

Aus dem Institut für Medizinische Soziologie
der Medizinischen Fakultät Charité – Universitätsmedizin Berlin

DISSERTATION

Individuelle Einflussfaktoren
auf Studienzufriedenheit und persönliche Ziele
von Medizinstudierenden
der Charité – Universitätsmedizin Berlin

zur Erlangung des akademischen Grades
Doctor medicinae (Dr. med.)

vorgelegt der Medizinischen Fakultät
Charité – Universitätsmedizin Berlin

von

Ragna Kähler
aus Berlin

Gutachter/in: 1. Prof. Dr. A. Kuhlmeiy
 2. Prof. Dr. rer. biol. hum. habil. E. Brähler
 3. Prof. Dr. H. van den Bussche

Datum der Promotion: 03.09.2010

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG.....	9
2	THEORETISCHE GRUNDLAGEN.....	11
2.1	Das junge Erwachsenenalter.....	11
2.2	Persönliche Ziele.....	13
2.2.1	Strukturelle Merkmale – Zielklarheit.....	15
2.2.2	Inhaltliche Merkmale – intrinsisch und extrinsisch motivierte Ziele.....	17
2.2.3	Multiple konfligierende Ziele.....	17
2.2.4	Persönliche Ziele und Selbstregulation – Selbstwirksamkeitserwartung und Selbstkonzept.....	19
2.3	Berufswahltheorien aus selbstregulatorischer Perspektive.....	22
3	FRAGESTELLUNG UND HYPOTHESEN.....	25
4	METHODEN.....	28
4.1	Einbettung der Arbeit in die KuLM-Studie.....	28
4.2	Datenanalyse.....	31
4.3	Stichproben.....	32
4.3.1	Einschlusskriterien.....	32
4.3.2	Soziodemographische Daten.....	33
4.4	Instrumente.....	39
4.4.1	Berufliche Zielklarheit.....	39
4.4.2	Selbstwirksamkeitserwartungen.....	40
4.4.3	Selbstkonzept – Instrumentalität und Expressivität.....	42
4.4.4	Interkorrelation der Skalen.....	43
4.4.5	Karrieremotivation.....	44
4.4.6	Berufswahlmotive.....	45
4.4.7	Persönliche Ziele.....	46
4.4.8	Studienzufriedenheit.....	48

5	ERGEBNISSE.....	50
5.1	Personale Ressourcen und soziodemographische Parameter.....	50
5.2	Karrieremotivation.....	57
5.2.1	Karrieremotivation und soziodemographische Parameter.....	58
5.2.2	Karrieremotivation und personale Ressourcen.....	60
5.3	Studienmotivation	61
5.3.1	Extrinsische Studienmotivation und soziodemographische Parameter	62
5.3.2	Extrinsische Studienmotivation und personale Ressourcen.....	64
5.3.3	Extrinsische Studienwahlmotive und Karrieremotivation.....	65
5.4	Persönliche Ziele.....	65
5.4.1	Schwerpunktsetzung persönlicher Ziele.....	65
5.4.2	Wichtigstes persönliches Ziel.....	68
5.4.2.1	Persönliche Ziele und soziodemographische Parameter.....	69
5.4.2.2	Persönliche Ziele und personale Ressourcen.....	77
5.5	Studienzufriedenheit.....	81
6	DISKUSSION.....	84
6.1	Fazit und Ausblick	92
7	ZUSAMMENFASSUNG.....	93
8	LITERATUR.....	95

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 4.1	Zusammensetzung der Gruppen G1 und G2 nach Geschlecht und Studiengang.....	33
Tabelle 4.2	Staatsangehörigkeit der Studierenden beider Studienabschnitte für Männer und Frauen im Vergleich.....	34
Tabelle 4.3	Berufliche Qualifikation der Eltern beider Studienabschnitte für Männer und Frauen im Vergleich.....	35
Tabelle 4.4	Wahrnehmung der finanziellen Situation zu Beginn und am Ende des Studiums.....	35
Tabelle 4.5	Wohnform der Studierenden zu Beginn und am Ende des Studiums.....	36
Tabelle 4.6	Familiärer Status der Studierenden zu Beginn und am Ende des Studiums.....	36
Tabelle 4.7	Lebensform der studierenden Eltern für beide Studienabschnitte im Vergleich.....	37
Tabelle 4.8	Berufliche Erfahrungen der Studierenden zu Beginn und am Ende des Studiums...	38
Tabelle 4.9	Items zur Index-Bildung „Berufliche Zielklarheit“, Art der Umkodierung.....	39
Tabelle 4.10	Skalenwerte für „Berufliche Zielklarheit“.....	40
Tabelle 4.11	Skalenwerte für „Allgemeine Selbstwirksamkeit“.....	41
Tabelle 4.12	Skalenwerte für „Berufliche Selbstwirksamkeit“ (G2).....	41
Tabelle 4.13	Skalenwerte für die Skalen „Expressivität“ und „Instrumentalität“.....	43
Tabelle 4.14	Interkorrelation der Skalen zu personalen Ressourcen und Studienzufriedenheit...	43
Tabelle 4.15	Items der Skala „Karrieremotivation“.....	44
Tabelle 4.16	Skalenwerte für „Karrieremotivation“.....	44
Tabelle 4.17	Zuordnung der Items zu den Studienwahlmotiven zu intrinsischen und extrinsischen Motiven.....	45
Tabelle 4.18	Skalenwerte für „Studienwahlmotive“.....	46
Tabelle 4.19	Gewichtung der Lebensbereiche für G1 und G2 im Vergleich.....	46
Tabelle 4.20	Zuordnung der wichtigsten persönlichen Ziele zu Themenkomplexen.....	47
Tabelle 4.21	Items der Skalen „Studienzufriedenheit“.....	48
Tabelle 4.22	Skalenwerte für die Skala „Studienzufriedenheit“ für G1 und G2.....	48
Tabelle 4.23	Häufigkeiten Studienabbruch-Gedanken (G1 und G2).....	49
Tabelle 5.1	Ausprägung von BZK, SWE, M-Plus und F-Plus im Vergleich für Männer und Frauen (G1).....	50
Tabelle 5.2	Ausprägung von BZK, SWE, M-Plus und F-Plus im Vergleich für Männer und Frauen (G2).....	50
Tabelle 5.3	Ausprägung von BZK, SWE, M-Plus und F-Plus in Bezug auf unterschiedliche soziale Herkunft (G1).....	50
Tabelle 5.4	Ausprägung von BZK, SWE, M-Plus und F-Plus in Bezug auf unterschiedliche soziale Herkunft (G2).....	52
Tabelle 5.5	Ausprägung von BZK, SWE, M-Plus und F-Plus in Bezug auf unterschiedliche finanzieller Belastung (G1).....	52
Tabelle 5.6	Ausprägung von BZK, SWE, M-Plus und F-Plus in Bezug auf unterschiedliche finanzieller Belastung (G2).....	53

Tabelle 5.7	Ausprägung von BZK, SWE, M-Plus und F-Plus in Bezug auf die Staatsangehörigkeit der Studierenden (G1).....	53
Tabelle 5.8	Ausprägung von BZK, SWE, M-Plus und F-Plus in Bezug auf die Staatsangehörigkeit der Studierenden (G2).....	54
Tabelle 5.9	Vergleich der Beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf unterschiedliche Berufserfahrungen für G2.....	55
Tabelle 5.10	Vergleich der Beruflichen Zielklarheit in Bezug auf unterschiedliche Berufserfahrungen für G1.....	55
Tabelle 5.11	Vergleich der Beruflichen Zielklarheit in Bezug auf unterschiedliche Berufserfahrungen für G1.....	56
Tabelle 5.12	„Karrieremotivation“ im Vergleich für Männer und Frauen (G1 und G2).....	58
Tabelle 5.13	Vergleich der Karrieremotivation in Bezug auf die unterschiedliche soziale Herkunft (G1 und G2).....	58
Tabelle 5.14	Vergleich der Karrieremotivation in Bezug auf die unterschiedliche finanzielle Belastung (G1 und G2).....	59
Tabelle 5.15	Vergleich der Karrieremotivation in Bezug auf die unterschiedliche Staatsbürgerschaft (G1 und G2).....	59
Tabelle 5.16	Korrelativer Zusammenhang zwischen „Karrieremotivation“ und personalen Ressourcen für G1 und G2.....	60
Tabelle 5.17	Extrinsische Studienmotivation für beide Studienabschnitte für Männer und Frauen im Vergleich.....	62
Tabelle 5.18	Extrinsische Studienmotivation für beide Studienabschnitte für Eltern mit und ohne Hochschulabschluss	63
Tabelle 5.19	Extrinsische Studienmotivation für beide Studienabschnitte für unterschiedliche finanzielle Belastung.....	63
Tabelle 5.20	Extrinsische Studienmotivation für beide Studienabschnitte für unterschiedliche Staatsbürgerschaft.....	63
Tabelle 5.21	Korrelativer Zusammenhang zwischen „extrinsischen Studienwahlmotiven“ und personalen Ressourcen für G1 und G2.....	64
Tabelle 5.22	Korrelativer Zusammenhang zwischen „extrinsischen Studienwahlmotiven“ und Karrieremotivation für G1 und G2.....	65
Tabelle 5.23	Personale Ressourcen im Vergleich der Schwerpunktsetzung persönlicher Ziele (G1).....	66
Tabelle 5.24	Personale Ressourcen im Vergleich der Schwerpunktsetzung persönlicher Ziele (G2).....	66
Tabelle 5.25	Karrieremotivation im Vergleich der Schwerpunktsetzung persönlicher Ziele für G1 und G2.....	67
Tabelle 5.26	Vergleich der Häufigkeit der Ziel-Themen G1 und G2.....	68
Tabelle 5.27	Wunschzeitpunkt für Kinder im Vergleich für Männer und Frauen im letzten Studienjahr (G2).....	73

Tabelle 5.28	Vergleich der beruflichen und der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung bezogen auf die unterschiedlichen Ziel-Themen für G1 und G2.....	77
Tabelle 5.29	Vergleich der Instrumentalität bezogen auf die unterschiedlichen Ziel-Themen für G1 und G2.....	78
Tabelle 5.30	Vergleich der Expressivität bezogen auf die unterschiedlichen Ziel-Themen für G1 und G2.....	79
Tabelle 5.31	Vergleich der beruflichen Zielklarheit bezogen auf die unterschiedlichen Ziel-Themen für G1 und G2.....	80
Tabelle 5.32	Vergleich der Studienzufriedenheit bezogen auf Geschlecht und Studiengang für Studienanfänger (G1).....	81
Tabelle 5.33	Vergleich der Studienzufriedenheit bezogen auf Geschlecht und Studiengang für PJ-Studierende (G2).....	81
Tabelle 5.34	Studienzufriedenheit im Vergleich der Schwerpunktsetzung persönlicher Ziele für G1 und G2.....	82
Tabelle 5.35	Korrelativer Zusammenhang zwischen „Studienzufriedenheit“ und „Studienabbruch“ und personalen Ressourcen für Studienanfänger (G1).....	82
Tabelle 5.36	Korrelativer Zusammenhang zwischen „Studienzufriedenheit“ und „Studienabbruch“ und personalen Ressourcen für PJ-Studierende (G2).....	83
Tabelle 5.37	Korrelativer Zusammenhang zwischen „Studienzufriedenheit“ und „Studienabbruch“ und intrinsischen Studienwahlmotiven (G1 und G2).....	83

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 2.1	Modell „Aktiver Anpassung“ nach Braun et al. 1997.....	16
Abbildung 2.2	„Social Cognitive Career Theory“ (SCCT) nach Lent, Brown und Hackett (1994)	24
Abbildung 3.1	Individuelle Einflussgrößen auf die Studienzufriedenheit und die persönlichen Ziele.....	25
Abbildung 4.1	Zeitlicher Ablauf der Studie.....	29
Abbildung 4.2	Inhaltliche Gliederung der Fragebögen.....	29
Abbildung 4.3	Rücklaufquoten für G1 und G2.....	32
Abbildung 4.4	Altersstruktur der Studierenden G1 und G2.....	33
Abbildung 4.5	Gewichteter Index für berufliche Zielklarheit.....	40
Abbildung 4.6	Beispiel-Item der Skala „M-Plus“ (positiv bewertete instrumentelle Eigenschaften).....	42
Abbildung 5.1	Karrieremotivation der Studierenden.....	57
Abbildung 5.2	Intrinsische Studienmotivation für Männer und Frauen im Vergleich (G1).....	61
Abbildung 5.3	Intrinsische Studienmotivation für Männer und Frauen im Vergleich (G2).....	61
Abbildung 5.4	Häufigkeit der Ziel-Themen nach Geschlecht (G1).....	69
Abbildung 5.5	Häufigkeit der Ziel-Themen nach Wahrnehmung der finanziellen Belastung (G1)	70
Abbildung 5.6	Häufigkeit der Ziel-Themen nach sozialer Herkunft (G1).....	71
Abbildung 5.7	Häufigkeit der Ziel-Themen nach familiärem Status (G1).....	72
Abbildung 5.8	Häufigkeit der Ziel-Themen nach Geschlecht (G2).....	73
Abbildung 5.9	Häufigkeit der Ziel-Themen nach familiärem Status (G2).....	74
Abbildung 5.10	Häufigkeit der Ziel-Themen nach sozialer Herkunft (G2).....	75
Abbildung 5.11	Häufigkeit der Ziel-Themen nach Wahrnehmung der finanziellen Belastung(G2)	76

1 EINLEITUNG

Die beruflichen Rahmenbedingungen für Ärzte haben sich durch den umfassenden Wandel im deutschen Gesundheitssystem in den letzten Jahren verändert. Trotz des unvermindert hohen Prestiges finden sich in der öffentlichen Diskussion um das derzeitige Berufsbild des Arztes zunehmend negative Aspekte wie hohe Arbeitszeitbelastung, unzureichende Verdienstmöglichkeiten oder mangelnde Weiterbildungsangebote. Die schwindende Attraktivität der kurativen ärztlichen Tätigkeit hat bereits Auswirkungen auf den klinischen Alltag: der Bedarf an Mediziner*innen, insbesondere an Fachärzt*innen wächst. Viele Stellen in strukturschwächeren Regionen können schon heute nicht mehr besetzt werden. Als ursächlich werden dabei die ungünstige Alterstruktur der derzeit tätigen Ärzte, aber auch eine unverminderte Abwanderung gerade junger Mediziner*innen in alternative Berufsfelder bzw. deren Beginn einer kurativen Tätigkeit im Ausland angesehen. Zudem ist die Zahl der Studienanfänger rückläufig (Kopetsch, 2008).

Auch das Medizinstudium unterliegt einem Prozess tiefgreifender struktureller Veränderungen. Seit Inkrafttreten der neuen Approbationsordnung (ÄAppO) werden an vielen medizinischen Fakultäten Initiativen zur Reform des Medizinstudiums umgesetzt. Mit dem Reformstudiengang Medizin in Berlin wurde ein problemorientiertes und fächerübergreifendes Ausbildungskonzept etabliert. Bereits in der Ausbildung werden zunehmend praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt. Das Lernen in klinischen Zusammenhängen schon ab Studienbeginn ist ein wichtiger Schwerpunkt im Curriculum. Zusätzlich zur Etablierung neuer Lehr- und Lernformen wurden auch neue Prüfungsformen und –strukturen implementiert.

Eine weitere wichtige Veränderung ist der seit Jahren stetig zunehmende Frauenanteil bei Medizinstudierenden. Auch die Zahl der berufstätigen Ärztinnen ist im gesamten kurativen Bereich deutlich gestiegen. Dieser Trend eines steigenden Frauenanteils gilt jedoch nicht für die gesamte Laufbahnentwicklung in der Medizin. Insbesondere im weiteren Verlauf der beruflichen Karriere ist der Frauenanteil deutlich rückläufig (Kopetsch, 2008).

Die beschriebenen aktuellen Veränderungen während des Studiums sowie zum Berufseinstieg haben einen direkten Einfluss auf die Karriere- und Lebensplanung junger Mediziner*innen. Bisher gibt es jedoch zu diesen Adaptationsprozessen für Deutschland kaum Studien. Einflussfaktoren auf die Karriereentwicklung junger Ärzte in der Schweiz

(Buddeberg-Fischer, 2002) sowie zu Karriereorientierungen junger Akademiker in Deutschland (Abele, 1994,1999) fokussieren vor allem auf die erfolgreiche Etablierung im Beruf. Die Untersuchungen von Sieverding (2002) zu Karrierekonzepten von Medizinstudierenden zeigen insbesondere psychologische Barrieren in der beruflichen Entwicklung von Ärztinnen auf.

Zielsetzung der KuLM-Studie¹ ist es, die Einflussfaktoren auf die Entwicklung beruflicher und privater Perspektiven sowie deren Umsetzung über einen längeren Zeitraum zu untersuchen. Grundlage der Studie sind standardisierte Online-Befragungen von Studienanfängern, Studierenden im Praktischen Jahr (PJ) sowie Fachärzten. Diese werden zunächst in Querschnitterhebungen befragt und dann im weiteren Verlauf in Längsschnitterhebungen zu verschiedenen Zeitpunkten ihrer beruflichen Qualifizierung erneut einbezogen. Erfasst werden jeweils soziobiographische Aspekte, die aktuelle Karriere- und Lebensplanung, die Studien- bzw. Berufsmotivation sowie die Studien- bzw. Arbeitszufriedenheit.

In der vorliegenden Arbeit werden anhand der empirischen Befunde der Erstbefragung der Studienanfänger und der PJ-Studierenden die Selbstwirksamkeitserwartung, Aspekte des Selbstkonzeptes, die Studien- und Karrieremotivation, die Studienzufriedenheit sowie die berufliche Zielklarheit in ihrer Bedeutung für die berufliche und private Lebensplanung eingeordnet. Die selbstregulativen Kompetenzen haben einen entscheidenden Einfluss auf die Generierung von persönlichen Zielen und auf das zielorientierte Handeln. Im ersten Teil der Arbeit sollen diese Aspekte vor dem Hintergrund der aktuellen Forschung in die entsprechenden Theorien eingebettet und erläutert werden. Eigene Fragestellungen und Hypothesen werden nachfolgend abgeleitet. Anschließend werden die methodischen Grundlagen erläutert, wobei die Operationalisierung der Konstrukte einen besonderen Schwerpunkt darstellt. Hauptanliegen dieser Untersuchung ist es, die Bedeutung personaler Ressourcen und soziodemographischer Aspekte für die Karrieremotivation, die persönlichen Ziele und die Studienzufriedenheit von Medizinstudierenden herauszuarbeiten.

¹ „Karriere- und Lebensplanung in der Medizin (KuLM-Studie): Studenten, PJ-Studierende und junge Ärzte im Wandel des Gesundheitssystems“ Charité – Universitätsmedizin Berlin. Zentrum für Human – und Gesundheitswissenschaften. Institut für Medizinische Soziologie. Projekt gefördert im Rahmen der Förderinitiative Versorgungsforschung der BÄK.

2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Im Folgenden soll der theoretische Rahmen für die im empirischen Teil untersuchten individuellen Einflussfaktoren auf persönliche Ziele und Studienzufriedenheit skizziert werden. Zunächst wird die Lebensphase des jungen Erwachsenenalters in ihrer Bedeutung aus entwicklungspsychologischer Sicht eingeordnet. Der Begriff der persönlichen Ziele soll nachfolgend als wichtiger Aspekt handlungstheoretischer und selbstregulativer Modelle erläutert werden. In diesem Zusammenhang werden auch die aktuellen Forschungsergebnisse zu den Konstrukten Selbstwirksamkeit, berufliche Zielklarheit und Selbstkonzept vorgestellt. Abschließend werden kurz die wichtigsten handlungstheoretischen Ansätze zu den Berufswahltheorien charakterisiert, da die Berufswahlmotive und Berufskonzepte der Studierenden einen wichtigen Aspekt dieser Arbeit darstellen.

2.1 Das junge Erwachsenenalter

Die für diese Arbeit erhobenen Befunde der KuLM-Studie betreffen überwiegend Studierende im jungen Erwachsenenalter. Deshalb sollen zu Beginn kurz die wichtigsten Konzepte dieses Entwicklungsabschnittes umrissen werden.

Entwicklung wird nicht nur als Phase des Kindes- und Jugendalters, sondern als Prozess entwicklungspsychologischer Veränderungen über die gesamte Lebensspanne betrachtet (vgl. Baltes, 1990). Der Begriff des Lebenslaufs bildet diese Vorstellung von aufeinander folgenden Lebensphasen mit charakteristischen Veränderungen und Rollenerwartungen ab. Levy (1977) prägte für die typischen normativen Lebenslaufmuster, die aus einem entsprechenden gesellschaftlichen und sozialen Kontext resultieren, den Begriff der „Normalbiographie“.

Die Altersabgrenzung für das junge Erwachsenenalter variiert in der Literatur beträchtlich². Dies ist sicherlich auch darin begründet, dass die gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte einen starken Einfluss auf die Festsetzung von Altersnormen haben.

Die individuelle Entwicklung wird durch bestimmte Altersnormen geprägt, deren zeitliche Einordnung sowohl durch biologische Reifungsprozesse als auch durch die jewei-

² Die entsprechenden Altersangrenzen sind in den letzten Jahrzehnten fließend. Havighurst hat zu Beginn der 70er Jahre die Altergruppe von 18 bis 30 Jahren definiert. Andere Autoren haben im weiteren Verlauf die Angaben leicht verschoben (so z. B. Newman & Newman, 1987: 22 bis 34 Jahre) bzw. deutlich erweitert (Levinson et al., 1978: 20 bis 40 Jahre).

gen gesellschaftlichen und kulturellen Anforderungen beeinflusst wird (vgl. Rothermund und Wentura, 2007). So besteht nur innerhalb der gesetzlich festgelegten Altersgrenzen die Möglichkeit, an sozialen Institutionen zu partizipieren (z.B. Mindestalter für Schulbesuch, Berufstätigkeit, Geschäftsfähigkeit, Ehe usw.).

Havighurst (1974) entwickelte das Konzept der Entwicklungsaufgaben, die altersbezogene Vorstellungen zu sozialen Rollen, Leistungen, Fertigkeiten und Positionen abbilden. Voraussetzung für eine erfolgreiche Entwicklung sei die entsprechende altersgerechte Umsetzung dieser Anforderungen. Weitere Autoren haben altersgradiente Entwicklungsthemen formuliert (vgl. Levinson, 1978; Newman, 1987; Whitbourne, 1982). Zusammenfassend können für die Altersperiode des jungen Erwachsenenalters als entscheidende Entwicklungsaufgaben die Berufswahl und berufliche Etablierung, die Ablösung vom Elternhaus und Erlangung von Selbständigkeit sowie Partnerschaft bzw. Familiengründung genannt werden. In verschiedenen Studien konnte gezeigt werden, dass die Themenbereiche Berufswahl, Ausbildung, Familiengründung und Selbstentwicklung als besonders bedeutsam im jungen Erwachsenenalter angesehen werden (Nurmi, 1992; Cross, 1991; Heckhausen, 1997; Ryff, 1989). Damit entspricht der Themenkatalog sehr genau den gesellschaftlichen Erwartungen für diese Altersgruppe.

Nur durch die Einbindung von altersspezifischen Anforderungen in die persönliche Zielstruktur können Entwicklungsnormen erfolgreich realisiert werden (vgl. Brandtstädter, 2006). Entscheidend ist dabei die Fähigkeit, den eigenen Entwicklungsstand reflektieren zu können und so die altersentsprechenden Entwicklungsaufgaben als persönliche Ziele und Werte zu internalisieren.

2.2 Persönliche Ziele

In diesem Abschnitt soll ein kurzer Überblick über den aktuellen Stand der Ziel-forschung sowie der Zielklassifikation gegeben werden. Der Schwerpunkt liegt dabei auf den persönlichen Zielen. Nachfolgend werden die Prozesse der Zielsetzung und des Zielstrebens näher beleuchtet. Abschließend werden multiple persönliche Ziele in die Lebensphase des jungen Erwachsenenalters eingeordnet.

Eine umfangreiche wissenschaftliche Literatur ist in den letzten Jahrzehnten zur Ziel-forschung entstanden, mit einem großen Spektrum an Definitionen zum Zielbegriff. Allgemein stellen Ziele kognitive Repräsentationen antizipierter Zustände dar, denen gegenüber sich eine Person verpflichtet fühlt. Dabei kann es sich um zukünftige Zustände handeln, die individuell angestrebt, aufrechterhalten oder vermieden werden sollen.

Gollwitzer (1995) hat in einem Überblick die wichtigsten Zieltheorien in vier Theorie-Typen gegliedert. Die *Inhaltstheorien* leiten von der Art der in den Zielsetzungen spezifi-zierten Inhalte entsprechende Vorhersagen über die Effektivität des Zielhandelns ab. Zu dieser Gruppe zählen die Zielsetzungstheorie (Locke, 1990), die Selbstdetermina-tionstheorie (Deci, 1993) sowie die Theorie zu Lern- und Leistungszielen (Dweck, 1991). Unter *motivations- und volitionspsychologischen Zieltheorien* werden Ansätze zusammengefasst, die Zielsetzungen als Ausdruck von Bedürfnissen und Wünschen betrachten. Wichtige Vertreter sind das Rubikonmodell der Handlungsphasen (Heckhausen, 1989; Gollwitzer, 1990), die Handlungskontrolltheorie (Kuhl, 1983) und die Selbstergänzungstheorie (Wicklund, 1991). In den *Kognitiven Zieltheorien* werden Ziele als Leistungsstandards bzw. als kognitive Sollwerte betrachtet. Die Selbstregulationstheorie (Bandura, 1989), die Kontrolltheorie (Carver & Scheier, 1981) sowie die Auto-Motiv-Theorie (Bargh, 1990) werden hier eingeordnet. Die vierte Gruppe enthält *persönlichkeitstheoretische Ansätze* und umfasst Theorien zu persönlichen Zielen, auf die nun näher eingegangen wird.

Nach Brunstein und Maier (1996) sind persönliche Ziele durch ihre Alltagsrelevanz, Subjektivität, individuelle Bedeutsamkeit und ihre mittel- bis langfristige zeitliche Perspektive charakterisiert. Vier wichtige Konzepte zu persönlichen Zielen sollen näher vorgestellt werden: *personal projects*, *personal strivings*, *life tasks* und *current concerns*.

Klinger (1975, 1977) bezeichnet persönliche Anliegen (*current concerns*) als Zustände der Zielorientierung, welche durch die Zielfestlegung initiiert und mit der Zielverwirklichung abgeschlossen werden. In dieser Phase der Zielbindung (*goal commitment*) erfolgt eine umfassende Fokussierung auf die Umsetzung des Zieles sowohl im kognitiven als auch im emotionalen Bereich und bestimmt so das Handeln. Mit der Zielrealisierung wird die Zielbindung wieder aufgelöst (*disengagement*). Problematisch ist das Scheitern der Zielverwirklichung. Die Zielbindung kann dann nur um den Preis depressiver Verstimmungen aufgegeben werden (Klinger, 1977).

Das Konzept der persönlichen Projekte (*personal projects*) von Little (1983) beschreibt in ähnlicher Weise den Prozess der Realisierung individuell bedeutsamer Ziele. Nacheinander werden die Phasen der Projektbildung, der Projektplanung und –realisierung sowie abschließend der Bewertung des Projekterfolges durchlaufen. Dieses Konzept ist durch ein sehr breites Spektrum an möglichen Zielinhalten gekennzeichnet.

Durch Emmons (1986) wurde mit dem Begriff der persönliche Bestrebungen (*personal strivings*) ein persönlichkeitspsychologischer Ansatz hinzugefügt. Dieses Konzept beschreibt übergeordnete persönliche Ziele als weitgehend stabile, das heißt situationsunabhängige Persönlichkeitsmerkmale. Diese langfristigen Bestrebungen werden durch entsprechende konkrete Anliegen und spezifische Pläne weiter strukturiert und finden so Zugang zum Alltagshandeln.

Cantor und Mitarbeiter (1994) betonen mit dem Konstrukt der Lebensaufgaben (*life tasks*) die enge Verflechtung persönlicher Ziele mit den entsprechenden altersspezifischen Entwicklungsaufgaben. Hier finden sich entwicklungspsychologische Aspekte wieder. Die Lebensaufgaben werden als langfristige persönliche Ziele aufgefasst, die in Wechselwirkung mit den Entwicklungsanforderungen und –erwartungen des aktuellen Lebensabschnittes entstehen und stellen individuelle Lösungsansätze und Bewältigungsstrategien dar.

Alle genannten Konzepte zu persönlichen Zielen verbindet sowohl der methodische Ansatz als auch ihre Relevanz für das individuelle Alltagsleben (Brunstein & Maier, 1996). So folgt die Erfassung persönlicher Ziele in allen Untersuchungen einem idiographisch-nomothetischen Ansatz (Klinger, 1987): zunächst wird das breite Spektrum persönlich bedeutsamer Anliegen und Bestrebungen registriert und in einem weiteren Schritt bestimmten Merkmalen (Schwierigkeit, Wichtigkeit, Zugehörigkeit zu einem Themenbereich) zugeordnet. Außerdem ist die Einordnung persönlicher Ziele als

wichtiger Sinn- und Strukturgeber im Alltag allen Zielkonzepten gemeinsam (Cantor, 1990; Emmons, 1986, 1989; Klinger, 1977).

Wichtige Differenzen finden sich nach Brunstein und Maier im Abstraktionsniveau persönlicher Ziele. Eine klare Zuordnung der einzelnen Ansätze zu bestimmten Ebenen einer Zielhierarchie ist nicht eindeutig möglich, da die unterschiedlichen Zielkonzepte teilweise ein sehr breites Spektrum an Zielinhalten umfassen.

Auch die Relevanz des sozialen Kontextes wird in den einzelnen Zielkonzepten unterschiedlich interpretiert. In den Ansätzen von Little (1987) und Cantor (1990) werden persönliche Ziele als sozial-kognitive Konstrukte aufgefasst. Ein entscheidender Einfluss auf die Zielbildung und –umsetzung wird der sozialen, kulturellen und altersspezifischen Lebenssituation einer Person zugeschrieben. Beide Autoren gehen von einem ständigen wechselseitigen Adaptationsprozess aus. Im Gegensatz dazu bleibt der Aspekt der sozialen Kontextualisierung in den Zielkonzepten von Emmons und Klinger nahezu unberücksichtigt.

