

Bergische Universität Wuppertal
Fakultät für Wirtschaftswissenschaft
Lehrstuhl für Betriebswirtschaftslehre
insb. Personalmanagement und Organisation
Prof. Dr. Michael J. Fallgatter

Schumpeter School
of Business and Economics



**Stresserleben bei Studierenden – Eine Analyse der Entstehung von Stress und dessen
mögliche Auswirkungen auf die Organisation Hochschule**

Inauguraldissertation zur Erlangung des akademischen Grades
eines Doktors der Wirtschaftswissenschaft
(doctor rerum oeconomicarum)
an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaft
Schumpeter School of Business and Economics
der Bergischen Universität Wuppertal

vorgelegt von
Stephanie Lukat
aus Haltern am See

Wuppertal, im Februar 2020

Die Dissertation kann wie folgt zitiert werden:

urn:nbn:de:hbz:468-20201130-090922-5

[<http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3Ahbz%3A468-20201130-090922-5>]

DOI: 10.25926/8kwm-fn65

[<https://doi.org/10.25926/8kwm-fn65>]

Die vorliegende Arbeit untersucht das Stresserleben von Studierenden im Studium sowie die daraus resultierenden möglichen Folgen für die Organisation Hochschule im Gruppenvergleich. Anhand einer empirischen Untersuchung von 334 Bachelor- und Masterstudierenden wird auf Basis des transaktionalen Stressmodells die Einflussnahme personen- sowie umweltbezogener Faktoren auf die Stressentstehung sowie die daraus resultierenden Folgen untersucht, wobei die personenbezogenen Faktoren durch Persönlichkeitseigenschaften und der umweltbezogene Faktor durch soziale Negativunterstützung erfasst werden. Dabei wird zwischen den beiden Studienabschlüssen Bachelor und Master unterschieden. Zur Erfassung der sozialen Negativunterstützung wird in einer ersten Studie eine entsprechende Skala entwickelt und evaluiert. Die Datenanalyse wird mithilfe eines Strukturgleichungsmodells durchgeführt. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die hier untersuchten personenbezogenen Faktoren sowie der umweltbezogene Faktor einen entscheidenden Einfluss auf die Stressentstehung haben. Hinsichtlich der hier untersuchten Folgen des Stresserlebens auf Organisationsebene konnten ebenfalls Zusammenhänge nachgewiesen werden.

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	I
Tabellenverzeichnis	IV
Abbildungsverzeichnis	VI
Abkürzungs- & Symbolverzeichnis	VII
1 Einleitung	1
1.1 Relevanz des Themas.....	1
1.2 Zielsetzung der Arbeit.....	4
1.3 Aufbau der Arbeit.....	4
2 Definitiorische und theoretische Grundlagen	6
2.1 Definitiorische Grundlagen im Rahmen der Stressforschung.....	7
2.1.1 Stresskonzepte.....	7
2.1.1.1 Stresskonzept nach Cannon.....	7
2.1.1.2 Stresskonzept nach Selye.....	8
2.1.1.3 Stresskonzept nach Mason.....	9
2.1.1.4 Stresskonzept nach Lazarus und Folkman.....	10
2.1.2 Stress – eine Begriffsdefinition.....	14
2.2 Organisationstheoretische Einbettung des Themas.....	18
2.2.1 Organisationales Commitment.....	20
2.2.1.1 Begriffsdefinition.....	20
2.2.1.2 Stress und organisationales Commitment.....	22
2.2.1.3 Organisationstheoretische Relevanz.....	22
2.2.2 Organizational Citizenship Behavior (OCB).....	24
2.2.2.1 Begriffsdefinition.....	24
2.2.2.2 Stress und OCB.....	26
2.2.2.3 Organisationstheoretische Relevanz.....	27
2.2.3 Fluktuationsabsicht.....	28
2.2.3.1 Begriffsdefinition.....	28
2.2.3.2 Stress und Fluktuation.....	29
2.2.3.3 Organisationstheoretische Relevanz.....	30
2.2.4 Implikationen für den Hochschulkontext.....	31
2.2.4.1 Organisationales Commitment.....	31
2.2.4.2 OCB.....	33
2.2.4.3 Fluktuationsabsicht.....	34
3 Entwicklung des Untersuchungsmodells	36
3.1 Stresserleben bei Studierenden – aktueller Forschungsstand.....	36

II | Inhaltsverzeichnis

3.2	Das transaktionale Stressmodell im Hochschulkontext	40
3.3	Prädiktoren des Untersuchungsmodells	41
3.3.1	Persönlichkeitscharakteristika	41
3.2.1.1	Neurotizismus	42
3.2.1.2	Selbstkontrollfähigkeit	43
3.2.1.3	Beruflicher Ehrgeiz	44
3.3.2	Soziale (Negativ-) Unterstützung	45
3.4	Einordnung des Modells in die theoretischen Grundlagen	50
3.5	Hypothesenherleitung	54
3.5.1	Hypothesen zum Gruppenvergleich	55
3.5.2	Hypothesensystem im Überblick	62
4	Studie 1.....	65
4.1	Methodisches Vorgehen.....	65
4.1.1	Untersuchungsdesign	65
4.1.2	Stichprobenbeschreibung	65
4.1.3	Skalenentwicklung	69
4.1.4	Untersuchungsablauf	70
4.2	Datenauswertung Studie 1	71
4.2.1	Bereinigung der Daten	71
4.2.2	Skalenüberprüfung	72
4.2.2.1	Beurteilung der Gütekriterien der ersten Generation	74
4.2.2.2	Beurteilung der Gütekriterien der zweiten Generation	79
5	Studie 2.....	83
5.1	Methodisches Vorgehen.....	83
5.1.1	Untersuchungsdesign	83
5.1.2	Stichprobenbeschreibung	84
5.1.3	Fragebogenentwicklung	85
5.1.3.1	Ausgestaltung des Fragebogens	86
5.1.3.2	Verwendete Konstrukte im Fragebogen	88
5.1.3.3	Fragebogenüberprüfung	91
5.1.4	Untersuchungsablauf	93
5.2	Datenauswertung Studie 2	94
5.2.1	Wahl der Auswertungsmethode	94
5.2.2	Modellspezifikation.....	95
5.2.3	Bereinigung der Daten	95
5.2.4	Skalenüberprüfung	96
5.2.4.1	Prüfung auf Normalverteilung	97
5.2.4.2	Methode des Item Parcelings	98
5.2.4.3	Beurteilung der Gütekriterien der zweiten Generation je Konstrukt	99
5.2.4.4	Beurteilung der Gütekriterien der zweiten Generation des Gesamtmodells	103

5.3	Ergebnisse	104
5.3.1	Prüfung der Messinvarianz.....	104
5.3.2	Beurteilung und Schätzung des Messmodells.....	109
5.3.3	Hypothesenprüfung	109
5.3.3.1	Ergebnisse der Hypothesen zu Mittelwertunterschieden	112
5.3.3.2	Ergebnisse der Hypothesen zu Persönlichkeitseigenschaften.....	114
5.3.3.3	Ergebnisse der Hypothesen zu sozialer Negativunterstützung	119
5.3.3.4	Ergebnisse der Hypothesen zur Stressreaktion	121
5.3.3.5	Ergebnisse der Hypothesen zu den organisationalen Stressfolgen	123
6	Diskussion und Fazit.....	127
6.1	Diskussion der Ergebnisse	127
6.1.1	Mittelwertunterschiede.....	128
6.1.2	Persönlichkeitseigenschaften	131
6.1.3	Soziale Negativunterstützung.....	134
6.1.4	Stressreaktion	135
6.1.5	Organisationale Stressfolgen.....	135
6.2	Implikationen	137
6.3	Limitationen sowie Ansatzpunkte weiterer Forschung.....	143
6.4	Fazit.....	146
	Literaturverzeichnis.....	IX
	Anhang	XL
	Fragebogen Studie 1.....	XLI
	Zusätzliche Dokumentationen Studie 1.....	XLVIII
	Fragebogen Studie 2.....	LII
	Zusätzliche Dokumentationen Studie 2.....	LVIII

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Klassifikation möglicher Stressreaktionen (nach Kaufmann, Pornschlegel & Udris, 1982)	17
Tabelle 2: Dimensionen OCB	25
Tabelle 3: Strukturelle Ursachen für das Stresserleben bei Studierenden.....	37
Tabelle 4: Zusammenfassung Hypothesen.....	65
Tabelle 5: Stichprobenbeschreibung Studie 1	66
Tabelle 6: Beschreibung Teilstichproben.....	74
Tabelle 7: Subskalen der Negativunterstützung	78
Tabelle 8: Gütekriterien der zweiten Generation (globale Anpassungsmaße).....	82
Tabelle 9: Gütekriterien der zweiten Generation (lokales Anpassungsmaß)	83
Tabelle 10: Stichprobenbeschreibung Studie 2	84
Tabelle 11: Operationalisierung verwendeter Konstrukte.....	89
Tabelle 12: Punkte zur Fragebogenüberprüfung	92
Tabelle 13: Schiefe- und Kurtosiswerte je Konstrukt	97
Tabelle 14: Lokales Anpassungsmaß	102
Tabelle 15: Gütekriterien Gesamtmodell	103
Tabelle 16: Korrelationen & Faktorladungen der Parcels im Rahmen der CFA.....	104
Tabelle 17: Prüfung der Messinvarianz.....	108
Tabelle 18: Gütekriterien der zweiten Generation Pfadmodell	109
Tabelle 19: Mittelwertunterschiede Gruppenvergleich	112
Tabelle 20: Gruppenvergleich der Pfadkoeffizienten.....	114
Tabelle 21: Ergebnisse χ^2 -Differenztest	115
Tabelle 22: Gruppenvergleich der Pfadkoeffizienten.....	119
Tabelle 23: Ergebnisse χ^2 -Differenztest	119
Tabelle 24: Gruppenvergleich der Pfadkoeffizienten.....	121
Tabelle 25: Ergebnisse χ^2 -Differenztest	121
Tabelle 26: Gruppenvergleich der Pfadkoeffizienten.....	123

Tabelle 27: Ergebnisse χ^2 -Differenztest	123
Tabelle 28: Ergebnisse Hypothesenprüfung.....	127
Tabelle 29: Zusammenfassung Implikationen.....	142

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Allgemeines Anpassungssyndrom (eigene Darstellung, nach Selye, 1974)	9
Abbildung 2: Transaktionales Stressmodell (eigene Darstellung, angelehnt an Lazarus & Folkman, 1984).....	10
Abbildung 3: Primäre Bewertung (nach Lazarus & Folkman 1984).....	12
Abbildung 4: Sekundärbewertung (nach Lazarus & Folkman, 1984).....	13
Abbildung 6: Theoretische Grundlage Untersuchungsmodell	50
Abbildung 7: Ebenen des Untersuchungsmodells.....	52
Abbildung 8: Untersuchungsmodell Gruppenvergleich.....	54
Abbildung 9: Alter Stichprobe Studie 1	67
Abbildung 10: Fachsemester Stichprobe Studie 1.....	68
Abbildung 11: Fachsemester Stichprobe Studie 2.....	85

Abkürzungs- & Symbolverzeichnis

ABBR	Studienabbruchsintention
AC	Affektives Commitment
AOK	Allgemeine Ortskrankenkasse
AVEM	Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster
BEG	Beruflicher Ehrgeiz
bmbf	Bundesministerium für Bildung und Forschung
β	Beta-Koeffizient
CFA	Konfirmatorische Faktorenanalyse
CFI	Comparative Fit Index
C. R.	Critical Ratio
d	Effektstärkemaß Cohen´s d
df	Anzahl der Freiheitsgrade
DZHW	Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung
EFA	Explorative Faktorenanalyse
EUROSTAT	Statistisches Amt der Europäischen Union
f^2	Effektstärkemaß Cohen´s f^2
λ	Faktorladung
\emptyset	Faktorvarianz
σ	gepoolte Standardabweichung
HBV	Herausforderungs-Bedrohungs-Verlust-Skala
IRR	Irritationskala
Jasp	Jeffreys´s Amazing Statistics Program (Produktbezeichnung Statistiksoftware)
KI	Konfidenzintervall
KMK	Kultusministerkonferenz

VIII | Abkürzungs- & Symbolverzeichnis

KMO	Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium
M (sowie μ)	Mittelwert
MI	Messinvarianz
ML(R)	(robustes) Maximum-Likelihood-Verfahren
Mplus	Produktbezeichnung der Statistiksoftware Muthén & Muthén
MSA	Measure of sampling adequacy
θ	Messfehlervarianz
NEURO	Neurotizismusskala
NFI	Normed Fit Index
NU	Soziale Negativunterstützung-Skala
OCB	Organizational Citizenship Behavior (Skala)
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
r^2	Anteil ausgeschöpfter Varianz
rel	Faktorreliabilität
RMSEA	Root-Mean-Squared-Error-of-Approximation
$\Delta SB-\chi^2$	Satorra–Bentler chi-square difference test
SKF	Selbstkontrollfähigkeitsskala
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences (Produktbezeichnung Statistiksoftware)
SRMR	Standardized-Root-Mean-Square-Residual
SWK	Selbstwirksamkeitskala
TK	Techniker Krankenkasse
TLI	Tucker-Lewis Index
∞	Unendlich
WOM	Word-of-mouth
χ^2	Chiquadrat

1 Einleitung

1.1 Relevanz des Themas

“Eine Investition in Wissen bringt immer noch die besten Zinsen“, wusste schon Benjamin Franklin vor über 250 Jahren. Mit dieser Ansicht über Bildung reiht er sich neben anderen berühmten Persönlichkeiten wie dem Ökonomen und Nobelpreisträger Theodore W. Schultz („Die Schlüsselinvestition in das Humankapital eines Menschen ist Bildung“) oder dem US-Präsidenten John F. Kennedy („Es gibt nur eins, was auf Dauer teurer ist als Bildung: Keine Bildung“) ein, die alle Bildung als Quelle des ökonomischen Wachstums betrachten. Dass diese These bis in die heutige Zeit Gültigkeit besitzt, zeigt sich bspw. in dem jährlich erscheinenden Bericht der Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) zum Thema Bildung. So verdienen Absolventen aus dem tertiären Bildungsbereich 58 % mehr als Nicht-Akademiker und auch die Arbeitslosenquote ist um 7 % geringer (OECD, 2019). Daher verwundert es nicht, dass sowohl die nationale als auch die internationale Bildungspolitik ein Interesse daran hat, möglichst viele Akademiker auszubilden und zu diesem Zweck zahlreiche bildungspolitische Maßnahmen zur Erhöhung des Akademikeranteils in Deutschland auf den Weg gebracht hat. Doch neben diesen volkswirtschaftlichen Gewinnen birgt eine derartige Bildungsexpansion auch erhebliche Nachteile wie die Erhebungen einiger Krankenkassen aufzeigen. So weisen Menschen mittleren Alters, die sich in einem Studium befinden, einen überaus hohen Stresspegel auf (Techniker Krankenkasse (TK), 2016/2017; Allgemeine Ortskrankenkasse (AOK), 2016).

Stress gilt in der westlichen Gesellschaft als charakteristisches Merkmal der heutigen Zeit (Misra & Varma, 1999) und nahezu jeder – gleichgültig welcher Altersklasse - scheint darunter zu leiden (TK, 2016). Angefangen bei den Kleinsten, die schon während der Schulzeit aufgrund hohen Leistungsdrucks und zahlreichen Verpflichtungen gestresst zu sein scheinen (Bartsch, Friedmann, Holm, Kistner, Schmid, Thimm & Verbeet, 2013) bis hin zu den Menschen ab einem Alter von 50 Jahren, die aufgrund der Sorge, nicht mithalten zu können, hohen Stress wahrnehmen (TK, 2016). Daher wird vereinzelt sogar von einer Epidemie (Doublet, 1999) oder von dem Age of Stress (Hobfoll, 1998) gesprochen. Allerdings wird mit Blick in die genannten Stressstudien der Krankenkassen deutlich, dass die Gruppe der Studierenden im Vergleich zu anderen Bevölkerungsgruppen einen höheren Stresslevel aufweist. Denn 53 % der von der AOK im Jahr 2016 befragten Studierenden geben an, unter einem hohen Stresslevel zu

leiden, während bspw. nur 50 % der Probanden bei einer Beschäftigtenumfrage in Deutschland angeben, einen hohen Stresslevel zu haben (AOK, 2016).

Bei der Betrachtung der Forschungsarbeiten, die in den letzten Jahren zum Thema Stress in der Hochschulforschung entstanden sind, fällt auf, dass zumeist strukturelle Gegebenheiten des Studienaufbaus als eine der Hauptursachen für das Stresserleben der Studierenden genannt werden (AOK, 2016; Sieverding, Schmidt, Obergfell & Scheiter, 2013; Bargel, Ramm & Multrus, 2012; Ramm, Multrus & Bargel, 2011; Banscherus, Gulbins, Himpele & Staack, 2009; Gusy, Drewes, Fischer und Lohmann, 2009).

Seit den Forschungsarbeiten von Lazarus und Kollegen ist allerdings bekannt, dass Stress keinen Zustand darstellt, der bei jeder Person in einer gegebenen Situation gleich stark ausgeprägt ist. Vielmehr hängt das Stresserleben davon ab, wie die Person eine Situation bewertet. Demnach müssen neben der Ausgangssituation vor allem individuelle Faktoren der betrachteten Personen bei der Ursachenforschung ihres Stresserlebens mit einbezogen werden. Nicht nur die Persönlichkeit, sondern auch die Tatsache, ob und wie diese Person Unterstützung durch ihr Umfeld erfährt, beeinflussen die Situationsbewertung der betreffenden Person und somit auch ihr Stresserleben (Lazarus & Folkman, 1984). Erste Studien, die diese Wirkungszusammenhänge im Hochschulumfeld belegen, existieren bereits (für eine Zusammenfassung dieser Studien, siehe: Christ, 2004) und unterstreichen noch einmal die Wichtigkeit, individuelle Faktoren wie Persönlichkeitseigenschaften oder auch soziale Unterstützung bei der Ursachenforschung von Stresserleben zu berücksichtigen und weiter zu erforschen.

Neben den Ursachen für die Stressentstehung werden häufig auch Folgen erhöhten Stresserlebens in der Hochschulforschung fokussiert. Diese Studien beschränken sich allerdings meist auf die individuellen gesundheitsgefährdenden Folgen, die sich für die betreffenden Studierenden ergeben können (z. B.: AOK, 2016; Holm-Hadulla, Hofman, Sperth & Funke, 2009).

So sind bspw. gemäß der TK-Campus-Kompass-Studie aus dem Jahr 2015, die vier am häufigsten genannten gesundheitlichen Beschwerden der Studierenden: Kopfschmerzen (48 %), Erschöpfung (45 %), Rückenschmerzen (41 %) sowie Schlafprobleme (28 %). Laut Holm-Hadulla et al. (2009), die eine Studie zu psychischen Beschwerden und Störungen von Studierenden durchführten, ist es vor allem die Prüfungsangst, die bei den Studierenden stetig angewachsen ist. So konnten Sie zeigen, dass in der Zeit von 1993 bis 2008, die Prüfungsangst von 37 % auf 56 % angestiegen ist.

Folgen des studentischen Stresserlebens auf Organisationsebene finden in der Hochschulforschung bisher nahezu keine Beachtung. Es ist daher nicht bekannt, inwieweit sich das Stresserleben der Studierenden auf die Organisation Hochschule auswirkt. Dabei existieren bereits in der allgemeinen Organisationsforschung Studien, die aufzeigen, dass Stress von Organisationsmitgliedern durchaus gravierende Folgen für die Organisation haben kann. So ist empirisch im Unternehmenskontext bereits belegt, dass Stress bei Mitarbeitern bspw. zu Fluktuationbewegungen führen (Nolting, Grabbe, Genz & Kordt, 2006; Höppner, 2004; Horstmann, 1996; Brown & Peterson, 1993; Fisher & Gitelson, 1983), aber auch zu versteckten Verhaltensweisen wie geringer ausgeprägtes Commitment (Behrman & Perreault, 1984; Goolsby, 1992; Jackson & Schuler, 1985; Johnston, Parasuraman, Futrell & Black, 1990; Michaels, Day & Joachimsthaler, 1987; Rizzo, House & Lirtzman, 1970; Sager, 1994; Wheatherly & Tansik, 1993; Zeithaml, Berry & Parasuraman, 1988) oder weniger gezeigtes Organizational Citizenship Behavior (Chu, Lee & Hsu, 2006; Podsakoff, MacKenzie, Paine, & Bachrach, 2000). Diese sind zwar nicht unmittelbar sichtbar, aber deswegen nicht weniger schwerwiegend für die Organisation.

Da in der Organisationsforschung Hochschulen mittlerweile mit Organisationen gleichgesetzt werden (z. B. Meier, 2009; Krücken & Schimank, 2009), ist davon auszugehen, dass Stress bei Studierenden vergleichbare Folgen auf Organisationsebene bewirken. Welche Konsequenzen schlussendlich aus diesen Stressfolgen (Fluktuation, geringes Commitment sowie geringes Organizational Citizenship Behavior) resultieren, ist in der Hochschulforschung wiederum bereits bekannt. So kann durch das zweistufige Studiensystem bei geringem Commitment ein Hochschulwechsel bspw. nach dem Bachelorabschluss begünstigt werden (Ruhle, Breitsohl & Fallgatter, 2011; McNally & Irving, 2010; Ciftcioglu, 2011) sowie Absolventen als mögliche Kooperationspartner verloren gehen. Im Rahmen eines weniger gezeigten Organizational Citizenship Behavior ist z. B. denkbar, dass sich dies in einer nicht ausgesprochenen Weiterempfehlung des Studiengangs durch den betroffenen Studierenden äußert. Da die Ausbildungsleistung innerhalb des Studiums ein immaterielles Gut darstellt, besitzt eine ausgesprochene Weiterempfehlung für Studienanfänger eine hohe Relevanz bei der eigenen Studienwahl (Langer, Ziegele & Hennig-Thurau, 2001; Davies, Preston & Wilson, 1992). Daher ist im Falle einer nicht ausgesprochenen Weiterempfehlung der Hochschule der Gewinn potenzieller Studieninteressierter durchaus eingeschränkt. Die in dieser Arbeit betrachtete dritte Folge des Stresserlebens von Studierenden, die Fluktuation, äußert sich im Hochschulkontext in einem Studienabbruch. Neben der Tatsache, dass eine hohe Studienabbruchquote in der Öffentlichkeit

als Effizienzproblem der Hochschule gewertet wird (Heublein & Wolter, 2011) und das Image der Hochschule darunter leidet, erfährt die Hochschule bei jedem Abbruch einen durch hochschulpolitische Maßnahmen resultierenden finanziellen Nachteil.

Diese aus den Stressfolgen resultierenden Konsequenzen auf Organisationsebene verdeutlichen, dass die Verifizierung des Wirkungszusammenhangs zwischen Stress und den hier skizzierten Folgen eine für die Organisation Hochschule durchaus hohe Relevanz besitzt, so dass diese bisher bestehende Forschungslücke in der Hochschulforschung geschlossen werden sollte.

1.2 Zielsetzung der Arbeit

In der vorliegenden Forschungsarbeit soll die Entstehung von Stress bei Studierenden und mögliche Einflussfaktoren sowie die daraus resultierenden Stressfolgen für die Organisation Hochschule untersucht werden. Neben stressrelevanten Persönlichkeitseigenschaften wird die negative Form der sozialen Unterstützung durch die Eltern und ihre Einflussnahme auf die Stressentstehung als interindividuelle Unterschiede empirisch überprüft. Da die gesundheitlichen Folgen des Stresserlebens für Studierende bereits in verschiedenen Studien belegt werden konnten (u.a.: TK-CampusKompass, 2015; Sieverding, Schmidt, Obergfell & Scheiter, 2013), soll stattdessen geprüft werden, welche negativen Auswirkungen sich durch das Stresserleben auf Organisationsebene der Hochschule ergeben können, indem die Studienabbruchsbereitschaft der Studierenden, ihr Commitment zur Hochschule sowie das von ihnen ausgeübte Maß an Organizational Citizenship Behavior als mögliche Stressfolgen überprüft werden. Schließlich sollen mögliche Lösungsansätze erarbeitet werden, um die Ursachen und Folgen des Stresserlebens an Hochschulen nachhaltig reduzieren zu können.

Damit liefert die vorliegende Arbeit einen Beitrag zur Stressforschung im Hochschulumfeld.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit setzt sich aus einem theoretischen und einem empirischen Teil zusammen. Der theoretische Teil erstreckt sich über die Kapitel 2 und 3.

In Kapitel 2 werden die für diese Arbeit notwendigen definitorischen sowie theoretischen Grundlagen präsentiert. Dabei werden in Kapitel 2.1 alle für diese Arbeit notwendigen Stressbegriffe definitorisch umrissen. Es wird sowohl die historische Entwicklung des Begriffes anhand verschiedener Stresskonzepte als auch eine allgemeine Definition des Stressbegriffs

vorgestellt (Kap. 2.1.1-2.1.2). Kapitel 2.2 befasst sich mit der organisationstheoretischen Einbettung des Themas. Es werden die in dieser Arbeit betrachteten Folgen des Stresserlebens bei Studierenden analysiert. Dabei liegt der Fokus auf drei in der Organisationsforschung bekannte und oft erforschte Konstrukte: dem Organisationalem Commitment, dem Organizational Citizenship Behavior und der Fluktuationsabsicht. Diese drei Konstrukte werden in den Kapiteln 2.2.1 bis 2.2.3 zunächst definiert und im Anschluss daran mithilfe von Studien in einen Wirkungszusammenhang mit Stresserleben gebracht. Die jeweiligen Kapitel (2.2.1-2.2.3) enden schließlich mit einer Analyse der organisationstheoretischen Relevanz dieser Wirkungszusammenhänge. In Kapitel 2.2.4 werden auf Basis der zuvor getätigten Ausführungen Implikationen für den Hochschulkontext entwickelt.

Auf Basis der im Kapitel 2 getätigten Ausführungen wird in Kapitel 3 ein an das transaktionale Stressmodell angelehntes Untersuchungsmodell entwickelt und Hypothesen generiert. Dabei wird zunächst in Kapitel 3.1 der aktuelle Forschungsstand des Themas „Stresserleben bei Studierenden“ präsentiert. Darauf aufbauend wird in Kapitel 3.2 das transaktionale Stressmodell im Hochschulkontext näher beleuchtet, indem Studien aufgezeigt werden, die eine Anwendung des in der vorliegenden Arbeit gewählten Stressmodells auf den Hochschulkontext rechtfertigen. Im Anschluss werden die Prädiktoren des Untersuchungsmodells vorgestellt (Kap. 3.3) sowie das in dieser Arbeit genutzte Untersuchungsmodell in die zuvor in Kapitel 2 vorgestellten theoretischen Grundlagen eingeordnet (Kap. 3.4). Es folgt sodann die Herleitung der für diese Arbeit relevanten Hypothesen (Kap. 3.5).

Mit Kapitel 4 beginnt der empirische Teil der vorliegenden Arbeit. Dabei setzt sich die empirische Analyse aus zwei Studien zusammen, wobei sich Kapitel 4 der ersten und Kapitel 5 der zweiten Studie widmet.

Die in Kapitel 4 thematisierte Studie 1 beinhaltet die Entwicklung einer für das in dieser Arbeit genutzte Untersuchungsmodell relevanten Skala der Negativunterstützung. Das Kapitel 4.1 erläutert das methodische Vorgehen im Rahmen dieser Studie. Dabei werden zunächst das genutzte Untersuchungsdesign sowie die Stichprobe (Kap. 4.1.1 & 4.1.2) beschrieben. Im Anschluss daran, erfolgt die Beschreibung der Skalenentwicklung für das Konstrukt Negativunterstützung sowie die Erläuterung des Untersuchungsablaufs (Kap. 4.1.3 & 4.1.4). Schließlich wird die Datenauswertung inklusive Datenbereinigung und Skalenüberprüfung erläutert (Kap.4.2.1 & 4.2.2). Im Rahmen der Skalenüberprüfung werden die Gütekriterien der ersten sowie der zweiten Generation in den Kapiteln 4.2.2.1 und 4.2.2.2 herangezogen.

Das Kapitel 5 beschäftigt sich mit der zweiten Studie dieser Arbeit. Ähnlich wie in Studie 1 wird zunächst die Methodik inkl. Untersuchungsdesign, Stichprobenbeschreibung, Fragebogenentwicklung und Untersuchungsablauf (Kap. 5.1.1 – 5.1.4) vorgestellt. Im Rahmen des Kapitels zur Fragebogenentwicklung (Kap. 5.1.3) werden neben der Fragebogenausgestaltung die darin enthaltenen Konstrukte präsentiert (Kap. 5.1.3.1 & 5.1.3.2) und auf die Fragebogenüberprüfung eingegangen (Kap. 5.1.3.3). Anschließend folgen in Kapitel 5.2 Ausführungen zur Datenauswertung der Studie. Dabei wird zunächst auf die Wahl der Auswertungsmethode sowie auf die Modellspezifikation (Kap. 5.2.1 & 5.2.2) eingegangen und anschließend die Bereinigung der Daten erläutert (Kap. 5.2.3). In Kapitel 5.2.4 folgen die Ausführungen zur Skalenüberprüfung. Hier wird neben der Prüfung der Normalverteilung, die Item Parceling-Methode (Kap. 5.2.4.1 & 5.2.4.2) sowie die Ergebnisse der Beurteilung der Gütekriterien der zweiten Generation präsentiert (5.2.4.3 & 5.2.4.4). In Kapitel 5.3 werden die Ergebnisse der zweiten Studie vorgestellt. Dabei wird zunächst die Prüfung der Messinvarianz beschrieben (Kap. 5.3.1) und in Kapitel 5.3.2 die Beurteilung und Schätzung des Messmodells erläutert. In Kapitel 5.3.3 werden schließlich die in dieser Arbeit formulierten Hypothesen geprüft.

Kapitel 6 widmet sich der Diskussion und dem Fazit dieser Arbeit. Zunächst werden die gewonnenen Ergebnisse in Kapitel 6.1 diskutiert. Dabei werden sowohl die Mittelwertunterschiede (Kap. 6.1.1) als auch die in Kapitel 3.5 formulierten Moderationshypothesen (Kap. 6.1.2-6.1.5) betrachtet. Es folgen sodann Implikationen für die Praxis (Kap. 6.2) sowie die Diskussion der Limitationen und die daraus resultierenden Ansatzpunkte weiterer Forschungsarbeiten (Kap. 6.3). Kapitel 6.4 fasst schließlich die zentralen Erkenntnisse dieser Arbeit in einem kurzen Fazit zusammen.

2 Definitiorische und theoretische Grundlagen

Das folgende Kapitel dient der definitiorischen Abgrenzung der für diese Arbeit relevanten Begriffe sowie einer grundlegenden inhaltlichen Einbettung des behandelten Forschungsgegenstands in den organisationstheoretischen Kontext. Dabei widmet sich das Kapitel 2.1 den definitiorischen Grundlagen der Stressforschung. Nach einer eingehenden Betrachtung der historischen Entwicklung des Stressbegriffes wird die Definition des Begriffs Stress in seiner generellen Bedeutung erläutert.

Kapitel 2.2 widmet sich den in dieser Arbeit als organisationale Stressfolgen operationalisierten Konstrukte. Es wird mithilfe empirischer Forschungsarbeiten aufgezeigt, inwieweit

diese mit dem Stresserleben von Organisationsmitgliedern in einem Wirkungszusammenhang stehen.

2.1 Definitiorische Grundlagen im Rahmen der Stressforschung

2.1.1 Stresskonzepte

Der Begriff Stress wird erstmals im 17. Jahrhundert in der Physik angewandt (Albrecht, 2009). Hier bezeichnet das Wort eine Kraft (stress), die auf einen Körper einwirkt und somit Beanspruchung (strain) und Deformation bei diesem hervorruft (Krohne, 2010). Diese Ursprungsbedeutung wurde in der Folgezeit auf den Menschen übertragen. Die daraus entstandenen und im Folgenden vorgestellten Stresskonzepte versuchen, die Entstehung von Stress auf teilweise unterschiedliche Weise zu erklären (Nerdinger, Blickle & Scharper, 2008). Wie die Ausführungen zu den verschiedenen und über die Zeit entwickelten Stresskonzepten zeigen werden, hat die Stressforschung einen erheblichen Wandel vollzogen. Beginnend mit rein physiologischen Konzepten durch Cannon und Selye über durch Mason geprägte psychosoziale Konzepte bis hin zum kognitiv-transaktionalen Stresskonzept nach Lazarus und Folkman. Letzteres kann als das meistzitierteste und einflussreichste Stresskonzept der letzten Jahrzehnte bezeichnet werden (Knoll, Scholz & Riekman, 2011).

2.1.1.1. Stresskonzept nach Cannon

Der Ursprung der heutigen Stressforschung geht auf das 20. Jahrhundert zurück. Walter Cannon (1929) führt erstmals den Begriff der Homöostase¹ ein, wonach der Organismus eines Lebewesens stets den sich ändernden Bedingungen der Außenwelt ausgesetzt ist und folglich dafür sorgen muss, sich diesen veränderten Bedingungen anzupassen, um so eine körperinnere Stabilität herbeizuführen. In diesem Zusammenhang prägt Cannon (1935) auch die sogenannte Notfallreaktion (oder auch fight-or-flight-Reaktion genannt). Sie ermöglicht es dem Organismus auf eine Bedrohung zu reagieren und somit das körperinnere Gleichgewicht wiederherzustellen. Cannon hat im Zuge seiner Forschungsarbeiten erkannt, dass die in einer Gefahrensituation erzeugte starke Belastung des Organismus mit einer erhöhten Ausschüttung der Hormone Adrenalin und Noradrenalin einhergeht (Krohne, 2017). Dadurch wird der Organismus in erhöhte Reaktionsbereitschaft versetzt, indem die Atmung, die Herzleistung sowie der Fett- und

¹ Der Begriff stammt aus dem Griechischen und kann mit homoios=gleich und stasis=Stand, also mit der Fähigkeit, zu verharren oder Beharrungskraft übersetzt werden (Selye, 1974).

Kohlenhydratstoffwechsel aktiviert werden (Notfallfunktion) (Krohne, 2017). Dieser aktivierende Effekt befähigt den Organismus zu einer verstärkten Kampf- oder Fluchtreaktion (fight-or-flight-Reaktion) (Krohne, 2017).

2.1.1.2 Stresskonzept nach Selye

Für die Reaktion des menschlichen Körpers auf eine Bedrohung des inneren Gleichgewichts führt Hans Selye im Jahre 1936 erstmals den Begriff *Stress* in Zusammenhang mit dem von ihm entwickelten *allgemeinen Anpassungssyndrom* ein (Selye, 1974). Selye kann auf Basis von Tierversuchen zeigen, dass durch starke Belastungen eine unspezifische Reaktion des Organismus ausgelöst wird (Selye, 1974). Für Selye (1974) ist die Stressreaktion deswegen unspezifisch, weil sie zwar durch verschiedenste Umwelthanforderungen hervorgerufen wird, aber für jede dieser Umwelthanforderungen, so verschieden bzw. spezifisch sie auch sein mögen, immer ein durch die folgenden drei Phasen geprägtes Reaktionsmuster aufweist (Selye, 1974):

1. Alarmreaktion
2. Stadium des Widerstandes
3. Stadium der Erschöpfung

Im Rahmen der Alarmreaktion wirkt die Umwelthanforderung erstmals auf den Körper ein (Selye, 1974). Dieser erfährt durch die vermehrte Ausschüttung von Hormonen eine erhöhte Aktiviertheit (Nerdinger et al., 2008). Dies führt zu einer besseren Durchblutung sowie Sauerstoffversorgung und erhöht damit die Leistungsbereitschaft des Körpers (Nerdinger et al., 2008). Zur gleichen Zeit sinkt die Widerstandskraft der Person (Selye, 1974). Im Falle einer länger anhaltenden Stresssituation startet der Körper in der nun folgenden Widerstandsphase eine Gegenreaktion. Stresshormone werden langsam wieder abgebaut und der Körper auf ein normales Niveau zurückgebracht (Nerdinger et al., 2008). Gleichzeitig steigt die Widerstandsfähigkeit (Selye, 1974). Dies ist notwendig, um ein völliges Auspowern des Körpers zu verhindern (Nerdinger et al., 2008).

Gelingt der betroffenen Person eine solche Anpassungsleistung nicht, kann dies schlussendlich zur Erschöpfung führen (Nerdinger et al., 2008) wie die folgende Abbildung zeigt:

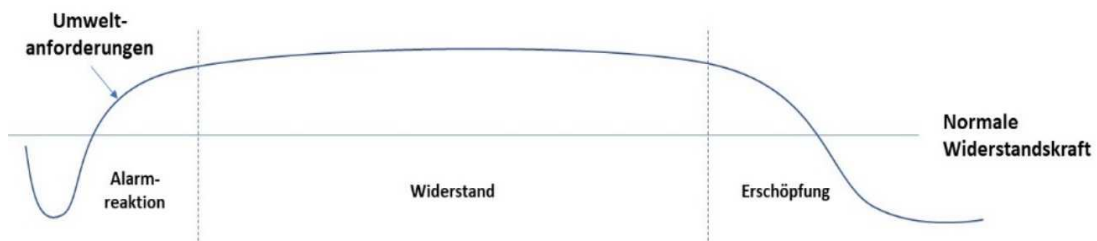


Abbildung 1: Allgemeines Anpassungssyndrom (eigene Darstellung, nach Selye, 1974)

Er definiert Stress als „unspezifische Reaktion des Körpers auf jede Art von Anforderung, die an ihn gestellt wird“ (1974, S. 58) und zählt somit, ähnlich wie Cannon, zu den Vertretern des Unspezifitätskonzepts.

2.1.1.3 Stresskonzept nach Mason

Das soeben beschriebene Unspezifitätskonzept wird von Mason (1971) kritisiert. Aus seiner Sicht ist die Berücksichtigung psychosozialer Reize für das Auslösen von Stress ebenso wichtig (Mason, 1971).

Um diese Ansicht zu untermauern, führt Mason ein Experiment an Affen durch, indem er zwei verschiedene Situationen schafft. In der ersten Situation werden die Affen in einem Raum platziert und die Raumtemperatur innerhalb weniger Minuten um 8 Grad erhöht (Mason, 1971). Hier wird eine Stressreaktion bei den Affen deutlich (Mason, 1971). In der zweiten Situation befinden sich die Affen ebenfalls in einem geschlossenen Raum, dabei wird die Temperatur allerdings von Stunde zu Stunde nur um 0,5 Grad erhöht (Mason, 1971). Hier wird keine Stressreaktion für die Wissenschaftler sichtbar (Mason, 1971). Mit diesem Experiment konnte er das allgemeine Anpassungssyndrom von Selye widerlegen, das Stress als eine unspezifische Reaktion auf jede Umwelanforderung sieht. Denn durch die Erhöhung der Temperatur um 0,5 Grad pro Stunde wird der Affe zwar einer physiologischen Umwelanforderung ausgesetzt, dennoch zeigt er keine Stressreaktion. Mason zeigt damit, dass eine Stressreaktion nur dann auftritt, wenn die Umwelanforderungen den Organismus in einen erhöhten Zustand der emotionalen Erregung versetzen (Mason, 1971). Umwelanforderungen lösen also nur dann eine Stressreaktion aus, wenn sie als belastend erlebt werden.

Situative Faktoren, die dabei eine wesentliche Rolle spielen und somit die Aktivierung einer Stressreaktion mitbestimmen sind (hier und im Folgenden: Mason, 1968):

- Neuheit
- Unvorhersagbarkeit
- Unsicherheit
- Selbstbetroffenheit (Ego-Involvement)
- Anstrengung (trying)

2.1.1.4 Stresskonzept nach Lazarus und Folkman

Die Überlegungen von Mason über die kognitiven Prozesse im Zuge einer Stressreaktion thematisieren Lazarus und Folkman (1984) auch in ihrem transaktionalen Stressmodell. Für Lazarus und Folkman (1984) liegt die Begründung für den Einbezug kognitiver Prozesse in der Tatsache, dass Personen auf einen, unter vergleichbaren Bedingungen, ausgesetzten Stressreiz unterschiedliche Stressreaktionen zeigen (Lazarus & Folkman, 1984). Nach Lazarus und Folkman (1984) werden Stressoren von Personen aufgrund ihrer unterschiedlichen Werte, Ziele, ihrer Wahrnehmung eigener Bewältigungsmöglichkeiten und ihrer Weltanschauung verschieden beurteilt. Der Stressor isoliert betrachtet kann also keine Stresssituation auslösen.

Das transaktionale Stressmodell und seine einzelnen Komponenten sind wie folgt aufgebaut:

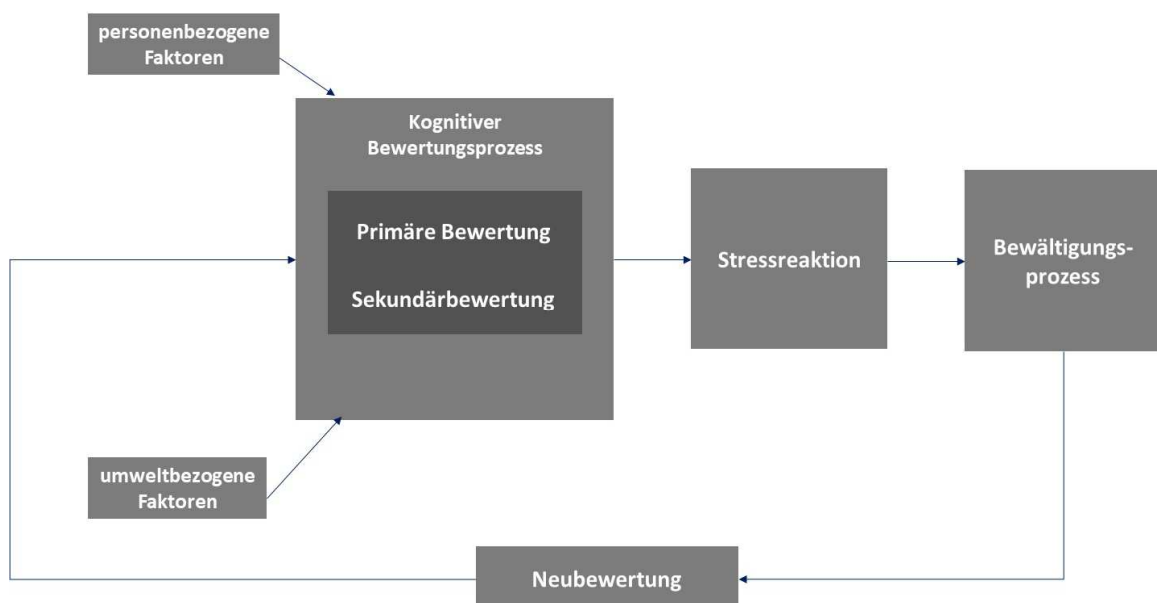


Abbildung 2: Transaktionales Stressmodell (eigene Darstellung, angelehnt an Lazarus & Folkman, 1984)

Wie in der obigen Abbildung ersichtlich, bildet der kognitive Bewertungsprozess das Kernstück des transaktionalen Stressmodells (Schwarzer, 2000). Im Rahmen dieses Bewertungsprozesses wird entschieden, ob die betreffende Person Stress erlebt, indem das Kräfteverhältnis zwischen den Anforderungen der belastenden Situation und den eigenen Ressourcen kognitiv von der betreffenden Person ermittelt wird (Trapp, 1999). Unter Ressourcen werden dabei alle Mittel verstanden, durch die Anforderungen bewältigt, das Auftreten von Stressoren vermieden oder ihre Wirkung abgemildert werden können (Zapf & Semmer, 2004). Hierzu zählen personenbezogene Ressourcen wie Kompetenzen oder auch Wertvorstellungen einer Person (Schwarzer, 2000) und umweltbezogene Ressourcen wie soziale Beziehungen oder der gesellschaftliche Rahmen, in dem sich die betreffende Person bewegt (Schwarzer, 2000; Eppel, 2007). Derartige personen- und umweltbezogene Faktoren sind im Rahmen des Modells allerdings nicht nur Bewertungsgegenstand, sondern nehmen als Antezedenzen Einfluss auf den kognitiven Bewertungsprozess (Schwarzer, 2000). So gehen Lazarus und Kollegen davon aus, dass neben stabilen Bewertungsstilen, die auf Persönlichkeitseigenschaften zurückzuführen sind (Lazarus, 1990, 1993, 1999), auch das Ausmaß an sozialer Unterstützung (DeLongis, Folkman & Lazarus, 1988) den Bewertungsprozess beeinflussen.

Im Rahmen des kognitiven Bewertungsprozesses wird zwischen der primären und der Sekundärbewertung unterschieden (Lazarus & Folkman, 1984). Diese beiden Bewertungsstränge widmen sich unterschiedlichen Bewertungsgegenständen, wobei sie dabei nicht in einer festen zeitlichen Reihenfolge ablaufen, sondern auch gleichzeitig oder in umgekehrter Reihenfolge auftreten können (Lazarus & Folkman, 1984; Schwarzer, 2000). Bei der primären Bewertung wird die Ausgangssituation von der betreffenden Person beurteilt, während bei der Sekundärbewertung eine Beurteilung der eigenen Ressourcen erfolgt.

Im Zuge der primären Bewertung findet die reine Beurteilung des Stressors auf Basis der folgenden drei alternativen Sichtweisen statt: Die Person bewertet den Stressor entweder als (1) irrelevant, als (2) harmlos-positiv oder als (3) stressig (Lazarus & Folkman, 1984). Wenn der Stressor keine Auswirkungen auf das Wohlbefinden der betreffenden Person hat, dann wird er als irrelevant eingestuft (Lazarus & Folkman, 1984). Verbessert er jedoch das Wohlbefinden der Person, so wird er als harmlos-positiv bewertet (Lazarus & Folkman, 1984). Wird die Anforderung als stressig eingeordnet, existieren wiederum drei Möglichkeiten, wie die Situation von der Person eingeschätzt werden kann (Lazarus & Folkman, 1984). Entweder handelt es sich um eine Herausforderung, eine Bedrohung oder einen Schaden/Verlust (Schwarzer, 2000). Bei einer Herausforderung verspürt die Person positive Emotionen wie z. B. Eifer oder auch

Aufregung (Lazarus & Folkman, 1984). Die Person sieht in dieser Herausforderung das Potential, etwas daraus lernen zu können (Lazarus & Folkman, 1984). Die anderen beiden Möglichkeiten sind mit negativen Gefühlen verknüpft. Bei einer Bedrohung ist die Beeinträchtigung des Wohlergehens zwar noch nicht eingetreten, aber die Person antizipiert den Eintritt einer Beeinträchtigung und verspürt daher Gefühle wie Angst oder Ärger (Lazarus & Folkman, 1984). Beim Schaden/Verlust ist das Wohlergehen der Person bereits beeinträchtigt und somit nicht mehr abwendbar (Lazarus & Folkman, 1984). Beispiele hierfür sind Krankheit oder der Verlust einer geliebten Person (Lazarus & Folkman, 1984).

Zur besseren Verständlichkeit soll die primäre Bewertung im Folgenden noch einmal grafisch zusammengefasst werden:

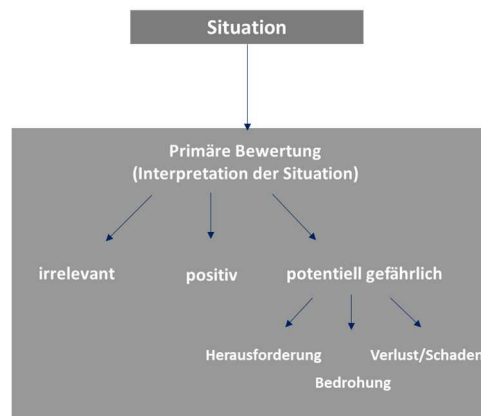


Abbildung 3: Primäre Bewertung (nach Lazarus & Folkman 1984)

In der Sekundärbewertung wird von der Person beurteilt, ob die ihm zur Verfügung stehenden Ressourcen den Umweltaforderungen standhalten können (Schwarzer, 2000). Im Rahmen dieses Bewertungsstrangs stützen sich Lazarus und Folkman (1984) auf das Konzept der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1977; 1982). Gemäß Bandura (1977) beschreibt die Selbstwirksamkeit die Überzeugung mithilfe der eigenen Fähigkeiten den Verlauf und die Ausführung der eigenen Handlungen so steuern zu können, dass ein bestimmtes Ergebnis erzielt wird. Dem Konzept liegt die Annahme zu Grunde, dass Personen all ihre Erfolgs- bzw. Misserfolgserfahrungen für bestimmte Situationen bilanzieren und daraus eine globale Einschätzung bilden, inwieweit sie neue Herausforderungen in dem Bereich erfolgreich bewältigen können (TK, 2017). Werden die aus der Umwelt stammenden Stressoren von den Ressourcen aus Sicht der betreffenden Person überschritten, ist die Stressphase beendet (Schwarzer, 2000). Übersteigen die Anforderungen jedoch die Ressourcen der Person, folgt eine Stressreaktion (Schwarzer, 2000). Dabei geht es nicht um die bloße Identifizierung aller Ressourcen, die von der Person zur Lösung der Anforderung angewandt werden könnten. Die Sekundärbewertung ist vielmehr

ein komplexer evaluativer Prozess, der berücksichtigt, welche Ressourcen verfügbar sind und mit welcher Wahrscheinlichkeit, die gegebenen Ressourcen das Erreichen werden, was sie Erreichen sollen und inwieweit bestimmte Ressourcen effektiv angewandt werden können (Lazarus & Folkman, 1984). Dies zeigt die Ambivalenz von Ressourcen innerhalb des transaktionalen Stressmodells (Eppel, 2007). Denn Ressourcen können durch die subjektive Wahrnehmung der betroffenen Person auch als wenig hilfreich oder blockierend empfunden werden. In diesem Fall werden Ressourcen für die betreffende Person zu störenden Risikofaktoren (Eppel, 2007).

Grafisch stellt sich die Sekundärbewertung wie folgt dar:

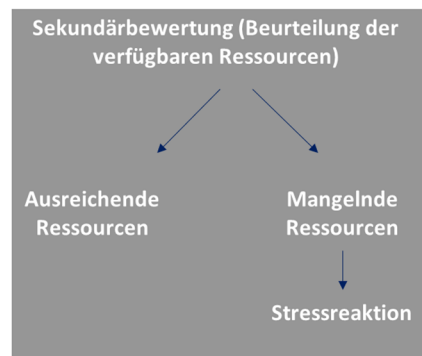


Abbildung 4: Sekundärbewertung (nach Lazarus & Folkman, 1984)

Wird durch die Sekundärbewertung eine Stressreaktion bei der Person ausgelöst, wird nachfolgend ein Bewältigungsprozess (Coping) eingeleitet, um den entstandenen Stresszustand wieder abzuwenden (Schwarzer, 2000). Im Rahmen dieses Prozesses wird zwischen den problemorientierten und den emotionsorientierten Bewältigungsprozessen unterschieden (Schwarzer, 2000; Lazarus & Folkman, 1984).

Das problemorientierte Coping verändert aktiv die das Problem ausmachenden Gegebenheiten (Eppel, 2007) und zielt auf die Lösung des Problems (Schwarzer, 2000). Entweder nimmt die betroffene Person Einfluss auf die eigenen Fähigkeiten oder es werden die Umweltbedingungen verändert (Eppel, 2007). Voraussetzung für das problemorientierte Coping ist, dass die betreffende Person glaubt, die für die Stresssituation verantwortlichen Bedingungen kontrollieren zu können (Lazarus & Folkman, 1984). Beispiele des problemorientierten Copings sind Aneignung neuer Kompetenzen oder auch offenes Ansprechen und Austragen von Konflikten (Nerdinger et al., 2008).

Das emotionsorientierte Coping fokussiert die durch die stressige Situation ausgelösten Spannungsgefühle (Eppel, 2007) und zielt auf die Linderung der Belastungssymptome (Schwarzer, 2000). Es werden Wege identifiziert, mit denen sich die Person von der inneren

Spannung befreien kann (Eppel, 2007). Beispiele hierfür sind Ablenkung oder auch Bagatellisierung der stresshaften Umstände (Nerdinger et al., 2008).

Am Ende des Bewältigungsprozesses kann eine Neubewertung erfolgen (Lazarus & Folkmann, 1984). Diese Neubewertung wird durch neue Informationen aus der Umwelt und/oder durch Informationen aus der eigenen Reaktion der Person angestoßen (Lazarus & Folkman, 1984). So führen die im Rahmen des Copingprozesses gemachten Bewältigungsversuche dazu, dass sich die Ausgangssituation bzw. der Stressor verändert hat und neue Informationen oder vielleicht auch neue Ressourcen dazu gewonnen werden konnten (Lazarus & Folkman, 1984). In einem solchen Fall wird dann der Erfolg der angewandten Bewältigungsstrategie bzw. die gewonnenen Informationen und Ressourcen neu bewertet (Lazarus & Folkman, 1984). So ist es denkbar, dass sich eine eigentlich positive Einschätzung einer Situation durch den Erhalt neuer Informationen zu einer wahrgenommenen Bedrohung wandelt. Genauso kann eine vorher als Bedrohung eingeschätzte Situation durch den Erwerb einer neuen Ressource zu einer Herausforderung werden. Somit besteht die Möglichkeit, auf gleiche Stressoren unterschiedlich zu reagieren.

2.1.2 Stress – eine Begriffsdefinition

Aus den soeben vorgestellten Stresskonzepten ergeben sich zwei Konsequenzen. Zum einen resultiert daraus das in der heutigen Gesellschaft bestehende allgemeine Begriffsverständnis von Stress (Kaluza, 2012). So wurde durch Mason und Kollegen ein anfänglich in der Physik bei Maschinen gebräuchlicher Begriff auf den Menschen übertragen und somit einem bedeutenden Phänomen, welches in sämtlichen Alltagssituationen (Stress am Arbeitsplatz, Stress in der Schule, Freizeitstress etc.) auftreten kann, einen Namen gegeben. Gemäß Kaluza (2012) und Selye (1974) hat kaum eine andere Wortschöpfung so populär Einzug in die Alltagssprache gehalten wie der Begriff Stress. Zum anderen resultieren daraus die in der Wissenschaft nach wie vor existierenden unterschiedlichen Ansichten, wie Stress zu definieren ist. Denn obwohl dieses Wort auf sämtliche Lebensbereiche angewendet wird (Kaluza, 2012; Selye, 1974), existiert in der wissenschaftlichen Literatur keine allgemeingültige Definition (Greitemeyer, Fischer & Frey, 2006). So haben Scheuch und Schröder im Jahr 1990 allein 39 Stressdefinitionen zusammengetragen. Gemäß Seefeldt (2002) existieren mittlerweile sogar mehr als 200 unterschiedliche Definitionen. Diese auf den ersten Blick unübersichtliche Anzahl an Begriffsdefinitionen lassen sich allerdings gemäß Schwarzer (2004) zu den folgenden drei an die Stresskonzepte inhaltlich stark angelehnten Strömungen zusammenfassen:

So kann Stress entweder als

- **schädigender Umweltreiz** (reizorientierte Stressdefinitionen)
- **Belastungsreaktion des Organismus** (reaktionsorientierte Stressdefinitionen)

oder als

- **transaktionales Geschehen** (kognitive Stressdefinitionen)

verstanden werden.

Innerhalb der Strömung „Stress als schädigender Umweltreiz“ wird Stress als umweltbezogener Belastungsfaktor definiert, der unabhängig von der subjektiven Bedeutung für die betreffende Person als ein belastendes Ereignis interpretiert wird. Diese kritischen Umweltfaktoren werden auch häufig Stressoren genannt. Kaluza (2012) differenziert zwischen den folgenden drei Arten von Stressoren:

- **Physikalische Stressoren:** hierunter fallen Störgrößen wie Lärm, starke Hitze oder Kälte. Aber auch Schmerzen, die durch den eigenen Körper verursacht werden wie Bewegungseinschränkungen oder Hunger sowie Durst (Kaluza, 2012).
- **Leistungsstressoren:** Hiermit sind mentale Stressoren gemeint, die bei der Konfrontation mit Leistungsanforderungen entstehen. Dazu gehören neben Zeitdruck oder dem Gefühl von Überforderung auch das Absolvieren von Prüfungen (Kaluza, 2012).
- **Soziale Stressoren:** Diese Störgrößen entstehen im zwischenmenschlichen Kontakt und können in Form von schwelenden Konflikten oder Konkurrenzsituationen auftreten (Kaluza, 2012).

Im Rahmen der Strömung „Stress als Belastungsreaktion des Organismus“ entspricht Stress einer Reaktion des Organismus auf verschiedene Umwelthanforderungen (Schwarzer, 2004). Es ist eine Antwort des Menschen auf eine Anforderung, die sich in Veränderungen von körperlichen Funktionen, von Gedanken und Gefühlen sowie im Verhalten zeigt (Kaluza, 2012).

Gemäß Kaluza (2012) kann eine derartige Stressreaktion auf verschiedenen Ebenen ablaufen, die sich wie folgt klassifizieren lassen:

- Körperliche Ebene
- Behaviorale Ebene
- Kognitiv-emotionale Ebene

Auf der körperlichen Ebene kommt es bei der betreffenden Person zu einer körperlichen Aktivierung und Energiemobilisierung. Dies äußert sich zum Beispiel durch einen schnelleren Herzschlag oder eine schnellere Atmung (Kaluza, 2012). Eine derartige Energiemobilisierung wird erstmals durch Selye (1974) unter der Bezeichnung „Allgemeines Adaptionssyndrom“ beschrieben (siehe Kapitel 2.1.1.2).

Bei Antworten auf der behavioralen Ebene handelt es sich um das so genannte „offene“ Verhalten, welches von anderen Personen beobachtet werden kann. Dazu zählen bspw. hastiges und ungeduldiges Verhalten, Betäubungsverhalten, unkoordiniertes Arbeitsverhalten oder auch ein konfliktreicher Umgang mit anderen Personen (Kaluza, 2012).

Die kognitiv-emotionale Ebene umfasst alle Aktivitäten des verdeckten Verhaltens. Dazu zählen alle Gedanken und Gefühle, die bei der betroffenen Person durch eine Anforderung ausgelöst werden können und für andere Personen nicht direkt sichtbar sind. Beispiele für derartige Reaktionen sind Gefühle und Gedanken der Unzufriedenheit oder der Hilflosigkeit (Kaluza, 2012).

Eine weitere Klassifikation möglicher Stressreaktionen liefern Kaufmann, Porschlegel und Udris im Jahr 1982. Dabei unterscheiden sie zwischen kurz-, mittel- und langfristigen Reaktionen von Stress wie die nachfolgende Tabelle zeigt:

	Kurzfristige, aktuelle Reaktionen	Mittel-, bis langfr. chronische Reaktionen
physiologisch	<ul style="list-style-type: none"> • Erhöhte Herzfrequenz • Blutdrucksteigerung • Adrenalinausschüttung (Stresshormon) 	<ul style="list-style-type: none"> • Allgemeine psychosomatische Beschwerden und Erkrankungen • Unzufriedenheit, Resignation, Depression
psychisch	<ul style="list-style-type: none"> • Anspannung • Frustration • Ärger • Ermüdungs-, Monotonie-, Sättigungsgefühle 	

verhaltens- mäßig	individuell	<ul style="list-style-type: none"> • Leistungsschwankung • Nachlassen der Konzentration • Fehler • Schlechte sensumotorische Koordination 	<ul style="list-style-type: none"> • Vermehrter Nikotin-, Alkohol- und Tablettenkonsum • Fehlzeiten (Krankheitstage)
	sozial	<ul style="list-style-type: none"> • Konflikte • Streit • Aggression gegen andere • Rückzug (Isolierung) innerhalb und außerhalb der Arbeit 	

Tabelle 1: Klassifikation möglicher Stressreaktionen (nach Kaufmann, Pornschlegel & Udris, 1982)

Innerhalb der dritten Strömung „Stress als transaktionales Geschehen“ wird Stress als Wechselwirkung zwischen Situation und Person verstanden (Schwarzer, 2004). Im Rahmen dieser Strömung wird dem subjektiven Wahrnehmungs- und Bewertungsprozess der Situation durch die betreffende Person eine hohe Bedeutung beigemessen. Demnach liegt die Ursache von Stress nicht in isolierten Personen- und/oder Umweltmerkmalen wie in den ersten beiden Strömungsrichtungen, sondern ergibt sich aus einer nicht vorhandenen Übereinstimmung zwischen den individuellen Bedürfnissen, Wünschen und Kompetenzen der Person einerseits und den Anforderungen, Gegebenheiten sowie Möglichkeiten der Situation andererseits (Bamberg, Busch & Ducki, 2003). Stresssituationen definieren sich demnach als „komplexe und dynamische Interaktions- und Transaktionsprozesse zwischen den Anforderungen der Situation und dem handelnden Individuum“ (Greif, 1991, S. 9).

In der vorliegenden Arbeit wird der Fokus auf die dritte Strömung gelegt, da das darin enthaltene transaktionale Begriffsverständnis die in dieser Arbeit untersuchte Stressentstehung samt Einflussfaktoren bis hin zur Stressreaktion bestmöglich abbildet. Denn anders als die anderen beiden genannten Strömungen wird hier nicht nur der Stressor (**schädigender Umweltreiz**) bzw. die Stressreaktion (**Belastungsreaktion des Organismus**) betrachtet, sondern der gesamte Stressprozess.

Die folgende Definition dient als Grundlage der Forschungsarbeit:

„Psychological stress is a particular relationship between the person and the environment that is appraised by the person as taxing or exceeding his or her resources and endangering his or her well-being.“ (Lazarus & Folkman, 1984, S. 19)

Nach einer umfassenden definitiorischen Auseinandersetzung mit zentralen Begriffen der Stressforschung soll nun im folgenden Kapitel der organisationstheoretische Bezugsrahmen erläutert werden.

2.2 Organisationstheoretische Einbettung des Themas

Die Relevanz der Stressforschung erschließt sich insbesondere bei der Betrachtung der weitreichenden negativen Folgen, die durch Stress entstehen können. Diese betreffen in erster Linie die gestresste Person selbst, weshalb Stressfolgen auf Personenebene im Rahmen der allgemeinen Stressforschung häufig untersucht werden. Derartige Studien zeigen, dass eine Vielzahl an gesundheitlichen Folgen wie bspw. Depressionen bzw. Burnout, Schlafstörungen oder auch Rückenschmerzen durch Stress ausgelöst werden können (z. B.: Hapke, Maske, Scheidt-Nave, Bode, Schlack & Busch, 2013; Bödeker & Friedrichs, 2011; Raspe, 2012).

