

Strukturelle Ressourcen des Studiums

Einleitung

Ressourcen im Studium bezeichnen alle physischen, psychischen, sozialen oder organisationalen Merkmale eines Studiums. Sie erleichtern die Bewältigung von Anforderungen bzw. der damit verbundenen Kosten, unterstützen das Erreichen studienbezogener Ziele und fördern die Persönlichkeitsentwicklung (Gusy et al., 2016). Studienbezogene Ressourcen ermöglichen die Bearbeitung studienrelevanter Aufgaben und somit einen erfolgreichen Studienabschluss. Die strukturellen Ressourcen werden hier auf drei Dimensionen unterteilt:

Der Zeitspielraum im Studium bezeichnet die Möglichkeit, studienbezogene Aufgaben wie z. B. Prüfungsleistungen oder Lehrveranstaltungen in der gewünschten Form und dem eigenen Tempo vor- und nachzubereiten. Wenn die Aufgabenmenge insgesamt zu groß ist oder die Zeit für einzelne Aufgaben zu gering, sind Qualitätseinbußen zu erwarten. Das Qualifikationspotenzial des Studiums beschreibt die wahrgenommenen Lernmöglichkeiten mit Blick auf antizipierte berufliche Chancen. Ein hohes Qualifikationspotenzial bedeutet, dass Studierende davon überzeugt sind, entscheidende Schlüsselqualifikationen zu erwerben und wichtige Kontakte zu knüpfen, die ihnen nach dem Studium gute Zukunftsperspektiven eröffnen. Der Handlungsspielraum im Studium beschreibt die wahrgenommene Möglichkeit zur (Mit-)Gestaltung und Organisation des Studiums. Konkret sind damit Wahlmöglichkeiten und Freiräume bei studienbezogenen Angelegenheiten gemeint, und zwar sowohl in Bezug auf Schwerpunktsetzungen im Studium als auch auf die Wahl und Bearbeitung von studienbezogenen Aufgaben. Ein größerer Handlungsspielraum dient vor allem Studierenden mit geringer Selbstwirksamkeitserwartung als Steuerungsinstrument für ihren Ressourceneinsatz (Edelmann, 2002).

Im Arbeitskontext ließ sich bereits ein Puffereffekt von Ressourcen auf hohe Anforderungen zeigen (Bakker & Demerouti, 2007; van den Broeck et al., 2017). Auch im Studienkontext konnte mithilfe des Study Demands-Resources (SD-R) Modells gezeigt werden, dass Studienanforderungen psychisches Missbefinden vorhersagen. Zeitdruck gilt hierbei als größter Prädiktor (Lesener et al., 2020). Neuere Untersuchungen zeigen zudem, dass sich Zeitdruck bzw. mangelnde Zeitspielräume negativ auf die Gesundheit Studierender auswirken (Gusy et al., 2021). Studienressourcen wie beispielsweise Handlungsspielräume stehen in einem positiven Zusammenhang mit Wohlbefinden und hängen negativ mit Burnout zusammen (Gusy et al., 2016; Lesener et al., 2020; Schagen & Beyer, 2012). Weiterhin führt Handlungsspielraum insbesondere bei hoher Aufgabenschwierigkeit zu besseren Leistungen (Zimmer & Kanning, 2012). Wenn entsprechende Ressourcen fehlen, kann dies auch den Studienerfolg gefährden. Mögliche Folgen für Studierende sind Missbefinden und Stress (Schulz & Schlotz, 2004). In der Gesundheitsberichterstattung werden wahrgenommene Ressourcen der Studiensituation erhoben, um Hochschulen Hinweise zu geben, wie sie durch die Ausgestaltung des Studiums die Gesundheit ihrer Studierenden positiv beeinflussen können (Gusy, 2010).

Zitiervorschlag: Granse, M., Gusy, B., Kalhorn, H., Krause, S., Lesener, T. & Wolter, C. (2025). Wie gesund sind Studierende der Freien Universität Berlin? Ergebnisse der Befragung 01/25 (Schriftenreihe des AB Public Health: Prävention und psychosoziale Gesundheitsforschung: Nr. 03/P25). Berlin: Freie Universität Berlin.

