

## Wahrgenommene strukturelle Ressourcen des Studiums

### Einleitung

Studienbezogene Ressourcen ermöglichen die Bearbeitung studienrelevanter Aufgaben und somit einen erfolgreichen Studienabschluss. 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).

Die wahrgenommenen strukturellen Ressourcen werden hier auf drei Dimensionen abgebildet:

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, 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 Selbstwirksamkeit als Kontrollmöglichkeit für ihre Ressourcen (Edelmann, 2002).

Der Zeitspielraum im Studium erfasst die Möglichkeit, studienbezogene Aufgaben wie z. B. Prüfungsleistungen oder Lehrveranstaltungen in gewünschter Form vor- und nachzubereiten. Ist die Aufgabenmenge insgesamt zu groß oder die Zeit für einzelne Aufgaben zu gering, sind Qualitätseinbußen zu erwarten.

### 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, Stöbel, Hasselhorn, Michaelis & Hofmann, 2005; SALSA: Udris & Rimmann, 1999).

---

Ein Kooperationsprojekt zwischen dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, der Freien Universität Berlin und der Techniker Krankenkasse.

Die Skala Qualifikationspotenzial des Studiums enthielt beispielsweise 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 beinhaltet unter anderem das Item „Bei der inhaltlichen und formalen Ausgestaltung von Studienarbeiten habe ich Freiräume.“ Der Zeitspielraum im Studium wurde mit Items wie „Ich habe genug Zeit, um die besuchten Lehrveranstaltungen vor- und nachzubereiten.“ erfasst.

Die Aussagen wurden von den Studierenden auf einer sechsstufigen Likertskala von 1 bis 6 eingestuft, wobei 1 „nie“, 2 „selten“, 3 „manchmal“, 4 „oft“, 5 „sehr oft“ und 6 „immer“ entsprach. 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 liegen im mittleren Bereich: das Potenzial, sich weiter zu qualifizieren ( $M=3,6$ ), der Handlungsspielraum ( $M=3,4$ ) sowie der Zeitspielraum im Studium ( $M=3,6$ ).
- Männliche Studierende berichten im Mittel von einem höheren Ausmaß an strukturellen Ressourcen, insbesondere hinsichtlich des Qualifikationspotenzials ( $\sigma$ :  $M=3,7$ ,  $\text{♀}$ :  $M=3,5$ ).
- Studierende der Sprach- und Kulturwissenschaften geben im Mittel den größten Handlungsspielraum ( $M=3,7$ ) und zugleich das geringste Qualifikationspotenzial ( $M=3,3$ ) unter den Studierenden der verschiedenen Fächergruppen an.
- Studierende an Fachhochschulen berichten im Durchschnitt von mehr Qualifikationspotenzial ( $M=4,0$ ) und Zeitspielraum ( $M=3,7$ ) als Studierende an Universitäten. Letztere geben im Mittel mehr Handlungsspielraum an ( $M=3,4$ ).

### Ergebnisse

Die Studierenden geben an, dass ihre strukturellen Ressourcen im Mittel moderat ausgeprägt sind. Dies gilt für das Qualifikationspotenzial des Studiums mit Blick auf die berufliche Zukunft ( $M=3,6$ ), den Handlungsspielraum ( $M=3,4$ ) sowie den Zeitspielraum ( $M=3,6$ ) im Studium. Männliche Studierende berichten im Mittel von signifikant größerem Zeitspielraum als ihre weiblichen Mitstudierenden ( $\sigma$ :  $M=3,7$ ,  $\text{♀}$ :  $M=3,5$ ). Bezüglich des Handlungsspielraumes ( $\sigma$ :  $M=3,4$ ,  $\text{♀}$ :  $M=3,3$ ) sowie des Qualifikationspotenzials ( $\sigma$ :  $M=3,7$ ,  $\text{♀}$ :  $M=3,6$ ) weisen die weiblichen Studierenden unwesentlich geringere Werte als die männlichen Studierenden auf.

Zwischen den Fächergruppen unterscheiden sich die Einschätzungen der Studierenden im Mittel signifikant in Bezug auf die Ressourcen ihres Studiums: Während insbesondere Studierende der Sprach- und Kulturwissenschaften ( $M=3,3$ ) das Qualifikationspotenzial ihres Studiums im Mittel signifikant geringer als Studierende der anderen Fächergruppen einschätzen, ist dies bei Studierenden der Medizin/Gesundheitswissenschaften ( $M=4,1$ ) umgekehrt. Ein ähnliches Bild ergibt sich auch bezogen auf den Handlungsspielraum: Insbesondere die Studierenden der Sprach- und Kulturwissenschaften ( $M=3,7$ ) sowie der Sozialwissenschaften/-wesen/Psychologie/Pädagogik ( $M=3,5$ ) nehmen im Mittel häufiger wahr, über

diese Ressource zu verfügen. In der Fächergruppe Medizin/Gesundheitswissenschaften ( $M=2,7$ ) ist dies seltener der Fall. Hinsichtlich des Zeitspielraumes weisen die Studierenden der Fächergruppe Sozialwissenschaften/-wesen/Psychologie/Pädagogik ( $M=3,7$ ) das höchste Ausmaß der Befragten auf, während vor allem die Studierenden der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften ( $M=3,5$ ) den geringsten Zeitspielraum berichten.