Neben diesen Stressfolgen auf Personenebene darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass Stresserleben einzelner Personen auch für ihr Umfeld weitreichende Folgen haben kann. So beeinträchtigt bspw. erhöhtes Stresserleben von Organisationsmitgliedern nachhaltig den Erfolg einer Organisation. Seit einigen Jahren verzeichnen die Krankenkassen in Deutschland eine Zunahme stressbedingter Krankschreibungen (TK, 2016). 2,5 Tage von 15 Fehltagen pro Kopf und Jahr entfallen auf psychische Beschwerden, die durch Stress ausgelöst wurden (TK, 2016). Fehltag bedeuten für die Organisation gravierende Nachteile. Neben dem erhöhten Kostenaufwand durch weiterlaufende Lohnkosten, die einer nicht erbrachten Leistung gegenüberstehen, oder Kosten für zusätzliches Personal, gehen Fehltag auch mit organisatorischen Problemen wie gestörte Arbeitsabläufe oder Frust der Kollegen aufgrund von Mehrarbeit einher (Brandenburg & Nieder, 2009).

Noch gravierender als das Fehlen eines Mitarbeiters ist seine durch Stress bedingte Kündigung. So werden die Kosten für eine Organisation, die durch eine einzelne Fluktuation entstehen, im fünfstelligen Bereich geschätzt (Bröckermann, 2003). Genauso schwerwiegend, aber für die betreffende Organisation wesentlich schwieriger identifizierbar sind Prozesse, die innerhalb einer Person ablaufen und nachweislich durch erhöhtes Stresserleben ausgelöst werden können. Wie in einzelnen Studien bereits belegt, weisen stark gestresste Organisationsmitglieder weniger Commitment auf (Mowday, Porter & Steers, 2005; Felfe, Schmook, Six & Wieland, 2005; Meyer, Stanley, Herscovitch & Topolnytsky, 2002) und zeigen weniger Organizational Citizenship Behavior (Chu, Lee & Hsu, 2006; Podsakoff et al., 2000). Sowohl Commitment als auch Organizational Citizenship Behavior sind für eine Organisation allerdings überlebenswichtige Konstrukte (Moser, 1996; Katz & Kahn, 1978), da sie relevante Faktoren in der Erwirtschaftung nachhaltiger Erfolge darstellen (Tavakkoli, 2009) und eine Reduzierung dieser beiden Konstrukte mit einer geringeren Wettbewerbsfähigkeit der Organisation einhergeht. Organisationen sollten daher bemüht sein, neben einer geringen Fluktuationsquote eine hohe

Ausprägung an Commitment und Organizational Citizenship Behavior bei ihren Organisationsmitgliedern zu erzielen.

Da es in der Organisationsforschung als unstrittig gilt, dass Hochschulen als Organisationen angesehen werden können (Krücken & Schimank, 2009), gilt dieser Rückschluss ebenso für Hochschulen. Uneinigkeit besteht einzig über den Grad der Organisationswerdung von Hochschulen. Neben Ansätzen, die eine Hochschule als „besondere“ (Musselin, 2007) oder „unvollständige“ (Brunsson & Sahlin-Andersson, 2000) Organisation ansehen, existieren mittlerweile mehrheitlich solche, wonach Hochschulen auf dem besten Weg sind, vollständige, mit Wirtschaftsunternehmen vergleichbare, Organisationen zu werden (z. B. Meier, 2009; Krücken & Schimank, 2009). Grund hierfür sind sicherlich verschiedene Reformen, die im Rahmen des New Public Management im Hochschulsektor verabschiedet worden sind und die auf eine Stärkung der Leitungsebenen in Hochschulen abzielen, um so Entscheidungsprozesse zu beschleunigen und die Zurechenbarkeit von Entscheidungen in Hochschulen zu erhöhen (Krücken & Schimank, 2009). Somit werden Hochschulen zu eigenständigen Akteuren mit strategischen Zielen und entsprechenden Managementstrukturen, die mit anderen Hochschulen im Wettbewerb um Studierende, Gelder etc. stehen und gegenüber dem Staat durch Evaluationen, Qualitätskontrollen, Akkreditierungen oder Rankings als rechenschaftspflichtige und vertragsfähige Partner auftreten müssen (Krücken & Schimank, 2009). Nicht nur der Wettbewerb um Studierende und hochschulpolitische Gelder, sondern auch die Rechenschaftspflicht durch Evaluationen und Rankings zwingen Hochschulen dazu, sich mit der Fluktuationsabsicht, dem Commitment und dem Organizational Citizenship Behavior ihrer Studierenden als Organisationsmitglieder zu beschäftigen.

Aufgrund der hier skizzierten Relevanz dieser drei Konstrukte (Fluktuation, Commitment und Organizational Citizenship Behavior) für eine Organisation wird in der vorliegenden Arbeit der Fokus auf diese drei Stressfolgen gelegt. Die nachfolgenden Kapitel sollen verdeutlichen, inwieweit die oben beschriebenen Wirkungszusammenhänge zwischen Stress und den jeweiligen drei Konstrukten bestehen und noch einmal vertiefen, welche Auswirkungen sich konkret daraus für den Erfolg einer Organisation ergeben können. Da die empirische Betrachtung organisationaler Stressfolgen im Hochschulkontext bisher weitestgehend ausgeblieben ist, wird die Betrachtung der Wirkungszusammenhänge auf Basis von Studien der allgemeinen Organisationsforschung vorgenommen und anschließend in Kapitel 2.2.4 auf den Hochschulkontext übertragen.

2.2.1 Organisationales Commitment

2.2.1.1 Begriffsdefinition

Unter organisationalem Commitment wird der Grad des Zugehörigkeitsgefühls von Menschen zu ihrer Organisation oder zu Teilen dieser verstanden (van Dick, 2004). Je höher die Ausprägung des Commitments einer Person, desto höher ist das Zugehörigkeitsgefühl zur Organisation. Seinen Ursprung findet das organisationale Commitment im angloamerikanischen Raum, indem Porter und Smith (1970) sowie Porter, Steers, Mowday und Boulian (1974) zwischen 1970 und 1974 den ersten Commitment-Fragebogen entwickelt haben (Breitsohl, Jakobs, Ruhle & Gries, 2009). Seither existiert in der einschlägigen Forschungsliteratur eine Vielzahl unterschiedlicher theoretischer Erklärungsansätze für das Commitment-Konstrukt, die wiederum zu vielen Begriffsbestimmungen bzw. -definitionen geführt haben. Trotz der Verschiedenartigkeit des Begriffsverständnisses scheint in der Forschungslandschaft wenig umstritten, dass sich die Erklärungsansätze im Wesentlichen auf zwei Forschungstraditionen zurückführen lassen (Weller, 2003). Demnach wird zwischen dem Einstellungs- und dem Verhaltensansatz unterschieden (Meyer & Allen, 1991). Gemäß des Einstellungsansatzes entsteht organisationales Commitment langsam aber stetig im Verlauf der Zeit (Mowday, Steers & Porter, 1979). Dabei reflektiert das Individuum über seine Beziehung zur Organisation (Mowday et al., 1979) und identifiziert sich schlussendlich mit dessen Zielen und Werten (Weller, 2003). Es entsteht aus einer Kombination aus Erfahrungen am Arbeitsplatz, der Wahrnehmung der Organisation und den persönlichen Eigenschaften, die zu einem positiven Gefühl gegenüber der Organisation führen (Mowday, Porter & Steers, 1982). Im Rahmen des Verhaltensansatzes wird Commitment als Bindung zur Organisation interpretiert, die sich aus zuvor getätigten Handlungen des betreffenden Individuums ergibt (Salancik 1977). Die Stärke des Commitments zur Organisation resultiert also aus dem Abwägen von bereits getätigten Investitionen wie z. B. erworbene organisationsspezifische Fähigkeiten/Fertigkeiten und den mit einem Organisationsaustritt zu erwartenden Kosten bzw. dem daraus zu erwartenden Nutzen für das betreffende Individuum (Felfe, 2008). Übersteigen aus Sicht des Individuums die empfundenen Kosten den zu erwartenden Nutzen, dann liegt gemäß dem verhaltensbezogenen Ansatz ein hohes Commitment vor (Gauger, 2000). Gemäß Meyer und Allen (1997) ist allerdings bei genauerer Betrachtung der Beziehung von Verhalten und Einstellung eine strikte Trennung zwischen verhaltens- und einstellungsorientiertem Commitment als eher kritisch zu sehen. Daher nehmen sie von dieser Abgrenzung - entgegen der bis dahin vorherrschenden Meinung - Abstand, indem sie die

separaten Ansätze in ihrem multidimensionalen Commitment-Konstrukt miteinander verknüpfen (Westphal & Gmür, 2009; Solinger, van Olffen & Roe, 2008). Dieser Ansatz ist das momentan am meisten genutzte Konzept in der Commitmentforschung (Westphal & Gmür, 2009; Solinger, van Olffen & Roe, 2008).

Demnach entsteht Commitment durch die folgenden drei Dimensionen: affektives, normatives und kalkulatorisches Commitment (Allen & Meyer, 1990).

Im Rahmen des affektiven Commitments besteht auf Seiten der Person der Wunsch nach Verbundenheit mit der eigenen Organisation (Six & Felfe, 2004). Die Erkenntnisse zu dieser Commitment-Dimension wurden maßgeblich durch die Arbeiten von Mowday et al. (1979) und Buchanan (1974) geprägt (Ko, Price & Mueller, 1997). Gemäß Mowday et al. (1979) ist Commitment (a) der starke Glaube an sowie die Akzeptanz der Ziele und Werte einer Organisation, (b) die Bereitschaft, sich besonders für die Organisation einzusetzen und (c) das Bedürfnis, in der Organisation zu verbleiben. Das affektive Commitment ist somit, die emotionale Bindung des Individuums an die Organisation und an seine Werte und Ziele (Buchanan, 1974). Gemäß dieser Dimension *will* das Individuum in der Organisation verbleiben (Meyer & Allen, 1991).

Im Rahmen des normativen Commitments verspüren die Personen eine durch soziale und ethische Normen verpflichtende Bindung zur Organisation (Six und Felfe, 2004). Diese Dimension beschreibt den Eindruck eines Individuums, dass es der Organisation treu bleiben *sollte* (Meyer & Allen, 1991). So ergibt sich ihre Bindung an die Organisation weniger aus persönlichen Vorteilen, sondern vielmehr, weil sie sich erwartungskonform verhalten wollen (Schmidt, Hollmann & Sodenkamp, 1998). Die Normvorstellungen, die für die Entwicklung dieser Commitment-Dimension verantwortlich sind, entwickelt das Individuum entweder vor (durch die eigene familiäre oder kulturelle Sozialisation) oder nach Eintritt in die Organisation (Schmidt et al., 1998). Ein Beispiel hierfür ist gemäß van Dick (2004, S.3) „Mein Vorgesetzter hat mich immer unterstützt, ich kann ihn nun nicht enttäuschen“.

Innerhalb des kalkulatorischen Commitments ist die Selbstbindung an die Organisation reines Kalkül und ergibt sich aus Gründen der Vernunft (Six & Felfe, 2004). Das Individuum macht sich die Kosten bewusst, die beim Verlassen der Organisation auf ihn zukommen würden und verbleibt daher in der Organisation (Lee, Carswell & Allen, 2000). Dabei sind sowohl bereits getätigte Investitionen wie bspw. der eingezahlte Rentenfond als auch zukünftige Investitionen wie der Einarbeitungsaufwand in einer neuen Organisation Gegenstand seiner Betrachtung (Meyer & Allen, 1997). Im Rahmen dieser Dimension geht das Individuum davon aus,

dass es aus kalkulatorischen Gründen in der Organisation verbleiben *muss* (Meyer & Allen, 1991).

2.2.1.2 Stress und organisationales Commitment

Bezüglich des Wirkungszusammenhangs zwischen organisationalem Commitment und Stress existieren unterschiedliche Forschungsergebnisse hinsichtlich der Wirkungsrichtung. Neben Studien, die das Stresserleben als Antezedenz von organisationalem Commitment untersuchen (Lok & Crawford, 2001; Allen & Meyer, 1990; Schaubroeck, Cotton & Jennings, 1989), existieren auch solche, in denen das Stresserleben als Zielvariable fungiert (Mowday, Porter & Steers, 2005; Felfe, Schmook, Six & Wieland, 2005; Meyer, Stanley, Herscovitch & Topolnytsky, 2002). Gemäß Mathieu und Zajac (1990) scheint die Frage nach der Wirkungsrichtung zwischen den beiden Konstrukten Stress und organisationalem Commitment schwer beantwortbar zu sein, weshalb sie das Stresserleben als Korrelat des organisationalen Commitments einstufen. Auch Siu und Cooper (1998) operationalisieren in ihrer Studie das Stresserleben als Korrelat. Insgesamt überwiegen jedoch jene Studien, die Stress als Antezedenz interpretieren (Mathieu & Zajac, 1990).

Mit Blick auf jene Studien, in denen Stress als Antezedenz von organisationalem Commitment verstanden wird, zeigt sich ein klares Bild über das Vorzeichen des Wirkungszusammenhangs. Demnach führt Stress zwangsläufig zu einer Reduzierung des organisationalen Commitments (Behrman & Perreault, 1984; Goolsby, 1992; Jackson & Schuler, 1985; Johnston et al., 1990; Michaels et al., 1987; Rizzo et al., 1970; Sager, 1994; Wheatherly & Tansik, 1993; Zeithaml et al., 1988). Insbesondere die Dimension des affektiven Commitments weist einen negativen Wirkungszusammenhang zum Stresserleben auf. Demnach reduzieren Organisationsmitglieder, die aus einem emotionalen Bedürfnis heraus, sich an die Organisation binden, bei erhöhtem Stresserleben ihre Bindungsabsicht (z. B.: Yousef, 2002; King & Sethi, 1997).

2.2.1.3 Organisationstheoretische Relevanz

Gemäß einer Studie des Marktforschungsinstituts Gallup (2016) waren im Jahr 2016 durchschnittlich 655.000 Stellen bei der Bundesagentur für Arbeit ausgeschrieben. Diese offenen Stellen blieben im Durchschnitt 98 Tage unbesetzt (Gallup, 2016). Gleichzeitig zeigt sich in den letzten Jahren, dass die Bindungstreue der Mitarbeiter sinkt (Gallup, 2016). So liegt der Anteil derer, die eine hohe Bindung zur eigenen Organisation aufweisen lediglich bei 15 % (Gallup, 2018). Fast genauso viele Mitarbeiter, nämlich 14 %, besitzen gar keine Bindung zu

ihrem Arbeitgeber (Gallup, 2018). Auf ganz Deutschland hochgerechnet sind das fünf Millionen Arbeitnehmer, die bereits innerlich gekündigt haben (Gallup, 2018). 71 % haben eine geringe Bindung und machen lediglich Dienst nach Vorschrift (Gallup, 2018).

Mit Blick in die Commitment-Forschung wird deutlich, dass diese Zahlen eine große Herausforderung für die Organisationen bedeuten. Denn wie einige Studien belegen konnten, führt ein hohes Ausmaß an organisationalem Commitment nicht nur zu einer Verbesserung der Arbeitsleistung (Mulki, Locander, Marshall, Harris & Hensel, 2008; Weinert, 2004), sondern reduziert auch Absentismus (Harrison, Newman & Roth 2006; Weinert, 2004) sowie die Wechselabsicht (Maier & Woschée, 2002; Meyer, Allen & Smith, 1993; Randall, 1990) von Mitarbeitern.

Eine bessere Arbeitsleistung äußert sich bspw. darin, dass Teams mit hoch gebundenen Mitarbeitern um 20 % produktiver und um 21 % rentabler arbeiten (Gallup, 2016). Außerdem verursachen gering verbundene Organisationsmitglieder 40 % mehr Qualitätsmängel und um 10 % schlechtere Kundenbewertungen (Gallup, 2016). Schließlich ereignen sich in Teams mit niedriger Bindung 70 % mehr Arbeitsunfälle (Gallup, 2016). Hinsichtlich der Fehlzeiten weisen gering verbundene Organisationsmitglieder eine um 41 % höhere Quote auf als ihre hoch gebundenen Kollegen (Gallup, 2016). Im Jahr 2016 entstanden der deutschen Wirtschaft dadurch Kosten in Höhe von rund sieben Milliarden Euro (Nink, 2018). Bezüglich des Organisationswechsels konnte in der Gallup Studie (2016) festgestellt werden, dass diese bei Mitarbeitern mit hoher Bindung um 59 % geringer ausfällt.

Wie diese Kennzahlen zeigen, können durch ein hohes Commitment in einer Organisation Folgekosten durch verminderte Arbeitsleistungen sowie durch Abwesenheit eingearbeiteter Mitarbeiter reduziert und die Wettbewerbsfähigkeit einer Organisation verbessert werden (Gallup, 2016; Karst, Segler & Gruber, 2000). Daher wird organisationales Commitment als überlebenswichtiges Konstrukt (Moser, 1996) und wichtiger Faktor zur Erwirtschaftung nachhaltiger Erfolge (Tavakkoli, 2009) einer Organisation bezeichnet. Dies gilt insbesondere für Organisationen mit nicht standardisierten bzw. formalisierten Wertschöpfungsprozessen (Gmür & Schwerdt, 2005; Vinchur et al. 1998).

2.2.2 Organizational Citizenship Behavior (OCB)

2.2.2.1 Begriffsdefinition

Erstmals geprägt wurde der Begriff des OCB durch das Forscherteam um Dennis Organ (vgl. Bateman & Organ, 1983; Smith, Organ & Near, 1983) im Jahr 1983 (Podsakoff et al., 2000). Zur Entwicklung ihres OCB-Konstrukts nutzten die Forscher verschiedene bereits existierende Forschungsarbeiten als Ausgangspunkt ihrer Überlegungen. Neben der Theorie des kollektiven Handelns von Barnard (1938) diente auch die Arbeit zu „innovative spontaneous behaviors“ von Katz und Kahn aus dem Jahr 1966 als Grundlage (Organ, Podsakoff & MacKenzie, 2006). Beide Forschungsarbeiten untersuchen das Verhalten von Organisationsmitgliedern und legen den Fokus darauf, welchen Beitrag die Verhaltensweisen für das Funktionieren einer Organisation leisten.

Barnard (1938) sieht Organisationen als kooperative Systeme und betont, dass die Bereitschaft der Organisationsmitglieder, sich für dieses System zu engagieren, obligatorisch für eine Organisation sei (Barnard, 1938). Dabei versteht er unter dem Begriff der Bereitschaft neben dem reinen Befolgen vertraglicher Vereinbarungen, vor allem auch Verhaltensweisen, die von einer Organisation schwer greifbar und dennoch äußerst wichtig sind (Barnard, 1938).

Für Katz und Kahn (1966) verfolgen effektive Organisationen primär drei verhaltensbezogene Ziele. Erstens werben sie um Mitglieder und halten diese langfristig im System. Zweitens stellen sie sicher, dass die mit ihrer Position verbundenen Leistungen erbracht und Kriterien mindestens erfüllt oder sogar übertroffen werden. Drittens werden innovative und spontane Verhaltensweisen, die oberhalb der Stellenanforderungen liegen, wie kooperative Aktivitäten, Eigeninitiative zur Verbesserung des Systems oder auch Handlungen zum Schutze der Organisation explizit von der Organisation gefördert.

Die aus diesen verhaltensbezogenen Ansätzen geprägte Definition von Organ und Kollegen für das Konstrukt OCB lautet wie folgt „OCB represents individual behavior that is discretionary, not directly or explicitly recognized by the formal reward system, and that in the aggregate promotes the effective functioning of the organization.“ (Organ, 1988, S.4)

Somit entspricht das OCB einem „inoffiziellen proorganisationalen Verhalten, das durch die formalen Strukturen und Anreizsysteme [der Organisation] nicht erfasst wird“ (Six & Felfe, 2004, S. 631). Es ist ein Konstrukt, welches dem Extra-Rollenverhalten zugeschrieben werden kann (Nerdinger, 2000). Extra-Rollenverhalten „umfasst alle Verhaltensweisen von Mitarbeitern in Organisationen, die freiwillig gezeigt werden, nicht explizit im Arbeitsvertrag

geregelt sind und positive oder negative Auswirkungen auf die Effektivität der Organisation haben“ (Lexikon der Psychologie, 2016, S. 1; van Dyne, Cummings & McLean-Parks, 1995). Bei Verhalten mit positiven Auswirkungen wird von Pro-Rollenverhalten oder OCB und bei negativen Auswirkungen für die Organisation von Anti-Rollenverhalten gesprochen (Nerdinger, 2000).

Über die Operationalisierung dieses doch sehr allgemein definierten Konstrukts OCB gibt es bis heute keine Einigkeit. Die folgende Tabelle nach Podsakoff et al. (2000) zeigt die sieben verschiedenen Dimensionen des Konstrukts, die in unterschiedlichen Studien identifiziert wurden.

Studien	Dimensionen von OCB						
	Helping Behavior	Sportsmanship	Organizational Loyalty	Organizational Compliance	Individual Initiative	Civic Virtue	Self-Development
Smith, Organ & Near (1983)	Altruism	-	-	Generalized compliance	-	-	-
Organ (1988; 1990a; 1990b)	Altruism, Courtesy, Peacemaking, Cheerleading	Sportsmanship	-	-	Conscientiousness	Civic virtue	-
Graham (1989); Moorman & Blakely (1995)	Interpersonal helping	-	Loyalty boosterism	-	Personal industry, individual initiative	-	-
Graham (1991)	-	-	Organizational loyalty	Organizational obedience	-	Organizational participation	-
Williams & Anderson (1991)	OCB-I	-	-	OCB-O	-	-	-
George & Brief (1992); George & Jones (1997)	Helping coworkers	-	Spreading goodwill	-	Making constructive suggestions	Protecting the organization	Developing Oneself
Borman & Motowidlo (1993; 1997)	Helping and cooperating with others	Helping and cooperating with others	Endorsing, supporting, and defending organizational objectives	Following organizational rules and procedures	Persisting with enthusiasm and extra effort; Volunteering to carry out task activities	-	-
Van Scotter & Motowidlo (1996)	Interpersonal facilitation	-	-	Job dedication	Job dedication	-	-

Tabelle 2: Dimensionen OCB

LePine, Erez und Johnson (2002) konnten in ihrer Metaanalyse an insgesamt 76 Studien allerdings zeigen, dass all diese verschiedenen OCB-Dimensionen sehr hoch miteinander korrelieren und zudem gleiche Wirkungsbeziehungen zu in diesem Zusammenhang oft untersuchten Prädiktoren aufweisen. Daraus schlussfolgern die Autoren, dass die mehrdimensionalen Operationalisierungen eher einer Ausdifferenzierung eines übergreifenden Faktors gleichkommen (LePine, Erez & Johnson, 2002).

In der vorliegenden Arbeit wird zugunsten einer Modellspartheit der Fokus lediglich auf eine Dimension, nämlich die Organizational Loyalty, gelegt. Gemäß Podsakoff et al. (2000) zeigt ein Organisationsmitglied Organizational Loyalty, indem es die eigene Organisation in der Öffentlichkeit oder im eigenen Bekanntenkreis positiv darstellt, selbst dann, wenn es in der Kritik steht.

2.2.2.2 Stress und OCB

Trotz der Tatsache, dass sowohl die Stressforschung (siehe Kap. 1) als auch das Forschungsgebiet zu OCB (Maslach & Leiter, 2008) in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen haben und somit zu immer größeren Forschungsthemen herangewachsen sind, existieren wenige Studien, die den Wirkungszusammenhang zwischen diesen beiden Forschungssträngen untersuchen (Paillé, 2011). Dies verwundert umso mehr, da die Arbeitswelt in der heutigen Zeit von seinen Mitarbeitern sowohl Leistungsstärke bzw. Stressresistenz als auch freiwillige proorganisationale Verhaltensweisen verlangt (Bolino & Turnley, 2005). Einige wenige Studien beschäftigen sich mit den Wirkungszusammenhängen zwischen Jobstress und OCB, welche durch Jobzufriedenheit mediiert werden (Fried, Shirom, Gilboa & Cooper, 2008; Villanueva & Djurkovic, 2009). Sie haben herausgefunden, dass Jobstress zu Arbeitsunzufriedenheit und Arbeitsunzufriedenheit zur Abnahme von OCB führt. Einen direkten Wirkungszusammenhang zwischen Stress und OCB stellen Chu, Lee & Hsu (2006) in ihrer Studie her, indem sie Jobstress mittels Rollenambiguität, Rollenkonflikt und Workload messen und den direkten Einfluss dieser drei Konstrukte auf OCB untersuchen. Sie fanden heraus, dass sowohl Rollenambiguität als auch Workload einen Einfluss auf OCB ausübt. Während Rollenambiguität OCB negativ beeinflusst, hat Workload einen positiven Einfluss. Podsakoff et al. (2000) untersuchten ebenfalls den Zusammenhang zwischen stressvollen Ereignissen und OCB und fanden heraus, dass Rollenkonflikt sowie -ambiguität einen negativen Einfluss auf altruistisches Verhalten haben.

Einige wenige Studien beschäftigen sich auch mit dem Wirkungszusammenhang zwischen Stress und dem Antirollenverhalten. So konnten die Studien von Fox, Spector und Miles (2001) sowie Hershcovis, Turner, Barling, Arnold, Dupré, Inness, LeBlanc und Sivanathan (2007) belegen, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen Arbeitsstress und Antirollenverhalten gibt.

2.2.2.3 Organisationstheoretische Relevanz

Erst durch die Erfüllung von Rollenerwartungen oberhalb der formal beschriebenen Systeme kann in einer Organisation als kooperatives System Erfolg entstehen (Barnard, 1938). Ein solches Verhalten kann sich auf verschiedenste Art und Weise zeigen. Laut Podsakoff et al. (2000) kann sich OCB z. B. in Organizational Loyalty äußern. Organisationen sind auf derartig positives word-of-mouth (WOM) angewiesen. Klewes und Preuss (2010) konnten in ihrer Studie bspw. zeigen, dass ein großer Teil der Reputation einer Organisation durch die eigenen aktuellen oder vergangenen Erfahrungen mit der Institution geprägt wird. Zu den genannten Erfahrungen zählen u.a. auch die Wirkungen von WOM (Klewes & Preuss, 2010).

Darüber hinaus trägt positives WOM zur Erhöhung der Mitarbeiter- sowie Neukundengewinnung bei. So können Arbeitgeberrankings, in denen Mitarbeiter die eigenen Arbeitgeber bewerten, bei einer guten Platzierung der Organisation nachweislich einen positiven Einfluss auf die Bewerbungsabsichten ausüben (Saini, Rai & Chaudhary, 2014). Hinsichtlich der Neukundengewinnung konnten Trusov, Bucklin und Pauwels (2009) in ihrer Studie zeigen, dass durch Online-Empfehlungen im Sinne eines positiven WOM langfristig mehr Neukunden gewonnen werden können als durch traditionelle Marketingmaßnahmen. Zudem besitzen Kunden, die über WOM akquiriert wurden, einen doppelt so hohen Lebenszeitwert als Kunden, die durch traditionelle Marketingmaßnahmen gewonnen wurden und betreiben wiederum mehr positives WOM, wodurch sie doppelt so viele neue Kunden gewinnen können (Villanueva, Yoo & Hanssens, 2008).

Umso verständlicher ist es, dass die Reduzierung von OCB-Verhalten weitreichende Konsequenzen für die Organisation haben kann. Wie die oben genannten Studien zur Mitarbeiter- und Neukundengewinnung verdeutlichen, vertrauen Personen Empfehlungen in Form von WOM am ehesten. Die Studie des Marktforschungsinstituts Nielsen aus dem Jahr 2015 kann dies mit ihren Ergebnissen bestätigen. Sie hat die Wirkung verschiedener Werbekanäle auf den Verbraucher untersucht und festgestellt, dass deutsche Verbraucher den Empfehlungen aus dem eigenen Umfeld (78 %) sowie den Verbrauchermeinungen aus dem Internet (62 %) am meisten

vertrauen. Den Grund hierfür liefert die bereits zitierte Studie von Gallup aus dem Jahr 2016, die sich mit der Arbeitsplatzqualität in Deutschland beschäftigt. Auch hier zeigt sich die Wichtigkeit des Empfehlungsmarketings für Organisationen im Personalrecruiting. Auch hier empfinden Bewerber Empfehlungen von Mitarbeitern über Bewerbungsplattformen oder Social Media im Vergleich zu Organisationsbroschüren o.Ä. als glaubwürdiger (Gallup, 2016). Der Grund dafür liegt in der Tatsache, dass die empfehlende Person mit ihrem eigenen Ruf dafür einstehe (Gallup, 2016). Bleiben also Weiterempfehlungen der Mitarbeiter oder Kunden aus, so schlägt sich dies u.a. in der Bewerbungslage sowie den Umsätzen einer Organisation nieder.

Schließlich ist es nachvollziehbar, dass das Aufkommen von Anti-Rollenverhalten ebenfalls vermieden werden sollte (Nerdinger, 2000). Bezogen auf die hier betrachtete Organizational Loyalty entspricht Antirollenverhalten einem öffentlichen Denunzieren der Organisation. Mit Blick auf die Kundenzufriedenheitsstudie von Meister und Meister aus dem Jahr 1998 haben Berichte, die negative Erfahrungen von Kunden beinhalten, ein weitaus stärkeres Gewicht als Berichte über positive Erfahrungen. Der Grund dafür liegt in der Tatsache, dass negativen Informationen nachweislich weitaus mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird (Mizerski, 1982). Darüber hinaus werden positive Erfahrungen durchschnittlich an drei Personen weitergegeben, während negative Erfahrungen elf Personen erreicht (Meister & Meister, 1998). Daher ist es umso wichtiger, dass das OCB in einer Organisation möglichst hoch ausgeprägt ist.

2.2.3 Fluktuationsabsicht

2.2.3.1 Begriffsdefinition

Der Begriff der Fluktuation ist lateinischen Ursprungs und bedeutet wörtlich übersetzt „Schwankung“ (Sabathil, 1977). Im betrieblichen Kontext werden darunter generelle Personalschwankungen oder -bewegungen in einer Organisation verstanden (Ortlieb, 2010). Somit fasst die Fluktuation im weiteren Sinne neben der Abnahme auch die Zunahme des Personalbestandes (Sabathil, 1977). Allerdings wird in der Organisationsforschung i.d.R. der Begriff auf die Personalabgänge begrenzt (Sabathil, 1977; Fluck, 1992). Grunwald (2013) unterscheidet in diesem Zusammenhang noch einmal zwischen den folgenden drei Arten der Fluktuation:

- natürliche Fluktuation (Pensionierung, Tod usw.)
- arbeitgeberbedingte Fluktuation (Kündigung durch den Arbeitgeber)
- echte Fluktuation (Kündigung durch den Arbeitnehmer)

In der vorliegenden Arbeit wird die dritte Fluktuationsart betrachtet. Demnach ist Fluktuation „jedes auf Dauer angelegte Ausscheiden von Mitarbeitern aus der Unternehmung, das nicht einseitig von der Arbeitgeberseite verfügt wird“ (Grunwald, 2013, S. 9).

2.2.3.2 Stress und Fluktuation

Eine Vielzahl der Studien, die sich mit dem Wirkungszusammenhang zwischen Stress und Fluktuation beschäftigen, legt ihren Fokus auf die Dienstleistungsbranche, da gerade in diesem Bereich sowohl eine hohe Arbeitsbelastung als auch hohe Fluktuationsquoten existieren (Neumann & Klewer, 2008). So können Studien im Pflegebereich (z. B. Nolting, Grabbe, Genz & Kordt, 2006; Höppner, 2004; Horstmann, 1996) oder auch in der Verkäuferforschung (z. B.: Brown & Peterson, 1993; Fisher & Gitelson, 1983) einen derartigen Wirkungszusammenhang bestätigen.

Nolting et al. (2006) untersuchten bspw., mithilfe der Daten von 454 Pflegenden mögliche Prädiktoren zweier Fluktuationsarten, nämlich der Berufsaufgabe einerseits sowie des innerbetrieblichen Arbeitsplatzwechsels andererseits. Sie gingen im Vorfeld davon aus, dass u.a. die hohe Stressbelastung, die sie als Interaktion der Konstrukte „Psychische Arbeitsintensität“ und „Handlungsspielraum“ konzipierten, ein Prädiktor für Fluktuation darstellen könnte. Hinsichtlich der Fluktuationsart der Berufsaufgabe konnte dieser Zusammenhang bestätigt werden. Die Autoren empfehlen daher, Änderungen an Arbeitsabläufen und der Arbeitslogistik vorzunehmen, um so Belastungen wie Zeitdruck oder auch unklare Zuständigkeiten bei den Beschäftigten zu reduzieren und somit mögliche Berufsausstiege zu verhindern (Nolting et al., 2006). Bezogen auf den innerbetrieblichen Arbeitsplatzwechsel konnte u.a. gezeigt werden, dass die Anzahl der zu betreuenden Betten auf der Station als Prädiktor für diese Art der Fluktuation angesehen werden kann, was ebenfalls einer Stressbelastung im Sinne der Überforderung entspricht (Nolting et al., 2006).

Im Rahmen der Verkäuferforschung untersuchten Brown und Peterson (1993) in ihrer Metaanalyse die korrelativen Wirkungszusammenhänge zwischen Rollenstress in Form von Rollenambiguität und Rollenkonflikt einerseits und den jeweiligen Zielvariablen Leistung, Zufriedenheit, organisationale Bindung und der Kündigungsabsicht andererseits. Auf Basis von sieben Studien konnten sie sowohl für Rollenambiguität als auch für Rollenkonflikt Korrelationen mit der Kündigungsabsicht identifizieren, wobei der Zusammenhang bei der Rollenambiguität mit $r = 0,36$ im Vergleich zu Rollenkonflikt mit $r = 0,28$ stärker ausfiel. Ausgehend von

diesen gefundenen metaanalytischen Zusammenhängen haben die Autoren zusätzlich eine Kausalanalyse durchgeführt. Das am besten an die Daten angepasste Modell zeigt, dass Rollenstress eine wichtige Determinante von Arbeitszufriedenheit darstellt und diese wiederum über die Bindung zur Organisation die Kündigungsabsicht eines Verkäufers stark beeinflusst.

2.2.3.3 Organisationstheoretische Relevanz

Die Auswirkungen von Fluktuation sind für die betreffende Organisation in erster Linie finanzieller Natur. Diese ergeben sich durch den Verlust des Humankapitals, durch die Trennung an sich z. B. in Form von Abfindungskosten und auch durch die Ersatzbeschaffung neuer Arbeitskräfte (Krill, 2011). Dabei variiert die Höhe der Kosten mit der Qualität des fluktuierenden Mitarbeiters (Stopp, 1998). Die Kosten, die sich aus dem Verlust des Humankapitals ergeben, sind bspw. entstandene Kosten im Rahmen der Einarbeitung eines neuen Mitarbeiters. Darunter fallen z. B. Unterweisungskosten, Kosten für notwendige Qualifizierungslehrgänge oder auch Kosten, die durch eine geringere Produktivität des neuen Mitarbeiters entstehen wie z. B. durch höhere Ausschussquoten oder auch durch ein geringeres Arbeitstempo (Stopp, 1998). Zu den Ersatzbeschaffungskosten zählen u.a. die Anwerbungskosten, die durch die Erstellung und Veröffentlichung neuer Stellenausschreibungen entstehen oder auch Kosten der Bewerberauswahl, die im Rahmen eines Vorstellungsgesprächs entstehen können wie z. B. Anreise-, Übernachtungs-, & Verpflegungskosten (Stopp, 1998). Darüber hinaus entstehen gemäß Stopp (1998) bereits ab dem Fluktuationsentschluss des betreffenden Organisationsmitgliedes Kosten, die durch die innere Kündigung des Mitarbeiters hervorgerufen werden. So ist auch beim fluktuierenden Mitarbeiter mit Minderleistung und der Abnahme von Engagement zu rechnen (Stopp, 1998). Insgesamt zeigt sich, dass die durch Fluktuation entstehenden Kosten auf einem breiten Spektrum verschiedenster Ursachen beruhen. Darunter fallen also nicht nur Kosten, die direkt sichtbar sind (Abfindungskosten, Einstellungskosten etc.), sondern auch solche, die schwieriger zu identifizieren sind wie Kosten durch Minderleistungen des fluktuierenden Mitarbeiters oder durch geringere Produktivität des neuen Mitarbeiters. Bröckermann (2003) beziffert die Höhe derartiger Kosten auf 10.000 bis 50.000 € pro Fluktuation. Schließlich darf bei der Betrachtung der Auswirkungen von Fluktuation nicht außer Acht gelassen werden, dass eine Schädigung des Unternehmensimages sowie die Schaffung neuer Fluktuationsherde nicht auszuschließen sind (Krill, 2011; Stopp, 1998).

2.2.4 Implikationen für den Hochschulkontext

Nach Betrachtung der untersuchten Wirkungszusammenhänge zwischen Stress und den drei in der allgemeinen Organisationsforschung empirisch belegten Folgen (geringes Commitment, geringes OCB & erhöhte Fluktuationsabsicht) sowie die daraus resultierenden Konsequenzen für die Organisation, stellt sich die Frage, inwieweit sich daraus Implikationen für den untersuchten Hochschulkontext ableiten lassen. Wie zu Beginn des Kapitels 2.2 bereits dargelegt, sind Hochschulen ebenfalls Organisationen, so dass derartig aufgezeigte Wirkungszusammenhänge zwischen Stress einerseits und den jeweiligen Konstrukten andererseits durchaus auch für den Hochschulkontext denkbar sind.

2.2.4.1 Organisationales Commitment

Empirische Studien, die einen Wirkungszusammenhang zwischen Stress und organisationalem Commitment im Hochschulkontext untersuchen, sind trotz intensiver Recherche der Autorin dieser Arbeit nicht bekannt. Allerdings existieren Studien, die einen Wirkungszusammenhang zwischen (Un-) Zufriedenheit mit dem Studium und dem Commitment von Studierenden belegen (z. B.: Thomas, 2011; Helgesen & Nettet, 2007). Gemäß Kaluza (2012) ist Unzufriedenheit eine mögliche Stressreaktion im Stressprozess². Somit liefern diese Studien möglicherweise einen ersten Hinweis auf den in dieser Arbeit untersuchten Wirkungszusammenhang. Sowohl Thomas (2011) als auch Helgesen und Nettet (2007) konnten zeigen, dass Zufriedenheit im Studium eine Determinante von Commitment darstellt. Je höher die Zufriedenheit mit dem Studium ist, desto höher auch das Commitment der Studierenden bzw. je höher die Unzufriedenheit, desto geringer das Commitment (Thomas, 2011; Helgesen & Nettet, 2007). Zusammen mit den Studien aus der Organisationsforschung wird vermutet, dass Stresserleben auch im Hochschulkontext einen Einfluss auf das Commitment der Studierenden haben könnte.

Organisationales Commitment ist in Zeiten konsekutiver Studiengänge ein wichtiger Faktor für Hochschulen. So kann durch das zweistufige Studiensystem bei geringem Commitment ein Hochschulwechsel bspw. nach dem Bachelorabschluss, begünstigt werden (Ruhle, Breitsohl & Fallgatter, 2011). Einen ersten Hinweis darauf, liefern McNally und Irving im Jahr 2010. Sie konnten an einer kanadischen Stichprobe zeigen, wie sich ein unterschiedlich ausge-

² Empirisch konnte Unzufriedenheit als Stressreaktion ebenfalls bereits belegt werden (siehe hierzu z. B.: Gottholmseder, Nowotny, Pruckner & Theurl, 2009; Leather, Beale & Sullivan, 2003)

prägtes Commitment gegenüber der Hochschule auf das OCB und die Wechselabsicht der Studierenden auswirkt. Studierende, die stark affektiv sowie normativ an ihre Hochschule gebunden waren, zeigten eine geringere Wechselabsicht. Ähnliche Ergebnisse weist auch die Studie von Ciftcioglu aus dem Jahr 2011 auf. Demnach reduziert affektives Commitment entscheidend die Wechselabsicht zu einer anderen Hochschule. Das Interesse der Hochschulen, die Wechselabsicht der Studierenden zu minimieren, ergibt sich aus der Tatsache, dass aktuelle Studierende neben ihrer Rolle als Koproduzenten (Langer et al., 2001) auch als Informationsquelle für den Aufbau eines positiven Image gesehen werden können (Raposo & Alves, 2005). Gemäß Langer et al. (2001) ergibt sich ihre Koproduzententätigkeit daraus, dass sie durch ihre Teilnahme und ihre Beiträge in Lehrveranstaltungen maßgeblich an der Lehrqualität beteiligt sind.

Darüber hinaus kann ein geringes Ausmaß an Hochschulbindung dazu führen, dass Studierende nach Abschluss ihres Studiums und dem Antritt einer Arbeitsstelle nicht als mögliche Kooperationspartner z. B. bei der Vergabe von Praktikumsstellen oder Forschungsaufträgen zur Verfügung stehen (Langer et al., 2001).

Diese Ausführungen zeigen, dass insbesondere das affektive Commitment (AC) einen entscheidenden Beitrag zu den hier vorgestellten Konsequenzen auf Organisationsebene leistet. So führt geringes AC an Hochschulen – ähnlich wie bei Unternehmen - zu erhöhten Wechselabsichten ihrer Organisationsmitglieder sowie zu Wettbewerbsnachteilen. Ein derartiger Wettbewerbsnachteil äußert sich im Unternehmen durch eine weniger produktive bzw. rentable Arbeitsweise und führt somit zu einer schlechteren Qualität des Unternehmensprodukts (siehe Kapitel 2.2.1). Fällt ein Studierender wegen geringem AC als Koproduzenten aus, leidet ebenfalls gemäß Langer et al. (2001) die Produktqualität der Hochschule, indem der Studierende sich nicht mehr an der Lehrqualität des Studiengangs beteiligen kann. Ebenfalls vergleichbar ist die Tatsache, dass ein geringes AC bei Organisationsmitgliedern sowohl für Hochschulen als auch für Unternehmen zu Imageeinbußen führt. Während Unternehmen mit schlechten Kundenbewertungen rechnen müssen, werden Hochschulen von ihren eigenen Absolventen möglicherweise nicht als Kooperationspartner ausgewählt. Daher fokussiert die vorliegende Arbeit die Dimension des AC als mögliche organisationale Stressfolge.

2.2.4.2 OCB

Ähnlich wie beim Konstrukt des organisationalen Commitments sind der Autorin der vorliegenden Arbeit keine empirischen Forschungsarbeiten bekannt, die den Wirkungszusammenhang zwischen Stress und OCB im Hochschulkontext untersuchen. Allerdings können die bereits vorgestellten Studien von Thomas (2011) und Helgesen und Nettet (2007) belegen, dass (Un-) Zufriedenheit einen Einfluss auf das OCB bzw. auf die Weiterempfehlungsbereitschaft³ von Studierenden hat. Zusammen mit den vorgestellten Studien aus der allgemeinen Organisationsforschung liegt die Vermutung nahe, dass das Stresserleben der Studierenden einen Einfluss auf ihr OCB gegenüber der Hochschule haben könnte.

Gemäß der nach Podsakoff et al. (2000) benannten Organizational Loyalty ist denkbar, dass sich das durch Stresserleben geschmälerte OCB in einer nicht ausgesprochenen Weiterempfehlung des Studiengangs durch den betroffenen Studierenden äußert. Da die Ausbildungsleistung innerhalb des Studiums ein immaterielles Gut darstellt, besitzt eine ausgesprochene Weiterempfehlung für Studienanfänger eine hohe Relevanz bei der eigenen Studienwahl (Langer et al., 2001; Davies et al., 1992). Daher ist im Falle einer nicht ausgesprochenen Weiterempfehlung der Hochschule der Gewinn potenzieller Studieninteressierter durchaus eingeschränkt. Darüber hinaus wird die Reputation einer Hochschule durch direkte oder indirekte Erfahrungen, aber auch durch Informationen maßgeblich beeinflusst, die über verschiedenste Kommunikationskanäle die Öffentlichkeit erreichen (Alessandri, Yang & Kinsey, 2006). Grundsätzlich hat die Öffentlichkeit gegenüber Hochschulen und insbesondere Universitäten eine positive Erwartungshaltung, indem davon ausgegangen wird, dass hohe Qualitätsansprüche gelten (Honecker, 2010). Daher ist es wichtig, diesen Vertrauensvorsprung durch positive WOM zu festigen bzw. zu stärken. Negative Informationen über die Hochschule, die sich in einem Schlechtreden der Organisation im Internet (z. B. in Foren) aber auch einer schlechten Bewertung in offiziellen Uni-Rankings äußern, sollten daher vermieden werden, um den genannten Vertrauensvorsprung der Öffentlichkeit nicht zu gefährden (Honecker, 2010).

Insgesamt zeigt sich also, dass ein geringes Ausmaß an OCB in Form der Organizational Loyalty bei Hochschulen sowie Unternehmen zu einem gravierenden Wettbewerbsnachteil

³ In den beiden genannten Studien wurde der Einfluss von Zufriedenheit der Studierenden auf die Hochschulbindung untersucht. Die Items zur Hochschulbindung bestanden aus einem Item zu OCB bzw. zur Weiterempfehlungsbereitschaft der Studierenden und aus zwei Items zu affektivem Commitment.

führt. Während Hochschulen mit weniger Studieninteressierten rechnen müssen, entstehen für Unternehmen Probleme bei der Mitarbeiter- sowie Neukundengewinnung.

2.2.4.3 Fluktuationsabsicht

Im Hochschulkontext kommt die hier definierte Fluktuationsabsicht eines Studierenden einem Studienabbruch gleich. Ein Studienabbruch liegt definitionsgemäß immer dann vor, wenn Personen ein Erststudium durch eine Immatrikulation zwar aufgenommen haben, die Hochschule aber dann ohne einen (ersten) Abschluss verlassen und zudem nicht gewillt sind, dieses zu einem späteren Zeitpunkt wiederaufzunehmen (Heublein, Ebert, Hutzsch, Isleib, König, Richter & Woisch, 2017). Dabei werden Personen, die einen Hochschul- oder Fachwechsel vornehmen sowie erfolglose Studierende, die sich in einem Zweitstudium befinden, nicht in die Berechnung der Abbruchquote miteinbezogen (Heublein et al., 2017).

Erste Studien, die einen Wirkungszusammenhang zwischen Stress und einem Studienabbruch belegen, existieren bereits.

So haben sich Brandstätter, Grillich und Farthofer (2006) in ihrer Studie mit den Bedingungen des Studienabbruchs beschäftigt. Dabei fanden sie heraus, dass die individuellen Merkmale der Studierenden wie die Schul- und Testleistungen, inkongruente Interessen oder ein niedriges Ausmaß in den Persönlichkeitsmerkmalen Selbstkontrolle, Belastbarkeit und Introversion, zu ineffizienten Arbeitshaltungen und unzulänglichen Prüfungsleistungen führen können (Brandstätter et al., 2006). Werden dann die Mängel in den Prüfungsleistungen von den betroffenen Studierenden als für sie kaum lösbar interpretiert, führt dies zunächst zu einer durch Stress ausgelösten starken Unzufriedenheit (Brandstätter et al., 2006) und schließlich sehr oft zu einem Studienabbruch (Brandstätter et al., 2006).

Bargel, Ramm und Multrus (2012) zeigen ebenfalls auf, dass in den Bachelorstudiengängen ein vermehrter Druck bei den Studierenden wahrgenommen wird, der am Ende oft in einem Studienabbruch mündet. Laut der Autorenschaft ist der Ausgangspunkt für die Analysen über Belastungen im Studium, der gestiegene Anteil der Studierenden, die besorgt sind, ihr Studium nicht abschließen zu können. Zwischen 1998 und 2010 ist der Anteil derer, die sich über einen erfolgreichen Studienabschluss sorgen machen, von 18 % auf 24 % angestiegen (Bargel et al., 2012). Zu einem ähnlichen Schluss kommt auch das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), welches sich aufgrund nicht vorhandener amtlicher Statistiken zu bundesweiten Studienabbruchquoten, mit dem Thema Studienabbruch beschäftigt. In ihrer aktuellsten Studie aus dem Jahr 2017 weisen sie darauf hin, dass 32 % der

Bachelorstudierenden und 15 % der Masterstudierenden ihr Studium an der Universität vorzeitig abbrechen (Heublein et al., 2017). Dabei wird deutlich, dass vor allem das Bachelorstudium von einer hohen Abbruchquote betroffen ist. Ursache dessen, ist der wahrgenommene Erfolgsdruck bei den Bachelorstudierenden im Studium (Bargel et al., 2012). Heublein et al. (2017) geben in ihrem bundesweiten Bericht zu den Studienabbruchquoten an, dass der wahrgenommene und nicht zu bewältigende Leistungsdruck bei 34 % aller Studienabbrecher in einem Bachelorstudium eine Rolle bei der Studienabbruchentscheidung gespielt hat und zu 2 % der ausschlaggebende Grund für den Abbruch war.

Durch einen derartigen Studienabbruch entgehen der Hochschule Fördermittel, die aus entsprechenden nationalen Mittelverteilungsverfahren resultieren. So werden bspw. in Deutschland im Rahmen des Hochschulpakts 2020 seit 2016 10 % der Bundes- und Landesmittel für Maßnahmen eingesetzt, die die Studienabbruchquote in der deutschen Hochschullandschaft senken sollen (bmbf, 2019)⁴. Darüber hinaus existiert in Nordrhein-Westfalen ein Prämienmodell, welches auf die Reduzierung der Abbruchquote ausgerichtet ist (NRW Landesportal, 2015). Neben den 18.000 €, die eine Hochschule für jeden Studienanfänger bekommt, werden weitere 4.000 € für jeden Absolventen eines Erststudiums an die Hochschule gezahlt, um somit die Bemühungen der Hochschule zu honorieren (NRW Landesportal, 2015). Ein ebenfalls in Nordrhein-Westfalen eingeführtes Sonderprogramm investiert zudem 80 Millionen € in Bildungsprojekte, die auf ein erfolgreiches Studium ausgerichtet sind (NRW Landesportal, 2015).

Derartige finanzielle Anreize durch die deutsche Hochschulpolitik werden im Zuge der Europa 2020-Strategie durch die Europäische Union bestärkt, die ihren Mitgliedsstaaten u. a. das Kernziel gesetzt hat, den Anteil der 30- bis 34-Jährigen mit einem tertiären Bildungsabschluss bis 2020 innerhalb der jeweiligen europäischen Länder auf mindestens 40 % zu erhöhen (Europäische Kommission, 2010). Im Falle einer Verfehlung derartiger Ziele kann die EU eine öffentliche Verwarnung an den Mitgliedsstaat aussprechen (Europäische Kommission, 2010) und somit hochschulpolitischen Druck auf den entsprechenden Mitgliedsstaat ausüben. Gemäß EUROSTAT (2019) lag dieser Anteil 2018 in Deutschland bei 34,9 %, womit das Europa 2020-Ziel in Deutschland voraussichtlich nicht erreicht wird.

⁴ Gemäß Biallas (2018) wird zudem bereits eine Fortführung bzw. Verstetigung der Bundesmittel auf dem bestehenden Niveau im Bundestag diskutiert, um weiterhin eine Verringerung der Abbruchquote zu stützen.

Wie diese Ausführungen zeigen, kann Stress durchaus eine Ursache für einen Studienabbruch sein. Daraus ergeben sich für die Hochschule – ähnlich wie bei Unternehmen - finanzielle Nachteile.

3 Entwicklung des Untersuchungsmodells

Mithilfe des in dieser Arbeit inhärenten Untersuchungsmodells sollen die Voraussetzungen einer empirischen Prüfung der oben beschriebenen theoretischen Ausführungen geschaffen werden. Dazu werden einerseits die Wirkungszusammenhänge verschiedener Einflussfaktoren und dem Stresserleben bei Studierenden sowie andererseits die daraus resultierenden Stressfolgen auf Basis des transaktionalen Stressmodells untersucht. In einem ersten Schritt wird der aktuelle Forschungsstand des Stresserlebens bei Studierenden vorgestellt und anschließend Studien präsentiert, in denen das transaktionale Stressmodell im Hochschulkontext zur Anwendung kommt. Darauf aufbauend werden die in dieser Arbeit ausgewählten Prädiktoren auf die Stressbelastung bei Studierenden aufgezeigt. Schließlich werden auf Basis der vorher getätigten Ausführungen Hypothesen abgeleitet, die, in den nachfolgenden empirischen Untersuchungen (Kapitel 4 und 5), überprüft werden.

3.1 Stresserleben bei Studierenden – aktueller Forschungsstand

Laut der AOK-Studie „Deutschlands Studenten sind gestresst“ (2016) sind Studierende überdurchschnittlich hoch von Stress geplagt. 53 % der befragten Studierenden geben an, unter einem hohen Stresslevel zu leiden. Lediglich 5 % sind der Meinung, einen geringen Stresswert zu besitzen (AOK, 2016). Im Vergleich mit anderen Bevölkerungsgruppen in Deutschland ist dieser Wert überdurchschnittlich hoch (AOK, 2016). So geben bspw. bei einer Beschäftigtenumfrage in Deutschland nur 50 % einen hohen Stresslevel an, was 3 Prozentpunkte weniger ausmacht als bei Studierenden. Insbesondere Bachelorstudierende leiden unter hohem Stress (AOK, 2016). So liegt ihr durchschnittlicher Stresslevel 1,3 Prozentpunkte über dem Bundesdurchschnitt aller befragten Studierenden (AOK, 2016). Ähnliche Ergebnisse liefert auch die Untersuchung von Sieverding, Schmidt, Obergfell und Scheiter im Jahr 2013. Sie betrachteten in ihrer Studie das Stresserleben im Studium von insgesamt 405 Psychologiestudierenden. Dabei verglichen sie, Diplom- mit Bachelorstudierenden. Sie stellten fest, dass Bachelorstudierende ein wesentlich höheres Stresserleben berichteten als ihre Kommilitonen aus den Diplommstudiengängen (Sieverding et al., 2013).

Der Stresslevel der Masterstudierenden scheint identisch mit dem der Diplomstudierenden zu sein. Dieser liegt in beiden Studierendengruppen um 0,8 % unter dem genannten Bundesdurchschnitt (AOK, 2016).

Werden die Bundesländer miteinander verglichen, so zeigt sich eindeutig, dass vor allem Studierende aus Nordrhein-Westfalen mit 6,5 Prozentpunkten über dem Bundesdurchschnitt liegen (AOK, 2016).

Nun stellt sich die Frage, was die Gründe für einen so hohen Stresslevel vor allem bei den Bachelorstudierenden sein könnten?

Mit Blick in die wissenschaftliche Literatur zu diesem Thema werden u.a. immer wieder hochschulbezogene strukturelle Ursachen für den hohen Stresslevel bei Studierenden genannt (AOK, 2016; Bargel, Ramm & Multrus, 2012; Ramm, Multrus & Bargel, 2011; Banscherus, Gulbins, Himpele & Staack, 2009).

Welche Ursachen dies in den betrachteten Beiträgen im Einzelnen sind, kann der folgenden Übersicht entnommen werden:

Ursachen	Quelle
<ul style="list-style-type: none"> • hoher Workload 	Banscherus, Gulbins, Himpele & Staack, 2009
<ul style="list-style-type: none"> • Unübersichtlicher Studienaufbau 	Ramm, Multrus & Bargel, 2011
<ul style="list-style-type: none"> • Schlechte Wahlmöglichkeiten • unübersichtliche Prüfungsanforderungen • Zu hohe Anzahl an Einzelprüfungen • Strikte Vorgaben durch die Studienordnung 	Bargel, Ramm & Multrus, 2012
<ul style="list-style-type: none"> • Prüfungen, insb. die Vorbereitung auf die Prüfungen (Stofffülle, Lernaufwand) • Studien- & Semesterorganisation, insb. Arbeitsbelastung durch das Studium insgesamt • Lehrveranstaltung, insb. der große Stoffumfang in den Veranstaltungen • Wahl und Einstieg ins Studium, insb. das Anspruchsniveau im neuen Studium bewältigen 	AOK, 2016

Tabelle 3: Strukturelle Ursachen für das Stresserleben bei Studierenden

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das Anforderungsniveau und der Stoffumfang sowohl in der Vermittlung als auch hinterher in der Prüfungsphase zu hoch zu sein scheint und damit eine zu hohe Arbeitsbelastung durch die Studierenden wahrgenommen wird.

Insbesondere die angeblich gestiegene zeitliche Einspannung ins Studium, der sogenannte Workload, wird oft als Begründung für das Stresserleben bei Studierenden genannt (Bargel et al., 2012). Der 19. Sozialerhebung (2009) und dem 10. Studierendensurvey (2008) zufolge investieren Studierende laut eigenen Angaben zwischen 35 und 36 Stunden pro Woche für ihr Studium (Isserstedt, Middendorff, Kandulla, Borchert & Leszczensky, 2009; Bargel, Multrus & Ramm, 2008). Dies ist aus der mehrheitlichen Sicht der befragten Bachelorstudierenden deutlich zu hoch (Isserstedt et al., 2009). Interessant sind hierbei die Befunde des 10. Studierendensurveys durch Bargel et al. (2008), die aufzeigen, dass diese Zeitangaben durch Bachelorstudierende sich nicht wesentlich von denen der alten Studiengänge unterscheiden. Der angegebene Zeitaufwand in den Bachelorstudiengängen ist somit im Schnitt nicht höher als in den traditionellen Studiengängen (Bargel et al., 2008). Noch interessanter wird dieser Sachverhalt mit Blick auf die im Jahr 2011 veröffentlichte empirische Studie von Schulmeister und Metzger. Sie belegen, dass diese genannten Zahlen (35-36 Stunden pro Woche) nicht dem tatsächlichen Workload entsprechen. Anders als bei den oben genannten Studierendenbefragungen haben Schulmeister und Metzger (2011) auf eine retrospektive Befragungsform der Studierenden verzichtet und ein objektives Zeiterfassungssystem eingesetzt, um somit weniger die subjektive Wahrnehmung der Studierenden über ihre zeitliche Einspannung ins Studium, sondern vielmehr den tatsächlichen Workload zu ermitteln (Schulmeister & Metzger, 2011). Sie konnten zeigen, dass der tatsächliche Workload bei 20 bis 27 Stunden pro Woche liegt. Gründe für diese verzerrte Wahrnehmung des eigenen Workloads im Studium sehen Schulmeister und Metzger (2011) neben den übrigen Studienstrukturen u.a. auch in personellen Faktoren wie den Persönlichkeitseigenschaften der betreffenden Studierenden. Aber auch Lernstrategien und das Zeit- und Selbstmanagement der Studierenden können Gründe für die wahrgenommene Belastung sein (Schulmeister & Metzger, 2011).

Auch Bargel et al. (2012) geben an, dass persönlichkeitsbezogene Faktoren wie der Ehrgeiz der Studierenden gestiegen sei und dass dies zusammen genommen mit den Studienstrukturen in einer Stressspirale mündet. Gemäß Winter (2010) ist dieser gestiegene Ehrgeiz ein Anzeichen dafür, dass unter den Studierenden ein Mentalitätswechsel stattgefunden hat. Dieser hat allerdings nicht erst mit Einführung der neuen Studiengänge (Bachelor, Master) begonnen, sondern zeichnete sich schon in den Jahren zuvor ab (Winter, 2010). Rückert (2016) sieht ebenfalls personelle Faktoren wie z. B. erhöhte Selbsterwartungen oder geringe Stressresistenz als mögliche Einflussfaktoren auf die Wahrnehmung von Studierenden und somit auch auf die subjektiv empfundene Stressbelastung.

Aber auch das Fehlen sozialer Unterstützung durch nahestehende Personen im Studium kann Risikoverhaltensweisen fördern oder sogar zu depressiven Symptomen führen (Allgöwer, Wardle & Steptoe, 2001). Daher gilt die soziale Unterstützung nachweislich als bedeutende Ressource für die Arbeits- und Studierfähigkeit (Peters, Spanier, Radoschewski, Mohnberg & Bethge, 2015) und unterstützt folglich bei der Stressbewältigung im Studium (TK, 2017). Auch Lee und Padilla (2016) konnten in ihrer Studie belegen, dass soziale Unterstützung durch das persönliche Umfeld die psychische Gesundheit der Studierenden fördert und mögliche negative Wirkungen von Belastungen auf die Gesundheit abpuffert. Gemäß der Studie der TK aus dem Jahr 2017 ist es vor allem die Unterstützung der Familie, die einen intensiven Einfluss auf die Gesundheit der Studierenden sowie auf die Wahrnehmung des Studiums und den Studienverlauf ausübt. In ihrer Studie aus dem Jahr 2015 fanden sie sogar heraus, dass Studierende, die noch zu Hause leben, im Vergleich zu ihren Kommilitonen mit eigenem Haushalt wesentlich weniger gestresst sind. So sind diejenigen, die durch einen Wohnplatz bei ihren Eltern unterstützt werden, mit 38 % 12 Prozentpunkte weniger gestresst als ihre Kommilitonen mit eigener Wohnung (50 %). Mit Blick in die Hochschulpraxis fällt allerdings vermehrt auf, dass gerade in der heutigen Zeit immer mehr Fälle an deutschen Hochschulen existieren, in denen sich soziale Unterstützung durch die eigenen Eltern in einen Risikofaktor wandelt und somit das Stresserleben der Studierenden möglicherweise noch verstärken könnte (Werner-Staude, 2017). Erste empirische Hinweise auf diese sogenannte soziale Negativunterstützung liefern Studien aus dem amerikanischen Raum (z. B.: Sideridis & Kafetsios, 2008) wie das Kapitel 3.3.2 aufzeigen wird.

Hiermit soll kein Versuch unternommen werden, den möglicherweise existierenden Schwächen in der Studienstruktur gänzlich die Verantwortung für das Stresserleben bei Studierenden zu nehmen. Allerdings sind diese wissenschaftlichen Arbeiten Hinweise dafür, dass es sich lohnt, die Entstehung von Stress in der Hochschullandschaft näher zu betrachten und gemäß dem transaktionalen Stressmodell neben der Ausgangssituation auch andere mögliche Ursachen für die Stressentstehung in Erwägung zu ziehen. Daher sollen in der vorliegenden Arbeit mögliche Einflussfaktoren in Form von personen-, aber auch umweltbezogenen Faktoren auf das Stresserleben bei Studierenden untersucht werden. Erste empirische Arbeiten, die derartige Einflussfaktoren gemäß des transaktionalen Stressmodells im Hochschulkontext einbeziehen, existieren bereits und sollen im nachfolgenden Kapitel 3.2 vorgestellt werden. In Kapitel 3.3 werden dann die in dieser Arbeit ausgewählten personen- bzw. umweltbezogenen Einflussfaktoren im Einzelnen präsentiert.