Methode

Die wahrgenommenen strukturellen Ressourcen des Studiums wurden mit dem *Berliner Anforderungen-Ressourcen-Inventar für das Studium (BARI-S)* erhoben. Dieses wurde von der Berliner UHR-Projektgruppe entwickelt, da es zuvor für Studierende nur globale stressbezogene Instrumente gab. Bei der Entwicklung des Inventars orientierte sich die Gruppe an etablierten Skalen für die Arbeitswelt (z. B. COPSOQ, Nübling et al., 2005; SALSA, Udris & Rimann, 1999).

Der Zeitspielraum im Studium wurde mit Items wie „Ich habe genug Zeit, um die besuchten Lehrveranstaltungen vor- und nachzubereiten“ erfasst. Die Ausprägung auf diesen Items spiegelt die wahrgenommene Zeit wider, die den Studierenden zur Erledigung studienbezogener Aufgaben zur Verfügung steht. Die Skala Qualifikationspotenzial des Studiums erfasst die wahrgenommenen Lernmöglichkeiten und die antizipierten beruflichen Zukunftschancen. Sie enthält u. a. folgendes Item: „Ich erlerne in meinem Studienfach Schlüsselqualifikationen, die ich in meinem späteren Berufsleben gut gebrauchen kann (z. B. Kommunikationskompetenz, Sozial- und Führungskompetenz, Problemlösekompetenz)“. Die Skala Handlungsspielraum im Studium erfasst die wahrgenommene Möglichkeit zur Gestaltung des Studiums nach eigenen Wünschen u. a. mit folgendem Item: „Ich kann das Studium nach meinen Wünschen gestalten“.

Die Aussagen wurden von den Studierenden auf einer Skala von 1 bis 6 bewertet (1 = „nie“, 2 = „selten“, 3 = „manchmal“, 4 = „oft“, 5 = „sehr oft“ und 6 = „immer“). Für die Auswertung wurden die Mittelwerte der Subskalen berechnet, nachdem negativ formulierte Items invertiert wurden. Höhere Werte entsprechen einem größeren Ausmaß an wahrgenommenen Ressourcen.

Kernaussagen

- Die von den befragten Studierenden der FU Berlin wahrgenommenen strukturellen Ressourcen des Studiums – der Zeitspielraum im Studium ($M=3,3$), das Qualifikationspotenzial des Studiums ($M=3,2$) sowie der Handlungsspielraum ($M=3,1$) – liegen im mittleren Bereich.
- Männliche Studierende berichten auf allen drei Dimensionen höhere Werte als weibliche Studierende, wobei die Unterschiede beim Zeitspielraum ($\text{♀: } M=3,2$ vs. $\text{♂: } M=3,5$) sowie Handlungsspielraum ($\text{♀: } M=3,1$ vs. $\text{♂: } M=3,3$) signifikant sind.
- Studierende der Fachbereiche Veterinärmedizin sowie Rechtswissenschaft geben den geringsten wahrgenommenen Zeit- und Handlungsspielraum an. Studierende der Fachbereiche Geowissenschaften und Rechtswissenschaft berichten das größte wahrgenommene Qualifikationspotenzial im Studium.
- Im Vergleich zur der 2023 durchgeführten Befragung berichten die Studierenden einen signifikant geringeren Zeitspielraum (2025: $M=3,3$ vs. 2023: $M=3,4$).

Ergebnisse

Die strukturellen Ressourcen, die das Studium an der FU Berlin bietet, sind nach Wahrnehmung der Studierenden moderat ausgeprägt. Dies gilt für männliche und weibliche Studierende sowie für Studierende unterschiedlicher Fachbereiche über alle drei Dimensionen hinweg.

Zeitspielraum im Studium

Die Studierenden geben an, „manchmal“ bis „oft“ über Zeitspielraum in ihrem Studium zu verfügen ($M=3,3$). Weibliche Studierende nehmen signifikant seltener Zeitspielräume wahr als männliche Studierende (φ : $M=3,2$ vs. σ : $M=3,5$; vgl. Abbildung 1).

Die Studierenden der Fachbereiche Veterinärmedizin ($M=2,6$) sowie Rechtswissenschaft ($M=2,7$) weisen die niedrigsten Werte für Zeitspielräume auf und unterscheiden sich damit signifikant von den Befragten der anderen Fachbereiche. Dagegen berichten Studierende der Fachbereiche Geowissenschaften, Politik- und Sozialwissenschaften sowie Geschichts- und Kulturwissenschaften im Mittel das höchste Ausmaß an Zeitspielraum im Studium ($M=3,6$; vgl. Abbildung 2).

