



**BERGISCHE
UNIVERSITÄT
WUPPERTAL**

Bergische Universität Wuppertal

Fakultät 02 – Human- und Sozialwissenschaften

Fach Psychologie

Inauguraldissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie

(Dr. phil.)

Titel der Arbeit:

Studienbedingungen auf dem psychologischen Prüfstand – eine empirische Untersuchung

Vorgelegt von:

Lena Kieseler (M. Sc.)

geboren am 27.03.1989

in Bergisch Gladbach

Erstgutachter: Univ.-Prof. Dr. Rainer Wieland (em.)

Zweitgutachter: Univ.-Prof. Dr. Gerd Wiendieck (em.)

Die Dissertation kann wie folgt zitiert werden:

urn:nbn:de:hbz:468-20180618-105851-1

[<http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn%3Anbn%3Ade%3Ahbz%3A468-20180618-105851-1>]

Danksagung

Zunächst möchte ich mich an dieser Stelle bei all denjenigen bedanken, die mich während der Anfertigung dieser Dissertation unterstützt haben.

Ganz besonders gilt dieser Dank meinem Doktorvater Professor Rainer Wieland. Er ließ mir stets die Freiheit, eigene Themen zu verfolgen und unterstützte meine Ideen. Er lebte mir vor und zeigte mir immer wieder, wie praktische Anwendung von Wissenschaft gelingen kann. Er brachte mir bei, dass wir uns „einmischen müssen“. Dies waren für mich wichtige Meilensteine auf dem Weg der Entstehung meiner eigenen Forschungsarbeit. Durch ihn hatte ich den Mut, dieses Thema zu bearbeiten. Ich danke ihm von Herzen für die moralische Unterstützung, die Handlungs- und Entscheidungsspielräume und die Ermutigung, diese Arbeit zu schreiben.

Zudem möchte ich herzlich bei Professor Gerd Wiendieck bedanken. Er regte mich immer wieder dazu an, über meine Grenzen hinaus zu denken und die Wissenschaft als solche kritisch zu hinterfragen. Seine Anmerkungen und seine Kritik während der Erstellung dieser Arbeit, hatten bedeutsamen Einfluss auf die Interpretation der generierten Ergebnisse. Ich danke ihm für seine Mühe, alle Unterstützung, das umfassende Feedback und die kontinuierliche Motivation. Diese Dissertation wäre ohne seine Anregungen eine Andere. Danke!

Auch meinen ehemaligen Kolleginnen und Kollegen an der Bergischen Universität Wuppertal möchte ich herzlich danken. Ich danke ihnen sehr für den fachlichen Austausch, für das häufige „Mut machen“ und Aufmuntern, für alle Unterstützung. Ganz besonderer Dank gilt dabei Dr. Sebastian Beitz. Er stand mir während des ganzen Forschungsprozesses besonders intensiv zur Seite. Er hat mir gezeigt, was möglich ist, wenn man etwas wirklich erreichen möchte und dafür danke ich ihm. Ohne seine fachliche und soziale Unterstützung, wäre das letzte Jahr ungleich schwerer geworden.

Auch meiner Mutter Bärbel Kieseler möchte ich in dieser Danksagung besonders hervorheben. Sie hat viele Stunden und Mühen in die Korrektur der Rechtschreibung und Zeichensetzung investiert. Ich danke ihr von Herzen und widme ihr diesen Text.

Lena Kieseler im Dezember 2017

Inhalt

1	Einleitung.....	1
2	Theorie	5
2.1	Die Beziehung zwischen Erleben, Verhalten und Umwelt.....	5
2.1.1	Selbstregulation.....	6
2.1.1.1	Selbststeuerung nach Kuhl.....	8
2.1.1.2	Das SRA-Modell von Wieland.....	10
2.1.1.3	Vergleich der Modelle	13
2.1.2	Selbstwirksamkeit.....	14
2.1.2.1	Selbstwirksamkeit im Leistungskontext.....	17
2.1.2.2	Selbstwirksamkeit und Gesundheit.....	17
2.1.3	Handlungsregulation.....	19
2.1.3.1	Ziele	20
2.1.3.2	Sequentielle Tätigkeitsregulation	23
2.1.3.3	Regulative Funktionseinheiten.....	25
2.1.3.4	Die Ebenen der Regulation.....	27
2.2	Umweltbedingungen.....	28
2.2.1	Tätigkeitsgestaltung.....	30
2.2.1.1	Vollständige Tätigkeiten.....	30
2.2.1.2	Merkmale der Aufgabengestaltung	32
2.2.2	Führung.....	38
2.3	Auswirkungen der (Arbeits-)Umwelt auf den Menschen.....	40
2.3.1	Belastung und Beanspruchung.....	42
2.3.2	Das Job-Strain-Control-Modell.....	45
2.3.3	Psychische Beanspruchung und Gesundheit.....	49
2.3.4	Gesundheitsverhalten.....	51
2.4	Studium als Arbeitstätigkeit.....	53
2.4.1	Definitionen von Arbeit.....	53
2.4.2	Die psychosoziale Funktion von Arbeit	55

2.5	Studienbedingungen in Deutschland	57
2.5.1	Der Bologna-Prozess.....	58
2.5.2	Bewertung der Bologna-Reform	60
2.5.3	Gesundheit und Wohlbefinden von Studierenden	62
2.5.4	Wohlbefinden, Gesundheit und Studienbedingungen	66
2.5.5	Gesunde Hochschule	71
2.6	Ableitung der Fragestellung	77
3	Methode	81
3.1	Prozess der Datengewinnung.....	81
3.1.1	Messung.....	84
3.1.1.1	Merkmalsklasse Tätigkeitsgestaltung	84
3.1.1.2	Merkmalsklasse Verhalten des Lehrpersonals (Führung)	86
3.1.1.3	Merkmalsklasse Personmerkmale	87
3.1.1.4	Merkmalsklasse Erleben und Empfinden	90
3.1.1.5	Merkmalsklasse Gesundheit und Leistung.....	92
3.1.1.6	Demografische Variablen	95
3.1.2	Konstruktion des Fragebogens	95
3.2	Vorbereitende Analysen	97
3.2.1	Aufbereitung des Datensatzes	97
3.2.2	Prüfung der Normalverteilungsannahme.....	97
3.2.3	Stichprobenbeschreibung	98
4	Ergebnisse.....	100
4.1	Deskriptive Statistik	100
4.1.1	Tätigkeitsgestaltung.....	100
4.1.2	Merkmalsklasse Verhalten des Lehrpersonals (Führung)	103
4.1.3	Merkmalsklasse Personmerkmale	104
4.1.4	Merkmalsklasse Erleben und Empfinden	105
4.1.5	Merkmalsklasse Gesundheit und Leistung.....	107
4.2	Zusammenhangsanalysen.....	109

4.2.1	Tätigkeitsgestaltung und das Erleben und Empfinden	109
4.2.2	Verhalten des Lehrpersonals und das Erleben und Empfinden.....	114
4.2.3	Personmerkmale und das Erleben und Empfinden	116
4.2.4	Erleben und Empfinden und Gesundheit	120
4.3	Gruppenvergleiche	124
4.3.1	Vergleiche der Studienfachkategorien	124
4.3.2	Tätigkeitsgestaltung.....	124
4.3.3	Führung/Verhalten des Lehrpersonals.....	126
4.3.4	Personmerkmale	127
4.3.5	Erleben und Empfinden	127
4.3.6	Gesundheit und Leistung.....	129
4.4	Gruppenvergleiche auf Basis von Mediansplits.....	132
4.4.1	Tätigkeitsgestaltung, Erleben und Empfinden	132
4.4.2	Lehrpersonal, Erleben und Empfinden.....	134
4.4.3	Personmerkmale, Erleben und Empfinden.....	135
4.4.4	Gesundheit, Erleben und Empfinden	136
4.5	Analysen vor dem Hintergrund des Job-Strain-Control-Modells	138
5	Diskussion	146
5.1	Erweiterung der subjektiven Perspektive	146
5.2	Inhaltliche Diskussion der Ergebnisse.....	149
5.3	Methodische Diskussion und Limitationen	198
5.4	Implikationen für Forschung und Praxis	203
5.5	Fazit	207
6	Literatur	209

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das SRA-Modell; eigene Darstellung in Anlehnung an Wieland & Baggen, 1999	10
Abbildung 2: Das Triadische Wirkungsmodell, eigene Darstellung in Anlehnung an Wieland & Hammes (2014).....	29
Abbildung 3: Das Job Characteristics Model; eigene Darstellung in Anlehnung an Hackman & Oldham (1975).....	40
Abbildung 4: Das Job-Demand-Control- Modell; eigene Darstellung in Anlehnung an Karasek, 1979.....	46
Abbildung 5: Das Job-Strain-Control-Modell; eigene Darstellung in Anlehnung an Wieland & Hammes, 2014.	48
Abbildung 6: Das Fünf x Fünf Wirkungsmodells zur Gestaltung gesunder und effektiver Arbeit; nummeriert sind jeweils die in dieser Arbeit betrachteten Wirkungszusammenhänge. Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Wieland, 2009, S. 4.....	77
Abbildung 7: Merkmalsklassen des Fünf-x-Fünf-Wirkungsmodells nach Wieland (2009)	84
Abbildung 8: Prozentuale Verteilung der Antworten auf die Frage nach der Zufriedenheit mit dem Gestaltungsspielraum im Studium.	103
Abbildung 9: Im Rahmen der Zusammenhangsanalysen betrachtete Wirkpfade.....	109
Abbildung 10: Prozentuale Zuordnung der Gesamtstichprobe in den vier Feldern des JSC-Modells.	138
Abbildung 11: Einordnung der Gesamtstichprobe (N = 820) in das Job-Strain-Control-Modell im Vergleich zur von Wieland und Hammes (2014) veröffentlichten Benchmarkstichprobe (N = 2285).	139
Abbildung 12: Vergleich der relativen Antworthäufigkeiten (studentische Stichprobe und Erwerbstätige) für das Item "energiegeladen"; Angaben in Prozent.	182

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht über erhobene Variablen.....	96
Tabelle 2: Deskriptive Statistik (Rohwerte) der Skalen der Synthetischen Belastungs- und Arbeitsanalyse	101
Tabelle 3: Deskriptive Statistik der Skalen der Synthetischen Belastungs- und Arbeitsanalyse nach der Transformation gemäß des Ampelsystems	102
Tabelle 4: Deskriptive Statistik für die Skalen des-Fragebogens zu Arbeitsintensität und Tätigkeitsspielraum.....	102
Tabelle 5: Deskriptive Statistik für die Skalen des Fragebogens zu Führung und Zusammenarbeit.....	103
Tabelle 6: Deskriptive Statistik der Selbstwirksamkeitskennwerte	104
Tabelle 7: Deskriptive Statistik der Skalen des Big Five-Persönlichkeitsmodells	105
Tabelle 8: Deskriptive Statistik der psychischen Beanspruchung und des Kontrollerlebens.....	106
Tabelle 9: Deskriptive Statistik des subjektiv wahrgenommenen Stressempfindens im letzten Monat sowie in den letzten sechs Monaten (Summenscore).	106
Tabelle 10: Deskriptive Statistik zum Notendurchschnitt, Absentismus und Präsentismus.....	107
Tabelle 11: Deskriptive Statistik der Häufigkeit körperlicher Beschwerden. Zugrunde gelegt wurde der Maximalwert jeder Skala.....	108
Tabelle 12: Deskriptive Statistik zu den Spillovereffekten des Studiums auf das Privatleben.....	108
Tabelle 13: Zusammenhänge (Korrelation nach Pearson) der Variablen zur Tätigkeits- und Aufgabengestaltung mit den Kennwerten zum Erleben und Empfinden der Studierenden.	110
Tabelle 14: Ergebnisse der multiplen Regression der Skalen Tätigkeitsspielraum und Regulationsbehinderungen des FIT-Fragebogens auf die Kennwerte für verschiedene Beanspruchungszustände und die -bilanz.....	111
Tabelle 15: Ergebnisse der multiplen Regressionen der Skalen Regulationsbehinderungen und Tätigkeitsspielraum des SynBA-Verfahrens auf die Kennwerte für verschiedene Beanspruchungszustände und die -bilanz.....	112
Tabelle 16: Ergebnisse der multiplen Regressionen der Skalen des FIT-Fragebogens auf die Kennwerte für das Kontrollerleben und den wahrgenommenen Stress in den letzten sechs Monaten.	113

Tabelle 18: Ergebnisse der multiplen Regressionen der Skalen Regulationsbehinderungen und Tätigkeitsspielraum des SynBA-Verfahrens auf das Kontrollerleben und den Stress in den letzten sechs Monaten.....	114
Tabelle 19: Zusammenhänge (Korrelation nach Pearson) der Führung durch das Lehrpersonal mit den Kennwerten zum Beanspruchungs- und Kontrollerleben der Studierenden.....	115
Tabelle 20: Ergebnisse der multiplen Regressionen der Skalen ganzheitliches Verhalten und autoritäres Verhalten des Lehrpersonals (Führung) auf die Kennwerte für verschiedene Beanspruchungszustände und die –bilanz, Personmerkmale und das Erleben und Empfinden	116
Tabelle 21: Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen der verschiedenen Facetten für Selbstwirksamkeit auf die Kennwerte für verschiedene Beanspruchungszustände und die -bilanz.....	119
Tabelle 22: Korrelationen nach Pearson zwischen den erhobenen Kennwerten für das Erleben und Empfinden der Studierenden mit der Häufigkeit körperlicher Beschwerden.....	120
Tabelle 23: Korrelationskoeffizienten nach Pearson für die Beanspruchungskennwerte und die -bilanz sowie das Kontrollerleben mit den übrigen Outputvariablen.....	122
Tabelle 24: Ergebnisse der multiplen Regression en der Kennwerte für das Erleben und Empfinden auf die unspezifischen Beschwerden sowie Absentismus.....	123
Tabelle 25: Übersicht über Mittelwerte, Standardabweichungen und Gruppengrößen der Studienfachkategorien für die Tätigkeitsgestaltungsmerkmale.....	125
Tabelle 26: Mittelwerte, Standardabweichungen Gruppengrößen der Studienfachkategorien in Abhängigkeit von Führung/Verhalten des Lehrpersonals sowie die Ergebnisse (Signifikanz und Effektstärke) der univariaten Varianzanalysen der Studienfächer in Abhängigkeit der beiden Skalen zum Verhalten des Lehrpersonals.....	126
Tabelle 27: Übersicht über Mittelwerte, Standardabweichungen und Gruppengrößen der Studienfachkategorien für die Personmerkmale studiumsspezifische Selbstwirksamkeit und Neurotizismus (Skalierung 1 bis 5) sowie die Ergebnisse (Signifikanz und Effektstärke) der univariaten Varianzanalysen der Studienfächer in Abhängigkeit der beiden Personmerkmale studiumsspezifische Selbstwirksamkeit und Neurotizismus.....	127
Tabelle 28: Übersicht über Mittelwerte, Standardabweichungen und Gruppengrößen der Studienfachkategorien für die Beanspruchungsbilanz und das Kontrollerleben (Skalierung 1 bis 7) sowie die Ergebnisse (Signifikanz und Effektstärke) der univariaten	

Varianzanalysen der Studienfächer in Abhängigkeit des Beanspruchungsbilanz und des Kontrollerlebens.....	128
Tabelle 29: Übersicht über Mittelwerte, Standardabweichungen und Gruppengrößen der Studienfachkategorien für das subjektiv wahrgenommene Stresserleben (Summenscores) sowie die Ergebnisse (Signifikanz und Effektstärke) der univariaten Varianzanalysen der Studienfächer in Abhängigkeit der Werte für das subjektiv wahrgenommene Stresserleben im letzten Monat und in den letzten sechs Monaten.	129
Tabelle 30: Übersicht über Mittelwerte, Standardabweichungen und Gruppengrößen der Studienfachkategorien für die Häufigkeit unspezifischer Beschwerden (Skalierung 0 bis 4) und Absentismus (in Tagen) sowie die Ergebnisse (Signifikanz und Effektstärke) der univariaten Varianzanalysen der Studienfächer in Abhängigkeit der Werte für die Häufigkeit unspezifischer Beschwerden und Absentismus.....	130
Tabelle 31: Übersicht über Mittelwerte, Standardabweichungen und Gruppengrößen der Studienfachkategorien für die negativen Effekte des Beanspruchungsspillovers und des zeitlichen Spillovers (Skalierung 1 bis 4) sowie die Ergebnisse (Signifikanz und Effektstärke) der univariaten Varianzanalysen der Studienfächer in Abhängigkeit der Werte für die negativen Effekte des Beanspruchungsspillovers und des zeitlichen Spillovers.....	131
Tabelle 32: Mittelwertvergleich der Beanspruchungsbilanz und des Stresserlebens für geringe und hohe Arbeitsintensität (klassiert mittels Mediansplit).....	132
Tabelle 33: Mittelwertvergleich der Beanspruchungsbilanz und des Stresserlebens für wenig und viel Tätigkeitsspielraum im Studium (klassiert mittels Mediansplit).....	133
Tabelle 34: Mittelwertvergleich der Beanspruchungsbilanz und des Stresserlebens für wenig und viele Regulationsbehinderungen im Studium (klassiert mittels Mediansplit).	134
Tabelle 35: Mittelwertvergleich der Beanspruchungsbilanz vor dem Hintergrund ganzheitlichen und weniger ganzheitlichen Verhaltens des Lehrpersonals (klassiert mittels Mediansplit). Dargestellt sind Mittelwert, Standardabweichung, T-Wert und Freiheitsgrade. <i>N</i> = 171	134
Tabelle 36: Mittelwertvergleich (T-Test) der Beanspruchungsbilanz in Abhängigkeit von autoritärem und weniger autoritärem Verhalten des Lehrpersonals (klassiert mittels Mediansplit). Dargestellt sind Mittelwert, Standardabweichung, T-Wert und Freiheitsgrade.....	135

Tabelle 37: Mittelwertvergleich des Stresserlebens in den letzten sechs Monaten und der Beanspruchungsbilanz in Abhängigkeit des Neurotizismuswertes (klassiert mittels Mediansplit).	135
Tabelle 38: Mittelwertvergleich des subjektiv wahrgenommenen Stresserlebens in den letzten sechs Monaten und der Beanspruchungsbilanz in Abhängigkeit von Gewissenhaftigkeit (klassiert mittels Mediansplit).	136
Tabelle 39: Mittelwertvergleich der Häufigkeit unspezifischer Beschwerden (Skalierung 0 bis 4) und Absentismus (in Tagen) in Abhängigkeit des subjektiv wahrgenommenen Stresserlebens in den letzten sechs Monaten (klassiert mittels Mediansplit). Dargestellt sind Mittelwert, Standardabweichung, T-Wert und Freiheitsgrade.....	137
Tabelle 40: Prozentuale Verteilung hinsichtlich der vier Quadranten des Job-Strain-Control-Modells in Abhängigkeit von der Studienfachkategorie.....	140
Tabelle 41: Tabelle 39: Univariate Varianzanalysen der Tätigkeitsgestaltungsmerkmale Tätigkeitsspielraum und Arbeitsintensität (Skalierung 1 bis 5) und Regulationsbehinderungen (Skalierung 0 bis 4) in Abhängigkeit von den vier Quadranten des Job-Strain-Control-Modells.....	141
Tabelle 42: Univariate Varianzanalyse der Personmerkmale in Abhängigkeit der Zuordnung zu den Quadranten des JSC Modells.....	142
Tabelle 43: Univariate Varianzanalyse der Gesundheitskennwerte Unspezifische Beschwerden (Skalierung 0 bis 4) und Absentismus (Angabe in Tagen) in Abhängigkeit der vier Quadranten des JSC-Modells.	143
Tabelle 44: Univariate Varianzanalyse der negativen Beanspruchungsspillovereffekte und der zeitlichen Spillovereffekte (Skalierung 1 bis 5) in Abhängigkeit der vier Quadranten des JSC-Modells.	145

Abkürzungsverzeichnis

BGM	Betriebliches Gesundheitsmanagement
JDC	Job Demand Control
JDR	Job Demand Resources
JSC	Job-Strain-Control
M	Mittelwert
Med	Median
MINT	Mathematik, Information, Naturwissenschaften, Technik
OAS	Operatives Abbildsystem
PrävG	Präventionsgesetz
ArbschG	Arbeitsschutzgesetz
SD	Standardabweichung
SRK	Selbstregulationskompetenz
SynBA	Synthetische Belastungs- und Arbeitsanalyse
SWE	Selbstwirksamkeitserwartung
WHO	World Health Organization

1 Einleitung

Seit einigen Jahren bin ich als Dozentin im Fach Arbeits- und Organisationspsychologie an einer Universität tätig. Ich unterrichte hauptsächlich Studierende der Ökonomie und der Psychologie, junge Männer und Frauen, meist um die zwanzig Jahre alt. In einer normalen Seminarsitzung im Wintersemester 2015, wollte ich den Studierenden einen Fragebogen zur Beurteilung psychischer Belastung und Beanspruchung vorstellen. Hierzu haben wir ihn einfach gemeinsam ausgefüllt – das Studium als Arbeitstätigkeit. In den folgenden Tagen setzte ich mich an die Auswertung. An dem Lehrstuhl, an welchem ich beschäftigt bin, existieren eine ganze Reihe von Benchmarkdaten aus verschiedenen Unternehmen, die ich zum Vergleich heranzog. Bezüglich der Angaben zu ihrem Befinden („Wie fühlen Sie sich im Allgemeinen?“) wiesen die Studierenden aus meinem Seminar gravierend schlechtere Werte auf als alle Vergleichsstichproben. In der nächsten Seminarsitzung konfrontierte ich meine Studierenden mit den Ergebnissen – zunächst ohne sie zu bewerten. Die Gruppe erkannte schnell, welche Bedeutung die Zahlen hatten. Ich fragte, ob sie über die Ergebnisse verwundert seien. Es war einer der wenigen Momente, in denen ich einen Hörsaal mit siebzig Personen vollkommen still erlebte. „Nein“, antwortete nach einigen Minuten eine Studierende¹, „diese Zahlen zeigen, wie es uns geht. Aber es interessiert niemanden und wir haben keine Wahl.“ Die anderen nickten. An diesem Tag beschloss ich, mich dieser Thematik zu widmen. Ich wollte mehr darüber herausfinden, wie es Studierenden in Deutschland geht.

In den Medien wird das Thema „Befinden von Studierenden“ bereits häufiger diskutiert. Kutter (2010) zitiert für die „Zeit“ eine Mitarbeiterin einer Beratungsstelle für Studierende: „Jetzt kommen Studenten in die Sprechstunden, die bereits im ersten Semester ihres Studiums nicht mehr können. Sie sind schon am Morgen müde, sie haben Angst vor der nächsten Seminarstunde, sie fühlen sich zermürbt und leer.“

Eine Checkliste mit Tipps, was zu tun ist, „wenn dich das Studium mal wieder in die Knie zwingt.“ erstellt Stifter (2014) für das Studierendenonlineportal „studycheck“. Über Studierende mit „double depression“ aufgrund zu hoher Ansprüche und zu wenigen Pausen im Studium berichtet auch der Spiegel (2017). Gespickt sind die Artikel mit reißerischen Titeln wie „Burnout im Studium – der Absturz der Überflieger“ oder „Studenten am Rande des Nervenzusammenbruchs“ (Meuter, 2014 in der „Welt“). Die Liste könnte ohne weiteres fortgesetzt werden.

Die bisherige wissenschaftliche Auseinandersetzung zeigt, dass die Botschaften, welche in den Medien kommuniziert werden, gar nicht so falsch sind. Wenngleich die Forschung in diesem Bereich noch übersichtlich ausfällt, wird eines deutlich: Seit einigen Jahren klagen immer mehr Studierende über (Versagens-)ängste, Schlafstörungen und Kon-

¹ Anmerkung: An vielen Stellen wird aus Gründen einer besseren Lesbarkeit auf eine geschlechtsneutrale Formulierung verzichtet.

zentrationsschwierigkeiten (Gusy, 2010; Techniker Krankenkasse, 2011). Psychologische Beratungsstellen werden von Studierenden immer häufiger und immer früher konsultiert (Ackermann & Schumann, 2010). Als Grund wird vor allem der zunehmende Erwartungs- und Leistungsdruck diskutiert – ausgelöst durch die Bologna-Reform (vgl. z. B. Faller, 2010; Gusy, 2010; Gusy, Lohmann & Drewes, 2010; Mühlfelder, 2014). Dies steht im Kontrast dazu, dass Studierende als sehr gesunde Statusgruppe der Gesellschaft gelten (Franzkowiak, 2000). Ihnen werden hohe Gesundheitspotenziale zugeschrieben. Sie verfügen über vergleichsweise viel Wissen zu Themen wie Ernährung, Sport und Erholung. Sie gehen deutlich seltener zum Arzt als junge Erwerbstätige (Allgöwer, 2009; Hartmann & Seidl, 2014). Gleichzeitig nehmen sie auch deutlich häufiger Psychopharmaka und geben oft an, mit ihrem Leben nicht zufrieden zu sein oder sich unwohl zu fühlen (Ackermann & Schumann, 2010; Gusy et al. 2010, Hartmann & Seidl, 2014). Vor dem Hintergrund des Präventionsgesetzes in Deutschland wirkt dies widersprüchlich – dort gelten Hochschulen als wichtige Ansatzstellen für Prävention (vgl. auch PräVG § 20). Hochschulen in Deutschland sollten als neuer Ort für Gesundheitsförderung verstanden werden (Allgöwer, 2000).

Trotz dieser alarmierenden Zahlen zum Befinden Studierender und gesetzlicher Beschlüsse: Bisher handeln Verantwortliche, wie z. B. die Hochschulleitungen oder die Politik kaum (Seibold, 2011; Mühlfelder, 2014). Es fehlen empirisch fundierte Gestaltungsansätze (Mühlfelder, 2014).

Vor dem Hintergrund der Statistiken zur psychischen Gesundheit Studierender wird Forschungsbedarf zu möglichen Analyseverfahren und Gestaltungskonzepten deutlich. Die Gesundheit Studierender ist eine wichtige Ressource für die gesamte Gesellschaft. An der Universität werden die Weichen für ein gesundes Leben gestellt. Während des Studiums agieren viele junge Menschen das erste Mal selbstständig abseits ihres Elternhauses und entwickeln eine eigene Identität sowie neue Wertesysteme (Gräser, 2010). Studierende sind die Entscheidungsträger und Führungskräfte von morgen. Sie gelten als wichtige Multiplikatoren der Gesellschaft. Das gilt auch für ihre Gesundheit. Wenn sie keine gesundheitsförderlichen Lern- und Arbeitsbedingungen kennen lernen und ihre (psychische Gesundheit) bereits im Studium gefährdet wird, hat das bedeutsame gesamtgesellschaftliche Folgen (Ackermann & Schumann, 2010; Faller, 2006; 2010). Dennoch gibt es bislang keine Hochschule in Deutschland, die ein ganzheitliches Gesundheitsmanagement umsetzt – weder für Beschäftigte, noch für Studierende. Besonders verhältnispräventive Aspekte bleiben meist vollkommen unberücksichtigt (Seibold, 2011; Hartmann & Sonntag, 2011). Es fehlen wirksame und gesicherte Konzepte. Es mangelt an empirischer Evidenz zu den Gründen psychischer Beschwerden bei Studierenden. Es fehlen Studien zur gesundheitsförderlichen Gestaltung studentischer Tätigkeiten und Aufgaben.

Insgesamt gilt die gesundheitliche Situation von Studierenden im Vergleich zum angelsächsischen Raum bislang als eher „unberührtes Feld“ (Thees, Gobel, Jose, Bohrhardt

& Esch, 2012, S. 1). Die Autoren formulieren einen dringenden Bedarf an Forschung zur gesundheitlichen Situation Studierender in Deutschland; sie fordern die Entwicklung und Begründung von Interventionsmaßnahmen. Es geht darum, „zu durchforsten, wo Potenziale der Senkung von Gesundheitsbelastungen und der Vermehrung von Gesundheitsressourcen liegen.“ (Rosenbrock, 2006, S. 9). Die vorliegende Arbeit soll, auf Basis einer arbeitspsychologischen Perspektive, genau hierzu beitragen.

Aus der Arbeits- und Organisationspsychologie sind bereits diverse Ansätze zur gesundheitsförderlichen Gestaltung von Organisationen bekannt. Ein wichtiger, wenn nicht sogar der wichtigste, Ansatz ist die Gestaltung der Tätigkeit und Aufgaben (Faller, 2009; Ulich & Wülser, 2012; Wieland 2013). Über die Tätigkeits- und Aufgabengestaltung von Studierenden hinsichtlich psychologisch relevanter Merkmale existieren bisher jedoch kaum wissenschaftliche Daten.

Ein weiteres Merkmal, welches besonders zur Bewertung der Wirkung verschiedener Organisationsmerkmale und –strukturen relevant ist, ist die psychische Beanspruchung. Zur psychischen Beanspruchung Studierender und möglicher Korrelate ist bisher noch nichts bekannt. Psychische Beanspruchung ist, gemäß der DIN EN ISO 10075, die „unmittelbare Auswirkung der psychischen Belastung im Individuum in Abhängigkeit von seinen jeweiligen überdauernden und augenblicklichen Voraussetzungen, einschließlich der individuellen Bewältigungsstrategien“. Zusammengefasst kann man sagen, dass die psychische Beanspruchung das unmittelbare Erleben und Empfinden eines Menschen in einer bestimmten Situation darstellt. Die psychische Beanspruchung ist ein wichtiger Indikator für das Wohlbefinden eines Individuums. Sie dient als wichtiger Prädiktor von z. B. Leistung, Motivation sowie der Häufigkeit körperlicher Beschwerden (Wieland-Eckelmann et al., 1994; Wieland, 2010; Wieland & Hammes, 2012a; Wieland & Hammes, 2014). Die Messung psychischer Beanspruchungszustände unterstützt bei der Einschätzung, welche Belastungsfaktoren das Befinden besonders positiv oder negativ beeinflussen – ein Aspekt, der bei der Ableitung und Priorisierung von Interventionsmaßnahmen relevant wird.

Wie bereits erwähnt, steht die Forschung im Feld der Gestaltung gesundheitsförderlicher Studienbedingungen noch am Anfang. Aus diesem Grund scheint es sinnvoll erste Daten zu möglichen Wirkungszusammenhängen im Kontext Studium zu erheben. Die arbeits- und organisationspsychologische Forschung liefert seit Jahrzehnten diverse Hinweise darauf, welche Faktoren die psychische Beanspruchung und die damit verbundene, psychische Gesundheit und das Wohlbefinden beeinflussen. Im Rahmen dieser Arbeit sollen die von der Arbeits- und Organisationspsychologie postulierten Zusammenhänge, durch eine explorativ angelegte Datenbasis, im Kontext Studierender überprüft werden. Das Ziel dieser Arbeit ist es, besser einschätzen zu können, inwiefern arbeits- und organisationspsychologische Ansätze/Annahmen auf das Setting Studium übertragen werden können. Dies impliziert die Messung und Einordnung der psychischen Beanspruchung von Studierenden in Deutschland. Mithilfe der Messung der psychischen Beanspruchung von Studierenden und möglicher Korrelate sollen gezieltere Hinweise

und Fragestellungen für die zukünftige Forschung sowie erste Implikationen zur Gestaltung gesundheitsförderlicher Studienverhältnisse abgeleitet werden.

2 Theorie

In diesem Kapitel soll die theoretische Basis für die spätere empirische Auseinandersetzung mit der Thematik gesundheitsförderlicher Studienbedingungen gelegt werden. Zunächst soll durch die theoretischen Ausführungen ein Verständnis für das menschliche Handeln und damit verbundene Auswirkungen geschaffen werden. Hierzu werden die Themen Selbst- und Handlungsregulation erläutert. Auf dieser Basis werden arbeits- und organisationspsychologisch relevante Gestaltungsmerkmale von Tätigkeiten bzw. Aufgaben erläutert. Die Gestaltung von Tätigkeiten und die Verhältnisse, in denen sich ein Individuum bewegt, bedingen, in Kombination mit den persönlichen Voraussetzungen und Charaktereigenschaften, die psychische Beanspruchung. Diese Themenbereiche werden darauffolgend erläutert.

Nach Abschluss der Darstellung der relevanten arbeits- und organisationspsychologischen Theorie folgt durch einen Vergleich von Arbeit und Studium die Verknüpfung zum besonderen Kontext der Universität. Das deutsche Studiensystem hat sich durch die sog. Bologna-Reform deutlich verändert. Die Grundzüge und Historie der Bologna-Reform werden erläutert. In diesem Zusammenhang erfolgt auch eine Darstellung des Forschungsstandes zu Studienbedingungen und dem Befinden bzw. der Gesundheit Studierender. Abschließend wird das Thema Gesundheitsmanagement und Gesundheitsförderung an Universitäten beschrieben.

2.1 Die Beziehung zwischen Erleben, Verhalten und Umwelt

„Das Dasein der Menschen vollzieht sich im alltäglichen Leben. Diese Feststellung klingt banal, und sie ist in der Tat banal. Wenn ich sie dennoch treffe, dann, um herauszustellen, dass alle unsere Tätigkeiten, [...], als Ausprägungen unseres alltäglichen Lebens erscheinen, [...].“ (Maturana & Pörksen, 2002, S. 12). In ihren bekannten Gesprächen zur Biologie des Erkennens, beschreiben Maturana und Pörksen (ebd.) den Menschen als ein permanent mit den Umwelтанforderungen interagierendes Wesen. „Die Außenwelt vermag im Nervensystem eines Organismus lediglich Veränderungen auszulösen, die durch die Struktur des Nervensystems determiniert werden.“ (S. 62, ebd.). Dabei betonen sie – und das ist interessant –, dass die menschliche Wahrnehmung und Erfahrung niemals wirklichkeitsgetreu ist. Es dringt nur ins Bewusstsein, was durch vorangegangene *Tätigkeiten* bereits im Nervensystem verankert ist. Die Tätigkeiten und Handlungen, die wir in der Vergangenheit ausgeführt haben, bestimmen wie wir die Gegenwart wahrnehmen und gestalten. Neue Erfahrungen können die Informationsverarbeitung beeinflussen und verändern - jedoch niemals unabhängig von vorangegangenen Prozessen.

Die alltägliche Auseinandersetzung mit der Umwelt, unser ständiges Denken und Tun bestimmt nicht nur in einem erheblichen Maße, wer wir sind, sondern auch, wie wir uns fühlen (vgl. z. B. Elbert, Rockstroh, Lutzenberger & Birbaumer, 1984; Bandura, 1997; Heckhausen & Heckhausen, 2006; Vohs & Baumeister, 2011; Nerdinger, 2013). ,

Die Gestaltung von Verhältnissen ist im Hinblick auf die Menschen, die in diesen Verhältnissen leben und interagieren, von großer Bedeutung. Welche psychischen Prozesse ablaufen (und wie), ist abhängig von der Situation, in der sich eine Person befindet. Welche situativen Komponenten als förderlich, und welche als weniger förderlich bewertet werden können, und warum, wird im späteren Verlauf dieser Arbeit erläutert. Zunächst werden mit der Selbst- und Handlungsregulation zwei grundlegende Prozesse menschlichen Denkens und Tuns beschrieben. Sie laufen in ständiger Interaktion mit der Umwelt ab. Die Beschreibung dieser Theorien soll ein Verständnis dafür schaffen, welche Prozesse im Zusammenspiel zwischen dem Menschen und seiner Umwelt aktiviert werden. Das ist relevant, um zu verstehen, wie menschliche Befindenzustände entstehen.

Die Selbst- und Handlungsregulationsstrategien einer Person bestimmen in relevantem Ausmaß, wie gut ein Mensch die an ihn gestellten Anforderungen aus der Umwelt bewältigen kann (Nerdinger, 2013). Sie sind mit dem Wohlbefinden und der Gesundheit sowie dem Leistungsvermögen einer Person eng verknüpft (Ryan & Deci, 2000; Kaiser & Werbik, 2012; Lenartz, 2012). Das Befinden und die Leistung sind davon abhängig, wie gut einem Menschen in einer konkreten Situation die Selbst- und Handlungsregulation gelingt (Boekaerts, Maes & Karoly, 2005a).

In der internationalen Literatur wird zwischen Selbst- und Handlungsregulation zum Teil nicht klar unterschieden (vgl. z. B. Carver & Scheier, 1996; Lord et al., 2010). Die deutschen Wissenschaftler trennen die beiden Begrifflichkeiten klar voneinander ab (vgl. Wieland-Eckelmann, 1996; Hacker, 2016). Diese Arbeit folgt dem deutschen Verständnis der Begriffe. Selbstregulation wird als Voraussetzung für Handlungsregulation verstanden (vgl. auch Pickenhain, 1984). Dieser Regulationsmechanismus wird daher auch in der folgenden Beschreibung vorangestellt.

2.1.1 Selbstregulation

Menschen steuern, bewusst oder unbewusst, kontinuierlich und ständig ihr Erleben und Verhalten (Bandura, 2005). Die Steuerung erfordert die Bereitstellung verschiedener Ressourcen; sei es mentale oder emotionale Auseinandersetzung, Motivation oder Energie. Damit dies gelingt, müssen innere Zustände eines Menschen hinsichtlich der Anforderungen oder Belastungen beeinflusst und koordiniert werden: Es bedarf einer gelingenden Selbstregulation (Schönpflug, 1979). Das Verständnis der kognitiven und motivationalen Determinanten von Selbstregulation ist eines der zentralen Themen in der Psychologie (Wyer, 1999). Selbstregulation umfasst bewusste und unbewusste Prozesse. Schon lange wird in der Forschung darüber diskutiert, in welcher Beziehung bewusste und automatisierte selbstregulatorische Prozesse zueinanderstehen (vgl. Elbert et al., 1984).

Selbstregulatorische Prozesse dienen dazu, das Verhalten und Erleben einer Person hinsichtlich eines konkreten Zielzustandes zu kontrollieren, zu beeinflussen und anzupassen (Baumeister & Heatherton, 1996). Die Begriffe Verhalten und Erleben sind an

dieser Stelle gewollt allgemein gehalten. Jede bewusste oder automatische Steuerung von Gedanken, Gefühlen, der Aufmerksamkeit oder dem gezeigten Verhalten entspricht selbstregulatorischen Prozessen (Lord et al., 2010). Das Ziel von Selbstregulation ist die Herstellung von „internally represented (i.e., within the self) desired states.“ (Vancouver & Day, 2005, S. 158). Theorien zur Selbstregulation verdeutlichen, welche Prozesse ablaufen, wenn eine Person, über eine längere Zeit hinweg und unter verschiedenen Bedingungen, Ziele verfolgt und verwirklicht. Kurzfristige, konkrete Ziele sind hierbei in der Hierarchie oft niedriger angeordnet als generelle, abstrakte Ziele (Lord & Levy, 1994). Das selbstregulatorische System einer Person beeinflusst die Koordination von Handlungsplänen, Regeln und Standards sowie die Motivation einer Person (Mischel, Shoda & Smith, 2004). Ob Selbstregulation person- oder situationsgebunden ist, wird diskutiert (vgl. z. B. Dalal & Hulin, 2008; Lord et al., 2010). Wahrscheinlich ist es eine Mischung aus beidem. Die Argumente verschiedener Perspektiven werden, durch die in diesem Kapitel beschriebenen Ansätze, noch einmal verdeutlicht. Mehr Einigkeit herrscht hinsichtlich folgender Aussage: Selbstregulationskompetenz ist, in Abhängigkeit situativer Faktoren, eine erlernte und trainierbare Fähigkeit (Atkinson, 1964; Dweck & Leggett, 1988; Higgins, 1997, 1998; Kuhl, 2001; Holler, Fellner & Kirchler, 2005).

Bis vor wenigen Jahren galt die Annahme, dass die Ressourcen für Selbstregulation und Willenskraft einer Person begrenzt sind („Ego-Depletion-Effekt“, vgl. Muraven, Tice & Baumeister, 1998; Baumeister, 2000). Ein Review mit 21 Studien gibt Anlass, dies zu überdenken. In lediglich zwei Studien konnte der Effekt gefunden werden (Sripada, Kessler & Jonides, 2014). Dennoch sprechen viele Erkenntnisse aus der psychologischen Forschung für einen solchen ego-depletion-Effekt, wenn auch ggf. nicht in detail in der von Muraven et al. (1998) beschriebenen Form.

Unabhängig von dieser Diskussion in der Wissenschaft, besteht kein Zweifel, dass selbstregulatorischen Fähigkeiten im Alltag eine hohe Bedeutung zukommt. Besonders im Arbeitsalltag und somit vermutlich auch im Studium, ist eine gute Selbstregulationsfähigkeit ein wichtiger Prädiktor für die erfolgreiche Bewältigung von Anforderungen (Newell, 1990). Eine gute Arbeitsleistung ist nicht nur auf fachliche Kompetenz zurückzuführen, sondern auch auf eine effiziente, bewusste Steuerung von Aufmerksamkeit, Gefühlen und Verhalten (ebd.). Besonders wenn kleine Zusatzaufträge, parallel zu anspruchsvollen Arbeitsaufgaben, umgesetzt werden sollen, und eine Person noch jung ist oder wenig Routine hat, wird die Selbstregulation stark beansprucht (Diefendorff, Lord, Hepburn, Quickle, Hall & Sanders, 1998; Shah, Friedman & Kruglanski, 2002). Auch in anderen Lebensbereichen ist Selbstregulation direkt und indirekt sehr wichtig, z. B. für die Gesundheit/das Gesundheitsverhalten eines Menschen (vgl. z. B. Fahrenberg, 2003; Schwarzer, 2004; Bandura, 2005).

Insgesamt betrachtet wird der Begriff der Selbstregulation in der Forschung sehr uneinheitlich verwendet. An vielen Stellen werden Begriffe wie Selbststeuerung, -regulation oder -kontrolle nicht klar voneinander abgegrenzt (Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2005,

Boekaerts et al., 2005a; Müller & Wiese, 2010). Es existieren verschiedene Forschungsansätze. Im Folgenden sollen zwei ausgewählte Modelle zur Veranschaulichung der grundlegenden Theorie der Selbstregulation beschrieben werden.

2.1.1.1 Selbststeuerung nach Kuhl

Selbststeuerung ist die Fähigkeit, sich ein eigenes Ziel zu setzen, eigene Entscheidungen zu treffen und diese umzusetzen, auch wenn innere oder äußere Widerstände auftreten (Kuhl, 1998, 2001). Es kommt zu flexiblen Wechseln verschiedener kognitiver Systeme (ebd.). Lenartz (2012) beschreibt Kuhls Vorstellung von Selbststeuerung treffend als „eine Art innere Führungszentrale“ (S. 46). Diese innere Führungszentrale bezieht verschiedene Informationen aus der Umwelt sowie der Persönlichkeit der handelnden Person mit ein und gewährleistet die Zielerreichung vor dem Hintergrund der Selbstverwirklichung. Damit die dynamischen Prozesse der Selbststeuerung optimal ablaufen können, müssen verschiedene Subfunktionen der Selbststeuerung in Abhängigkeit der Situation und des Ziels miteinander interagieren.

Um die selbstregulatorischen Prozesse, das Zusammenspiel der kognitiven Systeme, in Kuhls Theorie nachvollziehen zu können, müssen als Grundlage die Annahmen der Persönlichkeits-System-Interaktions-Theorie betrachtet werden (Kuhl, 2001). Die PSI-Theorie stellt einen funktionsanalytischen Betrachtungsansatz dar. Verhalten ist nach Kuhl (ebd.) das Wechselspiel verschiedener psychischer Systeme. Im Modell werden hierzu Kernelemente der Persönlichkeitsforschung und Erkenntnisse aus der Neurobiologie integriert (Kuhl, 1981, 1998, 2000, 2001; Kuhl & Kraska, 1989; Kuhl & Kazén, 1994). Einen konzeptionellen Rahmen bilden vier kognitive Makrosysteme, deren Funktion und Zusammenspiel miteinander als System, die Persönlichkeit einer Person ausmachen (Quirin & Kuhl, 2009).

Persönlichkeitsunterschiede zwischen Personen entstehen nach Kuhl (2001, 2010) besonders dadurch, dass die Systeme unterschiedlich dominant sind. Erst das flexible Zusammenspiel aller Systeme gewährleistet eine Modulation des inneren Zustandes. Diese Modulation innerer Zustände ist als Selbststeuerung die Voraussetzung für Handlungsregulation. Ein Mensch, der das Wechselspiel der Systeme regulieren kann, ist dazu in der Lage, hinsichtlich seiner Motive, Gefühlszustände und Bedürfnisse innere Kohärenz herzustellen. Dies ist eine wesentliche Funktion der Selbststeuerung (ebd.). Kuhl und Fröhlich (2004) gehen in ihren Ausführungen einen Schritt weiter und differenzieren Substrukturen der Selbststeuerung. Sie unterscheiden zwischen Selbstregulation und Selbstkontrolle. An dieser Stelle wird die in der Literatur uneinheitliche Nutzung der Begriffe besonders deutlich. Während in anderen Theorien (vgl. Kap. 2.1.1.1; 2.1.1.2) der Begriff der Selbstregulation eine Art Oberbegriff darstellt, bedeutet Selbstregulation nach Kuhl und Fröhlich (ebd.), dass bei der Zielsetzung einer Person möglichst umfassend eigene Bedürfnisse und Gefühle integriert werden. Selbstregulation meint Zielset-

zung, die mit individuellen Wertvorstellungen übereinstimmt und zur individuellen Persönlichkeit passt. Acht Komponenten/Fähigkeiten der Selbstregulation werden unterschieden (Fröhlich & Kuhl, S. 224 ff.). Zur Selbstregulation gehören:

- a) Selbstbestimmung (Setzen und Verfolgen von Zielen, mit denen man sich selbst auch identifizieren kann)
- b) Positive Selbstmotivierung (Steuerung der eigenen Motivationslage)
- c) Stimmungsmanagement (sich von negativen Stimmungen lösen können)
- d) Selbstaktivierung (sein Aktivitätsniveau adäquat steigern können)
- e) Selbstberuhigung (Anspannung abbauen können)
- f) Entscheidungsfähigkeit (auf sein Bauchgefühl hören und mit gutem Gefühl Entscheidungen treffen können)
- g) Automatische, zielbezogene Aufmerksamkeit (Fähigkeit zum Flow-Erleben sowie Zielfokussierung und Durchhaltevermögen bei schwierigeren Aufgaben)
- h) Zielbezogene, bewusste Aufmerksamkeit (gezielte Aufmerksamkeitsausrichtung auf relevante Reize/Handlungselemente)

Selbstkontrolle wird von Selbstregulation abgegrenzt (ebd.). Selbstkontrolle bedeutet, dass eine Person sich gedanklich immer wieder auf ein gesetztes Ziel fokussiert. Selbstkontrolle bedeutet, zugunsten langfristiger Ziele, Wünsche oder Bedürfnisse, aktuell vorherrschende Handlungsimpulse zu unterdrücken. Die Selbstkontrolle kann dabei affektiv oder kognitiv erfolgen. Zur affektiven Selbstkontrolle gehört (ebd., S. 225):

- a) Misserfolgsbewältigung (aus Fehlern lernen können)
- b) Selbstdisziplin (sich selbst unter Druck setzen, um ein Ziel zu erreichen, sich „am Riemen reißen“ können)
- c) Ängstliche Selbstmotivierung (eine Handlung unterlassen, in dem man sich die negativen Folgen des eigenen Tuns immer wieder vor Augen führt)

Unter kognitiver Selbstkontrolle verstehen die Autoren:

- a) Planungsfähigkeit (detaillierte und realistische Handlungsplanung)
- b) Vergesslichkeitsvorbeugung (Erinnerungshilfen nutzen)
- c) Zielvergegenwärtigung (alles, was noch nicht erledigt ist, immer wieder ins Gedächtnis rufen)

Ein Überstrapazieren durch Selbstkontrolle führt zu einer Entfremdung des Selbst und vermindertem Wohlbefinden, wie es auch im Sinne des Ego-depletion-Effekts von Baumeister, Muraven und Tice (2000) beschrieben wird. Optimale Selbststeuerung bedeutet demnach nicht, permanent Selbstkontrolle auszuüben. Die angestrebten Ziele müssen immer auch kongruent zum Selbst und zur Persönlichkeit sein. Sie müssen dem inneren Zustand der Person zuträglich sein (Kuhl, 2001; Fröhlich & Kuhl, 2004). Konkrete Zielsetzung und die Berücksichtigung verschiedener, innerer Zustände einer Person sind auch Kernaspekte anderer Modelle zur Selbstregulation. So auch im SRA-Modell von

Wieland und Baggen (1999), welche verschiedene Selbstregulationsformen differenzieren.

2.1.1.2 Das SRA-Modell von Wieland

In den 90er Jahren entwickelte Wieland (Wieland-Eckelmann 1996; Wieland & Baggen, 1999) mit dem Modell der Selbstregulation in der Arbeitstätigkeit (SRA-Modell), welches vor dem Hintergrund der psychischen Regulation von Arbeitstätigkeiten überlegt wurde. Im Gegensatz zu Kuhl liegt der Fokus hier nicht auf der Persönlichkeitsentfaltung der handelnden Personen. Das Modell soll veranschaulichen, welche verschiedenen Selbstregulationsformen und –strategien für eine adäquate Handlungsregulation und somit für die Zielerreichung bei der Bearbeitung von Aufgaben notwendig sind.

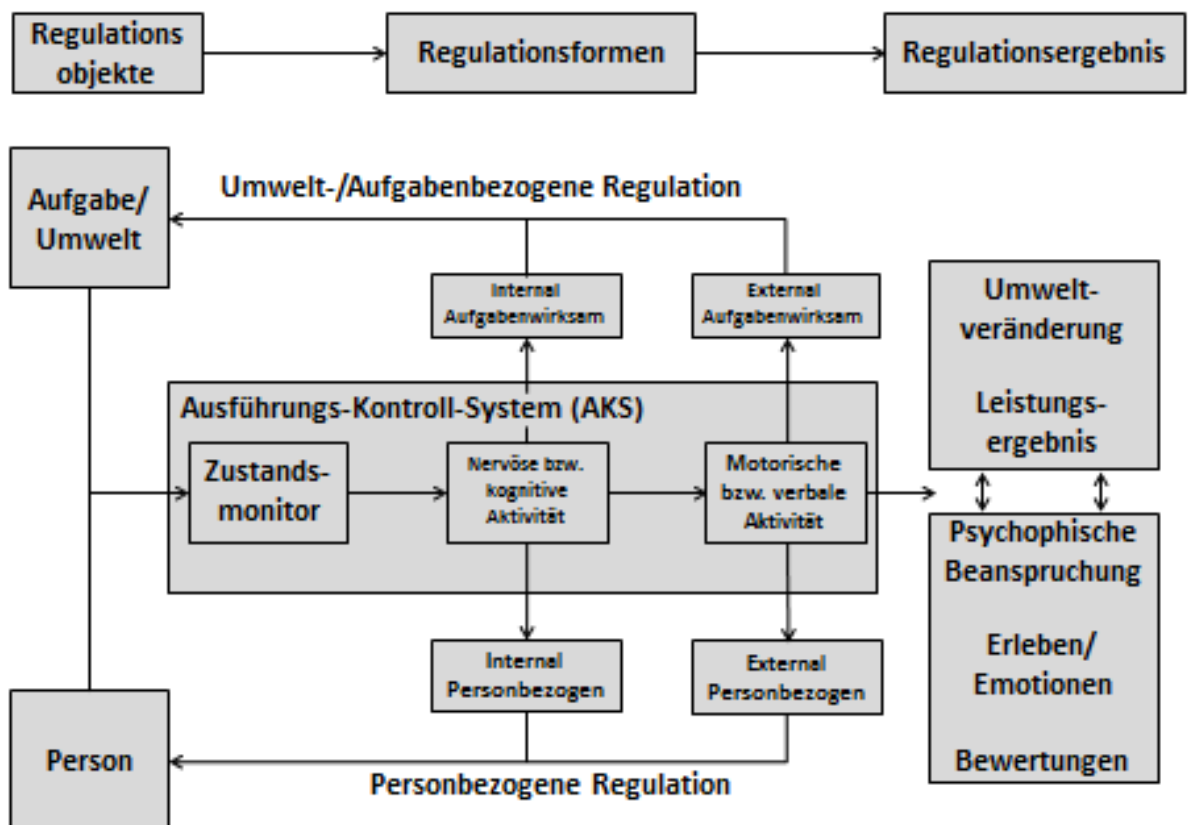


Abbildung 1: Das SRA-Modell; eigene Darstellung in Anlehnung an Wieland & Baggen, 1999

Das handelnde Individuum steht in direktem Kontakt zur Außenwelt. Selbstregulationsanforderungen ergeben sich aus der Interaktion zwischen der Person sowie zu bewältigenden Umwelтанforderungen (vgl. Abbildung 1). Selbstregulation bezeichnet in diesem Modell verschiedene psychische Vorgänge, die nach außen- und nach innen gerichtetes

Handeln regulieren und steuern (Wieland & Baggen, 1999). Die Unterscheidung zwischen der Regulation nach außen und innen gerichteten Handelns ist wichtig. Eine Person kann die Umwelt und äußere Bedingungen, regulieren oder ihren inneren Zustand beeinflussen. Nach außen gerichtetes Handeln ist aufgabenbezogene Regulation. Nach innen gerichtetes Handeln ist personbezogene Regulation (ebd.).

Das Ziel von Selbstregulation ist, nach Wieland und Baggen (1999), eine Beseitigung von Diskrepanzen zwischen Ist- und Soll-Zuständen. Der Soll-Zustand orientiert sich an dem Zustand, der für die Ausführung einer (Arbeits-) Aufgabe notwendig ist. Wenn beispielsweise ein Text verfasst werden soll, muss gewährleistet sein, dass die handelnde Person konzentriert und aufmerksam ist. Ob dies aktuell der Fall ist, wird vom sog. Zustands-Monitor erfasst (vgl. Abbildung 1). Der Zustands-Monitor vermittelt, ob Diskrepanzen zwischen Soll- und Ist-Zustand bestehen. Wenn die Person vor Beginn der Aufgabe „Text schreiben“ registriert, dass sie sehr müde ist und der Zustand „konzentriert und aufmerksam“ nicht vorherrscht, werden selbstregulatorische Prozesse angestoßen. Dabei kann sie entweder, wie eingangs bereits erläutert, personbezogen oder aufgabenbezogen vorgehen.

Die Autoren unterscheiden an dieser Stelle im Modell nicht nur die umweltbezogene oder die personbezogene Selbstregulation, sondern zusätzlich noch zwei weitere Facetten. Selbstregulation kann entweder external oder internal ablaufen. Alle vier Bereiche können miteinander kombiniert werden, so dass sich in Summe vier verschiedene Formen/Strategien der Selbstregulation ergeben, die im Folgenden am aufgeworfenen Beispiel „Text schreiben“ näher erläutert werden sollen.

- a) Internale, person-bezogene Regulation: Die Regulationsform ist der nervösen, kognitiven Aktivität untergeordnet. Das bedeutet, dass sie von außen kaum beobachtbar ist und vor allem im „inneren“ der Person abläuft, z. B. in Form von Gedanken. Bei der person-bezogenen, internalen Selbstregulation versucht die Person besonders durch Gedanken ihren inneren Zustand so zu beeinflussen, dass die Aufgabe bearbeitet werden kann. In Bezug auf den Fall „Müdigkeit beim Verfassen eines Textes“ bedeutet das, dass sie sich gut zureden könnte („Komm, wenn du die beiden Seiten jetzt runter schreibst, bist du fertig für heute. Streng dich jetzt noch mal an!“). Person-bezogene internale Regulation wird zum Beispiel auch oft in Situationen angewandt, in denen eine Person sehr nervös oder aufgeregt ist
- b) Internale, aufgaben-bezogene Regulation: Auch diese Regulationsform ist der nervösen bzw. kognitiven Aktivität zugeordnet. Das bedeutet auch hier, dass die angewandte Selbstregulation vor allem innerhalb der handelnden Person abläuft und sich besonders auf Gedanken und innere Zustände bezieht. Bei der internalen, aufgaben-bezogenen Regulation richtet die Person den Fokus aber weniger darauf, wie es ihr gerade geht, sondern konkret auf die Aufgabe. Im Fall des Beispiels entspricht die bewusste Ausrichtung der Aufmerksamkeit und des Bemühens, sich trotz Müdigkeit auf den Text zu konzentrieren, dieser Form der

Selbstregulation. Im Unterschied zur internalen, person-bezogenen Regulation wird der innere Zustand mit Blick auf die Aufgabe nach außengerichtet, reguliert. Manchmal passiert es zum Beispiel beim Lesen, dass die Gedanken abschweifen. Der Blick ist zwar noch auf die zu lesende Seite gerichtet, die geschriebenen Worte werden in diesem Moment jedoch nicht mehr gelesen. Bemerkt der Leser diesen Zustand, kann er sich beispielsweise mit gezieltem Fokussieren der zu lesenden Textstelle Abhilfe verschaffen. Er richtet seine Aufmerksamkeit konkret auf den zu lesenden Satz. Solche Vorgänge können als interne, umweltbezogene Regulation bezeichnet werden.

- c) Externale person-bezogene Regulation: Diese Regulationsform ist der verbalen und motorischen Aktivität untergeordnet. Das bedeutet, dass sie zumeist durch konkrete Handlungen, durch ein aktives Tun abläuft und auch von außen beobachtbar ist. Durch entsprechende Kommunikation und Tätigkeiten können wir unseren inneren Zustand bei der Bearbeitung einer Aufgabe beeinflussen. Viele müde Leser würden beispielsweise versuchen, den inneren Zustand durch eine Tasse Kaffee wieder zu aktivieren. Dies entspräche einer externalen, person-bezogenen Form der Selbstregulation. Durch eine motorische Aktivität (Kaffee kochen, eingießen, trinken) wird Koffein aufgenommen und der innere Zustand ggf. günstig beeinflusst.
- d) Aufgabenbezogene, externale Regulation: Diese Selbstregulationsstrategie umfasst alle Handlungen, die eine Person vornehmen kann, um die äußeren Verhältnisse so zu verändern, dass die Aufgabe besser bearbeitet werden kann. Die Regulationsform äußert sich verbal oder motorisch und ist gut beobachtbar. Sie ist von der Handlungsregulation, die im späteren Verlauf der Arbeit thematisiert werden soll, nur noch schwer abzugrenzen. Im Fall des Beispiels eines Lesers, der müde über seinem Text sitzt, bedeutet externale, aufgabenbezogene Regulation beispielsweise das Anschalten einer hellen Lampe oder das Lautlos-Schalten des Smartphones, um die Konzentration zu erleichtern. Die Umwelt und die Verhältnisse, in denen sich die Person befindet, werden so gestaltet und beeinflusst, dass der innere Zustand möglichst gut auf die Aufgabe hin reguliert werden kann. Voraussetzung für diese Form der Selbstregulation ist ein gewisser Gestaltungsspielraum für die handelnde Person.