3.2 Das transaktionale Stressmodell im Hochschulkontext

Da das transaktionale Stressmodell als das meistzitierteste und einflussreichste Stresskonzept der letzten Jahrzehnte gilt (Knoll, Scholz & Riekmann, 2011), verwundert es nicht, dass es in den unterschiedlichsten Untersuchungskontexten immer wieder zur Anwendung kommt (Schumacher, 2016). So diente das Modell bspw. auch im Bereich des akademischen Stresserlebens bereits mehrmals als theoretische Grundlage empirischer Forschungsarbeiten. Einen Überblick über den Forschungsstand in diesem Bereich findet sich in der Forschungsarbeit von Christ aus dem Jahr 2004. Exemplarisch sollen im Folgenden zwei dieser dort vorgestellten Studien beschrieben werden. Diese beiden Studien gewähren einen sehr guten Einblick in die in dieser Arbeit fokussierten Modellkomponenten und verdeutlichen somit, dass die Operationalisierung des im Stressmodell inhärenten kognitiven Bewertungsprozesses (Studie 1) und der Einbezug interindividueller Unterschiede in Form eines Persönlichkeitsmerkmals (Studie 2) im Hochschulkontext möglich ist.

Studie 1:

Eine der ersten Studien, die das transaktionale Stressmodell im Hochschulkontext überprüften, war jene von Folkman und Lazarus aus dem Jahr 1985 (Christ, 2004). Sie operationalisierten eine Prüfungssituation als Stressor und untersuchten zu drei Messzeitpunkten die Emotionen der Studierenden sowie ihr Bewältigungsverhalten mit der Prüfungssituation. Den dafür konzipierten Stressfragebogen mussten die Psychologiestudierenden zwei Tage vor der Klausur (1. Messzeitpunkt), fünf Tage nach der Prüfung bzw. zwei Tage vor der Notenbekanntgabe (2. Messzeitpunkt) sowie fünf Tage nach der Notenbekanntgabe (3. Messzeitpunkt) beantworten. Zum Messzeitpunkt 1 und 2 zeigten die Studierenden aufgrund der ausstehenden Noten große Unsicherheit und daher primär Emotionen, die auf eine Bewertung der Prüfungssituation als Bedrohung oder als Herausforderung schließen lassen. Diese bedrohungs- und herausforderungsbezogenen Emotionen änderten sich im Verlauf der erhobenen Messzeitpunkte allerdings zu ergebnisbezogenen Emotionen, indem die Studierenden eher jene Emotionen zeigten, die auf eine Bewertung der Situation als Verlust oder Gewinn hindeuten. Damit konnten die Autoren zeigen, dass das Stresserleben einen prozesshaften Charakter besitzt und kein statisches Ereignis darstellt. Neben diesen Erkenntnissen konnten sie zudem empirisch belegen, dass sich auch die Anwendung der Copingstrategien über die Zeit bei den Studierenden änderte. Während vor der Klausur eher problemzentrierte Strategien angewandt wurden, änderte sich dies kurz nach der Klausur, indem primär emotionszentrierte Strategien genutzt wurden. Allerdings wurde auch deutlich, dass 94 % aller Studierenden beide Copingstile zu allen Messzeitpunkten

benutzten. Schließlich konnten sie noch nachweisen, dass zwischen den Studierenden interindividuelle Unterschiede über die Zeit bestanden, die darauf zurückzuführen waren, für wie schwierig der Studierende die Prüfung einschätzte und wie hoch das Ausmaß an der eigenen wahrgenommenen Kontrolle war.

Studie 2:

Die Studie von Drumheller, Eike und Scherer (1991) ist eine Replikation der Studie von Folkman und Lazarus (1985), wobei sie zusätzlich den Einfluss des generellen Stresslevels in Form eines Persönlichkeitsmerkmals auf den Bewertungs- und Copingprozess untersuchten. Sie konnten empirisch nachweisen, dass der Stressprozess auch durch Persönlichkeitsmerkmale beeinflusst wird. Personen mit einem generell hohen Stresslevel bewerteten im Vergleich mit Personen, die einen generellen niedrigen Stresslevel aufwiesen, eine Klausur als stressiger. Darüber hinaus setzten Studierende mit einem generell hohen Stresslevel über die Zeit mehr Copingstrategien ein.

Beide Studien zeigen exemplarisch, dass das transaktionale Stressmodell auf den Hochschulkontext anwendbar ist und sich somit für das Forschungsvorhaben der vorliegenden Arbeit sehr gut eignet.

3.3 Prädiktoren des Untersuchungsmodells

Gemäß dem transaktionalen Stressmodell und den damit verbundenen zuvor vorgestellten theoretischen Annahmen werden in dem vorliegenden Untersuchungsmodell verschiedene Einflussfaktoren auf das Stresserleben bei Studierenden untersucht. Im Zuge der personenbezogenen Faktoren werden Persönlichkeitscharakteristika berücksichtigt. Als umweltbezogener Faktor wird soziale Negativunterstützung operationalisiert.

3.3.1 Persönlichkeitscharakteristika

Persönlichkeitscharakteristika sind relativ breite und über die Zeit stabile Dispositionen, die in Verbindung mit bestimmten Verhaltensweisen in unterschiedlichen Situationen sichtbar werden (Amelang, Bartussek, Stemmler & Hagemann, 2006). Ihnen wird - wie bereits in den vorherigen Kapiteln verdeutlicht - in der Stressforschung und insbesondere im transaktionalen Stressmodell eine entscheidende Bedeutung beigemessen. So haben sie einen empirisch nachweisbaren entscheidenden Einfluss bei der Einschätzung der eigenen Ressourcen und auch auf das Stresserleben einer Person (Becker, 2002). Daher verwundert es nicht, dass es bereits eine

Vielzahl an Forschungsliteratur gibt, die sich mit dem Wirkungszusammenhang von Persönlichkeit und Stress befassen (z. B.: Becker, Schulz, & Schlotz, 2004; Becker, 2002; Gunthert, Cohen und Armeli, 1999). Insbesondere Neurotizismus wird als relevanteste Persönlichkeitseigenschaft im Stressprozess genannt (z. B.: Becker, 2002; McCrae, 1990). Aber auch übermäßiger Ehrgeiz (z. B.: Schaarschmidt & Fischer, 1996; Bargel et al., 2012) oder auch die Selbstkontrollfähigkeit (z. B.: Hupke, 2011) spielen eine bedeutende Rolle bei der Stressentstehung. In der vorliegenden Forschungsarbeit werden daher diese drei in der Stressforschung relevanten Persönlichkeitskonstrukte (Neurotizismus, Ehrgeiz & Selbstkontrollfähigkeit) untersucht. Daher sollen sie in den folgenden Kapiteln vorgestellt werden.

3.2.1.1 Neurotizismus

Der Begriff des Neurotizismus geht auf den Psychologen Hans J. Eyseneck zurück und stellt eines der zentralsten Konstrukte der Persönlichkeitspsychologie dar (Henning, 2005). Verstanden wird darunter ein Persönlichkeitsmerkmal, was die generelle Neigung einer Person beschreibt, negative Emotionen zu erleben (Weber, 2005). Personen mit hohen Neurotizismuswerten sind oft ängstlich, niedergeschlagen, angespannt oder besitzen ein geringes Selbstwertgefühl (Weber, 2005). Zudem neigen sie dazu, unsicher zu sein (Weber, 2005), was laut Lazarus und Folkman (1984) einer der wichtigsten Stressoren im Stressprozess darstellt. Sie tendieren dazu, generell unzufriedener zu sein (Weber, 2005) und verlieren in stressigen Situationen schneller die emotionale Stabilität (Watson & Clark, 1984; Borkenau & Ostendorf, 1993).

Empirische Studien belegen, dass das Persönlichkeitsmerkmal Neurotizismus für die Stressforschung eine große Bedeutung hat. Gallagher (1990) untersuchte bspw. in seiner Studie, in welchem Zusammenhang die Persönlichkeit zu dem kognitiven Bewertungsprozess steht. Er nahm an, dass die Bewertung einer Ausgangssituation von der Bewertung der verfügbaren Ressourcen abhängig ist. Er konnte zeigen, dass Personen mit einer hohen Ausprägung in Neurotizismus die eigenen Ressourcen eher als unzureichend bewerten und somit Ereignisse auch eher als Bedrohung wahrnehmen.

Bolger und Zuckerman (1995) konnten in ihrer Studie ebenfalls zeigen, dass Neurotizismus den kognitiven Bewertungsprozess negativ beeinflusst. Personen mit einer hohen Ausprägung dieser Persönlichkeitseigenschaft fühlen sich bei der Konfrontation mit einem Stressor eher belastet als Personen mit einer niedrigen Ausprägung und zeigen zudem stärkere Stressreaktionen (Bolger & Zuckerman, 1995). Schließlich konnten auch Gunthert et al. (1999) in ihrer Studie bestätigen, dass Personen mit einer hohen Ausprägung in dieser Disposition stärker

durch zwischenmenschliche Stressoren geplagt sind, ihr kognitiver Bewertungsprozess stärker negativ beeinflusst wird und sie daher gestresster sind.

3.2.1.2 Selbstkontrollfähigkeit

Selbstkontrolle ist die Fähigkeit, Gedanken, Gefühle sowie Verhaltensweisen zugunsten der Erreichung persönlicher Ziele und sozialer Verhaltensstandards zu beeinflussen bzw. zu kontrollieren, indem automatische Handlungstendenzen oder Impulse bewusst unterdrückt werden (Weber, 2012). Ein Beispiel hierfür ist das Experiment der Forschergruppe um Walter Mischel aus dem Jahr 1960. In diesem Experiment wurde Kindern im Vorschulalter ein Angebot unterbreitet, wonach sie entweder direkt einen Marshmallow, oder nach längerer Wartezeit, gleich zwei Marshmallows bekamen (Weber, 2012). Diejenigen Kinder, die ein hohes Ausmaß an Selbstkontrolle aufwiesen und ihre ersten Impulse unterdrücken konnten, wurden am Ende also gleich doppelt belohnt. Daher verwundert es nicht, dass Tangney, Baumeister und Boone in ihrer Studie aus dem Jahr 2004 zeigen konnten, dass Personen mit einer hoch ausgeprägten Selbstkontrollfähigkeit im Leben erfolgreicher sind, stabilere soziale Beziehungen sowie eine bessere Gesundheit aufweisen.

Mit Blick in die aktuelle Forschung der Psychologie zeigt sich allerdings auch, dass das Ausüben von Selbstkontrolle mit psychischen Kosten einher geht (Weber, 2012; Neubach & Schmidt, 2006). So zeigen Baumeister, Bratslavsky, Muravan und Tice (1998) in ihrer Studie, dass für die Anwendung einer solchen bewussten Verhaltenssteuerung der betreffenden Person lediglich begrenzte kognitive Ressourcen zur Verfügung stehen, dessen Verfügbarkeit in Abhängigkeit ihrer Nutzungsintensität variiert. Dabei wurden die Versuchspersonen in zwei Gruppen eingeteilt. Die Experimentalgruppe bekam eine Aufgabe, bei der sie ein hohes Maß an Selbstkontrolle ausüben mussten, indem sie der Versuchung von Schokoladenkeksen widerstehen sollten, während sich die Kontrollgruppe an den Keksen bedienen durfte (Baumeister, Bratslavsky, Muravan & Tice, 1998). Im Anschluss sollten beide Gruppen erneut eine Aufgabe lösen, die hohe Selbstkontrolle erforderte, wobei die Experimentalgruppe dabei schlechtere Leistungen zeigte (Baumeister, Bratslavsky, Muravan & Tice, 1998).

Gleichzeitig belegen verschiedene Studien, dass Selbstkontrollfähigkeit durch verschiedene Maßnahmen auch gestärkt werden kann. So kann eine solche Stärkung bspw. durch Erholung (Baumeister, 2002), positive Emotionen (Tice, Baumeister, Shmueli & Muraven, 2007), aber auch durch selbstbezogene Aufmerksamkeit (Alberts, Martijn & de Vries, 2011) erfolgen. Insbesondere die Erkenntnis, dass selbstbezogene Aufmerksamkeit Selbstkontrollfähigkeit

stärkt, ist vor allem in der Stress- oder Burnoutforschung relevant. Dies verdeutlicht, dass durch gezieltes Training der Selbstkontrollfähigkeit diese gestärkt und somit Stresserleben bspw. vermindert werden kann. Einen empirischen Beleg für den Wirkungszusammenhang von Selbstkontrollfähigkeit und Stresserleben liefert Hupke im Jahre 2011. Sie konnte an einer Stichprobe von 257 Pflegemitarbeitern zeigen, dass sowohl Symptome für Burnout als auch für eine Depression besonders stark ausgeprägt waren, wenn die betreffende Person auf hohe situative Anforderungen im Arbeitsalltag trifft und gleichzeitig eine abgeschwächte Selbstkontrollfähigkeit besitzt (Hupke, 2011). Andersherum betrachtet bedeutet dies, dass ein hohes Ausmaß an Selbstkontrollfähigkeit die Belastungsindikatoren des Arbeitsalltags abmildern können (Hupke, 2011).

Basierend auf den obigen Ausführungen ist davon auszugehen, dass Selbstkontrollfähigkeit auch einen Einfluss speziell auf den im Untersuchungsmodell enthaltenen kognitiven Bewertungsprozess ausübt. Studierende, die sich bspw. während der Vorbereitungsphase auf eine Prüfung permanent ablenken lassen (geringe Selbstkontrollfähigkeit), weisen folglich auch eine geringere Selbstwirksamkeit auf und nehmen somit die bevorstehende Prüfung eher als Bedrohung wahr. Wohingegen Studierende, die den Fokus auf das Lernen richten und somit eine hohe Selbstkontrollfähigkeit aufweisen, die bevorstehende Prüfung eher als Herausforderung ansehen.

3.2.1.3 Beruflicher Ehrgeiz

Unter dem Begriff Ehrgeiz wird das Streben eines Menschen verstanden, persönliche Ziele wie bspw. Anerkennung oder Erfolg mit Entschlossenheit zu verwirklichen (Stangl, 2019a). Der berufliche Ehrgeiz eines Menschen zeichnet sich somit als das Streben und das Weiterkommen im Beruf aus (Schaarschmidt, 2006). Gesellschaftlich wird (beruflicher) Ehrgeiz mehrheitlich als positive Eigenschaft angesehen, die dazu beiträgt, Leistungen zu erbringen oder persönlich voranzukommen (Stangl, 2019a). Doch (beruflicher) Ehrgeiz kann, wenn er hoch ausgeprägt ist, auch negative Folgen haben. Mit Blick in die Stress- und Burnout-Forschung zeigt sich, dass es sich hierbei um eine Persönlichkeitseigenschaft handelt, durch die

Stress (siehe AVEM⁵) oder Burnout (Pflöging & Gerhardt, 2013; Kaschka, Korczak & Broich, 2011) entstehen können.

Im Hochschulkontext existieren bereits erste Forschungsarbeiten, die sich u.a. mit der Persönlichkeitseigenschaft Ehrgeiz beschäftigen. So zeigten bereits im Jahr 2012 Bargel et al. in ihrem Forschungsbeitrag auf, dass Bachelorstudierende unter enormen Erfolgsdruck stehen. Dieser entstünde, so die Forschungsgruppe, durch das Zusammenspiel aus Anforderungen im Studium und dem gesteigerten Ehrgeiz der Studierenden, gute Noten zu erzielen, und mündete schlussendlich in einer Stressspirale. Dabei geht der stark ausgeprägte Ehrgeiz der Studierenden mit der Überzeugung einher, dass eine gute Examensnote mit besseren Jobchancen am Arbeitsmarkt verknüpft sei (Bargel et al, 2012). Werle (2010) bezeichnet Studierende in diesem Zusammenhang als Selbstunternehmer, die ihr Studium systematisch optimieren, um so passgenaues Wissen als eine Eintrittskarte für den Arbeitsmarkt zu erschaffen. Je stärker diese Verknüpfung zwischen guter Examensnote und besseren Arbeitsmarktchancen bei den Studierenden ausgeprägt ist, desto größer werden der Erfolgsdruck sowie das Stresserleben (Bargel et al., 2012; Ramm, Multrus & Bargel, 2011).

Dass dieser übersteigerte Ehrgeiz auch einen Einfluss auf den im Untersuchungsmodell enthaltenen kognitiven Bewertungsprozess haben kann, lässt sich erklären, indem überehrgeizige Studierende eher dazu tendieren, sich zu hohe Leistungsziele zu stecken (Freudenberger & North, 1992). Diese können sie jedoch nicht erreichen, was ihre Selbstwirksamkeitserwartung sinken lässt. Die bevorstehende Prüfung wird dann eher als Bedrohung und weniger als Herausforderung angesehen.

3.3.2 Soziale (Negativ-) Unterstützung

Die soziale Unterstützung ist in der wissenschaftlichen Literatur ein oft untersuchter Forschungsgegenstand. Die zahlreichen wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit diesem Begriff haben eine Vielzahl an Definitionen (Auflistung unterschiedlicher Definitionen:

⁵ Dabei handelt es sich um ein von Schaarschmidt und Fischer (1996; 2001; 2003) entwickeltes Verfahren zur Bestimmung des arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmusters (kurz AVEM). Die in diesem Verfahren beinhalteten 11 Merkmalsdimensionen, wovon eine Dimension Ehrgeiz ist, spiegeln die Einstellung und Befindlichkeit der befragten Person bezüglich Arbeit, Beruf und die damit einhergehenden Bereiche wider (Schaarschmidt, 2006). Das Verfahren findet in der Beanspruchungs- und Stressforschung Anwendung und spricht beanspruchten bzw. gestressten Personen eine aktive Rolle bei der Mitgestaltung ihrer Stress- bzw. Beanspruchungsverhältnisse zu. Denn alle dort enthaltenen Merkmalsdimensionen sind durch die gestresste Person selbst beeinflussbar, so dass einer möglichen gesundheitsgefährdenden Beanspruchung entgegengewirkt werden kann.

Schwarzer & Leppin, 1989, S. 12ff.) sowie zahlreiche heterogene konzeptionelle Ausarbeitungen hervorgebracht (Fydrich & Sommer, 2003).

Ursächlich für diese definatorische und konzeptionelle Komplexität ist die Tatsache, dass es sich dabei um einen „komplexen prozesshaft aufzufassenden Gegenstandsbereich“ (vgl. Diewald, 1991, S. 78) handelt, dem sich aus den unterschiedlichsten Perspektiven soziologischer oder psychologischer Art genähert werden kann (Diewald, 1991).

Um die Vielfältigkeit der existierenden Definitionsansätze darzulegen, haben Veiel & Baumann (1992) versucht, die Ansätze zu klassifizieren. Demnach reichen die Definitionen des Begriffs soziale Unterstützung von kognitiven, über affektive, behaviorale bis hin zu strukturellen Definitionen. Nach Veiel und Baumann (1992) ist es kaum möglich, eine allgemein gültige Definition abzuleiten, die allen Forschungsbestrebungen gerecht werden könnte. Vielmehr scheint es sinnvoll, um den Begriff der sozialen Unterstützung greifbarer zu machen, einen breiten Geltungsbereich abzustecken, der über eine vage Idee der Einflussnahme sozialen Unterstützungsverhaltens hinausgeht und definiert, welche verschiedenen Aspekte die soziale Unterstützung tangieren (Veiel und Baumann, 1992).

Eine derartige Definition dieses Begriffes formulieren Fydrich und Sommer (2003), indem sie die „soziale Unterstützung als das Ergebnis kognitiv-emotionaler Verarbeitung und Bewertung gegenwärtiger und vergangener sozialer Interaktionen betrachten, durch die Personen Hilfestellungen erleben oder erwarten, um Aufgaben und Belastungen zu bewältigen und persönliche Ziele zu erreichen.“ (S.83)

Wie diese Definition verdeutlicht, ist es sinnvoll, zwischen den folgenden zwei Arten sozialer Unterstützung zu unterscheiden (hier und im Folgenden: Schwarzer, 2000):

- erwartete Unterstützung
- erhaltene Unterstützung

Unter erwarteter Unterstützung wird das grundlegende Vertrauen der betroffenen Person verstanden, unabhängig von den eigenen Eigenschaften und Leistungen, von anderen geliebt und akzeptiert zu werden (Eppel, 2007; Schwarzer, 2000). Hierbei handelt es sich um ein stabiles Persönlichkeitsmerkmal, was bezweckt, dass sich die betroffene Person unabhängig davon, ob sie tatsächlich Unterstützung erfährt, unterstützt fühlt (Schwarzer, 2000).

Unter erhaltener Unterstützung werden tatsächliche Unterstützungsmaßnahmen verstanden (Schwarzer, 2000).

Diese beiden Unterstützungsarten lassen sich noch einmal genauer in die folgenden drei Dimensionen differenzieren:

- emotionale Unterstützung wie z. B. Mitleid, Zuwendung oder Trost
- instrumentelle Unterstützung wie bspw. Erledigung von Arbeiten oder die Besorgung von Gütern
- informationelle Unterstützung wie z. B. Übermittlung von Informationen oder die Erteilung von Ratschlägen

Dass sich soziale Unterstützung positiv auf den Menschen auswirken kann, ist vielfach in Studien belegt worden (z. B. Kessler & McLeod, 1985; Cohen & Wills, 1985; Thoits, 1982). Cohen und Wills (1985) weisen darauf hin, dass soziale Unterstützung nicht für alle Personen und nicht in allen Situationen gleichermaßen wirksam ist. Sie konnten zeigen, dass in stressreichen Situationen die Gesundheitsrisiken von stark sozial unterstützten Personen niedriger sind (Cohen & Wills, 1985). Demnach scheinen Personen, die auf eine starke soziale Unterstützung zurückgreifen können, besser mit Stress umgehen und die vom Stress ausgehende gesundheitsbedrohende Wirkung abmildern zu können (La Rocco, House & French, 1980). Auch Fydrich, Sommer und Brähler (2007) stellen fest, dass Personen mit hoher sozialer Unterstützung pathogene Einflüsse besser bewältigen als jene Personen mit geringer sozialer Unterstützung.

Dass soziale Unterstützung aber auch negative Auswirkungen haben kann, wurde bisher wenig beleuchtet (Laireiter, Fuchs & Pichler, 2007; Röhrle, 1994). Einen ersten Überblick über systematische Beiträge zur negativen Seite der sozialen Unterstützung liefern bspw. Cutrona (1996) und Rook (1992).

Laireiter et al. (2007) unterscheidet die folgenden drei Gruppen negativer sozialer Unterstützung:

1. Feindselig-aggressives und abwertendes Verhalten
2. Enttäuschend-frustrierendes Verhalten
3. Inadäquates und übertrieben unterstützendes, einmischendes Verhalten

Grundsätzlich tritt die Negativunterstützung seltener auf als die Positivunterstützung (Laireiter et al., 2007). Dies gilt insbesondere für die ersten beiden genannten Gruppen, während die dritte Gruppe des inadäquaten und übertrieben unterstützenden, einmischenden Ver-

haltens häufiger von den betroffenen Personen erlebt wird (Laireiter et al., 2007). Diese inadäquaten Unterstützungsversuche können laut Antonucci (1985) eine Intensivierung von Belastungsgefühlen zur Folge haben. Darüber hinaus belegen Studien (Okun & Lockwood, 2003; Rook, 1992), dass negative soziale Unterstützung, die von nahestehende Personen erfolgt, negativere Effekte bewirken als bei entfernteren Bezugspersonen. Folgen einer Negativunterstützung sind nach Laireiter et al. (2007) geringerer Selbstwert der betroffenen Person, schlechterer Bewältigungserfolg der Situation sowie ein schlechteres Befinden am Ende des Ereignisses.

Die vorliegende Arbeit legt im Rahmen des umweltbezogenen Faktors den Fokus auf die Negativunterstützung in ihrer inadäquaten und übertrieben unterstützenden sowie einmischenden Form, die Studierende durch die eigenen Eltern erfahren. Umgangssprachlich wird dies als Helikopter Eltern-Verhalten bezeichnet (Segrin, Woszdlo, Givertz, Bauer & Murphy, 2012). Wie das Wort Helikopter vermuten lässt, sind damit übermäßig engagierte Eltern gemeint, die wie ein Helikopter permanent über ihren Kindern schweben und bereit sind, alle Probleme, auf die das Kind stoßen könnte, abzuwehren oder selbst zu lösen (Cline & Fay, 1990). Für den Erfolg und das Glück ihrer Kinder scheinen sie sich selbst verantwortlich zu fühlen und dies dadurch bedingt so mitzerleben als wäre es ihr eigener Erfolg bzw. ihr eigenes Glück (Segrin et al., 2012). Durch diese übertriebene Beteiligung der Eltern an dem Leben ihrer Kinder wird die dem Alter angemessene Autonomie des Kindes unterbunden (Segrin et al., 2012). Ein derartiges Verhalten ist insbesondere bei Eltern von Jugendlichen oder jungen Erwachsenen zu beobachten (Segrin et al., 2012).

Dieses Phänomen ist bereits in der Presse weit verbreitet. Nicht nur in den USA (z. B. Bronson, 2009; Dougherty, 2014; Haelle, 2016; Thernstrom, 2016), sondern auch in Deutschland existieren zahlreiche Beiträge, die sich mit Helikopter-Eltern-Verhalten beschäftigen. Überschriften wie „Liebe Mamas und Papas, SO bitte nicht – Helikopter Eltern nerven Studienberater“ (Greiner, 2016) oder „Und jetzt sogar Elternabende an der Uni“ (Becker, 2014) verdeutlichen, dass das Thema der Helikopter Eltern an Hochschulen bereits in der deutschen Presse stark diskutiert wird.

Was die Forschung dieses Phänomens betrifft, existieren in den USA bereits einige Studien, welche sich bspw. mit Helikopter-Eltern-Verhalten in der Hochschullandschaft beschäftigen und die auf die Folgen dieses Verhaltens aufmerksam machen (für einen ersten Überblick über systematische Beiträge, siehe: Spitzer, 2015). Empirische Untersuchungen dieses Phänomens mit Bezug auf den deutschen Hochschulraum sind hingegen selten. Erste empirische Un-

tersuchungen zu diesem Thema legten Wilhelm, Esdar und Wild (2014) vor, indem sie im Februar 2014 eine erste deutschsprachige Helikopter-Eltern-Skala veröffentlichten. Zwei Monate später veröffentlichten Wilhelm und Esdar (2014) eine Studie, die sich mit der Prävalenzrate des Helikopter-Eltern-Verhaltens sowie mit dem Einfluss des Bildungshintergrunds und dem sozio-ökonomischen Status auf das Helikopter-Eltern-Verhalten beschäftigt.

Die Studien im amerikanischen Raum kamen zu den folgenden Ergebnissen:

Montgomery und seine Mitarbeiter (2010) konnten in ihrer Studie an 300 College-Studenten feststellen, dass Helikopter-Eltern-Verhalten bei den Studierenden eine geringere psychische Stabilität, mehr Angst und vermehrtes Anspruchsdenken zur Folge hatte.

Zwei Jahre später zeigten Givertz und Segrin (2012) an 339 Eltern-College-Student-Dyaden, dass das Helikopter-Eltern-Verhalten bei den Studierenden geringere Selbstständigkeit und vermehrtes Anspruchsdenken erzeugte.

Sideridis und Kafetsios beschäftigten sich im Jahre 2008 mit dem Einfluss des Helikopter-Eltern-Verhaltens auf die Stresswahrnehmung bei Studierenden. Ziel der Studie war es, die Hypothese zu testen, dass die Wahrnehmung der Studierenden von der eigenen Kind-Eltern-Beziehung voraussagen kann, wie der Studierende Leistungssituationen bewältigt. Es wurde vermutet, dass bei denjenigen Studierenden, die von Helikopter-Eltern-Verhalten berichteten, im Vergleich zu denjenigen, die normales Fürsorgeverhalten durch ihre Eltern berichteten, erhöhte Angst, Stress und verminderte Leistung vorhergesagt werden kann. Zu diesem Zweck wurden 58 College-Studenten während einer Präsentation beobachtet. Es konnte gezeigt werden, dass im Vergleich zu Helikopter-Eltern-Verhalten die normale elterliche Fürsorge mit vermindertem Stress bei den Studierenden einherging und dass sich die Studierenden, die von einem Helikopter-Eltern-Verhalten berichteten, mit erheblich erhöhten Ängsten der Aufgabe näherten, dass sich die Stresswahrnehmung bei ihnen während der Aufgabe erhöhte und sich ihre Aufgabenleistung senkte. Eine mögliche Erklärung für den in dieser Studie gefundenen Zusammenhang zwischen der sozialen Negativunterstützung und dem kognitiven Bewertungsprozess liefert die oben bereits erwähnte Forschungsarbeit von Laireiter und Kollegen aus dem Jahr 2007. Demnach ist eine Folge der Negativunterstützung ein geringerer Selbstwert der betroffenen Person. Durch das permanente Eingreifen der Eltern und die damit einhergehende Verantwortungsübernahme durch die Eltern, haben die betroffenen Studierenden also kein Selbstwertgefühl und somit auch keine Möglichkeit, Selbstwirksamkeit in stressigen Situationen zu entwickeln und bewerten Stressoren im Unialltag also eher als Bedrohung.

3.4 Einordnung des Modells in die theoretischen Grundlagen

Ziel des vorliegenden Untersuchungsmodells ist es, den im Rahmen des Studiums wahrgenommenen Stress bei Studierenden zu untersuchen und mögliche Ursachen für Stress sowie Folgen dieses Stresserlebens zu identifizieren. Die theoretische Grundlage bildet dabei das transaktionale Stressmodell nach Lazarus und Folkman (1984). Aufgrund des komplexen Charakters des transaktionalen Stressmodells ist es als Ganzes empirisch nicht überprüfbar (Schwarzer, 1998), so dass sich diese Arbeit auf den in der folgenden Abbildung umrahmten Ausschnitt bezieht:

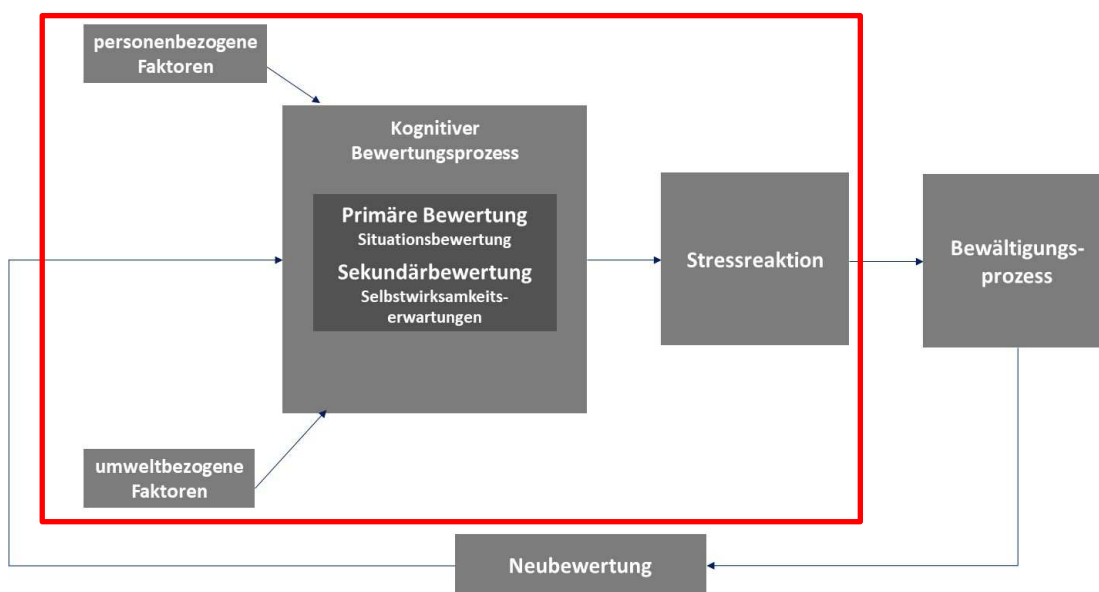


Abbildung 5: Theoretische Grundlage Untersuchungsmodell

Wie dem Ausschnitt zu entnehmen ist, fokussiert das vorliegende Untersuchungsmodell die Wirkungskette, die sich von der Einflussnahme verschiedener möglicher personen- bzw. umweltbezogenen Faktoren auf den kognitiven Bewertungsprozess bis hin zu den damit einhergehenden Stressreaktionen erstreckt. Der kognitive Bewertungsprozess wird dabei durch die Situationsbewertung der Studierenden (primäre Bewertung) sowie durch ihre Selbstwirksamkeitserwartungen (Sekundärbewertung) abgebildet.

Diese Wirkungskette wird durch den in Kapitel 2.2 vorgestellten organisationstheoretischen Bezugsrahmen erweitert, indem für die Organisation relevante Stressfolgen in das Modell aufgenommen werden. Dabei wird, anders als in den meisten bisherigen Forschungsarbeiten zum Thema Stresserleben im Hochschulkontext, neben der Personenebene ebenfalls die Organisationsebene betrachtet. Es wird geprüft, welche personen- bzw. umweltbezogenen Einflussfaktoren das Stresserleben von Studierenden begünstigen und welche Folgen sich daraus für die Organisation Hochschule ergeben. Dabei werden die Folgen durch das AC, das OCB in

Form von Organizational Loyalty und die Studienabbruchsinention der Studierenden abgebildet.

Die innerhalb dieses Modells gewählten personenbezogenen Einflussfaktoren (Neurotizismus, Selbstkontrollfähigkeit und beruflicher Ehrgeiz) sind durch gezielte Trainingskonzepte veränderbar (Roberts, Luo, Briley, Chow, Su & Hill, 2017; Hudson und Fraley, 2016; Hudson und Fraley, 2015), was nicht nur der betreffenden Person selber, sondern auch der Organisation Hochschule zugutekommt, da dadurch Stress im Studium reduziert werden kann.

Der hier im Untersuchungsmodell enthaltene umweltbezogene Einflussfaktor der sozialen Negativunterstützung ist ein in der hochschulischen Stressforschung völlig neuer Aspekt, der in Zeiten der sogenannten Helikopter Eltern immer mehr an Bedeutung gewinnt. Das in dem hier untersuchten Modell aufgenommene Konstrukt liefert erste Hinweise darauf, inwieweit zu stark in den Unialltag eingreifende Eltern das Stresserleben der Studierenden beeinflussen können.

Die im Modell thematisierten Stressfolgen (Abnahme des AC, Abnahme des OCB und Zunahme der Studienabbruchsinention) geben Aufschluss darüber, welche weitreichenden Konsequenzen auf Organisationsebene durch Stresserleben im Studium entstehen. Damit werden erstmalig verschiedene organisationale Stressfolgen im Hochschulkontext betrachtet und somit eine weitere Forschungslücke geschlossen⁶.

⁶ Die Absicht, die Organisation zu verlassen, z. B. in Form eines Studienabbruchs, wird als einzige Ausnahme der drei betrachteten Folgen des Öfteren im Rahmen der hochschulischen Stressforschung untersucht. Dies geschieht allerdings i. d. R. auf Personenebene.

Die folgende Grafik fasst das hier verwendete Untersuchungsmodell noch einmal zusammen:

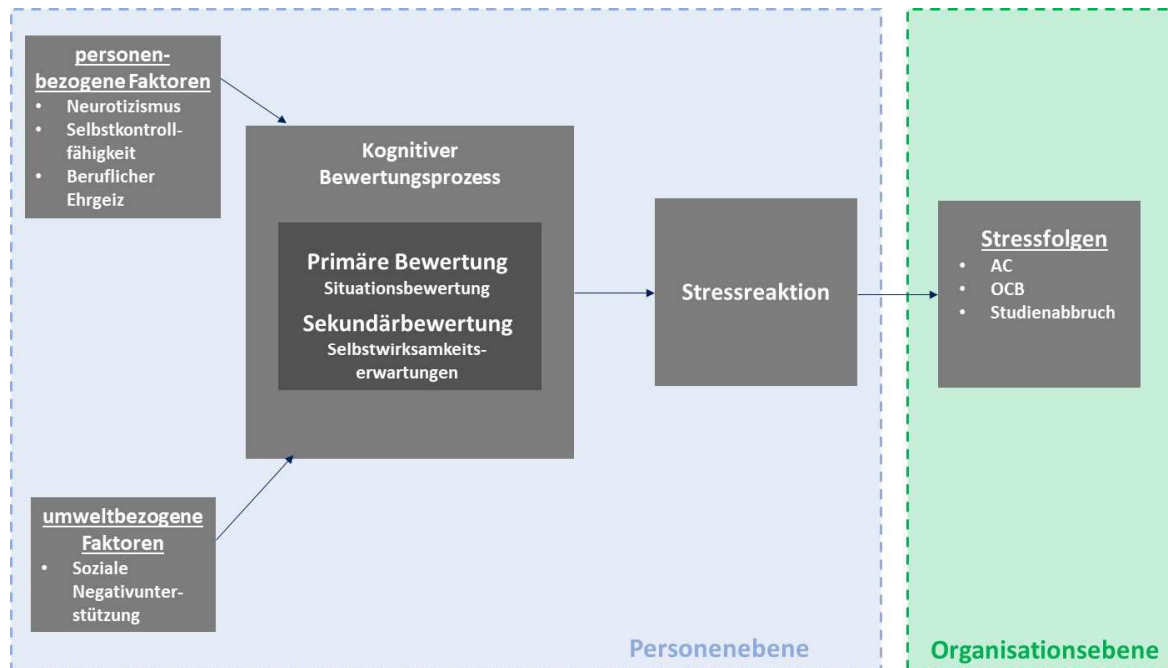


Abbildung 6: Ebenen des Untersuchungsmodells

Die gesamten Wirkungszusammenhänge innerhalb des Modells werden vor dem Hintergrund des Gruppenvergleichs zwischen Bachelor- bzw. Masterstudierenden betrachtet, da in der empirischen Forschung Hinweise vorliegen, dass Bachelorstudierende unter einem höheren Stresslevel leiden (z. B.: AOK, 2016; Sieverding et al., 2013).

Der Grund für dieses höhere Stresslevel und die damit einhergehende Notwendigkeit eines Gruppenvergleichs liegt in der Gruppe der Bachelorstudierenden selbst. Gemäß des social identity Ansatzes⁷ besitzt der Mensch das Bedürfnis, sich mit einer Gruppe identifizieren zu können (Schuh, van Dick, Wegge & Haslam, 2013). Denn aus Sicht der betreffenden Person verleiht diese Gruppenzugehörigkeit ein Gefühl des Dazugehörens oder auch der Sicherheit (Pratt, 2001). Umgekehrt kann die Zugehörigkeit zu einer Gruppe aber auch dazu führen, dass sich negative Gefühle wie z. B. Stress entwickeln (Schuh, van Dick, Wegge & Haslam, 2013). So kann Stress beispielsweise durch Normen entstehen, die sich innerhalb einer Gruppe herausbilden, indem ein Ereignis als besonders belastend und gefährlich interpretiert wird (Schuh, van Dick, Wegge & Haslam, 2013). Wird diese Erkenntnis auf das transaktionale Stressmodell

⁷ Definition des social identity Ansatzes: „[...] (the) social identity approach suggests that the groups to which people belong can be, and often are, incorporated into their sense of self and, through this, are powerful determinants of physical activity-related behaviour.“ (Stevens, Rees, Coffee, Steffens, Haslam & Polman, 2017, S. 1911).

angewendet, so werden der kognitive Bewertungsprozess und damit die Einschätzung des Bewältigungs- und Bedrohungspotenzials wesentlich von der Mitgliedschaft in einer Gruppe beeinflusst (Schuh, van Dick, Wegge & Haslam, 2013). Die folgenden Studienergebnisse von Haslam, Jetten, O'Brien und Jacobs (2004) zeigen diesen Wirkungszusammenhang auf.

In ihrem Experiment wurden 40 Studierende gebeten, eine Reihe von Rechenaufgaben zu lösen. Zuvor sollten sie sich bei einer vermeintlich anderen Versuchsperson über die bevorstehenden Tests informieren, um sich somit angeblich mit dem Experiment besser vertraut zu machen (Haslam et al., 2004). Diese Versuchsperson war allerdings in Wirklichkeit eine Konföderierte der Versuchsleiter, die bei der einen Hälfte der Testpersonen vorgab, selber Studierende des gleichen Faches zu sein und sich der anderen Hälfte als Patientin mit einer Belastungsstörung vorstellte (Haslam et al., 2004). Innerhalb dieser beiden Gruppen wurde wiederum einer Hälfte durch die Konföderierte mitgeteilt, dass die anschließenden Aufgaben sehr anstrengend und belastend seien, während die andere Hälfte gesagt bekam, die Aufgaben seien interessant und herausfordernd (Haslam et al., 2004). Schließlich wurden dann alle 40 Studierenden befragt, wie stressig sie die Tests empfunden hätten. Die Ergebnisse zeigen, dass die Botschaft der Patientin mit der Belastungsstörung keinerlei Effekte bewirkte (Haslam et al., 2004). Die Versuchsteilnehmer schätzten die Rechenaufgaben, unabhängig von der Einschätzung der Konföderierten, als gleich stressig ein. In den Gruppen, in denen sich die Konföderierte allerdings als Studierende ausgab, zeigte sich, dass die Probanden die Meinung dieser Person übernahmen und Situationen, die sie als belastend bezeichnete ebenfalls als stressig empfanden und jene, die sie als herausfordernd beschrieb auch als herausfordernd angaben (Haslam et al., 2004).

Übertragen auf den hier untersuchten Sachverhalt ergibt sich eine höhere Stresswahrnehmung bei Bachelorstudierenden dadurch, dass sie sich in ihrer Einschätzung des Bewältigungs- und Bedrohungspotenzials ihres Studiums gegenseitig bestärken. Das durch die strukturellen Gegebenheiten des Studiums resultierende Stresserleben wird also durch die Gruppenzugehörigkeit verstärkt.

Hinsichtlich der hier untersuchten Stressfolgen ist ebenfalls eine moderierende Wirkung des Studienabschlusses Bachelor denkbar. So konnten Studien zeigen, dass Bachelorstudierende eine geringere soziale Integration in das Hochschulumfeld und eine geringer intensive Kommunikation mit Hochschulangehörigen aufweisen (z. B.: Klein, Schwabe & Stocké, 2019). Dies wiederum geht mit einer weniger hohen Bindung zur eigenen Hochschule einher (Langer et al., 2001), was sich sowohl in einem geringeren affektiven Commitment als auch in einem geringeren OCB äußert. Schlussendlich konnten Studien ebenfalls belegen, dass eine geringere

soziale Integration mit einer höheren Abbruchwahrscheinlichkeit eines Studiums einhergeht (Röwert, Lah, Dahms, Berthold & von Stuckrad, 2017).

Basierend auf diesen Überlegungen ergibt sich das folgende Untersuchungsmodell:

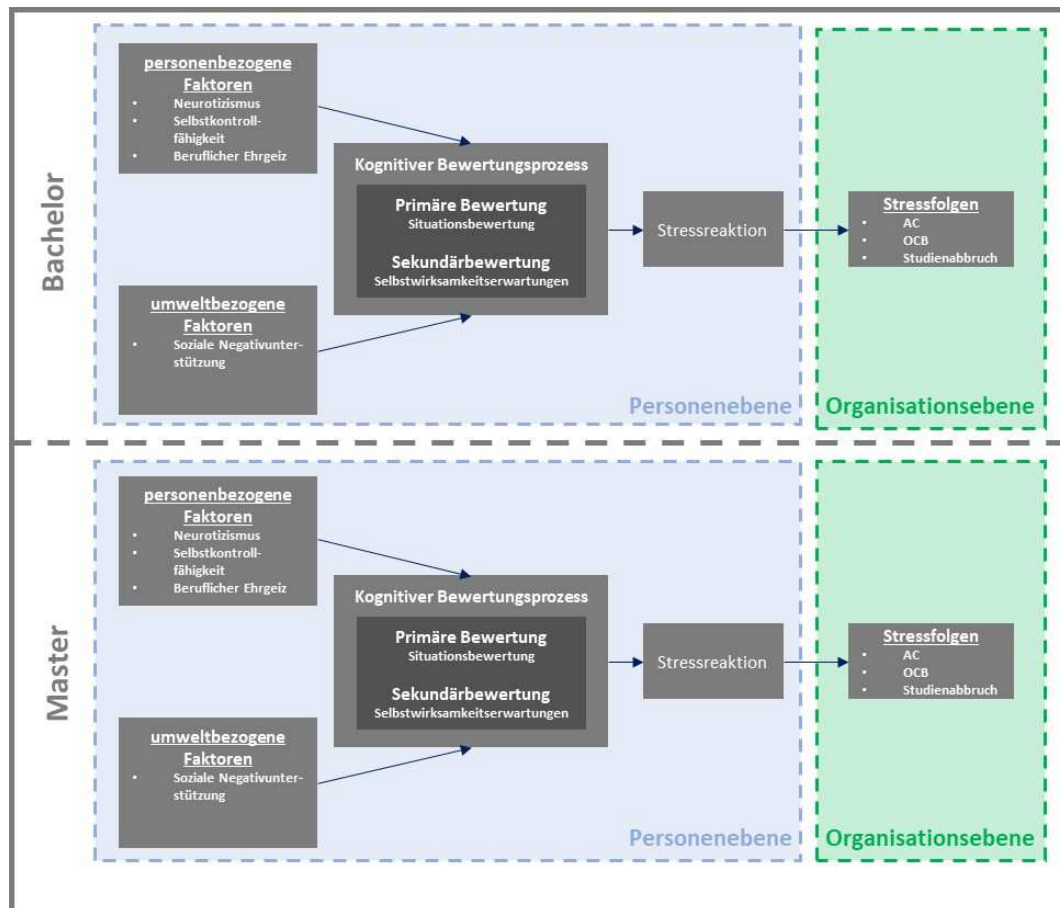


Abbildung 7: Untersuchungsmodell Gruppenvergleich

3.5 Hypothesenherleitung

In den vorangegangenen Abschnitten wurden die in der vorliegenden Arbeit fokussierten Prädiktoren und Zielvariablen vorgestellt und wissenschaftliche Belege für die Wirkungszusammenhänge zwischen ihnen und dem Stresserleben aufgezeigt. Das nachfolgende Kapitel stellt nun die in dieser Arbeit zu untersuchenden Hypothesen auf. Dabei werden alle Variablen des Untersuchungsmodells in Abhängigkeit der Variablen Studienabschluss im Gruppenvergleich betrachtet. In Kapitel 3.5.2 werden die zuvor genannten Hypothesen zugunsten einer besseren Übersichtlichkeit noch einmal tabellarisch zusammengefasst.

3.5.1 Hypothesen zum Gruppenvergleich

Wie bereits in Kapitel 3.1 dargelegt, leiden insbesondere Bachelorstudierende unter einem hohen Stresslevel (AOK, 2016; Sieverding et al., 2013). Verglichen mit dem Bundesdurchschnitt aller von der AOK befragten Studierenden liegen sie 1,3 Prozentpunkte darüber, während Masterstudierende mit 0,8 Prozentpunkten knapp unter dem Bundesdurchschnitt liegen (AOK, 2016).

Daraus ergibt sich bereits die erste Forschungshypothese dieser Arbeit:

Hypothese 1:

Bachelorstudierende weisen eine höhere Stressreaktion auf als Masterstudierende.

Aufgrund dieses höheren Stresserlebens im Bachelorstudium ist außerdem zu vermuten, dass sich beide Studienabschlüsse noch in weiteren hier untersuchten Variablen unterscheiden.

Einen ersten Hinweis hierfür liefert die bereits vorgestellte Forschungsarbeit von Heublein et al. aus dem Jahr 2017, die zeigen konnte, dass besonders Bachelorstudierende eine erhöhte Studienabbruchstention aufweisen (32 % der Bachelorstudierenden vs. 15 % der Masterstudierenden).

Die daraus resultierende Forschungshypothese lautet:

Hypothese 2:

Bachelorstudierende weisen eine höhere Studienabbruchstention auf als Masterstudierende.

Darüber hinaus nennt Bandura (1997) als stärkste Quelle für Selbstwirksamkeit die eigenen Erfolgserlebnisse bzw. die damit einhergehenden Erfahrungen, die die Person in ähnlichen Leistungssituationen gemacht hat. Da davon auszugehen ist, dass mit zunehmender Semesterzahl auch die Erfahrungswerte mit studiumsspezifischen Leistungssituationen steigen, wird möglicherweise die Selbstwirksamkeit bei Masterstudierenden im Vergleich zum Bachelorstudium höher ausfallen.

Daraus ergibt sich die folgende Hypothese:

Hypothese 3:

Bachelorstudierende weisen eine geringere Selbstwirksamkeit auf als Masterstudierende.

Schließlich ist auch zu vermuten, dass Bachelorstudierende mehr soziale Negativunterstützung durch die eigenen Eltern erfahren, da gemäß Segrin et al. (2012) diese Unterstützungsform vorrangig bei jungen Erwachsenen vorzufinden ist und sich aufgrund der konsekutiven Studienstruktur jüngere Erwachsene eher im Bachelor- als im Masterstudium befinden.

Aus diesen Überlegungen heraus ergibt sich folgende Hypothese:

Hypothese 4:

Bachelorstudierende weisen eine höhere soziale Negativunterstützung durch die eigenen Eltern auf als Masterstudierende.

Um die Wirkungszusammenhänge zwischen den vorgestellten Prädiktoren und dem Stresserleben bzw. zwischen dem Stresserleben und den Zielvariablen im Gruppenvergleich untersuchen zu können, wird in der vorliegenden Arbeit eine Moderatoranalyse⁸ durchgeführt.

Dabei sollen die folgenden Moderatorhypothesen untersucht werden:

Neurotizismus:

Wie die Ausführungen zu Neurotizismus in Kapitel 3.3.1 gezeigt haben, kann Neurotizismus den kognitiven Stressbewertungsprozess sowie die Stressreaktion beeinflussen. Personen mit einer hohen Ausprägung in dieser Eigenschaft bewerten die eigenen Ressourcen eher als unzureichend und nehmen Ereignisse somit auch eher als Bedrohung wahr (Gallagher, 1990). Daher kann davon ausgegangen werden, dass der kognitive Bewertungsprozess bei Studierenden mit einer hohen Ausprägung in diesem Persönlichkeitsmerkmal negativ beeinflusst wird.

Zusammen mit der Moderatorvariable Studienabschluss ergeben sich nun folgende Hypothesen:

Moderatorhypothese 5a:

Die Auswirkungen des Persönlichkeitsmerkmals Neurotizismus auf die Ereigniseinschätzung wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang

⁸ Unter einem Moderator wird eine qualitative oder quantitative Variable verstanden, welche die Stärke oder Richtung des Zusammenhangs zwischen einer unabhängigen (Prädiktor) und einer abhängigen Variable (Kriterium) beeinflusst (Baron & Kenny, 1986), indem sie den Zusammenhang bspw. verstärkt, abschwächt oder sogar umkehrt. Statistisch äußert sich ein Moderatoreffekt durch eine signifikante Interaktion zwischen Prädiktor und Moderator bezüglich des Effekts auf das Kriterium (Baron & Kenny, 1986).

zwischen Neurotizismus und der Ereigniseinschätzung (je höher die Neurotizismuswerte, desto negativer die Ereigniseinschätzung) durch das Bachelorstudium noch verstärkt wird.

Moderatorhypothese 5b:

Die Auswirkungen des Persönlichkeitsmerkmals Neurotizismus auf die studiumsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwischen Neurotizismus und der studiumsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen (je höher die Neurotizismuswerte, desto geringer die Selbstwirksamkeitserwartung) durch das Bachelorstudium noch verstärkt wird.

Selbstkontrollfähigkeit:

Wie die Studie von Hupke (2011) belegen konnte, kann ein hohes Ausmaß an Selbstkontrollfähigkeit Belastungsindikatoren im Berufsalltag abmildern. Daher ist davon auszugehen, dass der kognitive Bewertungsprozess bei Studierenden mit einer hohen Ausprägung in diesem Persönlichkeitsmerkmal positiv beeinflusst wird und folglich diese Studierenden weniger gestresst im Unialltag sind.

Zusammen mit der Moderatorvariable Studienabschluss ergeben sich nun folgende Hypothesen:

Moderatorhypothese 6a:

Die Auswirkungen des Persönlichkeitsmerkmals Selbstkontrollfähigkeit auf die Ereigniseinschätzung wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwischen Selbstkontrollfähigkeit und der Ereigniseinschätzung (je höher das Ausmaß an Selbstkontrollfähigkeit, desto positiver die Ereigniseinschätzung) durch das Bachelorstudium abgeschwächt wird.

Moderatorhypothese 6b:

Die Auswirkungen des Persönlichkeitsmerkmals Selbstkontrollfähigkeit auf die studiumsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwischen Selbstkontrollfähigkeit und der studiumsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen (je höher das Ausmaß an Selbstkontrollfähigkeit, desto höher die Selbstwirksamkeitserwartung) durch das Bachelorstudium abgeschwächt wird.

Beruflicher Ehrgeiz:

Mit Blick auf die Forschungsarbeit von Bargel et al. (2012) zeigt sich, dass beruflicher Ehrgeiz Stresserleben verstärken kann. Denn je stärker die Verknüpfung zwischen guter Examensnote und besseren Arbeitsmarktchancen bei Studierenden ausgeprägt ist, desto größer wird der Erfolgsdruck sowie das Stresserleben (Bargel et al., 2012). Daher ist davon auszugehen, dass der kognitive Bewertungsprozess bei Studierenden mit einer hohen Ausprägung in diesem Persönlichkeitsmerkmal negativ beeinflusst wird und folglich diese Studierenden gestresster im Uni-Alltag sind.

Zusammen mit der Moderatorvariable Studienabschluss ergeben sich nun folgende Hypothesen:

Moderatorhypothese 7a:

Die Auswirkungen des Persönlichkeitsmerkmals beruflicher Ehrgeiz auf die Ereigniseinschätzung wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwischen beruflichem Ehrgeiz und der Ereigniseinschätzung (je höher das Ausmaß an beruflichem Ehrgeiz, desto negativer die Ereigniseinschätzung) durch das Bachelorstudium noch verstärkt wird.

Moderatorhypothese 7b:

Die Auswirkungen des Persönlichkeitsmerkmals beruflicher Ehrgeiz auf die studiumsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwischen beruflichem Ehrgeiz und der studiumsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen (je höher das Ausmaß an beruflichem Ehrgeiz, desto geringer die Selbstwirksamkeitserwartung) durch das Bachelorstudium noch verstärkt wird.

Soziale Negativunterstützung

Wie Sideridis und Kafetsios (2008) zeigen konnten, geht die normale elterliche Fürsorge mit verminderter Stresswahrnehmung bei den Studierenden einher, während jene, die unter Helikopter-Eltern-Verhalten leiden, ein erhöhtes Stresserleben zeigen.

Zusammen mit der Moderatorvariable Studienabschluss ergeben sich daraus nun folgende Hypothesen:

Moderatorhypothese 8a:

Die Auswirkungen der sozialen Negativunterstützung auf die Ereigniseinschätzung wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwischen sozialer Negativunterstützung und der Ereigniseinschätzung (je höher das Ausmaß an sozialer Negativunterstützung, desto negativer die Ereigniseinschätzung) durch das Bachelorstudium noch verstärkt wird.

Moderatorhypothese 8b:

Die Auswirkungen der sozialen Negativunterstützung auf die studiumsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwischen sozialer Negativunterstützung und der studiumsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen (je höher das Ausmaß an sozialer Negativunterstützung, desto geringer die Selbstwirksamkeitserwartung) durch das Bachelorstudium noch verstärkt wird.

Stressreaktion

Wie Lazarus und Kollegen in ihrem transaktionalen Stressmodell aufzeigen, beeinflusst der kognitive Bewertungsprozess, inwieweit eine Stressreaktion bei der betreffenden Person ausgelöst wird. Ist die Ereigniseinschätzung einer Situation durch die betreffende Person negativ und sind die Selbstwirksamkeitserwartungen derselbigen gering, dann wird eine Stressreaktion ausgelöst (Lazarus & Folkman, 1984).

Zusammen mit der Moderatorvariable Studienabschluss ergeben sich nun folgende Hypothesen:

Moderatorhypothese 9a:

Die Auswirkungen der Ereignisseinschätzung auf die Stressreaktion wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwischen der Ereignisseinschätzung und der Stressreaktion (je negativer die Ereignisseinschätzung, desto höher die Stressreaktion) durch das Bachelorstudium noch verstärkt wird.

Moderatorhypothese 9b:

Die Auswirkungen der Selbstwirksamkeitserwartungen auf die Stressreaktion wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen und der Stressreaktion (je höher die Selbstwirksamkeitserwartungen, desto niedriger die Stressreaktion) durch das Bachelorstudium abgeschwächt wird.

Affektives Commitment

Wie die Studien von Yousef (2002) und King und Sethi (1997) zeigen, kann das affektive Commitment durch dauerhaftes Stresserleben bei Organisationsmitgliedern reduziert werden. Daher ist es naheliegend, dass ein hohes Ausmaß an Stress bei Studierenden das affektive Commitment zur eigenen Hochschule sinken lässt.

Zusammen mit der Moderatorvariable Studienabschluss ergibt sich nun folgende Hypothese:

Moderatorhypothese 10:

Die Auswirkungen des Stresserlebens im Studium auf das affektive Commitment wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwischen Stresserleben im Studium und affektivem Commitment (je höher die Stressreaktion, desto geringer das affektive Commitment) durch das Bachelorstudium noch verstärkt wird.

Organizational Citizenship Behavior

Wie Podsakoff et al. (2000) und andere Studien zeigen konnten, hat Rollenkonflikt sowie -ambiguität als mögliche Stressereignisse einen negativen Einfluss auf altruistisches Verhalten. Daher kann davon ausgegangen werden, dass ein hohes Ausmaß an Stress bei Studierenden das OCB hinsichtlich der eigenen Hochschule sinken lässt.

Zusammen mit der Moderatorvariable Studienabschluss ergibt sich nun folgende Hypothese:

Moderatorhypothese 11:

Die Auswirkungen des Stresserlebens im Studium auf das OCB wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwischen Stresserleben im Studium und dem OCB (je höher die Stressreaktion, desto geringer das OCB) durch das Bachelorstudium noch verstärkt wird.

Studienabbruchsintention

Bargel et al. konnten in ihrem Forschungsbeitrag aus dem Jahr 2012 zeigen, dass das Erfolgsstreben der Studierenden zusammen mit der Zunahme der wahrgenommenen Belastung im Studium schlussendlich in einer Stressspirale mündet, die wiederum oftmals zu einem Studienabbruch führt (Bargel et al., 2012). Daher wird vermutet, dass ein hohes Ausmaß an Stress bei Studierenden die Studienabbruchsintention der betroffenen Studierenden steigen lässt.

Zusammen mit der Moderatorvariable Studienabschluss ergibt sich nun folgende Hypothese:

Moderatorhypothese 12:

Die Auswirkungen des Stresserlebens im Studium auf die Studienabbruchsintention wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwischen Stresserleben im Studium und der Studienabbruchsintention (je höher die Stressreaktion, desto höher die Studienabbruchsintention) durch das Bachelorstudium noch verstärkt wird.

3.5.2 Hypothesensystem im Überblick

Die soeben vorgestellten Hypothesen werden in der nachfolgenden Tabelle noch einmal zusammengefasst.

Nr.	Hypothesen
Hypothesen zu Mittelwertunterschieden	
H1	<i>Bachelorstudierende weisen eine höhere Stressreaktion auf als Masterstudierende.</i>
H2	<i>Bachelorstudierende weisen eine höhere Studienabbruchsinention auf als Masterstudierende.</i>
H3	<i>Bachelorstudierende weisen eine geringere Selbstwirksamkeit auf als Masterstudierende.</i>
H4	<i>Bachelorstudierende weisen eine höhere soziale Negativunterstützung durch die eigenen Eltern auf als Masterstudierende.</i>
Moderatorhypothesen	
Persönlichkeitseigenschaften	
H5a	<i>Die Auswirkungen des Persönlichkeitsmerkmals Neurotizismus auf die Ereignisseinschätzung wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwischen Neurotizismus und der Ereignisseinschätzung (je höher die Neurotizismuswerte, desto negativer die Ereignisseinschätzung) durch das Bachelorstudium noch verstärkt wird.</i>
H5b	<i>Die Auswirkungen des Persönlichkeitsmerkmals Neurotizismus auf die studiumsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwischen Neurotizismus und der studiumsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen (je höher die Neurotizismuswerte, desto geringer die Selbstwirksamkeitserwartung) durch das Bachelorstudium noch verstärkt wird.</i>

H6a	<i>Die Auswirkungen des Persönlichkeitsmerkmals Selbstkontrollfähigkeit auf die Ereigniseinschätzung wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwischen Selbstkontrollfähigkeit und der Ereigniseinschätzung (je höher das Ausmaß an Selbstkontrollfähigkeit, desto positiver die Ereigniseinschätzung) durch das Bachelorstudium abgeschwächt wird.</i>
H6b	<i>Die Auswirkungen des Persönlichkeitsmerkmals Selbstkontrollfähigkeit auf die studiumsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwischen Selbstkontrollfähigkeit und der studiumsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen (je höher das Ausmaß an Selbstkontrollfähigkeit, desto höher die Selbstwirksamkeitserwartung) durch das Bachelorstudium abgeschwächt wird.</i>
H7a	<i>Die Auswirkungen des Persönlichkeitsmerkmals beruflicher Ehrgeiz auf die Ereigniseinschätzung wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwischen beruflichem Ehrgeiz und der Ereigniseinschätzung (je höher das Ausmaß an beruflichem Ehrgeiz, desto negativer die Ereigniseinschätzung) durch das Bachelorstudium noch verstärkt wird.</i>
H7b	<i>Die Auswirkungen des Persönlichkeitsmerkmals beruflicher Ehrgeiz auf die studiumsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwischen beruflichem Ehrgeiz und der studiumsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen (je höher das Ausmaß an beruflichem Ehrgeiz, desto geringer die Selbstwirksamkeitserwartung) durch das Bachelorstudium noch verstärkt wird.</i>
soziale Negativunterstützung	
H8a	<i>Die Auswirkungen der sozialen Negativunterstützung auf die Ereigniseinschätzung wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwischen sozialer Negativunterstützung und der Ereigniseinschätzung (je höher das Ausmaß an sozialer Negativunterstützung, desto negativer die Ereigniseinschätzung) durch das Bachelorstudium noch verstärkt wird.</i>

H8b	<i>Die Auswirkungen der sozialen Negativunterstützung auf die studiumsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwischen sozialer Negativunterstützung und der studiumsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen (je höher das Ausmaß an sozialer Negativunterstützung, desto geringer die Selbstwirksamkeitserwartung) durch das Bachelorstudium noch verstärkt wird.</i>
Stressreaktion	
H9a	<i>Die Auswirkungen der Ereignisseinschätzung auf die Stressreaktion wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwischen der Ereignisseinschätzung und der Stressreaktion (je negativer die Ereignisseinschätzung, desto höher die Stressreaktion) durch das Bachelorstudium noch verstärkt wird.</i>
H9b	<i>Die Auswirkungen der Selbstwirksamkeitserwartungen auf die Stressreaktion wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen und der Stressreaktion (je höher die Selbstwirksamkeitserwartungen, desto niedriger die Stressreaktion) durch das Bachelorstudium abgeschwächt wird.</i>
Organisationale Stressfolgen	
H10	<i>Die Auswirkungen des Stresserlebens im Studium auf das affektive Commitment wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwischen Stresserleben im Studium und affektivem Commitment (je höher die Stressreaktion, desto geringer das affektive Commitment) durch das Bachelorstudium noch verstärkt wird.</i>
H11	<i>Die Auswirkungen des Stresserlebens im Studium auf das OCB wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwischen Stresserleben im Studium und dem OCB (je höher die Stressreaktion, desto geringer das OCB) durch das Bachelorstudium noch verstärkt wird.</i>

H12	<i>Die Auswirkungen des Stresserlebens im Studium auf die Studienabbruchsin- tention wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwi- schen Stresserleben im Studium und der Studienabbruchsin- tention (je höher die Stressreaktion, desto höher die Studienabbruchsin- tention) durch das Bachelorstu- dium noch verstärkt wird.</i>
-----	--

Tabelle 4: Zusammenfassung Hypothesen

Für die empirische Analyse dieses Untersuchungsmodells sind zwei Studien notwendig, die in den folgenden beiden Kapiteln 4 und 5 vorgestellt werden sollen.