Qualifikationspotenzial im Studium

Im Mittel geben die Studierenden der FU an, „manchmal“ Qualifikationspotenzial in ihrem Studium wahrzunehmen ($M=3,2$). Weibliche Studierende geben hier einen marginal geringeren Wert an als männliche Studierende (φ : $M=3,2$ vs. σ : $M=3,3$; vgl. Abbildung 3**Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**).

Studierende des Fachbereichs Philosophie und Geisteswissenschaften weisen mit $M=2,9$ den geringsten Wert in Bezug auf das wahrgenommene Qualifikationspotenzial auf und unterscheiden sich damit signifikant von den Befragten der meisten anderen Fachbereiche. Studierende der Fachbereiche Geowissenschaften sowie Rechtswissenschaft geben die höchsten Werte in Bezug auf das wahrgenommene Qualifikationspotenzial an ($M=3,6$; vgl. Abbildung 4).

Handlungsspielraum im Studium

Die befragten Studierenden erleben „manchmal“ Handlungsspielraum in ihrem Studium ($M=3,1$), wobei männliche Studierende signifikant höhere Werte angeben als weibliche Studierende (φ : $M=3,1$ vs. σ : $M=3,3$, vgl. Abbildung 5**Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**).

Beim Vergleich der Fachbereiche weisen Studierende der Veterinärmedizin ($M=2,3$) sowie Rechtswissenschaft ($M=2,6$) die niedrigsten Werte für den Handlungsspielraum auf und unterscheiden sich damit signifikant von den Befragten der anderen Fachbereiche. Studierende der Fachbereiche Politik- und Sozialwissenschaften ($M=3,7$) sowie Philosophie und Geisteswissenschaften ($M=3,6$) berichten das höchste Maß an Handlungsspielraum in ihrem Studium (vgl. Abbildung 6).

Einordnung

Im Vergleich zu der 2023 durchgeführten Befragung zeigt sich ein signifikant geringerer Wert beim wahrgenommenen Zeitspielraum (2025: $M=3,3$ vs. 2023: $M=3,4$), insbesondere bei den weiblichen Studierenden (2025: $M=3,2$ vs. 2023: $M=3,3$; vgl. Abbildung 1). Das Qualifikationspotenzial des Studiums (2025 und 2023: $M=3,2$; vgl. Abbildung 3) sowie der Handlungsspielraum sind ähnlich hoch ausgeprägt (2025 und 2023: $M=3,1$; vgl. Abbildung 5).

Der wahrgenommene Zeitspielraum ist im Fachbereich Veterinärmedizin signifikant niedriger als in der Befragung von 2023 (2025: $M=2,6$ vs. 2023: $M=2,9$; vgl. Abbildung 2). Das wahrgenommene Qualifikationspotenzial ist dagegen in der Mehrzahl der Fachbereiche größer oder gleich hoch – lediglich im Fachbereich Mathematik und Informatik berichten die Studierenden einen niedrigeren Wert als 2023 (vgl. Abbildung 4). Der wahrgenommene Handlungsspielraum

im Studium ist im Vergleich zu der 2023 durchgeführten Befragung in allen Fachbereichen bis auf Veterinärmedizin gleich hoch oder höher ausgeprägt (vgl. Abbildung 6 **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**).

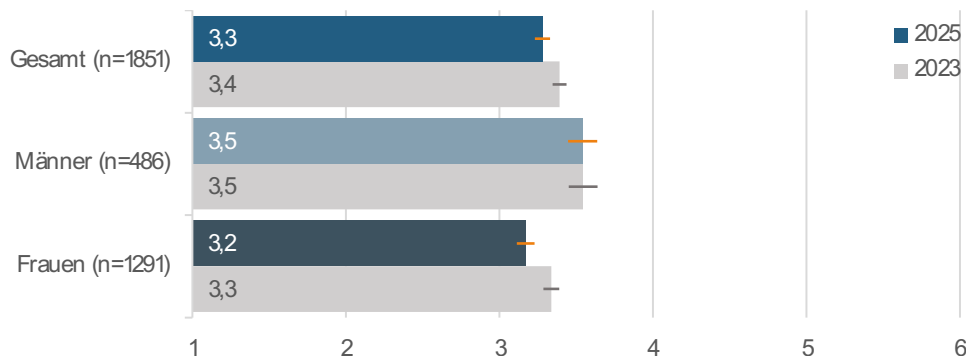
Die zeitliche Entwicklung der strukturellen Ressourcen des Studiums von 2016 bis 2025 kann in Tabelle 1 **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** abgelesen werden.