2.2.1 Strukturelle Merkmale – Zielklarheit

Ziele lassen sich aufgrund ihrer strukturellen Merkmale verschiedenen Dimensionen zuordnen (Locke & Latham, 1990; Austin & Vancouver, 1996). Zielschwierigkeit, Zielbindung und Zielspezifität sind wichtige Aspekte, die eine weitere Zieldifferenzierung ermöglichen. Im folgenden Abschnitt soll die Zielspezifität näher betrachtet werden.

Das Spektrum der Zielspezifität reicht von ganz vage formulierten bis hin zu sehr konkreten Zielen. In verschiedenen Metaanalysen konnte für Ergebnisziele gezeigt werden, dass mit zunehmender Zielspezifität sich auch die Leistungen steigerten (Tubbs, 1986; Mento, Steel & Karren, 1987). Als wichtigstes Beispiel sei hier noch einmal die Zielsetzungstheorie von Locke und Latham (1990) erwähnt, deren wesentliche Annahme ist, dass die Zielverbundenheit mit möglichst herausfordernden und spezifisch formulierten Zielen besonders leistungsförderlich ist.

Für übergeordnete, langfristige Ziele gilt, dass aus ihnen in einer entsprechenden hierarchischen Gliederung schrittweise untergeordnete konkretere Ziele abgeleitet werden. Eine komplexe vertikale Differenzierung persönlicher Ziele (Brunstein, Maier & Schultheiss, 1999) erfordert also eine umfangreiche Generierung konkreter spezifischer Ziele aus ihren übergeordneten Zielen.

Ein Modell „Aktiver Anpassung“ haben Braun und Mitarbeiter (1998, 2001) entwickelt (siehe auch Abbildung 2.1), das Ursachen und Auswirkungen speziell von beruflichen Zielen beschreibt. Die persönlichen beruflichen Ziele können unterschiedlich konkret formuliert sein (*Zielklarheit*). Auch die aktuellen beruflichen Strukturen können unterschiedlich präzise wahrgenommen werden (*Organisationsorientierung*). Beide Aspekte bilden die Voraussetzung für die Klarheit der Mittel zur Zielrealisierung (*Mittelklarheit*). Es folgt daraus eine weitere Strukturierung der Handlungsabläufe (*Vorsatzbildung/Planung*). Der Arbeitsstil einer Person resultiert aus der wechselseitigen Einflussnahme aller vier Variablen.

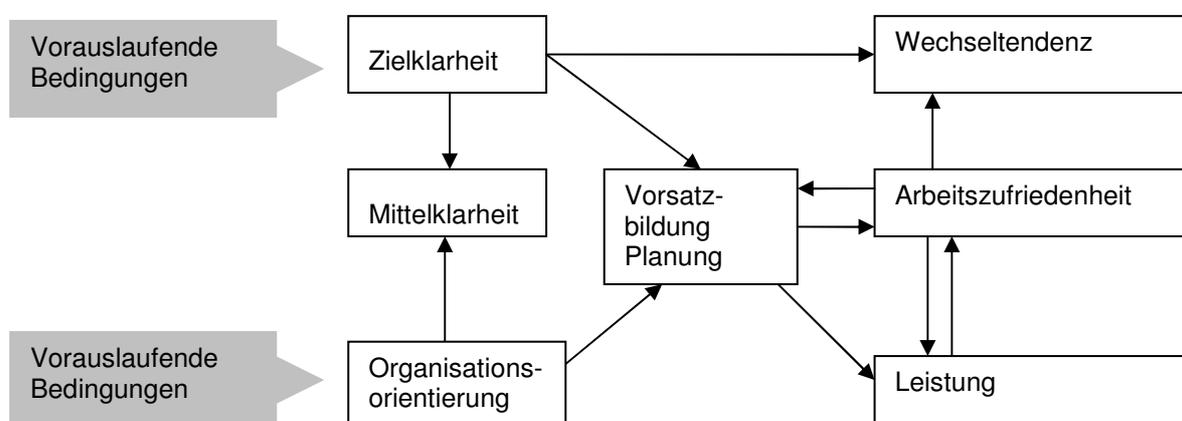


Abbildung 2.1: Modell „Aktiver Anpassung“ nach Braun et al. 1997

In diesem Modell wird für die beschriebenen Variablen ein entscheidender Einfluss auf die Parameter Leistung, Wechseltendenz und Arbeitszufriedenheit postuliert.

Insbesondere die Zielklarheit korreliert positiv mit Arbeitszufriedenheit und Leistung und negativ mit der Wechseltendenz. Die Auseinandersetzung mit den Anforderungen eines potenziellen Berufsfeldes erhöht die Zielklarheit. Ebenso konnte gezeigt werden, dass bereits eine erhöhte berufliche Zielklarheit zu Beginn des Studiums bei Psychologiestudierenden mit einer signifikant höheren Studienzufriedenheit assoziiert ist (Braun, 2001).

2.2.2 Inhaltliche Merkmale – intrinsisch und extrinsisch motivierte Ziele

Neben den strukturellen Merkmalen lassen sich persönliche Ziele auch nach inhaltlichen Kriterien klassifizieren. So können Annäherungs- und Vermeidungsziele unterschieden werden (Higgins, 1997). Ein anderer Aspekt ist die Differenzierung in Leistungs- und Lernziele entsprechend der bereits oben genannten Zieltheorie von Dweck (1991).

Ein weiterer Ansatz basiert auf der Selbstdeterminationstheorie (Deci & Ryan 1985, 2000). Grundlage ist die Annahme, dass es unterschiedliche qualitative Ausprägungen des motivierten Handelns gibt, die entsprechend ihrem Grad an Selbstbestimmtheit die psychologischen Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Zugehörigkeit befriedigen. Unterschieden werden die intrinsische Motivation, die als selbst- und interessenbestimmt definiert wird und die extrinsische Motivation, die fremdbestimmt, meist durch äußere Anregungs- und Steuerungsfaktoren entsteht. Innerhalb der extrinsischen Verhaltensregulation werden vier Subtypen nach ihrem Grad an Selbstbestimmung differenziert: externale, introjezierte, identifizierte und integrierte Regulation. Deci und Ryan postulieren, dass Zielsetzungen auf der Grundlage von Autonomie- und Kompetenzbedürfnissen sowie dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit – also intrinsisch motivierten Zielen – zu besseren Leistungen führen und außerdem mit einem positiven emotionalen Erleben und größerer Leistungszufriedenheit einhergehen.

2.2.3 Multiple persönliche Ziele

Betrachtet man die Entwicklungsaufgaben des jungen Erwachsenenalters, so kann daraus ein großes Spektrum an persönlichen Zielen abgeleitet werden, die verschiedene Lebensbereiche umfassen. Unterschiedliche Ziele, die den gleichen Abstraktionsgrad haben, stehen in wechselseitigem Einfluss. Sheldon und Kasser (1995) bezeichnen das Ausmaß an gegenseitiger Zielförderung oder Zielblockade als Integration bzw. funktionelle Kohärenz. Verschiedene Autoren haben das Konfliktpotenzial bei multiplen Zielen näher charakterisiert. So konnten Riediger und Freund (2004) zeigen, dass Personen, die sich gegenseitig blockierende Ziele verfolgen, in einem stärkeren Maß negative Gefühle erleben, als Personen, deren Ziele nicht konfliktieren. Außerdem konnten sie bei Personen, die mehrere einander unterstützende Ziele verfolgen, mehr zielfördernde Handlungen feststellen. Auf der anderen Seite können konkurrierende

Ziele nicht nur zielgerichtetes Verhalten blockieren, sondern darüber hinaus auch zu psychischen und physischen Beeinträchtigungen führen (Emmons, 1989). Auch Sheldon und Kasser (1995) konnten in ihren Untersuchungen mit Studierenden zeigen, dass multiple Ziele, die sich gegenseitig fördern zu einem höheren Maß an Wohlbefinden beitragen als das Verfolgen von multiplen Zielen, die sich nicht unterstützen oder sogar gegenseitig blockieren. Balance und Vereinbarkeit verschiedener Ziele kann selbst ein übergeordnetes Ziel werden (Cantor, 1996).

2.2.4 Persönliche Ziele und Selbstregulation – Selbstwirksamkeitserwartung und Selbstkonzept

Die Selbstwirksamkeitserwartung ist ein wichtiger Aspekt der Selbstregulation, der großen Einfluss auf die Verwirklichung persönlicher Ziele hat. Nach Schwarzer und Jerusalem (2002) ist die Selbstwirksamkeitserwartung die subjektive Überzeugung, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Entscheidend ist, dass es sich dabei um herausfordernde Aufgaben handelt, die nur mit Hilfe von Anstrengung und Ausdauer gelöst werden können. Grundlage dieses Konzeptes ist die sozial-kognitive Theorie von Bandura (1992, 1997, 2001). Ausgehend von dysfunktionalem Verhalten wurde die Bedeutung der Selbstwirksamkeit (*self efficacy*) in diversen Studien für ein breites Spektrum an Verhaltensbereichen untersucht. So konnte für akademische Leistungen gezeigt werden, dass mit der Höhe der Selbstwirksamkeitserwartung auch das Ausmaß an Ausdauer und Anstrengung sowie letztendlich auch die Leistungsgüte steigen (Bandura 1989; Multon, 1991; Wood, 1987; Zimmermann, 1992). Auch die Untersuchungen von Schunk und Pajares (2002) belegen für diesen Bereich den Einfluss der Selbstwirksamkeit. Bandura differenziert vier verschiedene Faktoren, die die individuelle Selbstwirksamkeitserwartung beeinflussen. Die größte Bedeutung haben persönliche Bewältigungserfahrungen (*active mastery experiences*). Erfahrungen der erfolgreichen Bearbeitung herausfordernder Aufgaben stärken die Selbstwirksamkeit. Dies trifft auch auf stellvertretende Erfahrungen (*vicarious experiences*) zu. Wichtig ist hierbei die Vergleichbarkeit der handelnden Person mit der eigenen Persönlichkeit. Ein weiterer Faktor ist die verbale Informationsvermittlung (*verbal persuasion*). Verbale Rückmeldungen bezüglich des eigenen Verhaltens beeinflussen die Selbstwirksamkeit. Auch physiologische und affektive Zustände (*physiological and affective states*) stellen Einflussvariablen dar. Bandura postuliert einen entscheidenden Einfluss der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit auf kognitive, motivationale, affektive und aktionale Prozesse. Selbstwirksamkeit ist ein zentraler Aspekt der Selbstregulation von Motivation und Handeln. Während Bandura Selbstwirksamkeit als kontextspezifisches Merkmal einordnet, gehen andere Autoren von einer Generalisierbarkeit aus und betrachten Selbstwirksamkeit als ein stabiles Persönlichkeitsmerkmal (Schwarzer, 1993).

In vielen Studien konnte ein Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit und Zielsetzungsprozessen dargestellt werden. Personen mit der Überzeugung, eine bestimmte Handlung ausführen zu können, setzen sich entsprechend schwierigere Ziele (Wood, 1987) und erbringen bessere Leistungen (Locke, 2002). Auch Lent und Mitarbeiter konnten in ihren Untersuchungen zeigen, dass sich mit der Höhe der Selbstwirksamkeitserwartung nicht nur die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass eine Person sich herausfordernde Ziele setzt, sondern diese dann auch bereit ist, sich für deren Realisierung auch in Anbetracht möglicher Hindernisse und Schwierigkeiten zu engagieren. Eine geringe wahrgenommene Selbstwirksamkeit in emotionaler Hinsicht ist wiederum mit einem geringen Selbstwertgefühl verbunden (Bandura, 1991). In Bezug auf die beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen (Kohärenzsinn) fand Buddeberg-Fischer (2002) bei der Befragung von Medizinstudierenden in der Schweiz ebenso wie Abele (2003) bei der Befragung von deutschen Studierenden im Praktischen Jahr keine geschlechtstypischen Unterschiede. Im weiteren Berufsverlauf von Medizinerinnen nimmt das berufliche Selbstvertrauen bei Männern zu, bei Frauen hingegen ab (Abele, 2002). Es gibt aber auch Hinweise, dass Medizinstudentinnen schon zu Beginn ihres Studiums durchschnittlich weniger sicher sind, den beruflichen Anforderungen gewachsen zu sein (Sieverding, 1990).

Die Realisierung von persönlichen Zielen im jungen Erwachsenenalter ist auf vielfältige Weise beeinflusst. Auf die Bedeutung der Selbsttheorie für das Zielstreben soll im Folgenden näher eingegangen werden. Das Selbstkonzept stellt ein mehrdimensionales Konstrukt dar, das die gesamte Breite der Selbstwahrnehmung und Selbstbewertung umfasst (Todt, 1984). Filipp (1979) beschrieb als entscheidende Voraussetzung die Fähigkeit des Menschen, sich selbst zum Gegenstand der Aufmerksamkeit machen zu können. Das Selbstkonzept umfasst also die kognitive Repräsentation des Bildes, das sich jemand von sich selbst macht. Zugrunde liegt „... ein variabler Prozess des Selbstverstehens, der sich aus dem komplexen Wechselspiel zwischen dem menschlichen Denken und der sozialen Umwelt ergibt. Zudem wird dieser Prozess als ein sozialpsychologischer Mediator (Vermittlerprozess) aufgefasst, der einerseits durch soziale Interaktion beeinflusst wird und andererseits in soziale Interaktionen hineinwirkt.“³. Unterschiedlich wird dabei jedoch von einzelnen Autoren

³ Jonas K, Stroebe W, Hewstone M (Hrsg.). Sozialpsychologie. 5. Auflage. Heidelberg: Springer-Verlag, 2007:151.

der Einfluss externer Beurteilungen bewertet (Mummendey, 1990). Ein weiterer wichtiger Ansatz mit entwicklungspsychologischem Fokus findet sich bei Brandtstädter (1990). Das Selbstkonzept unterliegt zwar einerseits durch Adaptationsvorgänge, die aus den Wechselwirkungen mit der Umwelt resultieren, einem stetigen Wandel. Andererseits gibt es über die Lebensspanne hinweg eine Kontinuität des Selbst. Durch Gedächtnisleistungen und kognitive Verarbeitungsleistungen bezüglich zukünftiger Pläne und Ziele spannt sich die temporäre Dimension des Selbstbildes ausgehend vom aktuellen Selbst sowohl retrospektiv in die Vergangenheit als auch antizipierend in die Zukunft (vgl. Jonas, 2007).

Das Selbstwertgefühl (Rosenberg, 1965) kann als affektive Komponente des Selbstkonzeptes angesehen werden. Dieses Persönlichkeitsmerkmal wird als weitgehend stabil aufgefasst und ist definiert als das subjektive Empfinden des eigenen Wertes (Coopersmith, 1967). Der Begriff der Selbstwertschätzung wird in der Literatur synonym verwendet.

Die Bedeutung des Selbstkonzeptes als Mediatorvariable in Regulationsprozessen menschlichen Handelns wird auch in der Selbstdiskrepanztheorie von Higgins (1987, 1989) deutlich. Die grundlegende Annahme dieses Konzeptes ist, dass jeder Mensch Ideal-Leitvorstellungen (Vorstellungen, wie man idealerweise gern wäre) und Soll-Leitvorstellungen (Integration von äußeren Normen, Rollen, Pflichten usw.) für das eigene Selbst hat. Mit Hilfe selbstregulatorischer Strategien wird in einem kontinuierlichen Anpassungsprozess der Versuch unternommen, das aktuelle Selbst den Ideal-Leitvorstellungen so weit wie möglich anzunähern und gleichzeitig Diskrepanzen zu den Soll-Leitvorstellungen des Selbst zu vermeiden.

Anhand der Definition des Selbstkonzeptes wird bereits deutlich, dass sich das generelle oder globale Selbstkonzept aus verschiedenen Teilaspekten zusammensetzt. Zwei wichtige Facetten des Selbstkonzeptes sind die Instrumentalität (*agency*) und die Expressivität (*communion*). Instrumentalität beinhaltet ein Selbstbild, das durch ein hohes Maß an Individualität geprägt ist. Typische zugehörige Aspekte sind Selbstbehauptung, Selbstschutz und die klare Abgrenzung von anderen. Wichtige instrumentelle Eigenschaften und Fähigkeiten sind unter anderem Durchsetzungsfähigkeit, Aktivität, Dominanz, Entschlossenheit und Unabhängigkeit. Im Gegensatz dazu steht Expressivität für Kooperation, Gemeinschaftssinn, Bindung und Beziehungen. Entsprechend werden Eigenschaften wie Emotionalität, Fürsorglichkeit und Hilfsbereitschaft als charakteristisch angesehen. In verschiedenen Untersuchungen

konnte sowohl für den objektiven als auch den subjektiven Berufserfolg gezeigt werden, dass dieser durch ein hohes Maß an Instrumentalität positiv beeinflusst wird (Abele, 2003; Abele & Stief, 2004). Auf das akademische bzw. berufliche Selbstkonzept soll im nachfolgenden Abschnitt im Zusammenhang mit den Berufswahltheorien genauer eingegangen werden.

2.3 Berufswahltheorien aus selbstregulatorischer Perspektive

In der Literatur findet sich eine große Vielfalt an Theorien zur Berufswahl und weiteren Laufbahnentwicklung. Die Modelle bieten Erklärungsansätze, warum Menschen bestimmte Karriereentscheidungen treffen und wie diese individuell umgesetzt werden. In einer großen Übersichtsarbeit klassifiziert Osipow (1990) vier verschiedene Perspektiven: der entwicklungspsychologische Ansatz (Super, 1957,1980), die Trait- und Faktortheorien (Holland, 1973), Konzepte, die auf lerntheoretischen Modellen basieren sowie psychoanalytisch geprägte Theorien (Roe, 1956).

In der Theorie der Laufbahnentwicklung von Super (1953, 1980) sind die wichtigsten Aspekte die Bewältigung bestimmter (beruflicher) Entwicklungsaufgaben und die Bedeutung des individuellen Selbstkonzeptes. Entscheidend für beruflichen Erfolg bzw. Zufriedenheit sind eine möglichst hohe Übereinstimmung zwischen dem Selbstkonzept und den beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten. Dabei ist das Selbstkonzept keine starre, sondern eine entwicklungsfähige, adaptive Größe, die je nach gewählten beruflichen Tätigkeiten unterschiedlich gut verwirklicht werden kann. Die berufsbezogenen Entwicklungsaufgaben stellen altersabhängige Stadien der Laufbahnentwicklung dar, die sich über die gesamte Lebensspanne erstrecken.

Die Theorie von Holland (1966, 1973) basiert auf einem differenzialpsychologischen Ansatz (trait- and factor theory). Dieses Konzept beinhaltet die Grundannahmen, dass sich Individuen zu bestimmten Persönlichkeitstypen und Umweltmodellen zuordnen lassen und deren Übereinstimmung (Kongruenz) entscheidenden Einfluss auf Arbeitszufriedenheit und Leistung hat. Unterschieden werden insgesamt sechs verschiedene Persönlichkeitstypen, die jeweils komplexe Persönlichkeitsmerkmale und Interessen zusammenfassen. Die Umweltmodelle fokussieren auf die Merkmale der beruflichen Tätigkeiten. Hier werden ebenfalls sechs Typen unterschieden. Umwelt und Persönlichkeit stehen in einem permanenten Interaktionsprozess, der durch das Streben nach möglichst hoher Passgenauigkeit motiviert ist, da Berufserfolg und berufliche Zufrieden-

heit durch eine hohe Kongruenz zwischen Individuum und beruflicher Umwelt bedingt sind.

Die wichtigste Arbeit zu Berufswahl- und Laufbahnthorien aus der selbstregulatorischen Perspektive ist die von Lent, Brown und Hackett (1994) entwickelte „Social Cognitive Career Theory“ (SCCT, siehe Abbildung 2.2). Die Autoren betonen, dass es sich bei der SCCT nicht um eine gänzlich neue Theorie handelt, sondern sie vielmehr den Versuch darstellt, verschiedene Theorien zur Berufs- und Laufbahnpsychologie zu verknüpfen und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten. Die SCCT basiert auf der sozial-kognitiven Theorie Banduras (1986). Im Mittelpunkt steht dabei das Individuum, das aktiven Einfluss (*human agency*) auf seine weitere Entwicklung nimmt. Die hierbei wirksamen Determinanten sind sowohl Persönlichkeitsfaktoren und Umweltbedingungen als auch das individuelle Verhalten. Bandura postulierte für diese Faktoren eine wechselseitige Interaktion (triadisch-reziproke Interaktion nach Bandura, 1986). Lent und Mitarbeiter haben im Rahmen ihrer Theorie drei wichtige individuelle Parameter für die Berufswahl und Karriere-Entwicklung herausgearbeitet: die Selbstwirksamkeit, die Ergebniserwartung und die persönlichen Ziele eines Individuums. Dabei werden sowohl die Selbstwirksamkeit als auch die Ergebniserwartung durch die persönlichen Lernerfahrungen entscheidend geprägt. Diese beeinflussen dann wiederum das Setzen von persönlichen Zielen, die Ausbildung von entsprechenden Interessen sowie die Auswahl von Tätigkeiten und letztendlich auch die erbrachten Leistungen. Entscheidend ist insbesondere die Selbstwirksamkeitserwartung. Deren Ausprägung beeinflusst den aktiven Einfluss (*human agency*) auf die weitere individuelle Entwicklung.

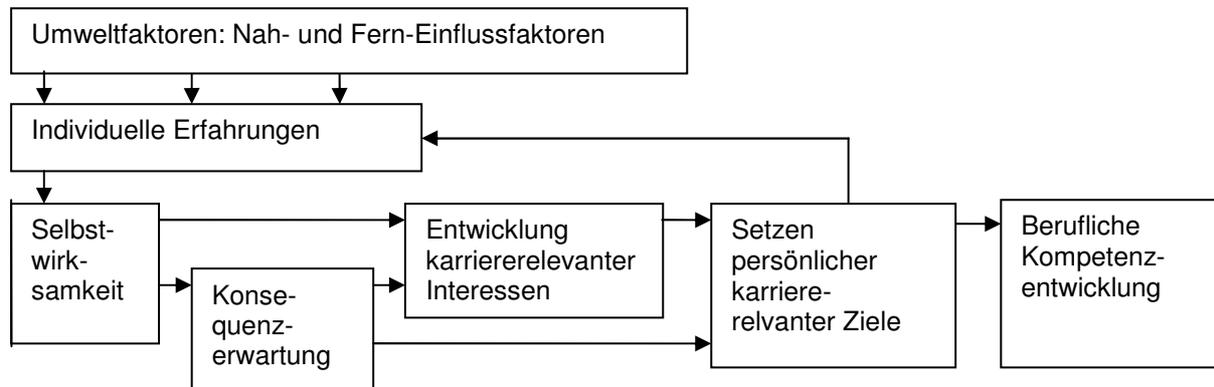


Abbildung 2.2: „Social Cognitive Career Theory“ (SCCT) von Lent, Brown und Hackett (1994)

Zusätzlich sind externe Determinanten mit aufgenommen worden. Unterschieden werden Nah- und Fern-Einfluss-Faktoren. Zu den Nah-Einflussfaktoren gehören beispielsweise die konkrete Arbeitsmarktsituation oder die individuelle Unterstützung durch Netzwerke. Zu den Fern-Einflussfaktoren zählen Aspekte wie kulturelle oder geschlechtsspezifische Sozialisationserfahrungen mit der Ausbildung entsprechender Rollenmodelle bzw. das Ausmaß der finanziellen und emotionalen Unterstützung.

3 FRAGESTELLUNGEN UND HYPOTHESEN

Persönliche Ziele werden durch verschiedene Aspekte selbstregulatorischer Modelle beeinflusst. Dazu gehören das Selbstkonzept, die Selbstwirksamkeit und die berufliche Zielklarheit. Für diese Konstrukte wird in der Literatur ein Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit beschrieben (Bandura, 1997). Ebenso spielen soziodemographische Faktoren eine wichtige Rolle in Bezug auf die Studienzufriedenheit sowie bei der Auswahl persönlicher Ziele (siehe Abbildung 3.1).

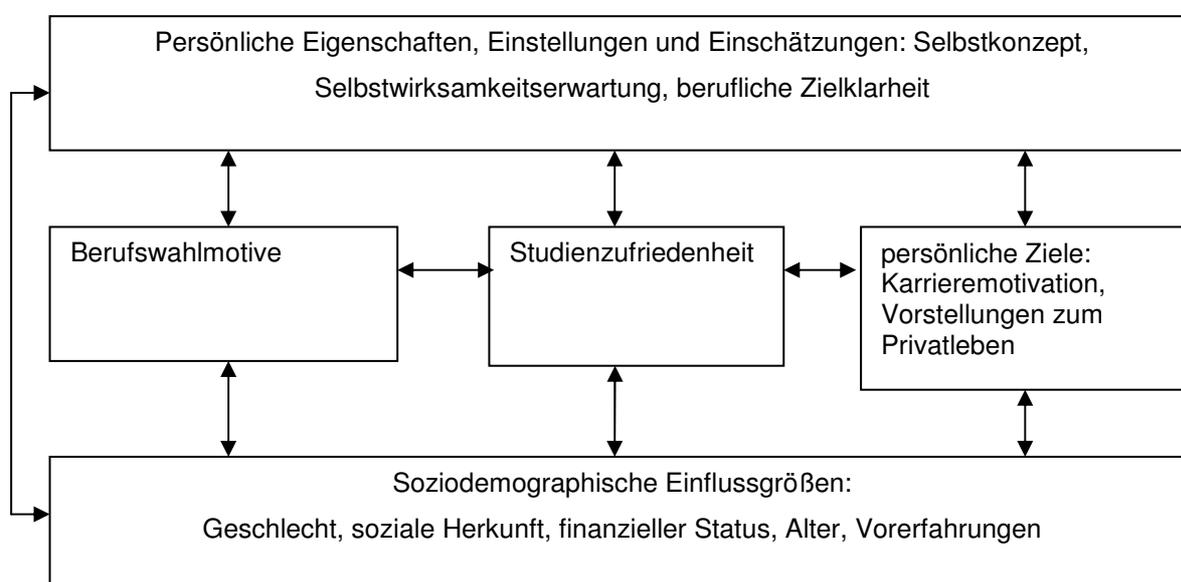


Abbildung 3.1: Individuelle Einflussgrößen auf die Studienzufriedenheit und die persönlichen Ziele

Für die vorliegende empirische Untersuchung sollen folgende Fragen in Bezug auf Medizinstudierende beantwortet werden:

1. Unterscheiden sich soziodemographische Parameter und personale Ressourcen der Medizinstudierenden zu Beginn und am Ende des Studiums?
Es wird davon ausgegangen, dass sich persönliche berufliche Erfahrungen, familiärer Status, Wohnform sowie die finanzielle Situation der Studierenden zu Beginn und am Ende des Medizinstudiums unterscheiden.

2. Beeinflussen soziodemographische Parameter die personalen Ressourcen wie Selbstwirksamkeitserwartung, berufliche Zielklarheit, Expressivität und Instrumentalität zu Beginn und am Ende des Medizinstudiums?

Es wird erwartet, dass Geschlecht, Nationalität, die berufliche Qualifikation der Herkunftsfamilie, persönliche berufliche Erfahrungen sowie die finanzielle Situation der Studierenden die Selbstwirksamkeitserwartung, die berufliche Zielklarheit sowie die Ausprägung von instrumentellen und expressiven Eigenschaften beeinflussen.

3. Inwieweit beeinflussen soziodemographische Faktoren die Karrieremotivation am Anfang und am Ende des Medizinstudiums? Gibt es Zusammenhänge zwischen personalen Ressourcen und der Ausprägung der Karrieremotivation?

Es wird erwartet, dass Geschlecht, Nationalität, die berufliche Qualifikation der Herkunftsfamilie, persönliche berufliche Erfahrungen sowie die finanzielle Situation der Studierenden die Ausprägung der Karrieremotivation beeinflussen.

Es wird außerdem davon ausgegangen, dass Studierende mit einer hohen Karrieremotivation in beiden Studienabschnitten auch ein hohes Maß an beruflicher Zielklarheit, Selbstwirksamkeitserwartung und instrumentellen Eigenschaften aufweisen.

4. Beeinflussen soziodemographische Faktoren die Berufswahlmotive? Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Ausprägung extrinsischer Studienwahlmotive und personalen Ressourcen bzw. der Karrieremotivation?

Es wird erwartet, dass Geschlecht, Nationalität, die berufliche Qualifikation der Herkunftsfamilie, persönliche berufliche Erfahrungen sowie die finanzielle Situation der Studierenden die Ausprägung der extrinsischen Berufswahlmotive beeinflusst.

Außerdem wird für beide Studienabschnitte erwartet, dass die Ausprägung der extrinsischen Berufswahlmotive positiv mit der Karrieremotivation korreliert.

5. Inwieweit beeinflussen soziodemographische Parameter und personale Ressourcen persönliche Ziele zu Beginn und am Ende des Medizinstudiums? Unterscheiden sich die wichtigsten persönlichen Ziele der Studierenden zu Beginn und am Ende des Medizinstudiums?

Es wird erwartet, dass sich die wichtigsten persönlichen Ziele der Studierenden zu Beginn und am Ende des Medizinstudiums voneinander unterscheiden.

Außerdem wird erwartet, dass Studierende mit unterschiedlichen Ziel-Themen sich auch in der Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartung, der beruflichen Zielklarheit, der Expressivität und Instrumentalität unterscheiden.

Es wird davon ausgegangen, dass Studierende mit unterschiedlichen Ziel-Themen sich auch in Bezug auf das Geschlecht und die berufliche Qualifikation der Herkunftsfamilie unterscheiden.

6. Inwieweit beeinflussen soziodemographische Parameter und personale Ressourcen die Studienzufriedenheit zu Beginn und am Ende des Medizinstudiums? Beeinflussen multiple persönliche Ziele die Studienzufriedenheit?

Es wird erwartet, dass die Ausprägung an Selbstwirksamkeitserwartung, beruflicher Zielklarheit und Instrumentalität sowie intrinsischen Studienwahlmotiven positiv mit Studienzufriedenheit korreliert.

Es wird davon ausgegangen, dass sich die Studierenden des Reform- und des Regelstudienganges in ihrer Studienzufriedenheit voneinander unterscheiden. In Bezug auf die Gewichtung der Lebensbereiche wird davon ausgegangen, dass Studierende, deren Schwerpunkt auf beruflichen Zielen liegt, eine höhere Studienzufriedenheit angeben als Studierende, deren Schwerpunkt auf beiden Lebensbereichen gleichermaßen liegt.

