



Hochschule Fresenius

Fachbereich Wirtschaft und Medien

Studiengang: Psychologie (B. Sc.)

Standort: Berlin

**Stresserleben, Coping-Strategien und Leistungsmotivation  
während dem Studium**

Genehmigte Bachelorarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Science (B.Sc.)

Eva Hammerschmidt

Matrikelnummer: [REDACTED]

[REDACTED]

Erstbetreuung: [REDACTED]

Zweitbetreuung: [REDACTED]

Abgabedatum: 08.01.2024

## Zusammenfassung

*Theoretischer Hintergrund:* Das Studium ist ein Abschnitt des Lebens, welcher vielen Studierenden nicht nur vielfältige Möglichkeiten bietet, sondern auch von Herausforderungen begleitet wird (Horndasch, 2010). Der Leistungskontext, Prüfungen und zahlreiche Vorträge tragen zu einer Erhöhung des Stresserlebens bei. Vor diesem Hintergrund ist es die Aufgabe der Studierenden sich mittels geeigneter Coping-Strategien an das geforderte Pensum anzupassen und damit das Stresserleben zu reduzieren (Bodemann & Gmelch, 2009). Man unterscheidet an dieser Stelle zwischen adaptiven und maladaptiven Coping-Strategien (Golombek & Acherman, 2021). Adaptive Coping-Strategien zeichnen sich dadurch aus, dass diese im Gegensatz zu den maladaptiven Coping-Strategien positivere Konsequenzen haben. In der Forschung ist dies ein wichtiges Thema, welches international untersucht wird (Dyrbye, Thomas & Shanafelt, 2006). Aufgrund der Tatsache, dass Studierende sich persönliche Ziele setzen und diese zu erreichen versuchen, hat auch die Leistungsmotivation einen hohen Stellenwert, welcher in dieser Arbeit beachtet werden soll (Brunstein & Heckhausen, 2018). Die Leistungsmotivation wird in zwei Motive untergliedert, welche auf unterschiedlichen emotionalen Konflikten basieren (Eiseler, 2010). Das Misserfolgsmotiv mit einer Vermeidungstendenz und das Erfolgsmotiv mit einer Annäherungstendenz (Brandstätter, Schüler, Puca & Lozo, 2013). Es stellt sich nun die Frage nach dem Zusammenhang zwischen den drei Konstrukten Stresserleben, Coping-Strategien und der Leistungsmotivation bei Studierenden.

*Methodik:* Um diesen Zusammenhang zu analysieren, wurde eine quantitative Untersuchung mit 91 Studierenden durchgeführt. Zur Erhebung der Konstrukte wurde ein Online-Fragebogen erstellt, welcher aus drei Teilen besteht. Zur Messung des Stresserlebens und der Coping-Strategien wurde der Stress-Coping-Inventar (SCI) von Satow (2012) verwendet. Die Leistungsmotivation wurde durch die verkürzte Version des Leistungsmotivationsinventars (LMI-K) von Schuler und Prochaska (2001) erhoben.

*Ergebnisse und Fazit:* Die Untersuchung konnte keinen positiven Zusammenhang zwischen den Konstrukten Stresserleben und Leistungsmotivation feststellen. Demgegenüber konnte eine stressverstärkende Wirkung von maladaptiven Coping-Strategien gezeigt werden. Der Einfluss der maladaptiven Coping-Strategien zeigte sich jedoch nicht an einer ausschließlich leistungsmotivierten Teilstichprobe. Zuletzt konnte ein Einfluss der jeweiligen Leistungsmotive auf das Stresserleben beobachtet werden. So haben misserfolgsängstliche Studierende eine höhere Ausprägung des individuellen Stresserlebens als erfolgsoversichtliche.

*Schlüsselwörter:* Stresserleben, Coping-Strategien, Leistungsmotivation, deutsche Studierende, Maladaptiv, Adaptiv, Erfolgsoversicht, Misserfolgsangst

## **Abstract**

*Theoretical background:* Studying is a stage of life that not only offers many opportunities, but also includes challenges (Horndasch, 2010). The performance context, examinations and numerous lectures contribute to an increase in the stress experience. Against this background, it is the task of the students to adapt to the required workload by means of appropriate coping strategies and thereby reduce the experience of stress (Bodemann & Gmelch, 2009). A distinction is made between adaptive and maladaptive coping strategies (Golombek & Acherman, 2021). Adaptive coping strategies are characterized by the fact that they have more positive consequences than maladaptive coping strategies. In research, this is an important topic that is being investigated internationally (Dyrbye et al., 2006). Due to the fact that students set personal goals and try to achieve them, achievement motivation also has a high priority, which should be taken into account in this thesis (Brunstein & Heckhausen, 2018). The achievement motivation is subdivided into two motives, which are based on different emotional conflicts (Eiseler, 2010). The failure motive with an avoidance tendency and the success motive with a rapprochement tendency (Brandstätter et al., 2013). The question now arises of the connection between the three constructs of stress experience, coping strategies and achievement motivation among students.

*Method:* In order to analyze this connection, a quantitative study was carried out with 91 students. To capture the constructs, an online questionnaire was created, which consists of three parts. The Stress-Coping-Inventory (SCI) by Satow (2012) was used to measure the experience of stress and coping strategies. Achievement motivation was assessed using the shortened version of Achievement- Motivation-Inventory (LMI-K) by Schuler and Prochaska (2001).

*Results and conclusion:* The study was unable to find a positive connection between the constructs of experiencing stress and achievement motivation. In contrast, a stress-increasing effect of maladaptive coping strategies has been shown. However, the influence of maladaptive coping strategies was not evident in a subsample that was exclusively achievement motivated. Finally, an influence of the respective achievement motives on the experience of stress was observed. Students who are afraid of failure have a higher level of individual stress experience than those who are confident of success.

*Keywords:* stress experience, coping strategies, achievement motivation, German students, maladaptive, adaptive, confidence in success, fear of failure

# Inhaltsverzeichnis

<b>Inhaltsverzeichnis</b>	<b>4</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>6</b>
<b>Tabellenverzeichnis</b>	<b>7</b>
<b>Abkürzungsverzeichnis</b>	<b>8</b>
<b>1 Einleitung</b>	<b>9</b>
1.1 Problemstellung	9
1.2 Aufbau der Arbeit	10
<b>2 Theoretischer Hintergrund</b>	<b>11</b>
2.1 Stress	11
2.1.1 Erläuterung und Definition von Stress	11
2.1.2 Stresstheorie nach Selye	14
2.1.3 Transaktionale Stresstheorie nach Lazarus und Folkman	16
2.1.4 Biologische Prozesse	18
2.2 Coping-Strategien: Bewältigung von Stress	19
2.2.1 Erläuterung und Definition von Coping-Strategien	19
2.2.2 Langzeitwirkung der Coping-Strategien	23
2.3 Leistungsmotivation	24
2.3.1 Erläuterung und Definition von Leistungsmotivation	24
2.3.2 Risikowahl-Modell nach Atkinson	25
2.3.3 Attributionale Theorie	29
2.4 Forschungsfrage und Hypothesen	31
<b>3 Methodik</b>	<b>33</b>
3.1 Untersuchungsdesign	34
3.2 Probandenakquise	34
3.3 Erhebungsinstrumente	35
3.3.1 Stress-Coping-Inventar (SCI)	35
3.3.2 Leistungsmotivationsinventar- Kurzform (LMI-K)	37
3.4 Auswertungsmethoden	39
3.4.1 Auswertung der Erhebungsinstrumente	39
3.4.2 Auswertung der Hypothese 1	40
3.4.3 Auswertung der Hypothese 2a	41
3.4.4 Auswertung der Hypothese 2b	42
3.4.5 Auswertung der Hypothese 3	43

3.5 Untersuchungsdurchführung	44
<b>4 Ergebnisse</b>	<b>45</b>
4.1 Vorbereitende Datenanalyse	45
4.2 Deskriptive Befunde der Stichprobe	46
4.3 Ergebnisdarstellung der Hypothesentestung	48
4.3.1 Ergebnisse der Hypothese 1	48
4.3.2 Ergebnisse der Hypothese 2a	49
4.3.3 Ergebnisse der Hypothese 2b	51
4.3.4 Ergebnisse der Hypothese 3	52
<b>5 Diskussion</b>	<b>53</b>
5.1 Zusammenfassung und Interpretation	53
5.1.1 Signifikante Ergebnisse	53
5.1.2 Nicht signifikante Ergebnisse	54
5.2 Begrenzungen und Limitationen	57
5.3 Schlussfazit und Ausblick	58
<b>6 Literaturverzeichnis</b>	<b>61</b>
<b>Anhang</b>	<b>70</b>
<b>Eidesstattliche Erklärung</b>	<b>98</b>

## **Abbildungsverzeichnis**

Abb.1: Quellen und beispielhafte Stressoren	12
Abb.2: Stressampel	14
Abb. 3: Allgemeines Adaptationssyndrom	15
Abb. 4: Transaktionale Stresstheorie nach Lazarus und Folkman	18
Abb. 5: Ebenen der Coping-Strategien	22
Abb. 6: Resultierende Motivationstendenzen	27
Abb. 7: Aufgabenwahl der Leistungsmotive	28
Abb. 8: Flussdiagramm zur Darstellung der Untersuchungsdurchführung	44
Abb. 9: Mittelwerte der individuellen Stressbelastung in der Gesamtstichprobe	50
Abb. 10: Mittelwerte der individuellen Stressbelastung in der leistungsmotivierten Stichprobe	51
Abb. 11: Mittelwerte der individuellen Stressbelastung in den Gruppen Stud <sub>miss</sub> und Stud <sub>erf</sub>	52

## **Tabellenverzeichnis**

Tab.1: Ursachen für Erfolg und Misserfolg nach Parkinson	30
Tab. 2: Aufbau des SCI in der vorliegenden Arbeit	36
Tab. 3: Beschreibung der Dimensionen des LMI-K	38
Tab. 4: Ergebnisse der Spearman Korrelation	49

## Abkürzungsverzeichnis

AV	= Abhängige Variable
Bzw.	= Beziehungsweise
Bspw.	= Beispielsweise
<i>d</i>	= Cohens <i>d</i>
DSGVO	= Datenschutz-Grundverordnung
<i>M</i>	= Mittelwert
<i>N</i>	= Umfang der Gesamtstichprobe
<i>n</i>	= Umfang der Teilstichprobe
<i>p</i>	= Signifikanzwert
<i>r</i>	= Korrelationskoeffizient
SD	= Standardabweichung
Stud <sub>ad</sub>	= Gruppe der Studierenden mit adaptiven Coping-Strategien
Stud <sub>adL</sub>	= Gruppe der leistungsmotivierten Studierenden mit adaptive Coping-Strategien
Stud <sub>erf</sub>	= Gruppe der erfolgsmotivierten Studierenden
Stud <sub>malad</sub>	= Gruppe der Studierenden mit maladaptiven Coping-Strategien
Stud <sub>maladL</sub>	= Gruppe der leistungsmotivierten Studierenden mit maladaptiven Coping-Strategien
Stud <sub>miss</sub>	= Gruppe der misserfolgsängstlichen Studierenden
<i>t</i>	= Wert eines t-Testes
UV	= Unabhängige Variable
$\alpha$	= Signifikanzniveau
$\beta$	= Beta-Koeffizient
$\mu$	= Erwartungswert bzw. Mittelwert bei der statistischen Testung
$\rho$	= Spearmans-Roh



# 1 Einleitung

Ein typisches Klischee, welches mit einem Studium in Verbindung gebracht wird, sind junge Leute, die nachts feiern und tagsüber bis zum Mittag ausgiebig ihren Schlaf nachholen. Doch ist ein Studium tatsächlich so entspannt wie es sich am Anfang anhört? Zweifelsohne wird das Studium in zahlreichen Berichten als Höhepunkt des Lebens beschrieben (Horndasch, 2010). Studierende haben die Möglichkeit sich zu entwickeln und ihre Selbstständigkeit in einem neuen Umfeld zu erlernen (Horndasch, 2010). Diese Phase des Lebens ist aber auch von Herausforderungen und persönlichen Ansprüchen geprägt, welche von den Studierenden bewältigt werden müssen (Reich & Cierpka, 2017). Im Folgenden wird die Rolle der individuellen Faktoren und die Reaktion auf Herausforderungen im Studium näher beleuchtet.

## 1.1 Problemstellung

Wohlbefinden, Belastungen und die persönliche Gesundheit sind langjährige Forschungsthemen, wenn es um die Frage nach dem Arbeitskontext oder der universitären Umgebung geht (Schmidt, 2019). Trotzdem diese Thematik noch weiterer Forschung bedarf, zeigen sich Zusammenhänge bezüglich zunehmender psychischer Belastungen bei Studierenden im internationalen Raum (Dyrbye et al., 2006). Diese Korrelation zwischen dem Studium und psychischem Stress wird vermehrt in der deutschen Hochschulforschung zur Diskussion gestellt (Middendorf et al., 2017), wobei folgende Tatsachen erläutert wurden: von 2009 bis 2012 lag der Anteil von Studenten und Studentinnen, die sich als sehr stark beansprucht charakterisierten, bei 48 % (Middendorf, Apolinarski, Poskowsky, Kandulla & Netz, 2013). Begründet wurde dies oft durch den hohen Arbeitsaufwand (Workload), welchen Studierende zu leisten haben. Diese Determinante erwies sich jedoch als weniger ausschlaggebend, da die Verbindung zwischen dem Workload und dem individuellen Stresserleben nur gering bis gar nicht korreliert (Sieverding, Schmidt, Obergfell & Scheiter, 2013). Vielmehr sind es die hohen individuellen Anforderungen, fehlende Handlungsspielräume und mangelnde soziale Unterstützung, welche den erhöhten Stresspegel im Studienalltag erklären könnten (Gusy, Lohmann & Drewes, 2010). Das hohe Anspruchsniveau des Studiums stellt vor allem am Anfang eine Hürde für die Studierenden dar, weil es noch an Erfahrung im Umgang mit solchen Situationen mangelt (Schiefele, Streblow, Ermgassen & Moschner, 2003). Um sich dem Anzupassen, werden verschiedene Strategien zur Bewältigung des stressrelevanten Reizes notwendig (Bodemann & Gmelch, 2009; Reichhart & Pusch, 2023). Im weiteren Verlauf der Arbeit werden diese Strategien als Coping-Strategien bezeichnet. Man kann hierbei in viele unterschiedliche Coping-Strategien differenzieren (Carver, 1997), wobei anzumerken ist, dass der Mensch in der Realität nur drei bis fünf einsetzt (Krägeloh, 2011). Diese

können sowohl adaptiven Charakter aufweisen, also zu einer langfristigen Lösung beitragen, oder maladaptiver Natur sein, im wesentlichen Ablenkungscharakter besitzen (Golombek & Acherman, 2021). Besonders dann, wenn es im Studienleben darauf ankommt, besondere Leistung zu zeigen, kann eine Erhöhung des subjektiven Stresserlebens beobachtet werden (Lozza et al., 2014). Die sogenannte Leistungsmotivation zählt zu den inneren Motiven und Haltungen einer Person, fungiert in diesem Kontext also als persönlicher Stressverstärker (Kaluza, 2012). Leistungsmotivation kann in vielen verschiedenen Lebensbereichen auftreten, welche als Herausforderung attribuiert werden und steht damit in direkter Verbindung mit Stress und den Coping-Strategien (Kaluza, 2018). Studierende setzen sich persönliche Ziele und streben das Erreichen dieser an (Schlag, 2012). Je nachdem ob diese erfüllt werden oder nicht, dominieren Gefühle von Stolz oder Scham (Atkinson, 1957). Es wird deutlich, dass das Studium von vielen Herausforderungen und persönlichen Faktoren beeinflusst wird, mit denen sich die Studierenden auseinandersetzen müssen. Basierend darauf wird in der vorliegenden Arbeit quantitativ der Zusammenhang zwischen den Konstrukten Leistungsmotivation, dem individuellen Stresserleben und der Coping-Strategien untersucht. Dafür wird zu Beginn die Korrelation zwischen der Leistungsmotivation und dem individuellen Stresserleben untersucht, um zu versuchen die theoretischen Grundlagen zu spiegeln. Daraufhin werden adaptive und maladaptive Coping-Strategien differenziert betrachtet und deren Einfluss auf das individuelle Stresserleben analysiert. Zum Schluss wird die Leistungsmotivation in ihre primären Motive aufgeteilt und hinsichtlich des Stresserlebens erforscht.

## **1.2 Aufbau der Arbeit**

Die Bachelorarbeit ist wie folgt aufgebaut: Zunächst werden in Kapitel 2 wichtige Begriffe in Bezug auf die Konstrukte Stress, Leistungsmotivation und Coping-Strategien geklärt. Hierbei werden für die Untersuchung relevante Theorien und Modelle vorgestellt, um daraus die Forschungsfrage und Hypothesen abzuleiten. Diese ermöglichen es den Zusammenhang spezifisch zu prüfen. Im Anschluss daran wird in Kapitel 3 die Methodik detailliert beschrieben. Es wird der Forschungsansatz, die gewählten Messinstrumente und statistischen Verfahren vorgestellt. Auf diese Weise wird die Reproduzierbarkeit durch die Beschreibung der genauen Vorgehensweise gewährleistet. Darauf folgt in Kapitel 4 die Präsentation der Ergebnisse und gesammelten Daten. Es wird dabei herausgefunden, welche Korrelationen und Gruppenunterschiede tatsächlich vorliegen. Zum Schluss werden die Ergebnisse in Kapitel 5 interpretiert und mit dem theoretischen Hintergrund verglichen. Darüber hinaus werden Limitationen kritisch erläutert und ein Ausblick für weiterführende Forschung gegeben. Neben dem Literaturverzeichnis, welches die Quellen der Arbeit darlegt, bietet der Anhang zusätzliche Materialien, welche für das Verständnis förderlich sind.

## 2 Theoretischer Hintergrund

Im Folgenden sollen zunächst die wichtigsten Konstrukte erklärt werden. Zu Beginn wird der Stressgegenstand ausgeführt und aktuelle Theorien erörtert. Im Zusammenhang damit, werden Coping-Strategien und deren Langzeitwirkungen näher betrachtet. Darauf folgend, wird die Leistungsmotivation beschrieben. Hierbei stehen neben der Leistungsmotivation auch die Motive und Attribution im Fokus. Abschließend wird die Forschungsfrage formuliert und die Hypothesen abgeleitet.

### 2.1 Stress

Der Begriff *Stress* zählt heutzutage zu einem der gängigsten Ausdrücke, welche sich bereits in den alltäglichen Sprachgebrauch und das gewöhnliche Leben integriert haben (Rusch, 2019). Dieser Zustand kann in verschiedenen Bereichen des Lebens auftreten (Reif, Spieß & Stadler, 2018). Seien es Unfälle, Konflikte oder selbst verursachte Probleme (Rusch, 2019). Trotzdem sich in der Allgemeinheit eine klare Vorstellung von Stress auffinden lässt, umfasst der Stressgegenstand komplexere Dimensionen (Litzcke, Schuh & Pletke, 2012). Diese werden im Folgenden erläutert.

#### 2.1.1 Erläuterungen und Definition von Stress

*Stress* ist ein Begriff, welcher von dem lateinischen Wort *strictus* abgeleitet wurde (Rusch, 2019). Ins Deutsche kann man es als *stramm* oder *eng* übersetzen (Plaumann, Busse & Walter, 2006). Assoziiert werden damit vor allem negative Auswirkungen, die Stress auf den Menschen ausüben können. Dazu zählen *Anspannung* oder *sich unter Druck befinden* (Rusch, 2019). Ursprünglich wurde die Bezeichnung *Stress* im englischen Sprachgebrauch eingesetzt (Stächele, Heinrichs & Domes, 2020). Verwendet wurde diese Bezeichnung hauptsächlich im ingenieurwissenschaftlichen Kontext und beschrieb die Ausprägung der Oberflächenspannung verschiedener Materialien (Litzcke et al., 2013).

In die Psychologie wurde der Begriff von dem Mediziner Hans Selye in den 1930er Jahren eingeführt (Litzcke & Schuh, 2010; Gallasch, 2017). Ansatz für seine Forschung waren Untersuchungen auf biologischer Ebene, welche im Verlauf der Arbeit näher erläutert werden. Dabei hat er festgestellt, dass der Organismus auf Umweltbelastungen wie Hitze oder Kälte mit einer unspezifischen Alarmreaktion reagiert (Eckert & Tarnowski, 2017). Im Zuge seiner wissenschaftlichen Analysen konnte er den Schluss nahebringen, dass der Körper auf sehr unterschiedliche Reize mit einer solchen unspezifischen Alarmreaktion antwortet (Litzcke & Schuh, 2010). Bei diesen Reizen handelt es sich um *Stressoren*, mit denen sich das Individuum auseinandersetzen muss (Eckert & Tarnowski, 2017). Laut Buchenau (2010) können Stressoren verschiedener Natur sein. Es sind alle

internen und externen Reize, die eine Anpassungsreaktion des Körpers veranlassen (Buchenau, 2010). Diese führen in der Regel zu einer Einschränkung der körperlichen sowie seelischen Lebensqualität (Plaumann et al., 2006). Im Kontext des Studiums lässt sich feststellen, dass es einen Unterschied zwischen den Belastungen während einem normalen Vollzeitstudium und einem dualen Studium gibt (Müller, o. J.). Aufgrund der Tatsache, dass Studierende in einem dualen Studiengang während der Semesterferien für gewöhnlich berufstätig sind, bleibt weniger Zeit für Erholung und führt dadurch zu einem erhöhten Stresserleben. Abbildung 1 beschreibt ein Modell, welchem zu entnehmen ist, dass Stressoren unterschiedliche Quellen haben. Man kann zwischen Stressoren aus der eigenen Person (z.B. Ängstlichkeit), dem sozialen Umfeld (z.B. Diskriminierung) und der physikalisch-technologischen Umwelt (z.B. Lärm oder Hitze) differenzieren (Reif et al., 2018). Tost und Kirsch (2018) betonen in diesem Zusammenhang die Rolle der unmittelbaren Umgebung, wie eine städtische oder ländliche Ortschaft. Die Umgebung des Menschen bedingt neurobiologische Veränderungen, welche ihrerseits die Reaktion auf Stressoren negativ beeinflussen können.

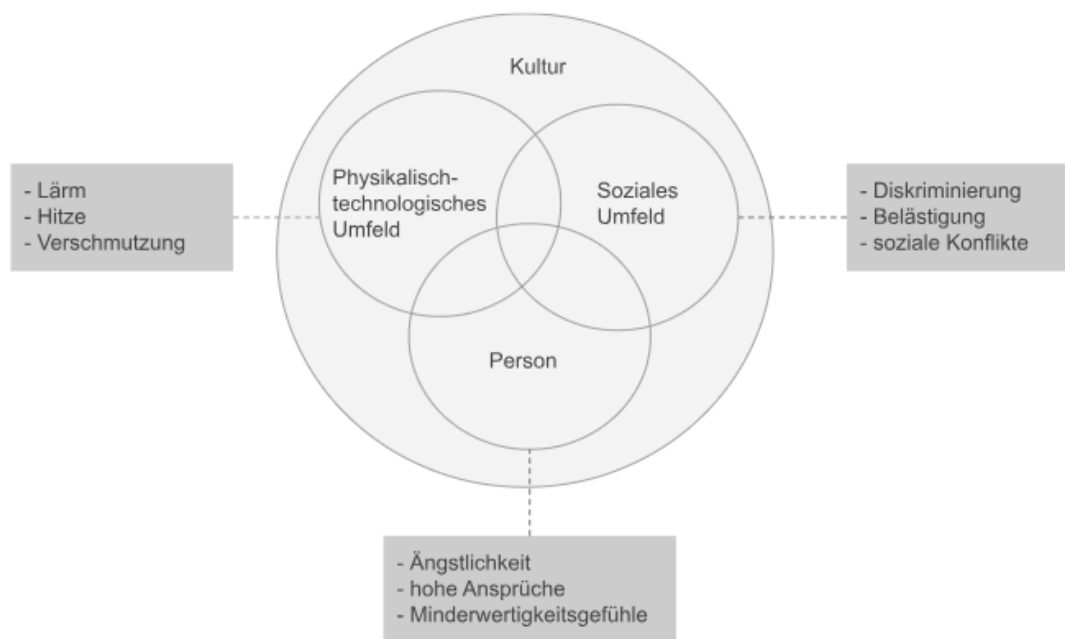


Abb. 1: Quellen und beispielhafte Stressoren (Eigene Darstellung in Anlehnung an Reif et al., 2018, S. 15).

Kaluza (2012) unterscheidet an dieser Stelle zwischen drei grundlegenden Bestandteilen des Stresserlebens. In seiner Forschung geht er davon aus, dass es primäre Auslöser für Stress in der äußeren Umwelt gibt (Kaluza, 2012). Er spricht von *externen Stressoren*. Bezogen auf Studierende kann man feststellen, dass die Finanzierung des Studiums eine große Stressquelle darstellt (Paul, 2023; Heuse & Risius, 2021). Aufgrund dieser Tatsache gehen viele Studierende parallel zum Studium einer beruflichen Tätigkeit

nach (Statista, 2023a). Vor allem die Semesterferien scheinen dadurch ausgelastet zu sein und die Erholung tritt dabei in den Hintergrund. Auf diese Stressoren reagiert der Organismus mit geistiger und körperlicher Aktivierung (Reif et al., 2018; Litzcke et al., 2013). Damit schafft es der Organismus, einen kampf- und fluchtbereiten Zustand zu erreichen (Litzcke et al., 2013). Bei dieser Aktivierung handelt es sich im wissenschaftlichen Kontext um die *Stressreaktion* (Kaluza, 2012). Die Stressreaktion beschreibt, was mit der Person passiert, wenn eine Konfrontation mit einem Stressor stattfindet (Kaluza, 2012). Dabei zeigen sich Unterschiede in der Stressreaktion hinsichtlich des Geschlechts und des Alters der Individuen (Hollstein & Stute, 2013; Derntl, 2017). So wird bei Männern eine Neigung dazu, Stress zu externalisieren, deutlich. Dies resultiert in einer erhöhten Aggression. Frauen auf der anderen Seite tendieren zur Internalisation von Stress. Litzcke et al. (2013) konnten in ihrer Studie nachweisen, dass die Stressreaktion sich auf folgende fünf Weisen äußern. (1) Kognitive Auswirkungen von Stressoren können beispielsweise das Nachlassen der Kreativität bedingen oder Denkstörungen fördern. (2) Auf emotionaler Ebene können Individuen Angst oder eine Zunahme von Hypochondrie, die starke Besorgnis um die eigene Gesundheit trotz fehlender medizinischer Befunde, entwickeln. Oft verspürt man in der Reaktion auf Stressoren auch das Gefühl von Hilflosigkeit. (3) Da Stressoren auch physiologische Veränderungen zur Folge haben, kann vegetative und hormonelle Aktivierung gemessen werden. Das zeigt sich häufig in einer Pupillenerweiterung bzw. -verengung oder dem Anstieg und Abfall des Stoffwechsels. (4) Beobachtet werden kann auch eine Anspannung der Muskulatur, welche sich beispielsweise durch Zittern, Zähneknirschen oder Zucken äußert. (5) In den meisten Fällen, kann eine Verhaltensänderung wahrgenommen werden. Personen zeigen dabei entweder aktive Reaktionen auf den Stressor oder verfallen in einen Zustand der Resignation.

Entscheidend dafür, in welchem Ausmaß die Stressreaktion auftritt, sind laut Kaluza (2012) die *persönlichen Stressverstärker*. Diese zählen zu den *internen Stressoren*. Unter den persönlichen Stressverstärkern sind „persönliche Motive, Einstellungen und Bewertungen“ (Kaluza, 2012, S. 7) zu verstehen. Kaluza (2023) macht die Rolle der persönlichen Stressverstärker an folgendem Beispiel deutlich: bei Anforderungen, welchen sich das Individuum stellen muss, kann die Betrachtung der eigenen Person auf negative Merkmale fokussiert sein. Diese Einstellung kann im Vorhinein die Bewältigung der Anforderung beeinträchtigen und resultiert in einem intensiven Stresserleben. Für Individuen ist es schwierig die stressverstärkende Wirkung der Einstellungen und Motive zu erkennen, da diese fest im Inneren der Person verankert sind (Kaluza, 2023). Insofern liegt es laut Kaluza (2012) an den persönlichen Stressverstärkern, dass unterschiedliche Menschen auf denselben Stressor verschieden reagieren. Auf diese Weise fungieren die persönlichen Stressverstärker als Verbindungselement zwischen den externen

Stressoren und der Stressreaktion (Kaluza, 2012). Um den Zusammenhang zwischen den drei Ebenen möglichst verständlich zu beschreiben, wird dieser in Abbildung 2 veranschaulicht.

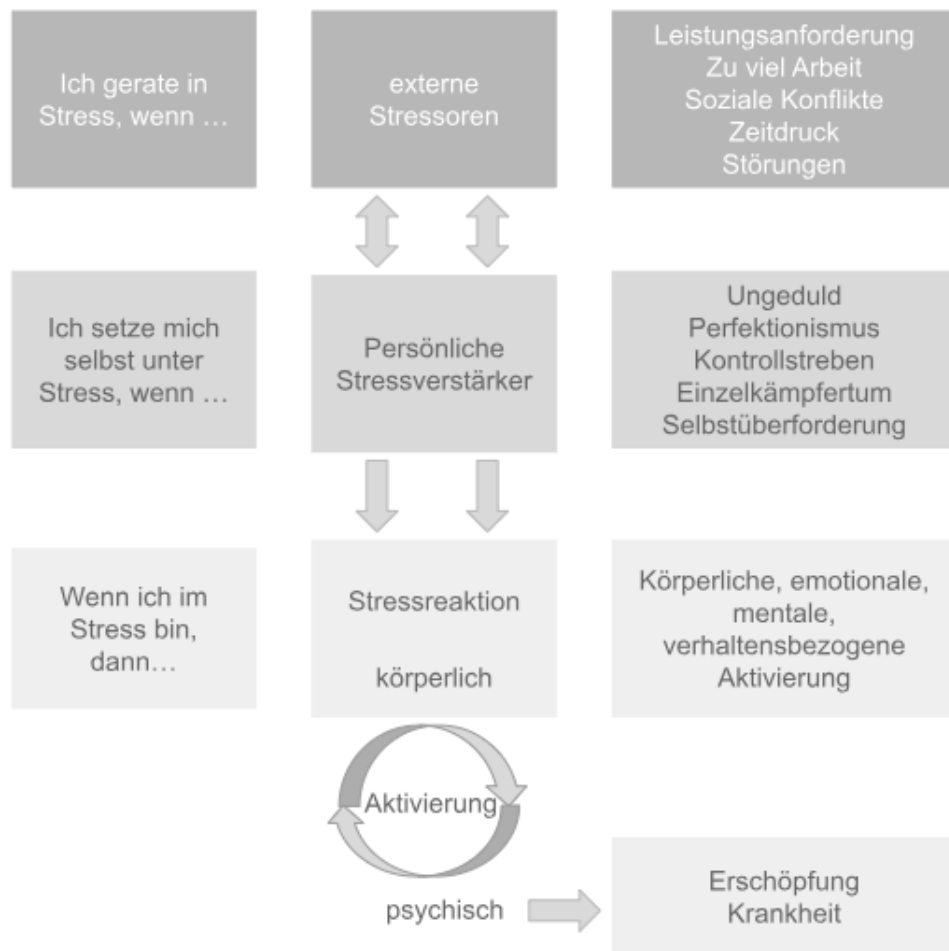


Abb. 2: Stressampel (Eigene Darstellung in Anlehnung an Kaluza, 2012, S. 6).

