

Strukturelle Ressourcen des Studiums

Einleitung

Ressourcen im Studium kennzeichnen alle physischen, psychischen, sozialen oder organisationalen Merkmale eines Studiums, die die Bewältigung der Anforderungen bzw. der damit verbundenen Kosten erleichtern, studienbezogene Ziele erreichbar machen bzw. die Persönlichkeitsentwicklung fördern (Gusy et al., 2016). Sie ermöglichen die Bearbeitung studienrelevanter Aufgaben und somit einen erfolgreichen Studienabschluss. Die strukturellen Ressourcen werden hier auf drei Dimensionen abgebildet:

Der Zeitspielraum im Studium bezeichnet die Möglichkeit, studienbezogene Aufgaben wie z. B. Prüfungsleistungen oder Lehrveranstaltungen in gewünschter Form und eigenem Tempo vor- und nachzubereiten. Ist die Aufgabenmenge insgesamt zu groß 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. Bei einem hohen Qualifikationspotenzial sind Studierende davon überzeugt, entscheidende Schlüsselqualifikationen zu erwerben und wichtige Kontakte zu knüpfen, die ihnen im Anschluss an das Studium gute Zukunftsperspektiven eröffnen. Mit dem Handlungsspielraum im Studium wird die wahrgenommene Möglichkeit zur (Mit-)Gestaltung und Organisation des Studiums erfasst. 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 Kontrollmöglichkeit für ihre Ressourcen (Edelmann, 2002).

Im Arbeitskontext ließ sich bereits ein Puffereffekt von Ressourcen auf hohe Anforderungen zeigen (Bakker & Demerouti, 2007; Broeck et al., 2017). In Anlehnung an das Job-Demands-Resources-Modell konnte im Kontext eines Hochschulstudiums nachgewiesen werden, dass studienbezogene Ressourcen wie beispielsweise Handlungsspielräume mit dem studentischen Engagement zusammenhängen (Schagen & Beyer, 2012). Wenn entsprechende Ressourcen fehlen, kann der Studienerfolg gefährdet werden. Mögliche Folgen für Studierende sind Missbefinden und Stress (Schulz & Schlotz, 2004). In der Gesundheitsberichterstattung werden subjektiv wahrgenommene Ressourcen der Studiensituation erhoben. So erhalten Hochschulen Hinweise darauf, wie sie durch die Ausgestaltung des Studiums die Gesundheit ihrer Studierenden positiv beeinflussen können (Gusy, 2010).

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 bis dahin für Studierende nur globale stressbezogene Instrumente gab. Als Vorlage dienten etablierte Skalen für die Arbeitswelt (COPSOQ, Nübling, Stößel, Hasselhorn, Michaelis & Hofmann, 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, wobei 1 „nie“, 2 „selten“, 3 „manchmal“, 4 „oft“, 5 „sehr oft“ und 6 „immer“ entspricht.

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 wahrgenommenen strukturellen Ressourcen im Studium – der Zeitspielraum im Studium ($M=3,5$), das Qualifikationspotenzial des Studiums ($M=3,5$) sowie der Handlungsspielraum ($M=3,3$) – liegen in einem mittleren Bereich.
- Männliche Studierende berichten im Mittel von einem höheren Ausmaß an strukturellen Ressourcen auf allen drei Dimensionen, insbesondere hinsichtlich des Zeitspielraums ihres Studiums (φ : $M=3,3$, σ : $M=3,6$).
- Zwischen den Studierenden der verschiedenen Fachbereiche gibt es z. T. deutliche Unterschiede in der Wahrnehmung der Ressourcen.
- Befragte des Fachbereichs Mathematik weisen auf allen drei Dimensionen vergleichsweise hohe Werte auf.
- Studierende des Fachbereichs Architektur nehmen den größten Mangel an Zeitspielraum in ihrem Studium wahr.

Ergebnisse

Die strukturellen Ressourcen, die das Studium an der TU Kaiserslautern bietet, sind nach Wahrnehmung der Studierenden moderat ausgeprägt. Dies gilt für männliche und weibliche Studierende sowie für die Studierenden der meisten Fachbereiche über alle drei Dimensionen hinweg. Der Handlungsspielraum wird im Mittel als etwas geringer empfunden als der Zeitspielraum und das Qualifikationspotenzial im Studium ($M=3,3$ vs. $M=3,5$; vgl. Abbildung 49, Abbildung 51 und Abbildung 53).