Studierende an Universitäten ( $M=3,5$ ) berichten im Mittel ein weitaus geringeres Maß an Qualifikationspotenzial ihres Studiums als Studierende an Fachhochschulen ( $M=4,0$ ). Nur unwesentlich unterschieden sich die Werte hinsichtlich des Handlungs- sowie des Zeitspielraumes: Studierende an Universitäten ( $M=3,4$ ) schätzen ihren Handlungsspielraum etwas größer ein als Studierende an Fachhochschulen ( $M=3,3$ ). Der Zeitspielraum dagegen wird von Studierenden an Universitäten ( $M=3,6$ ) etwas geringer eingeschätzt als von Studierenden an Fachhochschulen ( $M=3,7$ ).

Studierende unterschiedlicher Studienjahre unterscheiden sich lediglich hinsichtlich des Qualifikationspotenzials sowie des Handlungsspielraumes, dem sie ihrem Studium beimessen. Der wahrgenommene Zeitspielraum bleibt in der Einschätzung der Studierenden unterschiedlicher Studienjahre stabil. Studierende ab dem siebten Studienjahr ( $M=3,5$ ) schätzen ihren Handlungsspielraum im Mittel am höchsten ein, insbesondere im Vergleich zu Studierenden des zweiten und dritten Studienjahres ( $M=3,3$ ). Die Einschätzung des Qualifikationspotenzials des Studiums sinkt im Mittel von Jahrgang zu Jahrgang kontinuierlich ab – von  $M=3,8$  bei Studierenden des ersten Studienjahres bis  $M=3,4$  bei Studierenden ab dem achten Studienjahr.<sup>1</sup>

Eine detaillierte Studienbeschreibung sowie methodische Erläuterungen sind auf der Internetseite der Freien Universität Berlin unter [www.fu-berlin.de/gesund-studieren](http://www.fu-berlin.de/gesund-studieren) zu finden. Dort befindet sich auch eine Auflistung der weiteren Faktenblätter zur Befragung "Gesundheit Studierender in Deutschland 2017".

---

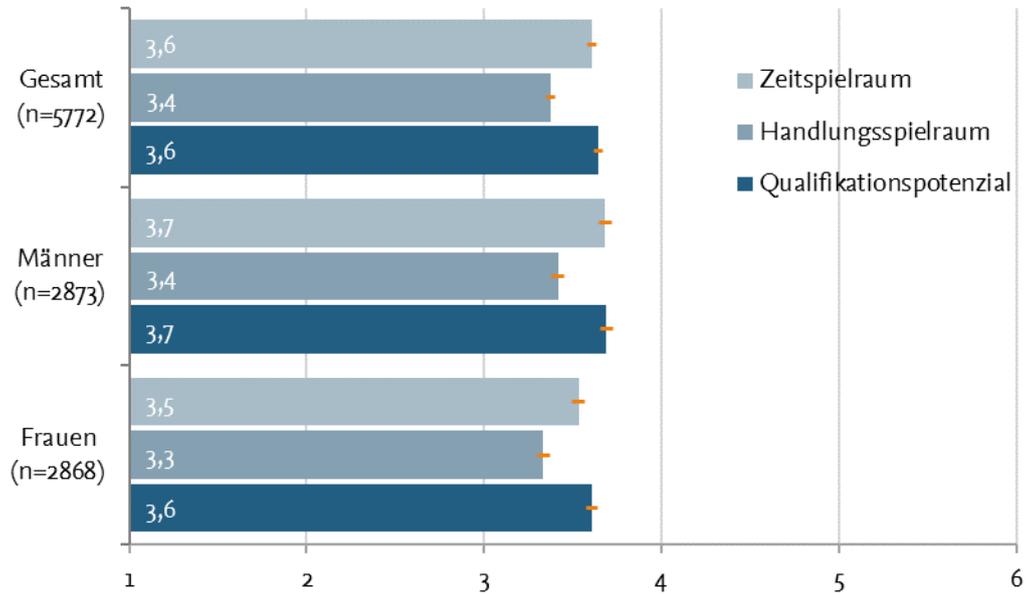
<sup>1</sup> Die Werte des ersten Studienjahres werden wegen der geringen Fallzahl mit Vorsicht interpretiert.