Alle beschriebenen Regulationsformen, die im SRA-Modell (ebd.) beschrieben werden, sind nicht isoliert voneinander zu betrachten. Sie können parallel ablaufen und bedingen sich oft gegenseitig. Beispielsweise könnte der ermüdete Leser sich zunächst trotz geringer Aktiviertheit an den Text setzen und bald feststellen, dass die bewusste Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf das Buch und Versuche der Selbstmotivierung durch innerliches „gutes Zureden“ nicht ausreichen. Er entscheidet sich, doch erst mal einen starken Espresso zu kochen. Umgekehrt könnte er vielleicht bereits den ganzen Tag versucht haben, durch einen Mittagsschlaf, einen Liter Kaffee, einen aufgeräumten Ar-

beitsplatz, helle Beleuchtung und sonstige Aktivitäten den inneren Zustand so zu beeinflussen, dass er gut arbeiten kann. Dennoch muss er sich während der Aufgabenbearbeitung durch Gedanken und die Steuerung mentaler Ressourcen regulieren. Das Zusammenspiel und die Fähigkeit zu entscheiden, welche Regulationsform für welches Regulationsobjekt (ebd.) individuell wirksam ist, sind entscheidend. Selbstregulation geht immer mit konkreten Folgen einher, dem Regulationsergebnis (ebd.).

Das Regulationsergebnis kann sich auf zwei verschiedene Arten manifestieren. Anzumerken ist, dass es sich nicht um ein „entweder/ oder“ handelt, sondern dass verschiedene Regulationsergebnisse häufig parallel vorliegen. Eine Konsequenz selbstregulatorischer Prozesse ist die beobachtbare Umweltveränderung. Ein Leistungsergebnis liegt vor, die Umwelt wurde der Arbeitsaufgabe angepasst und durch die Bearbeitung der Aufgabe verändert. Im Fall des bisher gewählten Beispiels bedeutet das, dass am Ende des Tages ein neuer Text geschrieben wurde. Neben der beobachtbaren Umweltveränderung hängt Selbstregulation sehr stark mit der psychophysischen Beanspruchung eines Menschen zusammen. Die Theorie zur psychophysischen Beanspruchung wird im weiteren Verlauf dieser Arbeit (Kapitel **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**) detailliert beschrieben. An dieser Stelle ist damit gemeint, dass Selbstregulation zu einem veränderten, inneren Zustand der Person führt. Je nachdem, welche Aufgabe bearbeitet werden muss und welche Regulationsstrategie angewandt wird, resultieren daraus unterschiedliche Erlebens- und Befindenszustände (Wieland, 1996).

Die Gefühle, die mit der Aufgabe und der vorangegangenen Situation assoziiert werden, und die Bewertung der Tätigkeit sind eng mit selbstregulatorischen Prozessen verknüpft (ebd.). Wird die Selbstregulation häufig erschwert durch Aspekte, die akut nicht kontrollierbar oder veränderbar sind (es könnte beispielsweise sein, dass der Nachbar des Lesers gern laute Musik hört), wird die handelnde Person mit hoher Wahrscheinlichkeit deutlich schlechter gestimmt sein. Auch das Leistungsergebnis wird durch erschwerte Selbstregulation gemindert (Wieland-Eckelmann, 1992; Lord et al., 2010). Umgekehrt ist eine gelungene, ungestörte und adäquate Selbstregulation der erfolgreichen Bearbeitung einer Aufgabe, oder generell der Durchführung einer Handlung, äußerst zuträglich und mit positiven Befindenszuständen verknüpft (Wieland & Baggen, 1999). Als besonders positiv hinsichtlich der Inanspruchnahme psychischer Ressourcen wird hierbei eine Balance zwischen automatisierten, unbewussten selbstregulatorischen Prozessen und bewusster Selbstkontrolle beschrieben (Wieland, 1992).

2.1.1.3 Vergleich der Modelle

Bei der Betrachtung des SRA-Modells wird bereits deutlich, dass Selbstregulation sehr stark mit dem Regulationsobjekt, der Tätigkeit oder Aufgabe zusammenhängt. Im speziellen Kontext des SRA-Modells und auch in Ansätzen der Theorie nach Kuhl kann Selbstregulation als Voraussetzung für Handlungsregulation verstanden werden. Wie bereits erwähnt, ist es an anderen Stellen in der Literatur nur schwer möglich, die Selbstregulation vom Themengebiet der Handlungsregulation abzugrenzen. Ein Grund dafür

ist sicher auch, dass diese Trennung zwischen Selbst- und Handlungsregulation generell vor allem im deutschsprachigen Raum vollzogen wird (Beitz, 2016). In der internationalen Literatur, z. B. in der Theorie zur Selbstregulation von Carver und Scheier (1981, 1988) findet die Unterscheidung weniger Berücksichtigung (im Vergleich zur Theorie nach Kuhl bzw. Kuhl und Fröhlich oder Wieland bzw. Wieland und Baggen ist das Konzept von Carver und Scheier deutlich breiter angelegt).

Die Betrachtung verschiedener theoretischer Ansätze verdeutlicht jedoch auch, dass sich unterschiedliche Auffassungen und von einem theoretischen Konzept nicht gegenseitig ausschließen. Kuhl (vgl. Kap. 2.1.1.1) betont neben verschiedenen Prozessen der Informationsverarbeitung sehr stark die Persönlichkeit der handelnden Person; Wieland (vgl. Kap. 2.1.1.2) hingegen geht stärker darauf ein, welche Strategien die Person anwendet um die Diskrepanz zwischen Soll- und Ist-Zustand zu verringern, und welche Auswirkungen dies auf das Erleben der Person hat. Über alle Modelle hinweg kann festgehalten werden, dass die Fähigkeit zur Selbstregulation und die damit zusammenhängenden Strategien einer Person eine wichtige Voraussetzung für den reibungslosen Ablauf zielgerichteter Handlungen darstellen (Wieland, 2004). Je konkreter dieses Ziel formuliert wird, desto ressourcenschonender ist die Selbstregulation (Webb & Sheeran, 2003; Bayer, Gollwitzer & Achtziger, 2010).

Bei der Betrachtung verschiedener Forschungsansätze zum Thema Selbstregulation kann ein weiterer relevanter Punkt festgehalten werden, der in vielen Theorien immer wieder deutlich wird: Die Relevanz von Zielen für das menschliche Verhalten sowie die Struktur von Handlungen und Tätigkeiten, die menschliches Verhalten charakterisieren. Zielerreichung ist Bedürfnisbefriedigung und somit eine wichtige Voraussetzung für menschliches Wohlbefinden und Zufriedenheit (Nerdinger, 2013). Häufiges Scheitern in selbst- und handlungsregulatorischen Prozessen führt umgekehrt zu Unzufriedenheit (Harris, Daniels & Briner, 2003). Eingangs des Kapitels wurde bereits erwähnt, dass Selbstregulation in manchen Ansätzen als Voraussetzung für zielgerichtetes Verhalten und Handlungsregulation betrachtet werden kann; in anderen (bes. angloamerikanischen) Theorien verschmelzen beide Konstrukte miteinander. Die enge Verknüpfung und die große Bedeutung von Handlungsregulation für das menschliche Wohlbefinden legt nahe, die Themengebiete Tätigkeit, Handlung und Handlungsregulation im Folgenden zu vertiefen. Vorangestellt wird jedoch eine kurze Erläuterung des Konstrukts der Selbstwirksamkeit. Selbstwirksamkeit entspricht einer der wichtigsten vermittelnden Variablen zwischen Selbst- und Handlungsregulation (Bandura & Latham, 2003).

2.1.2 Selbstwirksamkeit

Im Alltag werden Selbstwirksamkeitserwartungen häufig durch typische Glaubenssätze deutlich. „Das schaffe ich schon!“ oder „Beim letzten Mal habe ich es ja auch hinbekommen.“ sind Überzeugungen, welche oftmals unbewusst einen starken Einfluss auf das Handeln von Menschen haben (Nuber, 2002; Jerusalem & Schwarzer, 2002). Die Definitionen des Konstrukts sind uneinheitlich. Sie reichen von „Kompetenzerwartung“ oder

„optimistischer Selbstüberzeugung“ bis zum „Schlüssel zur kompetenten Selbstregulation“ Hohmann und Schwarzer (2009) definieren sie als „subjektive Gewissheit, eine Handlung auch dann erfolgreich ausführen zu können, wenn Barrieren auftreten“. Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit geht zurück auf die sozial-kognitive Theorie Albert Banduras (1992a, 1992b, 1997, 2001). Selbstwirksamkeit bedeutet im Kern, die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenz bewältigen zu können (Schwarzer, 2004, S. 12). Gleichbedeutend wird auch der Begriff „subjektive Kompetenzerwartung“ verwendet.

Unter Anforderungssituationen versteht der Autor Aufgaben, welche Anstrengung und Ausdauer erfordern. Die Selbstwirksamkeitserwartung determiniert die subjektiven Überzeugungen einer Person. So werden kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse bedeutsam beeinflusst. Eine besondere Rolle spielt hier die Handlungs-Ergebnis-Erwartung. Zielgerichtetes Handeln bedeutet, dass eine Person über eine Vorstellung des von ihr erwarteten Handlungsergebnisses verfügt und ggf. konkrete Konsequenzen ihres Tuns erwartet. Das sind sog. „outcome expectancies“ (ebd., S. 13). Sie muss sich darüber im Klaren sein, welche Fähigkeiten und Ressourcen notwendig sind, um ein Ziel zu erreichen. Gleichzeitig ist aber genauso wichtig, dass sie sich selbst auch zutraut, die Fähigkeit zu besitzen, sich eine Fähigkeit anzueignen und über die Ressourcen zu verfügen, um die Ressourcen mobilisieren zu können. In der Literatur wird dies unter dem Begriff Selbstwirksamkeit zusammengefasst.

Menschliches Verhalten wird zu einem großen Teil durch Zielsetzung und Selbstevaluation erklärt. Ein Ziel kann noch so konkret, ein Handlungsplan noch so ausgereift sein – wenn die handelnde Person zweifelt und sich selbst nicht dazu in der Lage sieht, das Verhalten umzusetzen bzw. das Ziel zu erreichen, wird sie es nicht (oder weniger motiviert) versuchen. Die persönliche Einschätzung, die subjektive Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit und eigene Handlungsmöglichkeiten stellen hierbei die zentrale Komponente dar (ebd.). Zahlreiche empirische Untersuchungen zeigen, dass eine entsprechende Selbstwirksamkeitserwartung eine wichtige Voraussetzung für die Annahme von Herausforderungen ist. Sie ist Grundbedingung für, mit Konsequenz und Durchhaltevermögen, ausgeführtes Handeln (vgl. auch Jung & Brawley, 2011; Bierhoff, 2012; Hapler & Vancouver, 2016).

Schwarzer (2004) fasst zusammen, dass Selbstwirksamkeit einem kompetenten Umgang mit Anforderungen entspricht. Sie stellt eine besonders wichtige Voraussetzung für Motivation und Leistung, aber auch für psychisches und physisches Wohlbefinden von Menschen dar (Bandura, 1992). Eine hohe oder niedrige Selbstwirksamkeitserwartung kann ihren Ursprung in verschiedenen Quellen haben. Die wichtigste Selbstwirksamkeitserfahrung ist immer die direkte Erfahrung, die erfolgreiche Bewältigung einer Anforderungssituation (Bandura, 1992, 1997). Ein Erfolgserlebnis ermöglicht die intensivste Wahrnehmung des Zusammenhangs zwischen eigener Anstrengung, eigenen Fähigkeiten und damit verbundener Zielerreichung.

Auch die Beobachtung anderer Personen (besonders die, von denen wir glauben, dass sie ähnlich kompetent sind) bei einem (Miss-) Erfolgserlebnis kann die Selbstwirksamkeitserwartung beeinflussen. „Wenn der das kann, kann ich das auch“ oder „Wenn er das schon nicht schafft, versuche ich es lieber gar nicht erst.“ sind Gedanken, die vermutlich jeder Mensch kennt. In der Literatur wird dies auch als „stellvertretende Selbstwirksamkeitserfahrung“ bezeichnet (Schwarzer, 2004).

Als dritten Einflussfaktor auf die Selbstwirksamkeit nennt Bandura die symbolische Selbstwirksamkeitserfahrung. Damit ist zum Beispiel guter Zuspruch von anderen gemeint. Wenn jemand, dem eine Person vertraut, davon ausgeht, dass sie eine Anforderung gut bewältigen kann, steigt ihre Selbstwirksamkeitserwartung. Jemandem, der sich unsicher fühlt, gut zuzureden, ist also nicht nur „nett“, sondern eventuell auch wirksam hinsichtlich seiner zukünftigen Handlungsausführung (Schneider, 2003).

Der vierte und letzte Einflussfaktor auf die Selbstwirksamkeitserwartung einer Person ist die Wahrnehmung physiologischer Parameter. Eine erhöhte Herzfrequenz (auch wenn sie vielleicht nur durch das Steigen von Treppenstufen ausgelöst wurde) kann beispielsweise als Zeichen für Angst, und somit Unsicherheit, fehlinterpretiert werden. Umgekehrt ist es ebenfalls denkbar, dass eine Person in einer für sie unsicheren Situation in sich hineinhorcht und keine physiologischen Anzeichen für Angst bemerkt. In diesem Fall kann die physiologische Reaktion auf eine Situation oder bevorstehende Handlung die Selbstwirksamkeit erhöhen.

Selbstwirksamkeit beeinflusst in bedeutsamem Ausmaß, welchen Situationen sich ein Mensch aussetzt und wie er an neue, unbekannte Dinge herantritt (Bandura, 1997). Überzeugungen determinieren das Denken, Fühlen Handeln und die Motivation (ebd.). Mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung werden viele positive Attribute assoziiert (Bandura, 1977). Menschen mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung sind mutiger, setzen sich höhere Ziele und fordern sich selbst heraus (ebd). Auch ihr Attributionsstil ist oft deutlich selbstwertdienlicher (Nerdinger, 2013).

Zu erwähnen ist, dass Selbstwirksamkeitserwartung zumindest theoretisch als situationsspezifisch gilt. In jeder Situation und bei jeder Anforderung muss eine Person neu für sich entscheiden, ob sie sich dazu in der Lage fühlt, die Handlung umzusetzen oder nicht. Dennoch konnten zeitlich überdauernde und somit situationsunabhängige Gruppenunterschiede gefunden werden. Es scheint Personen zu geben, die sich generell mehr zutrauen und sich Anforderungen gern stellen. Im Gegensatz dazu gibt es auch Persönlichkeitstypen, die in vielen verschiedenen Anforderungssituationen mit Zweifeln hinsichtlich ihrer Kompetenz und Fähigkeiten reagieren (Scholz, Guitiérrez-Dona, Sud & Schwarzer, 2002; Schwarzer, 2004).

Insgesamt kann Selbstwirksamkeit einen unterschiedlichen Grad an Generalität oder Spezifität haben. Je häufiger eine Person davon überzeugt ist, eine Situation oder Anforderung positiv bewältigen zu können, desto geringer ist beispielsweise auch ihre emotionale Aufregung (Bandura, 1982). Der Glaube daran, eine schwierige Situation lösen

zu können, hat einen reduktiven Einfluss auf körperliche Prozesse, wie z. B. Herzrate, Blutdruck oder den Adrenalinpegel (Bandura, 1977; Hohmann & Schwarzer, 2009).

2.1.2.1 Selbstwirksamkeit im Leistungskontext

Jex und Bliese (1999) verdeutlichen den Zusammenhang von Selbstwirksamkeitserwartung und Leistungssituationen in einer Studie zur Stressbewältigung bei Soldaten. Probanden mit einer hohen Selbstwirksamkeit reagierten physisch und psychisch weniger negativ auf lange Arbeitszeiten oder schwierige Situationen. Auch soziale Anpassungsfähigkeit oder die allgemeine Lebenszufriedenheit kann zu relevanten Anteilen durch die Selbstwirksamkeitserwartung einer Person vorhergesagt werden (Leonhardt, 2010).

In Rahmen von Studium und Beruf kommt der Selbstwirksamkeit eine tragende Rolle zu. Sie gilt als starker Prädiktor für beruflichen sowie akademischen Erfolg (Hackett & Betz, 1995; Zimmermann, 1995; Abele, Stief & Andrä, 2000). Während der akademischen oder beruflichen Tätigkeit müssen häufig herausfordernde Situationen gemeistert werden. Der Umgang mit diesen hängt, wie bereits erläutert, bedeutsam davon ab, ob die eigenen Kompetenzen adäquat eingeschätzt und umgesetzt werden können. Das Wohlbefinden und die tatsächliche Leistung werden stark beeinflusst (Sadri & Robertson, 1993; Otto & Beck, 2010). Besonders im Zusammenspiel mit Entscheidungsfreiheit und Autonomie kann eine hohe Selbstwirksamkeit die Auswirkungen negativer Umweltbedingungen abpuffern (Schaubroeck, Lam & Xie, 2000; Wieland, 2014).

Eine Längsschnittstudie von Speier (1994) zeigt die Selektionseffekte der Selbstwirksamkeit auf Aufgabenschwierigkeit. Selbstwirksame Personen gehen schwierige Aufgaben schneller an und können einschätzen, ob die eigenen Fähigkeiten ausreichen, um sie erfolgreich zu erledigen. Byrne, Flood und Griffin (2014) untersuchten hierzu auch Studierende. Sie zeigten, dass Studierende mit einer hohen Selbstwirksamkeit höhere Erwartungen an sich selbst haben und inhaltlich vertiefter lernen. Sie zeigten ein höheres Interesse an akademischen Inhalten, engagierten sich und arbeiteten ausdauernder für ihre Ziele. Voraussetzung war auch hier, dass die Option besteht, zwischen verschiedenen Handlungsoptionen zu wählen (vgl. auch Ulich, 2005). Der positive Zusammenhang zwischen Selbstwirksamkeit, adäquater Selbstregulation beim Lernen und der letztendlichen akademischen Leistung wurde von Carpara et al. (2008) in einer Langzeitstudie bestätigt.

2.1.2.2 Selbstwirksamkeit und Gesundheit

Selbstwirksamkeit determiniert nicht nur berufliche oder akademische Leistungsfähigkeit, sondern spielt auch in einem anderen Lebensbereich eine relevante Rolle: der Gesundheit (Schwarzer, 2004). Selbstwirksame Menschen zeigen häufig ein deutlich besseres Gesundheitsverhalten, z. B. in Bezug auf körperliche Aktivität, Ernährung, Genussmittelkonsum oder Präventionsmotivation. Ergebnisse aus diversen empirischen Studien belegen den Zusammengang von gesundheitsbezogener Selbstwirksamkeit

und verschiedenen Facetten von gesundheitsbezogenem Verhalten (vgl. z. B. Bandura, 1992; Schwarzer & Fuchs, 1995; Toobert, Glasgow, Nettekoven & Brown, 1998; Schwarzer, 2001, 2004; Schneider, 2003; Wieland & Hammes, 2008). Selbstwirksamkeit spielt in verschiedenen Phasen der Handlung eine relevante Rolle. Sie beeinflusst, welche Gesundheitsziele eine Person verfolgt, wie konkret ihre Intention ausfällt und mit wie viel Ausdauer sie Gesundheitsverhalten umsetzt (Schwarzer, 2002).

In Zusammenhang mit gesundheitsbezogener Selbstwirksamkeit wird in der Literatur der Begriff Gesundheitskompetenz (Wieland & Hammes, 2008) genannt. Bandura (2005, S. 247) formuliert hierzu „Cognitive factors are significant contributors to health behavior.“ – genau diese kognitiven Faktoren werden im Konstrukt der Gesundheitskompetenz zusammengefasst. Gesundheitskompetenz bedeutet, dass eine Person neben ausreichendem Gesundheitswissen, über eine positive Kompetenzerwartung, sprich Selbstwirksamkeit, verfügt. Wieland und Hammes (2008) fassen dies treffend unter Gesundheitskompetenzerwartung zusammen. Gesundheitskompetenzerwartung wird definiert als „die Erwartung, gesundheitlichen Beschwerden und Erkrankungen aktiv und wirksam begegnen zu können bzw. die Gesundheit durch geeignete Maßnahmen zu erhalten (ebd., S. 178). Die Autoren zeigen, dass die Häufigkeit körperlicher Beschwerden und das Wohlbefinden mit der gesundheitsbezogenen Selbstwirksamkeit bzw. der Gesundheitskompetenzerwartung zusammenhängen. Wie bereits erwähnt, spielt in der Literatur zur Gesundheitskompetenz auch die Verarbeitung gesundheitsrelevanter Information bzw. Gesundheitswissen eine Rolle. Auch das reine Gesundheitswissen wird in der Literatur zum Teil mit dem Begriff Gesundheitskompetenz gleichgesetzt (vgl. z. B. Soellner, Huber, Lenartz & Rudinger, 2009; Lenartz, 2012). An dieser Stelle werden die wissenschaftlichen Begrifflichkeiten in der Literatur von verschiedenen Autoren uneinheitlich verwendet.

Die Gruppe um Lenartz definiert Gesundheitskompetenz anders als Wieland und Hammes (2008). Soellner et al. (2009) verstehen unter Gesundheitskompetenz zum Beispiel die Grundfähigkeit, gesundheitsrelevante Informationen lesen und verstehen zu können. Darauf basierend ist es möglich, im täglichen Leben Entscheidungen zu treffen, welche sich positiv auf die Gesundheit auswirken. Gesundheitskompetenz entspricht hier also vielmehr der Fähigkeit zur Aufnahme und Verarbeitung von Information sowie der Integration dieser Erkenntnisse in gesundheitsrelevante Entscheidungen oder gesundheitsrelevantes Verhalten. Gesundheitsbezogene Selbstwirksamkeit und Gesundheitswissen stehen eng in Zusammenhang, sind jedoch unterschiedliche Konstrukte. Wenn im weiteren Verlauf dieser Arbeit das Konstrukt Gesundheitskompetenz genannt wird, versteht die Verfasserin darunter die gesundheitsbezogene Selbstwirksamkeit und Gesundheitskompetenzerwartung eines Menschen - gemäß der Definition von Wieland und Hammes (2008).

Die Ausführungen verdeutlichen, dass das Konstrukt der Selbstwirksamkeit im Zusammenhang mit menschlichem Handeln bzw. der Regulation von Tätigkeiten stets mitberücksichtigt werden sollte und einen wichtigen Beitrag zur Vorhersage und Erklärung

menschlichen Verhaltens liefert. Je nachdem, wie die Selbstwirksamkeitserwartung einer Person in einer spezifischen Situation ausfällt, wird eine Handlung begonnen oder nicht. Selbstwirksamkeit ist, in Verbindung mit der Selbstregulation einer Person, als grundlegendes psychologisches Konstrukt für die Mehrzahl aller Handlungen und Tätigkeiten zu bewerten.

Der Zusammenhang zwischen verschiedenen Regulationsprozessen wird auch in einem Zitat von Schwarzer (2000) sehr deutlich:

„Wenn man es dagegen nicht nötig hat, sich auf schmerzhaft Weise selbst zu etwas überwinden zu müssen, sondern sozusagen aus einem Fließgleichgewicht heraus schwierige Aufgaben in Angriff nimmt, dann wäre ein Fall von Selbstregulation gegeben“ (Schwarzer, 2000, S. 227).

Die Einstellung zu einer Aufgabe, die Fähigkeit sich im Zweifel zu überwinden und die inneren Prozesse hinsichtlich einer Aufgabe zu beeinflussen, wurden im Rahmen der voran gegangenen Kapitel bereits umfassend beschrieben und erläutert. Doch was ist mit der Bearbeitung von Aufgaben noch verbunden? Wie läuft die Bearbeitung von Aufgaben (= zielgerichtetes, absichtsvolles Handeln) ab? Welche Prozesse spielen hierbei neben der Selbstregulation oder Selbstwirksamkeitserwartung eine Rolle? Im folgenden Kapitel soll die Aufgabe als solche und die damit direkt verbundenen Regulationsprozesse, die Handlungsregulation, genauer betrachtet werden.

2.1.3 Handlungsregulation

Die Idee des absichtsvoll, und damit zielgerichtet, handelnden Menschen existiert schon lange in verschiedenen Bereichen der Wissenschaft. Schon der Philosoph Herder beschreibt 1772 in seiner Abhandlung über den Ursprung der Sprache, dass der Mensch sich durch konkrete Zielsetzung und Handlungsplanung in seinem Tun von einem Tier unterscheidet. In der Soziologie formuliert Weber (1925) in den zwanziger Jahren: „Handeln soll dabei ein menschliches Verhalten (einerlei ob äußeres oder inneres Tun, Unterlassen oder Dulden) heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden“ (S. 1). Verglichen mit der Definition von Handlungspsychologie, welche Kaiser und Werbik (2012) in ihrem Lehrbuch formulieren, fasst das Zitat Webers die Grundannahmen der Handlungspsychologie bereits zusammen.

Kaiser und Werbik (2012) betonen, dass in der Handlungspsychologie die Annahme vertreten wird, der Mensch könne sich bewusst zwischen Situationen entscheiden. Das bedeutet gleichzeitig, dass menschliches Handeln mit einem „spezifischen und rekonstruierbaren Sinn“ verbunden ist (S. 34). Als Merkmale menschlichen Handelns nennen sie Intentionalität, Argumentationszugänglichkeit, Nicht-Vorhersagbarkeit und Rationalität. Handeln wird hierbei als eine Teilklasse von Verhalten verstanden. Verhalten ist nach ebd. ein Oberbegriff und meint alles „am Menschen, was nicht Eigenschaft ist.“ (S. 34).

Auch in der Arbeitspsychologie wird diese Auffassung von berühmten Vertretern der Disziplin vertreten. Hacker (1998) bezeichnet Handlungen als Einheit einer übergeordneten Tätigkeit. Jede Tätigkeit setzt sich aus verschiedenen, zielgerichteten, in sich geschlossenen Handlungen zusammen. Handlungen sind die kleinsten psychologisch relevanten Einheiten von Tätigkeiten. Nicht alles, was eine Person tut, ist eine Handlung. Manche Dinge geschehen ohne Absicht, sie passieren einfach. Es kann beispielsweise passieren, dass eine Person ein Glas Wasser umwirft. Es gab kein Ziel, keine Intention, keine bewusste Entscheidung von ihr; es ist einfach geschehen. Handlungen werden bewusst umgesetzt. Eine Handlung ist etwas, das eine Person *beabsichtigt* tut und gleichzeitig auch *begründen* kann. Sie entscheidet sich bewusst für etwas und kann erklären warum – es besteht eine gewisse Kontrolle über das Tun.

Lenk (1978, S. 345) fasst zusammen: „Handeln ist also ein regelbezogenes, zielorientiertes, wenigstens partiell ablaufkontrolliertes und (teil)bewusstes, intentionales Verhalten eines personalen Akteurs.“ Kaminski (2006, S. 130) ergänzt, dass Handlung und Handeln nicht in der Wirklichkeit „vorhandene“ Gegenstände sind, sondern psychologische Konstrukte. Das Handeln selbst wird durch Zielsetzung und Handlungsplanung charakterisiert. Handlung bedeutet, etwas zu tun, um ein Ziel zu erreichen.

2.1.3.1 Ziele

Ziele sind der Motor menschlichen Verhaltens, der Kern von Motivation (Mischel, 1996). Sie sind der Dreh- und Angelpunkt bei der psychischen Steuerung menschlichen Handelns (Kleinbeck, 2010). Werbik (1978) beschreibt Ziele als Selbstaufforderung, einen wünschenswerten Zustand zu erreichen. Dieser „intentional-zielgerichtete“ Charakter einer Handlung wird laut Kaiser und Werbik (2012, S. 39) in allen Handlungstheorien betont. Je nachdem, wie attraktiv das Ziel scheint, desto konsequenter und ausdauernder versucht eine Person, es zu erreichen (Kleinbeck, 2010). Während Werbik (1978) Ziele vor allem als Selbstaufforderung versteht, geht das Verständnis von Hacker (2005) noch etwas weiter. Er beschreibt Handlungsziele als Vorwegnahmen einer Handlungsfolge, die mehr oder weniger bewusst zustande kommt. Ein Ziel bezieht sich damit stets auf einen zukünftigen, angestrebten Zustand. Gleichzeitig wird vorausgesetzt, dass die handelnde Person eine (kognitive) Vorstellung des Zielzustandes hat (ebd.). Letzteres formuliert auch Pervin (1989). Er betont, dass Ziele sehr stark mit einer Vorstellung von zukünftigen Lebensumständen zusammenhängen und besonders mit den Gefühlen, den wir uns von diesem Zustand erhoffen.

Ziele kommen auf unterschiedliche Art und Weise zustande. Ryan, Sheldon, Kasser und Deci (1996) betonen, dass viele Handlungsziele sehr stark davon abhängen, in welcher Kultur eine Person aufwuchs und lebt. In Verbindung mit den psychologischen Bedürfnissen eines Menschen (die Autoren nennen hier Kompetenz, Autonomie und sozialen Anschluss, S. 11) ergeben sich verschiedene Ziele, die eine Person anstrebt. Ryan et al. (ebd.) beziehen sich auf selbstgesetzte Ziele.

Im Arbeitskontext oder im Studium ist es nicht selten, dass Ziele nicht selbst gesetzt werden können. Sie werden im besten Falle gemeinsam vereinbart. Häufig werden Ziele jedoch von außen vorgegeben (Schmidt & Kleinbeck, 2006). In diesem Fall werden sie nur verhaltenswirksam, wenn die handelnde Person sie akzeptiert, und für das eigene Handeln verbindlich annimmt (Kleinbeck, 2004; Kleinbeck & Kleinbeck, 2009). Das liegt daran, dass Ziele auch persönlichkeitspsychologisch relevant sind. Sie dienen zur Beschreibung des Selbst und seiner Entwicklung. Damit stellen sie eine wesentliche Komponente des persönlichen Identitätserlebens eines Menschen dar (Carver & Scheier, 1998; Mischel, Shoda & Smith, 2004).

In der Regel verfolgen Menschen mit ihrem Tun nicht nur eines, sondern mehrere Ziele parallel. Diese Ziele sind oft in hierarchischer Weise aufeinander bezogen: Viele kleine Ziele sind auf die Spitze einer Zielhierarchie ausgerichtet (Carver & Scheier, 1998). Eine Zielhierarchie ergibt sich daraus, dass

- a) unterschiedliche Ziele entsprechend der persönlichen Zielsetzung mehr oder weniger wertvoll sind oder
- b) das Erreichen eines (subjektiv) besonders erstrebenswerten Ziels die vorherige Erreichung eines „Unterziels“ bedingt.

Ziele haben dementsprechend meist dann einen besonders hohen, persönlichen Wert für eine Person, wenn der erwartete Zielzustand als besonders positiv wahrgenommen und „erträumt“ wird (Vroom, 1964). Wie hoch ein Ziel in der Zielhierarchie angesiedelt wird, bemisst sich auch daran, wie schwierig es zu erreichen ist. Ob ein Ziel leicht oder schwer zu erreichen ist, wird hierbei in Relation zur eigenen Leistungsfähigkeit und aktuellen situativen Voraussetzungen bewertet (Rheinberg & Krug, 2005).

Auch der Vergleich mit anderen Personen spielt eine Rolle. Können im sozialen Vergleich nur wenige Menschen dieses Ziel erreichen, gilt es als „hohes Ziel“ (ebd.). Gemäß der Zielsetzungstheorie nach Locke und Latham (2002) besteht zwischen der Höhe eines Ziels ein Zusammenhang zur Anstrengungsbereitschaft und Leistung einer Person. Nur ein von der handelnden Person als sehr hoch bewertetes Ziel führt zum Ausloten ihrer maximalen Leistungsfähigkeit. Je spezifischer und konkreter das Ziel formuliert wird, desto besser die Leistung (Tubbs, 1986; Mento, Steel & Karren, 1987; Kernan & Lord, 1989). Hacker (2005) fasst diese Punkte als „handlungsregulierende Funktion von Zielen“ (S. 124) zusammen. Ziele veranlassen eine Handlung. Durch das Ziel können verschiedene Handlungselemente, auf ein angestrebtes Ergebnis hin, organisiert werden. Menschliches Handeln kann als hierarchisch-sequenzielle Kombination von Zielen und dazugehörigen Ergebnissen bzw. Rückmeldung verstanden werden (Klein, 1989; Hacker, 2005).

Gleichzeitig entstehen nach Hacker (2005) durch Ziele eine wichtige Beurteilungsgrundlage, für den kontrollierenden Vergleich zwischen dem angestrebten Sollzustand und dem aktuell tatsächlich erreichten Ergebnis. Mithilfe des Ziels kann ein Handlungsergebnis als Erfolg oder Misserfolg bewertet werden. Ziele sind somit eine wichtige Ansatzstelle für das Selbstwerterleben und die mit der Handlung (bzw. dem Handlungsziel)

verknüpften Gefühlen. So kann erklärt werden, warum sich Menschen an unterschiedliche Handlungsziele unterschiedlich stark gebunden fühlen. Eine feste Zielbindung bewirkt, dass das Ziel längerfristig verfolgt wird und auch bei Schwierigkeiten ausdauernd verfolgt wird (Hollenbeck & Klein, 1987). Selbst wenn konkurrierende Ziele ebenfalls attraktiv erscheinen, wird die Handlung nicht unterbrochen. Als Beispiel könnte hier eine Studierende, die eine Hausarbeit verfassen muss, herangezogen werden. Besteht eine hohe Bindung zum Ziel „Hausarbeit beenden und somit das Modul XY abschließen“ wird die Studentin auch bei auftretenden Schwierigkeiten an der Handlung festhalten, z. B. wenn ein notwendiges Buch gerade nicht zur Ausleihe bereitsteht. Die Tätigkeit wird in diesem Fall höchstens unterbrochen und zu einem späteren Zeitpunkt fortgesetzt oder mit einer veränderten Handlungsstrategie umgesetzt (z. B. Kopieren des notwendigen Kapitels aus dem Präsenzexemplar der Bibliothek).

Auch konkurrierende, kurzfristig attraktivere Ziele (z. B. eine Einladung zum gemeinsamen Grillen von Kommilitonen) werden bei hoher Zielbindung ggf. nicht wahrgenommen. Ist die Studierende jedoch selbst nicht davon überzeugt, dass das Ziel „Hausarbeit beenden“ für sie wichtig und erstrebenswert ist, wird sie bei Handlungsalternativen oder Hindernissen im Handlungsvollzug deutlich schneller aufgeben und sich umorientieren. Auch in diesem Kontext wird deutlich, warum das Erreichen eines Ziels Auswirkungen auf Emotionen und das Selbstwerterleben hat.

Das Erreichen eines Handlungsziels, trotz erschwelter Bedingungen und starker Beanspruchung selbstregulatorischer Prozesse und Ressourcen, ist eine Bestätigung für das eigene Können und die eigene Kompetenz. Gelingt es einer Person, eine Vornahme in einen Handlungsplan zu übersetzen, diesen durchzuführen und ggf. anzupassen, steigert dies, bei erfolgreicher Zielerreichung, das Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit und somit die Selbstwirksamkeit.

Zusammengefasst kann zum Thema Ziele folgendes festgehalten werden: Ziele haben eine hierarchische Organisation und variieren auf verschiedenen Dimensionen (Zielhöhe, Zielspezifikation, Bewusstheit des Ziels, Komplexität des Ziels etc.). Nach Hacker (2005) sind Ziele die wichtigste Eigenschaft einer Handlung und damit grundlegend für die Handlungsregulation.

Wie bereits beschrieben, spielen Ziele eine wesentliche Rolle bei der Regulation von (Arbeits-)Handlungen. Hacker (2005) fasst dies in Form von vier zentralen Bedeutungen des Ziels zusammen:

- 1) Ziele sind antizipatorisch im Sinne einer Vorwegnahme eines zukünftigen Zustandes.
- 2) Ziele gelten als Quasi-Bedürfnisse. Die Arbeitstätigkeit an sich befriedigt in der Regel nur bedingt grundlegende Bedürfnisse, sodass die Zielerreichung eine Art Mittler zwischen Handlung und Motivbefriedigung darstellt. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von einer antriebsmittelbaren Wirkung hinsichtlich der Arbeitsmotivation. So ist das

Anfertigen einer Hausarbeit in der Regel kein wesentliches Bedürfnis eines Studenten, jedoch auf dem Weg zum erfolgreich abgeschlossenen Studium ein notwendiger Schritt.

3) Die Ausgestaltung des Ziels determiniert die Auswahl der notwendigen Hilfsmittel und Strategien der Zielerreichung. Je nach Ziel können andere Werkzeuge nötig oder andere spezifische Strategien dienlich sein.

4) Hacker deklariert Ziele als regulative Invariante. Dies ist eine der wesentlichsten Funktionen von Zielen. Als kognitive Vorwegnahme dienen Ziele während des gesamten Handlungsprozesses als „Blaupause“ bzw. Soll-Wert zum ständigen Abgleich mit dem aktuellen Ist-Wert. Auf dem Weg zur Zielerreichung erfolgen anhand des Soll-Wertes ein permanenter Kontroll- und Rückkopplungsprozess sowie gegebenenfalls Anpassungen, ähnlich wie bei einem Maler der beim Zeichnen eines Portraits den ständigen visuellen Abgleich mit seinem Modell sucht. Strategien oder einzelne Handlungsschritte können somit auf dem Weg zur Zielerreichung einer Anpassung bzw. Veränderung unterliegen, das Ziel als solches bleibt jedoch bestehen.

2.1.3.2 Sequentielle Tätigkeitsregulation

Der Weg zur Erreichung eines Ziels wird anhand fünf aufeinander folgender Phasen bestritten. Dieser, als sequentielle Tätigkeitsregulation bekannte, Ablauf wird im Folgenden näher beschrieben.

Zielbildung

Zunächst wird das Ziel aus dem Arbeitsauftrag redefiniert und antizipiert (Hacker, 1995). Dabei ist es zunächst weniger wichtig, ob die Ziele fremdbestimmt, vereinbart oder selbst festgelegt wurden. Entscheidend ist, ob die Ziele als solche akzeptiert werden (Fröhlich & Kuhl, 2004). Die angesprochene Redefinition und Antizipation ist im Wesentlichen abhängig von zwei verschiedenen Verhältnissen. Zum einen geht es um die Relation zwischen erwartetem Nutzen und erwartetem Aufwand. Zum anderen geht es um das Verhältnis zwischen den Anforderungen im Vergleich zu den eigenen Kompetenzen. Am Ende der Zielbildung wird das Ergebnis der Handlung vorweggenommen, sodass das Ziel als Motor für die eigentliche Handlung dienen kann (Hacker & Sachse, 2014).

Orientieren

Im zweiten Schritt werden die Ausführungsbedingungen betrachtet. Das Individuum orientiert sich in seiner Umwelt hinsichtlich der Bedingungen zur Zielerreichung, dem Vorhandensein von Hilfsmitteln sowie der eigenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und bisheriger Erfahrungen. Es wird überprüft, ob genug Handlungswissen vorhanden ist. Dies geschieht stets vor dem Hintergrund des zuvor redefinierten und adaptierten Ziels (Hacker, 1995; Hacker & Sachse, 2014).

Entwerfen/Planen

Die darauffolgende Planungsphase umfasst verschiedene Schritte. Innerhalb dieses Vorgangs werden Teilziele bestimmt, Prioritäten gesetzt und Kriterien der Ablaufplanung festgelegt. Probleme können so früher erkannt und alternative Handlungen ausgeführt werden (Aschermann & Härtl-Kasulke, 2012). Für das Setzen von Teilzielen müssen verschiedene Arbeitswege und -strategien miteinander verglichen und mögliche Arbeitsmittel betrachtet werden. Das Entwerfen der Teilziele führt dazu, dass mentale Repräsentationen entwickelt oder verändert und somit an die aktuelle Aufgabe angepasst werden (Hacker, 1995; Hacker & Sachse, 2014).

Entscheiden

In dieser Phase entscheidet sich das Individuum für eine der zuvor entwickelten Handlungsstrategien, inklusive der Wahl etwaiger Hilfsmittel. Nur entsprechend gewährte Tätigkeitsspielräume versetzen das Individuum in die Lage, zwischen selbst erarbeiteten Mitteln und Wegen entscheiden zu können. Fehlen die Freiheitsgrade bei der Bearbeitung der Aufgabe, ist eine eigenständige Entscheidung mit all seinen Konsequenzen, wie zum Beispiel einer selbstwertdienlichen Attribution nach erfolgreicher Zielerreichung, nicht möglich (Hacker, 1995; Hacker & Sachse, 2014).

Kontrollieren

In der letzten Phase werden die Ergebnisse betrachtet und auf die Zielerreichung hin überprüft. In diesem Rahmen werden nicht nur die zu Beginn formulierten Ziele und Teilziele mit dem Resultat verglichen, sondern auch die mentalen Repräsentationen bzw. die entwickelten Vorgehensweisen mit der eigentlichen Handlung (Hacker, 1995). Dieser Schritt dient somit nicht nur dem finalen Abgleich des Handlungsergebnisses mit dem gewünschten Zielzustand, sondern auch der Prozessevaluation. Die notwendigen Informationen zur abschließenden Evaluation können zum einen aus der Tätigkeit bzw. dem Handlungsergebnis an sich oder zum anderen aus dem Feedback anderer Personen, wie beispielsweise Kollegen, Vorgesetzten oder Kunden stammen (Hacker, 1995; Hacker & Sachse, 2014).

Für die zuvor erwähnten Rückkopplungsprozesse ist es wichtig, recht detailliert zu wissen, wie der Zielzustand konkret aussieht und welche Strategien und Hilfsmittel sich günstig auf die Zielerreichung auswirken. Diese gespeicherten Informationen werden Operatives Abbildsystem (OAS) genannt und als wesentliche Grundvoraussetzung für die Handlungsregulation angesehen (Frese & Zapf, 1994). Um den Abgleich zwischen Soll- und Ist-Zustand gewährleisten zu können, müssen OAS spätestens in der Handlungsplanung vorhanden sein und bis zur Kontrolle überdauern. Somit sind operative Abbilder „relativ beständige tätigkeitsregulierende psychische Repräsentationen“ (Hacker & Sachse, 2014, S. 128). Diese Beständigkeit ist ein wesentlicher Faktor, der bei anderen kurzweiligen Repräsentationen nicht vorhanden ist. Die OAS bestehen nach

Hacker und Sachse (2014) aus einer mentalen Repräsentation der Ziele, der Ausführungsbedingungen und möglicher Handlungspläne/-schemata.

Operative Abbilder entstehen mit Hilfe von bereits vorhandenem Wissen, sowie gemachter Erfahrungen und sind umso beständiger, wenn sie aktiv handelnd aufgebaut wurden. Ein OAS kann in seinem Detaillierungsgrad unterschiedlich ausgeprägt sein, je nach Informationsstand oder Erfahrungswissen. Gleichzeitig unterliegt es mit einem Zuwachs an Informationen und Wissen einem ständigen Wandel. Je besser ein Individuum für eine Aufgabe qualifiziert und eingearbeitet ist, umso konkreter und realitätsgetreuer ist auch das OAS.

Der Detaillierungsgrad und die Güte des OAS' beeinflussen die Effektivität und Qualität der Aufgabenbearbeitung. Je stimmiger und informationsreicher die OAS sind, desto effektiver ist die Tätigkeitsausführung. Im umgekehrten Fall können Unstimmigkeiten und Ungenauigkeiten im OAS zu ineffektiver Tätigkeitsausführung führen (Hacker & Sachse, 2014). Ebd. sprechen in diesem Zusammenhang auch von psychologischer Effizienz.

2.1.3.3 Regulative Funktionseinheiten

Zielorientiertes Handeln ist in zyklischen Einheiten organisiert. Dieser Prozess wird u. a. im Test-Operate-Test-Exit (TOTE-)-Modell dargestellt (Miller, Galanter & Pribram, 1960; Hacker, 1995, 2003). Dieses Modell wiederum ist Grundlage für eine Weiterentwicklung, der Vergleichs-Veränderungs-Rückkopplungs-Einheiten (VVR). Diese beiden Modellansätze sollen im Folgenden näher beschrieben werden.

Das TOTE-Modell

Miller et al. (1960) führen zunächst einige Begriffe ein, die auch in der Handlungsregulationstheorie immer wieder aufgegriffen werden. Darunter fällt z. B. der Begriff des Plans. „A plan is any hierarchical process in the organism that can control the order in which a sequence of operations is to be performed (Miller et al., 1960, S. 16). Pläne werden also entwickelt, um Handlungen zu steuern, damit diese in einer bestimmten Reihenfolge ausgeführt werden können.

Die Basis des TOTE-Modells bildet das behavioristische Reiz-Reaktions-Modell. Gemäß dieses Ansatzes, folgt auf einen Reiz eine bestimmte Reaktion. Miller et al. (1960) erweiterten diese Erkenntnisse und entwickelten ein Modell, das das Handeln von Menschen in verschiedenen Situationen erklärt. Nach dem TOTE-Modell ist Verhalten hierarchisch organisiert und läuft nach einem bestimmten Schema ab. Zunächst einmal gibt es einen Input von außen, welcher mit vorherrschenden Kriterien (Wissen und Erfahrungen) abgeglichen wird. Falls dabei Unstimmigkeiten bzw. Inkongruenz zwischen Soll- und Ist-Zustand festgestellt werden, folgt eine angleichende Handlung um diese zu beseitigen. Auf diese Operation wiederum erfolgt eine Rückmeldung. Ist die Inkongruenz beseitigt, kann der Prozess beendet werden. Ist dies nicht der Fall, wird der Prozess solange wiederholt bis der gewünschte Ergebniszustand erreicht ist (Miller et al. 1960; Hacker, 1995).

Dieses Modell hat in der Handlungsregulationstheorie eine fundamentale Rolle eingenommen. Dennoch sollte es nicht vorbehaltlos akzeptiert werden. Frese und Zapf (1994) formulieren einige Kritikpunkte: Im Modell von Miller et al. (1960) fehlen konkrete Ziele. Damit kann auch nicht gezeigt werden, dass sich Ziele ändern können. Des Weiteren wird nicht ersichtlich, dass Rückmeldungen eine wichtige Rolle spielen. Diese können nicht nur von außen kommen, sondern auch vom Individuum selbst konstruiert werden. Der größte Kritikpunkt ist die mangelnde Berücksichtigung von Umwelteinflüssen, die einen Teil der Rückmeldung widerspiegeln und Pläne und Ziele verändern können (Frese & Zapf, 1994).

Die VVR-Einheit

Die Vorwegnahme-Veränderungs-Rückkopplungs-Einheit greift einige Erkenntnisse des TOTE-Modells auf und erweitert dieses. Im Modell der VVR-Einheit gibt es als Erweiterung den Bezug zu Umweltveränderungen, sodass die Relevanz von Rückmeldung deutlicher wird. Eine Grundannahme des VVR-Modells bildet die Annahme, dass menschliches Handeln einen zyklischen Charakter aufweist. Die damit verbundenen zyklischen Abfolgeeinheiten bestehen aus Zielen und Programmen, um diese zu erreichen. Wenn eine Person beispielsweise das Ziel verfolgt, eine Vorlesung zu besuchen, werden Programme ausgelöst, die eine Zielerreichung ermöglichen. Hierzu wird eine Vorwegnahme des Resultats vorgenommen und eine entsprechende Vornahme als Kombination aus konkretem Ziel und dazugehörigem Handlungsprogramm abgeleitet. Für den Besuch der Vorlesung muss ein Student beispielsweise in ein Auto, einen Zug oder Bus steigen, zur Universität fahren und dort in den Hörsaal gehen. Der Endzustand (Betreten des Hörsaals und Besuch der Vorlesung) wird dann mit dem Ziel (Besuch der Vorlesung) abgeglichen (Hacker, 1995; Hacker & Sachse, 2014).

Die Basis des Modells ähnelt dem von Miller et al. (1960). Dennoch zeigt schon die Wahl der Begrifflichkeiten („vergleichen“ und „verändern“, statt „testen“ und „operieren“) eine gewisse Abgrenzung der beiden Modelle. Mit Hilfe des Vergleichs wird ein Bezug zum Ziel geschaffen. So wird der Endzustand mit dem Ziel verglichen, welches im OAS gespeichert ist. Verändert wird nicht nur das Ergebnis selbst, sondern auch die Umwelt (Hacker, 1995; Hacker & Sachse, 2014). Die innere Struktur und damit die Verschachtelung der Systeme werden aus dem TOTE-Modell übernommen.

Die VVR-Einheit entspricht dem nachfolgendem Schema: Zunächst wird eine Aufgabe von außen übernommen und mit dem Ist-Zustand verglichen. Wird eine Abweichung festgestellt, werden ein Soll-Zustand, also ein zu erreichendes Ziel, sowie ein Plan entwickelt. Innerhalb des Vergleichs ist es möglich, dass andere Teilziele entwickelt werden müssen, um das Erreichen des Endzustandes zu ermöglichen. Dadurch entsteht eine Verschachtelung mehrerer VVR-Einheiten. Am Ende wird das Ergebnis der Handlung mit dem Soll-Zustand abgeglichen. Stimmen Ist- und Soll-Zustand überein, kann ein neues Ziel anvisiert werden. Andernfalls muss das noch bestehende Ziel beibehalten und weitere Maßnahmen initiiert werden. Wie bereits angedeutet, ist zu beachten, dass

die Umwelt einen bedeutsamen Einfluss auf diesen Prozess haben kann. Durch die Umwelt entstehen auf der einen Seite Vorgaben und Rahmenbedingungen. Auf der anderen Seite wird die Umwelt durch das Tun verändert, was wiederum in einer Rückkopplung resultiert (Hacker, 1995; Hacker & Sachse, 2014).

2.1.3.4 Die Ebenen der Regulation

Die in den Abschnitten zuvor dargestellten Prozesse der sequenziellen Regulation können verschiedene, mentale Regulationsebenen involvieren: a) die sensumotorische Ebene, b) die perzeptiv-begriffliche Ebene und c) die intellektuelle Ebene. Diese Ebenen werden auch als Hierarchien bezeichnet und bilden die Grundlage der hierarchischen Tätigkeitsregulation. Die Betrachtung der Regulationsebenen bezieht sich nicht mehr auf beobachtbare Teile der Handlungsregulation (Oberflächenstruktur), sondern dem von außen nicht zugänglichen Anteil (internal reguliert; Tiefenstruktur) (Hacker, 2015).

Die Regulation auf den verschiedenen Hierarchiestufen folgt, wie bereits beim OAS beschrieben, einer Wenn-Dann-Struktur. Die Aktionsvorbereitung (Wenn) führt dazu, dass bestimmte Aktionsprogramme (Dann) ablaufen, die im OAS gespeichert sind (Hacker & Sachse, 2014). Diese Struktur ist im Folgenden für jede Ebene beispielhaft dargestellt. Eine ausführlichere Darstellung findet sich in Hacker und Sachse (2014, S. 169).

Die unterste Ebene der Hierarchie bildet die sensumotorische bzw. automatisierte Ebene. Die Vorgänge auf dieser Ebene laufen weitestgehend unbewusst ab und gelten als nicht bewusstseinsfähig. Daher spricht Hacker (2015, S. 41) auch von einem „Grenzfall der kognitiven Handlungsregulation“. Die Regulation bedarf nur geringer Anstrengung, denn es laufen automatisierte Aktionsprozesse ab. Das bedeutet, dass auf bestimmte Stimuli in ein und derselben Art reagiert wird (Hacker, 1995; Hacker & Sachse, 2014; Schaper, 2014). Eine bewusste Regulation ist auf dieser Ebene nur schwer zu erreichen. Zwar können die ablaufenden Programme gestoppt werden, eine Veränderung der automatischen Programme ist jedoch kaum möglich (Frese & Zapf, 1994). Ein Beispiel hierfür ist die Zungenbewegung beim Sprechen oder auch die Handbewegungen beim Ausführen der Handschrift.

Auf der wissensbasierten bzw. perzeptiv-begrifflichen Ebene können Vorgänge sowohl bewusst als auch unbewusst ablaufen. Sie sind als bewusstseinsfähig, aber nicht bewusstseinspflichtig zu deklarieren (Hacker 1995, 2015). Anforderungen, die an eine Person gestellt werden, werden mit vorhandenem Wissen und gemachten Erfahrungen verglichen. Somit findet ein Abgleich statt, ob bereits genutzte Vorgehensweisen zu einer neuen Situation passen und wieder genutzt werden können – oder nicht. In diesem Fall werden sogenannte Handlungsschemata abgerufen. Handlungsschemata können im Gegensatz zur untersten Regulationsebene an die Situation angepasst werden (bewusste Komponente), sie können jedoch auch unbewusst ablaufen. Sie bilden eine verallgemeinerte Reaktion auf verschiedene Aufgaben und können die Handlung vereinfachen (Hacker, 1995; Hacker & Sachse, 2014).

Die wissensbasierte Ebene bildet die meist genutzte Ebene der Regulation. Durch mehrmalige Wiederholung dieser wissensbasierten Regulation können automatisierte Prozesse entstehen (Hacker & Sachse, 2014). Ein Beispiel für die wissensbasierte Regulation ist die Verwendung von einer bereits häufiger genutzten Software zur Erstellung einer Präsentation. Die Person nutzt die Software ganz bewusst und kann willentlich steuern, welche Funktionen sie auswählt. Sie muss sich jedoch nicht mehr auf die reine Anwendung des Programms konzentrieren, sondern kann die mentalen Ressourcen für die Inhalte des Vortrags und die Art und Weise der Foliengestaltung aufwenden.

Die höchste Hierarchiestufe ist die intellektuelle Ebene. Die dort verorteten Prozesse befassen sich zunächst mit der rationalen, intellektuellen Analyse und der darauffolgenden Entwicklung und Umsetzung von Plänen und Strategien (Hacker & Sachse, 2014). Die Erarbeitung von neuen Strategien, die an neue Anforderungskonstellationen angepasst werden müssen, und damit eine hervorgehobene intellektuelle Leistung darstellen, sind daher der bewusstseinspflichtigen Ebene zuzuordnen (Hacker, 1995; Hacker & Sachse, 2014).

Die Betrachtung der Handlungsregulationstheorie verdeutlicht, dass der Einsatz psychischer Leistungsvoraussetzungen im Handlungsprozess zielgerichtet erfolgt. Er wird durch Rückmeldung und kontrollierende Prozesse überwacht. Es ist wichtig, dass die Person das Gefühl hat, selbstbestimmt vorgehen zu können (Scheffer & Kuhl, 2009). Eine sequenziell-hierarchisch vollständige Tätigkeit im Sinne Hackers berücksichtigt dies indirekt. Es konnte ebenfalls gezeigt werden, dass es wichtig ist, sich während einer Handlung immer wieder in eine zielförderliche Stimmung zu versetzen und sich selbst gelegentlich moderat unter Druck zu setzen (Fröhlich & Kuhl, 2003).

2.2 Umweltbedingungen

Die im vorherigen Abschnitt beschriebene Handlungsregulation ist ein Prozess, welcher innerhalb einer Person abläuft. Handlungsregulation ist hierbei, wie bereits beschrieben, eng verbunden mit der Fähigkeit zur Selbstregulation oder der Selbstwirksamkeitserwartung. In den Ausführungen wird auch deutlich, dass Prozesse der Selbst- und Handlungsregulation stark von situativen Umgebungsfaktoren abhängen. Der Mensch interagiert ständig mit seiner Umwelt und das tägliche Handeln beeinflusst bzw. bedingt alle internal ablaufenden Prozesse. Die Umweltverhältnisse, ihr Einfluss und ihre Bedeutung sollen im Folgenden genauer betrachtet werden.

Zur Veranschaulichung dieser wichtigen Zusammenhänge soll hier das „Triadische Wirkungsmodell“ von Wieland (2010; in Anlehnung an Neuberger, 1998) herangezogen werden. Das Modell (vgl. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**) beschreibt die Wechselwirkung bzw. das Beziehungsgefüge zwischen den Werthaltungen eines Menschen, seines Verhaltens und den Verhältnissen, in denen er agiert (Wieland & Hammes, 2014). Unter Verhalten verstehen Wieland und Hammes (2015) dabei das Ausführen vorgeschriebener Handlungen oder das Ausführen von Handlungen, die

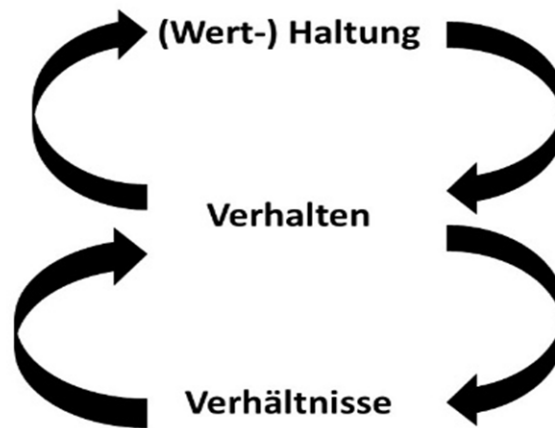


Abbildung 2: Das Triadische Wirkungsmodell, eigene Darstellung in Anlehnung an Wieland & Hammes (2014)

durch Entlohnung positiv verstärkt werden. Die Werthaltung eines Menschen sind seine Überzeugungen und Einstellungen, wie z. B. Fleiß oder Loyalität, aber auch die individuelle Selbstwirksamkeitserwartung kann hier zugeordnet werden. Das Triadische Wirkungsmodell zeigt die Umweltbedingungen als dritte, in diesem Kontext wichtige Komponente, auf (Verhältnisse). Wieland (2010) postuliert Wechselwirkungen zwischen den drei dargestellten Bereichen. Das Verhalten eines Menschen und die Struktur in der er sich bewegt, beeinflussen, erzeugen und konditionieren sich gegenseitig (Wieland & Hammes, 2015).

„Das Triadische Wirkungsmodell beschreibt die Kontextbedingungen, die das Fühlen, Denken und Handeln der Mitglieder einer Organisation als Resultat eines komplexen Beziehungsgefüges zwischen den (organisatorischen) Verhältnissen, dem Verhalten und den (Wert-)haltungen der Organisationsmitglieder beeinflussen.“(ebd., S. 3).

Mit Verhältnissen sind vor allem die Hierarchie, die soziotechnische Struktur, Entscheidungscentralisation u. ä, gemeint (vgl. Wieland & Hammes, 2015). Die Berücksichtigung der Umweltverhältnisse ist, zur Erklärung und Prognose menschlichen Verhaltens und Erlebens, unabdingbar. Im Folgenden soll beschrieben werden, welche Merkmale der Verhältnisse/Umweltbedingungen aus arbeitspsychologischer Perspektive besonders relevant sind. Sie sind deshalb besonders relevant, da sie starken Einfluss auf die Möglichkeiten zur Selbst- und Handlungsregulation eines Individuums haben.