Zeitspielraum im Studium

Die Studierenden der TU Kaiserslautern verfügen nach eigenen Angaben „manchmal“ bis „oft“ über Zeitspielraum in ihrem Studium. Weibliche Studierende geben im Mittel einen signifikant geringeren Zeitspielraum als männliche Studierende an (φ : $M=3,3$, σ : $M=3,6$; vgl. Abbildung 49).

Beim Vergleich der Fachbereiche weisen insbesondere Studierende der Architektur ($M=2,8$), aber auch Studierende der Fachbereiche Biologie ($M=3,3$), Chemie ($M=3,3$) sowie Wirtschaftswissenschaften ($M=3,3$) niedrige Werte auf. Die Studierenden der Mathematik beurteilen ihren

Zeitspielraum im Studium mit einem Mittelwert von $M=3,8$ am höchsten, gefolgt von den Studierenden der Fachbereiche Sozialwissenschaften, Informatik sowie Elektro- und Informationstechnik ($M=3,6$; vgl. Abbildung 50).

Qualifikationspotenzial im Studium

Auch hinsichtlich des Qualifikationspotentials geben die Studierenden der TU Kaiserslautern an, dieses „manchmal“ bis „oft“ in ihrem Studium zu erleben ($M=3,5$). Weibliche Studierende empfinden dies signifikant seltener als männliche ($\varphi: M=3,4$, $\sigma: M=3,6$; vgl. Abbildung 51).

Die Studierenden der Fachbereiche Bauingenieurwesen ($M=4,0$) sowie Physik ($M=3,9$) geben den höchsten empfundenen Zuwachs an Schlüsselqualifikationen an, während die Studierenden der Fachbereiche Sozialwissenschaften ($M=3,1$), Wirtschaftswissenschaften ($M=3,2$) sowie Biologie ($M=3,3$) im Mittel die geringsten Werte aufweisen (vgl. Abbildung 52).

Handlungsspielraum

Auch Handlungsspielraum erleben die Studierenden der TU Kaiserslautern „manchmal“ bis „oft“ in ihrem Studium ($M=3,3$), wobei weibliche Studierende etwas seltener das Gefühl haben, ihr Studium nach eigenen Wünschen gestalten zu können ($\varphi: M=3,2$, $\sigma: M=3,3$; vgl. Abbildung 53).

Studierende der Fachbereiche Biologie ($M=2,8$), Wirtschaftswissenschaften ($M=2,9$) sowie Chemie ($M=3,0$) empfinden ihren Handlungsspielraum als am geringsten, wohingegen Studierende der Fachbereiche Informatik ($M=3,5$), Physik ($M=3,6$), Architektur ($M=3,7$) und Mathematik ($M=3,9$) die höchsten Werte angeben (vgl. Abbildung 54).

Einordnung

Die Unterschiede zur Befragung 2015 sind marginal: Die 2018 befragten Studierenden bewerten das Qualifikationspotenzial ($M=3,5$ vs. $M=3,4$) sowie den Handlungsspielraum ($M=3,3$ vs. $M=3,2$) ihres Studiums tendenziell als leicht höher. Die Wahrnehmung der strukturellen Ressourcen ist mit einem Unterschied von $-0,1$ auf allen drei Dimensionen unwesentlich geringer ausgeprägt als in der bundesweiten Befragung Studierender in Deutschland (vgl. Tabelle 34, Tabelle 36 und Tabelle 38).

Insbesondere die 2018 befragten Studierenden des Fachbereichs Architektur bewerten ihren Zeitspielraum als deutlich geringer als die 2015 befragten Studierenden ($-0,4$), während Studierende der Fachbereiche Informatik sowie Elektro- und Informationstechnik 2018 leicht höhere Werte angeben ($+0,2$; vgl. Tabelle 35). Bezogen auf das wahrgenommene Qualifikationspotenzial schätzen insbesondere Studierende der Fachbereiche Physik, Mathematik sowie Chemie ihr Studium besser ein als die 2015 befragten Studierenden (Veränderung $>+0,3$; vgl. Tabelle 37). Hinsichtlich des Handlungsspielraumes sind vor allem die Werte der Studierenden der Elektro- und Informationstechnik mit $-0,3$ auffällig geringer als jene der 2015 Befragten (vgl. Tabelle 39).