4 Studie 1

Im Rahmen der ersten Studie wurde eine Skala entwickelt, die der Operationalisierung des Konstrukts Negativunterstützung dient. Das Kapitel 4.1 erläutert das methodische Vorgehen der ersten Studie. Dabei werden zunächst das genutzte Untersuchungsdesign (Kap. 4.1.1) sowie die Stichprobe (Kap. 4.1.2) beschrieben. Im Anschluss daran, wird auf die Skalenentwicklung für das Konstrukt Negativunterstützung (Kap.4.1.3) sowie die Erläuterung des Untersuchungsablaufs (Kap. 4.1.4) eingegangen. Schließlich wird in Kapitel 4.2.1 das Vorgehen der Datenbereinigung sowie im Kapitel 4.2.2 die Durchführung der Skalenüberprüfung inkl. der Beurteilung der Gütekriterien erster und zweiter Generation präsentiert.

4.1 Methodisches Vorgehen

4.1.1 Untersuchungsdesign

Die Erhebung zur Studie 1 erfolgte mithilfe eines standardisierten Fragebogens im Querschnittsdesign. Dieser wurde sowohl online mithilfe des Softwarepakets SoSci Survey verschickt als auch in Form einer Paper-Pencil-Befragung ausgegeben. Der Erhebungszeitraum erstreckte sich vom 24.10.2016 bis zum 23.12.2016.

4.1.2 Stichprobenbeschreibung

Insgesamt füllten 403 Personen den in dieser Studie genutzten Fragebogen aus. Diese 403 Personen lassen sich anhand demographischer und hochschulbezogener Aspekte, wie in der folgenden Tabelle ersichtlich, beschreiben:

Geschlecht	weiblich	63,6 %
	männlich	36,4 %

Alter	17-20 Jahre	20,1 %
	21-25 Jahre	55,8 %
	26-30 Jahre	18,9 %
	31-35 Jahre	4,5 %
	36 Jahre	0,5 %
	50 Jahre	0,2 %
Hochschulort	Duisburg	15,6 %
	Wuppertal	73,7 %
	Düsseldorf	10,7 %
angestrebter Abschluss	Bachelor	69 %
	Master	31 %
Fachrichtung	Geisteswissenschaften	4,5 %
	Sport/Sportwissenschaften	0,5 %
	Rechts-/Wirtschafts-/Sozialwissenschaften	91,8 %
	Mathematik/Naturwissenschaften	1,0 %
	Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften	1,7 %
	Ingenieurwissenschaften	0,2 %
	Kunst/Kunstwissenschaften	0,2 %
Fachsemester	1.-2. Semester	17,3 %
	3.-4. Semester	30,6 %
	5.-6. Semester	30,5 %
	7.-8. Semester	10,8 %
	9.-10. Semester	5 %
	11.-12. Semester	3,3 %
	13.-14. Semester	1,2 %
	ab 15. Semester	1,3 %

Tabelle 5: Stichprobenbeschreibung Studie 1

Geschlecht

In der vorliegenden Stichprobe beträgt der Anteil der weiblichen Probanden 63,6 % und jener der Männer 36,4 %.

Diese geschlechterspezifische Stichprobenzusammensetzung entspricht nicht der für das Wintersemester 2016/17 ausgewiesenen Gesamtstichprobe der Studierenden im Fach Wirtschaftswissenschaften in Deutschland. Gemäß Statista (2019) setzt sich diese aus etwa 55,61 %

Männern und 44,39 % Frauen zusammen. Damit ist der Frauenanteil in der vorliegenden Erhebung über- bzw. der Männeranteil unterrepräsentativ. Da in dieser Studie Geschlechtervergleiche allerdings nicht vorgenommen werden, kann dieser Umstand vernachlässigt werden.

Alter

Knapp über die Hälfte der befragten Studierenden (55,8 %) können der Altersgruppe der 21- bis 25-Jährigen zugeordnet werden. Ähnliche Ergebnisse weist die bundesweite und repräsentative 21. Sozialerhebung auf, wonach die Mehrheit der Studierenden in Deutschland (58 %) zur Altersgruppe der 20- bis 25-Jährigen gehört (Middendorff, Apolinarski, Becker, Bornkessel, Brandt, Heißenberg & Poskowsky, 2017). Ebenfalls stark vertreten im vorliegenden Datensatz sind die 17- bis 20-Jährigen mit 20,1 % und die 26- bis 30-Jährigen mit 18,9 %. Ab einem Alter von 31 Jahren nimmt der Anteil der befragten Personen stark ab. Die jüngste Person ist 17 Jahre alt, während die älteste befragte Person ein Alter von 50 Jahren aufweist. Das Durchschnittsalter des vorliegenden Datensatzes beträgt 23,7 Jahre. Auch dies entspricht nahezu den Werten der 21. Sozialerhebung, die ein Durchschnittsalter der Studierenden in Deutschland von 24,7 Jahren ermittelt haben⁹.

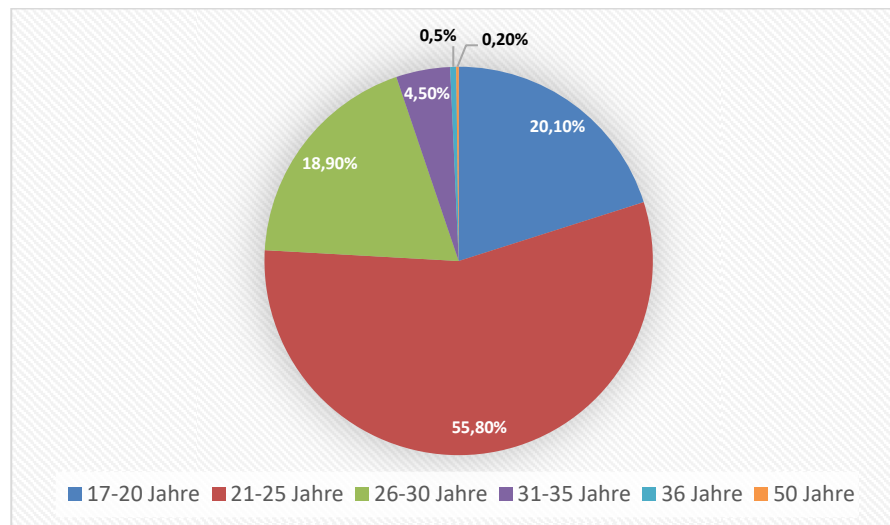


Abbildung 8: Alter Stichprobe Studie 1

⁹ Das Durchschnittsalter bezieht sich auf das Sommersemester 2016.

Hochschulort

Die Umfrage wurde primär an der Bergischen Universität Wuppertal durchgeführt, weshalb dieser Hochschulort mit 73,7 % erwartungsgemäß am stärksten in dieser Umfrage vertreten ist. Es folgen die Standorte Duisburg und Düsseldorf mit knapp 5 % Unterschied (15,6 % vs. 10,7 %).

Angestrebter Abschluss

Die vorliegende Stichprobe teilt sich in zwei angestrebte Studienabschlüsse auf. Die Mehrheit der Befragten (69 %) streben den Bachelor als Abschluss an. Die verbleibenden Teilnehmer (31 %) sind in einem Masterstudiengang eingeschrieben.

Fachrichtung

Hinsichtlich der Fachrichtungen entfallen 91,8 % auf die Rechts-/Wirtschafts- bzw. Sozialwissenschaften. Ursächlich dafür ist die Tatsache, dass die Erhebung ausschließlich in wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten durchgeführt wurde. Die übrigen angegebenen Fachrichtungen lassen sich darauf zurückführen, dass sich ein Teil der befragten Personen in einem kombinatorischen Bachelor befindet. Bei der Überlegung, welche Fachrichtung anzugeben ist, haben sich diese Personen für die Angabe des anderen Faches entschieden.

Fachsemester

Die Spannweite der Fachsemester liegt zwischen 1 und 23 Semestern (Median: 5). Damit verfügt die Stichprobe im Mittel über eine mittlere Studiererfahrung. Die meisten befragten Studierenden befinden sich im dritten bis vierten (30,6 %) bzw. im fünften bis sechsten Semester (30,5 %).

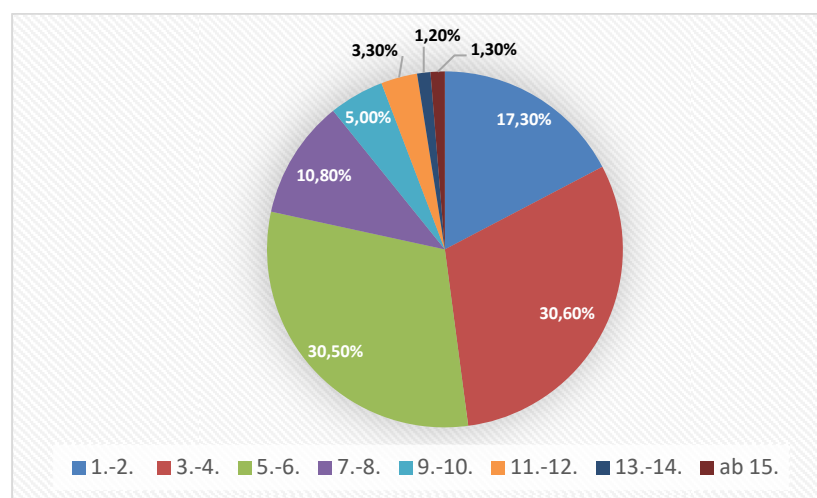


Abbildung 9: Fachsemester Stichprobe Studie 1

4.1.3 Skalenentwicklung

Zur Erfassung der in dieser Arbeit genutzten Negativunterstützung diente als Ausgangsbasis die im Jahr 2014 entwickelte Helikopter-Eltern-Skala von Wilhelm, Esdar und Wild. Dabei wurde die Subskala externale Schuldzuweisung eliminiert¹⁰, so dass die Gesamtskala aus den Items der Subskalen Überinvolviertheit, Autonomieeinschränkung und Überbehütung bestand. Dabei misst die Skala der Überinvolviertheit das Ausmaß der aktiven elterlichen Unterstützung, die sich durch Partizipation an Aktivitäten und wichtigen Entscheidungen äußert (Wilhelm & Esdar, 2014). Im Rahmen der Subskala der Autonomieeinschränkung soll gemessen werden, inwieweit Eltern ihren Kindern die Zuversicht nehmen, Herausforderungen im Leben eigenständig zu bewältigen und darüber hinaus versuchen, autonome Handlungen sowie Entscheidungen ihrer Kinder zu unterbinden (Wilhelm & Esdar, 2014). Die Skala der Überbehütung ist gekennzeichnet durch das beschützende und fürsorgliche Verhalten der Eltern, welches sich in dem Versuch äußert, die durch die Eltern wahrgenommenen alltäglichen Hindernisse im Leben ihrer Kinder für diese aus dem Weg zu räumen (Wilhelm & Esdar, 2014).

Diese Gesamtskala wurde anschließend mithilfe von Pretests überprüft und weiterentwickelt¹¹. Im Zuge dieser Weiterentwicklung wurden bestehende Items teilweise umformuliert und teilweise eliminiert. Darüber hinaus wurde die Formulierung neuer Items auf Basis der von Wilhelm et al. (2014) genutzten Literatur¹² vorgenommen. Das Antwortformat wurde in der neu entwickelten Skala ebenfalls abgeändert. In der Originalfassung ist dieses vierstufig von 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft zu“. Da von Antwortskalen mit weniger als fünf Antwortkategorien wegen der geringeren Reliabilität dieser Skalen abgeraten wird (Preston & Coleman, 2000; Schnell, 2012; Menold & Bogner, 2015), wurde in der vorliegenden Erhebung gemäß der Empfehlung durch Faulbaum, Prüfer & Rexroth (2009) eine fünfstufige Likertskala von 1 = „trifft nicht zu“ bis 5 = „trifft zu“ genutzt.

Zur Überprüfung und Weiterentwicklung der Skala wurden die folgenden Pretests durchgeführt.

¹⁰ Die Subskala externale Schuldzuweisung misst das Ausmaß, inwieweit Eltern anderen Personen Schuld zuweisen, wenn etwas im Leben der Kinder schief läuft (Wilhelm & Esdar, 2014). Die Bedeutung dieser Subskala entsprach nicht der in dieser Arbeit genutzten Definition der Negativunterstützung, die gemäß Laireiter et al. (2007) als inadäquates und übertrieben unterstützendes, einmischendes Verhalten verstanden wird und musste daher eliminiert werden.

¹¹ Eine Weiterentwicklung dieser Skala war notwendig, da die Ursprungsskala gemäß Wilhelm et al. (2014) in den Pretests keine zufriedenstellende interne Konsistenz aufwies.

¹² Siehe hierzu: Essau, Sagagawa & Frick (2006); Stöber (2002); Schumacher, Eisemann & Brähler (2000).

Laut Schnell (2012) ist es im Rahmen einer Skalenentwicklung unabdingbar, mindestens zwei verschiedene Arten von Pretests durchzuführen, zum einen den Entwicklungs- und zum anderen den Abschlusspretest. Im Rahmen des Entwicklungspretest wurden zunächst die folgenden qualitativen Verfahren genutzt. Nach ersten Gesprächen mit Personen aus der Zielpopulation zur Vorbereitung eines ersten Skalenrohentwurfs (unstrukturierte Interviews; vgl. Schnell, 2012) wurde dieser im Anschluss in drei zeitlich nacheinander liegenden Diskussionsrunden mit Fachkollegen (vgl. Schnell, 2012) besprochen. Während in der ersten Diskussionsrunde der Schwerpunkt noch auf der inhaltlichen Ausgestaltung neuer Items lag, ging es in der zweiten und dritten Diskussionsrunde um die Überprüfung der gesamten Skala. Dabei bewerteten in der zweiten Diskussionsrunde sechs Personen mit fachlichem Hintergrundwissen die Eignung der in der gesamten Skala verwendeten Items auf Basis der vorher definierten Subskalen. In der dritten Gesprächsrunde wurde die überarbeitete Skala noch einmal einer Methodenexpertin vorgelegt, um mit ihr ebenfalls die Eignung der genutzten Items zu diskutieren und zu prüfen. Nach dieser qualitativen Entwicklungsphase folgte noch die Anwendung eines quantitativen Verfahrens, indem zwei Personen aus der Zielpopulation gebeten wurden, die Skala mithilfe einer Checkliste (vgl. Schnell, 2012) auf Konstruktionsfehler zu untersuchen. Der Abschlusspretest erfolgte mithilfe eines Online-Pretestverfahrens. An diesem Online-Pretest nahmen 17 Personen der Zielpopulation teil.¹³

4.1.4 Untersuchungsablauf

Im Rahmen der Onlinebefragung wurden an der Bergischen Universität Wuppertal am Donnerstag, den 03.11.2016, um 12:00 Uhr Einladungen zur Teilnahme per E-Mail an die Studierenden der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät der Universität verschickt. Dies erfolgte über den fakultätsinternen E-Mailserver des Dekanats, um somit eine lückenlose Ansprache der Zielgruppe gewährleisten zu können. Die E-Mail bestand aus einem kurzen Anschreiben, welches den Link zur Befragung enthielt. Das Anschreiben wies zudem eine kurze Beschreibung des Forschungsvorhabens, den daraus resultierenden Nutzen der Teilnahme und Informationen über die durchführende Person auf. Aber auch die erwartete durchschnittliche Bearbeitungszeit sowie die Betonung der Anonymität wurden dort hervorgehoben. Eine derartige Ausgestaltung des Anschreibens ist eine geeignete Maßnahme, um die Ausschöpfungsquote bei Umfragen zu

¹³ Der gesamte in dieser Erhebung genutzte Fragebogen inklusive der hier präsentierten Skala ist im Anhang einsehbar (siehe hierzu: S. XLI-XLVII).

erhöhen (Porst, 2001). Insgesamt wurden über diesen E-Mailserver 3054 Studierende angeschrieben, wovon 308 - nach erfolgter Datenbereinigung (siehe das folgende Kap. 4.2.1) - einen vollständigen und für die Befragung nutzbaren Fragebogen ausfüllten. Dies entspricht einer Nettorücklaufquote¹⁴ von 10,1 %.

Da an den beiden anderen Universitäten aus datenschutzrechtlichen Gründen keine Möglichkeit bestand, die E-Mailserver der Fakultäten zu nutzen, wurde hier die Befragung in schriftlicher Form ausgehändigt. Bei der Auswahl der Dozenten, bei denen um Unterstützung für dieses Forschungsvorhaben gebeten wurde, wurde auf jene zurückgegriffen, mit denen die Bergische Universität im Bereich Personalmanagement bereits eine Forschungsk Kooperation pflegt. Die betreffenden Dozenten wurden zunächst schriftlich kontaktiert und über das Vorhaben informiert. Die Dozenten gaben sodann vor, in welcher Veranstaltung die Umfrage stattfinden könne. An der Universität Duisburg-Essen (Standort Duisburg) erfolgte die Verteilung in einer Pflichtvorlesung. Insgesamt wurden 71 Bögen ausgeteilt, wovon nach Bereinigung der Daten (siehe das folgende Kap. 4.2.1) 62 Bögen übrigblieben. Dies entspricht einer Nettorücklaufquote von 87,3 %. An der Universität Düsseldorf wurde der Link zur Onlinebefragung zunächst auf eine uniinterne Lernplattform gestellt. Da die Resonanz allerdings gering ausfiel (12 ausgefüllte Fragebögen) wurde die Befragung zusätzlich in einem Wahlpflichtseminar ausgeteilt. In diesem Seminar wurden 49 Fragebögen verteilt, wovon 33 Bögen komplett ausgefüllt für die Auswertung genutzt werden konnten. Zusammen mit den zuvor online ausgefüllten Fragebögen entspricht dies einer Nettorücklaufquote von 67,4 %.

Werden alle Rücklaufquoten zusammengenommen, ergibt sich eine Gesamt-Rücklaufquote von rund 12,7 %¹⁵.

4.2 Datenauswertung Studie 1

4.2.1 Bereinigung der Daten

Die Datenbereinigung wurde in drei Schritten vorgenommen.

¹⁴ Die Nettorücklaufquote ergibt sich aus dem Quotienten zwischen zugesandten bzw. ausgegebenen Fragebögen und vollständig ausgefüllten und somit nutzbaren Bögen. Bei dieser Berechnung werden unvollständige Fragebögen und somit für die Untersuchung nicht nutzbare Bögen nicht berücksichtigt (siehe hierzu Kapitel 4.2.1: Bereinigung der Daten: Eliminierung unvollständiger Fälle).

¹⁵ Die Gesamtnettoquote ergibt sich aus der Summe der Einzelnettoquoten (10,1 %, 87,3 % & 67,4 %), die um die jeweilige Anzahl vollständig ausgefüllter Fragebögen gewichtet wurden.

Zunächst wurden unvollständige Fälle eliminiert. Im Rahmen des Onlinefragebogens wurden beim Download der Rohdaten alle Fälle durch Sosci Survey gelöscht, in denen mehr als 20 % der zu tätigen Antworten fehlten. Die übrigen Daten wurden im Anschluss in die Statistiksoftware IBM SPSS importiert. Die Daten der Paper-Pencil-Befragungen wurden in dieser SPSS-Datei ergänzt. Dabei wurden allerdings nur jene Bögen aufgenommen, die weniger als 20 % fehlende Daten aufwiesen.

In einem zweiten Schritt wurde der nun existierende Datensatz auf einzelne fehlende Item-Werte untersucht. Für diese fehlenden Werte wurden numerische Codes gebildet. Dabei wurden Zahlen gewählt, die außerhalb der genutzten Skalenwerte liegen, um so eine Doppeldeutigkeit im Datensatz zu vermeiden. Die wenigen unvollständigen Datensätze wurden dann mit dem numerischen Code (-9) aufgefüllt. Aufgrund der Tatsache, dass das verwendete statistische Verfahren der vorliegenden Arbeit als robust gegenüber einzelnen fehlenden Werten bezeichnet werden kann, wurde auf die Eliminierung dieser Fälle verzichtet.

Schließlich wurde in einem letzten Schritt der Datensatz auf Ausreißer überprüft. Dabei handelt es sich um „[...] Beobachtungswerte, die aus sachlogischer Sicht als ungewöhnlich, nicht plausibel und widersprüchlich zu bezeichnen sind und dadurch nicht zu den übrigen Beobachtungswerten einer Variablen bzw. deren Verteilung passen“ (Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 145). Zu diesem Zweck wurde der Datensatz auf direkt sichtbare Unregelmäßigkeiten untersucht. Dabei wurden die Extremwerte der metrischen Variablen betrachtet. Diese sollten einen Wert innerhalb des durch die Antwortskala vorgegebenen Bereichs annehmen. Dies lag bei allen metrischen Variablen vor, so dass davon ausgegangen werden kann, dass keine Ausreißer im Datensatz existieren.

4.2.2 Skalenüberprüfung

Um die Analyseschritte der Skalenüberprüfung durchführen zu können waren zwei vorbereitende Maßnahmen notwendig, die Prüfung der verwendeten Messindikatoren auf ihre Normalverteilung sowie die Aufteilung der Gesamtstichprobe in zwei randomisierte Teilstichproben. Beide Maßnahmen sollen im Folgenden erläutert werden. Im Anschluss daran wird in den Kapiteln 4.2.2.1 und 4.2.2.2 auf die eigentliche Skalenüberprüfung anhand der Gütekriterien der ersten sowie der zweiten Generation eingegangen.

Prüfung der Normalverteilung

Bei der Anwendung einiger multivariater Analyseverfahren ist eine annähernde Normalverteilung der Daten Grundvoraussetzung. Daher musste für sämtliche Messindikatoren geprüft werden, ob diese annähernd normalverteilt sind. Dafür wurde für jeden Messindikator die Verteilungsparameter Schiefe (Skewness) und Wölbung (Kurtosis) auf ihre Abweichung von der Normalverteilung untersucht, wobei gemäß West, Finch und Curran (1995) die Schiefekoeffizienten nicht größer als $|2|$ und die Kurtosiskoeffizienten nicht größer als $|7|$ sein durften.

Im Rahmen der entwickelten Negativunterstützungs-Skala mussten wegen der Verletzung der Normalverteilungsannahme zwei Items der Skala gestrichen werden. Das Item „Bei universitären Informationsveranstaltungen (z. B. Informationsveranstaltungen der Zentralen Studienberatung) ist es meinen Eltern wichtig, mich dorthin zu begleiten“ weicht mit einem Schiefekoeffizienten von 3,714 und einem Kurtosiskoeffizienten von 14,780 von den genannten Cutoff-Werten nach West et al. (1995) und somit von der Normalverteilung ab. Auch mit Blick auf die Itemvarianz mit einem Wert von 0,32 wird deutlich, dass dieses Item eine zu hohe Itemschwierigkeit aufweist und somit nicht für die weitere Analyse geeignet ist.

Wegen einer zu hohen Abweichung von den oben genannten Cutoff-Werten (Schiefe: 3,817; Kurtosis: 15,890) musste ebenfalls das Item: „Meine Eltern begleiten mich bei kritischen Sprechstunden (z. B. Probleme mit Dozenten), um mich bei Bedarf unterstützen zu können“ gestrichen werden. Die Itemvarianz dieses Messindikators ist mit 0,32 zudem zu niedrig, was ebenfalls die Streichung dieses Items rechtfertigt.

Stichprobenaufteilung

Die in der vorliegenden Arbeit erhobene Gesamtstichprobe wurde in eine Explorations- und eine Validierungsstichprobe unterteilt. Durch eine derartige Aufteilung kann die Validität sowie die Reliabilität der neu entwickelten Skalen mithilfe verschiedener quantitativer Methoden beurteilt und gleichzeitig Stichprobenartefakten vorgebeugt werden (MacCallum & Austin, 2000). Gemäß Fornell (1982) wird bei diesen quantitativen Methoden zwischen Gütekriterien der ersten Generation und Gütekriterien der zweiten Generation unterschieden. Die Gütekriterien der ersten Generation werden in der vorliegenden Arbeit mithilfe der Explorationsstichprobe beurteilt, während die Prüfung der Gütekriterien der zweiten Generation durch die Validierungsstichprobe erfolgt.

Die Aufteilung der Stichprobe erfolgte nach dem Zufallsprinzip. Die Zusammensetzung dieser Teilstichproben kann der folgenden Tabelle entnommen werden:

Geschlecht	Explorationsstichprobe (n = 191)	Validierungsstichprobe (n = 212)
weiblich	68,4 %	59,2 %
männlich	31,6 %	40,8 %
Hochschulort		
Duisburg	15,7 %	15,6 %
Wuppertal	75,4 %	72,2 %
Düsseldorf	8,9 %	12,2 %
angestrebter Abschluss		
Bachelor	69,1 %	68,9 %
Master	30,9 %	31,1 %

Tabelle 6: Beschreibung Teilstichproben

Um möglichen Verzerrungen, verursacht durch die Stichprobeneinteilung, vorzubeugen wurde darauf geachtet, dass die Geschlechtsverteilung sowie die Verteilungen des Hochschulortes und des angestrebten Abschlusses in den Teilstichproben weitgehend identisch sind.

4.2.2.1 Beurteilung der Gütekriterien der ersten Generation

Gemäß Homburg und Giering (1996) zählen zu den Gütekriterien der ersten Generation die explorative Faktorenanalyse, das Cronbachsche Alpha und die Item to Total-Korrelation. Diese drei Gütekriterien sollen nachfolgend für die neue bzw. weiterentwickelte Skala (Negativunterstützung) bewertet werden.

Bevor eine explorative Faktorenanalyse (EFA) durchgeführt werden kann, müssen die Messindikatoren auf ihre Eignung für eine EFA überprüft werden. Die Überprüfung erfolgt auf Basis der folgenden Kriterien: dem Kaiser-Meyer-Olkin-Koeffizient (KMO), der Measure of sampling adequacy (MSA)-Koeffizienten und dem Bartlett-Test auf Sphärizität (Field, 2009).

Mithilfe des KMO kann beurteilt werden, ob sich die gesamte Itemauswahl für eine Faktorenanalyse eignet (Bühner, 2006). Entspricht der KMO einem Wert $< 0,50$, so sind die Items für eine Durchführung inkompatibel, ist der Wert $> 0,90$ ist die Itemauswahl hingegen sehr gut geeignet (Bühner, 2006). Die MSA-Koeffizienten werden ähnlich interpretiert wie der KMO. Hier wird allerdings nicht die gesamte Itemauswahl auf ihre Eignung überprüft, sondern

jedes Item einzeln (Bühner, 2006). Für die Bewertung der MSA-Koeffizienten gelten die gleichen Cutoff-Werte wie beim KMO (Bühner, 2006). Mithilfe des Bartlett-Tests wird die Nullhypothese überprüft, dass alle Korrelationen der Korrelationsmatrix gleich Null sind (Bühner, 2006). Ist dieser Test nicht signifikant, so bedeutet dies, dass alle Items unkorreliert sind und eine EFA daher nicht durchgeführt werden sollte (Bühner, 2006).

Die acht Messindikatoren der Negativunterstützungs-Skala weisen ein KMO-Wert von 0,767 auf und haben somit eine mittlere Eignung (Bühner, 2006). Bei insgesamt sechs Items mit MSA-Koeffizienten von 0,738 bis 0,802 kann von einer mittleren bis guten Eignung der Messindikatoren ausgegangen werden. Ein Item weist eine mäßige Eignung mit einem Wert von 0,654 auf. Einzig das Item „Wenn ich wichtigen Papierkram erledige (z. B. Immatrikulation, Anmeldung für ein Seminar), sind meine Eltern daran nicht beteiligt“ mit einem KMO-Wert von 0,545 ist für eine EFA nicht geeignet und wurde daher aus der Skala entfernt (Bühner, 2006).

Schließlich ist auch der Bartlett-Test der Negativunterstützungs-Skala signifikant, so dass die Nullhypothese verworfen werden kann.

Mit Blick auf die soeben beschriebenen Kriterien (KMO, MSA & Bartlett-Test) kann von einer Eignung der verbliebenen Messindikatoren für eine EFA ausgegangen werden.

Der erste Schritt einer EFA ist die Wahl der faktoranalytischen Methode (Bühner, 2006). In den meisten empirischen Arbeiten fällt diese Wahl auf die Hauptkomponentenanalyse (Russell, 2002). Da dies allerdings formal betrachtet, keine faktoranalytische Methode im eigentlichen Sinne darstellt¹⁶ (Bühner, 2006) und zudem Messfehlervarianzen ignoriert (Moosbrugger & Schermelleh-Engel, 2008), wurde in der vorliegenden Arbeit die Methode der Hauptachsenanalyse gewählt.

In einem weiteren Schritt wurde eine für das Untersuchungsvorhaben geeignete Rotationsstechnik bestimmt. Grundsätzlich wird zwischen orthogonalen und obliquen Rotationstechniken unterschieden (Bühner, 2006). Während orthogonale Techniken von unkorrelierten Fak-

¹⁶ Das Ziel einer Hauptkomponentenanalyse ist lediglich die Datenreduktion sowie die Beschreibung der Items durch Komponenten. Faktoranalytische Verfahren zielen hingegen darauf ab, zwischen den Items Zusammenhänge ursächlich zu erklären (Bühner, 2006).

toren ausgehen, werden bei obliquen Techniken die Korrelationen zwischen Faktoren zugelassen (Bühner, 2006). Da in den zu untersuchenden Skalen Korrelationen zu erwarten sind, fiel in der vorliegenden Arbeit die Wahl auf die oblique Rotationstechnik PROMAX.¹⁷

Zur Bestimmung der Anzahl der zu extrahierenden Faktoren einer Skala werden in der Forschung verschiedene Abbruchkriterien empfohlen. Besonders beliebt und deswegen auch am häufigsten genutzt, sind das Kaiser-Kriterium sowie der Scree-Test (Götze, Deutschmann & Link, 2002). Gemäß dem Kaiser-Kriterium entspricht die Anzahl der zu extrahierenden Faktoren der Zahl der Faktoren mit Eigenwerten größer Eins (Backhaus, Erichson, Plinke & Weber, 2016). Diese Eigenwerte werden als Summe der quadrierten Faktorenladungen eines Faktors über alle Variablen berechnet (Backhaus et al., 2016). Das Kaiser-Kriterium hat allerdings den Nachteil, dass die Anzahl der zu extrahierenden Faktoren oftmals überschätzt wird und somit zu viele Faktoren extrahiert werden, die dann nur selten durchgängig interpretierbar sind (Bortz & Schuster, 2010). Im Rahmen des Scree-Tests werden die Eigenwerte nach abnehmender Wertefolge in einem Koordinatensystem angeordnet (Backhaus et al., 2016). In dem daraus entstandenen Eigenwertdiagramm (auch Scree-Plot genannt) kann die Anzahl der zu extrahierenden Faktoren visuell anhand eines Knicks innerhalb des Scree-Plots bestimmt werden (Backhaus et al., 2016). Dieses Verfahren steht allerdings wegen seiner Subjektivität bei der Bestimmung der Faktorenanzahl in der Kritik. So zeigt Klopp (2010) auf, dass in der Literatur Uneinigkeit darüber besteht, ob bei der Bestimmung der Anzahl nur die Punkte vor dem Knick oder zusätzlich noch der Punkt unmittelbar nach dem Knick bedeutsam sind. Zudem kann der Scree-Plot mehrere Knicke aufweisen, was dazu führt, dass der Forscher selbst entscheiden muss, wie er dies interpretiert und welche Anzahl er nun daraus ableitet (Klopp, 2010). Auch dies ist ein Beispiel für die Subjektivität dieses Verfahrens (Klopp, 2010). In jüngeren Forschungsarbeiten findet immer häufiger die Methode der Parallelanalyse nach Horn Anwendung (McGrath, 2011). Gemäß diesem Verfahren werden nur jene Faktoren extrahiert, deren empirisch beobachtete Eigenwerte über einem zufälligen Eigenwertverlauf liegen (Bühner, 2006). Trotz der Kritik an diesem Verfahren, dass es insbesondere bei kleinen Stichproben zum underfactoring neigt (Hayton, Allen & Scarpello, 2004), gilt es in der Forschungsliteratur als das beste Faktorenanzahlkriterium (Hayton, Allen & Scarpello, 2004; Ruscio & Roche, 2012). Daher wird im Folgenden dieses Kriterium zur Bestimmung der Faktorenanzahl gewählt.

¹⁷ Gemäß Bühner (2006) wurde die Promaxrotation mit dem von ihm empfohlenen Kappawert von 4 durchgeführt.

Auf Basis der hier angewandten Parallelanalyse¹⁸ ergibt sich für die Negativunterstützungs-Skala eine dreifaktorielle Struktur, wobei eine Doppelladung auf den Faktoren 1 und 3 für das Item „Meine Eltern versuchen mich vor negativen Erfahrungen im Leben zu beschützen“¹⁹ vorliegt. Eine derartige Doppelladung ist ein Beispiel des durch Homburg, Klarmann und Pflesser (2008) genannten Problems der explorativen Faktorenanalyse. Die Ergebnisse einer EFA sind gemäß diesen Autoren oftmals inhaltlich nicht eindeutig interpretierbar, weshalb wie im Folgenden sachlogische Überlegungen durch den Untersuchungsführenden notwendig werden. Bei Betrachtung aller übrigen Items, die auf Faktor 1 laden, wird deutlich, dass es sich hierbei um die bei der Skalenentwicklung als Basis genutzte Subskala Autonomieeinschränkung handeln könnte, während Faktor 3 inhaltlich eher der Subskala Überinvolviertheit entspricht. Das betreffende Item kann inhaltlich jedoch weder eindeutig zur Autonomieeinschränkung noch zur Überinvolviertheit zugeordnet werden und war ursprünglich als Messindikator für die dritte Subskala Überbehütung formuliert worden. Da also eine eindeutige Zuordnung aus sachlogischer Sicht auch nicht möglich erscheint, wird dieses Item eliminiert.

Das Item „Meine Eltern können nur schwer akzeptieren, wenn Entscheidungen, die ich im Rahmen meines Studiums treffe (z. B. andere Fächerwahl, Studiumswechsel), von ihren Vorstellungen abweichen“ lädt im Rahmen der Parallelanalyse auf einen dritten Faktor. Auch in diesem Fall tritt das Problem einer nicht eindeutigen Interpretierbarkeit dieses Ergebnisses auf. Zum einen ist eine Zuordnung des Items zu der bei der Skalenentwicklung genutzten dritten Subskala Überbehütung kaum möglich, da sich die Formulierungsinhalte des Items nicht mit der Bedeutung dieser Subskala decken²⁰. Zum anderen ist eine durch Formulierungsinhalte der Items geleitete Herleitung einer gänzlich neuen Subskala auf Basis eines einzelnen Items kaum möglich. Um dieses Problem dennoch zu lösen, wurde als Entscheidungshilfe die theoriegeleiteten Überlegungen bei der Skalenentwicklung herangezogen. Da das betreffende Item ursprünglich für die Subskala Autonomieeinschränkung formuliert wurde, wurde der genannte Messindikator vom Untersuchungsführenden dem ersten Faktor zugeordnet.

¹⁸ Die Durchführung der Parallelanalyse erfolgte mit dem Softwareprogramm jasp.

¹⁹ Es werden gemäß Rost und Schermer (1986) Nebenladungen mit einem Wert um mindestens 0,200 sowie das Verhältnis zwischen Neben- und Hauptladung berücksichtigt. In diesem Fall lag eine Doppelladung von 0,423 (Faktor 1) und 0,330 (Faktor 3) vor.

²⁰ Die Subskala Überbehütung erfasst beschützendes und fürsorgliches Verhalten, indem Eltern versuchen, wahrgenommene Hindernisse für ihre Kinder aus dem Weg zu räumen (Wilhelm & Esdar, 2014). Das betreffende Item wurde allerdings im Sinne der Subskala Autonomieeinschränkung formuliert, welche eher darauf abzielt, inwieweit Eltern ihren Kindern die Zuversicht nehmen, Herausforderungen eigenständig zu bewältigen und darüber hinaus versuchen, autonome Handlungen sowie Entscheidungen ihrer Kinder zu unterbinden (Wilhelm & Esdar, 2014).

Das Item „Ich habe das Gefühl, dass meine Eltern überfürsorglich sind“ wurde ursprünglich für die Subskala der Überbehütung formuliert. Da es allerdings im Rahmen der Parallelanalyse auf die Subskala der Autonomieeinschränkung lud musste das Item dieser Skala zugeordnet werden.

Die aus allen beschriebenen Überlegungen resultierenden zwei Subskalen können der folgenden Tabelle entnommen werden:

Autonomieeinschränkung	Überinvolviertheit
Meine Eltern haben konkrete Vorstellungen, wie mein Leben auszusehen hat.	Wenn wichtige Dinge in meinem Studium bevorstehen, wollen meine Eltern zeitnah darüber informiert werden.
Ich habe das Gefühl, dass meine Eltern überfürsorglich sind.	Wenn ich mit einer wichtigen Aufgabe beschäftigt bin, unterstützen mich meine Eltern, indem sie einen Teil der Aufgabe übernehmen.
Meine Eltern geben mir das Gefühl, dass ich ihre Unterstützung benötige, um im Leben erfolgreich zu sein.	
Meine Eltern können nur schwer akzeptieren, wenn Entscheidungen, die ich im Rahmen meines Studiums treffe (z. B. andere Fächerwahl, Studiumswechsel), von ihren Vorstellungen abweichen.	

Tabelle 7: Subskalen der Negativunterstützung

Zur Beurteilung der Reliabilität kommt in der vorliegenden Arbeit der nach Peterson (1994) am häufigsten angewandte Reliabilitätskoeffizient der ersten Generation zum Einsatz. Mithilfe des Cronbachs Alpha wird die interne Konsistenz der Messindikatoren eines Faktors gemessen (Homburg & Giering, 1996). Dabei kann Alpha einen Wert zwischen Null und Eins annehmen, wobei ein hoher Wert auf eine hohe Reliabilität hinweist (Homburg & Giering, 1996). Ab welchem Wert von einer akzeptablen Reliabilität gesprochen werden kann, ist laut Homburg und Giering (1996) in der Forschungsliteratur jedoch strittig. In der Regel wird dem Vorschlag von Nunnally (1978) gefolgt, der einen Mindestwert von 0,7 angibt (Homburg & Giering, 1996). Ausnahmen bilden hier allerdings Skalen mit einer geringen Anzahl an Items. Grund dafür ist, dass der Cronbachs Alpha-Wert einer Skala stark von der zur Messung des Konstrukts genutzten Itemanzahl abhängig ist, so dass Werte unterhalb von 0,7 bei einer Skala

mit weniger als vier Items akzeptiert werden können (Nunnally, 1978; Cortina, 1993; Peterson, 1994).

Die in der Negativunterstützung-Skala entwickelte Subskala Autonomieeinschränkung weist einen Cronbachs Alpha-Wert von 0,755 auf, so dass der nach Nunnally (1978) genannte Mindestwert von 0,7 erreicht wurde und daher von einer ausreichenden Reliabilität ausgegangen werden kann. Der Cronbachs Alpha-Wert der Subskala Überinvolviertheit ist mit 0,514 eher gering. Gemäß Nunnally (1978) sind Alpha-Werte in frühen Phasen der Grundlagenforschung zwischen 0,5 und 0,6 bei Skalen mit weniger als vier Items jedoch ausreichend (siehe auch Cortina, 1993; Peterson, 1994). Daher wird in der vorliegenden Arbeit dieser Wert als Indiz für eine ausreichende Reliabilität interpretiert.

Das dritte Kriterium der ersten Generation sind die Item to Total-Korrelationen. Definitionsgemäß handelt es sich hierbei um die Korrelation eines Indikators mit der Summe aller dem Faktor zugehörigen Indikatoren (Homburg & Giering, 1996). Sie kann als Eliminationskriterium für Indikatoren dienen, um den Wert des Cronbachs Alpha zu steigern (Homburg & Giering, 1996). Liegt bei einem der untersuchten Subskalen der Cronbachs Alpha-Wert unter den durch Nunnally (1978) definierten Grenzwerten, so kann die Eliminierung der Indikatorvariable mit der niedrigsten Item to Total-Korrelation zur Erhöhung des Alphas führen (Homburg & Giering, 1996). Da in den zwei untersuchten Subskalen von einer ausreichenden Reliabilität ausgegangen werden kann, entfällt die Betrachtung dieses Kriteriums in der vorliegenden Arbeit (vgl. Homburg & Giering, 1996).

4.2.2.2 Beurteilung der Gütekriterien der zweiten Generation

Trotz der stark verbreiteten Anwendung der Gütekriterien der ersten Generation wird mit Blick auf die Forschungsliteratur deutlich, dass diese Kriterien auch Nachteile bei der Bewertung von Reliabilität und Validität mit sich bringen (vgl. hierzu Weiber & Mühlhaus, 2010, S. 115). So können bspw. die Messfehlereinflüsse der einzelnen Indikatoren nicht geschätzt und die Modellparameter nicht inferenzstatistisch überprüft werden (Weiber & Mühlhaus, 2010; Homburg & Giering, 1996). Um derartige und weitere Schwachstellen überwinden zu können, ist es daher ratsam, ergänzend die Gütekriterien der zweiten Generation zu betrachten (Homburg & Giering, 1996). Diese Kriterien beruhen auf der durch Jöreskog (1966, 1967, 1969) entwickelten konfirmatorischen Faktorenanalyse, welche als strukturprüfendes Verfahren be-

zeichnet wird (Döring & Bortz, 2016). Hierbei werden a priori Hypothesen über die den Indikatoren zugrundeliegende Faktorstruktur formuliert und diese mithilfe der erhobenen Daten überprüft (Homburg & Giering, 1996; Döring & Bortz, 2016).

Die Gütekriterien der zweiten Generation lassen sich in zwei Gruppen unterteilen, die globalen sowie die lokalen Anpassungsmaße. Die globalen Anpassungsmaße prüfen, ob das gesamte spezifizierte Modell mit den Datenstrukturen konsistent ist (Homburg, Klarmann & Pflesser, 2008). Lokale Anpassungsmaße hingegen betrachten die Messgüte einzelner Indikatoren oder Faktoren der konfirmatorischen Faktorenanalyse.

In der vorliegenden Arbeit werden die folgenden nach Homburg, Klarmann und Pflesser (2008) empfohlenen globalen Anpassungsmaße verwendet:

- Quotient aus Chiquadrat und der Anzahl der Freiheitsgrade (X^2/df)
- Root-Mean-Square-Error-of-Approximation (RMSEA)
- Standardized-Root-Mean-Square-Residual (SRMR)
- Comparative-Fit-Index (CFI)

Mithilfe des Quotienten aus Chiquadrat und der Anzahl der Freiheitsgrade wird inferenzstatistisch die Richtigkeit des spezifizierten Modells geprüft (Homburg & Giering, 1996). Die Empfehlungen hinsichtlich eines Cutoff-Wertes für diesen Quotienten variieren in der Forschungsliteratur (vgl. Homburg & Giering, 1996; Homburg & Baumgartner, 1995; Byrne, 1989). Jedoch gilt, dass ein Wert von maximal 3 nicht überschritten werden sollte (Homburg, Klarmann und Pflesser, 2008).

Im Rahmen des RMSEA wird geprüft, inwieweit das Modell die Realität möglichst gut approximiert (Steiger, 1990). Dieses Gütekriterium kann Werte zwischen Null und Eins annehmen (Bühner, 2006), wobei möglichst niedrige Werte angestrebt werden (Homburg, Klarmann & Pflesser, 2008). Mit Blick in die Forschungsliteratur fällt allerdings auch hier auf, dass die Angaben für Obergrenzen variieren (vgl. Hu & Bentler, 1999; Steiger, 2007; MacCallum, Browne & Sugawara, 1996). Allgemein kann jedoch festgehalten werden, dass Werte unter oder gleich 0,06 als gut (Hu & Bentler, 1999) und Werte bis 0,10 als noch akzeptabel (MacCallum, Browne & Sugawara, 1996; Homburg, Klarmann & Pflesser, 2008) angesehen werden können. Insbesondere bei kleinen Stichprobengrößen ($n < 250$) können höhere RMSEA-Werte akzeptiert werden (Hu & Bentler, 1999).

Der SRMR ist ein Gütekriterium, welches gemäß Weston & Gore (2006) auf jeden Fall zur Modellevaluation herangezogen werden sollte. Im Rahmen dieses Kriteriums wird die Güte der Datenreproduktion des Modells auf Basis vorgegebener Mindeststandards beurteilt, wobei Freiheitsgrade bei diesem Vergleich keine Berücksichtigung finden. Hu & Bentler (1999) empfehlen einen Cut off-Wert von kleiner oder gleich 0,08, wobei laut Homburg und Klarmann (2006) auch Werte kleiner 0,1 noch akzeptabel sind.

Im Rahmen des CFI wird ein Vergleich zwischen dem empirischen Modell und einem sogenannten Nullmodell²¹ vorgenommen (Homburg, Klarmann & Pflesser, 2008). Ist der Unterschied dieser beiden Modelle gering, so ergibt sich für dieses Maß ein Wert nahe Null (Weiber & Mühlhaus, 2010). Ist allerdings eine deutliche Verbesserung gegenüber dem Nullmodell zu verzeichnen, liegt ein Wert nahe Eins vor (Weiber & Mühlhaus, 2010). Generell kann bei Werten zwischen 0,9 und 0,95 von einer akzeptablen Modellgüte und bei einem Wert über 0,95 von einer guten Modellgüte ausgegangen werden (Homburg, Klarmann & Pflesser, 2008).

Im Rahmen der Beurteilung lokaler Anpassungsmaße wird die Faktorreliabilität herangezogen. Laut Homburg und Giering (1996) erfolgt die Berechnung dieses Kriteriums nach der folgenden Formel:

$$rel(\xi_j) = \frac{(\sum_{i=1}^k \lambda_{ij})^2 \times \phi_{jj}}{(\sum_{i=1}^k \lambda_{ij})^2 \times \phi_{jj} + \sum_{i=1}^k \theta_{ii}}$$

mit:

rel = Faktorreliabilität; λ = Faktorladung; ϕ = Faktorvarianz; θ = Messfehlervarianz

Dieses Kriterium gibt Auskunft darüber, wie gut der Faktor durch die gesamten ihm zugeordneten Indikatoren gemessen wird. Auch hier erstreckt sich der Wertebereich zwischen Null und Eins, wobei ein Optimalwert nahe Eins liegt (Homburg & Giering, 1996). In der Forschungsliteratur gelten Mindestwerte von $\geq 0,5$ (Balderjahn, 1986) bzw. $\geq 0,6$ (Bagozzi & Yi, 1988) jedoch als ausreichend.

Die globalen Anpassungsmaße für die Skala Negativunterstützung mit den beiden Subskalen Autonomieeinschränkung und Überinvolviertheit deuten zunächst auf einen sehr guten Modellfit hin ($X^2/df = 1,1$; RMSEA=0,023; SRMR=0,029; CFI=0,995). Auch die Faktorladungen der Subskala Autonomieeinschränkung sind signifikant und befinden sich über dem von

²¹ Annahme eines Nullmodells: Alle Indikatorvariablen sind unkorreliert.

Hulland (1999) geforderten Mindestwert von 0,4 ($\lambda_{\min}=0,538$; $\lambda_{\max}=0,710$). Bei Betrachtung der Subskala Überinvolviertheit fällt allerdings auf, dass das Item „Wenn ich mit einer wichtigen Aufgabe beschäftigt bin, unterstützen mich meine Eltern, indem sie einen Teil der Aufgabe übernehmen“ mit 0,407 eine eher geringe Faktorladung aufweist, welche zudem nicht signifikant ist. Daher wird dieses Item eliminiert. Die übrigen Items werden zu einer eindimensionalen Skala zusammengefasst.

Die globalen sowie lokalen Anpassungsmaße der eindimensionalen Skala können den beiden folgenden Übersichten entnommen werden:

Gütekriterien der zweiten Generation		
Globale Anpassungsmaße	Anspruchsniveau	Negativunterstützung
X^2/df	≤ 3 (Homburg, Klarmann & Pflesser, 2008)	1,07
RMSEA	$\leq 0,06$ (Hu & Bentler, 1999) $\leq 0,1$ (Homburg, Klarmann & Pflesser, 2008)	0,018
SRMR	$\leq 0,08$ (Hu & Bentler, 1999) $< 0,1$ (Homburg & Klarmann, 2006)	0,025
CFI	$\geq 0,9$ (Homburg, Klarmann & Pflesser, 2008)	0,998

Tabelle 8: Gütekriterien der zweiten Generation (globale Anpassungsmaße)

Die globalen Anpassungsmaße haben sich im Vergleich zu der zweidimensionalen Lösung noch einmal minimal verbessert und zeigen, dass das hier spezifizierte Modell mit den Datenstrukturen konsistent ist. Alle Werte liegen deutlich unter den angegebenen Anspruchsniveaus der Forschungsliteratur.

Lokales Anpassungsmaß	Anspruchsniveau	Negativunterstützung
rel (ξ_j)	$\geq 0,5$ (Balderjahn, 1986) $\geq 0,6$ (Bagozzi & Yi, 1988)	0,698

Tabelle 9: Gütekriterien der zweiten Generation (lokales Anpassungsmaß)

Wie die obige Tabelle zeigt, befindet sich auch der Wert der Faktorreliabilität über den in der Forschungsliteratur vorgegebenen Anspruchsniveaus. Es lässt sich somit eine gute Reliabilität des Konstrukts bestätigen.

5 Studie 2

In der nun folgenden Studie wurde das gesamte Untersuchungsmodell getestet. Ähnlich wie in Studie 1 wird zunächst die Methodik inkl. Untersuchungsdesign (Kap. 5.1.1) und Stichprobenbeschreibung (Kap. 5.1.2) vorgestellt. Anschließend folgen Ausführungen zur Fragebogenentwicklung (Kap. 5.1.3) und zum Untersuchungsablauf der Studie (Kap. 5.1.4). Schlussendlich werden in Kapitel 5.2 die Ergebnisse der zweiten Studie präsentiert. In Kapitel 5.2.1 wird zunächst auf die Wahl der Auswertungsmethode eingegangen. Die darauffolgenden Kapitel beschäftigen sich mit der Beschreibung der Modellspezifikation (Kap. 5.2.2), der Datenbereinigung (Kap. 5.2.3), der Skalenüberprüfung (Kap. 5.2.4) und den Ergebnissen der Hypothesenprüfung (Kap. 5.3).

5.1 Methodisches Vorgehen

5.1.1 Untersuchungsdesign

Die Erhebung der zweiten Studie erfolgte ebenfalls im Querschnittsdesign. Bei dem genutzten Messinstrument handelt es sich um einen standardisierten Fragebogen. Dieser wurde in Form einer Paper-Pencil-Befragung an zwei Tagen in zwei verschiedenen Veranstaltungen an der Bergischen Universität Wuppertal ausgegeben. Dabei handelte es sich um eine Bachelor- sowie um eine Masterveranstaltung.

5.1.2 Stichprobenbeschreibung

Insgesamt füllten 334 Personen den für diese Studie entwickelten Fragebogen aus. Diese Personen lassen sich anhand demographischer und hochschulbezogener Aspekte, wie in der folgenden Tabelle ersichtlich, beschreiben:

Geschlecht	weiblich	42,9 %	
	männlich	57,1 %	
angestrebter Abschluss	Bachelor	57,8 %	
	Kombinatorischer Bachelor	9 %	
	Master	33,2 %	
Fachrichtung	Geisteswissenschaften	0,9 %	
	Sport/Sportwissenschaften	1,65 %	
	Rechts-/Wirtschafts-/Sozialwissenschaften	73,85 %	
	Mathematik/Naturwissenschaften	2,85 %	
	Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften	3,3 %	
	Ingenieurwissenschaften	17,25 %	
	Kunst/Kunstwissenschaften	0,3 %	
	Fachsemester	1.-2. Semester	10,5 %
		3.-4. Semester	53,6 %
	5.-6. Semester	21,9 %	
	7.-8. Semester	7,2 %	
	9.-10. Semester	3,9 %	
	11.-12. Semester	2,1 %	
	13.-14. Semester	0,6 %	
	ab 15. Semester	0,3 %	

Tabelle 10: Stichprobenbeschreibung Studie 2

Geschlecht

In der vorliegenden Stichprobe beträgt der Anteil an weiblichen Probanden 42,9 %. Der Männeranteil in der Erhebung liegt bei 57,1 %.

Diese Stichprobenszusammensetzung ist mit der für das Wintersemester 18/19 ausgegebenen Geschlechteraufteilung der Gesamtstichprobe im Fach Wirtschaftswissenschaften in Deutschland (Männer: 55,60 %; Frauen: 44,40 %) nahezu identisch (Statista, 2019). Daher kann hier von einer ausgewogenen Stichprobenziehung gesprochen werden.

Angestrebter Abschluss

Insgesamt teilt sich die vorliegende Stichprobe in zwei angestrebte Studienabschlüsse auf. Die Mehrheit der Befragten (66,8 %) streben den Bachelor als Abschluss an, wobei 9 % auf den kombinatorischen Bachelor entfallen. Etwa ein Drittel der Befragten (33,2 %) streben einen Masterabschluss an.

Fachrichtung

Hinsichtlich der Fachrichtungen entfallen 73,85 % auf die Rechts-/Wirtschafts-bzw. Sozialwissenschaften. Ursächlich dafür ist die Tatsache, dass die Erhebung ausschließlich in der wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät und somit in wirtschaftswissenschaftlichen Veranstaltungen durchgeführt wurde. Die übrigen angegebenen Fachrichtungen lassen sich darauf zurückführen, dass sich ein Teil der befragten Personen in einem kombinatorischen Bachelor befindet.

Fachsemester

Die Spannweite bei den Fachsemestern liegt zwischen 1 und 15 Semestern (Median: 3). Damit verfügt die Stichprobe im Mittel über eine mittlere Studiererfahrung. Die meisten befragten Studierenden befinden sich im 3. bis 4. (53,6 %).

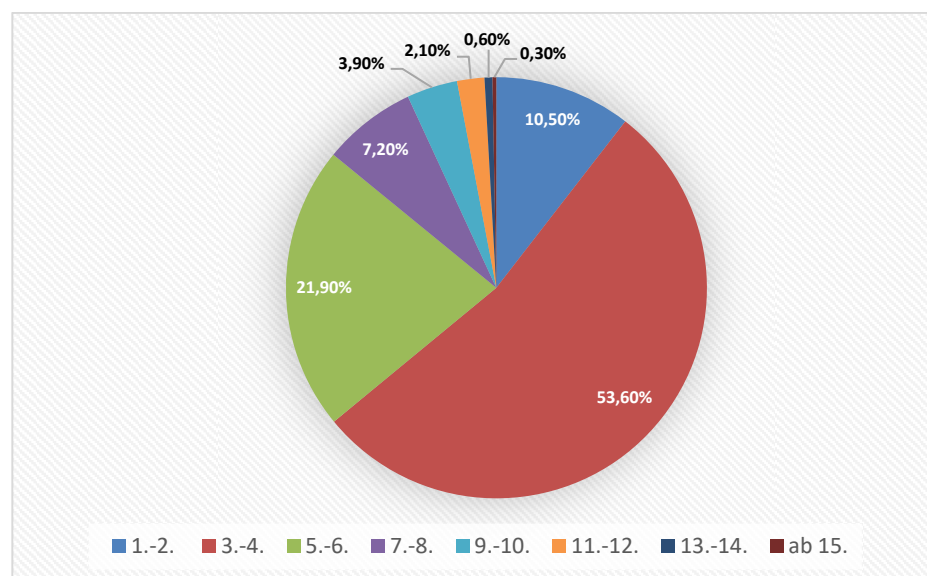


Abbildung 10: Fachsemester Stichprobe Studie 2

5.1.3 Fragebogenentwicklung

Der Fragebogen ist das am meisten genutzte Erhebungsinstrument in der Sozialforschung. Trotz seiner inflationären Nutzung werden die Grundlagen professioneller Fragebo-

genentwicklung nur selten berücksichtigt, was schlussendlich zu einer erheblichen Verschlechterung der aus der Befragung resultierenden Daten führt (Kallus, 2010). Um den Erhalt nicht brauchbarer Daten möglichst zu minimieren, wurden in der vorliegenden Arbeit die theoretischen Grundlagen der Fragebogenausgestaltung nach Schnell (2012) berücksichtigt. Die daraus resultierende Fragebogenentwicklung wird in den folgenden Kapiteln schrittweise aufgezeigt.

5.1.3.1 Ausgestaltung des Fragebogens

Bei der Ausgestaltung des Fragebogens²² wurden die durch Schnell (2012) empfohlenen Kriterien *Fragebogenlänge*, *Anordnung der Fragenblöcke* und *Layout des Fragebogens* berücksichtigt.

Länge des Fragebogens

Grundsätzlich existieren keine exakten Vorgaben, was die Länge eines Fragebogens betrifft, da dies von dem zu untersuchenden Thema, der Population und dem Erhebungsmodus abhängig ist (Schnell, 2012). Gräf (1999) gibt allerdings als Faustregel an, dass Befragungen, die mehr als 25 Fragen enthalten, als zu lang gewertet werden können. Dies führe zu einer Erhöhung der Abbruchquote oder zu einer niedrigeren Antwortqualität (Gräf, 1999). Brace (2008) nennt als zeitliche Obergrenze eines Fragebogens 30 Minuten Bearbeitungszeit. Alle Befragungen, die darüber hinausgehen und den Befragten nicht persönlich tangieren, führen zu Ermüdungserscheinungen bis hin zum Abbruch der Befragung (Brace, 2008). Um die Abbruchquote möglichst gering zu halten und ein aufmerksames Antwortverhalten zu fördern, wurde die Anzahl der Fragen auf 13 und der Zeitaufwand für die Befragung auf 10 Minuten begrenzt.

Anordnung der Fragenblöcke

Bei der Anordnung der Frageblöcke wurden Fragen mit gleichen Inhalten zu einem Block zusammengefasst (Schnell, 2012). Zwischen inhaltlich verschiedenen Frageblöcken wurden Überleitungssätze eingefügt, da diese es dem Befragten ermöglichen, sich besser orientieren und die Logik des Fragebogens leichter nachvollziehen zu können (Klößner & Friedrichs, 2014; Schnell, 2012).

Der erste Frageblock thematisiert die Studiensituation der Befragten. Der darin enthaltenen ersten Frage kommt im Fragebogen eine besondere Bedeutung zu (Porst, 2011). Sie hat einen entscheidenden Einfluss darauf, ob die Befragung bis zum Ende durchgeführt wird (Porst, 2011; Richter, 1970). Daher wurden bei der Auswahl einer geeigneten Einstiegsfrage die in der

²² Der Fragebogen befindet sich im Anhang (siehe hierzu: S. LII-LVII)

Literatur empirischer Sozialforschung geltenden Regeln berücksichtigt (Schnell, 2012; Porst, 2011; Klöckner & Friedrichs, 2014). Die Einstiegsfrage ist neben ihrer Themenbezogenheit so ausgestaltet, dass sie von den Befragten leicht zu beantworten ist und auf jeden der Teilnehmer zutrifft, um so das Risiko eines vorzeitigen Abbrechens des Fragebogens zu minimieren (Schnell, 2012; Porst, 2011; Klöckner & Friedrichs, 2014). Da sich hierfür vor allem Faktfragen eignen (Klöckner & Friedrichs, 2014), fiel die Auswahl auf die Frage „Welche Studienfachrichtung studieren Sie gegenwärtig?“. Der mittlere Teil des Fragebogens beinhaltet die Abfrage der in dieser Arbeit fokussierten Stressfolgen sowie der übrigen für das transaktionale Stressmodell relevanten Konstrukte. Durch diese Verteilung der Konstrukte konnte gewährleistet werden, dass im Falle eines vorzeitigen Abbruchs des Fragebogens zumindest die wichtigsten Fragen für die Erhebung beantwortet wurden (Klöckner & Friedrichs, 2014). Das Ende des Fragebogens enthält schließlich die Abfrage des Geschlechts sowie eine Danksagung zur Teilnahme (Schnell, 2012). Ein derartiger Fragebogaufbau wird als Dramaturgie des Fragebogens bezeichnet (Porst, 2011). Je deutlicher diese Fragebogendramaturgie für die befragten Personen erkennbar ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass sie bei der Beantwortung bemüht und konzentriert sind (Porst, 2011).

Schließlich wurde die Anordnung der Frageblöcke so gewählt, dass das Risiko für das Auftreten unerwünschter Effekte wie z. B. Abfolge-Effekte²³ minimiert wird. Die Überprüfung derartiger Effekte wurde mithilfe von Pretests vorgenommen.

Layout des Fragebogens

Die Berücksichtigung eines gelungenen Layouts ist für die Verbesserung der Datenqualität unabdingbar (Schnell, 2012). Durch ein hochwertiges Layout kann das Risiko des Non-response reduziert und Antwortfehler minimiert werden (Schnell, 2012). Schlechtes Fragebogendesign wird von den Befragten als unprofessionell gewertet und erweckt den Anschein einer nicht ernstzunehmenden Befragung (Schnell, 2012; Gräf, 1999). Daher wurden die in dem Fragebogen verwendeten Frage- und Antwortblöcke visuell einheitlich und übersichtlich gestaltet (Schnell, 2012). Frageblöcke mit Skalenvorgaben wurden mit horizontal ausgerichteten Antwortvorgaben (z. B.: Frage 4) und Einzelfragen mit der Möglichkeit zur Einzelauswahl (z. B.:

²³ Definition Abfolge-Effekte: Derartige Effekte können durch die Reihenfolge der Fragen im Fragebogen entstehen. So kann bspw. die Beantwortung einer Frage durch vorgelagerte Fragen beeinflusst werden (Schnell, 2012). Für eine Auflistung derartiger Effekte, siehe: Schnell, 2012, S. 39.