Es wird deutlich, dass es eine Wechselwirkung zwischen den externen Stressoren und der persönlichen Stressverstärkung gibt (Kaluza, 2012). Entscheidend für die Ausprägung der Stressreaktion dagegen, sind zusammenfassend die persönlichen Stressverstärker der Individuen (Kaluza, 2012).

### 2.1.2 Stresstheorie nach Selye

Den Beginn der Stressforschung hat der Mediziner Hans Selye im Jahre 1936 veranlasst (Plaumann, 2006). Wie in Kapitel 2.1.1 bereits erwähnt, zeigen nach Selye alle Stressoren eine unspezifische körperliche Antwort auf Belastungen. Dies kann man unter dem Konzept des allgemeinen Adaptionssyndroms (AAS) zusammenfassen (Drexler, 2012). Im Rahmen seines Medizinstudiums konnte Selye dieses Phänomen bei Patienten mit verschiedenen Krankheiten feststellen (Rusch, 2019). Sie zeigten vergleichbare klinische Symptomatiken auf und klagten beispielsweise über Appetitminderung,

Gewichtsverlust oder Muskelatrophie (Rusch, 2019). Einige Jahre später konnte er seine Erkenntnisse außerdem durch Experimente an Tieren bestätigen. Seine Versuche zeigten, dass auch bei Ratten auf diverse Belastungen unspezifische Reaktionen im Körper beobachtet werden können (Nageishi, 2015). Selye (1951) gemäß, folgt das Schema des AAS einem charakteristischen Ablauf. Aus Abbildung 3 geht hervor, dass Individuen insgesamt drei Stadien in diesem Konzept durchlaufen. Zuerst erfolgt eine Auseinandersetzung der Person mit dem unmittelbaren Stressor (Rusch, 2019). Auf diese Konfrontation hin reagiert der Körper mit Anspannung und Ausschüttung von Stresshormonen (Kauffeld, Ochmann & Hoppe, 2019). Man spricht von der sogenannten Alarmphase (Knauer, 2019). Verbleibt das Individuum weiterhin in einem stressreichen Zustand, werden Gegenmaßnahmen aktiviert (Kauffeld et al., 2019). Während dieser Widerstandsphase mobilisiert das Individuum seine maximalen Adaptionenkräfte und leitet die Stressabwehr ein (Stelzig, 2005). Gelingt dem Organismus die Stressabwehr über einen längeren Zeitraum nicht, tritt die Erschöpfungsphase ein (Stelzig, 2005). Der Organismus kann nun nicht weiter gegen den Reiz ankämpfen und die Widerstandsfähigkeit nimmt ab (Nerdinger, Blickle & Schaper, 2008). Dieses Stadium ist durch ähnliche Symptome wie in der Alarmphase gekennzeichnet und führt zum Tod des Organismus, wenn keine Linderung eintritt (Wippert, 2009).

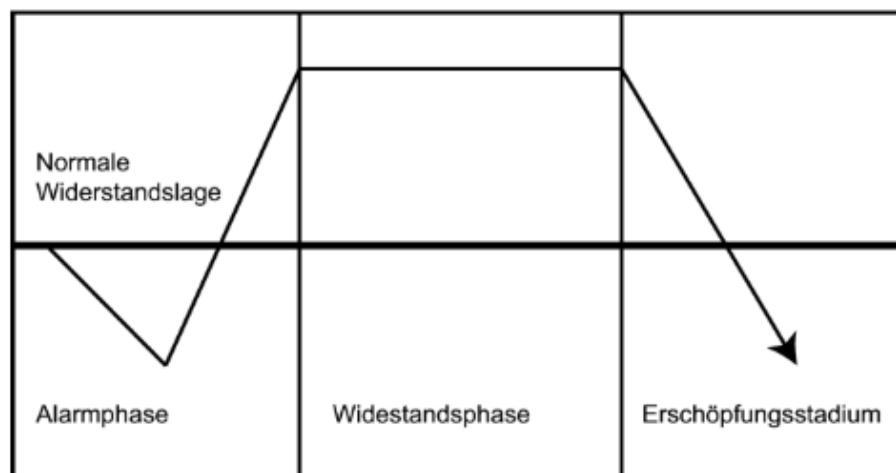


Abb. 3: Allgemeines Adaptionssyndrom (Rusch, 2019, S. 14).

In der Theorie von Selye ist es wichtig zu erwähnen, dass diese Art der Reaktion auf jegliche Belastung unabhängig davon erfolgt, ob es sich um einen stark positiven oder negativen Reiz handelt (Krauthan, 2004). Beanspruchende Ereignisse, die als positiv wahrgenommen werden, bezeichnet Selye als *Eustress* (Hein, 2021). Damit sind Gegebenheiten gemeint, die das Individuum als aufregende Herausforderung betrachtet (Pfeiffer, 2022). Beispiele dafür wären das Lesen eines spannenden Buches oder Sport (Linde, 2015). Laut Hain (2021) liegt die Betonung hierbei darauf, dass die Person dabei keine Über- oder Unterforderung empfindet. In solchen Kontexten kann eine

Leistungssteigerung und Entfaltung beobachtet werden (Pfeiffer, 2022; Linde, 2015). Wird der auslösende Reiz demgegenüber als negativ eingeordnet, spricht Selye von *Disstress* (Hein, 2021). Diesem Fall liegt folglich eine Unter- oder Überforderung zugrunde (Hein, 2021). Die Rede ist von Situationen, die langanhaltenden Druck veranlassen oder auf Ausweglosigkeit hinweisen (Pfeiffer, 2021). Ob ein Reiz schlussendlich als positiv oder negativ bewertet wird, liegt an der subjektiven Wahrnehmung der Situation und den individuellen Dispositionen einer Person (Buchenau, 2010; Kaluza, 2023). Dieser Aspekt wird im Folgenden durch die Transaktionale Stresstheorie (Lazarus & Folkman, 1984) umfassender erklärt.

### **2.1.3 Transaktionale Stresstheorie nach Lazarus und Folkman**

Bei der Transaktionalen Stresstheorie handelt es sich um eine Perspektive, welche Stress als komplexe Wechselwirkung zwischen den äußeren Umweltreizen und den Personenmerkmalen beschreibt (Rush, 2019). Dieses Modell wurde im Jahre 1984 von Lazarus und Folkman entwickelt. Die Transaktionale Stresstheorie zählt inzwischen zu einem der bedeutendsten Konzepte im psychologischen Fachbereich (Struhs-Wehr, 2017). Das Modell beinhaltet eine umfassende Übersicht von Kernelementen des Stressgeschehens und welche Auswirkungen von Stressoren zu erwarten sind (Struhs-Wehr, 2017). Hierbei steht vor allem der ständige Bewertungsprozess des Menschen im Vordergrund (Eppel, 2007). Objektive Stressoren werden individuell bewertet, was neben den persönlichen Differenzen erklären würde, warum Personen auf denselben Reiz unterschiedliche Reaktionen zeigen können (Reichhart & Pusch, 2023). Dabei ist der Bewertungsprozess dynamisch aufgestellt und verändert sich über die Zeit hinweg in Abhängigkeit von der Situation (Schuh, Van Dick & Wegge, 2021). Eine wichtige Einflussgröße auf das Ausmaß des Stresserlebens hat die Gesamtheit an gesammelten Eindrücken im Laufe des Lebens (Struhs-Wehr, 2017).

Lazarus und Folkman (1984) differenzieren in ihrem Modell zwei Phasen des Bewertungsprozesses (Ernst, Franke & Franzkowiak, 2022): zuerst die *primäre Bewertung* und danach die *sekundäre Bewertung*. Anschließend findet eine *Neubewertung* statt (Evers, 2021). Die primäre Bewertung bezieht sich auf die Einschätzung der subjektiven Relevanz eines Ereignisses, wohingegen die sekundäre Bewertung prüft, welche Ressourcen zur Bewältigung vorhanden sind (Grill, 2009; Goschke, 2014). Unter Ressourcen versteht man zum einen die Fähigkeiten, welche eine Person innehat (Gerl, 2009). Ein Beispiel dafür wäre Optimismus (Eppel, 2007). Andererseits können Ressourcen aber auch durch Interaktion mit der Umwelt mobilisiert werden (Gerl, 2009). Es handelt sich dementsprechend um „personale, soziale und materielle Gegebenheiten, Objekte, Mittel und Merkmale“ (Knecht & Schubert, 2012, S. 16), zu welchen das Individuum in einer bestimmten Situation greifen kann. Abbildung 4 kann man entnehmen, dass der



eingehende Reiz zunächst dahingehend eingeschätzt wird, ob er das persönliche Wohlbefinden bedroht oder nicht (Ernst et al., 2022). Dabei kann die Situation als (1) irrelevant, (2) relevant oder (3) stresshaft wahrgenommen werden (Ernst et al., 2022). Bei der Einordnung in die jeweilige Kategorie spielt der Abgleich mit bisherigen negativen und positiven Erfahrungen eine bedeutsame Rolle (Struhs-Wehr, 2017). Wird der Reiz schlussendlich als stressig eingestuft, so kann dies entweder (1) Verlust/Schaden, (2) Bedrohung oder (3) Herausforderung bedeuten (Ernst et al., 2022; Reif et al., 2018). Schaden oder Verlust beziehen sich auf Ereignisse, die in der Vergangenheit oder Gegenwart stattgefunden haben (Reif et al., 2018). Dazu zählen beispielsweise Unfälle, Erkrankungen oder Niederlagen im Studienkontext. Bei einer Bedrohung ahnt das Individuum einen zukünftigen Schaden voraus (Reif et al., 2018). Betreffen kann dies sowohl die physische als auch psychische Unversehrtheit. Stellt sich die Situation als herausfordernd dar, so handelt es sich um eine positive Art der Anstrengung (Ernst et al., 2022). Im Gegensatz zu den anderen beiden Bewertungen, weist die Herausforderung demnach positive Erlebnisqualität auf (Reif et al., 2018). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass im Fokus der primären Bewertung die Frage danach steht, um welche grundlegende Schwierigkeit es sich in der Situation handelt (Kohlmann & Eschenbeck, 2017).

Nachdem die Bedeutung und Auswirkungen des Reizes festgestellt wurden, beginnt die Phase der sekundären Bewertung (Ernst et al., 2022). Nun geht es um die Beurteilung der persönlichen Ressourcen und Möglichkeiten der Bewältigung (Reif et al., 2018). Die sogenannten persönlichen Handlungsmöglichkeiten (Reif et al., 2018). Es geht um die Frage danach, welche Kompetenzen und Kenntnisse die Person aufzuweisen hat (Reif et al., 2018). Man spricht von allen bereits erworbenen Fähigkeiten, dem Selbstbewusstsein und sozialer Unterstützung (Ernst et al., 2022). Reichhart und Pusch (2023) zufolge wird all das als Ressource definiert, was eine förderliche oder lindernde Wirkung auf das Individuum hat. Sollte ein Reiz in der primären Bewertung als schädigend wahrgenommen werden und die gegebenen Ressourcen nicht zur Bewältigung ausreichen, entwickelt sich daraus eine intensive Stressreaktion (Ernst et al., 2022). Das grundlegende Ziel der sekundären Bewertung besteht darin, sich über vorhandene Ressourcen klar zu werden und Maßnahmen der Bewältigung zu identifizieren (Kohlmann & Eschenbeck, 2017).

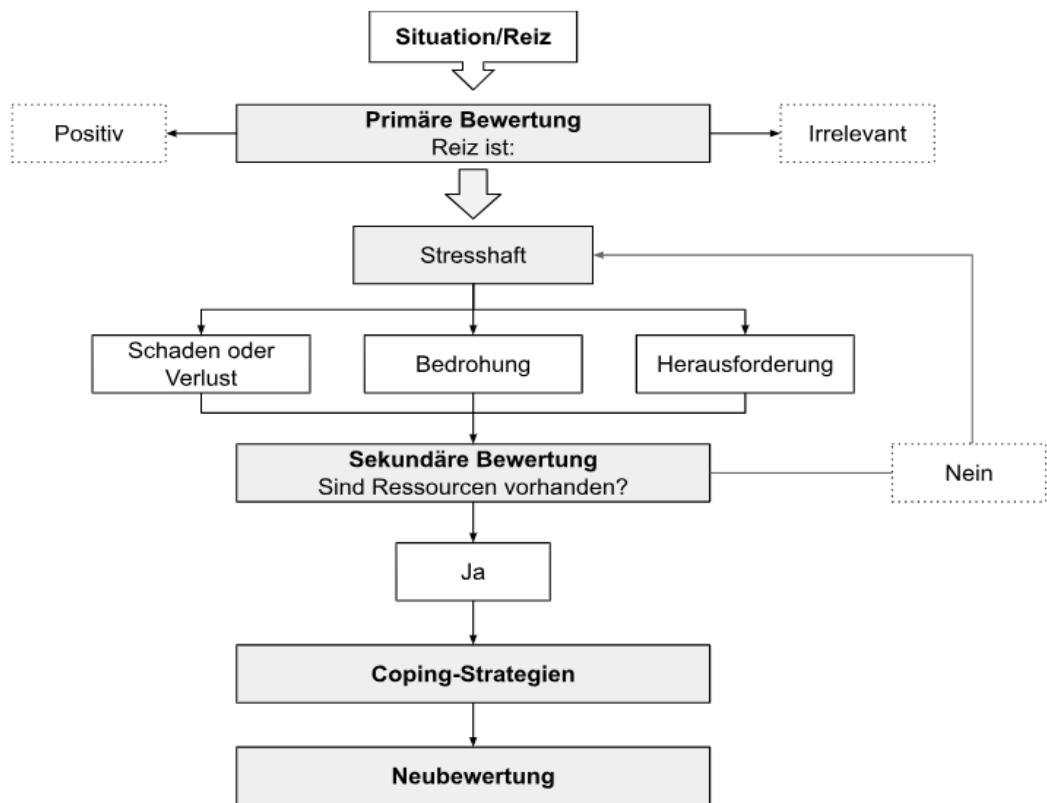


Abb. 4: Transaktionales Stressmodell (Eigene Darstellung in Anlehnung an Ernst et al., 2022, o. S.).

Laut Ernst et al. (2022) folgen die Phasen des transaktionalen Prozesses nicht streng aufeinander, sondern können sich zeitlich überschneiden und gegenseitig beeinflussen. Betont wird des Weiteren die subjektive Wahrnehmung der situativen Anforderungen, welche von den objektiven Gegebenheiten unabhängig ist (Ernst et al., 2022). Ist das Individuum dazu gezwungen, sich mit stresshaften Ereignissen auseinanderzusetzen, erfolgen Coping-Strategien (Reichhart & Pusch, 2023). Diese können in Erfolg oder Misserfolg der Bewältigung münden (Lazarus & Folkmann, 1984).

Auf die genaue Funktion der Coping-Strategien geht das Kapitel 2.2 ein. Die Wichtigkeit der Coping-Strategien besteht darin, dass dadurch eine Neubewertung des Reizes entstehen kann (Evers, 2021). Das ermöglicht es der Person, neue Erfahrungen zu sammeln und diese bei ähnlichen Situationen mitzubedenken (Evers, 2021). Im Studienkontext würde das bedeuten, dass die Erfahrung, welche im Laufe des Studiums gesammelt wird, einen Einfluss auf das Stresserleben hat. Aufgrund dieser Annahmen ist es möglich, eine unterschiedliche Reaktion auf denselben Reiz zu beobachten und den Aspekt der dynamischen Stresstheorie zu belegen (Evers, 2021).

#### 2.1.4 Biologische Prozesse

Die neuesten Erkenntnisse aus der Bio- und Neurologie erklären das Stressphänomen in einem biopsychosozialen Modell (Von Dawans & Heinrichs, 2017). Daraus wird

deutlich, dass Stress auch eine Auswirkung auf biochemische Körperreaktionen hat (Von Dawans & Heinrichs, 2017) und strukturelle Veränderungen im Gehirn bewirken kann (Kirsch & Tost, 2018). Der gesamte Organismus wird durch die vermehrte Ausschüttung des Stresshormons *Cortisol* in Alarmbereitschaft versetzt (Kirschbaum, 2001; Ernst et al., 2022). Damit wird Energie mobilisiert, welche in bedrohlichen Situationen eine Leistungssteigerung ermöglicht (Haas, 2021). Verbleibt das Individuum jedoch in einem dauerhaften Stresszustand, kann dies negative Konsequenzen für die physische als auch psychische Gesundheit bedeuten (Kirsch & Tost, 2018). Stress wird dabei über zwei primäre Wirkmechanismen reguliert (Hollstein & Stute, 2013). Dazu zählen der Parasympathikus und der Sympathikus (Ditzen & Stoffel, 2016). Bei einer akuten Stresssituation wird der Sympathikus aktiviert und es kommt zu einer Ausschüttung von Noradrenalin und Adrenalin. Daraus ergeben sich verschiedene physiologische Veränderungen, wodurch dem Organismus mehr Energie zur Reaktion auf den Stressor zur Verfügung gestellt wird. Der Parasympathikus auf der anderen Seite ist entscheidend für die Erholung nach der Stressreaktion und um den Körper danach wieder zu entspannen. Um die Wirkung eines Stressors zu kompensieren, werden Coping-Strategien aktiv. Dieses Thema behandelt das folgende Kapitel.

## **2.2 Coping-Strategien: Bewältigung von Stress**

Stress belegt in der heutigen Gesellschaft eine bedeutsame Rolle, was in Kapitel 2.1 deutlich gemacht wurde. Besonders vor dem Hintergrund einer zunehmend komplexeren und unsicheren Welt (Rascher, 2019), ist es unerlässlich sich mit Coping-Strategien auseinanderzusetzen. Daher werden die zentralen Aspekte der Coping-Strategien folgend erläutert.

### **2.2.1 Erläuterungen und Definition von Coping-Strategien**

Wie bei dem Konzept des *Stresses*, kann auch in dem Bereich der Coping-Strategien keine homogene Definition gefunden werden (Morgenroth, 2015). Das liegt vor allem daran, dass Stress und Coping-Strategien im Laufe der Zeit in den verschiedensten Fachgebieten erforscht wurden (Morgenroth, 2015). Der Begriff *Coping* wurde ursprünglich aus dem Englischen *cope* übernommen, was übersetzt so viel wie *handeln* oder *kämpfen* bedeutet (Schmidt & Casper, 1998). Anna Freud hat mit ihrem Werk im Jahre 1946 den Grundbaustein für die weitere Forschung gelegt (Perrez & Baumann, 2011). Aus ihrem Buch geht hervor, dass die Forschung zum Thema der Coping-Strategien auf die Psychoanalyse zurückgeht und als Schutzmechanismus betrachtet wurde (Morgenroth, 2015). Coping-Strategien ermöglichen es dem Menschen, auf Anforderungen aus der externen Umwelt adäquat zu reagieren, sich diesen zu widersetzen oder diese zu mildern (Taylor & Stanton, 2007; Reif et al., 2018). Auf lange Sicht sollen Coping-

Strategien den Organismus dazu befähigen, mit zukünftigen Belastungen umgehen zu können (Bengel & Riedl, 2004). Mechanismen der Coping-Strategien zielen auf die Bewusstmachung bereits erworbener und die Erweiterung um neue Strategien ab (Bengel & Riedl, 2004). Das Feld der Coping-Strategien bezieht sich dabei auf alle kognitiven und verhaltensbezogenen Prozesse, die sich um eine Stresslinderung bemühen (Reif et al., 2018; Eschenbeck & Knauf, 2018). Dabei ist es weniger ausschlaggebend, ob diese Maßnahmen in einer erfolgreichen Bewältigung des Stressors resultieren oder nicht (Reif et al., 2018). Vielmehr geht es um das Streben nach einem günstigen Umgang mit externen Reizen und persönlichen Anforderungen (Kaluzka, 2012; Bengel & Riedl, 2004). Kapitel 2.1.3 hat den Begriff der Coping-Strategien bereits kurz angesprochen. Folgt man darauf den Grundannahmen von Morgenroth (2015), so ist eine Person dann stärker anfällig für stressreiche Reize, umso begrenzter der eigene Ressourcenpool. Das würde bedeuten, dass Coping-Strategien aktiviert werden, sobald die subjektive Wahrnehmung von starker Beanspruchung oder Überforderung in einer Situation besteht und gleichzeitig persönliche Ressourcen nicht zur Bewältigung ausreichen (Ernst et al., 2022). Außerdem kann auch der Bildungsabschluss einen Einfluss auf das Coping-Verhalten haben (Statista, 2023a). So deutet Steiger (2023) auf Unterschiede bezüglich der vorhandenen Informationen und Kenntnisse der Bildungsebenen hin. Das bedeutet, Personen mit einem höheren Bildungsabschluss würden besseren Zugang zu gesundheitsförderlichem Wissen haben als Personen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen. Dieses Wissen kann dazu beitragen, effektivere Coping-Strategien zu entwickeln. Impulse, welche einen Coping-Prozess anstoßen, können sowohl in den inneren Personenmerkmalen liegen als auch externen Umständen verschuldet sein (Bodemann & Gmelch, 2009). Das könnten beispielsweise persönliche Stressverstärker wie Ehrgeiz oder Perfektionismus sein als auch externe Stressoren wie hohe Anforderungen der Eltern oder schwere Aufgaben (Bodemann & Gmelch, 2009; Kaluzka, 2012). Der Prozess von Coping-Strategien versucht die, von einem Stressor ausgehende, Belastung zu kompensieren und auf diese Weise das innere Gleichgewicht wiederherzustellen (Morgenroth, 2015). Grundsätzlich gilt, dass bei einer stressrelevanten Situation ein adaptiver Prozess ausgelöst wird (Bodemann & Gmelch, 2009).

Im Allgemeinen wird in drei wesentliche Coping-Strategien differenziert: *Problemorientierte Coping-Strategien*, *Emotionsorientierte Coping-Strategien* und *Regenerative Coping-Strategien* (Strubreither, Neikes, Stirnimann, Eisenhuth, Schulz & Lude, 2015). In Abbildung 5 sind die Ebenen des Stressgeschehens zu erkennen, anhand dieser wird es deutlich, dass Coping-Strategien an verschiedenen Ebenen wirken können. Im Rahmen der problemorientierten Coping-Strategien versteht man die kognitive Analyse der Situation und problemorientierte Verhaltensweisen (Strubreither et al., 2015; Mandl und Friedrich, 2005). Kaluzka (2018) hat an dieser Stelle den Begriff des instrumentellen

Copings eingeführt. Problemorientierte oder instrumentelle Coping-Strategien versuchen direkt am externen Stressor zu greifen und dessen Intensität zu vermindern (Kaluzka, 2018). Ein Beispiel dafür wäre die Optimierung der Zeitplanung oder die aktive Suche nach Rückhalt im sozialen Umfeld während dem Studium (Ernst et al., 2022). Man spricht in diesem Fall von einem „gezielten, intensiven Einsatz von metakognitiven, kognitiven und ressourcenorientierten Strategien“ (Mandl und Friedrich, 2005, S. 253). Die Forschung von Bolger (1990) deutet darauf hin, dass problemorientierte Coping-Strategien anfangs Angst hervorrufen können. Das liegt an der aktiven Auseinandersetzung mit belastenden Inhalten, welche schon im Voraus Gedanken an den Stressor induzieren können (Mandl & Friedrich, 2005). Dem gegenüber sind auf lange Sicht gesehen, die positiven Konsequenzen ausschlaggebend (Mandl & Friedrich, 2005).

Emotionsorientierte Coping-Strategien befassen sich im Wesentlichen mit intrapsychischen Abläufen (Strubreither et al., 2015). Insbesondere Situationen, welchen sich das Individuum ausgeliefert fühlt und nicht kontrollieren kann, erfordern eine Modifikation der Emotionen (Klauer, 2012). Laut Kaluzka (2018) können auch individuelle Eigenschaften der Person auf diese Weise belastend wirken. Dazu zählen beispielsweise persönliche stressverstärkende Motive wie Perfektionismus oder individuelle Unsicherheiten (Kaluzka, 2018). Emotionsorientierte Coping-Strategien streben nach einer kognitiven Umstrukturierung durch Ablenkung oder Distanzierung von der jeweiligen Situation (Ernst et al., 2022). Förderliche Gedanken oder Einstellungen zu entwickeln, steht hier im Fokus (Kaluzka, 2018). Abbildung 5 verdeutlicht, dass emotionsorientierte Coping-Strategien die mentale Stresskompetenz aufbauen und somit die persönlichen Stressverstärker beeinflussen können (Kaluzka, 2018). Auch vermeidende Verhaltensweisen, wie Alkohol- oder Nikotinkonsum sowie Prokrastination, fallen in diesen Bereich (Strubreither et al., 2015; Mandl & Friedrich, 2005). In der Regel kann man an dieser Stelle auch Rückzugsverhalten beobachten (Mandl & Friedrich, 2005). Die Person versucht sich dem Stressor zu entziehen und einer erneuten Konfrontation aus dem Weg zu gehen (Mandl & Friedrich, 2005). Typisches Verhalten wäre die verzögerte Aufnahme der Auseinandersetzung mit dem Stressor, z.B. Aufschieben des Lernbeginns (Mandl & Friedrich, 2005). Die emotionale Distanzierung und Ablenkung zielen darauf ab, dem Körper den Erhalt von Sicherheit zu gewährleisten (Zumkley-Münkel & Paulus, 2006; Klingenberg, 2022).

Das bereits oben genannte Schema von Kaluzka (2018) listet einen weiteren Wirkungsbereich der Coping-Strategien auf. Abbildung 5 zeigt im dritten Punkt Coping-Strategien, welche die Stressreaktion beeinflussen können (Kaluzka, 2018). Durch regenerative Coping-Strategien ist es dem Organismus möglich innere als auch körperliche Anspannung durch verschiedene Entspannungsübungen abzubauen (Kaluzka, 2018; Ernst et al.,

2022). Alle drei Arten der Coping-Strategien ermöglichen es so, einen Ausgleich zu schaffen und den Zustand des inneren Gleichgewichts zu erreichen.

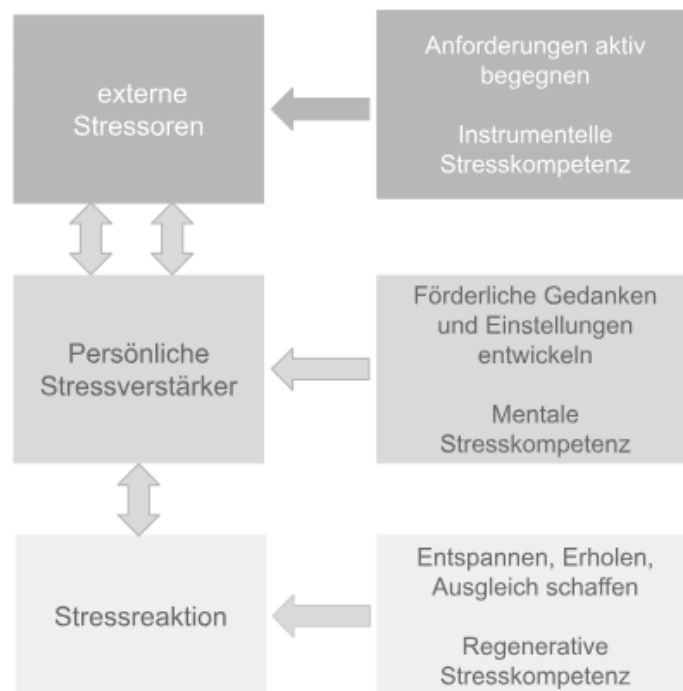


Abb. 5: Ebenen der Coping-Strategien (Eigene Darstellung in Anlehnung an Kaluza, 2018, S. 16).

Um die Dimensionen der Coping-Strategien besser darzustellen, entwickelte Hobfoll (1998) das *multiaxiale Copingmodell* (Reif et al., 2018). Die Dimensionen werden durch drei Achsen im dreidimensionalen Raum abgebildet: *aktiv-passiv*, *direkt-indirekt* und *prosozial-antisozial*. Auf diese Weise betonen sie den Einfluss von kulturellen und ökologischen Faktoren als auch soziale und situationsabhängige Bedingungen auf die Wahl der Coping-Strategien. Die bereits oben beschriebenen Bereiche der Coping-Strategien lassen sich anhand dieses Modells besser einordnen und nachvollziehen. Die Achse *aktiv-passiv* gibt an, inwieweit sich das Individuum problemorientiert mit einem Stressor auseinandersetzt (Braasch, 2017). Begegnet die Person dem Stressor aktiv gegenüber, werden gezielte Maßnahmen ergriffen (Reif et al., 2018). Ein passives Verhalten würde eher auf die Vermeidung des Stressors hinauslaufen. Inwieweit das Individuum soziale Ressourcen als Coping-Strategie in Betracht zieht, beschreibt die Achse *prosozial-antisozial*. Auf dieser Achse kann festgehalten werden, ob eine Person sich eher zurückzieht oder auf soziale Unterstützung hofft (Braasch, 2017). Kulturelle und ökologische Unterschiede werden über die dritte Achse *direkt-indirekt* hinweg abgebildet (Reif et al., 2018). Diese beschreibt, ob Personen in belastenden Situationen das Problem offen ansprechen oder behutsam darauf aufmerksam machen.