Literatur

Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources Model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 309–328.

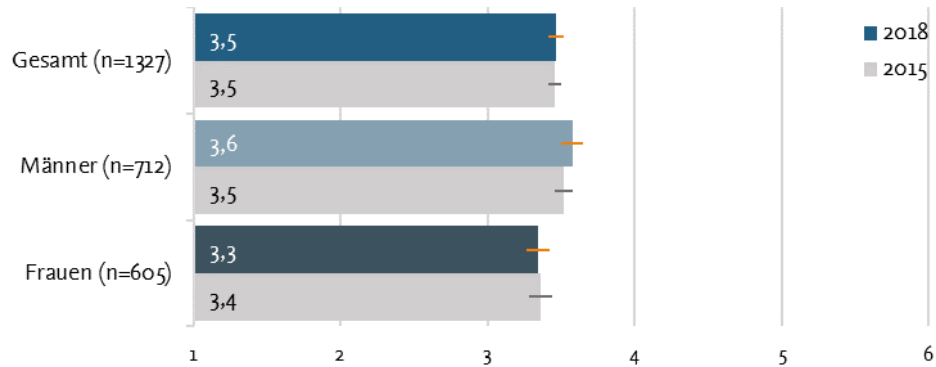
Broeck, A. van den, Vander Elst, T., Baillien, E., Sercu, M., Schouteden, M., Witte, H. de et al. (2017). Job Demands, Job Resources, Burnout, Work Engagement, and Their Relationships:



- An Analysis Across Sectors. *J Occup Environ Med (Journal of Occupational and Environmental Medicine)*. <https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000000964>
- Edelmann, M. (2002). *Gesundheitsressourcen im Beruf. Selbstwirksamkeit und Kontrolle als Faktoren der multiplen Stresspufferung* (Psychologie - Forschung - aktuell, Bd. 8, 1. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Gusy, B. (2010). Gesundheitsberichterstattung bei Studierenden. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 5, 250–256. <https://doi.org/10.1007/s11553-010-0237-2>
- Gusy, B., Wörfel, F. & Lohmann, K. (2016). Erschöpfung und Engagement im Studium. Eine Anwendung des Job Demands-Resources Modells. *European Journal of Health Psychology (Zeitschrift für Gesundheitspsychologie)*, 24, 41–53. <https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000153>
- Nübling, M., Stößel, 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). Dortmund: Wirtschaftsverlag NW.
- Schagen, N. & Beyer, L. (2012). The impact of demands and resources on work engagement among students. *Der Einfluss von Anforderungen und Ressourcen auf das Arbeitsengagement unter Studierenden* (ZeE-Publikationen, Band 16): Berlin: Humboldt-Universität, Zentrum für empirische Evaluationsmethoden.
- Schulz, P. & Schlotz, W. (2004). *TICS Trierer Inventar zum chronischen Stress*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Udris, I. & Rimann, M. (1999). SAA und SALSA: Zwei Fragebögen zur subjektiven Arbeitsanalyse. In H. Dunckel (Hrsg.), *Handbuch psychologischer Arbeitsanalyseverfahren* (Mensch, Technik, Organisation, Bd. 14, S. 397–419). Zürich: Vdf-Hochschulverlag.