An dieser Stelle muss die Einschränkung vorweggenommen werden, dass lediglich ein Überblick bzw. ein kleiner Ausschnitt relevanter „Verhältnismkmale“ dargestellt wird. Die Bereiche Aufgabengestaltung, Führung, Kultur oder soziale Gefüge/Teamstruktur sind sehr große Themengebiete und können im Rahmen dieser Dissertation nicht beschrieben werden. In dieser Arbeit sollen, als einer Gestaltung gut zugängliche Faktoren, vor allem die Tätigkeits-/ Aufgabenmerkmale im Fokus stehen.

2.2.1 Tätigkeitsgestaltung

Die Forschung zur psychologisch optimalen Tätigkeitsgestaltung ist eines der zentralen Themen der Arbeitspsychologie. Schon Lewin formuliert 1920 „Es ist die gleiche überindividuelle Qualität der Arbeit, die den Arbeitenden veranlasst saubere, solide <gute> Arbeit zu leisten, [...]“ (S. 11). Hellpach (1922) leitet präziser konkrete Empfehlungen zur Gestaltung von Arbeitsaufgaben ab. Er betont, dass eine Arbeitsaufgabe selbstständige Planung, selbstständige Handlungsentwürfe sowie Entscheidungsfreiheit umfassen sollte. Arbeit dürfe keinesfalls zu „einförmig und kurzfristig“ werden (S. 27). Auch weitere historische Forschungsarbeiten der Arbeitspsychologie führen zu ähnlichen Ergebnissen (vgl. z. B. Fischer, 1925; Lewin & Rupp, 1928; Graf, 1930; Lipman, 1932). Die Arbeitsgestaltung wurde im Verlauf des vergangenen Jahrhunderts, durch den immensen wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritt, revolutioniert (Ulich, 2001).

Der Gestaltung von Arbeitsaufgaben wird, in Forschung und Praxis, aus verschiedenen Gründen viel Bedeutung zugeschrieben. Die Arbeitsaufgabe kann als zentrales Bindeglied in jeder Organisation betrachtet werden (ebd.). Sie bildet einen Schnittpunkt zwischen der Organisation und dem Individuum und ist so der „psychologisch relevanteste Teil der vorgegebenen Arbeitsbedingungen“ (Volpert, 1987, S. 14). Ulich (2001) führt weiter aus, dass eine Arbeitsaufgabe nicht nur Schnittpunkt zwischen Organisation und Mensch ist, sondern die Arbeitsaufgabe der Kern des gesamten soziotechnischen Systems der Organisation ist. Damit stellt sie das Zentrum arbeitspsychologischer Gestaltungsansätze dar (ebd.). In der Arbeitspsychologie wird diese zentrale Position der Arbeitsaufgabe auch als das „Primat der Aufgabe“ bezeichnet (ebd.).

Die Aufgabe steht in engem Zusammenhang mit den inneren Zuständen, zum Beispiel der Motivation, eines Menschen. Besonders intrinsische Motivationszustände können nur durch Aufgabengestaltung erreicht werden (zusammenfassend s. Nerdinger, 2013). Intrinsische Motivation bedeutet, dass eine Handlung um ihrer selbst willen ausgeführt wird – weil sie Freude bereitet, und nicht weil mit Beendigung der Tätigkeit eine Belohnung assoziiert wird (intrinsischer versus extrinsischer Anreiz; Csikszentmihalyi, 1997). Intrinsisch motivierte Personen sind stark aufgabenorientiert. Sie sind vollständig auf das Tun konzentriert (Rheinberg, 2010). Csikszentmihalyi (1975) bezeichnet diesen Zustand auch als Flow-Erleben. Intrinsische Motivation gilt als besonders erstrebenswerter Zustand bei der Arbeit.

Die im Folgenden beschriebenen Arbeitsgestaltungsmerkmale gelten als besonders motivationsförderlich (Ulich, 2005). Motivation geht oft mit sehr positiven Gefühlen und Kompetenzerleben einher. Motivationsförderliche Aufgaben sind aus diesem Grund auch der Gesundheit von Menschen sehr zuträglich.

2.2.1.1 Vollständige Tätigkeiten

Im Rahmen der, im vorangegangenen Kapitel beschriebenen, Handlungsregulationstheorie werden bereits zentrale Merkmale arbeitspsychologisch sinnvoller Aufgabengestal-

tung genannt. Aus der Handlungsregulationstheorie leitet sich das Konzept der *vollständigen Tätigkeit* ab (Hacker, 1987). In frühen Studien finden sich bereits Elemente des im Folgenden beschriebenen Konzepts zur Tätigkeitsgestaltung (vgl. Hellpach, 1922 oder auch Rice, 1958). In Kapitel 2.1.3 wurden die Konzepte der Hierarchie der Handlungsregulation sowie der Sequenzen der Handlungsregulation erläutert. Eine vollständige Tätigkeit umfasst jede dieser, in der Handlungsregulationstheorie berücksichtigten, Handlungssequenzen sowie eine Regulation auf jeder hierarchischen Ebene. Sie ist also in sequenzieller und hierarchischer Hinsicht vollständig (Hacker, 1986). Das bedeutet einerseits, dass die Arbeitstätigkeit eine selbstständige Zielsetzung, selbstständiges Orientieren, selbstständiges Planen, Durchführen und Kontrollieren ermöglicht (sequenzielle Vollständigkeit). Gleichzeitig sollen geistig herausfordernde Elemente (intellektuelle Regulation) mit routinierten Handgriffen/Abläufen (perzeptiv-begriffliche Regulation) und automatisieren Prozessen (sensumotorische Regulation) kombiniert werden.

Zusammengefasst lässt sich daraus Folgendes für die Gestaltung vollständiger Arbeitsaufgaben ableiten: a) Die Arbeitsaufgabe muss eine selbstständige Zielsetzung ermöglichen. Optimalerweise ist das Ziel deutlich in einen übergeordneten Gesamtzusammenhang (z. B. das Ziel der Gesamtorganisation) eingeordnet. Die Sinnhaftigkeit der Tätigkeit liegt für die handelnde Person somit auf der Hand und wirkt motivierend (Ulich, 2001). Neben der selbstständigen Zielsetzung sollte b) eine eigenständige Handlungsplanung erfolgen. Hierzu gehört, dass die handelnde Person beispielsweise selbstständig überlegt, welche Strategien zur Zielerreichung umsetzbar wären oder welche Ressourcen aktuell zur Verfügung stehen. Wichtig ist, dass sie sich bewusst mit der Planung einer Tätigkeit auseinandersetzt (Hacker, 1998). Die Planungsphase endet mit einer c) eigenständigen Entscheidung für einen Handlungsplan. Dazu gehört zum Beispiel die Auswahl der Arbeitsmittel (Werkzeuge, EDV, notwendige Wissensgrundlagen, Arbeitspartner) oder die Entscheidung über die Priorisierung verschiedener Arbeitsschritte. Eine vollständige Tätigkeit umfasst neben Zielsetzung und Planung auch d) die selbstständige Ausführung der Tätigkeit. Es ist besonders wichtig, dass aus der Tätigkeit selbst Rückmeldung erfolgt. Das bedeutet, dass die handelnde Person schon während der Tätigkeit selbst erkennen kann, ob die gewählte Strategie geeignet ist oder nicht. So können Fehler schneller erkannt und die Handlungsstrategie entsprechend angepasst werden. Dieser Aspekt hängt eng zusammen mit e): Während und nach Beendigung der Tätigkeit muss die handelnde Person die Option haben, selbst die Qualität von Strategie und Ergebnis zu überprüfen. Das Resultat der eigenen Handlung (Ist-Zustand) wird mit dem gesetzten Ziel (Soll-Zustand) abgeglichen. So kann die Handlungsstrategie bewertet und abschließende Qualitätsmängel gegebenenfalls behoben werden (ebd.).

Neben der bloßen Handlungsausführung umfasst eine vollständige Tätigkeit Vorbereitungsfunktionen (Zielsetzung, Planung), Organisationsfunktionen (Abstimmung im Team

oder verschiedener Aufgaben) und Kontrollfunktionen (ebd., S. 43 ff.). Durch die Abwechslung zwischen Planen und Ausführen ist die Gewährleistung von Handlungsregulation auf den verschiedenen Ebenen gegeben (hierarchische Vollständigkeit). Aus der Beschreibung der vollständigen Tätigkeit geht hervor, dass Individuen bei der Bearbeitung von Aufgaben ein entsprechend großer Handlungs- und Entscheidungsspielraum zugestanden werden sollte. Gleichzeitig muss die Qualifikation der Personen so gut zur Aufgabe passen, dass sie dazu in der Lage ist, ein Ziel selbstständig zu erreichen. Nur so kann sie auch Fehler erkennen korrigieren. In allen Fällen sollte die Bedeutung von Rückmeldung berücksichtigt werden.

Die Gestaltung vollständiger Tätigkeiten ist in der Praxis häufig schwierig umsetzbar. Ulich (2005) erläutert beispielsweise, dass Arbeitsaufgaben in der Praxis oft so komplex sind, dass vollständige Tätigkeiten, im Sinne Hackers, nur als Gruppenaufgaben gestaltbar sind. Gleichzeitig verdeutlicht er, dass auch eine teilweise Anpassung von Einzelaufgaben an vollständige Tätigkeiten bereits positive Auswirkungen auf die Motivation, die Gesundheit und die Leistung hat. In der Literatur wird deutlich, dass eine gute Arbeits- und Aufgabengestaltung in vielerlei Hinsicht mit vollständigen Tätigkeiten zusammen hängt. Teilweise gehen die Gestaltungsansätze jedoch über die Gestaltung vollständiger Tätigkeiten hinaus. Im folgenden Kapitel soll zusammengefasst werden, welche Aufgabenmerkmale aufgrund ihrer positiven Auswirkungen als erstrebenswert angesehen werden.

2.2.1.2 Merkmale der Aufgabengestaltung

Ulich (2001, S. 194) erarbeitet, basierend auf Arbeiten von Emery und Emery (1974), Cheerns (1976), Emery und Thorsrud (1982), eine Liste von Arbeitsgestaltungsmerkmalen, die in ihren positiven Auswirkungen als empirisch gesichert gelten. Die meisten davon können auch in Bezug zum Konzept der vollständigen Tätigkeit gesetzt werden, gehen jedoch über die direkten Ausführungen Hackers (1986) deutlich hinaus. In sehr ähnlicher Form werden diese Gestaltungshinweise auch von Bamberg, Ducki und Metz (2012) angeführt. Basierend auf den genannten Quellen folgt eine Übersicht wünschenswerter Arbeitsgestaltungsmerkmale.

Ganzheitlichkeit

Ganzheitlichkeit (task identity) entspricht in den Grundzügen dem, was unter vollständigen Tätigkeiten verstanden wird. Hacker (2015) sowie Hacker und Melzer (2009) beschreiben, dass ganzheitliche Tätigkeiten ausreichende „Tätigkeitserfordernisse“ aufweisen. Das bedeutet, dass kein Aktivitätsmangel vorliegt. Die Aufgabe ermöglicht Kooperationen mit anderen Menschen, selbstständige Zielsetzung, selbstständige Entscheidungsmöglichkeiten, adäquate Denkanforderungen durch hierarchisch-sequenzielle Vollständigkeit sowie Lern- und Übertragungsmöglichkeiten von Leistungsvoraussetzungen auf andere Tätigkeiten (Hacker, 2015).

Ein Vorteil ganzheitlicher Aufgaben ist, dass der handelnden Person ermöglicht wird, die Bedeutung der eigenen Tätigkeit zu erkennen (Ulich, 2001). Nur in ganzheitlichen, vollständigen Tätigkeiten erhalten Menschen durch die Tätigkeit Rückmeldung zum eigenen Handlungsfortschritt. Ganzheitliche Tätigkeiten bedeuten, dass die Arbeitsaufgabe so wenig wie möglich partialisiert wird. Planung, Ausführung und Kontrolle liegen bei einer Person (ebd.).

Anforderungsvielfalt

Zu diesem Merkmal der Aufgabengestaltung werden in der Literatur verschiedene Definitionen/Interpretationen formuliert. Ulich (2001) umschreibt Anforderungsvielfalt dadurch, dass Arbeitsaufgaben ein bestimmtes Maß an Arbeitsteilung nicht unterschreiten sollten. Die Arbeitstätigkeit umfasst die Kombination verschiedener Handlungen und ein Mindestmaß an Kooperation mit anderen Personen. Die Arbeit sollte den Einsatz unterschiedlicher Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten erfordern. Hacker (2015) formuliert, dass Anforderungsvielfalt vor allem durch die Vermeidung kurzzyklischer Tätigkeiten erreicht werden kann. Stegmann et al. (2010) definieren Anforderungsvielfalt „als die Bandbreite an unterschiedlichen Fähigkeiten, die während der Arbeit eingesetzt werden“ (S. 3).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Aufgaben mit unterschiedlichen „Anforderungen an Körperfunktionen und Sinnesorgane“ (Ulich, 2001, S. 194) -kurz Abwechslung im Arbeitsalltag- ein wichtiges Merkmal guter Arbeitsgestaltung ist. Anforderungsvielfalt bildet den Kontrast zu Monotonie. Monotonie gilt als Zustand „herabgesetzter, psychophysischer Aktivität“ (Bartenwerfer, 1970, S. 43). Monotonie sollte unbedingt vermieden werden. Monotone Zustände entstehen vor allem dann, wenn sich gleichförmige Tätigkeiten stets wiederholen und keine Anforderungsvielfalt besteht (Bartenwerfer, 1970).

Möglichkeiten der sozialen Interaktion

Aufgaben sollten Menschen die Möglichkeit geben (oder sogar erfordern), mit anderen Personen zu *interagieren bzw. zu kommunizieren*. Das bedeutet, dass die handelnden Personen über ihre Aufgabe in Beziehung zueinander stehen. Sie müssen sich verständigen sowie sich über innere Vorgänge und Zustände austauschen können. Kommunikation und Interaktion bedeutet, anderen Menschen Sachverhalte mitzuteilen oder auch, ein bestimmtes Verhalten von anderen Menschen einzufordern (Maltzke, 1963). Soziale Interaktion bei der Aufgabenbewältigung ist auch aus dem Grund *sozialer Unterstützung* relevant. Soziale Unterstützung gilt als eine der wichtigsten Ressourcen im Umgang mit Anforderungssituationen (vgl. u. a. Schwarzer, 2004; Knoll & Schwarzer, 2005; Kossek, Pichler, Bodner & Hammer, 2011; Teo, Newton, Soewanto, 2013; Rueger, Malecki, Pyun, Aycock & Coyle, 2016; Yang, Zhang, Liang & Hu, 2016). Durch gegenseitige Unterstützung können Probleme und negative Gefühle bewältigt und ggf. überwunden werden. Schwarzer (2004) definiert soziale Unterstützung als

„Interaktion zwischen zwei oder mehr Menschen, bei der es darum geht, einen Problemzustand, der bei einem Betroffenen Leid erzeugt, zu verändern, oder zumindest das Ertragen dieses Zustands zu erleichtern, wenn sich objektiv nichts ändern lässt.“
(S. 177)

Soziale Unterstützung kann emotional, instrumentell oder informationell erfolgen (Bolger, Zuckerman & Kessler, 2000). Emotionale Unterstützung bedeutet z. B. Trost, aufbauende Worte oder Zuhören bei Problemen. Informationelle Unterstützung liegt vor, wenn Teammitglieder sich gegenseitig helfen. Ein Beispiel wäre, sich im Team gegenseitig über mögliche Änderungen im Zeitplan zu informieren und leistungsrelevantes Wissen nicht für sich behalten. Instrumentelle soziale Unterstützung erfolgt vor allem über Strukturen. Wird einem stark eingespannten Mitarbeiter eine Sekretärin zur Entlastung zur Seite gestellt, kann auch dies eine Form sozialer Unterstützung darstellen.

Die alleinige Möglichkeit zur sozialen Interaktion impliziert jedoch nicht automatisch den Erhalt sozialer Unterstützung (Schwarzer, 2004). Relevant ist, dass die Personen in einem sozialen Gefüge sich nicht mit Gleichgültigkeit begegnen (Schwarzer, Dunkel-Schetter, Weiner & Woo, 1992). Gleichgültigkeit ist bei einer notwendigen, gemeinsamen Arbeit an einer Aufgabe beispielsweise unwahrscheinlicher.

Gleichzeitig muss erwähnt werden, dass der Erhalt sozialer Unterstützung nur positive Auswirkungen hat, wenn der Empfänger diese auch als solche wahrnimmt (Cutrona, 1996; Dunkel-Schetter, Bladband, Feinstein & Bernett, 1991).

Im Kontext von Leistungsbeurteilung, wie es während der Arbeit oder dem Studium der Fall ist, spielt bei der Betrachtung sozialer Interaktion auch der Themenbereich *sozialer Vergleiche* eine bedeutsame Rolle. Jeder Mensch hat das Bedürfnis, sich selbst – das heißt, seine Fähigkeiten oder seine Meinung- einschätzen zu können. Leistungsbeurteilungen fördern die Häufigkeit und Intensität sozialer Vergleiche (Peter, Fahr & Früh, 2012). Die subjektive Bewertung erfolgt meistens durch den Vergleich mit anderen (vgl. Theorie sozialer Vergleichsprozesse, Festinger, 1954). Sehr häufig geht es nicht nur um den reinen Vergleich mit anderen, uns selbst ähnlichen Personen (Mussweiler & Rüter, 2003). Es geht um „unidirectional drive upward“ (Festinger, 1954, S. 124). – besser sein als andere bzw. sich weiter zu verbessern.

Häufig vergleichen sich Menschen mit Personen, die sie selbst leicht übertreffen (moderate Aufwärtsvergleiche; Wheeler, 1991; Buunk & Giddons, 2007). Das ist nicht unbedingt selbstwertdienlich. Hinzu kommt, dass Menschen ihre Erfolge offener kommunizieren als Misserfolge. Im sozialen Vergleich werden dann nur die positiven Aspekte sichtbar. Dass andere Menschen auch scheitern, bleibt verborgener. Neben den durchaus motivierenden Tendenzen, können soziale Vergleiche auch negative, psychologische Auswirkungen haben (z. B. durch übersteigerte, unrealistische Anforderungen an das Selbst; Peter et al., 2012).

Autonomie

Das Gefühl von Autonomie resultiert aus den Gestaltungsmerkmalen der Ganzheitlichkeit und der Anforderungsvielfalt (Madanagopal & Thenmozhi, 2015). Autonomie beschreibt den Freiheitsgrad, den die Aufgabengestaltung der handelnden Person gewährt (Hackman & Oldham, 1976). Dazu gehört die Freiheit, selbstständig zu planen, selbstständig Prioritäten zu setzen und selbstständig zu entscheiden, wie vorgegangen wird (Hackman & Oldham, 1980). Das Gefühl von Verantwortung für das Arbeitsergebnis korreliert mit dem Gefühl von Autonomie (ebd.).

Autonomie kann von den in der arbeitspsychologischen Literatur häufig verwendeten Begriffen *Freiheitsgrade*, *Tätigkeitsspielraum* oder *Handlungsspielraum* nicht klar abgegrenzt werden. Hacker (2005) formuliert, dass der Tätigkeitsspielraum bzw. die Freiheitsgrade, die eine Person bei der Bearbeitung einer Aufgabe erhält, das Gefühl von Autonomie ermöglichen. Tätigkeitsspielraum oder Freiheitsgrade werden verstanden als „Gesamtheit der Entscheidungsmöglichkeiten für selbstständige Zielsetzungen im auftragsgerechten Handeln“ (ebd., S. 135). Tätigkeitsspielräume bedeuten, dass unterschiedliches aufgabenbezogenes Handeln gezeigt werden kann. Dies ist eine „unerlässliche Voraussetzung zur Entwicklung selbstständiger Zielsetzungen oder Vornahmen“ (ebd., S. 130). Hacker betont, dass zwischen Auswahl und Entscheidung unterschieden werden sollte. Eine Entscheidung, die mit dem Gefühl von Autonomie einhergeht, ist nicht bloß die Auswahl zwischen a oder b. Autonomie wird erlebt, wenn die Tätigkeitsspielräume so weit gehen, dass auch bei für die eigene Tätigkeit sehr bedeutsamen Vorgehensweisen, eigene Entscheidungen getroffen werden können (ebd.).

Autonomie steht somit auch in engem Zusammenhang mit Gefühlen der Beeinflussbarkeit, Durchschaubarkeit und Vorhersagbarkeit der Anforderungen sowie der gesamten Umwelt – ein Aspekt, der in Kapitel 2.3.2 unter dem Begriff Kontrollerleben noch genauer thematisiert wird. Die Möglichkeit autonom zu handeln, erhöht das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeitserwartung (Schwarzer, 2004). Gleichzeitig steigt durch Partizipation sowie Aufgaben mit entsprechenden Entscheidungs- und Handlungsspielräumen (bei vielen Personen) die Verantwortungsübernahmebereitschaft (Van Yperen, van den Berg & Willering, 1999; Ulich, 2005, Nerdinger, 2013). Autonomie bedeutet für die Beschäftigten auch die Chance, täglich dazuzulernen und sich persönlich weiter zu entwickeln. Dieser Aspekt der Lern- und Persönlichkeitsförderlichkeit ist so relevant, dass er als separates Gestaltungsmerkmal noch einmal ausgeführt wird.

Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten

Den Anforderungen gerecht zu werden und zuversichtlich auf zukünftige Arbeitsaufgaben blicken zu können, steht in engem Zusammenhang mit der Beherrschung der auszuführenden Aufgaben. Menschen streben in vielen Fällen nach einer Verbesserung ihrer Fähigkeiten (Nerdinger, 2013). Aufgaben sollten dem entgegen kommen, in dem sie ermöglichen, dass berufliche Qualifikationen erhalten und weiter entwickelt werden kön-

nen (Ulich, 2005). Durch die Lösung problemhaltiger Aufgaben müssen die eigenen Strategien immer wieder reflektiert und erweitert werden. Dies erhält die allgemeine geistige Flexibilität.

Nerdinger (2013) führt den menschlichen Wunsch nach Lernzielen auf ein „natürliches Interesse an der Arbeit, eine Präferenz für herausfordernde Aufgaben, Neugier auf neue Situationen und die Suche nach Möglichkeiten, solche neuen Situationen zu bewältigen“ zurück (ebd., S. 66). Er beschreibt Lernerfahrungen, genau wie Hacker (1997), als Quelle der Gefühle persönlichen Wachstums und Kontrollerleben. Diese Ausführungen werden auch durch eine große Studie von Felstead, Gallie, Green und Inanc (2015) untermauert. Sie zeigen, dass Lernen durch Ausführen neuer Tätigkeiten, im Berufsleben sehr relevant ist. „Learning on the job“ ist en vogue. Gleichzeitig können sie deutlich machen, dass Lern- und Entwicklungsanreize mit Arbeitszufriedenheit und Wohlbefinden korrelieren.

Die Erweiterung von Qualifikationen und persönliche Weiterentwicklung bei der Arbeit, begünstigen eine höhere Leistungsbereitschaft (Van de Walle, Brown, Cron & Slocum, 1999; Seijts, Latham, Tasa & Latham, 2004; Park & Choi, 2016). Gleichzeitig erhöhen persönlichkeitsförderliche Arbeitsbedingungen die Möglichkeit, eine Balance zwischen verschiedenen Lebensbereichen zu finden (Resch, 2007).

Zeitelastizität und stressfreie Regulierbarkeit

Zeitelastizität bedeutet, den Beschäftigten nicht nur hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung ihrer Aufgabe Spielräume zu gewähren, sondern auch in der zeitlichen Abfolge. Die Möglichkeit Zeitpuffer einzuräumen, sollte aus verschiedenen Gründen gegeben sein (Ulich, 2005): Schon 1926 konnten Efimoff und Zibakowa zeigen, dass die Möglichkeit zu Kurzpausen während der Arbeit zu einer Leistungssteigerung führte. Die Probanden fühlten sich bei gleichem Workload am Ende des Tages weniger ermüdet. Auch darauf aufbauende Forschungsarbeiten berichten ähnliche Ergebnisse (Richter, 1931; Krause, 1933). Vor dem Hintergrund der Stichpunkte Globalisierung, Life-Domain-Balance sowie einer Verlagerung vieler Aufgabenbereiche in den Dienstleistungssektor ist das Gestaltungsmerkmal der Zeitelastizität hochaktuell (Crowley, 2016).

Zeitelastizität ergibt sich aus der Gestaltung von Arbeitsaufgaben gemäß der, bereits beschriebenen, Gestaltungsmerkmale. Besonders Handlungs- und Entscheidungsspielräume (Autonomie) ermöglichen Zeitelastizität. Zeitelastizität und stressfreie Regulierbarkeit bedeuten nicht nur, die Arbeit selbst einteilen zu können. Zeitelastizität bedeutet auch, selbstständig eine individuell erstrebenswerte Life-Domain-Balance herzustellen. Wechselwirkungen zwischen Arbeit und Freizeit gelten als gut gesichert (Hanhart, 1964; Baitsch, 1985; Hoff, 1992, 2006). In den Medien und populärwissenschaftlichen Publikationen wird der Zusammenhang zwischen Arbeit und Freizeit vor allem unter dem Begriff „Work-Life-Balance“ stark diskutiert (Resch & Bamberg, 2005). Ulich und Wiese (2011) argumentieren, dass diese Betrachtung zu einseitig ist. Das Leben eines Men-

schen besteht aus mehr als Arbeit und Freizeit. Die Balance sollte sich, gemäß der Autoren (ebd., S. 41), „auf eine Vielzahl von Lebensbereichen beziehen lassen, welche potenziell positive, aber auch negative Erlebensqualitäten haben [...]“. Dazu zählen sie nicht nur Arbeit und Freizeit, sondern auch Hausarbeit, Sport, Gesundheit, Freunde oder Familienangelegenheiten. Menschen agieren in einem komplexen soziokulturellen System (Bolte, 1983). Die Abstimmung des Alltags im Rahmen dieses Systems, wird von jedem Einzelnen aktiv gestaltet. Zeitelastizität erleichtert dies. Ulich und Wiese (2011) betonen auch, dass die Flexibilisierung von Arbeitszeiten die Anforderungen an die alltägliche Lebensführung erschwert. Mehr Freiheit und mehr Spielräume bedeuten auch die Notwendigkeit von Entscheidungen. Prozesse des Abwägens und Entscheidens sind oft mit psychophysischen Kosten assoziiert (Heckhausen & Heckhausen, 2010).

Ulich und Wülser (2015) sowie Sparks, Cooper, Fried und Shirom (1997) begründen umfassend die positiven Auswirkungen einer guten Life-Domain-Balance auf den Gesundheitszustand eines Menschen. Voydanoff (2007) zeigt in einem Review, dass Autonomie bei der Arbeit bedeutsam mit der Qualität des Familienlebens, Beziehungszufriedenheit und der Beziehung zu den eigenen Kindern zusammenhängt. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf hängt von Entscheidungs- und Handlungsspielräumen ab. Die gegenteilige Auswirkung schlecht gestalteter Arbeit zeigen Kinnunen und Pulkkinen (2001). Sie fanden ein deutlich herabgesetztes Wohlbefinden bei Kindern, deren Eltern arbeitsbedingt erschöpft und negativ beansprucht sind.

Sinnhaftigkeit

Das letzte hier dargestellte Gestaltungsmerkmal von Arbeitsaufgaben bzw. Tätigkeiten ist die Sinnhaftigkeit (Ulich, 2001). Sinnhaftigkeit bedeutet, dass eine Person ihre Aufgabe und die damit verbundenen Ergebnisse in einen Gesamtzusammenhang einordnen kann. So erkennt sie, welche Bedeutung der eigenen Rolle in der Organisation zukommt. „Das mit Abstand Beste, was das Leben uns bietet, ist hart an etwas zu arbeiten, das einen Sinn hat“ sagte der amerikanische Präsident Theodore Roosevelt im Jahr 1903 anlässlich einer Rede zum Tag der Arbeit. Eine sinnvolle Arbeitsaufgabe vermittelt das Gefühl, dass das eigene Handeln zu etwas Wichtigem beiträgt. Sinnhaftigkeit wirkt sich förderlich auf die intrinsische Arbeitsmotivation aus. Sie ist eng mit der Zielvorstellung verknüpft (Nerdinger, 2013). Die Bedeutung des Ziels wird in diesem Kontext umso deutlicher.

Sinnhaftigkeit kann durch die Gestaltung ganzheitlicher Aufgaben erreicht werden. Kann eine Person selbst entscheiden, welche Handlungsschritte sie zur Zielerreichung ausführen möchte, wird sie den Sinn einzelner Tätigkeitselemente nicht anzweifeln.

Sinnhaftigkeit kann auch aus einer gesellschaftlichen Perspektive betrachtet werden. Emery und Thorsrud (1982) beschreiben ein Gefühl von Sinnhaftigkeit, durch die Herstellung nützlicher Produkte. Menschen arbeiten motivierter, wenn der Nutzen des Arbeitsergebnisses gesellschaftlich relevant und angesehen ist.

Die Arbeitsgestaltung und gesamte Arbeitssituation wird in erster Linie von den Führungskräften beeinflusst und mitgestaltet. Um Gesundheit und Wohlbefinden im Arbeitskontext beurteilen zu können, ist es daher wichtig, auch die Führung zu berücksichtigen. Im folgenden Kapitel soll eine kurze Beschreibung relevanter Führungsaspekte erfolgen.

2.2.2 Führung

Gute Arbeitsbedingungen sind durch adäquate Ziele, Tätigkeitsspielräume und Störungsfreiheit gekennzeichnet. Die Arbeitsbedingungen werden von den Führungskräften gestaltet (vgl. Wieland, 2010). Werden die individuellen Voraussetzungen von Menschen bei der Gestaltung von Arbeitstätigkeiten durch die Führungskraft beachtet, ist eine gelingende Selbst- und Handlungsregulation wahrscheinlicher. Dies hat zum Beispiel einen positiven Einfluss auf die Gesundheit und Motivation der Beschäftigten.

Führung wirkt dabei in zweierlei Hinsicht: Zum einen ist die Führungskraft maßgeblich an der Gestaltung der Aufgaben beteiligt. Sie kann die, im vorherigen Abschnitt erläuterten, Tätigkeitsmerkmale fördern oder unterbinden. Gleichzeitig haben das Verhalten und die Persönlichkeit der Führungskraft, durch direkte Interaktion mit den Beschäftigten, Auswirkungen auf das Erleben und Empfinden der Beschäftigten.

Führung kann als bewusste und zielbezogene Einflussnahme auf den Menschen verstanden werden (von Rosenstiel, 2007). Welchen Zielen die Führung unterliegt, entspricht den Zwecken der jeweiligen Organisation (Nerdinger et al., 2010). Das Konstrukt Führung ist sehr vielschichtig. Es lässt sich grob durch die Begriffe Aktivierung, Direktion und Integration erläutern. Aktivierung meint in erster Linie „Veranlassen und Sicherstellung des gewollten Tuns“ (Potthoff, 1974, S. 111). Direktion spiegelt die richtungsweisende Funktion der Führung wieder. „Führung ist richtungsweisendes und steuerndes Einwirken auf das Verhalten anderer Menschen, um eine Zielvorstellung zu verwirklichen“ (Neuberger, 1990, S.5). Integration durch die Führungskraft bedeutet, im Rahmen eines gemeinsamen Problemlöseprozesses Struktur in eine Interaktion zu bringen (vgl. Hemphill, 1967).

In der Literatur werden viele verschiedene Führungsstile diskutiert (Felfe, 2014). Drei sehr umfassend untersuchte Führungsstile sind autoritäre Führung, mitarbeiterorientierte Führung und aufgabenorientierte Führung. Der autoritäre (hierarchische) Führungsstil ist dadurch gekennzeichnet, dass die Führungskraft ihre Mitarbeiter in Entscheidungen kaum oder gar nicht mit einbezieht. Sie gibt lediglich Anweisungen, Anordnungen und Aufgaben weiter. Von den Mitarbeitern wird erwartet, dass sie gehorsam folgen. Widerspruch oder Kritik von Seiten der Geführten ist nicht erwünscht (vgl. Neuberger, 2002). Kurzfristig kann dieser Führungsstil, durch eine hohe Entscheidungsgeschwindigkeit und viel Kontrolle, zu einer Leistungsverbesserung in der Organisation beitragen. Langfristig werden die Motivation sowie die Kompetenzen der Mitarbeiter geschmälert.

Dem entgegen steht der mitarbeiterorientierte (demokratische) Führungsstil. Die Mitarbeiter werden in das Betriebsgeschehen mit einbezogen und nehmen an Diskussionen teil. Bei Fehlern erwartet sie keine Bestrafung, sondern Hilfe und Unterstützung durch eine leicht zugängliche Führungskraft. Der mitarbeiter-orientierte Führungsstil bedingt nicht mehr persönliche Freiheit und Selbstständigkeit der Mitarbeiter, sondern auch Entlastung der Verantwortlichen. Entscheidungsprozesse beanspruchen oftmals etwas mehr Zeit, die Wahrscheinlichkeit für Fehlentscheidungen im Unternehmen wird jedoch verringert (Neuberger, 2002). Durch eine bessere Kommunikation innerhalb des Betriebs wird das Arbeitsklima verbessert. Jeder Mitarbeiter kann sich, entsprechend seiner Qualifikation, mit einbringen und identifiziert sich meist stärker mit der Organisation. In einer Studie von Rowolt und Heinitz (2008) wurden zudem negative Zusammenhänge mit Stressindikatoren gefunden.

Aufgabenorientierte Führungskräfte fokussieren vor allem die Bearbeitung von Primär- und Sekundäraufgaben. Die Aufgabe steht im Zentrum. Führung erfolgt vor allem durch Zielvereinbarungen und Rückmeldung (Felfe, 2014). Mitarbeiterorientierte Führung und aufgabenorientierte Führung kann auch kombiniert erfolgen. Sie wird dann als ganzheitliche Führung bezeichnet. Die Führungskraft berücksichtigt in dem Fall das Befinden und die Situation der Beschäftigten, führt jedoch in bedeutsamem Ausmaß durch Arbeitsgestaltung.

Führung ist für das Befinden der Beschäftigten ein wichtiger Aspekt (vgl. Wieland, Winiuk & Hammes, 2009). Führungskräfte sind mitverantwortlich für die optimale Gestaltung der Arbeitssituation. Sie können durch Mitarbeiter- und Aufgabenorientierung „gesundheits- und leistungsförderliche Zustände steigern und leistungs- bzw. gesundheitsbeeinträchtigende Zustände vermeiden.“ (Wieland et al., 2009, S. 12). Gleichzeitig kann die Führung auch als Regulationsbehinderung empfunden werden. In diesem Fall werden die Motivation und Leistungsbereitschaft der Mitarbeiter beeinträchtigt. Das Konstrukt Führung erscheint in einer Doppelrolle. Je nach Führungsstil kann man von einer Resource oder einem Stressor sprechen (Gregersen, Kuhnert, Zimmer & Nienhaus, 2010).

In der Beschreibung der Auswirkungen verschiedener Arbeitssituationen bzw. auch der Führung wird an vielen Stellen deutlich, dass die Umweltverhältnisse sowie die damit einhergehende Gestaltung der Tätigkeit direkte und indirekte Auswirkungen auf den Menschen haben. Der Zusammenhang zwischen Arbeit und Befinden soll im folgenden Kapitel noch genauer beschrieben werden.

2.3 Auswirkungen der (Arbeits-)Umwelt auf den Menschen

Die beschriebenen Arbeitsgestaltungsmerkmale implizieren nach Hacker (2015) ein „tätigkeitsimmanentes, intrinsisches Motivierungspotenzial“ (S. 70). Es besteht eine Wechselwirkung zwischen einer Aufgabe und dem Befinden der Person. Die inneren Zustände eines Menschen beeinflussen die Bearbeitung der Aufgabe. Die Gestaltung der Aufgabe beeinflusst die inneren Zustände. Die Auswirkungen von Arbeits- bzw. Tätigkeitsgestaltung auf den Menschen, soll im Folgenden genauer erläutert werden.

Mit dem Job Characteristics Model (s. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**) fassen Hackman und Oldham (1975) ihre Überlegungen zum Zusammenhang zwischen Arbeit und Befinden/Motivation zusammen. Das Modell gibt eine gute Übersicht über das Zusammenspiel der in Kapitel **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** beschriebenen Elemente guter Arbeitsgestaltung.

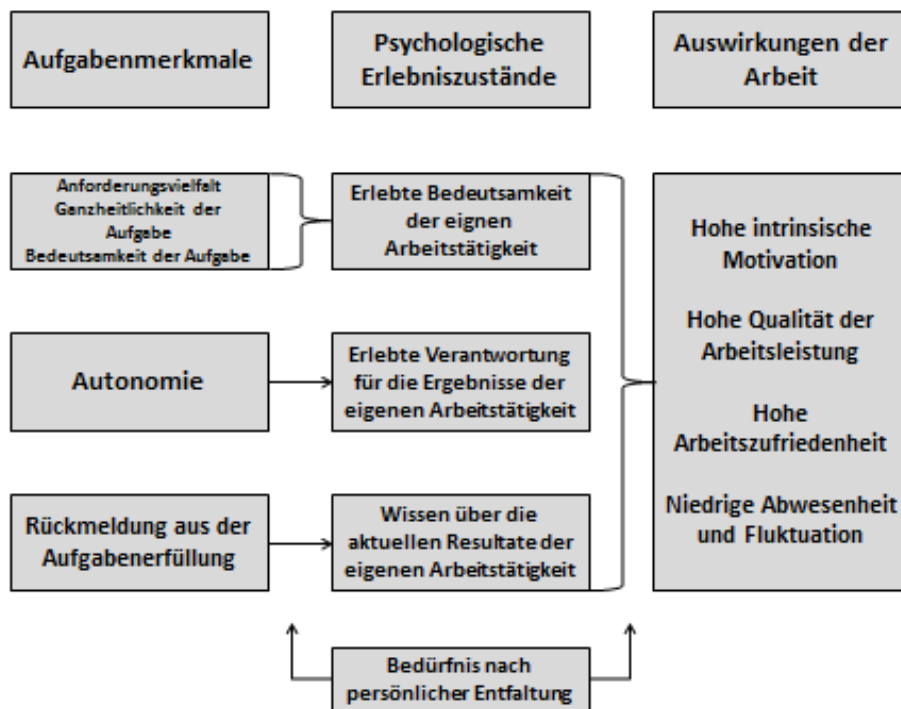


Abbildung 3: Das Job Characteristics Model; eigene Darstellung in Anlehnung an Hackman & Oldham (1975)

Nach Hackman und Oldham (1975) ist das Befinden während einer Tätigkeit an drei Bedingungen geknüpft: a) die erlebte *Verantwortung* für die Ergebnisse der eigenen Arbeit, b) die erlebte *Bedeutsamkeit* der eigenen Arbeit (vergleichbar mit *Sinnhaftigkeit*) und c) adäquate *Rückmeldung*. Rückmeldung bedeutet hier, genügend Wissen darüber zu haben, ob die Qualität der aktuellen Handlungsstrategie oder Arbeitsergebnisse stimmt. Die Grundbedingungen gut gestalteter Arbeitsaufgaben können als „psychologische Erlebniszustände“ verstanden werden.

Positive psychologische Erlebniszustände treten nach Hackman und Oldham (ebd.) besonders dann ein, wenn fünf Tätigkeitsmerkmale gegeben sind: Anforderungsvielfalt, Ganzheitlichkeit, Bedeutsamkeit der Aufgabe, Autonomie und Rückmeldung aus der Tätigkeit selbst (ebd.). Den Gestaltungsmerkmalen Rückmeldung und Autonomie wird besonders viel Relevanz zugeschrieben. Während das Ausmaß der Anforderungsvielfalt, Ganzheitlichkeit der Aufgabe oder Bedeutsamkeit der Aufgabe sich gegenseitig kompensieren können, ist dies nach Hackman und Oldham (ebd.) für Rückmeldung und Autonomie nicht möglich. Sind Rückmeldung und Autonomie nicht gegeben, ist das Motivationspotential der Arbeitstätigkeit gleich null. Erstrebenswerte psychologische Erlebniszustände können dann nicht eintreten bzw. die Wahrscheinlichkeit sinkt.

Mit psychologischen Erlebniszuständen, wie erlebter Bedeutsamkeit oder erlebter Verantwortung, sind im Job-Characteristics-Model verschiedene Auswirkungen auf den Menschen assoziiert. Erstens können, wie bereits erwähnt, intrinsische Motivationszustände erlebt werden. Die Leistung der Person, und somit in der Regel auch die Qualität der Arbeitsergebnisse, steigen bedeutsam an. Der Mensch ist zufrieden mit der Arbeit und selten abwesend. Die Fluktuationsraten sind gering (ebd.).

Entsprechend dem Gestaltungsmerkmal der Lern- und Entwicklungsförderlichkeit, wird auch in diesem Modell dem Bedürfnis nach persönlicher Entfaltung Rechnung getragen. Das Bedürfnis nach persönlicher Entfaltung kommt an zwei Stellen des Modells zum Tragen. Hackman und Oldham (ebd.) gehen dabei davon aus, dass ein Mensch das Bedürfnis nach persönlicher Entfaltung mitbringen muss, damit eine gute Arbeitsgestaltung sich positiv auswirken kann. Bei einem hohen Bedürfnis nach persönlicher Entfaltung, ist nicht nur die Auswirkung der Arbeitsgestaltungsmerkmale umfassender, sondern auch, wie intensiv eine Person die Auswirkungen der Arbeit erlebt. Mit der Berücksichtigung dieser Moderatorvariable versuchen die Autoren zu erklären, dass es individuelle Unterschiede hinsichtlich der Auswirkungen von Arbeitsgestaltungsmerkmalen gibt. Die Annahmen des Modells gelten als empirisch gesichert (Loher, Noe, Moeller & Fitzgerald, 1985; Parker, Wall & Cordery, 2001; Dieffendorf & Chandler, 2001), wenn gleich es auch kritische Befunde gibt (vgl. z. B. Schmidt & Kleinbeck, 1999; Brandstätter & Frey, 2004; Rheinberg, 2010).

Im bisherigen Verlauf dieser Arbeit wurden relevante Theoriebereiche der Selbst- und Handlungsregulation sowie damit zusammenhängende Gestaltungsaspekte von Aufgaben und Arbeitsbedingungen beschrieben. Die Darstellung der Forschungserkenntnisse verdeutlicht die Interaktion von Person und Situation, wie sie im Triadischen Wirkungsmodell von Wieland (2014) postuliert wird. Es wurde begründet, dass dieses Zusammenspiel Auswirkungen auf den Menschen hat. Die Auswirkungen können in kurz- und langfristigen Folgezuständen unterschieden werden. In den folgenden Ausführungen wird die psychische Beanspruchung als unmittelbare, kurzfristige Folge und die Gesundheit als langfristige Folge thematisiert. Das Erleben und das Befinden eines Menschen in

einer konkreten Situation können, auf Basis dieser Annahmen, analysiert und bewertet werden (vgl. Hammes, 2016).

Die arbeits- und organisationspsychologische Forschung lässt keinen Zweifel an den Auswirkungen von Arbeit auf den Menschen. Dieser Zusammenhang steht auch im Mittelpunkt des Konzeptes der Belastung und Beanspruchung. Um die Auswirkungen verschiedener Umweltbedingungen auf psychische und physische Befindenzustände genauer zu verstehen, wird dieses Thema in den folgenden Kapiteln genauer erläutert.

2.3.1 Belastung und Beanspruchung

Das Belastungs- und Beanspruchungsmodell geht auf einen ingenieurspsychologischen Ansatz zurück. Rohmert und Rutenfranz (1975) definieren Belastung als „die von außen her auf den Menschen einwirkenden Größen und Faktoren“ (S. 8). Beanspruchung verstehen sie als „deren Auswirkungen im Menschen und auf den Menschen“ (S. 8). Die Begrifflichkeiten sind an, in der Mechanik übliche, Bezeichnungen angelehnt. Sowohl Belastung als auch Beanspruchung sind, entgegen der negativen Konnotation im Alltagssprachgebrauch, neutrale Begriffe. Belastung ist nicht negativ. Empirische Ergebnisse hierzu existieren schon seit mehr als hundert Jahren (vgl. Kraeplin, 1896).

Ein anschauliches Beispiel ist sportliche Betätigung. Keinerlei Belastung ist für die Muskulatur des Körpers sehr schädlich. Sie bildet sich zurück und kann ihrer eigentlichen Funktion kaum noch gerecht werden. Damit sich die Belastung positiv auswirken kann, muss sie entsprechend der individuellen Voraussetzungen des Menschen (z. B. Trainingszustand, Motivation oder ähnliches) angepasst werden. Sie muss in optimalem Maß erfolgen, damit positive Auswirkungen entstehen. Zu viel Belastung wäre genauso schädlich, wie zu wenig. Das optimale Ausmaß ist für jeden Menschen unterschiedlich. Der Reiz, die Belastung, ist neutral zu sehen. Für den einen wäre es genau richtig, für den anderen vielleicht viel zu viel oder zu wenig. Die individuelle Reaktion auf die Belastung, die Beanspruchung, ist entscheidend.

Ein weiteres Beispiel, welches in der Literatur häufiger verwendet wird, ist von Frieling und Sonntag (1999). Sie erklären das Belastungs-Beanspruchungskonzept mit einem Bild aus der Mechanik. Die Beschaffenheit eines Blechs ist ausschlaggebend dafür, welche Biegung (Belastung) welche Beanspruchung des Materials verursacht. Ein dünnes Blech zeigt auf den gleichen Reiz (Belastung) eine stärkere Biegung (Beanspruchung) als ein dickeres Blech. Die psychophysischen Auswirkungen von Arbeit auf den Menschen können vergleichbar betrachtet werden. Belastung ist wichtig und Voraussetzung für Aktivität, Veränderung und Entwicklung. Joiko, Schmauder und Wolff (2010) formulieren dazu: „Der Mensch braucht psychische Belastung, denn sie ist der ‚Motor‘ für die menschliche Entwicklung.“

Die Begrifflichkeiten Belastung und Beanspruchung haben sich auch im Arbeits- und Gesundheitsschutz fest etabliert. In Form einer DIN-Norm wurde eine europaweite Übereinkunft über die Verwendung der Begriffe formuliert (Nachreiner & Schütte, 2005;

Demerouti et al., 2008; Joiko, Schmauder & Wolff, 2010) Psychische Belastung wird dort, gemäß der DIN EN ISO 10075-1 (1a), definiert als „Gesamtheit aller erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen und psychisch auf ihn einwirken.“. Die Definition der Norm unterstreicht noch einmal den neutralen Charakter des Begriffs Belastung.

Hettinger (1989) formuliert, welche Belastungsfaktoren im arbeitspsychologischen Kontext besonders berücksichtigt werden sollten: a) Physische Belastung durch unterschiedliche muskuläre Aktivitäten, b) physikalische und chemische Faktoren (Temperatur, Lautstärke, Gase/Stäube etc.) und c) psychosozialologische Fakten der Arbeitswelt. Joiko, Schmauder und Wolff (2010, S. 9) systematisieren etwas anders und unterscheiden folgende Belastungsquellen:

- a) die Arbeitsaufgabe (z. B. Art und Umfang der Tätigkeit),
- b) die Arbeitsmittel (z. B. alle technischen Komponenten),
- c) die Arbeitsumgebung (z. B. physikalisch-chemisch-biologische aber auch die soziale Arbeitsumgebung),
- d) die Arbeitsorganisation (z. B. Arbeitszeit, Abläufe),
- e) den Arbeitsplatz (z. B. ergonomische Ausstattung).

Alle in Kapitel 2.2 beschriebenen Aspekte, z. B. die Gestaltungsmerkmale von Arbeitstätigkeiten, können als Belastung klassifiziert werden. Psychische Belastung geht immer einher mit psychischer Beanspruchung.

Beanspruchung bedeutet, allgemein formuliert, die „Aktivierung von Funktionen“ (Schönpflug, 1991). Je nachdem, welche Anforderung im Alltag an eine Person gestellt wird, werden unterschiedliche (Organ-) Funktionen in Anspruch genommen (Schulz, 2012). Die Beanspruchung ist die „Brücke zwischen der Person mit ihren Potentialen und den Anforderungen der Umwelt, zwischen Innen und Außen.“ (ebd. S. 24). Psychische Beanspruchung entspricht dem Erleben einer Person, in Abhängigkeit von der Situation, in der sie sich gerade befindet. Psychische Beanspruchung wird in der DIN-Norm definiert als „die unmittelbare (nicht langfristige) Auswirkung der psychischen Belastung im Individuum in Abhängigkeit von seinen jeweiligen überdauernden und augenblicklichen Voraussetzungen, einschließlich der individuellen Bewältigungsstrategien.“ Wie eine Situation auf eine Person wirkt, ist immer abhängig von ihrer Persönlichkeit, ihrer Stimmung, dem Gesundheitszustand und diversen weiteren Faktoren. Wie bereits im Kontext des Belastungsbegriffs erläutert, können zwei verschiedene Personen eine Situation völlig unterschiedlich wahrnehmen bzw. bewerten. Sogar ein und dieselbe Person kann Belastungsfaktoren in verschiedenen Zusammenhängen unterschiedlich bewerten. Während laute Musik (Belastung) bei der Arbeit beispielsweise hinderlich und störend (negative Beanspruchung) sein kann, wirkt sie wenige Stunden später auf einer Feier stimmungsaufhellend und positiv (positive Beanspruchung).

Entgegen der Annahme, die Belastung und Beanspruchung des Menschen müssten reduziert werden, wird deutlich, dass es vor allen Dingen um die Qualität geht. Die Beispiele verdeutlichen, dass Belastung und Beanspruchung von Menschen wichtig sind. Sie sollen nicht vermieden oder reduziert werden. Belastung sollte im Sinne des größtmöglichen Wohlbefindens optimiert werden. Um die Art und Intensität psychischer Beanspruchung zu beurteilen, müssen verschiedene Komponenten mit einbezogen werden (Wieland & Hammes, 2014). Dazu gehören zum Beispiel die Inanspruchnahme der erforderlichen Leistungsfunktionen sowie die damit verbundene psychische Beanspruchung.

Die Inanspruchnahme der erforderlichen, aufgabenspezifischen Leistungsfunktionen kann als Regulationsprozess, der zur Bearbeitung einer Aufgabe notwendig ist, bezeichnet werden. Im Zuge des SRA-Modells wurde dies bereits erläutert (vgl. Kapitel 2.1.1.2). Externale, aufgabenbezogene Regulationsprozesse sind direkt mit der Anforderung verbunden. Ein Beispiel ist die Steuerung der Aufmerksamkeit oder Ausrichtung der Konzentration. Wieland-Eckelmann (1992) bezeichnet dies als psychomentale Funktionsbeanspruchung. Die psychische Beanspruchung ist in dem Fall das subjektive Gefühl der Person, während sie ihre Aufmerksamkeit auf die Aufgabe richtet und sich konzentriert. Eine optimale psychische Beanspruchung in diesem Bereich bedingt bzw. begünstigt auch gelingende Handlungsregulation – Konzentration oder Steuerung von Aufmerksamkeit sind beispielsweise bei der Planung oder Durchführung von Tätigkeiten unabdinglich (Semmer & Mohr, 2001; Klinger & Cox, 2004; Poulin, Haase & Heckhausen, 2005; Saarschmidt, 2005; Brandstädter, 2007; Schulz, 2012).

Neben der Inanspruchnahme aufgabenspezifischer Leistungsfunktionen, müssen Prozesse der internalen Selbstregulation berücksichtigt werden (Hammes & Wieland, 2014). Hierzu gehören Regulationsprozesse und daraus resultierende Beanspruchungszustände, welche mit der Aufgabe nur indirekt verbunden sind. Diese emotionale und motivationale Beanspruchung stellt ebenfalls einen bedeutsamen Teil der Gesamtbeanspruchung dar (ebd.). Verspürt eine Person bei der Bearbeitung einer Aufgabe beispielsweise große Nervosität oder Aufregung, muss auch dies tätigkeitsadäquat reguliert werden (Schmale & Schmidtke, 1985; Greif, 1991; Krohne, 1997). Eine umfassende Erläuterung zum Zusammenhang zwischen verschiedenen Regulationsprozessen und Beanspruchungszuständen beschreibt Hammes (2016).

Auch wenn die psychische Beanspruchung als anforderungsbezogen beschrieben wird (Schulz, 2012), ist sie nicht nur reine Folge von vorausgegangenen Handlungen. Die Art und Intensität der Beanspruchung sind gleichzeitig auch die Ursache von weiteren Handlungen. Psychische Beanspruchungszustände lösen an vielen Stellen zukünftiges Verhalten aus (Nitsch & Udris, 1976). Nitsch und Udris (ebd.) bezeichnen Beanspruchung sogar als Voraussetzung von Lernen. Damit Belastungen und die daraus resultierende Beanspruchung einer Person lernförderlich wirken können, muss die Beanspruchung überwiegend funktional sein. Das führt zu einem weiteren Aspekt der psychischen Beanspruchung:

Die psychische Beanspruchung erscheint in einer *Doppelrolle* (Wieland-Eckelmann, 1996; Wieland, 2008). Wie bereits erwähnt, ist der Begriff der psychischen Beanspruchung als wertneutral zu verstehen. Je nachdem, wie sich eine Person unter bestimmten Anforderungen fühlt, kann die Beanspruchung entweder positiv oder negativ sein.

Werden in einer Situation, in Abhängigkeit der situativen und persönlichen Voraussetzungen, überwiegend positive (angenehme) Befindenzustände ausgelöst, kann die psychische Beanspruchung als funktional bezeichnet werden. Die Person empfindet die Situation als abwechslungsreich, sie fühlt sich angeregt und leistungsbereit (Joiko, Schmauder & Wolff, 2010, S. 12). Dies führt (kurzfristig) zu Aufwärmung und Aktivierung. Längerfristig sind überdauernde, mit Lernprozessen verbundene, positive Veränderungen (ebd.) zu erwarten. Funktionale Beanspruchung entspricht dem Nutzenaspekt der Beanspruchung. Positive Beanspruchung führt zu einer guten Stimmung, zu einer verbesserten Gesundheit, mehr Motivation und Leistungsfähigkeit (ebd.; Wieland & Hammes, 2014).

Entsprechend dem Konzept der Doppelrolle, kann psychische Beanspruchung auch negativ (dysfunktional) ausfallen (Hacker & Richter, 1980; Ulich, 2001; Joiko et al., 2010, Wieland & Hammes, 2014). „Werden die Voraussetzungen des einzelnen Menschen über- oder unterfordert, führt psychische Belastung zu Fehlbeanspruchung“ (Joiko et al., 2010, S. 12). Fehlbeanspruchung entspricht dem Kostenaspekt der Beanspruchung. Fehlbeanspruchung führt zu Beeinträchtigungen, wie psychischer Ermüdung, psychischer Sättigung, Monotonie und/oder Stress (Joiko et al., 2010; Schulz, 2012; Wieland & Hammes, 2014). Langfristige Folgen dysfunktionaler Beanspruchung sind eine verringerte Leistungsfähigkeit, erhöhte Fehlerwahrscheinlichkeit, verringertes Wohlbefinden und negative gesundheitliche Auswirkungen (Wieland-Eckelmann, 1992; Ulich, 2005; Joiko et al., 2010, Wieland & Hammes, 2014). Besonders gesundheitliche Beanspruchungsfolgen sollen im Folgenden noch einmal vertieft werden.

Einer, durch die (Arbeits-)Tätigkeit bedingten, psychischen Fehlbelastung und -beanspruchung kann gezielt entgegen gewirkt werden (Neuner, 2012; Treier, 2015). Zur Klassifikation von Beanspruchungszuständen im Arbeitskontext bzw. in Abhängigkeit der Tätigkeitsbedingungen wurden, im Laufe der vergangenen Jahrzehnte, verschiedene Modelle entwickelt. Eine Auswahl, mit besonderem Fokus auf dem Job-Strain-Control-Modell von Wieland und Hammes (2014), soll im Folgenden genauer beschrieben werden.

2.3.2 Das Job-Strain-Control-Modell

Zur Bewertung der Belastung und ihrer Auswirkungen in Form von Beanspruchungszuständen, ist nicht nur die Qualität oder Intensität relevant, sondern auch, in welchem Ausmaß Belastungsfaktoren vorhersehbar und kontrollierbar sind (Schönpflug, 1987). Eine Situation ist kontrollierbar, wenn sie transparent ist und ausreichende Handlungs-

und Entscheidungsspielräume bestehen. Diese beziehen sich zum Beispiel auf die Auswahl von Arbeitsmitteln, aber auch auf die generelle Wahlmöglichkeit zwischen Handlungsalternativen (Wieland & Hammes, 2014; vgl. auch Oesterreich, 1999). Reine Kontrollierbarkeit bezieht sich vor allem auf objektive Charakteristika einer Tätigkeit. Dem gegenüber steht das subjektive Gefühl von Kontrolle in einer Situation (Wieland & Hammes, 2014). Psychische Beanspruchungszustände und das subjektive Kontrollerleben sind zwei bedeutsame Prädiktoren von Gesundheit und Leistung (Wieland & Hammes, 2014). Im sog. Job-Strain-Control-Modell werden die beiden Dimensionen in Beziehung zueinander gesetzt (Wieland & Hammes, 2012, 2014). Um das Modell später besser nachvollziehen zu können, wird nun zuerst ein kurzer Überblick über zwei zugrundeliegende Konzepte gegeben.

Die Relevanz der Kontrollmöglichkeiten während einer Tätigkeit wurde bereits 1979 mithilfe des einflussreichen Job-Demand-Control-Modells (JDC-Modell, s. Abbildung 4) von Robert Karasek belegt (s. hierzu auch Van der Doef & Maes, 1999).

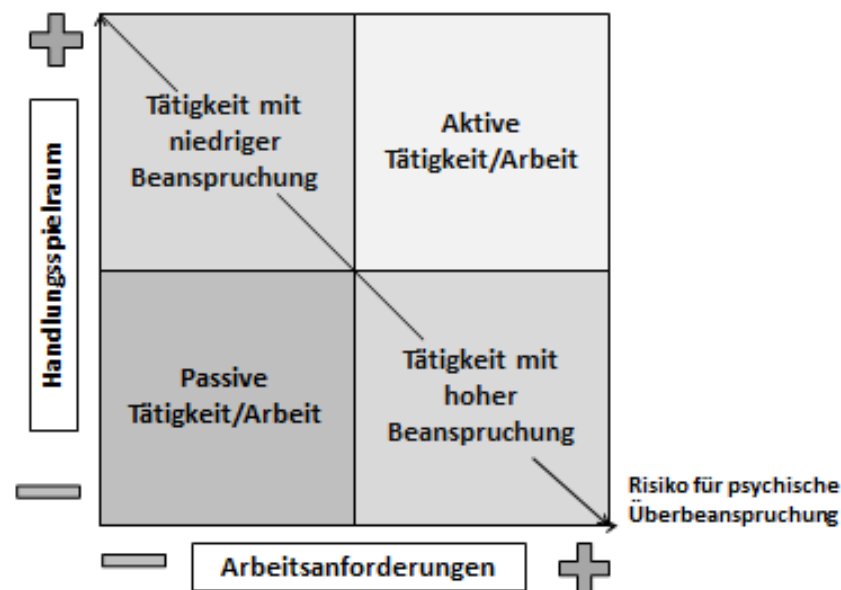


Abbildung 4: Das Job-Demand-Control-Modell; eigene Darstellung in Anlehnung an Karasek, 1979.