In der wissenschaftlichen Theorie existiert eine Vielzahl an verschiedenen Coping-Strategien im Umgang mit Stress (Carver, 1997). Die Praxis auf der anderen Hand hat

gezeigt, dass der Menschen in der Realität nur zu einer begrenzten Anzahl an Coping-Strategien greift (Carver, 1997). Folgt man den Untersuchungen Kaluzas (2018), so kann darüber hinaus behauptet werden, dass es keine einzelne optimale Coping-Strategie gibt. Entscheidender ist es, über ein breites Spektrum an verschiedenen Coping-Strategien zu verfügen, welche flexibel einsetzbar sind (Gerring, 2016). Es wurde bereits zum Teil darauf hingedeutet, dass einige der Coping-Strategien positivere Wirkungen haben als andere. Was dies langfristig bedeutet, behandelt das nächste Kapitel.

### **2.2.2 Langzeitwirkung von Coping-Strategien**

Die Forschung legt nahe, dass nicht alle Coping-Strategien auf längere Perspektiven hin gleichermaßen erfolgreich sind und sich positiv auf das Wohlbefinden des Menschen auswirken (Golombek & Achermann, 2021). Im Rahmen der Stressforschung wird dahingehend zwischen *adaptiven* und *maladaptiven Coping-Strategien* unterschieden (Zeider & Saklofske, 1996). Bei adaptiven Coping-Strategien ist die Rede von Verhaltensweisen, die langfristig zu einer Reduktion des Stresslevels beitragen (Golombek & Achermann, 2021). Diese sind laut dem multiaxialen Copingmodell nach Hobfoll (1998) aktiv und prosozial (Lüdeke, 2018). Adaptives Coping trägt nicht nur zu einer langfristigen Lösung bei, sondern verbessert zusätzlich das allgemeine Wohlbefinden des Individuums (Golombek & Achermann, 2021). In diesem Zusammenhang wäre zum Beispiel das Führen eines Tagebuchs eine Möglichkeit, sich über persönliche Gedanken und Gefühle klar zu werden, diese zu reflektieren und überdenken (Golombek & Achermann, 2021). Nach Golombek und Achermann (2021) würde auch das Einbauen von Achtsamkeitsübungen in das tägliche Leben eine adaptive Coping-Strategie darstellen. Dadurch ist es möglich, die Aufmerksamkeit in die Gegenwärtigkeit zu lenken und zur Ruhe zu kommen. In Anbetracht der beschriebenen Punkte scheint es nachvollziehbar, dass adaptive Coping-Strategien einen positiven Einfluss auf die Person ausüben (Moose & Holohan, 2003). Sarason und Sarason (2009) vertreten die Annahme, dass adaptive Coping-Strategien auch eine positive Auswirkung auf die geistige sowie körperliche Gesundheit haben. Hintergrund einer solchen Beobachtung könnte die Steigerung positiver Emotionen einerseits und Verringerung von negativen Empfindungen andererseits sein (Sarason & Sarason, 2003). Neben den Auswirkungen auf den Affekt umfassen adaptive Coping-Strategien auch günstige Veränderungen des Gesundheitsverhaltens (Sarason & Sarason, 2003; Krause, 2015). Das liegt dem zugrunde, dass adaptives Coping gesundheitsförderliche Entscheidungen und Lebensweisen fördert (Sarason & Sarason, 2003). Andererseits bevorzugen Menschen es oft, sich dem Stressor zu entziehen, indem sie sich ablenken oder eine Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Reiz vermeiden (Klingenberg, 2022). Die Rede ist hier von maladaptiven Coping-Strategien (Golombek & Achermann, 2021). Solche Maßnahmen sind primär oberflächlich und bewirken

nur eine vorübergehende Besserung des allgemeinen Wohlbefindens (Klingenberg, 2022; Golombek & Achermann, 2021). Was bedeutet, dass es auf langer Sicht zu keiner Verbesserung des Stresszustandes kommt. Häufig kann beobachtet werden, dass Individuen zu verschiedenen Suchtmitteln greifen, um einen teilnahmslosen und distanzier-ten Zustand zu erreichen (*Was ist Schematherapie*, o.J.). Dazu würde beispielsweise Alkohol- oder Zigarettenkonsum zählen (Satow, 2012). Eine andere Möglichkeit sich dem Stressor zu entziehen, wäre die emotionale Ablenkung des Individuums durch anderweitige Tätigkeiten (Golombek & Achermann, 2021). Ein Beispiel dafür wäre das Fernsehschauen (Golombek & Achermann, 2021). Gelegentlich kann auch beobachtet werden, dass Individuen sich bestimmten Situationen hilflos ausliefern und diese erdulden (Klingenberg, 2022). Es werden demnach keine Bemühungen mehr unternommen, um die Gegebenheiten zu verändern (Klingenberg, 2022). Die Forscher Schonecke und Herrmann (2008) sehen hier einen Zusammenhang mit dem Modell der „Erlernenen Hilflosigkeit“ nach Seligman. Grundsätzlich gilt, dass adaptive und erfolgreiche Coping-Strategien zu positiver Verstärkung auf neuronaler Ebene führen (Schonecke & Herrmann, 2008). Dem Gegenüber kommt es bei maladaptiven Coping-Strategien zu einer erhöhten Cortisolausschüttung und dem Gefühl von Hilflosigkeit (Schonecke & Herrmann, 2008).

## **2.3 Leistungsmotivation**

Den Formulierungen von Murray (1947) zufolge, beschäftigt sich die Leistungsmotivation damit, eine persönliche Herausforderung zu bewältigen. Die Leistungsmotivation spielt in vielen Bereichen des Lebens eine wichtige Rolle. Im Kontext der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus vor allem auf der Studienzeit. Für Viele stellt gerade dieser Lebensabschnitt eine bedeutende Herausforderung dar, da Studierende sich sowohl im Hinblick auf Leistung als auch persönliche Entwicklung zeigen müssen (Horndasch, 2010). Aufgrund der Wichtigkeit von Leistungsmotivation in diesem Kontext wird diese im Folgenden genauer erklärt.

### **2.3.1 Erläuterungen und Definition von Leistungsmotivation**

Die Leistung gehört zu jenen Motiven, welche zum aktuellen Zeitpunkt am besten in der Motivationspsychologie bzw. Pädagogik erforscht wurden (Brandstätter et al., 2013; Krapp & Hascher, 2013). Man spricht dann von leistungsmotivierten Verhaltensweisen, wenn „an das eigene Handeln ein Gütestandard angelegt und die eigene Tüchtigkeit bewertet wird“ (Brunstein & Heckhausen, 2018, S. 165). Bei der Untersuchung des Konstrukts *Leistungsmotivation* ist es ratsam, sich vorerst mit dem Gebiet der Motivation auseinanderzusetzen.

Motivation beschreibt Zustände und Verhaltensweisen, bei denen ein Mensch danach



strebt, ein positiv bewertetes Ziel zu erreichen oder eine negative Situation zu vermeiden (Looser, 2011; Brandstätter et al., 2018). Zu Beginn der Forschung wurde in der Motivationspsychologie primär der behaviorale Aspekt betrachtet, neuere Modelle beziehen sich nun auch mehr auf innere Prozesse des Denkens und der Emotionen (Heckhausen, 1963). Im Gegensatz zur Motivation, die wie ein situationsbedingter Impuls zur Aktivierung fungiert, ist das Motiv eine „personenspezifische Konstante“ (Rheinberg, 2000, S. 62), welche die Individualität des Menschen ausmacht (Heckhausen, 1963; Rheinberg, 2000). Auch Schweizer (2006) belegt die Annahme, Motive seien im Inneren der Person verankert und gleichen damit Konstrukten wie der Persönlichkeitseigenschaft oder Intelligenz. Murray (1938) unterscheidet an dieser Stelle zwischen den Motiven (bzw. Bedürfnissen) nach sozialem Anschluss, Macht, Unabhängigkeit und Leistung. Letzteres wird in dieser Arbeit näher betrachtet. Da Individuen mit leistungsmotiviertem Verhalten danach streben, durch ihr Handeln positive Konsequenzen zu erreichen oder negative zu vermeiden, spricht man von einer extrinsischen Motivationsform (Looser, 2011). Schweizer (2006) definiert das Konstrukt *Leistungsmotivation* auch als „das Bedürfnis, welches ein Individuum antreibt, seine Leistung zu steigern, erfolgreich zu sein oder sich/andere zu übertreffen“ (Schweizer, 2006, S. 224). Auch Becker-Carus (2004) betont in seinem Buch, dass eine erhöhte Leistungsmotivation mit einer höheren Leistung einhergeht. Während dem Studium kann man dies an den erzielten Noten beobachten. Außerdem kann bei leistungsmotivierten Personen auch eine stärkere Ausdauer wahrgenommen werden. Das zeigt sich darin, dass Individuen mit einer erhöhten Leistungsmotivation beharrlicher an einer Aufgabe arbeiten (Becker-Carus, 2004). Bei leistungsmotiviertem Handeln liegen die Anreize bei dem eigenständigen Lösen einer Anforderung und den daraus folgenden Emotionen (Brandstätter et al., 2018). Wurde die Aufgabe erfolgreich bewältigt, empfindet das Individuum Stolz und Freude, bei Misserfolg dagegen verspürt man eher Scham (Brandstätter et al., 2018). In seiner Forschung hat bereits Lewin zeigen können, dass verschiedene Reize, Gegebenheiten und Handlungen, abhängig von den vorhandenen Ressourcen unterschiedlich bewertet werden (Bak, 2019). Daraus folgt, dass Individuen sich mehr für die Ziele anstrengen, welche als persönlich wichtig erscheinen, als für solche, die weniger bedeutend wahrgenommen werden (Bak, 2019). Unter der Bedingung, dass die Zielerreichung auch als möglich eingeschätzt wird (Bak, 2019). Man spricht in der wissenschaftlichen Literatur von Erwartung-mal-Wert-Modellen, dabei scheint das Risikowahl-Modell nach Atkinson (1957) in der Psychologie besonders relevant (Bak, 2019). Dieses wird nun näher erläutert.

### **2.3.2 Risikowahl-Modell nach Atkinson**

Atkinson (1957) geht zunächst der Frage nach, welche Aufgaben von einem Individuum gewählt werden, wenn diese unterschiedliche Schwierigkeiten aufweisen (Brandstätter

et al., 2013; Bak, 2019). Ist ein Mensch bei einer Anforderung über- oder unterfordert, trägt dies nicht zum Lernerfolg bei (Brandstätter et al., 2013). In diesem Fall wird das Erlebnis, durch eigene Anstrengung Erfolg erzielt zu haben, unterbunden (Brandstätter et al., 2013). Nach Atkinson (1957) wird das Leistungsmotivationskonstrukt grundlegend in zwei Motive untergliedert: das *Erfolgsmotiv*  $M_e$  und das *Misserfolgsmotiv*  $M_m$  (Brandstätter et al., 2013). Das Erfolgsmotiv  $M_e$  beschreibt eine stabile emotionale Persönlichkeitsvariable, mit dem Bestreben, Erfolg zu erzielen und infolgedessen Stolz zu empfinden (Atkinson, 1957). Dies baut auf der Erfahrung des Individuums auf, Stolz in Bezug auf die eigenen Leistungsziele wahrgenommen zu haben (Atkinson, 1957). Das Misserfolgsmotiv  $M_m$  auf der anderen Seite definiert die Eigenschaft, Beschämung in Zusammenhang mit Misserfolgserfahrungen zu empfinden (Eiseler, 2010). Auch hier ist die bereits gemachte Erfahrung mit Misserfolgen in der Vergangenheit entscheidend (Eiseler, 2010). Atkinson (1957) beschreibt die Leistungsmotivation als Resultat gegensätzlicher Gefühle oder als inneren Konflikt zwischen der Hoffnung auf Erfolg, also der Annäherungstendenz, und der Angst vor Misserfolg, der Vermeidungstendenz (Brandstätter et al., 2013).

Neben dem inneren Motiv berücksichtigt Atkinson (1957) auch die subjektive Erwartung dahingehend, wie erfolgreich oder erfolglos die Person sich bei der Bewältigung einer Anforderung zeigen wird (Bak, 2019; Brandstätter et al., 2013). Diese ist das Ergebnis aus Erfahrungen mit ähnlichen Situationen in der Vergangenheit und ist damit angelernt (Asseburg, 2011; Brandstätter et al., 2013). Das bedeutet, wenn eine Person in früheren leistungsbezogenen Situationen herausfordernde Aufgaben bewältigt hat und dabei positive Emotionen (bspw. Stolz) empfunden hat, wird sich das Individuum auch in der Zukunft solchen Aufgaben widmen. Allerdings ist die Bereitschaft, sich Herausforderungen zu stellen davon abhängig, ob nach der Bewältigung der Aufgabe auch ein emotionaler Gewinn erreicht wird. Damit ist gemeint, dass der emotionale Zustand nach der Aufgabenbewältigung positiver ist als der vorherige. Hat eine Person in der Vergangenheit jedoch überwiegend negative Erfahrungen in diesem Kontext gesammelt, stellt sich eine eher vermeidende Haltung bezüglich der Aufgaben ein. Die Motivausprägungen können sich aber auch aus dem persönlichen Selbstbild der Person ableiten (Brandstätter et al., 2013). Die Erwartung wird als Erfolgserwartung  $W_e$  oder Misserfolgserwartung  $W_m$  definiert. Diese bewegt sich auf einer Skala von null, ein Erfolg ist ausgeschlossen, bis eins, der Erfolg ist sicher (Atkinson, 1957). Umso schwerer die Aufgabe, desto geringer die Erfolgserwartung und umgekehrt (Asseburg, 2011). Wenn man davon ausgeht, in einer leistungsbezogenen Situation könnte das Individuum entweder Erfolg oder Misserfolg erzielen, so beschreibt die Misserfolgserwartung  $W_m$  die Komplementärwahrscheinlichkeit zu der Erfolgserwartung  $W_e$ :  $W_m = 1 - W_e$  (Asseburg, 2011).

Als dritte Komponente führt Atkinson (1957) den Wert bzw. Anreiz  $A_e$  (Erfolgsanreiz) und

$A_m$  (Misserfolgsanreiz) des Erfolges an (Bak, 2019). Laut Bak (2019) steigt der Erfolgsanreiz  $A_e$  mit zunehmender Schwierigkeit der Aufgabe. Der Zusammenhang zwischen der persönlichen Erfolgserwartung  $W_e$  und dem Erfolgsanreiz  $A_e$  kann formal aufgestellt werden:  $A_e = 1 - W_e$  (Brandstätter et al., 2013). Diese Formel betont erneut, dass der Anreiz einer Aufgabe mit der Schwierigkeit wächst. Um den Misserfolgsanreiz  $A_m$  zu beschreiben, verwendet Atkinson eine andere Definition (Asseburg, 2011). Er formuliert diese als negative Erfolgswahrscheinlichkeit  $W_e$ :  $A_m = -W_e$ . Man kann dies so erklären, dass bei einer einfachen Aufgabe die Erfolgserwartung hoch ist und ein Misserfolg dementsprechend zu einem hohen Schamgefühl führen würde. Umso attraktiver ist deshalb diese Aufgabe zu lösen (Asseburg, 2011; Bak, 2019).

Da in einer leistungsbezogenen Situation meistens zwei Tendenzen vorliegen - die Erfolgs- und Misserfolgstendenz ( $T_e$  und  $T_m$ ) - mündet dies in einer resultierenden Motivationstendenz aus deren Summe:  $T_r = T_m + T_e$  (Brandstätter et al., 2013). Zusammenfassend kann behauptet werden, dass Atkinson für die Vorhersage der anfänglichen Frage danach, welche Aufgabe das Individuum wählt, drei theoretische Konstrukte benötigt: (1) das individuelle Leistungsmotiv, (2) die subjektive Erwartung der Aufgabenbewältigung und (3) den Anreiz der Aufgabe (Brandstätter et al., 2013). Mathematisch können die jeweiligen Tendenzen als Gleichung aufgestellt werden:  $T = M \times W \times A$  (Brandstätter et al., 2013). Abbildung 6 verdeutlicht grafisch, wie sich die resultierende Motivationstendenz aus der Erfolgs- und Misserfolgstendenz ergibt.

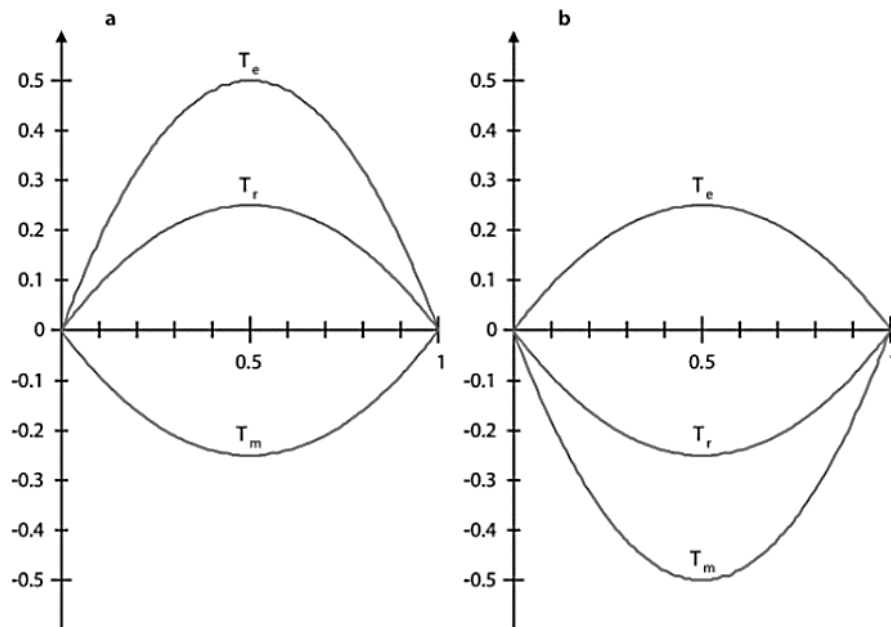


Abb. 6: Resultierende Motivationstendenzen (Brandstätter et al., 2013, S. 41).

Überwiegt das Erfolgsmotiv, spricht man von einer *erfolgsmotivierten Person* (Brandstätter et al., 2013). Solche Menschen sind durch Optimismus gezeichnet und gehen

zuversichtlich an Leistungssituationen heran (Moring, 2021). Um auf die Frage vom Anfang zurückzukehren, wird die Aufgabenwahl der jeweiligen Leistungsmotive in Abbildung 7 veranschaulicht. Daraus geht hervor, dass erfolgsmotivierte Personen laut Moring (2021) die größte Motivation bei Aufgaben mittlerer Schwierigkeit haben. Leichte oder schwierige Anforderungen scheinen hingegen keinen motivationalen Anreiz zu schaffen (Moring, 2021). Überwiegt auf der anderen Seite das Misserfolgsmotiv, geht man von *misserfolgsängstlichen Personen* aus (Brandstätter et al., 2013). Misserfolgsängstliche Personen sind generell von Anforderungen abgeschreckt, wählen in einer unvermeidbaren Situation hingegen leichte oder schwere Aufgaben (Moring, 2021). Während dem Studium haben Studierende in der Regel nicht die Möglichkeit die Schwierigkeit der gestellten Aufgaben selbst zu wählen. Diese Einstellungen könnten sich auf die Herangehensweise an akademische Herausforderungen (z.B. Prüfungen) und das Stresserleben der Studierenden auswirken (Sülz, 2014). Werden Aufgaben als zu schwer oder zu leicht wahrgenommen, könnte sich dies in einer geringeren Motivation äußern und gleichzeitig das individuelle Stresserleben erhöhen (Curdes, Jahnke-Klein, Langfeld & Pieper-Seier, 2003; Henke, 2003).

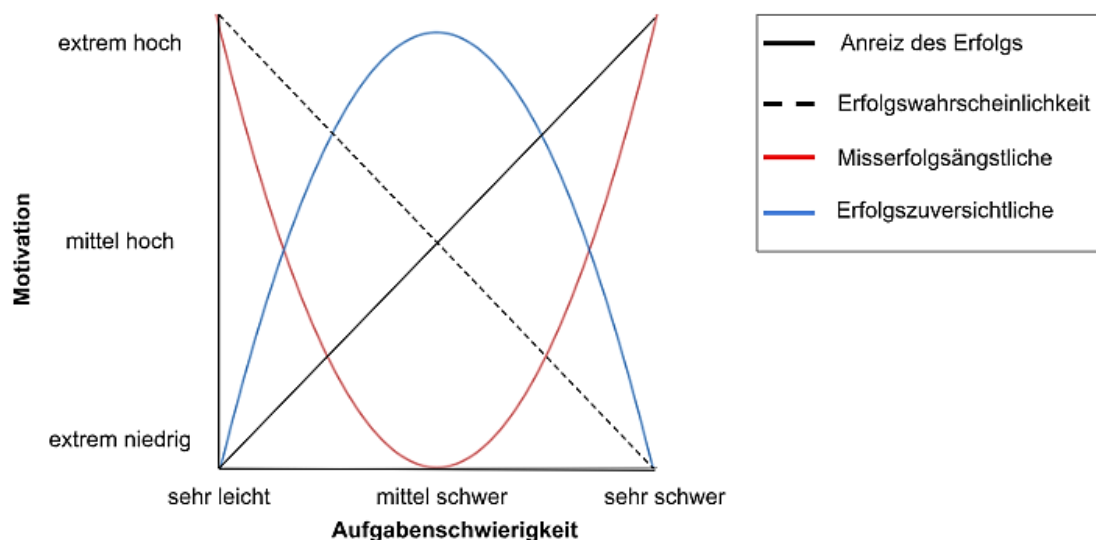


Abb. 7: Aufgabenwahl der jeweiligen Leistungsmotive (Eigene Darstellung in Anlehnung an Narciss et al., o. J., S. 5).

Bei dem Modell nach Atkinson wird die Ursache für eine gezeigte *Leistung* den inneren Dispositionen einer Person zugeschrieben (Lück, 2021). Die persönlichen Erfolge oder Misserfolge können aber auch Faktoren der Umwelt (wie der Aufgabenschwierigkeit) unterstellt werden (Garms-Homolová, 2021). Mit den sogenannten Attributionstheorien beschäftigt sich das folgende Kapitel.

### 2.3.3 Attributionale Theorie

Es liegt in der Natur des Menschen, Ursachen für bestimmte Gegebenheiten oder Verhaltensweisen zu finden (Grams-Homolová, 2021). Dabei stehen die individuell erlebten Ursachen im Fokus und sind unabhängig von den objektiven Gründen für ein bestimmtes Ereignis, Handeln oder Ergebnis (Curdes et al., 2003). Persönliche Erfolge und Misserfolge werden nicht nur wahrgenommen, sondern entweder der eigenen Person zugeschrieben oder situativen Umweltfaktoren unterstellt (Grams-Homolová, 2021). Man spricht von der *Attribution*. Fritz Heider gehört zu einem der ersten Forscher, welche die Frage nach dem „Warum?“ untersucht haben (Grams-Homolová, 2021). Mit seiner Differenzierung der Handlungsursachen in verschiedene Kategorien schafft er das Fundament für weiterführende Forschung in diesem Gebiet (Hewstone & Antaki, 1992). Heider spricht einerseits von der *internalen Attribution*, wenn die Ursachen für bestimmte Handlungen in den persönlichen Dispositionen liegen (Parkinson, 2014). Wird die Handlungsursache andererseits der Situation zugeschrieben, so geht Heider von einer *externalen Attribution* aus (Zimbardo & Gerrig, 1996). Dabei umfasst die Attribution nicht nur fremdes Handeln, sondern auch das eigene (Parkinson, 2014). Curdes und Kollegen (2003) sprechen von der *Lokalisation* (intern oder extern) von Ursachen. Die Attribution hat einen Einfluss auf die individuellen Emotionen (Ärger, Stolz, Scham, etc.) in der Gegenwart und ist für zukünftige Verhaltensweisen entscheidend (Curdes et al., 2003; Grasinger, Dickhäuser & Dresel, 2018). Annahmen darüber, was die Ursachen für Erfolg oder Misserfolg sind, können dazu beitragen, dass sich die Motivation im Laufe der Zeit verändert und damit die Wahrscheinlichkeit eines Erfolgseintritts beeinflusst wird (Curdes et al., 2003). Neben den genannten Punkten ermöglicht die Attribution dem Individuum, Kontrolle in der Umwelt wahrzunehmen (Brandstätter et al., 2013). Denn wenn der Mensch eine Vorstellung darüber hat, was die treibenden Faktoren für gezeigtes Verhalten sind, scheint die Welt vorhersehbarer und damit sicherer (Hewstone & Antaki, 1992). Folglich hat der Faktor *Kontrolle* in diesem Kontext auch einen Einfluss auf das individuelle Stresserleben und die Coping-Strategien (Spitzer, 2015). In seiner Theorie spricht Fritz Heider von der *Kausalattribution* (Grams-Homolová, 2021). Der Prozess der Kausalattribution hat große Wichtigkeit, da dieser das Verständnis von sozialem Verhalten ermöglicht (Grams-Homolová, 2021). Neben den Dimensionen extern und intern differenziert Heider (1958) in zeitlich stabile und instabile Ursachen. Die Dimension der *Stabilität* hat primär einen Einfluss auf die Erfolgserwartung, welche bereits im Risikowahl-Modell beschrieben worden ist (Curdes et al., 2003). Das Attributionsmodell von Heider (1958) wurde im Laufe der Zeit erweitert. In diesem Rahmen hat Weiner (1985) nun das Attributionsmodell um die bereits angedeutete Dimension der *Kontrollierbarkeit* (kontrollierbar und unkontrollierbar) erweitert (Laube, 2023). Die Kontrollierbarkeit

erlaubt es, eine Vorhersage über zukünftige Situationen treffen zu können (Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2018). In der Tabelle 1 wird das *Vierfelderschema* nach Weiner (1985) veranschaulicht und zeigt verschiedene Attributionen bezüglich Erfolges und Misserfolges auf (Curdes et al., 2003; Laube, 2023; Parkinson, 2014). Hierbei werden alle bereits genannten Dimensionen des Attributionsprozesses zusammengefasst.

Tab. 1: Ursachen für Erfolg und Misserfolg in Anlehnung an Parkinson (2014)

	Interne Attribution		Externe Attribution	
	stabil	instabil	stabil	instabil
Kontrollierbar	Wissen	Anstrengung	Dauerhafte soziale Ressourcen	Temporäre soziale Ressourcen
Unkontrollierbar	Intelligenz	Energie	Schwierigkeit der Aufgabe	Glück oder Zufall

Eine erfolgreich bestandene Klausur kann somit dadurch erklärt werden, dass eine Person über genügend Wissen bezüglich eines Themas verfügt (interne-stabile-kontrollierbare Attribution). Andererseits wäre es auch möglich den eigenen Erfolg dadurch zu erklären, dass die Schwierigkeit der Aufgaben niedrig war (externe-stabile-unkontrollierbare Attribution). Die Art und Weise der Attribution unterscheidet sich individuell (Fischer, Pfeiffer & Dickhäuser, 2021). Weiner (1988) schreibt der Lokalisation eine wichtige Rolle bezüglich der Bewertung von Misserfolg und Erfolg zu. Attributionen entstehen im Groben über zwei Wege: (1) durch die Information über Zusammenhänge und (2) Rückmeldung wichtiger Personen im Umfeld (Fischer et al., 2021). Harold Kelley (1921-2003) hat sich mit der Entstehung von verschiedenen Attributionsmustern befasst (Fischer et al., 2021). Seinen Annahmen nach ist die individuell vorliegende Information zur Erklärung bestimmter Ereignisse und Verhaltensweisen besonders wichtig (Kelley, 1973). Kelley (1973) ist der Ansicht, dass Informationen dann die Attribution beeinflussen, wenn die Information und ein Ereignis zeitgleich auftreten und somit „mit dem Ereignis variieren“ (Fischer et al., 2021, S. 14). In seiner *Kovariationstheorie* differenziert Kelley in drei Dimensionen: den *Konsensus*, die *Konsistenz* und die *Distinktheit* (Laube, 2023). Der Konsensus bezieht sich auf die Gleichartigkeit des gezeigten Verhaltens zwischen verschiedenen Personen (Stiensmeier-Pelster & Heckhausen, 2018). Die Konsistenz stellt die Frage danach, ob das Verhalten regelmäßig auftritt (Laube, 2023). Zuletzt untersucht die Distinktheit, ob das Verhalten nur in Verbindung mit einem bestimmten Reiz oder einer bestimmten Person auftritt (Laube, 2023). Je nachdem, wie hoch oder gering die einzelnen Dimensionen ausgeprägt sind, attribuiert die Person auf interne Ursachen (Personattribution), den Reiz oder die externen Umstände (Laube, 2023). Man kann die

allgemeine Tendenz beobachten, dass Menschen Erfolge auf persönliche Merkmale attribuieren und Misserfolge der externen Situation zuschreiben (Fischer et al., 2021). In diesem Fall ist die Rede von einem sogenannten selbstwertdienlichen Attributionsstil, den jedoch nicht jede Person aufweist (Fischer et al., 2021). Es handelt sich um *Attributionsverzerrungen*, denen der Mensch unterliegt (Parkinson, 2014). Ein selbstwertdienlicher Attributionsstil ist bei erfolgsszuversichtlichen Personen zu beobachten (Narciss, Heymann & Schulze, o. J.). Eigene Erfolge werden stabilen inneren Ursachen, wie den eigenen Fähigkeiten zugeschrieben, wohingegen Misserfolge auf die situativen Aspekte zurückgeführt werden (Narciss et al., o. J.). Misserfolgsängstliche Personen auf der anderen Seite schreiben Erfolge externen Ursachen, wie der Aufgabenschwierigkeit oder Glück, zu (Narciss et al., o. J.). Bei Misserfolgen schließen misserfolgsängstliche Personen auf Ursachen in den individuellen Dispositionen. Misserfolgsängstliche Personen bestätigen somit ihr negatives Selbstbild, was sich im Allgemeinen selbstwertschädigend auswirkt. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die individuelle Attribution darüber entscheidet, wie Erfolg und Misserfolg wahrgenommen werden und was die Ursachen dafür sein können (Parkinson, 2014). Je nach Ausprägung ist dies entscheidend für die resultierende Leistungsmotivation.