Literatur

- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources Model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
- Edelmann, M. (2002). *Gesundheitsressourcen im Beruf: Selbstwirksamkeit und Kontrolle als Faktoren der multiplen Stresspufferung* (1. Aufl.). *Psychologie – Forschung – aktuell: Bd. 8*. Beltz.
- Gusy, B. (2010). Gesundheitsberichterstattung bei Studierenden. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 5(3), 250–256. <https://doi.org/10.1007/s11553-010-0237-2>
- Gusy, B., Lesener, T. & Wolter, C. (2021). Time Pressure and Health-Related Loss of Productivity in University Students: The Mediating Role of Exhaustion. *Frontiers in Public Health*, 9, Artikel 653440. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.653440>
- Gusy, B., Wörfel, F. & Lohmann, K. (2016). Erschöpfung und Engagement im Studium: Eine Anwendung des Job Demands-Resources Modells [Exhaustion and engagement in university students: An application of the Job Demands–Resources Model]. *European Journal of Health Psychology*, 24(1), 41–53. <https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000153>
- Lesener, T., Pleiss, L. S., Gusy, B. & Wolter, C. (2020). The Study Demands-Resources Framework: An empirical introduction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 1–13. <https://doi.org/10.3390/ijerph17145183>
- Nübling, M., Stöbel, U., Hasselhorn, H. M., Michaelis, M. & Hofmann, F. (2005). *Methoden zur Erfassung psychischer Belastungen: Erprobung eines Messinstrumentes (COPSOQ)*. Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin: Forschung: Fb 1058. Wirtschaftsverlag NW. <http://www.gbv.de/dms/hebis-darmstadt/toc/160980607.pdf>
- Schagen, N. & Beyer, L. (2012). *Der Einfluss von Anforderungen und Ressourcen auf das Arbeitsengagement unter Studierenden* [The impact of demands and resources on work engagement among students]. *ZeE-Publikationen, Band 16*. Berlin: Humboldt-Universität, Zentrum für empirische Evaluationsmethoden.
- Schulz, P. & Schlotz, W. (2004). Persönlichkeit, chronischer Stress und körperliche Gesundheit. *European Journal of Health Psychology*, 12(1), 11–23.
- Udris, I. & Rimann, M. (1999). SAA und SALSA: Zwei Fragebögen zur subjektiven Arbeitsanalyse. In H. Dunckel (Hrsg.), *Mensch, Technik, Organisation: Bd. 14. Handbuch psychologischer Arbeitsanalyseverfahren*. Vdf Hochschul-Verl. an der ETH.
- van den Broeck, A., Vander Elst, T., Baillien, E., Sercu, M., Schouteden, M., de Witte, H. & Godderis, L. (2017). Job Demands, Job Resources, Burnout, Work Engagement, and Their Relationships: An Analysis Across Sectors. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000000964>
- Zimber, A. & Kanning, U. P. (Hrsg.). (2012). *Gesundheits- und Wirtschaftspsychologie: Bd. 1. Experimente der angewandten Psychologie*. Logos-Verl.