4 METHODEN

4.1 Einbettung der Arbeit in das Projekt KuLM

Die vorliegende Arbeit entstand in Rahmen des Projektes „Karriere- und Lebensplanung in der Medizin (KuLM-Studie): Studenten, PJ-Studierende und junge Ärzte im Wandel des Gesundheitssystems“. Ziel des Projektes ist die Erfassung der Karriere- und Lebensplanung von Medizinstudierenden und jungen Ärztinnen und Ärzten im mittelfristigen Verlauf. Dabei sollen insbesondere die Auswirkungen der aktuellen Veränderungen im Gesundheitssystem sowie die damit einhergehenden Veränderungen des Berufsfeldes analysiert werden.

Das mehrstufige Forschungsdesign umfasst eine kombinierte Querschnitts- und Längsschnitterhebung. Die Querschnittserhebungen sollen wichtige Schwellensituationen während der medizinischen Ausbildung abbilden. Daher werden (ehemalige) Medizinstudierende der Charité – Universitätsmedizin Berlin aus dem Regel- und Reformstudiengang zu Studienbeginn im 1. und 2. Semester (G1), unmittelbar vor dem Abschluss des zweiten Abschnitts der ärztlichen Prüfung (G2) im Praktischen Jahr (PJ) sowie direkt nach Vollendung der Facharztausbildung im Bereich der Niederlassung (G3) befragt. Die Untersuchung erfolgt als standardisierte Online-Erhebung. Themenschwerpunkte bilden neben soziodemographischen Parametern, die Studienmotivation und Studienbedingungen (bzw. entsprechend Arbeitsmotivation und –bedingungen), Zufriedenheit und wahrgenommene Belastungen, persönliche Einstellungen und Eigenschaften, Kenntnisse über das Gesundheitssystem sowie Vorstellungen und Ziele zu Berufs- und Privatleben.

In der prospektiven Längsschnittuntersuchung werden die Studienanfänger und die PJ-Studierenden mit Online-Befragungen durch die Studienzeit bzw. durch die ersten Jahre des Berufslebens begleitet. Diese PANEL – Untersuchung (Ein-Jahres-Intervall) basiert methodisch auf den Erhebungsinstrumenten der Querschnittsuntersuchungen.

Grundlage des empirischen Teils dieser Arbeit bilden die erste Befragung der Studienanfänger im Sommersemester 2007 sowie die erste Befragung der PJ-Studierenden im Wintersemester 2007/08 im Rahmen der KuLM – Studie (siehe Abbildung 4.1). Dabei handelt es sich jeweils um Querschnittsuntersuchungen.

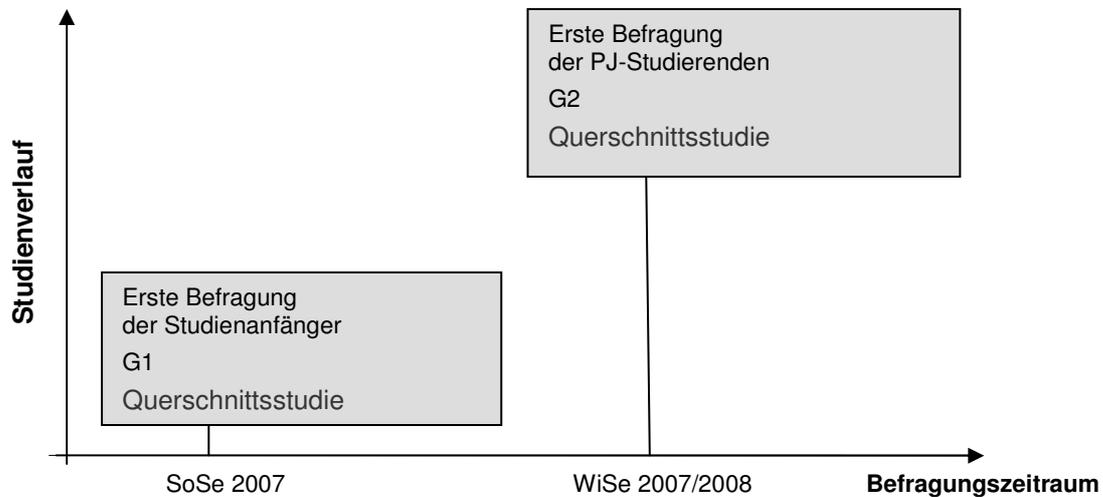


Abbildung 4.1: Zeitlicher Ablauf der Studie

SoSe = Sommersemester; WiSe = Wintersemester

G1 = Gruppe der Studienanfänger; G2 = Gruppe der Studierenden im Praktischen Jahr

PJ = Praktisches Jahr

Die Fragebögen für die Studienanfänger und PJ-Studierenden gliedern sich in insgesamt vier Abschnitte (siehe Abbildung 4.2) und umfassen 66 bzw. 61 Items (an die jeweilige Zielgruppe adaptiert). Die Bearbeitungsdauer wurde mit ca. 20 Minuten kalkuliert.

Themenbereich I	Angaben zur Person und zu den Lebensumständen
Themenbereich II	Studienmotivation, Studienbedingungen und -zufriedenheit
Themenbereich III	Persönliche Eigenschaften, Einstellungen und Einschätzungen
Themenbereich VI	Vorstellungen und Ziele im Berufs- und Privatleben

Abbildung 4.2: Inhaltliche Gliederung der Fragebögen

Sozioökonomische und –demographische Daten der Studierenden werden im ersten Abschnitt erfasst. Dazu gehören Studiengang, Geschlecht, Semester, Alter, Staatsangehörigkeit, Wohnform, familiärer Status, Herkunfts(bundes)land, Herkunftsfamilie, finanzielle Situation und Ausbildungsgang. Im zweiten Abschnitt werden Einschätzungen zum Studium selbst (Zufriedenheit, Belastungen, Studienbedingungen) erfragt. Im dritten Abschnitt sind die Teilnehmer aufgefordert, Fragen zu persönlichen Eigenschaften, Einstellungen und Einschätzungen zu beantworten. Die Items dafür orientieren sich am Fragebogen zur beruflichen Motivation (Abele, 1994) und am Fragebogen zur beruflichen Selbsteffizienzerwartung (Abele, 2000). Zur Beurteilung der Selbstwirksamkeit wurde die Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer, 1995) in gekürzter Form angewendet. Im letzten Abschnitt beziehen sich die Fragen auf Vorstellungen und Ziele im Berufs- und Privatleben. Zur Erfassung dieser Vorstellungen wurde der Fragebogen zum Projekt „Professionalisierung und Integration der Lebenssphären. Geschlechtsspezifische Berufsverläufe in der Medizin und Psychologie“ (Grote, 1999) adaptiert. Für die vorliegende Studie wurden die Items zur genaueren Charakterisierung des persönlichen Erfolges im Berufs- und Privatleben sowie die vergleichende Wichtigkeit der Lebenssphären verwendet. Auch der Fragebogen zu Karriereverläufen und Mobilitätsprozessen in der Wissenschaft (Heintz, 1998) sowie der Fragebogen Effort-Reward-Imbalance (Siegrist, 2002) wurde in Teilaspekten genutzt und für die vorliegende Untersuchung aufbereitet. Zusätzlich wurden Kenntnisse über Entwicklungen im Gesundheitssystem sowie deren Bewertungen hinsichtlich der späteren beruflichen Laufbahn erfragt.

Die Fragebögen standen den Teilnehmern der Gruppe G1 und G2 als internetbasierte Befragung zur Verfügung. Voraussetzung für die Teilnahme waren also ein Internet-Zugang und die entsprechenden Nutzer-Kenntnisse. In den einleitenden Hinweisen wurden die Teilnehmer noch einmal mit dem Ziel der Untersuchung vertraut gemacht. Außerdem wurde auf die Freiwilligkeit der Teilnahme und Anonymität der Angaben hingewiesen.

Die Studierenden des ersten Studienjahres des Reform- und Regelstudienganges an der Charité wurden jeweils schriftlich darum gebeten, an der Online-Befragung teilzunehmen. Zusätzlich wurden die Studierenden mit einem zweiten Anschreiben noch einmal erinnert. Angeschrieben wurden alle Studierenden, die sich zum jeweiligen Erhebungszeitpunkt im ersten Studienjahr an der Charité – Universitätsmedizin Berlin

befanden. Alle PJ-Studierenden der Charité erhielten eine Email mit der Bitte um Beantwortung des adaptierten Online-Fragebogens.

4.2 Datenanalyse

Alle statistischen Analysen wurden mit dem Statistik Programm SPSS für Windows (Version 16.0) durchgeführt. Für die grafische Aufbereitung wurde Excel verwendet.

Die unabhängigen und abhängigen Variablen werden anhand der folgenden Verteilungswerte charakterisiert: Häufigkeit (n), Mittelwert (MW), Median (M), Standardabweichung (SD), Minimum (Min) und Maximum (Max). Bei Angaben zu Häufigkeiten in Prozent handelt es sich jeweils um die gültigen Prozente. Fehlende Angaben werden nicht berücksichtigt.

Zur Bestimmung der Reliabilität der einzelnen Konstrukt-Skalen wird die interne Konsistenz mit dem Alphakoeffizient (Cronbach's Alpha) berechnet. Die Berechnungen werden für die Gruppen der Studienanfänger (G1) und der PJ-Studierenden (G2) getrennt vorgenommen. Die Unabhängigkeit der Skalen zu personalen Ressourcen und Karrieremotivation wird anhand der Interkorrelationen nach Pearson überprüft.

Die Klassifikation der persönlichen Ziele und der Berufswahlmotive wurde mit Hilfe der Urteilerübereinstimmung für zwei Beurteiler (Cohen's kappa) eingeschätzt.

Mit Hilfe des Chi-Quadrat-Tests nach Pearson werden Häufigkeitsvergleiche auf Signifikanz geprüft. Der exakte Fisher-Test wurde verwendet, wenn mehr als 25% der Zellen eine erwartete Häufigkeit von weniger als fünf aufwiesen.

Die Überprüfung der Signifikanz der Mittelwertdifferenzen erfolgt bei fehlender Normalverteilung für den Vergleich von zwei Stichproben mit Hilfe des U-Test von Mann-Whitney, für den Vergleich von mehr als zwei unabhängigen Stichproben mit dem H-Test von Kruskal und Wallis.

Das Signifikanzniveau liegt bei $\alpha = 0,05$ (zweiseitig).

Aufgrund des explorativen Charakters der Arbeit wurde keine Bonferroni-Korrektur durchgeführt.

4.3 Stichproben

Ziel der Befragungen ist jeweils eine Vollerhebung aller Studierenden der Charité – Universitätsmedizin Berlin (sowohl des Regel- als auch des Reformstudienganges) im ersten Studienjahr und im Praktischen Jahr. An der Befragung beteiligten sich insgesamt 357 von 679 Studienanfängern und 239 von 673 PJ-Studierenden. Die Rücklaufquoten liegen somit bei 52,6 % (G1) und 35,5 % (G2).

4.3.1 Einschlusskriterien

In die Auswertung werden alle Fälle einbezogen, in denen Studierende dem ersten Studienjahr bzw. dem letzten Studienjahr Humanmedizin zuzuordnen sind (siehe Abbildung 4.3). Voraussetzung für die Berechnung der Skalenwerte ist die Vollständigkeit der Angaben zu den jeweiligen Items. Bei fehlenden Angaben zu einem skalenrelevanten Item wird der Fall jedoch nicht ausgeschlossen, sondern in die weiteren Analysen einbezogen.

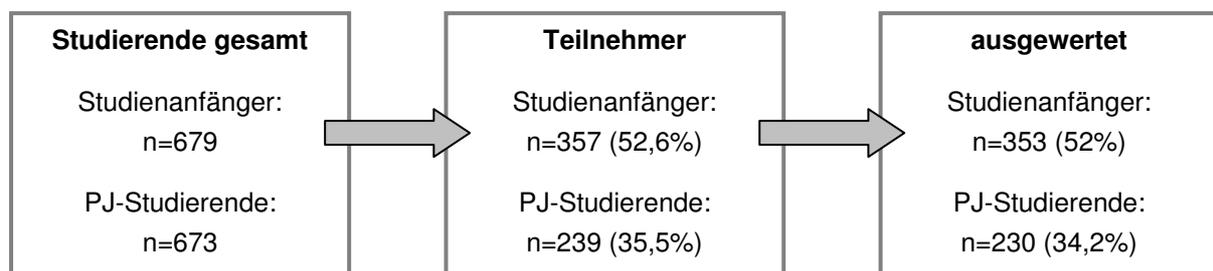


Abbildung 4.3: Rücklaufquoten für G1 und G2

Alle Studierenden des ersten Studienjahres wurden zu Beginn des Sommersemesters 2007 und alle PJ-Studierenden zu Beginn des Wintersemesters 2007/2008 gebeten, sich an der Befragung im Rahmen der KuLM-Studie zu beteiligen. Die Erreichbarkeit über die Charité-Email-Adresse ist sicherlich nicht für alle Studierenden gleichermaßen gegeben. Insbesondere die Erreichbarkeit der PJ-Studierenden ist auf diesem Wege schwierig. Möglicherweise erklärt dies auch die niedrige Ausschöpfungsquote im letzten Studienjahr. Trotzdem spricht die Teilnahme von mehr als der Hälfte der angesprochenen Studierenden im ersten Studienjahr für die besondere Relevanz der Thematik für Medizinstudierende, insbesondere da eine direkte Rückmeldung über die Ergebnisse der Befragung für die Studierenden angeboten wurde.

4.3.2 Soziodemographische Daten

Teilaspekte der im ersten Abschnitt des Fragebogens erhobenen Daten sollen den sozioökonomischen Hintergrund der Studierenden näher beleuchten. Eine besondere Rolle spielen dabei die berufliche Qualifikation der Eltern, Nationalität, Wahrnehmung der finanziellen Situation, Geschlecht, familiärer Status sowie die aktuelle Wohnform der Studierenden. Die folgende Tabelle 4.1 gibt einen Überblick über die Zusammensetzung der beiden Gruppen G1 und G2 nach Geschlecht und Studiengang. Diese beiden Fragen wurden von allen Teilnehmern beantwortet.

Tabelle 4.1

Zusammensetzung der Gruppen G1 und G2 nach Geschlecht und Studiengang

		Regelstudiengang		Reformstudiengang	
		Frauen	Männer	Frauen	Männer
<i>Studienabschnitt</i>		n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Studienanfänger	G1	213 (69 %)	96 (31 %)	31 (70,5 %)	13 (29,5 %)
PJ-Studierende	G2	106 (61 %)	67 (39 %)	38 (67 %)	19 (33 %)

Abbildung 4.4 zeigt die Altersstruktur der Studierenden in den beiden Gruppen. 99,4 % (n=351) der Studienanfänger und 99,6% (n=229) der PJ-Studierenden beantworteten die Frage nach dem Alter.

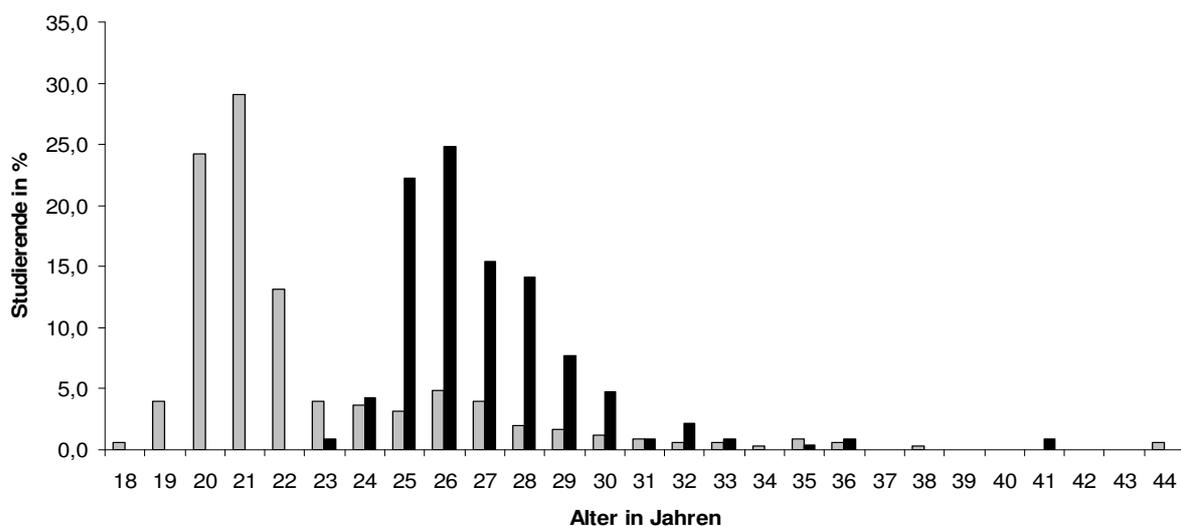


Abbildung 4.4: Altersstruktur der Studierenden G1 und G2

■ Studienanfänger (Median G_1 =21 Jahre) ■ PJ-Studierende (Median G_2 =27 Jahre)

Die Frage nach der Nationalität wurde von 353 Studienanfängern (100%) und 229 PJ-Studierenden (99,6%) beantwortet. Der Anteil der Studierenden mit deutscher Staatsangehörigkeit liegt für die Studienanfänger bei 92,6% und bei 94,3% für die PJ-Studierenden. 7,4% der Studierenden des ersten Studienjahres sowie 3,5% der Studierenden im Praktischen Jahr haben eine andere Staatsbürgerschaft. 2,2% der PJ-Studierenden geben eine doppelte Staatsbürgerschaft an. Tabelle 4.2 zeigt die Staatsangehörigkeit differenziert nach Geschlecht für beide Gruppen.

Tabelle 4.2

Staatsangehörigkeit der Studierenden beider Studienabschnitte für Männer und Frauen im Vergleich

<i>Staatsangehörigkeit</i>	Studienanfänger (G1)				PJ-Studierende (G2)			
	Männer		Frauen		Männer		Frauen	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
deutsch	101	(93,5%)	222	(92,1%)	85	(98,8%)	131	(91,6%)
andere	7	(6,5%)	19	(7,9%)	1	(1,2%)	7	(4,9%)
doppelt	0		0		0		5	(3,5%)

In Tabelle 4.3 ist die soziale Herkunft Studierenden – differenziert nach Männern und Frauen – anhand der beruflichen Qualifikation der Eltern skizziert. Entscheidend für die Zuordnung ist die jeweils höchste Qualifikation eines der beiden Elternteile. Die umfangreiche Liste zur Auswahl möglicher beruflicher Abschlüsse wird hier auf vier Gruppen beruflicher Qualifikationen reduziert (die weiterführende Berufsqualifikation umfasst auch Abschlüsse an Fachakademien sowie Meisterabschlüsse). Die Frage nach der beruflichen Qualifikation der Eltern wurde von allen (n=353) Studienanfängern und allen PJ-Studierenden (n=230) beantwortet. Für den Vergleich von Studienanfängern und PJ-Studierenden insgesamt finden sich keine signifikanten Häufigkeitsunterschiede ($p=0,447$) bezüglich der beruflichen Qualifikation der Herkunftsfamilie. Auch im Vergleich der sozialen Herkunft von Frauen und Männern gibt es weder bei Studierenden des ersten Studienjahres ($p=0,508$) noch bei den Studierenden des letzten Studienjahres ($p=0,671$) signifikante Unterschiede in den Häufigkeiten der elterlichen Berufsabschlüsse.

Tabelle 4.3*Berufliche Qualifikation der Eltern in beiden Studienabschnitten für Männer und Frauen im Vergleich*

Höchster beruflicher Abschluss der Eltern	Studienanfänger (G1)				PJ-Studierende (G2)			
	Männer		Frauen		Männer		Frauen	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
keine Ausbildung	0	(0%)	3	(1,2%)	2	(2,3%)	1	(0,7%)
Berufsausbildung	11	(10,1%)	31	(12,7%)	11	(12,8%)	14	(9,7%)
weiterführende Berufsausbildung	8	(7,3%)	16	(6,6%)	4	(4,7%)	5	(3,5%)
Hochschulstudium	90	(82,6%)	194	(79,5%)	69	(80,2%)	124	(86,1%)

Im ersten Teil der Befragung soll auch die persönliche finanzielle Situation eingeschätzt werden, wobei deren subjektive Bewertung einen wichtigen Aspekt darstellt. Die entsprechenden Häufigkeiten für beide Gruppen sind in Tabelle 4.4 dargestellt. Diese Frage wurde von 99,7 % (n=352) der Studienanfänger und 100 % (n=230) der PJ-Studierende beantwortet.

Tabelle 4.4*Wahrnehmung der finanziellen Situation zu Beginn und am Ende des Studiums*

Wahrnehmung der finanziellen Situation	Studienanfänger (G1)		PJ-Studierende (G2)	
	n	(%)	n	(%)
entspannt	62	(17,6%)	33	(14,3%)
wenig belastend	173	(49,1%)	87	(37,8%)
(stark) belastend	117	(33,3%)	110	(47,9%)

Es finden sich signifikante Unterschiede ($p=0,002$) in der Wahrnehmung der finanziellen Situation zwischen den Studienanfängern und den PJ-Studierenden. In der Gruppe der PJ-Studierenden ist der Anteil derer, die die persönliche finanzielle Situation als belastend und stark belastend wahrnehmen, im Vergleich zu den Studienanfängern höher. Andererseits ist der Anteil Studierender, die ihre finanzielle Situation als wenig belastend einschätzen, im ersten Studienjahr höher als im letzten Studienjahr.

In den Tabellen 4.5 und 4.6 ist der private Lebensbereich der befragten Studierenden abgebildet. Dabei werden die aktuelle Wohnsituation und der familiäre Status berücksichtigt. Bei den Studienanfängern haben 97,7% (n=345) die Frage nach der Wohnform und 98,6% (n=348) die Frage nach dem familiären Status beantwortet. Bei den PJ-Studierenden waren es 99,7% (n=229) bzw. 100% (n=230).

Tabelle 4.5

Wohnform der Studierenden zu Beginn und am Ende des Studiums

Wohnform der Studierenden	Studienanfänger (G1)		PJ-Studierende (G2)	
	n	(%)	n	(%)
Wohngemeinschaft	120	(35%)	54	(23,6%)
allein lebend	108	(31%)	68	(29,7%)
mit Partner lebend	41	(11%)	83	(36,2%)
im Elternhaushalt lebend	61	(18%)	19	(8,3%)
andere Wohnform	15	(4%)	5	(2,2%)

Hier zeigen sich signifikante Unterschiede ($p < 0,001$) zu Beginn und am Ende des Medizinstudiums. Der Anteil derer, die bei den Eltern leben, ist bei den Studienanfängern höher als bei den PJ-Studierenden. Der Anteil der Studierenden, die gemeinsam mit dem Partner leben, ist wiederum bei den PJ-Studierenden deutlich höher als bei den Studienanfängern.

Tabelle 4.6

Familiärer Status der Studierenden zu Beginn und am Ende des Studiums

Familiärer Status	Studienanfänger (G1)		PJ-Studierende (G2)	
	n	(%)	n	(%)
Single	185	(53,2%)	66	(28,7%)
feste Partnerschaft	163	(46,8%)	164	(71,3%)

Auch in Bezug auf den familiären Status finden sich signifikante Unterschiede zu Beginn und am Ende des Studiums ($p < 0,001$). Im Vergleich mit den Studienanfängern geben signifikant mehr Studierende im letzten Studienjahr an, aktuell eine feste Partnerschaft zu haben.

Tabelle 4.7 zeigt die aktuelle Lebensform der Studierenden mit Kind. In der Studienanfängergruppe gibt es keine allein erziehenden Väter. Der überwiegende Anteil der Eltern lebt als Familie zusammen mit Partner und Kind(ern). Dies trifft für beide Gruppen zu. Insgesamt ist die Anzahl Studierender mit Kind sehr gering, sodass diese Gruppe im Weiteren nicht gesondert betrachtet wird.

Tabelle 4.7

Lebensform der studierenden Eltern für beide Studienabschnitte im Vergleich

Lebensform der studierenden Eltern	Studienanfänger (G1)	PJ-Studierende (G2)
	n	n
Mütter mit Partner und Kind(ern) lebend	7	12
Mütter allein mit Kind(ern) lebend	1	6
Mütter ohne Kind(er) lebend	0	0
Väter mit Partnerin und Kind(ern) lebend	1	5
Väter allein mit Kind(ern) lebend	0	0
Väter ohne Kind(er) lebend	0	3

Für die Erlangung beruflicher Erfahrungen steht eine große Vielfalt an Ressourcen zur Verfügung. Einerseits besteht die Möglichkeit, durch stellvertretende Erfahrungen Einblicke in das ärztliche Berufsbild zu erhalten. Exemplarisch wurde hier nach Medizinern in der Familie („Gibt bzw. gab es in Ihrer Herkunftsfamilie bereits Mediziner?“) gefragt. Andererseits können eigene Erfahrungen bezüglich des zukünftigen Berufes sowohl vor Studienbeginn („Waren Sie bereits vor Ihrem Studium im Bereich der Humanmedizin oder in einem verwandten Bereich tätig?“) als auch studienbegleitend („Haben Ihre Jobs bzw. Ihre Tätigkeiten im weiteren Sinne fachlich etwas mit Ihrem Studium zu tun?“) erworben werden. In Tabelle 4.8 sind die unterschiedlichen Erfahrungen im medizinischen Bereich zusammengestellt. Mehrfachantworten waren möglich.

Tabelle 4.8*Berufliche Erfahrungen der Studierenden zu Beginn und am Ende des Studiums*

Berufliche Erfahrungen	Studienanfänger (G1)		PJ-Studierende (G2)	
	n	(%)	n	(%)
Mediziner in der Familie	138	(39,2%)	89	(43,9%)
eigene Erfahrungen vor dem Studium	241	(68,7%)	117	(51,1%)
studienbegleitend fachnahe berufliche Erfahrungen	50	(14,2%)	184	(80,0%)
keine beruflichen Erfahrungen	63	(17,6%)	12	(5,2%)

Es zeigt sich erwartungsgemäß ein signifikanter Unterschied ($p < 0,001$) im Ausmaß der studienbegleitenden fachnahen beruflichen Erfahrungen zwischen den Studienanfängern und den PJ-Studierenden. Bezüglich der familiären Erfahrungen mit dem ärztlichen Berufsbild finden sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Studienanfängern und PJ-Studierenden ($p = 0,259$). Hingegen erklärt sich der signifikant höhere Anteil an Studienanfängern, die bereits vor dem Studium berufliche Erfahrungen sammeln konnten ($p < 0,001$), möglicherweise auch durch die leicht modifizierte Fragestellung bei den PJ-Studierenden.

4.4 Instrumente

Für die vorliegende Untersuchung werden Teilaspekte der Fragebögen der KuLM-Studie für die Studienanfänger und die PJ-Studierenden der jeweils ersten Befragung ausgewertet. Nachfolgend soll die Operationalisierung der Konstrukte erläutert werden, die zur Überprüfung der Fragestellungen und Hypothesen dieser Arbeit herangezogen werden.

4.4.1 Berufliche Zielklarheit

Das Konzept der beruflichen Zielklarheit (Braun, 1998) wird anhand der beruflichen Vorstellungen und Ziele erfasst. Hierzu wird für diese Untersuchung ein Index „Berufliche Zielklarheit“ (BZK) gebildet. Die in Tabelle 4.9 aufgeführten Items beinhalten Aspekte zur beruflichen Zielklarheit. Die Antwortmöglichkeiten sind entsprechend den beiden Kategorien „eher berufliche Zielklarheit“ (+1) und „eher keine berufliche Zielklarheit“ (-1) umkodiert.

Tabelle 4.9

Items zur Index-Bildung „Berufliche Zielklarheit“, Art der Umkodierung

Item (in Klammern Faktorladungen)	Bewertung „eher berufliche Zielklarheit“ (+1)	Bewertung „eher keine berufliche Zielklarheit“ (-1)
1 „Ab wann stand für Sie die Studienrichtung Humanmedizin fest?“ (G1:0,596 / G2:0,433)	vor dem 18. Lebensjahr	ab dem 18. Lebensjahr
2 „Streben Sie eine Facharztausbildung an?“ (G1:0,540 / G2:0,342)	„ja“ oder „nein“	„weiß noch nicht“
3 „Ich weiß ziemlich genau, was ich will und setze mir entsprechende Ziele.“ (G1:0,698)	„trifft voll“ oder „trifft überwiegend zu“	„teils/teils“ bzw. „trifft (überwiegend) nicht zu“
4 „Ich habe eine recht genaue Vorstellung, was ich nach meinem Studium machen möchte.“ (G1:0,710)	„trifft voll“ oder „trifft überwiegend zu“	„teils/teils“ bzw. „trifft (überwiegend) nicht zu“
5 „Spielen Sie mit dem Gedanken, als Arzt später im Ausland zu arbeiten?“ (G1:0,196)	„ja“ oder „nein“	„weiß noch nicht“
6 „Ich habe klare Vorstellungen von meiner beruflichen Zukunft und setze mir entsprechende Ziele.“ (G2:0,815)	„trifft voll“ oder „trifft überwiegend zu“	„teils/teils“ bzw. „trifft (überwiegend) nicht zu“
7 „Meine Berufsziele ändern sich häufig.“ (G2: 0,808)	„trifft nicht zu“ oder „trifft überwiegend nicht zu“	„teils/teils“ bzw. „trifft voll/überwiegend zu“

Nach Durchführung einer explorativen Faktorenanalyse für beide Gruppen wird jeweils das Item zu den Auslandsplänen herausgenommen. Der BZK-Index (siehe Abbildung 4.5) setzt sich zusammen aus den verbleibenden vier Items (G1: Item1, 2, 3 und 4; G2: Item 1, 2, 6 und 7 der Tabelle 4.9), die entsprechend ihrer Faktorladungen gewichtet werden.

	eher keine berufliche Zielklarheit			eher berufliche Zielklarheit	
G1:	-2,5	-1,5	0	1,5	2,5
G2:	-2,4	-1,5	0	1,5	2,4
	Minimum			Maximum	

Abbildung 4.5: Gewichteter Index für berufliche Zielklarheit

Tabelle 4.10 zeigt die Skalenwerte für die Skala „berufliche Zielklarheit“ für die einzelnen befragten Gruppen.