Karasek berücksichtigt in dem Modell drei Faktoren: Die *Beanspruchung* in Abhängigkeit der *Arbeitsanforderungen* und der *wahrgenommenen Kontrolle* während der Arbeit. Kontrollerleben wird hier einerseits als Ausmaß der Kontrollmöglichkeiten über die eigene

Tätigkeit, als auch durch Freiheit und Entscheidungsspielraum (latitude) definiert. Oft ist zunächst nicht ersichtlich, ob Einschränkungen im Wohlbefinden (negative Beanspruchung) auf ungünstige Arbeitsanforderungen oder mangelnde Kontrollmöglichkeiten zurück zu führen sind (Alfresson, Spetz & Theorell, 1985; Hammar, Alfresson & Theorell, 1994). Beide Komponenten müssen bei der Bewertung von Arbeitsplätzen berücksichtigt werden. Eine wichtige Kernaussage, die aus den Arbeiten von Karasek (1979) hervorgeht ist, dass (objektive) Kontrollmöglichkeiten und Entscheidungsspielräume die negativen Auswirkungen ungünstiger Arbeitsanforderungen „abpuffern“ können. Die negativsten Beanspruchungszustände werden bei Beschäftigten gemessen, die sehr hohen Anforderungen bei gleichzeitig geringen Einflussmöglichkeiten ausgesetzt sind (high-strain jobs; vgl. auch Can der Doef & Maes, 1999). Optimal sind gemäß diesem Modell hohe Anforderungen bei gleichzeitig hoher Kontrollmöglichkeit. Das Modell von Karasek wurde in den darauffolgenden Jahren an verschiedenen Stellen weiterentwickelt. Johnson und Hall (1988) erweiterten das JDC-Modell beispielsweise um die Facette der sozialen Unterstützung (Job-Demand-Control-Support-Modell).

Eine weitere Adaptation ist das Job-Demand-Resources-Modell (JD-R-Modell) von Bakker und Demerouti (2007). Im Zuge des JD-R-Modells wird betont, dass jedes Beschäftigungsverhältnis eine individuelle Kombination von Anforderungen aufweist. Während Karasek (1979) bei der Messung der Anforderungen vor allem Variablen wie Zeitdruck u. ä. erfasst hat, gehen Bakker und Demerouti im JD-R-Modell einen Schritt weiter. Sie fassen unter Anforderungen alle Reize, die mit selbst- oder handlungsregulatorischen Prozessen in Beziehung stehen und somit psychologische oder physiologische Kosten verursachen. Dies kommt der Definition von Belastung gemäß der DIN ISO EN 10075 schon recht nah.

Gleichzeitig existieren nach Bakker und Demerouti (ebd.) mehr Ressourcen als nur Kontrolle und Autonomie. Sie betonen, in Anlehnung an Siegrist (1996), z. B. auch soziale Unterstützung, Feedback oder Wertschätzung. Als Ressource kann alles betrachtet werden, was sich positiv auf das Befinden eines Menschen auswirkt. Je nachdem, welchen Anforderungen eine Person ausgesetzt ist, und wie viele Ressourcen gleichzeitig zur Verfügung stehen, fallen Beanspruchung und Motivation dementsprechend unterschiedlich aus. Die Verfügbarkeit von Ressourcen ist relevanter, als die Höhe der Anforderungen (vgl. auch Kahn & Byosserie, 1992; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti, Schaufeli, 2007). Verschiedene Studien zeigen den Zusammenhang zwischen dem individuellen Anforderungs-Ressourcen-Profil mit der Gesundheit und Leistungsbereitschaft von Menschen (Schaufeli & Bakker, 2004; Van Veldhoven, Taris, De Jonge & Broersen, 2005; Bakker und Demerouti 2007).

Noch stärker an der allgemein gültigen Definition des Beanspruchungsbegriffs orientiert ist das Modell von Wieland und Hammes (2012, 2014). Im Job-Strain-Control-Modell werden die Komponenten *psychische Beanspruchung* und das (subjektive) *Kontrollerleben* in Beziehung zueinander gesetzt (s. Abbildung 5).

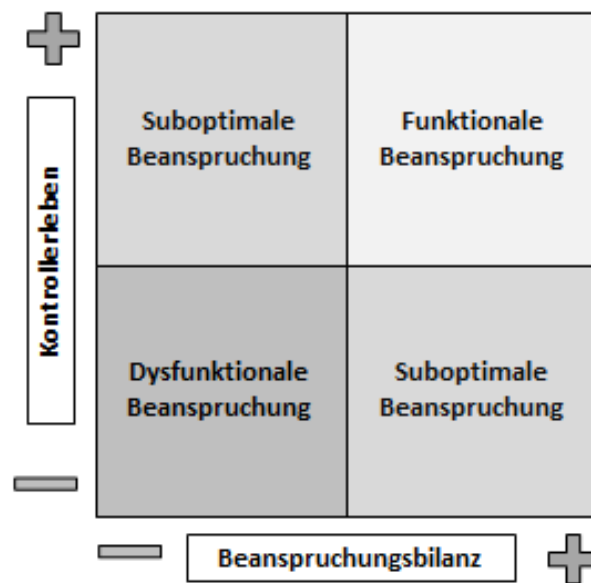


Abbildung 5: Das Job-Strain-Control-Modell; eigene Darstellung in Anlehnung an Wieland & Hammes, 2014.

Kontrolle ist hier nicht, wie im JDC-Modell, auf objektive Aspekte bezogen. Mit Kontrollerleben ist die rein subjektive Wahrnehmung von Kontrollmöglichkeiten gemeint. Wieland und Hammes (2014) beschreiben ein hohes Kontrollerleben als das Gefühl, alles im Griff zu haben. Kontrollerleben liegt vor, wenn ein Individuum das Gefühl hat, die Anforderungen einer Situation bewältigen zu können.

Ähnlich wird es auch in anderen Quellen beschrieben: „Die Komponente ‚Kontrolle‘ bezeichnet die Überzeugung eines Individuums, Einfluss auf die Dinge des Lebens auszuüben“ (Damke, 2001, S. 2). Kontrollerleben steht auch in Zusammenhang mit dem Gefühl von Selbstwirksamkeit. Die individuellen Voraussetzungen begünstigen oder behindern die Wahrnehmung von Kontrollmöglichkeiten (ebd.).

Die Folgen mangelnden Kontrollerlebens werden durch verringerte Eigeninitiative, passives Verhalten sowie Leistungseinbußen beschrieben (vgl. auch Van der Doef & Maes, 1999; Abramson, Seligman & Teasdale; Frese & Fay, 2001). Menschen mit einem hohen Kontrollerleben hingegen suchen nach Erklärungen für Ereignisse in ihrer Umwelt. Dabei berücksichtigen sie eigene Verantwortlichkeiten (Damke, 2001). Damke (ebd.) zeigt, dass internale Kontrollüberzeugung relevanter ist, als objektive Kontrollmöglichkeiten. Mielke (1981) diskutiert, ob ein hohes Kontrollerleben ein Persönlichkeitsmerkmal (in Anlehnung an Selbstwirksamkeit) ist oder situativ bedingt wird. Wahrscheinlich ist es eine Mischung aus beidem.

Das Job-Strain-Control-Modell entspricht einem Vier-Felder-Schema, genau wie das JDC-Modell oder das JD-R-Modell. Auf der X-Achse wird die sogenannte Beanspruchungsbilanz verortet. Die Beanspruchungsbilanz entspricht der Bilanz der funktionalen und dysfunktionalen Beanspruchungsanteile. Die Y-Achse repräsentiert die Ausprägung des Kontrollerlebens. Wieland und Hammes (2012, 2014) unterscheiden eine hohe und niedrige Ausprägung. Daraus ergeben sich vier verschiedene Kombinationen der beiden Merkmale. Den verschiedenen Kombinationen werden drei Risikostufen zugeordnet. Ein hohes Risiko für Gesundheitsbeeinträchtigungen (rot), ein mittleres Risiko (gelb) und ein geringes Risiko (grün).

Überwiegend ungünstige Beanspruchungszustände (Nervosität, Anspannung, körperliches Unwohlsein) bedeuten in Kombination mit geringem Kontrollerleben, eine dysfunktionale Beanspruchung der Person. Folgen dysfunktionaler Beanspruchung Gesundheitsrisiken und Leistungseinbußen (ebd., s. auch Wieland & Hammes, 2010; Beitz, 2016; Hammes, 2016).

Eine überwiegend positive Beanspruchung (Gefühl von Konzentration, Aufmerksamkeit und Energie) kann ein geringes Kontrollerleben in Bezug auf die Gesamtbeanspruchung einer Person kompensieren. Gleichzeitig puffert ein hohes Kontrollerleben die negativen Auswirkungen einer ungünstigen Beanspruchungsbilanz ab. In beiden Fällen spricht man von einer suboptimalen Beanspruchung. Eine suboptimale Beanspruchung entspricht einem mittleren Risiko gesundheitlicher Beschwerden.

Der günstigste Fall ist die Kombination eines hohen Kontrollerlebens und einer positiven Beanspruchungsbilanz. Personen, die diesem Bereich des JSC-Modells zugeordnet werden können, haben das geringste Risiko gesundheitlicher Beeinträchtigungen (Wieland & Hammes, 2014). Besonders wichtig ist bei der Betrachtung des JSC-Modells der Aspekt, dass die psychische Beanspruchung und das subjektive Kontrollerleben voneinander unabhängige Faktoren sind. Ein hohes Kontrollerleben, bedingt durch Autonomie und Entscheidungsspielräume, führt nicht zwingend zu einer positiven Beanspruchung. Gleichzeitig geht eine positive psychische Beanspruchung, nicht unbedingt mit dem Gefühl von Kontrolle einher. Die Kombination beider Merkmale ist das Optimum.

2.3.3 Psychische Beanspruchung und Gesundheit

Psychische Beanspruchung wurde als kurzfristige Reaktion auf Umwelteinflüsse beschrieben. Sie ist zeitlich nicht überdauernd, determiniert jedoch langfristig die Gesundheit einer Person. Gesundheit ist ein vielschichtiges Konstrukt und stellt im Rahmen arbeitspsychologischer Betrachtungen und Analysen eine wichtige Kenngröße dar. Die Variabilität des Begriffs wird bei der Betrachtung verschiedener Definitionen deutlich.

In der Ottawa Charta der Weltgesundheitsorganisation (WHO) wird ein idealistisches Verständnis von Gesundheit formuliert: „Gesundheit ist mehr als die bloße Abwesenheit von Krankheit. Sie ist vielmehr ein Zustand umfassenden körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefindens.“ Diese Definition wird in vielen arbeitspsychologischen Quellen angeführt (vgl. z. B. Badura, Walter & Heilmann, 2010; Faller, 2010; Bamberg, Ducki &

Metz, 2011; Ulich & Wülser, 2015). Das biomedizinische Verständnis weicht von dieser Definition stark ab. Krankheit oder Gesundheit werden über definierte Normbefunde physiologischer Parameter festgestellt (Brand, 2010). In der Soziologie wird das Konstrukt wieder anders verstanden. Das medizinsoziologische Verständnis von Gesundheit ist viel funktionalistischer geprägt: Gesund ist, wer die ihm zugewiesene soziale Rolle ausüben kann und dies auch tut (Siegrist, 1995). In der Sportmedizin ist die Definition von Gesundheit sehr stark an der körperlichen Fitness einer Person orientiert (Graf, 2012). Das Verständnis von Gesundheit scheint sehr stark von der Perspektive abzuhängen. Mehr Einigkeit besteht darüber, welche Einflüsse sich gesundheitsförderlich bzw. –schädlich auswirken. Das innere Erleben eines Menschen, sein Wohlbefinden und seine subjektive Bewertung der Dinge, die um ihn herum passieren – die psychische Beanspruchung - sind hinsichtlich der Gesundheit beispielsweise ein relevanter Faktor. Die psychische Beanspruchung bzw. ihre überwiegende Ausprägung hat langfristig bedeutsamen Einfluss auf den Gesundheitszustand eines Menschen (Wieland, 2009; Wieland & Hammes, 2010; Wieland & Hammes, 2012; Schulz, 2012; Ulich & Wülser, 2012; Wieland, 2013). Gesundheit und psychische Beanspruchung stehen in Wechselwirkung zueinander (Steinmann, 2005).

Kein Individuum ist immer positiv oder immer negativ beansprucht. Ausschlaggebend ist, welcher Zustand überwiegt. Eine überwiegend negative Beanspruchung im Alltag erhöht langfristig das Risiko körperlicher Beschwerden. Muskel-Skelett-Beschwerden oder unspezifische Beschwerden, wie z. B. Schlafprobleme, Konzentrationsschwierigkeiten und Kopfschmerzen, treten häufiger auf (Joiko et al, 2010; Schulz, 2012). Überwiegend positiv beanspruchte Personen leiden bedeutsam seltener unter Bluthochdruck (Rau, Gebele, Morling & Rösler, 2010), Kopfschmerzen (Gerber & Kropp, 1999) oder muskulären Verspannungen (Lundberg, 2009). Auch psychische Erkrankungen stehen in engem Zusammenhang mit psychischer Beanspruchung (Latocha, 2015).

Gesundheit ist nicht nur eine langfristige Folge von Beanspruchungszuständen. Gesundheit ist gleichzeitig auch eine Voraussetzung für positive und funktionale psychische Beanspruchung (Schulz, 2012). Erst wenn der Gesundheitszustand subjektiv ausreichend ist, können Anforderungen adäquat bewältigt werden. Gesundheit ist eine Grundlage für Handlungsfähigkeit. Schulz (2012) führt aus, dass Gesundheit ein wichtiger Prädiktor dafür ist, wie und vor allem wie erfolgreich eine Person Umweltaforderungen bewältigt. Nur ausreichend gesunde Menschen sind dazu in der Lage Wünsche und Hoffnungen selbstständig zu verwirklichen (Badura, 1997). Schmidt (2008) bezeichnet Gesundheit daher als basale Voraussetzung für ein aktives, wünschenswertes Leben. Eine Einschätzung, welche auch Schulz (2012) vertritt. Optimale psychische Beanspruchungszustände können erst dann entstehen, wenn der (subjektiv empfundene) Gesundheitszustand einer Person es zulässt. Eine positive Beanspruchung ist wiederum förderlich für den Gesundheitszustand – es findet eine wechselseitige Verstärkung statt.

Viele Menschen verbringen einen großen Teil ihrer Lebenszeit bei der Arbeit. Die arbeitsbedingten Beanspruchungszustände haben gesundheitlich großen Einfluss (Naidoo & Wills, 2003). Humane, gesundheitsförderliche Arbeitsgestaltungsgrundsätze wurden in Kapitel 2.2.1 **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** bereits umfassend erläutert. Aus diesen Erläuterungen geht hervor, dass es bei der Gestaltung von Tätigkeiten nicht um eine Verringerung oder Vermeidung von Belastung und Beanspruchung gehen sollte. Wichtig ist die Optimierung der Belastungen und somit auch der daraus resultierenden Beanspruchung. Psychische Belastung und Beanspruchung sind wichtige Voraussetzungen für eine Weiterentwicklung der Persönlichkeit und der Kompetenzen (Ulich, 2005; Joiko et al., 2010).

Eine Tätigkeit ist dann beanspruchungsoptimal gestaltet, wenn die zu erfüllenden Aufgaben, die Umgebung (dazu gehören auch weitere beteiligte Personen) und die individuellen Voraussetzungen einer Person miteinander harmonisieren. Die Wahrscheinlichkeit, dass eine Person positiv beansprucht wird, steigt z. B. mit dem Grad der Vollständigkeit einer Tätigkeit (Ulich, 2005; s. Kapitel 2.2.1.1). Eine positive psychische Beanspruchung ist Ziel und Ergebnis gesundheitsförderlicher Arbeitsgestaltung. Bereits 1976 konnte Brousseau in einer Längsschnittstudie zeigen, dass ganzheitliche Arbeitstätigkeiten die psychische Gesundheit und das Wohlbefinden fördern. Die Berücksichtigung der Auswirkungen von psychischer Belastung und Beanspruchung während der Arbeit ist für die Gesundheit so relevant, dass deren Erfassung im Rahmen der Gefährdungsbeurteilung in Unternehmen im Arbeitsschutzgesetz verankert wurde (ArbSchG §4 und §5). Eine Gefährdungsbeurteilung psychischer Belastung bedeutet, dass damit zusammenhängende Merkmale strukturiert erhoben werden müssen.

Neben der psychischen Belastung und Beanspruchung spielt selbstverständlich auch das individuelle Gesundheitsverhalten eines Menschen eine wichtige Rolle. Einige Zusammenhänge wurden bereits in Kapitel 2.1.2.2 im Kontext des Themas Selbstwirksamkeitserwartung beschrieben. Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über weitere gesundheitsrelevante Verhaltensbereiche gegeben werden.

2.3.4 Gesundheitsverhalten

Neben der gesundheitsbezogenen Selbstwirksamkeit oder der psychischen Beanspruchung ist die Gesundheit eines Menschen auch davon abhängig, welches Gesundheitsverhalten er zeigt. Gesundheitsverhalten wird als „Überbegriff für alle Aktivitäten zur Gesunderhaltung verwendet, die von der Vermeidung von Krankheitsrisiken bis zur Förderung von positiver Gesundheit reichen“ (Faltermaier, 2003, S. 59). In der Literatur werden verschiedene Bereiche schwerpunktmäßig thematisiert:

- a) Alkoholkonsum: Der Konsum von Alkohol wird in vielerlei Hinsicht mit negativen gesundheitlichen Folgen assoziiert (Duffy, 1992; Bühringer, 1996). Der Konsum von Alkohol gilt in der Gesellschaft insgesamt als steigend (Aasland, 1996; Meyer

- & John, 2001). Maßnahmen zur Förderung von Gesundheitsverhalten zielen auf einen bewussteren, verantwortungsvollen Umgang mit Alkohol ab (Hapke, 2003).
- b) Rauchen: Rauchen gilt als die am stärksten verbreitete Suchtkrankheit. Unland und Lindinger (2003) betonen, dass Rauchen nicht als „eine an sich harmlose, bei Einzelnen schädliche, aber im Wesentlichen selbst bestimmte und angenehme Gewohnheit“ betrachtet werden sollte, sondern als „gesundheitsschädigendes, abhängiges Verhalten.“ (S. 247).
 - c) Körperliche Aktivität: Körperliche Aktivität hat unmittelbare Effekte auf die physische und psychische Gesundheit (Dishman, Washburn & Heath, 2004). In angemessener Dosis und Intensität kann körperliche Aktivität und Bewegung als eine der wichtigsten Verhaltensweisen zur Förderung von Gesundheit betrachtet werden (Sahlin, 1990; Schwarzer, 2004; Reed & Buch, 2009). Lediglich 10 – 20 % der Bevölkerung sind wöchentlich 2,5 h körperlich aktiv (empfohlene Minimalbeanspruchung der WHO). Bewegungsmangel wird mit gravierenden Folgen für die Lebensqualität und Gesundheit assoziiert (Blair, 2000).
 - d) Ernährung: Der Ernährung kommt sowohl für den Erhalt der Gesundheit als auch bei der Entstehung vieler Krankheiten eine zentrale Rolle zu (Diederichsen, 2002). Viele Krankheitsbilder sind mit Fehlernährung assoziiert (z. B. Übergewicht, Hypertonie, Diabetes mellitus Typ 2; Knoll, Scholz & Rieckmann, 2017). Bezüglich des Ernährungsverhaltens besteht in der Bevölkerung großer Optimierungsbedarf (Mensink, Schienkiewitz, Haftenberger & Lampert, 2013). Relevante Determinanten im Gesundheitsverhalten sind z. B. die Regelmäßigkeit der Mahlzeiten (Dlugosch & Krieger, 1995), Essgewohnheiten oder die Motive des Essverhaltens. Gleichermäßen bedeutsam sind die Zusammensetzung der gewählten Lebensmittel hinsichtlich der Mikronährstoffdichte sowie das Verhältnis und die Qualität der Makronährstoffe (vgl. Hesecker & Hesecker, 2012). Kritisch ist vor allem der übermäßige Verzehr von Zucker, nährstoffarmen und hochverarbeiteten Getreideprodukten sowie zu wenigen Ballaststoffen (ebd.).
 - e) Umgang mit Stress: In diesem Zusammenhang geht es meist um den Umgang mit sog. *daily hassles* (Alltagsprobleme) und Erholungsverhalten. Stress liegt dann vor, wenn die wahrgenommenen Anforderungen eigene Reaktionskapazitäten übersteigen (Kaluza, 2003). Die kognitive Bewertung von Ist-Zuständen, die bewusste Reflektion eigener Regulationsfähigkeiten und deren Umsetzung in Verhalten zur Auflösung von Spannungszuständen (Erholung und Regeneration) kann demnach auch dem Gesundheitsverhalten zu geordnet werden (Kaluza, 1996).
 - f) Sexualverhalten: Durch sexuellen Kontakt können Krankheiten wie beispielsweise HIV übertragen werden. Präventionshandlungen, wie beispielsweise die Nutzung von Präservativen, kommt eine wichtige Bedeutung zu (Pant, 2003). Kalichman und Weinhardt (2001) diskutieren in diesem Zusammenhang, dass in

sexuell motivierten Situationen seltener rationale, gesundheitsrelevante Entscheidungen getroffen werden. Sexualverhalten ist durch Präventionsinterventionen daher schwerer zugänglich. Deutlich wird jedoch, dass Personen, die bereits vorbereitend tätig werden (z. B. durch den Kauf und die Verfügbarhaltung von Kondomen sowie Gespräche mit dem Partner über Verhütung) bei sexuellen Kontakten seltener Gesundheitsrisiken eingehen (Sheeran, Abraham & Orbell, 1999).

Die angeführten Punkte stellen keineswegs eine vollständige Liste aller Aspekte dar, die hinsichtlich des Gesundheitsverhaltens eines Individuums von Bedeutung sind. Die Auflistung verdeutlicht lediglich einige relevante Bereiche (vgl. z. B. Jerusalem & Weber; Schwarzer, 2004) und zeigt Zusammenhänge zum konkreten Verhalten des Einzelnen auf.

In den bisherigen theoretischen Ausführungen dieser Arbeit wurden schwerpunktmäßig die Zusammenhänge zwischen der Arbeitstätigkeit und den Auswirkungen auf den Menschen, vor allem hinsichtlich seines Wohlbefindens, seiner Gesundheit und Leistungsfähigkeit, betrachtet. Im Zentrum des Interesses des Forschungsvorhabens stehen jedoch Studierende. Es stellt sich daher die Frage, ob die Tätigkeit eines Vollzeitstudiums mit der einer Vollzeitberufstätigkeit verglichen werden kann. Diese Frage soll im folgenden Kapitel aufgegriffen und diskutiert werden.

2.4 Studium als Arbeitstätigkeit

Die bisherigen Ausführungen basieren vor allem auf Forschungsarbeiten zu Zusammenhängen im Arbeitskontext. Mit der vorliegenden Arbeit soll die Situation Studierender aus arbeitspsychologischer Perspektive analysiert werden. Im folgenden Kapitel soll die psychologische Vergleichbarkeit von Vollzeitstudium und Erwerbstätigkeit theoretisch begründet werden.

2.4.1 Definitionen von Arbeit

Zunächst wird erläutert, wie Arbeitstätigkeiten in der Literatur definiert werden. Hacker (1998) bzw. Hacker und Sachse (2014) leiten das „typische“ einer Arbeitstätigkeit aus einer handlungspsychologischen Argumentation ab. Im bisherigen Verlauf dieser Arbeit wurden bereits die Grundlagen handlungstheoretischer Betrachtungen erläutert. Es wird deutlich, dass Handeln, und somit jede Tätigkeit, mit psychischen Vorgängen einhergeht (Wieland & Hammes, 2014). Unter psychische Vorgänge fallen alle kognitiven und informationsverarbeitenden Prozesse, wie z. B. Wahrnehmen, Denken, Verarbeitung und Abruf von Informationen, ebenso das Erleben und Verhalten sowie emotionale Prozesse (Joiko, Schmauder & Wolff, 2010). Alle zielgerichteten Operationen, Handlungen und Tätigkeiten unterliegen, bedingt durch volitionale, motivationale, motorische und kogni-

tive Prozesse, psychischer Regulation (Hacker, 1998). Diese psychologische Tiefenstruktur zielgerichteter Tätigkeiten steht in engem Zusammenhang mit der Entwicklung oder Anwendung operativer Abbildsysteme (ebd.).

Hacker (1998) sowie Hacker und Sachse (2014) gehen basierend auf diesen Annahmen vertiefend auf die psychischen Vorgänge während Arbeitstätigkeiten ein. Sie definieren eine Arbeitstätigkeit anhand von sieben psychischen Merkmalen:

- 1) Es handelt sich um bewusste, zielgerichtete Tätigkeiten, an denen die Psyche im Sinne von Informationsverarbeitungsprozessen beteiligt ist.
- 2) Es geht um die Erreichung und Verwirklichung von Resultaten, welche schon vorab psychisch repräsentiert sind.
- 3) Eine Vorwegnahme, ein Ziel und gewünschter Soll-Zustand werden bereits vor der Handlung antizipiert und durch diese angestrebt.
- 4) Eine Arbeitstätigkeit wird bewusst auf das antizipierte Ziel hin ausgerichtet. Notwendige Prozesse beziehen sich auf die Arbeitsaufgabe, die Arbeitsorganisation und die Arbeitsmittel. Alle Prozesse werden dahingehend angemessen reguliert.
- 5) Im Zuge der Zielerreichung kommt es zu einer Entwicklung der Persönlichkeit, Einstellungen, kognitiver Prozesse und Qualifikationen.
- 6) Arbeitstätigkeiten sind gesellschaftliche Vorgänge, welche auch an den Bedürfnissen anderer Personen ausgerichtet sind.
- 7) Zielgerichtete Handlungen schließen, neben bewussten Prozessen, auch bedingungsgeleitete Handlungselemente ein. Diese bestehen aus psychischen Einzelprozessen (sensumotorische Regulation) und werden durch die jeweiligen Rahmenbedingungen bestimmt.

Diese differenzierte Betrachtungsweise ähnelt der Definition von Littek, Rammert und Wachtler (1982). Sie definieren menschliches Handeln als Arbeit, „wenn es eine bewusste, planvolle und zielgerichtete Tätigkeit ist, in der sich Menschen aktiv mit der Natur auseinandersetzen und sich diese für Ihre Zwecke aneignen“ (S. 34). Die Zielbildung ist dabei essentiell. Arbeitstätigkeiten besitzen einen Aufgabencharakter und werden psychisch reguliert. Sie leisten einen Beitrag zur Schaffung optimaler Lebensbedingungen und haben einen gesellschaftlichen Sinn. Sonntag (2007) ergänzt, dass Arbeit ein vermittelnder Prozess zwischen dem Menschen und seiner Umwelt sein sollte. Durch Arbeit erhält und entwickelt der Mensch seine Fähigkeiten (Böhle, 2010). Semmer und Udris (2007) formulieren ihre Definition von Arbeitstätigkeiten weniger differenziert. Nach ihnen dient Arbeit dazu, sich Umwelt anzueignen, um die eigenen Kompetenzen zu entwickeln und Ansprüche zu verwirklichen. Arbeit dient dem gesellschaftlichen Nutzen in Form kollektiver Bedürfnisse (ebd.).

Zusammengefasst kann festgehalten werden: Eine Arbeitstätigkeit wird dadurch definiert, dass sie einer zielgerichteten und somit psychisch regulierten Auseinandersetzung mit der Umwelt entspricht. Sie ermöglicht den Erhalt und die Entwicklung

persönlicher Fähigkeiten und bietet neben individuellem Nutzen auch gesellschaftlichen Mehrwert. Ein Vollzeit-Studium entspricht dieser Definition. Es scheint vor dem Hintergrund der gesichteten Literatur nicht besonders relevant zu sein, dass Arbeit im klassischen Sinne mit einem Gehalt/ einer Gegenleistung in Verbindung steht. Studieren kann als plan- und absichtsvolle Tätigkeit beschrieben werden. Alle Aufgaben, die Studierende bearbeiten, erfordern psychische Regulation auf allen drei handlungspsychologisch relevanten Regulationsebenen (Mühlfelder, 2014). Ein Studium ermöglicht nicht nur den Erhalt, sondern die Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten und Qualifikationen. Ein Studium impliziert einen hohen persönlichen Nutzen durch ein teilweise höheres gesellschaftliches Ansehen und bessere Karriere- bzw. Verdienstaussichten (Wisdorff, 2013). Neben dem persönlichen Nutzen ist die akademische Ausbildung auch von hohem gesellschaftlichem Wert. Vor allem Länder mit geringen Rohstoffvorkommen, wie die Bundesrepublik Deutschland, profitieren national und international von der hochwertigen Ausbildung junger Akademiker (ebd.).

2.4.2 Die psychosoziale Funktion von Arbeit

Ein weiterer wichtiger argumentativer Zugang zur Frage, ob ein Vollzeitstudium als Arbeitstätigkeit angesehen werden kann, ist die Betrachtung der psychosozialen Funktion von Arbeit. Das Konzept von Semmer und Udris (1993) basiert auf Arbeiten von Jahoda (1983), Kieselbach (1983) und Warr (1984). Die Autoren benennen fünf psychosoziale Funktionen von Arbeit:

- a) Soziale Anerkennung: Arbeit ist ein wesentlicher Faktor zur sozialen Anerkennung von Menschen (Voswinkel & Wagner, 2013). Anerkennung entsteht dadurch, dass Eigenschaften, Leistungen oder der soziale Status von anderen, auf Basis verbindlicher Normen und Werte anerkannt werden (Hetzel, 2011). Arbeit ermöglicht dies. Anerkennung der geleisteten Arbeit ist und war seit langer Zeit eines der Ziele von Arbeitnehmern verschiedenster Berufsgruppen (Voswinkel, 2001). Durch Arbeit entsteht das Gefühl, einen nützlichen Beitrag für die Gesellschaft zu leisten (Semmer & Udris, 1995). Soziale Anerkennung, welche durch Arbeit entsteht, befriedigt bei vielen Menschen ein tiefes Bedürfnis (Jahoda, 1986). Auch ein Studium grenzt eine Person, hinsichtlich der sozialen Anerkennung, deutlich von der Erwerbslosigkeit ab. Es bietet durch verbindliche Normen und Werte eine Basis für das Empfinden sozialer Anerkennung und des eigenen sozialen Status‘.
- b) Bildung persönlicher Identität: Der soziale Status in der Gesellschaft ist wichtig zur Bildung der persönlichen Identität. Die persönliche Identität steht in engem Zusammenhang mit der sozialen Anerkennung, geht jedoch darüber hinaus. Semmer und Udris (1995) beschreiben die persönliche Identität wie folgt: „Die

Berufsrolle und die Arbeitsaufgabe, sowie die Erfahrung, die notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten zur Beherrschung der Arbeit zu besitzen, bilden eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung und Identität und Selbstwertgefühl“ (ebd., S. 134). Die Berufsrolle bildet häufig die Grundlage für die grundlegende gesellschaftliche Einordnung von Menschen (Voswinkel & Wagner, 2013). Bei Akademikern ist dies besonders ausgeprägt (Hoff, 1990). Die Identität der sozialen (Berufs-)Gruppe geht bedeutsam in die persönliche Identität mit ein (Baitsch & Schilling, 1990). Die soziale Identität einer Person ist ein Gemisch der eigenen Wahrnehmung und der gesellschaftlichen Kategorisierung (Voswinkel, 2011). Durch die Wahl eines Studienfaches entscheidet sich eine Person in der Regel auch für die Zugehörigkeit zu einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppierung. Während des Studiums wächst eine Person in Berufsrollen und gesellschaftliche Kategorien hinein, so dass auch diese psychosoziale Funktion von Arbeit im Vollzeitstudium als gegeben betrachtet werden kann.

- c) **Aktivität und Kompetenz:** Aktivität und Kompetenz sind Voraussetzungen, um eine Tätigkeit gut ausführen zu können und bestimmte Qualifikationen zu entwickeln (Semmer & Udris, 1995). Arbeit ist eine wichtige Grundlage für die Bildung und den Erhalt von Handlungskompetenz. Sie verlangt die Integration kognitiver, emotional-motivationaler, volitiver und sozialer Aspekte menschlichen Handelns (Erpenbeck & Heyse, 1996, zit. nach Pietrzyk, 2001). Dies bewirkt ein Gefühl von Aktivität. Eine Person spürt, dass sie etwas lernt, etwas kann und sich entwickelt. Diese Prozesse haben eine hohe Bedeutung für das Befinden und die Fähigkeiten eines Menschen. Auch in diesem Aspekt steht ein Studium der Erwerbsarbeit in nichts nach. In einem Studium erlernen junge Menschen die Grundlagen für ihr späteres Berufsleben. Ein Studium bedeutet, sich einen Teil der Umwelt selbstständig anzueignen und eine Wissensbasis für das Erwerbsleben zu schaffen.

- d) **Zeitstrukturierung:** Diese psychosoziale Funktion von Arbeit bezieht sich auf die Struktur der Tages-, Wochen- und Jahresabläufe, welche durch die Tätigkeitsstrukturen vorgegeben werden (Semmer & Udris, 1993). Neben der Zeitstrukturierung wird durch Arbeit auch die Zeitverwendung maßgeblich mitbestimmt (Rogge, Kuhnert & Kastner, 2007). Arbeit und Freizeit sind klar voneinander getrennt und ermöglichen so z. B. die bewusste Anstrengung im Gegensatz zur bewussten Erholung. Menschen, deren Alltag durch zeitliche Strukturen geregelt ist, empfinden häufiger das Gefühl, ihre Lebenszeit sinnvoll zu nutzen und weisen ein höheres, psychisches Wohlbefinden auf (Braun, Adjedi & Münch, 2003; Rogge, Kuhnert & Kastner, 2007.; Semmer, Grebner & Elfering, 2010). Auch ein

Studium, wenngleich es mehr zeitliche Flexibilität bietet als viele Erwerbsarbeitsverhältnisse, gibt durch Stundenpläne, Semester, Lehr- und Klausurphasen, Semesterferien und ähnliche Abschnitte klare zeitliche Strukturen vor.

- e) Kooperation und Kontakt: Arbeit ermöglicht bzw. bedingt in den meisten Fällen in irgendeiner Form sozialen Kontakt oder soziale Kooperation. Die Einbindung in eine Organisation ist immer auch mit der Einbindung in ein soziales Gefüge verbunden. Sie stellt so eine Konstante im Leben von vielen Menschen dar (Jahoda, 1983). Durch regelmäßige soziale Kontakte erweitern sich soziale Kompetenzen und Erfahrungen. Zugleich wird durch die Teilhabe an sozialen Organisationen oft das Bedürfnis, Teil einer Gemeinschaft zu sein, befriedigt (ebd.; Wahren, 1994). Studierende sind Teil des sozialen Gefüges an der Universität. Durch Kontakt mit Hochschulbeschäftigten oder anderen Studierenden, erfüllt ein Vollzeitstudium auch diese psychosoziale Funktion von Arbeit.

Die Ausführungen verdeutlichen, dass ein Vollzeit-Studium die psychosoziale Funktion von Arbeit, wie sie in einem klassischen arbeitspsychologischen Konzept von Semmer und Udris (1993) beschrieben wird, erfüllt. Arbeit und Studium erfüllen aus dieser Perspektive gleichermaßen „die für Arbeit typische Gewähr eines gelingenden Lebensprozesses.“ (Brandt, 1983, S. 9).

2.5 Studienbedingungen in Deutschland

Die Situation von Studierenden aus arbeitspsychologischer Perspektive zu betrachten und mit der von Personen zu vergleichen, die einer Erwerbstätigkeit nachgehen, ist wissenschaftlich begründbar. Um die Umstände und äußeren Rahmenbedingungen von Studierenden besser einordnen zu können, werden die Studienbedingungen in Deutschland im Folgenden noch einmal etwas näher erläutert.

In Deutschland gibt es derzeit 106 Universitäten, an denen im Wintersemester 2016/2017 rund 1,75 Millionen Studierende eingeschrieben sind (Statistisches Bundesamt, 2017). Betrachtet man alle Hochschulen (zum Beispiel auch Fachhochschulen o. ä.) gemeinsam, sind es sogar 2,8 Millionen deutsche Studierende. Die Studierendenzahlen steigen rapide an. Im Wintersemester 2002/2003 betrug die Zahl immatrikulierter Studierender lediglich 1,9 Millionen (ebd.). Die meisten von ihnen (rund eine Million) sind in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften eingeschrieben. Rund 750.000 Studierende gehören Studiengängen der Ingenieurwissenschaften an, 350.000 den Geisteswissenschaften, 320.000 den Mathematik- und Naturwissenschaften und 171.000 der Humanmedizin bzw. den Gesundheitswissenschaften. Kleinere Gruppen

stellen die Kunstwissenschaften (95.000), die Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften sowie Veterinärmedizin (63.000), die Sportwissenschaft (28.000) und sonstige Fächer (6000) dar.

Das Durchschnittsalter der Studienanfängerinnen und –anfänger sank dabei in den Jahren von 1995 bis 2015 von 22,5 Jahren auf 21,6 Jahre. 52,1 Prozent der immatrikulierten Studierenden (Stand Wintersemester 2017/2017) sind männlich und 47,9 Prozent weiblich (ebd.). Auch der für ein Studium eingesetzte Zeitaufwand ist mit Erwerbsarbeit vergleichbar. In einer Befragung von Herbst et al. (2016) gibt rund ein Drittel der Studierenden an, mehr als 40 Stunden pro Woche für das Studium zu investieren. Die Mehrheit (rund 60 Prozent) liegt in einem Bereich von 30 bis 40 Stunden Aufwand pro Woche. Insgesamt hat sich die Hochschullandschaft in den vergangenen Jahrzehnten stark verändert (Mühlfelder, 2014). Als einer der wichtigsten Gründe hierfür wird die Bologna-Reform genannt (Gusy, Lohmann & Drewes, 2010). Der Bologna-Prozess und damit zusammenhängende Folgen sollen im nächsten Kapitel übersichtsartig dargestellt werden.

2.5.1 Der Bologna-Prozess

Der erste wichtige Meilenstein im Bologna-Prozess geht zurück auf die Magna Charta Universitatum im Jahr 1201. 388 Rektoren europäischer Universitäten vereint die Idee, grundlegende universitäre Prinzipien zu bestimmen. Die Idee der Universität soll geschützt, und die wichtige Rolle der Universität als gesellschaftliche Institutionen gesichert werden. Die wichtigsten Grundsätze der Charta sind die Untrennbarkeit von Forschung und Lehre, der Schutz studentischer Interessen, ein gesteigerter Informationsaustausch zwischen den Universitäten sowie die gegenseitige Anerkennung verschiedener Bildungsabschlüsse (Eckhardt, 2005; Klomfaß, 2011).

Rund zehn Jahre später gibt es 1997 mit der *Lissabonner Anerkennungskonvention* ein „Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Union“ (Brändle, 2010). 48 europäische Staaten rufen sie gemeinsam mit der UNESCO ins Leben. Die Konvention verabschiedet Prinzipien zur europaweiten Anerkennung von Studienleistungen und Hochschulabschlüssen. Ein wichtiger Beschluss der Konvention ist beispielsweise die Regelung, dass ein im Ausland begonnenes Studium auf nationaler Ebene fortgeführt werden kann. Es ist das erste völkerrechtliche Abkommen darüber, gegenseitige Studienleistungen und Hochschulabschlüsse anzuerkennen. Während andere europäische Staaten die Beschlüsse der Konvention schon früh im Rahmen ihrer Hochschulpolitik berücksichtigen, wurde die Lissabon-Konvention in Deutschland erst im Jahr 2007 ratifiziert. Seit dem Jahr 2009 gilt sie in Deutschland als beschlossen (Himpele, Keller & Staack, 2010).

Ein Jahr nach der Lissabon-Konvention kommt es 1998 zur *Sorbonne-Erklärung* (amtlich „Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der Europäischen Hochschulbildung“, Brändle, 2010). In Paris wird von den Bildungsministern Italiens, Deutschlands, Großbritanniens und Frankreichs die Magna Charta Universitatum spezifiziert. Die

Sorbonne-Erklärung bildet die Grundlage einer gemeinsamen europäischen Universitätspolitik und umfasst bereits wichtige Elemente der späteren berühmten Bologna-Erklärung (ebd.). Darunter fallen die einheitliche Anerkennung von Studienleistungen, das zweistufige Studiensystem, die Einführung von Creditpoints und eine bessere Rahmengestaltung zur Ermöglichung europaweiter Mobilität während des Studiums.

Die *Bologna-Erklärung* folgt 1999. 29 europäische Bildungsminister sowie der Bildungsminister der Vereinten Nationen von Amerika (Himpele et al., 2010) verschreiben sich einer erweiterten und konkretisierten Sorbonne-Erklärung. Mit der Bologna-Erklärung werden verschiedene Ziele formuliert. In erster Linie geht es um die Schaffung von mehr Mobilität innerhalb Europas, einer besseren Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolventen sowie internationaler Wettbewerbsfähigkeit europäischer Universitäten. Wie bereits in der Sorbonne-Erklärung festgehalten, soll ein einheitliches und verständliches System vergleichbarer, akademischer Abschlüsse geschaffen werden. Auch die Pläne für das, am amerikanischen System orientierte, zweistufige Studium werden konkretisiert: In einer ersten dreijährigen Studienphase (undergraduate studies) soll ein erster Abschluss erworben werden. In einer zweiten, anschließenden und aufbauenden Phase wird in zwei Jahren eine weiterführende Berufsqualifikation erreicht (graduate studies). Das Hochschulstudium wird demnach untergliedert in ein Bachelor- und Masterstudium. Die Verlagerung der fachwissenschaftlichen Inhalte der ehemaligen Diplomstudiengänge wird auf die Bachelor-Studiengänge verlagert (Pletl & Schindler, 2007).

Durch ein einheitliches Leistungspunktesystem (European Transfer Credit System) sollen auch im Ausland erbrachte Leistungen anerkannt werden. Auslandssemester oder das generelle Studium im Ausland sollen attraktiver und leichter umsetzbar sein („Hochschulmobilität“). Während Studieninhalte gleichermaßen vielfältig bleiben, soll ein einheitliches Studiensystem als Rahmengerüst fungieren. Ein einheitliches Verständnis über den europäischen Hochschulraum hinweg ermöglicht auch eine Evaluation mit vergleichbaren Kriterien und Methoden. So soll die Zusammenarbeit in der Qualitätssicherung gefördert werden. Es wird eine Umsetzungsfrist bis zum Jahr 2010 festgelegt.

Seit der Bologna-Erklärung im Jahr 1999 folgen Treffen im Zweijahresturnus (Eckhardt, 2005; Klomfaß, 2011). Beim ersten dieser Treffen (Prag im Jahr 2011) werden auch Studierende und Hochschulen selbst erstmalig in die Konkretisierung der Umsetzung der Bologna-Beschlüsse mit einbezogen. Basierend auf einer erweiterten Beratungskommission kann die Bologna-Reform 2003 in Berlin (Verknüpfung des europäischen Hochschul- und Forschungsraumes, Forderungen nach besseren Anerkennungsregelungen), 2005 in Bergen (Entwicklung neuer Qualifikationsmaßnahmen, Ergänzung der Doktorandenausbildung um arbeitsmarktrelevante Qualifikationen) weiterentwickelt werden. 2007 wird in London ein zehnteiliges Arbeits- bzw. Umsetzungsprogramm finalisiert (Klomfaß, 2011). Die Kernpunkte dieses Umsetzungsprogramms charakterisieren die wichtigsten Ziele der Bologna-Reformen:

- 1) Mobility: Förderung der Mobilität von Studierenden und Lehrenden innerhalb der Europäischen Union

- 2) Degree - Structure: European Credit Transfer System (ECTS) der Leistungspunkte gemessen am Zeitaufwand für Studienleistungen
- 3) Employability: Förderung der Beschäftigungsfähigkeit nach Abschluss eines Hochschulstudiums
- 4) Recognition: Anerkennung von Lernleistungen im Hochschulwesen sowie dem Arbeitsmarkt
- 5) Qualification Frameworks: Qualifikationsrahmen auf nationaler sowie internationaler Ebene
- 6) Lifelong Learning: Lebenslanges Lernen als Teil der Hochschulbildung
- 7) Quality Assurance: Qualitätssicherung und Herstellung der Vergleichbarkeit von Studiengängen
- 8) Third Cycle: Doktorat als dritte Studienphase
- 9) Social Dimension: Hochschulbildung als Teil der persönlichen Entwicklung, nachhaltige Entwicklung einer demokratischen Wissensgesellschaft, akademische Bildung unabhängig des sozioökonomischen Status eines Menschen
- 10) Global Dimension: Förderung der Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Hochschulraumes

Die Umsetzung in Recht erfolgt anschließend durch die beteiligten Minister auf nationaler Ebene (Klomfaß, 2011). So befürchtet keine Nation einen Kompetenzverlust, trotz eines gemeinsamen Vorgehens. Das Umsetzungsprogramm ist rechtlich nicht bindend. Die Beschlüsse der Bologna-Reform können nicht eingeklagt werden – jede Nation kann selbst entscheiden. Durch regelmäßige Treffen, viele verschiedene Ansätze und hohe Transparenz gilt das Umsetzungsprogramm unter den Ministern jedoch als hoch akzeptiert und durch sie bekräftigt (ebd.).

2.5.2 Bewertung der Bologna-Reform

Die Bologna-Reform ist seit Beschluss und Umsetzung starker Kritik ausgesetzt. Einige Bewertungen verschiedener Autoren sollen im Folgenden dargestellt werden.

Pletl und Schindler (2007) kritisieren, dass seit der Umsetzung der Bologna-Reform zu wenig Zeit für zu viel Stoff in den Bachelorstudiengängen zur Verfügung stünde. Der Zugang zum Masterstudium wird durch eine um den Notenschnitt des Bachelorstudiums ergänzte Qualifikation erschwert. So entsteht mehr Leistungsdruck und Konkurrenzdenken bei Studierenden. Durch eine Modularisierung werden in der Regel nur noch einzelne Fächer abgeprüft. Dies erschwert die Entwicklung eines übergreifenden Verständnisses von Zusammenhängen für die Studierenden. Die länderspezifisch uneinheitliche Modulgestaltung verhindert die eigentlich angestrebte Mobilität innerhalb Europas (ebd.).

Frey, Peter und Rosenstiel (2012) schreiben, dass Deutschland im internationalen Vergleich eine geringe Studienanfängerquote aufweist. Durch die Bologna-Reform würde

dies nicht verbessert werden. Ein Land ohne Rohstoffvorkommen wie die Bundesrepublik Deutschland könne sich Missstände an Universitäten kaum erlauben. Neben einer geringen Studienanfängerquote sehen die Autoren auch eine hohe Studienabbruchquote (27 % im Jahr 2008) als problematisch an. Als Grund hierfür werden vor allem (ebd.) fehlende Informationen für Studierende sowie ein schlechtes Betreuungsverhältnis (18 Studierende pro Dozent) genannt. Dies bedeute wenig individuelles Feedback oder Möglichkeiten zur persönlichen Weiterentwicklung. Frey et al. (2012) kritisieren auch strukturelle Defizite der Universitäten, wie zum Beispiel eine permanente Unterfinanzierung und zu wenig Autonomie verschiedener Statusgruppen an der Hochschule durch starre Verwaltungsregeln.

Burtscheidt (2012) nennt besonders politische Gründe als Problem bei der Umsetzung der Bologna-Reform. Anders als Klomfaß (2011) bewertet er die Akzeptanz und Bekräftigung der Bologna-Reform bei zuständigen Politikern als gering. Eine Dauer von rund zehn Jahren zwischen Beschluss und endgültiger Umsetzung spräche für ein halbherziges Vertreten der Reform.

Burtscheidt (2012) steht mit seinen Aussagen dabei in Kontrast zu Pletl und Schindler (2007). Burthscheidt (2012) gesteht dem Bachelorstudium keine berufsqualifizierende Ausbildung zu. Die Anerkennung des Bachelorabschlusses in der Wirtschaft sei extrem gering, da Studierende wichtige fachspezifische Grundlagen erst im Masterstudium erlernen. Auch das Ziel der größeren Mobilität durch einheitliche Studienrahmengerüste und das ETCS-System sieht ebd. als verfehlt. Besonders die gestiegene Stoffmenge und die Vielzahl an Prüfungen mindern die Lust auf und die Zeit für Auslandsreisen.

Nickel (2011) bewertet die Umsetzung und Folgen des Bologna-Prozesses weit positiver. Die empirischen Ergebnisse zeigen auf, dass die tatsächliche Studienqualität in Deutschland weit besser sei, als die hierzu kursierenden Meinungen. Sie betont, dass die Studienreform viele Prozesse angestoßen hat. Das neben intendierten Effekten auch solche eintreten, die nicht erwünscht sind, sei normal. Diese Probleme gilt es nun zu lösen.

Positiv ist auch die Einschätzung dieser Ergebnisse von Winter (2011). Er fasst in seiner Publikation verschiedene empirische Ergebnisse zur Bologna-Reform zusammen. Dabei greift er auf die gleiche Datenbasis wie Nickel (2011) zurück. Die Studienabbruchquote sei nicht gestiegen, lediglich der Zeitpunkt eines Studienabbruchs habe sich verändert. Studierende im Bachelor-Master-System brechen das Studium deutlich früher ab, als Diplomstudierende. Auch der Kritikpunkt durch Druck aufgrund von Regelstudienzeitvorgaben ist nach Winter (2011) unberechtigt. Gemäß Winter (2011) wird die Regelstudienzeit nur selten eingehalten. Ebd. zeigt auf, dass die durchschnittliche Studiendauer die Regelstudienzeit „weit übertrifft“ (S.25). Die formale Regelstudienzeit für das Bachelorstudium beträgt sechs Semester, die durchschnittliche Studiendauer liegt jedoch bei 6,2 Semestern. Auch die Häufigkeit von Auslandsaufenthalten hat sich im Vergleich zu Diplomstudierenden erhöht (Anstieg von 26 % auf 36 % der Universitätsstudierenden). Als

besonders positiv betont Winter (ebd.) die Hochschulmobilität. Rund 25 % der Studierenden in einem Masterstudiengang haben mindestens einmal die Universität gewechselt. Der Autor interpretiert dies als eine „ausgeprägte Wechselfreude der Bachelorabsolvent(inn)en“ (S. 26). Interessant sind auch die Ergebnisse, die Winter (ebd.) zur der Akzeptanz von Bachelor-Abschlüssen heranzieht. Er zeigt auf, dass Bachelorabsolventen prozentual häufiger arbeitssuchend sind als Masterabsolventen. Die Differenz beträgt jedoch lediglich ein bis zwei Prozent – je nach herangezogener Quelle. Der Autor führt folgend selbst auf, dass der Grund auch darin liegen könnte, dass Bachelorabsolventen schnellstmöglich ein Masterstudium aufnehmen, da sie keine adäquate Anstellung finden.

Winter (2011) ermittelt, dass Bachelorstudierende mehr Zeit in Lehrveranstaltungen verbringen als Diplom-, Magister- oder Masterstudierende. Insgesamt sei der effektive Zeitaufwand für das Studium durch die Bologna-Reform jedoch nicht, oder nur minimal, gestiegen (vgl. auch Metzger & Schulmeister, 2010). Metzger und Schulmeister (2010, S. 4) schreiben hierzu „Obwohl sie [die Studierenden] wenig Zeit investieren, geben sie an, dass sie viel Zeit investieren, klagen über Stress und Belastung und sehen ihre hohen Ansprüche an sich selbst als erfüllt an.“

Weniger psychologisch orientiert, sondern vermehrt strukturell bewertende Wirkungen der Bologna-Reform fassen Witte, Westerheijden und McCoshan (2011) zusammen. Sie kommen zu dem Schluss, dass generelle Aussagen über die Reform kaum möglich sind, da die Auswirkungen in Abhängigkeit von Hochschule, Studiengang und den Studierenden selbst stark variieren. Gleichzeitig betonen sie die Differenz zwischen der politischen Bewertung der Bologna-Reform und der subjektiven Empfindung von Studierenden. Während die Politik die Reform positiv bewertet, scheinen die Folgen von Studierenden weniger funktional wahrgenommen werden (ebd.)

Die Auswirkungen von Bologna werden offensichtlich unterschiedlich bewertet. Diese Arbeit thematisiert vor allem die Gesundheit und das Befinden von Studierenden und damit zusammenhängende Merkmale der Organisation Universität. Im folgenden Kapitel werden daher nun folgend Ergebnisse von Forschungsarbeiten zum Gesundheitszustand deutscher Studierender beschrieben. Anschließend soll der Forschungsstand zu den Zusammenhängen mit Studienbedingungen und sonstigen Umweltverhältnissen im Kontext Studium/Universität als möglicher Erklärungsansatz dargestellt werden.

2.5.3 Gesundheit und Wohlbefinden von Studierenden

Der Gesundheitszustand von Studierenden rückt in Deutschland zu Beginn der neunziger Jahre in den Fokus wissenschaftlicher Untersuchungen. Studierende gelten als gesunde Bevölkerungsgruppe (Engelmann, Krupka & Vener, 1993). Die Autoren berichten jedoch bereits Missstände hinsichtlich der psychischen Befindlichkeit von Studierenden. Engelmann et al. (1993) finden erhöhte Werte hinsichtlich psychologischer und sozialer Fehlbelastungen von Studierenden. Damit sind psychosomatische Reaktionen verbunden. Ähnliche Ergebnisse veröffentlichen wenig später Kolip, Hurrelmann und Schnabel

(1995) sowie Weissinger (1996). Weissinger (ebd.) zeigt zum Beispiel auf, dass mit den im Lebensabschnitt Studium einhergehenden Belastungen Überforderungssituationen entstehen, durch welche sich psychische Erkrankungen manifestieren können. Holm, Hadulla und Soeder (1997) betrachten dies genauer. Sie berichten ein deutlich herabgesetztes psychisches Wohlbefinden bei Studierenden: Jeder fünfte Studierende ihrer Stichprobe weist psychotherapeutischen Bedarf auf.

Im Zuge der Bologna-Reform rücken studentische Befindlichkeiten etwas stärker in den Fokus der Forschung. Krämer und Stock (2000) veröffentlichen wichtige Ergebnisse einer längsschnittlichen Befragung Studierender der Universität in Bielefeld. Sie zeigen, dass Studierende besonders häufig unter psychosomatischen Beschwerden leiden und an einem verringerten, psychischen Wohlbefinden leiden. Sobhan-Sarbandi, Stock und Krämer (2000) veröffentlichen auf der gleichen Datenbasis zudem Belege dafür, dass Studierende eine Gruppe darstellen, welche besonders gefährdet ist für Rückenbeschwerden.

Auch Forschungsarbeiten in anderen europäischen Ländern verdeutlichen ähnliche Entwicklungen. Stewart-Brown et al. (2000) berichten für britische Studierende insgesamt einen guten Gesundheitszustand. Auch in dieser Studie fällt jedoch auf, dass die psychische Befindlichkeit von Studierenden im Vergleich zu erwerbstätigen, jungen Menschen deutlich schlechter ausfällt. In Schweden untersuchen Vaez, Kristenson und Laflamme (2004) 3000 Studierende. Die schwedischen Studierenden weisen ebenfalls ein bedeutsam geringeres Wohlbefinden auf als erwerbstätige Erwachsene im gleichen Alter.

2005 gibt es eine groß angelegte Studie in Deutschland zur Erfassung des Gesundheitszustandes von Studierenden. Mit dem sog. *Gesundheitssurvey* wurden rund 3000 Studierende im Bundesland Nordrhein-Westfalen befragt (Meier, Milz & Krämer, 2007). Im Rahmen der Studie wurden die Studierenden gebeten, den eigenen Gesundheitszustand einzuschätzen. Auf einer fünfstufigen Skala im Bereich von ausgezeichnet, sehr gut, gut, weniger gut und schlecht schätzte die Mehrheit der befragten Frauen (rund 48 Prozent) ihren Gesundheitszustand als gut ein. Die männlichen Befragten schätzten den eigenen Gesundheitszustand ebenfalls als gut (37 Prozent) oder sogar sehr gut ein (38 Prozent). Bezüglich der Häufigkeit körperlicher Beschwerden in den letzten 12 Monaten zeichnet sich jedoch trotzdem ein deutliches Bild psychosomatischer Beschwerden ab. Fast 40 Prozent aller befragten Personen geben an, häufig unter Konzentrationsstörungen zu leiden, dicht gefolgt von Nervosität und Unruhe (38 Prozent) sowie Nacken- und Schulterschmerzen (37 Prozent). Eine Messung des individuellen Stressempfindens zeigt ebenfalls Interventionsbedarf auf (ebd.).

Auch die Techniker Krankenkasse veröffentlicht im Jahr 2007 einen Bericht zur Gesundheit Studierender in Deutschland (Techniker Krankenkasse, 2007). Die Ergebnisse bestätigen das Bild, welches die Befragung der Studierenden in Nordrhein-Westfalen aufgezeigt hat. Studierende sind insgesamt eine „gesunde“ Statusgruppe in der Gesellschaft. Das bedeutet, dass sie selten zum Arzt gehen und selten im Krankenhaus liegen. Die Studie zeigt auch, dass viele Studierende bemerkenswert häufig psychische oder

psychosomatische Beschwerden berichten. Rund ein Drittel leidet häufig unter Konzentrationsschwierigkeiten und Nervosität; ein Viertel gibt an, häufig mit Kopfschmerzen, Schlafproblemen und Stimmungsschwankungen konfrontiert zu sein. Rund sechs Prozent nehmen Medikamente gegen Depressionen. Die Krankenversicherung ermittelt, dass die Zahl der Studierenden, welche eine Psychotherapie benötigen, im Zeitraum von 2004 bis 2007 um rund 15 Prozent anstieg. Vor dem Jahr 2004 war der häufigste Grund für eine Psychotherapie vor allem in sozialen Konflikten/familiären Konflikten begründet. Seit 2004 ist der häufigste Grund für Psychotherapie bei Studierenden eine Anpassungsstörung aufgrund von „Angst vor Misserfolg und Scheitern in der Bewältigung des Alltags“ (ebd.).