Frage 3) oder Mehrfachantwort (z. B.: Frage 1) mit vertikal ausgerichteten Antwortmöglichkeiten dargestellt. Fragen mit einer numerischen Antwort (Frage 2) wurden gemäß Schnell (2012) mit einem Antwortkästchen und einer entsprechenden Einheit versehen.

Ebenfalls für eine bessere Übersichtlichkeit wurde auf eine Überfrachtung der einzelnen Seiten im Fragebogen verzichtet (Schnell, 2012).

Schließlich wurden zwei Kontrollfragen im Fragebogen platziert, um so unaufmerksames Antwortverhalten der Probanden identifizieren zu können (DeSimone, Harms & DeSimone, 2015). Diese wurden jeweils als letztes Item der Frage 7 sowie der Frage 11 angefügt.

5.1.3.2 Verwendete Konstrukte im Fragebogen

Die in dem Fragebogen verwendeten Konstrukte erfassen alle für das Untersuchungsmodell relevanten Komponenten (Kap. 3.4). Diese Komponenten sowie deren Operationalisierungen im Fragebogen werden im Folgenden tabellarisch aufgeführt. Anschließend werden die Inhalte der Tabelle näher erläutert, um dem Leser einen detaillierteren Einblick in die Operationalisierungsschritte zu gewähren.

Die Komponenten werden wie folgt operationalisiert:

Komponenten des Stressmodells		Operationalisierung
personenbezogene Faktoren		<ul style="list-style-type: none"> • Subskala Neurotizismus (Lang, Lüdke und Asendorpf, 2001) • Skala Selbstkontrollfähigkeit (Schmidt, Hupke & Diestel, 2012) • Subskala beruflicher Ehrgeiz (Schaarschmidt & Fischer, 1996)
umweltbezogene Faktoren		Negativunterstützungsskala (siehe Studie 1)
Kognitiver Bewertungs- prozess	Primäre Bewertung	Herausforderungs-, Bedrohungs- und Verlusteinschätzung von Schülern (Jerusalem, 1990)
	Sekundärbewertung	studiumspezifische Selbstwirksamkeitsskala (Jerusalem & Schwarzer, 1986)

Stressreaktion	Irritationsskala (Externbrink, Diestel & Krings, 2019)
Stressfolgen (Commitment, OCB & Studienabbruchsinention)	<ul style="list-style-type: none"> • Subskala AC (Breitsohl, Jakobs, Ruhle & Gries, 2009) • Subskala Organizational Support (Trapmann, 2008) • Abfrage der Studienabbruchsinention (gemäß Blüthmann, Thiel & Wolfgramm, 2011)

Tabelle 11: Operationalisierung verwendeter Konstrukte

Personenbezogene Faktoren

Im Rahmen der personenbezogenen Faktoren wurde auf drei verschiedene Skalen zurückgegriffen.

Zur Messung von Neurotizismus wurde der Big Five Inventory (BFI) von Lang, Lüdke und Asendorpf (2001) genutzt. Die Skala besteht insgesamt aus sieben Items, wodurch eine effiziente, aber dennoch reliable Erfassung der Persönlichkeitsdimension gewährleistet werden kann (Lang et al., 2001). Das fünfstufige Antwortformat der Originalfassung nach Lang et al. (2001) wurde beibehalten und erstreckt sich von 1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft sehr gut zu“.

Die Selbstkontrollfähigkeit, als ein weiterer personenbezogener Faktor, wurde mithilfe einer Skala von Schmidt, Hupke und Diestel (2012) gemessen und setzt sich aus insgesamt 17 Items zusammen. Sie basiert auf der Selbstkontrollfähigkeitsskala von Tangney, Baumeister und Boone (2004). Wie in der Originalfassung wurde ein fünfstufiges Antwortformat beibehalten. Die Antwortskala erstreckt sich von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 5 = „trifft zu“.

Die Subskala „Beruflicher Ehrgeiz“ wurde mithilfe des Tests „Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster“ (AVEM) von Schaarschmidt und Fischer (1996) gemessen. Die Skala besteht aus sechs Items und das Antwortformat ist fünfstufig, von 1 = „trifft nicht zu“ bis 5 = „trifft zu“.

Umweltbezogene Faktoren

Als umweltbezogener Faktor wurde die in Studie 1 entwickelte Skala der Negativunterstützung gewählt. Die darin enthaltenen Items sowie das Antwortformat wurden unverändert übernommen.

Kognitiver Bewertungsprozess

Der kognitive Bewertungsprozess wurde in der vorliegenden Arbeit mithilfe zweier unterschiedlicher Skalen gemessen. Diese beiden Skalen wurden speziell für die Abfrage der primären sowie der Sekundärbewertung im transaktionalen Stressmodell entwickelt und eignen sich daher besonders für die Operationalisierung dieser Modellkomponenten.

Die primäre Bewertung wurde durch die Skala „Herausforderungs-, Bedrohungs- und Verlusteinschätzung von Schülern“ gemäß Jerusalem (1990) erhoben. Die Skala besteht aus den drei Subskalen Herausforderung, Bedrohung und Verlust und insgesamt aus sechs Items (zwei Items pro Subskala). Das Antwortformat ist, wie auch in der Originalfassung, vierstufig und erstreckt sich von 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft genau zu“.

Die Sekundärbewertung wurde mithilfe der studiumspezifischen Selbstwirksamkeitsskala von Jerusalem & Schwarzer (1986) gemessen. Dabei handelt es sich um ein Messinstrument, welches die subjektive Überzeugung der befragten Studierenden misst, schwierige Anforderungssituationen im Hochschulalltag erfolgreich aus eigener Kraft bewältigen zu können. Die Skala besteht aus sieben Items. Das Antwortformat ist ebenfalls wie in der Originalfassung vierstufig und beginnt mit 1 = „trifft nicht zu“ und endet mit 4 = „trifft genau zu“.

Beide Skalen wurden innerhalb einer Fragebatterie abgefragt.

Stressreaktion

Zur Abfrage einer möglichen Stressreaktion wurde die Irritationsskala von Externbrink, Diestel & Krings (2019) genutzt. Diese Skala basiert auf der Irritationsskala von Mohr, Rigotti, and Müller (2005) und wurde bei der Formulierung der einzelnen Items an den Hochschulkontext angepasst. Die Skala besteht aus den zwei Subskalen kognitive sowie emotionale Irritation und besitzt insgesamt acht Items. Das siebenstufige Antwortformat wurde beibehalten und erstreckt sich von 1=trifft überhaupt nicht zu bis 7=trifft voll und ganz zu.

Stressfolgen

Bei der Abfrage der Stressfolgen wurde sich auf die in der vorliegenden Arbeit bereits im Einleitungsteil thematisierten drei Konstrukte (Commitment in Form des ACs, OCB in Form des Organizational Support und Studienabbruchsinention) beschränkt.

Das AC wurde mithilfe einer Subskala von Breitsohl, Jakobs, Ruhle und Gries aus dem Jahr 2009 erhoben. Diese Skala beruht auf der deutschen Übersetzung des Fragebogens Allen und Meyer (1990) und wurde bei der Itemformulierung an den Hochschulkontext angepasst. Sie besteht aus acht Items. Das Antwortformat ist in dem vorliegenden Fragebogen sowie in der Originalfassung siebenstufig von 1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 7 = „stimme völlig zu“.

Der Organizational Support wurde mithilfe einer Subskala von Trapmann (2008) erhoben. Die Subskala besteht aus drei Items. Das Antwortformat ist fünfstufig und beginnt mit 1 = „starke Ablehnung“ und endet mit 5 = „starke Zustimmung“.

Zur Operationalisierung der Stressfolge „Studienabbruchsinention“ wurde in der vorliegenden Arbeit die Aussage „Wenn ich eine gute Alternative hätte, würde ich das Studium abbrechen“ gemäß Blüthmann, Thiel und Wolfgramm (2011) genutzt. Dabei standen den Probanden als Antwortformat eine fünfstufige Antwortskala von 1 = „trifft nicht zu“ bis 5 = „trifft zu“ zur Verfügung.

5.1.3.3 Fragebogenüberprüfung

Vor Ausgabe des Fragebogens wurde dieser in zwei Pretest-Phasen getestet.

Im Rahmen der ersten Phase wurden der Aufbau sowie die inhaltliche Ausgestaltung des Fragebogens überprüft. Der Fokus lag auf der Dramaturgie des Fragebogens, der Formulierung der Fragen sowie der verwendeten Skalenniveaus.

Die Überprüfung orientierte sich an den durch Schnell, Hill und Esser (2011) formulierten Punkten:

Überprüfung...	
	ausreichender Antwortvariationen
	des Fragenverständnisses durch den Befragten
	der Fragenschwierigkeit für den Befragten
	des Interesses und der Aufmerksamkeit durch den Befragten hinsichtlich der einzelnen Fragen
	der Kontinuität des Befragungsablaufs
	möglicher Effekte der Frageanordnung
	der Güte der Filterführung
	möglicher Kontexteffekte
	der Befragungsdauer
	des Befragteninteresses hinsichtlich der gesamten Befragung
	der Befragtenbelastung durch die Befragung

Tabelle 12: Punkte zur Fragebogenüberprüfung

Die Erfüllung der oben genannten Punkte wurde zunächst in Abstimmung mit dem Inhaber des Lehrstuhls für Arbeits- und Organisationspsychologie der Bergischen Universität Wuppertal überprüft. Auf Basis der gleichen Methode erfolgte nach Einarbeitung der Anmerkungen eine zusätzliche Überprüfung, indem sechs weitere Personen mit fachlichem Hintergrundwissen eingebunden wurden. Die genannten Anmerkungen und gewonnenen Erkenntnisse wurden für die Finalisierung des Fragebogens aufgenommen.

In der zweiten Phase wurde der Fragebogen durch Personen der Zielgruppe getestet. Es sollte auch hier noch einmal die Verständlichkeit der Fragen, das Befragteninteresse sowie die Dauer des Ausfüllens überprüft werden. Nach Rücklauf der ersten beantworteten Fragebögen

wurde dieser noch einmal in seiner Länge gekürzt, um die Höhe der Abbruchquote weiter zu reduzieren und das gewissenhafte Ausfüllen durch die Studierenden noch einmal zu optimieren. Der dann gekürzte Fragebogen wurde im Anschluss noch einmal von einer Person der Zielgruppe getestet.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die erste Pretest-Phase durch einige Formulierungsverbesserungen geprägt war, grundsätzliche Umstellungen des Aufbaus waren jedoch nicht notwendig. Die zweite Pretest-Phase ergab nach einer Kürzung der Länge des Fragebogens keine weiteren Änderungen, so dass diese Fragebogenversion als finale Version genutzt werden konnte.

5.1.4 Untersuchungsablauf

Die Paper-Pencil-Befragung wurde an zwei Tagen in zwei verschiedenen Veranstaltungen an der Bergischen Universität Wuppertal durchgeführt.

Die erste Befragung fand am Freitag, den 19.10.2018, um 11:30 Uhr in einer Bachelorveranstaltung statt. Zunächst wurden die Studierenden durch den Dozenten der Lehrveranstaltung auf die allgemeine Wichtigkeit von Forschung hingewiesen. Damit wurde der Versuch unternommen, die Studierenden für die Befragung zu sensibilisieren bzw. zu einem gewissenhaften Ausfüllen der Fragebögen zu motivieren. Im Anschluss wurden die Studierenden durch die Studienverantwortliche begrüßt und über das Forschungsvorhaben informiert, ohne dabei zu viele Informationen an die Probanden preiszugeben, um somit Verzerrungseffekte zu vermeiden.²⁴ Zudem wurde auf den für die Teilnehmer resultierenden Nutzen sowie auf die Bearbeitungszeit hingewiesen und schließlich die Anonymität der Befragung hervorgehoben. Eine derartige Vorgehensweise ist eine geeignete Maßnahme, um die Ausschöpfungsquote bei Umfragen zu erhöhen (Porst, 2001). Anschließend wurden insgesamt 270 Fragebögen ausgegeben, wovon – nach erfolgter Datenbereinigung (siehe folgendes Kap. 5.2.3) - 242 Fragebögen für die Datenauswertung nutzbar waren. Dies entspricht einer Nettorücklaufquote von 89,63 %.

²⁴ Durch eine zu detaillierte Preisgabe des Forschungsvorhabens vor der Erhebung können Probanden in ihrem Antwortverhalten beeinflusst werden. Daher ist es wichtig, die Informationen so allgemein wie möglich zu formulieren.

Die zweite Paper-Pencil-Befragung wurde am 25.10.2018 um 10:15 Uhr in einer Masterveranstaltung ausgeteilt. Bei der Wahl dieser zweiten Veranstaltung wurde darauf geachtet, dass sich die betreffenden Probandengruppen der ersten und zweiten Befragung in ihrer Diversität²⁵ gleichen, um so Verzerrungseffekte zu vermeiden. Auch diese Befragung wurde durch den Dozenten angekündigt und durch eine kurze Begrüßung inkl. der Angabe des Forschungsvorhabens, des für die Studierenden resultierenden Nutzen, der voraussichtlichen Bearbeitungszeit sowie der Versicherung absoluter Anonymität durch die Studienverantwortliche eingeleitet. In dieser Veranstaltung wurden insgesamt 95 Fragebögen ausgeteilt, wovon schlussendlich 92 Fragebögen für die Auswertung nutzbar waren. Dies entspricht einer Nettorücklaufquote von 96,84 %.

Bei Zusammenfassung beider Nettoquoten ergibt sich eine Gesamtnettoquote von 91,51 %²⁶.

5.2 Datenauswertung Studie 2

5.2.1 Wahl der Auswertungsmethode

Die empirische Überprüfung des in dieser Arbeit betrachteten Untersuchungsmodells erfolgte mithilfe eines Strukturgleichungsmodells²⁷.

Bei diesem Verfahren handelt es sich um eine Kombination aus Faktorenanalyse und Regressions- bzw. Pfadanalysen (Kline, 2011). Es finden sowohl Beziehungen zwischen den Konstrukten und den beobachteten Variablen, die gemessen werden sollen (Faktorenanalyse), als auch Beziehungen zwischen den Konstrukten untereinander (Regressions- bzw. Pfadanalysen) Berücksichtigung (Werner, Schermelleh-Engel, Gerhard & Gäde, 2016). Strukturgleichungsmodelle dienen zur Überprüfung eines theoretisch erstellten Hypothesensystems und zur Analyse von Ursache-Wirkungszusammenhängen zwischen manifesten und/oder latenten Variablen (Weiber & Mühlhaus, 2010). Sie sind geeignet für relativ komplexe Datenanalysen, da Beziehungen gleich mehrerer Variablen berücksichtigt und indirekte Effekte einbezogen werden (Werner, Schermelleh-Engel, Gerhard & Gäde, 2016). Zudem ist dieses Verfahren in der

²⁵ Da sich die Probandengruppe der Bachelorgrundlagenveranstaltung aus Studierenden verschiedener Studiengänge zusammensetzt, war es wichtig, eine Masterveranstaltung zu wählen, die ebenfalls in verschiedenen Mastertudiengängen wählbar ist.

²⁶ Die Gesamtnettoquote ergibt sich aus der Summe der Einzelnettoquoten (89,63 % & 96,84 %), die um die jeweilige Anzahl vollständig ausgefüllter Fragebögen gewichtet wurden.

²⁷ Die Berechnung des Strukturgleichungsmodells erfolgte mit *mplus*.

Lage, Messfehlereinflüsse in Variablen zu berücksichtigen und verhindert somit, dass die Beziehungen zwischen den untersuchten Variablen im Zuge der Berechnungen geschwächt und bspw. Korrelationen unterschätzt werden (Werner, Schermelleh-Engel, Gerhard & Gäde, 2016). Ein weiterer Vorteil dieses Verfahrens ist es, dass es Variablen berücksichtigen kann, die im Hypothesensystem sowohl eine abhängige als auch eine unabhängige Größe darstellen (Weiber & Mühlhaus, 2010).

Als Analysemethode zur Parameterschätzung wurde die robuste Maximum-Likelihood-(ML)-Schätzung in dieser Arbeit gewählt. Sie ist bei annähernd normalverteilten Indikatorvariablen im Vergleich zu anderen Methoden genauer und somit maximal effizient (Werner, Schermelleh-Engel, Gerhard & Gäde, 2016).

5.2.2 Modellspezifikation

Zur Analyse des in dieser Arbeit inhärenten Forschungsthemas wurde ein moderiertes Pfadmodell konzipiert und geschätzt. Insgesamt enthält das Pfadmodell elf Variablen, wovon fünf Variablen exogen (Studienabschluss, Neurotizismus, Selbstkontrollfähigkeit, beruflicher Ehrgeiz, soziale Negativunterstützung), drei intervenierend²⁸ (Herausforderungs-, Bedrohungs- und Verlusteinschätzung, Selbstwirksamkeit, Irritation) und drei endogen (OCB, AC, Studienabbruch) sind.

Bei der exogenen Variable Studienabschluss handelt es sich um ein dichotomes Konstrukt, welches in dem untersuchten Messmodell als Moderatorvariable dient. Aufgrund seines dichotomen Charakters wird die in diesem Modell zu prüfende Moderatorwirkung mithilfe eines Gruppenvergleichs vorgenommen.

5.2.3 Bereinigung der Daten

Die Datenbereinigung erfolgte ebenfalls wie in Studie 1 in drei Schritten.

Zunächst wurden unvollständige Fälle eliminiert. Dabei kamen drei Ausschlusskriterien zur Anwendung: alle Fälle, in denen mehr als 20 % der Fragen des gesamten Fragebogens sowie jene, die mehr als 10 % der Items der im Untersuchungsmodell relevanten Konstrukte nicht beantwortet hatten, wurden von der Untersuchung ausgeschlossen. Darüber hinaus wurden auch jene Fragebögen eliminiert, in denen beide Kontrollfragen falsch beantwortet wurden.

²⁸ Intervenierende Variablen sind in Strukturgleichungsmodellen jene, die in einem Hypothesensystem sowohl die Funktion einer unabhängigen als auch einer abhängigen Variablen wahrnehmen. (Weiber & Mühlhaus, 2010)

Insgesamt betraf dies 31 Fragebögen. In einem zweiten Schritt wurde der nun existierende Datensatz auf einzelne fehlende Item-Werte untersucht. Für die fehlenden Werte wurde der numerische Code -9 gebildet und unvollständige Datensätze damit aufgefüllt. Auf die Eliminierung dieser einzelnen Fälle wurde, ähnlich wie in Studie 1, wegen der Anwendung eines dagegen robusten Verfahrens verzichtet.

In einem dritten Schritt wurde der gesamte Datensatz auf Ausreißer überprüft, indem er auf direkt sichtbare Unregelmäßigkeiten untersucht wurde. Es lagen keine Ausreißer im Datensatz vor.

5.2.4 Skalenüberprüfung

In Studie 2 kamen ausschließlich bereits in der Forschung etablierte Skalen zur Anwendung. Daher wurde auf eine Überprüfung der Gütekriterien der ersten Generation gänzlich verzichtet²⁹, denn diese sind, gemäß Weiber und Mühlhaus (2010), in erster Linie „bei noch nicht ‚ausgereiften‘ Messmodellen [...] zur Identifikation ‚schlechter‘ Items geeignet“ (S.115).

Im Zuge der Überprüfung der Gütekriterien zweiter Generation werden die verwendeten Konstrukte mithilfe der bereits in Studie 1 vorgestellten globalen sowie lokalen Anpassungsmaße (siehe Kapitel 4.2.2.2) beurteilt. Dabei wird im Rahmen der Beurteilung des Gesamtmodells auf die Methode des Item Parcelings zurückgegriffen. Dies scheint wegen der hohen Komplexität des Messmodells (insgesamt elf Konstrukte) bei vergleichsweise begrenztem Stichprobenumfang (n=334) sinnvoll (Little, Cunningham, Shahar & Widaman, 2002). Ein dadurch verbessertes Verhältnis aus zu schätzenden Parametern und dem Stichprobenumfang führt zu stabileren Parameterschätzungen (Bagozzi & Heatherton, 1994; Bagozzi & Yi, 1988). Bevor jedoch die Gütekriterien geprüft werden können, werden die einzelnen Messindikatoren der Konstrukte auf ihre Normalverteilung untersucht. Zudem wird die Methode des Item Parcelings im Unterkapitel 5.2.4.2 vorgestellt.

²⁹ Eine erneute ausführliche Beschreibung der Überprüfung der Gütekriterien erster sowie zweiter Generation wird wegen der in Kapitel 4.2.2 bereits getätigten Ausführungen zu diesen Verfahren an dieser Stelle nicht vorgenommen.

5.2.4.1 Prüfung auf Normalverteilung

Die zur Prüfung der Normalverteilung errechneten Spannweiten der Schiefe- und Kurtosiswerte je Konstrukt können der folgenden Übersicht entnommen werden:

	Schiefe 2	Kurtosis 7
Neurotizismus	-0,478 bis 0,818	-0,687 bis 0,138
Selbstkontrollfähigkeit	-1,492 bis 0,732	-1,160 bis 3,357
beruflicher Ehrgeiz	-0,720 bis 0,897	-0,608 bis 0,463
Negativunterstützung	0,328 bis 1,247	-0,829 bis 0,492
Herausforderungs-, Bedrohungs- und Verlusteinschätzung	-0,497 bis 0,882	-0,744 bis 0,600
Selbstwirksamkeit	-0,615 bis 0,440	-0,906 bis 0,720
Irritation	-0,315 bis 1,004	-1,29 bis 0,167
Affektives Commitment	-0,896 bis 0,471	-0,972 bis 0,418
Organizational Support	-0,892 bis -0,139	-0,434 bis 0,740
Studienabbruchsin- tention³⁰	0,721	-0,600

Tabelle 13: Schiefe- und Kurtosiswerte je Konstrukt

³⁰ Da dieses Konstrukt aus nur einem Item besteht, ist hier eine Spannweitenangabe nicht möglich.

Wie die obige Tabelle zeigt, liegen alle Schiefe- und Kurtosiswerte unterhalb der von West et al. (1995) vorgegebenen Cut off-Werte $|2|$ bzw. $|7|$, so dass von einer annähernden Normalverteilung der Daten ausgegangen werden kann.

5.2.4.2 Methode des Item Parcelings

Die Methode des Item Parcelings ist ein geeigneter Ansatz, um die Komplexität eines Messmodells zu reduzieren (Bandalos & Finney, 2001; Little et al., 2002). Dabei wird unter dem Begriff Parcel ein aggregierter Indikator verstanden, der sich aus der Summe oder dem Mittelwert zweier oder mehrerer Items zusammensetzt (Little et al., 2002). Die Reduzierung des Modells wird also dadurch erzeugt, dass alle Items je Konstrukt durch Aufaddieren oder Mittelwertbildung zu wenigen Parcels (i.d.R. drei) zusammengefasst werden. Dies führt schlussendlich zu stabileren Parameterschätzungen (Bagozzi & Heatherton, 1994; Bagozzi & Yi, 1988). Daneben weist das Item Parceling noch weitere Vorteile auf. So wird die Wahrscheinlichkeit für Fehlerkorrelationen und Nebenladungen reduziert sowie Quellen von Stichprobenfehlern verringert (Little et al., 2002). Neben diesen Vorteilen werden allerdings auch mögliche Probleme dieses Ansatzes in der Forschung diskutiert. So können u.U. für den Forscher wichtige Informationen durch das Item Parceling, also das Aggregieren vieler zu wenigen Items, verloren gehen (Bagozzi & Heatherton, 1994). Wenn es also darum geht, eine neue Skala zu entwickeln, sollte auf diese Methode wegen des damit einhergehenden Informationsverlustes verzichtet werden (Little et al., 2002). Da in dem vorliegenden Fall allerdings die Zusammenhänge von bereits in der Forschung genutzten Konstrukten untersucht werden, ist die Parceling Methode geeignet (Little et al., 2002).

In der vorliegenden Arbeit werden sowohl ein- als auch mehrdimensionale Konstrukte verwendet, so dass zwei verschiedene Ansätze des Item Parcelings notwendig werden. Bei eindimensionalen Konstrukten wird die Methode der Item-to-construct-Balance nach Little et al. (2002) angewandt. Im Rahmen dieses Ansatzes werden je Konstrukt Parcels mithilfe der Faktorladungen der einzelnen Items gebildet. Dabei werden die ersten drei Items mit den höchsten Faktorladungen jeweils einem Parcel in absteigender Reihenfolge zugeordnet (Little et al., 2002). Die nächsten drei Items werden dann in umgekehrter Reihenfolge hinzugefügt, so dass das Parcel mit der eingangs höchsten Faktorladung nun das Item mit der niedrigsten Faktorladung bekommt und umgekehrt (Little et al., 2002). Ist die Verteilung vollständig erfolgt, wird je Parcel der Mittelwert über alle Faktorladungen ermittelt. Bei mehrdimensionalen Konstrukten wird auf den domain-representative Approach nach Kishton und Widaman (1994) zurückgegriffen. Hier wird der Mehrdimensionalität der Konstrukte Rechnung getragen, indem die

Items jeder Subskala auf die Parcels verteilt werden, so dass jedes Parcel jede Dimension des Konstruktes beinhaltet (Little et al., 2002). Im Falle der Irritationsskala enthält bspw. jedes Parcel Items der Subskala kognitive Irritation sowie Items der Subskala emotionale Irritation. Abschließend wird dann wieder eine Mittelwertbildung je Parcel vorgenommen. Der domain-representative Approach wird sowohl bei der Irritationsskala als auch bei der Skala zur Herausforderungs-, Bedrohungs- und Verlusteinschätzung eingesetzt.³¹

Um die Item Parceling Methode für die Beurteilung des Gesamtmodells anwenden zu können, müssen zunächst für jedes einzelne Konstrukt konfirmatorische Faktoranalysen berechnet werden. Dies ist erforderlich, da die daraus resultierenden Faktorladungen dann in einem nächsten Schritt zur Bildung der Parcels benötigt werden.

5.2.4.3 Beurteilung der Gütekriterien der zweiten Generation je Konstrukt

In diesem Unterkapitel werden die globalen sowie lokalen Anpassungsmaße je Konstrukt vorgestellt³². Im Rahmen der globalen Anpassungsmaße waren bei fast allen Skalen Modifikationen in Form von berücksichtigten Fehlerkorrelationen notwendig. Hierbei sei allerdings erwähnt, dass bei allen zugelassenen Fehlerkorrelationen nur nach inhaltlichen Gesichtspunkten wie z. B. identisches Antwortformat bei recodierten Items, semantische Ähnlichkeit o.Ä. vorgegangen und ein reines datengetriebenes Vorgehen vermieden wurde.

Neurotizismus

Die globalen Anpassungsmaße für die Skala Neurotizismus sind nicht ausreichend ($X^2/df = 3,65$; $RMSEA = 0,089$; $SRMR = 0,049$; $CFI = 0,929$). Um einen guten Modellfit zu erhalten, mussten zwei Fehlerkorrelationen zwischen zwei Items zugelassen werden. Die erste Fehlerkorrelation wurde bei den beiden Items „Ich sehe mich selbst als jemand, der ruhig bleibt, selbst in angespannten Situationen ausgeglichen ist“ und „Ich sehe mich selbst als jemand, der entspannt ist, sich durch Stress nicht aus der Ruhe bringen lässt“ zugelassen. Das Zulassen der zweiten Fehlerkorrelation erfolgt bei den Items „Ich sehe mich selbst als jemand, der entspannt ist, sich durch Stress nicht aus der Ruhe bringen lässt“ und „Ich sehe mich selbst als jemand,

³¹ Die Item-zu-Parcel-Zuordnung kann dem Anhang entnommen werden (siehe hierzu: S. LXV).

³² Eine Ausnahme bildet das Single-Item-Konstrukt des Studienabbruchs, bei dem eine Prüfung der lokalen Anpassungsmaße sowie die Durchführung einer konfirmatorischen Faktorenanalyse aufgrund des einzelnen Items nicht möglich ist.

der nicht leicht aus der Fassung zu bringen ist“. Der daraus resultierende Modellfit zeigt die folgenden Anpassungsmaße: $X^2/df = 2,4$; RMSEA=0,066; SRMR=0,037; CFI=0,966.

Selbstkontrollfähigkeit

Die globalen Anpassungsmaße für die Skala Selbstkontrollfähigkeit sind nicht ausreichend ($X^2/df = 3,637$; RMSEA=0,089; SRMR=0,079; CFI=0,697). Nach Eliminierung der Items gemäß Hulland (1999), die eine Faktorladung kleiner 0,4 aufwiesen, konnte eine Verbesserung der Datenanpassung wie folgt erzielt werden: $X^2/df = 3,22$; RMSEA=0,082; SRMR=0,046; CFI=0,910.

Beruflicher Ehrgeiz

Die globalen Anpassungsmaße für die Skala beruflicher Ehrgeiz sind nicht ausreichend ($X^2/df = 5,82$; RMSEA=0,120; SRMR=0,040; CFI=0,911). Um eine bessere Anpassung an die Daten zu erhalten, musste eine Fehlerkorrelation zwischen den beiden Items „Ich möchte beruflich weiter kommen, als es die meisten meiner Bekannten geschafft haben“ und „Ich strebe nach höheren beruflichen Zielen als die meisten anderen“ zugelassen werden. Der daraus resultierende Modellfit zeigt die folgenden Anpassungsmaße: $X^2/df = 4,63$; RMSEA=0,104; SRMR=0,033; CFI=0,940.

Negativunterstützung

Die, in Studie 1, entwickelte Skala zur Negativunterstützung weist eine sehr gute Anpassung an die Daten auf ($X^2/df = 0,699$; RMSEA=0; SRMR=0,015; CFI=1). Daher müssen hier keine weiteren Modifikationen vorgenommen werden.

Herausforderungs-, Bedrohungs- und Verlusteinschätzung

Die Herausforderungs-, Bedrohungs- und Verlusteinschätzung zeigt eine gute Anpassung an die Daten ($X^2/df = 2,3$; RMSEA=0,062; SRMR=0,020; CFI=0,989), so dass hier keine Modifikationen vorgenommen werden müssen.

Selbstwirksamkeit

Die globalen Anpassungsmaße für die Skala Selbstwirksamkeit sind nicht ausreichend ($X^2/df = 4,1$; RMSEA=0,097; SRMR=0,042; CFI=0,938). Daher muss auch hier eine Fehlerkorrelation zwischen den beiden Items „Wenn ich mich genügend vorbereite, gelingt es mir immer, gute Prüfungsleistungen zu erzielen“ und „Ich weiß genau, was ich machen muss, um gute Noten zu bekommen“ zugelassen werden. Der Modellfit verbessert sich wie folgt: $X^2/df = 2,3$; RMSEA=0,061; SRMR=0,031; CFI=0,977.

Irritation

Die globalen Anpassungsmaße für die Skala Irritation sind nicht ausreichend ($X^2/df = 4,36$; RMSEA=0,100; SRMR=0,059; CFI=0,931). Daher muss auch hier eine Fehlerkorrelation zwischen den beiden Items „Ich bin schnell verärgert“ und „Ich reagiere gereizt, obwohl ich das gar nicht will“ zugelassen werden. Der daraus resultierende Modellfit zeigt eine gute Datenanpassung: $X^2/df = 2,19$; RMSEA=0,060; SRMR=0,038; CFI=0,977.

Affektives Commitment

Die globalen Anpassungsmaße für die Skala Affektives Commitment deuten auf einen gerade noch befriedigenden Modellfit hin ($X^2/df = 3,1$; RMSEA=0,079; SRMR=0,047; CFI=0,916). Eine geringfügige Verbesserung des Fits kann durch das Zulassen der Fehlerkorrelation zwischen den Items „Ich empfinde mich nicht als ‚Familienmitglied‘ meiner Universität“ und „Ich fühle mich emotional nicht sonderlich mit der Universität verbunden“ erzeugt werden ($X^2/df = 2,9$; RMSEA=0,076; SRMR=0,044; CFI=0,925).

Organizational Support

Im Rahmen der Skala zu Organizational Support ist eine Berechnung der globalen Anpassungsmaße nicht möglich, da die betreffende Skala lediglich aus drei Items besteht und somit keine Freiheitsgrade aufweisen würde (Homburg, Klarmann & Pflesser, 2008). Daher wird für diese Skala lediglich das lokale Anpassungsmaß berichtet, welches der Tabelle 12 zu entnehmen ist.

Insgesamt zeigt sich, dass fast alle Skalen der verwandten Konstrukte Modifikationen in Form von zugelassenen Fehlerkorrelationen benötigen, um eine annähernd gute Anpassung an die Daten zu erhalten. Wie oben bereits erwähnt, ist dies ein weiteres Argument dafür, die Item Parceling Methode im Folgenden für die Beurteilung des Gesamtmodells anzuwenden, um so Fehlerkorrelationen zu reduzieren (Little et al., 2002) und somit die Parameterschätzungen zu verbessern.

Die lokalen Anpassungsmaße aller Skalen können der folgenden Tabelle entnommen werden:

Skala	Lokales Anpassungsmaß	Werte
Neurotizismus	rel (ξ_j) $\geq 0,5$ (Balderjahn, 1986) $\geq 0,6$ (Bagozzi & Yi, 1988)	0,831
Selbstkontrollfähigkeit	rel (ξ_j) $\geq 0,5$ (Balderjahn, 1986) $\geq 0,6$ (Bagozzi & Yi, 1988)	0,824
Beruflicher Ehrgeiz	rel (ξ_j) $\geq 0,5$ (Balderjahn, 1986) $\geq 0,6$ (Bagozzi & Yi, 1988)	0,869
Negativunterstützung	rel (ξ_j) $\geq 0,5$ (Balderjahn, 1986) $\geq 0,6$ (Bagozzi & Yi, 1988)	0,781
Herausforderung-, Bedrohungs-, Verlust-Skala	rel (ξ_j) $\geq 0,5$ (Balderjahn, 1986) $\geq 0,6$ (Bagozzi & Yi, 1988)	H: 0,522 B: 0,795 V: 0,821
Studiumspez. Selbstwirksamkeit	rel (ξ_j) $\geq 0,5$ (Balderjahn, 1986) $\geq 0,6$ (Bagozzi & Yi, 1988)	0,854
Irritation	rel (ξ_j) $\geq 0,5$ (Balderjahn, 1986) $\geq 0,6$ (Bagozzi & Yi, 1988)	KI: 0,839 EI: 0,846
Affektives Commitment	rel (ξ_j) $\geq 0,5$ (Balderjahn, 1986) $\geq 0,6$ (Bagozzi & Yi, 1988)	0,781
Organizational support	rel (ξ_j) $\geq 0,5$ (Balderjahn, 1986) $\geq 0,6$ (Bagozzi & Yi, 1988)	0,780
<i>H= Herausforderung; B= Bedrohung; V= Verlust; KI= kognitive Irritation; EI= emotionale Irritation</i>		

Tabelle 14: Lokales Anpassungsmaß

Wie die angegebenen Werte zeigen, weisen die betrachteten Skalen eine gute Faktorreliabilität auf.

5.2.4.4 Beurteilung der Gütekriterien der zweiten Generation des Gesamtmodells

Das mit der Item Parceling Methode berechnete Gesamtmodell weist einen guten Modellfit auf. Die entsprechenden Werte der einzelnen Gütekriterien können der folgenden Tabelle entnommen werden:

Gütekriterien der zweiten Generation		
Globale Anpassungsmaße	Anspruchsniveau	Gesamtmodell
X ² /df	≤ 3 (Homburg, Klarmann & Pflesser, 2008)	1,73
RMSEA	≤ 0,06 (Hu & Bentler, 1999) ≤ 0,1 (Homburg, Klarmann & Pflesser, 2008)	0,047
SRMR	≤ 0,08 (Hu & Bentler, 1999) < 0,1 (Homburg & Klarmann, 2006)	0,049
CFI	≥ 0,9 (Homburg, Klarmann & Pflesser, 2008)	0,948

Tabelle 15: Gütekriterien Gesamtmodell

Die Korrelationen zwischen den latenten Konstrukten der einzelnen Parcels und des Single-Item-Konstrukt Studienabbruchsintention sowie die einzelnen Faktorladungen der Konstrukte (Werte in der Diagonalen) können der folgenden Übersicht entnommen werden:

	<i>NEURO</i>	<i>BEG</i>	<i>SKF</i>	<i>NU</i>	<i>HBV</i>	<i>SWK</i>	<i>IRR</i>	<i>AC</i>	<i>OCB</i>	<i>ABBR</i>
<i>NEURO</i>	0,770									
<i>BEG</i>	-0,158	0,856								
<i>SKF</i>	-0,543	0,306	0,779							
<i>NU</i>	0,285	0,005	-0,330	0,746						
<i>HBV</i>	0,636	0,044	-0,399	0,442	0,712					
<i>SWK</i>	-0,534	0,132	0,398	-0,258	-0,659	0,787				
<i>IRR</i>	0,756	0,036	-0,403	0,360	0,719	-0,502	0,867			
<i>AC</i>	0,304	-0,135	-0,346	0,236	0,559	-0,551	0,327	0,727		
<i>OCB</i>	-0,058	0,126	0,146	0,172	0,040	0,104	-0,058	0,740	0,735	
<i>ABBR</i>	-0,062	0,108	0,203	0,011	-0,144	0,204	-0,063	-0,363	-0,418	0,772

NEURO=Neurotizismus; BEG=Beruflicher Ehrgeiz; SKF= Selbstkontrollfähigkeit; NU= soziale Negativunterstützung; HBV= Herausforderungs-Bedrohungs-Verlust-Skala; SWK= Selbstwirksamkeit; IRR= Irritation; AC= affektives Commitment; OCB= Organizational Citizenship Behavior; ABBR= Studienabbruchsintention

Tabelle 16: Korrelationen & Faktorladungen der Parcels im Rahmen der CFA

Wie der Tabelle 14 zu entnehmen ist, liegen die Faktorladungen der einzelnen Parcels mit Werten zwischen 0,712 und 0,867 weit über dem von Hulland (1999) geforderten Mindestwert von 0,4.

5.3 Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse des in dieser Arbeit vorliegenden Untersuchungsmodells vorgestellt. Da in diesem Messmodell moderierende Einflüsse in Form eines Gruppenvergleichs geprüft werden, ist es zunächst in Kapitel 5.3.1 notwendig, das Modell auf Messinvarianz zu prüfen. Anschließend wird in Kapitel 5.3.2 das Messmodell evaluiert. In Kapitel 5.3.3 folgt sodann die Prüfung der in Kapitel 3.5 vorgestellten Hypothesen.

5.3.1 Prüfung der Messinvarianz

Eine notwendige Voraussetzung für Gruppenvergleiche liegt in der Prüfung der Messinvarianz zwischen den betrachteten Gruppen (Kleinke, Schlüter & Christ, 2017). Dabei wird getestet, „whether or not, under different conditions of observing and studying phenomena,

measurement operations yield measures of the same attribute“ (Horn & McArdle, 1992, S. 117) bzw. ob die Messmodelle zwischen den betrachteten Gruppen hinsichtlich verschiedener Parameter (z. B. den Faktorladungen, den Intercepts der manifesten Variablen und den Residualvarianzen) vergleichbar sind (Kleinke, Schlüter & Christ, 2017). Nichtinvarianz von Messmodellen führt zu Verzerrungen in den Untersuchungsergebnissen und schlussendlich zu falschen Handlungsempfehlungen (Temme & Hildebrandt, 2008). Daher ist laut Hoyle und Smith (1994) die Verwendung einer Messung, bei der keine Messinvarianz zum Gruppenvergleich nachgewiesen wurde, sinnlos.

Eine geeignete Methode zur Prüfung von Messinvarianz ist die Mehrgruppenanalyse konfirmatorischer Faktorenmodelle (Steenkamp & Baumgartner, 1998). Bei dieser Methode werden verschiedene Modellparameter schrittweise hinsichtlich ihrer Messinvarianz untersucht (Chen, 2008; Sass, 2011). Ein dafür häufig genutzter Ansatz in der Forschungspraxis ist der Step-Up-Ansatz (Kleinke et al., 2017). Dabei werden verschiedene Faktorenmodelle gerechnet, in denen sukzessiv in ihrer Strenge ansteigende Parameterrestriktionen aufgenommen und die daraus resultierenden unterschiedlich restriktiven Modelle miteinander verglichen werden (Kleinke et al., 2017). Bei einer nicht bedeutsamen Verschlechterung des Modellfits wird die restriktivere Form der Messinvarianz beibehalten (Kleinke et al., 2017). Die damit einhergehenden drei verschiedenen Formen der Messinvarianz sind (1) konfigurale (2) metrische und (3) skalare Invarianz (Sass, 2011). Diese stehen in einer hierarchischen Beziehung zueinander (Kleinke et al., 2017). Liegt keine konfigurale Invarianz vor, ist eine metrische Invarianz nicht möglich und ohne metrische Invarianz ist wiederum keine skalare Invarianz möglich (Kleinke et al., 2017). Liegen alle drei Formen der Invarianz vor, wird dies als starke faktorielle Invarianz bezeichnet (Sass, 2011).

Diese starke Form der Messinvarianz stellt in der Forschungspraxis allerdings eher die Ausnahme dar (Temme & Hildebrandt, 2008). Stattdessen wird häufig durch die strengen Gleichheitsrestriktionen die Äquivalenzhypothese abgelehnt (Schwab & Helm, 2015). Für einen solchen Fall haben Byrne, Shavelson und Muthen (1989) das Konzept der partiellen Invarianz eingeführt, wonach nicht alle Parameter invariant sein müssen (Nusser, Carstensen & Artelt, 2015). So können Indikatoren identifiziert werden, für deren Parameter die vorher auferlegten Gleichheitsrestriktionen freigesetzt werden (Vandenberg & Lance, 2000). Eine eindeutige Regel, wie viele Parameter frei geschätzt werden dürfen, existiert allerdings nicht (Vandenberg & Lance, 2000). Während Steenkamp und Baumgartner (1998) von einer Minderheit sprechen, die frei geschätzt werden dürfen, geben Byrne et al. (1989) vor, dass mindestens zwei

Indikatoren je Faktor metrische und skalare Invarianz aufweisen sollten. Gemäß Baer, Prince und Velez (2004) kann das Konzept partieller Messinvarianz genutzt werden, wenn wenigstens konfigurale Messinvarianz vorliegt.

Im Folgenden werden die drei Invarianzformen näher erläutert.

Im Rahmen der konfiguralen Messinvarianz wird geprüft, ob die Befragten der jeweiligen Gruppen bei der Beantwortung der Fragen des in dieser Arbeit genutzten Fragebogens den gleichen gedanklichen Bezugsrahmen aufweisen (Temme & Hildebrandt, 2008). Diese schwächste Form der Invarianz prüft also, ob innerhalb der betrachteten Gruppen die gleichen Items mit den gleichen Faktoren verbunden sind, ob also Forminvarianz über alle Gruppen hinweg besteht (Rensvold & Cheung, 2000). Es gilt, dass die Struktur der Faktorladungsmatrizen zwischen den betrachteten Gruppen identisch ist (Weiber & Mühlhaus, 2010):

$$\text{Modell MI}^K: S(\Lambda^1) = S(\Lambda^2) = \dots = S(\Lambda^G)$$

Ein derartiger Vergleich ist vor allem in Studien sinnvoll, die einen Ländervergleich vornehmen, da z. B. durch gruppenspezifische Eigenschaften wie kulturelle Hintergründe diese Messinvarianzform verletzt sein könnte. So könnten Konstrukte, die innerhalb eines bestimmten Kulturkreises eine einheitliche Formstruktur aufweisen, in einer anderen Kultur inhaltlich anders interpretiert und Indikatoren anders operationalisiert werden. Aber auch in Studien ohne Ländervergleich empfiehlt es sich, diese Form der Messinvarianz zu betrachten (Temme & Hildebrandt, 2008). Denn ist die Bedingung der strukturellen Gleichheit nicht gegeben, kann davon ausgegangen werden, dass die im Fragebogen verwendeten Items verschiedene Konstrukte in den betrachteten Gruppen messen (Temme & Hildebrandt, 2008). In einem solchen Fall sollte von einem Gruppenvergleich abgesehen werden (Weiber & Mühlhaus, 2010).

Die nächst restriktivere Invarianzform ist die metrische Messinvarianz. Diese liegt immer dann vor, wenn die Höhe der Faktorladungen zwischen den Gruppen identisch ist (Weiber & Mühlhaus, 2010). Somit gilt:

$$\text{Modell MI}^M: \Lambda^1 = \Lambda^2 = \dots = \Lambda^G$$

Bei dieser Invarianzform werden alle Faktorladungen zwischen den betrachteten Gruppen gleichgesetzt, so dass neben der Faktorstruktur nun auch die Faktorladungen als äquivalent angenommen werden (Schwab & Helm, 2015). Ob metrische Invarianz vorliegt kann geprüft werden, indem die Fitmaße des Basismodells und des restriktiveren Modells miteinander verglichen werden (Weiber & Mühlhaus, 2010). Weist das restriktivere Modell einen schlechteren

Modellfit auf, so liegt keine metrische Invarianz vor und Strukturbeziehungen zwischen den betrachteten Gruppen können nicht verglichen werden (Weiber & Mühlhaus, 2010).

Bei der skalaren Messinvarianz sind schließlich auch die Intercepts der manifesten Variablen identisch (Kleinke et al., 2017), so dass nun neben Faktorstruktur und Faktorladungen auch die Intercepts als äquivalent angesehen werden. Es gilt:

$$\text{Modell MI}^S: \tau^1 = \tau^2 = \dots = \tau^G$$

Bei skalarer Messinvarianz weisen die Befragten mit gleicher Merkmalsausprägung ebenfalls gleiche Werte in der Testvariable auf, unabhängig davon, zu welcher Gruppe sie gehören (Finney & Davis, 2003). Somit kann davon ausgegangen werden, dass Differenzen zwischen den Gruppen nicht durch itemspezifische Schwierigkeitsunterschiede, sondern durch Unterschiede auf Ebene der betrachteten latenten Variablen entstanden sind (Schwab & Helm, 2015). Ob skalare Invarianz vorliegt, kann geprüft werden, indem der Modellfit des weniger restriktiven Modells (MI^M) mit dem Fit des restriktiveren Modells (MI^S) verglichen wird.

Eine häufig verwendete Methode für den Vergleich zweier Modellfits im Zuge der Invarianzprüfung ist der χ^2 -Differenztest (Steenkamp & Baumgartner, 1998). Im Rahmen dieses Tests wird die durch den Vergleich der Modelle resultierende Differenz beider χ^2 -Werte auf Signifikanz geprüft (Weiber & Mühlhaus, 2010). Ist die Differenz nicht signifikant, kann von Messinvarianz ausgegangen werden (Weiber & Mühlhaus, 2010). Die alleinige Nutzung dieses Verfahrens wird allerdings in der Forschungsliteratur wegen seiner Stichprobensensibilität kritisch angesehen (Schwab & Helm, 2015; Steenkamp & Baumgartner, 1998). So wird der Test bei großen Stichproben bereits bei kleineren Modellverschlechterungen signifikant (Schwab & Helm, 2015). Daher findet in einigen Forschungsarbeiten ergänzend dazu die rule of thumb von Chen (2007) Anwendung. Hierbei werden mit dem CFI und dem RMSEA zwei weitere Fitmaße zur Beurteilung herangezogen. Gemäß dieser Faustregel darf der CFI vom einen zum anderen Modell nicht mehr als 0,02 Einheiten steigen und der RMSEA nicht mehr als 0,015 Einheiten sinken (Schwab & Helm, 2015). Weitere, für den Vergleich, mögliche Gütemaße sind gemäß Weiber & Mühlhaus (2010) χ^2/df , TLI und NFI.

In der vorliegenden Arbeit wird sowohl der χ^2 -Differenztest als auch die Gütemaße CFI und RMSEA nach Chen (2007) betrachtet. Aufgrund des im Messmodell genutzten robusten Maximum Likelihood-Verfahrens (MLR) muss die Prüfung der Invarianz über einen Satorra-Bentler skalierten χ^2 -Differenztest durchgeführt werden (siehe hierzu: Kleinke et al., 2017).

Die Ergebnisse der Modellvergleiche können der folgenden Tabelle entnommen werden:

Ver- gleich	χ^2	df	p	CFI	RMSEA	Δ SB- χ^2	Δ df	p	Δ CFI	Δ RMSEA
konfi- gural vs. met- risch vs.	820,452	562	0,00	0,935	0,052	23,32	17	0,139	-0,001	0
	843,613	579	0,00	0,934	0,052					
skalar	853,386	595	0,00	0,935	0,051	9,28	16	0,901	0,001	-0,001

Tabelle 17: Prüfung der Messinvarianz

Das in dieser Arbeit spezifizierte konfigurale Messmodell weist mehr freie Parameter als Beobachtungsdaten auf³³. Daher kann nicht gänzlich ausgeschlossen werden, dass die oben berichteten Fitwerte des konfigurale Modells verzerrt sein könnten. Im Falle einer solchen Verzerrung ergäben sich für dieses Modell noch bessere Fitwerte als diejenigen, die in der obigen Tabelle berichtet wurden. Übertragen auf die Prüfung der Messinvarianz würde dies bedeuten, dass in beiden Fällen (verzerrt oder nicht) konfigurale Messinvarianz vorliegt. Je nachdem wie stark allerdings die Werte des konfigurale Messmodells nach oben verzerrt sind, kann sich im Zuge der Prüfung metrischer Invarianz beim Modellvergleich eine signifikante Differenz der Fitwerte ergeben. In diesem Fall könnte durch das sukzessive Fallenlassen der Gleichheitsrestriktionen nur noch partielle Invarianz erreicht werden, die jedoch in der Forschungspraxis, wie oben bereits berichtet, als akzeptabel angesehen werden kann (siehe: Byrne et al., 1989; Vandenberg & Lance, 2000; Steenkamp und Baumgartner, 1998; Baer et al., 2004). Mit Blick auf die Fitwerte aller drei Modelle in Tabelle 15 fällt jedoch auf, dass diese nahezu identisch zueinander sind, so dass eine Verzerrung eines einzelnen Modells eher unwahrscheinlich ist. Auf Basis dieser Überlegungen kann von einer ausreichenden Messinvarianz ausgegangen werden, so dass im Folgenden der Gruppenvergleich durchgeführt werden kann.

³³ Diese Information wird bei Berechnung des Modells durch mplus im Ergebnisbericht mitgeteilt.

5.3.2 Beurteilung und Schätzung des Messmodells

In einem nächsten Schritt wurden die vermuteten Zusammenhänge zwischen den Konstrukten modelliert sowie die inhaltlichen Pfade zu dem bisher geprüften skalaren Messmodell ergänzt. Die Gütekriterien der zweiten Generation des daraus resultierenden Pfadmodells können der folgenden Tabelle entnommen werden:

Gütekriterien der zweiten Generation		
Globale Anpassungsmaße	Anspruchsniveau	Pfadmodell
X ² /df	≤ 3 (Homburg, Klarmann & Pflesser, 2008)	1,55
RMSEA	≤ 0,06 (Hu & Bentler, 1999) ≤ 0,1 (Homburg, Klarmann & Pflesser, 2008)	0,057
SRMR	≤ 0,08 (Hu & Bentler, 1999) < 0,1 (Homburg & Klarmann, 2006)	0,088
CFI	≥ 0,9 (Homburg, Klarmann & Pflesser, 2008)	0,911

Tabelle 18: Gütekriterien der zweiten Generation Pfadmodell

Wie die obige Tabelle verdeutlicht, befinden sich alle aufgeführten Gütekriterien der zweiten Generation unterhalb der für sie angegebenen Cutoff-Werte, so dass in dem folgenden Kapitel die Prüfung der Hypothesen erfolgen kann.

5.3.3 Hypothesenprüfung

Im Folgenden werden die in Kapitel 3.5 aufgestellten Hypothesen inhaltlich überprüft. Dabei wird zunächst der Fokus auf die Vorzeichen der Modellparameter gelegt und geschaut, inwieweit diese mit den aufgestellten Hypothesen bzw. mit den darin formulierten Wirkungsrichtungen konform sind (Weiber & Mühlhaus, 2010).

Neben dieser Plausibilitätsprüfung wird eine Beurteilung der Parameterschätzung auf Basis statistischer Kriterien durchgeführt. Mithilfe des im Ergebnisbericht des Messmodells

berichteten Critical Ratio (C.R.) kann die Nullhypothese getestet werden, dass sich die geschätzten Werte nicht statistisch signifikant von Null unterscheiden (Weiber & Mühlhaus, 2010). Bei einem C. R. von über 1,96 kann die Nullhypothese verworfen werden und es ist davon auszugehen, dass die Modellparameter zur Modellstruktur einen wichtigen Beitrag liefern (Weiber & Mühlhaus, 2010). Darüber hinaus gibt die Betrachtung des p-Wertes Aufschluss darüber, wie hoch die Wahrscheinlichkeit ist, dass ein im Modell enthaltener Parameter in der Population Null beträgt (Weiber & Mühlhaus, 2010). Weist p bspw. den Wert von $< 0,05$ auf, dann bedeutet dies, dass der Modellparameter mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % statistisch signifikant von Null verschieden ist. Schließlich liefert das mit diesen beiden Kriterien einhergehende Konfidenzintervall Informationen über die Messfehlerbelastung von Testaussagen (Stangl, 2019b). Es grenzt um den gemessenen Wert einen Wertebereich ein, innerhalb dessen sich der wahre Wert mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit befindet (Stangl, 2019b). Daher kann daraus geschlossen werden, wie genau eine Messung ist bzw. wie stabil der Schätzwert einer Messung ausfällt (Stangl, 2019b). Bei einem 95 %-Konfidenzintervall liegt also der wahre Wert einer Messung bei der Ziehung einer weiteren Stichprobe aus der gleichen Grundgesamtheit zu 95 % innerhalb des angegebenen Wertebereichs.

Um Aussagen über die Stärke eines Wirkungszusammenhangs machen zu können, wird die Betrachtung der standardisierten Regressionsgewichte vorgenommen (Weiber & Mühlhaus, 2010). Sie können einen Wert zwischen +1 und -1 annehmen (Weiber & Mühlhaus, 2010). Gemäß Chin (1998) sind allerdings nur jene Regressionsgewichte bedeutsam, die betragsmäßig größer als 0,2 sind. Neben der Betrachtung des standardisierten Regressionsgewichtes kann die Effektstärke bei Mittelwertunterschieden zusätzlich mithilfe von Cohen's d (Cohen, 1988) und bei einer exogenen kontinuierlichen Variablen zusätzlich durch f^2 ermittelt werden (Weiber & Mühlhaus, 2010). Diese Effektstärkemaße werden ebenfalls verwandt.

Die Formel zur Berechnung von Cohen's d in seiner einfachsten Form lautet:

$$d = \frac{\mu_1 - \mu_2}{\sigma}$$

mit:

μ_1 und μ_2 : Mittelwerte für die Experimental- bzw. Kontrollgruppe

σ : gepoolte Standardabweichung

Dabei normiert die Effektstärke d die Unterschiede zwischen einer Experimental- und einer Kontrollgruppe auf die Streuung der Testwerte (Fröhlich & Pieter, 2009). Hinsichtlich der

in der Formel verwendeten Streuung im Nenner werden unterschiedliche Empfehlungen ausgesprochen (Fröhlich & Pieter, 2009). In der vorliegenden Arbeit wird der Empfehlung von Glass, McGaw und Smith (1981) gefolgt, wonach hier die Standardabweichung der Kontrollgruppe bevorzugt wird. Gemäß Cohen (1988) gilt die folgende Klassifizierung zur Einschätzung der berechneten Effektstärken: $d=0,2$ kleiner, $d=0,5$ mittlerer und $d=0,8$ großer Effekt.

Die gemäß Urban und Mayerl (2018) aufgestellte Formel zur Berechnung von f^2 lautet:

$$f^2 = \frac{\textit{Anteil ausgeschöpfter Varianz}}{\textit{Anteil nicht ausgeschöpfter Varianz}} = \frac{R^2}{1 - R^2} \quad 34$$

Die Effektstärke ergibt sich demnach aus der Division der erklärten Gesamtvarianz der berücksichtigten Prädiktoren (R^2) und dem Anteil an Variablen, die zur Schätzung der endogenen Variablen nicht herangezogen wurden ($1-R^2$). Dabei gilt, je höher der Wert ist, desto höher auch die Relevanz der exogenen Variablen für die Erklärung der endogenen Variablen (Weiber & Mühlhaus, 2010). Als Beurteilungsmaßstab für multivariate Modelle schlägt Chin (1998) die folgenden Werte vor: ab 0,02 schwacher, ab 0,15 mittlerer und ab 0,35 hoher Erklärungswert. Für bivariate Modelle gelten gemäß Cohen (1988) Werte um 0,01 als schwach, um 0,10 als mittel und um 0,33 als hoch. Der Wertebereich der Effektstärke liegt zwischen -1 und ∞ (Cohen, 1988).

Im Folgenden werden die Hypothesen mithilfe der oben skizzierten Maßnahmen geprüft. Dabei werden zunächst Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen betrachtet und anschließend die Ergebnisse der Pfadanalyse beider Gruppen miteinander verglichen. Mittels χ^2 -Differenztest wird zudem geprüft, inwieweit die möglicherweise gefundenen Gruppenunterschiede statistisch signifikant sind bzw. inwieweit die in Kapitel 3.5 genannten Hypothesen zutreffen.

³⁴ In einem multivariaten Modell berechnet sich der Anteil der ausgeschöpften Varianz wie folgt:

$$R_{inkl.}^2 - R_{exkl.}^2$$

mit $R_{inkl.}^2$ als Bestimmtheitsmaß der endogenen Variablen, sofern alle exogenen Variablen zur Schätzung verwendet werden und $R_{exkl.}^2$ als Bestimmtheitsmaß der endogenen Variablen, sofern die betrachtete exogene Variable nicht zur Schätzung herangezogen wird.

5.3.3.1 Ergebnisse der Hypothesen zu Mittelwertunterschieden

Insgesamt können vier von fünf Hypothesen bestätigt werden.

Eine entsprechende Übersicht über die Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen findet sich in Tabelle 17.

	Stressreaktion	Studienabbruch	Selbstwirksamkeitserwartung	soziale Negativunterstützung
Studienabschluss (BA vs. MA)	0,182 (p=0,136) d=0,2	0,386 (p=0,008) d=0,4	-0,391 (p=0,002) d=0,4	0,308 (p=0,019) d=0,3

Tabelle 19: Mittelwertunterschiede Gruppenvergleich

Wie in Tabelle 17 ersichtlich, unterscheiden sich die beiden Gruppen nicht in allen Konstrukten statistisch signifikant voneinander. Lediglich in den Konstrukten Studienabbruchstention, Selbstwirksamkeit und sozialer Negativunterstützung liegen statistisch signifikante Unterschiede vor. Einen nicht signifikanten Unterschied weisen beide Gruppen in dem Konstrukt Stressreaktion auf. Gemäß Lind (2016) werden diese Erkenntnisse jedoch trotzdem im Folgenden berichtet, da es höchst problematisch ist, „von einer statistischen Signifikanz von Befunden direkt auf deren theoretische und praktische Bedeutsamkeit zu schließen“ (S. 6). Denn die statistische Signifikanz einer Variablen trifft keine Aussagen über die Bedeutsamkeit derselbigen Variable (Lind, 2016)³⁵. Inwieweit ein Ergebnis bedeutsam ist, kann nur aus theoretischen Überlegungen bzw. der Fragestellung erfolgen (Lind, 2016). Daher können Konstrukte, die nicht statistisch signifikant sind, dennoch einen Erklärungsbeitrag leisten.

Bachelorstudierende weisen einen um $\beta=0,182$ Skalenwerte höheren Mittelwert der Stressreaktion (C.R. = 1,489, p=0,136, 95%-KI: -0,061-0,421) auf. Dieser Gruppenunterschied ist zwar hypothesenkonform, aber mit Blick auf den dazugehörigen p-Wert statistisch nicht

³⁵ Lind (2016) verdeutlicht an einem Beispiel, dass statistische Signifikanz entscheidend von der Stichprobengröße und der Varianz der abhängigen Variablen abhängt. So kann dasselbe Ergebnis in Studien mit unterschiedlicher Stichprobengröße einmal statistisch signifikant sein und einmal nicht.

signifikant. Auch der Parameterschätzer ($\beta=0,182$) und die errechnete Effektstärke ($d=0,2$) weisen darauf hin, dass hier lediglich ein schwacher Gruppenunterschied vorliegt.

Was die Studienabbruchintention betrifft, so haben Bachelorstudierende im Vergleich zu den im Master befindlichen Studierenden einen um $\beta=0,386$ Skalenwerte höheren Mittelwert für die Bereitschaft, ihr Studium abzubrechen (C.R. = 2,649, $p=0,008$, 95-%-KI: 0,100-0,671). Dies entspricht einem hypothesenkonformen und statistisch signifikanten Gruppenunterschied. Sowohl der Parameterschätzer ($\beta=0,386$) als auch Cohen's d mit 0,4 lassen auf eine mittlere Effektstärke schließen.

Hinsichtlich der Selbstwirksamkeit weisen Bachelorstudierende einen um $\beta=0,391$ Skalenwerte geringeren Mittelwert (C.R. = -3,047, $p=0,002$, 95-%-KI: -0,637- -0,132) auf. Dies entspricht der zuvor formulierten Hypothese und ist zudem statistisch signifikant. Mit einem Cohen's d von 0,4 liegt hier erneut eine mittlere Effektstärke vor.

Im Rahmen der sozialen Negativunterstützung zeigt sich schließlich, dass Bachelorstudierende einen um $\beta=0,308$ Skalenwerte höheren Mittelwert besitzen (C.R. = 2,350, $p=0,019$, 95-%-KI: 0,022-0,565). Es liegt also ein hypothesenkonformer und statistisch signifikanter Gruppenunterschied vor. Mit Blick auf Cohen's d kann die Effektstärke mit $d=0,3$ als schwach bis eher mittel bezeichnet werden.

Alles in allem können auf Basis der oben präsentierten Ergebnisse die Hypothesen 2

„Bachelorstudierende weisen eine höhere Studienabbruchintention auf als Masterstudierende“, drei *„Bachelorstudierende weisen eine geringere Selbstwirksamkeit auf als Masterstudierende“*

und 4

„Bachelorstudierende weisen eine höhere soziale Negativunterstützung durch die eigenen Eltern auf als Masterstudierende“

bestätigt werden. Hypothese 1

„Bachelorstudierende weisen eine höhere Stressreaktion auf als Masterstudierende“

wird hingegen verworfen.