## **2.4 Forschungsfrage und Hypothesen**

Aus der Theorie folgend wird in dieser Arbeit folgende Fragestellung untersucht: *In welchem Zusammenhang stehen die Leistungsmotivation, das individuelle Stresserleben und die Coping-Strategien bei Studierenden?*

Dabei sind folgende Hypothesen zu prüfen:

*Hypothese 1:*

Die Forschung betont, dass das Konstrukt der Leistungsmotivation nicht nur als allein-stehender Faktor betrachtet werden kann, sondern auch mit anderen Komponenten korreliert. Leistungsmotivation, definiert als das innere Bestreben nach dem Erreichen eines Gütemaßstabs (Brunstein & Heckhausen, 2018), könnte folglich nicht nur das Leistungsbestreben beeinflussen, sondern auch das individuelle Stresserleben. Sowohl Brunstein und Heckhausen (2018) als auch Kaluza (2018) haben Leistungsmotivation im Sinne eines persönlichen Stressverstärkers bereits in Zusammenhang mit dem individuellen Stresserleben gebracht. Aufgrund dieser theoretischen Grundlage wird folgende Annahme formuliert:

H1: Je höher die Leistungsmotivation der Studierenden, desto höher ist das individuelle Stresserleben.

H0: Die Leistungsmotivation von Studierenden hat keinen Einfluss auf das individuelle Stresserleben oder die Konstrukte haben einen negativen Zusammenhang.

Statistisch formuliert:

H1:  $\rho > 0$

H0:  $\rho \leq 0$

*Hypothese 2a:*

In Situationen, wenn Personen vor Herausforderungen stehen oder stressreichen Reizen ausgesetzt sind, werden Coping-Strategien aktiviert (Taylor & Stanton, 2007; Reif et al. 2018). Damit wird versucht die Wirkung des Stressors zu vermindern. Entscheidend dabei ist nicht der Erfolgs-Faktor, sondern die zu erwartenden Konsequenzen (Reif et al., 2018). Werden in stressreichen Situationen adaptive Coping-Strategien angewandt, kann eine bessere und nachhaltigere Anpassung an die Situation stattfinden (Golombek und Achermann, 2021). Einen positiven Einfluss der adaptiven Coping-Strategien auf das individuelle Stresserleben haben auch Mosse und Holohan (2003) angenommen. Diese Theorie wird in den folgenden Annahmen untersucht:

H1: Studierende, welche adaptive Coping-Strategien verwenden, weisen ein geringeres individuelles Stresserleben auf als Studierende, welche maladaptive Coping-Strategien verwenden.

H0: Das individuelle Stresserleben von Studierenden, welche adaptive Coping-Strategien verwenden, ist höher als das von Studierenden, welche maladaptive Coping-Strategien verwenden, oder es gibt keinen Unterschied.

Statistisch formuliert:

H1:  $\mu_{ad} < \mu_{malad}$

H0:  $\mu_{ad} \geq \mu_{malad}$

*Hypothese 2b:*

Da im Fokus dieser Arbeit vor allem das individuelle Stresserleben in Verbindung mit der Leistungsmotivation steht, wird an dieser Stelle dieselbe Hypothese an einer ausschließlich leistungsmotivierten Stichprobe untersucht:

H1: Leistungsmotivierte Studierende mit adaptiven Coping-Strategien weisen ein geringeres individuelles Stresserleben auf als leistungsmotivierte Studierende mit maladaptiven Coping-Strategien.



H0: Leistungsmotivierte Studierende mit adaptiven Coping-Strategien weisen ein höheres individuelles Stresserleben auf als leistungsmotivierte Studierende mit maladaptiven Coping-Strategien oder es gibt keinen Unterschied.

Statistisch formuliert:

H1:  $\mu_{\text{adL}} < \mu_{\text{maladL}}$

H0:  $\mu_{\text{adL}} \geq \mu_{\text{maladL}}$

*Hypothese 3:*

Aufgrund der Tatsache, dass die Leistungsmotivation nach Atkinson in das Erfolgs- und Misserfolgsmotiv gegliedert ist, stellt sich hier die Frage, welcher emotionaler Konflikt eine höhere Ausprägung des individuellen Stresserlebens vorhersagt (Brandstätter et al., 2013). Die Gegensätzlichkeit der Emotionen bei Menschen mit den jeweiligen Motiven wird hierbei als Grundlage gewählt (Brandstätter et al., 2013). Das dominierende Gefühl bei erfolgsoversichtlichen Personen ist Stolz, während bei misserfolgssängstlichen Personen es Scham ist (Atkinson, 1957; Brandstätter et al., 2013). Diese inneren Ausprägungen könnten im Sinne eines persönlichen Stressverstärkers Auswirkungen auf das individuelle Stresserleben haben (Kaluza, 2012), welche mit der folgenden Hypothese untersucht werden:

H1: Das individuelle Stresserleben ist bei misserfolgssängstlichen Studierenden höher als bei erfolgsoversichtlichen.

H0: Das individuelle Stresserleben von misserfolgssängstlichen Studierenden ist niedriger als bei erfolgsoversichtlichen Studierenden oder es gibt keinen Unterschied.

Statistisch formuliert:

H1:  $\mu_{\text{miss}} > \mu_{\text{erf}}$

H0:  $\mu_{\text{miss}} \leq \mu_{\text{erf}}$

### **3 Methodik**

Der folgende Abschnitt befasst sich mit der Methodik dieser Arbeit. Dabei wird zunächst das Untersuchungsdesign beschrieben. Darauf folgt die Akquise der Probanden und die Erläuterung der Erhebungsinstrumente. Abschließend wird die Durchführung der Studie dargestellt.

### 3.1 Untersuchungsdesign

Bei der vorliegenden Untersuchung handelt es sich um eine korrelative Querschnittsstudie mit einem Erhebungszeitpunkt. Dadurch kann eine Ist-Aufnahme des aktuellen Zustands der Versuchspersonen beschrieben werden (Pfeiffer, 2022). Die Grundgesamtheit der vorliegenden Arbeit sind Studierende. Diese werden anhand des Merkmals *Immatrikulation* ausgewählt. Das bedeutet, es handelt sich hier um eine Quotenstichprobe (Döring & Bortz, 2015). Die Daten wurden durch einen Online-Fragebogen erhoben, der auf Unipark konzipiert wurde, und an eine möglichst breite Population von Studierenden geleitet. Damit gliedert sich die Untersuchung in den empirisch-quantitativen Forschungsstrang. Der genaue Aufbau des Online-Fragebogens und die Akquise der teilnehmenden Personen wird in den folgenden Kapiteln genauer beschrieben. Der Schwerpunkt liegt auf der Analyse des Zusammenhangs der drei Konstrukte Stresserleben, Coping-Strategien und Leistungsmotivation. Da die einzelnen Konstrukte eine gut fundierte theoretische Grundlage in der Wissenschaft haben, findet in dieser Arbeit eine deduktive Vorgehensweise statt. Insgesamt wird der Zusammenhang anhand von vier Hypothesen untersucht. In der *Hypothese 1* wird der Zusammenhang zwischen den Konstrukten *individuelles Stresserleben* und *Leistungsmotivation* untersucht. Dabei stellt die Leistungsmotivation die unabhängige Variable (UV) dar und das individuelle Stresserleben die abhängige Variable (AV). *Hypothese 2a* und *2b* untersuchen den Einfluss der Coping-Strategien (UV) auf das individuelle Stresserleben (AV) anhand von zwei Teilstichproben. Abschließend findet in der *Hypothese 3* eine Validierung des Effektes des jeweiligen Leistungsmotivs (UV) auf das individuelle Stresserleben (AV) statt. Unterschieden wird zwischen dem Erfolgsmotiv und dem Misserfolgsmotiv. Auf das Leistungsmotiv wird anhand der Dimension *Erfolgszuversicht* des LMI-K geschlossen.

### 3.2 Probandenakquise

Die Akquise der Stichprobe fand über verschiedene Plattformen statt. Zunächst wurde der Online-Fragebogen auf der Online-Webseite *SONA* veröffentlicht. Auf dieser ist es Studierenden der Psychologie und Wirtschaftspsychologie möglich, sich für Studien anzumelden und Versuchspersonenstunden zu sammeln. Außerdem besteht auch die Möglichkeit, eigene Umfragen hochzuladen. Um möglichst viele Studierende zu erreichen, wurde der Link mit einer kurze Beschreibung auf dem *Infoboard Berlin* im Serviceportal der Hochschule Fresenius hochgeladen. Des Weiteren wurden Studierende über *eBay Kleinanzeigen* angeworben, damit eine möglichst vielfältige Stichprobe an Studierenden zustande kommt. Wichtig dabei war, dass die Versuchspersonen hinsichtlich des Status *Student oder Studentin* homogen waren. Daneben fand die Rekrutierung auch auf den sozialen Medien *Instagram*, *WhatsApp* und *Facebook* statt. Der Link des Online-

Fragebogens wurde an den Bekannten- und Freundeskreis der Versuchsleiterin weitergeleitet. Außerdem wurden Personen über die Facebook-Gruppe *Studenten helfen Studenten* (<https://www.facebook.com/groups/studentenhelfenstudenten/>) angeworben. Die Voraussetzung für die Teilnahme ist in einem Studiengang eingeschrieben zu sein. Somit sollte eine Immatrikulation vorliegen, deren Vorhandensein im Online-Fragebogen überprüft wird. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen wurden extrinsisch durch 0,25 Versuchspersonenstunden motiviert.

### **3.3 Erhebungsinstrumente**

Der Online-Fragebogen umfasst insgesamt zwei verschiedene Fragebögen, die nacheinander beantwortet wurden. Der gesamte Online-Fragebogen ist in Anhang A abgebildet. Es handelt sich dabei um den Stress-Coping-Inventar (SCI) von Satow (2012) und die Kurzform des Leistungsmotivationsinventars (LMI-K) von Schuler und Prochaska (2001). Es folgt zunächst die Beschreibung des SCI und danach des LMI-K. Die Angaben stützen sich dabei stets auf die Angaben in dem jeweiligen Testmanual.

#### **3.3.1 Stress-Coping-Inventar (SCI)**

Das individuelle Stresserleben wurde, wie bereits erwähnt, mittels des SCIs (Satow, 2012) gemessen. Damit wurden die Konstrukte subjektives Stresserleben und die Coping-Strategien operationalisiert. Hervorzuheben ist die Tatsache, dass der SCI das Stresserleben facettenreich abbilden kann. Im Genaueren bedeutet dies, dass der Fragebogen es ermöglicht, Auskünfte über die aktuelle Stressbelastung, die körperlichen und psychischen Folgeerscheinungen und Coping-Strategien zu sammeln. Da die körperlichen und psychischen Stresssymptome für die Beantwortung der Fragestellung irrelevant sind, beschränkt sich der Online-Fragebogen auf die Skalen der aktuellen Stressbelastung und Coping-Strategien. Insgesamt verfügt der SCI über zehn Skalen mit einer Summe von 54 Items. Die Bearbeitungsdauer wird im Testmanual mit maximal 20 Minuten angegeben. Das subjektive Stresserleben wird durch die Stress-Gesamt Skala erfasst. Diese umfasst folgende Subskalen: (1) *Stress durch Unsicherheit*, (2) *Stress durch Überforderung* und (3) *Stress durch tatsächlich eingetretene negative Ereignisse*. Dabei werden hauptsächlich Bereiche thematisiert, die Finanzen, Gesundheit, Beruf und Ausbildung/Studium sowie soziales Umfeld umfassen. Der Fokus liegt darauf, den eigenen Zustand innerhalb der letzten drei Monate zu bewerten. Die Ausprägungen werden mittels einer siebenstufigen Likert-Skala mit verbalen Ankern (1= nicht belastet bis 7= sehr stark belastet) erfasst. Durch Addition der Werte aus den drei Subskalen lässt sich ein Gesamt-Stresswert berechnen. Der minimal erreichbare Wert liegt bei 21 und der maximale bei 147. Entsprechend steht ein höherer Wert für ein höheres Stresserleben und ein kleinerer für ein niedrigeres Stresserleben. Auf diese Weise

ist es möglich, beide Extrema des subjektiven Stresserlebens abzubilden. Die Coping-Strategien werden von insgesamt 20 Items erfasst und beinhalten sowohl adaptive als auch maladaptive Coping-Strategien. Was bedeutet, dass die Items die verschiedenen Bereiche des Copings gut abdecken. So gibt es Items, die sich den problemorientierten, emotionsorientierten und maladaptiven Coping-Strategien zuordnen lassen. Durch eine ausführliche Faktorenanalyse konnte nachgewiesen werden, dass in der Allgemeinheit grundlegend fünf verschiedene Coping-Strategien eingesetzt werden: (1) *Positives Denken*, (2) *Aktive Stressbewältigung*, (3) *Soziale Unterstützung*, (4) *Halt im Glauben* und (5) *Alkohol- und Zigarettenkonsum*. Die genannten Coping-Strategien werden auf den entsprechenden Subskalen mit jeweils vier Items durcheinander abgefragt. Durch die Summe der Werte der einzelnen Subskalen ist es den Probanden möglich, einen minimalen Wert von 20 und einen Maximalwert von 80 zu erlangen. Je höher die Werte sind, umso ausgeprägter ist die Verwendung der Coping-Strategien. Ein Gesamtwert wird hier nach dem Testmanual nicht berechnet. Tabelle 2 verdeutlicht den Aufbau, welcher für die vorliegende Arbeit verwendet wurde, und zeigt Beispielitems auf. Damit soll ein besseres Verständnis der Skalen erreicht werden.

Tab. 2: Aufbau des SCI in der vorliegenden Arbeit

	<b>Psychometrische Subskala</b>	<b>Items</b>	<b>Antwortskala</b>	<b>Beispielitem</b>
<i>Aktuelle Stressbelastung</i>	Stress durch Unsicherheiten	7	1= nicht belastet 7= sehr stark belastet	<i>Unsicherheit durch finanzielle Probleme.</i>
	Stress durch Überforderung	7	1= nicht überfordert 7= sehr stark überfordert	<i>Wohnungssuche oder Hausbau.</i>
	Stress durch tatsächlich eingetretene negative Ereignisse	7	1= nicht eingetreten/belastet 7= sehr stark belastet	<i>Verlust oder Trennung vom Partner.</i>
<i>Coping-Strategien</i>	Positives Denken	4	1= trifft gar nicht zu 4= trifft genau zu	<i>Ich sehe Stress und Druck als positive Herausforderung an.</i>
	Aktive Stressbewältigung	4		<i>Ich versuche Stress schon im Vorfeld zu vermeiden.</i>
	Soziale Unterstützung	4		<i>Wenn ich mich überfordert fühle, gibt es Menschen, die mich wieder aufbauen.</i>
	Halt im Glauben	4		<i>Bei Stress und Druck finde ich Halt im Glauben.</i>
	Alkohol- und Zigarettenkonsum	4		<i>Wenn ich zu viel Stress habe, rauche ich eine Zigarette.</i>

Bezüglich der Gütekriterien kann festgehalten werden, dass die psychometrischen Kennwerte sich in einem befriedigenden bis hohen Bereich befinden. Satow (2012) bezieht sich dabei auf seine Normstichprobe von N=5 220 Personen. Mit Werten des Cronbachs Alpha zwischen .69 und .72 erreichen die Subskalen für die Stressbelastung eine befriedigende bis akzeptable Reliabilität (Hemmerich, o. D.). Der Gesamtstresswert mit  $\alpha=.82$  deutet auf eine hohe Reliabilität hin. Die Subskalen der Coping-Strategien mit Werten von  $\alpha=.74$  bis  $\alpha=.88$  liegen ebenfalls in einem akzeptablen bis hohen Bereich für die Reliabilität. Neben dem Cronbachs Alpha wird auch die Split-Half Reliabilität nach Guttman angegeben. Es handelt sich demzufolge um einen Test, welcher es ermöglicht, mit einer akzeptablen bis guten internen Konsistenz, reliable Aussagen zu treffen. Die Validität des Fragebogens wurde durch die Interskalen-Korrelation sichergestellt. Man kann feststellen, dass die drei Stressskalen eine hohe Korrelation ( $r=.56$  bis  $r=.75$ ) untereinander aufweisen (Gehrau, Maubach & Fujarski, 2022). Zwischen den Skalen der Coping-Strategien und des Stresserlebens konnte ein negativer Zusammenhang nachgewiesen werden. Eine Ausnahme ist dabei der Alkohol- und Zigarettenkonsum, welcher als stressfördernd gilt und somit eine positive Korrelation mit den Stressskalen hat.

### **3.3.2 Leistungsmotivationsinventar - Kurzform (LMI-K)**

Die Leistungsmotivation wurde mittels der Kurzform des Leistungsmotivationsinventars LMI-K nach Schuler und Prochaska (2001) erhoben. Die Kurzform wurde gewählt, um die Gesamtbearbeitungsdauer zu verkürzen und den Online-Fragebogen so für Versuchspersonen möglichst attraktiv zu halten. Der LMI-K umfasst insgesamt 30 Items, welche den LMI möglichst gut verkörpern. Das bedeutet laut dem Testmanual, dass diese Items die größte Korrelation mit dem Gesamttest aufweisen. Insgesamt liegt die Korrelation des LMI-K-Gesamtwerts mit dem LMI-Gesamtwert bei  $r=.93$ , was als sehr hoch eingestuft werden kann (Gehrau et al., 2022). Die interne Konsistenz des LMI-K wurde mit einem Wert von  $\alpha=.94$  angegeben und beschreibt somit eine sehr hohe Reliabilität des Fragebogens. Anhand von vier Experteninterviews wurde die Inhaltsvalidität gewährleistet und stellt damit eine Repräsentativität sowie inhaltliche Stimmigkeit sicher. Daneben ist eine Korrelation des LMI-Gesamtwertes mit Konstrukten des NEO-FFI (Gewissenhaftigkeit  $r=.57$ , Extraversion  $r=.23$ , Neurotizismus  $r=-.40$ ) festgestellt worden. Außerdem wurde darauf geachtet, dass die Kurzform eine möglichst große Bandbreite an Subskalen der Vollversion beinhaltet. Jede Subskala wird mit ein bis zwei Items abgefragt. Der LMI-K verfügt über 17 Dimensionen: Beharrlichkeit, Dominanz, Engagement, Erfolgszuversicht, Flexibilität, Flow, Furchtlosigkeit, Internalität, Kompensatorische Anstrengung, Leistungsstolz, Lernbereitschaft, Schwierigkeitspräferenz, Selbstständigkeit, Selbstkontrolle, Statusorientierung, Wettbewerbsorientierung und Zielsetzung. Die Beschreibung der einzelnen Subskalen wird in Tabelle 3 ausgeführt. Laut dem

Testmanual beträgt die Bearbeitungsdauer der Kurzversion ungefähr zehn Minuten, wobei es keine Zeitbegrenzung gibt. Die Anwendungsbereiche erstrecken sich über die Persönlichkeits- und Motivationsforschung, Personalwahl und -entwicklung, Berufsberatung sowie über die Sportpsychologie und Pädagogische Psychologie. Die 30 Items der Kurzform werden, wie bei der Vollversion auch, auf einer Likert-Skala mit sieben Ausprägungen (1= trifft gar nicht zu bis 7=trifft vollständig zu) beantwortet. Den Versuchspersonen ist es möglich, einen Minimalwert von 30 zu erlangen und einen Maximalwert von 210. Entsprechend gilt, je höher der Gesamtwert ausfällt, umso höher ist die individuelle Leistungsmotivation.

Tab. 3: Beschreibung der Dimensionen des LMI-K

<b>Dimension</b>	<b>Beschreibung</b>
Beharrlichkeit (BE)	Beharrliche Personen zeigen Ausdauer und Konsequenz bei der Bearbeitung von Aufgaben.
Dominanz (DO)	Hohe Werte in dieser Dominanz deuten darauf, dass Personen überzeugt von sich selbst sind und gerne die Initiative ergreifen.
Engagement (EN)	Engagement bezeichnet die Neigung, sich in eine Aufgabe zu vertiefen und ehrgeizig das Ziel anzustreben.
Erfolgszuversicht (EZ)	Erfolgszuversichtliche Personen sind sich über ihr Gelingen in einer Aufgabe sicher und siegessicher gestimmt.
Flexibilität (FX)	Eine hohe Flexibilität steht für Aufgeschlossenheit und Interesse an neuen Aufgaben und Situationen. Personen sind offen für Veränderungen.
Flow (FL)	Diese Dimension beschreibt eine fokussierte und intensive Vertiefung in eine Aufgabe. Dabei werden äußere Reize meist ausgeblendet und man geht in der Arbeit auf.
Furchtlosigkeit (FU)	Furchtlosigkeit beschreibt eine Tendenz des Menschen, keine Angst vor Misserfolgen oder der Bewertung anderer zu haben.
Internalität (IN)	Personen mit einer ausgeprägten Internalität führen die Ursachen für verschiedene Ereignisse auf die eigene Person zurück und nicht auf externe Faktoren.
Kompensatorische Anstrengung (KA)	Personen mit starker Ausprägung investieren viel Zeit und Energie darin, einen Misserfolg zu vermeiden. Auf eine Aufgabe bereiten sich solche Personen besonders gut vor.
Leistungsstolz (LS)	Diese Dimension beschreibt ein positives Gefühl, als Resultat eigener Leistung. Das eigene Selbstwertgefühl solcher Personen ist von der erbrachten Leistung abhängig.

Lernbereitschaft (LB)	Personen streben danach, sich mehr Wissen anzueignen und empfinden den Lernprozess als positiv. Sie lernen aus eigenem Antrieb gerne neues dazu, ohne extrinsisch dazu motiviert zu werden.
Schwierigkeitspräferenz (SP)	Personen mit hoher Ausprägung bevorzugen schwierigere Aufgabentypen. Schwierigkeiten, die dabei auftreten können, reizen diese Personen umso mehr.
Selbstständigkeit (SE)	Selbstständige Personen bevorzugen es Aufgabenstellungen autark zu bearbeiten. Die Direktion anderer wird ungern akzeptiert.
Selbstkontrolle (SK)	Individuen mit hohen Werten sind gut im Organisieren und sind bereit Belohnungsaufschub zu ertragen. Bei ihrer Arbeit sind die Personen konzentriert und diszipliniert.
Statusorientierung (ST)	Statusorientierte Personen streben danach eine hohe Position in der Hierarchie zu erreichen und die Anerkennung anderer im sozialen Umfeld damit zu gewinnen.
Wettbewerbsorientierung (WE)	Diese Dimension beschreibt die Neigung, besser sein zu wollen als die Konkurrenz. Es ist wichtig für solche Menschen den Gewinn zu erzielen.
Zielsetzung (ZS)	Personen mit einer hohen Ausprägung setzen sich Ziele für die Zukunft und streben diese konsequent an.

### 3.4 Auswertungsmethoden

Die Auswertung der erhobenen Daten erfolgt durch die Statistiksoftware *IBM SPSS Statistics* (SPSS). Die Daten werden dabei aus dem Programm *Unipark* exportiert und anschließend bereinigt (vgl. Kapitel 4.1). Der folgende Abschnitt befasst sich am Anfang mit der grundlegenden Auswertung der Erhebungsinstrumente. Im Anschluss daran werden die statistischen Strategien zur Testung der Hypothesen beschrieben.

#### 3.4.1 Auswertung der Erhebungsinstrumente

Die Auswertung der Fragebögen richtet sich nach den Vorgaben in den jeweiligen Testmanualen. Es kann festgehalten werden, dass die Vorgehensweise des SCI und LMI-K ähnlich verläuft. Beide Fragebögen nutzen zur Operationalisierung der Konstrukte Likert-Skalen mit einer sieben- beziehungsweise vierstufigen Ausprägung. Bevor die Berechnungen verschiedener Werte stattfinden können, muss vorab gewährleistet werden, dass alle Items ordnungsgemäß beantwortet werden. Die Ausprägungen der Items besitzen eine natürliche Rangfolge, anhand welcher die Intensität des zugehörigen Merkmals gemessen wird (Brück & Toth, 2022; Döring, 2023). Auf diese Weise ist es möglich, die verschiedenen Merkmale zwischen Versuchspersonen zu vergleichen. Wenngleich

die Ausprägungen eine natürliche Rangfolge haben, ist es nicht möglich, die Abstände zwischen den Ausprägungen als gleich zu interpretieren (Brück & Toth, 2022). Damit liegt zunächst ein ordinalskaliertes Messniveau vor (Mittag, 2017). Um Ergebnisse im Sinne der spezifischen Zielsetzung zu ermitteln, werden die jeweiligen Punkte der Items pro Skala aufsummiert. Man spricht von Rohwerten. Dabei sind negativ formulierte Items besonders zu beachten, denn diese weisen eine negative Polung auf. Einerseits ist es so möglich, Informationen auf Skalenebene zu analysieren und andererseits für eine vertiefende Betrachtung auch auf Itemebene. Durch die Summe aller Skalenrohwerte ist es möglich, einen Gesamtrohwert und falls erforderlich einen Mittelwert zu ermitteln. Diese haben ein metrisches Messniveau und es sind verschiedene statistische Operationen möglich (Grünwald, 2023). Das metrische Messniveau zeichnet sich dadurch aus, dass die Abstände zwischen zwei Werten gleich und dadurch genauer messbar sind (Döring, 2023). Vergleicht man die Rohwerte anschließend mit einer Normtabelle, können Stanine-Werte (1-9) ermittelt werden. Diese ermöglichen es, die Ergebnisse der Fragebögen individuell zu interpretieren. Der Unterschied zwischen dem SCI und LMI-K besteht darin, dass im SCI Normtabellen zur Interpretation der einzelnen Subskalen vorhanden sind. Im LMI-K kann man lediglich den Gesamtrohwert anhand einer Normtabelle in einen Stanine-Wert übertragen.

### **3.4.2 Auswertung der Hypothese 1**

In der ersten Hypothese – *Je höher die Leistungsmotivation der Studierenden, desto höher ist das subjektive Stresserleben* – wird ein verstärkender Effekt der Leistungsmotivation auf das individuelle Stresserleben angenommen. Zur Überprüfung dieses Zusammenhangs wurde die Spearman-Korrelation gewählt. Da der theoretische Hintergrund keine Aussagen über eine konkrete Art des Zusammenhangs (z.B. linear oder explorativ) gibt, wird hier untersucht, ob ein steigender monotoner Zusammenhang zwischen den Konstrukten vorliegt. Die Testung der Hypothese schließt Daten der gesamten Stichprobe ein. Da es sich hierbei um eine gerichtete Zusammenhangshypothese handelt, wird ein einseitiger Test durchgeführt. Hierfür werden die Mittelwerte der Skalen *Leistungsmotivation* und *individuelle Stressbelastung* berechnet. Der Gebrauch des Verfahrens setzt einen Datensatz voraus, welcher mindestens ordinalskaliert ist (Bortz & Schuster, 2010). Des Weiteren müssen vollständige Beobachtungspaare vorhanden sein (Held, 2010). Das bedeutet in diesem Fall, dass der Datensatz nur dann verwendet werden kann, wenn die Versuchspersonen sowohl den LMI-K als auch den SCI vollständig ausgefüllt haben. Um dies zu gewährleisten, wurden alle Items als Pflichtangaben markiert. Weitere Voraussetzungen wie eine Normalverteilung sind nicht erforderlich (Gehrau et al., 2022). Der Wert des Rangreihenkorrelationskoeffizient Spearman's  $\rho$  kann dabei Werte zwischen [-1; 1] annehmen und beschreibt damit entweder einen



positiven oder negativen Zusammenhang. Ein Wert von null würde bedeuten, dass kein Zusammenhang vorliegt. Um die Wahrscheinlichkeit abzuschätzen, inwiefern die statistische Testung in der Lage war, einen tatsächlichen Zusammenhang zu erkennen, wird eine post-hoc Poweranalyse durchgeführt (Segieth, Ruhleder, Vogt & Banzer, 2004). Ist die statistische Power hoch, so sinkt die Wahrscheinlichkeit, einen  $\beta$ -Fehler zu begehen (Hemmerich, 2016). Der sogenannte  $\beta$ -Fehler beschreibt dabei die Annahme der Nullhypothese, wenn eigentlich die Alternativhypothese angenommen werden sollte (Segieth et al., 2004).

### 3.4.3 Auswertung der Hypothese 2a

In der Hypothese 2a - *Studierende, welche adaptive Coping-Strategien verwenden, weisen ein geringeres individuelles Stresserleben auf als Studierende, welche maladaptive Coping-Strategien verwenden* – geht es um den Einfluss, welchen die Art der Coping-Strategien auf das individuelle Stresserleben hat. Für die Untersuchung dieser Hypothese wird die Gesamtstichprobengröße verwendet. Unterschieden wird hier zwischen den maladaptiven und adaptiven Coping-Strategien. Dafür muss die Stichprobe zunächst in die jeweiligen Gruppen: (1) Stud<sub>malad</sub> und (2) Stud<sub>ad</sub> aufgeteilt werden. Die Differenzierung der Gruppen erfolgt anhand der Subskala *Alkohol- und Zigarettenkonsum*. Denn nur diese Skala beinhaltet maladaptive Coping-Strategien. Zuerst werden die Rohwerte der Subskala berechnet und daraus die Stanine-Werte abgeleitet. Laut dem Testmanual des SCI gilt ein Stanine-Wert von sieben und höher in der Subskala *Alkohol- und Zigarettenkonsum* als überdurchschnittlich. Anhand dieser Definition werden die Gruppen erstellt. Damit gliedert sich die Gruppe der Stud<sub>malad</sub> in diejenigen Studierende, welche einen Stanine-Wert von sieben oder höher besitzen. Alle anderen werden in die Gruppe Stud<sub>ad</sub> gezählt. Für die Untersuchung des Unterschieds zwischen den Gruppen wird ein einseitiger t-Test für unabhängige Stichproben verwendet. Zu diesem Zweck wird innerhalb der Gruppen der Mittelwert der Skala *individuelle Stressbelastung* berechnet. Die Voraussetzung für dieses Verfahren ist eine Unabhängigkeit der Messung. Das impliziert, dass keine Person der einen Gruppe auch in der anderen Gruppe vorhanden ist. Außerdem ist ein intervallskaliertes Messniveau der abhängigen Variable und ein nominalskaliertes Messniveau der unabhängigen Variable erforderlich. Der t-Test setzt einen Datensatz voraus, der keine Ausreißer enthält, normalverteilt ist und eine Varianzhomogenität der Gruppen aufweist. Das Signifikanzniveau der Testung wird mit dem  $p$ -Wert des t-Testes verglichen, was entscheidend für die Annahme oder Ablehnung der Alternativhypothese ist. Im Anschluss daran wird die Effektstärke Cohen's  $d$  für einen ungepaarten t-Test ermittelt. Dies erfolgt mittels des Online-Rechners von Statistik Guru (Hemmerich, 2015), da diese Berechnung mit dem Programm SPSS nicht möglich ist. Die Interpretation erfolgt anhand der Richtlinien von Cohen (1988). Nach Cohen (1988)

gibt das Vorzeichen der Größe  $d$  eine Aussage über die Richtung des Effekts, jedoch ist es für die Interpretation des Effekts irrelevant. Mit einem Betrag von  $d=.2$  spricht man von einem kleinen Effekt, bei  $d=.5$  ist ein mittlerer Effekt vorhanden und bei einem  $d=.8$  ist die Rede von einem großen Effekt (Cohen, 1988). Die Aussage der Effektstärke lässt im Falle einer Signifikanz der Alternativhypothese eine genauere Betrachtung der Hypothese zu (Segieth et al., 2004).