Bestätigt werden die Statistiken von Seliger und Brähler (2007). Sie zeigen, dass Studierende höhere Werte in Depressivität und somatischen Beschwerden aufweisen als eine Vergleichsstichprobe der Normalbevölkerung. Auch Kluth, Klier und Pokorny (2007) zeigen, dass Studierende ihre psychosoziale Befindlichkeit schlechter einschätzen als die restliche Bevölkerung.

2010 veröffentlichen Meier, Mikolajczyk, Helmer, Akmatov, Steinke und Krämer neue Daten zur Prävalenz von Erkrankungen bei Studierenden, auf Basis des erneut durchgeführten Gesundheitssurveys in Nordrhein-Westfalen. Erneut sind Konzentrationschwierigkeiten und Nervosität die am häufigsten genannten Beschwerden, unter denen Studierende leiden. Mit rund 40 Prozent gibt fast jeder zweite Befragte an, immer wieder Probleme bei der Konzentration zu haben. 39 Prozent geben an, sich häufig unruhig und nervös zu fühlen. Deutlich wird auch ein Anstieg der Erkrankungen des Bewegungsapparates. Rund 20 Prozent der befragten Studierenden leiden bereits unter Erkrankungen des Bewegungsapparates. Die Autoren fordern mit deutlichen Worten gezielte Präventionsansätze im Lebensfeld Hochschule.

Gusy, Lohmann und Drewes (2010) zeigen, dass die körperlichen Beschwerden von Studierenden sich auch in einem erhöhten Medikamentenkonsum widerspiegeln. Neben Schmerzmitteln konsumieren Studierende im Durchschnitt „besorgniserregend“ (S. 34) häufig Schlaf- und Beruhigungsmittel. Gusy et al. (ebd.) zeigen auch, dass die Medikamentenanwendung mit den wahrgenommenen Studienbedingungen korreliert.

2015 veröffentlicht die Techniker Krankenkasse einen großen Gesundheitsreport mit dem Schwerpunktthema der Gesundheit von Studierenden (Techniker Krankenkasse, 2015). Hierfür wurden Daten aus der ambulanten ärztlichen Versorgung ausgewertet (die Angaben zur Häufigkeit der Diagnosen von Erkrankungen sind unabhängig von Arbeitsunfähigkeitsbescheinigungen). Insgesamt kann auf Basis dieser Analyse erneut gezeigt werden, dass Studierende physisch gesünder sind als vergleichbare, junge Erwerbstätige. Junge Erwerbstätige nehmen zur Behandlung von Atemwegserkrankungen, Erkrankungen des Verdauungssystems und Muskel-Skelett-Beschwerden beispielsweise deutlich häufiger Medikamente.

Bei der Verordnung von Psychopharmaka, besonders Antidepressiva, liegen die Studierenden hingegen über der Vergleichsstichprobe. Insgesamt wird bei jungen Erwachsenen (erwerbstätig oder studierend) ein genereller Anstieg der Verordnungen von Psychopharmaka festgestellt. Konform dazu verzeichnet die Techniker Krankenkasse eine Zunahme der Häufigkeit von Diagnosen aus ICD-10 (Psychische Störungen) von mehr als 12 Prozent.

Junge Erwerbstätige nehmen ambulante, ärztliche Versorgung, insgesamt betrachtet, deutlich häufiger in Anspruch als Studierende. Es wird diskutiert, ob junge Erwerbstätige aufgrund der Notwendigkeit für Arbeitsunfähigkeitsbescheinigungen eher geneigt sind, zum Arzt zu gehen.

Interessant und konform zu den Ergebnissen, dass Studierende angeben, Konzentrationsprobleme zu haben, ist die Betrachtung der Häufigkeit von Diagnosen zur Aufmerksamkeits-Hyperaktivitätsstörung (ADHS). Adulte ADHS zeichnet sich besonders durch Probleme mit Aufmerksamkeit, Impulsivität und Selbstregulation aus (Faraone, 2015). Die Diagnose ADHS wird bei Studierenden häufiger vergeben als bei jungen Erwerbstätigen. Die Verordnungsrate von Methylphenidat (besser bekannt als „Ritalin“), welches seit 2011 auch zur Therapie Erwachsener zugelassen wurde, stieg bei Studierenden um rund 315 Prozent (Techniker Krankenkasse, 2015, S. 71 ff.).

Eine deutliche Steigerung kann auch beim Verordnungsvolumen zur Behandlung von Erkrankungen des Nervensystems bei Studierenden verzeichnet werden. Den größten Anteil der verordneten Medikamente nehmen bei Studierenden dabei Antidepressiva ein. Sie sind hierbei nicht nur zu einem größeren Anteil von der Verordnung eines Antidepressivums betroffen, sondern erhalten auch größere Mengen der Antidepressiva. Abschließend ist anzumerken, dass die Depression in diesem Bericht (ebd.) nicht die am häufigsten diagnostizierte psychische Störung bei Studierenden ist. Somatoforme Störungen als Reaktion auf Belastungen stellen die häufigste Diagnose dar.

2016 veröffentlichen Herbst, Voeth, Eidhoff, Müller und Stief in Kooperation mit dem Bundesverband der AOK Krankenkasse die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zum Studierendenstress in Deutschland. Die Definition von Stress in diesem Bericht entspricht schon relativ genau dem Konzept der psychischen Beanspruchung. Herbst et al. (ebd.) definieren Stress hier als körperliche und geistige Beanspruchung sowie unmittelbare Reaktion auf innere und äußere Reize. Es wird jedoch auch erwähnt, dass Stress ein anhaltender Belastungszustand ist, was dem Belastungs-Beanspruchungskonzept widerspricht. Die Studie umfasst rund 18.000 Probanden und stellt damit die größte Studie zum Thema Studierendenstress in Deutschland dar. Befragt wurden Studierende von staatlichen Universitäten, Fachhochschulen und privaten Fachhochschulen mit Abdeckung aller in Deutschland angebotenen Studienfächer. Die Erhebung zeigt, dass 53 Prozent der Studierenden ein hohes „Stresslevel“ empfinden. Für junge Erwerbstätige, die in einer vergleichbaren Untersuchung mit dem gleichen Instrument befragt wurden, wurde ein deutlich geringerer Wert gemessen.

Im bisherigen Verlauf dieser Arbeit wurden bereits einige Zusammenhänge zwischen den Verhältnissen, in denen sich ein Mensch bewegt, und seinem Befinden erläutert. Um die Gründe für das Befinden von Studierenden zu verstehen, ist es relevant, sich mit diesen Umgebungsfaktoren und Bedingungen auseinander zu setzen. Im folgenden Kapitel daher soll der Forschungsstand zu den Verhältnissen an deutschen Universitäten aufgearbeitet werden. Es wird ein besonderer Fokus auf die in vorherigen Kapiteln arbeitspsychologisch relevanten Tätigkeitscharakteristika und Prozesse, wie z. B. Selbst- und Handlungsregulation, gelegt.

2.5.4 Wohlbefinden, Gesundheit und Studienbedingungen

Vor der Bologna-Reform wird von Studierenden vor allem die „Lebensphase des Studiums an sich“ als psychologisch schwierige Situation bewertet (Ackermann & Schumann, 2010). Die Studienbedingungen als solche wurden nur am Rande als Auslöser für negative psychische oder physische Auswirkungen identifiziert. Holm, Hadulla und Soeder (1997) beschreiben die Aufnahme eines Studiums als kritisches Lebensereignis, welches mit erhöhtem Stress einhergeht. Die Ablösung vom Elternhaus und Loslösung aus der bisherigen Umgebung führen zu einer erhöhten Vulnerabilität. Viele Studierende fühlen sich zu Beginn dieser Lebensphase orientierungslos. Erst wenn neue engere soziale Beziehungen entstehen und neue Rollenmodelle adaptiert werden, sinkt die Vulnerabilität (ebd.). Der Aspekt erhöhter Vulnerabilität zu Beginn des Studiums wird in der Literatur der neunziger Jahre häufiger genannt. Auch Bachmann, Berta, Egli und Horning (1998) bezeichnen die Phase des Studiums, besonders des Studienbeginns, als eine wichtige Transitionsphase im Leben eines jungen Menschen. Der Übergang zwischen Jugendalter und Erwachsenenstatus muss überbrückt und bewältigt werden. Diese Phase des Lebens erfordert ein hohes Maß an psychischer Kraft.

In Kombination mit Leistungsanforderungen kommt es schnell zu Überforderung. Rund 20 Prozent der Studierenden geben an, diese Anforderungen kaum aus eigener Kraft bewältigen zu können und deswegen psychologische Beratungsstellen zu konsultieren (Ackermann und Schuhmann, 2010). In den neunziger Jahren bearbeiten Beschäftigte in psychologische Beratungsstellen mit Studierenden vor allem Themen wie Identitätsbildung, Beziehungsprobleme und Selbstwertschwierigkeiten. Seit Umsetzung der Bologna-Reform sind es vor allem Themen wie übermäßige Angst vor Scheitern und Überforderung durch Leistungsdruck (ebd.).

Ackermann und Schumann (2010) beschreiben, dass viele Menschen das Studium retrospektiv als sehr schöne Zeit bewerten. Dies entspräche auch der öffentlichen Meinung. Studierende werden in der Gesellschaft als privilegiert lebende Personen wahrgenommen, sie hätten „freie Zeit und Müßiggang in Hülle und Fülle“ (ebd., S. 231). Meier, Milz und Krämer (2007) zeigen, dass diese romantische Vorstellung kaum der heutigen Situation an den Universitäten entspricht. Die strukturellen Bedingungen an den Hochschulen haben sich durch die Bologna-Reform stark verändert (Mühlfelder, 2014). Dies führt

auch zu erheblichen Änderungen im Alltag der Studierenden (Gusy, Lohmann & Drewes, 2010).

Mit der Bologna-Reform wurde der Leistungsdruck an Hochschulen verschärft (Gastorf & Neukirchen, 2000). Das System wurde stark verschult und bietet weniger Zeitspielräume, welche jedoch sehr relevant wären für gesundheitsförderliche Studienbedingungen. Gusy et al. betonen auch eine gesteigerte Prüfungsdichte und eine deutliche Zunahme des Umfangs des zu lernenden Stoffes.

Ähnliche Faktoren identifiziert auch Mühlfelder (2014). Er zeigt auf, dass vor allem die Bedingungen an den Hochschulen für das unterdurchschnittliche psychische Wohlbefinden und die häufigen psychosomatische Beschwerden der Studierenden verantwortlich sind. Kein anderer Lebensbereich (Finanzen, Familie, Haushalt etc.) der Studierenden führt so stark und so häufig zu negativen Gefühlen/Stress, wie das Studium. Als Gründe nennt auch Mühlfelder (2014) Leistungsdruck, Zeitnot und Überforderung. Auch Zukunftsangst und Konkurrenzdruck spielen eine Rolle (ebd.). Ackermann und Schuhmann (2010) bestätigen dies ebenfalls: Das Wohlbefinden von Studierenden ist vor allem beeinträchtigt durch Zeitstress und Hektik. Eine starke Akzentuierung von Leistung, in Verbindung mit Beschleunigung diverser Prozesse, führt häufig zu Überforderungen (ebd.). Die Studierendenkohorten stehen unter immensem Konkurrenzdruck. Ein Scheitern hat möglicherweise massive Auswirkungen auf das gesamte restliche Leben. Dies gehe soweit, dass Umwege oder Fehlschläge im Studium als „gesamtfamiliäre Katastrophe“ (ebd., S. 232) wahrgenommen werden.

Ackermann und Schuhmann (ebd.) untersuchen auch, welche Veränderungen in psychologischen Beratungsstellen der Hochschulen beobachtbar sind. Während, wie eingangs erwähnt, vor der Bologna-Reform vor allem die Identitätskrisen junger Menschen thematisiert wurden, möchten die Studierenden heute zunehmend über Leistungsstörungen, Versagens-/Prüfungsängste und Prokrastination sprechen. Zusätzlich werden psychologische Beratungsstellen deutlich häufiger konsultiert.

Die Hochschule verliert dabei in Teilen zunehmend ihre Funktion als Lebenswelt für junge Menschen. Sie wird als Ausbildungsinstitut wahrgenommen – nicht mehr als Lebensmittelpunkt. Durch die im Rahmen der Bologna-Reform geschaffenen Strukturen ist das Ziel der Studierenden vor allem „die Institution möglichst schnell und mit guten Noten zu verlassen, um ihre Teilhabe an gesellschaftlichen Karriereversprechen zu sichern.“ (Ackermann & Schuhmann, 2010, S. 232). Die gleiche Schlussfolgerung formulieren auch Bargel, Multrus und Ramm (2009). Ein Grund hierfür wird in der Gestaltung der Aufgaben und Tätigkeit von Studierenden gesehen.

Mühlfelder (2014) betrachtet die Aufgaben, Tätigkeiten und Situation von Studierenden, basierend auf solchen Ergebnissen, aus einer arbeitspsychologischen Perspektive. Er lehnt sich dabei an die Handlungsregulationstheorie von Hacker an (vgl. Kapitel 2.1.3).

Mühlfelder begründet, dass die Tätigkeit von Studierenden mehrheitlich sequenziell-hierarchisch vollständig ist. Gemäß dieser Schlussfolgerung bewertet er die Tätigkeit „Studium“ als förderlich für den Aufbau sozialer und personaler Kompetenzen.

Das entspricht auch den Ergebnissen der Forschungsarbeiten von Schmitt und Obergfell (2011) sowie Sieverding et al. (2013). Sie haben die Zusammenhänge des Job-Demand-Control-Modells (vgl. Kapitel 2.3.2) im Hochschulkontext untersucht. Das Hochschulstudium ist demgemäß eher dem Quadranten der aktiven Tätigkeiten (rechts oben) zuzuordnen. Je nach gegebenen Entscheidungsspielräumen auch dem Quadranten hohe Beanspruchung (rechts unten). Diese beiden Studien geben Hinweise darauf, dass die im Studium anfallenden Aufgaben, arbeitspsychologisch betrachtet, nicht schlecht gestaltet sind. Es stellt sich die Frage, warum viele Studierende negative psychische Befindenzustände beschreiben.

Ein möglicher Grund sind Gestaltungsmängel in Form von Regulationsbehinderungen. Regulationsbehinderungen sind Störungen und Erschwernisse, die ein Individuum nicht selbst beeinflussen kann (Ulich, 2011). Überfordernde Zeit- und Leistungsvorgaben sind für viele Studierende problematisch (vgl. Gusy et al., 2010; Ackermann & Schuhmann, 2010; Mühlfelder, 2014). Bachmann et al. (1998) sowie Frost und Mierke (2013) betonen zudem, dass das Hochschulstudium häufig durch starre Vorgaben und stark eingeschränkte Handlungsspielräume gekennzeichnet ist. Frost und Mierke (ebd.) zeigen auf, dass besonders diese Einschränkung in Handlungsspielräumen mit emotionaler Erschöpfung der Studierenden korreliert. Sie sehen vor allem verschulte Curricula und wenig flexible Prüfungsordnungen als Gründe. Mühlfelder (2014) bestätigt diese Ergebnisse, wenn auch nicht auf Basis einer empirischen Untersuchung. In Anlehnung an Leitner (1987) analysiert auch er Zeitdruck und quantitative Überforderung als bedeutsame Regulationsüberforderung im Studium. Gleichzeitig ist das Studium häufig durch fehlende Informationen, teilweise Monotonie, häufige Unterbrechungen oder das Gefühl mangelnder Sinnhaftigkeit gekennzeichnet (Meier et al., 2007; Mühlfelder, 2014). Als weitere Regulationsbehinderung in Universitäten wird häufig die räumliche Situation genannt (Bachmann et al., 1998; Gastorf & Neukirchen, 2000; Meier et al., 2007; Mühlfelder, 2014): Es gibt wenig Raum zum Lernen oder Entspannen. Hörsäle sind oft ohne Tageslicht und unbequem bestuhlt.

Weissinger (1996) zeigt, dass eine Reduktion von Regulationsbehinderungen im Hinblick auf Studierende gewinnbringend ist: Persönlichere, umfangreichere Rückmeldung und eine verbesserte Informationslage wirken sich positiv auf den Gesundheitszustand von Studierenden aus. Besonders Studierende zu Beginn des Studiums profitieren von einer Beseitigung von Mängeln in Kommunikationsprozessen. Es ist wichtig, Studierende nicht in einer „Massenabfertigung“ (S. 90) durch das System zu schleusen (vgl. auch Schmidt-Jorzig, 1980).

Einen wichtigen Ansatzpunkt zur Gestaltung gesundheitsförderlicher Studienbedingungen sind die „Führungskräfte“ der Studierenden: das Lehrpersonal (Weissinger, 1996).

Er zeigt bereits Mitte der neunziger Jahre Mängel auf. Es fehlen Lehrmittel, das Hochschullehrpersonal ist häufig überfordert und die Lehrveranstaltungen bieten wenig Raum zur Entwicklung von (sozialem) Verantwortungsbewusstsein. Schulmeister und Metzger (2011) zeigen, dass die Studierenden seit der Bologna-Reform deutlich häufiger mit Themenwechseln konfrontiert werden. Es gäbe kaum Zeit und Raum, sich tief in ein Thema einzuarbeiten zu können. Da in vielen Bereichen Prüfungen abgelegt werden müssen, sind Studierende strukturell dazu angehalten, sich lediglich oberflächlich und kurzfristig mit vielen, kleiner abgesteckten Themenbereichen auseinander zu setzen. In Kombination mit einer schlechten Lehrorganisation, wie sie an vielen Hochschulen Standard wäre, sehen die Autoren (ebd.) darin einen wesentlichen Faktor psychischer Fehlbelastung bei Studierenden.

Mängel in der Ausbildung der Hochschullehrenden sowie in der didaktischen Umsetzung von Hochschullehre betonen auch Arnold (2000) sowie Huber und Portele (1997). Studierende erhalten durch das Lehrpersonal beispielsweise sehr wenig Feedback. Rückmeldung erfolgt meist nur durch Noten. Berta (1999) bestätigt durch eine empirische Untersuchung wenige Jahre später: Studierende nehmen Hochschullehrer und -lehrerinnen kaum noch als Vorbilder wahr. Studierende empfinden die Professoren als unnahbar und können sich mit den Lehrpersonen nicht identifizieren. Gründe hierfür sieht Berta (ebd.) auch in der fehlenden didaktischen Ausbildung der Hochschulbeschäftigten. Konkretere Hinweise zur gesundheitsförderlichen Verhältnis-, Tätigkeits- und Aufgabengestaltung für Studierende fasst Mühlfelder (2014) zusammen. Er leitet die Hinweise vor allem aus der Literatur und weniger direkt aus der Empirie ab, gibt aber einen sehr guten Überblick zu möglichen Ansatzpunkten. Er lehnt sich sehr stark an die Konzepte der Selbst- und Handlungsregulation an und setzt diese in den Mittelpunkt seiner Gestaltungshinweise. Mühlfelder (ebd.) plädiert für eine deutliche Erweiterung der Handlungsspielräume von Studierenden, vor allem in Bezug auf die Gestaltung von Lernarrangements. Die Studierenden sollten eine Lernsituation gemäß dem Prinzip einer vollständigen Tätigkeit mitgestalten können. Studierende sollten zu Semesterbeginn in Interaktion mit den Dozenten selbstformulierte Lernziele festlegen. Darauffolgend sollte die Auswahl der Lernmedien und –mittel selbstständig durch die Studierenden erfolgen. Sie sollten selbst geeignete Lehrbücher und Literatur herausuchen um dann in Gruppen dazu Aufgaben zu bearbeiten. Die Lehrveranstaltungen sollten stets eine Evaluation enthalten. Diese Evaluation soll dazu dienen, dass die Studierenden reflektieren, ob das von Ihnen gesetzte Lernziel erreicht wurde oder nicht. Gleichzeitig kann auf dieser Grundlage wechselseitige Rückmeldung zwischen den Studierenden und Dozenten erfolgen.

Mühlfelder (2014) fordert eine Reduktion von starren Zeitvorgaben und Zeitdruck. Prüfungs- und Studienzeiträume müssten deutlich flexibler werden. Prüfungen sollten nicht mehr geballt stattfinden, sondern über das ganze Jahr hinweg unter Mitbestimmung der Studierenden. Auch die informatorischen Erschwerungen an der Hochschule müssen nach Mühlfelder (ebd.) reduziert werden. Als Ansatzstelle sieht er hier vor allem den Ausbau der Hochschulinformationssysteme. Ein weiterer gestaltungswürdiger Bereich

ist die Ausbalancierung des Workloads. Die Creditpoints spiegeln an vielen Stellen nicht den eigentlichen Arbeitsaufwand von Lehrveranstaltungen wider, was Gratifikationskrisen begünstigen könnte.

Der letzte Aspekt, den Mühlfelder (ebd.) betont, ist der Mangel an Feedback. Studierende bekommen kaum lern- und persönlichkeitsförderliche Rückmeldung. Das erschwert die Selbst- und Handlungsregulation stark, da adäquate operative Abbildsysteme ohne Rückmeldung nur erschwert gebildet werden. Eine sinnvolle Handlungsevaluation ist kaum möglich.

Das Studium sollte nach Mühlfelder (2014), neben der fachlichen Qualifikation, daher folgende, festgelegte Ausbildungsziele aufweisen:

- a) die Förderung von Autonomie und internaler Kontrollüberzeugung - sowie gleichzeitig:
- b) eine Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden,
- c) Kohärenzerleben (Verstehbarkeit des Ganzen und Erkennen der Sinnhaftigkeit),
- d) Förderung von Resilienz (Konfliktlösestrategien, Eigenaktivität, effektive Stressbewältigung und wertschätzende Kommunikation).

Die Auswirkungen der Studienbedingungen auf das Wohlbefinden und die Gesundheit der Studierenden werden auch durch die Persönlichkeit der Studierenden bzw. ihre individuellen Eigenschaften beeinflusst. Schuler und Hell (2008) zeigen, dass ein hohes soziales Anschlussmotiv, Durchhaltevermögen, Beharrlichkeit, Engagement und Erfolgszuversicht wichtige Moderatorvariablen sind. Auch die Relevanz der Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Kapitel 2.1.2) ist belegt: Aichele (2013) zeigt, dass Studierende mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung besser mit auftretenden Stressoren umgehen können. Schaufeli, Martinez, Marques Pinto, Salanova und Bakker (2002) zeigen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung ein besonders guter Prädiktor für akademischen Erfolg ist.

Selbstwirksamkeit steht in engem Zusammenhang mit internaler Kontrollüberzeugung. Frost und Mierke (2013) finden Ergebnisse, die belegen, dass Studierende mit einer hohen internalen Kontrollüberzeugung deutlich besser mit den Anforderungen im Studium umgehen können. Nota, Soresi und Zimmermann (2004) belegen dies ebenfalls an einer Stichprobe italienischer Studierender. Auch die Persönlichkeitseigenschaft Neurotizismus moderiert den Zusammenhang zwischen Studienbedingungen und den Auswirkungen auf die Studierenden (Jantowski, 2008). Neurotische Studierende zeigen bei ungünstigen Studienbedingungen mehr psychosomatische Reaktion als emotional stabile Studierende.

Schulmeister und Metzger (2011) fassen dazu treffend zusammen, dass sich die subjektive Belastung von Studierenden aus einer Kombination der individuellen Persönlichkeit und den subjektiv wahrgenommenen Anforderungen ergibt. Das Wohlbefinden eines

Individuums ergibt sich aus der Wechselbeziehung zwischen der Persönlichkeit, der Gesundheit, dem sozialen Gefüge, dem sonstigen Umfeld, der Institution und der Politik. Das Schaffen gesundheitsförderlicher Hochschulen sollte ein wichtiges Ziel der Politik und Gesellschaft sein (Gastorf & Neukirchen, 2000). Die Ausführungen zeigen, dass die Gestaltung der Bedingungen an der Universität einen Einfluss auf die Gesundheit und das Befinden der Studierenden hat. Der Nutzen von bzw. die Notwendigkeit von Gesundheitsförderung und Gesundheitsmanagement an Universitäten wird auf Basis der Forschungslage deutlich. Im nächsten Kapitel wird das Thema Gesundheitsmanagement und Gesundheitsförderung an Hochschulen deshalb noch einmal ausführlicher behandelt.

2.5.5 Gesunde Hochschule

Das folgende Kapitel soll den Schwerpunkt Gesundheitsförderung und –management an Universitäten vertiefen. Die Begriffsbestimmung der WHO verdeutlicht, dass Gesundheitsförderung eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist. Somit wird deutlich, dass auch die deutschen Universitäten in die Gestaltung gesundheitsförderlicher Lebensbedingungen mit einbezogen werden müssen.

„Gesundheitsförderung zielt auf einen Prozess, allen Menschen ein höheres Maß an Selbstbestimmung über ihre Lebensumstände und Umwelt zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen [...]. Menschen können ihr Gesundheitspotential nur dann entfalten, wenn sie auf die Faktoren, die ihre Gesundheit beeinflussen, auch Einfluss nehmen können. [...] Die Art und Weise, wie eine Gesellschaft die Arbeit und Arbeitsbedingungen organisiert, sollte eine Quelle der Gesundheit und nicht der Krankheit sein. Gesundheitsförderung schafft sichere, anregende, befriedigende und angenehme Arbeits- und Lebensbedingungen.“ (WHO, 1986, S. 1).

Dies wird auch im 2016 verabschiedeten Präventionsgesetz verankert. In § 20a (PrävG, Artikel 1) wird betont, dass die Schaffung gesunder Lebenswelten als gesamtgesellschaftliches Ziel betrachtet werden sollte. Gesunde Lebenswelten sind „für die Gesundheit bedeutsame, abgrenzbare, soziale Systeme insbesondere des Wohnens, des Lernens, des Studierens, [...]“ (PrävG, § 20, Absatz 1; Hervorhebung durch die Verfasserin). Die Universitäten sind damit explizit benannt. Hochschulen spielen im gesamtgesellschaftlichen System eine relevante Rolle und haben, besonders im Hinblick auf Gesundheit, eine Schlüsselfunktion inne. Allgöwer (2000) betont, dass die Hochschulen in Deutschland als ein neuer Ort für Gesundheitsförderung verstanden werden sollten. Die Hochschule wirkt direkt an der sozialen Förderung und Bildung der Studierenden mit. Die Institution Universität hat damit einen Auftrag zur Berücksichtigung von Gesundheitsförderung.

An der Hochschule werden wichtige Weichen für ein gesundes Leben gestellt (ebd.). Auch wenn die Hochschulen durch die mit der Bologna-Reform verbundenen Änderungen einem Wandel unterliegen, stellen sie nach wie vor für viele junge Menschen über einige Jahre einen zentralen Lebensmittelpunkt dar. Es ist für viele junge Menschen die erste Lebensspanne außerhalb des Elternhauses und, wie bereits im voran gegangenen Kapitel erläutert, eine wichtige Phase zur Bildung der eigenen Identität. Die Universität prägt die Auffassung von gesunden bzw. ungesunden Arbeits- und Lebensbedingungen (Allgöwer, 2000). Das ist besonders vor dem Hintergrund, dass Studierende in der Regel die Führungskräfte und Entscheidungsträger von morgen sind, nicht zu unterschätzen (Gräser, 2010). Gräser (ebd.) betont auch, dass gerade Hochschulen durch ihre internationale Vernetzung das Thema Gesundheit für viele junge Menschen deutlich stärker vorantreiben sollten. „Hochschulen haben das Potential, ein gesundheitsbezogenes Bewusstsein herauszubilden (Hartmann & Seidl, 2014; S. 6). Als Fazit bleibt: Studierende sind ein gesellschaftlich wichtiger Multiplikator in der Gestaltung gesunder Lebenswelten und „investing in the health-promoting university is above all an investment in the future“ (Tsouros, 1998, S. 10).

Die gesellschaftliche Relevanz gesunder Hochschulen ist deutlich. Die Politik hat durch die gesetzliche Verankerung im Präventionsgesetz die Notwendigkeit der Gestaltung gesunder Hochschulen unterstrichen. Dennoch scheint die Wissenschaft dieses Feld bisher nur bedingt erschlossen zu haben und auch die Umsetzung in die Praxis bietet noch Optimierungsbedarf (Faller & Schnabel, 2006).

Dass die Gestaltung gesunder Lebensbedingungen in der Hochschulpraxis wenig berücksichtigt wird, zeigen verschiedene Forschungsarbeiten. Bereits Mitte der achtziger Jahre veröffentlichen Krüger, Steinmann, Stetefeld, Polkowski und Harlandwirth (1986) empirische Ergebnisse dazu, dass Studierende die Universität als „lebensfeindlichen Kontext“ (S. 16) bewerten. Sie schlussfolgern, dass Gesundheit im „von Angst und Konkurrenz“ (ebd.) gezeichneten Hochschulalltag kaum eine Rolle spielt.

Rund zehn Jahre später wird Mitte der neunziger Jahre der Arbeitskreis der Gesundheitsfördernden Hochschulen gegründet. 72 Hochschulen und andere Organisationen sind Bestandteil. Bereits mit Gründung des Arbeitskreises werden bisher fehlende, gesetzlich verpflichtende Regelungen zur Gesundheitsförderung an den Hochschulen gefordert. In den, wenige Jahre später folgenden Bologna-Reformen wird das Thema Gesundheit der Studierenden von der Politik kaum berücksichtigt.

Insgesamt wird in der Literatur bereits relativ umfassend zusammen getragen, welche Prozesse zur Implementierung von Gesundheitsförderung und –management an Universitäten notwendig sind (Faller, 2006; Hartmann & Sonntag, 2011; Hartmann & Sonntag, 2014). Faller (2006) betont, dass Hochschulen sehr große und komplexe Organisationen sind. Eine Implementierung gesundheitsfördernder Projekte ist entsprechend schwierig. Auffällig ist, dass in der Literatur unter dem Gesichtspunkt Hochschul-Gesundheitsmanagement meist die Beschäftigten der Hochschule berücksichtigt werden. Die Studierenden werden bei der Frage „Wie kann Gesundheitsmanagement an einer

Universität gelingen?“ jedoch fast immer ausgeklammert (vgl. Faller, 2006, Techniker Krankenkasse, 2010; Hartmann & Sonntag, 2011; Hartmann & Sonntag, 2014).

Hartmann und Sonntag (2011) erarbeiten Gütekriterien für die Gesundheitsförderung und das Gesundheitsmanagement an Universitäten. Erstmals wird eine ganzheitliche Betrachtung zu einem Konsens über Gesundheit an der Hochschule zusammen getragen. Gütekriterien für die Gesundheitsförderlichkeit von Universitäten sind nach ebd.:

- a) die Orientierung am Setting-Ansatz,
- b) eine salutogenetische Perspektive,
- c) die Betrachtung von Gesundheit als Querschnittsaufgabe,
- d) die Berücksichtigung von verhaltens- und verhältnispräventiven Maßnahmen oder
- e) die Aufnahme des Konzepts der Gesundheitsförderung in die Hochschulpolitik.

Die Orientierung am Settingansatz wird, wie auch im später verabschiedeten Präventionsgesetz, sehr stark betont. Hartmann und Sonntag (2011) verstehen darunter, dass die Organisation Hochschule als Ganzes betrachtet werden sollte. Maßnahmen zur Gesundheitsförderung sollen zukünftig weniger isoliert umgesetzt, sondern in ein ganzheitliches Konzept integriert werden. Es sollten alle beteiligten Gruppen in die Ableitung und Implementierung von Maßnahmen zur Gesundheitsförderung mit einbezogen werden (Partizipation). Soziale Bezüge und die gesamte Lebenswelt sollen vermehrt in den Fokus rücken.

Der Aspekt einer salutogenetischen Perspektive geht zurück auf Antonovsky (1997). Salutogenese bedeutet, den Fokus darauf zu richten, wie Gesundheit gefördert werden kann. Es geht nicht darum, Krankheit zu vermeiden, sondern Gesundheit zu fördern. Gesundheit ist gemäß dem salutogenetischen Ansatz kein Zustand, sondern ein Prozess. Daraus ergibt sich, dass Gesundheitsförderung auch bedeutet, gesundheitspotentielle Wechselwirkungen zu erschließen. Für den Bereich Hochschule heißt das die Schaffung gesundheitsförderlicher Strukturen sowie einer konstruktiven Kommunikationskultur (Hartmann & Sonntag, 2011).

Zu einer gesundheitsfördernden Hochschule gehört auch die Gestaltung von gesundheitsförderlichen Curricula, Lehr-, Lern- und Arbeitsbedingungen (Gräser, 2010). Die zunehmende Betrachtung von Hochschulen als Dienstleistungsinstitution scheint der Förderung der Gestaltung gesunder Hochschulen nicht zuträglich zu sein (Faller, 2010).

Rosenbrock (2006) resümiert, dass Hochschulen lediglich hinsichtlich des akademischen Erfolges verglichen werden. In selteneren Fällen spielen bei einem Hochschulvergleich auch die Studierendenzahlen oder die Qualität der Lehre eine Rolle. Es gibt eine deutlich stärkere Verankerung von wettbewerblichen Rahmenbedingungen (Drittmittel, notenabhängige Zulassung zu Masterstudiengängen usw.). Faller (2010) bemerkt, dass es an deutschen Universitäten eine „flourierende Evaluationsindustrie“ (S. 186) gibt. Das Wohlbefinden der Menschen, die sich in diesem System bewegen, würde jedoch nicht

analysiert. Das deutsche bzw. das europäische Hochschulsystem fördere – befeuert durch die Bologna-Reformen- die Bildung von Gewinnern und Verlierern. Die Gesundheitsförderlichkeit von Hochschulen ist kaum Thema. Gesundheit kommt nach Faller (2010) an Universitäten neben der „effizienzorientierten Routinisierung und deren unkritischen Rationalisierung“ (ebd., S. 187) viel zu kurz. Neben der intensivierten Leistungs- und Wettbewerbslogik müssten die deutschen Universitäten – auch aus volkswirtschaftlichen Gründen – die problematischen Folgen für das Wohlbefinden und die Gesundheit der Hochschulangehörigen aller Statusgruppen erkennen (ebd.).

Gesundheitsförderung an der Hochschule verfehlt ihren Zweck, wenn sie sich darauf beschränkt, Menschen im Sinne einer „funktionalen Effizienzlogik“ (Faller, 2010, S. 187) dazu zu bewegen, sich in vorgegebenen Angebotsrastern mit der Überschrift Gesundheit oder Motivation anzumelden. Faller (2010) fordert ganz direkt die Diskussion der Sinnhaftigkeit vieler Maßnahmen zur Gesundheitsförderung an den deutschen Universitäten und eine Ausrichtung des Fokus auf die kontraproduktiven Effekte der Anwendung ständiger Wettbewerbs- und Steuerungsmodi. Gesundheitsförderung an der Hochschule sollte „mehr sein, als nur ein Angebot des Hochschulsports oder Kurse zur Rauchentwöhnung“ (ebd.). Deutschlands Universitäten sollten eine wissenschaftlich gestützte Senkung von Gesundheitsbelastungen und Mehrung von Gesundheitsressourcen vorantreiben.

Hartmann und Sonntag (2011) fassen mögliche Bereiche gesundheitsfördernder Maßnahmen an Universitäten wie folgt zusammen (S. 9):

- a) klassische Ernährungs- und Bewegungsprogramme,
- b) gesundheitsförderliche Gestaltung von Lehrangeboten,
- c) Bereitstellung von Beratung (psychosoziale Dienste),
- d) ergonomische, sichere Arbeitsplatzgestaltung,
- e) gesundheitsförderliche Gestaltung der Lehrräume,
- f) gesundheitsförderliche Kommunikations- und Informationsstrukturen.

Konkrete Hinweise, wie dies umgesetzt werden könnte, gibt es kaum. Auch Hartmann und Seidl (2014) analysieren, dass es noch zu wenige wissenschaftliche Erkenntnisse darüber gibt, wie Studierende in ein betriebliches Gesundheitsmanagement an der Hochschule einzugliedern sind und welche Maßnahmen hier sinnvoll sind. Im Folgenden soll dargestellt werden, welche Hinweise sich zu diesem Thema bislang aus der Forschung ableiten lassen.

Seibold (2011) beschäftigt sich im Rahmen einer qualitativen Analyse intensiv mit Gesundheitsförderung und -management an deutschen Universitäten. Sie kritisiert, dass in der Wissenschaft bislang überwiegend primärpräventive Maßnahmen zur Gesundheitsförderung Studierender thematisiert (und evaluiert) werden. Sie untersucht daraufhin, ob Organisationsentwicklung zur Gesundheitsförderung Studierender beiträgt. Ihr Fokus

liegt dabei weniger auf der gesundheitsförderlichen Gestaltung von Studienbedingungen, sondern auf der Identifizierung struktureller Hemmnisse bei der Implementierung von Gesundheitsmaßnahmen. Seibold (ebd.) zeigt auf, dass strukturelle Veränderungen auf verschiedenen Ebenen der Universität immer wieder auf Gegenwehr stoßen – besonders bei den Hochschulleitungen. Leider wird in der Untersuchung nicht klar zwischen Beschäftigten und Studierenden differenziert, so dass nicht immer klar ist, worauf sich die Autorin explizit bezieht. Als wichtige Erkenntnis formuliert Seibold (ebd.) die Schlussfolgerung, dass es bisher keine Hochschule gibt, die ein ganzheitliches und systematisches Gesundheitsmanagement umsetzt – weder für Studierende, noch für Beschäftigte. Die Evaluation von Maßnahmen, wenn sie denn umgesetzt würden, bleibt meist aus. Die Autorin sieht den Hauptgrund hierfür vor allem in der Unsicherheit der Hochschulen bzw. der Hochschulleitungen darüber, welches Vorgehen sinnvoll ist.

Primärpräventive Maßnahmen sind leichter und kostengünstiger umzusetzen. Sie werden daher oft in den Vordergrund gerückt – so auch an Universitäten. Dass sie wichtig und wirksam sind, zeigen zum Beispiel Thielmann, Ackermann, Frommer und Böckelmann (2010). Durch einen achtwöchigen Kurs zur Verbesserung der Stressbewältigung konnte das Wohlbefinden von Studierenden signifikant erhöht werden. Die Versuchspersonen zeigten zudem deutlich wirksamere Copingstrategien (Bagatellisierung, Schuldabwehr) als vor dem Training.

Allgöwer (2000) betont jedoch, dass reine Verhaltensprävention an der Universität weniger Nutzen hat als in Unternehmen. Es reicht nicht aus, nur Stresstraining, Ernährungsberatung und Sport anzubieten. Sie zeigt: Studierende wissen überdurchschnittlich viel über gesunde Ernährung, Gesundheitsverhalten und zeigen dies auch. Sie treiben im Vergleich zur Gesamtbevölkerung zudem überdurchschnittlich häufig Sport (ebd.). Allgöwer (2000) zieht die Schlussfolgerung, dass die Häufigkeit psychosomatischer Beschwerden von Studierenden mit den Verhältnissen und den mit dem Studium verknüpften Tätigkeiten zusammenhängt. Ein Fokus auf primärpräventive Angebote verfehlt ihrer Meinung nach das Ziel der Gestaltung gesundheitsförderlicher Universitäten.

Das Studium ist eine herausfordernde, berufliche Tätigkeit und verdient eine gute Tätigkeitsgestaltung. Dies fordert auch Rosenbrock (2006). Er nennt, bis auf eine Forderung nach mehr Partizipation der Studierenden, jedoch leider kaum Hinweise, was eine „gute Tätigkeit“ an der Hochschule ausmacht. Schnabel und Faller (2006) vertiefen die Frage nach gesunden Studienverhältnissen. Sie nennen die Bereiche Gratifikation, Abhängigkeitsverhältnisse, Einfluss- und Kommunikationsbedingungen. Die Autorinnen fassen zusammen, dass aus der Arbeitspsychologie eigentlich sehr gut bekannt sei, welche Gestaltungsmerkmale gesundheitsförderliche Tätigkeiten und Organisationen aufweisen. In der Hochschule würde dies nicht umgesetzt.

Faller (2006) beschreibt „gesundheitsförderliche Hochschulpraxis“ etwas differenzierter. Gesundheitsförderliche Lehre ist nach Faller (ebd.) durch eine a) positive, emotionale

Atmosphäre, b) eine Ausrichtung auf persönliche Fähigkeiten, c) Autonomie, d) Beeinflussbarkeit und Freiwilligkeit der Lernsituation, e) Unterstützung bei der selbstständigen Erarbeitung von Wissen sowie f) der Förderung eines hohen Selbstwerterlebens gekennzeichnet. Die Räumlichkeiten müssen gesundheitsförderlicher gestaltet werden mit ausreichend Platz und ergonomischer Möblierung. Hartmann und Seidl (2014) sprechen auch die Themen Arbeitsanalysen und Gefährdungsbeurteilung psychischer Belastungen im Hochschulkontext an – beziehen sich hier jedoch lediglich auf die Statusgruppe der Beschäftigten. Als Lösungsansätze für Studierende werden in dieser Quelle (ebd.) beispielsweise ein Gesundheitstag oder der Ausbau psychosozialer Beratung genannt. Mühlfelder (2014.) zieht den Schluss, dass Universitäten genauso betriebliches Gesundheitsmanagement betreiben sollten wie Unternehmen. Auch hier wird der Aspekt der Gefährdungsbeurteilung psychischer Belastungen angesprochen. Mühlfelder (ebd.) bezieht sich jedoch, genau wie Hartmann und Seidl (2014), nur auf die Beschäftigten. Die systematische Bewertung psychischer Beanspruchung vor dem Hintergrund der Lern- und Arbeitssituation der Studierenden (Belastungsfaktoren) ist in der Forschung bisher noch nicht thematisiert worden.

2.6 Ableitung der Fragestellung

Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurde die Annahme folgender Zusammenhänge dargestellt: Die Gesundheit und Leistungsfähigkeit einer Person hängt zu einem bedeutsamen Anteil davon ab, wie sie in ihrem Alltag (in überwiegender Form) beansprucht wird. Die psychische Beanspruchung erscheint hier in einer Doppelrolle. Sie kann positiv oder negativ ausfallen. Ob eine Person positiv oder negativ beansprucht wird, hängt zum einen von der Belastung, und zum anderen von ihrer Persönlichkeit ab. Beanspruchung ist das Resultat der Interaktion zwischen Person und der Belastung in einer Situation. Die Belastung entspricht dabei allen Reizen, die von außen auf ein Individuum einwirken. Arbeitsbedingte Belastungsfaktoren, welche hinsichtlich der psychischen Beanspruchung und somit auch der Gesundheit relevant sind, sind z. B. die Arbeitsbedingungen und die Gestaltung der Tätigkeit. Dazu gehören beispielsweise die Transparenz, Komplexität und Vielfalt der Aufgaben, das Ausmaß der Tätigkeitsspielräume und Entscheidungsfreiheiten, Kommunikationsmöglichkeiten, Arbeitsstörungen oder die Art des Feedbacks/der Führung.

Zur Veranschaulichung der zugrunde gelegten theoretischen Annahmen soll ein Modell herangezogen werden: In der Arbeits- und Organisationspsychologie werden die thematisierten Zusammenhänge im Fünf-x-Fünf-Wirkungsmodell dargestellt (Hammes, Wieland & Winizuk, 2009; Wieland, 2009; Wieland, 2013; Wieland & Hammes, 2014). Das Fünf-x-Fünf-Wirkungsmodell verdeutlicht die, im theoretischen Teil dieser Arbeit beschriebenen, Wirkungszusammenhänge (s. Abbildung 6). Das Fünf-x-Fünf-Wirkungsmodell ist ein wissenschaftlich fundiertes Wirkungs- und Interventionsmodell. Es hat sich als Grundlage für Analysen und die Ableitung von Gestaltungsempfehlungen in Organisationen umfassend bewährt.

Es dient im Folgenden auch zur Erläuterung und Ableitung der Fragestellung.

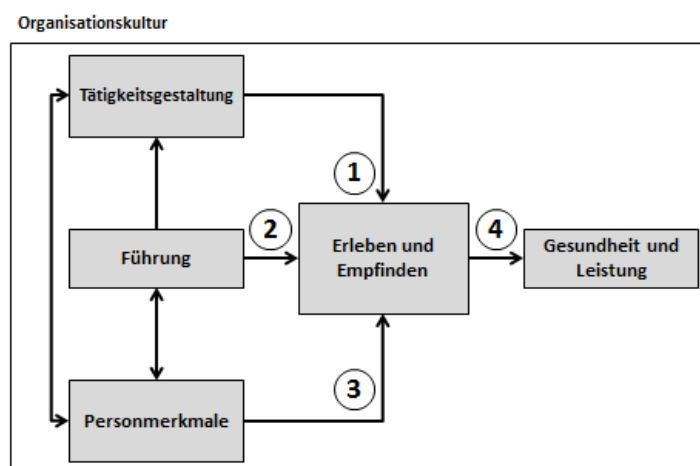


Abbildung 6: Das Fünf x Fünf Wirkungsmodells zur Gestaltung gesunder und effektiver Arbeit; nummeriert sind jeweils die in dieser Arbeit betrachteten Wirkungszusammenhänge. Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Wieland, 2009, S. 4

Obwohl in der Literatur bereits, wenn auch selten, arbeits- und organisationspsychologische Konzepte im Kontext Hochschule diskutiert wurden, gibt es kaum empirische Belege dafür, dass die für Wirtschaftsunternehmen postulierten Wirkungszusammenhänge auch in einer Universität gefunden werden. Mit den quantitativen Auswertungen dieser Arbeit soll überprüft werden, inwiefern sich diese Zusammenhänge auch bei Studierenden replizieren lassen.

Im Rahmen dieser Arbeit sollen die im Fünf-x-Fünf-Wirkungsmodell postulierten Merkmalsklassen und vier der dargestellten Wirkungszusammenhänge explorativ im Setting Universität untersucht werden.

Tätigkeitsgestaltung

Die Tätigkeitsgestaltung des Studiums in Deutschland soll arbeitspsychologisch fundiert analysiert werden. Betrachtet werden dabei verschiedene Merkmale gesundheitsförderlicher Tätigkeitsgestaltung. Im Rahmen der Arbeit soll überprüft werden, inwiefern für Wirtschaftsunternehmen konzipierte Arbeitsanalyseverfahren auch für das Setting Universität geeignet sind. Die Messung ist vergleichbar mit einer Gefährdungsbeurteilung psychischer Belastung. Mithilfe der Ergebnisse sollen erste Hinweise auf mögliche Fehlbelastungsquellen aufgezeigt werden.

Das Fünf-x-Fünf-Wirkungsmodell postuliert einen Zusammenhang zwischen den Tätigkeitsgestaltungsmerkmalen und dem Erleben und Empfinden einer Person. Dieser Wirkungszusammenhang (in Abbildung 6 mit Nummer 1 gekennzeichnet) soll untersucht werden um zu beantworten, ob und inwiefern die Tätigkeitsgestaltungsmerkmale mit der psychischen Beanspruchung, dem Kontrollerleben und dem subjektiven Stresserleben der Studierenden zusammenhängt. Es wird erwartet, dass arbeitspsychologisch besser gestaltete Tätigkeiten mit positiveren Werten im Erleben und Empfinden einhergehen.

Verhalten des Lehrpersonals (Führung)

Studierende haben keine direkte Führungskraft. Sie stehen jedoch in einem vergleichbaren Abhängigkeitsverhältnis zum Lehrpersonal. Es wird untersucht, wie Studierende das Verhalten ihres Lehrpersonals beurteilen und welche Auswirkungen verschiedene Verhaltensweisen des Lehrpersonals auf das Erleben und Empfinden (psychische Beanspruchung, Kontrollerleben, Stresserleben) der Studierenden haben. Betrachtet werden zwei Dimensionen von Führungsverhalten (ganzheitliches Verhalten, autoritäres Verhalten). So soll der Wirkungspfad 2 überprüft werden. Es wird erwartet, dass autoritäres Verhalten des Lehrpersonals mit dem Erleben und Empfinden zusammenhängt und mit schlechteren Werten für das Erleben und Empfinden der Studierenden einhergeht. Ganzheitliches Verhalten des Lehrpersonals sollte mit positiveren Erlebens- und Empfindenzuständen der Studierenden einhergehen.

Personmerkmale

Im Rahmen der theoretischen Ausführungen dieser Arbeit wurde erläutert, dass die Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich der Selbst- und Handlungsregulation, und damit auch in Bezug auf die psychische Beanspruchung, ein bedeutsames Personmerkmal ist. Diese Eigenschaft ist für die vorliegende Arbeit besonders interessant, da sie durch Interventionen beeinflussbar ist. Da verschiedene Facetten von Selbstwirksamkeitserwartung existieren, soll eine differenzierte Messung der Selbstwirksamkeitserwartung von Studierenden erfolgen. Untersucht werden studiumsspezifische Selbstwirksamkeit, gesundheitsbezogene Selbstwirksamkeit und allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung. Es wird erwartet, dass die Selbstwirksamkeitserwartung mit den Kennwerten für Erleben und Empfinden der Studierenden zusammenhängt (Wirkungspfad 3) und eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung (vor allem studiumsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung) mit einem positiveren Erleben und Empfinden einhergeht.

Um ein umfassenderes Bild über die Merkmalsklasse Personmerkmale im Hochschulkontext zu erhalten, werden zusätzlich die Persönlichkeitsdimensionen des Big-Five-Modells herangezogen (Extraversion, Gewissenhaftigkeit, Offenheit für Erfahrung, Verträglichkeit, Neurotizismus). Es wird erwartet, dass vor allem hohe Werte auf der Neurotizismusskala mit einem negativeren Erleben und Empfinden einhergehen. Untersucht werden muss, ob die Persönlichkeitseigenschaft Gewissenhaftigkeit, welche in der Literatur mit akademischem Erfolg assoziiert wird, mit dem Erleben und Empfinden zusammenhängt und welche Richtung ein möglicher Zusammenhang aufweist. Abgerundet wird die Erfassung der Personmerkmale durch das Einbeziehen von Gesundheitsverhalten. Beispielhaft wird hier das Bewegungsverhalten betrachtet. Es wird erwartet, dass regelmäßige sportliche Aktivität mit dem Erleben und Empfinden zusammenhängt und sportlich aktive Studierende ein positiveres Erleben und Empfinden berichten.

Erleben und Empfinden

Erleben und Empfinden wird im Fünf-x-Fünf-Wirkungsmodell als Prozessvariable zwischen den Einflussfaktoren (Tätigkeitsmerkmale, Führung bzw. Verhalten des Lehrpersonals und Personmerkmale) sowie den Outputvariablen (Gesundheit, Leistung) betrachtet. Im Rahmen der Arbeit sollen die psychische Beanspruchung, das Kontrolliererleben und das subjektive Stresserleben als Kennwerte für das Erleben und Empfinden von Studierenden betrachtet werden. Ziel ist es, die Befindlichkeit von Studierenden mithilfe des Job-Strain-Control-Modells (inkl. Benchmarkdaten regulär erwerbstätiger Personen) zu bewerten. Um ein umfassenderes Bild über das Erleben und Empfinden der Studierenden zu erhalten, wird das subjektive Stresserleben als zusätzlicher Indikator vergleichend betrachtet.

Es wird erwartet, dass die Kennwerte für das Erleben und Empfinden mit den Outputvariablen zusammenhängen (Wirkungspfad 4). Basierend auf dem Fünf-x-Fünf-Wirkungsmodell ist anzunehmen, dass Studierende, welche dysfunktional beansprucht und/oder gestresst sind, auch negativere Werte in Bezug auf ihre Gesundheit, ihre akademische

Leistung (Notenschnitt) sowie die Bewertung ihrer Life-Domain-Balance (Spillover-Effekte) aufweisen.

Gesundheit

Im Fünf-x-Fünf-Wirkungsmodell werden die Gesundheit und Leistungsfähigkeit eines Menschen als Folge der (überwiegenden) Erlebens- und Empfindenzustände beschrieben. Es wird erfasst, wie häufig Studierende körperliche Beschwerden wahrnehmen. Da in der Literatur vor allem die psychische Gesundheit von Studierenden als problematisch beschrieben wird, soll der Bereich der unspezifischen, häufig psychosomatisch bedingten, körperlichen Beschwerden (Schlaf- und Konzentrationsprobleme, Nervosität, Kopfweg) besonders fokussiert werden. Neben direkten Gesundheitskennwerten soll untersucht werden, inwiefern Studierende negative Auswirkungen des Studiums auf ihr sonstiges Leben berichten (negative Spillovereffekte). Als Facetten einer gesunden Life-Domain-Balance wird erfasst, ob sich die, durch das Studium bedingten, Beanspruchungszustände und zeitlichen Anforderungen (subjektiv) negativ auf das Privatleben auswirken.

Im Rahmen dieser Arbeit, soll durch die Analyse der oben beschriebenen Merkmalsbereiche und Wirkungszusammenhänge, untersucht werden, ob arbeitspsychologische Grundannahmen auch auf das Setting Studium/Universität übertragen werden können. Darauf basierend sollen mögliche Gründe für die, in der Literatur umfassend dokumentierten, psychischen und psychosomatischen Beschwerden der Studierenden aufgezeigt werden. Mithilfe einer ganzheitlichen, arbeits- und organisationspsychologisch theoretisch fundierten Analyse der Situation Studierender in Deutschland sollen weitere Hinweise für zukünftige Forschungsschwerpunkte sowie erste Ansätze zur Begründung und Ableitung von Gestaltungsansätzen erarbeitet werden. Im Folgenden wird das methodische Vorgehen der empirischen Studie, die dieser Arbeit zugrunde liegt, beschrieben.

3 Methode

In diesem Kapitel soll zunächst das Vorgehen bei der Datenerhebung beschrieben werden. Darauf folgen eine Beschreibung der eingesetzten Instrumente, eine Beschreibung der Stichprobe und eine Beschreibung des Vorgehens bei der Datenaufbereitung und -auswertung.

3.1 Prozess der Datengewinnung

Für diese Forschungsarbeit wurde ein quantitatives Forschungsdesign gewählt. Der in dieser Arbeit verwendete Datensatz ist ein Aggregat aus drei verschiedenen, kleineren Subdatensätzen. Vor der Beschreibung der verschiedenen Instrumente folgt eine Beschreibung der Erhebung aller drei verschiedenen Datensätze.

Datenerhebung A

Der größte Teil der Daten ($n = 447$) wurde im Rahmen eines Masterseminars des Lehrstuhls für Arbeits- und Organisationspsychologie (Fakultät 03; Schumpeter School of Business and Economics) an der Bergischen Universität Wuppertal im Sommersemester 2016 erhoben. Masterseminare bereiten die Studierenden auf die Erstellung der Masterarbeit vor und/oder ermöglichen bereits eine erste Datenerhebung für die folgende Masterarbeit. Die Zulassung zum Seminar war deshalb an eine Bewerbung mit Motivations schreiben sowie zuvor erworbene Leistungsnachweise (Statistik, Arbeits- und Organisationspsychologie) gebunden. Die Seminargruppe setzte sich aus 20 Masterstudierenden des Faches Wirtschaftswissenschaften und 10 Masterstudierenden des Faches Psychologie zusammen. Die Verfasserin dieser Arbeit leitete das Seminar, gemeinsam mit einem weiteren wissenschaftlichen Mitarbeiter, als Dozentin an. Das Seminar mit dem Titel „Arbeit und Gesundheit“ hatte zum Ziel, Studierenden die im Fünf-x-Fünf-Wirkungsmodell postulierten Zusammenhänge näher zu bringen. Gleichzeitig sollten sie, im Hinblick auf ihre Masterarbeit, Erfahrungen im selbstständigen, empirischen Arbeiten sammeln. Dies wurde umgesetzt, in dem das Setting „Universität“ als Organisation und das Studium als Vollzeittätigkeit betrachtet wurden. So konnte, neben der allgemeinen Relevanz der Thematik, eine für die Studierenden nachvollziehbare und relevante Fragestellung untersucht werden. Auch der ökonomische Aspekt einer leichten Akquise von Versuchspersonen war gewährleistet.

Ein Verlaufsplan des Seminars inklusive der Inhalte ist im Anhang einsehbar (s. Anhang 1). Nach einer theoretischen Einführung in die seminarrelevanten Themenbereiche bildeten die Studierenden kleine Forschungsgruppen. Vorgabe der Seminarleiter war hierbei, dass in jeder Gruppe jeweils ein Psychologe und ein Wirtschaftswissenschaftler vertreten sein müssen. Die Studierenden entwickelten (orientiert an einer Replikation der Zusammenhänge des Fünf-x-Fünf-Wirkungsmodells) dann in ihren Gruppen, in Zusammenarbeit mit den Dozenten, Forschungsfragen. Gemeinsam mit den Dozenten wurden anschließend die Instrumente ausgewählt und das weitere Vorgehen bestimmt.

Die Datenerhebung erfolgte ausschließlich online. Hierzu wurde von der Verfasserin dieser Arbeit, mithilfe von *SoSci Survey*, ein Onlinefragebogen erstellt. *SoSci Survey* ist eine Software, welche speziell für wissenschaftliche Onlinebefragungen konzipiert wurde. Im Rahmen wissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten ist die Anwendung kostenfrei. Der konkrete Aufbau des Fragebogens wird im späteren Verlauf des Kapitels detailliert erläutert.

Der Onlinefragebogen umfasste alle im Seminar eingesetzten Fragebogeninstrumente, so dass alle Studierenden im Seminar nicht nur für ihre Gruppe und Fragestellung Daten sammelten, sondern auch für alle anderen Gruppen - und umgekehrt. Die Bearbeitungsdauer für den Fragebogen betrug ca. 50 Minuten. Der Onlinefragebogen wurde einem umfangreichen Pretest durch alle Studierenden des Seminars sowie zwei wissenschaftlichen Mitarbeiter des Lehrstuhls für Arbeits- und Organisationspsychologie der Bergischen Universität Wuppertal unterzogen. Der Aufbau des Fragebogens wird im weiteren Verlauf des Kapitels noch genauer beschrieben.

Über Emailverteiler, Freunde und Bekannte sowie vor allem über Hochschulgruppen im sozialen Netzwerk *facebook* wurde der Link zum Fragebogen von allen Studierenden im Seminar im Zeitraum vom 25.05.2016 bis 10.06.2016 verteilt.

Datenerhebung B

Parallel zum oben beschriebenen Masterseminar betreute die Verfasserin, im Rahmen ihrer Tätigkeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Arbeits- und Organisationspsychologie an der Bergischen Universität Wuppertal, eine Psychologiestudentin bei ihrer Qualifikationsarbeit zum Thema Selbstwirksamkeitserwartung bei Studierenden. Im Rahmen dieser Abschlussarbeit wurde zeitlich parallel der zweite, deutlich kleinere Teil ($n = 173$) des Datensatzes erhoben.