## Literatur

- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources Model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology* (3), 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. *Journal of Occupational and Environmental Medicine / American College 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.
- Nübling, M., Stößel, U., Hasselhorn, H. M., Michaelis, M. & Hofmann, F. (2005). *Methoden zur Erfassung psychischer Belastungen. Erprobung eines Messinstrumentes (COP-SOQ)* (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). Persönlichkeit, chronischer Stress und körperliche Gesundheit. *European Journal of Health Psychology (Zeitschrift für Gesundheitspsychologie)*, 12 (1), 11–23.
- 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.

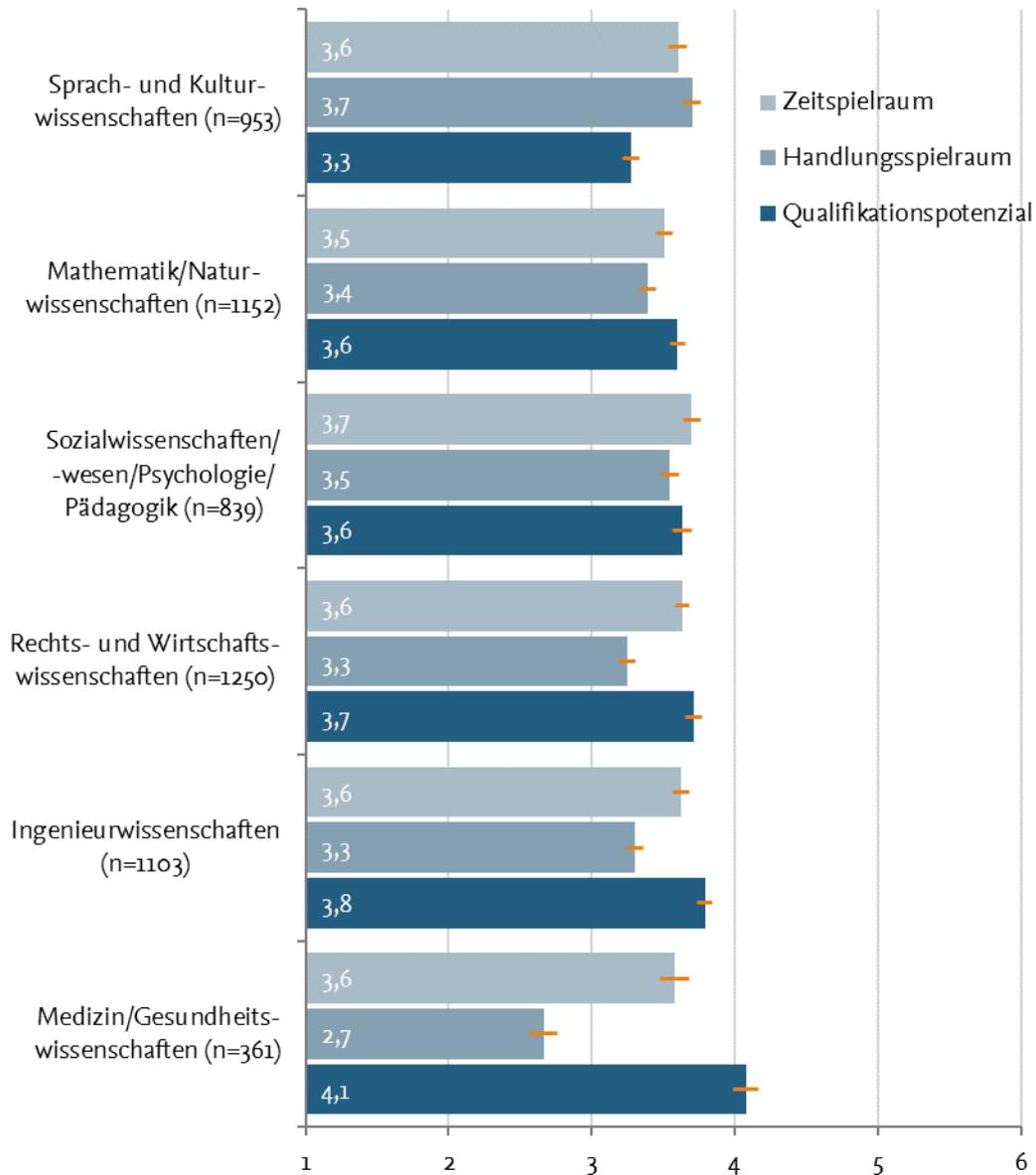
Grafische Ergebnisdarstellung

Abbildung 1: Wahrgenommene strukturelle Ressourcen, differenziert nach Geschlecht.