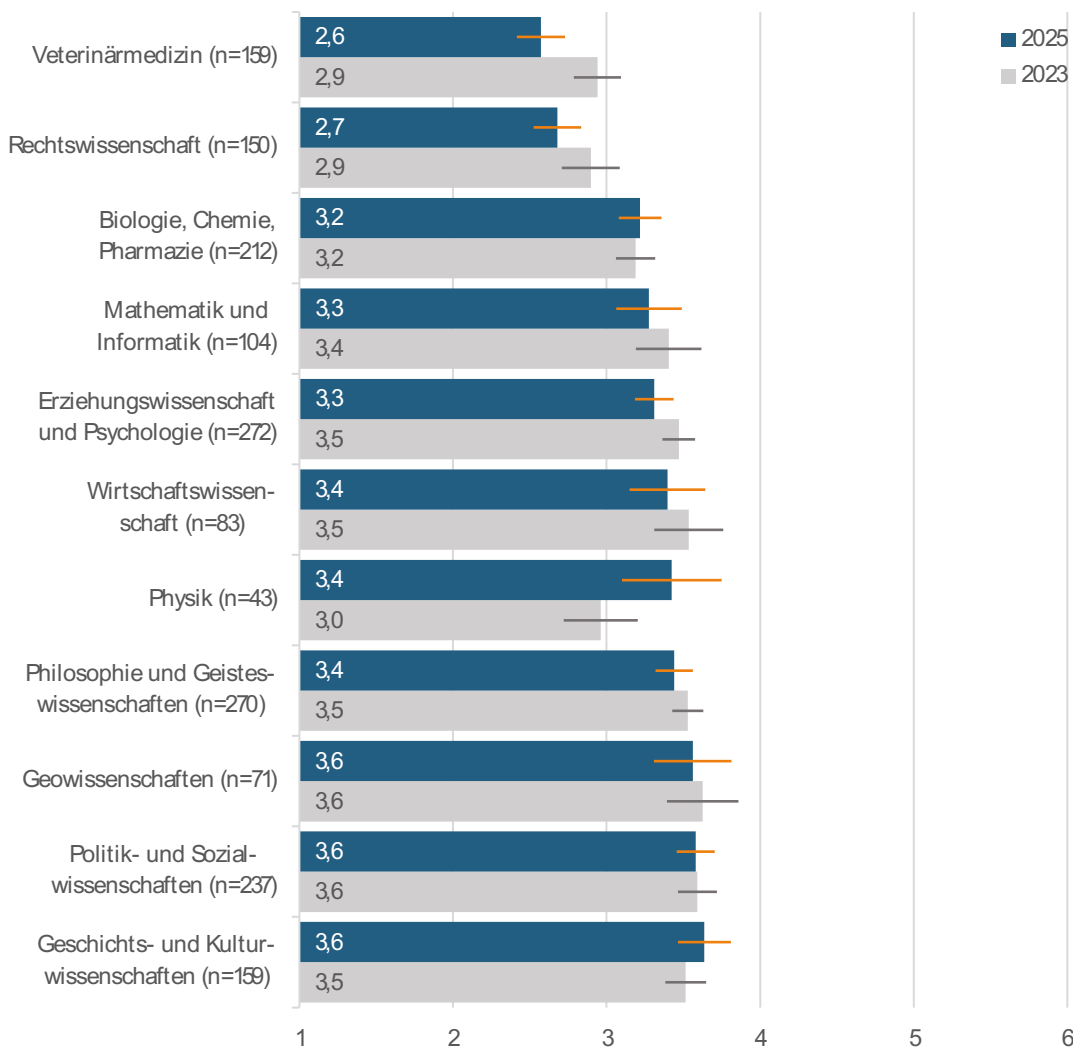
Grafische Ergebnisdarstellung

Abbildung 1: Zeitspielraum im Studium, differenziert nach Geschlecht



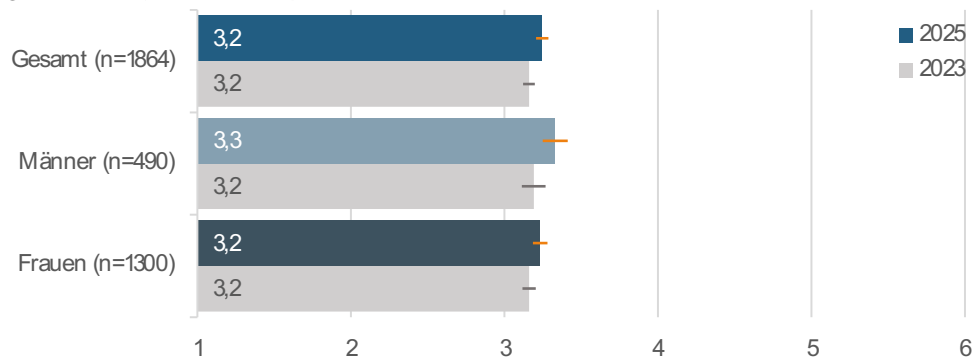
Anmerkung: Mittelwerte auf einer Skala von 1 bis 6 mit 95 %-Konfidenzintervall