Tabelle 4.10

Skalenwerte für „Berufliche Zielklarheit“

Skalenkennwerte	Studienanfänger (G1)	PJ-Studierende (G2)
n	345	212
Mittelwert	0,7	0,53
Median	1,1	0,77
Standardabweichung	1,49	1,52
Minimum; Maximum	-2,5;2,5	-2,4;2,4

4.4.2 Selbstwirksamkeitserwartungen

Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

Das Konzept der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung beschreibt die persönliche Beurteilung der eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten, herausfordernde Situationen oder schwierige Aufgaben zu bewältigen (Bandura, 1977). Grundlage für die Erfassung der Selbstwirksamkeit ist die Skala „Generalisierte Selbstwirksamkeitserwartungen“ (Schwarzer, 1995). Die deutsche Fassung besteht aus 10 Items. In beiden Fragebögen

wurden jeweils 6 Items aus diesem Fragebogen verwendet. Antwortmöglichkeiten auf einer fünfstufigen Skala reichen von 1=„trifft nicht zu“ bis 5=„trifft voll zu“. Ein hoher Skalenwert entspricht einer hohen Ausprägung an allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung. Die Skalenkennwerte sind für beide Gruppen in Tabelle 4.11 dargestellt.

Tabelle 4.11

Skalenwerte für „Allgemeine Selbstwirksamkeit“

Skalenkennwerte	Studienanfänger (G1)	PJ-Studierende (G2)
n	347	219
Mittelwert	22,8	22,3
Median	23	22
Standardabweichung	3,2	3,2
Minimum; Maximum	14;30	11;30
Cronbach's Alpha	0,796	0,771

Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung

Die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung wird mit einer weiteren Skala (BSW-Skala) mit insgesamt sechs Items erfasst (Abele, 2000). Für die Befragung der PJ-Studierenden wurde die Skala mit fünf Items für Medizinstudierende kurz vor dem Berufseinstieg angepasst. Negativ formulierte Items wurden umgepolt. Die Antwortmöglichkeiten auf der fünfstufigen Skala reichen von 1=„trifft nicht zu“ bis 5=„trifft voll zu“. Ein hoher Skalenwert entspricht auch hier einer hohen Ausprägung an beruflicher Selbstwirksamkeitserwartung. Die Skalenkennwerte zeigt Tabelle 4.12.

Tabelle 4.12

Skalenwerte für „Berufliche Selbstwirksamkeit“ (G2)

Skalenkennwerte	PJ-Studierende (G2)
n	209
Mittelwert	17,5
Median	18
Standardabweichung	4,0
Minimum; Maximum	5;25
Cronbach's Alpha	0,742

4.4.3 Selbstkonzept – Instrumentalität und Expressivität

Die Instrumentalität und die Expressivität sind zwei wichtige Aspekte des Selbstkonzeptes. Instrumentalität beschreibt ein Selbstbild, das sich durch ein hohes Maß an Individualität auszeichnet und dem handlungsorientierte Eigenschaften zugeordnet werden. Expressivität hingegen ist charakterisiert durch emotionsbezogene Eigenschaften sowie Begriffe wie Kooperation, Gemeinschaftssinn und Bindung. Der „German Extended Personal Attributes Questionnaire“ (GEPAQ) misst diese Aspekte der Persönlichkeitseigenschaften (Runge, 1981). Dabei handelt es sich um einen 40 Items umfassenden Selbstreport. Unterschieden werden insgesamt drei positive und drei negative Subskalen. Für die vorliegende Untersuchung werden die Skalen für positiv bewertete expressive Eigenschaften (F-Plus) und für positiv bewertete instrumentelle Eigenschaften (M-Plus) verwendet. Jedes Item besteht aus einem gegensätzlichen persönlichkeitsbeschreibenden Eigenschaftspaar, das in fünf Abstufungen zur Selbsteinschätzung vorliegt (siehe auch Abb. 4.6). Ein hoher Skalensummenwert entspricht einer hohen Ausprägung an Instrumentalität bzw. Expressivität.

	1	2	3	4	5	
sehr zögerlich	0	0	0	0	0	sehr entschlossen

Abbildung 4.6: Beispiel-Item der Skala „M-Plus“ (positiv bewertete instrumentelle Eigenschaften)

Die internen Konsistenzen (Cronbach's Alpha) der beiden verwendeten Skalen (siehe Tabelle 4.13) entsprechen mit den in der Literatur berichteten Kennwerten (Runge, 1981; Helmreich, 1981).

Tabelle 4.13

Skalenwerte für die Skalen „Expressivität“ und „Instrumentalität“

Skalenkennwerte	Studienanfänger (G1)		PJ-Studierende (G2)	
	M-Plus	F-Plus	M-Plus	F-Plus
n	344	348	220	220
Mittelwert	21,6	25,4	21,4	25,9
Median	22	25	22	26
Standardabweichung	3,5	3,7	3,5	3,6
Minimum; Maximum	10;29	12;35	12;28	12;33
Cronbachs Alpha	0,694	0,684	0,766	0,685

F-Plus = Skala für positiv bewertete expressive Eigenschaften; M-Plus = Skala für positiv bewertete instrumentelle Eigenschaften

4.4.4 Interkorrelation der Skalen

In der nachfolgenden Tabelle 4.14 zeigen sich hohe Korrelationen zwischen den Skalen „Selbstwirksamkeit“, „Instrumentalität“ und „Zielklarheit“ für beide Gruppen. Die Karrieremotivation korreliert in der Gruppe der Studienanfänger positiv mit Zielklarheit.

Tabelle 4.14

Interkorrelation der Skalen zu personalen Ressourcen und Studienzufriedenheit

	ASWE		BSWE	M-Plus		F-Plus	
	G1	G2	G2	G1	G2	G1	G2
BSWE	---	0,394**	1				
M-Plus	0,570**	0,639**	0,366**	1	1		
F-Plus	-0,128*	0,003	0,018	-0,120*	-0,146*	1	1
BZK	0,260**	0,191**	0,425**	0,314**	0,250**	0,111*	0,033

Signifikanzniveau: * $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$

ASWE = Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung; BSWE = Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung; M-Plus = Instrumentalität; F-Plus = Expressivität; BZK = Berufliche Zielklarheit

4.4.5 Karrieremotivation

Sowohl die Studienanfänger als auch die PJ-Studierenden sollten ihre Beweggründe für eine mögliche Facharztwahl anhand vorgegebener Motive einschätzen. Die in Tabelle 4.15 gekürzt wiedergegeben Items werden jeweils zur Skala „Karrieremotivation“ zusammengefasst. Ein hoher Skalensummenwert entspricht einer starken Karrieremotivation.

Tabelle 4.15

Items der Skala „Karrieremotivation“

Item (gekürzt)
hohes Prestige
zukunftssträchtig
hervorragende Verdienstmöglichkeiten

In der nachfolgenden Tabelle 4.16 sind die Skalenwerte für „Karrieremotivation“ dargestellt. Alle Studierenden haben die Frage nach Beweggründen für die Facharztwahl beantwortet (Anfänger n=353; 100% und PJ-Studierende n=230; 100%).

Tabelle 4.16

Skalenwerte für „Karrieremotivation“

Skalenkennwerte	Studienanfänger (G1)	PJ-Studierende (G2)
n	353	230
Mittelwert	0,44	0,4
Median	0	0
Standardabweichung	0,76	0,7
Minimum; Maximum	0;3	0;3
Cronbach's Alpha	0,587	0,483

4.4.6 Studienwahlmotive

Die zur Einschätzung vorgegebenen Berufs- bzw. Studienwahlmotive können den intrinsischen oder den extrinsischen Motiven zugeordnet werden (Deci, 1975, White, 1959, Deci & Ryan, 2008). Diese Zuordnung jedes Items wurde von zwei Beurteilern unabhängig vorgenommen. Im Anschluss erfolgte die Berechnung der Urteiler-Übereinstimmung mit dem κ -Koeffizienten nach Cohen $\kappa=0,84$. Bei unterschiedlicher Zuordnung wurde in einem nächsten Schritt die Konsensbildung zwischen den Beurteilern angestrebt.

Tabelle 4.17

Zuordnung der Items zu den Studienwahlmotiven zu intrinsischen und extrinsischen Motiven

Motivation	Einzel-Items (gekürzt)
Intrinsisch	Medizin als Berufung Möglichkeiten der Spezialisierung Wunsch, Menschen zu helfen Interesse für Naturwissenschaften Die Medizin entspricht eigenen Fähigkeiten und Interessen
Extrinsisch (external, introjeziert, identifiziert, integriert)	ärztliche Vorbilder im Familien-/Bekanntenkreis gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt gute Verdienstmöglichkeiten hohes Prestige des Arztberufes Personen im Umfeld/ein Mentor haben/hat dazu geraten Nutzung der guten Abiturnote

Entsprechend der obigen Tabelle 4.17 wurden zwei Skalen „Intrinsische Studienwahlmotive“ und „Extrinsische Studienwahlmotive“ gebildet. Diese Skalen bilden jeweils die Ausprägung der extrinsischen bzw. intrinsischen Studienmotivation entsprechend der Anzahl der Item-Nennungen ab. Die Skalenkennwerte sind in Tabelle 4.18 zusammengefasst.

Tabelle 4.18*Skalenwerte für „Studienwahlmotive“*

Skalenkennwerte	Studienanfänger (G1)		PJ-Studierende (G2)	
	intrinsisch	extrinsisch	intrinsisch	extrinsisch
n	353	353	220	222
Mittelwert	2,99	1,28	2,97	1,25
Median	3	1	3	1
Standardabweichung	1,2	1,3	1,2	1,3
Minimum; Maximum	0;5	0;6	0;5	0;5

4.4.7 Persönliche Ziele

Gewichtung privater und beruflicher Ziele

Die folgende Tabelle 4.19 zeigt die persönliche Gewichtung der Ziele im beruflichen und privaten Bereich für Studienanfänger und PJ-Studierende. Von 353 Studienanfängern haben 348 (98,6%) und von den 230 PJ-Studierenden haben 220 (95,7%) diese Frage beantwortet.

Tabelle 4.19*Gewichtung der Lebensbereiche für G1 und G2 im Vergleich*

Schwerpunktsetzung...	Studienanfänger (G1)				PJ-Studierende (G2)			
	Männer		Frauen		Männer		Frauen	
	n	(%)	n	(%)	n	(%)	n	(%)
...beruflicher Bereich	18	(16,5%)	17	(7,1%)	7	(8,6%)	7	(5%)
...privater Bereich	23	(21,1%)	45	(19,2%)	25	(30,9%)	47	(33,8%)
...beide Bereiche gleich wichtig	68	(62,4%)	176	(73,7%)	49	(60,5%)	85	(61,2%)

In der Gruppe der Studienanfänger unterscheiden sich Männer und Frauen in ihrer Schwerpunktsetzung signifikant ($p=0,018$) voneinander. Auffallend ist hier, dass sich deutlich mehr Männer (16,5%) als Frauen (7,1%) für den beruflichen Bereich entscheiden. Auf der anderen Seite halten mehr Frauen (73,7%) als Männer (62,4%) den privaten und beruflichen Bereich für gleich wichtig. In der Gruppe der PJ-Studierenden finden sich hingegen keine signifikanten Geschlechtsunterschiede ($p=0,553$).

Insgesamt unterscheiden sich die beiden Gruppen G1 und G2 signifikant im Vergleich der Häufigkeiten ($p=0,002$). Dabei ist der Anteil Studierender mit Schwerpunktsetzung im beruflichen Bereich zu Studienbeginn höher (10,1%) als im letzten Studienjahr (6,4%). Der Anteil derer, die den privaten Lebensbereich für besonders relevant halten, ist bei den PJ-Studierenden deutlich höher (32,7%) als bei den Anfängern (19,8%).

Wichtigstes persönliches Ziel

Die Studierenden hatten zusätzlich die Möglichkeit, ihre wichtigsten mittelfristigen persönlichen Ziele („...die Sie in den nächsten Jahren verfolgen“) frei zu formulieren. Das an erster Stelle genannte Ziel wird durch zwei unabhängige Beurteiler verschiedenen empirisch gebildeten Themenkomplexen zugeordnet (siehe Tabelle 4.20). Dabei ist $\kappa= 0,97$. Bei unterschiedlicher Zuordnung wird in einem nächsten Schritt die Konsensbildung zwischen den Beurteilern angestrebt.

Tabelle 4.20

Zuordnung der wichtigsten persönlichen Ziele zu Themenkomplexen

Ziel-Themen	Erläuterung
Studium	Studienerfolg, erfolgreiche Prüfungen
Promotion	Abschluss Promotion
Beruf	Verwirklichung, Erfolg als Arzt/Mediziner/Forscher
Familie	Partnerschaft, Familie, Kinder
Vereinbarkeit	Vereinbarkeit von Beruf und Familie
Allgemein	Übergeordnete Ziele (Glück, Gesundheit, Selbstfindung, Wissen/Erkenntnis)
Freizeit	Sport, Reisen, Hobby, Freunde
(finanzielle) Sicherheit	Sicherheit, materieller Erfolg
Klarheit	Wunsch nach mehr Zielklarheit

4.4.8 Studienzufriedenheit

Die Studienzufriedenheit wird durch eine Skala aus fünf Items (siehe Tabelle 4.21) erfasst. Die Antwortmöglichkeiten umfassen eine fünfstufige Skala von „sehr unzufrieden“ bis „sehr zufrieden“. Ein hoher Skalenwert entspricht einer hohen Ausprägung der Studienzufriedenheit. Die Skalenkennwerte sind in Tabelle 4.22 dargestellt.

Tabelle 4.21

Items der Skalen „Studienzufriedenheit“

Items zur Studienzufriedenheit (teilweise leicht gekürzt)
Zufriedenheit mit ... dem Klima unter den Studierenden
... den Lehrinhalten
... der Organisation des Studiums
... der persönlichen Studienleistung
Freude am Studium

Tabelle 4.22

Skalenwerte für die Skala „Studienzufriedenheit“ für G1 und G2

Skalenkennwerte	Studienanfänger (G1)	PJ-Studierende (G2)
n	350	225
Mittelwert	18,7	16,5
Median	19	16
Standardabweichung	2,8	3,6
Minimum; Maximum	8;24	7;25
Cronbachs Alpha	0,628	0,598

Als weiterer Aspekt der Studienzufriedenheit wird der Gedanke an einen Studienabbruch in die Untersuchungen mit einbezogen. Die Frage zum Studienabbruch wurde von 99,4% (n=351) der Studienanfänger und 96,5% (n=222) der PJ-Studierenden beantwortet. In Tabelle 4.23 sind die Angaben zum Studienabbruch-Wunsch für beide Gruppen dargestellt.

Tabelle 4.23

Häufigkeiten Studienabbruch-Gedanken (G1 und G2)

	Studienanfänger (G1)		PJ-Studierende (G2)	
	n	(%)	n	(%)
<i>Gedanken, das Studium abzubrechen</i>	110	(31,3%)	65	(29,3%)

In Bezug auf die Häufigkeit von Studienabbruch-Gedanken finden sich keine signifikanten Unterschiede ($p=0,602$) zwischen den Studierenden des ersten und des letzten Studienjahres.

5 ERGEBNISSE

5.1 Personale Ressourcen und soziodemographische Parameter

Der Einfluss von Geschlecht, Nationalität und beruflicher Qualifikation der Eltern auf berufliche Zielklarheit, Selbstwirksamkeitserwartung und instrumentelle und expressive Eigenschaften wird anhand der nachfolgenden Tabellen 5.1 und 5.2 für die Studienanfänger und PJ-Studierenden dargestellt.

Tabelle 5.1

Ausprägung von beruflicher Zielklarheit, Selbstwirksamkeitserwartung, instrumentellen und expressiven Eigenschaften im Vergleich für Männer und Frauen (G1)

Personale Ressourcen	Männer			Frauen			p
	n	MW	SD	n	MW	SD	
berufliche Zielklarheit	106	0,49	1,5	239	0,79	1,4	0,133
allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung	109	23,7	2,6	238	22,4	3,3	0,001
Instrumentalität	108	22,1	3,1	236	21,4	3,6	0,092
Expressivität	108	24,1	3,6	240	25,9	3,7	<0,001

Tabelle 5.2

Ausprägung von beruflicher Zielklarheit, Selbstwirksamkeitserwartung, instrumentellen und expressiven Eigenschaften im Vergleich für Männer und Frauen (G2)

Personale Ressourcen	Männer			Frauen			p
	n	MW	SD	n	MW	SD	
berufliche Zielklarheit	79	0,21	1,5	133	0,71	1,5	0,024
allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung	79	23,2	3,2	140	21,8	3,1	0,002
berufliche Selbstwirksamkeitserwartung	82	17,8	4,2	127	17,2	4,0	0,282
Instrumentalität	80	21,8	3,7	140	21,2	3,3	0,201
Expressivität	81	25	3,9	139	26,5	3,3	0,006

Sowohl bei den Studienanfängern als auch bei den PJ-Studierenden finden sich signifikante Unterschiede zwischen Männern und Frauen in Bezug auf die Ausprägung

der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und der expressiven Eigenschaften. In beiden Gruppen haben Männer eine höhere allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung als Frauen ($p < 0,01$). In Bezug auf die Wahrnehmung der expressiven Eigenschaften geben ebenfalls in beiden Gruppen Frauen ein höheres Maß an Expressivität als Männer an ($p < 0,01$). Für die Einschätzung der instrumentellen Eigenschaften finden sich hingegen keine signifikanten Geschlechtsunterschiede.

Tabelle 5.3

Ausprägung von beruflicher Zielklarheit, Selbstwirksamkeitserwartung, instrumentellen und expressiven Eigenschaften in Bezug auf unterschiedliche soziale Herkunft (G1)

Personale Ressourcen	Eltern mit HSA			Eltern ohne HSA			p
	n	MW	SD	n	MW	SD	
berufliche Zielklarheit	277	0,6	1,5	68	1,1	1,5	0,005
allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung	278	22,9	3,2	69	22,5	3,1	0,437
Instrumentalität	276	21,7	3,4	68	21,3	3,8	0,522
Expressivität	279	25,2	3,6	69	26,1	4,3	0,045

HSA = Hochschulabschluss

Für die Gruppe der Studienanfänger finden sich zwischen Studierenden, deren Eltern einen Hochschulabschluss haben und denen, deren Eltern keinen Hochschulabschluss haben, signifikante Unterschiede in Bezug auf die berufliche Zielklarheit ($p < 0,01$) und die Ausprägung expressiver Eigenschaften ($p < 0,05$). Studierende ohne Hochschulabschluss in der Herkunftsfamilie haben eine höhere berufliche Zielklarheit als Studierende, deren Eltern einen Hochschulabschluss haben. In Bezug auf die Expressivität haben Studierende ohne Hochschulabschluss in der Herkunftsfamilie eine höhere Ausprägung expressiver Eigenschaften (siehe auch Tabelle 5.3).

Tabelle 5.4

Ausprägung von beruflicher Zielklarheit, Selbstwirksamkeitserwartung, instrumentellen und expressiven Eigenschaften in Bezug auf unterschiedliche soziale Herkunft (G2)

Personale Ressourcen	Eltern mit HSA			Eltern ohne HSA			p
	n	MW	SD	n	MW	SD	
berufliche Zielklarheit	173	0,55	1,5	39	0,42	1,5	0,646
allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung	180	22,3	3,4	39	22,2	2,3	0,819
berufliche Selbstwirksamkeitserwartung	172	17,7	4,0	37	16,4	4,2	0,069
Instrumentalität	181	21,4	3,6	39	21,4	3,2	0,959
Expressivität	181	25,8	3,6	39	26,4	3,7	0,413

HSA = Hochschulabschluss

Für die PJ-Studierenden finden sich bezüglich der personalen Ressourcen keine signifikanten Unterschiede zwischen Studierenden, deren Eltern einen Hochschulabschluss haben und denen, deren Eltern keinen Hochschulabschluss haben (siehe auch Tabelle 5.4).

Tabelle 5.5

Ausprägung von beruflicher Zielklarheit, Selbstwirksamkeitserwartung, instrumentellen und expressiven Eigenschaften in Bezug auf unterschiedliche finanzielle Belastung (G1)

Personale Ressourcen	Wahrnehmung der finanziellen Situation									p
	entspannt			wenig belastend			(stark) belastend			
	n	MW	SD	n	MW	SD	n	MW	SD	
BZK	59	0,67	1,4	168	0,7	1,5	117	0,72	1,5	0,956
ASWE	61	22,8	3,4	169	23,0	3,1	116	22,6	3,3	0,584
M-Plus	62	22,2	3,6	166	21,7	3,3	115	21,2	3,5	0,142
F-Plus	62	24,2	3,8	168	25,9	3,7	117	25,2	3,6	0,006

BZK= Berufliche Zielklarheit; ASWE= Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung; BSWE= Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung; M-Plus= Instrumentalität; F-Plus= Expressivität

Studienanfänger mit belastender finanzieller Situation haben ein höheres Ausmaß an expressiven Eigenschaften als Studierende mit einer entspannten finanziellen Situation. Für die weiteren personalen Ressourcen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede (siehe Tabelle 5.5).

Tabelle 5.6

Ausprägung von beruflicher Zielklarheit, Selbstwirksamkeitserwartung, instrumentellen und expressiven Eigenschaften in Bezug auf unterschiedliche finanzielle Belastung (G2)

Personale Ressourcen	Wahrnehmung der finanziellen Situation									p
	entspannt			wenig belastend			(stark) belastend			
	n	MW	[SD]	n	MW	[SD]	n	MW	[SD]	
BZK	28	0,72	[1,5]	82	0,45	[1,5]	102	0,54	[1,5]	0,748
ASWE	31	22,9	[3,6]	82	22,3	[3,3]	106	22,1	[3,1]	0,544
BSWE	32	17,5	[3,7]	76	17,8	[4,3]	101	17,2	[3,9]	0,526
M Plus	32	21,9	[4,1]	82	21,4	[3,2]	106	21,3	[3,5]	0,577
F Plus	32	25	[4,0]	83	26,2	[3,4]	105	26	[3,6]	0,344

BZK= Berufliche Zielklarheit; ASWE= Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung; BSWE= Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung; M-Plus= Instrumentalität; F-Plus= Expressivität

In Bezug auf die Ausprägung personaler Ressourcen finden sich für die PJ-Studierenden mit unterschiedlicher finanzieller Belastung keine signifikanten Unterschiede (siehe auch Tabelle 5.6).

Tabelle 5.7

Ausprägung von beruflicher Zielklarheit, Selbstwirksamkeitserwartung, instrumentellen und expressiven Eigenschaften in Bezug auf die Staatsangehörigkeit der Studierenden(G1)

Personale Ressourcen	Deutsche Staatsbürgerschaft			Andere Staatsbürgerschaft			p
	n	MW	[SD]	n	MW	[SD]	
BZK	316	0,65	[1,5]	26	1,1	[1,1]	0,171
ASWE	319	22,8	[3,2]	25	22,9	[3,3]	0,846
M-Plus	316	21,7	[3,4]	25	20,4	[4,2]	0,057
F-Plus	319	25,5	[3,6]	26	24,0	[4,7]	0,090

BZK= Berufliche Zielklarheit; ASWE= Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung; BSWE= Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung; M-Plus= Instrumentalität; F-Plus= Expressivität

Tabelle 5.8

Ausprägung von beruflicher Zielklarheit, Selbstwirksamkeitserwartung, instrumentellen und expressiven Eigenschaften in Bezug auf die Staatsangehörigkeit der Studierenden (G2)

Personale Ressourcen	Staatsbürgerschaft									p
	deutsch			andere			doppelt			
	n	MW	[SD]	n	MW	[SD]	n	MW	[SD]	
BZK	199	0,52	[1,5]	7	0,18	[2]	5	1,1	[1,5]	0,637
ASWE	206	22,4	[3,2]	7	20,6	[2,6]	5	22,4	[2,9]	0,337
BSWE	196	17,4	[4,0]	8	18,9	[2,9]	4	17,3	[6,2]	0,480
M-Plus	207	21,4	[3,5]	7	21,6	[3,3]	5	21,8	[3,2]	0,918
F-Plus	208	25,9	[3,6]	7	27,9	[1,7]	5	25	[3,6]	0,202

BZK= Berufliche Zielklarheit; ASWE= Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung; BSWE= Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung; M-Plus= Instrumentalität; F-Plus= Expressivität

In Bezug auf die Ausprägung personaler Ressourcen finden sich für weder für die Studienanfänger noch für die PJ-Studierenden mit unterschiedlicher Staatsbürgerschaft signifikante Unterschiede (siehe auch Tabelle 5.7 und 5.8).

Männer haben eine signifikant höhere allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung als Frauen. Dies trifft sowohl auf die Studienanfänger als auch auf die PJ-Studierenden zu. Die Ergebnisse zeigen für die übrigen untersuchten soziodemographischen Parameter kaum einen Einfluss auf die Ausprägung der beruflichen Zielklarheit, Instrumentalität und Expressivität in beiden Studienabschnitten.

Berufliche Erfahrungen und berufliche Selbstwirksamkeitserwartung

Tabelle 5.9

Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf unterschiedliche Berufserfahrungen (G2)

Art der beruflichen Erfahrungen	Berufliche Selbstwirksamkeitserwartungen		
	n	MW	p
Mediziner in der Familie	89	17,5	0,810
keine Mediziner in der Familie	120	17,4	
berufsnaher Tätigkeit	166	17,4	0,732
keine berufsnaher Tätigkeit	43	17,5	
eigene Erfahrungen vor Studium	103	17,4	0,769
keine eigenen Erfahrungen zuvor	106	17,5	

Für die einzelnen Berufserfahrungen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede in der Ausprägung der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung bei den PJ-Studierenden (siehe Tabelle 5.9).

Berufliche Erfahrungen und berufliche Zielklarheit

Tabelle 5.10

Vergleich der beruflichen Zielklarheit in Bezug auf unterschiedliche Berufserfahrungen (G1)

Art der beruflichen Erfahrungen	Berufliche Zielklarheit		
	n	MW	p
Mediziner in der Familie	136	0,46	0,010
keine Mediziner in der Familie	208	0,84	
berufsnaher Tätigkeit	50	1,1	0,018
keine berufsnaher Tätigkeit	295	0,62	
eigene Erfahrungen vor Studium	233	0,91	<0,001
keine eigenen Erfahrungen zuvor	110	0,25	

In Bezug auf die Ausprägung der beruflichen Zielklarheit zeigt sich, dass Studienanfänger mit berufsnahen Tätigkeiten oder eigenen Erfahrungen vor dem Studium eine signifikant höhere berufliche Zielklarheit aufweisen. Hingegen haben Studierende mit

Mediziner in der Familie eine signifikant niedrigere berufliche Zielklarheit als Studierende ohne Mediziner in der Familie.

Tabelle 5.11

Vergleich der beruflichen Zielklarheit in Bezug auf unterschiedliche Berufserfahrungen (G2)

<i>Art der beruflichen Erfahrungen</i>	Berufliche Zielklarheit		
	n	MW	p
Mediziner in der Familie	89	0,46	0,583
Keine Mediziner in der Familie	123	0,58	
Berufsnaher Tätigkeit	167	0,66	0,014
Keine berufsnaher Tätigkeit	45	0,03	
Eigene Erfahrungen vor Studium	102	0,49	0,724
Keine eigenen Erfahrungen zuvor	110	0,56	

Auch PJ-Studierende mit einer berufsnahen Tätigkeit haben eine signifikant höhere berufliche Zielklarheit als Studierende ohne diese beruflichen Erfahrungen. Wie bei den Studienanfängern haben auch hier Studierende ohne Mediziner in der Familie bzw. mit eigenen Erfahrungen vor dem Studium eine höhere berufliche Zielklarheit (nicht signifikant).

5.2 Karrieremotivation

In Abbildung 5.1 ist für beide Gruppen dargestellt, wie ausgeprägt die persönliche Karrieremotivation der Studierenden ist. Unterschieden werden vier Ausprägungen je nach Anzahl der Nennungen von „karrieretypischen“ Items.

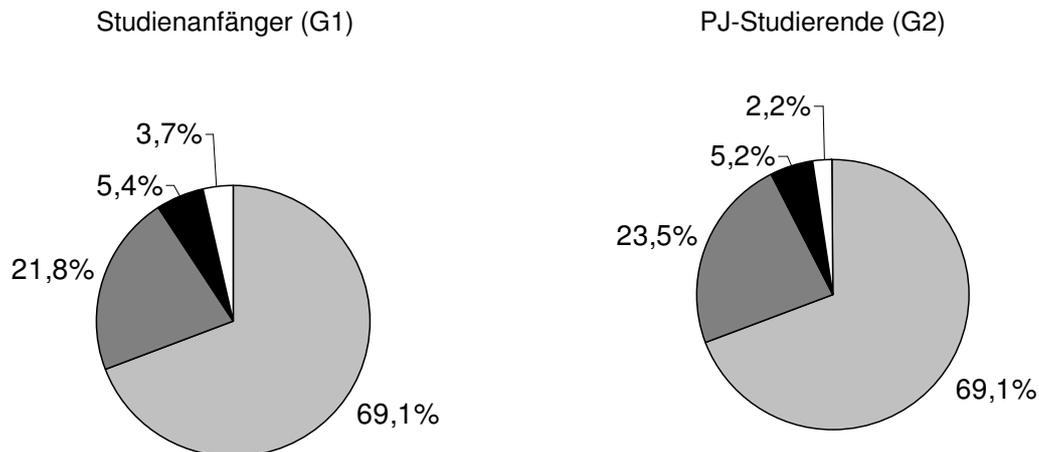


Abbildung 5.1: Karrieremotivation der Studierenden



Die Ausprägung der Karrieremotivation zeigt zu Beginn und am Ende des Studiums keine signifikanten Unterschiede ($p=0,752$). Insgesamt scheint der Karriereaspekt keine bedeutende Rolle bei der weiteren beruflichen Orientierung zu spielen, denn mehr als zwei Drittel der Studierenden (jeweils 69,1%) geben in beiden Gruppen keine Karriere-motive an.

5.2.1 Karrieremotivation und soziodemographische Parameter

Tabelle 5.12

Karrieremotivation im Vergleich für Männer und Frauen (G1 und G2)

		Karrieremotivation					
		n	MW	SD	M	Min;Max	p
G1	Männer	109	0,7	1,0	0	0;3	<0,001
	Frauen	244	0,3	0,6	0	0;3	
G2	Männer	86	0,6	0,8	0	0;3	<0,001
	Frauen	144	0,3	0,6	0	0;3	

Vergleicht man die Ausprägung der Karrieremotivation von Männern und Frauen (siehe auch Tabelle 5.12) zeigen sich sowohl zu Beginn als auch am Ende des Studiums hochsignifikante Unterschiede. In beiden Studienabschnitten geben Männer im Durchschnitt mehr karrieretypische Motive für die Auswahl der beruflichen Tätigkeit an als Frauen.