Die Studierende wählte in Zusammenarbeit mit der Verfasserin der Arbeit die Fragebogeninstrumente aus und erstellte unter Anleitung einen Onlinefragebogen. Es wurde ebenfalls die Software *SoSci Survey* für die Befragung verwendet. Das Design entsprach exakt dem Fragebogen des Masterseminars. Auch dieser Onlinefragebogen wurde einem ausführlichen Pretest durch die Verfasserin der Arbeit, und zwei studentischen Hilfskräften des Lehrstuhls für Arbeits- und Organisationspsychologie, unterzogen. Die anschließende Befragung erfolgte ebenfalls ausschließlich online. Da weniger Variablen gemessen wurden, als in Erhebung A (s. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**) betrug die Befragungsdauer nur ca. 15 - 20 Minuten. Der Aufbau des Fragebogens wird im weiteren Verlauf des Kapitels noch genauer beschrieben. Im Befragungszeitraum vom 15.05.2016 bis zum 03.06.2016 verteilte die Studierende den Link zum Fragebogen. Sie nutzte dabei vor allem das soziale Netzwerk *facebook* sowie Studierendenforen und die Lernplattform *moodle*.

Datenerhebung C

Der dritte Teil der Daten ($n = 242$) wurde ebenfalls im Rahmen einer Abschlussarbeit erhoben. Zeitlich parallel zu den bisher beschriebenen Datenerhebungen, betreute die Verfasserin dieser Arbeit die Qualifikationsarbeit einer Studentin der Wirtschaftswissenschaften. Der Fokus dieser Abschlussarbeit lag auf dem Thema Stress bei Studierenden. Die Befragung fand vom 03.06.2017 bis zum 02.07.2016 fast zeitgleich zu den anderen Erhebungen statt. Die Dauer der Befragung betrug hier ca. 15 bis 20 Minuten. Der genaue Aufbau des Fragebogens wird im weiteren Verlauf des Kapitels noch genauer beschrieben.

Die Datenerhebung erfolgte auch in diesem Fall vollständig online. Der Onlinefragebogen wurde, genau wie bei Datenerhebung B, von der Studierenden unter Anleitung der Verfasserin dieser Arbeit mit der Software *SoSci Survey* im gleichen Design erstellt. Er wurde einem umfangreichen Pretest durch mehrere Personen (wissenschaftliche Mitarbeiter des Lehrstuhls für Arbeits- und Organisationspsychologie, zwei Studierende der Wirtschaftswissenschaften) unterzogen. Der Link zum Fragebogen wurde dann über das soziale Netzwerk *facebook* verteilt. Abweichend zu Datenerhebung A und B verteilte die Studierende auf dem Campus der Bergischen Universität Wuppertal (vor der Mensa, vor der Bibliothek und an den schwarzen Brettern der Fachschaften aller Fachbereiche) zusätzlich 100 Informationszettel zur Studie, auf welchen eine Bitte zur Teilnahme sowie der Link zur Befragung abgedruckt war.

3.1.1 Messung

In Kapitel 2.6 wurde zur Veranschaulichung und Begründung der Frage- und Zielstellung dieser Arbeit das Fünf-x-Fünf-Wirkungsmodell von Wieland (2009) herangezogen und beschrieben. Die Übersichtlichkeit und Logik des Modells soll auch in diesem Kapitel genutzt werden. Die verwendeten Instrumente werden demnach jeweils einer Merkmalsklasse a), b), c), d) oder e) des Modells zugeordnet (Abbildung 7).

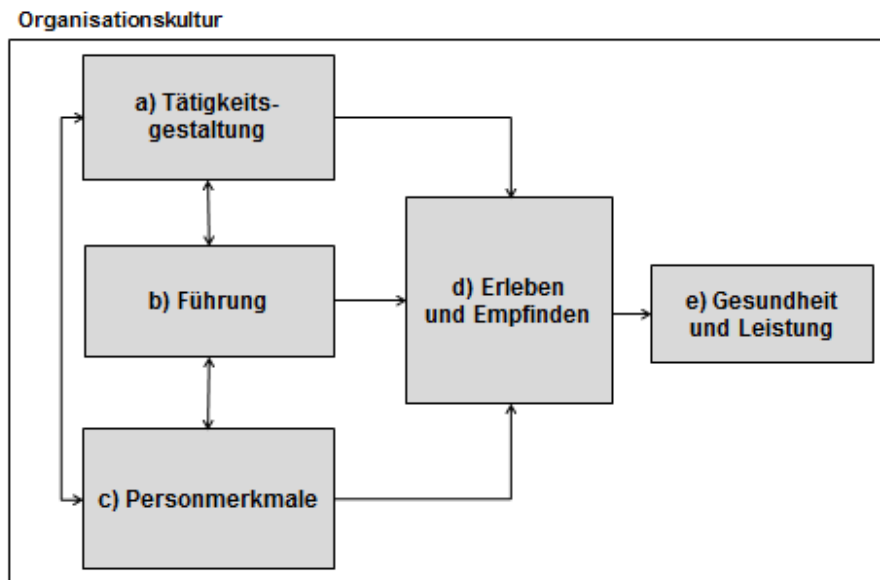


Abbildung 7: Merkmalsklassen des Fünf-x-Fünf-Wirkungsmodells nach Wieland (2009)

3.1.1.1 Merkmalsklasse Tätigkeitsgestaltung

Um die Tätigkeiten und Aufgaben im Studium arbeitspsychologisch bewerten und Aussagen über die Gestaltung machen zu können, wurden diese mit zwei Instrumenten erfasst. Es wurden Instrumente eingesetzt, welche sonst im arbeitspsychologischen Forschungs- und Unternehmenskontext angewandt werden.

Synthetische Belastungs- und Arbeitsanalyse

Eingesetzt wurde das Arbeitsanalyseverfahren „Synthetische Belastungs- und Arbeitsanalyse“ (SynBA) von Wieland-Eckelmann, Saßmannshausen, Rose und Schwarz (1997; vgl. Anhang 2B). Das SynBA-Verfahren erfasst die psychische Belastung am Arbeitsplatz und ist ein, besonders für die Gefährdungsbeurteilung psychischer Belastung, gut erprobtes und umfassend validiertes Instrument. Grundlage des Instruments ist der Gedanke der Beanspruchungsoptimalität. Aus diesem Grund wurde das Verfahren für die vorliegende Arbeit ausgewählt.

Auf Basis der Kennwerte des SynBA-Fragebogens kann eine Aussage darüber getroffen werden, welche Tätigkeitsbedingungen/-inhalte verändert werden sollten, um die psychische Beanspruchung zu optimieren.

Das Verfahren misst die psychische Belastung dreier Schnittstellen: Mensch-Aufgabe, Mensch-Maschine und Mensch-Organisation. Aus ökonomischen Gründen sowie aufgrund des besonderen Fokus' auf die Tätigkeitsgestaltung, wurde im Rahmen dieser Arbeit lediglich die erste Schnittstelle (Mensch-Aufgabe) erfasst. Der SynBA-Fragebogen umfasst in der eingesetzten Form 16 Items, die sich wiederum fünf Subskalen zuordnen lassen:

- Aufgabenanforderungen (vier Items; Gedächtnisanforderungen, Verarbeitungsoperationen, routinierte Handlungen und kurzzyklische Tätigkeiten). Eine hohe Ausprägung der Skala gilt als positiv.
- Tätigkeitsspielraum (drei Items; Entscheidungsspielraum, Gestaltungsspielraum, Handlungsspielraum). Eine hohe Ausprägung gilt als positiv.
- Regulationsbehinderungen (fünf Items; unfreiwillige Wartezeiten, mangelnde Rückmeldung, Arbeitsablaufstörungen, mangelnde Transparenz, störende Umweltbedingungen). Eine hohe Ausprägung gilt als negativ.
- Leistungskontrolle (zwei Items, Leistungsvorgaben, Zeitvorgaben). Eine mittlere Ausprägung gilt als positiv.
- Kooperation (2 Items; Einzelarbeit, kooperative Arbeit). Eine mittlere Ausprägung gilt als positiv.

Die Skala entspricht einer fünfstufigen Likert-Skala (0 = trifft gar nicht zu bis 4 = trifft vollständig zu). Gegebenenfalls wurden die Items umcodiert, so dass die Ausprägung der Skala entsprechend stimmig ist. Ein Beispielitem des SynBA-Verfahrens ist „Sie haben schwierige Aufgaben zu bearbeiten, die eine hohe Konzentration und Genauigkeit erfordern“). In Teilen wurden die Items minimal umformuliert („Studium“ statt „Arbeitstätigkeit“). Auch wenn die Anpassung minimal ausfällt, wurde jede einzelne Itemformulierung bzw. –anpassung für das Setting Studium mit drei Studierenden und einem wissenschaftlichen Mitarbeiter detailliert diskutiert.

Für die Auswertung werden die Rohwerte der Items einer Skala addiert und durch die Anzahl der Items der Skala dividiert, so dass sich ein Durchschnittswert für jede einzelne Skala ergibt. Das SynBA-Verfahren bietet noch eine weitere Auswertungsoption, welche im Rahmen dieser Arbeit ebenfalls genutzt wurde. Um anschaulichere Ergebnisse zu erhalten, können die Skalen zusätzlich auf Bewertungsskalen mit einem Wertebereich von 0 bis 2 umcodiert werden. Der Wert 0 bedeutet in diesem Fall, dass kein Gestaltungsbedarf vorliegt, 1 bedeutet mittlerer Gestaltungsbedarf und 2 bedeutet, dass hoher Gestaltungsbedarf vorliegt. Diese zusätzliche Auswertung erlaubt die Bewertung der Tätigkeitsbereiche gemäß eines Ampelsystems (grün, gelb, rot).

Arbeitsintensität und Tätigkeitsspielraum

Der zweite Fragebogen, welcher der Merkmalsklasse „a“ zugeordnet wird ist der Fragebogen zum Erleben von Intensität und Tätigkeitsspielraum in der Arbeit (FIT-Fragebogen; Richter, Hemmann, Merboth, Fritz, Hänsgen & Rudolf, 2010; vgl. Anhang 2C). Es

ist ein gut validiertes Instrument zur subjektiven Erfassung des Tätigkeitsspielraums und der Arbeitsintensität und wurde vor dem theoretischen Hintergrund des Job-Demand-Control-Modells (Karasek, 1979, vgl. Kapitel 2.3) konzipiert. Der Fragebogen dient, ähnlich wie das SynBA-Verfahren, dem Erkennen von tätigkeitsbezogenen Ursachen für Fehlbeanspruchungsfolgen arbeitsbedingter Gesundheitsrisiken (Richter et al, 2010). Auch dieses Verfahren entspricht von seiner Konzeption her der theoretischen Grundlage dieser Arbeit und scheint daher eine gute Vergleichsbasis zum SynBA-Verfahren darzustellen.

Es wurden minimale Veränderungen an den Items vorgenommen, um sie an das Setting Universität anzupassen („Studium“ statt „Arbeitstätigkeit“). Der Fragebogen setzt sich zusammen aus zwei Skalen:

- Arbeitsintensität (sechs Items; Erleben von Arbeitstempo, Aufgabenschwierigkeit, Arbeitsmenge, Zeitdruck, körperliche Anstrengung, Notwendigkeit von Multitasking)
- Tätigkeitsspielraum/Kontrollerleben (7 Items; inhaltliche und zeitliche Freiheitsgrade, Qualifikationsanforderungen).

Die Skala entspricht einer vierstufigen Ratingskala. Sie beinhaltet die Antwortmöglichkeiten 1 = „nein“, 2 = „mehr nein als ja“, 3 = „mehr ja als nein“ und 4 = „ja“. Ein hoher Wert entspricht einem hohen Ausmaß an Tätigkeitsspielraum bzw. Arbeitsintensität. Ein Beispielitem ist „Mein Studium erfordert von mir vielfältige Fähigkeiten und Fertigkeiten“.

Zusätzlich wurde in Anlehnung an ein Vorgehen von Wieland (2010) durch ein zusätzliches Item die Zufriedenheit mit dem Gestaltungsspielraum abgefragt. Die Einschätzung wurde auf einer vierstufigen Ratingskala erfasst (1 = „nicht ausreichend“ bis 4 = „eher zu viel“).

3.1.1.2 Merkmalsklasse Verhalten des Lehrpersonals (Führung)

Im Rahmen dieser Merkmalsklasse „b“ wurde der Fragebogen zu Führung und Zusammenarbeit (FFZ; Wieland & Scherrer, 2005, s. Anhang 2K) eingesetzt. Mit dem, in umfangreichen Studien validierten Fragebogen wird das subjektiv erlebte Führungsverhalten erfasst. Der Fragebogen wurde durch minimale Umformulierung der Items an das Setting Universität angepasst („Dozent“ statt „Führungskraft“ und „Studium“ statt „Arbeit“). Dadurch soll erfasst werden, wie die Studierenden die Rolle ihrer Dozenten wahrnehmen. Die Skala des Fragebogens ist eine fünfstufige Likert-Skala (0 = „trifft gar nicht zu“ bis 4 = „trifft immer zu“). Das Instrument umfasst in der verwendeten Version neun Items.

Im Rahmen dieser Arbeit werden zwei Facetten des Führungsverhaltens erfasst. Zum einen wurde die Skala „ganzheitliche Führung“ verwendet. Sie umfasst fünf Items und setzt sich inhaltlich zusammen aus Fragen zur Aufgabenorientierung (z. B. „Meine Do-

zenten nehmen sich ausreichend Zeit, Aufgaben mit mir abzusprechen“) und Mitarbeiterorientierung („Es liegt meinen Dozenten am Herzen, dass ich mich im Studium wohlfühle“). Zum anderen wurde die Skala „autoritäre Führung“ verwendet (z. B. „Meine Dozenten kritisieren mich auch in Gegenwart anderer“). Ganzheitliche Führung gilt als wünschenswertes Führungsverhalten und korreliert in den Validierungsstudien mit einer geringen Häufigkeit körperlicher Beschwerden und einer hohen Leistungsbereitschaft. Die Werte für eine Skala werden so berechnet, dass die Rohwerte addiert und durch die Anzahl der berücksichtigten Items dividiert werden. Eine hohe Ausprägung der Skala „ganzheitliche Führung“ ist positiv, so dass einzelne Items umcodiert wurden. Eine hohe Ausprägung der Skala „autoritäre Führung“ signalisiert Gestaltungsbedarf und geht mit negativen Folgen für Menschen und Organisation einher. Alle Items sind gleichmäßig ausgerichtet, so dass in diesem Fall keine Umcodierung einzelner Items notwendig ist.

3.1.1.3 Merkmalsklasse *Personmerkmale*

Merkmalsklasse „c“ repräsentiert die individuellen Merkmale einer Person. Im Rahmen dieser Arbeit spielt die Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Kapitel 2.1.2) eine wichtige Rolle. Als wichtiges Korrelat der Selbst- und Handlungsregulation, wurde die Selbstwirksamkeitserwartung in drei verschiedenen Ausrichtungen erhoben.

Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

Die allgemeine Selbstwirksamkeit wurde mit einem Fragebogen von Jerusalem und Schwarzer (1999) gemessen (s. Anhang 2H). Das Instrument basiert auf dem, im theoretischen Teil dieser Arbeit beschriebenen, Verständnis von Selbstwirksamkeit nach Bandura (1977). Das in Fachkreisen sehr bekannte und umfassend validierte Selbstbeurteilungsverfahren umfasst zehn eindimensionale Items zur Erfassung allgemeiner, optimistischer Selbstüberzeugungen. Die Skala ist vierstufig (1 = „stimmt nicht“ bis 4 = „stimmt genau“). Ein Beispielitem ist „Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern“. Jedes Item bringt eine „internal-stabile Attribution der Erfolgserwartung“ zum Ausdruck (Jerusalem & Schwarzer, 1999). Der individuelle Testwert ergibt sich durch ein Aufsummieren aller Rohwerte. Für eine leichtere Interpretation, orientierend an der gewählten Skalierung, wird für diese Arbeit ein Durchschnittswert über alle Items hinweg gebildet. Die interne Konsistenz entspricht für die Stichprobe dieser Arbeit genau dem Wert, der auch von den Autoren selbst ermittelt wurde. Cronbachs Alpha beträgt für die vorliegende Stichprobe $\alpha = .86$ (vgl. Jerusalem & Schwarzer, 1999; Schwarzer, Mueller & Greenglass, 1999, s. auch Anhang 3).

Studiumsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung

Da Selbstwirksamkeitserwartung in der Literatur immer wieder als situations- und kontextspezifisches Merkmal diskutiert wird, werden neben der allgemeinen Selbstwirksamkeit zwei spezifische Facetten der Selbstwirksamkeitserwartung gemessen. Eine davon ist die berufsbezogene Selbstwirksamkeit. Da das Studium im Rahmen dieser Arbeit

konform einer Arbeitstätigkeit betrachtet wird, wurde die Skala zur berufsbezogenen Selbstwirksamkeit von Abele, Stief und Andrä (2000) verwendet (s. Anhang 2I). Abele, Stief und Andrä (2000) haben die Skala umfassend validiert. Die Item-Formulierungen wurden minimal verändert, um die Items an das spezifische Setting Studium anzupassen („Studium“ statt „Beruf“).

Das Selbstbeurteilungsinstrument umfasst sechs Items. Drei Items sind invers formuliert und müssen umgepolt werden. Jeweils drei Items beziehen sich auf motivationale Aspekte und drei weitere auf Fähigkeitsaspekte. Eine hohe Ausprägung spricht für eine hohe berufsspezifische bzw. studiumsspezifische Selbstwirksamkeit. Die Skalierung entspricht einer fünf-stufigen Likert-Skala (0 = „stimmt nicht“ bis 4 = „stimmt genau“). Die Summe aller sechs Items ergibt einen Kennwert für die berufsspezifische Selbstwirksamkeit. Auch in diesem Fall wird zur besseren Anschaulichkeit der Durchschnittswert über alle Items hinweg gebildet. So kann die Skalierung als Anker für die Interpretation dienen. Ein Beispielitem ist „Wenn ich tatsächlich will, kann ich die in meinem Studium gestellten Anforderungen in vollem Umfang erfüllen“. Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) wurde ermittelt und beträgt $\alpha = .77$. Sie entspricht damit genau dem gleichen Wert, wie von Abele, Stief und Andrä berichtet.

Gesundheitskompetenz

Darüber hinaus wird die gesundheitsspezifische Selbstwirksamkeit (Gesundheitskompetenz) gemessen. Der Fragebogen zur Gesundheitskompetenz (Wieland & Hammes, 2008, s. Anhang 2G) besteht aus zehn Aussagen über die Gesundheitskompetenzerwartung einer Person. Die Gesundheitskompetenzskala wird von Wieland und Hammes (ebd.) seit vielen Jahren in Forschungsprojekten zum betrieblichen Gesundheitsmanagement eingesetzt und umfassend validiert. Gesundheitsbezogene Selbstwirksamkeit ist ein wichtiger Prädiktor für die Häufigkeit körperlicher Beschwerden. Das Merkmal ist deswegen von besonderem Interesse, da es – im Gegensatz zu Persönlichkeitsmerkmalen – weniger stabil ist und durch Interventionen beeinflusst werden kann (vgl. Kiesecker, 2015).

Ein Beispielitem der Skala ist „Wenn ich Pläne bezüglich meiner Gesundheit mache, dann kann ich diese auch umsetzen“. Auf einer Likert-Skala (0 = trifft gar nicht zu, 1 = trifft wenig zu, 2 = trifft teilweise zu, 3 = trifft überwiegend zu, 4 = trifft völlig zu) muss die entsprechende Zustimmung oder Ablehnung angegeben werden. Zwei Items sind invers formuliert und werden vor der Auswertung umgepolt. Zur Ermittlung der Gesundheitskompetenz werden alle Items zu einer Skala zusammengefasst (Summenbildung). Der betrachtete Kennwert entspricht dem Durchschnittswert über alle Items hinweg.

Die von den Autoren angegebene interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) entspricht einem Wert von $\alpha = .86$ (ebd.). In dieser Befragung wurde lediglich eine ausreichende Reliabilität von $\alpha = .62$ errechnet. Durch Ausschluss eines invers formulierten Items kann eine akzeptable interne Konsistenz von $\alpha = .75$ (s. Anhang 3) erreicht werden. Eine deskriptive Analyse der Verteilung des ausgeschlossenen Items legt nahe, dass einige

Versuchspersonen die Negativ-Formulierung überlesen haben. Der Grund hierfür ist unklar, das Item wurde jedoch aus der Berechnung der Skala Gesundheitskompetenz und somit auch aus allen weiteren statistischen Analysen ausgeschlossen.

Big Five

Neben der Selbstwirksamkeitserwartung wurden die sog. Big Five erfasst (Borkenau & Ostendorf, 2008). Dies ist ein bekanntes Modell der Persönlichkeitspsychologie. Gemäß des Modells existieren fünf besonders relevante Persönlichkeitsfacetten, auf deren Dimensionen sich jeder Mensch einordnen lässt: die Big Five. Gemeint sind damit die folgenden Persönlichkeitseigenschaften (vgl. Amelang & Bartussek, 2012).

- Offenheit für Erfahrung (eher konservativ und vorsichtig oder erfinderisch und neugierig?)
- Gewissenhaftigkeit (eher unbekümmert und nachlässig oder effektiv und organisiert?)
- Extraversion (zurückhaltend und reserviert oder gesellig?)
- Verträglichkeit (wettbewerbsorientiert und antagonistisch oder kooperativ, freundlich und mitfühlend?)
- Neurotizismus (selbstsicher und ruhig oder emotional und verletzlich?)

Die Big Five wurden mit der deutschsprachigen Fassung des 10 Item Big Five Inventory (BFI 10; Rammstedt, Kemper, Klein, Beierlein & Kovaleva, 2012, s. Anhang 2J) gemessen. Der Fragebogen besteht aus zehn Items und erfasst die Persönlichkeit gemäß des Fünf-Faktorenmodells. Die Validierungsstudien der Autoren sprechen für die Anwendung dieses, im Vergleich zu anderen Verfahren sehr ökonomischen, Instrumentes. Jede Dimension der Persönlichkeit wird durch zwei Items (jeweils ein positiv gepoltes Item und ein negativ gepoltes Item) erfasst. Ein Beispielitem ist „Ich bin eher zurückhaltend und reserviert“ (negativ gepoltes Item der Skala Extraversion). Die Antworten werden auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“ erfasst. Der Kennwert für jede Persönlichkeitsdimension wird so bestimmt, dass das invers formulierte Item jeder Skala umcodiert und dann der Mittelwert der beiden Items einer Dimension berechnet werden.

Die Big Five sind wichtige Korrelate von Gesundheit und Befinden (Schwarzer, 2004). Sie gelten als sehr stabile Eigenschaften, die im Rahmen von Interventionen kaum veränderbar sind. Sie wurden in dieser Arbeit vor allem zum Zweck statistischer Kontrolle und der Vollständigkeit erhoben. Da sie weniger „gestaltbar“ sind, stehen sie nicht primär im Fokus der Auswertungen.

Gesundheitsverhalten

Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit beschrieben ist das Gesundheitsverhalten ein sehr vielschichtiges Konstrukt (vgl. Kapitel 2.3.4). Es hängt mit selbstregulatorischen Prozessen und der Selbstwirksamkeit einer Person zusammen. Deutlich ist auch der

Zusammenhang mit psychischer Beanspruchung sowie der Häufigkeit körperlicher Beschwerden (Kieseler, 2015). Eine besonders wichtige Dimension von gesundheitsförderlichem Verhalten ist Bewegung (Eisenhut & Zintl, 2013).

Im Rahmen dieser Arbeit wurde als eine Facette von Gesundheitsverhalten das Bewegungsverhalten abgefragt. In Anlehnung an den Fragebogen zur Erfassung des Gesundheitsverhaltens (FEG; Dlugosch & Krieger, 2002) wurde durch ein Item erfasst, wie häufig die Person sportlich aktiv ist. Die Ratingskala reichte von 1 = „weniger als einmal pro Woche“ bis 4 = „dreimal oder öfter pro Woche“. Darüber hinaus wurde durch ein Item erfasst, wie das eigene Bewegungsverhalten während der Prüfungsphase eingeschätzt wird. Auch hier stand zur Answerfassung eine vierstufige Ratingskala zur Verfügung (1 = „Ich höre auf“ bis 4 = „Ich mache mehr als sonst“).

3.1.1.4 Merkmalsklasse Erleben und Empfinden

Die Merkmalsklasse Erleben und Empfinden stellt die Prozessvariable im Fünf-x-Fünf-Wirkungsmodell dar. Das Erleben und Empfinden wird bedeutsam durch die Tätigkeitsgestaltung, die „Führung“ und die Eigenschaften einer Person beeinflusst. Je nachdem, welche Erlebens- und Empfindenzustände ein Individuum überwiegend wahrnimmt, können sich die Gesundheit, die Lebenszufriedenheit oder Leistungsfähigkeit langfristig verbessern oder verschlechtern. Während die Merkmalsklasse Tätigkeitsgestaltung, „Führung“ und Personmerkmale als Input-Faktoren betrachtet werden können, dienen die folgenden Instrumente dazu, die unmittelbaren, kurzfristigen Auswirkungen der Input-Faktoren auf die Person zu messen.

Psychische Beanspruchung

Mit 25 Items (Eigenschaftswörter) erfasst die Eigenschaftswörterliste zur Erfassung von Emotionen und Beanspruchung während der Arbeit (EEB, vgl. Hammes et al. 2010) Befindlichkeiten und psychophysische Beanspruchungszustände. Jedes Item ist für sich unter dem Gesichtspunkt, wie sich die Versuchsperson während der Arbeit bzw. in diesem Fall während des Studiums im Allgemeinen fühlt, zu beantworten. Durch die EEB können Ausprägungen individueller, psychischer Beanspruchungszustände gemessen werden. Im Rahmen dieser Arbeit wurde lediglich die Kurzversion der EEB-Skala angewendet, das Wuppertaler Screening-Instrument für psychische Beanspruchung (WSIB, Wieland & Hammes, 2014). Die Skala umfasst die neun Items der EEB, die zur Ermittlung einer Beanspruchungsbilanz notwendig sind (vgl. 2.3.2) Dabei werden fünf Gefühls- bzw. Beanspruchungsdimensionen gemessen (vgl. Anhang 2D):

- Mentale Beanspruchung (Mittelwert der Werte von zwei Items, z. B. „konzentriert“),
- motivationale Beanspruchung (Mittelwert der Werte von zwei Items, z. B. „energiegeladent“)

- emotionale Beanspruchung (Mittelwert der Werte von zwei Items, z. B. „nervös“) und
- physische Beanspruchung (Mittelwert der Werte von zwei Items, z. B. „körperlich verspannt“),
- sowie das Kontrollerleben (Single-Item „einflussreich“)

Die Skala ist siebenstufig (1 = „kaum“ bis 7 = „außerordentlich“). Die Summe der Dimensionen mentaler und motivationaler Beanspruchung dient in dem Fall dazu, die funktionale Beanspruchung zu ermitteln. Eine hohe Ausprägung ist positiv. Die Summe der Dimensionen emotionaler und physischer Beanspruchung ergibt die dysfunktionale Beanspruchung. Eine hohe Ausprägung ist negativ. Als übergeordneter Faktor wird aus der Differenz von funktionaler und dysfunktionaler Beanspruchung die Beanspruchungsbilanz errechnet. Die Beanspruchungsbilanz gilt als guter Indikator für die Gesundheitsförderlichkeit, Motivationsförderlichkeit und Kompetenzförderlichkeit einer Arbeitssituation/-tätigkeit.

Mit dem Kontrollerleben wird erfasst, in welchem Ausmaß ein Individuum die Situation, in der es sich befindet, im Allgemeinen als kontrollierbar und beeinflussbar erlebt. Das Gefühl, etwas unter Kontrolle zu haben und Einfluss nehmen zu können, beeinflusst das Befinden bedeutsam.

Stress

Stress bezeichnet eine psychische und physische Reaktion, die ein Individuum zur Bewältigung von Umwelanforderungen befähigt. Stress kann als Komponente psychischer Beanspruchung verstanden werden. Eine trennscharfe Differenzierung ist schwierig (Heindrichs, Stächele & Domes, 2015). Auch Stress als unmittelbare, stark hormonell bedingte Reaktion auf äußere Einflüsse erscheint in einer Doppelrolle. Im Rahmen dieser Arbeit wird vor allem die negative Ausprägung, der sog. Disstress betrachtet. Negativ erlebter Stress tritt dann auf, wenn ein Individuum das Gefühl hat, eine Anforderung mithilfe der zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht bewältigen zu können. Häufiger Stress gilt, genau wie eine häufige dysfunktionale Beanspruchung, als Prädiktor für verschiedene Erkrankungen und ein generell herabgesetztes Leistungsvermögen. Gleichzeitig gilt eine gezielte Senkung und ein kompetenter Umgang von bzw. mit Stressoren als gesundheitsförderlich (ebd.; Klein et al., 2016).

Mit der deutschen Version der Perceived Stress Scale (PSS; Cohen, Kamarck & Mermelstein, 1983, deutsch von Klein et al., 2016; vgl. Anhang 2I) liegt ein standardisiertes und gut validiertes Verfahren zur Messung des subjektiv wahrgenommenen Stresses vor. Es wird erfasst, in welchem Ausmaß ein Individuum verschiedene Lebensbereiche und -ereignisse als „stressig“ wahrnimmt.

Die englische Version des Fragebogens umfasst 14 Items. Bei einer zeitlich unmittelbar vor der Datenerhebung veröffentlichten, umfassenden Validierungsstudie der deutschen Version des Instruments (Klein et al., 2016) zeigte sich jedoch, dass vier Items nur sehr

geringe Faktorladungen aufwiesen. Die Autoren empfehlen die Items auszuschließen. Dieser Empfehlung wird im Rahmen dieser Arbeit gefolgt.

Die PSS entspricht einer retrospektiven Beurteilung des Stressempfindens während eines vorangegangenen, definierten Zeitraumes. Es gibt verschiedene Möglichkeiten. In diesem Fall wurden zwei verschiedene Versionen der PSS eingesetzt. In einer Datenerhebung wurde das Stressempfinden im letzten Monat erfasst, in der anderen Datenerhebung das Stressempfinden in den letzten sechs Monaten. Der Grund hierfür liegt darin, dass Studierende durch die Zeitstrukturierung an der Universität relativ konform die gleichen Belastungsphasen durchlaufen (Semester – Klausurphase – Semesterferien). Die Datenerhebung fand während des Semesters statt. Dies könnte einen starken Einfluss haben. Die Skala für den Bewertungszeitraum „1 Monat“ hat sich in einer Validierungsstudie jedoch als besser herausgestellt (Klein et al, 2016). Deshalb wurden beide Versionen verwendet. Durch zwei Versionen der Skala soll ermöglicht werden, diesen Einfluss der Semesterphase besser einschätzen zu können.

Das eingesetzte Verfahren umfasst zehn Items. Die Ratingskala ist fünfstufig (0 = „nie“, 4 = „sehr oft“). Vier Items sind invers formuliert und müssen für die Auswertung umgepolt werden. Ein Beispiel Item ist „Wie oft hatten Sie in den letzten sechs Monaten/im letzten Monat das Gefühl, wichtige Dinge in ihrem Leben nicht beeinflussen zu können?“).

Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) liegt mit $\alpha = .81$ (Stress in den letzten sechs Monaten) und $\alpha = .86$ (Stress im letzten Monat) in einem guten Bereich und entspricht auch dem Wert, den Klein et al. (ebd.) für die Skala angeben.

3.1.1.5 Merkmalsklasse Gesundheit und Leistung

Während die psychische Beanspruchung und das subjektiv empfundene Stresserleben die unmittelbaren und kurzfristigen Folgen der Interaktion zwischen Situation und Person darstellen, repräsentiert diese Merkmalsklasse die längerfristigen Folgen und Auswirkungen.

Gesundheit

Um den Gesundheitszustand der Studierenden zu erfassen, wurde die Häufigkeit körperlicher Beschwerden (HkB; Wieland, Metz & Richter, 2002; vgl. Anhang 2E) erfragt. Der Fragebogen ist eine Adaptation der Freiburger Beschwerdeliste (Fahrenberg, 1994). Mit 19 Items wird die Häufigkeit verschiedener körperlicher Beschwerden erfragt. Die Person wird gebeten, sich bei der Beantwortung auf die letzten 12 Monate zu beziehen. Die Skala ist fünfstufig (1 = „fast täglich“ bis 5 = „praktisch nie“). Bei der Berechnung wurden, zugunsten einer leichteren Interpretation, alle Items umgepolt (ein hoher Wert entspricht häufigeren Beschwerden).

Es wurden fünf verschiedene Beschwerdekategorien erfasst. Muskel-Skelett-Beschwerden (z. B. „Wie oft haben Sie Nackenschmerzen?“), Herz-Kreislauf-Beschwerden (z. B. „Wie oft verspüren Sie Schwindelgefühle?“), Magen-Darm-Beschwerden (z. B. „Wie oft wird Ihnen übel?“), Unspezifische Beschwerden (z. B. „Wie oft fühlen Sie sich schnell

müde?“) und allergische Reaktionen (Singleitem „Wie oft leiden Sie an allergischen Reaktionen?“). Im Rahmen dieser Arbeit werden die Maximalwerte der Subskalen betrachtet. Die Skala „Allergische Reaktionen“ wird nicht berücksichtigt, da die Literatur für Allergien keine Zusammenhänge mit den Merkmalsklassen des Fünf-x-Fünf-Wirkungsmodells aufzeigt (vgl. Ring, 2004).

Absentismus und Präsentismus

Absentismus und Präsentismus sind in Organisationen relevante Kennwerte. Sie hängen nachweislich mit den bereits beschriebenen Merkmalsklassen zusammen (Wieland & Hammes, 2010). Sie sind wichtig, um die Auswirkungen der Lebenssituation und den Umgang mit körperlichen Beschwerden einschätzen zu können.

Schmidt und Schröder (2010) zeigen, dass die persönliche Schätzung von Personen hinsichtlich ihrer Absentismus- und Präsentismuswerte meist mit den tatsächlichen Werten übereinstimmt. Genauso argumentieren auch Wieland und Hammes (2010). Aus diesem Grund werden Absentismus und Präsentismus auch im Rahmen der vorliegenden Arbeit auf diese ökonomische Art und Weise erfasst. Die befragten Personen werden in diesem Fall gebeten, selbst einzuschätzen, wie viele Tage sie im letzten Jahr a) ihrem Studium nicht nachgehen konnten, *weil* sie krank waren und b) wie oft sie dem Studium nachgegangen sind, *obwohl* sie krank waren.

Leistung

Die Leistung repräsentiert im Fünf-x-Fünf-Wirkungsmodell eine ökonomische Ergebnisvariable. Im Rahmen des Studiums dienen Noten zur Beurteilung der studentischen Leistung. Die Bandbreite variiert hier von der Note 1,0 (sehr gut) bis 4,0 (ausreichend). Die Abstufung erfolgt in Schritten von 0,3. Die Ziffer 1,3 repräsentiert dabei beispielsweise die Note sehr gut minus, die Ziffer 1,7 die Note gut plus usw. Die Noten fünf und sechs, wie sie im deutschen Schulsystem vergeben werden, existieren im Hochschulkontext nicht. Alle Leistungen schlechter als 4,0 = ausreichend gelten als „nicht bestanden“. Die Studierenden wurden gebeten, ihren aktuellen Notenschnitt anzugeben (Selbstauskunft).

Spillovereffekte von Studium und Privatleben

Im Vergleich zu vielen regulären Arbeitstätigkeiten, verschwimmen bei einem Studium die Grenzen zum Privatleben deutlich stärker. Ein Großteil der Arbeit für das Studium wird von den Studierenden zu Hause in Eigenarbeit geleistet. Gleichzeitig sind Studentenwohnheime Teil der Campuslandschaft, Studentenpartys finden auf dem Universitätsgelände statt und mit dem Hochschulsport oder ähnlichen Hochschulgruppen werden Freizeitangebote in das Universitätsleben integriert. Es liegt nah, dass Spillovereffekte vorliegen.

Im Rahmen dieser Arbeit wird gemessen, ob mit dem Studium verbundene Spillover-Effekte negativ wahrgenommen werden. Gemessen wird die Übertragung negativer Effekte von der Arbeit bzw. dem Studium auf das Privatleben mit Fragebogen zur Erhebung von negativem Spillover zwischen Arbeit und Privatleben (B-AOF; Schuller & Rau, 2013, vgl. Anhang 2M). Grundlage für das Instrument ist das auch in dieser Arbeit zugrunde gelegte Belastungs- und Beanspruchungskonzept gemäß der DIN ISO 10075. Spillovereffekte werden von den Autorinnen als Beanspruchungsfolge verstanden. Aus diesem Grund wurde diese Variable im Fünf-x-Fünf-Wirkungsmodell der Merkmalsklasse der Outputvariablen zugeordnet.

Der Fragebogen umfasst 12 Items. Diese werden eingeleitet mit der Frage „Wie häufig treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?“. Zur Beantwortung steht eine fünfstufige Ratingskala zur Verfügung (1 = „(fast) nie bis 5 = „(fast) immer“). Es wurden minimale Umformulierungen an den Items vorgenommen, um den Fragebogen an das spezifische Setting Universität anzupassen („Uni“ oder „Studium“ statt „Arbeit“). Die ersten sechs Items messen ein „Spillover der [psychischen] Beanspruchung, die als Reaktion auf die Anforderungen aus den Lebensbereichen entsteht“ (Schuller & Rau, 2013, S. 120). Erfasst wird

- a) inwiefern durch Auseinandersetzung mit dem Studium Beanspruchungszustände entstehen, die private Verpflichtungen erschweren,
- b) inwiefern durch viele Pflichten und damit verbundene Fehlbeanspruchung die vorhandene Freizeit nicht ausreichend zur Erholung genutzt werden kann,
- c) inwiefern aufgrund von vorherigen Fehlbeanspruchungszuständen weiteren Anforderungen nur mit erhöhtem Aufwand begegnet werden kann.

Ein Beispielitem ist „Da ich nach der Uni so erschöpft bin, kann ich mich schlecht auf meine privaten Pflichten konzentrieren“. Zwei Items sind invers formuliert und werden für die Berechnung des Durchschnittswertes der Subskala umcodiert.

Die weiteren sechs Items messen ein zeitliches Spillover zwischen den Lebensbereichen. Gemessen wird

- a) ob für das Studium aufgewendete Zeit die Erfüllung privater Verpflichtungen einschränkt,
- b) ob der Zeitaufwand für das Studium und andere Verpflichtungen verhindert, dass ausreichend Freizeit zur Erholung genutzt werden kann und
- c) ob der Zeitaufwand für private Verpflichtungen das Studium beeinträchtigt.

Ein Beispielitem ist „Da meine privaten Pflichten auch mal warten können, kann ich länger in der Uni bleiben, wenn es sein muss.“. Zwei Items sind invers formuliert und werden für die Berechnung des Durchschnittswertes der Subskala umcodiert.

Das Instrument wurde von Schuller und Rau (2013) umfassend validiert. Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) liegt in der vorliegenden Stichprobe mit $\alpha = .80$ (s. Anhang 3) etwas unter dem von den Autorinnen angegebenen Wert von $\alpha = .86$, aber immer noch in einem guten Bereich.

3.1.1.6 Demografische Variablen

In jedem Fragebogen wurden demografische Variablen erhoben. Erfasst wurden das Geschlecht (männlich/weiblich) sowie das Alter der Versuchspersonen. Die Studierenden wurden zudem gebeten anzugeben, in welchem Bundesland sie studieren. Zugunsten einer übersichtlicheren Auswertung wurden die Bundesländer später zu vier Kategorien

- Westdeutschland (Nordrhein-Westfalen, Saarland, Rheinland-Pfalz, Hessen)
- Ostdeutschland (Sachsen, Sachsen-Anhalt, Thüringen, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Berlin),
- Norddeutschland (Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Hamburg, Bremen) und
- Süddeutschland (Baden-Württemberg, Bayern)

zusammengefasst. Die Zuordnung erfolgte auf Basis der Standardzuordnung von destatis (2017).

Die Studierenden wurden zudem gebeten, sich in eine Studienfachkategorie einzuordnen:

- Geisteswissenschaften
- Rechts- und Wirtschaftswissenschaften
- Kultur- und Sozialwissenschaften
- Mathematik und Naturwissenschaften
- Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften
- Agrar- und Forstwissenschaften
- Ingenieurwissenschaften
- Kunst und Kunstwissenschaften
- Sonstiges

Diese Studienfachkategorien wurden zugunsten ausreichend großer Gruppen später zu den übergeordneten Kategorien „MINT-Fächer“, „Rechts- und Wirtschaftswissenschaft“, „Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften“ sowie „Sonstiges“ zusammengefasst. Zusätzlich wurde im Rahmen der demografischen Variablen abgefragt, ob die Studierenden an einer staatlichen Universität studieren und ob in den vergangenen Wochen bereits ein ähnlicher Fragebogen ausgefüllt wurde. Diese Kontrollitems sollen sicherstellen, dass nur Studierende staatlicher Universitäten teilnehmen und Personen identifiziert werden, die an zwei Erhebungen teilgenommen haben.

3.1.2 Konstruktion des Fragebogens

Der Fragebogen wurde bei jeder der drei verschiedenen Datenerhebungen durch einen identischen Instruktionstext eingeleitet (lediglich die Signatur variierte leicht; s. Anhang 2A). Die Versuchspersonen wurden in der Instruktion darüber informiert, wum es in

der Studie geht. Die Anonymität wurde zugesichert. Es gab einen Hinweis darauf, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt. Die Versuchspersonen wurden gebeten, möglichst spontan zu antworten. Alle folgenden Fragebögen wurden in zufälliger Reihenfolge dargeboten, um z. B. Halo-Effekte oder Reiheneffekte zu vermeiden (Bühner, 2006). Dies war vor allem wichtig, da in den verschiedenen Datenerhebungen zum Teil verschiedene Variablen abgefragt wurden. Eine Übersicht, welche Variable in welcher Datenerhebung gemessen wurde, erfolgt weiter unten (s. **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.**). Jede der drei Befragungen endete mit einer Erhebung der demografischen Daten, einem Dankeswort und der Angabe der Kontaktdaten der Versuchsleiterin. Es wurde in jeder Befragung über einen Balken und prozentuale Angaben zurück gemeldet, wie weit die Versuchsperson bei der Beantwortung des Gesamtfragebogens gerade ist.

Variable	Datenerhebung	Datenerhebung	Datenerhebung
	A	B	C
Synthetische Belastungs- und Arbeitsanalyse	X	X	
Arbeitsintensität und Tätigkeitsspielraum	X		
Zufriedenheit mit dem Gestaltungsspielraum		X	
Beziehung zu den Dozenten		X	
Allgemeine Selbstwirksamkeit		X	
Studiumsspezifische Selbstwirksamkeit		X	
Gesundheitskompetenz	X	X	
Big Five	X		
Gesundheitsverhalten		X	X
Psychische Beanspruchung	X	X	X
Stress (1 Monat)			X
Stress (6 Monate)	X		X
Häufigkeit körperlicher Beschwerden	X	X	X
Absentismus	X		
Präsentismus	X		
Spillover-Effekte			X

Tabelle 1: Übersicht über erhobene Variablen.

3.2 Vorbereitende Analysen

Die im Folgenden beschriebenen Analysen gehen noch nicht auf die in der Arbeit aufgeworfene Ziel- und Fragestellung ein. Dennoch werden im Rahmen der vorbereitenden Datenanalysen bereits wichtige Schritte durchgeführt und Informationen generiert. Zunächst wird die Aufbereitung des Datensatzes beschrieben. Folgend wird die Prüfung der Normalverteilungsannahme thematisiert. Das Kapitel schließt mit einer Beschreibung der Stichprobe ab.

3.2.1 Aufbereitung des Datensatzes

Die Daten wurden vollständig mithilfe der Software *SoSciSurvey* erhoben. Die Software ermöglicht den direkten Download des Datensatzes nach Beendigung der Befragung. Die Rohdatensätze wurden von der Verfasserin der Arbeit herunter geladen und gespeichert. Es wurden lediglich vollständig ausgefüllte Fragebögen berücksichtigt.

Die spätere Auswertung erfolgte mit der Statistik Software SPSS. Die drei separaten Rohdatensätze wurden zu einem Gesamtdatensatz im SPSS-Format (.sav-Format) zusammen gefügt. Im neuen Datensatz wurde eine zusätzliche Variable erstellt, welche die Unterscheidung der jeweiligen Datenquellen erlaubt.

Nach der Zusammenführung der Datensätze wurden invers formulierte Items umcodiert. Anschließend wurden die Skalen gemäß der Auswertungshinweise, zum Teil mithilfe einer SPSS-Syntax, berechnet. Folgend wurde eine Bereinigung der Rohdatensätze vorgenommen. Subjektive Daten, die im Rahmen von Fragebogenstudien erhoben werden sind sehr anfällig für Verzerrungen und Fehler. Es kann Versuchspersonen geben, die nur unzureichend motiviert sind, an der Befragung teilzunehmen, oder bei der Bearbeitung stark abgelenkt werden (McGrath et al., 2010). Die Bereinigung erfolgte orientiert an den Kriterien für sog. *insufficient effort responding* (Huang, Curran, Keeney, Poposki & DeShon, 2011). Ausgeschlossen wurden Daten, für die eine Bearbeitungsdauer von mehr als zwei Sekunden pro Item gemessen wurde (time respond-Kriterium). Ebenfalls ausgeschlossen wurden Datensätze, die konsekutiv identische Antworten aufwiesen (consecutive identical responses-Kriterium). Studierende, welche Angaben nicht an einer staatlichen Universität zu studieren oder kürzlich bereits einen ähnlichen Fragebogen ausgefüllt zu haben, wurden ebenfalls ausgeschlossen.

3.2.2 Prüfung der Normalverteilungsannahme

Neben der Reliabilitätsprüfung (Anhang 3) erfolgte eine Prüfung der Normalverteilung. Der Grund hierfür liegt darin, dass viele statistische Verfahren die Normalverteilung der Variablen voraussetzen. In der Literatur werden verschiedene Vorgehensweisen diskutiert (Janssen, & Laatz, 2010; Razali & Wah, 2011; Rasch, Friese, Naumann & Hofmann, 2014). Als grafische Hilfestellung können beispielsweise Histogramme mit eingezeich-

netter Normalverteilung oder Boxplots dienen. Vor allem Histogramme mit einer unterlegten Normalverteilungskurve stellen Daten anhand von direkt aneinander liegenden Flächen dar. Sie sind gut zur Darstellung der Verteilung (quasi-) kontinuierlicher Daten geeignet. Da keine definitiven Grenzen benannt werden können, bleibt hier jedoch der Nachteil großer interpretativer Spielräume bestehen. Es ist daher ratsam, dieses Verfahren mit einer oder mehreren der nachfolgend beschriebenen Vorgehensweisen zu vergleichen (ebd.).

Eine mögliche Ergänzung zur Betrachtung des Histogramms ist die Anwendung eines Normalverteilungstests (Kolmogorov-Smirnoff-Test oder Shapiro-Wilk-Test). Janssen und Laatz (2010) diskutieren die Problematik dieser Tests bei Stichprobengrößen $N > 30$. Durch eine Fokussierung auf den α -Fehler kommt es dazu, dass die zu prüfende Hypothese vor allem bei kleinen Stichproben bestätigt wird. Bei größeren Stichproben wird die Normalverteilungsannahme auch dann abgelehnt, wenn sich die Verteilung einer Variablen im Toleranzbereich befindet. Da die in dieser Arbeit vorliegende Stichprobe deutlich größer ist als 30 Personen, wird von der Anwendung dieser Normalverteilungstests Abstand genommen.

Neben dem Einsatz von Normalverteilungstests besteht die Option, numerische Verfahren einzusetzen. Dieses Vorgehen wird auch in dieser Arbeit, neben der grafischen Überprüfung, gewählt. Es werden zwei Indikatoren herangezogen, die Schiefe und die Kurtosis (vgl. Bortz & Schuster, 2010). Bei einer perfekt symmetrischen Verteilung nehmen beide Werte jeweils den Wert null an. Ab welcher Abweichung von null auch von einer Verletzung der Normalverteilungsannahme ausgegangen werden muss, wird in der Literatur unterschiedlich definiert. Während Temme und Hildebrandt (2009) bereits bei Werten > 1 eine Ablehnung der Normalverteilung fordern, formulieren West, Finch und Curran (1995) liberalere Vorgaben: Die Schiefe sollte nicht > 2 sein und die Kurtosis nicht > 7 .

Die Histogramme mit unterlegter Normalverteilungskurve sowie alle Werte für die Schiefe und Kurtosis der betrachteten Merkmale sind in Anhang 4 dargestellt. Die gemessenen Variablen entsprechen, gemäß den oben beschriebenen Kriterien, in ausreichendem Maße einer Normalverteilung. Bezüglich der numerischen Verfahren entsprechen lediglich drei Merkmale hinsichtlich der Kurtosis nicht dem konservativeren Kriterium von Temme und Hildebrandt (2009). Die Skalen *autoritäre Führung* (Kurtosis = 1,82), *allgemeine Selbstwirksamkeit* (Kurtosis = 1,18) sowie *Kommunikation und Kooperation* (Kurtosis = 1,05) liegen etwas über dem kritischen Wert eins, entsprechen aber noch vollkommen dem liberalerem Kriterium von West et al. (1995). In Verbindung mit der grafischen Prüfung der Normalverteilung kann die Normalverteilungsannahme im Rahmen des Toleranzbereichs auch hier bestätigt werden.

3.2.3 Stichprobenbeschreibung

Aus den drei verschiedenen Datenerhebungen gehen, nach der bereits beschriebenen Bereinigung der Rohdaten, unterschiedlich große Stichproben in den Gesamtdatensatz

ein. Datensatz A umfasst $N_A = 446$ Versuchspersonen. Datensatz B umfasst $N_B = 173$ und Datensatz C umfasst $N_C = 209$ Versuchspersonen. Daraus ergibt sich eine Gesamtstichprobengröße von $N = 828$ Studierenden, die an der Befragung teilgenommen haben. Davon sind $n_w = 632$ Personen (76,3 %) weiblich und $n_m = 196$ (23,7 %) männlich (vgl. Anhang 5).

Die Altersverteilung zeigt, dass 20,7 % ($n = 171$) Personen in die Alterskategorie 15 bis 20 Jahre fallen. Die Mehrheit der befragten Personen liegt mit 58,6 % ($n = 485$) in der Alterskategorie 21 bis 25 Jahre. 14,4 % ($n = 144$) der befragten Personen fallen in die Alterskategorie 26 bis 30 Jahre. 3,4 % ($n = 28$) sind älter als 31 Jahre. Die Verteilung des Alters der befragten Personen ist vergleichbar mit den Daten, die vom statistischen Bundesamt (2016) hierzu veröffentlicht wurden.

67,1 % ($n = 576$) der befragten Studierenden sind in einem Bachelorstudiengang eingeschrieben. Die restlichen 32,9 % ($n = 283$) sind Studierende in einem Masterstudiengang. Die Stichprobe setzt sich aus Studierenden folgender Fachbereiche zusammen: 20,5 % der Studierenden ($n = 170$) geben an, in einem MINT-Studiengang eingeschrieben zu sein. 25,2 % ($n = 209$) sind Studierende der Rechts- oder Wirtschaftswissenschaften. Den Großteil der Stichprobe repräsentieren mit 44,1 % ($n = 362$) die Studierenden der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften. 8,5 % ($n = 70$). 71,9 % ($n = 595$) der befragten Studierenden sind an einer Universität oder Hochschule in Westdeutschland immatrikuliert. 13,6 % ($n = 113$) sind Studierende aus Süddeutschland. Ost und Norddeutschland sind mit 6,2 % ($n = 51$) sowie 6,5 % ($n = 54$) in der Stichprobe vertreten.

4 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der statistischen Auswertung der quantitativen Studie beschrieben. Zunächst erfolgt eine deskriptive und korrelative Analyse der vorliegenden Daten. Zudem wird ein inferenzstatistischer Vergleich zwischen den a) verschiedenen Studienfachbereichen sowie b) Regionen in Deutschland durchgeführt. Anschließend werden die vorliegenden Daten vertiefend vor dem Hintergrund des Job-Strain-Control-Modells analysiert.

Die Ergebnisse sollen einen ersten Überblick hinsichtlich einer ganzheitlicheren Betrachtung arbeitspsychologisch relevanter Merkmale im Studium ermöglichen. Die Darstellung der deskriptiven Ergebnisse und der Zusammenhangsanalysen wird am Fünf-x-Fünf-Wirkungsmodell orientiert dargestellt, um zusammenfassend eine bessere Übersichtlichkeit zu gewährleisten (vgl. Kapitel 3.1.1). Alle SPSS-Outputs sind im Anhang inklusive der Syntax angeführt. In den einzelnen Abschnitten des Kapitels wird auf die entsprechenden Stellen verwiesen.

4.1 Deskriptive Statistik

In diesem Abschnitt wird die deskriptive Statistik der erhobenen Merkmale beschrieben. Diese Ergebnisse sind für die Ziel- und Fragestellung dieser Arbeit bereits von zentraler Bedeutung. Die Ergebnisse werden jeweils für die Gesamtstichprobe berichtet. Die deskriptive Statistik der verschiedenen Studienfachkategorien erfolgt, aus Gründen der Übersichtlichkeit, im Zuge der Gruppenvergleiche.

4.1.1 Tätigkeitsgestaltung

Zunächst werden die Ergebnisse der Synthetischen Belastungs- und Arbeitsanalyse für die Gesamtstichprobe beschrieben: Für die Skala Leistungs- und Zeitvorgaben wurde ein Mittelwert von $M = 2,83$ ($SD = 0,91$, s. Tabelle 2: Deskriptive Statistik (Rohwerte) der Skalen der Synthetischen Belastungs- und Arbeitsanalyse; vgl. Anhang 7) gefunden. Für die Skala Kommunikation und Kooperation wurde ein Mittelwert von $M = 2,37$ ($SD = 0,50$) und für die Skala Regulationsbehinderungen ein Mittelwert von $M = 1,30$ ($SD = 0,67$) gefunden. Für die Skala Anforderungsvielfalt ergibt sich ein Mittelwert von $M = 2,92$ ($SD = 0,58$) und für die Skala Tätigkeitsspielraum ein Mittelwert von $M = 2,54$ ($SD = 0,64$).

Deskriptive Statistik	N	Mittelwert	Standardabweichung
Leistungs- und Zeitvorgaben	618	2,83	0,91
Kommunikation und Kooperation	616	2,37	0,50
Regulationsbehinderungen	616	1,30	0,67
Anforderungsvielfalt	619	2,92	0,58
Tätigkeitsspielraum	618	2,54	0,64

Tabelle 2: Deskriptive Statistik (Rohwerte) der Skalen der Synthetischen Belastungs- und Arbeitsanalyse

Bezieht sich auf die Gesamtstichprobe (Skalierung 0 bis 4).

Wie in Kapitel 3.1.1.1 beschrieben, wurden die Werte der Skalen zusätzlich, gemäß eines Ampelsystems für den Gestaltungsbedarf eines Merkmals, transformiert. Der Wertebereich liegt dann nur noch bei 0 bis 2. Die zugrunde gelegten Cut-off-Werte wurden, an den Vorgaben von Wieland in Burmester et al. (1997) orientiert, festgelegt. Ebd. konnte zeigen, dass Mittelwerte $M \leq 1$ optimal sind und tendenziell mit positiveren Beanspruchungszuständen sowie einer hohen Motivation und geringeren körperlichen Beschwerden einhergehen. Mittelwerte von $M \geq 1,27$ gehen mit negativeren Beanspruchungszuständen und einem erhöhten Risiko körperlicher Beschwerden einher.

Es wurden folgende Ergebnisse gefunden (s. Tabelle 3): Für die Skala Leistungs- und Zeitvorgaben wurde mit einem Mittelwert von $M = 1,15$ ($SD = 0,59$) ein mittlerer Gestaltungsbedarf/eine derzeit suboptimale Gestaltung identifiziert. Für die Skala Kommunikation und Kooperation wurde mit einem Mittelwert von $M = 1,36$ ($SD = 0,39$) ein hoher Gestaltungsbedarf/eine dysfunktionale Gestaltung identifiziert. Die Skala Regulationsbehinderungen liegt mit einem Mittelwert von $M = 1,14$ ($SD = 0,50$) im suboptimalen Bereich (mittlerer Gestaltungsbedarf). Die Skala Anforderungsvielfalt liegt mit einem Mittelwert von $M = 0,95$ ($SD = 0,45$) als einziges Tätigkeitsmerkmal im Bereich optimaler Gestaltung. Für die Skala Tätigkeitsspielraum wurde ein Mittelwert von $M = 1,22$ ($SD = 0,45$) gefunden, was ebenfalls einer suboptimalen Gestaltung/mittlerem Gestaltungsbedarf entspricht. Insgesamt können bei ($n = 610$ befragten Studierenden) 23,1 ($n = 141$) % der Kategorie „kein Gestaltungsbedarf/grün“ zu geordnet werden, 42,5 % 31,1 % ($n = 259$) weisen „mittleren Gestaltungsbedarf/gelb“ und 34,4 % ($n = 210$) „hohen Gestaltungsbedarf/rot“ auf (s. Anhang 34).

Deskriptive Statistik	N	Mittelwert	Standardabweichung
Leistungs- und Zeitvorgaben	618	1,15	0,59
Kommunikation und Kooperation	616	1,36	0,39
Regulationsbehinderungen	616	1,14	0,50
Anforderungsvielfalt	619	0,95	0,45
Tätigkeitsspielraum	618	1,22	0,45
Gesamtgestaltungsbedarf	610	1,11	0,75

Tabelle 3: Deskriptive Statistik der Skalen der Synthetischen Belastungs- und Arbeitsanalyse nach der Transformation gemäß des Ampelsystems

(Wertebereich 0 bis 2). Grau hinterlegte Werte symbolisieren eine dysfunktionale Tätigkeitsgestaltung (hoher Gestaltungsbedarf).

Folgend werden die Ergebnisse für das zweite, eingesetzte Arbeitsanalyseverfahren, den FIT-Fragebogen, beschrieben: Für die Skalen Arbeitsintensität und Tätigkeitsspielraum des FIT-Fragebogens wurden folgende Ergebnisse gefunden (vgl. Tabelle 4). Für die Skala Arbeitsintensität wurde ein Mittelwert von $M = 2,78$ ($SD = 0,61$) und für die Skala Tätigkeitsspielraum ein Mittelwert von $M = 0,95$ ($SD = 0,45$) gefunden.