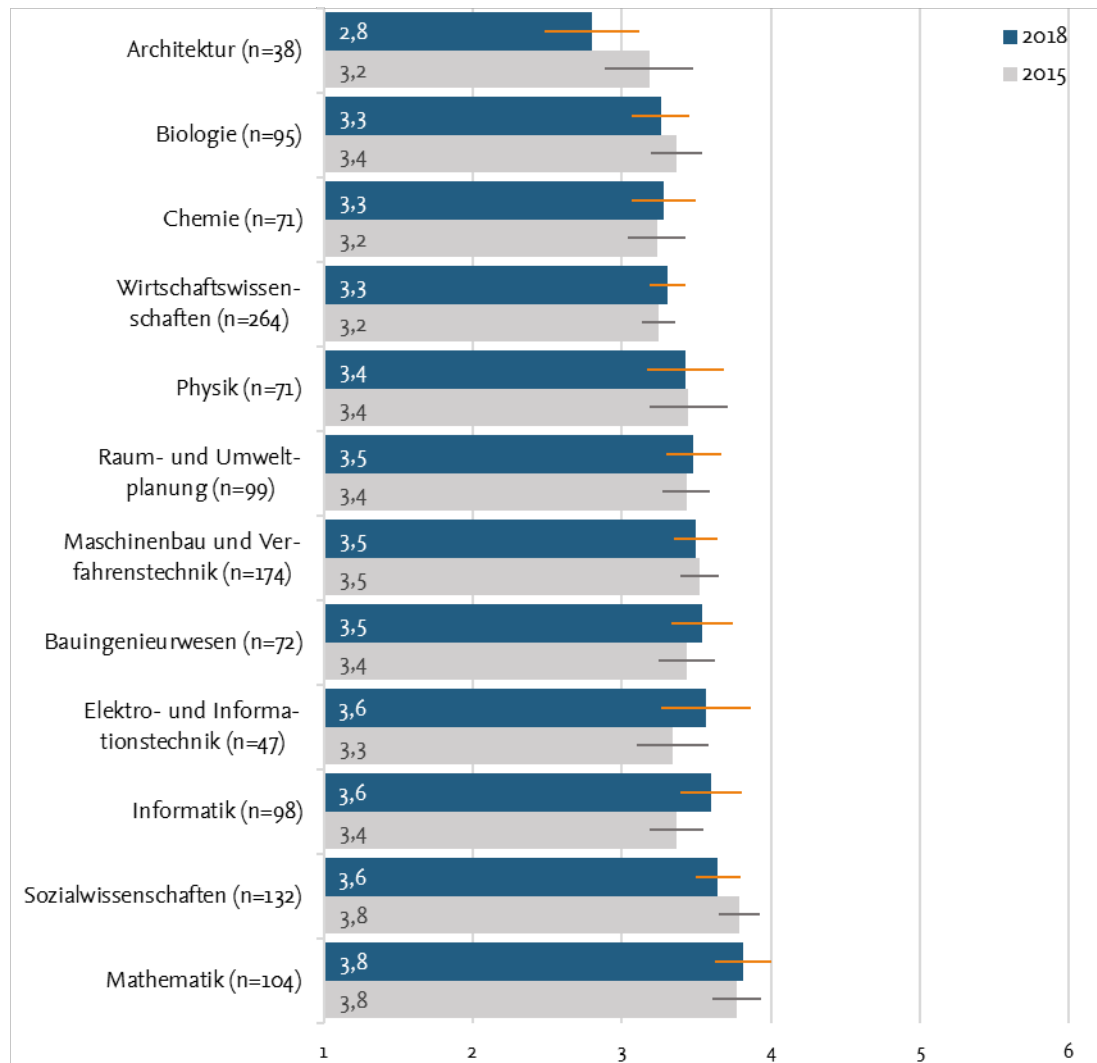
Grafische Ergebnisdarstellung

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.



Tabelle 1: Zeitspielraum im Studium, differenziert nach Geschlecht.

	UHR TUK 2018 <i>M</i> (95%-KI)	UHR TUK 2015 <i>M</i> (95%-KI)	BWB 2017 <i>M</i> (95%-KI)
Gesamt	n=1327 3,5 (3,4 - 3,5)	n=1413 3,5 (3,4 - 3,5)	n=5796 3,6 (3,6 - 3,6)
Männer	n=712 3,6 (3,5 - 3,7)	n=864 3,5 (3,5 - 3,6)	n=2164 3,7 (3,6 - 3,7)
Frauen	n=605 3,3 (3,3 - 3,4)	n=549 3,4 (3,3 - 3,4)	n=3632 3,5 (3,5 - 3,6)