Tabelle 5.13

Vergleich der Karrieremotivation in Bezug auf unterschiedliche soziale Herkunft (G1 und G2)

Berufliche Qualifikation der Eltern		Karrieremotivation					
		n	MW	SD	M	Min;Max	p
G1	Eltern mit HSA	282	0,44	0,8	0	0;3	0,983
	Eltern ohne HSA	71	0,42	0,7	0	0;3	
G2	Eltern mit HSA	191	0,38	0,7	0	0;3	0,141
	Eltern ohne HSA	39	0,51	0,7	0	0;2	

HSA = Hochschulabschluss

In beiden Studienabschnitten unterscheiden sich Studierende mit unterschiedlicher beruflicher Qualifikation der Herkunftsfamilie in Bezug auf die Karrieremotivation nicht signifikant voneinander (siehe auch Tabelle 5.13).

Tabelle 5.14

Vergleich der Karrieremotivation in Bezug auf die finanzielle Belastung (G1 und G2)

Wahrnehmung der finanziellen Situation		Karrieremotivation					p
		n	MW	SD	M	Min;Max	
G1	entspannt	62	0,47	0,8	0	0;3	0,986
	wenig belastend	173	0,44	0,8	0	0;3	
	(stark) belastend	117	0,42	0,7	0	0;3	
G2	entspannt	33	0,45	0,8	0	0;3	0,856
	wenig belastend	87	0,39	0,7	0	0;3	
	(stark) belastend	110	0,40	0,7	0	0;3	

In beiden Studienabschnitten unterscheiden sich Studierende mit unterschiedlicher Wahrnehmung der finanziellen Situation in Bezug auf die Karrieremotivation nicht signifikant voneinander (siehe auch Tabelle 5.14).

Tabelle 5.15

Vergleich der Karrieremotivation in Bezug auf die Staatsbürgerschaft der Studierenden (G1 und G2)

Staatsbürgerschaft...		Karrieremotivation					p
		n	MW	SD	M	Min;Max	
G1	... deutsch	323	0,45	0,8	0	0;3	0,336
	... andere	26	0,31	0,7	0	0;3	
G2	... deutsch	216	0,4	0,7	0	0;3	0,843
	... andere	8	0,5	0,9	0	0;2	
	... doppelt	5	0,2	0,4	0	0;1	

In beiden Studienabschnitten unterscheiden sich Studierende mit unterschiedlicher Staatsbürgerschaft in Bezug auf die Karrieremotivation nicht signifikant voneinander (siehe auch Tabelle 5.15).

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse, dass das Geschlecht von den soziodemographischen Parametern den bedeutendsten Einfluss auf die Ausprägung der Karrieremotivation hat. Männer sind dabei sowohl zu Beginn als auch am Ende des Studiums deutlich karriereorientierter als Frauen.

5.2.2 Karrieremotivation und personale Ressourcen

Tabelle 5.16

Korrelativer Zusammenhang zwischen Karrieremotivation und personalen Ressourcen für beide Studienabschnitte

Karrieremotivation	ASWE	BSWE	BZK	M-Plus	F-Plus
Karrieremotivation G1	0,063	---	0,187**	0,068	-0,110*
Karrieremotivation G2	-0,007	-0,032	0,006	0,039	-0,059

Signifikanzniveau: * = $p \leq 0,05$ ** = $p \leq 0,01$

BZK= Berufliche Zielklarheit; ASWE= Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung; BSWE= Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung; M-Plus= Instrumentalität; F-Plus= Expressivität

In der Gruppe der Studienanfänger zeigen sich signifikante positive korrelative Zusammenhänge zwischen beruflicher Zielklarheit und Karrieremotivation. Für die Gruppe der PJ-Studierenden finden sich keine signifikanten Korrelationen zwischen den personalen Ressourcen und der Karrieremotivation (siehe auch Tabelle 5.16). Damit sind die Ergebnisse zu korrelativen Zusammenhängen zwischen den untersuchten persönlichen Kompetenzen und der Karrieremotivation zu Beginn und am Ende des Studiums uneinheitlich. Erwartungsgemäß korreliert in beiden Gruppen das Ausmaß expressiver Eigenschaften negativ mit der Karrieremotivation.

5.3 Studienmotivation

Die Studienwahlmotive werden entsprechend der Zuordnung zu extrinsischen und intrinsischen Motiven für beide Studienabschnitte dargestellt. Die Fragen im Zusammenhang mit intrinsischen Studienwahlmotiven wurden von 353 Studienanfängern (100%) und 220 PJ-Studierenden (95,6%) beantwortet.

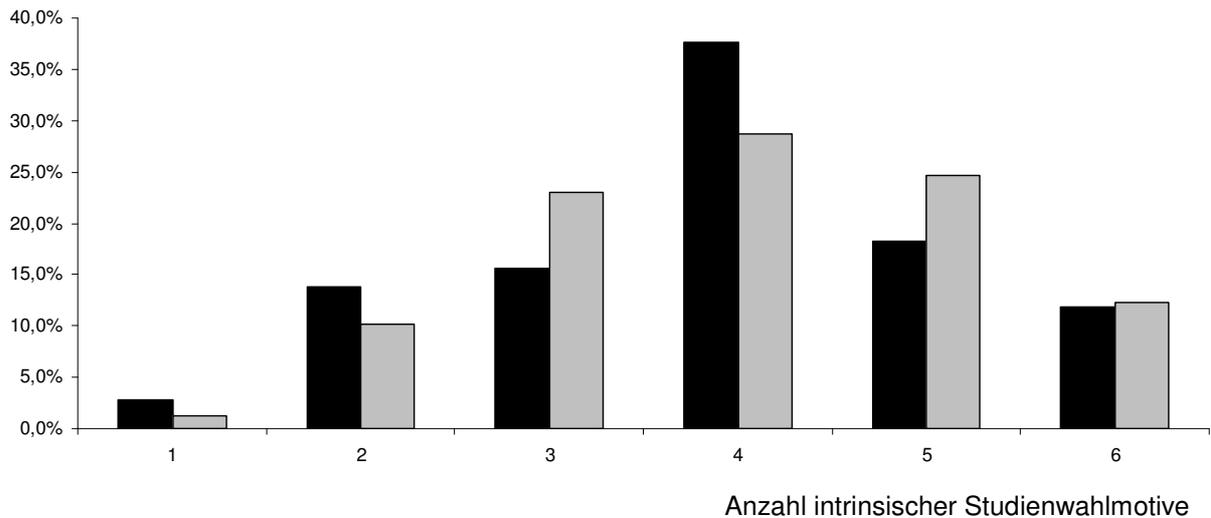


Abbildung 5.2: Intrinsische Studienmotivation für Männer und Frauen im Vergleich (G1)

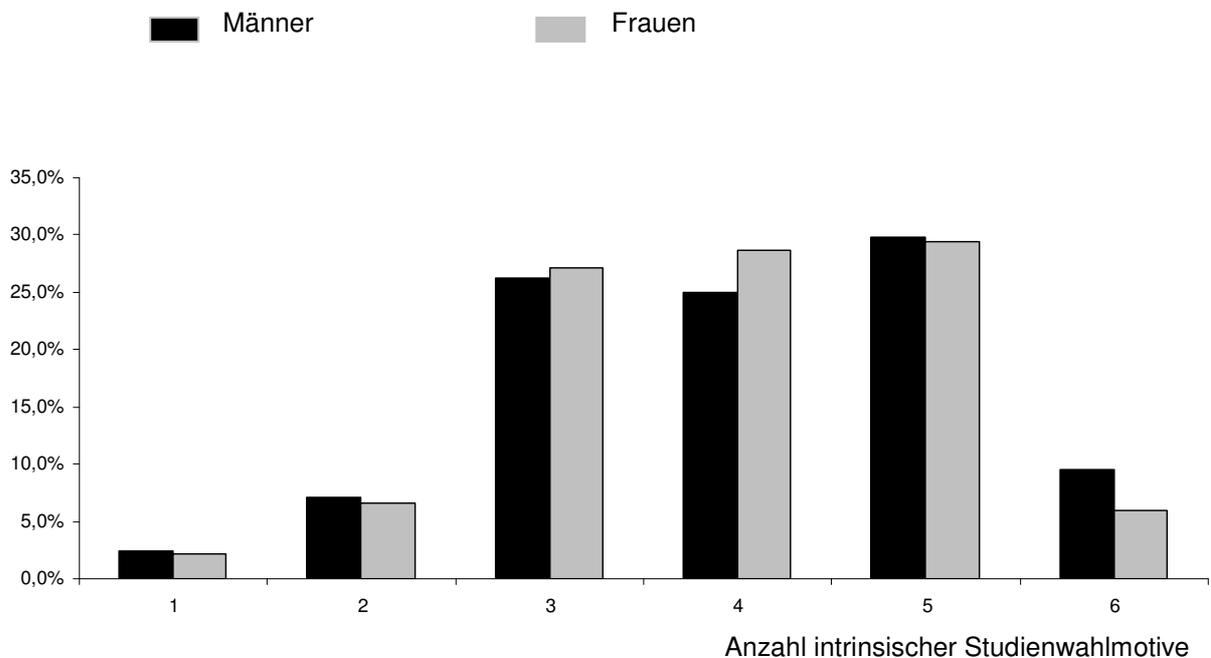


Abbildung 5.3: Intrinsische Studienmotivation für Männer und Frauen im Vergleich (G2)

Es finden sich keine signifikanten Unterschiede ($p=0,199$) zwischen Männern und Frauen im ersten Studienjahr in Bezug auf die Häufigkeiten intrinsischer Studienwahlmotive (siehe Abbildung 5.2). Auch zwischen Männern und Frauen im Praktischen Jahr finden sich keine signifikanten Unterschiede ($p=0,933$) in Bezug auf die Häufigkeiten intrinsischer Studienwahlmotive (siehe Abbildung 5.3). Auffallend ist in beiden Studienabschnitten der geringe Anteil Studierender, die keine intrinsischen Motive angeben (1,7% der Studierenden für G1 und 2,3% für G2).

5.3.1 Extrinsische Studienmotivation und soziodemographische Parameter

Nachfolgend wird die Ausprägung extrinsischer Studienwahlmotive in Bezug auf die soziodemographischen Parameter dargestellt. Die Fragen im Zusammenhang mit extrinsischen Studienwahlmotiven wurden von 353 Studienanfängern (100%) und 222 PJ-Studierenden (96,5%) beantwortet.

Für beide Studienabschnitte finden sich signifikante Unterschiede zwischen Männern und Frauen in Bezug auf die Ausprägung extrinsischer Studienmotivation. In beiden Gruppen nennen die Männer eine höhere Anzahl an extrinsischen Studienwahlmotiven (siehe Tabelle 5.17).

Tabelle 5.17

Extrinsische Studienmotivation für beide Studienabschnitte im Vergleich für Männer und Frauen

		extrinsische Studienwahlmotive					
		n	MW	SD	M	Min;Max	p
G1	Männer	109	1,7	1,5	2	0;6	<0,001
	Frauen	244	1,1	1,2	1	0;5	
G2	Männer	83	1,6	1,3	2	0;5	0,001
	Frauen	139	1,0	1,2	1	0;5	

Für die Studienanfänger zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen Studierenden mit unterschiedlicher beruflicher Qualifikation der Herkunftsfamilie in Bezug auf die Ausprägung der extrinsischen Studienmotivation (siehe Tabelle 5.18). Für die Gruppe der PJ-Studierenden finden sich keine signifikanten Unterschiede.

Tabelle 5.18

Extrinsische Studienmotivation für beide Studienabschnitte im Vergleich für Eltern mit und ohne Hochschulabschluss

Berufliche Qualifikation der Eltern		extrinsische Studienwahlmotive					
		n	MW	SD	M	Min;Max	p
G1	Hochschulabschluss	282	1,4	1,4	1	0;6	0,002
	Kein Hochschulabschluss	71	0,9	1,1	0	0;4	
G2	Hochschulabschluss	184	1,3	1,3	1	0;5	0,324
	Kein Hochschulabschluss	38	1,1	1,2	0,5	0;4	

Tabelle 5.19

Extrinsische Studienmotivation für beide Studienabschnitte im Vergleich für Studierende mit unterschiedlicher finanzieller Belastung

Wahrnehmung der finanziellen Situation		extrinsische Studienwahlmotive					
		n	MW	SD	M	Min;Max	p
G1	entspannt	62	1,3	1,4	1	0;6	0,344
	wenig belastend	173	1,36	1,3	1	0;6	
	(stark) belastend	117	1,15	1,3	1	0;4	
G2	entspannt	31	1,6	1,4	1	0;5	0,059
	wenig belastend	83	1,4	1,4	1	0;5	
	(stark) belastend	108	1,0	1,1	1	0;4	

Für beide Studienabschnitte finden sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Studierenden mit unterschiedlicher finanzieller Belastung in Bezug auf die Ausprägung extrinsischer Studienmotivation (siehe auch Tabelle 5.19).

Tabelle 5.20

Extrinsische Studienmotivation für beide Studienabschnitte im Vergleich für die Staatsbürgerschaft

Staatsbürgerschaft...		extrinsische Studienwahlmotive					
		n	MW	SD	M	Min;Max	p
G1	... deutsch	323	1,3	1,3	1	0;6	0,257
	... andere	26	0,92	1,0	1	0;4	
G2	... deutsch	208	1,2	1,3	1	0;5	0,376
	... andere	8	1,75	1,3	1,5	0;4	
	... doppelt	5	1,4	0,9	2	0;2	

Für beide Studienabschnitte finden sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Studierenden mit unterschiedlicher Staatsbürgerschaft in Bezug auf die Ausprägung extrinsischer Studienwahlmotive (siehe auch Tabelle 5.20).

Zusammenfassend ist in Bezug auf die Stärke der extrinsischen Studienmotivation von den soziodemographischen Parametern das Geschlecht entscheidend. Sowohl zu Beginn als auch am Ende des Studiums haben Männer ein höheres Maß an extrinsischen Studienwahlmotiven als Frauen.

5.3.2 Extrinsische Studienmotivation und personale Ressourcen

Für die Gruppe der Studienanfänger zeigt sich eine signifikante negative Korrelation zwischen expressiven Eigenschaften und extrinsischen Studienwahlmotiven. Für die Gruppe der PJ-Studierenden ist dieser Zusammenhang nicht signifikant (siehe auch Tabelle 5.21). Für die anderen persönlichen Kompetenzen stellt sich kein Zusammenhang mit der Ausprägung einer extrinsisch motivierten Studienwahl dar.

Tabelle 5.21

Korrelativer Zusammenhang zwischen „extrinsischen Studienwahlmotiven“ und personalen Ressourcen für beide Studienabschnitte

	ASWE	BZK	M-Plus	F-Plus
extrinsische Studienwahlmotive G1	-0,017	-0,077	-0,039	-0,141**
extrinsische Studienwahlmotive G2	-0,017	-0,134	-0,131	-0,132

Signifikanzniveau: * = $p \leq 0,05$ ** = $p \leq 0,01$

BZK= Berufliche Zielklarheit; ASWE= Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung; M-Plus= Instrumentalität; F-Plus= Expressivität

5.3.3 Extrinsische Studienwahlmotive und Karrieremotivation

Für beide Studienabschnitte zeigen sich positive korrelative Zusammenhänge zwischen extrinsischen Studienwahlmotiven und der Ausprägung der Karrieremotivation (siehe Tabelle 5.22). Studierende, die hohes Prestige, gute Verdienstmöglichkeiten und Aufstiegschancen für wichtige Kriterien bei der Wahl des Studiums halten, beziehen diese Aspekte auch eher wieder bei der Planung der weiteren beruflichen Entwicklung mit ein.

Tabelle 5.22

Korrelativer Zusammenhang zwischen extrinsischen Studienwahlmotiven und Karrieremotivation

	Karrieremotivation
extrinsische Studienwahlmotive Studienanfänger G1	0,404**
extrinsische Studienwahlmotive PJ-Studierende G2	0,305**

Signifikanzniveau: * = $p \leq 0,05$ ** = $p \leq 0,01$

5.4 Persönliche Ziele

5.4.1 Schwerpunktsetzung persönlicher Ziele

Die Studierenden hatten die Möglichkeit, eine Gewichtung der verschiedenen Lebensbereiche vorzunehmen. Nachfolgend ist die Ausprägung der personalen Ressourcen im Vergleich für die drei Schwerpunktsetzungen sowohl für die Studienanfänger (Tabelle 5.23) als auch die PJ-Studierenden (Tabelle 5.24) wiedergegeben.

Tabelle 5.23*Personale Ressourcen im Vergleich der Schwerpunktsetzung persönlicher Ziele (G1)*

Personale Ressourcen	Schwerpunktsetzung persönlicher Ziele						p
	beruflicher Bereich		privater Bereich		beide Bereich gleich		
	n	MW (SD)	n	MW (SD)	n	MW (SD)	
ASWE	35	23,6 (3,2)	68	22,5 (3,0)	243	22,8 (3,2)	0,256
BZK	35	0,74 (1,4)	67	0,37 (1,5)	242	0,8 (1,5)	0,153
M-Plus	35	20,6 (4,4)	68	21,6 (3,1)	240	21,8 (3,4)	0,222
F-Plus	34	23,9 (4,3)	69	25,9 (3,6)	244	25,4 (3,6)	0,063

BZK= Berufliche Zielklarheit; ASWE= Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung; M-Plus= Instrumentalität; F-Plus= Expressivität

In der Gruppe der Studienanfänger finden sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Studierenden mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung der Lebensbereiche in Bezug auf die Ausprägung personaler Ressourcen.

Tabelle 5.24*Personale Ressourcen im Vergleich der Schwerpunktsetzung persönlicher Ziele (G2)*

Personale Ressourcen	Schwerpunktsetzung persönlicher Ziele						p
	beruflicher Bereich		privater Bereich		beide Bereich gleich		
	n	MW (SD)	n	MW (SD)	n	MW (SD)	
ASWE	14	22,9 (4,1)	71	21,9 (3,1)	133	22,5 (3,2)	0,171
BSWE	11	19,4 (3,7)	67	15,9 (3,9)	126	18,1 (3,8)	0,001
BZK	14	0,97 (1,2)	68	0,07 (1,5)	129	0,7 (1,5)	0,006
M-Plus	14	22,9 (3,5)	71	20,6 (3,3)	134	21,7 (3,6)	0,023
F-Plus	14	23,5 (2,7)	71	25,9 (3,6)	134	26,2 (3,6)	0,020

BZK= Berufliche Zielklarheit; ASWE= Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung; BSWE= Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung; M-Plus= Instrumentalität; F-Plus= Expressivität

Für die PJ-Studierenden finden sich klare signifikante Unterschiede in Bezug auf die Ausprägung der untersuchten persönlichen Eigenschaften und Kompetenzen. So haben Studierende, die den persönlichen Schwerpunkt auf den beruflichen Lebensbereich legen eine höher ausgeprägte berufliche Selbstwirksamkeit, eine höhere berufliche Zielklarheit sowie stärker ausgeprägte instrumentelle Eigenschaften als Studierende mit anderer Schwerpunktsetzung. Hingegen haben Studierende, für die der private Bereich besonders relevant ist, in Bezug auf diese Eigenschaften die niedrigsten Ausprägungen.

Tabelle 5.25

Karrieremotivation im Vergleich der Schwerpunktsetzung persönlicher Ziele für G1 und G2

<i>Schwerpunktsetzung Lebensbereich...</i>	Karrieremotivation					
	n	MW	SD	M	Min;Max	p
G1 ... berufliche Ziele (A)	35	0,6	0,8	0	0;3	0,239
... private Ziele (B)	69	0,45	0,7	0	0;3	
... Balance berufliche/private Ziele (C)	244	0,42	0,7	0	0;3	
G2 ... berufliche Ziele (A)	14	0,9	1,1	0,5	0;3	0,053
... private Ziele (B)	72	0,32	0,6	0	0;3	
... Balance berufliche/private Ziele (C)	134	0,43	0,7	0	0;3	

In beiden Studienabschnitten zeigen Studierende mit beruflicher Schwerpunktsetzung die höchste Karrieremotivation, wenngleich die Unterschiede hier nicht signifikant sind (siehe auch Tabelle 5.25).

5.4.2 Wichtigstes persönliches Ziel

Die von den Studierenden frei formulierten persönlichen Ziele wurden übergeordneten Ziel-Themen zugeordnet. Die Frage nach dem wichtigsten persönlichen Ziel haben 283 (80,2%) Studienanfänger und 207 (90%) PJ-Studierende beantwortet. Die nachfolgende Tabelle 5.26 zeigt die Nennungen der einzelnen Ziel-Themen für beide Gruppen.

Tabelle 5.26

Vergleich der Häufigkeit der Ziel-Themen für Studienanfänger und PJ-Studierende

Themenbereich wichtigstes persönliches Ziel	Studienanfänger		PJ-Studierende	
	n	(%)	n	(%)
Studium	202	(71,4 %)	52	(25,1 %)
Promotion	2	(0,7 %)	15	(7,2 %)
Beruf	8	(2,8 %)	75	(38,2 %)
Familie	35	(12,4 %)	35	(16,9 %)
Vereinbarkeit	2	(0,7 %)	5	(2,4 %)
Allgemein	25	(8,8 %)	14	(6,8 %)
Freizeit	8	(2,8 %)	5	(2,4 %)
(finanzielle) Sicherheit	1	(0,4 %)	3	(1,4 %)
Klarheit	0		3	(1,4 %)

Die Häufigkeiten der Ziel-Themen unterscheiden sich signifikant ($p < 0,001$) zwischen beiden Studienabschnitten. Das wichtigste persönliche Ziel ist bei den meisten Studienanfängern dem Thema „Studium“ zuzuordnen. Erwartungsgemäß zeigt sich bei den PJ-Studierenden ein Wechsel zum Ziel-Thema „Beruf“. Der Themenkomplex „Familie“ tritt bei den Studienanfängern als zweithäufigstes Ziel-Thema auf, bei den PJ-Studierenden als dritter Themenkomplex nach „Studium“ und „Beruf“.

5.4.2.1. Persönliche Ziele und soziodemographische Parameter

Die Nennungen der einzelnen Ziel-Themen sind in den Abbildungen 5.4 bis 5.11 für die Studienanfänger und die PJ-Studierenden jeweils nach Geschlecht, Wahrnehmung der finanziellen Belastung, familiären Status und beruflicher Qualifikation der Eltern aufgeschlüsselt dargestellt.

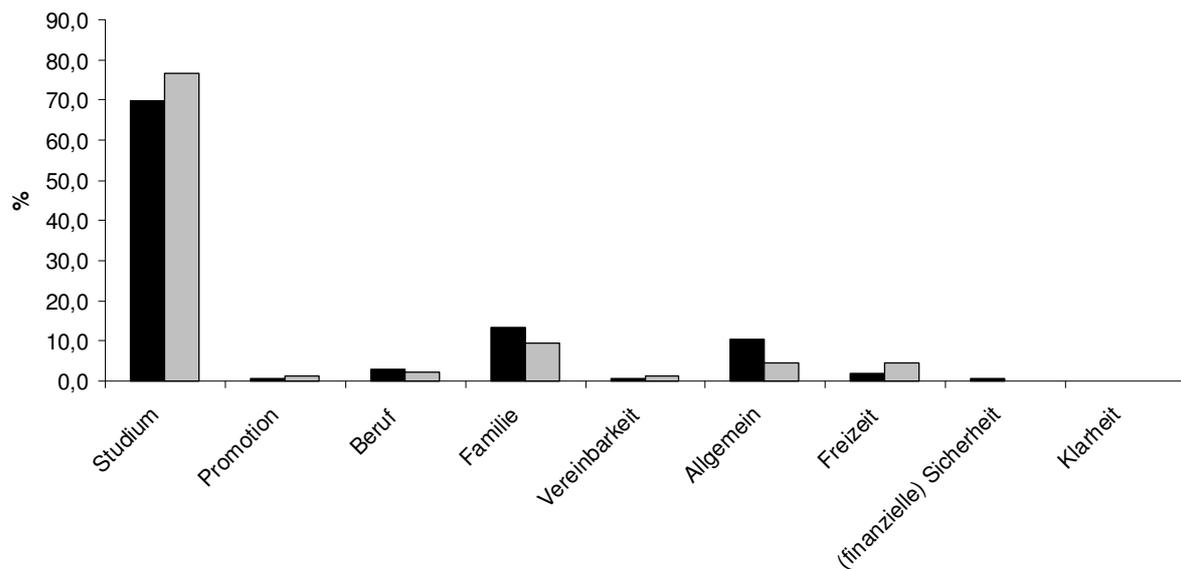


Abbildung 5.4: Häufigkeit der Ziel-Themen nach Geschlecht (G1)

■ Männer ■ Frauen

Der Anteil persönlicher Ziele zum Thema „Studium“ liegt zu Studienbeginn für Frauen (67%) niedriger als für Männer (75 %). Für den Themenbereich „Familie“ liegt der Frauenanteil (13%) etwas höher als der der Männer (9%). Insgesamt zeigen sich bei den Studienanfängern keine signifikanten Unterschiede ($p=0,515$) bezüglich der Häufigkeiten der Ziel-Themen im Vergleich von Männern und Frauen.

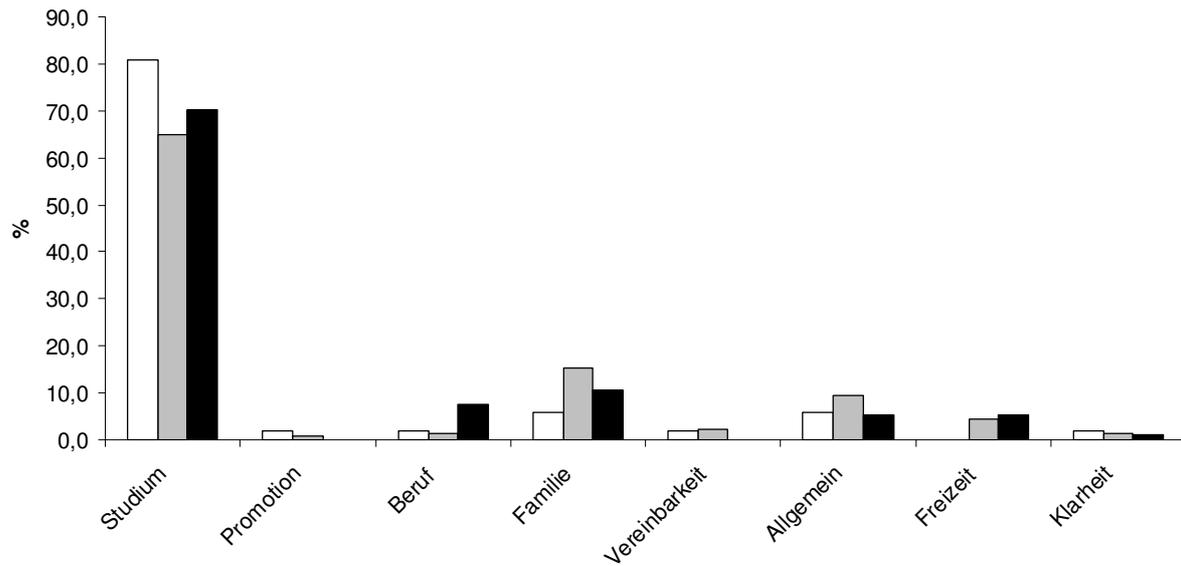


Abbildung 5.5: Häufigkeit der Ziel-Themen nach Wahrnehmung der finanziellen Belastung (G1)

□ entspannt ■ wenig belastend ■ (stark) belastend

Für die Studienanfänger finden sich auch keine signifikanten Unterschiede ($p=0,132$) in den Häufigkeiten der Ziel-Nennungen im Vergleich der unterschiedlichen finanziellen Belastungen. Die finanziell (stark) belasteten Studierenden haben zu Studienbeginn häufiger den erfolgreichen Berufseinstieg als wichtigstes persönliches Ziel benannt (7%) als Studierende, die ihre finanzielle Situation als wenig belastend (1,5%) oder entspannt (2%) einschätzen.

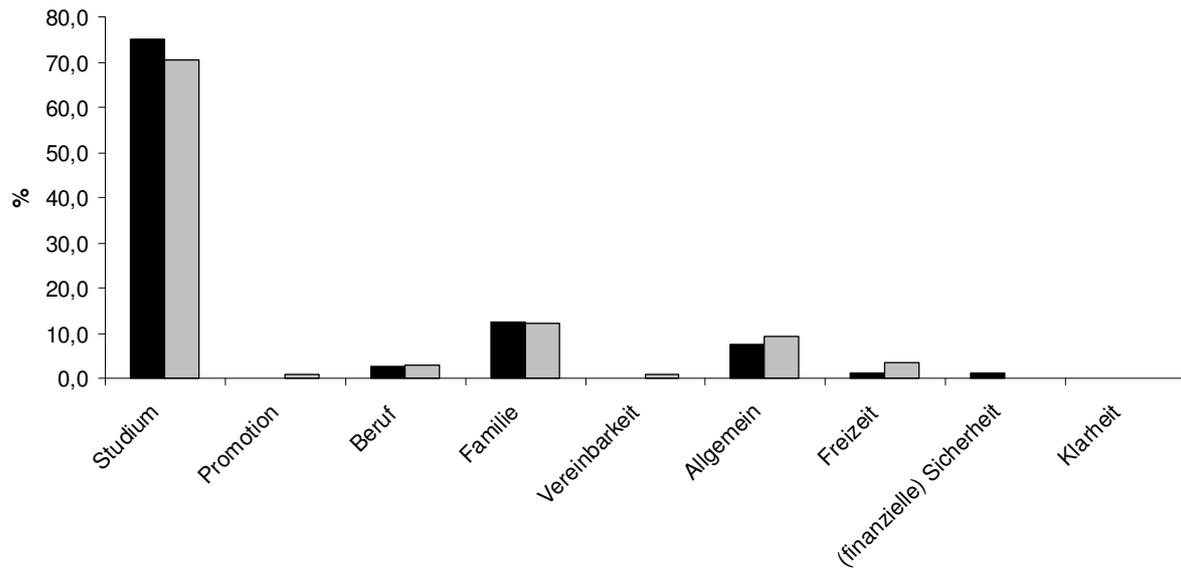


Abbildung 5.6: Häufigkeit der Ziel-Themen nach sozialer Herkunft (G1)

■ Eltern mit Hochschulabschluss ■ Eltern ohne Hochschulabschluss

Auch die soziale Herkunft der Studienanfänger hat auf die Themenwahl persönlicher Ziele keinen entscheidenden Einfluss. Für die beiden untersuchten Gruppen mit unterschiedlicher beruflicher Qualifikation der Eltern finden sich keine signifikanten Unterschiede ($p=0,987$) in den Häufigkeiten der Ziel-Nennungen.