#### **3.4.4 Auswertung der Hypothese 2b**

Ähnlich wie bei Hypothese 2a wird in bei der Hypothese 2b - *Leistungsmotivierte Studierende mit adaptiven Coping-Strategien weisen ein geringeres individuelles Stresserleben auf als leistungsmotivierte Studierende mit maladaptiven Coping-Strategien* - der Einfluss der Coping-Strategien auf das individuelle Stresserleben analysiert. Der Unterschied zur Hypothese 2a besteht darin, dass der Effekt an einer ausschließlich leistungsmotivierten Teilstichprobe untersucht wird. Unter *leistungsmotiviert* werden hierbei diejenigen Studierenden verstanden, die einen aktuellen Notendurchschnitt von 1,0 - 2,0 im Studium haben. Die Eingrenzung basiert auf der Studienordnung nach § 2 Stipendienvergabe der Hochschule Fresenius (siehe Anhang D) für die Vergabe eines hochschul-eigenen Stipendiums an leistungsstarke Studierende. Die Rolle der Noten in Bezug auf Leistungsmotivation wird auch von Becker-Carus (2004) betont. So zeigen hoch leistungsmotivierte Personen eher höhere Leistungen. Die weitere Berechnung konzentriert sich nun ausschließlich auf diese Teilstichprobe. Innerhalb dieser Teilstichprobe werden zwei Gruppen differenziert: (1) Stud<sub>adL</sub> und (2) Stud<sub>maladL</sub>. Diese werden wie bei der Hypothese 2a anhand der Subskala *Alkohol- und Zigarettenkonsum* unter Zuhilfenahme des Testmanuals (SCI) differenziert. Die Testung der Hypothese 2b findet mittels des einseitigen t-Test für unabhängige Stichproben statt. Dafür müssen bestimmte Voraussetzungen gegeben sein. So dürfen in den jeweiligen Gruppen keine Personen doppelt beinhaltet sein. Dies ist laut der Definition von *leistungsmotiviert* und der Differenzierung in die beiden Gruppen ausgeschlossen. Des Weiteren ist das Messniveau der abhängigen und unabhängigen Variable zu beachten. So muss die abhängige Variable mindestens intervallskaliert und die unabhängige nominalskaliert sein. Bevor die statistische Testung durchgeführt wird, ist es notwendig, starke Ausreißer aus dem Datensatz zu entfernen. Außerdem ist zu prüfen, ob die Daten der Gruppe normalverteilt sind und eine Varianzhomogenität aufweisen können. Die Annahme oder Ablehnung der Hypothese richtet sich nach dem einseitigen  $p$ -Wert, welcher in SPSS berechnet wird. Abschließend wird die Effektstärke Cohen's  $d$  berechnet und anhand der Richtlinien von Cohen (1988) interpretiert. Damit lässt sich eine Aussage darüber machen, wie stark ein Effekt ist, wenn die Testung Signifikanz feststellen kann. Außerdem liefert die Effektgröße in Zusammenhang mit der Poweranalyse dann eine Interpretationshilfe, wenn das Ergebnis

der statistischen Testung zu einer Ablehnung der Alternativhypothese führen würde. So kann man damit Rückschlüsse über die Stichprobengröße ziehen und die Wahrscheinlichkeit eines  $\beta$ -Fehlers einschätzen (Segieth et al., 2004).

### 3.4.5 Auswertung der Hypothese 3

Die Hypothese 3 - *Das individuelle Stresserleben ist bei misserfolgsängstlichen Studierenden höher als bei erfolgszuversichtlichen* – befasst sich mit dem Einfluss der Leistungsmotivation auf das individuelle Stresserleben. Da sich die Leistungsmotivation nach Atkinson (1957) in zwei Motive gliedert, differenziert die dritte Hypothese in misserfolgsängstliche und erfolgszuversichtliche Studierende. Dazu wird die Stichprobe in zwei Gruppen geteilt: (1): Stud<sub>miss</sub> und (2) Stud<sub>erf</sub>. Das Testmanual des LMI-K stellt keine Interpretationshilfe bezüglich der einzelnen Subskalen bereit. Deshalb wird die Definition von *erfolgszuversichtlich* und *misserfolgsängstlich* von der Versuchsleiterin festgelegt. Aus der Theorie kann man folgern, dass ein Erfolgsmotiv dann vorliegt, wenn die *Erfolgszuversicht* überwiegt. Folglich liegt bei einer schwachen Ausprägung der Erfolgszuversicht ein Misserfolgsmotiv vor und man spricht von misserfolgsängstlichen Personen. Mit dem LMI-K ist es möglich, einen Wert für Erfolgszuversicht zwischen vier und 28 für die Versuchspersonen zu berechnen. Unterteilt man diese Zahlenspanne auf zwei gleichgroße Gruppen, so erhält man eine Gruppe von vier bis 16 (unterdurchschnittliche Ausprägung) und 17-28 (überdurchschnittliche Ausprägung). Mithilfe eines Filters gliedern sich jene Versuchspersonen in die Gruppe Stud<sub>miss</sub>, die einen unterdurchschnittlichen Wert haben, und diejenigen in die Gruppe Stud<sub>erf</sub>, welche einen überdurchschnittlichen Wert aufweisen. Um zu untersuchen, ob ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen vorliegt, wird ein t-Test für unabhängige Stichproben durchgeführt. Dafür wird innerhalb der Gruppen der Mittelwertscore der Skala *individuelle Stressbelastung* ermittelt. Es handelt sich hierbei um die Annahme eines gerichteten Unterschieds, weswegen eine einseitige Testung durchgeführt wird. Wie bereits erwähnt, müssen für den t-Test bei unabhängigen Stichproben bestimmte Punkte erfüllt sein. Dazu zählt die Unabhängigkeit der Testung. Das bedeutet, in den jeweiligen Gruppen sollen die Daten keiner Person doppelt vorkommen. Außerdem setzt der t-Test für unabhängige Stichproben bestimmte Merkmale der abhängigen und unabhängigen Variable voraus. Das Messniveau der abhängigen Variable muss wenigstens intervallskaliert und das der unabhängigen Variable nominalskaliert sein. Darüber hinaus ist es erforderlich, den Datensatz nach Ausreißern zu untersuchen und diese gegebenenfalls zu entfernen. Zum Schluss ist die Sicherstellung einer Normalverteilung der Daten innerhalb der Gruppen und der Varianzhomogenität notwendig. Sind die Voraussetzungen erfüllt, kann die statistische Testung durchgeführt werden. Anhand des einseitigen *p*-Wertes erfolgt die Auswahl beziehungsweise Ablehnung der Alternativ- oder Nullhypothese. Abschließend

wird die Effektstärke Cohen's  $d$  ermittelt, um zu bestimmen, wie groß der Unterschied zwischen den zwei Gruppen ist. Die Effektstärke  $d$  wird anhand Cohen (1988) interpretiert und ermöglicht eine genauere Analyse der Hypothese im Falle einer bestätigten Signifikanz oder einer Ablehnung.

### 3.5 Untersuchungsdurchführung

Mithilfe eines Online-Fragebogens wurden quantitative Daten erhoben. Der Zeitraum der Datenerhebung fand zwischen dem 17.10.2023 und 16.11.2023 statt. Die Bearbeitungsdauer des Online-Fragebogens nahm zwischen fünf und 15 Minuten in Anspruch. Die Versuchspersonen konnten stets online auf den Fragebogen zugreifen und diesen ausfüllen. Folgend wird der Aufbau des Online-Fragebogens zusammengefasst. Abbildung 8 verdeutlicht die Struktur in einem Flussdiagramm.

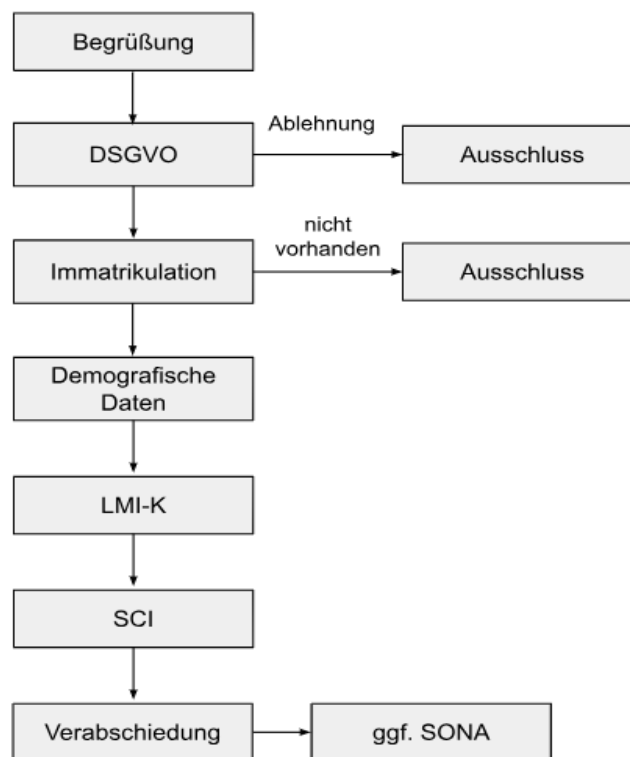


Abb. 8: Flussdiagramm zur Darstellung der Untersuchungsdurchführung.

Am Anfang wurden die Versuchspersonen durch eine Begrüßungsseite über den Zweck der Studie aufgeklärt. Somit ist die ethische Transparenz der Studie gewährleistet. Es wurden Informationen bezüglich der Bearbeitungsdauer, Anonymität, Freiwilligkeit und Anrechnung der Versuchspersonenstunden offengelegt. Die Versuchspersonen wurden darauf hingewiesen, dass sich die Studie ausschließlich an Studierende richtet. Für Fragen seitens der Teilnehmer und Teilnehmerinnen wurde die E-Mail-Adresse der Versuchsleiterin angegeben. Darauf wurde die Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) mitgeteilt. Die Probanden konnten dieser zustimmen oder diese ablehnen. Im Fall einer

Ablehnung wurde der Online-Fragebogen durch einen eingebauten Filter abgebrochen und eine vorzeitige Endseite präsentiert. Bei einer Zustimmung folgte die Abfrage nach einer aktuellen Immatrikulation in einem Studiengang. Versuchspersonen, welche keine gültige Immatrikulation besaßen, wurden ebenfalls durch einen integrierten Filter zu einer vorzeitigen Endseite geleitet und der Online-Fragebogen wurde abgebrochen. Waren beide Bedingungen erfüllt, konnte die Datenerhebung beginnen. Zunächst folgte der selbst konzipierte Abschnitt der demografischen Daten. Dieser umfasste neun Fragen zur Person. Anschließend wurden 30 Items des LMI-K und 41 Items des SCI dargeboten. Zur Vermeidung von unvollständigen Angaben wurden alle Items der Erhebungsinstrumente in Unipark als Pflichtitems markiert. Anweisungen bezüglich dessen, wie die Items zu verstehen sind, waren stets angegeben und die Items konnten entsprechend beantwortet werden. Zum Schluss folgte eine Verabschiedungsseite mit einer Bedankung an der Teilnahme und einem weiteren Verweis auf die E-Mail-Adresse der Versuchsleiterin bei offenen Fragen. Darüber hinaus wurden die Teilnehmer nach dem Abschluss des Fragebogens automatisch auf die Webseite SONA weitergeleitet. Für Personen, die kein Interesse an Versuchspersonenstunden hatten, wurde der Online-Fragebogen mit der Endseite abgeschlossen. Die Bearbeitung des Online-Fragebogens wurde dabei in einem von den Versuchspersonen selbst gewählten Umfeld durchgeführt, wodurch eine Beeinflussung durch die Versuchsleiterin ausgeschlossen ist.

## **4 Ergebnisse**

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Studie vorgestellt. Zunächst wird das Vorgehen bei der vorbereitenden Datenanalyse beschrieben. Darauf folgt die Vorstellung der deskriptiven Befunde. Dabei wird die Gesamtstichprobe sowie die einzelnen Teilstichproben beschrieben. Abschließend findet die Darlegung von Ergebnissen der Hypothesentestung statt.

### **4.1 Vorbereitende Datenanalyse**

Insgesamt haben 252 Personen auf den Link des Online-Fragebogens zugegriffen. Mit einer Beendigungsquote von 40,87% wurde die Befragung von 103 Personen abgeschlossen. Die Rohdaten der 103 Versuchspersonen wurden zu Beginn anhand von Kriterien an die Zielgruppe untersucht. Das Einverständnis der Versuchspersonen mit der Datenschutz-Grundverordnung, sowie eine gültige Immatrikulation waren für die Teilnahme an der Studie maßgeblich. Drei Personen haben der DSGVO nicht zugestimmt und vier Personen hatten keine aktuelle Immatrikulation in einem Studiengang. Aufgrund dieser Tatsache wurden die zugehörigen Datensätze entfernt. Des Weiteren wurde die Antworttendenz der Teilnehmer und Teilnehmerinnen in Betracht gezogen. Es konnte beobachtet werden, dass vier Personen eine Tendenz zu Extremen aufgewiesen haben.

Das bedeutet, der Summenscore der Subskalen war maximal oder minimal ausgeprägt. Da dies als unglaublich von der Versuchsleiterin eingestuft worden ist, wurden die jeweiligen Datensätze entfernt. Außerdem wurde ein Konsistenzcheck durchgeführt. Dabei ist eine Person aufgefallen, welche einen Notendurchschnitt von 7,8 angegeben hat. Während eines Studiums ist das Erreichen eines solchen Notendurchschnitts nicht möglich. Aus diesem Grund wurden die Daten aussortiert. Damit ergibt sich ein aufbereiteter Datensatz mit einem Stichprobenumfang von 91 Personen. Ein weiterer Schritt in der Vorbereitung ist die Itemanalyse. Hierbei wurden zwei Items umkodiert, da diese invers formuliert sind. Ein Item wird im LMI-K zur Messung der Schwierigkeitspräferenz verwendet und das andere zur Messung des Alkohol- und Zigarettenkonsums im SCI.

## 4.2 Deskriptive Befunde der Stichprobe

Insgesamt haben 252 Personen auf den Online-Fragebogen zugegriffen. Nachdem die vorbereitende Datenanalyse (vgl. Kapitel 4.1) durchgeführt wurde, mussten 161 Personen ausgeschlossen werden. Damit ergibt sich eine Stichprobe mit einem Umfang von  $N=91$  Personen. Das bedeutet, die Mindeststichprobengröße von 30 Personen ist erreicht und eine Repräsentativität bezogen auf die Grundgesamtheit kann angenommen werden. Im Anhang B wird eine Tabelle der detaillierten Stichprobenbeschreibung abgebildet, um einen zusätzlichen Überblick zu verschaffen. Die Altersspanne der Stichprobe reicht von 18 bis 44 ( $M=22.51$ ;  $SD=4.07$ ). Insgesamt gibt es 20 männliche Versuchspersonen, 71 weibliche Versuchspersonen und keine diversen Versuchspersonen. In dieser Arbeit wurde der Bildungs-, Studien- und Berufsabschluss in einer Frage zusammengefasst. 21 Personen verfügen über eine Fachhochschulreife (23,1%), der größte Teil ( $n=54$ ; 59,3%), besitzt eine allgemeine Hochschulreife, fünf Personen (5,5%) haben eine abgeschlossene Berufsausbildung und 11 Personen haben einen Bachelor- oder Masterabschluss. Die Stichprobe gliedert sich in 18 Probanden, die öffentlich (19,1%), 70 Personen, die privat (76,9%) und drei Personen, die berufsbegleitend studieren. Die meisten Studierenden aus dieser Stichprobe befinden sich momentan im ersten ( $n=17$ ; 18,7%), fünften ( $n=23$ ; 25,3%) und sechsten Semester ( $n=21$ ; 23,1%). Von insgesamt 91 Studierenden üben 68,1% ( $n=62$ ) eine nebenberufliche Tätigkeit aus. Ausgeschlossen davon sind diejenigen, welche ein berufsbegleitendes Studium besuchen. Das Studium der meisten Probanden ( $n=75$ ; 82,4%) der Stichprobe wird durch die Familie oder den Partner finanziell unterstützt. Außerdem leben die Probanden der Stichprobe mit einem Anteil von 68,1% ( $n=62$ ) in einer eher städtischen Umgebung. Zuletzt konnte festgestellt werden, dass die aktuellen Notendurchschnitte der Studierenden sich in einer Spanne von 1,0 bis 4,0 ( $M=2.07$ ;  $SD=.60$ ) befinden. Die meisten Personen haben einen aktuellen Notendurchschnitt von 2.3. Die Gesamtstichprobe wird für die Testung der Hypothesen 2a, 2b und 3 in verschiedene Teilstichproben aufgespalten. Im

Folgenden werden die wichtigsten Charakteristika aufgeführt. Detaillierte Tabellen, welche einen besseren Überblick schaffen, werden hier ebenfalls im Anhang B beigefügt.

Zur Testung der Hypothese 2a wurden die Gruppen Stud<sub>malad</sub> und Stud<sub>ad</sub> differenziert. Die Gruppe Stud<sub>malad</sub> umfasst eine Größe von 17 Studierenden. Davon sind drei männlich und 14 weiblich. Studierende der Gruppe umfassen eine Altersspanne von 18 bis 25 Jahren ( $M=21.35$ ;  $SD=1.97$ ) und besitzen einen mittleren Notendurchschnitt von  $M=2.29$  ( $Min=1.4$ ;  $Max=4.0$ ;  $SD= .73$ ). Die meisten Teilnehmer und Teilnehmerinnen dieser Gruppe besitzen eine allgemeine Hochschulreife (58,8%) und studieren an einer privaten Hochschule (70,6%). Dabei befinden sich die Personen zwischen dem ersten und achten Semester ( $M=4.28$ ;  $SD=2.05$ ). Die Umgebung, in welcher die Versuchspersonen studieren, ist mit 52,9% städtisch und 47,1% ländlich weitestgehend ausgeglichen. Außerdem erhalten 82,4% ( $n=14$ ) der Studierenden finanzielle Unterstützung und 64,7% ( $n=11$ ) sind neben dem Studium noch beruflich tätig. Nun wird die Gruppe Stud<sub>ad</sub> beschrieben. Diese hat eine Größe von 74 Personen. Das Alter der Studierenden befindet sich zwischen 18 und 44 Jahren ( $M=22.77$ ;  $SD=4.38$ ), wobei 17 davon Männer und 57 Frauen sind. Auch hier kann festgestellt werden, dass die meisten Versuchspersonen über eine allgemeine Hochschulreife verfügen ( $n=44$ ; 59,5%) und privat studieren ( $n=58$ ; 78,4%). Sie befinden sich dabei höchstens im 17. und mindestens im ersten Semester ( $M=4.41$ ;  $SD=2.45$ ). Der mittlere Notendurchschnitt  $M$  liegt bei 2.02 ( $SD=.55$ ;  $Min= 1.0$ ;  $Max=3.4$ ) Des Weiteren geben 61 Personen (82,4%) der Gruppe an, finanzielle Unterstützung zu erhalten und insgesamt 51 Personen (68,9%) üben eine berufliche Tätigkeit neben dem Studium aus.

Die Hypothese 2b schließt nur diejenigen Studierenden ein, welche laut der Definition in Kapitel 3.4.4 leistungsmotiviert sind. Daraus ergeben sich die Gruppen Stud<sub>maladL</sub> und Stud<sub>adL</sub>. Das bedeutet, der Notendurchschnitt der Teilmenge an Versuchspersonen liegt sich zwischen 1.0 und 2.0. Die Gruppe Stud<sub>maladL</sub> umfasst sieben Frauen und hat einen mittleren Notendurchschnitt von  $M=1.6$  ( $SD=.17$ ;  $Max=1.9$ ;  $Min=1.4$ ). Die Versuchspersonen befinden sich zwischen dem fünften und achten Semester ( $M=5.8$ ;  $SD=1.07$ ). Dabei liegt eine Altersspanne zwischen 19 und 22 ( $M=21.43$ ;  $SD=1.13$ ) vor, wobei vier Personen eine allgemeine Hochschulreife (57,1%) haben und drei eine Fachhochschulreife. Sechs der Studentinnen studieren privat (85,7%) und eine öffentlich. Das Studium findet in einer vorwiegend ländlichen Umgebung (57,1%) statt. Alle Probandinnen werden finanziell unterstützt, wobei fünf (71,4%) noch einer zusätzlichen beruflichen Tätigkeit nachgehen. Die andere Gruppe Stud<sub>adL</sub> hat einen Umfang von 39 Personen mit einem mittleren Notendurchschnitt von  $M=1.59$  ( $SD=1.75$ ). In der Gruppe sind vier Männer und 35 Frauen vertreten. Mit 26 Personen (66,7%) haben die meisten der Teilstichprobe eine

allgemeine Hochschulreife und studieren privat ( $n=32$ ; 82,1%). Auch hier hat der Großteil der Versuchspersonen ( $n=34$ ; 87,2%) eine finanzielle Unterstützung aus dem nahen Umfeld. 25 Teilnehmer und Teilnehmerinnen (64,1%) gehen darüber hinaus noch einer beruflichen Tätigkeit nach.

Die Hypothese 3 teilt die Gesamtstichprobe in erfolgsgläubliche Studierende  $Stud_{erf}$  und misserfolgsängstliche Studierende  $Stud_{miss}$ . Die Gruppe  $Stud_{erf}$  umfasst 74 Personen, wovon 14 männlich und 60 weiblich sind. Währenddessen liegt eine Altersspanne von 18 bis 44 Jahren ( $M=22.62$ ;  $SD=4.40$ ) vor. Die Personen haben überwiegend eine allgemeine Hochschulreife ( $n=41$ ; 55,4%) und eine Fachhochschulreife ( $n=18$ ; 24,3%). Die Personen der Gruppe studieren größtenteils privat ( $n=56$ ; 75,7%) als auch öffentlich ( $n=15$ ; 20,3%) und befinden sich zwischen dem ersten und achten Semester ( $M= 4.24$ ;  $SD=.59$ ). Der mittlere Notendurchschnitt liegt bei  $M=2.04$  ( $SD=.59$ ;  $Min=1.0$ ;  $Max=4.0$ ). Die Mehrheit der Versuchspersonen ( $n=47$ ; 63,5%) gehen ihrem Studium in einer städtischen Umgebung nach und erhalten finanzielle Unterstützung ( $n=60$ ; 81,1%). Außerdem gehen 50 Personen (67,6%) noch einer beruflichen Tätigkeit neben dem Studium nach. Die Gruppe  $Stud_{miss}$  hat einen Umfang von 17 Personen. Davon fühlen sich sechs dem männlichen und elf dem weiblichen Geschlecht zugehörig. Die Studierenden haben ein Alter zwischen 19 und 28 ( $M=22.0$ ;  $SD=2.15$ ) und einen mittleren Notendurchschnitt von  $M=2.18$  ( $SD=.64$ ;  $Min=1.1$ ;  $Max=3.4$ ). Zu diesem Zeitpunkt befinden sich die Versuchspersonen im Verlauf ihres Studiums zwischen dem ersten und 17. Semester ( $M=5.0$ ;  $SD=3.69$ ). Die meisten aus der vorliegenden Gruppe besitzen eine allgemeine Hochschulreife ( $n=13$ ; 76,5%) und eine Fachhochschulreife ( $n=3$ ; 17,6%). Dem Studium wird zu 82,4% ( $n=14$ ) an einer privaten Hochschule nachgegangen und findet in einer städtischen Umgebung statt ( $n=15$ ; 88,2%). 15 (88,2%) der Studierenden erhalten finanzielle Unterstützung und 12 (70,6%) gehen einer zusätzlichen beruflichen Tätigkeit nach.

Nun, da die Gesamt- bzw. Teilstichproben beschrieben wurden, folgt die Darstellung der Ergebnisse der Hypothesenprüfung.

### **4.3 Ergebnisdarlegung der Hypothesentestung**

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der statistischen Testung vorgestellt. Dafür werden zunächst die Voraussetzungen und danach die Signifikanz der Hypothesen nacheinander überprüft.

#### **4.3.1 Ergebnisse der Hypothese 1**

In der ersten Hypothese - *Je höher die Leistungsmotivation der Studierenden, desto höher ist das subjektive Stresserleben* – wurde zur Prüfung des Zusammenhangs eine nicht parametrische Spearman-Korrelation gewählt. Dafür muss ein mindestens



ordinalskaliertes Datensatz vorliegen. In dieser Arbeit wurden die Mittelwerte der Gesamtskala *Leistungsmotivation* ( $M=4.91$ ;  $SD=.93$ ) und der Skala *Stress-Gesamt* ( $M=2.70$ ;  $SD=.97$ ) der Gesamtstichprobe verwendet. Damit liegt ein metrisches Messniveau vor. Da ein metrisches Messniveau höher ist als ein ordinalskaliertes Messniveau, ist die Voraussetzung erfüllt. Alle Items der Erhebungsinstrumente wurden als Pflichtangaben markiert, wodurch ein Datensatz mit vollständigen Beobachtungspaaren sichergestellt worden ist. Damit sind alle Voraussetzungen für die Verwendung der Spearman-Korrelation erfüllt. Zur Testung des Zusammenhangs wurde im Vorhinein ein Signifikanzniveau von  $\alpha=.05$  festgelegt. Um eine bessere Übersicht über die statistische Testung zu erhalten, wurden die Ergebnisse in Tabelle 4 zusammengefasst.

Tab. 4: Ergebnisse der Spearman-Korrelation

<b>Spearman-Korrelation</b>			Leistungsmotivation	Stress-Gesamt
<b>Spearman-Rho</b>	Leistungsmotivation	Korrelationskoeffizient	1.0	-.16
		Sig. (1-seitig)		.06
		N	91	91
	Stress-Gesamt	Korrelationskoeffizient	-.16	1.0
		Sig. (1-seitig)	.06	
		N	91	91

Der Tabelle 4 ist zu entnehmen, dass die Korrelation der Leistungsmotivation und des individuellen Stresserlebens statistisch nicht signifikant ist (Spearmans  $\rho=-.16$ ;  $p=.06$ ). Da keine hinreichenden Hinweise auf eine signifikante Korrelation bestehen, wird die Alternativhypothese ausgeschlossen und die Nullhypothese angenommen. Somit liegt entweder kein oder ein inverser Zusammenhang vor. Der Korrelationskoeffizient Spearmans deutet mit einer Ausprägung von  $\rho=-.16$  auf einen inversen Zusammenhang der Konstrukte hin. Erwähnenswert scheint auch die Tatsache, dass mit einem Signifikanzniveau von  $\alpha=.10$  das Ergebnis marginal signifikant ausgefallen wäre und die Alternativhypothese angenommen werden würde.

### 4.3.2 Ergebnisse der Hypothese 2a

In der Hypothese 2a - *Studierende, welche adaptive Coping-Strategien verwenden, weisen ein geringeres individuelles Stresserleben auf als Studierende, welche maladaptive Coping-Strategien verwenden* – wurde der Effekt von maladaptiven Coping-Strategien auf das individuelle Stresserleben der Studierenden untersucht. Dafür wurde ein einseitiger t-Test für unabhängige Stichproben mit einem Signifikanzniveau von  $\alpha=.05$  durchgeführt. Die Gesamtstichprobe wurde anhand der Dimension *Alkohol- und Zigarettenkonsum* (SCI) in zwei Teilstichproben geteilt: Stud<sub>malad</sub> ( $n=17$ ;  $M=3.10$ ;  $SD=.95$ ) und Stud<sub>ad</sub> ( $n=74$ ;  $M=2.61$ ;  $SD=.96$ ). Daraufhin wurden die Mittelwerte der Stress-Gesamt Skala untersucht. Abbildung 9 veranschaulicht den Unterschied zwischen den Gruppen

grafisch. Es kann beobachtet werden, dass der Mittelwert der Gruppe Stud<sub>malad</sub> höher ausgefallen ist als in der Gruppe Stud<sub>ad</sub>.

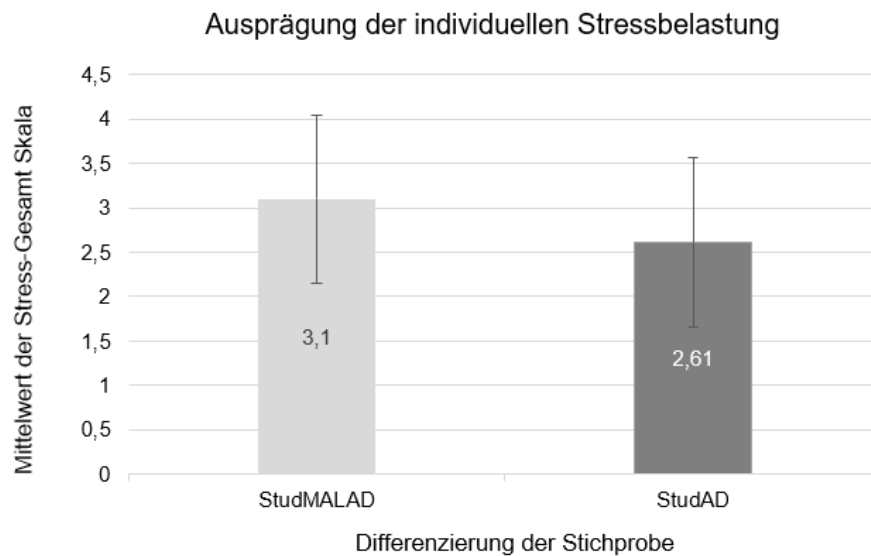


Abb. 9: Mittelwerte der individuellen Stressbelastung in der Gesamtstichprobe.