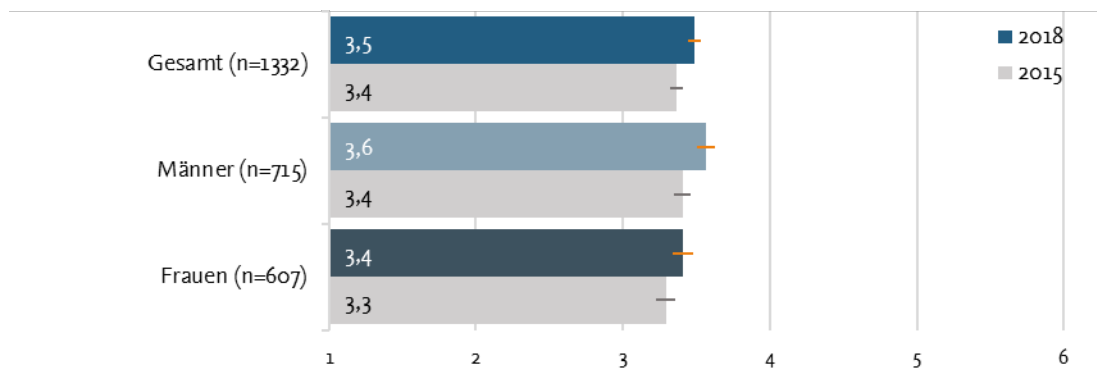
Anmerkung: Mittelwerte auf einer Skala von 1 bis 6 mit 95 %-Konfidenzintervall.

Tabelle 2: Zeitspielraum im Studium, differenziert nach Fachbereichen.

	UHR TUK 2018 <i>M</i> (95%-KI)	UHR TUK 2015 <i>M</i> (95%-KI)	Veränderung
Architektur	2,8 (2,5 - 3,1)	3,2 (2,9 - 3,5)	-0,4
Bauingenieurwesen	3,5 (3,3 - 3,7)	3,4 (3,2 - 3,6)	+0,1
Biologie	3,3 (3,1 - 3,5)	3,4 (3,2 - 3,5)	-0,1
Chemie	3,3 (3,1 - 3,5)	3,2 (3,0 - 3,4)	+0,0
Elektro- und Informati- onstechnik	3,6 (3,3 - 3,9)	3,3 (3,1 - 3,6)	+0,2
Informatik	3,6 (3,4 - 3,8)	3,4 (3,2 - 3,5)	+0,2
Maschinenbau und Ver- fahrenstechnik	3,5 (3,4 - 3,6)	3,5 (3,4 - 3,6)	0,0
Mathematik	3,8 (3,6 - 4,0)	3,8 (3,6 - 3,9)	+0,0
Physik	3,4 (3,2 - 3,7)	3,4 (3,2 - 3,7)	0,0
Raum- und Umweltpla- nung	3,5 (3,3 - 3,7)	3,4 (3,3 - 3,6)	+0,0
Sozialwissenschaften	3,6 (3,5 - 3,8)	3,8 (3,7 - 3,9)	-0,1
Wirtschaftswissenschaf- ten	3,3 (3,2 - 3,4)	3,2 (3,1 - 3,4)	+0,1