Abbildung 2: Zeitspielraum im Studium, differenziert nach Fachbereichen



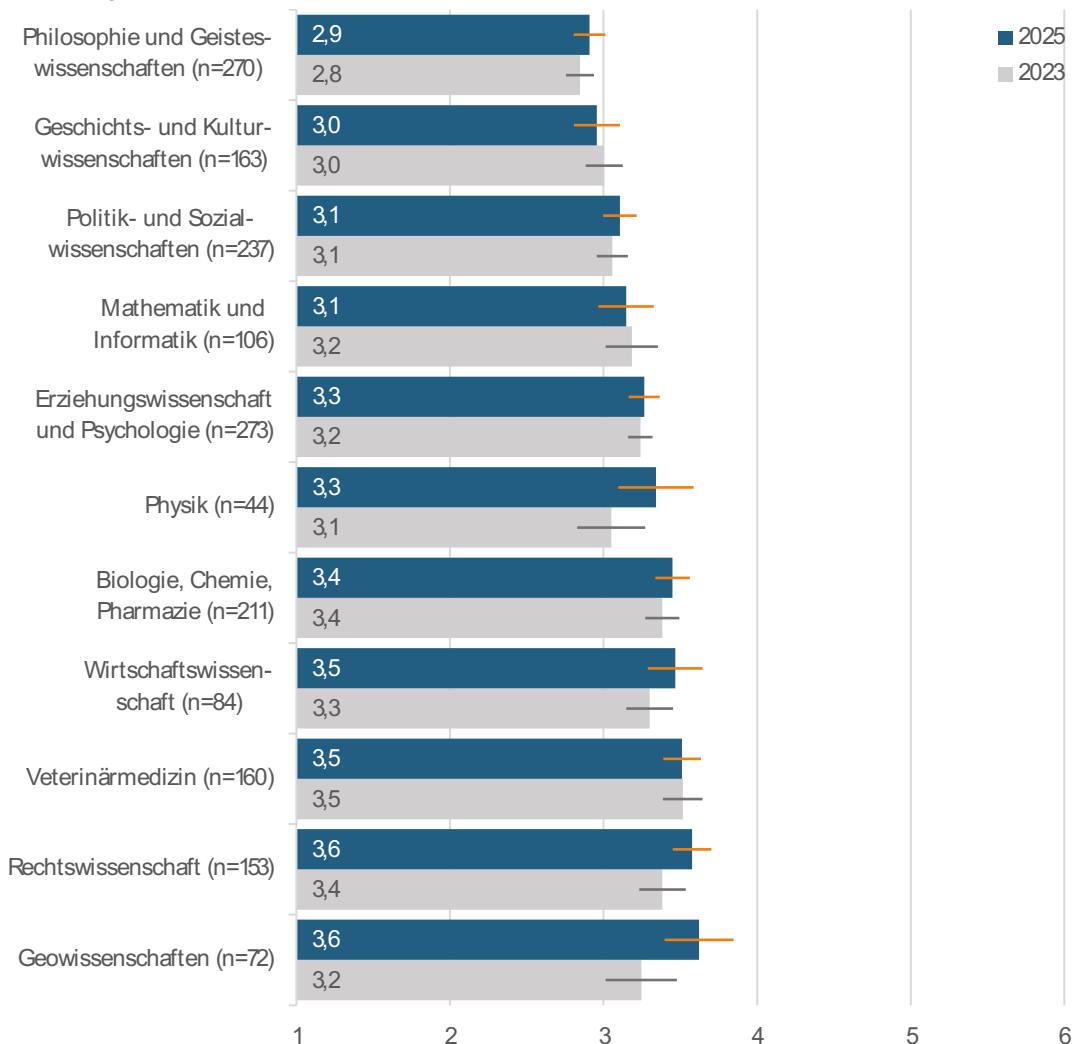
Anmerkung: Mittelwerte auf einer Skala von 1 bis 6 mit 95 %-Konfidenzintervall