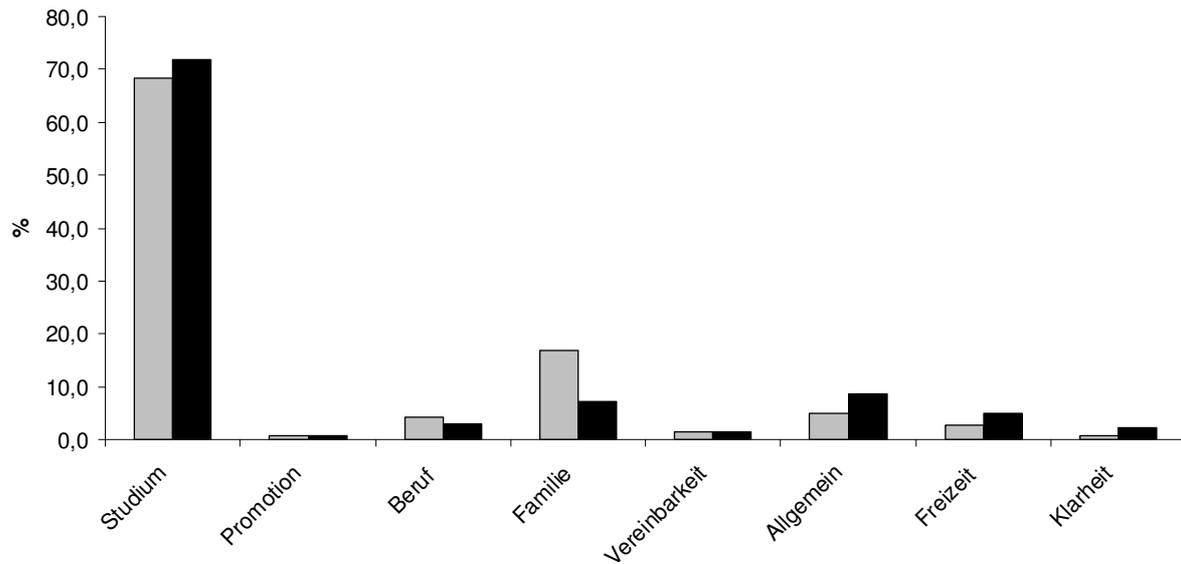


Abbildung 5.7: Häufigkeit der Ziel-Themen nach familiärem Status (G1)

■ feste Partnerschaft ■ ohne feste Partnerschaft

Für die Studierenden im ersten Studienjahr finden sich keine signifikanten Unterschiede ($p=0,183$) in den Häufigkeiten der Ziel-Nennungen in Bezug auf den familiären Status. 72% der Studienanfänger ohne feste Partnerschaft geben das Studium als wichtigstes persönliches Ziel an, im Vergleich dazu 68% der Studierenden mit fester Partnerschaft. Auffallend sind die Unterschiede in Bezug auf das Thema „Familie“. Für 17% der Studierenden mit fester Partnerschaft ist dieses Thema am Bedeutsamsten. Damit hat dieser Themenkomplex einen deutlich größeren Anteil an den wichtigsten persönlichen Zielen als bei den Studienanfängern ohne feste Partnerschaft (7%).

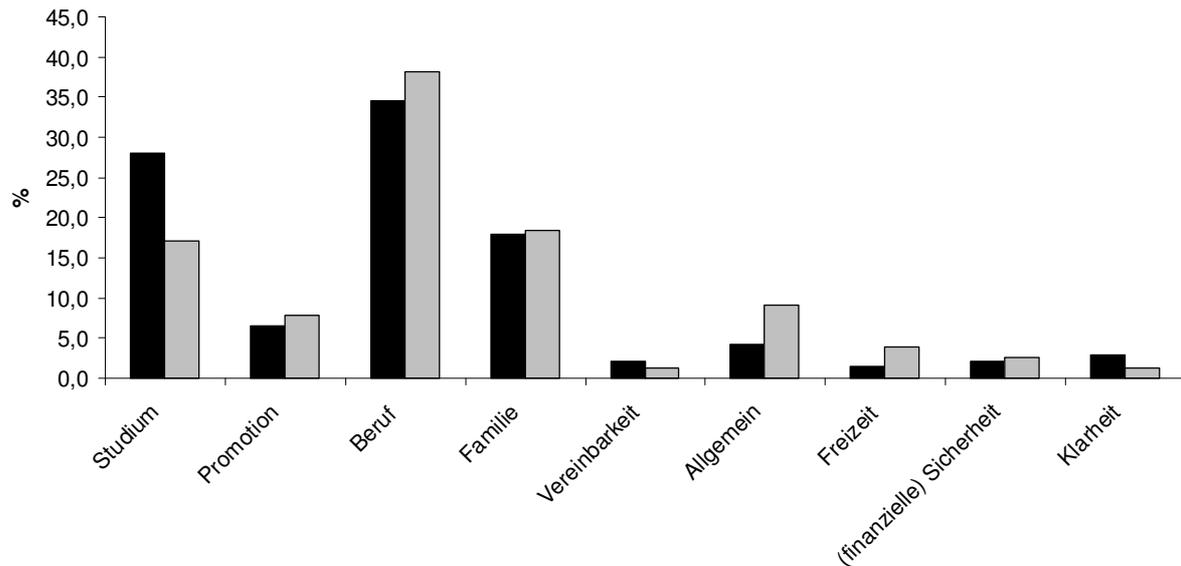


Abbildung 5.8: Häufigkeit der Ziel-Themen nach Geschlecht (G2)

■ Männer ■ Frauen

Bei den Frauen im Praktischen Jahr ist das Thema „Familie“ (18%) erst nach „Beruf“ (33%) und „Studium“ (28%) als wichtigstes Ziel-Thema in den Nennungen zu finden. Bei den Männern im letzten Studienjahr steht das Thema „Familie“ als zweithäufigste Nennung (18%) direkt nach „Beruf“ (38%). Die Unterschiede in den Häufigkeiten der Ziel-Themen sind insgesamt nicht signifikant ($p=0,528$).

Die PJ-Studierenden wurden zusätzlich nach ihrem Wunschzeitpunkt für eigene Kinder befragt (siehe Tabelle 5.27).

Tabelle 5.27

Wunschzeitpunkt für Kinder im Vergleich für Männer und Frauen im letzten Studienjahr (G2)

Wunschzeitpunkt für Kinder	Männer		Frauen	
	%	n	%	n
...während des Studiums	5,6	4	7,6	10
...direkt nach dem Studium	63,4	45	65,6	86
...während der Facharztausbildung	9,9	7	9,9	13
...nach Abschluss der Facharztausbildung	5,6	4	5,3	7
...anderer Zeitpunkt	15,5	11	11,5	15

Es finden sich keine signifikanten Unterschiede ($p=0,567$) in Häufigkeiten der Wunschzeitpunkte für eigene Kinder im Vergleich von Männern und Frauen (siehe Tabelle 5.32). Die meisten Studierenden (65,2%) im Praktischen Jahr geben hierfür die Zeit direkt nach dem Studium an. Die wenigsten Studierenden (5,5%) würden erst die Zeit nach der Facharztausbildung als ideal ansehen. Aber auch nur 7% der PJ-Studierenden hält die Zeit des Studiums für einen wünschenswerten Zeitraum.

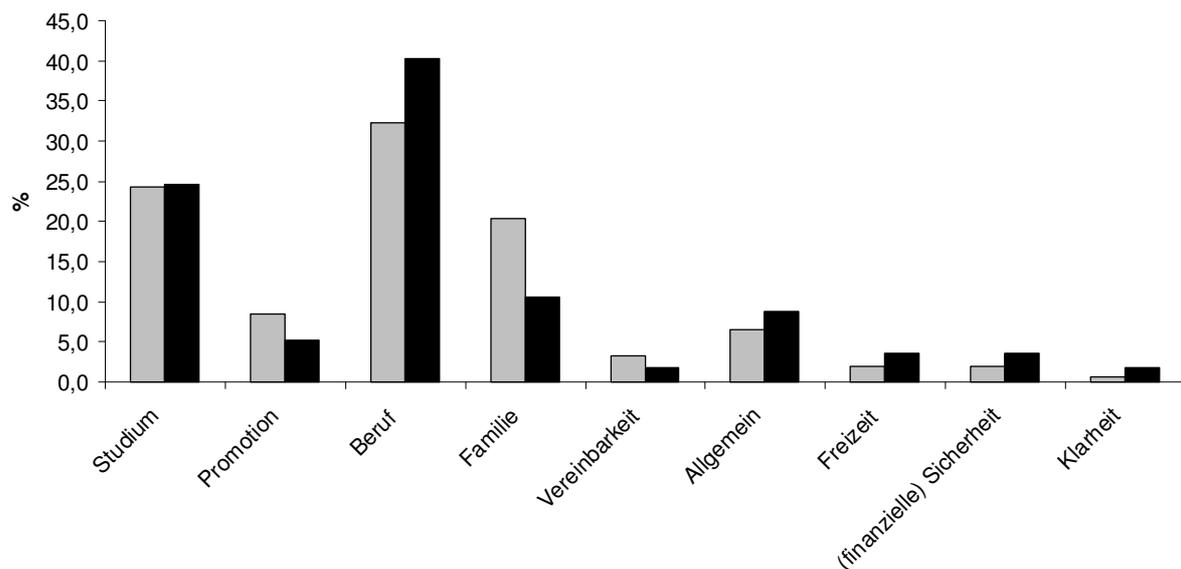


Abbildung 5.9: Häufigkeit der Ziel-Themen nach familiärem Status (G2)

■ feste Partnerschaft

■ keine feste Partnerschaft

Für die PJ-Studierenden mit unterschiedlichem familiären Status finden sich insgesamt keine signifikanten Unterschiede ($p=0,591$) in den Häufigkeiten der Ziel-Themen. Studierende mit fester Partnerschaft geben häufiger (20%) das Thema „Familie“ als wichtigstes persönliches Ziel im Vergleich zu Studierenden ohne feste Partnerschaft (10%) an. Umgekehrt nennen Studierende mit fester Partnerschaft seltener (32%) das Thema „Beruf“ als wichtigstes persönliches Ziel im Vergleich zu Studierenden ohne feste Partnerschaft (40%).

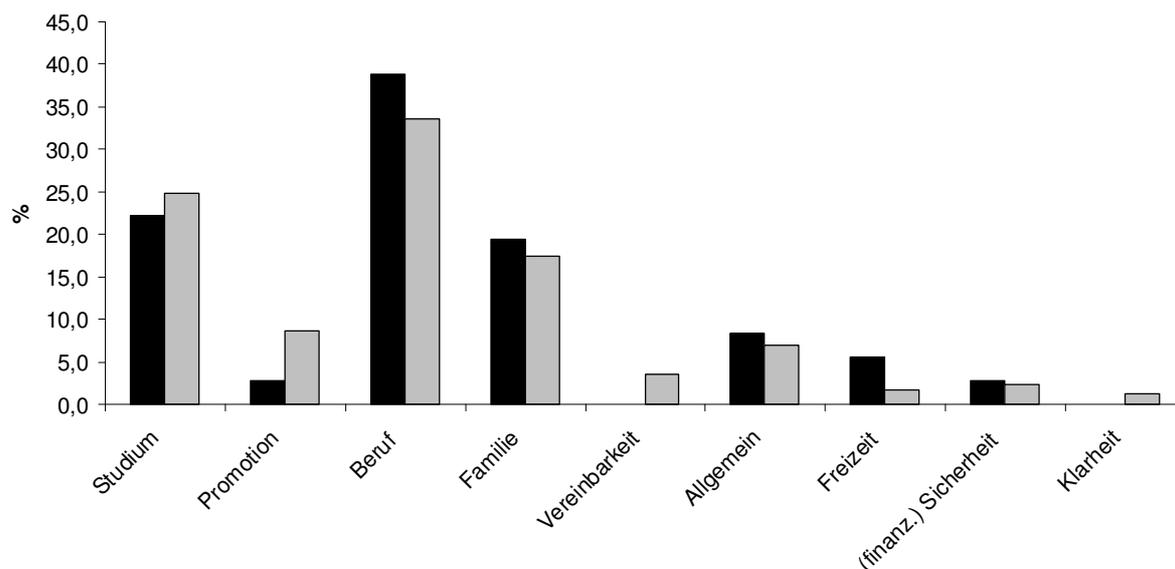


Abbildung 5.10: Häufigkeit der Ziel-Themen nach sozialer Herkunft (G2)

■ Eltern mit Hochschulabschluss ■ Eltern ohne Hochschulabschluss

Für die Studierenden im letzten Studienjahr mit unterschiedlicher beruflicher Qualifikation der Eltern finden sich insgesamt keine signifikanten Unterschiede ($p=0,739$) in den Häufigkeiten der Ziel-Themen. Für Studierende, deren Eltern einen Hochschulabschluss haben, ist der Abschluss einer Promotion als wichtigstes persönliches Ziel mit einem Anteil von 8,7% auffallend höher als bei den Studierenden, deren Eltern keinen Hochschulabschluss haben (2,7%).

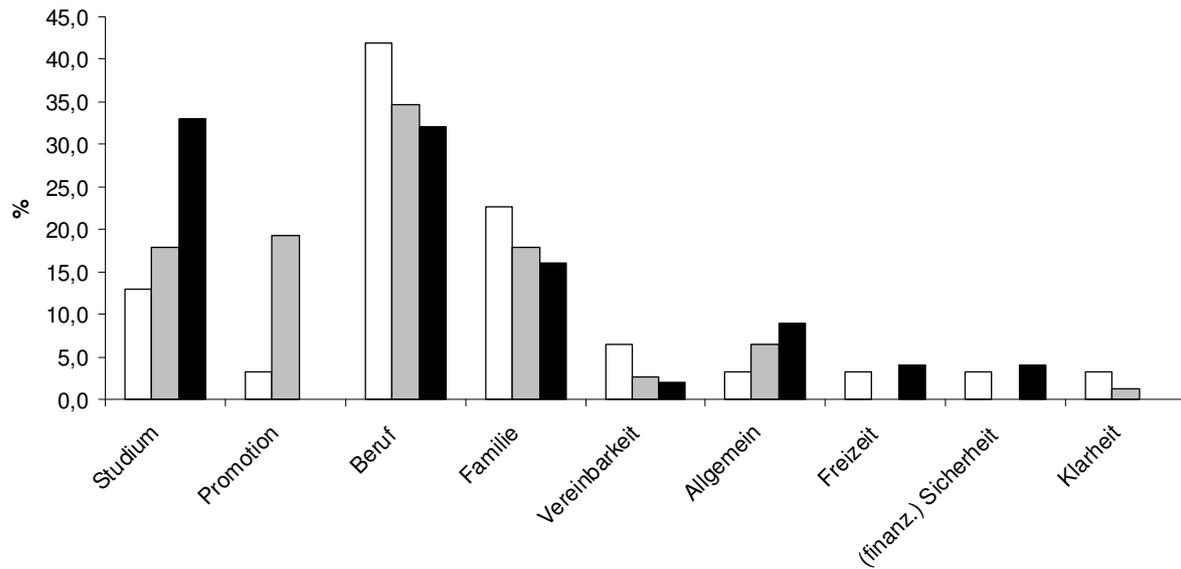


Abbildung 5.11: Häufigkeit der Ziel-Themen nach Wahrnehmung der finanziellen Belastung(G2)

entspannt
 wenig belastend
 (stark) belastend

Studierende im Praktischen Jahr mit einer (starken) finanziellen Belastung haben häufiger (33%) studienbezogene Ziele als Studierende, deren finanzielle Situation wenig belastend (18%) oder entspannt (13%) ist. Studierende mit entspannter finanzieller Situation haben das breiteste Spektrum an Ziel-Themen und benennen häufiger das Thema „Beruf“ (42%) und „Familie“ (23%) als Studierende, die ihre finanzielle Situation als belastend einschätzen („Beruf“=32% und „Familie“=16%).

5.4.2.2 Persönliche Ziele und personale Ressourcen

Für Studienanfänger und PJ-Studierende werden Unterschiede in der Ausprägung der allgemeinen und der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung, den instrumentellen und expressiven Eigenschaften sowie der beruflichen Zielklarheit in Bezug auf die Auswahl des wichtigsten persönlichen Zieles in den nachfolgenden Tabellen 5.28 bis 5.31 dargestellt.

Tabelle 5.28

Vergleich der beruflichen und der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung bezogen auf die unterschiedlichen Ziel-Themen für beide Studienabschnitte

Themenbereich wichtigstes persönliches Ziel	ASWE Studienanfänger (G1)		ASWE PJ-Studierende (G2)		BSWE PJ-Studierende (G2)	
	Median	n	Median	n	Median	n
Studium	23,33	197	21,57	50	18,36	46
Promotion	24,0	2	21,4	16	18,0	15
Beruf	24,0	10	23,06	72	19,18	67
Familie	23,1	34	22,18	37	15,64	36
Vereinbarkeit	22,67	4	22,0	5	15,0	5
Allgemein	21,8	20	21,33	15	16,0	15
Freizeit	22,0	11	19,0	5	16,33	5
(finanz.) Sicherheit	20,0	4	24,0	5	16,0	5
Klarheit		0	21,0	2	18,0	1
p	0,243		0,225		0,008	

ASWE = allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung; BSWE= beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung

Studierende im Praktischen Jahr mit unterschiedlichen persönlichen Ziel-Themen unterscheiden sich signifikant in der Ausprägung der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung. Studierende, deren wichtigstes persönliches Ziel im beruflichen Bereich liegt haben auch die höchste Ausprägung an beruflicher Selbstwirksamkeit. Hohe berufliche Selbstwirksamkeit zeigen auch Studierende, die als Ziel-Themen „Studium“, „Promotion“ und „Klarheit“ angeben. Die geringste berufliche Selbstwirksamkeits-

erwartung geben PJ-Studierende an, die als wichtigstes persönliches Ziel „Vereinbarkeit“ genannt haben. Für die Studierenden in beiden Studienabschnitten finden sich keine signifikanten Unterschiede bezüglich der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. Bei den Studienanfängern haben Studierende mit den Ziel-Themen „Beruf“, „Promotion“, „Studium“ und „Familie“ eine hohe allgemeine Selbstwirksamkeit. Für die PJ-Studierenden trifft dies auf die Themenkomplexe „Beruf“, „Familie“ und „(finanzielle) Sicherheit“ zu.

Tabelle 5.29

Vergleich der Instrumentalität bezogen auf die unterschiedlichen Ziel-Themen für G1 und G2

Themenbereich wichtigstes persönliches Ziel	Instrumentalität			
	Studienanfänger (G1)		PJ-Studierende (G2)	
	Median	n	Median	n
Studium	22,58	201	21,6	51
Promotion	23	1	20	15
Beruf	21	8	22,8	77
Familie	21,75	33	22,1	39
Vereinbarkeit	20	2	24,5	4
Allgemein	21,86	25	19,7	13
Freizeit	21,5	8	20	5
(finanz.) Sicherheit	19	1	21	5
Klarheit		0	17,7	5
p	0,499		0,009	

Die Ausprägung instrumenteller Eigenschaften unterscheidet sich bei Studienanfängern mit unterschiedlichen Ziel-Themen nicht signifikant. Dies ist bei den PJ-Studierenden anders (siehe auch Tabelle 5.29). Eine hohe Instrumentalität haben Studienanfänger mit persönlichen Zielen im Bereich „Promotion“ und „Studium“. PJ-Studierende mit den Ziel-Themen „Beruf“, „Familie“ und „Vereinbarkeit“ zeigen ebenfalls hohe Ausprägungen instrumenteller Eigenschaften.

Tabelle 5.30

Vergleich der Expressivität bezogen auf die unterschiedlichen Ziel-Themen für G1 und G2

Themenbereich wichtigstes persönliches Ziel	Expressivität			
	Studienanfänger (G1)		PJ-Studierende (G2)	
	Median	n	Median	n
Studium	25,63	197	26,8	51
Promotion	23,5	2	26,0	16
Beruf	26,0	10	25,89	72
Familie	27,25	34	26,13	36
Vereinbarkeit	24,5	4	25,5	6
Allgemein	24,4	21	27,67	15
Freizeit	27,0	11	23,0	5
(finanz.) Sicherheit	22	4	25,0	5
Klarheit			22,5	2
p	0,012		0,768	

Die Ausprägung expressiver Eigenschaften unterscheidet sich bei Studienanfängern mit unterschiedlichen Ziel-Themen signifikant. Studienanfänger mit den wichtigsten persönlichen Zielen in den Bereichen „Familie“, „Freizeit“ sowie „Studium“ und „Beruf“ haben ein hohes Maß an Expressivität. PJ-Studierende mit unterschiedlichen persönlichen Zielen unterscheiden sich hingegen nicht signifikant in der Ausprägung der expressiven Eigenschaften. PJ-Studierende mit den Ziel-Themen „Allgemein“, „Studium“, „Familie“ und „Promotion“ haben ausgeprägte expressive Eigenschaften (siehe auch Tabelle 5.30).

Tabelle 5.31

Vergleich der beruflichen Zielklarheit bezogen auf die unterschiedlichen Ziel-Themen für G1 und G2

Themenbereich wichtigstes persönliches Ziel	Berufliche Zielklarheit			
	Studienanfänger (G1)		PJ-Studierende (G2)	
	Median	n	Median	n
Studium	1,14	199	0,78	45
Promotion	-0,07	2	-0,28	15
Beruf	0	8	1,12	73
Familie	0,99	34	0,32	37
Vereinbarkeit	1,24	2	1,53	3
Allgemein	-0,14	25	-0,29	12
Freizeit	-0,79	8	-0,1	5
(finanz.) Sicherheit	-0,04	1	0,72	5
Klarheit		0	-0,53	5
p	0,002		0,106	

Studienanfänger mit unterschiedlichen wichtigsten persönlichen Zielen unterscheiden sich auch signifikant in ihrer beruflichen Zielklarheit. So haben Studierende mit persönlichen Zielen in den Bereichen „Vereinbarkeit“ und „Studium“ eine hohe berufliche Zielklarheit. PJ-Studierende mit unterschiedlichen Ziel-Themen unterscheiden sich in der Ausprägung der beruflichen Zielklarheit nicht signifikant (siehe Tabelle 5.31). Hier findet sich eine hohe berufliche Zielklarheit bei Studierenden mit den Ziel-Themen „Vereinbarkeit“, „Beruf“, „Studium“ und „(finanzielle) Sicherheit“.

5.5 Studienzufriedenheit

Nachfolgend sind die Ergebnisse zur Studienzufriedenheit im Vergleich für Männer und Frauen und den Studiengang für beide Studienabschnitte dargestellt (siehe Tabellen 5.32 und 5.33).

Tabelle 5.32

Vergleich der Studienzufriedenheit bezogen auf Geschlecht und Studiengang für Studienanfänger G1

Studienanfänger (G1)	Studienzufriedenheit				
	N	MW (SD)	M	Min; Max	p
Regelstudiengang	306	18,5 (2,7)	19	8;24	<0,001
Reformstudiengang	44	20,2 (2,4)	20,5	15;24	
Männer	109	18,3 (3,1)	18	8;23	0,138
Frauen	241	18,9 (2,6)	19	12;24	

Tabelle 5.33

Vergleich der Studienzufriedenheit bezogen auf Geschlecht und Studiengang für PJ-Studierende G2

PJ-Studierende (G2)	Studienzufriedenheit				
	N	MW (SD)	M	Min; Max	p
Regelstudiengang	169	15,3 (3,0)	16	7;22	<0,001
Reformstudiengang	56	19,8 (3,0)	20,5	12;25	
Männer	83	16,3 (3,6)	16	8;25	0,415
Frauen	142	16,6 (3,6)	17	7;24	

Für beide Studienabschnitte finden sich signifikante Unterschiede in der Studienzufriedenheit im Vergleich der Studiengänge. Studierende des Reformstudienganges sind zufriedener mit ihrem Studium als die Studierenden des Regelstudienganges. Signifikante Geschlechtsunterschiede in Bezug auf die Studienzufriedenheit finden sich nicht. Die Studienzufriedenheit ist bei den Studierenden des Regelstudienganges im letzten Studienjahr deutlich geringer als zu Beginn des Studiums.

Tabelle 5.34

Studienzufriedenheit im Vergleich der Schwerpunktsetzung persönlicher Ziele für G1 und G2

<i>Schwerpunktsetzung Lebensbereich...</i>	Studienzufriedenheit					
	n	MW	SD	M	Min;Max	p
G1 ... berufliche Ziele (A)	35	18,77	2,9	19	12;24	0,184
... private Ziele (B)	69	18,19	2,7	18	8;24	
... Balance berufliche/private Ziele (C)	243	18,84	2,7	19	8;24	
G2 ... berufliche Ziele (A)	14	16,0	3,46	16,5	9;22	0,393
... private Ziele (B)	70	16,1	3,19	16	9;24	
... Balance berufliche/private Ziele (C)	133	16,69	3,75	17	7;24	

Für beide Studienabschnitte finden sich keine signifikanten Unterschiede in der Studienzufriedenheit im Vergleich der Schwerpunktsetzung persönlicher Ziele. Die Studienzufriedenheit scheint durch multiple konfligierende Ziele während des Studiums kaum beeinflusst zu werden.

Tabelle 5.35

Korrelativer Zusammenhang zwischen „Studienzufriedenheit“ und „Studienabbruch“ und personalen Ressourcen für Studienanfänger

	ASWE	BZK	M-Plus	F-Plus
Studienzufriedenheit	0,223**	0,278**	0,323**	0,116*
Studienabbruch	-0,193**	-0,293**	-0,250**	-0,001

Signifikanzniveau: *= $p \leq 0,05$ **= $p \leq 0,01$

BZK= Berufliche Zielklarheit; ASWE= Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung; BSWE= Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung; M-Plus= Instrumentalität; F-Plus= Expressivität

Die Studienzufriedenheit korreliert positiv mit allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung, beruflicher Zielklarheit sowie expressiven und instrumentellen Eigenschaften bei den Studienanfängern. Gedanken an den Studienabbruch zeigen signifikante negative korrelative Zusammenhänge für allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, berufliche Zielklarheit sowie instrumentelle Eigenschaften (siehe auch Tabelle 5.35).

Tabelle 5.36

Korrelativer Zusammenhang zwischen „Studienzufriedenheit“ und „Studienabbruch“ und personalen Ressourcen für PJ-Studierende

	ASWE	BSWE	BZK	M-Plus	F-Plus
Studienzufriedenheit	0,184**	0,260**	0,219**	0,175**	0,038
Studienabbruch	-0,125	-0,168*	-0,109	-0,201**	0,013

Signifikanzniveau: * = $p \leq 0,05$ ** = $p \leq 0,01$

BZK= Berufliche Zielklarheit; ASWE= Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung; BSWE= Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung; M-Plus= Instrumentalität; F-Plus= Expressivität

Bei den PJ-Studierenden zeigen sich positive korrelative Zusammenhänge zwischen Studienzufriedenheit und allgemeiner und beruflicher Selbstwirksamkeitserwartung, beruflicher Zielklarheit sowie instrumentellen Eigenschaften. Signifikante negative korrelative Zusammenhänge zeigen sich für Studienabbruch und berufliche Selbstwirksamkeitserwartung sowie instrumentelle Eigenschaften (siehe auch Tabelle 3.36).

Tabelle 5.37

Korrelativer Zusammenhang zwischen „Studienzufriedenheit“ und „Studienabbruch“ und intrinsischen Studienwahlmotiven (G1 und G2)

	Intrinsische Studienwahlmotive G1	Intrinsische Studienwahlmotive G2
Studienzufriedenheit	0,170**	0,233**
Studienabbruch	-0,212**	-0,271**

Signifikanzniveau: * = $p \leq 0,05$ ** = $p \leq 0,01$

Es zeigen sich signifikante positive korrelative Zusammenhänge zwischen dem Ausmaß an intrinsischen Studienwahlmotiven und Studienzufriedenheit sowohl für Studienanfänger als auch für Studierende im letzten Studienjahr. Studienabbruch hingegen korreliert negativ mit intrinsischer Studienmotivation (siehe Tabelle 5.37).

6 DISKUSSION

Im folgenden Abschnitt werden die wichtigsten Ergebnisse diskutiert. Zudem wird auf einige methodische Aspekte der Untersuchung eingegangen. Zu Beginn sollen kurz die Unterschiede der soziodemographischen Daten beider Studienabschnitte dargestellt und deren Bedeutung in Bezug auf die Entwicklungsaufgaben im jungen Erwachsenenalter eingeordnet werden. Anschließend werden die wichtigsten Ergebnisse zu den untersuchten personalen Ressourcen diskutiert. Die in der Arbeit herausgearbeiteten Einflussfaktoren auf die Studienzufriedenheit, Karrieremotivation und persönlichen Ziele Medizinstudierender werden insbesondere in ihrer Relevanz während des Studiums näher beleuchtet. Abschließend wird hinsichtlich der weiteren Forschung ein Ausblick gegeben.

Die berufliche Qualifikation der Eltern wurde in dieser Arbeit neben der Staatsangehörigkeit der Studierenden als wichtiges Kriterium zur Beleuchtung des soziodemographischen Status der Herkunftsfamilie der Studierenden herangezogen. Die soziale Herkunft der Studierenden ist damit auf wenige Aspekte beschränkt und die Aussagekraft bezüglich des Einflusses auf die individuellen Haltungen und Kompetenzen sowie Studienzufriedenheit und Karrieremotivation muss unter diesem Gesichtspunkt eingeordnet werden.

Die Wahrnehmung einer finanziellen Belastung ist bei den PJ-Studierenden höher als bei den Studienanfängern, obwohl der Anteil derer, die studienbegleitend arbeiten, deutlich im Verlauf des Studiums zunimmt und der Anteil der privaten Unterstützung weitgehend gleich bleibt. Möglicherweise spielen veränderte Lebenshaltungskosten hierbei eine Rolle, wahrscheinlich aber auch die im Studienverlauf zunehmende finanzielle Belastung durch Kredite.