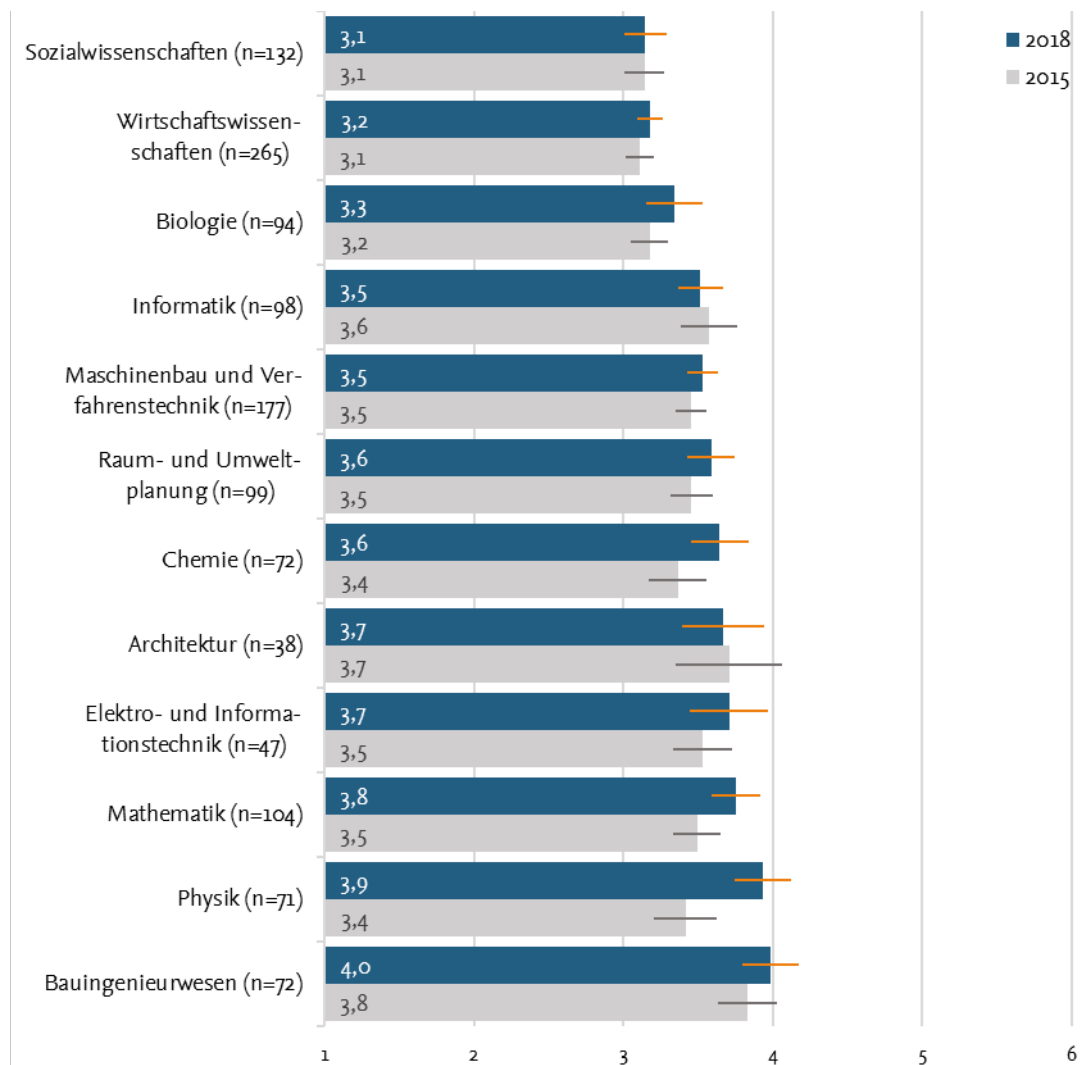
Anmerkung: Mittelwerte auf einer Skala von 1 bis 6 mit 95 %-Konfidenzintervall.

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.



Tabelle 3: Qualifikationspotenzial des Studiums, differenziert nach Geschlecht.

	UHR TUK 2018 <i>M</i> (95%-KI)	UHR TUK 2015 <i>M</i> (95%-KI)	BWB 2017 <i>M</i> (95%-KI)
Gesamt	n=1332 3,5 (3,4 - 3,5)	n=1411 3,4 (3,3 - 3,4)	n=5872 3,6 (3,6 - 3,6)
Männer	n=715 3,6 (3,5 - 3,6)	n=863 3,4 (3,4 - 3,5)	n=2193 3,6 (3,6 - 3,7)
Frauen	n=607 3,4 (3,3 - 3,5)	n=548 3,3 (3,2 - 3,4)	n=3679 3,6 (3,5 - 3,6)

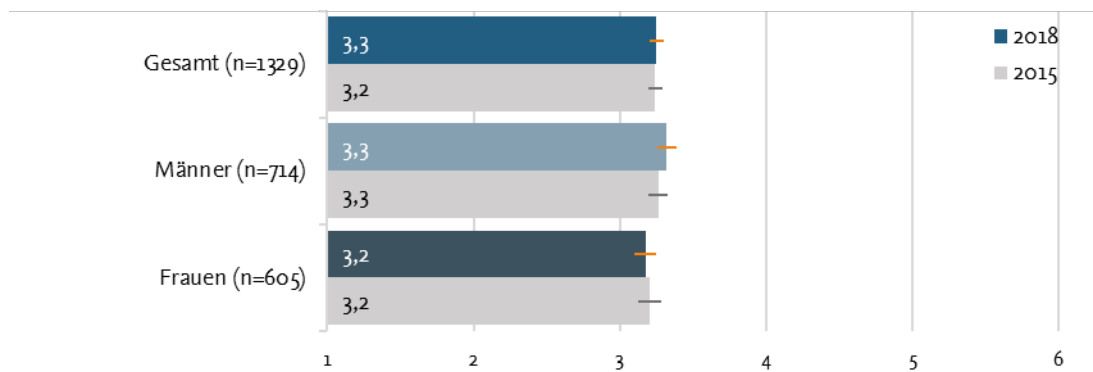
Anmerkung: Mittelwerte auf einer Skala von 1 bis 6 mit 95 %-Konfidenzintervall.