Bevor die statistische Testung der Hypothese 2a durchgeführt werden kann, müssen die Voraussetzungen für den ungepaarten t-Test überprüft werden. Die Statistiken werden zur besseren Übersicht im Anhang C-1 beigefügt. Um Ausreißer zu identifizieren und den Datensatz auf Normalverteilung zu prüfen, wird eine explorative Datenanalyse durchgeführt. Ausreißer können dafür sorgen, dass der Standardfehler einen unverhältnismäßig großen Wert annimmt. Das könnte zu einer Beeinträchtigung bei der Berechnung des t-Wertes führen, weswegen Ausreißer aus dem Datensatz entfernt werden sollten. Mithilfe eines Box-Plot konnte festgestellt werden, dass der vorliegende Datensatz keine extremen Ausreißer enthält. Als Nächstes wurde die Normalverteilung in den Gruppen untersucht. Dazu wurde der Shapiro-Wilk-Test gewählt. Bei einer Signifikanz mit einem Wert größer als .05 wird eine Normalverteilung angenommen. In der Gruppe Stud<sub>malad</sub> kann man mit  $p=.44$  gemäß dem Shapiro-Wilk-Test von einer Normalverteilung ausgehen. Da die Stichprobe der Gruppe Stud<sub>ad</sub> eine Größe von  $n \geq 30$  aufweist, kann auch hier eine Normalverteilung angenommen werden. Im nächsten Schritt wurde die Varianzhomogenität unter Zuhilfenahme des Levene-Tests analysiert. Mit einer Signifikanz von  $p > .05$  konnte die Varianzhomogenität der beiden Gruppen bestätigt werden. Somit sind alle Voraussetzungen für die Durchführung eines t-Test für unabhängige Stichproben vorhanden und die Prüfung der Hypothese 2a kann beginnen. Im Vorhinein wurde das Signifikanzniveau mit  $\alpha=.05$  festgelegt. Das Ergebnis des einseitigen t-Testes ergab einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen dem individuellen Stresserleben in den Gruppen Stud<sub>malad</sub> und Stud<sub>ad</sub>,  $t(89)=1.88$ ,  $p=.031$ . Damit wird die Alternativhypothese in dieser Arbeit angenommen und die Nullhypothese abgelehnt. Im

Anschluss daran wird Cohen's  $d$  berechnet. Es ergibt sich ein Wert von  $d=.51$ . Das bedeutet laut Cohen (1988), der Unterschied hat eine mittlere Stärke.

### 4.3.3 Ergebnisse der Hypothese 2b

In der Hypothese 2b - *Leistungsmotivierte Studierende mit adaptiven Coping-Strategien weisen ein geringeres individuelles Stresserleben auf als leistungsmotivierte Studierende mit maladaptiven Coping-Strategien* – geht es ebenfalls um den Effekt der Coping-Strategien auf die individuelle Stressbelastung. Der Effekt wird an einer ausschließlich leistungsmotivierten Stichprobe getestet. Diese hat einen Umfang von 46 Personen. Nachdem alle leistungsmotivierten Studierenden selektiert wurden, liegen zwei Gruppen vor: Stud<sub>maladL</sub> ( $n=7$ ;  $M=3.10$ ;  $SD=.65$ ) und Stud<sub>adL</sub> ( $n=39$ ;  $M=2.65$ ;  $SD=1.03$ ). Im Anschluss daran wurden die Mittelwerte der Gruppen ermittelt. Diese sind visuell in der Abbildung 10 dargestellt. Dieser kann entnommen werden, dass der Mittelwert der Gruppe Stud<sub>maladL</sub> kleiner ausfällt.

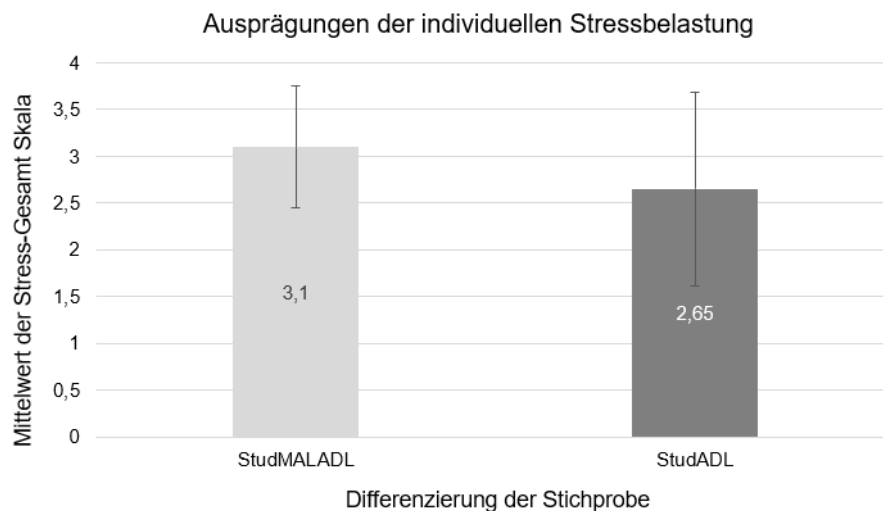


Abb. 10: Mittelwerte der individuellen Stressbelastung in der leistungsmotivierten Stichprobe.

Um die Hypothese 2b zu prüfen, wurde ein einseitiger t-Test für unabhängige Stichproben gewählt. Bevor die Durchführung des Verfahrens starten kann, wurden die Voraussetzungen überprüft. Die statistischen Tabellen und Abbildungen zum besseren Verständnis können dem Anhang C-2 entnommen werden. Dafür wurde im ersten Schritt eine explorative Datenanalyse durchgeführt. Um Ausreißer zu identifizieren, wurde mittels SPSS ein Box-Plot erstellt. Da keine starken Ausreißer im Datensatz vorhanden waren, wurden keine Veränderungen vorgenommen. Gemäß dem Shapiro-Wilk-Test liegt dann eine Normalverteilung vor, wenn der Signifikanz  $p$  ein Wert größer als .05 zugeordnet werden kann. Folglich liegt in der Gruppe Stud<sub>maladL</sub> mit einem Wert von  $p=.268$  eine Normalverteilung vor. Mit einem Umfang von  $n \geq 30$  kann die Normalverteilung auch in der Gruppe Stud<sub>adL</sub> angenommen werden. Die Prüfung der

Varianzhomogenität erfolgte mittels des Levene-Tests. Eine Varianzhomogenität liegt dann vor, wenn die Signifikanz größer als .05 ist. Basierend darauf liegt bei den gegebenen Gruppen mit  $p=.09$  eine Varianzhomogenität vor. Damit sind die vorausgesetzten Punkte für die Durchführung des einseitigen t-Tests erfüllt. Es folgt die statistische Prüfung der Hypothese 2b mit einem Signifikanzniveau von  $\alpha=.05$ . Die Ergebnisse des einseitigen t-Testes für unabhängige Stichproben konnten keinen signifikanten Unterschied zwischen der individuellen Stressbelastung in den Gruppen Stud<sub>adL</sub> und Stud<sub>maladL</sub> bestätigen,  $t(44)=1.11$ ,  $p=.14$ . Das Ergebnis hat eine Effektstärke von  $d=.46$  aufweisen können. Da keine Signifikanz festgestellt werden konnte, wurde im Nachhinein eine Poweranalyse durchgeführt. Dafür wurde der Richtwert .80 gewählt und anhand dessen der Stichprobenumfang untersucht. Um eine statistische Power von .80 zu erreichen, wäre ein Umfang von mindestens 61 Personen in den jeweiligen Stichproben erstrebenswert. Die Diskussion dieser Erkenntnis findet in Kapitel 5.1 statt.

#### 4.3.4 Ergebnisse der Hypothese 3

Zur Testung der Hypothese 3 - *Das individuelle Stresserleben ist bei misserfolgsängstlichen Studierenden höher als bei erfolgszuversichtlichen* – wurde die Gesamtstichprobe wie in Kapitel 3.4.5 beschrieben in zwei Gruppen geteilt: Stud<sub>miss</sub> ( $n=17$ ) und Stud<sub>erf</sub> ( $n=74$ ). Um den Einfluss der Coping-Strategien auf das individuelle Stresserleben zu untersuchen, wurden zunächst die Mittelwerte der Stress-Gesamt Skala der Gruppen verglichen. Es konnte festgestellt werden, dass der Mittelwert der Gruppe Stud<sub>erf</sub> mit  $M=2.62$  ( $SD=1.0$ ) kleiner ausgefallen ist als bei der Gruppe Stud<sub>miss</sub> mit  $M=3.08$  ( $SD=.72$ ). Um den Unterschied zu verdeutlichen, wird dieser in Abbildung 11 veranschaulicht.

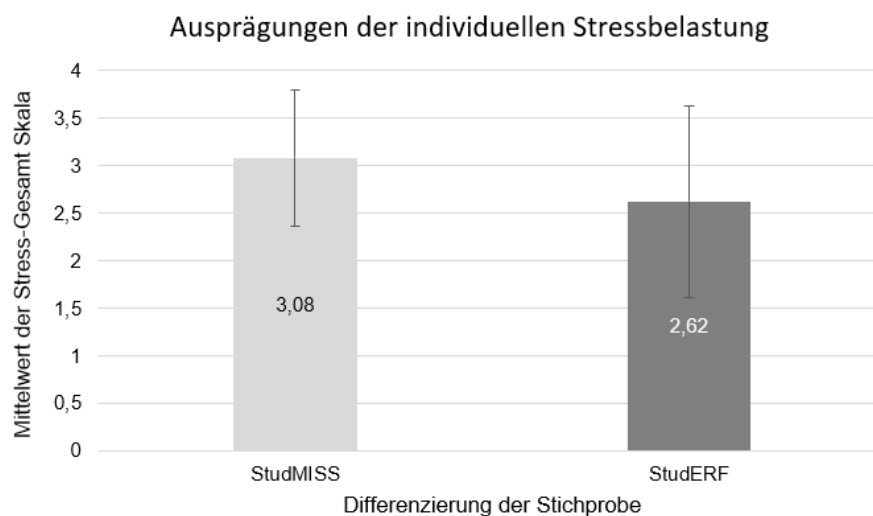


Abb.11: Mittelwerte der individuellen Stressbelastung in den Gruppen Stud<sub>miss</sub> und Stud<sub>erf</sub>.

Um zu untersuchen, ob ein signifikanter Unterschied vorliegt, wird ein einseitiger t-Test bei unabhängigen Stichproben durchgeführt. Dafür werden anfangs die Voraussetzungen zur Durchführung des Verfahrens überprüft. Die Statistiken, anhand welcher die Prüfung stattgefunden hat, können dem Anhang C-3 entnommen werden. Mittels des Shapiro-Wilk Testes konnte festgestellt werden, dass in der Gruppe Stud<sub>miss</sub> mit einer Signifikanz  $p=.40$  eine Normalverteilung angenommen werden kann. Da die Gruppe Stud<sub>erf</sub> eine Stichprobengröße von  $n \geq 30$  aufweist, kann man auch hier von einer Normalverteilung ausgehen. Auch sind im Datensatz keine Ausreißer vorhanden und es werden keine Veränderungen dahingehend vorgenommen. Als Nächstes werden die Varianzen auf Homogenität untersucht. Dafür wurde der Levene-Test durchgeführt. Mit einer Signifikanz  $p=.26$  konnte die Varianzhomogenität der Gruppen bestätigt werden. Im letzten Schritt werden die Mittelwerte statistisch miteinander verglichen. Dafür wird ein Signifikanzniveau von  $\alpha=.05$  festgelegt. Die Ergebnisse zeigen, dass zwischen den Gruppen Stud<sub>miss</sub> und Stud<sub>erf</sub> ein signifikanter Unterschied bezüglich der individuellen Stressbelastung vorliegt,  $t(89) = -1.80$ ,  $p=.04$ . Somit wird die Alternativhypothese angenommen und die Nullhypothese verneint. Die Analyse des Effekts ergab ein Cohen's  $d=.48$ . Dies entspricht laut den Richtlinien von Cohen (1988) einem mittleren Unterschied.

## **5 Diskussion**

Der letzte Abschnitt beschäftigt sich mit den Resultaten der Hypothesenprüfung in Bezug auf die Fragestellung. Dafür werden am Anfang die Ergebnisse der Studie kurz zusammengefasst und in Bezug auf den theoretischen Hintergrund interpretiert. Danach findet eine kritische Erläuterung von Begrenzungen und Limitationen statt. Abschließend findet ein Ausblick auf die künftige Forschung statt, gefolgt von einem Schlussfazit.

### **5.1 Zusammenfassung und Interpretation der Ergebnisse**

Der Fokus der vorliegenden Arbeit wird auf die Frage nach dem *Zusammenhang zwischen den Konstrukten Leistungsmotivation, der individuellen Stressbelastung und den Coping-Strategien* gesetzt. Dafür wurden die einzelnen Elemente anhand von vier Hypothesen analysiert. Zunächst werden signifikante Ergebnisse der statistischen Testung zusammengefasst und in den theoretischen Rahmen gestellt. Danach folgen die Zusammenfassung und Interpretation der nicht signifikanten Ergebnisse.

#### **5.1.1 Signifikante Ergebnisse**

Die Hypothesen 2a und 3 haben in dieser Arbeit ein signifikantes Ergebnis gezeigt. Folgend wird zu Beginn die Hypothese 2a vorgestellt und daraufhin die Hypothese 3.

Die Hypothese 2a beschäftigte sich mit der Bedeutung von Coping-Strategien hinsichtlich der individuellen Stressbelastung - *Studierende, welche adaptive Coping-Strategien verwenden, weisen ein geringeres individuelles Stresserleben auf als Studierende, welche maladaptive Coping-Strategien verwenden*. Aus dem theoretischen Hintergrund wird deutlich, dass man unter Stress meist eine innere Anspannung oder das Gefühl von Druck versteht (Rusch et al., 2019), welches durch verschiedene Stressoren verursacht wird (Buchenau, 2010). Dies resultiert laut Kaluza (2012) in einer Stressreaktion des Individuums. Die Bewältigung des Stresszustandes gelingt durch Coping-Strategien, welche adaptiver und maladaptiver Natur sein können (Zeider & Saklofske, 1996). Dabei wirken sich adaptive Coping-Strategien langfristig gesehen positiv auf das individuelle Stresserleben und Wohlbefinden aus (Golombek & Achermann, 2021). Im Gegensatz dazu haben maladaptive Coping-Strategien einen vermeidenden Charakter und tragen lediglich zu einer vorübergehenden Besserung bei (Klingenberg, 2022; Golombek & Achermann, 2021). Das kann sowohl das allgemeine Wohlbefinden als auch die Bereiche der Stresskompetenz nach Kaluza (2018) betreffen. Basierend auf dieser Theorie wird in der Hypothese 2a die Gesamtstichprobe in zwei Gruppen unterteilt, welche stellvertretend für die Coping-Strategien stehen. Die Ergebnisse der statistischen Analyse konnten einen signifikanten Unterschied zwischen den Gruppen hinsichtlich des individuellen Stresserlebens belegen. Somit konnten die Aussagen aus dem theoretischen Hintergrund bekräftigt werden. Das bedeutet, die überwiegende Verwendung von maladaptiven Coping-Strategien führt zu einem höheren individuellen Stresserleben als die Verwendung von adaptiven Coping-Strategien. In der Hypothese 3 - *Das individuelle Stresserleben ist bei misserfolgsängstlichen Studierenden höher als bei erfolgsoversichtlichen* - wurde die Leistungsmotivation in den Fokus gesetzt. Basierend auf der Definition nach Atkinson (1957) wurden zwei Gruppen erstellt. Die eine Gruppe hat das Misserfolgsmotiv repräsentiert und die andere das Erfolgsmotiv. Die Annahme, dass misserfolgsängstliche Studierende ein höheres Stresserleben zeigen, basiert auf den unterschiedlichen emotionalen Konflikten der Motive (Eiseler, 2010). Da Scham und Angst das Wohlbefinden beeinträchtigen, scheint der Gedanke nahe, dass sich dies negativ auf das individuelle Stresserleben auswirkt. Die statistische Prüfung der Hypothese 3 konnte diese Vermutung bestätigen. Es lag ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen vor. Das bedeutet, die theoretische Grundlage, dass sich das Misserfolgsmotiv negativ auf das individuelle Stresserleben auswirkt, kann bestätigt werden. Außerdem gibt ein Wert von  $d = .48 \approx .50$  einen Aufschluss davon, dass es sich hierbei nach Cohen (1988) um einen mittleren Effekt handelt.

### 5.1.2 Nicht signifikante Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden Ergebnisse betrachtet, welche keine Signifikanz aufzeigen konnten. Es handelt sich um die Hypothesen 1 und 2b. Dabei ist anzumerken, dass eine Ablehnung der Alternativhypothese nicht bedeutet, das Ergebnis wäre irrelevant. Dieses könnte trotzdem eine Wichtigkeit bezüglich der Aufgabenstellung haben. Die Ergebnisse werden nun der Reihe nach vorgestellt und diskutiert.

Die Hypothese 1 untersucht den Zusammenhang zwischen der Leistungsmotivation und dem individuellen Stresserleben - *Je höher die Leistungsmotivation der Studierenden, desto höher ist das subjektive Stresserleben*. Diese Hypothese stützt sich auf die Theorie von Kaluza (2012), dass persönliche Einstellungen und Motive eine stresserhöhende Wirkung haben können. Auch in den Studien von Lozza et al. (2014) konnte eine Korrelation zwischen den Konstrukten beobachtet werden. Demnach wurde angenommen, dass die Leistungsmotivation als inneres Bestreben nach einem individuell gesetzten Gütemaßstab einen verstärkenden Effekt auf das individuelle Stresserleben hat (Brunstein & Heckhausen, 2018; Kaluza, 2018). Wobei zu beachten ist, dass Rückschlüsse über einen kausalen Zusammenhang nicht möglich sind. Da leistungsmotivierte Personen mehr Anstrengungen auf sich nehmen, um ein angestrebtes Ziel zu erreichen, würde damit auch ein erhöhter Stressfaktor einhergehen. Aufgrund dieser Ansatzpunkte wurde in der Hypothese 1 ein positiver Zusammenhang angenommen. Die Ergebnisse der statistischen Prüfung konnten keine signifikante Korrelation feststellen. Darüber hinaus deutet der negative Spearman's Korrelationskoeffizient  $\rho$  eher auf einen inversen Zusammenhang der Konstrukte hin. Das würde bedeuten, dass eines der Konstrukte (Leistungsmotivation oder das individuelle Stresserleben) steigt, während das andere sinkt. Außerdem ist zu erwähnen, dass die Hypothese bei einem Signifikanzniveau von  $\alpha=.10$  marginal signifikant ausgefallen wäre. Diese Ergebnisse stehen im Widerspruch zu der Theorie von Kaluza (2012), da der Leistungsmotivation in dieser Arbeit entweder keine oder eine inverse Wirkung zugeschrieben werden kann. Außerdem deutet das Ergebnis der Poweranalyse mit  $1-\beta=.33$  darauf hin, dass die Wahrscheinlichkeit einen  $\beta$ -Fehler (die fälschliche Annahme der Nullhypothese) mit der vorliegenden Stichprobe bei 66,95% liegt (Segieth et al., 2004). Darüber hinaus könnten bestimmte Charakteristika der Stichprobe einen Einfluss auf das Ergebnis ausgeübt haben. So verfügt ein Großteil der Stichprobe über eine allgemeine Hochschulreife oder Fachhochschulreife, die laut Statista (2023) auf ein gesünderes Stressverhalten hindeuten. Damit wäre das individuelle Stresserleben in dieser Stichprobe grundlegend nicht so stark ausgeprägt. Zudem werden die meisten Studierenden der Stichprobe finanziell durch das soziale Umfeld entlastet. Auch diese Tatsache lindert das Empfinden von Stress. Neben diesen Gegebenheiten hat der Faktor Erfahrung laut Struhs-Wehr (2017) einen großen Einfluss auf

das Stresserleben. Dies wird bereits im Transaktionalen Stressmodell nach Lazarus und Folkman (1984) deutlich. Da viele der Studierenden sich schon in höheren Semestern befinden, kann sich das auf die gesamte Bewertung von Stress auswirken. Stressige Situationen im Studium können demnach besser eingeschätzt und bewältigt werden. Vor diesem Hintergrund könnte der Zusammenhang zwischen Leistungsmotivation und dem individuellen Stresserleben in dieser Stichprobe beeinflusst werden. Zusätzlich können die Erkenntnisse aus der Hypothese 3 zur Erklärung der Ergebnisse der Hypothese 1 verwendet werden. So besteht die Stichprobe zu einem sehr großen Anteil an erfolgsmotivierten Studierenden ( $n=74$ ; 81,32%), welche im Vergleich zu misserfolgsängstlichen Studierenden ein geringeres individuelles Stresserleben aufweisen. Der Einfluss der erfolgsoversichtlichen Teilstichprobe in dieser Arbeit könnte rudimentär erklären, warum die Ergebnisse der statistischen Prüfung auf einen inversen oder keinen Zusammenhang hinweisen. Denn die empfundenen Emotionen bei erfolgsoversichtlichen Personen unterscheiden sich laut Brandstätter et al. (2013) wesentlich von denen der misserfolgsängstlichen. Diese sind bedeutend positiver als bei misserfolgsängstlichen Personen. Die positive Einstellung aus dem Inneren der erfolgsoversichtlichen Personen könnte eine stresslindernde Wirkung ausgeübt haben und somit die Annahme der Hypothese 1 beeinflusst haben (Reif et al., 2018).

Da in dieser Arbeit die Leistungsmotivation einen wesentlichen Bestandteil darstellt, wurde in der Hypothese 2b der Effekt, welchen Coping-Strategien auf das individuelle Stresserleben ausüben, an einer leistungsmotivierten Teilstichprobe untersucht: *Leistungsmotivierte Studierende mit adaptiven Coping-Strategien weisen ein geringeres individuelles Stresserleben auf als leistungsmotivierte Studierende mit maladaptiven Coping-Strategien*. Es wurde angenommen, dass die Wirkung der Coping-Strategien auf das individuelle Stresserleben anhand dieser Teilstichprobe ebenso gezeigt wird, wie in der Hypothese 2a. Die statistische Testung der Hypothese 2b konnte hingegen keinen signifikanten Unterschied zwischen den zwei Gruppen feststellen. Trotz einer mittleren Effektstärke von  $d=.46 \approx .50$  (Cohen, 1988) kann die Hypothese 2b nicht auf die Gesamtpopulation an Studierenden übertragen werden. Würde man von einer statistischen Power mit einem Wert von .8 ausgehen, so zeigt das Resultat des Online-Rechners von Statistik Guru (Hemmerich, 2015) eine erforderliche Mindestgröße für die Gruppen von 61 Versuchspersonen. Dies ist in der vorliegenden Arbeit nicht der Fall gewesen und könnte das nicht signifikante Ergebnis erklären. Auch die Tatsache, dass in der Gruppe Stud<sub>malad</sub> stresslindernde Faktoren stark ausgeprägt waren, könnte den Einfluss der maladaptiven Coping-Strategien schwächen und so das Ergebnis verfälschen. Alle der sieben Frauen der Gruppe werden während ihres Studiums finanziell unterstützt und befinden sich in höheren Semestern ( $M=5.8$ ;  $SD=1.07$ ;  $Min=5$ ). Die studentische Erfahrung, welche die Teilnehmerinnen folglich mitbringen, könnte laut dem Transaktionalen



Stressmodell nach Lazarus und Folkman (1984) trotz maladaptiver Coping-Strategien das Stresserleben reduzieren. Neben diesen Gründen für eine nicht bestätigte Signifikanz könnten Limitationen der Arbeit einen Einfluss gewirkt haben. Diese werden im folgenden Kapitel diskutiert.

## 5.2 Begrenzungen und Limitationen

Zunächst werden Limitationen bezüglich der Stichprobe betrachtet. Da einige Hypothesen eine niedrige statistische Power aufgewiesen haben, könnte in dieser Arbeit eine zu kleine Gesamtstichprobe vorliegen. Das kann man bei Hypothese 1 und 2b feststellen. Besonders dann, wenn aus der Gesamtstichprobe ein Teil selektiert worden ist, war der Umfang der Gruppen klein. Dies ist besonders im Fall der Hypothese 2b zu beobachten, da die Gruppe Studmalad nur über eine Größe von sieben Personen verfügt.

Zudem ist die externe Validität der Arbeit auch dadurch begrenzt, dass die Gesamtstichprobe nur deutsche Studierende umfasst. So lassen sich die vorliegenden Erkenntnisse nur mit Vorsicht auf Studierende aus anderen Ländern übertragen, denn die Umstände eines Studiums und Kultur könnten sich unterscheiden. Neben diesen Punkten könnten Selbstselektionseffekte zu Verzerrungen der Ergebnisse führen und somit die externe Validität beeinträchtigen. Da es sich hier um einen Online-Fragebogen handelt und die Versuchspersonen selbst darauf zugreifen konnten, sind in der Stichprobe vor allem am Thema interessierte Personen vorhanden. Außerdem steht die Repräsentativität der Gesamtstichprobe infrage, da diese vor allem auf der Online-Website SONA, WhatsApp und Instagram rekrutiert wurden. Folglich repräsentiert die Gesamtstichprobe einen kleinen Teil aller Studierenden, welche hauptsächlich an der Hochschule Fresenius studieren. Allgemein ist auch der Anteil der misserfolgsängstlichen Personen (81,32%) in dieser Arbeit im Gegensatz zu den erfolgsoversichtlichen Personen gering. Das konnte im Voraus der Datenerhebung nicht beeinflusst werden und schränkt die Untersuchung der Leistungsmotivation ein. Die Gründe von einem geringen Anteil von misserfolgsängstlichen Personen könnten auch darin liegen, dass ein Zeitraum von ungefähr einem Monat nicht ausreichend lang war, um einen besseren Ausgleich in den Motiven der Leistungsmotivation zu erhalten. Außerdem hat dies, wie in Kapitel 5.1.2 berichtet, auch einen Einfluss auf die Testung der Hypothesen. Über die bereits behandelten Aspekte der Stichprobe hinaus, ist das Verhältnis zwischen männlichen (n=20), weiblichen (n=71) und diversen (n=0) Personen zu beachten. Es wurde bereits genannt, dass sich das Geschlecht auf das Stresserleben und die Reaktion auf Stressoren auswirken kann. Mit dem Hintergrund ist anzumerken, dass sich dies auf die Ergebnisse der Hypothesentestung als auch Repräsentativität auswirken kann.

Auch die Limitationen der Fragebögen sollen in diesem Abschnitt kritisch erläutert werden. Zur Messung der Leistungsmotivation wurde der LMI-K verwendet. Die Kurzform

ist vor allem dafür gedacht, einen Gesamtwert zu ermitteln und diesen darauf zu interpretieren. Für diese Arbeit war es jedoch notwendig, eine vertiefende Betrachtung der Leistungsmotivation durchzuführen und Werte auf Subskalenniveau zu untersuchen. Da keine Interpretationshilfen für Werte der Subskalen im Testmanual des LMI-K vorhanden waren, wurden diese basierend auf dem theoretischen Hintergrund und dem Vorwissen der Versuchsleiterin interpretiert. Dies betrifft die Hypothese 3, als die Gruppen Stud<sub>erf</sub> und Stud<sub>miss</sub> definiert wurden. Dafür würde die Vollversion des LMI besser geeignet sein, da Interpretationen auf Subskalenniveau möglich sind und im Testmanual dafür Hilfestellungen zur Verfügung stehen. Neben der Leistungsmotivation waren auch Coping-Strategien im Fokus der Untersuchung. Die Arbeit hat in den Hypothesen 2a und 2b die Gesamtstichprobe in diejenigen Personen unterteilt, welche entweder maladaptive oder adaptive Coping-Strategien verwenden. An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass Personen auch eine Mischform von sowohl maladaptiven als auch adaptiven Coping-Strategien anwenden können. Dies wurde im Rahmen dieser Untersuchung nicht weiter berücksichtigt. Darüber hinaus ist anzumerken, dass alle Angaben bezüglich der Items des Online-Fragebogens zwar verpflichtend waren, die Gewissenhaftigkeit der Versuchspersonen nicht sichergestellt werden kann. Das liegt vor allem daran, dass Studierende der Psychologie und Wirtschaftspsychologie Versuchspersonenstunden durch die Bearbeitung des Online-Fragebogens gewinnen konnten und keine Kontrollitems in den eingebaut wurden. Mit dieser Motivation wäre es möglich, dass die Teilnehmenden schnell durch den Online-Fragebogen durchgeklickt haben, ohne sich die Items genau anzuschauen. Nachdem nun die wesentlichen Begrenzungen und Limitationen angeführt wurden, wird die Arbeit in dem nächsten Abschnitt mit Fazit und Ausblick für weiterführende Forschung abgeschlossen.