Abbildung 3: Qualifikationspotenzial des Studiums, differenziert nach Geschlecht



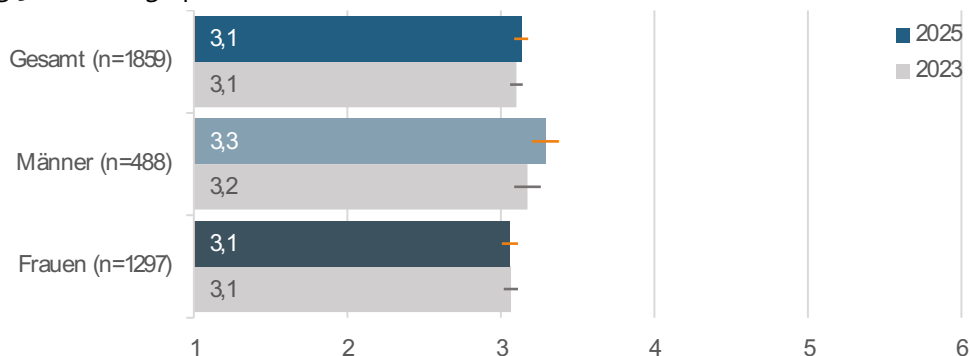
Anmerkung: Mittelwerte auf einer Skala von 1 bis 6 mit 95 %-Konfidenzintervall

Abbildung 4: Qualifikationspotenzial des Studiums, differenziert nach Fachbereichen



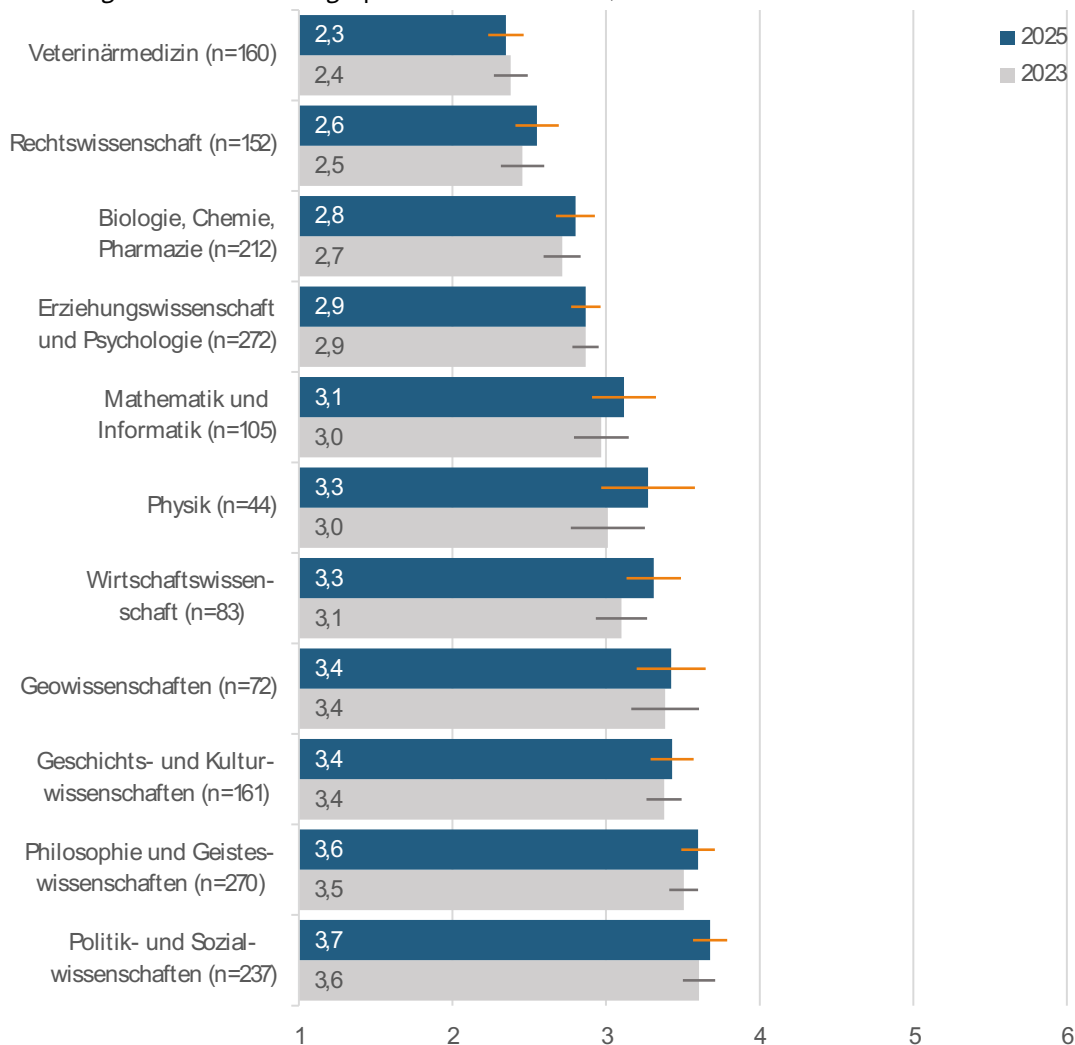
Anmerkung: Mittelwerte auf einer Skala von 1 bis 6 mit 95 %-Konfidenzintervall