Tabelle 4: Qualifikationspotenzial des Studiums, differenziert nach Fachbereichen.

	UHR TUK 2018 <i>M</i> (95%-KI)	UHR TUK 2015 <i>M</i> (95%-KI)	Veränderung
Architektur	3,7 (3,4 - 3,9)	3,7 (3,4 - 4,1)	0,0
Bauingenieurwesen	4,0 (3,8 - 4,2)	3,8 (3,6 - 4,0)	+0,2
Biologie	3,3 (3,2 - 3,5)	3,2 (3,1 - 3,3)	+0,2
Chemie	3,6 (3,5 - 3,8)	3,4 (3,2 - 3,6)	+0,3
Elektro- und Informati- onstechnik	3,7 (3,4 - 4,0)	3,5 (3,3 - 3,7)	+0,2
Informatik	3,5 (3,4 - 3,7)	3,6 (3,4 - 3,8)	-0,1
Maschinenbau und Ver- fahrenstechnik	3,5 (3,4 - 3,6)	3,5 (3,4 - 3,6)	+0,1
Mathematik	3,8 (3,6 - 3,9)	3,5 (3,3 - 3,6)	+0,3
Physik	3,9 (3,7 - 4,1)	3,4 (3,2 - 3,6)	+0,5
Raum- und Umweltpla- nung	3,6 (3,4 - 3,7)	3,5 (3,3 - 3,6)	+0,1
Sozialwissenschaften	3,1 (3,0 - 3,3)	3,1 (3,0 - 3,3)	+0,0
Wirtschaftswissenschaf- ten	3,2 (3,1 - 3,3)	3,1 (3,0 - 3,2)	+0,1

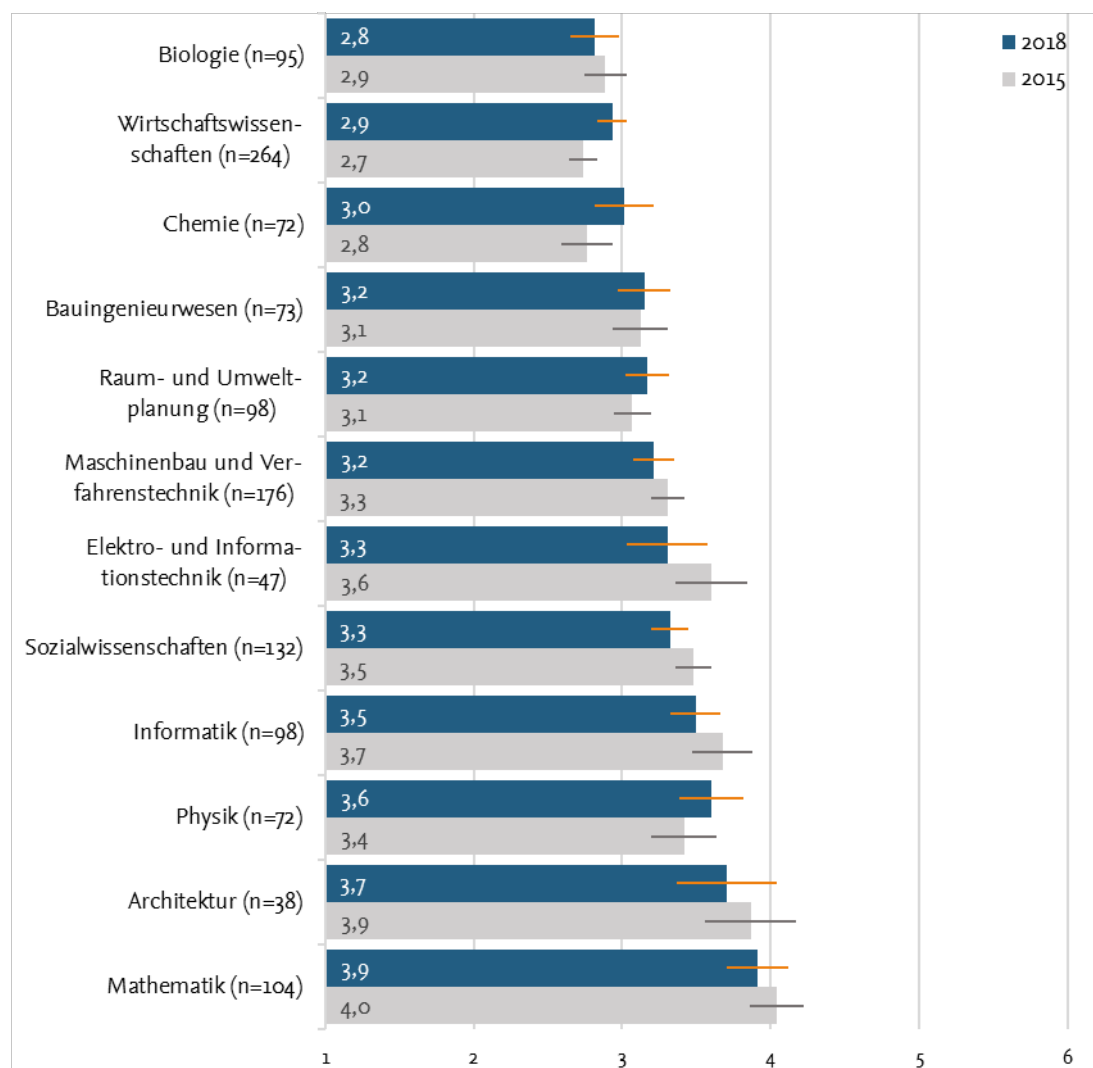
Anmerkung: Mittelwerte auf einer Skala von 1 bis 6 mit 95 %-Konfidenzintervall.