Um den privaten Lebensbereich der Studierenden näher zu beleuchten, wurden die aktuelle Wohnform und der familiäre Status erfragt. Diese Angaben spiegeln sehr gut die Umsetzung der für diese Altersgruppe als relevant beschriebenen Entwicklungsaufgaben wider. Im letzten Studienjahr leben deutlich weniger Studierende im Elternhaushalt als zu Beginn des Studiums. Der Anteil Studierender, die in einer festen Partnerschaft leben, ist bei den PJ-Studierenden hingegen deutlich höher. Die Ablösung vom Elternhaus und das Eingehen einer festen Partnerschaft sind wichtige Entwicklungsaufgaben in diesem Lebensabschnitt (Nurmi, 1992). Interessanterweise lebt auch

am Ende der Studienzeit nur die Hälfte der Studierenden mit einer festen Partnerschaft auch mit dem Partner zusammen. Dies ist möglicherweise ein Hinweis darauf, dass Ziele im privaten Lebensbereich (Gründung eines eigenen Hausstandes, einer eigenen Familie) in der Phase des Studiums noch keine Priorität haben. Auch die Daten zu studierenden Eltern stützen diese Vermutung: Studierende mit Kind sind sowohl bei den Studienanfängern als auch bei den PJ-Studierenden eine Minderheit, wenngleich die Zahl der Studierenden mit Kind während des Studiums leicht ansteigt. Die überwiegende Mehrheit der Befragten gibt an, sich Kinder zu wünschen. Als idealer Zeitpunkt wird bei den Studierenden des Praktischen Jahres die Zeit nach dem Studium angesehen, und zwar sowohl von Männern als auch von Frauen. Offensichtlich wird die Phase des Studiums als nicht günstig für die Familiengründung eingeschätzt. Ursachen hierfür könnten in der geringen Sicherheit der Ausbildungsphase liegen. Meulemann (1990) spricht in diesem Zusammenhang von den durch Bildung „verschobenen Koordinaten des privaten Lebenslaufs“. Im Rahmen der geplanten Längsschnittuntersuchungen ist es sicherlich aufschlussreich, die private Lebensgestaltung der Berufseinsteiger in die weiteren Untersuchungen einzubeziehen.

Erwartungsgemäß zeigt sich bei den PJ-Studierenden ein deutlich höherer Anteil an berufnah Beschäftigten als bei den Studienanfängern. Erstaunlich ist ein Anteil von 5% der Studierenden, die auch im letzten Studienjahr keinerlei berufliche Erfahrungen zusätzlich zum eigentlichen Studium erworben haben.

Als wichtige personale Ressourcen wurden die berufliche Zielklarheit, die allgemeine und berufliche Selbstwirksamkeitserwartung und die Ausprägung der instrumentellen und expressiven Eigenschaften in die Untersuchung einbezogen.

Für die Verwirklichung persönlicher Ziele ist die Zielklarheit ein entscheidender Aspekt (Carver & Scheier, 2005). Nach Braun (2001) ist die berufliche Zielklarheit umso höher, je intensiver die kognitive Auseinandersetzung mit den Anforderungen potenzieller Berufsfelder stattfindet. Anhand der gebildeten Indizes wird die berufliche Zielklarheit für PJ-Studierende und Studienanfänger abgebildet. Deren Zusammensetzung unterscheidet sich sowohl in den verwendeten Items als auch in den gebildeten gewichteten Indizes. Ein direkter Vergleich zwischen den Studienabschnitten ist somit nicht möglich. Die deutlich differierenden Mediane und Mittelwerte lassen jedoch vermuten, dass der Anteil Studierender, die keine klaren beruflichen Perspektiven entwickelt haben, bei den Studierenden im letzten Studienjahr größer ist. Die

vorliegenden Ergebnisse legen also den Schluss nahe, unter Berücksichtigung leicht differierender Skalen, dass die berufliche Zielklarheit zu Studienbeginn höher ist als am Ende des Studiums. Ursachen hierfür könnten unzureichende Beratungsangebote während des Studiums, ungenügende Möglichkeiten für praktische berufliche Erfahrungen oder auch die widersprüchlichen Arbeitsmarktsignale sein.

Je intensiver die Auseinandersetzung mit der späteren beruflichen Tätigkeit erfolgt, umso höher ist dann auch die berufliche Zielklarheit (Braun, 2001). Zu diesen vorauslaufenden Bedingungen, die eine hohe berufliche Zielklarheit ermöglichen, zählen die persönlichen beruflichen Erfahrungen. Im Rahmen dieser Arbeit wurde untersucht, ob Studierende mit beruflichen Erfahrungen auch eine höhere berufliche Zielklarheit haben. Für die berufliche Zielklarheit kann gezeigt werden, dass Studierende mit beruflicher Erfahrung genauere Vorstellungen von ihrem späteren Beruf haben als Studierende ohne diese studienbegleitenden Erfahrungen. Die in die Untersuchung einbezogenen beruflichen Erfahrungen vor dem Studium haben in Bezug auf die berufliche Zielklarheit kaum eine Bedeutung. Dies ist möglicherweise in dem sehr breit und unspezifisch erfassten Tätigkeitsspektrum (vom Zivildienst in medizinischen Einrichtungen, über Praktika in Pflegeheimen bis hin zur abgeschlossenen Berufsausbildung in Pflegeberufen) begründet. Entscheidend für die Verbesserung der beruflichen Zielklarheit scheint jedoch eine strukturierte Übersicht über die ärztlichen Tätigkeitsfelder zu sein (vgl. Braun, 2001). Erfahrungen in spezifischen Bereichen des medizinischen Umfeldes spielen hingegen für die berufliche Zielklarheit nur eine untergeordnete Rolle. Hier könnten Angebote in Form von zusätzlichen studienbegleitenden Praktika oder Seminaren, deren Ziel die Vorstellung ärztlicher Berufsfelder ist, sehr hilfreich sein.

Für die berufliche Zielklarheit zeigen sich positive korrelative Zusammenhänge sowohl mit allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen als auch mit instrumentellen Eigenschaften für beide Studienabschnitte. Dies entspricht der Erwartung, dass es eine wechselseitige Verstärkung von erfolgreicher Zielverfolgung und persönlicher Selbstwirksamkeitserwartung gibt (vgl. Bandura, 1991; Nurmi, Samela-Aro & Koivisto, 2002). Diese Befunde stimmen mit den Untersuchungen von Abele et al. (2004) und Sieverding (1990) überein.

Die Selbstwirksamkeitserwartung wird als wichtiger Aspekt selbstregulativer Kompetenzen angesehen (Bandura, 1992, 1997, 2001; Lent, Brown & Hackett, 1994). Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung geht auch mit einer hohen Zufriedenheit einher

(Schwarzer, 2002). Als wichtigster sozioökonomischer Einflussfaktor in Bezug auf die Ausprägung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung zeigte sich in der vorliegenden Untersuchung das Geschlecht. Sowohl in der Gruppe der Studienanfänger als auch in der Gruppe der PJ-Studierenden haben Männer eine signifikant höhere Selbstwirksamkeitserwartung als Frauen. In anderen Arbeiten wurden keine Geschlechtsunterschiede nachgewiesen (Buddeberg-Fischer, 2002). Sieverding (1992) konnte einen Geschlechtsunterschied für das Selbstwertgefühl erst im Verlauf des Studiums nachweisen. Dieser Befund steht auch im Gegensatz zu einem generellen Trend der Abnahme von Geschlechtsunterschieden in Bezug auf persönliche Eigenschaften und Einstellungen (Giessen, 2000; Phillips & Imhoff, 1997).

Im Rahmen dieser Arbeit wurde auch – als bereichsspezifisches Konzept – die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung in der Gruppe der PJ-Studierenden untersucht (vgl. Abele, 1995). Männer und Frauen unterscheiden sich nicht bezüglich ihrer beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung. Diese Ergebnisse stimmen mit denen anderer Untersuchungen überein (vgl. Abele, 2000). Es finden sich keine signifikanten Unterschiede in der Ausprägung der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung zwischen den Studierenden mit oder ohne berufliche Erfahrung. Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass für den Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartungen *Erfolgserfahrungen* entscheidend sind (vgl. Bandura, 1996; Schwarzer, 2002). Ob es sich jedoch um überwiegend positive Erfahrungen handelt, wurde im Rahmen der Befragung nicht weiter untersucht. Der Einfluss von Erfahrungen auf die Selbstwirksamkeit ist von Bandura beschrieben worden (1989, 1997). Hier ist sicherlich eine stärkere Vernetzung von „Theorie und Praxis“ wünschenswert. Zu Beginn des Studiums sind möglicherweise zusätzliche Angebote hilfreich, die eigene praktische Erfahrungen in der angestrebten Profession ermöglichen. Eine weitere wichtige Informationsgrundlage zur Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen sind stellvertretende Erfahrungen (Bandura 1989, 1997). Daher wurde exemplarisch die Gruppe von Studierenden mit Mediziner*innen in der Familie mit Studierenden ohne entsprechenden familiären Hintergrund bezüglich ihrer Selbstwirksamkeitserwartung verglichen. Dabei fanden sich keine signifikanten Unterschiede. Auch hier muss sicherlich angemerkt werden, dass Bandura von positiven stellvertretenden Erfahrungen ausgegangen ist, die zudem eine Identifikation mit der eigenen Person möglich machen. Eine genauere Befragung, wie diese Mediziner*innen in der Familie wahrgenommen werden bzw. eine Erweiterung um andere Rollenmodelle würde diesen Zusammenhang vermutlich eher

verdeutlichen.

Mit den Konstrukten „Instrumentalität“ und „Expressivität“ wurden zwei Aspekte des Selbstkonzeptes näher untersucht. Die Bedeutsamkeit von instrumentellen Eigenschaften für die erfolgreiche Gestaltung der beruflichen Karriere wurde in verschiedenen Untersuchungen gezeigt. Studierende, die sich selbst ausgeprägte instrumentelle Eigenschaften zuordnen, sind erfolgreicher in ihrer Laufbahngestaltung (Buddeberg-Fischer, 2002; Abele & Stief, 2004). Die in der Literatur beschriebene Angleichung instrumenteller Eigenschaften für Männer und Frauen konnte in dieser Arbeit nachvollzogen werden. Bezüglich der expressiven Eigenschaften zeigt sich sowohl zu Beginn als auch am Ende des Studiums, dass Frauen ein höheres Maß an Expressivität angeben. Sieverding (1991) fand für Studierende mit ausgeprägten instrumentellen Eigenschaften auch ein höheres Selbstwertgefühl, höhere berufliche Selbstwirksamkeitserwartungen sowie eine höhere Karrieremotivation. Für die allgemeine Selbstwirksamkeit konnte auch anhand der Befunde dieser Arbeit gezeigt werden, dass eine starke Ausprägung dieser Kompetenz auch mit einem hohen Maß an beruflicher Selbstwirksamkeit, instrumentellen Eigenschaften und beruflicher Zielklarheit einhergeht.

Mit dem Konstrukt „Karrieremotivation“ sollen Vorstellungen zu materiell-prestigeorientierten, aber auch leistungsbezogenen beruflichen Werthaltungen erfasst werden. Dazu gehören hohes Prestige, gutes Einkommen und die Möglichkeit zum Aufstieg, zur Übernahme von Führungspositionen. Möglicherweise ist die Aussagekraft des Konstruktes dadurch eingeschränkt, dass sich die Beurteilung der Karrieremotivation in dieser Untersuchung auf die berufliche Orientierung zur Facharzt-Wahl stützt. Insgesamt spielt die Karrieremotivation weder bei den Studienanfängern noch bei den PJ-Studierenden eine wichtige Rolle. Es finden sich in beiden Gruppen kaum Nennungen karriererelevanter Aspekte in Bezug auf die persönliche berufliche Entwicklung. Die Karriereorientierung scheint also für die Studierenden bei der Wahl der beruflichen Spezialisierung nicht im Vordergrund zu stehen. Hier muss die mögliche Bedeutung der sozialen Erwünschtheit berücksichtigt werden. Die Befunde zeigen für die Studienanfänger und die PJ-Studierenden einen signifikanten Unterschied im Antwortverhalten zwischen Männern und Frauen. Männer haben bereits zu Beginn des Studiums eine signifikant höhere Karrieremotivation als Frauen. Dies entspricht auch den Befunden zur extrinsischen Studienmotivation. Möglicherweise ist dieser deutliche

Geschlechtsunterschied in Bezug auf die berufliche Karriereplanung Ausdruck der antizipierten Unzufriedenheit mit den aktuellen Arbeitsbedingungen von Berufseinsteigern. Gerade Medizinstudentinnen könnten hier Schwierigkeiten in der Vereinbarkeit von familiärer und beruflicher Entwicklung sehen, wenngleich diese von der überwiegenden Mehrheit der Studierenden geschlechtsunabhängig angestrebt wird. Im Verlauf der Berufskarriere nimmt der Frauenanteil deutlich ab. Insbesondere in der Phase der Weiterbildung ist der Rückgang des Anteils an jungen Medizinerinnen am ehesten auf unzureichenden Möglichkeiten zurückzuführen, die Karriere- und Lebensplanung zu koordinieren (vgl. Kopetsch, 2007).

Im Rahmen dieser Arbeit wurden die Studienmotivation entsprechend der Selbst-determinationstheorie von Deci und Ryan (1985, 1993, 2000) klassifiziert. Dabei werden intrinsische Motive, die als selbst- und interessenbestimmt definiert werden, und extrinsische Motive, die fremdbestimmt meist durch äußere Anregungs- und Steuerungsfaktoren entstehen unterschieden. Die innerhalb der extrinsischen Motivation noch weiter differenzierten vier Subtypen externale, introjezierte, identifizierte und integrierte Regulation wurden hier zusammengefasst und als gemeinsame Gruppe extrinsischer Motive untersucht.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass mehr als ein Drittel der Studierenden in beiden Gruppen keinerlei extrinsische Motive für die Studienwahl angibt. In der weiteren Analyse wurden die Studierenden mit extrinsischen Studienwahlmotiven untersucht. Hier zeigt sich ein signifikanter Geschlechtsunterschied für die Studienanfänger und die Gruppe der PJ-Studierenden. Dies stimmt mit den Befunden von Buddeberg-Fischer und Klaghofer (2002) überein, die für männliche Studierende signifikant mehr extrinsische Motive nachweisen konnten. Die stärkere Einbeziehung extrinsischer Motive wie Prestige, gute Verdienstmöglichkeiten und Aufstiegschancen in die Studiauswahl bei Männern lässt sich gut mit der höher ausgeprägten Karrieremotivation von männlichen Studierenden vereinbaren.

Wiese (2000) fand in ihren Untersuchungen, dass Männer und Frauen gleich häufig berufliche und familiäre Ziele verfolgen. Auch Salmela-Aro & Nurmi (1997) fanden keine Geschlechtsunterschiede in den Zielnennungen der Lebensbereiche. Ebenso zeigen die Befunde dieser Untersuchung, dass die „Work-Life-Balance“, also ein Gleichgewicht zwischen beruflichem und privatem Lebensbereich, ein wichtiger Aspekt für Medizin-

studierende ist. Mehr als 60% der Studierenden geben an, dass Berufs- und Privatleben gleich wichtig sind. Signifikante Geschlechtsunterschiede finden sich hier nicht. Möglicherweise haben in diesem Zusammenhang multiple Zielschwerpunkte keine starke Auswirkung auf die Studienzufriedenheit, weil das Ziel-Thema „Familie“ für die überwiegende Mehrzahl der Studierenden erst nach Abschluss des Studiums relevant erscheint, und somit mögliche Zielkonflikte auch erst im folgenden Lebensabschnitt zum Tragen kommen. Die geplanten Längsschnittuntersuchungen werden sicherlich Aufschluss über die Frage nach dem Zusammenhang zwischen konfligierenden persönlichen Zielen und (Lebens-) Zufriedenheit geben können.

Für die Befunde zur Selbstwirksamkeit, Instrumentalität und beruflichen Zielklarheit in Bezug auf die Schwerpunktsetzung persönlicher Ziele finden sich deutliche Unterschiede zwischen den untersuchten Studienabschnitten. So unterscheiden sich PJ-Studierende mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung in den verschiedenen Lebensbereichen signifikant in ihrer Selbstwirksamkeitserwartung, in ihren instrumentellen Eigenschaften und in ihrer beruflichen Zielklarheit. Für die Studienanfänger finden sich bei der Zielfokussierung auf bestimmte Lebensbereiche keine signifikanten Unterschiede. Dies deutet möglicherweise darauf hin, dass die Fragestellung nach der Bedeutung beruflicher und privater Ziele zum Zeitpunkt des Studienabschlusses deutlich relevanter ist als zu Beginn des Studiums und somit zu diesem Zeitpunkt auch stärker mit entsprechenden individuellen Eigenschaften korreliert. So haben PJ-Studierende mit Schwerpunktsetzung beruflicher Ziele auch eine signifikant höher ausgeprägte allgemeine und berufliche Selbstwirksamkeit, berufliche Zielklarheit und Instrumentalität als Studierende mit anderen Schwerpunktsetzungen.

Die von den Studierenden frei formulierten persönlichen Ziele wurden in dieser Arbeit inhaltlich kategorisiert. Zudem war eine Zeitperspektive von wenigen Jahren und mit der Beschränkung auf das wichtigste Ziel auch eine klare Zielverpflichtung vorgegeben. In den Zielthemen finden sich die Entwicklungsaufgaben (*life tasks*) des jungen Erwachsenenalters eindeutig wieder. Insbesondere die Themen „Familiengründung“ und „Etablierung im Berufsleben“ bzw. „erfolgreicher Abschluss der Berufsausbildung“ sind gut abgebildet. Auch hier spiegelt sich die unterschiedliche Priorisierung der Lebensbereiche je nach Studienabschnitt deutlich wider. Zudem wird insbesondere in der Gruppe der PJ-Studierenden die „Balance zwischen Familie und Beruf“ als eigenes Ziel im Rahmen der erfassten persönlichen Ziele genannt. Dies findet sich so auch in anderen Arbeiten (vgl. Cantor, 1994). Bezüglich der Ausprägung personaler

Ressourcen im Vergleich für die verschiedenen Ziel-Nennungen zeigt sich kein einheitliches Bild. Hier muss sicherlich die eingeschränkte Beurteilbarkeit bei stark differierenden Häufigkeiten je nach Ziel-Thema mit berücksichtigt werden.

Zusammenfassend ist die Mehrheit der Studierenden mit dem Medizinstudium zufrieden. Im Vergleich der Studiengänge zeigt sich jedoch eine signifikant höhere Studienzufriedenheit für die Studierenden des Reformstudienganges. Die unterschiedlichen Ausbildungskonzepte und Studienbedingungen des Regel- und des Reformstudienganges scheinen wichtige Einflussfaktoren auf die Studienzufriedenheit darzustellen. So ist der interdisziplinäre, problembasierte und patientenzentrierte Ansatz des Reformstudienganges möglicherweise ein wichtiger Aspekt in Bezug auf die Studienzufriedenheit. Interessant wäre die Charakterisierung dieser Einflussfaktoren im Rahmen weiterer Untersuchungen. Auffällig ist, dass die Studienzufriedenheit der Studierenden im Regelstudiengang im ersten Studienjahr größer ist als die im Praktischen Jahr. Die Ergebnisse zur Studienzufriedenheit im Reformstudiengang zeigen hingegen keine signifikanten Unterschiede zwischen Studienbeginn und Studienabschluss. Eine Analyse der Zufriedenheit über den gesamten Studienverlauf wird mit den nachfolgenden Längsschnittstudien möglich. Eindeutig konnte für beide Studienabschnitte ein korrelativer Zusammenhang zwischen intrinsischen Studienwahlmotiven und Studienzufriedenheit gezeigt werden (vgl. Deci & Ryan, 1993). Die überwiegende Mehrheit der Studierenden nennt intrinsische Studienwahlmotive als relevant für die eigene Berufs- bzw. Studienwahl. So zeigen die Ergebnisse für Studienanfänger und PJ-Studierende Mehrfachnennungen intrinsischer Ziele von über 80%. Als eine mögliche Ursache hierfür muss auch der Effekt der sozialen Erwünschtheit diskutiert werden. In Bezug auf die personalen Ressourcen zeigte sich für beide Studienabschnitte ein positiver korrelativer Zusammenhang zwischen Studienzufriedenheit und allgemeiner und beruflicher Selbstwirksamkeitserwartung, beruflicher Zielklarheit und instrumentellen Eigenschaften. Bisher ist ein entsprechender Zusammenhang nur für den weiteren Berufserfolg untersucht worden. Entscheidend ist aber, bereits während des Studiums diese Kompetenzen zu stärken, um so auch eine hohe Studienzufriedenheit zu erreichen.

6.1 Fazit und Ausblick

In dieser Arbeit zeigt sich die Bedeutung individueller Persönlichkeitseigenschaften für die Studienzufriedenheit, die Karrieremotivation und die persönlichen Ziele von Medizinstudierenden zu Beginn und am Ende ihres Studiums. Ein hohes Maß an Selbstwirksamkeit, beruflicher Zielklarheit und Instrumentalität geht mit einer hohen Studienzufriedenheit einher. Studierende im letzten Studienjahr, die den persönlichen Schwerpunkt auf berufliche Ziele legen haben eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung, eine stärkere berufliche Zielklarheit und ausgeprägtere instrumentelle Eigenschaften als Studierende mit anderen Schwerpunktsetzungen.

Auffallend ist der Geschlechterunterschied in Bezug auf die Selbstwirksamkeit, Karriere- und Studienmotivation. Männer zeigen sowohl zu Beginn als auch am Ende des Studiums eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung sowie eine stärkere Karrieremotivation als Frauen. Zudem geben sie häufiger extrinsische Studienwahlmotive wie gute Verdienstmöglichkeiten, Aufstiegschancen und zu erwartendes Prestige an.

Der Themenkatalog der persönlichen Ziele der Medizinstudierenden bildet die Entwicklungsaufgaben dieser Lebensphase ab. Die Ergebnisse in Bezug auf den Einfluss der untersuchten personalen Ressourcen auf die Zielsetzung sind uneinheitlich. Die Wahl persönlicher Ziele wird durch die soziodemographischen Parameter wenig beeinflusst. Lediglich in Bezug auf die finanzielle Belastung im Praktischen Jahr fanden sich signifikante Unterschiede in den Häufigkeiten der Ziel-Themen.

Unterschiede in der Studienzufriedenheit fallen vor allem im Studiengangsvergleich auf. Studierende des Reformstudienganges sind sowohl zu Beginn als auch am Ende des Studiums zufriedener als Studierende des Regelstudienganges.

Wünschenswert sind weitere Untersuchungen anhand der geplanten Längsschnitterhebungen, um die Ausprägung der personalen Ressourcen im Studienverlauf sowie zu Beginn des Berufslebens zu analysieren. Wichtig erscheint dabei insbesondere der Geschlechtervergleich, auch in Bezug auf die weitere Karriere- und Lebensplanung der Studierenden und Berufseinsteiger. Einen weiteren interessanten Schwerpunkt könnte der Studiengangsvergleich in Bezug auf die Studienzufriedenheit, aber auch in Bezug auf die Wahrnehmung der Studienbedingungen über den gesamten Studienverlauf darstellen.

7 ZUSAMMENFASSUNG

Der tiefgreifende Wandel im deutschen Gesundheitssystem wirkt sich auch auf das ärztliche Berufsbild aus und beeinflusst so die Planung der Berufskarriere junger Medizinerinnen und Mediziner. Ebenso ist die medizinische Ausbildung in den letzten Jahren durch umfassende Veränderungen geprägt. Mit dem Reformstudiengang Medizin in Berlin ist ein Modellstudiengang mit einem problemorientierten und fächerübergreifenden Ausbildungskonzept etabliert worden. Die Studie „Karriere- und Lebensplanung in der Medizin“ (KuLM) untersucht Einflussfaktoren auf die Planung der beruflichen und privaten Entwicklung junger Mediziner. In Querschnitterhebungen und im weiteren Verlauf auch in Längsschnitterhebungen werden Medizinstudierende der Charité – Universitätsmedizin Berlin sowie junge Ärzte zu unterschiedlichen Zeitpunkten des beruflichen Qualifizierungsprozesses in das Projekt einbezogen. Die Online-Befragungen beinhalten neben soziobiographischen Parametern, Fragen zu Studienverlauf und Studienzufriedenheit, zu gesundheitspolitischen Aspekten, personalen Ressourcen und zur persönlichen Karriere- und Lebensplanung.

Mit der vorliegenden Arbeit wurden anhand der ersten Querschnittsuntersuchungen des ersten und letzten Studienjahres im Rahmen der KuLM-Studie die persönlichen Ziele, die Studien- und Karrieremotivation, die Studienzufriedenheit und persönliche Ressourcen der Medizinstudierenden analysiert. Die dafür erforderliche Operationalisierung der Konstrukte war Bestandteil dieser Arbeit.

Selbstwirksamkeitserwartung, berufliche Zielklarheit und instrumentelle Eigenschaften werden in der Literatur als wichtige Parameter in Bezug auf beruflichen Erfolg beschrieben. Ziel dieser Untersuchung ist es, herauszuarbeiten inwieweit diese Aspekte bereits während des Studiums zur Studienzufriedenheit beitragen und die Karrieremotivation und die persönlichen Ziele beeinflussen.

In den Querschnittsuntersuchungen sowohl der Studienanfänger als auch der Studierenden im Praktischen Jahr zeigen sich deutliche Geschlechterdifferenzen in Bezug auf die Selbstwirksamkeitserwartung. Männer haben sowohl zu Beginn des Studiums als auch im letzten Studienjahr eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung als Frauen. In Bezug auf die instrumentellen Eigenschaften unterscheiden sich Männer und Frauen hingegen nicht voneinander. Für die berufliche Zielklarheit kann gezeigt werden, dass Studierende mit beruflicher Erfahrung genauere Vorstellungen von ihrem späteren Beruf haben als Studierende ohne diese studienbegleitenden Erfahrungen.

Für die Karrieremotivation der Medizinstudierenden findet sich ein klarer korrelativer Zusammenhang mit beruflicher Zielklarheit. In beiden Studienabschnitten haben Männer eine stärkere Karrieremotivation als Frauen. Gleiches gilt für die Nennung extrinsischer Studienwahlmotive, wie zum Beispiel die Nutzung guter Chancen auf dem Arbeitsmarkt, die guten Verdienstmöglichkeiten oder das Interesse am hohen Prestige des Arztberufes.

Das am häufigsten genannte persönliche Ziel-Thema ist bei den Studienanfängern das Studium und bei den Studierenden im letzten Studienjahr erwartungsgemäß der Beruf. Bezüglich der Themen-Wahl finden sich keine Geschlechtsunterschiede.

Sowohl zu Studienbeginn als auch im Praktischen Jahr zeigen sich deutliche korrelative Zusammenhänge zwischen der Studienzufriedenheit und den personalen Ressourcen Selbstwirksamkeitserwartung, Instrumentalität und beruflicher Zielklarheit. Studienanfänger haben insgesamt eine höhere Studienzufriedenheit als PJ-Studierende. Studierende des Reformstudienganges sind in beiden Studienabschnitten zufriedener mit ihrem Studium als die Studierenden des Regelstudienganges.

In nachfolgenden Längsschnittuntersuchungen sollte untersucht werden, wie sich die gezeigten Geschlechtsunterschiede in der Ausprägung der Selbstwirksamkeit und Studien- und Karrieremotivation im Verlauf des Medizinstudiums sowie des Berufslebens darstellen. Auch die Unterschiede in der Studienzufriedenheit sowohl in Bezug auf den Studienabschnitt als auch den Studiengang könnten im Studienverlauf weiter analysiert werden und mögliche Einflussfaktoren im Bereich der Ausbildungskonzepte herausgearbeitet werden.

8 LITERATUR

- Abele AE, Nitzsche U. Der Schereneffekt bei der beruflichen Entwicklung von Ärztinnen und Ärzten. *Deutsche Medizinische Wochenschrift* 2002; 127: 2057-2062.
- Abele AE. Ärztinnen und Ärzte vom zweiten Staatsexamen bis zur Facharztausbildung. In: Abele AE, Hoff EH, Hohner HU (Hrsg.), *Frauen und Männer in akademischen Professionen. Berufsverläufe und Berufserfolg*. Heidelberg: Asanger; 2003: 29-42.
- Abele AE. Ziele, Selbstkonzept und Work-Life-Balance bei der längerfristigen Lebensgestaltung. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 2005; 49:176-186.
- Abele AE, Hausmann A, Weich M. *Karriereorientierungen angehender Akademikerinnen und Akademiker. Eine Untersuchung an einer west- und an einer ost-deutschen Universität*. Bielefeld: Kleine Verlag 1994.
- Abele AE, Stief M. Die Prognose des Berufserfolges von Hochschulabsolvierenden. Befunde zur ersten und zweiten Erhebungswelle der Erlanger Längsschnittstudie BELA-E. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 2004;48:1-13.
- Abele AE, Stief M, Andrä MS. Zur ökonomischen Erfassung beruflicher Selbstwirksamkeitserwartungen – Neukonstruktion einer BSW-Skala. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 2000; 44 (3):145-151.
- Achtziger A, Gollwitzer PM. Automotiv-Theorie. In: Brandstätter V, Otto JH (Eds.). *Handbuch der Allgemeinen Psychologie: Motivation und Emotion*. Göttingen: Hogrefe, 2009: 204-208.
- Austin JT, Vancouver JB. Goal constructs in psychology: structure, process, and content. *Psychological Bulletin* 1996; 120: 338-375.
- Baltes PB. Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Theoretische Leitsätze. *Psychologische Rundschau* 1990; 41:1-24.
- Bandura A. Self efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 1977; 84:191-215.
- Bandura A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.
- Bandura A. Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist* 1989; 44 (9):1175-1184.
- Bandura A, Jourden FJ. Self-regulatory mechanisms governing the impact of social comparison on complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1991;60(6): 941-951.
- Bandura A. Social cognitive theory of social referencing. In: Feinman S (Ed.). *Social referencing and the social construction of reality in infancy*. New York: Plenum, 1992:175-208.
- Bandura A. *Self efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1995.
- Bandura A. *Self efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman, 1997.