5.3.3.2 Ergebnisse der Hypothesen zu Persönlichkeitseigenschaften

Wie die Ergebnisse aus den Tabellen 18 und 19 verdeutlichen, konnte im Rahmen der Hypothesen zu den untersuchten Persönlichkeitseigenschaften lediglich eine von sechs Hypothesen bestätigt werden.

Beziehungen	Bachelor				Master			
	Pfad	C.R.	p	f ²	Pfad	C.R.	p	f ²
Neurotizismus Ereigniseinschätzung	0,744	9,226	0,000	1,41	0,903	8,358	0,000	2,28
Neurotizismus Selbstwirksamkeit	-0,540	-6,496	0,000	0,20	-0,516	-3,249	0,001	0,16
Selbstkontrollfähigkeit Ereigniseinschätzung	-0,043	-0,446	0,656	0,01	0,110	0,734	0,463	0,06
Selbstkontrollfähigkeit Selbstwirksamkeit	0,070	0,679	0,497	0,00	-0,053	-0,242	0,809	0,01
beruflicher Ehrgeiz Ereigniseinschätzung	0,166	2,678	0,007	0,08	0,184	1,745	0,081	0,09
beruflicher Ehrgeiz Selbstwirksamkeit	0,047	0,643	0,520	0,01	-0,074	-0,667	0,505	0,01
Endogenes Konstrukt: Ereigniseinschätzung	R ² = 0,801				R ² = 0,796			
Endogenes Konstrukt: Selbstwirksamkeit	R ² = 0,413				R ² = 0,265			

Tabelle 20: Gruppenvergleich der Pfadkoeffizienten

Beziehungen	$\Delta SB-\chi^2$	Δdf	p
Neurotizismus Ereigniseinschätzung	73,93	17	0,000
Neurotizismus Selbstwirksamkeit	61,51	17	0,000
Selbstkontrollfähigkeit Ereigniseinschätzung	140,09	17	0,000
Selbstkontrollfähigkeit Selbstwirksamkeit	103,33	17	0,000
beruflicher Ehrgeiz Ereigniseinschätzung	169,78	17	0,000
beruflicher Ehrgeiz Selbstwirksamkeit	138,71	17	0,000

Tabelle 21: Ergebnisse χ^2 -Differenztest

Hinsichtlich des Persönlichkeitsmerkmals Neurotizismus konnten sowohl für die Bachelorstudierenden mit $\beta = 0,744$ (C.R. = 9,226, $p=0,000$, 95%-KI: 0,852-2,486) als auch für die Masterstudierenden mit $\beta = 0,903$ (C.R. = 8,358, $p=0,000$, 95%-KI: 0,774-3,224) statistisch signifikante und hypothesenkonforme Effekte gefunden werden. Wie beim Vergleich der entsprechenden Parameterschätzungen allerdings deutlich wird ($\beta_B=0,744$; $\beta_M=0,903$), fällt die Wirkung des Persönlichkeitsmerkmals auf die Ereigniseinschätzung bei den Masterstudierenden höher aus. Auch mit Blick in die Tabelle 18 zeigt sich, dass das Effektstärkemaß f^2 bei den Masterstudierenden höher ausfällt. Insgesamt sind die Effektstärken beider Gruppen gemäß Chin (1998) stark ausgeprägt. Gemäß des χ^2 -Differenztests liegt hier ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den beiden betrachteten Gruppen vor (siehe Tabelle 19), so dass die Hypothese 5a

„Die Auswirkungen des Persönlichkeitsmerkmals Neurotizismus auf die Ereigniseinschätzung wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwischen Neurotizismus und der Ereigniseinschätzung (je höher die Neurotizismuswerte, desto negativer die Ereigniseinschätzung) durch das Bachelorstudium noch verstärkt wird“

verworfen werden muss.

Mit Blick auf die Selbstwirksamkeit ergibt sich ein anderes Bild. Sowohl Bachelorstudierende mit $\beta = -0,540$ (C.R. = -6,496, $p=0,000$; 95-%-KI: -0,966- -0,444) als auch Masterstudierende mit $\beta = -0,516$ (C.R. = -3,249, $p=0,001$, 95-%-KI: -1,036- -0,168) weisen einen statistisch signifikanten und hypothesenkonformen Einfluss von Neurotizismus auf die Selbstwirksamkeit auf. Dieser Einfluss ist, wie in Hypothese 5b vermutet, bei den Bachelorstudierenden höher ($\beta_B=-0,540$; $\beta_M=-0,516$). Hinsichtlich der Effektstärke f^2 kann für beide Gruppen ein mittlerer Erklärungswert attestiert werden, der allerdings ähnlich wie bei den Parameterschätzern in der Bachelorgruppe geringfügig höher ausfällt (siehe Tabelle 18). Gemäß des χ^2 -Differenztests ist dieser Gruppenunterschied zudem statistisch signifikant (siehe Tabelle 19), sodass Hypothese 5b

„Die Auswirkungen des Persönlichkeitsmerkmals Neurotizismus auf die studiumsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwischen Neurotizismus und der studiumsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen (je höher die Neurotizismuswerte, desto geringer die Selbstwirksamkeitserwartung) durch das Bachelorstudium noch verstärkt wird“

bestätigt werden kann.

Die Selbstkontrollfähigkeit übt in beiden Gruppen einen statistisch nicht signifikanten Einfluss auf die Ereigniseinschätzung aus. Mit $\beta = -0,043$ (C.R. = -0,446, $p= 0,656$, 95-%-KI: -0,514-0,322) ist für diese Persönlichkeitseigenschaft bei den Bachelorstudierenden lediglich ein schwacher negativer Zusammenhang mit der abhängigen Variablen festzustellen. Bei den Masterstudierenden mit $\beta = 0,110$ (C.R. = 0,734, $p=0,463$, 95-%-KI: -0,445-0,930) liegt ein positiver Wirkungszusammenhang vor, der nicht hypothesenkonform ist. Mit Blick auf die je Gruppe errechneten Effektstärken zeigt sich zudem, dass lediglich eine schwache Erklärungskraft bei den Masterstudierenden und mit $f^2=0,01$ keine Erklärungskraft bei den Bachelorstudierenden vorliegt (siehe Tabelle 18). Wegen nicht vorhandener statistischer Signifikanz und der nicht vorhandenen negativen Wirkbeziehung bei den Masterstudierenden muss Hypothese 6a

„Die Auswirkungen des Persönlichkeitsmerkmals Selbstkontrollfähigkeit auf die Ereigniseinschätzung wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwischen Selbstkontrollfähigkeit und der Ereigniseinschätzung (je höher das Ausmaß an Selbstkontrollfähigkeit, desto positiver die Ereigniseinschätzung) durch das Bachelorstudium abgeschwächt wird“

verworfen werden. Die Parameterschätzungen der Gruppen und die χ^2 -Differenztests lassen allerdings vermuten, dass sich Bachelor- und Masterstudierende hinsichtlich dieser Wirkungsbeziehungen statistisch signifikant voneinander unterscheiden (siehe Tabelle 19).

Hinsichtlich der Selbstwirksamkeit übt die Selbstkontrollfähigkeit sowohl bei den Bachelorstudierenden mit $\beta = 0,070$ (C.R. = 0,679, $p=0,497$, 95-%-KI: -0,173-0,356) als auch bei den Masterstudierenden mit $\beta = -0,053$ (C.R. = -0,242, $p=0,809$, 95-%-KI: -0,567-0,443) keinen statistisch signifikanten Einfluss aus. Ähnlich wie bei der Ereigniseinschätzung unterscheiden sich beide Gruppen hinsichtlich des Vorzeichens der Modellschätzung. Bei den Bachelorstudierenden führt die Selbstkontrollfähigkeit zu einer Erhöhung der Selbstwirksamkeit, während Masterstudierende einen negativen Wirkungszusammenhang zwischen den beiden Faktoren aufweisen. Die Effektstärken beider Gruppen sind ebenfalls so gering, dass hier von keiner Erklärungskraft ausgegangen werden kann (siehe Tabelle 18). Die Hypothese 6b

„Die Auswirkungen des Persönlichkeitsmerkmals Selbstkontrollfähigkeit auf die studiumsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwischen Selbstkontrollfähigkeit und der studiumsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen (je höher das Ausmaß an Selbstkontrollfähigkeit, desto höher die Selbstwirksamkeitserwartung) durch das Bachelorstudium abgeschwächt wird“

muss verworfen werden. Auch hier lassen die Parameterschätzungen und der χ^2 -Differenztest vermuten, dass sich beide Gruppen in dem betreffenden Wirkungszusammenhang statistisch signifikant unterscheiden (siehe Tabelle 19).

Der personenbezogene Faktor beruflicher Ehrgeiz weist bei den Bachelorstudierenden mit $\beta = 0,166$ (C.R. = 2,678, $p=0,007$, 95-%-KI: 0,085-0,661) einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Ereigniseinschätzung auf. In der Gruppe der Masterstudierenden ist der Einfluss des Persönlichkeitsmerkmals mit $\beta = 0,184$ (C.R. = 1,745, $p=0,081$, 95-%-KI: -0,124-0,940) zwar größer ($\beta_B=0,166$; $\beta_M=0,184$), scheint mit Blick auf den ausgegebenen p-Wert von 0,081 allerdings in dieser Gruppe nicht signifikant zu sein. Eine Begründung für die widersprüchlichen Werte könnte die im Vergleich zur Bachelorgruppe geringere Stichprobengröße der Masterstudierenden mit $n=112$ sein. Es ist zu vermuten, dass dieser Wirkungszusammenhang in der Gruppe der Masterstudierenden bei einer höheren Anzahl von Befragungsteilnehmern ebenfalls signifikant geworden wäre. In dem Fall wäre die Wirkung des beruflichen Ehrgeizes auf die Ereigniseinschätzung bei den Masterstudierenden gemäß des χ^2 -Differenztests statistisch signifikant höher (siehe Tabelle 19). Dies deckt sich auch mit den für beide Gruppen

errechneten Effektstärken. Diese besitzen in beiden Gruppen zwar eine schwache Erklärungskraft, allerdings fällt diese in der Mastergruppe geringfügig höher aus (siehe Tabelle 18). Hypothese 7a

„Die Auswirkungen des Persönlichkeitsmerkmals beruflicher Ehrgeiz auf die Ereigniseinschätzung wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwischen beruflichem Ehrgeiz und der Ereigniseinschätzung (je höher das Ausmaß an beruflichem Ehrgeiz, desto negativer die Ereigniseinschätzung) durch das Bachelorstudium noch verstärkt wird“

muss verworfen werden.

Bezogen auf die Selbstwirksamkeit der Bachelorstudierenden übt das Persönlichkeitsmerkmal beruflicher Ehrgeiz mit $\beta = 0,047$ (C.R. = 0,643, $p=0,520$, 95%-KI: -0,127-0,249) einen nicht signifikanten, in seiner Wirkrichtung hypothesenkonformen Einfluss aus. Ebenfalls nicht statistisch signifikant und mit einem hypothesenunkonformen Vorzeichen der Modellschätzung ist dieser Wirkungszusammenhang mit $\beta = -0,074$ (C.R. = -0,667, $p=0,505$, 95%-KI: -0,339-0,166) bei den Masterstudierenden. Hinsichtlich der Effektstärken liegt in beiden Gruppen keine Erklärungskraft vor (siehe Tabelle 18). Aufgrund der fehlenden Signifikanz in beiden Gruppen sowie der nicht vorhandenen positiven Wirkbeziehung bei den Masterstudierenden muss die Hypothese 7b

„Die Auswirkungen des Persönlichkeitsmerkmals beruflicher Ehrgeiz auf die studiumsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwischen beruflichem Ehrgeiz und der studiumsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen (je höher das Ausmaß an beruflichem Ehrgeiz, desto geringer die Selbstwirksamkeitserwartung) durch das Bachelorstudium noch verstärkt wird“

verworfen werden. Auch hier lassen die Parameterschätzungen und der χ^2 -Differenztest allerdings vermuten, dass sich beide Gruppen in dem betreffenden Wirkungszusammenhang statistisch signifikant unterscheiden (siehe Tabelle 19).

5.3.4.3 Ergebnisse der Hypothesen zu sozialer Negativunterstützung

Bezogen auf den umweltbezogenen Faktor soziale Negativunterstützung können gemäß den Ergebnissen aus den Tabellen 20 und 21 eine Hypothese vollständig und eine lediglich teilweise bestätigt werden.

Beziehungen	Bachelor				Master			
	Pfad	C.R.	p	f ²	Pfad	C.R.	p	f ²
soziale Negativunterstützung Ereigniseinschätzung	0,295	3,488	0,000	0,14	0,127	0,895	0,371	0,07
soziale Negativunterstützung Selbstwirksamkeit	-0,124	-1,701	0,089	0,00	-0,081	-0,586	0,586	0,00
Endogenes Konstrukt: Ereigniseinschätzung	R ² = 0,801				R ² = 0,796			
Endogenes Konstrukt: Selbstwirksamkeit	R ² = 0,413				R ² = 0,265			

Tabelle 22: Gruppenvergleich der Pfadkoeffizienten

Beziehungen	$\Delta\text{SB-}\chi^2$	Δdf	p
soziale Negativunterstützung Ereigniseinschätzung	131,04	17	0,000
soziale Negativunterstützung Selbstwirksamkeit	120,95	17	0,000

Tabelle 23: Ergebnisse χ^2 -Differenztest

Es konnten für die Bachelorstudierenden mit $\beta = 0,295$ (C.R. = 3,488, $p=0,000$, 95%-KI: 0,216-1,106) im Gegensatz zu den Masterstudierenden mit $\beta = 0,127$ (C.R. = 0,895, $p=0,371$, 95%-KI: -0,304-0,866) statistisch signifikante Effekte auf die Ereigniseinschätzung gefunden werden. In beiden Gruppen sind die Vorzeichen der Modellschätzung hypothesenkonform. Wie beim Vergleich der entsprechenden Parameterschätzungen deutlich wird, fällt die Wirkung der sozialen Negativunterstützung auf die Ereigniseinschätzung bei den Bachelorstudierenden höher ($\beta_B=0,295$; $\beta_M=0,127$) aus. Ähnlich verhält es sich auch mit den jeweiligen Effektstärken. Diese weisen in der Bachelorgruppe eine mittlere und in der Mastergruppen eine schwache Ausprägung auf (siehe Tabelle 20). Der Gruppenunterschied kann gemäß des χ^2 -Differenztests als statistisch signifikant angesehen werden (siehe Tabelle 21), so dass die Hypothese 8a

„Die Auswirkungen der sozialen Negativunterstützung auf die Ereigniseinschätzung wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwischen sozialer Negativunterstützung und der Ereigniseinschätzung (je höher das Ausmaß an sozialer Negativunterstützung, desto negativer die Ereigniseinschätzung) durch das Bachelorstudium noch verstärkt wird“

bestätigt werden kann.

Bezogen auf die Selbstwirksamkeit weisen sowohl die Bachelorstudierenden mit $\beta = -0,124$ (C.R. = -1,701, $p=0,089$, 95%-KI: -0,351-0,028) als auch die Masterstudierenden mit $\beta = -0,081$ (C.R. = -0,545, $p=0,586$, 95%-KI: -0,435-0,247) einen hypothesenkonformen negativen Wirkungszusammenhang auf, wobei die Wirkung dieses umweltbezogenen Faktors auf die Selbstwirksamkeit mit Blick auf die Parameterschätzungen bei den Bachelorstudierenden höher zu sein scheint ($\beta_B=-0,124$; $\beta_M=-0,081$). Wird der Wirkungszusammenhang zwischen der sozialen Negativunterstützung und der Selbstwirksamkeit in der Gruppe der Bachelorstudierenden auf einem 90 %-igen Konfidenzintervall (90%-KI: -0,321- -0,003) betrachtet, so kann eine statistisch signifikante Einflussnahme bestätigt werden. Hinsichtlich der Effektstärken kann festgestellt werden, dass mit $f^2=0,00$ keine Erklärungskraft in beiden Gruppen vorliegt (siehe Tabelle 20). Hypothese 8b

„Die Auswirkungen der sozialen Negativunterstützung auf die studiumsspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwischen sozialer Negativunterstützung und der studiumsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen (je höher das Ausmaß an sozialer Negativunterstützung, desto geringer die Selbstwirksamkeitserwartung) durch das Bachelorstudium noch verstärkt wird“

kann somit nur teilweise bestätigt werden.

5.3.3.4 Ergebnisse der Hypothesen zur Stressreaktion

Von den in dieser Arbeit formulierten Hypothesen zur Stressreaktion konnte mit Blick auf die Ergebnisse der Tabellen 22 und 23 keine Hypothese bestätigt werden.

Beziehungen	Bachelor				Master			
	Pfad	C.R.	p	f ²	Pfad	C.R.	p	f ²
Ereigniseinschätzung Stressreaktion	0,799	10,052	0,000	1,28	0,876	17,061	0,000	1,94
Selbstwirksamkeit Stressreaktion	-0,091	-0,999	0,318	-0,06	0,032	0,383	0,701	-0,04
Endogenes Konstrukt: Stressreaktion	R ² = 0,727				R ² = 0,742			

Tabelle 24: Gruppenvergleich der Pfadkoeffizienten

Beziehungen	Δ SB- χ^2	Δ df	p
Ereigniseinschätzung Stressreaktion	49,02	17	0,000
Selbstwirksamkeit Stressreaktion	176,44	17	0,000

Tabelle 25: Ergebnisse χ^2 -Differenztest

Sowohl die Ereigniseinschätzung der Bachelorstudierenden mit $\beta = 0,799$ (C.R. = 10,052, $p=0,000$, 95-%-KI: 0,352-1,011) als auch die der Masterstudierenden mit $\beta = 0,876$ (C.R. = 17,061, $p=0,000$, 95-%-KI: 0,394-1,163) stehen in einem statistisch signifikanten und hypothesenkonformen Zusammenhang mit der Stressreaktion der Studierenden. Mit Blick auf die jeweiligen Parameterschätzungen zeigt sich jedoch, dass die Wirkung der Ereigniseinschätzung auf die Stressreaktion bei den Masterstudierenden höher ausfällt ($\beta_B=0,799$; $\beta_M=0,876$). Dies deckt sich auch mit den hier errechneten Effektstärken. Es zeigt sich, dass f^2 in der Mastergruppe höher ausfällt, wobei in beiden Gruppen ein hoher Erklärungswert vorliegt (siehe Tabelle 22). Gemäß des χ^2 -Differenztests ist dieser Gruppenunterschied statistisch signifikant (siehe Tabelle 23), so dass die Hypothese 9a

„Die Auswirkungen der Ereigniseinschätzung auf die Stressreaktion wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwischen der Ereigniseinschätzung und der Stressreaktion (je negativer die Ereigniseinschätzung, desto höher die Stressreaktion) durch das Bachelorstudium noch verstärkt wird“

verworfen werden muss.

Die Selbstwirksamkeit beider Gruppen weist keinen statistisch signifikanten Einfluss auf die Stressreaktion auf. Mit $\beta = -0,091$ (C.R. = -0,999, $p=0,318$, 95%-KI: -0,385-0,118) ist für die Selbstwirksamkeit der Bachelorstudierenden ein schwacher negativer Einfluss auf die Stressreaktion festzustellen. Bei den Masterstudierenden mit $\beta = 0,032$ (C.R. = 0,383, $p=0,701$, 95%-KI: -0,221-0,329) liegt ein positiver Einfluss auf die Stressreaktion vor. Insgesamt ist also die Wirkungsrichtung der Modellschätzung mit den Inhalten der Hypothese nicht konform. Die errechneten Effektstärken weisen zudem darauf hin, dass im Rahmen dieser Wirkbeziehung in beiden Gruppen keine Erklärungskraft vorliegt (siehe Tabelle 22). Hypothese 9b

„Die Auswirkungen der Selbstwirksamkeitserwartungen auf die Stressreaktion wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwischen den Selbstwirksamkeitserwartungen und der Stressreaktion (je höher die Selbstwirksamkeitserwartungen, desto niedriger die Stressreaktion) durch das Bachelorstudium abgeschwächt wird“

muss somit insgesamt verworfen werden. Die Parameterschätzungen der Gruppen und der χ^2 -Differenztests lassen allerdings vermuten, dass sich Bachelor- und Masterstudierende hinsichtlich dieser Wirkungsbeziehungen statistisch signifikant voneinander unterscheiden (siehe Tabelle 23).

5.3.3.5 Ergebnisse der Hypothesen zu den organisationalen Stressfolgen

Von den Hypothesen zu den Stressfolgen für die Organisation kann keine bestätigt werden.

Beziehungen	Bachelor				Master			
	Pfad	C.R.	p	f ²	Pfad	C.R.	p	f ²
Stressreaktion AC	0,023	0,278	0,781	0,00	-0,188	-1,688	0,091	0,04
Stressreaktion OCB	-0,001	-0,015	0,988	0,00	-0,192	-1,812	0,070	0,04
Stressreaktion Studienabbruch	0,307	3,490	0,000	0,10	0,380	3,561	0,000	0,17
Endogenes Konstrukt: AC	R ² = 0,001				R ² = 0,036			
Endogenes Konstrukt: OCB	R ² = 0,000				R ² = 0,037			
Endogenes Konstrukt: Studienabbruch	R ² = 0,094				R ² = 0,145			

Tabelle 26: Gruppenvergleich der Pfadkoeffizienten

Beziehungen	$\Delta\text{SB-}\chi^2$	Δdf	p
Stressreaktion AC	145,31	17	0,000
Stressreaktion OCB	152,47	17	0,000
Stressreaktion Studienabbruch	69,43	17	0,000

Tabelle 27: Ergebnisse χ^2 -Differenztest

Hinsichtlich der beiden Stressfolgen AC und OCB weisen beide Gruppen auf einem 95 %-Konfidenzintervall keine statistische Signifikanz der Wirkungszusammenhänge auf. OCB wird lediglich auf einem 90 %-Konfidenzintervall in der Mastergruppe statistisch signifikant.

Bei der Betrachtung der Wirkungsrichtung von der Stressreaktion auf AC fällt auf, dass sich die beiden Gruppen darin unterscheiden. Während Bachelorstudierende mit $\beta = 0,023$ (C.R. = 0,278, p=0,781, 95-%-KI: -0,073-0,098) einen positiven Zusammenhang aufweisen, besteht bei den Masterstudierenden mit $\beta = -0,188$ (C.R. = -1,688, p=0,091, 95-%-KI: -0,216-0,021) ein negativer Zusammenhang. Hinsichtlich der Effektstärken besteht lediglich eine schwache Erklärungskraft der Wirkbeziehung in der Gruppe der Masterstudierenden. Aufgrund

der fehlenden Signifikanz in beiden Gruppen sowie der nicht vorhandenen negativen Wirkbeziehung bei den Bachelorstudierenden muss Hypothese 10

„Die Auswirkungen des Stresserlebens im Studium auf das affektive Commitment wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwischen Stresserleben im Studium und affektivem Commitment (je höher die Stressreaktion, desto geringer das affektive Commitment) durch das Bachelorstudium noch verstärkt wird“

verworfen werden. Die Parameterschätzungen der Gruppen und der χ^2 -Differenztests lassen allerdings vermuten, dass sich Bachelor- und Masterstudierende hinsichtlich dieser Wirkungsbeziehungen statistisch signifikant voneinander unterscheiden (siehe Tabelle 25).

Die Wirkungsrichtung von der Stressreaktion auf OCB ist in beiden Gruppen hypothesenkonform. Beim Vergleich der Parameterschätzungen zeigt sich, dass bei den Bachelorstudierenden mit $\beta = -0,001$ (C.R. = $-0,015$, $p=0,988$, 95%-KI: $-0,102-0,100$) die Wirkung der Stressreaktion auf OCB geringer ausfällt als jene bei den Masterstudierenden mit $\beta = -0,192$ (C.R. = $-1,812$, $p=0,070$, 95%-KI: $-0,214-0,015$), so dass der in Hypothese 11 unterstellte Gruppenunterschied nicht bestätigt werden kann. Auch die in beiden Gruppen errechnete Effektstärke zeigt, dass diese Wirkbeziehung lediglich in der Gruppe der Masterstudierenden einen schwachen Erklärungsbeitrag leistet. Hypothese 11

„Die Auswirkungen des Stresserlebens im Studium auf das OCB wird vom Studienabschluss moderiert, so dass der Wirkungszusammenhang zwischen Stresserleben im Studium und dem OCB (je höher die Stressreaktion, desto geringer das OCB) durch das Bachelorstudium noch verstärkt wird“

muss also insgesamt verworfen werden. Auch hier lassen allerdings die Parameterschätzungen der Gruppen und der χ^2 -Differenztests vermuten, dass sich Bachelor- und Masterstudierende hinsichtlich dieser Wirkungsbeziehungen statistisch signifikant voneinander unterscheiden (siehe Tabelle 25).

Die Stressreaktion beider Gruppen steht schließlich nur mit der Studienabbruchsin-tention in einem statistisch signifikanten Zusammenhang. Dabei weisen sowohl die Bachelorstudierenden mit $\beta = 0,307$ (C.R. = $3,490$, $p=0,000$, 95%-KI: $0,063-0,275$) als auch die Masterstudierenden mit $\beta = 0,380$ (C.R. = $3,561$, $p=0,000$, 95%-KI: $0,070-0,348$) einen positiven und somit hypothesenkonformen Wirkungszusammenhang auf. Die Betrachtung der Parameterschätzungen je Gruppe zeigt allerdings, dass entgegen der Hypothesenformulierung die Wirkung der Stressreaktion auf die Studienabbruchsin-tention bei den Masterstudierenden höher

Organisationale Stressfolgen				
H10	Stressreaktion (-)		Affektives Commitment	NEIN
H11	Stressreaktion (-)		Organizational Citizenship Behavior	NEIN
H12	Stressreaktion (+)		Studienabbruch	NEIN

Tabelle 28: Ergebnisse Hypothesenprüfung

6 Diskussion und Fazit

Die im vorherigen Kapitel vorgestellten Ergebnisse sollen nun im Folgenden interpretiert und diskutiert werden. Anschließend werden in Kapitel 6.2 Handlungsempfehlungen für die Organisation Hochschule abgeleitet und in Kapitel 6.3 die mit dieser Studie verbundenen Limitationen präsentiert sowie mögliche Forschungsansätze für die Zukunft herausgearbeitet. Kapitel 6.4 fasst die zentralen Erkenntnisse dieser Arbeit in einem kurzen Fazit zusammen.

6.1 Diskussion der Ergebnisse

Ziel dieser Studie war es zum einen, mögliche personen- sowie umweltbezogene Einflussfaktoren auf das Stresserleben bei Studierenden zu identifizieren und zum anderen daraus resultierende mögliche organisationale Folgen zu präsentieren.

Dabei sollten diese Wirkungszusammenhänge insbesondere vor dem Hintergrund des Gruppenvergleichs zwischen Bachelor- bzw. Masterstudierenden erfolgen, da in der empirischen Forschung Hinweise vorliegen, dass Bachelor- und Masterstudierende Unterschiede in einzelnen hier untersuchten Konstrukten (z. B.: Heublein et al., 2017; Segrin et al., 2012; Bandura, 1997) aufweisen und zudem Bachelorstudierende unter einem höheren Stresslevel leiden (AOK, 2016; Sieverding et al., 2013). Die Ergebnisse dieser Arbeit weisen darauf hin, dass Unterschiede zwischen den beiden Studienabschlüssen Bachelor und Master entlang der Wirkungskette des Untersuchungsmodells existieren, wenn auch größtenteils anders als vorher vermutet.

Insgesamt zeigt sich, dass die hier untersuchten personen- und umweltbezogenen Faktoren einen Einfluss auf den kognitiven Bewertungsprozess nehmen. Der kognitive Bewertungsprozess kann dann zu einer Stressreaktion führen, woraus wiederum Stressfolgen für die Organisation resultieren können. Hierbei muss allerdings erwähnt werden, dass die vorliegenden Ergebnisse lediglich einen statistisch signifikanten Einfluss durch die Ereigniseinschätzung des kognitiven Bewertungsprozesses auf die Stressreaktion belegen konnten. Selbstwirksamkeit übt wider Erwarten keinen statistisch signifikanten Einfluss auf die Stressreaktion aus. Diese soeben beschriebene Wirkungskette trifft im Gros auf beide Gruppen zu, unterscheidet sich im Einzelnen allerdings wie im Folgenden beschrieben.

Zunächst werden die in den Hypothesen thematisierten Mittelwertunterschiede zwischen den Gruppen vorgestellt (Kap. 6.1.1) und anschließend werden die Ergebnisse der einzelnen Wirkungszusammenhänge im Untersuchungsmodell diskutiert (Kap. 6.1.2-6.1.5).

6.1.1 Mittelwertunterschiede

Insgesamt scheinen, entgegen der Ergebnisse in der bisherigen Forschung (z. B. AOK, 2016), Bachelorstudierende kein signifikant höheres Stresserleben im Hochschulumfeld aufzuweisen. Dies zeigt sich beim Vergleich der jeweiligen Mittelwerte. Demnach weisen Bachelorstudierende zwar einen etwas höheren Mittelwert im Rahmen der Stressreaktion auf ($M_B=3,39$; $M_M=3,19$), dieser Unterschied ist jedoch wie im Ergebniskapitel gezeigt, nicht signifikant. Sowohl Bachelor- als auch Masterstudierende reagieren also gleichermaßen stark auf studiumsbezogene Stressoren. Werden allerdings diese beiden Skalenmittelwerte mit dem Skalenmittelwert³⁶ von Mohr et al. (2005) verglichen zeigt sich, dass beide Gruppen leicht über dem für diese Skala ermittelten Durchschnitt ($M_S=3,10$) liegen. Somit scheinen die befragten Studierenden eine leicht überdurchschnittlich subjektiv wahrgenommene emotionale und kognitive Beanspruchung im Studium zu erfahren, die sich aus einem Ungleichgewicht der eigenen Ressourcen und den studiumspezifischen Belastungen ergibt (Mohr et al., 2005). Dieses Ergebnis deckt sich mit dem der AOK-Studie (2016), die im Vergleich zur Arbeitnehmerschaft in Deutschland den Studierenden einen höheren Stresslevel attestiert. Wie die Ergebnisse der hier vorliegenden Studie zeigen, scheint den Studierenden beider Gruppen insbesondere das Abschalten nach einem Unitag oder im Urlaub schwer zu fallen.

³⁶ Ermittelter Skalenmittelwert über 15 verschiedene Studien, in denen die Irritationsskala an unterschiedlichen Bevölkerungsschichten angewandt wurde.

Hinsichtlich des Konstrukts Studienabbruchsinention scheint bei den Bachelorstudierenden im Vergleich zur Mastergruppe eher das Risiko zu bestehen, die Universität ohne Abschluss zu verlassen. So weisen sie bei einer mittleren Effektstärke von $d=0,4$ eine statistisch signifikant höhere Studienabbruchsinention auf ($M_B=2,404$; $M_M=2,018$). Wie das Unterkapitel 6.1.2 im Folgenden allerdings zeigen wird, ergibt sich dieser Mittelwertunterschied zwischen den betrachteten Gruppen nicht durch das hier untersuchte Stresserleben. Denn der Wirkungszusammenhang zwischen dem Stresserleben einerseits und der Studienabbruchsinention andererseits ist gemäß den vorliegenden Ergebnissen bei den Masterstudierenden statistisch signifikant höher ausgeprägt. Mit Blick in die Studie von Klein, Schwabe und Stocké (2019), lassen sich jedoch weitere mögliche Ursache für diesen Mittelwertunterschied finden. Sie beschäftigten sich mit möglichen Ursachen für unterschiedliche Studienabbruchsinentionen zwischen Bachelor- und Masterstudierenden. Sie fanden heraus, dass insbesondere die Vergabe besserer Studiennoten im Master verantwortlich dafür ist, dass Masterstudierende im Vergleich zu ihren Kommilitonen im Bachelor eine geringere Studienabbruchsinention aufweisen. Aber auch die Tatsache, dass Masterstudierende einen intensiveren Kontakt zu der Fakultät und dessen Mitgliedern (z. B. Lehrende) pflegen, also besser in der Hochschule integriert sind, ist ursächlich dafür, dass Masterstudierende allgemein weniger daran denken, das Studium abzubrechen. Eine Erklärung dafür, dass Masterstudierende einen intensiveren Kontakt zur Fakultät pflegen können, ergibt sich aus der Tatsache, dass sich die Veranstaltungsformate in diesen beiden Studiengängen gravierend unterscheiden (Klein et al., 2019). Während Masterstudierende eher kleinere Seminarveranstaltungen besuchen, müssen Bachelorstudierende große und somit eher anonyme Grundlagenveranstaltungen belegen, in denen es kaum möglich ist, Kontakt zum Lehrenden aufzubauen (Klein et al., 2019).

Im Rahmen der Selbstwirksamkeit konnte ein statistisch signifikanter und mit $d=0,4$ für die Praxis relevanter Gruppenunterschied festgestellt werden. Wie zuvor erwartet weisen die Bachelorstudierenden eine geringere Selbstwirksamkeit auf als ihre Kommilitonen aus dem Masterstudiengang. Gemäß Bandura (1997) entsteht Selbstwirksamkeit durch positive Erfahrungswerte bei der Bewältigung von Leistungssituationen. Als Beispiel hierfür nennen Schwarzer und Jerusalem (2002) den Leistungssport. Hier gelten Hindernisse wie Zeitlimits, Sprunghöhen oder Entfernungen oft solange als unüberwindbar bis es einem Sportler gelingt, diese Hürde zu nehmen und die entsprechende Leistung zu erbringen (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Dies führt schlussendlich dazu, dass neben dem betreffenden Sportler sogar andere Athleten in Anbetracht dieser positiven Leistungsbewältigung ihre eigene Selbstwirksamkeit erhöhen, da

sie indirekt die Erfahrung machen, dass die Überwindbarkeit des Hindernisses möglich zu sein scheint. Durch dieses sog. Modelllernen sind sie dann selbst in der Lage, den Rekord immer weiter zu unterbieten und somit ihre Leistungen zu erhöhen (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Ein Indikator für die Leistungserbringung im Hochschulkontext sind für den einzelnen Studierenden die eigenen Studiennoten (Müller-Benedict & Tsarouha, 2011), mit denen der betreffende Studierende schlussendlich auch Erfahrungswerte verknüpft. Daher ist es nachvollziehbar, dass Studierende mit besseren Noten eine höhere Selbstwirksamkeit aufweisen. Diesbezüglich konnten einige Studien (z. B.: Wissenschaftsrat, 2012; Müller-Benedict & Tsarouha, 2011) zeigen, dass Masterstudierende durchschnittlich bessere Examensnoten als Bachelorstudierende erhalten. Einen wesentlichen Einfluss auf diese studienabschlussabhängige Diskrepanz liegt gemäß des Wissenschaftsrats (2012) in den „Selektionsmechanismen am Ende des Bachelorstudiums“ (S. 62), wonach lediglich leistungsstärkere Studierende ein weiteres Studium in Form des Masters aufnehmen. Darüber hinaus weisen Masterstudierende nachweislich eine höhere Bildungsherkunft auf (Middendorff et al., 2017). Schließlich wird dieser Leistungsunterschied noch durch die Tatsache gefestigt, dass die Selbstwirksamkeitserwartung wiederum die Motivation und das Verhalten der Studierenden prägt, indem sie ihre Bemühungen und Ausdauer maßgeblich beeinflussen (Dinther, Dochy & Segers, 2011; Zimmermann, 2000). Faktoren, die zu positiven leistungsbezogenen Erfahrungswerten im Studium beitragen (Dinther, Dochy & Segers, 2011). Daher ist es nachvollziehbar, dass die Studierendenschaft im Bachelor leistungsheterogener ist als jene im Master und daher auch tendenziell weniger positive Erfahrungswerte bei der Bewältigung von studiumspezifischen Leistungssituationen aufweist, was folglich in eine geringere Selbstwirksamkeitserwartung mündet. Umso relevanter ist die Erkenntnis, dass Selbstwirksamkeit veränderbar ist und durch hochschulische Angebote signifikant gesteigert werden kann (Dinther, Dochy & Segers, 2011).

Ein ebenfalls signifikanter und mit $d=0,3$ eher schwach bis mittel ausgeprägter Gruppenunterschied konnte hinsichtlich der sozialen Negativunterstützung zwischen den beiden untersuchten Gruppen gefunden werden. Gemäß den Ergebnissen erfahren Bachelorstudierende eine höhere soziale Negativunterstützung als Masterstudierende. Da insbesondere jüngere Erwachsene unter Helikopter Eltern leiden (Severin et al., 2012) und sich im Bachelorstudium im Vergleich zum Master tendenziell jüngere Studierende befinden, ist dieses Ergebnis nachvollziehbar. Eine weitere Erklärung hierfür könnte der gewählte Wohnort der Studierenden sein. Mit Blick in die Studie von Middendorff et al. (2017) wird deutlich, dass im Vergleich mehr

Bachelorstudierende (25 %) als Masterstudierende (12 %) noch zu Hause wohnen, was die Einflussnahme der eigenen Eltern wesentlich vereinfacht. Zudem konnten Mayhew, Rockenbach, Bowman, Seifert, Wolniak, Pascarella und Terenzini (2016) zeigen, dass Studierende im Laufe ihrer Hochschulausbildung eine positive Entwicklung der eigenen Autonomie aufweisen. Ein weiteres Indiz dafür, dass Helikopter-Eltern eher bei Bachelorstudierenden vorzufinden sind.

Im Folgenden sollen nun die in dieser Arbeit ermittelten Ergebnisse zu den aufgestellten Moderatorhypothesen diskutiert werden.

6.1.2 Persönlichkeitseigenschaften

Hinsichtlich der personenbezogenen Faktoren nehmen zwei der drei untersuchten Variablen, nämlich Neurotizismus und beruflicher Ehrgeiz sowohl bei den Bachelorstudierenden als auch bei den Masterstudierenden einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Ereigniseinschätzung, wenn auch bezogen auf den Gruppenunterschied anders als zuvor in den Hypothesen vermutet. Selbstwirksamkeit wird lediglich durch Neurotizismus statistisch signifikant beeinflusst. Selbstkontrollfähigkeit hat in der vorliegenden Erhebung keinen statistisch signifikanten Einfluss auf den gesamten kognitiven Bewertungsprozess.

Hinsichtlich der Persönlichkeitseigenschaft Neurotizismus kann festgehalten werden, dass dieser personenbezogene Faktor, wie in anderen Studien bereits belegt (Gallagher, 1990; Bolger & Zuckerman, 1995) und im Hypothesenkapitel zuvor vermutet, einen statistisch signifikanten sowie mit Blick auf die jeweiligen Effektstärken f^2 für die Praxis relevanten Einfluss auf den kognitiven Bewertungsprozess der Studierenden hat. Sowohl die Ereigniseinschätzung als auch die Selbstwirksamkeit wird durch diese Persönlichkeitseigenschaft beeinflusst, indem Personen mit einer hohen Ausprägung in dieser Persönlichkeitseigenschaft eine negativere Ereigniseinschätzung sowie eine geringere Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen.

Anders als erwartet, ist allerdings die Einflussnahme auf die Ereigniseinschätzung bei den Masterstudierenden höher. Eine mögliche Erklärung für diesen Gruppenunterschied ist die Annahme, dass Masterstudierende ihrem Studiengang wahrscheinlich mehr Bedeutung beimessen. Diese Annahme ergibt sich aus den folgenden Tatsachen. Zum einen zeigen die vorliegenden Ergebnisse, dass Masterstudierende mehr beruflichen Ehrgeiz aufweisen ($M_B=3,70$; $M_M=3,86$). Dies ist naheliegend, da durch die gestufte Studienstruktur des Bachelor-/Mastersystems ein Bildungsübergang geschaffen wurde, der es Studierenden ermöglicht, eine Selbstselektion vorzunehmen und sich noch einmal darüber klar zu werden, welche beruflichen Ziele

sie anstreben wollen. Diejenigen, die höhere berufliche Ziele verfolgen und somit einen höheren beruflichen Ehrgeiz aufweisen, haben die Möglichkeit, noch ein Masterstudium zu absolvieren. Dass ein Masterstudium mit höheren beruflichen Zielen verbunden ist, konnten bisher einige Studien belegen. So zeigten bspw. Torche (2011) und Lindley & Machin (2013), dass ein Masterstudium im Vergleich zum Bachelorstudium höhere Einkommen und bessere Karrierechancen bietet. Diese soeben skizzierte Aufteilung der Studierendenschaft entspricht zudem der bildungspolitischen Grundidee der gestuften Studienstruktur, wonach das Masterstudium für leistungsstärkere Studierende und das Bachelorstudium als Regelabschluss gelten soll (KMK, 2003).

Darüber hinaus werden, wie in Kapitel 6.1.1 bereits erwähnt, gerade im Masterstudium überdurchschnittlich gute Noten vergeben (Müller-Benedict & Tsarouha, 2011). Durch die gute Notenvergabe und der Tatsache, dass durch die seit Jahren öffentlich thematisierte Akademisierung nachweislich den Hochqualifizierten erschwert wird, eine adäquate Beschäftigung auf dem vermeintlich gesättigten Arbeitsmarkt zu finden (Nida-Rümelin, 2014), herrscht unter den Masterstudierenden ein hohes Konkurrenzdenken. Durch das Anstreben höherer Karriereziele und die hohe Konkurrenz untereinander, gewinnt das Studium an Bedeutung, sodass Personen mit einer hohen Ausprägung in Neurotizismus insbesondere in einem Masterstudium eine negativere Ereigniseinschätzung des Studiums vornehmen.

Hinsichtlich des Konstrukts Selbstwirksamkeit ist ein statistisch signifikanter Einfluss von Neurotizismus feststellbar, wobei dieser Wirkungszusammenhang bei den Bachelorstudierenden, wie zuvor vermutet, stärker ausfällt. Dies kann mithilfe der in Kapitel 6.1.1 aufgezählten Kenntnisse verschiedener Studien erklärt werden. Demnach ist die Festigung der Selbstwirksamkeit im Masterstudium durch (1) entsprechende Erfahrungswerte in Leistungssituationen, (2) einer höheren Bildungsherkunft und (3) durch eine Selbstselektion am Ende des Bachelorstudiums stärker vorangeschritten. Dadurch fällt die Einflussnahme von Neurotizismus auf die Selbstwirksamkeit im Masterstudium geringer aus.

Wie zuvor vermutet, führt in beiden Gruppen der berufliche Ehrgeiz zu einer negativeren Ereigniseinschätzung, wobei dieser Wirkungszusammenhang lediglich bei den Bachelorstudierenden mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 % statistisch signifikant ist. In der Gruppe der Masterstudierenden liegt eine statistische Signifikanz des Wirkungszusammenhangs mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 10 % vor. Die jeweiligen Effektstärken weisen eine schwache bis mittlere Ausprägung auf.

Dass übersteigerter Ehrgeiz dazu führen kann, dass Studierende studiumspezifische Stressoren eher als Bedrohung wahrnehmen, ist durchaus nachvollziehbar. Wie Freudenberg und North (1992) aufzeigen konnten, stecken sich vor allem überehrgeizige Personen zu hohe Ziele, die sie in der Folge nicht erreichen können. Je größer dann die Diskrepanz zwischen gestecktem Ziel und der entsprechenden Ist-Situation, desto höher auch der negative Affekt³⁷ der betroffenen Person (Kuhl, 2001). Daher ist es verständlich, dass mit zunehmendem Ehrgeiz Leistungsziele nicht erreicht und in der Folge Leistungssituationen im Studium zunehmend als Bedrohungen wahrgenommen werden. Zur Verringerung einer derartigen Diskrepanz und dem damit einhergehendem Stresserleben ist eine flexible Zielanpassung notwendig (Kuhl, 2001). Eine derartige Anpassung des zu erreichenden Ziels kann als Maßnahme zum Schutz des eigenen Selbstwert verstanden werden (Pinquart, 2013) und ist eine dispositionelle Fähigkeit (Brandtstädter, 2006), die erlernt werden kann.

Da der statistisch signifikante Einfluss des beruflichen Ehrgeizes auf die Selbstwirksamkeit in dieser Studie nicht nachgewiesen werden konnte, wird von einer Interpretation der dazugehörigen Ergebnisse abgesehen.

Wie bereits oben erwähnt, konnten auch hinsichtlich des personenbezogenen Faktors Selbstkontrollfähigkeit keine statistisch signifikanten Wirkungszusammenhänge gefunden werden. Da in beiden Gruppen die p-Werte überaus hoch ausfielen, kann nicht ausgeschlossen werden, dass die hier gefundenen Wirkungszusammenhänge nur zufällig entstanden sind (Bender & Lange, 2001). Daher wird von einer Interpretation der Ergebnisse bezogen auf dieses Konstrukt ebenfalls abgesehen.

Wie die obigen Ausführungen zeigen konnten, haben personenbezogene Faktoren einen durchaus praxisrelevanten Einfluss auf den kognitiven Bewertungsprozess bei der Entstehung von Stress im Studium. Dadurch erweisen sie sich, neben den im Einführungskapitel erwähnten strukturellen Schwächen des Studiums, als mögliche Stellschrauben, um Stresserleben im Studium zu reduzieren. Dass neben den sogenannten Oberflächenmerkmalen³⁸ wie beruflicher

³⁷ Definition: Negativer Affekt entspricht dem Ausmaß des negativen Angespanntseins und kennzeichnet sich in seiner hohen Ausprägung durch Gereiztheit, Nervosität und Angst. (Eschenbeck, 2020)

³⁸ Definition: An der Oberfläche des Menschen befindliche Persönlichkeitsmerkmale, die stärker situationsspezifisch und somit leichter veränderbar sind (Pinquart, 2013).

Ehrgeiz oder Zielverfolgung auch Kernmerkmale³⁹ wie Neurotizismus veränderbar sind, konnten einige entwicklungspsychologische Studien belegen (Roberts, Luo, Briley, Chow, Su & Hill, 2017; Hudson & Fraley, 2016; Hudson & Fraley, 2015). So konnten bspw. Hudson und Fraley (2015) in ihrer Studie zeigen, dass Kernmerkmale wie die Big Five willentlich durch die betreffende Person in eine gewünschte Richtung verändert und dies wiederum durch Persönlichkeitstrainings unterstützt werden kann.

6.1.3 Soziale Negativunterstützung

Hinsichtlich des Konstrukts der sozialen Negativunterstützung konnte in der Bachelorgruppe eine statistisch signifikante und bezogen auf die Effektstärke wesentliche Einflussnahme auf die Ereigniseinschätzung im Studium gefunden werden. So scheinen Eltern durch das von Ihnen ausgeübte Helikopter-Eltern-Verhalten das Stresserleben ihrer Kinder im Studium zu erhöhen, indem das betroffene Kind studiumspezifische Stressoren eher als Bedrohung wahrnimmt. Eine mögliche Erklärung hierfür könnten Segrin et al. (2012) liefern. Sie fanden in ihrer Studie heraus, dass Kinder von Helikopter-Eltern ein erhöhtes Anspruchsdenken aufweisen. Da die eigenen Eltern nahezu alle Probleme für ihre Kinder lösen, entsteht ein derartiges Anspruchsdenken ebenfalls gegenüber ihrer sonstigen Umwelt (Segrin et al., 2012). Studierende könnten so z. B. von ihrer Hochschule erwarten, dass diese sie bei Herausforderungen im Studium über ein normales Maß hinaus unterstützen. Tritt diese Unterstützung nicht ein, werden studiumspezifische Herausforderungen plötzlich zu einer möglichen Bedrohung.

Auch der vorher vermutete Einfluss der sozialen Negativunterstützung auf die Selbstwirksamkeit konnte bei den Bachelorstudierenden auf einem 90 %-igem Konfidenzintervall nachgewiesen werden. Allerdings weist die hierzu berechnete Effektstärke darauf hin, dass diese Einflussnahme für die Praxis keinerlei Relevanz besitzt. Trotzdem soll im Folgenden erläutert werden, wie dieser negative Wirkungszusammenhang zu interpretieren ist.

Das Ergebnis der statistisch signifikanten Einflussnahme der sozialen Negativunterstützung auf die Selbstwirksamkeit deckt sich mit den Erkenntnissen der Studie von Givertz und Segrin aus dem Jahr 2012. Auch hier kann das bereits oben erwähnte Anspruchsdenken eine Erklärung für den gefundenen Wirkungszusammenhang sein (Givertz & Segrin, 2012). Studierende, die es gewohnt sind und folglich auch voraussetzen, dass andere Personen ihre Probleme lösen, haben keine eigenen positiven Erfahrungswerte bei der Bewältigung von Leistungs-

³⁹ Definition: Persönlichkeitsmerkmale, die allgemeine und situationsübergreifende Reaktionstendenzen umfassen (Pinquart, 2013).

situationen machen können. Da dies allerdings notwendig ist, um Selbstwirksamkeit zu entwickeln (Bandura, 1997), ist nachvollziehbar, dass Studierende mit Helikopter Eltern eine geringere Selbstwirksamkeit aufweisen.

Insgesamt zeigt sich, dass der umweltbezogene Faktor der sozialen Negativunterstützung den kognitiven Bewertungsprozess bei der Entstehung von Stress im Studium beeinflusst. Bezogen auf die hier untersuchte Ereigniseinschätzung liegt zumindest für die Gruppe der Bachelorstudierenden eine für die Praxis relevante Einflussnahme dieses Konstruktes vor. Dadurch ergibt sich eine weitere Möglichkeit, Stresserleben im Studium zu reduzieren, indem die Einflussnahme der sozialen Negativunterstützung innerhalb der Hochschullandschaft durch gezielte Maßnahmen verringert wird.

6.1.4 Stressreaktion

Im Rahmen der hier untersuchten Stressreaktion zeigt sich, dass in beiden Gruppen lediglich die Ereigniseinschätzung einen statistisch signifikanten und mit Blick auf f^2 für die Praxis äußerst relevanten Einfluss auf dieses Konstrukt hat. Anders als zuvor erwartet, ist die Einflussnahme der Ereigniseinschätzung bei den Masterstudierenden höher als bei den Kommilitonen aus dem Bachelorstudium. Dies lässt sich erneut mit der Tatsache erklären, dass Masterstudierende ihrem Studium mehr Bedeutung beimessen, was schlussendlich in einer höheren Stressreaktion mündet. Ein möglicher Grund dafür, dass die Selbstwirksamkeit keinen statistisch signifikanten Einfluss auf die Stressreaktion ausübt, könnte die subjektive Einschätzung der Studierenden über die studiumspezifischen Rahmenbedingungen sein. Denn laut Schwarzer und Jerusalem (2002) kommt den Rahmenbedingungen im Zuge der Selbstwirksamkeitserwartungen eine hohe Bedeutung zu. So kann der Studierende überzeugt davon sein, die Klausur im Studium erfolgreich bestehen zu können und trotzdem gestresst sein, da unter den Studierenden die Meinung vorherrscht, dass das Studium aufgrund der strukturellen Gegebenheiten in jedem Fall stressig ist. Hier kommt der durch den social identity Ansatz geprägten Gruppenzugehörigkeit eine bedeutende Rolle zu. Denn wie in Kapitel 3.3 bereits erläutert, kann Stress allein durch die Zugehörigkeit in einer Gruppe verstärkt werden.

6.1.5 Organisationale Stressfolgen

Die hier untersuchten Konstrukte des AC und des OCB konnten nicht eindeutig als statistisch signifikante organisationale Stressfolgen identifiziert werden. Lediglich in der Gruppe der Masterstudierenden kann das OCB bei einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 10 % als Stressfolge bezeichnet werden. Dies deutet darauf hin, dass Masterstudierende bei Stress eher geneigt

sind, proorganisationales, freiwilliges Verhalten wie bspw. positive Weiterempfehlungen der Universität einzustellen. Aussagen über die Wirkungszusammenhänge zwischen Stresserleben und AC bei Masterstudierenden sowie über die Wirkungszusammenhänge zwischen Stresserleben und den jeweiligen Konstrukten AC bzw. OCB bei Bachelorstudierenden können wegen der hohen p-Werte nicht getroffen werden (siehe: Bender & Lange, 2001). Hinsichtlich der errechneten Effektstärken kann festgehalten werden, dass diese lediglich in der Mastergruppe in schwacher Ausprägung vorhanden sind. Wegen der auf einem 90 %-Konfidenzintervall nachgewiesenen statistisch signifikanten Einflussnahme von Stress auf OCB in der Mastergruppe soll im Folgenden der Versuch einer Interpretation dieses Wirkungszusammenhangs unternommen werden.

Dass erhöhtes Stresserleben zu einer Abnahme von OCB ganz allgemein führen kann, kann mithilfe der sogenannten Reziprozitätsnorm erklärt werden. Wie verschiedene Studien der Organisationsforschung zeigen konnten, besitzen Organisationsmitglieder, wenn sie Unterstützung durch ihre Organisation wahrnehmen, das Bedürfnis, ebenfalls unterstützendes Verhalten in Form von OCB zu zeigen (Moorman, Blakely & Niehoff, 1998; Wayne, Shore & Liden, 1997; Settoon, Bennett & Liden, 1996). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass Organisationsmitglieder, die sich nicht durch die eigene Organisation unterstützt fühlen, OCB-Verhalten einstellen. Studierende, die also ein hohes Stresserleben im Hochschulkontext aufweisen, fühlen sich weniger durch die Hochschule unterstützt und stellen daher basierend auf der Reziprozitätsnorm ihr proorganisationales Verhalten gegenüber der Hochschule ein.

Hinsichtlich des Studienabbruchs konnte die vorliegende Studie zeigen, dass ein positiver Wirkungszusammenhang zwischen Stresserleben und diesem Konstrukt sowohl bei den Bachelorstudierenden als auch bei den Studierenden im Masterstudium zu finden ist, wobei dieser Wirkungszusammenhang bei den Masterstudierenden laut der Ergebnisse des vorliegenden Gruppenvergleichs statistisch signifikant höher ausgeprägt ist. Eine mögliche Ursache für diesen Gruppenunterschied liefert die Studie von Klein et al. aus dem Jahr 2019. Sie fanden in ihrer Studie heraus, dass insbesondere die Studienleistungen eine gewichtige Rolle bei Studienabbruchsüberlegungen von Masterstudierenden spielen. Masterstudierende mit guten Studienleistungen brechen weniger wahrscheinlich ihr Studium ab (Klein et al., 2019). Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass Masterstudierende, die weniger gute Noten aufweisen, eher gewillt sind, ihr Studium abzubrechen. Ursächlich dafür könnte die Tatsache sein, dass im Masterstudium die Notenvergabe tendenziell besser ausfällt (Klein et al., 2019), so dass die Diskre-

panz zwischen der eigenen schlechten Note und den übrigen guten Noten dem betroffenen Studierenden direkt sichtbar wird. Der betroffene Studierende sieht sich nun in direkter Konkurrenz mit seinen Kommilitonen auf dem Arbeitsmarkt und realisiert, dass die Erreichung seiner hochgesteckten Karriereziele so nicht erreicht werden können. Da Masterstudierende zudem, im Gegensatz zu Bachelorstudierenden, bereits einen ersten berufsqualifizierenden Abschluss erworben haben und dieser höchstwahrscheinlich mit einer guten Note abgeschlossen wurde (Klein et al., 2019), sehen sie darin eventuell eher die Möglichkeit, beruflich voranzukommen statt im Masterstudiengang weiterhin die eigene Zeit zu vergeuden. Dies könnte zusammengekommen eine Begründung dafür liefern, dass Masterstudierende bei erhöhtem Stress ihr Studium eher abbrechen.

Insgesamt geben die hier präsentierten Ergebnisse erste Hinweise darauf, dass das Stresserleben im Studium weitreichende Folgen für die Organisation Hochschule haben kann. Insbesondere der im Master resultierende und mit Blick auf das Effektstärkemaß f^2 offensichtlich für die Praxis durchaus relevante Studienabbruch sollte hierbei Erwähnung finden.

6.2 Implikationen

Basierend auf den Ergebnissen der vorangegangenen Kapitel sollen im Folgenden die daraus resultierenden Implikationen erörtert werden.

Das in dieser Arbeit entwickelte Untersuchungsmodell basiert auf den theoretischen sowie praktischen Erkenntnissen der Stress- sowie der Organisationsforschung und fokussiert das von Lazarus und Folkman entwickelte transaktionale Stressmodell, erweitert um drei organisationale Konstrukte: das AC, das OCB und die Absicht, die Organisation zu verlassen, als mögliche Stressfolgen.

Diese drei Konstrukte bilden in der Organisationsforschung relevante Forschungsstränge, welche im Unternehmenskontext hinsichtlich verschiedener Thematiken bereits mehrfach untersucht wurden (Podsakoff et al., 2000; O'Leary Kelly, Griffin & Glew, 1996; Meyer, Allen & Smith, 1993; Cotton & Tuttle, 1986; Arnold & Feldman, 1982). Mit Blick in die Hochschulforschung sind auch hier vereinzelt Studien zu finden, in denen diese Konstrukte Berücksichtigung finden. So konnten McNally und Irving (2010) an einer kanadischen Stichprobe bspw. zeigen, wie sich ein unterschiedlich ausgeprägtes Commitment gegenüber der Hochschule auf das OCB und die Wechselabsicht der Studierenden auswirkt. Auch im deutschen Hochschulraum existieren einzelne Studien, die sich mit den jeweiligen Konstrukten beschäftigen wie das Kapitel 2.2 aufzeigen konnte.

Auch das Stresserleben wird als Konstrukt immer wieder im Unternehmens- sowie Hochschulkontext untersucht. Derartige Studien, betrachten in erster Linie gesundheitliche Folgen des Stresserlebens auf Personenebene (Hapke, et al., 2013; Bödeker und Friedrichs, 2011; Raspe, 2012; TK, 2015; AOK, 2016; Holm-Hadulla et al., 2009).

Die Kombination von Stresserleben auf Personenebene und Stressfolgen für die Organisation wie das AC oder das OCB in einem Modell wurde allerdings bisher lediglich im Unternehmenskontext vereinzelt untersucht (Soo & Ali, 2016; Cheung & Cheung, 2013; Tziner & Sharoni, 2014; Fried et al., 2008; Villanueva & Djurkovic, 2009; Chu, Lee & Hsu, 2006; Lambert & Paoline, 2008; Boyas & Wind, 2009; Bhatti, Bhatti, Akram, Hashim & Akram, 2016)⁴⁰. Die Zusammenführung dieser beiden Forschungsstränge im Hochschulkontext durch die vorliegende Arbeit liefert daher erste Hinweise für den Wirkungszusammenhang zwischen Stresserleben der Studierenden einerseits und Stressfolgen für die Organisation Hochschule andererseits und soll als Ausgangspunkt weiterer Forschungsarbeit in diesem Bereich dienen.

Neben diesen soeben vorgestellten theoretischen Implikationen ergeben sich auf Basis der vorliegenden Ergebnisse auch praktische Implikationen. So ist es sinnvoll, die bei den Bachelorstudierenden geringer ausgeprägte Selbstwirksamkeit zu trainieren, da diese nachweislich für die Leistungsfähigkeit und Motivation und somit auch für den Studienerfolg eines Studierenden verantwortlich ist (Dinther et al., 2011; Zimmermann, 2000). Gemäß Dinther et al. (2011) eignen sich dafür insbesondere enaktive⁴¹ Trainingsformate, in denen Studierende praxisrelevante Aufgaben ausführen und dabei ihr Wissen und ihre Fähigkeiten erfolgreich anwenden können. Durch die daraus resultierenden Erfolgserlebnisse wird die Selbstwirksamkeit der Studierenden gefördert. Ein derartiges Trainingsformat wurde von Tuckman (2003) entwickelt, in dem motivationale und kognitive Strategien kombiniert und praxisorientiert vermittelt werden. Das über zehn Wochen andauernde Training besteht aus vier motivationalen und vier kognitiven Modulen (Tuckman, 2003). Im Rahmen der motivationalen Module soll Selbstvertrauen und Verantwortungsübernahme gefördert und zögerliches Verhalten abgebaut werden (Tuckman, 2003). Die kognitiven Module zielen auf die Förderung des Lernprozesses, indem die Auffassungsgabe in Vorlesungen oder von Texten trainiert, die Prüfungsvorbereitung und das Verfassen von Texten verbessert wird (Tuckman, 2003). Tuckman (2003) empfiehlt ein solches

⁴⁰ Die Absicht, die Organisation zu verlassen, z. B. in Form eines Studienabbruchs, wird hingegen des Öfteren im Rahmen der hochschulischen Stressforschung untersucht. Dies geschieht in der Regel auf Personenebene.

⁴¹ Durch enaktive Trainingsformate eignet sich der Mensch Wissen durch konkrete Handlungen an (Stangl, 2019c)

Training in den Studienverlauf zu integrieren, damit es in entscheidungssensiblen Studienphasen von den Studierenden eingesetzt werden kann.

Um Studienabbruchsin intentionen der Studierenden zu reduzieren, existieren in der Forschungsliteratur bereits einige Handlungsempfehlungen. So konnten Studien zu Abbruchsursachen belegen, dass neben dem auch in dieser Arbeit belegtem Grund des Stresserlebens (Heublein et al., 2017; Bargel et al., 2012) der zweithäufigste Grund für ein Studienabbruch mangelnde soziale Integration der Studierenden an der Hochschule ist (Röwert, Lah, Dahms, BERTHOLD & von Stuckrad, 2017; Heublein et al., 2017). Daher empfehlen Röwert et al. (2017) für eine gelungene soziale Adaption aller Studierenden zu sorgen, da dies die Wahrscheinlichkeit eines Studienabschlusses erhöht. Dies kann durch zur Verfügung gestellte Arbeitsräume für Arbeitsgruppen oder auch durch die Förderung projektorientierten Arbeitens erreicht werden (Röwert et al., 2017).

Darüber hinaus ergeben sich praktische Implikationen hinsichtlich der hier untersuchten personenbezogenen Faktoren sowie des umweltbezogenen Faktors. So liefern die Ergebnisse dieser Studie einen weiteren Beitrag zur noch immer herrschenden Diskussion über mögliche Ursachen bei der Stressentstehung. Die Ergebnisse zeigen, dass die Ursache des Stresserlebens nicht in einzelnen Punkten zu finden ist. Vielmehr handelt es sich hierbei um ein vielschichtiges Konstrukt, das durch interindividuelle Unterschiede geprägt ist.