Deskriptive Statistik	N	Mittelwert	Standardabweichung
Arbeitsintensität	446	2,78	0,61
Tätigkeitsspielraum	446	2,90	0,45

Tabelle 4: Deskriptive Statistik für die Skalen des-Fragebogens zu Arbeitsintensität und Tätigkeitsspielraum.

Bezieht sich auf die Gesamtstichprobe (Skalierung 1 bis 4).

Neben den Arbeitsanalyseverfahren wurde mit einer Single-Item-Messung die Zufriedenheit mit dem Gestaltungsspielraum erfragt. Für die Zufriedenheit mit dem Gestaltungsspielraum im Studium wurde ein Mittelwert von $M = 2,08$ ($SD = 0,69$, $N = 173$) gefunden. Betrachtet man die prozentuale Verteilung der Antworthäufigkeiten ergibt sich folgendes Bild:

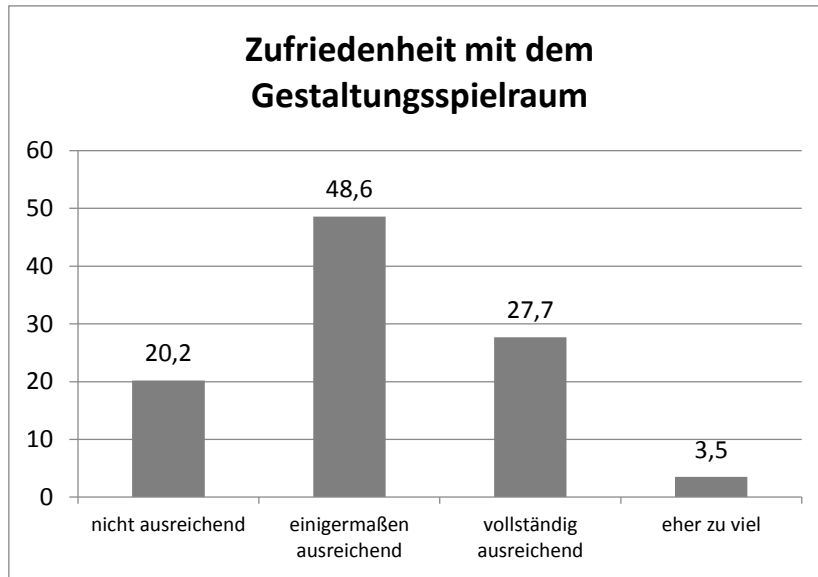


Abbildung 8: Prozentuale Verteilung der Antworten auf die Frage nach der Zufriedenheit mit dem Gestaltungsspielraum im Studium.

$N = 173$

20,2 % Prozent der Studierenden geben an, dass die Tätigkeitsspielräume nicht ausreichen und rund 48,6 % empfinden die Tätigkeitsspielräume als einigermaßen ausreichend. Nur 27,7 Prozent geben an, vollständig ausreichend zufrieden mit dem Gestaltungsspielraum im Studium zu sein und 3,5 % empfinden die Gestaltungsspielräume als zu viel (Anhang 35).

4.1.2 Merkmalsklasse Verhalten des Lehrpersonals (Führung)

Da Führung im universitären Kontext aus studentischer Perspektive nur bedingt gegeben ist, sind die folgenden Ergebnisse vielmehr als Beziehung der Studierenden zu ihren Dozenten einzuschätzen. Es wurden folgende Werte für die Gesamtstichprobe gefunden (s. Tabelle 5; vgl. Anhang 7). Für die Skala ganzheitliches Verhalten wurde ein Mittelwert von $M = 2,01$ ($SD = 0,78$) und für die Skala autoritäres Verhalten wurde ein Mittelwert von $M = 2,87$ ($SD = 0,63$) gefunden.

Deskriptive Statistik	N	Mittelwert	Standardabweichung
Ganzheitliches Verhalten	173	2,01	0,78
Autoritäres Verhalten	173	2,87	0,63

Tabelle 5: Deskriptive Statistik für die Skalen des Fragebogens zu Führung und Zusammenarbeit

Bezieht sich auf die Gesamtstichprobe (Skalierung 0 bis 4).

4.1.3 Merkmalsklasse Personmerkmale

Es wurden drei Facetten von Selbstwirksamkeit gemessen (s. Tabelle 6). Für die allgemeine Selbstwirksamkeit wurde ein Mittelwert von $M = 2,87$ ($SD = 0,44$) gefunden. Für die studiumsspezifische Selbstwirksamkeit kann ein Mittelwert von $M = 3,58$ ($SD = 0,72$) berichtet werden. An dieser Stelle muss die von den Autoren unterschiedlich gewählte Skalierung berücksichtigt werden. Die Skala des Fragebogens zur studiumsspezifischen Selbstwirksamkeit ist, im Vergleich zur Skala des Fragebogens zur allgemeinen Selbstwirksamkeit und der Gesundheitskompetenzskala, um eins nach rechts verschoben. Auffällig in dieser Auswertung ist der Wert zur Gesundheitskompetenz. Es wurde ein sehr niedriger Wert von $M = 1,64$ ($SD = 0,48$) gefunden. Die Skalierung ist identisch zum Fragebogen zur allgemeinen Selbstwirksamkeit und auch die Itemformulierungen sind aneinander angelehnt.

<u>Deskriptive Statistik</u>	<u>N</u>	<u>Mittelwert</u>	<u>Standardabweichung</u>
Allgemeine Selbstwirksamkeit	173	2,87	0,44
Studiumsspezifische Selbstwirksamkeit	173	3,58	0,72
Gesundheitskompetenz	151	1,64	0,48

Tabelle 6: Deskriptive Statistik der Selbstwirksamkeitskennwerte

Gemessen wurden die studiumsspezifische Selbstwirksamkeit (Skalierung 1 bis 5), die allgemeine Selbstwirksamkeit (Skalierung 1 bis 4) und Gesundheitskompetenz (Skalierung 0 bis 4).

In Tabelle 7 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen der Persönlichkeitsdimensionen dargestellt (Big Five). Für die Skala Extraversion wurde ein Mittelwert von $M = 3,20$ ($SD = 0,99$) gefunden. Für die Skala Neurotizismus wurde ein Mittelwert von $M = 3,17$ ($SD = 1,04$) und für die Skala Offenheit für Erfahrung ein Mittelwert von $M = 3,46$ ($SD = 1,11$) gefunden. Für die Skala Gewissenhaftigkeit kann ein Mittelwert von $M = 3,50$ ($SD = 0,90$) und für die Skala Verträglichkeit ein Mittelwert von $M = 3,12$ ($SD = 0,89$) berichtet werden.

Deskriptive Statistik	N	Mittelwert	Standardabweichung
Extra-version	446	3,20	0,99
Neurotizismus	446	3,17	1,04
Offenheit für Erfahrung	446	3,46	1,11
Gewissenhaftigkeit	446	3,50	0,90
Verträglichkeit	446	3,12	0,89

Tabelle 7: Deskriptive Statistik der Skalen des Big Five-Persönlichkeitsmodells

(Skalierung 1 bis 5)

Die Studierenden wurden zu ihrem Bewegungsverhalten befragt. Von $n = 446$ Personen, die zu ihrem Bewegungsverhalten befragt wurden, geben 66,6 % ($n = 297$) an sich sportlich zu betätigen. Die restlichen 33,4 % ($n = 149$) geben an, sich nicht sportlich zu betätigen. Von den sportlich aktiven Studierenden trainieren 2,8 % ($n = 13$) weniger als einmal wöchentlich. 13,0 % ($n = 58$) geben an, sich einmal wöchentlich zu bewegen. 21,7 % ($n = 97$) der befragten Studierenden sind zweimal wöchentlich sportlich aktiv und 28,9 % ($n = 129$) gehen dreimal wöchentlich oder öfter zum Sport. Zusammengefasst bedeutet das, dass rund die Hälfte (49,3 %; $n = 446$) der zu ihrem Bewegungsverhalten befragten Studierenden gar nicht oder maximal einmal wöchentlich sportlich aktiv ist.

Die $n = 297$ Studierenden die angeben sportlich aktiv zu sein, wurden zusätzlich dazu befragt, wie sich ihr Bewegungsverhalten während der Prüfungsphase verhält. 10,1 % ($n = 30$) der sportlich aktiven Studierenden hören während der Prüfungsphase auf, Sport zu treiben. 46,5 % ($n = 138$) geben an, die sportliche Betätigung zu reduzieren. 36,0 % ($n = 107$) treibt weiterhin gleich viel oder wenig Sport und 7,4 % ($n = 22$) bewegt sich mehr als üblich.

4.1.4 Merkmalsklasse Erleben und Empfinden

Zunächst wird deskriptive Statistik der Variable psychische Beanspruchung (s. Tabelle 8, s. Anhang 7) beschrieben. Für die funktionale Beanspruchung wurde ein Mittelwert von $M = 3,87$ ($SD = 1,05$) gefunden. Die dysfunktionale Beanspruchung beträgt im Mittel $M = 2,98$ ($SD = 1,30$). Für die Beanspruchungsbilanz ergibt sich für die Gesamtstichprobe so ein durchschnittlicher Wert von $M = 0,90$ ($SD = 1,74$). Der Mittelwert für die Variable Kontrollerleben beträgt $M = 2,39$ ($SD = 1,36$).

Alle Mittelwerte liegen gemäß der Einordnung der Autoren des verwendeten Messinstruments in einem dysfunktionalen, negativen Bereich (vgl. Wieland & Hammes, 2014). Der

im späteren Verlauf des Kapitels aufgezeigte Vergleich mit Benchmarkdatensätzen sowie die Einordnung in das bereits beschriebene Job-Strain-Control-Modell (s. Kapitel 2.3.2) werden die Relevanz dieser Ergebnisse noch deutlicher machen.

Deskriptive Statistik	N	Mittelwert	Standardabweichung
Funktionale Beanspruchung	823	3,87	1,05
Dysfunktionale Beanspruchung	826	2,98	1,30
Beanspruchungsbilanz	821	0,90	1,74
Kontrollerleben	827	2,39	1,36

Tabelle 8: Deskriptive Statistik der psychischen Beanspruchung und des Kontrollerlebens.

(Skalierung 1 bis 7)

Folgend werden die Ergebnisse der Messung des subjektiven Stresserlebens beschrieben. Die Ergebnisse der Messung des subjektiv wahrgenommenen Stresserlebens (Perceived Stress Scale) bestätigen die Ergebnisse der Messung der psychischen Beanspruchung (s. Tabelle 9). Für den Summenscore der Skala zur Messung des subjektiv wahrgenommenen Stresses im letzten Monat wurde ein Mittelwert von $M = 19,82$ ($SD = 7,05$) gefunden. Bezogen auf die letzten sechs Monate liegt der gemessene durchschnittliche Summenscore bei $M = 20,95$ ($SD = 6,64$). Gemäß Cohen et al. (1983) und Cohen und Williamson (1988) spricht ein Wert von 20 für starken Stress. Eine (amerikanische) Vergleichsstichprobe der Altersklasse 18 bis 29 Jahre liegt bei einem Mittelwert von $M = 13,70$ ($SD = 6,20$).

Deskriptive Statistik	N	Mittelwert	Standardabweichung
Stress im letzten Monat	209	19,82	7,05
Stress in den letzten sechs Monaten	576	20,25	6,64

Tabelle 9: Deskriptive Statistik des subjektiv wahrgenommenen Stressempfindens im letzten Monat sowie in den letzten sechs Monaten (Summenscore).

4.1.5 Merkmalsklasse Gesundheit und Leistung

Ein Teil der Studierenden wurde zu ihrem aktuellen Notendurchschnitt befragt (s. Tabelle 10). Im Mittel liegt der Notendurchschnitt bei $M = 1,99$ ($SD = 0,56$). Für die Variablen Absentismus und Präsentismus können folgende Ergebnisse berichtet werden: Die hierzu befragten Studierenden geben an, in den letzten 12 Monaten im Durchschnitt $M = 7,85$ Tage ($SD = 13,80$) krankheitsbedingt nicht am Studium teilgenommen zu haben. Auffällig ist vor allem das Ergebnis für studentischen Präsentismus: Es wurde ein Mittelwert von $M = 19,65$ ($SD = 51,89$). Aufgrund der sehr starken Streuung wird hier zusätzlich der Median herangezogen. Er liegt für beide Variablen Absentismus und Präsentismus bei $Med = 5,00$. Einzelne Studierende geben an, das gesamte Jahr über trotz Krankheit das Studium fortgeführt zu haben, was die große Varianz erklärt.

Deskriptive Statistik	N	Mittelwert	Standardabweichung	Median
Notendurchschnitt	173	1,99	0,56	1,90
Absentismus	440	7,85	13,80	5,00
Präsentismus	415	19,65	51,89	5,00

Tabelle 10: Deskriptive Statistik zum Notendurchschnitt, Absentismus und Präsentismus.

(Angabe in Tagen)

Für die Häufigkeit körperlicher Beschwerden (s. Tabelle 11) können folgende Ergebnisse berichtet werden: Für die Skala Muskel-Skelett-Beschwerden wurde ein Mittelwert von $M = 2,81$ ($SD = 1,11$) gefunden. Für die Skala Herz-Kreislauf-Beschwerden wurde ein Mittelwert von $M = 2,56$ ($SD = 1,17$) gefunden. Der durchschnittliche Wert der Skala Magen-Darm-Beschwerden liegt bei $M = 2,19$ ($SD = 1,22$). Adäquat zu den dysfunktionalen Werten für die psychische Beanspruchung und dem hohen Stresserleben weist die, stark psychosomatisch bedingte, Skala Unspezifische Beschwerden mit einem Mittelwert von $M = 3,24$ ($SD = 0,83$) den größten Wert und die geringste Streuung auf.

Deskriptive Statistik	N	Mittelwert	Standardabweichung
Muskel-Skelett-Beschwerden	790	2,81	1,11
Herz-Kreislauf-Beschwerden	790	2,56	1,17
Magen-Darm-Beschwerden	790	2,19	1,22
Unspezifische Beschwerden	790	3,24	0,83

Tabelle 11: Deskriptive Statistik der Häufigkeit körperlicher Beschwerden. Zugrunde gelegt wurde der Maximalwert jeder Skala.

(Skalierung 0 bis 4)

Neben den Häufigkeiten körperlicher Beschwerden wurden negative Spillover-Effekte gemessen. Zum einen wird erfasst, ob durch eine negative psychische Beanspruchung eine Life-Domain-Inbalance bzw. ein negativer Spillover-Effekt wahrgenommen wird. Zum anderen wird erfasst, ob sich der, für das Studium aufgebrauchte Zeitaufwand negativ auf das Privatleben auswirkt. Es wurden folgende Ergebnisse gefunden (s. Tabelle 12): Für die Skala Spillover der Beanspruchung wurde ein Mittelwert von $M = 2,96$ ($SD = 0,72$) gefunden. Für die Skala Spillover des Zeitaufwands wurde ein Mittelwert von $M = 2,86$ ($SD = 0,79$) gefunden.

Deskriptive Statistik	N	Mittelwert	Standardabweichung
Spillover der Beanspruchung im Studium	209	2,96	0,72
Spillover Zeitaufwand	209	2,86	0,79

Tabelle 12: Deskriptive Statistik zu den Spillovereffekten des Studiums auf das Privatleben.

(Skalierung 1 bis 5)

4.2 Zusammenhangsanalysen

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse von Zusammenhangsanalysen dargestellt werden. Das Kapitel wird an, den vom Fünf-x-Fünf-Wirkungsmodell postulierten Zusammenhängen orientiert, aufgebaut (vgl. Abbildung 9). Betrachtet werden nicht alle Pfade, sondern lediglich die vier in der Abbildung nummerierten Bereiche:

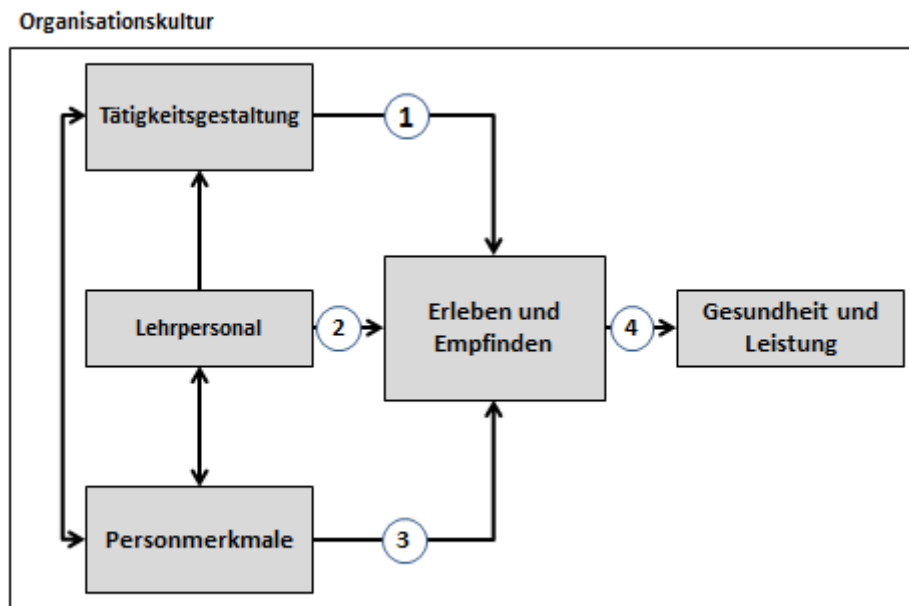


Abbildung 9: Im Rahmen der Zusammenhangsanalysen betrachtete Wirkpfade.

4.2.1 Tätigkeitsgestaltung und das Erleben und Empfinden

Gemäß dem Fünf-x-Fünf-Wirkungsmodell sowie auch gemäß der wissenschaftlichen arbeitspsychologischen Literatur hängt das Stresserleben sowie die psychische Beanspruchung, kurz das Erleben und Empfinden in einer Situation oder einem Kontext, mit der Tätigkeitsgestaltung und den Aufgaben zusammen. Es werden Korrelationskoeffizienten nach Pearson sowie lineare und multiple Regressionsmodelle berichtet. Die Prüfung der Voraussetzungen ist in Kapitel 0 beschrieben.

Für das SynBA-Verfahren (Rohwerte) konnten lediglich für die Skala Regulationsbehinderungen inhaltlich bedeutsame Zusammenhänge (Korrelation nach Pearson) gefunden werden (vgl. Tabelle 13). Zwischen der Variable Regulationsbehinderungen und der Beanspruchungsbilanz wurde eine Korrelation von $r = -.30$ ($p < .00$) gefunden. Dies entspricht nach Cohen (1988) einem mittleren Effekt. Regulationsbehinderungen korrelieren bedeutsam und, wie erwartet negativ, mit der dysfunktionalen Beanspruchung $r = -.28$ ($p < .00$). Das Ergebnis wird bestätigt durch eine negative Korrelation von $r = -.46$ (p

< .00) der Regulationsbehinderungen mit dem Stresserleben in den letzten sechs Monaten. Für die übrigen Skalen des SynBA-Verfahrens konnten keine signifikanten oder nur wenig bedeutsame Zusammenhänge gefunden werden (s. Anhang 8). Da die Variable Tätigkeitsspielraum mit zwei verschiedenen Arbeitsanalyseverfahren gemessen wurde, wird diese SynBA-Skala in der Ergebnisdarstellung mit angeführt, um den direkten Vergleich deutlich machen zu können.

Überraschenderweise unterscheiden sich die Ergebnisse für das Arbeitsanalyseverfahren FIT von denen des SynBA-Verfahrens: Zwischen der Skala Arbeitsintensität und der dysfunktionalen Beanspruchung wurde ein mittlerer Zusammenhang $r = .47$ ($p < .01$) gefunden. Zwischen Arbeitsintensität und der Beanspruchungsbilanz wurde ein mittlerer, negativer Zusammenhang von $r = -.36$ ($p < .01$) gefunden. Adäquat dazu ist auch der hohe Zusammenhang von $r = .53$ ($p < .01$) zwischen der Arbeitsintensität und dem Stress in den letzten sechs Monaten.

Während für die Skala Tätigkeitsspielraums des SynBA-Verfahrens keine bedeutsamen Zusammenhänge gefunden wurden, korreliert die Skala Tätigkeitsspielraum des FIT-Fragebogens signifikant positiv mit der funktionalen Beanspruchung ($r = .39$; $p < .01$), der Beanspruchungsbilanz ($r = .34$; $p < .01$) und dem Kontrollerleben ($r = .34$; $p < .01$). Gemäß der Konvention nach Cohen (ebd.) können alle Werte als mittlere Effekte interpretiert werden.

Korrelationen	Regulationsbehinderungen (SynBA)	Tätigkeitsspielraum (SynBA)	Arbeitsintensität (FIT)	Tätigkeitsspielraum (FIT)
Funktionale Beanspruchung	-.17** (n = 611)	.13** (n = 611)	-.01 (n = 445)	.39** (n = 446)
Dysfunktionale Beanspruchung	.28** (n = 614)	.01 (n = 616)	.47** (n = 444)	-.14** (n = 443)
Beanspruchungsbilanz	-.30** (n = 609)	.07 (n = 611)	-.36** (n = 441)	.34** (n = 441)
Kontrollerleben	-.16** (n = 615)	.06 (n = 617)	-.08 (n = 445)	.34** (n = 445)
Stress (6 Monate)	-.46** (n = 443)	.01 (n = 445)	.53** (n = 446)	-.19** (n = 446)

Tabelle 13: Zusammenhänge (Korrelation nach Pearson) der Variablen zur Tätigkeits- und Aufgabengestaltung mit den Kennwerten zum Erleben und Empfinden der Studierenden.

Aufgrund der variierenden Stichprobengröße wird das n zellenweise angegeben.

** = $p < .01$

Um feststellen zu können, welche Merkmale in Bezug auf das Erleben und Empfinden bedeutsam sind, wurden im nächsten Schritt mit den in Tabelle 13 dargestellten Variablen, Regressionsanalysen durchgeführt. Auf Basis der Korrelationsanalyse kann bereits vermutet werden, dass die prognostische Validität des SynBA-Verfahrens in diesem spezifischen Setting eingeschränkt ist. Ein direkter Vergleich zur Skala Tätigkeitsspielraum des FIT-Fragebogens erlaubt möglicherweise die Ableitung differenzierterer Empfehlungen zur Tätigkeitsanalyse im Hochschulkontext. Die Voraussetzungen für die Regressionsanalysen wurden gemäß den Empfehlungen von Bühner und Ziegler (2009) geprüft. Lediglich auf die Betrachtung eines Histogramms der standardisierten Residuen wurde aufgrund der Stichprobengröße verzichtet. Alle Ergebnisse sind in Anhang 9 einsehbar. Die Regressionsanalysen werden aufgrund der Multikollinearität für jedes Arbeitsanalyseverfahren separat durchgeführt.

Die Skala Tätigkeitsspielraum des FIT-Fragebogens ist ein signifikanter Prädiktor für die funktionale Beanspruchung ($\beta = .39$; $p < .01$, s. Tabelle 14) Die Skala Arbeitsintensität ist kein signifikanter Prädiktor ($\beta = -.04$; $n. s.$).

Ähnlich sind die Ergebnisse bezüglich der dysfunktionalen Beanspruchung. Die Skalen des FIT-Fragebogens werden als signifikante Prädiktoren für dysfunktionale Beanspruchung identifiziert. Während die Skala Tätigkeitsspielraum mit einem Wert von $\beta = -0,18$ ($p < .01$) zwar signifikant ist, scheint die Skala Arbeitsintensität mit einem Wert von $\beta = .48$ ($p < .01$) deutlich relevanter, wenn es darum geht, dysfunktionale Beanspruchungszustände zu erklären. Insgesamt können durch die Skalen des FIT-Fragebogens rund 25 % der Varianz der dysfunktionalen Beanspruchung erklärt werden.

Multiple Regression	AV: Funktionale Beanspruchung	AV: Dysfunktionale Beanspruchung	AV: Beanspruchungsbilanz
Tätigkeitsspielraum (FIT)	.39**	-.18**	.37**
Arbeitsintensität (FIT)	.40	.48**	-.36**
R²	.15	.25	.27

Tabelle 14: Ergebnisse der multiplen Regression der Skalen Tätigkeitsspielraum und Regulationsbehinderungen des FIT-Fragebogens auf die Kennwerte für verschiedene Beanspruchungszustände und die -bilanz.

Dargestellt sind die Beta-Gewichte sowie der Anteil aufgeklärter Varianz R²

** $p < .01$

Die Skala Tätigkeitsspielraum des FIT-Fragebogens ist ein signifikanter Prädiktor für die funktionale Beanspruchung ($\beta = .39$; $p < .01$, s. Tabelle 14). Die Skala Arbeitsintensität ist kein signifikanter Prädiktor ($\beta = -.04$; $n. s.$).

Ähnlich sind die Ergebnisse bezüglich der dysfunktionalen Beanspruchung. Die Skalen des FIT-Fragebogens werden als signifikante Prädiktoren für dysfunktionale Beanspruchung identifiziert. Während die Skala Tätigkeitsspielraum mit einem Wert von $\beta = -0,18$ ($p < .01$) zwar signifikant ist, scheint die Skala Arbeitsintensität mit einem Wert von $\beta = .48$ ($p < .01$) deutlich relevanter, wenn es darum geht, dysfunktionale Beanspruchungszustände zu erklären. Insgesamt können durch die Skalen des FIT-Fragebogens rund 25 % der Varianz der dysfunktionalen Beanspruchung erklärt werden.

Die Skalen des FIT-Fragebogens erweisen sich als gute Prädiktoren für die Beanspruchungsbilanz von Studierenden. Die Skala Arbeitsintensität ($\beta = -.36$; $p < .01$). und die Skala Tätigkeitsspielraum ($\beta = .37$; $p < .01$) sind nicht nur statistisch signifikante Prädiktoren für die Beanspruchungsbilanz, sondern erklären 27 % der Varianz der Variable.

Die Skalen Regulationsbehinderungen und Tätigkeitsspielraum (SynBA) werden als signifikante Prädiktoren für die funktionale Beanspruchung identifiziert ($\beta = -.17$; $p < .01$ für die Regulationsbehinderungen und $\beta = .14$; $p < .01$ für den Tätigkeitsspielraum). Die mit dem SynBA-Verfahren gemessenen Variablen scheinen aufgrund der geringeren Varianzaufklärung jedoch weniger relevant (s. Tabelle 15). Auch die Regulationsbehinderungen können als signifikanter Prädiktor für dysfunktionale Beanspruchung bestätigt werden ($\beta = .28$; $p < .01$). Die Skala Tätigkeitsspielraum des SynBA-Verfahrens ($\beta = .01$, n. s.) ist kein Prädiktor für dysfunktionale Beanspruchung. Der Anteil erklärter Varianz der betrachteten SynBA-Skalen liegt bei 8 %. Regulationsbehinderungen können auch als signifikanter Prädiktor für die Beanspruchungsbilanz identifiziert werden ($\beta = -.30$; $p < .01$). Die Skala Tätigkeitsspielraum des SynBA-Verfahrens ist kein Prädiktor für die Beanspruchungsbilanz. Die Skalen klären mit 9 % deutlich weniger Varianz auf, als die Skalen des FIT-Fragebogens.

Multiple Regression	AV: Funktionale Beanspruchung	AV: Dysfunktionale Beanspruchung	AV: Beanspruchungsbilanz
Regulationsbehinderungen (SynBA)	.17**	.28**	-.30**
Tätigkeitsspielraum (SynBA)	.14**	.01	.01
R²	.05	.08	.08

Tabelle 15: Ergebnisse der multiplen Regressionen der Skalen Regulationsbehinderungen und Tätigkeitsspielraum des SynBA-Verfahrens auf die Kennwerte für verschiedene Beanspruchungszustände und die -bilanz.

Dargestellt sind die Beta-Gewichte sowie der Anteil aufgeklärter Varianz R²

** $p < .01$

Auch für die Variable Kontrollerleben können die Skalen des FIT-Fragebogens als signifikante Prädiktoren identifiziert werden (s. Tabelle 16). Die Skala Tätigkeitsspielraum ($\beta = .35$; $p < .01$), scheint für diese Stichprobe relevanter als die Arbeitsintensität ($\beta = -.11$; $p < .05$). Insgesamt werden 13 % der Varianz aufgeklärt. Die Varianz des subjektiven Stresserlebens in den letzten sechs Wochen kann durch die beiden Skalen des FIT-Fragebogens teilweise erklärt werden. Besonders die Skala Arbeitsintensität scheint für diese Stichprobe ein wichtiger Prädiktor ($\beta = .55$; $p < .01$). Auch die Skala Tätigkeitsspielraum des FIT-Fragebogens ist ein Prädiktor für das Stresserleben der Studierenden ($\beta = -.23$; $p < .01$). Insgesamt erklären die beiden Skalen des FIT-Fragebogens rund 34 % der Varianz des subjektiv wahrgenommenen Stresserlebens der Studierenden in den vergangenen sechs Monaten.

<u>Multiple Regression</u>	AV: Kontroll- erleben	AV: Stress in den letzten sechs Monaten
Tätigkeitsspielraum (FIT)	.35**	-.23**
Arbeitsintensität (FIT)	-.11*	.55**
R ²	.13	.34

Tabelle 16: Ergebnisse der multiplen Regressionen der Skalen des FIT-Fragebogens auf die Kennwerte für das Kontrollerleben und den wahrgenommenen Stress in den letzten sechs Monaten.

Dargestellt sind die Beta-Gewichte sowie der Anteil aufgeklärter Varianz R²

* $p < .05$ ** $p < .01$

Die Skala Tätigkeitsspielraum des SynBA-Verfahrens kann interessanterweise nicht als signifikanter Prädiktor für das Kontrollerleben identifiziert werden ($\beta = -.07$; *n. s.*, s. **Fehler! Ungültiger Eigenverweis auf Textmarke.**). Die Regulationsbehinderungen erklären einen statistisch signifikanten Anteil der Varianz ($\beta = -.16$; $p < .01$) des Kontrollerlebens, insgesamt sind die Messungen mit dem SynBA-Verfahren jedoch nicht so gut zur (statistischen) Vorhersage von Kontrollerleben bei Studierenden geeignet. Der Zusammenhang scheint hier geringer zu sein.

Der Zusammenhang zwischen Regulationsbehinderungen und dem subjektiven Stresserleben der Studierenden in den letzten sechs Monaten wird in den Ergebnissen der Regressionsanalyse deutlich ($\beta = .46$; $p < .01$).

Multiple Regression	AV: Kontroll- erleben	AV: Stress in den letzten sechs Monaten
Regulations- Behinderungen (SynBA)	-.16**	.46**
Tätigkeits- Spielraum (SynBA)	-.07	.01
R²	.03	.21

Tabelle 178: Ergebnisse der multiplen Regressionen der Skalen Regulationsbehinderungen und Tätigkeitsspielraum des SynBA-Verfahrens auf das Kontrollerleben und den Stress in den letzten sechs Monaten.

Dargestellt sind die Beta-Gewichte sowie der Anteil aufgeklärter Varianz R^2

** $p < .01$

4.2.2 Verhalten des Lehrpersonals und das Erleben und Empfinden

In der Arbeits- und Organisationspsychologie wird immer wieder belegt, dass das Verhalten von Führungskräften einen Einfluss auf das Erleben und Empfinden von Beschäftigten hat (zusammenfassend s. Felfe, 2015). An der Universität fungiert das Lehrpersonal ähnlich wie eine Führungskraft für die Studierenden. Aus diesem Grund soll folgend der Zusammenhang (Korrelation nach Pearson) zwischen dem Verhalten des Lehrpersonals und den erhobenen Kennwerten zum Erleben und Empfinden von Studierenden beschrieben werden (s. Tabelle 189). Leider kann die Variable Stress an dieser Stelle nicht hinzugezogen werden, da die Daten aus verschiedenen Rohdatensätzen stammen und so nicht miteinander in Verbindung gesetzt werden können.

Anschließend wird mittels Regressionsanalysen geprüft, ob Varianz im Erleben und Empfinden von Studierenden mithilfe dieses Merkmals erklärt werden kann. Alle SPSS-Outputs (inkl. der Prüfung der Voraussetzungen) sind in Anhang 10 einsehbar.

Ganzheitliches Verhalten des Lehrpersonals (Aufgabenorientierung sowie gleichzeitig Orientierung an den Befindlichkeiten der Studierenden) korreliert signifikant positiv mit der funktionalen Beanspruchung ($r = .26, p < .01$), der Beanspruchungsbilanz ($r = .37, p < .01$) und dem Kontrollerleben ($r = .26, p < .01$). Ein autoritäres Verhalten des Lehrpersonals korreliert signifikant negativ mit der funktionalen Beanspruchung ($r = -.20, p < .01$) und der Beanspruchungsbilanz ($r = -.27, p < .01$). Es korreliert signifikant positiv mit der dysfunktionalen Beanspruchung ($r = .21, p < .01$). Diese Zusammenhänge sind, auch in ihrer Richtung, erwartungskonform. Das Kontrollerleben korreliert nicht bedeutsam mit autoritären Verhaltensweisen des Lehrpersonals ($r = -.15, n. s.$). Die Ergebnisse sind in der Korrelationstabelle 18 dargestellt.

Multiple Regression	Funktionale Beanspruchung	Dysfunktionale Beanspruchung	Beanspruchungsbilanz	Kontrollerleben
Ganzheitliches Verhalten des Lehrpersonals	.26**	-.31**	.37**	.26**
Autoritäres Verhalten des Lehrpersonals	-.20**	.21**	-.27**	-.15

Tabelle 189: Zusammenhänge (Korrelation nach Pearson) der Führung durch das Lehrpersonal mit den Kennwerten zum Beanspruchungs- und Kontrollerleben der Studierenden.

N = 173; ** *p* < .01

Da für beide Variablen signifikante Korrelationen gefunden wurden, ist eine mögliche Aussagekraft der Variablen zur Erklärung der Beanspruchungszustände zu erwarten. Im nächsten Schritt werden die Ergebnisse einer multiplen Regression der beiden Skalen zur Erklärung von Varianz der verschiedenen Beanspruchungskennwerte dargestellt (s. Tabelle 20). Ganzheitliche „Führung“ durch das Lehrpersonal kann als signifikanter Prädiktor für die funktionale Beanspruchung identifiziert werden ($\beta = .22$; $p < .01$). Ganzheitliche „Führung“/ganzheitliches Verhalten des Lehrpersonals gegenüber den Studierenden, ist ein auch ein signifikanter Prädiktor für die dysfunktionale Beanspruchung ($\beta = -.28$; $p < .01$).

Wird die Beanspruchungsbilanz als abhängige Variable eingesetzt, erklären autoritäres und ganzheitliches Verhalten beide signifikante Varianzanteile. Das ganzheitliche Verhalten des Lehrpersonals scheint jedoch bedeutsamer zu sein ($\beta = .32$; $p < .01$) als autoritäres Verhalten ($\beta = -.18$; $p < .05$). In Summe erklären die beiden Skalen zur Führung durch das Lehrpersonal rund 16 % der Varianz der Beanspruchungsbilanz. Der Zusammenhang zwischen dem Verhalten des Lehrpersonals und der Beanspruchung der Studierenden in dieser Stichprobe wird durch die Analysen deutlich.

Hinsichtlich des Kontrollerlebens wird lediglich die ganzheitliche Führung/ganzheitliches Verhalten betrachtet. Da das autoritäre Verhalten nicht mit dem Wert korreliert, ist keine Aussagekraft der Variable hinsichtlich der Varianzaufklärung zu erwarten. Ganzheitliches Verhalten/ganzheitliche Führung des Lehrpersonals ist ein signifikanter Prädiktor für das Kontrollerleben der Studierenden ($\beta = .26$; $p < .05$). Es erklärt rund 7 % der Varianz.

Multiple Regression	AV: Funktionale Beanspruchung	AV: Dysfunktionale Beanspruchung	AV: Beanspruchungsbilanz	AV: Kontrollerleben
Ganzheitliches Verhalten des Lehrpersonals	.22**	-.28**	.32**	.26**
Autoritäres Verhalten des Lehrpersonals	-.14	.14	-.18*	-
R²	.09	.12	.16	.07

Tabelle 19: Ergebnisse der multiplen Regressionen der Skalen ganzheitliches Verhalten und autoritäres Verhalten des Lehrpersonals (Führung) auf die Kennwerte für verschiedene Beanspruchungszustände und die –bilanz, Personmerkmale und das Erleben und Empfinden

Dargestellt sind die Beta-Gewichte und der Anteil aufgeklärter Varianz R².

* $p < .05$

** $p < .01$

4.2.3 Personmerkmale und das Erleben und Empfinden

Zunächst werden die Korrelationen zwischen den verschiedenen Dimensionen der *Selbstwirksamkeitserwartung* und den Beanspruchungsdimensionen, der Beanspruchungsbilanz sowie dem Kontrollerleben beschrieben. Die *studiumsspezifische Selbstwirksamkeit* korreliert am höchsten mit den Beanspruchungsdimensionen ($r = .52$, $p < .01$ für die die Skala funktionale Beanspruchung; $r = -.37$, $p < .01$ für die dysfunktionale Beanspruchung; s. Tabelle 1; vgl. Anhang 10). Auch die Korrelation zwischen der studiumsspezifischen Selbstwirksamkeit und der Beanspruchungsbilanz entspricht nach Cohen (1988) einem großen Effekt ($r = .55$; $p < .01$). Die studiumsspezifische Selbstwirksamkeit korreliert ebenfalls signifikant mit dem Kontrollerleben ($r = .38$, $p < .01$). Alle Zusammenhänge weisen die erwartete Richtung auf.

Ähnlich sind auch die Zusammenhänge, die für die *allgemeine Selbstwirksamkeit* gefunden wurden. Es wurde ein signifikanter, positiver Zusammenhang mit funktionaler Beanspruchung ($r = .39$, $p < .01$) und ein negativer Zusammenhang mit der dysfunktionalen Beanspruchung ($r = -.37$, $p < .01$) gefunden.

Es wurde ein großer, positiver Zusammenhang zwischen der allgemeinen Selbstwirksamkeit und der Beanspruchungsbilanz ($r = .55$, $p < .01$) und ein mittlerer Effekt für den

Zusammenhang zwischen allgemeiner Selbstwirksamkeit und Kontrollerleben ($r = .36, p < .01$) gefunden.

Abweichend sind die Ergebnisse für die Gesundheitskompetenz. Während die Gesundheitskompetenz analog zu den anderen Facetten der Selbstwirksamkeitserwartung positiv mit der funktionalen Beanspruchung korreliert ($r = .40, p < .01$), wurde kein Zusammenhang mit der dysfunktionalen Beanspruchung gefunden. Die Gesundheitskompetenz korreliert jedoch in der erwarteten Richtung signifikant mit der Beanspruchungsbilanz ($r = .24, p < .01$) und dem Kontrollerleben ($r = .19, p < .01$), die Effekte fallen jedoch kleiner aus. Alle Ergebnisse sind in Tabelle 20 angeführt.

<u>Korrelationen</u>	Funktionale Beanspruchung	Dysfunktionale Beanspruchung	Beanspruchungsbilanz	Kontrollerleben
Gesundheitskompetenz	.40**	-.02	.24**	.19*
Studiumsspezifische Selbstwirksamk.	.52**	-.37**	.55**	.38**
Allgemeine Selbstwirksamk.	.39**	-.29**	.41**	.36**

Tabelle 21: Zusammenhänge (Korrelation nach Pearson) der verschiedenen Facetten von Selbstwirksamkeitserwartung mit den Kennwerten zum Erleben und Empfinden der Studierenden.

$N = 170$; ** $p < .01$

Die Ergebnisse der Korrelationsanalyse der Big Five-Persönlichkeitsdimensionen mit den verschiedenen Kennwerten zum Erleben und Empfinden sind in Tabelle 22 dargestellt. Besonders deutliche Zusammenhänge werden zwischen der Persönlichkeitsdimension Neurotizismus und den erhobenen Kennwerten zum Erleben und Empfinden gefunden. Neurotizismus korreliert negativ mit der funktionalen Beanspruchung ($r = -.24, p < .01$) und positiv mit der dysfunktionalen Beanspruchung ($r = .55, p < .01$). Neurotizismus korreliert signifikant negativ mit der Beanspruchungsbilanz ($r = -.56, p < .01$). Dies entspricht einem großen Effekt (ebd.). Konform zu diesen Ergebnissen ist auch die Korrelation zwischen Neurotizismus und Stresserleben ($r = .49, p < .01$). Der Zusammenhang zwischen dem Kontrollerleben und der Variablen Neurotizismus ist so gering, dass er für die Praxis wenig Bedeutung hat ($r = -.16, p < .01$). Weitere Korrelationen, die aufgrund der Größe ihres Effektes interessant sind, sind die Zusammenhänge zwischen Gewissenhaftigkeit und funktionaler Beanspruchung ($r = .40, p < .01$) sowie der Beanspruchungsbilanz ($r = .24, p < .01$).

Korrelatio- nen	Funk- tionale Beanspru- chung	Dys- funktionale Beanspru- chung	Beanspru- chungs- bilanz	Kontroll- erleben	Stress (6 Monate)
Extra- version	.21**	-.08	.18**	.17**	-.08
Neuro- tizismus	-.24**	.55**	-.56**	-.16**	.49**
Offenheit f. Erfahrung	.02	.05	-.07	.07	.09
Gewissen- haftigkeit	.40**	-.01	.24**	.13**	-.11
Verträg- lichkeit	.06	-.03	.05	-.03	-.04

Tabelle22: Zusammenhänge (Korrelation nach Pearson) der Big Five-Persönlichkeitsdimensionen mit den Kennwerten zum Erleben und Empfinden der Studierenden.

N = 445; **p < .01

Abschließend werden die Korrelationen zum Bewegungsverhalten und dem Erleben und Empfinden beschrieben (s. Anhang 10). Die Korrelationen sind zwar in Teilen signifikant, hinsichtlich der Größe der Effekte jedoch wenig relevant. Alle Werte in sind Tabelle 23 abgebildet.

Korrelatio- nen	Funk- tionale Beanspru- chung	Dys- funktionale Beanspru- chung	Bean-spru- chungs- bilanz	Kontroll- erleben	Stress (6 Monate)
Bewegungs- verhalten	.05	-.17**	.13**	.03**	-.11

Tabelle 23: Zusammenhänge (Korrelation nach Pearson) des Bewegungsverhaltens mit den Kennwerten zum Erleben und Empfinden der Studierenden.

N = 297; **p < .01

Im Folgenden soll mithilfe von Regressionsanalysen identifiziert werden, welche Persönlichkeitsmerkmale in Bezug auf das Erleben und Empfinden aus statistischer Perspektive rele-

vant sind (vgl. Anhang 11). Selbstwirksamkeitserwartung ist erwartungskonform ein Prädiktor für die funktionale Beanspruchung (s. Tabelle 20). Als signifikante Prädiktoren konnten vor allem die studiumsspezifische Selbstwirksamkeit ($\beta = .44$; $p < .01$), aber auch die Gesundheitskompetenz ($\beta = .29$; $p < .01$) identifiziert werden. Die allgemeine Selbstwirksamkeit hat überraschenderweise keine signifikante Aussagekraft hinsichtlich der funktionalen Beanspruchung. Insgesamt werden durch die drei verschiedenen Facetten von Selbstwirksamkeit rund 37 % der Varianz der funktionalen Beanspruchung erklärt. Etwas unterschiedlich stellen sich die Ergebnisse für die Regression der dysfunktionalen Beanspruchung, der Beanspruchungsbilanz und des Kontrollerlebens dar. Hier kann lediglich die studiumsspezifische Selbstwirksamkeit als signifikanter Prädiktor identifiziert werden ($\beta = -.33$; $p < .01$ für die dysfunktionale Beanspruchung; $\beta = .50$; $p < .01$ für die Beanspruchungsbilanz und $\beta = .24$; $p < .01$ für das Kontrollerleben). Durch die studiumsspezifische Selbstwirksamkeit werden rund 37 % der Varianz der Beanspruchungsbilanz erklärt.

Multiple Regression	AV: Funktionale Beanspruchung	AV: Dysfunktionale Beanspruchung	AV: Beanspruchungsbilanz	AV: Kontrollerleben
Gesundheitskompetenz	.29**	.09	.09	.07
Studiumsspezifische Selbstwirksamkeit	.44**	-.33**	.50**	.24**
Allgemeine Selbstwirksamkeit	.05	-.13	.13	.20*
R²	.37	.16	.36	.17

Tabelle 204: Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen der verschiedenen Facetten für Selbstwirksamkeit auf die Kennwerte für verschiedene Beanspruchungszustände und die -bilanz.

Dargestellt sind die Beta-Gewichte sowie der Anteil aufgeklärter Varianz R².

* $p < .05$

** $p < .01$

4.2.4 Erleben und Empfinden und Gesundheit

In diesem Abschnitt wird der vierte, in dieser Arbeit berücksichtigte, Zusammenhangsbereich des Fünf-x-Fünf-Wirkungsmodells (s. Abbildung 9) betrachtet. Zunächst werden die Korrelationen beschrieben (s. auch Anhang 12).

Die dysfunktionale Beanspruchung korreliert mit den Muskel-Skelett-Beschwerden ($r = .25, p < .01$, s. Tabelle 25). Ähnlich hoch ist der Zusammenhang zwischen dysfunktionaler Beanspruchung und Magen-Darm-Beschwerden ($r = .23, p < .01$). Der größte Zusammenhang besteht zwischen der dysfunktionalen Beanspruchung und den unspezifischen Beschwerden ($r = .32, p < .01$). Auch die Beanspruchungsbilanz korreliert in relevantem Ausmaß mit den unspezifischen Beschwerden ($r = -.35, p < .01$). Die Zusammenhänge weisen die erwartete Richtung auf. Für die Variable Kontrollerleben können keine Zusammenhänge von praktisch relevanter Größe berichtet werden.

Korrelationen	Muskel-Skelett-Beschwerden	Herz-Kreislauf-Beschwerden	Magen-Darm-Beschwerden	Unspezifische Beschwerden
Funktionale Beanspruchung	-0.06	-0.08	-.10**	-.20**
Dysfunktionale Beanspruchung	.25**	.16**	.23**	.32**
Beanspruchungsbilanz	-.22**	-.16**	-.23	-.35**
Kontrollerleben	-.04	-.01	-.02	-.13**
Stress im letzten Monat	.08	.08	.03	.07
Stress in den letzten sechs Monaten	.23**	.21**	.19**	.39**

Tabelle 21: Korrelationen nach Pearson zwischen den erhobenen Kennwerten für das Erleben und Empfinden der Studierenden mit der Häufigkeit körperlicher Beschwerden.

$N = 820$; ** $p < .01$

Interessant sind die Zusammenhänge zwischen dem subjektiven Stresserleben und der Häufigkeit körperlicher Beschwerden. Während das Stresserleben in den letzten vier Wochen nicht mit der Häufigkeit körperlicher Beschwerden korreliert, wurden für das Stresserleben in den vergangenen sechs Monaten andere Ergebnisse gefunden. Auch

hier ist besonders der Zusammenhang mit den unspezifischen Beschwerden zu erwähnen ($r = .39, p < .01$).

Spannend ist auch die Betrachtung der Korrelationen der Beanspruchungskennwerte mit den weiteren „Outputvariablen“ (s. Tabelle 2225). Die dysfunktionale Beanspruchung ($r = .29, p < .01$) und die Beanspruchungsbilanz ($r = -.27, p < .01$) korrelieren signifikant mit den Absentismuswerten. Die Richtung der Zusammenhänge ist theoriekonform. Negativere Beanspruchungszustände gehen mit höheren Absentismuswerten einher. Für Präsentismus können keine bedeutsamen Zusammenhänge berichtet werden.

Auch die Spillovereffekte korrelieren signifikant mit den Beanspruchungskennwerten. Zwischen der funktionalen Beanspruchung und dem zeitlichen Spillover (empfundene, negative Beeinträchtigung der restlichen Lebensbereiche durch den Zeitaufwand für das Studium) wurde eine Korrelation von $r = -.40 (p < .01)$ gefunden. Die Beanspruchungsbilanz korreliert mit $r = -.47 (p < .01)$ mit dem zeitlichen Spillover. Negative Beanspruchungszustände gehen eher mit dem Gefühl negativer zeitlicher Spillover-Effekte einher. Zwischen dem Kontrollerleben und den zeitlichen Spillovereffekten wurde eine Korrelation von $r = -.24 (p < .01)$ gefunden. Die Richtung dieses Zusammenhangs ist erwartungs- bzw. theoriekonform. Der Spillovereffekt von Beanspruchungszuständen korreliert mit der Ausprägung der verschiedenen Beanspruchungskennwerte. Studierende mit einer negativeren Beanspruchungsbilanz berichten ebenfalls negative Auswirkungen durch diese Beanspruchung auf andere Lebensbereiche ($r = -.54, p < .01$). Studierende, die eine Übertragung negativer Beanspruchungszustände auf andere Lebensbereiche berichten, berichten tendenziell auch geringeres Kontrollerleben ($r = -.25, p < .01$). Diese Zusammenhänge bilden keine Kausalrichtungen ab, zeigen aber, dass eine ungünstige psychische Beanspruchung im Studium sowie Einschränkungen in der Life-Domain-Balance der Studierenden tendenziell gemeinsam auftreten.

Die Zusammenhänge des subjektiven Stresserlebens in den letzten sechs Monaten sind vergleichbar mit denen der dysfunktionalen Beanspruchung (s. oben in Tabelle 25). Es wurde ein signifikanter Zusammenhang mit Absentismus gefunden ($r = .29, p < .01$). Das Stresserleben korreliert positiv mit zeitlichen Spillovereffekten und ($r = .31, p < .01$) und Spillovereffekten des Beanspruchungserlebens ($r = .54, p < .01$). Dies macht insofern Sinn, weil Studierende, welche sich im Studium ungünstig beansprucht oder gestresst fühlen, auch eher negative Auswirkungen dieser Gefühle auf ihr sonstiges Leben empfinden. Gleichzeitig führt möglicherweise das Gefühl, dass das Studium sich negativ auf das sonstige Leben auswirkt, dazu, dass sich ein Individuum im Studium unwohler fühlt.

Korre- lationen	Funktionale Beanspru- chung	Dysfunktio- nale Beanspru- chung	Beanspru- chungs- bilanz	Kontroll- erleben	Stress in den letzten 6 Monaten
Absentis- mus	-0.08 (n = 437)	.29** (n = 437)	-.27** (n = 435)	-.01 (n = 439)	.29** (n = 440)
Präsentis- mus	-.06 (n = 437)	.04 (n = 413)	.01 (n = 410)	.03 (n = 414)	.06 (n = 414)
Zeitlicher Spillover	-.40** (n = 209)	.29** (n = 209)	-.47 (n = 209)	-.24** (n = 209)	.31** (n = 208)
Beanspru- chungs- spillover	-.37** (n = 209)	.42** (n = 209)	-.54 (n = 209)	-.25** (n = 209)	.54** (n = 209)

Tabelle 22: Korrelationskoeffizienten nach Pearson für die Beanspruchungskennwerte und die -bilanz sowie das Kontrollerleben mit den übrigen Outputvariablen.

Aufgrund der variierenden Stichprobengrößen ist das N zellenweise dargestellt.

* $p < .05$

** $p < .01$

Die Korrelationsanalysen geben Hinweise darauf, dass für diese Stichprobe in der Kategorie „Outputvariablen“ vor allem die Variablen Unspezifische Beschwerden, Absentismus und negative Spillover-Effekte bedeutsam sind. Rund 18 % der Varianz der unspezifischen Beschwerden können durch die Beanspruchungsbilanz ($\beta = -.23$; $p < .01$) und den subjektiv empfundenen Stress im letzten halben Jahr ($\beta = .24$; $p < .01$) erklärt werden. Das Kontrollerleben ist (in der hier gemessenen Form), entgegen der Theorie, für die statistische Varianzaufklärung keine bedeutsame Variable (s. Tabelle 23, vgl. auch Anhang 13).

Stress und die Beanspruchungsbilanz können als signifikanter Prädiktoren für Absentismus identifiziert werden. Der Gesamtaufklärungsanteil der Varianz ist jedoch so gering, dass dieses Regressionsmodell vor dem Hintergrund der Ableitung von Implikationen für Forschung und Praxis, weniger relevant ist.

Hinsichtlich des Beanspruchungsspillovers können auch die Beanspruchungsbilanz ($\beta = -.37$; $p < .01$) und Stress ($\beta = .38$; $p < .01$) als Variablen mit signifikanter Aussagekraft identifiziert werden. Sie erklären rund 40 % der Varianz. Das Kontrollerleben scheint auch hier keine bedeutsamen Anteile der Varianz zu erklären.

Multiple Regression	AV: Unspezifische Beschwerden	AV: Absentismus	AV: Beanspruchungsspilllover	AV: Zeitlicher Spillover
Beanspruchungsbilanz	-.23**	-.14*	-.37**	-.30**
Stress in den letzten 6 Monaten	.24**	.21**	.38**	.17
Kontrollerleben	-.01	.08	.01	-.05
R²	.18	.01	.40	.18

Tabelle 23: Ergebnisse der multiplen Regression en der Kennwerte für das Erleben und Empfinden auf die unspezifischen Beschwerden sowie Absentismus.

Dargestellt sind die Betagewichte und in der letzten Spalte der Anteil aufgeklärter Varianz R².

*p < .05

** p < .01

Die Varianz des zeitlichen Spillovereffektes kann signifikant durch die Beanspruchungsbilanz erklärt werden ($\beta = -.30$; $p < .01$). Stress und Kontrollerleben sind keine signifikanten Prädiktoren. Insgesamt erklärt das Regressionsmodell rund 18 % der Varianz negativer, zeitlicher Spillovereffekte.

4.3 Gruppenvergleiche

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse verschiedener Gruppenvergleiche aufgeführt. Zunächst werden die Merkmalsbereiche des Fünf-x-Fünf-Wirkungsmodell separat betrachtet. Im nächsten Kapitel erfolgen Gruppenvergleiche auf Basis von Mediansplits. Aufgrund der teilweise geringeren Relevanz einzelner Ergebnisse für die Fragestellung sind Geschlechtervergleiche und Vergleiche zwischen den Regionen Deutschlands nicht im Fließtext angeführt. In Anhang 21 sind Vergleiche zwischen den Geschlechtern einsehbar. Für alle relevanten Variablen wurden T-Tests durchgeführt. Aufgrund der stark ungleichen Geschlechterverteilung in der Stichprobe (Verhältnis 3 zu 1) wurde für diesen Vergleich nur jede dritte Teilnehmerin der Stichprobe berücksichtigt. Es können keine bedeutsamen Geschlechterunterschiede berichtet werden. Die Stichprobe wurde ebenfalls auf regionale Unterschiede hin untersucht. Verglichen wurden West-, Nord-, Ost- und Süddeutschland. Auch hier können keine signifikanten Unterschiede bezüglich der als relevant identifizierten Variablen berichtet werden (s. Anhang 33).

4.3.1 Vergleiche der Studienfachkategorien

Im Rahmen der empirischen Untersuchung wurden Studierende verschiedener Fachrichtungen befragt und, wie im Methodenkapitel beschrieben, einer Studienfachkategorie zugeordnet. Die Studienfachkategorien sind

- a) MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik)
- b) Fächer der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften
- c) Fächer der Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften
- d) Sonstige Fächer (Fächer wie Kunst und Kunstwissenschaften, Sportwissenschaften).

Betrachtet werden vor allem die Variablen, die im Rahmen der Zusammenhangsanalysen als relevant identifiziert werden konnten. Hierzu werden für die betrachteten Variablen tabellarisch jeweils zuerst Mittelwerte, Standardabweichungen und Gruppengröße für die verschiedenen Gruppen dargestellt. Folgend werden die varianzanalytischen Ergebnisse im Text beschrieben.

4.3.2 Tätigkeitsgestaltung

Zunächst werden die Studienfachkategorien hinsichtlich der Variablen Tätigkeitsspielraum, Arbeitsintensität (FIT-Fragebogen) und Regulationsbehinderungen (SynBA-Verfahren) verglichen. Alle Ergebnisse sind in Anhang 14 einsehbar.

Univariate Varianzanalysen	AV: Tätigkeits- spielraum (FIT)			AV: Arbeits- intensität (FIT)			AV: Regulations- behinderungen (SynBA)		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
MINT-Fächer	2,87	0,51	115	2,93	0,62	115	1,34	0,66	133
Rechts- und Wirt- schaftswiss.	2,84	0,41	108	2,86	0,60	108	1,30	0,65	132
Geistes-, Kultur- und Sozialwiss.	2,95	0,43	216	2,65	0,59	216	1,30	0,69	332
Sonstiges	2,69	0,49	7	2,93	0,57	7	0,80	0,52	11
Effektstärken	$F(3) = 2,15;$ $\eta^2 = .01$			$F(3) = 5,97^{**};$ $\eta^2 = .04$			$F(3) = 1,75;$ $\eta^2 = .01$		

Tabelle 24: Übersicht über Mittelwerte, Standardabweichungen und Gruppengrößen der Studienfachkategorien für die Tätigkeitsgestaltungsmerkmale.

Dargestellt sind die Ergebnisse der Variablen Tätigkeitsspielraum, Arbeitsintensität (Skalierung 1 bis 5) und Regulationsbehinderungen (Skalierung 0 bis 4) sowie die Ergebnisse (Signifikanz und Effektstärke) der univariaten Varianzanalysen der Studienfächer in Abhängigkeit der drei Merkmale.

** $p < .01$

Im Folgenden wurde für jede dieser drei Tätigkeitsmerkmale (s. Tabelle 24) eine univariate Varianzanalyse mit einem anschließenden Post-Hoc-Test durchgeführt. Als Post-Hoc-Test wurde der gängige Scheffé-Test gewählt (Rasch et al., 2014).

Für die Variable Tätigkeitsspielraum können keine signifikante Gruppenunterschiede zwischen den Studienfachkategorien festgestellt werden ($F(3) = 2,15$ ($\eta^2 = .01$; *n. s.*). Auch hinsichtlich der Regulationsbehinderungen unterscheiden sich die Studienfachkategorien nicht signifikant voneinander ($F(3) = 1,75$; $\eta^2 = .01$; *n. s.*). Anders sind die Ergebnisse für die Skala Arbeitsintensität. Hier wird ein signifikanter Gruppenunterschied gefunden ($F(3) = 5,97$ ($p < .01$)). Es liegt ein mittlerer Effekt vor ($\eta^2 = .04$; vgl. Schäfer, 2016). Die Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften unterscheiden sich statistisch bedeutsam von den MINT-Fächern ($\Delta M = 0,27$, $p < .01$) sowie den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften ($\Delta M = 0,20$, $p < .05$).