### **5.3 Schlussfazit und Ausblick**

Im Kontext der Forschungsfrage lässt sich folgender Zusammenhang in der wissenschaftlichen Untersuchung beschrieben. Die Arbeit zeigt, dass kein positiver Zusammenhang zwischen den Konstrukten der Leistungsmotivation und dem individuellen Stresserleben besteht. Differenziert man jedoch die Leistungsmotivation in die Motive *Erfolgszuversicht* und *Misserfolgsangst*, so wird hier jeweils eine Wirkung auf das individuelle Stresserleben ersichtlich. So haben misserfolgsängstliche Studierende tendenziell ein höheres individuelles Stresserleben als erfolgszuversichtliche. Des Weiteren konnte der Einfluss von Coping-Strategien auf das individuelle Stresserleben bestätigt werden. Bei der Benutzung von maladaptiven Coping-Strategien empfinden Studierende ein höheres individuelles Stresserleben als bei der Verwendung von adaptiven Coping-Strategien. Diese Erkenntnisse sind vor allem für das Bildungswesen und die Hochschulpolitik relevant, da viele Studierende einem starken Leistungsdruck ausgesetzt sind. Verschiedene

Leistungsmotive haben einen Einfluss auf das Wohlbefinden und können damit auf den Verlauf des Studiums wirken. Daraus lässt sich folgern, dass eine gezielte Förderung von erfolgsoversichtlichen Motiven und adaptiven Coping-Strategien das Stresserleben der Studierenden reduzieren könnte. Infolgedessen könnten Studierende eine bessere Leistungsfähigkeit entwickeln und einen effektiveren Umgang mit Stress lernen. Nicht nur das Bildungssystem, sondern auch die Sphäre der psychologischen Beratung und Interventionen kann aus den Erkenntnissen der Arbeit profitieren. Da die verschiedenen Motive der Leistungsmotivation im Inneren jedes Menschen verankert sind, könnten die Facetten der Motive bei Interventionsmaßnahmen berücksichtigt werden. Dazu würde die Motivationsförderung, Stressbewältigung oder auch kognitive Umstrukturierung bei Misserfolgsangst zählen. Stress und Leistung sind darüber hinaus wichtige Themen in der Personalentwicklung und im Arbeitsumfeld. Verschiedene Möglichkeiten der Weiterbildung in den Bereichen Stressmanagement und Förderung der Erfolgsoversicht bei den Mitarbeitern könnten zu einer Erhöhung des Wohlbefindens auf dem Arbeitsplatz und einer Leistungssteigerung führen. Verknüpft sind alle diese Bereiche mit der Gesundheit. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit sind relevant für die Entwicklung von Präventionsmaßnahmen hinsichtlich der psychischen Gesundheit. Im Fokus liegt hierbei der Umgang mit stressrelevanten Reizen aus dem Inneren der Person und der nahen Umwelt. Außerdem bieten die Erkenntnisse der Studie eine Grundlage für weiterführende Forschung. In diesem Kontext stellt sich die Frage, wie sich die Leistungsmotivation und das individuelle Stresserleben im Verlauf des Studiums verändern. Um das zu untersuchen, wäre die Durchführung einer Langzeitstudie sinnvoll. Diese Methode wurde im Kontext der Fragestellung in der vorliegenden Arbeit aufgrund der zeitlichen Begrenzung nicht gewählt. Außerdem wäre es von Interesse zu überprüfen, ob die Wahl der Fachrichtung im Studium oder die Kultur einen Effekt auf den Zusammenhang von Leistungsmotivation, dem individuellen Stresserleben und Coping-Strategien hat. Auch ein Ausgleich zwischen den Geschlechtern und den Motiven der Leistungsmotivation wäre für künftige Forschung ratsam, um repräsentative Ergebnisse mit höherer externer Validität zu erreichen. Es bedarf darüber hinaus einer vertiefenden Analyse hinsichtlich der Rolle von Coping-Strategien im Zusammenhang mit der Wechselwirkung von Leistungsmotivation und dem individuellen Stresserleben. Dadurch würde man ein umfassenderes Verständnis darüber gewinnen, wie sich die Konstrukte gegenseitig beeinflussen. Der nächste Punkt bezieht sich auf das Konstrukt Leistungsmotivation. Da bisherige Forschungsarbeiten sich oft auf eine allgemeine Betrachtung der Leistungsmotivation konzentrieren, liegt zu den einzelnen Motiven *Misserfolgsangst* und *Erfolgsoversicht* wenig fundierte Informationen vor. Besonders im Kontext des Stresserlebens werden die Motive selten separat untersucht. Angesichts der Tatsache, dass die Motive unterschiedliche emotionale Konflikte behandeln, wären die Auswirkungen auf das individuelle

Stresserleben und das Wohlbefinden wichtig zu erforschen. Trotzdem diese Arbeit bereits einen Ansatz für die Betrachtung der Wirkung individueller Motive einbringt, wäre eine weiterführende Forschung in diesem Gebiet ratsam. Besonders die Betrachtung der Wirkung der Motive Erfolgszuversicht und Misserfolgsangst bei unterschiedlichen Stichproben könnte neue Erkenntnisse einbringen.

Die aufgeführten Punkte, welche kritische Aspekte und Anregungen für weiterführende Forschung beinhalten, könnten bei Replikationen der Studie einbezogen und beachtet werden.

## 6 Literaturverzeichnis

- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6, Pt.1), 359–372. <https://doi.org/10.1037/h0043445>
- Asseburg, R. (2011). *Motivation zur Testbearbeitung in adaptiven und nicht-adaptiven Leistungstests* (S. 1–76) [Doktorarbeit, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel]. [https://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation\\_derivate\\_00003854/asseburg\\_diss.pdf](https://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00003854/asseburg_diss.pdf)
- Bak, P. M. (2019). *Lernen, Motivation und Emotion: Allgemeine Psychologie II – das Wichtigste, prägnant und anwendungsorientiert*. Springer-Verlag.
- Becker-Carus, C. (2004). *Allgemeine Psychologie: Eine Einführung*. Spektrum Akademischer Verlag.
- Bengel, J. & Riedl, T. (2004). Stressbewältigung und Belastungsverarbeitung. In *Springer eBooks* (S. 89–99). [https://doi.org/10.1007/978-3-642-18824-4\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-642-18824-4_7)
- Bodenmann, G., Gmelch, S. (2009). Stressbewältigung. In: Margraf, J., Schneider, S. (eds) *Lehrbuch der Verhaltenstherapie*. Springer, Berlin, Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-540-79543-8\\_30](https://doi.org/10.1007/978-3-540-79543-8_30)
- Bolger, N. (1990). Coping as a personality Process: a prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(3), 525–537. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.3.525>
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. In *Springer-Lehrbuch*. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-12770-0>
- Braasch, M. (2017). Stress und Stressbewältigung. In *Springer eBooks* (S. 49–75). [https://doi.org/10.1007/978-3-658-20526-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-20526-3_3)
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M. & Lozo, L. (2013a). Leistungsmotivation. In *Motivation und Emotion* (2. Aufl., S. 25–41). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-30150-6\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-642-30150-6_3)
- Brunstein, J. & Heckhausen, H. (2018). Leistungsmotivation. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (5. Aufl., S. 163–222). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-53927-9>
- Brück, N. & Toth, C. (2022). Skalenniveaus und Skalenformen. In *Springer eBooks* (S. 51–71). [https://doi.org/10.1007/978-3-658-30239-9\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-30239-9_4)
- Buchenau, P. (2010). Stressoren. In: *Der Anti-Stress-Trainer*. Gabler. [https://doi.org/10.1007/978-3-8349-8544-6\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-8349-8544-6_7).
- Buchenau, P. & Balsereit, B. (2015). Coping. In *Springer eBooks* (S. 43–51). [https://doi.org/10.1007/978-3-658-05783-1\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-05783-1_5)
- Carver, C. (1997). You want to measure coping but your protocol' too long: Consider the brief cope. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92–100. doi:10.1207/s15327558ijbm0401\_6

- Curdes, B., Jahnke-Klein, S., Langfeld, B. & Pieper-Seier, I. (2003). Attribution von Erfolg und Misserfolg bei Mathematikstudierenden: Ergebnisse einer quantitativen empirischen Untersuchung. *Journal für Mathematik-Didaktik*, 24(1), 3–17. <https://doi.org/10.1007/bf03338963>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Aufl.). Lawrence Erlbaum Associates Publishers Hillsdale New Jersey.
- Ditzen, B. & Stoffel, M. (2016). Wenn stress krank macht. *Ruperto Carola*, 9, 94–101. <https://doi.org/10.17885/heiup.ruca.2016.9.23616>
- Derntl, B. (2017). Gleich oder ungleich? Geschlechtsunterschiede hinsichtlich Stress und Stressbewältigung. In *Springer eBooks*. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-54857-8\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-662-54857-8_8)
- Drexler, D. (2012). Das integrierte Streß-Bewältigungsprogramm ISP: Manual und Materialien für Therapeuten und Berater. Klett Cotta.
- Döring, N. (2023). Operationalisierung. In *Springer eBooks* (S. 223–291). [https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2_8)
- Döring, N. & Bortz, J. (2015). Stichprobenziehung. In *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* Springer (S. 291–319). Springer-Lehrbuch. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5_9)
- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R. & Shanafelt, T. D. (2006). Systematic review of depression, anxiety, and other indicators of psychological distress among U.S. and Canadian medical students. *Academic Medicine*, 81(4), 354–373. <https://doi.org/10.1097/00001888-200604000-00009>
- Eckert, M. & Tarnowski, T. (2017). *Stress- und Emotionsregulation: Trainingsmanual zum Programm Stark im Stress. Mit E-Book inside und Arbeitsmaterial*.
- Eiseler, N. (2010). *Der Einfluss von Misserfolgsstress auf die Intelligenztestleistung in Abhängigkeit von dem Leistungsmotiv* [Diplomarbeit, Universität Regensburg]. [https://epub.uni-regensburg.de/23842/1/Eiseler\\_Nicole\\_DA\\_2010.pdf](https://epub.uni-regensburg.de/23842/1/Eiseler_Nicole_DA_2010.pdf)
- Eppel, H. (2007). *Stress als Risiko und Chance: Grundlagen von Belastung, Bewältigung und Ressourcen*. W. Kohlhammer Verlag.
- Ernst, G., Franke, A., & Franzkowiak, P. (2022). Stress und Stressbewältigung. Bundeszentrale Für Gesundheitliche Aufklärung. <https://doi.org/10.17623/BZGA:224-i118-2.0>
- Eschenbeck, H., Knauf, RK. (2018). Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In: Lohaus, A. (eds) *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Springer-Lehrbuch. Springer, Berlin, Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-557921\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-662-557921_2)
- Evers, C. (2009). Auswirkungen von Belastungen und Stress auf das Verkehrsverhalten von Lkw-Fahrern / The effects of strain and stress on the traffic behaviour of heavy goods vehicle drivers. *BERICHTE DER BUNDESANSTALT FUER STRASSENWESEN. UNTERREIHE MENSCH UND SICHERHEIT*, 204. <https://trid.trb.org/view/936236>
- Fischer, N., Pfeiffer, T. & Dickhäuser, O. (2021). Über Attributionen informieren: Psychoedukation. In *Springer eBooks* (S. 53–69). [https://doi.org/10.1007/978-3-658-33281-5\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-33281-5_5)

- Freud, A. (1946). Das Ich und die Abwehrmechanismen.
- Gallasch, E. (2017). Was ist Stress? *Der Freie Zahnarzt*, 61(9), 48–49. <https://doi.org/10.1007/s12614-017-6961-7>
- Gehrau, V., Maubach, K., & Fujarski, S. (2022). Einfache Datenauswertung mit R. In *Springer eBooks*. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-34285-2>
- Gerl, W. (2009). Ressourcen- und Zielorientierung. In *Springer eBooks* (S. 78–85). [https://doi.org/10.1007/978-3-540-68549-4\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-540-68549-4_7)
- Gerrig, R. J. (2016). Stress. In R. J. Gerrig, T. Dörfler, & J. Roos (Hrsg.), *Psychologie* (20. Aufl., S. 472–489). Hallbergmoos: Pearson.
- Golombek, H. & Achermann, L. (2021). Wie kann ich erfolgreich mit Stress umgehen? Testzentrale. <https://www.testzentrale.de/thema/wie-kann-ich-erfolgreich-mit-stress-umgehen>.
- Goschke, T. (2014). "Emotionspsychologie II". Motivation, Emotion, Volition. Technische Universität. Dresden. PowerPoint Präsentation. [https://tu-dresden.de/mn/psychologie/ifap/allgpsy/ressourcen/dateien/lehre/lehreveranstaltungen/goschke\\_lehre/ws2014/ppt\\_motivation/VL-Emotion-II.pdf?lang=de](https://tu-dresden.de/mn/psychologie/ifap/allgpsy/ressourcen/dateien/lehre/lehreveranstaltungen/goschke_lehre/ws2014/ppt_motivation/VL-Emotion-II.pdf?lang=de).
- Garms-Homolová, V. (2021). Attributionstheorien und Suche nach Ursachen sozialer Ereignisse. In *Springer eBooks* (S. 33–45). [https://doi.org/10.1007/978-3-662-62922-2\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-662-62922-2_3).
- Grassinger, R., Dickhäuser, O. & Dresel, M. (2019). Motivation. In D. Urhahne, M. Dresel & F. Fischer (Hrsg.), *Psychologie für den Lehrberuf* (S. 208–227). Springer-Verlag.
- Grill, S. (2009). Salzburger Beiträge: zur Erziehungswissenschaft. Institut Für Erziehungswissenschaften / Universität Salzburg, 1+2, 67–82. <https://www.plus.ac.at/wp-content/uploads/2021/02/1223387.pdf#page=68>
- Grünwald, R. (2023, 20. April). *Likert Skala | Auswertungsmöglichkeiten und Einflusskomponenten*. Statistik Service. <https://novostat.com/statistik-blog/likert-skala-auswertungsmoeglichkeiten.html>
- Gusy, B., Lohmann, K. & Drewes, J. (2010). Burnout bei Studierenden, die einen Bachelor-Abschluss anstreben. *Prävention Und Gesundheitsförderung*, 5(3), 271–275. <https://doi.org/10.1007/s11553-010-0251-4>
- Haas, R. (2021). Eine psychomotorische Annäherung an das Thema »Stress«. *Motorik*, 44(2), 56. <https://doi.org/10.2378/mot2021.art11d>.
- Heckhausen, H. (1963). Hoffnung und Furcht in der Leistungsmotivation. Meisenheim am Glan: Anton Hain.
- Heider, F. (1958). The Psychology of Interpersonal Relations. In *John Wiley & Sons, Inc. eBooks*. <https://doi.org/10.1037/10628-000>
- Heider, F. (1977): *Psychologie der interpersonalen Beziehungen*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Hein, R. (2021). Arbeits- & lernkulturelle Besonderheiten. In *Springer eBooks* (S. 267–305). [https://doi.org/10.1007/978-3-658-35145-8\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-35145-8_9)

- Held, U. (2010). Tücken von Korrelationen: die Korrelationskoeffizienten von Pearson und Spearman. *Swiss medical forum*, 10(38). <https://doi.org/10.4414/smf.2010.07285>
- Hemmerich, W. A. (2015). *Cohen's d berechnen*. Statistik Guru. <https://statistik-guru.de/rechner/cohens-d.html>
- Hemmerich, W. A. (2016). *Statistische Power (Teststärke)*. Statistik Guru. <https://statistikguru.de/lexikon/statistische-power.html>
- Hemmerich, W. A. (2018). *Poweranalyse für Korrelationen*. Statistik Guru. <https://statistikguru.de/rechner/poweranalyse-korrelation.html>
- Hemmerich, W. A. (o. D.). *Cronbachs Alpha: Auswerten und Berichten*. Statistik Guru. <https://statistikguru.de/spss/reliabilitaetsanalyse/auswerten-und-berichten-2.html>
- Henke, M. (2003). *Arbeiten mit Deadlines - Eine Fragebogen- und Interviewstudie zu Persönlichkeits- und Situationsmerkmalen* [Diplomarbeit, Universität Konstanz]. <https://kops.uni-konstanz.de/bitstream/123456789/10768/1/DiplomarbeitMelanieHenke.pdf>
- Heuse, S. & Risius, U. (2021). Stress bei Studierenden mit und ohne Nebenjob. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 17(3), 379–384. <https://doi.org/10.1007/s11553-021-00895-0>
- Hewstone, M. & Antaki, C. (1992). Attributionstheorie und soziale Erklärungen. In *Springer-Lehrbuch* (S. 112–143). [https://doi.org/10.1007/978-3-662-09957-5\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-662-09957-5_6)
- Hollenstein, L. & Stute, P. (2013). Einfluss des Alters und Geschlechts auf die hormonelle Stressreaktion. *Gynäkologische Endokrinologie*, 12(1), 47–50. <https://doi.org/10.1007/s10304-013-0610-2>
- Horndasch, S. (2010). Was möchte ich sonst noch? leben! In *Springer eBooks* (S. 225–234). [https://doi.org/10.1007/978-3-642-12851-6\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-642-12851-6_12)
- Kaluza, G. (2012). *Gelassen und sicher im Stress: Das Stresskompetenz-Buch - Stress erkennen, verstehen, bewältigen*. Springer-Verlag.
- Kaluza, G. (2018). *Stressbewältigung: Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung*. Springer.
- Kaluza, G. (2023). Stress – Was ist das eigentlich? Eine Einführung. In *Springer eBooks* (S. 3–19). [https://doi.org/10.1007/978-3-662-67116-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-662-67116-0_1)
- Kauffeld, S., Ochmann, A. & Hoppe, D. (2019). Arbeit und Gesundheit. In *Springer-Lehrbuch* (S. 305–358). [https://doi.org/10.1007/978-3-662-56013-6\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-662-56013-6_11)
- Kelley, H. H. (1973). The processes of causal attribution. *American Psychologist*, 28(2), 107–128. <https://doi.org/10.1037/h0034225>
- Kirschbaum, C. (2001). Das Stresshormon Cortisol –Ein Bindeglied zwischen Psyche und Soma? In *Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf eBooks*. <http://dup.oa.hhu.de/28/>
- Klauer, T. (2012). Coping with stress. *Psychotherapeut*, 57(3), 263–278. <https://doi.org/10.1007/s00278-012-0908-x>



- Klingenberg, I. (2022). Qualitative Studie zur Stressbewältigung von Pflegekräften. In *Springer eBooks* (S. 103–150). [https://doi.org/10.1007/978-3-658-37438-9\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-37438-9_4).
- Knauer, A. (2019). Kraft durch Ernährung bei Stress. *Deutsche Zeitschrift für Akupunktur*, 62(1), 45–48. <https://doi.org/10.1007/s42212-018-0127-7>
- Knecht, A. & Schubert, F. (2012). *Ressourcen im Sozialstaat und in der sozialen Arbeit: Zuteilung - Förderung - Aktivierung*. Kohlhammer Verlag.
- Kohlmann, C. & Eschenbeck, H. (2017). Stressbewältigung und Persönlichkeit. In *Springer eBooks* (S. 51–66). [https://doi.org/10.1007/978-3-662-49322-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-662-49322-9_2)
- Krapp, A. & Hascher, T. (2013). Theorien der Lern- und Leistungsmotivation. In *Springer eBooks* (S. 252–281). [https://doi.org/10.1007/978-3-642-34805-1\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-642-34805-1_10)
- Krause, C. (2015). Wohlbefinden und Gesundheit – Spiritualität als potenzieller Präventivfaktor?. In *Mit dem Glauben Berge versetzen? Kritisch hinterfragt*. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-48457-9\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-662-48457-9_5)
- Krauthan, G. (2004). *Psychologisches Grundwissen für die Polizei: ein Lehrbuch*. Beltz.
- Krägeloh, C. U. (2011). A systematic review of studies using the brief COPE: Religious Coping in factor Analyses. *Religions*, 2(3), 216–246. <https://doi.org/10.3390/rel2030216>
- Laube, C. (17. Oktober 2023). #2 Soziale Wahrnehmung Folien. Von [https://ilias.hs-fresenius.de/ilias.php?ref\\_id=2973707&cmdClass=ilrepostorygui&cmdNode=zl&baseClass=ilRepositoryGUI](https://ilias.hs-fresenius.de/ilias.php?ref_id=2973707&cmdClass=ilrepostorygui&cmdNode=zl&baseClass=ilRepositoryGUI)
- Lazarus, R. S., PhD & Folkman, S., PhD. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- Lewin, K. (1963). *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*. Bern: Huber.
- Linde, D. (2015). Stresserleben. In *Springer eBooks* (S. 3–11). [https://doi.org/10.1007/978-3-662-47006-0\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-662-47006-0_1).
- Litzcke, S., Schuh, H. & Pletke, M. (2012). *Stress, Mobbing und Burn-out am Arbeitsplatz: Umgang mit Leistungsdruck - Belastungen im Beruf meistern - Mit Fragebögen, Checklisten, Übungen*. Springer.
- Looser, D. (2011). *Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation. Die Bedeutung von Bezugspersonen für die längerfristige Aufrechterhaltung der Lern- und Leistungsmotivation*. <https://doi.org/10.3224/94075585>
- Lozza, N. (2014). *Stress im Studium: Zusammenhang zwischen Schemata, chronischem Stress und Resilienz*. <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/104484/>
- Lück, H. E. (2021). Kurt Lewin und Fritz Heider: Ihre Freundschaft, ihre Filme und ihre Theorien. In J. McElvenny & A. Ploder (eds.), *Holisms of communication: The early history of audiovisual sequence analysis* (S. 3–32). Berlin: Language Science Press. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5142265>
- Lüdeke, S. (2018). Verhaltensprobleme bei Jugendlichen. In *Springer eBooks*. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20600-0>

- Mandl, H. & Friedrich, H. F. (2005). *Handbuch Lernstrategien*. Hogrefe Verlag GmbH & Company KG.
- Middendorf, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M. & Netz, N. (2013). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS Institut für Hochschulforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- 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.
- Mittag, H. (2017). Statistik. In *Springer-Lehrbuch*. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55321-3>
- Moring, A. (2021). Grundprinzipien der Motivation. In *KI im Job*. Springer, Berlin, Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-662-62829-4\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-662-62829-4_5)
- Morgenroth, S. (2015). Coping. In *Springer eBooks* (S. 71–100). [https://doi.org/10.1007/978-3-658-10009-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-10009-4_3)
- Moos, R. H. & Holahan, C. J. (2003). Dispositional and contextual perspectives on coping: toward an integrative framework. *Journal of Clinical Psychology*, 59(12), 1387–1403. <https://doi.org/10.1002/jclp.10229>
- Murray, H. A. (1938). Explorations in personality. A clinical and experimental study of fifty men of college age. New York: Oxford Univ. Press
- Murray, H. A. (1947). Explorations in Personality (2. Aufl.). New York
- Müller, T. (o. J.). *Duales Studium: Karrieresprungbrett oder doppelter Stress?* praktikumsstellen.de. von <https://www.praktikumsstellen.de/praktikum-ratgeber/duales-studium-karrieresprungbrett-oder-doppelter-stress.html>
- Myers, D. G. (2014). Emotionen, Stress und Gesundheit. In *Springer-Lehrbuch* (S. 495–550). [https://doi.org/10.1007/978-3-642-40782-6\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-642-40782-6_13)
- Nageishi, Y. (2015). A critical review of Selye's stress theory: The statistical analyses of Selye's own experimental data disprove it. *Psychology*, 06(14), 1786–1794. <https://doi.org/10.4236/psych.2015.614175>
- Narciss, S., Heymann, A. L., & Schulze, M. (o. J.). Stolz auf die eigene Leistung als Motivationsquelle.
- Nerdinger, F. W., Blickle, G. & Schaper, N. (2019). Arbeits- und Organisationspsychologie. In *Springer-Lehrbuch*. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-56666-4>
- Parkinson, B. (2014). Soziale Wahrnehmung und Attribution. In *Springer-Lehrbuch* (S. 65–106). [https://doi.org/10.1007/978-3-642-41091-8\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-642-41091-8_3)
- Paul, J. (2023, März). *Stressfaktor Studium – Finanzierung und Leistungsdruck erschweren das Studieren*. KULTURCAMPUS Universität Hildesheim. von <https://www.uni-hildesheim.de/kulturpraxis/stress-studieren-nebenjob/>

- Perrez, M. & Baumann, U. (2011). *Lehrbuch Klinische Psychologie - Psychotherapie: mit interaktiven Fragen und Übungen*.
- Pfeiffer, F. (2022, 7. Februar). *Querschnittstudie vs. Längsschnittstudie in der Abschlussarbeit*. Scribbr. <https://www.scribbr.de/methodik/querschnittstudie-laengsschnittstudie/>
- Pfeiffer, S. (2022). *Stress und Burnout: Formen von Stress, Resilienz, 24 Fragen zur Erfassung von Burnout*. . . (Mosaicstones, Hrsg.; 3. Aufl.)
- Plaumann, M., Busse, A. & Walter, U. (2006b). Grundlagen zu Stress. In *Springer eBooks* (S. 3–12). [https://doi.org/10.1007/3-540-32662-6\\_2](https://doi.org/10.1007/3-540-32662-6_2)
- Rascher, S. (2019). Arbeiten in der VUCA-Welt. In *Essentials*. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-25851-1\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-25851-1_2)
- Reich, G. & Cierpka, M. (2017). Studieren(de) als Herausforderung. *Psychotherapeut*, 62(5), 393–394. <https://doi.org/10.1007/s00278-017-0218-4>
- Reichhart, T. & Pusch, C. (2023). Stress und Stressmanagement. In: *Resilienz-Coaching*. Springer, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-37432-7\\_18](https://doi.org/10.1007/978-3-658-37432-7_18)
- Reif, J. a. M., Spieß, E., & Stadler, P. F. (2018). Effektiver Umgang mit Stress. In *Springer eBooks*. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55681-8>
- Rheinberg, F. (2000). *Motivation* (3. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rusch, S. (2019). Einführung in die Stresstheorie. In *Springer eBooks* (S. 11–27). [https://doi.org/10.1007/978-3-662-59436-0\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-662-59436-0_4)
- Satow, L. (2012). *Stress- und Coping-Inventar (SCI): Test- und Skalendokumentation*. [Online]. <http://www.drSATOW.de>
- Schiefele, U., Streblov, L., Ermgassen, U. & Moschner, B. (2003). Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung. Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17 (34), 185-198.
- Schlag, B. (2012). Leistungsmotivation und Kausalattribution. In *Springer eBooks* (S. 87–95). [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18959-8\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18959-8_8)
- Schmidt, L. I. (2019). Anforderungen, Entscheidungsfreiräume und Stress im Studium. Erste Befunde zu Reliabilität und Validität eines Fragebogens zu strukturellen Belastungen und Ressourcen (StrukStud) in Anlehnung an den Job Content Questionnaire.
- Schmidt L. & Casper F. (1998). Coping. In: H. Häcker und K. H. Stapf (Hrsg.). *Dorsch Psychologisches Wörterbuch* (13. Aufl.). Bern [u.a.]: Huber.
- Schonecke, O.W. & Herrmann, J.M. (2008) *Psychophysiologie – Stress*. In: Uexküll, T.V. (2008) *Psychosomatische Medizin – Modelle ärztlichen Denkens und Handelns*. 6.Aufl., Studienausgabe. München: Urban & Fischer (Elsevier GmbH), S. 192–207
- Schuh, S. C., Van Dick, R., Wegge, J., & Haslam, S. A. (2021). Soziale Identität und Stress. In *Springer eBooks* (pp. 139–154). [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27789-5\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27789-5_8)

- Schuler, H. (2004). Organisationspsychologie- Grundlagen und Personalpsychologie. In *Hogrefe, Verlag für Psychologie eBooks*. <http://ci.nii.ac.jp/ncid/BA68197647>
- Schuler, H. und Prochaska, M. (2001). Leistungsmotivationsinventar: Dimensionen berufsbezogener Leistungsorientierung. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Schweizer, K. (2006). Leistung und Leistungsdiagnostik. In *Springer eBooks*. <https://doi.org/10.1007/3-540-33020-8>
- Segieth, C., Ruhleder, M., Vogt, L. & Banzer, W. (2004). Poweranalyse und optimaler Stichprobenumfang – eine Einführung. *Deutsche Zeitschrift für Akupunktur*, 47(1), 50–51. <https://doi.org/10.1078/0415-6412-00041>
- Seligman, M.E. *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: Freeman, 1975.
- Selye, H. (1951). Das allgemeine Adaptationssyndrom als Grundlage für eine einheitliche Theorie der Medizin - 1. Teil. *Deutsche Medizinische Wochenschrift*, 76(31/32), 965–967. <https://doi.org/10.1055/s-0028-1117358>
- Sieverding, M., Schmidt, L. I., Obergfell, J. & Scheiter, F. (2013). Stress und Studienzufriedenheit bei Bachelor- und Diplom-Psychologiestudierenden im Vergleich: Eine Erklärung unter Anwendung des Demand-Control-Modells. *Psychologische Rundschau*, 64, 94–100.
- Spitzer, M. (2015). Zivilisationskrankheiten und Kontrolle. *Nervenheilkunde*, 34(07), 489–494. <https://doi.org/10.1055/s-0038-1627428>
- Staiger, T. (2023). Gesundheitliche Ungleichheit: empirische Befunde, theoretische Erklärungsansätze und Perspektiven gesundheitlicher Chancengleichheit. In *Springer eBooks* (S. 1–30). [https://doi.org/10.1007/978-3-658-37808-0\\_21-2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-37808-0_21-2)
- Statista. (2023a, 16. August). *Bevölkerungsanteil mit gesundem Stressverhalten in Deutschland nach Bildung 2023*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1406022/umfrage/bevoelkerungsanteil-mit-gesundem-stressverhalten-in-deutschland-nach-bildung/>
- Statista. (2023b, Mai 5). *Studierende - Paralleles Arbeiten neben dem Studium*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/201632/umfrage/umfrage-zum-parallelen-arbeiten-neben-dem-studium/>
- Stächele, T., Heinrichs, M., & Domes, G. (2020). Ratgeber Stress und Stressbewältigung. <https://doi.org/10.1026/02824-000>
- Stelzig, M. (2005). Macht Stress krank? *Imago Homins*, 12, 279–289.
- Strubreither, W., Neikes, M., Stirnimann, D., Eisenhuth, J., Schulz, B. & Lude, P. (2015). *Klinische Psychologie bei Querschnittlähmung*. <https://doi.org/10.1007/978-3-7091-1601-2>
- Stiensmeier-Pelster, J. & Heckhausen, H. (2018). Kausalattribution von Verhalten und Leistung. In *Springer-Lehrbuch* (S. 451–492). [https://doi.org/10.1007/978-3-662-53927-9\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-662-53927-9_15)
- Struhs-Wehr, K. (2017). Stress. In: *Betriebliches Gesundheitsmanagement und Führung*. Springer, Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-14266-7\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-14266-7_2)

- Sülz, C. (2014). *Bezugsnormen in der Leistungsmotivation* [Doktorarbeit]. Ernst-Moritz-Arndt-Universität Greifswald.
- Taylor, S. E., & Stanton, A. L. (2007). Coping Resources, Coping Processes, and Mental Health. *Annual Review of Clinical Psychology*, 3(1), 377–401. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.3.022806.091520>
- Tost, H., & Kirsch, P. (2018). Stress In The City. Wie die Umwelt unser Gehirn verändert. *Ruperto Carola*, (12), 60-67.
- Von Dawans, B., & Heinrichs, M. (2017). Physiologische stressreaktionen. In Springer eBooks (pp. 67–78). [https://doi.org/10.1007/978-3-662-49322-9\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-662-49322-9_3)
- Was ist Schematherapie.* (o. D.). Schematherapie Freiburg. <https://www.schematherapie-freiburg.de/was-ist-schematherapie/>
- Weiner, B. (1988). *Motivationspsychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Wippert, P. (2009). Hintergrundwissen Stress – der Körper unter Spannung. *Ergopraxis*, 2(05), 22–25. <https://doi.org/10.1055/s-0030-1253721>
- Wisniewski, B. (2020). Umgang mit eigenen psychischen Belastungen als Lehrerin oder Lehrer im Zusammenhang mit der COVID-19-Krise.
- Zeidner, M. & Endler, N. (Eds.). (1996). *Handbook of coping*. New York: Wiley.
- Zeidner, M. & Saklofske, D. (1996). Adaptive and maladaptive coping. In M. Zeidner & N.S. Endler (Hrsg.), *Handbook of coping: Theory, research, applications* (S. 505-531). New York: Wiley.
- Zimbardo, P.G. & Gerrig, R.J. (1996): *Psychologie*. Bearbeitet und herausgegeben von S. HoppeGraff und I. Engel, 7. Neu übersetzte und bearbeitete Auflage, Berlin, Heidelberg, New York: Springer (Springer Lehrbuch).
- Zumkley-Münkel, C., & Paulus, C. (2006). Gute und schlechte Strategien zur Verwirklichung eines "guten Vorsatzes". <https://doi.org/10.23668/psycharchives.9120>

<b>Anhang</b>	
<b>Anhangsverzeichnis</b>	<b>70</b>
<b>Darstellungsverzeichnis</b>	<b>71</b>
Anhang A: Online-Fragebogen -SCI	72
Anhang B: Deskriptive Statistik der Stichprobe	82
Anhang C: SPSS-Ausgaben zur Prüfung der Voraussetzungen zur Hypothesentestung	84
Anhang C-1: Hypothese 2a	84
Anhang C-2: Hypothese 2b	85
Anhang C-3: Hypothese 3	86
Anhang D: Stipendienordnung der Hochschule Fresenius	87

# Darstellungsverzeichnis

## Abbildungen

Abb. C-1: Prüfung auf Vorhandensein von Ausreißern zur Testung der Hypothese 2a	84
Abb. C-2: Prüfung auf Vorhandensein von Ausreißern zur Testung der Hypothese 2b	85
Abb. C-3: Prüfung auf Vorhandensein von Ausreißern zur Testung der Hypothese 3	86

## Tabellen

Tab. B1: Beschreibung der Gesamtstichprobe zur Testung der Hypothese 1	82
Tab. B2: Beschreibung der geteilten Gruppen für die Testung der Hypothese 2a	82
Tab. B3: Beschreibung der geteilten Gruppen zur Testung der Hypothese H2b	83
Tab. B4: Beschreibung der geteilten Gruppen zur Testung der Hypothese 3	83
Tab. C-1.1: Testung der Normalverteilung mittels des Shapiro-Wilk Test für die Hypothese 2a	84
Tab. C-1.2: Prüfung der Varianzhomogenität mittels des Lavene-Tests zur Testung der Hypothese 2a	84
Tab. C-2.1: Testung der Normalverteilung mittels des Shapiro-Wilk Test zur Testung der Hypothese 2b	85
Tab. C-2.2: Prüfung der Varianzhomogenität mittels des Lavene-Tests zur Testung der Hypothese 2a	85
Tab. C-3.1: Testung der Normalverteilung mittels des Shapiro-Wilk Test zur Testung der Hypothese 3	86
Tab. C-3.2: Prüfung der Varianzhomogenität mittels des Lavene-Tests zur Testung der Hypothese 3	86

# Anhang A: Online-Fragebogen-SCI

---

## 10 Stress 1

---

Inwieweit haben Sie sich in den letzten drei Monaten durch folgende Unsicherheiten belastet gefühlt?

