

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 und 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; van den Broeck et al., 2017). In Anlehnung an das Job-Demands-Resources-Modell konnte im Kontext eines Hochschulstudiums gezeigt werden, dass studienbezogene Ressourcen wie beispielsweise Handlungsspielräume mit dem studentischen Engagement und dem Wohlbefinden zusammenhängen (Gusy et al., 2016; Schagen & Beyer, 2012). Wenn entsprechende Ressourcen fehlen, kann dies den Studienerfolg gefährden. 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 zuvor für Studierende nur globale stressbezogene Instrumente gab. Als Vorlage dienten etablierte 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, 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 des Studiums – der Zeitspielraum im Studium ($M=3,5$), das Qualifikationspotenzial des Studiums ($M=3,6$) sowie der Handlungsspielraum ($M=3,2$) – liegen in einem mittleren Bereich.
- Männliche Studierende berichten im Mittel ein signifikant höheres Maß an Zeitspielraum im Studium als weibliche Studierende (♀: $M=3,4$ vs. ♂: $M=3,7$).
- Studierende der Fakultät Gesundheitsmanagement geben den größten Zeitspielraum sowie das größte Qualifikationspotenzial an.
- Im Vergleich zur Freien Universität Berlin berichten die Studierenden der Hochschule Neu-Ulm ein signifikant größeres Qualifikationspotenzial.
- Studierende der Hochschule Neu-Ulm berichten ein signifikant geringeres Ausmaß an Handlungsspielraum als ihre Kommiliton:innen aus der bundesweiten Befragung Studierender in Deutschland 2017.

Ergebnisse

Die strukturellen Ressourcen, die das Studium an der Hochschule Neu-Ulm bietet, sind nach Wahrnehmung der Studierenden moderat ausgeprägt. Dies gilt sowohl für die weiblichen als auch für die männlichen Studierenden.

Zeitspielraum im Studium

Die Studierenden der Hochschule Neu-Ulm verfügen nach eigenen Angaben „manchmal“ bis „oft“ über Zeitspielraum in ihrem Studium ($M=3,5$). Weibliche Studierende ($M=3,4$) geben im Mittel einen signifikant geringeren Zeitspielraum an als männliche Studierende ($M=3,7$; vgl. Abbildung 1).

Beim Vergleich der Fakultäten weisen Studierende der Fakultät Gesundheitsmanagement den höchsten Wert auf ($M=3,6$). Die Studierenden der Fakultäten Wirtschaftswissenschaften und Informationsmanagement weisen einen geringfügig kleineren Wert auf ($M=3,5$; vgl. Abbildung 2).

Qualifikationspotenzial im Studium

Auch hinsichtlich des Qualifikationspotenzials geben die Studierenden der Hochschule Neu-Ulm an, dieses im Mittel „manchmal“ bis „oft“ in ihrem Studium wahrzunehmen ($M=3,6$). Weibliche und männliche Studierende unterscheiden sich hier nicht wesentlich (vgl. Abbildung 3).

Die befragten Studierenden der Fakultät Gesundheitsmanagement weisen den höchsten Wert für das von ihnen wahrgenommene Qualifikationspotenzial des Studiums auf ($M=3,7$), während die Studierenden der Fakultät Wirtschaftswissenschaften den geringsten Wert aufweisen ($M=3,4$; vgl. Abbildung 4).

Handlungsspielraum

Auch Handlungsspielraum erleben die Studierenden der Hochschule Neu-Ulm „manchmal“ bis „oft“ in ihrem Studium ($M=3,2$), wobei weibliche Studierende ein tendenziell höheres Ausmaß an Handlungsspielraum berichten (♀: $M=3,2$, ♂: $M=3,1$; vgl. Abbildung 5).

Studierende der Fakultät Gesundheitsmanagement ($M=3,1$) empfinden ihren Handlungsspielraum als am geringsten, während die Studierenden der Fakultäten Informationsmanagement und Wirtschaftswissenschaften den höchsten Wert angeben ($M=3,2$; vgl. Abbildung 6).

Einordnung

An der Hochschule Neu-Ulm bewerten die Studierenden das Qualifikationspotenzial ($M=3,6$ vs. $M=3,3$; vgl. Tabelle 1) ihres Studiums als signifikant größer als die Teilnehmenden der Befragung an der Freien Universität Berlin, die ebenfalls 2021 unter Pandemiebedingungen stattfand. Dies gilt insbesondere für die weiblichen Studierenden, während der Unterschied bei den männlichen Studierenden nur tendenziell vorhanden ist. Auch in Bezug auf die beiden Dimensionen Zeit- und Handlungsspielraum geben die Studierenden der Hochschule Neu-Ulm tendenziell höhere Werte an.