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 5: Handlungsspielraum im Studium, differenziert nach Geschlecht.

	UHR TUK 2018 <i>M</i> (95%-KI)	UHR TUK 2015 <i>M</i> (95%-KI)	BWB 2017 <i>M</i> (95%-KI)
Gesamt	n=1329 3,3 (3,2 - 3,3)	n=1411 3,2 (3,2 - 3,3)	n=5843 3,4 (3,4 - 3,4)
Männer	n=714 3,3 (3,3 - 3,4)	n=864 3,3 (3,2 - 3,3)	n=2184 3,4 (3,4 - 3,5)
Frauen	n=605 3,2 (3,1 - 3,2)	n=547 3,2 (3,1 - 3,3)	n=3659 3,4 (3,3 - 3,4)

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

Tabelle 6: Handlungsspielraum im Studium, differenziert nach Fachbereichen.

	UHR TUK 2018 <i>M</i> (95%-KI)	UHR TUK 2015 <i>M</i> (95%-KI)	Veränderung
Architektur	3,7 (3,4 - 4,0)	3,9 (3,6 - 4,2)	-0,2
Bauingenieurwesen	3,2 (3,0 - 3,3)	3,1 (2,9 - 3,3)	+0,0
Biologie	2,8 (2,7 - 3,0)	2,9 (2,7 - 3,0)	-0,1
Chemie	3,0 (2,8 - 3,2)	2,8 (2,6 - 2,9)	+0,2
Elektro- und Informati- onstechnik	3,3 (3,0 - 3,6)	3,6 (3,4 - 3,8)	-0,3
Informatik	3,5 (3,3 - 3,7)	3,7 (3,5 - 3,9)	-0,2
Maschinenbau und Ver- fahrenstechnik	3,2 (3,1 - 3,4)	3,3 (3,2 - 3,4)	-0,1
Mathematik	3,9 (3,7 - 4,1)	4,0 (3,9 - 4,2)	-0,1
Physik	3,6 (3,4 - 3,8)	3,4 (3,2 - 3,6)	+0,2
Raum- und Umweltpla- nung	3,2 (3,0 - 3,3)	3,1 (2,9 - 3,2)	+0,1
Sozialwissenschaften	3,3 (3,2 - 3,5)	3,5 (3,4 - 3,6)	-0,2
Wirtschaftswissenschaf- ten	2,9 (2,8 - 3,0)	2,7 (2,6 - 2,8)	+0,2

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