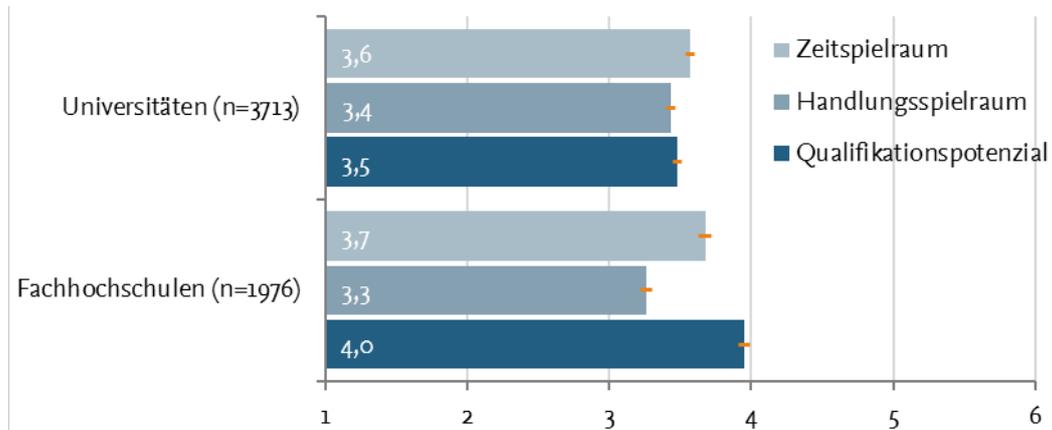
Anmerkung: Mittelwerte auf einer Skala von 1 bis 6, dargestellt in blauen Balken. 95 %-Konfidenzintervalle der Mittelwerte in orangefarbenen Linien.

Abbildung 2: Wahrgenommene strukturelle Ressourcen, differenziert nach Fächergruppen.



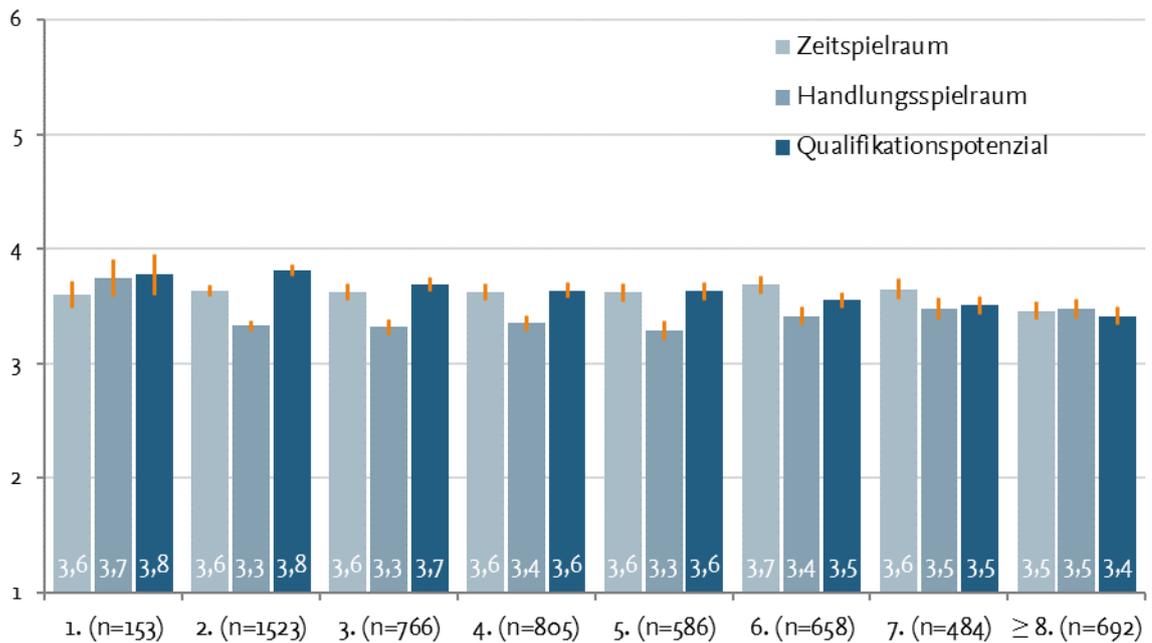
Anmerkung: Mittelwerte auf einer Skala von 1 bis 6, dargestellt in blauen Balken. 95 %-Konfidenzintervalle der Mittelwerte in orangefarbenen Linien.

Abbildung 3: Wahrgenommene strukturelle Ressourcen, differenziert nach Hochschultyp.



Anmerkung: Mittelwerte auf einer Skala von 1 bis 6, dargestellt in blauen Balken. 95 %-Konfidenzintervalle der Mittelwerte in orangefarbenen Linien.

Abbildung 4: Wahrgenommene strukturelle Ressourcen, differenziert nach Studienjahren.



Anmerkung: Mittelwerte auf einer Skala von 1 bis 6, dargestellt in blauen Balken. 95 %-Konfidenzintervalle der Mittelwerte in orangefarbenen Linien.