**Unsicherheit durch finanzielle Probleme.**

---

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

nicht belastet

sehr stark belastet

**Unsicherheit in Bezug auf Ihren Wohnort.**

---

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

nicht belastet

sehr stark belastet

**Unsicherheit in Bezug auf Arbeitsplatz, Ausbildungsplatz, Studium oder Schule.**

---

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

nicht belastet

sehr stark belastet



**Unsicherheit in Bezug eine ernsthafte Erkrankung.**

---

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

nicht belastet

---

---

---

---

---

sehr stark belastet

**Unsicherheit in Bezug auf die Familie oder Freunde.**

---

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

nicht belastet

---

---

---

---

---

sehr stark belastet

**Unsicherheit in Bezug auf die Partnerschaft.**

---

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

nicht belastet

---

---

---

---

---

sehr stark belastet

**Unsicherheit in Bezug auf wichtige Lebensziele.**

---

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

nicht belastet

---

---

---

---

---

sehr stark belastet

---

**11 Stress 2**

---

Inwieweit haben Sie sich in den letzten drei Monaten durch folgende Ereignisse und Probleme überfordert gefühlt?

**Schulden oder finanzielle Probleme**

---

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

nicht überfordert

sehr stark überfordert

**Wohnungssuche oder Hausbau**

---

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

nicht überfordert

sehr stark überfordert

**Leistungsdruck am Arbeitsplatz, im Studium, in Ausbildung oder Schule**

---

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

nicht überfordert

sehr stark überfordert

**Erwartungen und Ansprüche der Familie oder Freunde**

---

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

nicht überfordert

sehr stark überfordert

### Erwartungen und Ansprüche des Partners

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

nicht überfordert

sehr stark überfordert

### gesundheitliche Probleme

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

nicht überfordert

sehr stark überfordert

### eigene Erwartungen und Ansprüche

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

nicht überfordert

sehr stark überfordert

## 12 Stress 3

Inwieweit haben Sie sich in den letzten drei Monaten durch tatsächlich eingetretene negative Ereignisse belastet gefühlt?

### Verlust von finanziellen Mitteln (mehr als 50.000 EUR)

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

nicht eingetreten / belastet

sehr stark belastet

**Verlust von Wohnung oder Haus / Umzug / neuer Wohnort**

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

nicht eingetreten / belastet

sehr stark belastet

**Verlust von Arbeitsplatz, Ausbildungsplatz, Studienplatz oder Verweis von der Schule**

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

nicht eingetreten / belastet

sehr stark belastet

**Verlust von Familienangehörigen oder Freunden**

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

nicht eingetreten / belastet

sehr stark belastet

**Verlust oder Trennung vom Partner**

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

nicht eingetreten / belastet

sehr stark belastet

### Verlust von Gesundheit oder Handlungsfähigkeit

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

nicht eingetreten / belastet

sehr stark belastet

### eigenes Scheitern in wichtigen Lebensbereichen

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

nicht eingetreten / belastet

sehr stark belastet

## 13 Stressbewältigung

Wie gehen Sie mit Stress um?

Ich sage mir, dass Stress und Druck auch ihre guten Seiten haben.

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

trifft gar nicht zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft genau zu

Egal wie groß der Stress wird, ich würde niemals wegen Stress zu Alkohol oder Zigaretten greifen.

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

trifft gar nicht zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft genau zu

Ich mache mir schon vorher Gedanken, wie ich Zeitdruck vermeiden kann.

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

trifft gar nicht zu

trifft eher nicht zu

trifft eher zu

trifft genau zu

Wenn ich mich überfordert fühle, gibt es Menschen, die mich wieder aufbauen.

---

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

- trifft gar nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft ganz zu

Ich sehe Stress und Druck als positive Herausforderung an.

---

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

- trifft gar nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft genau zu

Auch wenn ich sehr unter Druck stehe, verliere ich meinen Humor nicht.

---

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

- trifft gar nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft genau zu

Ich versuche Stress schon im Vorfeld zu vermeiden.

---

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

- trifft gar nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft genau zu

---

## 14 Stressbewältigung Fragen 8-14

---

Wie gehen Sie mit Stress um?

Bei Stress und Druck finde ich Halt im Glauben.

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

- trifft gar nicht zu
- 
- trifft eher nicht zu
- 
- trifft eher zu
- 
- trifft genau zu
- 

Gebete helfen mir dabei, mit Stress und Bedrohungen umzugehen.

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

- trifft gar nicht zu
- 
- trifft eher nicht zu
- 
- trifft eher zu
- 
- trifft genau zu
- 

Egal wie schlimm es wird, ich vertraue auf höhere Mächte.

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

- trifft gar nicht zu
- 
- trifft eher nicht zu
- 
- trifft eher zu
- 
- trifft genau zu
-

Wenn mir alles zu viel wird, greife ich manchmal zur Flasche.

---

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

- trifft gar nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft genau zu

Ich tue alles, damit Stress erst gar nicht entsteht.

---

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

- trifft gar nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft genau zu

Wenn ich unter Druck gerate, habe ich Menschen, die mir helfen.

---

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

- trifft gar nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft genau zu

Bei Stress und Druck entspanne ich mich abends mit einem Glas Wein oder Bier.

---

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

- trifft gar nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft genau zu

## 15 Stressbewältigung Fragen 15-20

---

Bei Stress und Druck finde ich Rückhalt bei meinem Partner oder einem guten Freund.

---

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

- trifft gar nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft genau zu

Bei Stress und Druck konzentriere ich mich einfach auf das Positive.

---

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

- trifft gar nicht zu
- trifft eher nicht zu
- trifft eher zu
- trifft genau zu



Bei Stress und Druck beseitige ich gezielt die Ursachen.

---

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

- trifft gar nicht zu
- 
- trifft eher nicht zu
- 
- trifft eher zu
- 
- trifft genau zu
- 

Bei Stress und Druck erinnere ich mich daran, dass es höhere Werte im Leben gibt.

---

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

- trifft gar nicht zu
- 
- trifft eher nicht zu
- 
- trifft eher zu
- 
- trifft genau zu
- 

Egal wie schlimm es wird, ich habe gute Freunde, auf die ich mich immer verlassen kann

---

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

- trifft gar nicht zu
- 
- trifft eher nicht zu
- 
- trifft eher zu
- 
- trifft genau zu
- 

Wenn ich zu viel Stress habe, rauche ich eine Zigarette.

---

Antworten Sie möglichst spontan! Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Achten Sie darauf, dass Sie keine Aussage auslassen.

- trifft gar nicht zu
- 
- trifft eher nicht zu
- 
- trifft eher zu
- 
- trifft genau zu
- 

## 16 Endseite

---

**Vielen Dank für die Teilnahme!**

**Ich bedanke mich recht herzlich bei Ihnen für die aktive  
Teilnahme an der Umfrage.**

**Bei Fragen und Interesse an den Ergebnissen der Umfrage  
können Sie sich gerne unter folgender E-Mail melden:**

**[hammerschmidt.eva@stud.hs-fresenius.de](mailto:hammerschmidt.eva@stud.hs-fresenius.de)**

---

## Anhang B: Deskriptive Statistik der Stichprobe

Tab. B1: Beschreibung der Gesamtstichprobe zur Testung der Hypothese 1

<b>Merkmale der Gesamtstichprobe (N=91)</b>	<b>Anzahl</b>	<b>%</b>		
<b>Geschlecht</b>				
männlich	20	22,0		
weiblich	71	78,0		
divers	0	0,0		
<b>Bildungsabschluss</b>				
Fachhochschulreife	21	23,1		
Allg. Hochschulreife	54	59,3		
Berufsausbildung	5	5,5		
Bachelor	8	8,8		
Master	3	3,3		
<b>Studienform</b>				
öffentlich	18	19,8		
privat	70	76,9		
berufsbegleitend	3	3,3		
<b>Umgebung</b>				
städtisch	62	68,1		
ländlich	29	31,9		
<b>Finanzielle Unterstützung</b>				
vorhanden	75	82,4		
nicht vorhanden	16	17,6		
<b>Berufliche Tätigkeit</b>				
vorhanden	62	68,1		
Nicht vorhanden	29	31,9		
	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Max</b>	<b>Min</b>
<b>Alter in Jahren</b>	22.51	4.07	44	18
<b>Notendurchschnitt</b>	2.08	.60	4.0	1.0
<b>Semester</b>	4.38	2.38	17	1

Tab. B2: Beschreibung der geteilten Gruppen für die Testung der Hypothese 2a

<b>Merkmale der Stichprobe</b>	<b>Stud<sub>malad</sub> (n=17)</b>		<b>Stud<sub>ad</sub> (n=74)</b>					
	<b>Anzahl</b>	<b>%</b>	<b>Anzahl</b>	<b>%</b>				
<b>Geschlecht</b>								
männlich	3	17,6	17	23,0				
weiblich	14	82,4	57	77,0				
divers	0	0,0	0	0,0				
<b>Bildungsabschluss</b>								
Fachhochschulreife	5	29,4	16	21,6				
Allg. Hochschulreife	10	58,8	44	59,5				
Berufsausbildung	2	11,8	3	4,1				
Bachelor	0	0,0	8	10,8				
Master	0	0,0	3	4,1				
<b>Studienform</b>								
öffentlich	5	29,4	13	17,6				
privat	12	70,6	58	78,4				
berufsbegleitend	0	0,0	3	4,1				
<b>Umgebung</b>								
städtisch	9	52,9	53	71,6				
ländlich	8	47,1	21	28,4				
<b>Finanzielle Unterstützung</b>								
vorhanden	14	82,4	61	82,4				
nicht vorhanden	3	17,6	13	17,6				
<b>Berufliche Tätigkeit</b>								
vorhanden	11	64,7	51	68,9				
nicht vorhanden	6	35,3	23	31,1				
	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Max</b>	<b>Min</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Max</b>	<b>Min</b>
<b>Alter in Jahren</b>	21.35	1.97	25	18	22.77	4.38	44	18
<b>Notendurchschnitt</b>	2.29	.73	4.0	1.4	2.02	.55	3.4	1.0
<b>Semester</b>	4.28	2.05	8	1	4.41	2.45	17	1

Tab. B3: Beschreibung der geteilten Gruppen zur Testung der Hypothese H2b

Merkmale der Stichprobe	Stud <sub>maladL</sub> (n=7)		Stud <sub>adL</sub> (n=39)					
	Anzahl	%	Anzahl	%				
<b>Geschlecht</b>								
männlich	0	0,0	4	10,3				
weiblich	7	100,0	35	89,7				
divers	0	0,0	0	0,0				
<b>Bildungsabschluss</b>								
Fachhochschulreife	3	42,9	6	15,4				
Allg. Hochschulreife	4	57,1	26	66,7				
Berufsausbildung	0	0,0	2	5,1				
Bachelor	0	0,0	3	10,3				
Master	0	0,0	1	2,6				
<b>Studienform</b>								
öffentlich	1	14,3	7	17,9				
privat	6	85,7	32	82,1				
berufsbegleitend	0	0,0	0	0,0				
<b>Umgebung</b>								
städtisch	3	42,9	31	79,5				
ländlich	4	57,1	8	20,5				
<b>Finanzielle Unterstützung</b>								
vorhanden	7	100,0	34	87,2				
nicht vorhanden	0	0,0	5	12,8				
<b>Berufliche Tätigkeit</b>								
vorhanden	5	71,4	25	64,1				
nicht vorhanden	2	28,6	14	35,9				
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Max</i>	<i>Min</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Max</i>	<i>Min</i>
<b>Alter in Jahren</b>	21.43	1.13	22	19	21.87	1.75	27	19
<b>Notendurchschnitt</b>	1.6	.17	1.9	1.4	1.59	.30	1.0	2.0
<b>Semester</b>	5.8	1.07	8	5	4.31	1.84	7	1

Tab. B4 Beschreibung der geteilten Gruppen zur Testung der Hypothese 3

Merkmale der Stichprobe	Stud <sub>erf</sub> (n=74)		Stud <sub>miss</sub> (n=17)					
	Anzahl	%	Anzahl	%				
<b>Geschlecht</b>								
männlich	14	18,9	6	35,3				
weiblich	60	81,1	11	64,7				
divers	0	0,0	0	0,0				
<b>Bildungsabschluss</b>								
Fachhochschulreife	18	24,3	3	17,6				
Allg. Hochschulreife	41	55,4	13	76,5				
Berufsausbildung	4	5,4	1	5,9				
Bachelor	8	10,8	0	0,0				
Master	3	4,1	0	0,0				
<b>Studienform</b>								
öffentlich	15	20,3	3	17,6				
privat	56	75,7	14	82,4				
berufsbegleitend	3	4,1	0	0,0				
<b>Umgebung</b>								
städtisch	47	63,5	15	88,2				
ländlich	27	36,5	2	11,8				
<b>Finanzielle Unterstützung</b>								
vorhanden	60	81,1	15	88,2				
nicht vorhanden	14	18,9	2	11,8				
<b>Berufliche Tätigkeit</b>								
vorhanden	50	67,6	12	70,6				
nicht vorhanden	24	32,4	5	29,4				
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Max</i>	<i>Min</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Max</i>	<i>Min</i>
<b>Alter in Jahren</b>	22.62	4.40	44	18	22.0	2.15	28	19
<b>Notendurchschnitt</b>	2.04	.59	4.0	1.0	2.18	.64	3.4	1.1
<b>Semester</b>	4.24	1.98	8	1	5.0	3.69	17	1

# Anhang C: SPSS-Ausgaben zur Prüfung der Voraussetzungen zur Hypothesentestung

## Anhang C-1: Hypothese 2a

Tab. C-1.1: Testung der Normalverteilung mittels des Shapiro-Wilk Test für die Hypothese 2a

**Tests auf Normalverteilung**

		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk <sup>a</sup>		
		Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
SCI_Stress_Mitt	Cop_Malad = 1 (FILTER) Not Selected	,108	74	,032	,934	74	<,001
	Selected	,186	17	,120	,949	17	,444

a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

Box-Plot

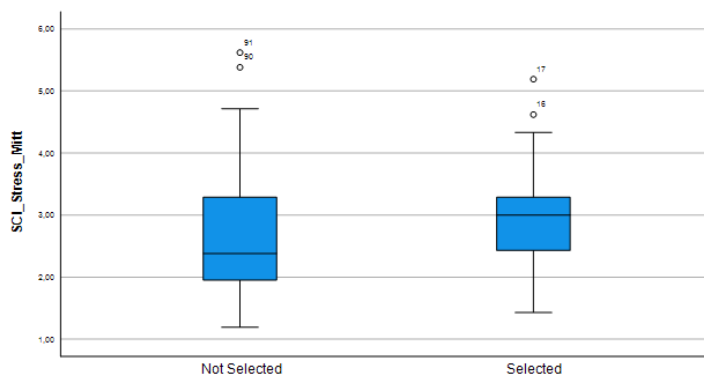


Abb. C-1: Prüfung auf Vorhandensein von Ausreißern zur Testung der Hypothese 2a  
Anmerkung: Not Selected=Gruppe Stud<sub>ad</sub>; Selected= Gruppe Stud<sub>malad</sub>

Tab. C-1.2: Prüfung der Varianzhomogenität mittels des Lavene-Tests zur Testung der Hypothese 2a

**Test bei unabhängigen Stichproben**

Levene-Test der Varianzgleichheit

		F	Sig.
SCI_Stress_Mitt	Varianzen sind gleich	,175	,677
	Varianzen sind nicht gleich		

## Anhang C-2: Hypothese 2b

Tab. C-2.1: Testung der Normalverteilung mittels des Shapiro-Wilk Test zur Testung der Hypothese 2b

Cop_Malad = 1 (FILTER)		Tests auf Normalverteilung <sup>a</sup>			Kolmogorov-Smirnov <sup>b</sup>		
		Shapiro-Wilk <sup>b</sup>					
SCI_Stress_Mitt		Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
	Not Selected	,931	39	,019	,145	39	,038
	Selected	,892	7	,286	,246	7	,200

\*. Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz.

a. Notendurchschnitt < 2.0 | Notendurchschnitt = 2.0 (FILTER) = Selected (leistungsmotivierte Gruppe)

b. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

Box-Plot

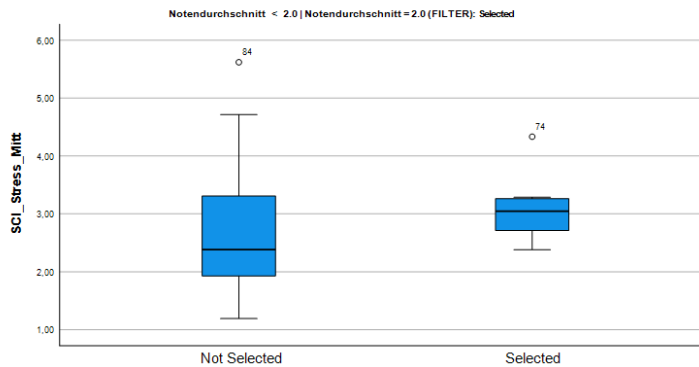


Abb. C-2: Prüfung auf Vorhandensein von Ausreißern zur Testung der Hypothese 2b  
Anmerkung: Not Selected= Gruppe Stud<sub>maladL</sub>; Selected= Gruppe Stud<sub>adL</sub>

Tab. C-2.2: Prüfung der Varianzhomogenität mittels des Lavene-Tests zur Testung der Hypothese 2a

		Test bei unabhängigen Stichproben <sup>a</sup>	
		Levene-Test der Varianzgleichheit	
		F	Sig.
SCI_Stress_Mitt	Varianzen sind gleich	3,114	,085
	Varianzen sind nicht gleich		

### Anhang C-3: Hypothese 3

Tab. C-3.1: Testung der Normalverteilung mittels des Shapiro-Wilk Test zur Testung der Hypothese 3

		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk <sup>a</sup>		
EZ_MA = 17 (FILTER)		Statistik	df	Signifikanz	Statistik	df	Signifikanz
SCI_Stress_Mitt	Not Selected	,153	17	,200*	,946	17	,399
	Selected	,105	74	,041	,919	74	<,001

\*. Dies ist eine untere Grenze der echten Signifikanz.  
a. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors

Box-Plot

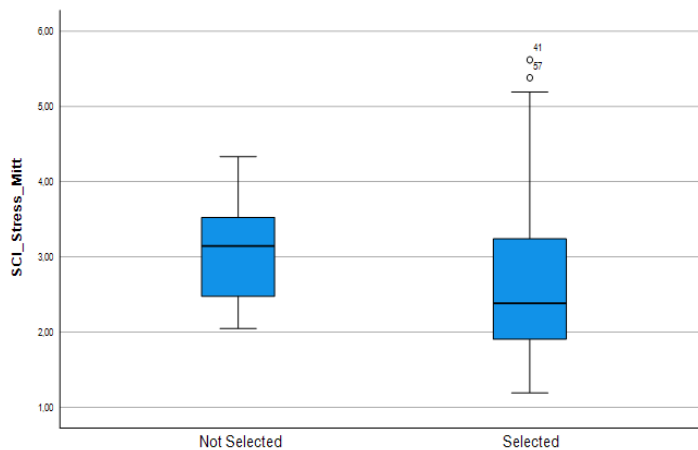


Abb. C-3: Prüfung auf Vorhandensein von Ausreißern zur Testung der Hypothese 3  
Anmerkung: Not-Selected=Gruppe Stud<sub>miss</sub>; Selected= Gruppe Stud<sub>erf</sub>

Tab. C-3.2: Prüfung der Varianzhomogenität mittels des Lavene-Tests zur Testung der Hypothese 3

		Levene-Test der Varianzgleichheit	
		F	Sig.
SCI_Stress_Mitt	Varianzen sind gleich	1,298	,258
	Varianzen sind nicht gleich		

# Anhang D: Stipendienordnung der Hochschule Fresenius

## Stipendienordnung der Hochschule Fresenius

(Stand: Sommersemester 2020)

### Präambel

Als staatlich anerkannte Hochschule in privater Trägerschaft erhebt die Hochschule Fresenius pro Semester Studiengebühren, die monatlich zu entrichten sind und deren Höhe sich nach der Art des Studiums und dem Studiengang richten.

Im Rahmen ihrer finanziellen Möglichkeiten ist die Hochschule Fresenius bemüht sicherzustellen, dass Studienbewerber\*innen das Studium aufnehmen und ordentlich Studierende das Studium erfolgreich abschließen können.

Die Hochschule Fresenius stellt dazu aus eigenen Mitteln Stipendien zur Verfügung, über deren Art, Dauer und Gewährung eine hochschuleigene Stipendienkommission entscheidet.

### § 1 Stipendienarten

Folgende Arten von Stipendien können gewährt werden:

- (1) Erlass der Studiengebühren oder
- (2) Reduzierung der Studiengebühren.

Stipendien werden - unabhängig von der Art - jeweils für die Dauer von einem Studiensemester gewährt.

Die Vergabe von Stipendien beschränkt sich ausschließlich auf die Finanzierung der Studiengebühren. Eine finanzielle Unterstützung für die private Lebenshaltung, Fahrtkosten, Mietzahlungen, Lernmittel, Sozialbeiträge, Semesterticket etc. ist generell ausgeschlossen.

### § 2 Stipendienvergabe

Die mögliche Gewährung eines Stipendiums setzt folgendes voraus:

- (1) „sehr gute“ bis „gute“ Hochschulzugangsberechtigung (Notendurchschnitt mindestens 2,0 oder besser im schulischen Teil).
- (2) Bewilligungsbescheid nach Maßgabe des Bundesausbildungsförderungsgesetzes (BAföG) mit dem jeweils gültigen maximalen BAföG-Förderungsbetrag.

Die weitergehende Gewährung eines Stipendiums im Folgesemester ist zudem an folgende Voraussetzungen gebunden:

- (1) Erfolgreicher Abschluss aller vorangegangenen Fachsemester (bestandene Fachprüfungen, Leistungsnachweise etc.) entsprechend der jeweils gültigen Prüfungsordnung, unter Einhaltung der Regelstudienzeit, mit einem Gesamtnotendurchschnitt von mindestens 2,0 oder besser.
- (2) Regelmäßige Teilnahme an allen Lehrveranstaltungen.
- (3) Wesentliches Engagement außerhalb der Lehrveranstaltungen. Stipendiat\*innen verpflichten sich, pro Semester unentgeltlich an mindestens zwei (über)regionalen Messen als Studienberater\*innen sowie an der Immatrikulations-/Absolventenveranstaltung als Hilfskraft teilzunehmen.

Zur weitergehenden Gewährung des Stipendiums im Folgesemester verpflichten sich die Stipendiat\*innen zur unaufgeforderten, fristgerechten und umfänglichen Einreichung nachstehender Unterlagen:

- (1) Formloser Antrag auf Fortführung des Stipendiums für das Folgesemester.
- (2) Leistungsnachweis des dem Folgesemester vorangegangenen Leistungssemester.
- (3) Nachweise über die Teilnahme an Messeeinsätzen und Immatrikulations-/Absolventenveranstaltungen.
- (4) Aktuelle BAföG-Bewilligungsbescheid mit dem gültigen Höchst-Förderungsbetrag.

Verpflichtender Termin (Fristende) zur Einreichung der o.g. Anlagen ist der letzte Tag des Semesters (31.08. bzw. 28.02). Sofern der Antrag nicht fristgerecht bzw. nicht voll umfänglich vorliegt, wird das Stipendium mit sofortiger Wirkung entzogen.

Die Anzahl der Stipendien, die je Studiengang, Semestergruppe und Fachsemester vergeben werden, sind beschränkt. Übersteigt die Anzahl der bewilligungsfähigen Antragsteller\*innen, zu den unter § 3 benannten Stichtagen, diese Grenze, so entscheidet die Stipendienkommission über die Vergabe.

### **§ 3 Stipendienanträge**

Stipendienanträge können jeweils vor Beginn eines neuen Fachsemesters gestellt werden.

Stichtage für die Abgabe des formlosen Antrags sind:

- für das Sommersemester: 28.02. eines Jahres,
- für das Wintersemester: 31.08. eines Jahres.

Der Antrag muss folgende Angaben und Anlagen zwingend und voll umfänglich enthalten:

- (1) Formloser Antrag auf Gewährung eines Stipendiums.
- (2) Ausführliche Begründung der Antragstellung (mindestens zwei DIN-A4 Seiten).
- (3) Beglaubigte Kopie der Hochschulzugangsberechtigung.
- (4) Beglaubigte Kopie des BAföG-Bewilligungsbescheides mit dem gültigen Höchst-Förderungsbetrag.

Später eingereichte Anträge oder unvollständige Antragsunterlagen werden nicht berücksichtigt.

Der im Rahmen des Stipendiums gewährte Erlass bzw. die Reduzierung der Studiengebühren werden zur sofortigen Rückzahlung fällig, wenn Stipendiat\*innen unwahre Angaben über ihre wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse gemacht haben oder der Studienvertrag vorzeitig aufgekündigt wird.

Jedwede Änderung der wirtschaftlichen und sozialen Verhältnisse, insbesondere in Hinblick auf die BAföG-Förderung, sind der Hochschule Fresenius unverzüglich mitzuteilen.

### **§ 4 Salvatorische Klausel**

Sollten einzelne Bestimmungen der Stipendienordnung ganz oder teilweise unwirksam oder undurchführbar sein, so berührt das die Wirksamkeit der Stipendienordnung im Übrigen nicht.

Stipendienkommission

der Hochschule Fresenius für Wirtschaft und Medien GmbH und  
der Hochschule Fresenius für Management, Wirtschaft und Medien GmbH



## **Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Stresserleben, Coping-Strategien und Leistungsmotivation während dem Studium“ selbstständig verfasst, ganz oder in Teilen noch nicht als Prüfungsleistung vorgelegt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Sämtliche Stellen der Arbeit, die verwendeter Literatur wortgetreu oder sinngemäß entnommen sind, habe ich durch Quellen- bzw. Literaturangaben kenntlich gemacht. Dies gilt ebenfalls für Abbildungen, Zeichnungen, Skizzen, bildliche Darstellungen und dergleichen sowie für Quellen aus dem Internet.

---

Unterschrift