- Bandura A. Social cognitive theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology* 2001, 52:1-26.
- Bandura A, Locke EA. Negative Effects and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology* 2003; 88(1): 87-99.
- Bargh JA. Auto-motives: Preconscious determinants of social interaction. In: Higgins ET, Sorrentino RM (Eds.). *Handbook of motivation and cognition* (Vol. 2). New York: Guilford Press 1990; 93-130.
- Betz NE, Hackett G. The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology* 1981; 28:399-410.
- Betz NE, Hackett G. Applications of self-efficacy theory to the career assessment of woman. *Journal of Career Assessment* 1997; 5:383-402.
- Bortz J. *Statistik für Sozialwissenschaftler*. 6.Auflage. Springer-Verlag, 2005.
- Brandtstädter J. Entwicklung im Lebenslauf. Ansätze und Probleme der Lebensspannen-Entwicklungspsychologie. In: Mayer KU (Hrsg.). *Lebensläufe und sozialer Wandel*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1990:322-350.
- Brandtstädter J. Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Leitvorstellungen und paradigmatische Orientierungen. In: Brandtstädter J, Lindenberger U (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Kohlhammer, 2007:34-66.
- Brandtstädter J. *Entwicklung, Intentionalität, Handeln*. Kohlhammer: Stuttgart, 2001.
- Brandtstädter J. *Das flexible Selbst*. Spektrum-Verlag, 2007.
- Brandtstädter H, Farthofer A. Einfluss von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 2003; 47:134-145.
- Braun OL. Ein Modell Aktiver Anpassung: Organisationsorientierung, berufliche Zielklarheit und Vorsatzbildung/Planung als vorauslaufende Bedingungen von Studienleistung. *Zeitschrift für Psychologie* 1989; 206:337-351.
- Braun OL. *Ziele und Wille in der Psychologie: Grundlagen und Anwendungen*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 1998.
- Braun OL, Lang. Berufliche Zielklarheit im Studium. In: Müller GF (Hrsg.). *Lebenslanges Lernen*. 2001; 261-276.
- Brown SD, Lent RW. A social cognitive framework for career choice counseling. *The Career Development Quarterly* 1996, 44:354-366.
- Brunstein JC. Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology* 1993; 65:1061-1070.
- Brunstein JC. Persönliche Ziele und Handlungs- versus Lageorientierung. Wer bindet sich an realistische und bedürfniskongruente Ziele? *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 2001; 22:1-12.
- Brunstein JC, Maier GW. Persönliche Ziele: Ein Überblick zum Stand der Forschung. *Psychologische Rundschau* 1996, 47:146-160.

- Brunstein JC, Maier GW, Dargel A. Selbst und Identität: Entwicklung als personale Konstruktion. In Brandtstädter J, Lindenberger U (Hrsg.). Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Verlag W. Kohlhammer, **Jahr**: 270-304.
- Brunstein JC, Maier GW, Schultheiß OC. Motivation und Persönlichkeit: Von der Analyse von Teilsystemen zur Analyse ihrer Interaktion. In: Jerusalem M, Pekrun R (Hrsg.). Emotion, Motivation und Leistung. Göttingen: Hogrefe, 1999: 147-167.
- Buddeberg-Fischer B. Karriereentwicklungen von Frauen und Männern in der Medizin. Schweiz Ärztezeitung 2001; 83 (18):871-890.
- Buddeberg-Fischer B, Illés C, Klaghofer R. Karrierewünsche und Karriereängste von Medizinstudierenden – Ergebnisse von Fokusgruppeninterviews mit Staats-examenskandidatinnen und –kandidaten. Gesundheitswesen 2002, 64:353-362.
- Buddeberg-Fischer B; Klaghofer R, Vetsch E, Abel T, Buddeberg C. Studien-erfahrungen und Karrierepläne angehender Ärztinnen und Ärzte. Schweizerische Ärztezeitung 2002; 83 (38):1980–1986.
- Büssing, A. Subjektive Vorstellungen und Vorstellungsmuster zum Verhältnis von Arbeit und Freizeit: Konzept und Methode. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie 1992; 36:63-76.
- Burger W. Der Reformstudiengang Medizin an der Charité. Die Erfahrungen der ersten 5 Jahre. Bundesgesundheitsbl – Gesundheitsforsch – Gesundheitsschutz 2006;49:337-343.
- Caprara et al. Longitudinal Analysis of the Role of Perceived Self-Efficacy for Self-Regulated Learning in Academic Continuance and Achievement. Journal of Educational Psychology 2008; 100 (3): 525-534.
- Cantor N. Life task problem solving: Situational affordances and personal needs. Personality and Social Psychology Bulletin 1994; 20:235-243.
- Cantor N, Harlow RE. Social intelligence and personality: Flexible life task pursuit. In: Sternberg RF, Ruzgis P, eds. Personality and intelligence. New York: Cambridge University Press, 1996:137-168.
- Cantor N, Norem JK, Niedenthal PM, et al. Life Tasks, Self-Concept Ideals, and Cognitive Strategies in a Life Transition. Journal of Personality and Social Psychology 1978; 53 (6):1187-1191.
- Cantor N, Zirkel S. Personal Construction of Life Tasks: Those Who Struggle for Independence. Journal of Personality and Social Psychology 1990; 58 (1):172-185.
- Carver CS. Some ways in which goals differ and some implications of those differences. In: Gollwitzer PM, Bargh JA, eds. The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior. New York: Guilford Press, 1996. 645-672.
- Carver S, Scheier MF. Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior. New York: Springer-Verlag, 1981.
- Carver S, Scheier MF. Control theory: A useful conceptual framework for personality–social, clinical, and health psychology. Psychological Bulletin, 1982;92(1):111-135.
- Carver CS, Scheier MF. Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. Psychological Review, 1990;97:19-35.

- Carver CS, Scheier MF. On the structure of behavioral self-regulation. In: Boekaerts M, Pintrich PR, Zeidner M (eds.). *Handbook of self-regulation*. Elsevier Academic Press, 2005:42-85.
- Chemers MM, Li-tze Hu, Garcia BF. Academic Self-Efficacy and First-Year College Student Performance and Adjustment. *Journal of Educational Psychology* 2001; 93 (1):55-64.
- Choi N. Self-efficacy and Self-concept as Predictors of College Students' Academic Performance. *Psychology in Schools* 2005; 42 (2):197-205.
- Cohen J. A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. *Educational and Psychological Measurement* 1960; (20):37-46.
- Coopersmith S. *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman, 1967.
- Cross SE, Markus HR. Self-Schemas, Possible Selves, and Competent Performance. *Journal of Educational Psychology* 1994; 86(3):423-438.
- Deci EL. *Intrinsic Motivation*. New York: Plenum Press, 1975.
- Deci EL, Ryan RM. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press, 1985.
- Deci EL, Ryan RM. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* 1993; 39:223-238.
- Deci EL, Ryan RM. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 2000; 55(1):68-78.
- Deci EL, Ryan RM. Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology*, 2008; 49(1):14-23
- Dreher M. Entwicklungskonzepte von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. *Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung* 1994; 22 (2): 22-137.
- Dweck CS, Leggett EL. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review* 1988; 95:256-273.
- Dweck CS. Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development. In: Dienstbier R (Ed.). *Nebraska Symposium on Motivation*, 1990. Lincoln: university of nebraska press, 1991:199-255.
- Dweck CS. *Self theories and their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press, 1999.
- Ebner NC, Baltes PB, Freund AM. Developmental Changes in Personal Goal Orientation From Young to Late Adulthood: From Striving for Gains to Maintenance and Prevention of Losses. *Psychology and Aging* 2006; 21(4):664-678.
- Edwards VJ, Spence JT. Gender-Related Traits, Stereotypes, and Schemata. *Journal of Personality and Social Psychology* 1987; 53(1):146-154.
- Emmons RA. Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology* 1986, 51:1058-1068.
- Emmons RA. The personal striving approach to personality. In: Pervin LA, ed. *Goal concepts in personality and social psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1989: 87-126.

- Erikson EH. Der vollständige Lebenszyklus. Frankfurt: Suhrkamp, 1988.
- Fabry G, Giesler M. Hoch motiviert am Start: Zur Studienmotivation von Medizinstudenten während des ersten Studienjahres. Zeitschrift für Medizinische Psychologie 2007; 16:115-125.
- Filipp SH. Selbstkonzept-Forschung in der Retrospektive und Prospektive. In: Greve W (Hrsg.). Psychologie des Selbst. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 2000: 7-14.
- Filipp SH. Selbstkonzeptforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979.
- Filipp SH, Brandstädter J. Beziehungen zwischen situationsspezifischer Selbstwahrnehmung und generellem Selbstbild. Psychologische Beiträge 1975; 17:460-471.
- Fodor EM, Carver RA. Achievement and power motives, performance feedback and creativity. Journal of Research in Personality 2000; 34:380-396.
- Förster J, Denzler M. Selbstregulation. In: Bierhoff HW, Frey D (Hrsg.). Handbuch der Psychologie, Band 3: Handbuch de Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie. Göttingen: Hogrefe, 2006: 33-39.
- Gollwitzer PM, Wicklund RA. The pursuit of self-defining goals. In: Kuhl J, Beckmann J (Hrsg.). Handlungskontrolle. Berlin: Springer, 1985: 61-85.
- Gollwitzer PM, Heckhausen H, Steller B. Deliberative vs. implemental mind-sets: Cognitive tuning toward congruous thoughts and information. Journal of Personality and Social Psychology 1990;59:1119-1127.
- Gollwitzer PM. Goal achievement: The role of intentions. European Review of Social Psychology 1993; 4:141-185.
- Gollwitzer PM, Moskowitz GB. Goal effects on action and cognition. In: Higgins ET, Kruglanski AW, (Hrsg.). Social psychology: A handbook of basic principles. New York: Guilford Press, 1996:361-399.
- Gollwitzer PM. Zielbegriffe und -theorien in der heutigen Psychologie. In: Pawlik K (Hrsg.). Bericht über den 39. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Hamburg 1994. Goettingen: Hogrefe, 1995:295-300.
- Gollwitzer PM, Fujita K, Oettingen G. Planning and the implementation of goals. In: Baumeister RF, Vohs KD, eds. Handbook of self-regulation: Research, theory and applications. New York: Guilford Press, 2004:211-228.
- Gollwitzer PM, Bayer U, Wicklund RA. Das handelnde Selbst: Symbolische Selbstergänzung als zielgerichtete Selbstverwirklichung. In: Frey D (Ed.). Theorien der Sozialpsychologie. Bern: Huber, 2002: 191-212.
- Grote S, Hoff EH. Zum Verhältnis von Berufs- und Privatleben: Subjektive Beschreibungen und Bewertungen. Forschungsbericht aus dem Projekt „PROFIL“. Berichte aus dem Bereich „Arbeits-, Berufs- und Organisationspsychologie“ an der FU Berlin (Hrsg. Hoff EH, Hohner HU) Nr. 24, 2004.
- Grote S, Dettmer S, Hoff EH, Hohner HU. Fragebogen im Projekt „PROFIL“. Berichte aus dem Bereich „Arbeits-, Berufs- und Organisationspsychologie“ an der FU Berlin (Hrsg. Hoff EH, Hohner HU) Nr. 14, 1999.

- Grote S, Hohner HU, Dettmer S, Hoff EH. Berufsverläufe von Frauen und Männern in Psychologie und Medizin. In: Krampen G (Hrsg.). Beiträge zur Angewandten Psychologie. 5. Deutscher Psychologentag und 20. Kongress für Angewandte Psychologie des Berufsverbandes Deutscher Psychologinnen und Psychologen (BDP) in Berlin. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag, 1999:647-650.
- Greve W. Das erwachsene Selbst. In: Greve W (Hrsg.). Psychologie des Selbst. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 2000:96-114.
- Greve W, Rothermund K, Wentura D (Hrsg). The Adaptive Self. Personal Continuity and Intentional Self-Development. Hogrefe, 2005.
- Hackett G, Betz NE. A Self-Efficacy Approach to the Career Development of Women. Journal of Vocational Behavior 1981; 18:326-336.
- Hackett G, Betz NE. Self-efficacy and career choice and development. In: Maddux JE, ed. Self-efficacy in changing societies. New York, NY: Cambridge University Press, 1995: 177-201.
- Hackett G, Betz NE, Casas JM, Rocha-Singh IA. Gender, ethnicity, and social cognitive factors predicting the academic achievement of students in engineering. Journal of Counseling Psychology 1992; 39:527-538.
- Havighurst RJ. Research on the developmental task concept. The school Review 1956; 64:215-223.
- Havighurst RJ. Developmental tasks and education (first ed. 1948). New York: Longman, 1982.
- Havighurst RJ. Youth. Yearbook of the National Society for the Study of Education, 1974. Univ. of Chicago Press, 1975.
- Heckhausen H. Motivation und Handeln: Lehrbuch der Motivationspsychologie (3. Auflage). Berlin: Springer, 2006.
- Heckhausen J, Schulz R. A life-span theory of control. Psychological Review, 1995; 102:284-304.
- Heckhausen J. Developmental Regulation Across Adulthood: Primary and Secondary Control of Age-Related Challenges. Developmental Psychology 1997;33(1):176-187.
- Heintz B, Streckeisen U, Leemann RJ. Fragebogen zu Karriereverläufen und Mobilitätsprozessen in der Wissenschaft. Bern: Institut für Soziologie, Universität Bern, 1998.
- Helmreich RL, Spence JT, Wilhelm JA. A Psychometric Analysis Of The Personal Attributes Questionnaire. Sex roles 1981;7:1097-1108.
- Higgins ET. Self-discrepancy: A theory relating self and affect. Psychological Review 1987;94:319-340.
- Higgins ET. Continuities and discontinuities in self-regulatory and self-evaluative processes: A developmental theory relating self and affect. Journal of Personality 1989; 57:407-444.
- Higgins ET. Beyond pleasure and pain. American Psychologist, 1997;52:1280-1300.

- Hoff EH, Grote S, Dettmer S, Hohner HU, Olos L. Work-Life-Balance: Berufliche und private Lebensgestaltung von Frauen und Männern in hochqualifizierten Berufen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 2005; 49:196-207.
- Hoff EH, Ewers E. Zielkonflikte und Zielbalance. Berufliche und private Lebensgestaltung von Frauen, Männern und Paaren. In: Abele AE, Hoff EH, Hohner HU, Hrsg. *Frauen und Männer in akademischen Professionen. Berufsverläufe und Berufserfolg*. Heidelberg: Asanger, 2003:131-156.
- Hoff EH, Grote S, Wahl A. Berufsverlauf und Erfolg bei Frauen und Männern in der Medizin. *Wirtschaftspsychologie* 2002;4:56-63.
- Hohner HU, Grote S, Hoff EH, Dettmer S. Berufsverläufe, Berufserfolg und Lebensgestaltung von Ärztinnen und Ärzten. In: Abele AE, Hoff EH, Hohner HU (Hrsg.). *Frauen und Männer in akademischen Professionen. Berufsverläufe und Berufserfolg*. Heidelberg, Asanger, 2003.
- Holland JL. *The psychology of vocational choice: A theory of personality types and model environments*. Waltham, MA: Blaisdell, 1966.
- Holland JL. *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1973.
- Jerusalem M. Selbstwirksamkeit. In: Weber H, Rammsayer T, Hrsg. *Handbuch der Psychologie, Band 2: Handbuch der Persönlichkeitspsychologie und Differentiellen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, 2005:438-445.
- Jonas K, Stroebe W, Hewstone M (Hrsg.). *Sozialpsychologie*. 5. Auflage. Heidelberg: Springer-Verlag, 2007:150-154.
- Kawada C Oettingen G, Gollwitzer PM, Bargh JA. The projection of implicit and explicit goals. *Journal of Personality and Social Psychology* 2004; 86:545-559.
- Kleinbeck U. *Arbeitspsychologie*. Enzyklopädie der Psychologie : Themenbereich D : Ser. 3 ; Bd. 1. Göttingen: Verl. für Psychologie, Hogrefe, 1987.
- Klinger E. The interview questionnaire technique: Reliability and validity of a mixed idiographic-nomothetic measure of motivation. In: Butcher JN, Spielberger CD (Eds.). *Advances in personality assessment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987;6:31-48.
- Klinger E. *Meaning and void. Inner experience and the incentives in people's lives*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1977.
- Klinger E. Consequences of Commitment to and Disengagement from Incentives. *Psychological Review* 1975. 82 (1), 1- .
- Koestner R, Lekes N, Powers TA, Chicoine E. Attaining personal goals: Self-concordance plus implementation intentions equal success. *Journal of Personality and Social Psychology* 2002; 83:231-244.
- Kopetsch T (). *Dem deutschen Gesundheitswesen gehen die Ärzte aus! Studie zur Altersstruktur und Arztzahlentwicklung*. 4. Auflage. Bundesärztekammer und Kassenärztliche Bundesvereinigung, 2007.
- Kuhl J. *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Heidelberg: Springer, 1983.
- Kuhl J. *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe, 2001.

- Latham GP, Locke EA. New Developments in and Directions for Goal-Setting Research. *European Psychologist* 2007;12(4):290–300.
- Lane J, Lane AM, Cockert T. Self-efficacy and academic performance. *Social Behavior and Personality* 2003;29:687-694.
- Lane J, Lane AM, Kyprianou A. Self-efficacy, Self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behaviour And Personality* 2004;32(3):247-256.
- Lent RW. Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology* 2004;51:482-509.
- Lent RW, Brown SD, Hackett G. Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behaviour* 1994;45:79-122.
- Lent RW, Brown SD, Hackett G. Social Cognitive Career Theory. In: Brown D and Associates, *Career choice and development* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass 2002:255-311.
- Lent RW, Brown SD, Larkin KC. Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology* 1984;31:356-362.
- Lent RW, Brown SD, Larkin KC. Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options. *Journal of Counseling Psychology* 1986;33(3):265-269.
- Lent RW, Brown SD, Larkin KC. Comparison of three theoretically derived variables in predicting career and academic behavior: Self-efficacy, interest congruence, and consequence thinking. *Journal of Counseling Psychology* 1987;34:293-298.
- Lent RW, Singley D, Sheu H et al. Social Cognitive Predictors of Domain and Life Satisfaction: Exploring the Theoretical Precursors of Subjective Well-Being. *Journal of Counseling Psychology*, 2005;52(3):429-442.
- Lent RW. Social Cognitive Predictors of Academic Interests and Goals in Engineering: Utility for Woman and Students at Historically Black Universities. *Journal of Counseling Psychology* 2005;52 (1):84-92.
- Lent RW. Perceived Sources of change in Trainees' Self-Efficacy Beliefs. *Psychotherapy Theory, Research, Practice, Training* 2009;46 (3):317-327.
- Levinson DJ, Darrow CN, Klein EB, Levinson MH, McKnee B. *The seasons of man's life*. New York: Alfred A. Knopf, 1978.
- Levy R. *Der Lebenslauf als Statusbiographie*. Stuttgart: Enke, 1977.
- Little BR. Personal projects: A rationale and method of investigation. *Environment and Behaviour* 1983;15:273-309.
- Little BR. Personal projects and fuzzy selves: Aspects of self-identity in adolescence. In: Honess T, Yardley K (Eds.). *Self and identity: Perspectives across the lifespan*. New York: Routledge, Kegan Paul, 1987: 230-245.
- Locke EA, Latham GP. *A theory of goal setting and task performance*. Prentice Hill: Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1990.
- Locke EA, Latham GP. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist* 2002;57(9):705-717.

- Love KM, Bahner AD, Jones LN et al. An Investigation of Early Research Experience and Research Self-Efficacy. *Professional Psychology: Research and Practice* 2007;38(3):314-320.
- Maddux JE. Self-Efficacy Theory. In: Maddux JE, ed. *Self-efficacy, adaption, and adjustment*. Plenum Press: New York, 1995.
- Markus H, Nurius P. Possible selves. *American Psychologist* 1986;41:954-969.
- Markus HR, Wurf E. The dynamic self concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology* 1987;38:299-337.
- Markus HR., Cross SE. The interpersonal self. In: Pervin LA (Eds.). *Handbook of personality: Theory and research*. New York: Guilford Press, 1990:576-608.
- Mento AJ, Steel RP, Karren RJ. A meta-analytic study of the effects of goal setting on task performance: 1966-1984. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes* 1987;39(1):52-83.
- Meulemann H. Schullaufbahnen, Ausbildungskarrieren und die Folgen im Lebensverlauf. *Der Beitrag der Lebenslaufforschung zur Bildungssoziologie*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1990;31:89-117.
- Minks KH, Bathke GW. PJ-Studierendenreport Medizin. Ergebnisse einer Längsschnittstudie zum Berufsübergang von Absolventinnen und PJ-Studierende der Humanmedizin. Bonn: BMBF, 1995.
- Mönnich I, Witzel A. Arbeitsmarkt und Berufsverläufe junger Erwachsener. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 1994;14:262-277.
- Molden DC, Dweck CS. Finding „Meaning“ in Psychology. A Lay Theories Approach to Self-Regulation, Social Perception, and Social Development. *American Psychologist* 2006;61(3):192-203.
- Multon KD, Brown SD, Lent RW. Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation. *Journal of Counseling Psychology* 1991;38(1):30-38.
- Mummendey HD. *Psychologie des „Selbst“*. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung. Göttingen: Hogrefe, 2006.
- Mummendey HD. *Psychologie der Selbstdarstellung*. Göttingen: Hogrefe, 1990.
- Newmann BM, Newman PR. *Development through life. A psychosocial approach* (4th ed.). Chicago: The Dorsey Press, 1987.
- Nurmi JE. How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review* 1991;51:1-59.
- Nurmi JE. Age differences in adult life goals , concerns and their temporal extension: A life course approach to future-orientated motivation. *International Journal of Behavioral Development* 1992;15:487-508.
- Nurmi JE, Salmela-Aro K, Koivisto P. **Goal** Importance and Related Achievement Beliefs and Emotions during the Transition from Vocational School to Work: Antecedents and Consequences. *Journal of Vocational Behavior* 2002;60:241-261.
- Oerter R, Montada L (Hrsg.). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: PVU, 2002.

- Oettingen G, Gollwitzer PM. Das Setzen und Verwirklichen von Zielen. *Zeitschrift für Psychologie* 2000;208:406-430.
- Oettingen G, Gollwitzer PM. Theorien der modernen Zielpsycholegie. In: Frey D, Irle M, (Hrsg.). *Theorien der Sozialpsychologie*. Bern: Huber, 2002:51-73.
- Oettingen G. *Psychologie des Zukunftsdenkens: Erwartungen und Phantasien*. Göttingen : Hogrefe, 1997.
- Opaschowski HW. Work Life Balance: Mehr Wunsch als Wirklichkeit? Zur Problematik der Vereinbarkeit von Beruf und Familie, Arbeit und Freizeit. 2004:437-447.
- Osipow SH. Convergence in Theories of Career Choice and Development: Review and Prospect. *Journal of Vocational Behaviour* 1990;36:122-131.
- Osipow SH, Fitzgerald LF. *Theories of career development (4th ed.)*. Boston, MA: Allyn& Bacon, 1996.
- Pajares F. Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Measurement* 1996;66:543-578.
- Pajares F, Miller MD. Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology* 1994; 86:193-203.
- Pajares F, Schunk DH. Self-efficacy belief in psychology and education: An historical perspective. In: Aronson J, Cordova D, Hrsg. *Psychology of Education: Personal and interpersonal Forces*. New York: Academic Press, 2002:5-25.
- Phillips SD, Imhoff AR. Woman and career development: a decade of research. *Annual Review of Psychology* 1997; 48:31-59.
- Pomaki G, Karoly P, Maes S. Linking Goal Progress to Subjective Well-Being at work: The Moderating Role of Goal-Related Self-Efficacy and Attainability. *Journal of Occupational Health Psychology* 2009;14(2):206-218.
- Riediger M, Freund AM. Interference and facilitation among personal goals: Differential association with subjective well-being and persistent goal pursuit. *Personality and Social Psychology Bulletin* 2004;30:1511–1523.
- Roe, A. Determinants of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 1957;4(3):212-217.
- Rosenberg M. *Society and adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1965.
- Rothermund K, Wentura D. Altersnormen und Altersstereotype. In: Brandstädter J, Lindenberger, U. (Hrsg.): *Entwicklung über die Lebensspanne - ein Lehrbuch*. Stuttgart: Kohlhammer, 2007:540-568.
- Runge TE, Frey D, Gollwitzer PM et al. Masculine (instrumental) and feminine (expressive) traits. A comparison between students in the United States and West Germany. *Journal of cross-cultural Psychology* 1981;12:142-162.
- Ryan RM. Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. In: Dienstbier RA, Hrsg. *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1993:1-56.
- Ryan RM, Deci EL. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 2000;55:68-78.

- Ryff CD. Possible selves in adulthood and old age: A tale of shifting horizons. *Psychology and Aging* 1991;6:286-295.
- Ryff CD. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology* 1989;57(6):1069-1081.
- Sader M, Weber H. *Psychologie der Persönlichkeit*. Weinheim: Juventa, 1996.
- Salmela-Aro K, Nurmi JE. Goal Contents, Well-being, and Life Context During Transition to University: A Longitudinal Study. *International Journal of Behavioral Development* 1997; 20(3):471-491.
- Savickas ML. The theory and practice of career construction. In: Brown SD, Lent RW, Hrsg. *Career development and counseling. Putting theory and research to work*. New York: Wiley, 2005:42-70.
- Schnell R, Hill P, Esser E. *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg, 1999.
- Schunk DH, Pajares F. The development of academic self-efficacy. In: Wigfield, A, Eccles J, eds. *Development of achievement motivation*. San Diego, CA: Academic Press, 2002:16-31.
- Schwarzer R. *Stress, Angst und Handlungsregulation*. Stuttgart: Kohlhammer, 1993.
- Schwarzer R, Jerusalem M. Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik* 2002 (44. Beiheft).
- Schwarzer R, Jerusalem M. Generalized Self-Efficacy scale. In: Weinman J, Wright S, Johnston M (Eds.). *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs*. Windsor, UK: NFER-NELSON, 1995:35-37.
- Seifert KH. Theorien der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung. In: Seifert KH (Hrsg.). *Handbuch der Berufspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, 1977:173-279.
- Seifert KH. Berufliche Entwicklung und berufliche Sozialisation. E.Roth (Hrsg.). *Organisationspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie*, DIII, Bd.3. Göttingen: Hogrefe, 1989:608-630.
- Seifert TL. Understanding student motivation. *Educational Research* 2004;46(2):137-149.
- Seiffge-Krenke I, Gelhaar T. Entwicklungsregulation im jungen Erwachsenenalter. Zwischen Partnerschaft, Berufseinstieg und der Gründung eines eigenen Haushalts. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 2006;38(1):18-31.
- Sheldon KM, Kasser T. Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology* 1995;68:531-543.
- Shell DF, Husman J. Control, Motivation, Affect, and Strategic Self-Regulation in the College Classroom: A Multidimensional Phenomenon. *Journal of Educational Psychology* 2008;100(2): 443-459.
- Siegrist J. Effort-reward Imbalance at Work and Health. In: Perrewe P, Ganster D (Eds). *Research in Occupational Stress and Well Being, Vol. 2: Historical and Current Perspectives on Stress and Health*. New York: JAI Elsevier, 2002: 261-291.
- Sieverding M. *Psychologische Barrieren in der beruflichen Entwicklung von Frauen*. Stuttgart: Enke Verlag, 1990.

- Sieverding M. Berufskonzepte von Medizinstudierenden: Kongruenzen und Diskrepanzen zwischen Selbstkonzept, beruflichem Idealkonzept und Karrierekonzept. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 1992;36:157-166.
- Stroebe J, Hewstone: *Sozialpsychologie*. 5. Auflage. Springer-Verlag, 1986.
- Stroux S, Hoff EH. Berufsfindung und Geschlecht. Wege in die Berufe Medizin und Psychologie. Berichte aus dem Bereich „Arbeit und Entwicklung“ am Institut für Arbeits-, Organisations- und Gesundheitspsychologie an der FU Berlin Nr. 22. 2002.
- Stupnisky RH, Renaud RD, Perry RP et al. Comparing self-esteem and perceived control as predictors of first year college students' academic achievement. *Social Psychology of Education* 2007;10:303-330.
- Super DE. A theory of vocational development. *American Psychologist* 1953;8(5):185-190.
- Super DE. *The psychology of careers*. New York: Harper & Row, 1957.
- Super DE. A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behaviour* 1980;16:282-298.
- Tubbs ME. Goal Setting: A meta-analytic Examination of the empirical evidence. *Journal of Applied Psychology*, 1986,71(3): 474-483.
- Todt E, Olbrich E (Hrsg.). *Probleme des Jugendalters*. Berlin: Springer, 1984.
- Vancouver JB, Thompson CM, Tischner EC, Putka DJ. Two studies examining the negative effect of self-efficacy on performance. *Journal of Applied Psychology* 2002;87:506-516.
- Vancouver JB, Thompson CM, Williams AA. The changing signs in the relationships between self-efficacy, personal goals, and performance. *Journal of Applied Psychology* 2001;86:605-620.
- Wentura D, Dräger D, Brandtstädter J. Altersstereotype im frühen und höheren Erwachsenenalter: Analyse akkommodativer Veränderungen anhand einer Satzpriming-Technik. *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 1997;28:109-128.
- Wiese BS. *Berufliche und familiäre Zielstrukturen*. Münster: Waxmann, 2000.
- Wiese BS. Individuelle Steuerung beruflicher Entwicklung. Kernkompetenzen in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt/Main: Campus, 2004.
- Wiese BS: Successful pursuit of personal goals und subjective well-being. In: Little B, Samela-Aro K, Nurmi J, Phillips S, eds. *Personal project pursuit: Goals, action, and human flourishing*. Hillsdale, NJ:Erlbaum, 2007:301-328.
- Wicklund RA, Gollwitzer PM. Symbolische Selbstergänzung. In: Frey D, Irle M (Hrsg.). *Theorien der Sozialpsychologie (Vol. 3)*. Bern: Huber Verlag, 1985: 31-55.
- Wirtz M, Caspar F. Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Categoriesysteme und Ratingskalen. Göttingen: Hogrefe, 2002.
- Whitbourne SK, Zuschlag MK, Elliot LB, Waterman AS. Psychosocial development in adulthood: a 22-year sequential study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1992;63(2): 260-271.

- Whitbourne SK, Weinstock CS. Die mittlere Lebensspanne. Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters. München: Urban&Schwarzenberg, 1982.
- White RW. Motivation reconsidered: The Concept of Competence. Psychological Review 1959(66):297-333.
- Wood RE, Locke EA. The relation of self-efficacy to academic performance. Educational and Psychological Measurement 1987;47:1013-1024.
- Zimmermann BJ, Bandura A, Martinez-Pons M. Self-motivation for Academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal-setting. American Educational Research Journal 1992;29:663-676.

Erklärung

„Ich, Ragna Kähler, erkläre, dass ich die vorgelegte Dissertation mit dem Thema:

Individuelle Einflussfaktoren auf Studienzufriedenheit und persönliche Ziele von Medizinstudierenden der Charité – Universitätsmedizin Berlin

selbst verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt, ohne die (unzulässige) Hilfe Dritter verfasst und auch in Teilen keine Kopien anderer Arbeiten dargestellt habe.“

08. Februar 2010

Ragna Kähler

Lebenslauf

„Mein Lebenslauf wird aus datenschutzrechtlichen Gründen in der elektronischen Version meiner Arbeit nicht veröffentlicht.“

R. Kähler