Die Studierenden der Hochschule Neu-Ulm berichten im Vergleich zur bundesweiten Befragung Studierender in Deutschland 2017 auf der Dimension des Handlungsspielraums signifikant geringere Werte ($M=3,2$ vs. $M=3,4$; vgl. Tabelle 1) – dies gilt sowohl für weibliche als auch für männliche Studierende. Hinsichtlich der Dimensionen Zeitspielraum und Qualifikationspotenzial berichten die Studierenden der Hochschule Neu-Ulm tendenziell geringere Werte.

Literatur

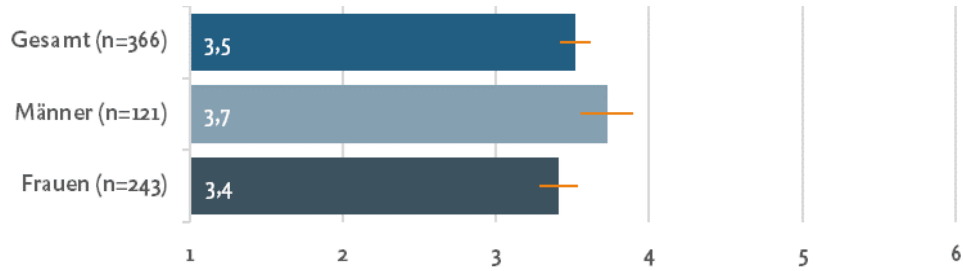
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources Model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
- Edelmann, M. (2002). *Gesundheitsressourcen im Beruf: Selbstwirksamkeit und Kontrolle als Faktoren der multiplen Stresspufferung* (1. Aufl.). *Psychologie – 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., 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>



- 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. 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). *TICS Trierer Inventar zum chronischen Stress*. Hogrefe Verlag.
- 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* (S. 397–419). 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>

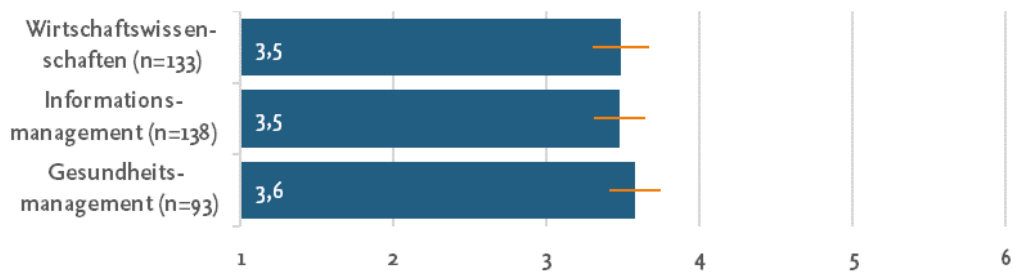
Grafische Ergebnisdarstellung

Abbildung 1: Zeitspielraum im Studium, differenziert nach Geschlecht



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

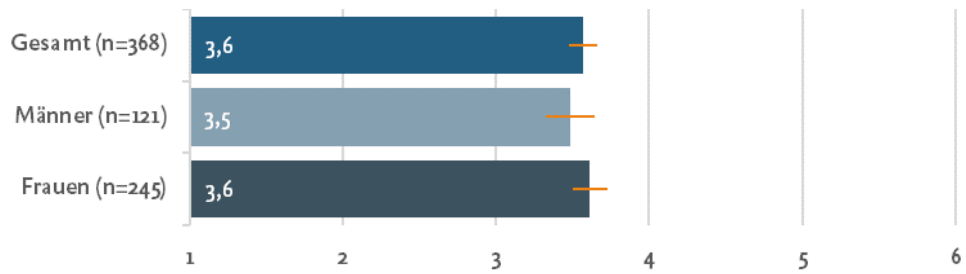
Abbildung 2: Zeitspielraum im Studium, differenziert nach Fakultäten