Diese interindividuellen Unterschiede ergeben sich bspw. durch die hier untersuchten personenbezogenen Faktoren. Je nach Ausprägung der Persönlichkeitsmerkmale kann sich das Stresserleben im Studium erhöhen. Daher ist es ratsam, diese durch geeignete Maßnahmen zu beeinflussen. Dies könnte bspw. im Rahmen von Persönlichkeitsseminaren direkt in der Hochschule passieren. Dass sich dieser Vorschlag mit der bildungspolitisch inhaltlichen Ausrichtung heutiger Studiengänge deckt, zeigt sich mit Blick auf das Regelwerk des Akkreditierungsrats aus dem Jahr 2013. Hier müssen Studiengänge, die eine Akkreditierung anstreben, die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden fördern (Akkreditierungsrat, 2013). Auch das Haus der Deutschen Wirtschaft formuliert im Leitbild der Hochschule der Zukunft, die Persönlichkeitsentwicklung als eines der Hauptziele von Studienangeboten (Haus der Deutschen Wirtschaft, 2010).

Ein weiteres Argument für die Etablierung von Persönlichkeitsentwicklungsseminaren ins Curriculum eines Studiengangs ist die Tatsache, dass Persönlichkeitsentwicklung gerade im

jungen Erwachsenenalter besonders erfolgsversprechend ist. So besteht gerade im jungen Erwachsenenalter nachweislich ein erhöhter Bedarf, die eigene aktuelle Lebenssituation zu verbessern, indem der Erwerb neuer beruflicher Fähigkeiten in diesem Lebensabschnitt fokussiert wird (Inceoglu, Segers, Bartram & Vloeberghs, 2009). Brunello und Schlotter (2011) konnten in diesem Zusammenhang zeigen, dass personale Kompetenzen für den Erfolg am Arbeitsmarkt genauso wichtig sind wie Fach- oder Methodenkenntnisse. Zudem weisen gerade Personen in diesem Altersbereich eine hohe Ausprägung der Offenheit für neue Erfahrungen auf (Pinquart, 2013), so dass Persönlichkeitsentwicklungsmaßnahmen besonders leicht Anklang finden dürften. Schließlich gilt aus entwicklungspsychologischer Sicht: die Bereitschaft zum Kompetenzerwerb ist davon abhängig, wie viel Zeit verbleibt, um diese neuen Kompetenzen anzuwenden (Pinquart, 2013). Auch aus diesem Grund eignen sich Personalentwicklungsmaßnahmen insbesondere im jungen Erwachsenenalter, da ausreichend Zeit verbleibt, um das erworbene Wissen anzuwenden (Pinquart, 2013).

Dass sich die Umsetzung ins Curriculum in der deutschen Hochschullandschaft als eher schwierig erweist, zeigt Leiber (2016) in seinem Artikel auf. Demnach scheint es an deutschen Hochschulen bei der Einbindung von Persönlichkeitsentwicklung in Studium und Lehre Probleme bei der Konzeptualisierung, Begriffsklärung und Operationalisierung zu geben (Leiber, 2016). Eine aus seiner Sicht mögliche Form der Etablierung derartiger Formate in das Curriculum sind u.a. Wahlpflichtlehrveranstaltungen, die sich zentral mit diesem Thema beschäftigen (Leiber, 2016).

Hinsichtlich des Konstruktes der sozialen Negativunterstützung in Form des Helikopter Eltern-Verhaltens wird bereits seit einigen Jahren in der amerikanischen Forschung diskutiert, inwieweit ein solches Verhalten der Eltern den betroffenen Kindern schaden oder sogar von Nutzen sein kann (Spitzer, 2015). So existieren einige Studien, die belegen, dass Helikopter Eltern-Verhalten einen durchaus positiven Einfluss auf den Bildungserfolg der eigenen Kinder haben (z. B.: Fan & Chen, 2001; Jeynes, 2005). Demgegenüber stehen allerdings Studien, die die negativen Folgen dieses Verhaltens wie z. B. vermehrtes Anspruchsdenken oder erhöhtes Stresserleben aufzeigen (z. B.: Givertz & Segrin, 2012; Segrin, Woszidlo, Givertz & Montgomery, 2013). Auch in Deutschland wird dieses Phänomen seit geraumer Zeit an Hochschulen beobachtet, woraus eine in der Praxis unter den Studienberatern entfachte Diskussion entstanden ist. Auch hier herrscht Uneinigkeit darüber, ob dieses Verhalten nun schlecht oder sogar nützlich für die Studierenden sein kann. Benninghofen (2014) zeigt bspw. in ihrem Artikel auf, dass unter den Studienberatern an deutschen Hochschulen darüber diskutiert wird, inwieweit es

sinnvoll sein kann, Eltern in ihrem Vorhaben der aktiven Teilhabe am Studium ihres Kindes zu unterstützen, indem Elternberatungen an den Hochschulen angeboten werden (Benninghofen, 2014). Als Grundlage dieser praxisrelevanten Diskussion dient die Frage: „Schreckensbild einer dominierenden überbehütenden Elternschaft oder wichtiger Bezugspunkt im sozialen Umfeld der Studienberechtigten und damit ernstzunehmender Faktor im Hochschulbereich – was sind sie nun, diese Eltern?!“ (Benninghofen, 2014, S. 104). Und auch mit Blick in neuere Artikel zu diesem Thema wird deutlich, dass auch zwei bis drei Jahre später Studienberater nach wie vor unterschiedlicher Meinung darüber sind, ob die zunehmende Teilhabe der Eltern von Studierenden nun als gut (siehe: Bertelsmann, 2017) oder schlecht (siehe: Greiner, 2016) zu bewerten ist. Am Ende scheint diese Frage nicht eindeutig beantwortbar zu sein, da die Praxis zeigt, dass Eltern in Studienberatungssituationen sowohl hilfreich und unterstützend als auch störend und überbehütend sein können (Benninghofen, 2014). Sowohl das Beispiel aus der Studienberatungspraxis in Deutschland als auch die oben genannten amerikanischen Studien zeigen, dass sich ein derartiges Verhalten der Eltern auf einem Kontinuum der sozialen Unterstützung befindet. Dadurch ist der Übergang von sozialer Unterstützung im positiven Sinne zur sozialen Negativunterstützung fließend und es gilt stets abzuwägen, welche Form der Unterstützung vorliegt. Doch auch wenn das Verhalten der Eltern als soziale Negativunterstützung wahrgenommen wird, herrscht unter den Studienberatern Unsicherheit darüber, wie mit diesen Eltern umzugehen ist (Knoke, 2013). Da es der Studienberatung nicht zustehe, den Studierenden zu verbieten, ihre Eltern mitzubringen und zudem Eltern auch aus Marketingsicht wichtige Multiplikatoren seien, scheuen einige Beratungen zurück, Eltern aus Beratungssituationen herauszuhalten (Knoke, 2013). Diese Unsicherheit ergibt sich möglicherweise aus der Tatsache, dass im deutschsprachigen Raum bisher keine Forschungsarbeiten existieren, die über die Rolle der Eltern für das Studium ihrer Kinder aufklärt (Niproschke & Zylla, 2017; Spitzer, 2015). Erste für die Praxis hilfreiche Hinweise liefert nun diese vorliegende Studie. Sie zeigt auf, dass es für die psychische Gesundheit des eigenen Kindes, aber auch für die Organisation Hochschule bedeutend ist, soziale Negativunterstützung im Hochschulkontext einzudämmen. Sie leistet somit einen entscheidenden Beitrag zur oben herrschenden Diskussion. Die unter Studienberatern diskutierte Idee von Elternseminaren, in denen Eltern lernen „loszulassen“ (Benninghofen, 2014), könnte ein möglicher Lösungsvorschlag sein.

Die folgende Übersicht fasst die in diesem Kapitel präsentierten Implikationen noch einmal tabellarisch zusammen:

Untersuchungsgegenstand	Erkenntnisgewinn	Implikation
Stresserleben von Studierenden ↓ (-) Organisation Hochschule	Ein hohes Stresserleben von Studierenden beeinflusst das OCB gegenüber der Organisation Hochschule negativ.	weiterer Forschungsbedarf dieser Wirkungszusammenhänge im Hochschulkontext
Selbstwirksamkeit von Studierenden	Durch eine Erhöhung der Selbstwirksamkeit kann der Studienerfolg der Studierenden verbessert werden.	Entwicklung von enaktiven Trainingsangeboten und Aufnahme in den Wahlpflichtbereich
Persönlichkeitsmerkmale als Stressor	Je nach Ausprägung bestimmter Persönlichkeitsmerkmale kann das Stresserleben begünstigt werden.	Entwicklung von Persönlichkeitsseminaren und Aufnahme in den Wahlpflichtbereich
soziale Negativunterstützung als Stressor	Eine hoch ausgeprägte soziale Negativunterstützung bei den Studierenden durch die eigenen Eltern kann das Stresserleben erhöhen.	Eindämmen von Helikopter-Eltern-Verhalten (eventuell durch Elternseminare)

Tabelle 29: Zusammenfassung Implikationen

6.3 Limitationen sowie Ansatzpunkte weiterer Forschung

Durch die vorliegende Forschungsarbeit wurde ein Beitrag zum besseren Verständnis des Stresserlebens in der Hochschullandschaft und die damit verbundenen organisationalen Stressfolgen geleistet. Gleichzeitig wurde allerdings deutlich, dass dieses Thema noch weiterer Forschungsarbeit bedarf, insbesondere hinsichtlich der Themenbereiche sozialer Negativunterstützung und organisationaler Stressfolgen. Welche möglichen Fragestellungen sich daraus ergeben, soll daher im Folgenden diskutiert werden. Da die hier durchgeführten empirischen Analysen nicht ohne Limitationen sind, werden diese zudem nachfolgend thematisiert.

Aufgrund des verwendeten Querschnittsdesign kann die Frage nach dem kausalen Charakter der hier gefundenen Zusammenhänge nicht beantwortet werden. So ist es ebenfalls denkbar, dass Studierende kein OCB-Verhalten zeigen und keine emotionale Bindung zur Organisation Hochschule besitzen und deswegen ein erhöhtes Stresserleben aufweisen. Studien, die eine derartige Wirkungsrichtung im Unternehmensumfeld andeuten, existieren bereits in der Organisationsforschung (Cheung & Cheung, 2013; Tziner & Sharoni, 2014). Es können ebenfalls aufgrund des Querschnittscharakters keine Aussagen darüber getroffen werden, wie sich langfristig die organisationalen Stressfolgen durch die Stressreaktionen im Studium verändern. Um diesen Limitationen entgegenzuwirken, bedarf es einer Längsschnittuntersuchung zu diesem Thema.

Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass die vorliegende Untersuchung zugunsten der Parsimony⁴² nicht alle relevanten Prädiktoren ins Untersuchungsmodell aufgenommen hat.

So ist zu vermuten, dass die Konstrukte Wohnort und Alter im Zuge der unterschiedlichen Ausprägung der sozialen Negativunterstützung zwischen den beiden Gruppen eine wesentliche Rolle spielen. Hinsichtlich des Wirkungszusammenhangs zwischen der sozialen Negativunterstützung und der Ereignisseinschätzung könnten ebenfalls weitere Konstrukte wie Anspruchsdenken oder erlernte Hilflosigkeit einen erheblichen Einfluss ausüben, so dass eine detailliertere Betrachtung des Zusammenhangs noch aussteht. Was die Stressfolgen für die Organisation Hochschule betreffen, ist auf Basis der vorliegenden Untersuchungsergebnisse nicht erklärbar, warum hinsichtlich des OCB Gruppenunterschiede gefunden wurden und inwieweit diese Gruppenunterschiede tatsächlich vorliegen. Ebenfalls ist eine genauere Betrachtung des

⁴² Unter Parsimony wird Modellparsamkeit verstanden. Sie liegt immer dann vor, wenn mithilfe weniger Modellparameter ein guter Modell-Fit erzielt werden kann. Die Modellkomplexität wird dabei über die Anzahl der Modellparameter erfasst. (Weiber & Mühlhaus, 2010)

Wirkungszusammenhang zwischen Stressreaktion und OCB sinnvoll, inwieweit die Reziprozitätsnorm oder andere Konstrukte hierbei eine wesentliche Rolle spielen. Darüber hinaus ist auch denkbar, dass weitere Stressfolgen existieren, die in das vorliegende Untersuchungsmodell nicht mit aufgenommen wurden. Aufgrund des ohnehin schon sehr komplexen Charakters des Modells musste jedoch auf den Einbezug weiterer Variablen verzichtet werden. Die Identifizierung weiterer Stressfolgen könnte allerdings mittels explorativer Studien erfolgen.

Eine weitere Limitation ergibt sich bezogen auf die Entwicklung der Skala der sozialen Negativunterstützung. So kann trotz der hier durchgeführten Skalenüberprüfung anhand verschiedener Gütekriterien nicht garantiert werden, dass sich die Skala bei unterschiedlichen Befragungsformen bewährt. Ebenfalls kann nicht ausgeschlossen werden, dass die Beantwortung der Skala durch soziale Erwünschtheit verzerrt wurde. Da die zur Studie gehörenden Fragebögen in Vorlesungen ausgeteilt wurden, in denen die Studierenden direkt nebeneinander saßen, ist es denkbar, dass der einzelne Studierende das Ausmaß des Helikopter-Eltern-Verhaltens in seinem Antwortverhalten relativiert hat, da die starke Einflussnahme durch die eigenen Eltern als unangenehm gegenüber anderen empfunden wird. Dagegen sprechen allerdings die Ergebnisse der 16. und 17. Shell-Jugend-Studie (2010, 2015), wonach 90 % der befragten jungen Leute ihr Verhältnis zu den eigenen Eltern als gut bis sehr gut bezeichnen, was gemäß des Fachverbands „Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V. (GI-BeT)“ mit der Tatsache einhergeht, dass Eltern eher als Kumpel wahrgenommen werden, mit denen die Jugendlichen gewillt sind, gerne noch länger unter einem Dach zusammen zu wohnen (Knoke, 2013). Trotz dieser Tatsache sind weitere Testverfahren zur Validierung der Skala sinnvoll.

Eine weitere Limitation ergibt sich durch die Stichprobenerfassung. In Studie 2, in der das Untersuchungsmodell getestet wurde, sind lediglich Studierende der Universität Wuppertal im Studiengang Wirtschaftswissenschaft befragt worden. Da es sich also nicht um eine repräsentative Umfrage handelt, können die hier gefundenen Ergebnisse nicht verallgemeinert werden und müssten daher noch einmal an einer größeren, repräsentativen Stichprobe durchgeführt werden. Dennoch sind die vorliegenden Ergebnisse in sich interpretierbar und bieten somit einen Ausgangspunkt für zukünftige Forschungsarbeiten. Darüber hinaus weist die Gruppe der Masterstudierenden im Vergleich zur Bachelorgruppe eine geringe Fallzahl auf, weshalb nicht auszuschließen ist, dass einige nicht gefundene Zusammenhänge in dieser Gruppe auf diese Limitation zurückzuführen sind. Wie allerdings die Ausführungen zur Messinvarianz gezeigt haben, ist der hier durchgeführte Gruppenvergleich trotz dieser Limitation nicht beeinträchtigt

worden. Dennoch sollten zukünftige Studien auf eine annähernd gleiche Größe der zu vergleichenden Gruppen achten, um somit mögliche Varianzheterogenität zu vermeiden (Brosius, 2013).

Trotz der Tatsache, dass die Befragung durch die in der Forschung gängigen Qualitätskriterien mit Sorgfalt entwickelt wurde, kann nicht ausgeschlossen werden, dass einige Fragebögen nicht mit der benötigten Aufmerksamkeit beantwortet wurden. Dies ergibt sich aus der Tatsache, dass die Befragungssituation im Rahmen einer Vorlesung durch verschiedenste mögliche Störfaktoren (Lautstärke, Sitznachbarn etc.) geprägt war. Um dem entgegenzuwirken, wurden Kontrollfragen in die Fragebögen eingebaut, auf Basis derer unaufmerksames Antwortverhalten kontrolliert wurde.

Weiterer Forschungsbedarf könnte darin bestehen, das vorliegende Untersuchungsmodell an anderen Studienfachrichtungen zu testen. So ist denkbar, dass die Einflussnahme der hier verwendeten Konstrukte in anderen Fachrichtungen anders ausfällt. Studierende der Sprach- und Kulturwissenschaften weisen unter Umständen eine andere Ausprägung in dem Konstrukt des beruflichen Ehrgeizes auf als die hier untersuchten Wirtschaftswissenschaftler. Erste Hinweise darauf, liefert die Studie von Heublein und Sommer (2000). Ebenfalls denkbar wäre ein Vergleich der Geschlechter. Die Studie von Wilhelm und Esdar (2014) konnte zeigen, dass insbesondere Männer soziale Negativunterstützung durch die eigenen Eltern erfahren. Gleichzeitig weisen sie im Vergleich zu Frauen ein höheres Ausmaß an Selbstwirksamkeitserwartung auf (Frost & Mierke, 2013). Inwieweit diese unterschiedlichen Wirkungszusammenhänge das Stresserleben in der Hochschullandschaft prägen, sollte in weiteren Forschungsarbeiten thematisiert werden.

6.4 Fazit

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Stresserleben allgemein und somit auch in der Hochschullandschaft ein vielschichtiges, komplexes Konstrukt darstellt. Diese Komplexität hat zur Folge, dass sich die Ursache für die Entstehung von Stress nicht auf einzelne Sachverhalte reduzieren lässt. So kann Stress im Studium nicht nur auf strukturelle Schwächen zurückgeführt werden. Vielmehr sind personen- sowie umweltbezogene Faktoren zu berücksichtigen, um die Entstehung von Stress bei Studierenden begreifen zu können. Die hier gefundenen Ergebnisse zeigen ebenfalls, dass es durch die Vielschichtigkeit dieses Konstrukts nicht DAS Stresserleben im Hochschulkontext für unterschiedliche Zielgruppen geben kann. Bachelor- und Masterstudierende weisen aufgrund ihrer unterschiedlichen Charaktereigenschaften (beruflicher Ehrgeiz, Selbstwirksamkeit, soziale Negativunterstützung usw.) folgerichtig eine andere Stressentwicklung auf, die in der hochschulischen Stressforschung Berücksichtigung finden muss. Daher ist eine zielgruppenspezifische Erarbeitung von Interventionsmaßnahmen zwingend erforderlich. Diese Maßnahmen sollten, wie in der vorliegenden Arbeit aufgezeigt, möglichst in das Curriculum eines Studiengangs in Form von Persönlichkeitsentwicklungsseminaren integriert werden, wovon einerseits die Studierenden selbst sowie die Hochschule und letztlich der Arbeitsmarkt profitiert.

Literaturverzeichnis

- Akkreditierungsrat (2013). Regeln für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. DRS AR 20/2013. Bonn: Akkreditierungsrat.
- Alberts, H. J. E. M., Martijn, C., & de Vries, N. K. (2011). Fighting self-control failure: Overcoming ego depletion by increasing self-awareness. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47 (1), S. 58–62.
- Albrecht, C.-M. (2009). Einkaufsstress – Messung, Determinanten und Konsequenzen. Wiesbaden: Gabler.
- Alessandri, S. W., Yang, S-U. & Kinsey, D. F. (2006). An Integrative Approach to University Visual Identity and Reputation. *Corporate Reputation Review*, 9 (4), S. 258-270.
- Allen & Meyer (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, S. 1-18.
- Allgöwer, A., Wardle, J. & Steptoe, A. (2001). Depressive symptoms, social support, and personal health behaviors in young men and women. *Health Psychology*, 20 (3), S. 223–227.
- Amelang, M., Bartussek, D., Stemmler, G. & Hagemann, D. (2006). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Antonucci, T. C. (1985). Social support: Theoretical advances, recent findings, and pressing issues. In I. G. Sarason & B. R. Sarason (Hrsg.), *Social support: Theory, research and applications* (S. 21-37). Dordrecht: Martinus Nijhoff Publishers.
- AOK (2016). Studierendenstress in Deutschland – eine empirische Untersuchung. Letzer Zugriff am 08.01.2020. URL: http://aok-bv.de/imperia/md/aokbv/presse/pressemitteilungen/archiv/2016/08_projektbericht_stressstudie_druck.pdf.
- Arnold, H. J. & Feldman, D. C. (1982). A multivariate analysis of the determinants of job turnover. *J Appl Psychol*, 67, S. 350–360.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2016). *Multivariate Analysemethoden – Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Baer, J. C., Prince, J. D. & Velez, J. (2004). Fusion or familialism: A construct problem in studies of Mexican American adolescents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 26 (3), S. 263-273.

- Bagozzi, R. P. & Heatherton, T. F. (1994). A general approach to representing multifaceted personality constructs: application to state self-esteem. *Struct. Equ. Model.* 1 (1), S. 35–67.
- Bagozzi, R. P. & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the academy of marketing science*, 16 (1), S. 74-94.
- Balderjahn, I. (1986). *Das umweltbewußte Konsumentenverhalten. Eine empirische Studie.* Berlin: Duncker & Humblot.
- Bamberg, E. Busch, Ch. & Ducki, A. (2003). *Stress- und Ressourcenmanagement: Strategien und Methoden für die neue Arbeitswelt.* Bern: Huber.
- Bandalos, D. L. & Finney, S. J. (2001). Item parceling issues in structural equation modeling. In G. A. Marcoulides & R. E. Schumacker (Hrsg.), *Advanced structural equation modeling: New developments and techniques* (S. 269–296). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, S. 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, S. 122-147.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control.* New York: Freeman.
- Banscherus, U., Gulbins, A., Himpele, K. & Staack, S. (2009). *Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland.* Frankfurt am Main: Gewerkschaft, Erziehung und Wissenschaft (GEW).
- Bargel, T., Multrus, F. & Ramm, M. (2008). *Studiensituation und studentische Orientierungen: 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen; Kurzfassung.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: <https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/23639/ssoar-2008-bargel-et-al-studiensituation-und-studentische-orientierungen.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2008-bargel-et-al-studiensituation-und-studentische-orientierungen.pdf>.
- Bargel, T., Ramm, M. & Multrus, F. (2012). Schwierigkeiten und Belastungen im Bachelorstudium – wie berechtigt sind die studentischen Klagen? *Beiträge zur Hochschulforschung*, 34 (1), S. 26-41.
- Barnard, C. I. (1938). *The functions of the executive.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, S. 1173-1182.
- Bartsch, M., Friedmann, J., Holm, C., Kistner, A., Schmid, F., Thimm K. & Verbeet, M. (2013). Generation Stress – Wenn Schule krank macht. *Der Spiegel*, 17, S. 32-40.
- Bateman, T. S. & Organ, D. W. (1983). Job satisfaction and the good soldier: The relationship between affect and employee “citizenship.” *Academy of Management Journal*, 26, S. 587–595.
- Baumeister, R. F. (2002). Ego depletion and self-control failure: An energy model of the self’s executive function. *Self and Identity*, 1, S. 129-136.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Muraven, M., & Tice, D. M. (1998). Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, S. 1252-1265.
- Becker, L. (2014). Und jetzt sogar Elternabende an der Uni. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/helikopter-eltern-und-jetzt-sogar-eltern-abende-an-der-uni-12731913.html>.
- Becker, P. (2002). Persönlichkeit und Gesundheit. In R. Schwarzer, M. Jerusalem & H. Weber (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie von A bis Z: Ein Handwörterbuch* (S. 384 – 388). Göttingen: Hogrefe.
- Becker, P., Schulz, P. & Schlotz, W. (2004). Persönlichkeit, chronischer Stress und körperliche Gesundheit. *Zeitschrift Für Gesundheitspsychologie*, 12 (1), S. 11–23.
- Behrman, D. N., & Perreault, W. D. (1984). A role stress model of the performance and satisfaction of industrial salespersons. *Journal of Marketing*, 48 (4), S. 9–21.
- Bender, R. & Lange, St. (2001). Was ist der p-Wert? *Statistik-Serie. Deutschen Medizinischen Wochenschrift*, 126 (15), S. 39-40.
- Benninghofen, U. (2014). Eltern in der Studienberatung – Zur Diskussion um Sinn und Unsinn einer Elternberatung an der Hochschule. *Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS)*, 4, S. 103-108.
- Bertelsmann, Ch. (2017). Eltern als Studienberater - Stimmen on allen Seiten. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: <https://www.sueddeutsche.de/karriere/eltern-als-studienberater-stimmen-von-allen-seiten-1.3417658>.
- Bhatti, M. H. Bhatti, M. H., Akram, M. U., Hashim, M. & Akram, Z., (2016). Relationship between job stress and organizational commitment: An empirical study of banking sector, *Journal of Business Management and Economics*, 7 (1), S. 29-37.

- Billias, J. (2018). Fortführung des Hochschulpakts 2020 – Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung/Antrag – 27.09.2018 (hib 714/2018). Letzter Zugriff am 28.01.2020. URL: <https://www.bundestag.de/presse/hib/570724-570724>.
- Blüthmann, I., Thiel, F. & Wolfgramm, C. (2011). Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen. Individuelle Schwierigkeiten oder mangelhafte Studienbedingungen? Die Hochschule, 1, S. 110-126.
- bmbf (2019). Forschung – Hochschulpakt 2020. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: <https://www.bmbf.de/de/hochschulpakt-2020-506.html>.
- Bödeker, W. & Friedrichs, M. (2011). Kosten der psychischen Erkrankungen und Belastungen in Deutschland. In L. Kamp & K. Pickshaus (Hrsg.), Regelungslücke psychische Belastungen schließen. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: https://www.boeckler.de/pdf/p_mbf_regelungsluecke.pdf.
- Bolger, N. & Zuckerman, A. (1995). A Framework for Studying Personality in the Stress Process, *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, S. 890-902.
- Bolino, M. C. & Turnley, W. H. (2005). The Personal Costs of Citizenship Behavior: The Relationship between Individual Initiative and Role overload, Job Stress, and Work-Family Conflict. *Journal of Applied Psychology*, 90 (4), S. 740-748.
- Borkenau, P. & Ostendorf, F. (1993). NEO-Fünf-Faktoren Inventar (NEO-FFI) nach Costa und McCrae: Handanweisung. Göttingen: Hogrefe.
- Borman, W. C. & Motowidlo, S. J. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. In N. Schmitt, W. C. Borman, & Associates (Hrsg.), *Personnel selection in organizations* (S. 71–98). San Francisco/CA: Jossey-Bass.
- Borman, W. C. & Motowidlo, S. J. (1997). Task performance and contextual performance: The meaning for personnel selection research. *Human Performance*, 10, S. 99–109.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.
- Boyas, J. & Wind, L. H. (2009). Employment-based social capital, job stress and employee burnout: A public child welfare employee structural model. *Children and Youth Services Review J.*, 32 (1), S. 380-388.
- Brace, I. (2008). *Questionnaire Design: How to Plan, Structure and Write Survey Material for Effective Market Research*. London: Kogan Page.
- Brandenburg, U. & Nieder, P. (2009). *Betriebliches Fehlzeitenmanagement – Instrumente und Praxisbeispiele für erfolgreiches Anwesenheits- und Vertrauensmanagement*. Wiesbaden: Gabler.

- Brandtstädter, J. (2006). *Das flexible Selbst*. München: Spektrum Akademischer Verlag.
- Brandstätter, H., Grillich, L. & Farthofer, A. (2006). Prognose des Studienabbruchs. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38 (3), S. 121–131.
- Breitsohl, H., Jakobs, Th., Ruhle, S. & Gries, D. (2009). Ausprägung und Antezedenzfaktoren des »Organizational Commitment« von Studierenden: Eine Querschnittuntersuchung des Fachbereich B an der Bergischen Universität Wuppertal. *Arbeitspapiere des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaft*, 210, S. 1-33.
- Bröckermann, R. (2003). *Personalwirtschaft*. Schäffer-Poesche: Stuttgart.
- Bronson, P. (2009). How Not to Helicopter. *Newsweek*. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: <http://www.newsweek.com/how-not-helicopter-223374>.
- Brosius, F. (2013). *SPSS 21*. Heidelberg [u. a.]: mitp.
- Brown, St. P. & Peterson, R. A. (1993). Antecedents and Consequences of Salesperson Job Satisfaction: Meta-Analysis and Assesment of Causal Effects. *Journal of Marketing Research*, 30, S. 63-77.
- Brunsson, N. & Sahlin-Andersson, K. (2000). Constructing Organizations: The Example of Public Sector Reform. *Organization Studies*, 21 (4), S. 721-746.
- Buchanan, B. (1974). Building Organizational Commitment: The Socialization of Managers in Work Organizations. *Administrative Science Quarterly*, 19, S. 533-546.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson Studium.
- Brunello, G. & Schlotter, M. (2011). Non Cognitive Skills and Personality Traits: Labour Market Relevance and their Development in Education & Training Systems. Discussion Paper No. 5743, Bonn: Institute for the Study of Labour.
- Byrne, B. M. (1989). *A primer of LISREL: Basic applications and programming for confirmatory factor analytic model*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Byrne, B. M., Shavelson, R. J., & Muthen, B. (1989). Testing for the equivalence of factor covariance and mean structures: The issue of partial measurement invariance. *Psychological Bulletin*, 105, S. 456-466.
- Cannon, W. (1929). Organization for physiological homeostasis. *Physiol Rev*, 9, S. 399-431.
- Cannon, W. B. (1935). Stresses and strains of homeostasis. *The American Journal of the Medical Sciences*, 189, S. 1-14.

- Chen, F. F. (2008). What happens if we compare chopsticks with forks? The impact of making inappropriate comparisons in cross-cultural research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95 (5), S. 1005–1018.
- Chen, F. F. (2007): Sensitivity of Goodness of Fit Indexes to Lack of Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling*, 14, S. 464–504.
- Cheung, F. Y. & Cheung, R. Y. (2013). Effect of emotional dissonance on organizational citizenship behavior: Testing the stressor-strainoutcome model. *The Journal of Psychology*, 147 (1), S. 89-103.
- Chin, W. W. (1998). The Partial Least Squares Approach for Structural Equation Modeling. In G. A. Marcoulides (Hrsg.), *Modern Methods for Business Research* (S. 295-336). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Christ, O. (2004). Die Überprüfung der transaktionalen Stresstheorie im Lehramtsreferendariat (Dissertation). Philipps-Universität Marburg. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: <http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2005/0197/>.
- Chu, Ch-I., Lee, M. S. & Hsu, H.-M. (2006). The Impact of Social Support and Job Stress on Public Health Nurses` Organizational Citizenship Behaviors in Rural Taiwan. *Public Health Nursing*, 23 (6), S. 496-505.
- Ciftcioglu, A. (2011). The Relationship between Perceived External Prestige and Turnover Intention: An Empirical Investigation. *Corporate Reputation Review*, 13 (4), S. 248-263.
- Cline, F. W. & Fay, J. (1990). *Parenting With Love and Logic: Teaching Children Responsibility*. Colorado Springs: Pinon Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98 (2), S. 310-357.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78 (1), S. 98-104.
- Cotton, J. L. & Tuttle, J. M. (1986). Employee turnover: a meta-analysis and review with implications for research. *Acad Manag Rev*, 11, S. 55–70.
- Cutrona, C. E. (1996). *Social support in couples: Marriage as a resource in times of stress*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davies, M., Preston, D. & Wilson, J. (1992). Elements of not-for-profit services: A case of university student accommodation. *European Journal of Marketing*, 26 (12), S. 56-71.

- DeLongis, A., Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1988). The impact of daily stress on health and mood: Psychological and social resources as mediators. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, S. 486-495.
- DeSimone, J. A., Harms, P. D. & DeSimone, A. J. (2015). Best practice recommendations for data screening. *Journal of Organizational Behavior*, 36, S. 171-181.
- Diewald, M. (1991). *Soziale Beziehungen – Verlust oder Liberalisierung? Soziale Unterstützung in informellen Netzwerken*. Berlin: Sigma.
- Dinther, M. D., Dochy, F. & Segers, M. (2011). Factors Affecting Students' Self-Efficacy in Higher Education. *Educational Research Review*, 6, S. 95-108.
- Doublet, S. (1999). *The Stress Myth*, Chesterfield: Science & Humanity Press.
- Dougherty, M. B. (2014). Stop helicopter-parenting other people's kids. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: <http://theweek.com/articles/446315/stop-helicopterparenting-other-peoples-kids>.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Drumheller, P. M., Eicke, F. J. & Scherer, R. F. (1991). Cognitive appraisal and coping of students varying in stress level during three stages of a college examination. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, S. 237-254.
- Eppel, H. (2007). *Stress als Risiko und Chance. Grundlagen von Belastung, Bewältigung und Ressourcen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Eschenbeck, H. (2020). Affekt. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: <https://portal.hogrefe.com/dorsch/affekt-1/>.
- Essau, C. A., Sasagawa, S. & Frick, P. J. (2006). Psychometric Properties of the Alabama Parenting Questionnaire. *Journal of Child and Family Studies*, 15 (5), S. 597-616.
- Europäische Kommission (2010). MITTEILUNG DER KOMMISSION - EUROPA 2020 - Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: <https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20%20DE%20SG-2010-80021-06-00-DE-TRA-00.pdf>.
- EUROSTAT (2019). *Europa 2020-Bildungsindikatoren im Jahr 2018 - Die EU hat das Ziel für den Anteil der 30 bis 34 Jährigen mit tertiärem Bildungsabschluss erreicht und ist nur noch 0,6 Pp. vom Ziel für den Anteil der frühzeitigen Schul- und Ausbildungsabgänger*

- entfernt. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/9751515/3-26042019-AP-DE.pdf/7ba949b4-d0aa-4f6d-a591-c8bbda9842fc>.
- Externbrink, K., Diestel, S. & Krings, M. (2019). When Do Those High in Trait Self-Control Suffer From Strain? The Interplay of Trait Self-Control and Multiple Stressors. *Journal of Personnel Psychology*, 18 (1), S. 23-33.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13 (1), S. 1-22.
- Faulbaum, F., Prüfer, P. & Rexroth, M. (2009). Was ist eine gute Frage? Die systematische Evaluation der Fragequalität. Wiesbaden: VS Verlag.
- Felfe, J. (2008). Mitarbeiterbindung. Göttingen [u.a.]: Hogrefe.
- Felfe, J., Schmook, R., Six, B. & Wieland, R. (2005). Commitment gegenüber Verleiher und Entleiher bei Zeitarbeitern. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 4, S. 101-115.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. 3rd Edition, Sage Publications Ltd., London.
- Finney, S. & Davis, S. (2003). Examining the invariance of the achievement goal questionnaire across gender. Paper presented at the American educational research association AERA, Chicago, IL.
- Fisher, C. D., & Gitelson, R. (1983). A meta-analysis of the correlates of role conflict and ambiguity. *Journal of Applied Psychology*, 68 (2), S. 320-333.
- Fluck, F. (1992). Fluktuation. Eine Folge der Disharmonie zwischen Mitarbeiter- und Unternehmensinteressen. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Zürich.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, S. 150-170.
- Fornell, C. (1982). A Second Generation of Multivariate Analysis: An Overview, In C. Fornell (Hrsg.), *A Second Generation of Multivariate Analysis: Classification of Methods and Implications for Marketing Research* (S. 1-21). New York: Praeger.
- Fox, S., Spector, P. E. & Miles, D. (2001). Counterproductive work behavior (CWB) in response to job stressors and organizational justice: Some mediator and moderator tests for autonomy and emotions. *Journal of Vocational Behavior*, 59 (3), S. 291-309.
- Freudenberger H. & North G. (1992). *Burnout bei Frauen – Über das Gefühl des Ausgebranntseins*. Frankfurt am Main: Fischer Verlag GmbH.

- Fried, Y., Shirom, A., Gilboa, S. & Cooper, G. (2008). The Mediating Effects of Job Satisfaction and Propensity to Leave on Role Stress-Job Performance Relationships: Combining Meta-Analysis and Structural Equation Modeling. *International Journal of Stress Management*, 15, S. 305-328.
- Fröhlich, M. & Pieter, A. (2009). Cohen's Effektstärken als Mass der Bewertung von praktischer Relevanz – Implikationen für die Praxis. *Schweizerische Zeitschrift für Sportmedizin und Sporttraumatologie*, 57 (4), S. 139–142.
- Frost, B. & Mierke, K. (2013). Stresserleben und Stressbewältigung bei Studierenden. Funktionale und dysfunktionale Strategien und weitere Einflussvariablen. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: https://journal-bmp.de/wp-content/uploads/02_Frost-Mierke_dga.pdf.
- Fydrich, T. & Sommer, G. (2003). Diagnostik sozialer Unterstützung. In M. Jerusalem & H. Weber (Hrsg.), *Psychologische Gesundheitsförderung – Diagnostik und Prävention* (S. 79-104). Göttingen: Hogrefe.
- Fydrich, T., Sommer, G. & Brähler, E. (2007). Fragebogen zur Sozialen Unterstützung (F-SozU). Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Gallagher, D. J. (1990). Extraversion, neuroticism and appraisal of stressful academic events. *Personality and Individual Differences*, 10, S. 1053-1057.
- Gallup (2018). Neuer Gallup Engagement Index 2018: Die Unternehmenskultur entscheidet maßgeblich über den wirtschaftlichen Erfolg. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: https://www.gallup.de/file/245471/Pressemeldung_Gallup_Engagement_Index_2018.pdf.
- Gallup (2016). Weiche Faktoren zahlen sich in harter Münze aus. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: http://www.gallup.de/file/184019/Metaanalyse_2016.pdf.
- Gauger, J. (2000). *Commitment-Management in Unternehmen: Am Beispiel des mittleren Managements*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- George, J. M. & Brief, A. P. (1992). Feeling good-doing good: A conceptual analysis of the mood at work-organizational spontaneity relationship. *Psychological Bulletin*, 112, S. 310–329.
- George, J. M. & Jones, G. R. (1997). Organizational spontaneity in context. *Human Performance*, 10, S. 153–170.
- Givertz, G. & Segrin, C. (2012). The association between overinvolved parenting and young adults' self-efficacy, psychological entitlement, and family communication. *Communication Research*.

- Glass, G. V., McGaw, B. & Smith, M. L. (1981). *Meta-analysis in social research*. Beverly Hills: Sage.
- Gmür, M. & Schwerdt, B. (2005). Der Beitrag des Personalmanagements zum Unternehmenserfolg. Eine Metaanalyse nach 20 Jahren Erfolgsfaktorenforschung. *Zeitschrift für Personalforschung*, 19, S. 221-251.
- Götze, W., Deutschmann, C. & Link, H. (2002). *Statistik: Lehr- und Übungsbuch mit Beispielen aus der Tourismus- und Verkehrswirtschaft*. München: Oldenbourg.
- Gottholmseder, G., Nowotny, K., Pruckner, G. J. & Theurl, E. (2009). Stress perception and Commuting. *Health Economics*, 18, S. 559-576.
- Goolsby, J. R. (1992). A theory of role stress in boundary spanning positions of marketing organizations. *Journal of Academy of Marketing Science*, 20, S. 155–164.
- Gräf, L. (1999). Optimierung von WWW-Umfragen: Das Online Pretest- Studio. In B. Batinic, A. Werner, L. Gräf, W. Bandilla (Hrsg.), *Online research: Methoden, Anwendungen und Ergebnisse* (S. 159-178). Göttingen u.a.: Hofgreffe Verlag für Psychologie.
- Graham, J. W. (1989). *Organizational citizenship behavior: Construct redefinition, operationalization, and validation*. Unpublished working paper, Loyola University of Chicago, Chicago, IL.
- Graham, J. W. (1991). An essay on organizational citizenship behavior. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 4, S. 249–270.
- Greif, S. (1991). Stress in der Arbeit. Einführung und Grundbegriffe. In S. Greif, E. Bamberg & N. Semmer (Hrsg.), *Psychischer Stress am Arbeitsplatz* (S. 1-28). Göttingen: Hogrefe.
- Greitemeyer, T., Fischer, P. & Frey, D. (2006). Stress und Coping. In H.-W. Bierhoff & D. Frey (Hrsg.), *Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie* (S. 119-124). Göttingen: Hogrefe.
- Greiner, L. (2016). Liebe Mamas und Papas, SO bitte nicht – Helikopter Eltern nerven Studienberater. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/helikopter-eltern-nerven-die-studienberater-ihrer-kinder-a-1111314.html>.
- Grunwald, Ch. (2013). *Personalerhaltung im oberen Management – Strategien und Maßnahmen zur Vermeidung ungewollter Fluktuation*. Wiesbaden: Springer.
- Gunthert, K. C., Cohen, L. H. & Armeli, S. (1999). The Role of Neuroticism in Daily Stress and Coping, *77* (5), S. 1087-1100.

- Gusy, B., Drewes, J., Fischer, K. & Lohmann, K. (2009). Stress im Studium: Ein Vergleich Studierender in „neuen“ und „alten“ Studienstrukturen. In Gesundheit Berlin-Brandenburg (Hrsg.), Dokumentation 15. bundesweiter Kongress Armut und Gesundheit. Berlin: Gesundheit Berlin-Brandenburg e.V.
- Haelle, T. (2016). Want A Well-Adjusted College Student? Stop Helicopter Parenting. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: <https://www.forbes.com/sites/tarahaelle/2016/06/30/want-a-well-adjusted-college-student-stop-helicopter-parenting/#7d2f4f8b77b3>.
- Hapke, U., Maske, U. E., Scheidt-Nave, C., Bode, L., Schlack, R. & Busch, M. A. (2013). Chronischer Stress bei Erwachsenen in Deutschland - Ergebnisse der Studie zur Gesundheit Erwachsener in Deutschland (DEGS1). Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: <https://edoc.rki.de/bitstream/handle/176904/1503/21xYyCjzhAzM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Haus der Deutschen Wirtschaft (2010). Die Hochschule der Zukunft. Das Leitbild der Wirtschaft. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: <https://www.ingentaconnect.com/content/plg/jfp/2012/00002012/00000001/art00002?crawler=true&mimetype=application/pdf>.
- Harrison, D. A., Newman, D. A. & Roth, P. L. (2006). How important are job attitudes? Metaanalytic comparisons of integrative behavioral outcomes and time sequences. *Academy of Management Journal*, 49 (2), S. 305–325.
- Haslam, S. A., Jetten, J., O'Brien, A. & Jacobs, E. (2004). Social identity, social influence and reactions to potentially stressful tasks: Support for the self-categorization model of stress. *Stress and Health*, 20 (1), S. 3-9.
- Hayton, J. C., Allen, D. G., & Scarpello, V. (2004). Factor Retention Decisions in Exploratory Factor Analysis: a Tutorial on Parallel Analysis. *Organizational Research Methods*, 7 (2), S. 191–205.
- Helgesen, Ø. & Nettet, E. (2007). Images, Satisfaction and Antecedents: Drivers of Student Loyalty? A Case Study of a Norwegian University College. *Corporate Reputation Review*, 10 (1), S. 38-59.
- Henning, J. (2005). Neurotizismus. In H. Weber und T. Rammsayer (Hrsg.), *Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie* (S. 251-256). Göttingen, Bern [u.a.]: Hogrefe.
- Hershcovis, M. S., Turner, N., Barling, J., Arnold, K. A., Dupré, K. E., Inness, M., LeBlanc, M. M. & Sivanathan, N. (2007). Predicting Workplace Aggression: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 92 (1), S. 228-238.

- Heublein, U., Ebert, J. Hutzsch, Ch., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (2017). Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf.
- Heublein, U. & Sommer, D. (2000). Lebensorientierungen und Studienmotivation von Studienanfängern. In U. Heublein & D. Sommer (Hrsg.), HIS-Kurzinformationen A05. Hannover: Hochschul-Informations-System.
- Heublein, U. & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. Zeitschrift für Pädagogik, 57 (2), S. 214-236.
- Hobfoll, St. E. (1998). Stress, Culture, and Community. The Psychology and Philosophy of Stress. New York/London: Plenum Press.
- Holm-Hadulla, R. M., Hofmann, F.-H., Sperth, M. & Funke, J. (2009). Psychische Beschwerden und Störungen von Studierenden. Psychotherapeut, 54 (5), S. 346-356.
- Homburg, C. & Baumgartner, H. (1995). Beurteilung von Kausalmodellen – Bestandsaufnahme und Anwendungsempfehlungen. Marketing ZFP, 3, S. 162-176.
- Homburg, C. & Giering, A. (1996). Konzeptualisierung und Operationalisierung komplexer Konstrukte: Ein Leitfaden für die Marketingforschung. Marketing ZFP, 18 (1), S. 5-24.
- Homburg, C., Klarmann, M & Pflesser C. (2008). Konfirmatorische Faktorenanalyse. In A. Herrmann, C. Homburg & M. Klarmann (Hrsg.), Handbuch Marktforschung – Methoden – Anwendungen – Praxisbeispiele (S. 271-303). Wiesbaden: Gabler.
- Homburg, C. & Klarmann, M. (2006). Die Kausalanalyse in der empirischen betriebswirtschaftlichen Forschung – Problemfelder und Anwendungsempfehlungen. Die Betriebswirtschaft, 66, S. 727 – 748.
- Honecker, P. (2010). Image- und Reputationsmanagement als strategischer Prozess – Überlegungen zu Organisation von Hochschulkommunikation. In B. Armbruster & U. Lederbogen (Hrsg.), Vom Image zur Reputation – Imagestudien als Evaluierungsinstrument strategischer Hochschulkommunikation (Bd. 4, S. 55-72). Stuttgart: Pro Wissenschaft e.V.
- Höppner, H. (2004). Gesundheitsförderung von Krankenschwestern. Ansätze für eine frauengerechte betriebliche Praxis im Krankenhaus. Frankfurt: Marbuse-Verlag.
- Horn, J. L. & McArdle, J. J. (1992). A Practical and Theoretical Guide to Measurement Invariance in Aging Research, Experimental Aging Research, 18 (3), S. 117-144.
- Horstmann, A. (1996). Arbeit und Gesundheit im Gesundheitswesen. In Arbeitsschutz im Gesundheitswesen (Hrsg.), Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (MAGS) (S. 9-20). Düsseldorf: MAGS.

- Hoyle, R. H. & Smith, G. (1994). Formulating Clinical Research Hypotheses as Structural Equation Models: A Conceptual Overview. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62 (3), S. 429-440.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6 (1), S. 1-55.
- Hudson, N. W. & Fraley, R. C. (2015). Volitional personality trait change: Can people choose to change their personality traits? *Journal of Personality and Social Psychology*, 109 (3), S. 490-507.
- Hudson, N. W. & Fraley, R. C. (2016). Changing for the better? Longitudinal associations between volitional personality change and psychological well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 42 (5), S. 603-615.
- Hulland, J. (1999). Use of Partial Least Squares (PLS) in Strategic Management Research: A Review of Four Recent Studies. *Strategic Management Journal*, 20 (2), S. 195-204.
- Hupke, M. (2011). Selbstkontrollfähigkeit und Indikatoren psychischer Arbeitsbeanspruchung - Zur Bedeutung individueller Kontrollressourcen bei der Entstehung von psychischer Beanspruchung vor dem Hintergrund steigender Selbstkontrollanforderungen in der Arbeitswelt. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: <https://d-nb.info/1018083545/34>.
- Inceoglu, I., Segers, J., Bartram, D. & Vloeberghs, D. (2009) Age differences in work motivation in a sample of five northern European countries. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 8, S. 59–70.
- Isserstedt, W., Middendorff, E., Kandulla, M., Borchert, L. & Leszczensky, M. (2009). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/19.Soz_Kurzfassung19SE.pdf.
- Jackson, S. E., & Schuler, R. S. (1985). A meta-analysis and conceptual critique of research on role ambiguity and role conflict in work settings. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 36 (1), S. 16–78.
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben*. Göttingen: Hogrefe.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1986). Selbstwirksamkeit. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit* (S. 15-28). Berlin: Institut für Psychologie, Freie Universität Berlin.
- Jeynes, W. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40 (3), S. 237-269.

- Jöreskog, K. G. (1969). A General Approach to Confirmatory Factor Analysis. *Psychometrika*, 34 (2), S. 183-202.
- Jöreskog, K. G. (1967). Some contributions to maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 32, 443-482.
- Jöreskog, K. G. (1966). Testing a simple structure hypothesis in factor analysis. *Psychometrika*, 31, S. 165-178.
- Johnston, M., Parasuraman, A., Futrell, C. & Black, W. (1990). A Longitudinal Assessment of the Impact of Selected Organizational Influences on Salespeople's Organizational Commitment During Early Employment. *Journal of Marketing Research*, 27, S. 333-344.
- Kallus, K. W. (2010). Erstellung von Fragebogen. Wien: facultas UTB.
- Kaluza, G. (2012). Gelassen und sicher im Stress. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kaschka, W. P., Korczak, D. & Broich, K. (2011). Burnout: a Fashionable Diagnosis. *Deutsches Ärzteblatt International* 108 (46), S. 781-787.
- Katz, D. & Kahn, R. L. (1978). *The Social Psychology of Organizations*. New York: Wiley.
- Katz, D. & Kahn, R. L. (1966). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley.
- Kaufmann, I., Pornschlegel, H. & Udris, I. (1982). Arbeitsbelastung und Beanspruchung. In L. Zimmermann (Hrsg.), *Belastungen und Stress bei der Arbeit* (S. 13-48). Reinbeck: Rowohlt.
- Karst, K., Segler, T. & Gruber, K. F. (2000). *Unternehmensstrategien erfolgreich umsetzen durch Commitment Management*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Kessler R. C. & McLeod, J. D. (1985). Social support and mental health in community sample. In S. Cohen & S. L. Syme (Hrsg.), *Social support and health* (S. 219-240). New York: Academic Press.
- King, R. C. & Sethi, V. (1997). The moderating effects of organizational commitment on burn-out in information systems professionals. *European Journal of Information Systems*, 6, S. 86-96.
- Kishton, J. M. & Widaman, K. F. (1994). Unidimensional versus domain representative parceling of questionnaire items: An empirical example. *Educational and Psychological Measurement*, 54, S. 757-765.
- Klein, D., Schwabe, U. & Stocké, V. (2019). Studienabbruch im Masterstudium. Erklären akademische und soziale Integration die unterschiedlichen Studienabbruchintentionen zwischen Master- und Bachelorstudierenden? In M. Lörz & H. Quast (Hrsg.), *Bildungs-*

- und Berufsverläufe mit Bachelor und Master. Determinanten, Herausforderungen und Konsequenzen (S. 273–306). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kleinke, K., Schlüter, E. & Christ, O. (2017). Strukturgleichungsmodelle mit Mplus – Eine praktische Einführung. Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Klewes, J. & Preuss, A. (2010). Dem guten Ruf auf der Spur. Welchen Einfluss hat Unternehmenskommunikation auf die Reputation eines Unternehmens. Pressesprecher 02/10.
- Kline, R. B. (2011). Principles and practice of structural equation modeling. New York: Guilford Press.
- Klößner, J. & Friedrichs, J. (2014). Gestaltung des Fragebogens. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (S. 675-685). Wiesbaden: Springer.
- Klopp, E. (2010). Explorative Faktorenanalyse. LEIPNIZ-ZENTRUM FÜR PSYCHOLOGISCHE INFORMATION (Hrsg.), Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: <https://psydok.psycharchives.de/jspui/handle/20.500.11780/3369>.
- KMK (2003). 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.6.2003. Letzter Zugriff am 31.01.2020. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_06_12-10-Thesen-Bachelor-Master-in-D.pdf.
- Knoke, M. (2013). Achtung, Elternalarm an der Uni. Deutsche Universitätszeitung, 5, S. 22-24.
- Knoll, N., Scholz, U. & Rieckmann, N. (2011). Einführung Gesundheitspsychologie. München: Ernst Reinhardt.
- Ko, J.-W., Price, J. L. & Mueller, C. W. (1997). Assessment of Meyer and Allen's three-component model of organizational commitment in South Korea. Journal of Applied Psychology, 82, S. 961–973.
- Krill, M. (2011). Mitarbeiterbindung als Umkehrung von Fluktuation: Implikationen der Fluktuationsdeterminantenforschung. Zeitschrift für Management, 6, S. 401-425.
- Krohne, H. W. (2017). Stress und Stressbewältigung bei Operationen. Berlin: Springer.
- Krohne, H. W. (2010). Psychologie der Angst – Ein Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krücken, G. & Schimank, U. (2009). Geleitwort. In F. Meier (Hrsg.), Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation (S. 7-11). Wiesbaden: VS Research.
- Kuhl, J. (2001). Motivation und Persönlichkeit. Göttingen: Hogrefe.

- La Rocco, J. M., House, J. S. & French, J. R. P. (1980). Social support, occupational stress, and health. *Journal of Health and Social Behavior*, 21 (3), S. 202-218.
- Laireiter, A.-R., Fuchs, M. & Pichler, M.-E. (2007). Negative Soziale Unterstützung bei der Bewältigung von Lebensbelastungen – Eine konzeptuelle und empirische Analyse. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 15 (2), S. 43-56.
- Lambert, E. & Paoline, E. A. (2008). The Influence of Individual, Job and Organizational Characteristics on Correctional Staff Job Stress, Job Satisfaction and Organizational Commitment. *Criminal Justice Review*, (33) 4, S. 541-564.
- Lang, F. R., Lüdtke, O. & Asendorpf, J. B. (2001). Testgüte und psychometrische Äquivalenz der deutschen Version des Big Five Inventory (BFI) bei jungen, mittelalten und alten Erwachsenen. *Diagnostica*, 47 (3), S. 111-121.
- Langer, M. F., Ziegele, F. & Hennig-Thurau, Th. (2001). Hochschulbindung - Entwicklung eines theoretischen Modells, empirische Überprüfung und Ableitung von Handlungsempfehlungen für die Hochschulpraxis - Abschlussbericht zum Kooperationsprojekt Hochschulbindung (Projektsupervision: Prof. Dr. Ursula Hansen). Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: https://intranet.che.de/Intranet/upload/hs_bindung_bericht0105.pdf.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, S. 1-21.
- Lazarus, R. S. (1990). Theory-based stress measurement. *Psychological Inquiry*, 1, S. 3-13.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S., (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Leather, P., Beale, D. & Sullivan, L. (2003). Noise, psychosocial stress and their interaction in the workplace. *Journal of Environmental Psychology*, 23, S. 213-222.
- Lee, K., Carswell, J. J. & Allen, N. J. (2000). A Meta-Analytic Review of Occupational Commitment: Relations with Person- and Work-Related Variables. *Journal of Applied Psychology*, 85, S. 799-811.
- Lee, D. S. & Padilla, A. M. (2016). Predicting South Korean University Students' Happiness through Social Support and Efficacy Beliefs. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 38 (1), S. 48–60.
- Leiber, T. (2016). Persönlichkeitsentwicklung als elementares Bildungsziel. Methodische Optionen der Umsetzung und Bewertung im Hochschulbereich. *die hochschullehre Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre*, 2, S. 1-21.

- LePine, J. A., Erez, A. & Johnson, D. E. (2002). The Nature and Dimensionality of Organizational Citizenship Behavior: A Critical Review and Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87 (1), S. 52-65.
- Lexikon der Psychologie (2016). Extra-Rollenverhalten. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: <http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/extra-rollenverhalten/4604>.
- Lind, G. (2016). Die Bedeutsamkeit empirischer Befunde: Statistische Signifikanz vs. relative vs. absolute Effektstärken. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: https://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2016_Effektstaerke-Vortrag.pdf.
- Lindley, J. & Machin, S. (2013). *The Postgraduate Premium: Revisiting Trends in Social Mobility and Educational Inequalities in Britain and America*. London: Sutton Trust.
- Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G. & Widaman, K. F. (2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighting the merits. *Structural Equation Modeling*, 9, S. 151-173.
- Lok, P. & Crawford, J. (2001). Antecedents of organizational commitment and the mediating role of job satisfaction. *Journal of Managerial Psychology*, 16, S. 594-613.
- MacCallum, R. C. & Austin, J. T. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual Review of Psychology*, 51, S. 201-226.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power Analysis and Determination of Sample Size for Covariance Structure Modeling. *Psychological Methods*, 1 (2), S. 130-49.
- Maier, G.W. & Woschée, R.W. (2002). Die affektive Bindung an das Unternehmen-Psychometrische Überprüfung einer deutschsprachigen Fassung des Organizational Commitment Questionnaire (OCQ) von Porter und Smith (1970). *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O*, 46 (3), S. 126-136.
- Mason, J. W. (1971). A re-evaluation of the concept of 'non-specificity' in stress theory. *Journal of Psychiatric Research*, 8, S. 323-333.
- Mason, J. W. (1968). A review of psychoendocrine research on the pituitary-adrenal cortical system. *Psychosom. Med.*, 30 (5), S. 576-607.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93 (3), S. 498-512.
- Mathieu, J. E. & Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108, S. 171-194.

- Mayhew, M. J., Rockenbach, A. N., Bowman, N. A., Seifert, T. A. D., Wolniak, G. C., Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2016). *How college affects students*. San Francisco/CA: Jossey-Bass.
- McCrae, R. R. (1990). Controlling neuroticism in the measurement of stress. *Stress Medicine*, 6, S. 237-241.
- McGrath, R. E. (2011). *Quantitative models in psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- McNally, J. J. & Irving, P. G. (2010). The Relationship Between University Student Commitment Profiles and Behavior: Exploring the Nature of Context Effects. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 17 (3), S. 201-215.
- Meier, F. (2009). *Die Universität als Akteur. Zum institutionellen Wandel der Hochschulorganisation*. Wiesbaden: VS Research.
- Meister, U. & Meister, H. (1998). *Kundenzufriedenheit im Dienstleistungsbereich*. München: Oldenburg.
- Menold, N. & Bogner, K. (2015). *Gestaltung von Ratingskalen in Fragebögen*. Mannheim, GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (SDM Survey Guidelines).
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: theory, research, and application*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, S. 61–89.
- Meyer, J. P., Allen, N. J. & Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78 (4), S. 538-551.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L. & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61 (1), S. 20-52.
- Michaels, R. E., Day, R. L., & Joachimsthaler, E. A. (1987). Role stress among industrial buyers: an integrative model. *Journal of Marketing*, 51, S. 28-45.
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. Zusammenfassung zur 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

- Misra, G. & Varma, S. (1999). Introduction. Concerns in the Study of Stress and Health. In G. Misra (Hrsg.), *Psychological Perspectives on Stress and Health* (S. 25–38). New Delhi: Concept Publishing Company.
- Mizerski, R. W. (1982). An Attribution of the Disproportionate Influence of Unfavorable Information. *Journal of Consumer Research*, 9, S. 301-310.
- Mohr, G., Rigotti, T. & Mueller, A. (2005). Irritation – ein Instrument zur Erfassung psychischer Beanspruchung im Arbeitskontext. Skalen- und Itemparameter aus 15 Studien [Irritation – an instrument assessing mental strain in working contexts. Scale and item parameters from 15 studies]. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 49, S. 44–48.
- Moorman, R. H., & Blakely, G. L. 1995. Individualism-Collectivism as an individual difference predictor of organizational citizenship behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 16, S. 127–142.
- Moorman, R. H., Blakely, G. L. & Niehoff, B. P. (1998). Does Perceived Organizational Support Mediate the Relationship between Procedural Justice and Organizational Citizenship Behavior? *The Academy of Management Journal*, 41 (3), S. 351-357.
- Moosbrugger, H. & Schermelleh-Engel, K. (2008). Exploratorische (EFA) und Konfirmatorische Faktorenanalyse (CFA). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 307-324). Heidelberg: Springer.
- Montgomery, N. (2010). The negative impact of helicopter parenting on personality. Poster at the Annual Meeting of the Association of Psychological Science, Boston, MA.
- Moser, K. (1996). *Commitment in Organisationen*. Bern: Huber.
- Mowday, R. T., Porter, L. W. & Steers, R. M. (2005). Do Employee Attitudes towards Organizations matter? In K. Smith & M. Hitt (Hrsg.), *Great Minds in Management* (S. 171-189). Oxford [u.a.]: Oxford Univ. Press.
- Mowday, R. T., Porter, L. W. & Steers, R. M. (1982). Employee organization linkages. The psychology of commitment, absenteeism and turnover. New York: Academic Press.
- Mowday, R. T., Steers, R. M. & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14 (2), S. 224-247.
- Müller-Benedict, V. & Tsarouha, E. (2011). Können Examensnoten verglichen werden? Eine Analyse von Einflüssen des sozialen Kontextes auf Hochschulprüfungen. *Zeitschrift für Soziologie*, 40 (5), S. 388-409.

- Mulki, J.P., Locander, W.B., Marshall, G.W., Harris, E.G. & Hensel, J. (2008). Workplace Isolation, Salesperson Commitment, and Job Performance. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 28 (1), S. 67-78.
- Musselin, C. (2007). Are Universities Specific Organisations? In G. Krücken, A. Kosmützky & M. Torka (Hrsg.), *Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions* (S. 63-84). Bielefeld: Piscataway.
- Neubach, B. & Schmidt, K.-H. (2006). Selbstkontrolle als Arbeitsanforderung - Rekonzeptualisierung und Validierung eines Messinstruments. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 50 (2), S. 103–109.
- Neumann, P. & Klewer, P. D. (2008). Pflegepersonalfluktuation und Mitarbeiterorientierung in der Pflege. *Heilberufe*, 60, S. 13-17.
- Nerdinger, F. W., Blickle, G. & Schaper, N. (2008). *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Heidelberg: Springer.
- Nerdinger, F. W. (2000). Extra-Rollenverhalten. Operationalisierung des Konstrukts und Überprüfung affektiver Antezedenzen. *Gruppendynamik*, 31 (2), S. 155-167.
- Nida-Rümelin, J. (2014). *Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*, Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Nielsen (2015). Die beste Werbung machen Freunde und Bekannte – Deutsche vertrauen auf persönliche Empfehlungen. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: <https://www.nielsen.com/de/de/insights/report/2015/trust-in-advertising/#>.
- Niproschke, S. & Zylla, B. (2017). Generation Y: Vom Hörsaal in das Berufsleben – Problemstellungen für die Hochschule und den Arbeitsmarkt. In W. Schubarth, S. Mauermeister & A. Seidel (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Befunde und Positionen* (S. 53-71). Potsdam: Universitätsverlag.
- Nink, M. (2018). *Engagement Index – Die neusten Daten und Ergebnisse der Gallup-Studie*. München: Redline Verlag.
- Nolting, H.-D., Grabbe, Y., Genz, H. O. & Kordt, M. (2006). Beschäftigungsfluktuation bei Pflegenden: Ein Vergleich der Bedeutung von arbeitsbedingtem Stress, organisationalen und individuellen Faktoren für die Absicht zum Berufswechsel und zum innerberuflichen Arbeitsplatzwechsel, 19, S. 108-115.
- NRW Landesportal (2015). Ministerin Schulze: NRW belohnt Hochschulen für erfolgreichen Abschluss - Studienerfolg im Fokus: 80-Millionen-Sonderprogramm und ein neues Prämienmodell für Hochschulen. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: <https://www.land.nrw/de/pressemitteilung/ministerin-schulze-nrw-belohnt-hochschulen-fuer-erfolgreichen-abschluss>.

- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (McGraw-Hill series in psychology, 2. ed.). New York: McGraw-Hill.
- Nusser, L., Carstensen, C. H. & Artelt, C. (2015). Befragung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen: Ergebnisse zur Messinvarianz. *Empirische Sonderpädagogik*, 7 (2), S. 99–116.
- OECD (2019). *Bildung auf einen Blick 2019 – OECD-Indikatoren*. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: <https://www.bmbf.de/files/6001821mw.pdf>.
- Okun, M. A. & Lockwood, C. M. (2003). Does level of assessment moderate the relation between social support and social negativity? A meta-analysis. *Basic and Applied Social Psychology*, 25, S. 15-35.
- O'Leary-Kelly, A. M., Griffin, R. W. & Glew, D. J. (1996). Organization-motivated aggression: A research framework. *The Academy of Management Review*, 21 (1), S. 225–253.
- Organ, D. W., Podsakoff, Ph. M. & MacKenzie, S. B. (2006). *Organizational Citizenship Behavior: Its Nature, Antecedents and Consequences*. Thousand Oaks/CA: Sage Publications.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Organ, D. W. (1990a). The motivational basis of organizational citizenship behavior. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Hrsg.), *Research in organizational behavior* (S. 43-72). Greenwich/CT: JAI Press.
- Organ, D. W. (1990b). The subtle significance of job satisfaction. *Clinical Laboratory Management Review*, 4, S.94–98.
- Ortlieb, R. (2010). Theoretische Grundlagen des Human Resource Management. In B. Werkmann-Karcher & J. Rietiker (Hrsg.), *Angewandte Psychologie für das Human Resource Management* (S. 7-23). Heidelberg: Springer.
- Paillé, P. (2011). Stressful Work, Citizenship Behavior and Intention to Leave the Organization in a High Turnover Environment: Examining the Mediating Role of Job Satisfaction. *Journal of Management Research*, 3 (1), S. 1-14.
- Peters, E., Spanier, K., Radoschewski, F. M., Mohnberg, I. & Bethge, M. (2015). Soziale Unterstützung als Ressource für Gesundheit und Arbeitsfähigkeit. *Das Gesundheitswesen*, 77 (08/09).
- Peterson, R. A. (1994). A Meta-analysis of Cronbach's Coefficient Alpha. *Journal of Consumer Research*, 21 (2), S. 381–391.

- Pfleging, S. & Gerhardt, C. (2013). Ausgebrannte Studierende: Burnout-Gefährdung nach dem Bologna-Prozess. *Journal of Business and Media Psychology*, 4 (1), S. 1-12.
- Pinquart, M. (2013). Stabilität und Veränderung - Persönlichkeit im Erwachsenenalter in entwicklungspsychologischer Perspektive. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 4, S. 37-40.
- Podsakoff, P., MacKenzie, S., Paine, J. & Bachrach, D. (2000). Organizational Citizenship Behaviors: A Critical Review of the Theoretical and Empirical Literature and Suggestions for Future Research. *Journal of Management*, 26, S. 513-563.
- Porst, R. (2011). Fragebogen – Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden: Springer.
- Porst, R. (2001). Wie man die Rücklaufquote bei postalischen Befragungen erhöht. ZUMA How-to-Reihe Nr. 9.
- Porter, L. W. & Smith, F. J. (1970). The etiology of organizational commitment. Unveröffentlichtes Manuskript, University of California, Irvine, 1970.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T. & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59 (5), S. 603-609.
- Pratt, M. G. (2001). Social identity dynamics in modern organizations: An organizational psychology/ organizational behavior perspective. In M. A. Hogg & D. J. Terry (Hrsg.), *Social identity processes in organizational contexts* (S. 13–30). Philadelphia/PA: Psychology Press.
- Preston, C. & Colman, A. M. (2000). Optimal Number of Response Categories in Rating Scales: Reliability, Validity, Discriminating Power, and Respondent Preferences. *Acta Psychologica*, 104, S. 1-15.
- Ramm, M., Multrus, F. & Bargel, T. (2011). Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Langfassung. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn, Berlin.
- Raposo, M. L. B. & Alves, H. B. (2005). Marketing Higher Education: Students' Service Expectations. In: EconWPA, 0511005, hrsg. v. University of Connecticut, Faculty of Economics.
- Raspe, H. (2012). Gesundheitsberichterstattung des Bundes – Rückenschmerzen. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsT/rueckenschmerzen.pdf?__blob=publicationFile.

- Randall, D. M. (1990). The consequences of organizational commitment: Methodological investigation. *Journal of Organizational Behavior*, 11 (5), S. 361–378.
- Rensvold, R. B. & Cheung, G. W. (2000). BEYOND TWO-GROUP COMPARISONS: IDENTIFYING SETS OF INVARIANT GROUPS. *Academy of Management Annual Meeting Proceedings*, S. A1-A6.
- Richter, H. J. (1970). Die Strategie schriftlicher Massenerhebungen. Ein verhaltenstheoretischer Beitrag zur Methodenforschung. Bad Harzburg.
- Rizzo, J. R., House, R. J. & Lirtzman, S. I. (1970). Role conflict and ambiguity in complex organizations. *Administrative Science Quarterly*, 15, S. 150-163.
- Roberts, B. W., Luo, J., Briley, D. A., Chow, P. I., Su, R. & Hill, P. L. (2017). A systematic review of personality trait change through intervention. *Psychological Bulletin*, 143 (2), S. 117-141.
- Rook, K. S. (1992). Detrimental aspects of social relationships: Taking stock of an emerging literature. In H.O.F. Veiel & U.Baumann (Hrsg.), *The meaning and measurement of social support* (S. 157-169). Washington, DC: Hemisphere.
- Röhrle, B. (1994). *Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung*. Weinheim: Psychologie Verlag Union.
- Röwert, R., Lah, W., Dahms, K., Berthold, Ch. & von Stuckrad, Th. (2017). Diversität und Studienerfolg – Studienrelevante Heterogenitätsmerkmale an Universitäten und Fachhochschulen und ihr Einfluss auf den Studienerfolg – eine quantitative Untersuchung. *Arbeitspapiere des Centrums für Hochschulentwicklung*, 198, S. 1-48.
- Rost, D. H. & Schermer, F. J. (1986). Strategien der Prüfungsangstverarbeitung. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 7, S. 127-149.
- Rückert, H.-W. (2016). Statement von Dipl.-Psych. Hans-Werner Rückert - Leiter der Studienberatung und Psychologischen Beratung der Freien Universität Berlin. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: https://aok-bv.de/imperia/md/aokbv/presse/pressemitteilungen/archiv/2016/07_statement_rueckert_pk_stress_111016.pdf.
- Ruscio, J., & Roche, B. (2012). Determining the number of factors to retain in an exploratory factor analysis using comparison data of known factorial structure. *Psychological Assessment*, 24, S. 282–292.
- Ruhle, S., Breitsohl, H. & Fallgatter, M. (2011). Affektives Commitment von Studierenden – Objekte der Selbstbindung und ihre Wirkungen. *Hochschulmanagement*, 6 (3), S. 77-83.

- Russell, D. W. (2002). In search of underlying dimensions: The use (and abuse) of factor analysis in Personality and Social Psychology Bulletin. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28 (12), S. 1629–1646.
- Sabathil, P. (1977). *Fluktuation von Arbeitskräften - Determinanten, Kosten und Nutzen aus betriebswirtschaftlicher Sicht*. München: Florentz.
- Sager, J. K. (1994). A structural model depicting salespeople's job stress. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 22 (1), S. 74–84.
- Saini, G. K., Rai, P. & Chaudhary, M. K. (2014). What do best employer surveys reveal about employer branding and intention to apply? *Journal of Brand Management*, 21 (2), S. 95-111.
- Salancik, G. R. (1977). Commitment and the Control of Organizational Behavior and Belief. In B. M. Staw & G. R. Salancik (Hrsg.), *New Directions in Organizational Behavior* (S. 1-54), Chicago: St. Clair Press.
- Sass, D. A. (2011). Testing measurement invariance and comparing latent factor means within a confirmatory factor analysis framework. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29 (4), S. 347–363.
- Schaarschmidt, U. (2006). AVEM - ein persönlichkeitsdiagnostisches Instrument für die berufsbezogene Rehabilitation. In *Arbeitskreis Klinische Psychologie in der Rehabilitation BDP* (Hrsg.). *Psychologische Diagnostik - Weichenstellung für den Reha-Verlauf*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag GmbH.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2003). AVEM - Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Handanweisung. Zweite überarbeitete und erweiterte Auflage. Frankfurt: Swets & Zeitlinger.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2001). *Bewältigungsmuster im Beruf. Persönlichkeitsunterschiede in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsbelastung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (1996). AVEM - Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Frankfurt/M.: Harcourt Test Services.
- Schaubroeck, J., Cotton, J. L. & Jennings, K. R. (1989). Antecedents and consequences of role stress: A covariance structure analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 10 (1), S. 35-58.
- Scheuch, K. & Schröder, H. (1990). *Mensch unter Belastung – Stress als ein humanwissenschaftliches Integrationskonzept*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.

- Schmidt, K.-H., Hollmann, S. & Sodenkamp, D. (1998). Psychometrische Eigenschaften und Validität einer deutschen Fassung des „Commitment“-Fragebogens von Allen und Meyer (1990).
- Schmidt, K.-H., Hupke, M. & Diestel, S. (2012). Does dispositional capacity for self-control attenuate the relation between selfcontrol demands at work and indicators of job strain? *Work & Stress*, 26, S. 21–38.
- Schnell, R. (2012). *Survey-Interviews – Methoden standardisierter Befragungen*, Wiesbaden: Springer.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2011). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.
- Schuh, S. C., van Dick, R., Wegge, J. & Haslam, S. A. (2013). Soziale Identität und Stresserleben. In P. Genkova, T. Ringeisen & F. T. L. Leong (Hrsg.), *Handbuch Stress und Kultur - Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven* (S. 113-125). Wiesbaden: Springer.
- Schulmeister, R. & Metzger, Ch. (2011). Die Workload im Bachelor: Ein empirisches Forschungsprojekt. In R. Schulmeister & Ch. Metzger (Hrsg.), *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie* (S. 13-128). Münster [u. a.]: Waxmann.
- Schumacher, Ch. (2016). *Prüfungsangst in der Schule – Ursachen, Bewältigung und Folgen am Beispiel einer zentralen Abschlussprüfung*. Münster/New York: Waxmann.
- Schumacher, J., Eisemann, M. & Brähler, E. (2000). *Fragebogen zum erinnerten elterlichen Erziehungsverhalten. Manual*. Bern: Hans Huber.
- Schwab, S. & Helm, C. (2015). Überprüfung von Messinvarianz mittels CFA und DIF-Analysen. *Empirische Sonderpädagogik*, 7 (3), S. 175–193.
- Schwarzer, R. (2004). *Psychologie des Gesundheitsverhaltens. Einführung in die Gesundheitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R. (2000). *Stress, Angst und Handlungsregulation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. (1998). Stress and coping from a social-cognitiv perspective. In P. Csermely (Hrsg.), *Stress of life: From molecules to man* (S. 531-537). New York: New York Academy of Sciences.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28-53). Weinheim: Beltz.

- Schwarzer, R. & Leppin, A. (1989). Sozialer Rückhalt und Gesundheit. Eine Meta-Analyse. Göttingen: Hogrefe.
- Seefeldt, D. (2002). Stress. Verstehen- Erkennen- Bewältigen. Dreieich: Edition Wötzel.
- Segrin, C., Woszidlo, A., Givertz, M. & Montgomery, N. (2013). Parent and child traits associated with overparenting. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 32, S. 569–595.
- Segrin, C., Woszidlo, A., Givertz, M., Bauer, A. & Taylor Murphy, M. (2012). The Association Between Overparenting, Parent-Child Communication, and Entitlement and Adaptive Traits in Adult Children. *Family Relations*, 61 (2), S. 237– 252.
- Selye, H. (1974). Stress – Bewältigung und Lebensgewinn. München: Piper.
- Settoon, R. P., Bennett, N. & Liden, R. C. (1996). Social exchange in organizations: perceived organizational support, leader-member exchange and employees reciprocity. *Journal of Applied Psychology*, 81, S. 219-227.
16. Shell-Jugendstudie (2010). Jugend 2010. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: https://jugend.ekir.de/Bilderintern/20100922_zusammenfassung_shellstudie2010.pdf.
17. Shell-Jugendstudie (2015). Jugend 2015. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: <https://www.uni-bielefeld.de/soz/powi/pdf/flyer-zur-shell-jugendstudie-2015-auf-deutsch.pdf>.
- Sideridis, G. D. & Kafetsios, K. (2008). Perceived parental bonding, fear of failure and stress during class presentations. *International Journal of Behavioral Development*, 32 (2), S. 119–130.
- Sieverding, M., Schmidt, L., Oberfell, J. & Scheiter, F. (2013). Stress und Studienzufriedenheit bei Bachelor- und Diplomstudierenden im Vergleich: Eine Erklärung unter Anwendung des Demand-Control-Modells. *Psychologische Rundschau*, 64 (2), S. 94-100.
- Siu, O. L. & Cooper, C. L. (1998). A study of occupational stress, job satisfaction and quitting intention in Hong Kong firms: the role of locus of control and organizational commitment. *Stress Medicine*, 14, S. 55-66.
- Six, B. & Felfe, J. (2004). Commitment und OCB. In N. Bierbaumer, D. Frey, J. Kuhl, W. Schneider & R. Schwarzer (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie* (Bd. 3, S. 620-635). Göttingen: Hogrefe.
- Smith, C. A., Organ, D. W. & Near, J. P. (1983). Organizational citizenship behavior: Its nature and antecedents. *Journal of Applied Psychology*, 68, S. 655–663.
- Solinger, O. N., van Olffen, W. & Roe, R. A. (2008). Beyond the three-component model of organizational commitment. *Journal of Applied Psychology*, 93 (1), S. 70-83.

- Soo, H. S. & Ali, H. (2016). The Linkage Between Stress And Organizational Citizenship Behavior. *International Business Management*, 10 (14), S. 2713-2718.
- Spitzer, M. (2015). Helikopter-Eltern. *Nervenheilkunde*, 34 (1-2), S. 83-86.
- Stangl (2019a). Ehrgeiz. URL: Letzter Zugriff am 08.01.2020. <https://lexikon.stangl.eu/19598/ehrgeiz/>.
- Stangl (2019b). Konfidenzintervall. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: <https://lexikon.stangl.eu/11276/konfidenzintervall/>.
- Stangl (2019c). EIS-Prinzip. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: <https://lexikon.stangl.eu/12401/eis-prinzip/>.
- Statista (2019). Anzahl der Studierenden im Fach Wirtschaftswissenschaften in Deutschland nach Geschlecht in den Wintersemestern von 1998/1999 bis 2018/2019. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/732324/umfrage/studierende-im-fach-wirtschaftswissenschaften-in-deutschland-nach-geschlecht/>.
- Steenkamp, J. E. M. & Baumgartner, H. (1998). Assessing measurement invariance in cross-national consumer research. *Journal of Consumer Research*, 25, S. 78-90.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42 (5), S. 893-898.
- Steiger, J. H. (1990). Structural Model Evaluation and Modifikation: An Interval Estimation Approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25, S. 173-180.
- Stevens, M., Rees, T., Coffee, P., Steffens, N. K., Haslam, S. A. & Polman, R. (2017). A Social Identity Approach to Understanding and Promoting Physical Activity. *Sports Med*, 47, S. 1911–1918.
- Stöber, J. (2002). Skalendokumentation „Persönliche Ziele von SchülerInnen“. *Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie*, 3, S. 30–32.
- Stopp, G. (1998). *Betriebliche Personalwirtschaft*. Stuttgart: Die Betriebswirtschaft, Studium und Praxis.
- Tangney, J. P., Baumeister, R. F. & Boone, A. L. (2004). High selfcontrol predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, S. 271–322.
- Tavakkoli, R. (2009). Arbeitgeberwettbewerbe und ihre Implikationen für Unternehmenskultur und Talent Management. *Wirtschaftspsychologie*, 3, S. 31-41.

- Temme, D. & Hildebrandt, L. (2008). Gruppenvergleiche bei hypothetischen Konstrukten – Die Prüfung der Übereinstimmung von Messmodellen mit der Strukturgleichungsmethodik. In Schriftenreihe Economic Risk SFB 649 Papers, Discussion Paper 2008-042. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: <http://edoc.hu-berlin.de/series/sfb-649-papers/2008-42/PDF/42.pdf>.
- Thernstrom, M. (2016). The Anti-Helicopter Parent's Plea: Let Kids Play! Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: <https://www.nytimes.com/2016/10/23/magazine/the-anti-helicopter-parents-plea-let-kids-play.html>.
- Thoits, P. A. (1982). Conceptual, Methodological, and Theoretical Problems in Studying Social Support as a Buffer Against Life Stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 23 (2), S. 145-159.
- Thomas, S. (2011). What Drives Student Loyalty in Universities: An Empirical Model from India. *International Business Research*, 4 (2), S. 183-192.
- Tice, D. M., Baumeister, R. F., Shmueli, D. & Muraven, M. (2007). Restoring the self: Positive affect helps improve self-regulation following ego-depletion. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, S. 379-384.
- TK-CamusKompass (2015). Umfrage zur Gesundheit von Studierenden. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: <https://www.tk.de/resource/blob/2026642/98c5db0cb414660246cc42b77ea3ada2/tk-campuskompass-data.pdf>.
- TK (2017). Gesundheit Studierender in Deutschland 2017. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: <https://www.tk.de/resource/blob/2046078/8bd39eab37ee133a2ec47e55e544abe7/studie--gesundheit-studierender-2017-pdf-data.pdf>.
- TK (2016). Entspann dich, Deutschland – TK-Stressstudie 2016. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: <https://www.tk.de/resource/blob/2026630/9154e4c71766c410dc859916aa798217/tk-stressstudie-2016-data.pdf>.
- Torche, F. (2011). Is a College Degree Still the Great Equalizer? Intergenerational Mobility across Levels of Schooling in the United States. *American Journal of Sociology* 117, S. 763–807.
- Tuckman, B. W. (2003). The effect of learning and motivation strategies training on college students' achievement. *Journal of College Student Development*, 44, S. 430-437.
- Trapmann, S. (2008). Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose – Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs. Berlin: Logos Verlag.

- Trapp, W. (1999). Mediator- und Moderatoreffekte im Zusammenwirken von Streß, Gesundheit und Ressourcen. Aachen: Shaker.
- Trusov, M., Bucklin, R. E. & Pauwels, K. (2009). Effects of Word-of-Mouth Versus Traditional Marketing: Findings from an Internet Social Networking Site. *Journal of Marketing*, 73, S. 90-102.
- Tziner, A. & Sharoni, G. (2014). Organizational citizenship behavior, organizational justice, job stress, and work-family conflict: Examination of their interrelationships with respondents from a non-Western culture. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 30, S. 35-42.
- Vandenberg, R. L. & Lance, C. E. (2000). A Review and Synthesis of the Measurement Invariance Literature: Suggestions, Practices, and Recommendations for Organizational Research. *Organizational Research Methods*, 3 (1), S. 4-70.
- Van Dick, R. (2004). Commitment und Identifikation mit Organisationen. Göttingen: Hogrefe.
- Van Dyne, L., Cummings, L. L. & McLean Parks, J. (1995). Extra-role behaviors: In pursuit of construct and definitional clarity (A bridge over muddied waters). *Research in Organizational Behavior*, 17, S. 215-285.
- Van Scotter, J. R. & Motowidlo, S. J. (1996). Interpersonal facilitation and job dedication as separate facets of contextual performance. *Journal of Applied Psychology*, 81, S. 525–531.
- Veiel, H. O. F. & Baumann, U. (1992). The meaning and measurement of Social Support. New York: Hemisphere.
- Villanueva, D. & Djurkovic, N. (2009). Occupational Stress and Intention to Leave Among Employees in Small and Medium Enterprises. *International Journal of Stress Management*, 16, S. 124-137.
- Villanueva, J., Yoo, S. & Hanssens, D. (2008). The Impact of Marketing-Inducted Versus Word-of-mouth Customer Acquisition on Customer Equity Growth. *Journal of Marketing Research*, 45, S. 48-59.
- Vinchur A. J., Schippmann J. S., Switzer III F.S. & Roth, L. R. (1998). A meta-analytic review of predictors of job performance for salespeople. *J Appl Psychol*, 83, S. 586–597.
- Watson, D. & Clark, L. A. (1984). Negative Affectivity: The disposition of experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin*, 96 (3), S. 465-490.
- Wayne, S. J., Shore, L. M. & Liden, R. C. (1997). Perceived Organizational Support and Leader-Member Exchange: A Social Exchange Perspective. *Academy of Management Journal*, 40, S. 82-111.

- Weber, H. (2005). Persönlichkeit und Gesundheit. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie* (S. 130-147). Göttingen, Bern [u.a.]: Hogrefe.
- Weber, H. (2012). Selbstkontrolle und Selbstregulation. In H. Weber und T. Rammsayer (Hrsg.), *Differentielle Psychologie – Persönlichkeitsforschung* (S. 153-173). Göttingen, Bern [u.a.]: Hogrefe.
- Weiber, R. & Mühlhaus, D. (2010). *Strukturgleichungsmodellierung – Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Weinert, A. B. (2004). *Organisations- und Personalpsychologie*. Weinheim: Beltz.
- Weller, I. (2003). Commitment. In A. Martin (Hrsg.), *Organizational Behaviour – Verhalten in Organisationen* (S. 77–93). Stuttgart: Kohlhammer.
- Werle, K. (2010). Generation Lebenslauf. Wie das Studium zur Zertifikatsmaschine wurde. In K. Werle (Hrsg.), *Die Perfektionierer. Warum der Optimierungswahn uns schadet – und wer wirklich davon profitiert* (S. 78-102). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Werner, Ch. S., Schermelleh-Engel, K., Gerhard, C. & Gäde, J. C. (2016). Strukturgleichungsmodelle. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation* (S. 945-973). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Werner-Staude, M. (2017). Studenten sind häufiger gestresst als Erwerbstätige. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: https://www.wz.de/politik/studenten-sind-haeufiger-gestresst-als-erwerbstaetige_aid-27117459.
- West, S. G., Finch, J. F. & Curran, P. J. (1995). Structural Equation Models with Nonnormal Variables: Problems and Remedies. In R. H. Hoyle (Hrsg.), *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, and Applications* (S. 56-75). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Weston, R. & Gore, P. A. (2006). A Brief Guide to Structural Equation Modeling. *The Counseling Psychologist*, 34, S. 719-751.
- Westphal, A. & Gmür, M. (2009). Organisationales Commitment und seine Einflussfaktoren: Eine qualitative Metaanalyse. *Journal für Betriebswirtschaft*, 59 (4), S. 201-229.
- Wheatherly, K. A. & Tansik, D. A. (1993). Tactics used by customer contact workers: effects of role stress, boundary spanning and control. *International Journal of Service Industry Management* 4, S. 4-17.
- Wilhelm, D., Esdar, W. & Wild, E. (2014). Helicopter Parents – Begriffsbestimmung, Entwicklung und Validierung eines Fragebogens. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9 (1), S. 70-83.

- Wilhelm, D. & Esdar, W. (2014). Helicopter Parenting Prävalenz sowie Einfluss von Bildungshintergrund und sozio-ökonomischem Status, *Die Hochschule*, 2, S. 66-76.
- Williams, L. J. & Anderson, S. E. (1991). Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behaviors. *Journal of Management*, 17, S. 601–617.
- Winter, M. (2010). Effekte der Studienstrukturreform - Versuch einer Einordnung von Beiträgen der empirischen Hochschulforschung zur Debatte um die Bologna-Reform in Deutschland. *HSW*, 2, S. 45-55.
- Wissenschaftsrat (2012). Prüfungsnoten an Hochschulen im Prüfungsjahr 2010. Arbeitsbericht mit einem Wissenschaftspolitischen Kommentar des Wissenschaftsrates. Hamburg. Letzter Zugriff am 08.01.2020. URL: <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/2627-12.pdf?blob=publicationFile&v=4>.
- Yousef, D. A. (2002). Job satisfaction as a mediator of the relationship between role stressors and organizational commitment: A study from an Arabic cultural perspective. *Journal of Managerial Psychology*, 17, S. 250–266.
- Zapf, D. & Semmer, N. K. (2004). Streß und Gesundheit in Organisationen. In H. Schuler (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie III, Band 3 Organisationspsychologie* (S. 1007-1112). Göttingen: Hogrefe.
- Zeithaml, V. A., Berry, L. L. & Parasuraman, A. (1988). Communication and control processes in the delivery of service quality. *Journal of Marketing* 52, S. 35-48.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), S. 82–91.

Anhang

Anhangsverzeichnis

Fragebogen Studie 1.....	XLI
Zusätzliche Dokumentationen Studie 1.....	XLVIII
Fragebogen Studie 2.....	LII
Zusätzliche Dokumentationen Studie 2.....	LVIII

Fragebogen Studie 1

Seite 01

Herzlich Willkommen!

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an unserer Studie!

Der folgende Fragebogen dient zur Analyse der Studien- und Lebensbedingungen bei Studierenden. Das Ausfüllen des Fragebogens dauert ca. 10 Minuten. Beantworten Sie die Fragen direkt und spontan. Hierbei gibt es keine richtigen oder falschen Antworten.

Selbstverständlich garantieren wir Ihnen vollständige Anonymität.

Ihre Teilnahme an dieser Befragung trägt wesentlich zur Forschung in diesem Bereich bei.

Freundliche Grüße

Stephanie Hülsken

E-Mail: huelsken@wiwi.uni-wuppertal.de

Bergische Universität Wuppertal

Seite 02
ST

Zunächst einmal möchten wir Sie bitten, Fragen zur Ihrer momentanen Studiensituation zu beantworten.

1. An welcher Hochschule sind Sie zurzeit eingeschrieben?

Bitte tragen Sie den vollständigen Namen Ihrer Hochschule in das unten stehende Textfeld ein.

2. Welche Studienfachrichtung studieren Sie gegenwärtig?

[Bitte auswählen]

3. Was haben Sie nach dem Erwerb der Hochschulreife gemacht?

Bitte kreuzen Sie alles Zutreffende an.

- gleich mit einem Studium begonnen.
- ein Berufspraktikum absolviert.
- eine berufliche Ausbildung absolviert.
- eine Berufstätigkeit ausgeübt.
- ein soziales Jahr abgeleistet.
- den Bundesfreiwilligendienst abgeleistet.
- Sonstiges, und zwar:

4. Im wievielten Hochschulsesemester befinden Sie sich?

Hochschulsesemester sind alle Semester, die Sie bisher insgesamt an Hochschulen studiert haben, inkl. Auslands- und Praxissemester.

im . Semester

5. Im wievielten Fachsemester befinden Sie sich?

Fachsemester sind diejenigen Semester, in denen Sie in Ihrem derzeitigen Studium eingeschrieben waren (ohne Praxis- oder Auslandssemester).

im . Semester

6. Welchen Abschluss streben Sie in Ihrem jetzigen Studium an?

▼

7. Wie stark ist Ihr derzeitiges Studium bestimmt durch...

	nicht	wenig	mittel- mäßig	ziemlich	sehr
einen gut gegliederten Studienaufbau	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
übersichtliche Modul-Wahlmöglichkeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zeitlich gut erfüllbare Semestervorgaben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Klarheit der Prüfungsanforderungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
auf die Lerninhalte gut abgestimmtes Prüfungssystem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zu viele Einzelprüfungen pro Semester	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zu hoher Lernaufwand für Prüfungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Wie stark ist Ihr Studiengang durch Studienordnungen, -verlaufspläne festgelegt?

überhaupt nicht	kaum	teil- weise	über- wiegend	völlig
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Inwieweit ist der Grad der Festlegung durch Studienordnungen bzw. -verlaufspläne hilfreich für Sie?

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
gar nicht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	voll und ganz

10. Welche der folgenden strukturellen Punkte sind aus Ihrer Sicht notwendig, um Ihre Studiensituation an der Hochschule zu verbessern?

Bitte kreuzen Sie alles Zutreffende an!

- Reduzierung der Studieninhalte
- Verringerung der Prüfungsanforderungen
- bessere Abstimmung zwischen Lerninhalten und Prüfungssystem
- eindeutiger Formulierung von Prüfungsanforderungen
- bessere Übersichtlichkeit der wählbaren Module
- Sonstige, und zwar:
- Ich bin zufrieden mit meiner Studiensituation.

In den letzten Jahren ist zu beobachten, dass junge Leute vermehrt ihr soziales Umfeld in ihre Lebensplanung mit einbeziehen. In aktuellen Studien geben Studierende bspw. an, dass die eigenen Eltern immer häufiger bei wichtigen Entscheidungen aktiv beteiligt sind.

11. Beurteilen Sie bitte die folgenden Aussagen, inwieweit diese auf Sie und Ihre Eltern zutreffen.

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	teils, teils	trifft eher zu	trifft zu
Meine Eltern versuchen mich vor negativen Erfahrungen im Leben zu beschützen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Eltern haben konkrete Vorstellungen, wie mein Leben auszusehen hat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe das Gefühl, dass meine Eltern überfürsorglich sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Eltern geben mir das Gefühl, dass ich ihre Unterstützung benötige, um im Leben erfolgreich zu sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei universitären Informationsveranstaltungen (z.B. Informationsveranstaltungen der Zentralen Studienberatung) ist es meinen Eltern wichtig, mich dorthin zu begleiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn wichtige Dinge in meinem Studium bevorstehen (z.B. Anmeldetermine, Prüfungen), wollen meine Eltern zeitnah darüber informiert werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich mit einer wichtigen Aufgabe beschäftigt bin (z.B. Bewerbung für ein Praktikum), unterstützen mich meine Eltern, indem sie einen Teil der Aufgabe übernehmen (z.B. mögliche Praktikumsstellen recherchieren).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Eltern begleiten mich bei kritischen Sprechstunden (z.B. Probleme mit Dozenten), um mich bei Bedarf unterstützen zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ich wichtigen Papierkram erledige (z.B. Immatrikulation, Anmeldung für ein Seminar), sind meine Eltern daran nicht beteiligt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Eltern können nur schwer akzeptieren, wenn Entscheidungen, die ich im Rahmen meines Studiums treffe (z.B. andere Fächerwahl, Studiumswechsel), von ihren Vorstellungen abweichen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

In diesem Fragebogenabschnitt geht es um die Frage, wie Sie sich im Allgemeinen charakterisieren. Dazu finden Sie eine Reihe von Aussagen, mit denen Sie angeben können, wie oft Sie ein bestimmtes Gefühl erleben oder wie oft Ihnen ein bestimmter Gedanke durch den Kopf geht.

12. Bitte schätzen Sie ein, wie häufig die nachstehenden Aussagen auf Sie zutreffen.

	fast nie	manchmal	oft	fast immer
Meine Nerven sind gespannt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich mache mir Sorgen über Probleme, die sich ergeben könnten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin lebenslustig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin mutlos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin schnell angespannt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fürchte mich vor dem, was auf mich zukommt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich genieße das Leben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich komme leicht in schwermütige Stimmung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin hektisch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin beunruhigt über mögliche Ereignisse in der Zukunft.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Bitte schätzen Sie ein, wie häufig die nachstehenden Aussagen auf Sie zutreffen.

	fast nie	manchmal	oft	fast immer
Ich bin ausgelassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin niedergeschlagen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich werde leicht nervös.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich male mir das Schlimmste aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin gut aufgelegt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühle mich leer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir fehlt es an Gelassenheit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin besorgt, dass etwas passieren könnte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin vergnügt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin traurig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nun folgen einige allgemeine Aussagen zu Ihrer Persönlichkeit.

14. Wie beurteilen Sie diese Aussagen?

Nehmen Sie bitte zu jeder der Aussagen Stellung und entscheiden Sie, inwieweit jede auf Sie ganz persönlich zutrifft.

	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	weder noch	eher zu- treffend	trifft voll und ganz zu
Ich bin eher zurückhaltend, reserviert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich schenke anderen leicht Vertrauen, glaube an das Gute im Menschen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin bequem, neige zur Faulheit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich bin entspannt, lasse mich durch Stress nicht aus der Ruhe bringen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe nur wenig künstlerisches Interesse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich neige dazu, andere zu kritisieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich erledige Aufgaben gründlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich werde leicht nervös und unsicher.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe eine aktive Vorstellungskraft, bin fantasievoll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abschließend möchten wir Sie bitten, uns einige Fragen zu Ihrer Person zu beantworten.

15. Welches Geschlecht haben Sie?

- weiblich
 männlich

16. Wie alt sind Sie?

Ich bin Jahre

17. Wohnen Sie noch zu Hause?

- ja
 nein
 teils, teils

18. Wie lange wohnen Sie nicht mehr dort?

- weniger als 1 Jahr
- 1 bis 5 Jahre
- 6 bis 10 Jahre
- mehr als 10 Jahre

question('ZE01')

19. Wie finanzieren Sie zurzeit Ihr Studium?

Bitte geben Sie in Prozent den Anteil an, den die jeweilige Finanzquelle (z.B. Unterstützung der Eltern, BAföG usw.) in etwa an Ihrem Gesamteinkommen hat.

Unterstützung der Eltern

Einkommen des Partners/der Partnerin

BAföG

Studienkredit

Stipendium/Stipendien

Erwerbstätigkeit während der Vorlesungszeit

Erwerbstätigkeit während der Semesterferien

Sonstiges: ⇒ ZE02_01 ⇐

Geschafft! Sie haben die Befragung erfolgreich beendet!

20. Wenn Sie noch Ergänzungen oder Anmerkungen haben, bitten wir Sie, uns diese im Folgenden mitzuteilen:

Letzte Seite

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Wir möchten uns ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken. Sie haben einen wichtigen Beitrag zur Analyse der Studien- und Lebensbedingungen bei Studierenden geleistet.

Sollten Sie Fragen oder Probleme mit dem Fragebogen haben, kontaktieren Sie uns gerne unter huelsken@wiwi.uni-wuppertal.de.

Wenn Sie Interesse an den Befragungsergebnissen haben, wenden Sie sich ebenfalls gerne an die oben genannte E-Mail-Adresse.

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

Einladung zum SoSci Panel

Liebe Teilnehmerin,
lieber Teilnehmer,

das nicht-kommerzielle **SoSci Panel** würde Sie gerne zu interessanten und hochwertigen wissenschaftlichen Onlinebefragungen einladen.

Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie die wissenschaftliche Forschung unterstützen und unten Ihre E-Mail-Adresse angeben. An diese Adresse senden wir dann zunächst eine Bestätigungsmail. Wenn Sie Ihre Teilnahme am SoSci Panel bestätigen, senden wir Ihnen pro Jahr maximal 4 Einladungen per E-Mail. Sie gehen keine Verpflichtung ein und können die Teilnahme jederzeit mit drei Klicks beenden.

E-Mail:

Das SoSci Panel hat seinen Sitz in Deutschland (München) und ist damit an das strenge deutsche Datenschutzrecht gebunden. Wir achten Ihre Privatsphäre und Anonymität, denn wir sind auf Sie angewiesen. Und selbstverständlich geben wir Ihre E-Mail-Adresse nicht an Dritte weiter.

Der Fragebogen, den Sie gerade ausgefüllt haben, wurde gespeichert. Sie können das Browserfenster selbstverständlich auch schließen, ohne am SoSci Panel teilzunehmen.

Zusätzliche Dokumentationen Studie 1

Skalen der quantitativen Erhebung:

1. Ursprungsskala zur Entwicklung der sozialen Negativunterstützung

Originalitems
Meine Eltern begleiten mich, wenn ich wichtige Termine (Vorstellungsgespräch, Studienberatung) habe.
Wenn ich mit einer wichtigen Aufgabe beschäftigt bin (z. B. Bewerbung für eine Universität oder einen Beruf), erledigen meine Eltern diese mindestens zu einem Teil für mich.
Wenn ich wichtigen Papierkram erledige (z. B. Immatrikulation, Anmeldung für ein Seminar, Abschluss einer Versicherung, Lohnsteuer), sind meine Eltern daran nicht beteiligt.
Meine Eltern signalisieren mir, dass ich Herausforderungen nicht eigenmächtig bewältigen sollte.
Wenn ich Probleme in meinem Leben habe, haben meine Eltern angedeutet, dass ich Schwierigkeiten haben würde, diese alleine zu lösen.
Meine Eltern haben signalisiert, dass ich ihre Unterstützung benötige, um im Leben erfolgreich zu sein.
Mitunter habe ich das Gefühl, ein Projekt meiner Eltern zu sein.
Meine Eltern sind sehr beschützend.
Ich habe das Gefühl, dass meine Eltern überfürsorglich sind.
Meine Eltern versuchen mich vor negativen Dingen zu beschützen oder davon fernzuhalten.
Wenn in meinem Leben etwas schief läuft, suchen meine Eltern normalerweise die Schuld bei anderen.*
Wenn in meinem Leben etwas schief läuft, sind meine Eltern in der Regel ärgerlicher auf die anderen an der Situation beteiligten Personen als auf mich.*
Wenn mir an einem Ort etwas zustoßen sollte, würden meine Eltern den verantwortlichen Personen dafür die Schuld geben (z. B. einem Vorgesetzten, der Verwaltung der Universität, einem Vermieter).*
Quelle: Wilhelm, D., Esdar, W. & Wild, E. (2014). Helicopter Parents – Begriffsbestimmung, Entwicklung und Validierung eines Fragebogens. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 9 (1), S. 70-83.
* Items zu der in der vorliegenden Arbeit eliminierten Subskala externe Schuldzuweisung

Tabelle A- 1: Originalitems der Ursprungsskala (soziale Negativunterstützung)

2. Studierbarkeit

Die Ausformulierungen der Fragen 3, 7, 8 und 10 des in Studie 1 eingesetzten Fragebogens sind angelehnt an die Inhalte des Fragebogens zu 12. Studierendensurvey (siehe hierzu: Ramm, Multrus, Bargel & Schmidt, 2014). Dabei wird bei den Fragen 7, 8 und 10 die Definition des Begriffes Studierbarkeit gemäß Ramm et al. (2014) berücksichtigt. Demnach liegt eine gute Studierbarkeit immer dann vor, wenn die Studienanforderungen und -vorgaben bei einem akzeptablen Arbeitsaufwand in der dafür vorgegebenen Zeit erfüllbar sind (Ramm et al., 2014). Die dazugehörigen Originalitems aus dem Fragebogen des 12. Studierendensurvey lauten wie folgt:

Originalitems
Wie stark ist Ihr Hauptstudienfach an Ihrer Hochschule aus Ihrer Sicht charakterisiert durch...
gut gegliederten Studienaufbau ¹
Klarheit der Prüfungsanforderungen ¹
Quelle: Ramm, M., Multrus, F., Bargel, T. & Schmidt, M. (2014). Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen.

Tabelle A- 2: Originalitems der Skala zu Studierbarkeit (Teil 1)

Originalitems
Inwieweit treffen folgende Aussagen auf Ihr Studium zu?
übersichtliche und abgestimmte Kurs-/Modul-Wahlmöglichkeiten ¹
zeitlich gut erfüllbare Semestervorgaben ¹
auf die Lerninhalte gut abgestimmtes Prüfungssystem ¹
zu viele Einzelprüfungen pro Semester ²
zu hoher Lernaufwand für Prüfungen ²
Quelle: Ramm, M., Multrus, F., Bargel, T. & Schmidt, M. (2014). Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen.

Tabelle A- 3: Originalitems der Skala zu Studierbarkeit (Teil 2)

Anmerkungen:

¹: Dabei handelt es sich um die Items zu der nach Ramm et al. (2014) definierten Studierbarkeit im engeren Sinne.

²: Dabei handelt es sich um die Items zu der nach Ramm et al. (2014) definierten Studierbarkeit im weiteren Sinne.

3. Weitere im Fragebogen genutzte Skalen

Originalitems
Meine Nerven sind gespannt.
Ich mache mir Sorgen über Probleme, die sich ergeben könnten.
Ich bin lebenslustig.
Ich bin mutlos.
Ich bin schnell angespannt.
Ich fürchte mich vor dem, was auf mich zukommt.
Ich genieße das Leben.
Ich komme leicht in schwermütige Stimmung.
Ich bin hektisch.
Ich bin beunruhigt über mögliche Ereignisse in der Zukunft.
Ich bin ausgelassen.
Ich bin niedergeschlagen.
Ich werde leicht nervös.
Ich male mir das Schlimmste aus.
Ich bin gut aufgelegt.
Ich fühle mich leer.
Mir fehlt es an Gelassenheit.
Ich bin besorgt, dass etwas passieren könnte.
Quelle: Laux, L., Hock, M., Bergner-Köther, R., Hodapp, V.& Renner, K.-H. (2013). Das State-Trait-Angst-Depressions-Inventar [STADI]. Göttingen: Hogrefe.

Tabelle A- 4: Originalitems der Skala zu STADI

Originalitems
Ich bin eher zurückhaltend, reserviert.
Ich schenke anderen leicht Vertrauen, glaube an das Gute im Menschen.
Ich bin bequem, neige zur Faulheit.
Ich bin entspannt, lasse mich durch Stress nicht aus der Ruhe bringen.
Ich habe nur wenig künstlerisches Interesse.
Ich gehe aus mir heraus, bin gesellig.
Ich neige dazu, andere zu kritisieren.
Ich erledige Aufgaben gründlich.
Ich werde leicht nervös und unsicher.
Ich habe eine aktive Vorstellungskraft, bin fantasievoll.
Quelle: Rammstedt, B., Kemper, Ch. J., Klein, M. C., Beierlein, C. & Kovaleva, A. (2013). Eine kurze Skala zur Messung der fünf Dimensionen der Persönlichkeit - 10 Item Big Five Inventory (BFI-10). <i>methoden, daten, analysen</i> , 7 (2), S. 233-249.

Tabelle A- 5: Originalitems der Skala zu BFI-10

Fragebogen Studie 2



Zunächst einmal möchten wir Sie bitten, Fragen zu Ihrer momentanen Studiensituation zu beantworten.

1. Welche Studienfachrichtung studieren Sie gegenwärtig? (Mehrfachantworten möglich)

- Geisteswissenschaften
- Sport, Sportwissenschaften
- Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften
- Mathematik, Naturwissenschaften
- Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften
- Ingenieurwissenschaften
- Kunst, Kunstwissenschaft

2. Im wievielten Fachsemester befinden Sie sich?

im . Semester

3. Welchen Abschluss streben Sie in Ihrem jetzigen Studium an?

- Bachelor
- Kombinatorischer Bachelor
- Master
- sonstiger Abschluss, und zwar:

Die folgenden beiden Fragenblöcke beschäftigen sich damit, wie verbunden Sie sich mit der Universität Wuppertal fühlen.

4. Bitte schätzen Sie ein, in welchem Maße die nachstehenden Aussagen auf Sie zutreffen.

	stimme überhaupt nicht zu	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	weder noch	stimme eher zu	stimme zu	stimme völlig zu
Ich wäre sehr froh, mein weiteres Studium an dieser Uni verbringen zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich unterhalte mich auch gerne mit Leuten über meine Universität, die nicht hier studieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich empfinde Probleme der Universität oft als meine eigenen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich glaube ich könnte mich leicht mit einer anderen Universität gleich stark verbunden fühlen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	stimme überhaupt nicht zu	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	weder noch	stimme eher zu	stimme zu	stimme völlig zu
Ich empfinde mich nicht als „Familienmitglied“ meiner Universität.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich emotional nicht sonderlich mit der Universität verbunden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Diese Universität hat eine große persönliche Bedeutung für mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich empfinde kein starkes Gefühl der Zugehörigkeit zu dieser Universität.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Wie beurteilen Sie diese Aussagen?

Im Vergleich zum Durchschnitt meines Studienjahrgangs ...

	Starke Ablehnung	Ab- lehnung	teils, teils	Zu- stimmung	starke Zu- stimmung
... verteidige ich meine Universität häufiger gegen Kritik.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... informiere ich Studieninteressierte häufiger umfassend über die Vorzüge meiner Universität.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
... zeige ich mich nach außen hin zufriedener mit meiner Universität.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Der folgende Fragebogenabschnitt enthält eine Reihe an Aussagen über die Anforderungen im Studium.

6. Bitte schätzen Sie ein, inwieweit die nachstehenden Aussagen auf Sie zutreffen.

	trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft genau zu
Im Studium bin ich jederzeit in der Lage, die erforderlichen Leistungen zu erbringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich mich genügend vorbereite, gelingt es mir immer, gute Prüfungsleistungen zu erzielen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich weiß genau, was ich machen muss, um gute Noten zu bekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Auch wenn eine Klausur sehr schwierig ist, weiß ich, dass ich sie schaffen werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann mir nicht vorstellen, dass ich in einer Prüfung versagen werde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prüfungssituationen sehe ich gelassen entgegen, da ich mich auf meine Intelligenz verlassen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich mich auf Prüfungen vorbereiten muss, weiß ich oft nicht, wie ich den Lernstoff bewältigen soll.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin zuversichtlich, dass ich in nächster Zeit gut zurechtkomme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	trifft nicht zu	trifft kaum zu	trifft eher zu	trifft genau zu
Ich befürchte, dass mir meine Probleme über den Kopf wachsen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin bedrückt, weil ich momentan einfach nicht klarkomme.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich freue mich auf das, was noch kommt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mache mir Sorgen wegen der Dinge, die auf mich zukommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In letzter Zeit ist alles schiefgelaufen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Inwieweit trifft die folgende Aussage auf Sie zu?

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	teils, teils	trifft eher zu	trifft zu
Wenn ich eine gute Alternative hätte, würde ich das Studium abbrechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontrollfrage: Bitte kreuzen Sie hier „trifft zu“ an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Jetzt geht es darum, wie Sie sich geistig und körperlich fühlen.

8. Bitte geben Sie an, wie sehr Sie jeder der folgenden Aussagen zustimmen.

	stimme überhaupt nicht zu	stimme nicht zu	stimme eher nicht zu	weder noch	stimme eher zu	stimme zu	stimme voll & ganz zu
Es fällt mir schwer nach dem Studium abzuschalten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich muss auch zu Hause an Schwierigkeiten im Studium denken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbst im Urlaub muss ich manchmal an Probleme im Studium denken.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn andere mich ansprechen, kommt es vor, dass ich mürrisch reagiere.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich fühle mich ab und zu wie jemand, den man als Nervenbündel bezeichnet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin schnell verärgert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich reagiere gereizt, obwohl ich das gar nicht will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich müde vom Studium nach Hause komme, bin ich ziemlich nervös.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

In den letzten Jahren ist zu beobachten, dass junge Leute vermehrt ihr soziales Umfeld in ihre Lebensplanung mit einbeziehen. In aktuellen Studien geben Studierende bspw. an, dass die eigenen Eltern immer häufiger bei wichtigen Entscheidungen aktiv beteiligt sind.

9. Beurteilen Sie bitte die folgenden Aussagen, inwieweit diese auf Sie und Ihre Eltern zutreffen.

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	teils, teils	trifft eher zu	trifft zu
Meine Eltern haben konkrete Vorstellungen, wie mein Leben auszusehen hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe das Gefühl, dass meine Eltern überfürsorglich sind.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Eltern geben mir das Gefühl, dass ich ihre Unterstützung benötige, um im Leben erfolgreich zu sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn wichtige Dinge in meinem Studium bevorstehen (z.B. Anmeldetermine, Prüfungen), wollen meine Eltern zeitnah darüber informiert werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich mit einer wichtigen Aufgabe beschäftigt bin (z.B. Bewerbung für ein Praktikum), unterstützen mich meine Eltern, indem sie einen Teil der Aufgabe übernehmen (z.B. mögliche Praktikumsstellen recherchieren).*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meine Eltern können nur schwer akzeptieren, wenn Entscheidungen, die ich im Rahmen meines Studiums treffe (z.B. andere Fächerwahl, Studiumswechsel), von ihren Vorstellungen abweichen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Im Folgenden sollen einige Ihrer Verhaltensweisen, Einstellungen und Gewohnheiten beschrieben werden.

10 Bitte schätzen Sie ein, in welchem Maße die nachstehenden Aussagen auf Sie zutreffen.

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils, teils	trifft eher zu	trifft zu
Ich bin gut darin, Versuchungen zu widerstehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es fällt mir schwer, schlechte Gewohnheiten abzulegen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich sage häufig unüberlegte Dinge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich gestatte mir nie, die Kontrolle zu verlieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann mich gut dazu überwinden, Aufgaben zu erledigen, die ich eigentlich sehr ungern bearbeite.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es fällt mir schwer, „nein“ zu sagen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere Menschen würden mich als impulsiv beschreiben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich wünschte, ich hätte mehr Selbstdisziplin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	teils, teils	trifft eher zu	trifft zu
Ich bin zuverlässig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lasse mich zu sehr von meinen Gefühlen leiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich tue viele Dinge ganz spontan.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere Menschen würden sagen, dass ich eine eiserne Selbstdisziplin habe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es fällt mir schwer Aufgaben zu Ende zu bringen, die mir keinen Spaß machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe Schwierigkeiten mich zu konzentrieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich verliere zu schnell die Geduld.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich unterbreche oft andere Menschen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin immer pünktlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?

	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	teils, teils	trifft eher zu	trifft zu
Ich möchte beruflich weiter kommen, als es die meisten meiner Bekannten geschafft haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Berufliche Karriere bedeutet mir wenig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Was meine berufliche Entwicklung angeht, so halte ich mich für ziemlich ehrgeizig.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich strebe nach höheren beruflichen Zielen als die meisten anderen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Für meine berufliche Zukunft habe ich mir viel vorgenommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beruflicher Erfolg ist für mich ein wichtiges Lebensziel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kontrollfrage: Bitte kreuzen Sie hier „teils,teils“ an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Es folgen allgemeine Aussagen zu Ihrer Persönlichkeit.

12. Wie beurteilen Sie diese Aussagen?

Ich sehe mich selbst als jemand, der...

	trifft überhaupt nicht zu	trifft wenig zu	trifft teils, teils zu	trifft gut zu	trifft sehr gut zu
...sich viele Sorgen macht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...leicht angespannt reagiert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...leicht nervös und unsicher wird.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...deprimiert, niedergeschlagen ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...ruhig bleibt, selbst in angespannten Situationen ausgeglichen ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...nicht leicht aus der Fassung zu bringen ist.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...entspannt ist, sich durch Stress nicht aus der Ruhe bringen lässt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abschließend möchten wir Sie bitten, uns folgende Frage zu Ihrer Person zu beantworten.

13. Welches Geschlecht haben Sie?

- weiblich
 männlich

Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

*Item wurde in der Auswertung nicht berücksichtigt!

Zusätzliche Dokumentationen Studie 2

Skalen der quantitativen Erhebung:

Bei den im Folgenden genannten Skalen werden neben den Originalitems auch die in der Auswertung der vorliegenden Arbeit genutzten Itembezeichnungen genannt, um somit das Verständnis der auf Seite LXIV präsentierten Item-zu-Parcel-Zuordnung zu erleichtern.

1. Affektives Commitment

Originalitems	Itembezeichnung
Ich wäre sehr froh, mein weiteres Studium an dieser uni verbringen zu können.	AC_VERBR
Ich unterhalte mich auch gerne mit Leuten über meine Universität, die nicht hier studieren.	AC_UNH
Ich empfinde Probleme der Universität oft als meine eigenen.	AC_PROBL
Ich glaube, ich könnte mich leicht mit einer anderen Universität gleich stark verbunden fühlen.	i_AC_VER
Ich empfinde mich nicht als „Familienmitglied“ meiner Universität.	i_AC_FAM
Ich fühle mich emotional nicht sonderlich mit der Universität verbunden.	i_AC_EMO
Diese Universität hat eine große persönliche Bedeutung für mich.	AC_BED
Ich empfinde kein starkes Gefühl der Zugehörigkeit zu dieser Universität.	i_AC_ZUG
Quelle: Breitsohl, H., Jakobs, Th., Ruhle, S. & Gries, D. (2009). Ausprägung und Antezedenzfaktoren des »Organizational Commitment« von Studierenden: Eine Querschnittuntersuchung des Fachbereich B an der Bergischen Universität Wuppertal. Arbeitspapiere des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaft, 210, S. 1-33.	

Tabelle A- 6: Originalitems und Itemsbezeichnungen der Skala zu affektives Commitment

2. OCB

Originalitems	Itembezeichnung
Im Vergleich zum Durchschnitt meines Studienjahrgangs...	
... verteidige ich meine Universität häufiger gegen Kritik.	OCB_KR
... informiere ich Studieninteressierte häufiger umfassend über die Vorzüge meiner Universität.	OCB_INF
... zeige ich mich nach außen hin zufriedener mit meiner Universität.	OCB_ZUFR
Quelle: Trapmann, S. (2008). Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose – Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs. Berlin: Logos Verlag.	

Tabelle A- 7: Originalitems und Itemsbezeichnungen der Skala zu OCB (Organizational Loyalty)

3. Selbstwirksamkeit

Originalitems	Itembezeichnung
Im Studium bin ich jederzeit in der Lage, die erforderlichen Leistungen zu erbringen.	SW_LEIST
Wenn ich mich genügend vorbereite gelingt es mir immer, gute Prüfungsleistungen zu erzielen.	SW_VORBE
Ich weiß genau, was ich machen muss, um gute Noten zu bekommen.	SW_NOTEN
Auch wenn eine Klausur sehr schwierig ist, weiß ich, dass ich sie schaffen werde.	SW_KLAUS
Ich kann mir nicht vorstellen, dass ich in einer Prüfung versagen werde.	SW_VERSA
Prüfungssituationen sehe ich gelassen entgegen, da ich mich auf meine Intelligenz verlassen kann.	SW_IQ
Wenn ich mich auf Prüfungen vorbereiten muss, weiß ich oft nicht, wie ich den Lernstoff bewältigen soll.	i_SW_LST
Quelle: Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1986). Selbstwirksamkeit. In R. Schwarzer (Hrsg.), Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit (S. 15-28). Berlin: Institut für Psychologie, Freie Universität Berlin.	

Tabelle A- 8: Originalitems und Itembezeichnungen der Skala zur Selbstwirksamkeit

4. HBV

Originalitem	Itembezeichnung
Ich bin zuversichtlich, dass ich in nächster Zeit gut zurechtkomme.	HF_ZUR
Ich befürchte, dass mir meine Probleme über den Kopf wachsen.	BD_KOPF
Ich bin bedrückt, weil ich momentan nicht klarkomme.	VL_BEDR
Ich freue mich auf das, was noch kommt.	HF_FREUD
Ich mache mir Sorgen wegen der Dinge, die auf mich zukommen.	BD_SORGE
In letzter Zeit ist alles schiefgelaufen.	VL_SCHIE
Quelle: Jerusalem, M. (1990). Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben. Göttingen: Hogrefe.	

Tabelle A- 9: Originalitem und Itembezeichnungen der Skala zu HBV

5. Studienabbruchintention

Originalitem	Itembezeichnung
Wenn ich eine gute Alternative hätte, würde ich das Studium abbrechen.	STABBR
Quelle: Blüthmann, I., Thiel, F. & Wolfgramm, C. (2011). Abbruchtendenzen in den Bachelorstudiengängen. Individuelle Schwierigkeiten oder mangelhafte Studienbedingungen? Die Hochschule, 1, S. 110-126.	

Tabelle A- 10: Originalitem und Itembezeichnungen der Skala zu Studienabbruchintention

6. Irritation

Originalitems	Itembezeichnung
Es fällt mir schwer nach dem Studium abzuschalten.	IRS_ABS
Ich muss auch zu Hause an Schwierigkeiten im Studium denken.	IRS_ZH
Selbst im Urlaub muss ich manchmal an Probleme im Studium denken.	IRS_URL
Wenn andere mich ansprechen, kommt es vor, dass ich mürrisch reagiere.	IRS_MRS
Ich fühle mich ab und zu wie jemand, den man als Nervenbündel bezeichnet.	IRS_NERV
Ich bin schnell verärgert.	IRS_VAER
Ich reagiere gereizt, obwohl ich das gar nicht will.	IRS_GER
Wenn ich müde vom Studium nach Hause komme, bin ich ziemlich nervös.	IRS_NS
Quelle: Externbrink, K., Diestel, S. & Krings, M. (2019). When Do Those High in Trait Self-Control Suffer From Strain? The Interplay of Trait Self-Control and Multiple Stressors. <i>Journal of Personnel Psychology</i> , 18 (1), S. 23-33.	

Tabelle A- 11: Originalitems und Itembezeichnungen der Skala zu Irritation

7. Soziale Negativunterstützung

Originalitems	Itembezeichnung
Meine Eltern haben konkrete Vorstellungen, wie mein Leben auszu- sehen hat.	AE_VORS
Ich habe das Gefühl, dass meine Eltern überfürsorglich sind.	AE_UEBER
Meine Eltern geben mir das Gefühl, dass ich ihre Unterstützung be- nötige, um im Leben erfolgreich zu sein.	AE_ERF
Wenn wichtige Dinge in meinem Studium bevorstehen (z. B. Anmel- determine, Prüfungen), wollen meine Eltern zeitnah darüber infor- miert werden.	UB_INFO
Meine Eltern können nur schwer akzeptieren, wenn Entscheidungen, die ich im Rahmen meines Studiums treffe (z. B. andere Fächerwahl, Studiumswechsel), von ihren Vorstellungen abweichen.	AE_AKZ
Quelle: Eigenkonstruktion (Originalquelle: siehe Anhang Studie 1)	

Tabelle A- 12: Originalitems und Itembezeichnungen zur Skala zu sozialer Negativunterstützung

8. Selbstkontrollfähigkeit

Originalitems	Itembezeichnung
Ich bin gut darin, Versuchungen zu widerstehen.	SKF_VERS
Es fällt mir schwer, schlechte Gewohnheiten abzulegen.	i_SKF_GW
Ich sage häufig unüberlegte Dinge.	i_SKF_UN
Ich gestatte mir nie, die Kontrolle zu verlieren.	SKF_KV
Ich kann mich gut dazu überwinden, Aufgaben zu erledigen, die ich eigentlich sehr ungern bearbeite.	SKF_UEW
Es fällt mir schwer, „nein“ zu sagen.	i_SKF_NE
Andere Menschen würden mich als impulsiv beschreiben.	i_SKF_IP
Ich wünschte, ich hätte mehr Selbstdisziplin.	i_SKF_SD
Ich bin zuverlässig.	SKF_ZUL

Ich lasse mich zu sehr von meinen Gefühlen leiten.	i_SKF_GE
Ich tue viele Dinge ganz spontan.	i_SKF_SP
Andere Menschen würden sagen, dass ich eine eiserne Selbstdisziplin habe.	SKF_AND
Es fällt mir schwer Aufgaben zu Ende zu bringen, die mir keinen Spaß machen.	i_SKF_EN
Ich habe Schwierigkeiten mich zu konzentrieren.	i_SKF_KO
Ich verliere zu schnell die Geduld.	i_SKF_GD
Ich unterbreche oft andere Menschen.	i_SKF_UR
Ich bin immer pünktlich.	SKF_PUEN
Quelle: Schmidt, K.-H., Hupke, M. & Diestel, S. (2012). Does dispositional capacity for self-control attenuate the relation between selfcontrol demands at work and indicators of job strain? <i>Work & Stress</i> , 26, S. 21–38.	

Tabelle A- 13: Originalitems und Itembezeichnungen zur Skala zu Selbstkontrollfähigkeit

9. Beruflicher Ehrgeiz

Originalitems	Itembezeichnung
Ich möchte beruflich weiter kommen, als es die meisten meiner Bekannten geschafft haben.	BEG_WK
Berufliche Karriere bedeutet mir wenig.	i_BEG_KA
Was meine berufliche Entwicklung angeht, so halte ich mich für ziemlich ehrgeizig.	BEG_EG
Ich strebe nach höheren beruflichen Zielen als die meisten anderen.	BEG_ZIEL
Für meine berufliche Zukunft habe ich mir viel vorgenommen.	BEG_VORG
Beruflicher Erfolg ist für mich ein wichtiges Lebensziel.	BEG_LEBZ
Quelle: Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (1996). AVEM - Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster. Frankfurt/M.: Harcourt Test Services.	

Tabelle A- 14: Originalitems und Itembezeichnungen zur Skala zu beruflicher Ehrgeiz

10. Neurotizismus

Originalitems	Itembezeichnung
Ich sehe mich selbst als jemand, der...	
...sich viele Sorgen macht.	NEU_SORG
... leicht angespannt reagiert.	NEU_ANG
...leicht nervös und unsicher wird.	NEU_UNS
...deprimiert, niedergeschlagen ist.	NEU_DEPR
...ruhig bleibt, selbst in angespannten Situationen ausgeglichen ist.	i_NEU_RU
...nicht leicht aus der Fassung zu bringen ist.	i_NEU_FA
...entspannt ist, sich durch Stress nicht aus der Ruhe bringen lässt.	i_NEU_ES
Quelle: Lang, F. R., Lüdtke, O. & Asendorpf, J. B. (2001). Testgüte und psychometrische Äquivalenz der deutschen Version des Big Five Inventory (BFI) bei jungen, mittelalten und alten Erwachsenen. Diagnostica, 47 (3), S. 111-121.	

Tabelle A- 15: Originalitems und Itembezeichnungen zur Skala zu Neurotizismus

Item-zu-Parcel-Zuordnung:

SKALA	PARCELS		
	1	2	3
NEURO	NEU_UN\$; i_NEU_RU*; i_NEU_FA*	NEU_ANG; NEU_SORG	i_NEU_ES*; NEU_DEPR
BEG	BEG_VORG; BEG_WK	BEG_ZIEL; i_BEG_KA*	BEG_EG; BEG_LEBZ
SKF	i_SKF_SD*; SKF_VERS; i_SKF_GD*	i_SKF_EN*; SKF_UEW; i_SKF_GW*	SKF_ZUL; SKF_AND; i_SKF_KO*
NU	AE_UEBER	AE_AKZ; AE_ERF	AE_VORS; UB_INFO
HBV	VL_BEDR; HF_ZUR; BD_SORGE	VL_SCHIE; BD_KOPF; HF_FREUD	-
SWK	SW_KLAUS; SW_VERSA; i_SW_LST*	SW_LEIST; SW_IQ	SW_NOTEN; SW_VORBE
IRR	IRS_ZH; IRS_MRS; IRS_NERV	IRS_URL; IRS_NS; IRS_VAER	IRS_GER; IRS_ABS
AC	i_AC_EMO*; i_AC_FAM*; i_AC_VER*	i_AC_ZUG*; AC_VERBR; AC_PROBL	AC_BED; AC_UNH
OCB	OCB_KR	OCB_INF	OCB_ZUFR

Anmerkung: *= Items wurden vor der Erstellung der Parcel rekodiert

Tabelle A- 16: Item-zu-Parcel-Zuordnung