Abbildung 5: Handlungsspielraum im Studium, differenziert nach Geschlecht



Anmerkung: Mittelwerte auf einer Skala von 1 bis 6 mit 95 %-Konfidenzintervall

Abbildung 6: Handlungsspielraum im Studium, differenziert nach Fachbereichen



Anmerkung: Mittelwerte auf einer Skala von 1 bis 6 mit 95 %-Konfidenzintervall

Tabelle 1: Strukturelle Ressourcen des Studiums bei Studierenden der FU Berlin im Zeitverlauf der Befragungen

	UHR FU 2025 M (95 %-KI)	UHR FU 2023 M (95 %-KI)	UHR FU 2021 M (95 %-KI)	UHR FU 2019 M (95 %-KI)	UHR FU 2016 M (95 %-KI)
Zeitspielraum im Studium					
Gesamt	n=1851	n=2120	n=2804	n=3412	n=2611
	3,3 (3,2–3,3)	3,4 (3,3–3,4)	3,4 (3,4–3,5)	3,3 (3,3–3,4)	3,3 (3,2–3,3)
Männer	n=486	n=522	n=737	n=908	n=755
	3,5 (3,4–3,6)	3,5 (3,5–3,6)	3,6 (3,5–3,7)	3,5 (3,4–3,6)	3,5 (3,4–3,5)
Frauen	n=1291	n=1519	n=2020	n=2453	n=1822
	3,2 (3,1–3,2)	3,3 (3,3–3,4)	3,4 (3,3–3,4)	3,3 (3,2–3,3)	3,2 (3,2–3,3)
Qualifikationspotenzial des Studiums					
Gesamt	n=1864	n=2128	n=2811	n=3412	n=2615
	3,2 (3,2–3,3)	3,2 (3,1–3,2)	3,3 (3,2–3,3)	3,3 (3,3–3,3)	3,2 (3,2–3,2)
Männer	n=490	n=525	n=737	n=908	n=757
	3,3 (3,2–3,4)	3,2 (3,1–3,3)	3,3 (3,2–3,3)	3,3 (3,3–3,4)	3,3 (3,3–3,4)
Frauen	n=1300	n=1524	n=2027	n=2452	n=1824
	3,2 (3,2–3,3)	3,2 (3,1–3,2)	3,3 (3,2–3,3)	3,3 (3,2–3,3)	3,2 (3,1–3,2)
Handlungsspielraum im Studium					
Gesamt	n=1859	n=2135	n=2812	n=3408	n=2610
	3,1 (3,1–3,2)	3,1 (3,1–3,1)	3,1 (3,1–3,2)	3,2 (3,2–3,2)	3,3 (3,1–3,2)
Männer	n=488	n=522	n=742	n=908	n=756
	3,3 (3,2–3,4)	3,2 (3,1–3,3)	3,2 (3,1–3,3)	3,2 (3,2–3,3)	3,3 (3,2–3,3)
Frauen	n=1297	n=1534	n=2023	n=2449	n=1820
	3,1 (3,0–3,1)	3,1 (3,0–3,1)	3,1 (3,1–3,2)	3,2 (3,2–3,2)	3,1 (3,1–3,2)

Anmerkung: Mittelwerte auf einer Skala von 1 bis 6 mit 95 %-Konfidenzintervall