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

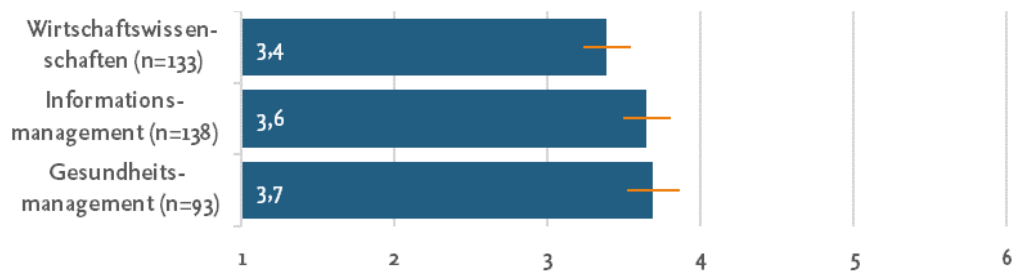


Abbildung 3: Qualifikationspotenzial des Studiums, differenziert nach Geschlecht



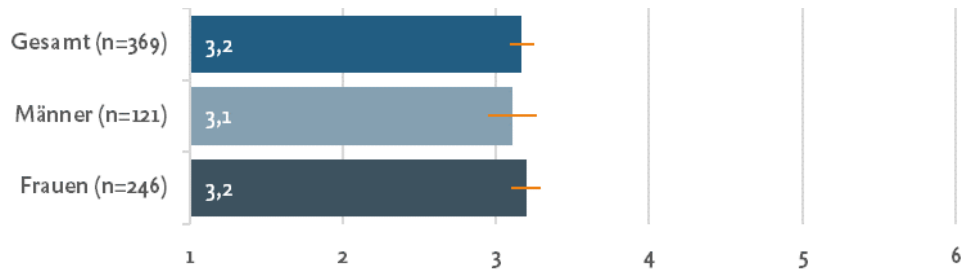
Anmerkung: Mittelwerte auf einer Skala von 1 bis 6 mit 95%-Konfidenzintervall

Abbildung 4: Qualifikationspotenzial des Studiums, differenziert nach Fakultäten



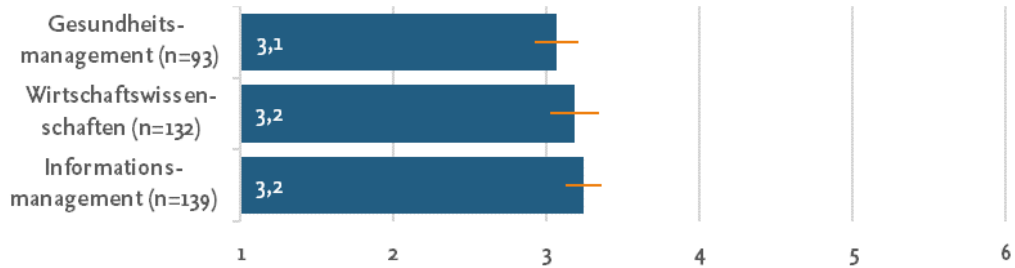
Anmerkung: Mittelwerte auf einer Skala von 1 bis 6 mit 95%-Konfidenzintervall

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 Fakultäten



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



Tabelle 1: Strukturelle Ressourcen des Studiums, Vergleich der Studierenden der Hochschule Neu-Ulm mit Studierenden der FU Berlin sowie der Bundesweiten Befragung Studierender in Deutschland 2017

	UHR Neu-Ulm 2021 M (95%-KI)	UHR FU 2021 M (95%-KI)	BWB 2017 M (95%-KI)
	Zeitspielraum im Studium		
Gesamt	n=366	n=2804	n=5796
	3,5 (3,4–3,6)	3,4 (3,4–3,5)	3,6 (3,6–3,6)
Männer	n=121	n=737	n=2164
	3,7 (3,6–3,9)	3,6 (3,5–3,7)	3,7 (3,6–3,7)
Frauen	n=243	n=2020	n=3632
	3,4 (3,3–3,5)	3,4 (3,3–3,4)	3,5 (3,5–3,6)
	Qualifikationspotenzial des Studiums		
Gesamt	n=368	n=2811	n=5872
	3,6 (3,5–3,7)	3,3 (3,2–3,3)	3,6 (3,6–3,6)
Männer	n=121	n=737	n=2193
	3,5 (3,3–3,6)	3,3 (3,2–3,3)	3,6 (3,6–3,7)
Frauen	n=245	n=2027	n=3679
	3,6 (3,5–3,7)	3,3 (3,2–3,3)	3,6 (3,5–3,6)
	Handlungsspielraum im Studium		
Gesamt	n=369	n=2812	n=5843
	3,2 (3,1–3,3)	3,1 (3,1–3,2)	3,4 (3,4–3,4)
Männer	n=121	n=742	n=2184
	3,1 (2,9–3,3)	3,2 (3,1–3,3)	3,4 (3,4–3,5)
Frauen	n=246	n=2023	n=3659
	3,2 (3,1–3,3)	3,1 (3,1–3,2)	3,4 (3,3–3,4)

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