4.3.3 Führung/Verhalten des Lehrpersonals

In Tabelle 25 ist die deskriptive Statistik für die beiden Skalen ganzheitliches Verhalten/Führung des Lehrpersonals und autoritäres Verhalten/Führung dargestellt. Eine univariate Varianzanalyse zeigt, dass die verschiedenen Studienfachkategorien sich hinsichtlich des ganzheitlichen Verhaltens des Lehrpersonals nicht signifikant voneinander unterscheiden ($F(3) = 1,57; n .s.$). Die Betrachtung von Eta Quadrat ($\eta^2 = .03$) spricht jedoch für einen kleinen Effekt. Auch für die Skala autoritäres Verhalten des Lehrpersonals können zwischen den Studienfachkategorien keine signifikanten Mittelwertunterschiede gefunden werden ($F(3) = 1,53; \eta^2 = .01; n .s.$). Die Ergebnisse sind in Anhang 15 angeführt.

Univariate Varianzanalysen	AV: Ganzheitliches Verhalten			AV: Autoritäres Verhalten		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Gruppen (UV)						
MINT-Fächer	1,94	0,78	19	2,83	0,67	19
Rechts- und Wirtschaftswiss.	1,89	0,91	30	3,05	0,58	30
Geistes-, Kultur- und Sozialwiss.	2,03	0,74	116	2,85	0,62	116
Sonstiges	2,90	0,89	4	2,93	0,43	4
Effektstärken	$F(3) = 1,57; \eta^2 = .03$			$F(3) = 1,53; \eta^2 = .01$		

Tabelle 25: Mittelwerte, Standardabweichungen Gruppengrößen der Studienfachkategorien in Abhängigkeit von Führung/Verhalten des Lehrpersonals sowie die Ergebnisse (Signifikanz und Effektstärke) der univariaten Varianzanalysen der Studienfächer in Abhängigkeit der beiden Skalen zum Verhalten des Lehrpersonals.

Führung/Verhalten des Lehrpersonals (Skalierung 0 bis 4)

4.3.4 Personmerkmale

Im Rahmen der Zusammenhangsanalysen wurde deutlich, dass die studienspezifische Selbstwirksamkeitserwartung und die Persönlichkeitseigenschaft Neurotizismus, in Bezug auf die im Fünf-x-Fünf-Wirkungsmodell betrachteten Zielvariablen, besonders relevant sind. Die Studienfachkategorien sollen aufgrund dessen hinsichtlich der beiden Personmerkmale verglichen werden (s. Tabelle 26, vgl. Anhang 16).

Univariate Varianzanalysen	AV: Studiumsspezifische Selbstwirksamkeit			AV: Neurotizismus		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Gruppen (UV)						
MINT-Fächer	3,39	0,79	19	2,97	1,09	115
Rechts- und Wirtschaftswiss.	3,56	0,81	30	3,19	1,00	108
Geistes-, Kultur- und Sozialwiss.	3,62	0,69	116	3,26	1,04	216
Sonstiges	4,13	0,21	4	3,43	0,73	7
Effektstärken	$F(3) = 1,48; \eta^2 = .02$			$F(3) = 2,14; \eta^2 = .01$		

Tabelle 26: Übersicht über Mittelwerte, Standardabweichungen und Gruppengrößen der Studienfachkategorien für die Personmerkmale studiumsspezifische Selbstwirksamkeit und Neurotizismus (Skalierung 1 bis 5) sowie die Ergebnisse (Signifikanz und Effektstärke) der univariaten Varianzanalysen der Studienfächer in Abhängigkeit der beiden Personmerkmale studiumsspezifische Selbstwirksamkeit und Neurotizismus.

Für die studiumsspezifische Selbstwirksamkeit wurde kein signifikanter Gruppenunterschied gefunden ($F(3) = 1,48, \eta^2 = .02; n. s.$). Auch hinsichtlich der Neurotizismuswerte können zwischen den verschiedenen Studienfachkategorien keine signifikanten Unterschiede berichtet werden ($F(3) = 2,14; \eta^2 = .01; n. s.$).

4.3.5 Erleben und Empfinden

Zunächst werden tabellarisch die Mittelwerte der Beanspruchungsbilanz und des Controllerlebens der verschiedenen Studienfachkategorien dargestellt (s. Tabelle 27). Die Mittelwerte deuten an, dass Studierende in MINT-Fächern etwas positiver beansprucht sind als Studierende der anderen Studienfachkategorien. Die Studienfachkategorien unterscheiden sich weder hinsichtlich der Beanspruchungsbilanz ($F(3) = 1,43; \eta^2 = .01; n.$

s.) noch hinsichtlich des Kontrollerlebens ($F(3) = 0,63$; $\eta^2 = .01$; *n. s.*) signifikant voneinander (Berechnung mittels univariater Varianzanalyse, s. Anhang 18). Insgesamt sind die Werte für Studierende aller Studienfachkategorien, verglichen mit den von Wieland und Hammes (2014) veröffentlichten Benchmarkdaten, auffällig niedrig.

<u>Univariate Varianzanalysen</u>	AV: Beanspruchungs- bilanz			AV: Kontroll- erleben		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Gruppen (UV)						
MINT-Fächer	1,14	1,83	169	2,38	1,41	169
Rechts- und Wirt- schaftswiss.	0,87	1,66	206	2,36	1,36	209
Geistes-, Kultur- und Sozialwiss.	0,77	1,74	362	2,36	1,33	365
Sonstiges	1,06	1,63	70	2,59	1,44	70
Effektstärken	$F(3) = 1,43$; $\eta^2 = .01$			$F(3) = 0,63$; $\eta^2 = .01$		

Tabelle 27: Übersicht über Mittelwerte, Standardabweichungen und Gruppengrößen der Studienfachkategorien für die Beanspruchungsbilanz und das Kontrollerleben (Skalierung 1 bis 7) sowie die Ergebnisse (Signifikanz und Effektstärke) der univariaten Varianzanalysen der Studienfächer in Abhängigkeit des Beanspruchungsbilanz und des Kontrollerlebens.

Ähnliche Ergebnisse können auch für das subjektiv wahrgenommene Stresserleben berichtet werden (s. Tabelle 28, vgl. Anhang 19). Univariate Varianzanalysen für jede der beiden Stressskalen zeigen, dass keine signifikanten Gruppenunterschiede vorliegen. Parallel zu den Ergebnissen zur psychischen Beanspruchung weisen die Studierenden der MINT-Fächer hinsichtlich ihres subjektiv wahrgenommenen Stresserlebens im Mittel einen etwas geringeren Wert auf als die anderen Studienfachkategorien. Der Unterschied ist jedoch nicht statistisch bedeutsam ($F(3) = 1,95$; $\eta^2 = .03$; *n. s.*).

Auch die Mittelwerte für das subjektiv wahrgenommene Stresserleben im letzten halben Jahr unterscheiden sich für die verschiedenen Studienfachkategorien nicht signifikant voneinander ($F(3) = 1,57$; $\eta^2 = .01$; *n. s.*).

<u>Univariate Varianzanalysen</u>	AV: Stress im letzten Monat			AV: Stress in den letzten sechs Monaten		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Gruppen (UV)						
MINT-Fächer	17,97	8,26	36	20,01	7,28	134
Rechts- und Wirt- schaftswiss.	19,65	6,41	71	19,86	6,36	150
Geistes-, Kultur- und Sozialwiss.	20,03	6,74	33	20,65	6,62	238
Sonstiges	21,83	7,08	59	20,89	5,61	48
Effektstärken	$F(3) = 1,95; \eta^2 = .03$			$F(3) = 1,57; \eta^2 = .01$		

Tabelle 28: Übersicht über Mittelwerte, Standardabweichungen und Gruppengrößen der Studienfachkategorien für das subjektiv wahrgenommene Stresserleben (Summenscores) sowie die Ergebnisse (Signifikanz und Effektstärke) der univariaten Varianzanalysen der Studienfächer in Abhängigkeit der Werte für das subjektiv wahrgenommene Stresserleben im letzten Monat und in den letzten sechs Monaten.

4.3.6 Gesundheit und Leistung

Im Rahmen dieses Kapitels sollen zunächst die Häufigkeit unspezifischer Beschwerden und Absentismuswerte sowie im weiteren Verlauf das Ausmaß negativer Spillover-Effekte für die verschiedenen Studienfachkategorien betrachtet werden.

In Tabelle 29 (s. auch Anhang 20) sind die Mittelwerte und Standardabweichungen für die verschiedenen Studienfachkategorien dargestellt.

Die Studienfachkategorien unterscheiden sich in der Häufigkeit unspezifischer Beschwerden nicht signifikant voneinander ($F(3) = 0,27; \eta^2 = .00; n. s.$; univariate Varianzanalyse). Vergleichbare Ergebnisse wurden auch für die Absentismuswerte gefunden ($F(3) = 0,19; \eta^2 = .00; n. s.$; univariate Varianzanalyse). Es liegen keine statistisch bedeutsamen Gruppenunterschiede vor.

Univariate Varianzanalysen	AV: Häufigkeit unspezifischer Beschwerden			AV: Absentismus		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Gruppen (UV)						
MINT-Fächer	3,20	0,93	158	7,04	15,98	114
Rechts- und Wirtschaftswiss.	3,27	0,81	201	8,22	14,76	105
Geistes-, Kultur- und Sozialwiss.	3,24	0,79	359	8,13	12,17	214
Sonstiges	3,22	0,81	59	6,71	8,38	7
Effektstärken	$F(3) = 0,27; \eta^2 = .00$			$F(3) = 0,19; \eta^2 = .00$		

Tabelle 29: Übersicht über Mittelwerte, Standardabweichungen und Gruppengrößen der Studienfachkategorien für die Häufigkeit unspezifischer Beschwerden (Skalierung 0 bis 4) und Absentismus (in Tagen) sowie die Ergebnisse (Signifikanz und Effektstärke) der univariaten Varianzanalysen der Studienfächer in Abhängigkeit der Werte für die Häufigkeit unspezifischer Beschwerden und Absentismus.

In Tabelle 30 sind die deskriptiven Werte der Studienfachkategorien für die negativen Spillovereffekte dargestellt. Die univariaten Varianzanalysen zur Untersuchung möglicher Gruppenunterschiede bestätigen den Eindruck, der bei der Betrachtung der Mittelwerte entsteht. Es können keine signifikanten Unterschiede zwischen den Studienfachkategorien berichtet werden. Für den Beanspruchungs-Spillover-Effekt wurde ein Wert von $F(3) = 1,85$ ($\eta^2 = .03$; *n. s.*) gefunden. Die univariate Varianzanalyse für die negativen Effekte des zeitlichen Spillover zeigt, dass es auch hier keine Unterschiede zwischen den Studienfachkategorien gibt ($F(3) = 1,76$; $\eta^2 = .03$; *n. s.*; vgl. auch Anhang 22).

<u>Univariate Varianzanalysen</u>	AV: Beanspruchungs- spillover			AV: Zeitlicher Spillover		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Gruppen (UV)						
MINT-Fächer	2,96	0,86	36	2,83	0,78	36
Rechts- und Wirt- schaftswiss.	2,87	0,66	71	7,74	0,74	71
Geistes-, Kultur- und Sozialwiss.	2,95	0,72	33	2,93	0,89	33
Sonstiges	3,16	0,66	59	3,05	0,78	59
Effektstärken	$F(3) = 1,85; \eta^2 = .03$			$F(3) = 1,76; \eta^2 = .03$		

Tabelle 30: Übersicht über Mittelwerte, Standardabweichungen und Gruppengrößen der Studienfachkategorien für die negativen Effekte des Beanspruchungsspillovers und des zeitlichen Spillovers (Skalierung 1 bis 4) sowie die Ergebnisse (Signifikanz und Effektstärke) der univariaten Varianzanalysen der Studienfächer in Abhängigkeit der Werte für die negativen Effekte des Beanspruchungsspillovers und des zeitlichen Spillovers.

Es ist sehr interessant, dass es zwischen den Studienfachrichtungen kaum bedeutsame Unterschiede für die einzelnen Merkmalsklassen des Fünf-x-Fünf-Wirkungsmodell gibt.

Die folgenden Analysen von Gruppenunterschieden beziehen sich viel mehr auf die verschiedenen Wirkungspfade. Mithilfe verschiedener Kategorisierungen oder Klassierungen sollen durch Mediansplits noch einmal eine anschauliche Darstellung möglicher Unterschiede und Zusammenhänge generiert werden.

4.4 Gruppenvergleiche auf Basis von Mediansplits

Um die Wirkungspfade des Fünf-x-Fünf-Wirkungsmodell noch einmal vor dem Hintergrund einer anderen methodischen Herangehensweise zu betrachten, werden in diesem Kapitel Gruppenvergleiche auf Basis von Mediansplits durchgeführt.

4.4.1 Tätigkeitsgestaltung, Erleben und Empfinden

Da in den bisherigen Analysen deutlich wurde, dass das Arbeitsanalyseverfahren FIT im spezifischen Setting Universität aussagekräftig ist, beziehen sich die folgenden Mittelwertvergleiche (T-Test) auf die beiden Skalen Arbeitsintensität und Tätigkeitsspielraum des FIT-Fragebogens. Anschließend werden die (mit dem SynBA-verfahrenen gemessenen) Regulationsbehinderungen betrachtet. Die Verteilung der drei Variablen zur Tätigkeitsgestaltung wurde mithilfe eines Mediansplits in zwei Gruppen klassiert und hinsichtlich der Beanspruchungsbilanz und des Stresserlebens miteinander verglichen (s. Anhang 14).

Die Studierenden, die eine geringere Arbeitsintensität in ihrem Studium wahrnehmen, sind statistisch bedeutsam positiver beansprucht ($t(439) = 7,21; p < .01$). Sie haben sich im letzten halben Jahr signifikant weniger gestresst gefühlt ($t(400) = 10,17, p < .01$). Interessant ist, dass auch Studierende, die ihr Studium als wenig arbeitsintensiv bewerten, eine negativere Beanspruchung und mehr Stress empfinden (s. Tabelle 31).

T-Test	Geringe Arbeitsintensität <i>M (SD)</i>	Hohe Arbeitsintensität <i>M (SD)</i>	<i>t</i>	<i>df</i>
Beanspruchungsbilanz	1,64 (1,54)	0,53 (1,65)	7,21**	439
Stress in den letzten 6 Monaten	17,22 (6,55)	23,29 (5,88)	10,17**	400

Tabelle 31: Mittelwertvergleich der Beanspruchungsbilanz und des Stresserlebens für geringe und hohe Arbeitsintensität (klassiert mittels Mediansplit).

Dargestellt sind Mittelwert, Standardabweichung, T-Wert und Freiheitsgrade. $N = 439$; ** $p < .01$

Interessant ist auch der Vergleich Studierender, die viel Tätigkeitsspielraum empfinden im Vergleich zu denen, die angeben, weniger Tätigkeitsspielraum zu haben. Auch hier zeigt sich, dass Studierende, die sich im oberen Teil der Verteilung befinden, signifikant positiver beansprucht sind, als diejenigen die weniger Tätigkeitsspielräume in ihrem Studium berichten ($t(439) = 4,87, p < .01$). s. Tabelle 32; vgl. Anhang 23). Das gleiche Ergebnis kann ebenfalls für das Stresserleben in den letzten sechs Monaten berichtet werden ($t(444) = 3,26, p < .01$). Studierende, die in ihrem Studium mehr Tätigkeitsspielräume empfinden, geben ebenfalls an, sich in den vergangenen sechs Monaten weniger gestresst gefühlt zu haben.

<u>T-Test</u>	Wenig Tätigkeits- spielraum <i>M (SD)</i>	Viel Tätigkeitsspiel- raum <i>M (SD)</i>	<i>t</i>	<i>df</i>
Beanspruchungs- bilanz	0,74 (1,61)	1,54 (1,72)	4,87**	439
Stress in den letz- ten 6 Monaten	21,38 (6,58)	19,18 (5,88)	3,26**	444

Tabelle 32: Mittelwertvergleich der Beanspruchungsbilanz und des Stresserlebens für wenig und viel Tätigkeitsspielraum im Studium (klassiert mittels Mediansplit).

Dargestellt sind Mittelwert, Standardabweichung, T-Wert und Freiheitsgrade. $N = 439$; ** $p < .01$

Konform zu den Ergebnissen sind die Ergebnisse für die Variable Regulationsbehinderungen (s. Tabelle 33). Auch hier können nach einem Mediansplit der Verteilung, signifikante Unterschiede im Erleben und Empfinden der Studierenden verdeutlicht werden. Studierende, die weniger Regulationsbehinderungen wahrnehmen, geben an, sich positiver beansprucht zu fühlen, als Studierende, die mehr Regulationsbehinderungen wahrnehmen ($t(588) = 6,02, p < .01$). Noch etwas deutlicher ist das Ergebnis für das subjektiv wahrgenommene Stresserleben in den letzten sechs Monaten. Studierende die viele Regulationsbehinderungen wahrnehmen, geben gleichzeitig an, sich im letzten halben Jahr stärker gestresst gefühlt zu haben ($t(437) = 8,36, p < .01$; vgl. auch Anhang 25).

T-Test	Wenig Regulationsbe- hinderungen M (SD)	Viele Regulationsbe- hinderungen M (SD)	t	dF
AV: Beanspru- chungsbilanz	1,52 (1,66))	0,32(1,74)	6,02**	588
AV: Stress in den letzten 6 Monaten	18,03 (6,67)	23,11 (6,09)	8,36**	437

Tabelle 33: Mittelwertvergleich der Beanspruchungsbilanz und des Stresserlebens für wenig und viele Regulationsbehinderungen im Studium (klassiert mittels Mediansplit).

Dargestellt sind Mittelwert, Standardabweichung, T-Wert und Freiheitsgrade. N = 607; ** p < .01

4.4.2 Lehrpersonal, Erleben und Empfinden

Die Skalen „ganzheitliches Verhalten des Lehrpersonals“ und „autoritäres Verhalten des Lehrpersonals“ werden mithilfe eines Mediansplits klassiert. Es folgt ein Vergleich des oberen und unteren Bereichs der Verteilung hinsichtlich der Beanspruchungsbilanz mithilfe eines T-Tests. Das Stresserleben kann aufgrund der verschiedenen Datenerhebungen hier nicht betrachtet werden.

Für die Skala „ganzheitliches Verhalten des Lehrpersonals“ kann ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Beanspruchungsbilanz berichtet werden. Studierende, die ein ganzheitlicheres Verhalten ihrer Dozenten berichten, sind statistisch bedeutsam positiver beansprucht ($t(437) = 8,36, p < .01$; s. Tabelle 37; vgl. Anhang 26).

T-Test	Wenig ganzheitliches Verhalten M (SD)	Ganzheitliches Verhalten M (SD)	t	dF
AV: Beanspru- chungsbilanz	-0,42 (1,73)	0,70 (1,39)	4,59**	169

Tabelle 34: Mittelwertvergleich der Beanspruchungsbilanz vor dem Hintergrund ganzheitlichen und weniger ganzheitlichen Verhaltens des Lehrpersonals (klassiert mittels Mediansplit). Dargestellt sind Mittelwert, Standardabweichung, T-Wert und Freiheitsgrade. N = 171

** p < .01

Auch für das autoritäre Verhalten von Lehrpersonal kann hinsichtlich der Beanspruchungsbilanz ein signifikanter Unterschied berichtet werden (s. Tabelle 38, vgl. Anhang 27).

T-Test	Weniger autoritäres Verhalten <i>M (SD)</i>	Autoritäres Verhalten <i>M (SD)</i>	<i>t</i>	<i>dF</i>
AV: Beanspruchungsbilanz	0,44	-0,14	2,28*	143

Tabelle 35: Mittelwertvergleich (T-Test) der Beanspruchungsbilanz in Abhängigkeit von autoritärem und weniger autoritärem Verhalten des Lehrpersonals (klassiert mittels Mediansplit). Dargestellt sind Mittelwert, Standardabweichung, T-Wert und Freiheitsgrade.

Studierende, die ihre Dozenten als weniger autoritär empfinden, sind signifikant positiver beansprucht ($t(143) = 2,28, p < .05$). Studierende, die höhere Werte auf der Skala für autoritäres Verhalten der Dozenten angeben, weisen schlechtere Werte in der Beanspruchungsbilanz auf. Bedauerlicherweise kann das Ergebnis nicht mit der zusätzlichen Betrachtung des subjektiv wahrgenommenen Stresserlebens validiert werden.

4.4.3 Personmerkmale, Erleben und Empfinden

Die in Tabelle 39 angeführten Ergebnisse verdeutlichen den Zusammenhang zwischen den Persönlichkeitsmerkmalen und dem Erleben und Empfinden der Personen. Studierende, welche auf der Skala für Neurotizismus einem höheren Wert entsprechen, weisen gleichzeitig eine negativere psychische Beanspruchung ($t(439) = 11,26, p < .01$) und ein höheres Stresserleben auf ($t(444) = 9,50, p < .01$; vgl. Anhang 38).

T-Test	weniger neurotisch <i>M (SD)</i>	stärker neurotisch <i>M (SD)</i>	<i>t</i>	<i>dF</i>
AV Beanspruchungsbilanz	1,79 (1,38)	0,19 (1,61)	11,26**	439
AV Stress in den letzten 6 Monaten	17,89 (6,59)	23,55 (5,92)	9,50**	444

Tabelle 36: Mittelwertvergleich des Stresserlebens in den letzten sechs Monaten und der Beanspruchungsbilanz in Abhängigkeit des Neurotizismuswertes (klassiert mittels Mediansplit).

Dargestellt sind Mittelwert, Standardabweichung, T-Wert und Freiheitsgrade; ** $p < .01$

Etwas anders fallen die Ergebnisse der Analysen für das Persönlichkeitsmerkmal Gewissenhaftigkeit aus. Für die Variable Beanspruchungsbilanz wurde in Abhängigkeit von der Gewissenhaftigkeit ein signifikanter Unterschied gefunden ($t(404) = 3,66$ $p < .01$). In Bezug auf das subjektive Stresserleben in den vergangenen sechs Monaten konnte kein Unterschied zwischen gewissenhafteren und weniger gewissenhaften Studierenden gefunden werden (s. Tabelle 40; vgl. Anhang 39).

T-Test	weniger gewis- senhaft M (SD)	stärker gewis- senhaft M (SD)	t	dF
AV: Beanspruchungsbilanz	0,77 (1,67)	1,36 (1,67)	3,66**	404
AV: Stress in den letzten 6 Monaten	20,95, (6,86)	20,12 (6,89)	1,26	408

Tabelle 37: Mittelwertvergleich des subjektiv wahrgenommenen Stresserlebens in den letzten sechs Monaten und der Beanspruchungsbilanz in Abhängigkeit von Gewissenhaftigkeit (klassiert mittels Mediansplit).

Dargestellt sind Mittelwert, Standardabweichung, T-Wert und Freiheitsgrade; * $p < .05$

Bedauerlicherweise kann eine solche Analyse nicht für das Personmerkmal studiumsspezifische Selbstwirksamkeit durchgeführt werden, da eine Zusammenführung aufgrund der verschiedenen Datenquellen nicht möglich ist.

4.4.4 Gesundheit, Erleben und Empfinden

In diesem Kapitel werden die „Output-Variablen“ des Fünf-x-Fünf-Wirkungsmodells in Abhängigkeit der Ausprägung (Mediansplit) der Kennwerte für das Erleben und Empfinden beschrieben.

Die Analyse zeigt, dass Studierende die ein höheres Stresserleben berichten, gleichzeitig angeben häufiger unter unspezifischen Beschwerden zu leiden. Der Unterschied ist signifikant (Tabelle 38; $t(552) = 8,26$, $p < .01$). Auch die Anzahl der Tage, an denen die Studierenden, aufgrund gesundheitlicher Beschwerden nicht für ihr Studium arbeiten bzw. die Universität besuchen konnten, sind bei den Studierenden, die mehr Stresserleben berichten, signifikant mehr ($t(279) = 4,80$, $p < .01$). Es muss berücksichtigt werden, dass bei Studierenden mit einem höheren Stresserleben eine sehr hohe Standardabweichung besteht. Hier scheinen, trotz der berichteten statistischen Signifikanz, größere

Unterschiede zwischen den Studierenden zu bestehen. Die Variable Präsentismus wird aufgrund diverser Ausreißer hier nicht berücksichtigt.

T-Test	geringeres Stresserleben M (SD)	höheres Stress- erleben M (SD)	t	dF
AV: Unspezifische Beschwerden	2,96 (0,91)	3,53 (0,68)	8,26**	552
AV: Absentismus	4,75 (6,27)	10,83 (17,86)	4,80**	279

Tabelle 38: Mittelwertvergleich der Häufigkeit unspezifischer Beschwerden (Skalierung 0 bis 4) und Absentismus (in Tagen) in Abhängigkeit des subjektiv wahrgenommenen Stresserlebens in den letzten sechs Monaten (klassiert mittels Mediansplit). Dargestellt sind Mittelwert, Standardabweichung, T-Wert und Freiheitsgrade.

** $p < .01$

Eine differenzierte Auswertung der unspezifischen Beschwerden in Abhängigkeit der psychischen Beanspruchung erfolgt im nächsten Kapitel, wenn die vorliegenden Daten vor dem Hintergrund des Job-Strain-Controll-Modells und damit verbundenen Aspekten ausführlich analysiert werden.

4.5 Analysen vor dem Hintergrund des Job-Strain-Control-Modells

Das Job-Strain-Contro-Modell wurde im theoretischen Teil dieser Arbeit bereits ausführlich beschrieben (vgl. Kapitel 2.3.2). Im Job-Strain-Control-Modell wird postuliert, dass sich psychische Beanspruchungszustände und das Kontrollerleben als unabhängige Faktoren gegenseitig kompensieren. Daraus ergeben sich, wie im theoretischen Teil dieser Arbeit bereits beschrieben, vier Bereiche, die den vier Feldern des Modells entsprechen: funktionale Beanspruchung (hohes Kontrollerleben, positive psychische Beanspruchung), suboptimale Beanspruchung (niedriges Kontrollerleben, aber positive psychische Beanspruchung oder umgekehrt) sowie dysfunktionale Beanspruchung (beide Werte sind gering).² Die vorliegende Stichprobe soll vor dem Hintergrund dieses Modells noch einmal genauer untersucht werden. Die Ergebnisse werden im Folgenden beschrieben.

Für die Gesamtstichprobe ergibt sich hinsichtlich der vier Felder des JSC-Modells folgende Häufigkeitsverteilung (s. Abbildung 10).

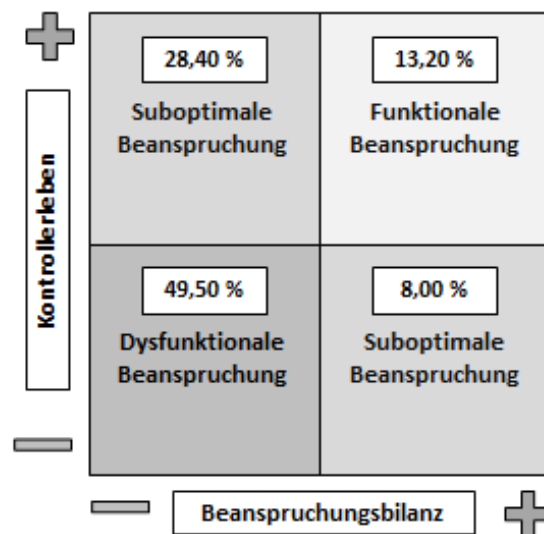


Abbildung 10: Prozentuale Zuordnung der Gesamtstichprobe in den vier Feldern des JSC-Modells.

N = 820

² Die Cut-off-Werte für das Modell ergeben sich aus der Forschung von Wieland und Hammes (2014) und werden auch hier zugrunde gelegt. Positive psychische Beanspruchung liegt vor wenn ein Wert von Beanspruchungsbilanz $\geq 2,32$ vorliegt. Das Kontrollerleben sollte $\geq 2,75$ sein.

49,50 % ($n = 410$) der Studierenden werden dem dysfunktionalen Bereich zugeordnet. Das bedeutet, dass rund die Hälfte der befragten Personen in den ungünstigsten Quadranten des Modells fällt. 28,40 % ($n = 235$) sind suboptimal beansprucht im Sinne einer niedrigen Beanspruchungsbilanz und 8,00 % ($n = 66$) sind suboptimal beansprucht im Sinne eines geringen Kontrollerlebens. Nur 13,20 % ($n = 109$) sind optimal beansprucht (vgl. Anhang 17).

Die Einordnung der Gesamtstichprobe in das Vier-Felder-Schema verdeutlicht, dass die befragten Studierenden im Durchschnitt dysfunktional beansprucht werden (s. Abbildung 111). Noch drastischer wirkt das Ergebnis im Vergleich zu den, von Wieland und Hammes (2014) veröffentlichten Benchmarkdaten. Die Benchmarkstichprobe ($N = 2285$) wurde im Rahmen verschiedener Praxisprojekte im betrieblichen Gesundheitsmanagement erhoben und setzt sich aus Personen verschiedenster Branchen, Tätigkeiten und Berufsfeldern zusammen. Der Unterschied zwischen den beiden Stichproben wird auf Basis der grafischen Darstellung bereits sehr deutlich:

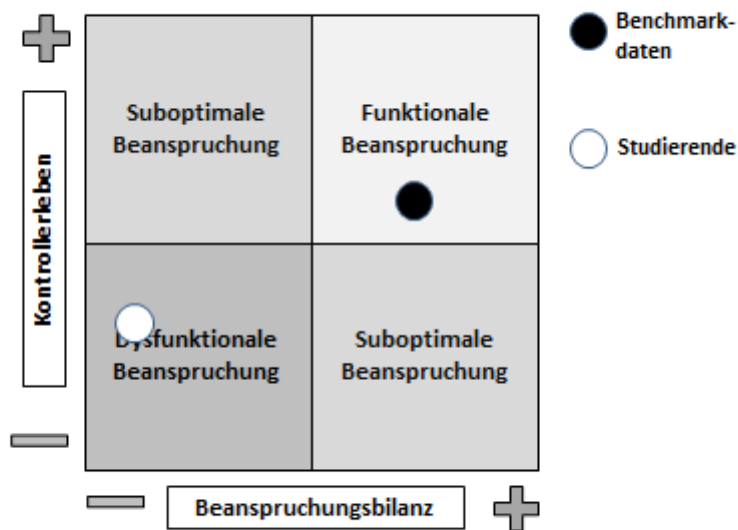


Abbildung 11: Einordnung der Gesamtstichprobe ($N = 820$) in das Job-Strain-Control-Modell im Vergleich zur von Wieland und Hammes (2014) veröffentlichten Benchmarkstichprobe von Arbeitnehmern ($N = 2285$).

Ein weiteres, spannendes Ergebnis ist, dass diese Verteilung der Studierenden auf die vier Quadranten des Modells in allen vier Studienfachkategorien ähnlich aussieht. Die Häufigkeitsverteilungen in den verschiedenen Studienfachkategorien unterscheiden sich nicht signifikant voneinander ($X^2 = 11,82$, n. s, vgl. Anhang 30 und Tabelle 39).

Häufigkeiten				
Quadranten des Job-Strain-Control-Modells				
	Optimal	Suboptimal (K-)	Suboptimal (BB-)	Dysfunktional
MINT-Fächer	17,70 %	10,10 %	22,00 %	51,2 %
Rechts- und Wirtschafts- wiss.	12,60 %	9,20 %	29,06 %	48,50 %
Geistes-, Kul- tur- und Sozial- wiss.	11,00 %	6,40 %	30,10 %	52,50 %
Sonstiges	17,10 %	10,00 %	32,90 %	17,10 %
Gesamt	13,20 %	8,20 %	28,50 %	50,01 %

Tabelle 39: Prozentuale Verteilung hinsichtlich der vier Quadranten des Job-Strain-Control-Modells in Abhängigkeit von der Studienfachkategorie.

K- = geringes Kontrollerleben, BB- = geringe Beanspruchungsbilanz. N = 820

Es stellt sich die Frage, worin sich die dysfunktional beanspruchten Studierenden von suboptimal oder optimal beanspruchten Studierenden unterscheiden. Diese Frage soll mit den folgenden Analysen beantwortet werden.

Die Studierenden, die den verschiedenen Quadranten zugeordnet werden, werden zunächst hinsichtlich ihrer Bewertung der Tätigkeitsmerkmale in ihrem Studium verglichen. Es werden erneut nur die Skalen des FIT-Fragebogens (Arbeitsintensität und Tätigkeitsspielraum) sowie die Skala Regulationsbehinderungen berücksichtigt. Die bisherigen Analysen zeigen, dass diese drei Skalen für die vorliegende Stichprobe die größte Aussagekraft besitzen.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass auch im Studienkontext die Annahmen der Arbeitspsychologie bestätigt werden können: Für die drei Tätigkeitsmerkmale wurde ein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen der Job-Strain-Control-Modell-Quadranten gefunden (s. Tabelle 43). Studierende, die optimal beansprucht sind, berichten signifikant mehr Tätigkeitsspielraum, geringere Arbeitsintensität und weniger Regulationsbehinderungen als dysfunktional beanspruchte Studierende. Post-Hoc-Tests (s. Anhang 25) ergeben, dass zwischen optimal und dysfunktional beanspruchten Studierenden für alle drei Tätigkeitsmerkmale signifikante Unterschiede vorliegen. Die Ausprägung der Mittelwerte ist hierbei theorie- und damit erwartungskonform.

<u>Univariate</u> <u>Varianz-</u> <u>analysen</u>	η^2	F	Optimal	Subopti- mal (K-)	Subopti- mal (BB-)	Dysfunkt- ional
Tätigkeits- spielraum	.11	17,77**	3,23 (0,38)	2,95 (0,36)	2,97 (0,49)	2,78 (0,41)
Arbeits- intensität	.06	8,93**	2,55 (0,69)	2,48 (0,57)	2,80 (0,59)	2,88 (0,58)
Regulations- behinderun- gen	.04	7,92**	1,00 (0,58)	1,15 (0,67)	1,26 (0,64)	1,40 (0,68)

Tabelle 40: Tabelle 39: Univariate Varianzanalysen der Tätigkeitsgestaltungsmerkmale Tätigkeitsspielraum und Arbeitsintensität (Skalierung 1 bis 5) und Regulationsbehinderungen (Skalierung 0 bis 4) in Abhängigkeit von den vier Quadranten des Job-Strain-Control-Modells.

Dargestellt sind die Effektstärke, Mittelwerte und Standardabweichungen. K- = unterdurchschnittliches Kontrollerleben; BB- = unterdurchschnittliche Beanspruchungsbilanz; ** $p < .01$

Ein Vergleich der vier Quadranten hinsichtlich des Verhaltens des Lehrpersonals ist aufgrund teilweise sehr kleiner Gruppen pro Zelle ($n < 5$) nicht möglich bzw. nicht sinnvoll und wird nicht durchgeführt. Interessant wäre auch der Vergleich hinsichtlich der Variable Gesundheitskompetenz. Leider liegt der gleiche Fall vor wie bei den Daten zum Verhalten des Lehrpersonals. Die Gesundheitskompetenz wurde nur in einem relativ kleinen Teil der Gesamtstichprobe abgefragt. Die teilweise sehr kleinen Fallzahlen pro Zelle machen einen Vergleich der Quadranten statistisch nicht möglich.

Es stellt sich die Frage, ob es Unterschiede hinsichtlich der Personmerkmale der Studierenden verschiedener Quadranten gibt. Dies soll im nächsten Schritt überprüft werden. In den Zusammenhangsanalysen konnten vor allem für die Variablen Neurotizismus und studiumsspezifische Selbstwirksamkeit bedeutsame Effekte gefunden werden. Da die Persönlichkeitseigenschaft Gewissenhaftigkeit in der Literatur immer wieder mit „akademischem Erfolg“ assoziiert wird (Mühlfelder, 2014), soll auch diese Variable noch einmal betrachtet werden. Die Ergebnisse sind in Tabelle 44 zusammengefasst (vgl. auch Anhang 27).

<u>Univariate</u> <u>Varianz-</u> <u>analysen</u>	η^2	F	Optimal	Subopti- mal (K-)	Subopti- mal (BB-)	Dys- funktio- nal
AV: Neuroti- zismus	0,16	28,75**	2,32 (0,77)	2,52 (0,91)	3,26 (1,07)	3,47 (0,97)
AV: Gewissen- haftigkeit	0,05	8,34**	3,89 (0,79)	3,84 (0,73)	3,50 (0,81)	3,34 (0,95)
AV: Studiums- spezifische Selbstwirksam- keit	0,18	12,69**	4,01 (0,62)	4,38 (0,31)	3,81 (0,55)	3,31 (0,69)

Tabelle 41: Univariate Varianzanalyse der Personmerkmale in Abhängigkeit der Zuordnung zu den Quadranten des JSC Modells.

Univariate Varianzanalysen der Personmerkmale Neurotizismus, Gewissenhaftigkeit und studiumsspezifische Selbstwirksamkeit in Abhängigkeit von den vier Quadranten des Job-Strain-Control-Modells. Dargestellt sind die Effektstärke, Signifikanz, Mittelwerte und Standardabweichungen. K- = unterdurchschnittliches Kontrollerleben; BB- = unterdurchschnittliche Beanspruchungsbilanz; N = 440; ** $p < .01$

Für alle drei Personmerkmale kann hinsichtlich der vier verschiedenen Quadranten des JSC-Modells ein signifikanter Gruppenunterschied berichtet werden. Für die Persönlichkeitseigenschaft Neurotizismus liegt ein großer Effekt vor ($\eta^2 = 0,16$, vgl. Schäfer, 2016). Die optimal beanspruchten Studierenden haben einen signifikant niedrigeren Neurotizismus-Wert, als die dysfunktional beanspruchten Studierenden ($\Delta M = 1,14$, $p < .05$). Auch für die Persönlichkeitseigenschaft Gewissenhaftigkeit wurde ein signifikanter Gruppenunterschied zwischen den Studierenden der verschiedenen Quadranten gefunden ($F(3) = 8,34$, $p < .01$). Der Effekt liegt mit einem Wert von $\eta^2 = 0,05$ allerdings lediglich im unteren, mittleren Bereich. Studierende, die sich selbst als gewissenhafter wahrnehmen, geben an, positiver beansprucht zu sein.

Interessant ist die Betrachtung der Ergebnisse zur studiumsspezifischen Selbstwirksamkeit. Auch hier liegen signifikante Gruppenunterschiede hinsichtlich der Quadranten des JSC-Modells vor ($F(3) = 12,69$, $p < .01$). Der Wert von $\eta^2 = 0,18$ kann als großer Effekt interpretiert werden. Überraschend ist, welche der Gruppen im Mittel die höchste studiumsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung berichtet: Es ist die Gruppe von Studierenden, die dem Quadranten „positive Beanspruchung/geringes Kontrollerleben“ (sub-optimal) zugeordnet werden. Dennoch wird auch hier der Unterschied zwischen optimal beanspruchten und dysfunktional beanspruchten Studierenden deutlich. Es wurde ein signifikanter Mittelwertunterschied zwischen den optimal beanspruchten Studierenden

und den dysfunktional beanspruchten Studierenden gefunden ($\Delta M = 0,77$ $p < .05$). Studierende mit einem höheren Wert auf der Skala für studiumsspezifische Selbstwirksamkeit sind tendenziell positiver beansprucht. Eine hohe studiumsspezifische Selbstwirksamkeit scheint hingegen nicht zu bedeuten, dass die Studierenden sich gleichzeitig einflussreich fühlen.

Konform zu den Ergebnissen, die in der Literatur berichtet werden, konnten auch in dieser Untersuchung die unspezifischen Beschwerden bei Studierenden als besonders relevantes, hoch ausgeprägtes Merkmal identifiziert werden. Folgend werden die unspezifischen Beschwerden in Abhängigkeit der vier Quadranten des Job-Strain-Control-Modells verglichen (s. Tabelle 42). Zusätzlich werden die Absentismus-Tage betrachtet. Die Präsentismuswerte werden auch hier, aufgrund der vielen Ausreißer nicht berücksichtigt.

Univariate Varianz- analysen	η^2	F	Optimal	Subopti- mal (K-)	Subopti- mal (BB-)	Dys- funktio- nal
AV: Unspezifi- sche Beschwerden	0,07	20,19**	2,83 (0,99)	2,81 (0,88)	3,27 (0,79)	3,40 (0,73)
AV: Absentis- mus	0,02	2,21	5,09 (10,89)	4,53 (4,93)	9,22 (16,95)	8,68 (14,09)

Tabelle 42: Univariate Varianzanalyse der Gesundheitskennwerte Unspezifische Beschwerden (Skalierung 0 bis 4) und Absentismus (Angabe in Tagen) in Abhängigkeit der vier Quadranten des JSC-Modells.

Dargestellt sind die Effektstärke, Signifikanz, Mittelwerte und Standardabweichungen. K- = unterdurchschnittliches Kontrollerleben; BB- = unterdurchschnittliche Beanspruchungsbilanz; N = 440

** $p < .01$

Für die Häufigkeit unspezifischer Beschwerden können signifikante Unterschiede hinsichtlich der vier verschiedenen Quadranten des Job-Strain-Control-Modells berichtet werden ($F(3) = 20,19$, $p < .01$). Es liegt ein mittlerer Effekt vor ($\eta^2 = 0,07$).

Die Post-Hoc-Analyse zeigt interessante Aspekte auf: Optimal beanspruchte Studierende weisen signifikant weniger unspezifische Beschwerden auf als dysfunktional beanspruchte Studierende ($\Delta M = 0,57$ $p < .05$) und Studierende, die aufgrund einer schlechten Beanspruchungsbilanz einem suboptimalen Quadranten zugeordnet werden

($\Delta M = 0,44$ $p < .05$). Interessant ist, dass sich Studierende, die aufgrund geringen Kontrollerlebens einem suboptimalen Quadranten zugeordnet werden, sich in der Häufigkeit körperlicher Beschwerden nicht von optimal beanspruchten Studierenden unterscheiden sowie insgesamt den geringsten Mittelwert aufweisen. Positiv beanspruchte Studierende mit einem geringen Kontrollerleben (suboptimal) berichten die geringste Häufigkeit unspezifischer Beschwerden. Sie unterscheiden sich signifikant von Studierenden, die dysfunktional oder suboptimal (negative Beanspruchung/hohes Kontrollerleben) werden (vgl. Anhang 30). Das Kontrollerleben (oder die Art und Weise wie es gemessen wurde) scheint in Bezug auf die Ausprägung unspezifischer Beschwerden eine geringere Rolle zu spielen.

Für die Variable Absentismus wurde kein signifikanter Gruppenunterschied gefunden ($F(3) = 2,21$, *n. s.*). Dennoch zeigt sich auch hier die Tendenz, dass es optimal beanspruchten Studierenden besser geht ($M = 5,09$, $SD = 10,89$) als dysfunktional beanspruchten Studierenden ($M = 8,68$, $SD = 14,09$). Konform zu den Ergebnissen der Häufigkeit unspezifischer Beschwerden weisen die Studierenden des suboptimalen Quadranten (positive Beanspruchung/geringes Kontrollerleben) den geringsten Mittelwert auf ($M = 4,53$, $SD = 4,93$). Auch dieses Ergebnis zeigt, dass Kontrollerleben, oder die Art und Weise in der es hier erfasst wurde, für Studierende weniger Aussagekraft besitzt.

Abgeschlossen werden soll die statistische Analyse dieser Arbeit mit einer Betrachtung der, von den Studierenden wahrgenommenen, Spillovereffekte in Abhängigkeit der Quadranten des Job-Strain-Control-Modells (s. Tabelle 43; vgl. Anhang 37 und 38). Für die Variable Beanspruchungsspillover wurde ein signifikanter Gruppenunterschied gefunden ($F(3) = 16,49$, $p < .01$). Es liegt ein großer Effekt vor. Studierende, die optimal beansprucht sind, empfinden deutlich geringere negative Auswirkungen der, durch das Studium bedingten Beanspruchungszustände auf die übrigen Lebensbereiche.

Konform dazu sind die Ergebnisse, die für negative zeitliche Spillovereffekte gefunden wurden. Auch hier liegt ein signifikanter Gruppenunterschied vor ($F(3) = 14,86$, $p < .01$). Der Effekt ist ebenfalls als groß einzustufen. Optimal beanspruchte Studierende, berichten bedeutsam weniger zeitliche Einschränkungen anderer Lebensbereiche durch das Studium (Tabelle s. folgende Seite).

Univariate Varianzanaly- sen	η^2	<i>F</i>	Optimal	Subopti- mal (K-)	Subopti- mal (BB-)	Dys- funktio- nal
AV: Beanspru- chungsspillo- ver	0,19	16,49**	2,41 (0,61)	2,69 (0,71)	3,09 (0,67)	3,20 (0,66)
AV: Zeitlicher Spillover	0,18	14,83**	2,26 (0,64)	2,69 (0,72)	3,02 (0,69)	3,10 (0,78)

Tabelle 43: Univariate Varianzanalyse der negativen Beanspruchungsspillovereffekte und der zeitlichen Spillovereffekte (Skalierung 1 bis 5) in Abhängigkeit der vier Quadranten des JSC-Modells.

Dargestellt sind die Effektstärke, Signifikanz, Mittelwerte und Standardabweichungen. K- = unterdurchschnittliches Kontrollerleben; BB- = unterdurchschnittliche Beanspruchungsbilanz; N = 440

** $p < .01$

5 Diskussion

Die reine Betrachtung von Zahlen sagt wenig aus. In diesem Kapitel sollen die zuvor beschriebenen Ergebnisse nun inhaltlich interpretiert und hinterfragt werden. Neben der inhaltlichen Interpretation, liegt der Fokus auch auf einer kritischen Reflexion der dargestellten Studie, auf einer Diskussion ihrer methodischen Grenzen, aber auch ihren möglichen Hinweisen für zukünftige Forschung und Anwendung. Das Vorgehen im Rahmen der Diskussion dieser Arbeit weicht dabei in Teilen vom klassischen Vorgehen in einer wissenschaftlichen Diskussion ab. Die gefundenen Ergebnisse werden nicht nur in Bezug zur relevanten Theorie und anderen Studien gesetzt, sondern um eine weitere Betrachtungsweise ergänzt, die im Folgenden kurz beschrieben und begründet werden soll.

5.1 Erweiterung der subjektiven Perspektive

Daniel Kahneman liefert mit seinen Ausführungen in „Thinking, Fast and Slow“ (2011) ausreichend Anlass, die eigene, individuelle und subjektive Art, Dinge zu bewerten oder zu interpretieren, anzuzweifeln. Der Mensch kann sich in seiner Art des Denkens und Urteilens kaum davon abgrenzen, ständig voreilige Schlussfolgerungen zu ziehen oder Denkfehlern zu unterliegen. „What you see is all there is.“- Fehler und fälschliche Annahmen sind im menschlichen Denken eher die Regel als die Ausnahme. Kahneman begründet dies folgendermaßen: Unser Denken und unsere Urteile sind das Resultat des Zusammenspiels zweier unterschiedlicher Systeme.

Das System 1 ist der Teil unseres Gehirns, der intuitiv und schnell arbeitet. System 1, das Resultat langer, evolutionärer Entwicklung, kann kaum bewusst gesteuert werden. System 1 verdanken wir, dass wir nicht erst darüber nachdenken müssen, ob wir die Hand von einer heißen Herdplatte besser zurückziehen sollten. Durch System 1 zucken wir automatisch zusammen und ziehen die Hand zurück.

Wir richten unsere Aufmerksamkeit automatisch auf einen spezifischen Reiz, wenn wir uns beispielsweise vor einem lauten Geräusch erschrecken. System 1 sorgt für ein un gutes Bauchgefühl in Situationen, in den wir noch gar nicht richtig wissen, warum eigentlich. Gleichzeitig erzeugt es positive Gefühle, wenn uns jemand anlächelt oder wir Dinge sehen/schmecken/riechen, die wir mögen. Das alles geschieht ohne unser Zutun. Wir merken es oft kaum. Das System 1 ist unheimlich schnell und läuft absolut automatisch ab. Es ist immer aktiv und vor allem emotional geprägt. So sehr wir es versuchen würden – wir können uns dem System 1 niemals und in keiner Situation entziehen.

Leider ist System 1 bzw. sein Einfluss auf unser Denken und unsere Urteile, auch sehr fehleranfällig. Kahnemann zeigt in vielen Experimenten (vgl. Tversky & Kahnemann, 1974) die „systematischen Fehler unseres Denkens und Urteilens auf.“ Dazu gehören verschiedene Heuristiken und kognitive Verzerrungen. So neigen Menschen beispielsweise gemäß des *confirmation bias* dazu, Informationen so auszuwählen und zu interpretieren, dass die eigenen Erwartungen erfüllt werden. In der Psychologie war dieses

Phänomen teilweise vorher bereits als „selbsterfüllende Prophezeiung“ (Merton, 1948) bekannt. Ein Beispiel hierfür ist der Placebo-Effekt. Wenn ein Mensch fest an die Wirkung eines Medikamentes glaubt und eine Besserung erwartet, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass er dies nach der Einnahme der Tablette auch so empfindet.

Menschen unterliegen dem *belief bias*, einer Tendenz zu glaubwürdigen Schlussfolgerungen, sie verfolgen *illusorische Korrelationen* und können sich gegen den Einfluss von Umgebungsinformationen (*anchoring bias*) nicht wehren. Die Aufzählung könnte noch um ein Vielfaches ergänzt werden.

Dem gegenüber steht System 2. System 2 repräsentiert alle Vorgänge, die mit willentlicher Reflektion, Fokussierung und Nachdenken verbunden sind. System 2 ist sehr träge, langsam und für den Menschen mit enormer Anstrengung verbunden. Im Gegensatz zu System 1 ist System 2 nur selten aktiv – nämlich dann, wenn wir uns bewusst mit etwas auseinandersetzen. System 2 kommt beispielsweise zum Tragen, wenn wir eine Wahl/Entscheidung treffen wollen (oder müssen) und intensiv die Vor- und Nachteile verschiedener Handlungsalternativen abwägen. System 2 ist aktiv beteiligt an bewussten Selbstkontrollmechanismen. Es ermöglicht eine Fokussierung der Aufmerksamkeit und damit zum Beispiel das Ausblenden störender Einflüsse (Kahneman, 2011). System 2 repräsentiert das, was wir unter rationalen Prozessen zusammenfassen. Rein theoretisch fällt damit auch das bewusste Nachdenken und Reflektieren der in dieser Arbeit dargestellten empirischen Ergebnisse in den „Aufgabenbereich“ von System 2.

Aber: System 1 ist immer aktiv. Eine reine Inanspruchnahme von System 2 ist nicht möglich. Unbewusst werden wir permanent durch das ökonomische, aber häufig fehlerhafte „Urteil“ von System 1 beeinflusst. Auch wenn beim bewussten Nachdenken System 2 aktiviert wird und wir durch eine „Gegenprüfung“ verschiedener Gedanken, weniger Fehler machen, spielen kognitive Verzerrungen, Priming und fehlerhafte Attribution immer eine Rolle.

Ein Wissenschaftler verfolgt mit einer quantitativen Studie i. d. R. ein konkretes Forschungsziel. Die Betrachtung des Forschungsfeldes und der vorliegenden Daten geschieht stets auf Basis dessen, was aus der Literatur bereits bekannt ist sowie den persönlichen Stereotypen und subjektiven Eindrücken – kurz einer individuellen Meinung. Diese Schwächen menschlichen Urteilvermögens können nicht verhindert werden.

Im Rahmen dieser Arbeit wird der Versuch unternommen, die durch System 1 bedingten Verzerrungen zumindest einzugrenzen oder mithilfe von System 2 bewusster reflektieren zu können. Es schien besonders notwendig, da das Forschungsfeld Universität gleichzeitig das tägliche Umfeld der Verfasserin dieser Arbeit darstellt. Sie ist seit 2008 Mitglied einer Universität; zunächst als Studierende der Psychologie, später als wissenschaftliche Mitarbeiterin. Um die eigenen Eindrücke, Annahmen, Einstellungen und Attributionen nicht nur besser reflektieren, sondern die individuelle Perspektive auch erweitern zu können, wurden zeitgleich zur quantitativen Datenerhebung zehn Interviews geführt. Im Zuge der Diskussion sollen daher neben Bezügen zur Forschungsliteratur

vor allem Beispiele und Eindrücke anderer Hochschulmitglieder angeführt werden. Der Zeitpunkt der Interviews wurde bewusst gewählt. Zu diesem Zeitpunkt waren der Verfasserin der Arbeit die Ergebnisse der vorliegenden Studie noch nicht bekannt und die Einstellung dadurch ggf. weniger voreingenommen.

Gesprächspartner waren sieben Studierende verschiedener Studienstandorte (Wuppertal, Köln, Nürnberg, Trier, Düsseldorf) und verschiedener Fachbereiche (Wirtschaftswissenschaften, Musik, Jura, Medizin, Elektrotechnik, Geologie und Pädagogik). Hinzu kommen zwei Gespräche mit wissenschaftlichen Mitarbeitern (Betriebswirt aus Wuppertal, Mathematikerin aus Bochum) und ein Gespräch mit einem Professor (Psychologie in Jena). Die Interviews orientieren sich an Methoden der qualitativen Forschung. Im Vorfeld wurde ein Interviewleitfaden (s. Anhang Q1) erarbeitet, der sich vor allem an den qualitativen Gütekriterien der Neutralität und der Datentriangulation orientiert (Kuckartz, 2014). Die Fragen sind so offen wie möglich gestellt, der Redeanteil der Interviewerin sollte auf ein Minimum beschränkt werden. Die Interviews waren darauf ausgerichtet, die Wahrnehmung der Universität als Lebenswelt verschiedener Menschen und das Forschungsfeld vollständiger kennen zu lernen. In Teilen erfolgten konkrete Fragen aus der Literatur zu bekannten Themenschwerpunkten (z. B. psychische Befindlichkeit von Studierenden und mögliche Einflussfaktoren). Die Transkripte aller Interviews sind im Anhang der qualitativen Dateien einsehbar.

Die Zitate sollen die Diskussion der statistischen Ergebnisse illustrieren, möglicherweise verschiedene Sichtweisen aufzeigen und eine lebhaftere, praxisnahe Auseinandersetzung mit den Zahlen fördern. Sie sind förderlich, da bisher wenige Forschungsergebnisse zum Vergleich herangezogen werden können. Durch die Aussagen und Gedanken der interviewten Hochschulmitglieder kann eine Interpretation erfolgen, die über das Wissen, die Erfahrung und Meinung der Verfasserin der Arbeit hinausgeht. Im Kontext dieser explorativen Forschungsarbeit ist die Ergänzung um Elemente qualitativer Methoden gewinnbringend.

Aufgrund der Interviews und deren Berücksichtigung bei dieser bei der Interpretation der vorliegenden Daten, soll noch einem weiteren Aspekt Rechnung getragen werden. Psychologische Theorien folgen oft einem sehr rationalen, mechanistischen Menschenbild. Sie bilden einen kleinen Ausschnitt menschlichen Fühlens und Handelns ab und vereinfachen an vielen Stellen Zusammenhänge. Theorien haben nicht den Anspruch, ein vollständiges Abbild der Realität darzustellen. Eine Interpretation der vorliegenden Ergebnisse vor dem Hintergrund der psychologischen Theorien könnte wichtige „menschliche“ Wahrnehmungsinhalte zur Thematik außen vor lassen. Durch die Interviews wird versucht, auch verschiedenen Gefühlen oder subjektiven Theorien Ausdruck zu verleihen und diese berücksichtigen zu können. Auf diese Art und Weise soll eine Interpretation gefördert werden, welche die Komplexität menschlichen Denkens, Fühlens und Handelns mit berücksichtigt.

Das folgende Kapitel gliedert sich in vier Teile: Zunächst werden die Ergebnisse der deskriptiven Analyse sowie der Zusammenhangsanalysen der verschiedenen Merkmalsklassen interpretiert. Sie werden mithilfe psychologischer Theorien und der Interviews diskutiert sowie, wenn möglich, mit Werten von erwerbstätigen Personen verglichen werden.

Im zweiten Teil der Diskussion werden die Ergebnisse der Analysen vor dem Hintergrund des Job-Strain-Control-Modells interpretiert und diskutiert. Darauf folgt eine kritische Reflexion des methodischen Vorgehens der vorliegenden Arbeit (Teil 3). Abschließend werden Implikationen für Forschung und Praxis beschrieben (Teil 4). Die Arbeit endet mit einem Fazit.

5.2 Inhaltliche Diskussion der Ergebnisse

Im Rahmen der empirischen Untersuchung wurden drei Merkmalsbereiche untersucht, welche in der arbeits- und organisationspsychologischen Theorie, hinsichtlich der Gesundheit und Leistungsfähigkeit von Menschen, als wichtige Inputfaktoren betrachtet werden. Die erste Merkmalsklasse ist die **Tätigkeits- und Aufgabengestaltung**. Mithilfe zweier verschiedener Arbeitsanalyseverfahren wurden die Tätigkeitsmerkmale im Studium an deutschen Universitäten (durch Selbstberichte der Studierenden) erfasst.

Für das Arbeitsanalyseverfahren SynBA wurden zwei verschiedene Möglichkeiten der Auswertung berücksichtigt: Zum einen die Auswertung auf Basis der Rohwerte (Likert-Skalen) und zum anderen die anwendungsorientierte Transformation der Daten bezüglich des Gestaltungsbedarfs einer Tätigkeit.

Betrachtet man den Mittelwert für die Skala **Leistungs- und Zeitvorgaben** vor dem Hintergrund der Analysen der Rohwerte zeigt sich, dass die befragten Studierenden angeben, oft Leistungs- und Zeitvorgaben zu haben. Ein mittlerer Wert gilt hier als wünschenswert (Wieland-Eckelmann et al., 1997). Nach der Transformation in die Kategorien „grün/kein Gestaltungsbedarf“, „gelb/mittlerer Gestaltungsbedarf“ und „rot/hoher Gestaltungsbedarf“ kann für die Skala Leistungs- und Zeitvorgaben ein mittlerer Gestaltungsbedarf identifiziert werden. Hinsichtlich der Leistungs- und Zeitvorgaben kann die Tätigkeit im Studium auf Basis des SynBA-Verfahrens als suboptimal eingestuft werden. Dieses Ergebnis bestätigt, was auch von Ackermann und Schumann (2010) bereits angemerkt wird. Studierende können offenbar nicht, wie häufig dargestellt, „in den Tag hinein leben“ (ebd., S. 231). Sie müssen sich den, von Studienbedingungen vorgegebenen, Leistungs- und Zeitvorgaben häufig anpassen. Leistungs- und Zeitvorgaben werden auch von den Interviewpartnern thematisiert. Ihre Aussagen verdeutlichen, welche direkten alltäglichen Aspekte in Bezug auf Leistungs- und Zeitvorgaben im Studium möglicherweise eine Rolle spielen. Durch die reine Betrachtung der Zahlen bleibt noch unklar, welche Leistungsvorgaben Studierende konkret wahrnehmen und wodurch die subjektiven Leistungsvorgaben zustande kommen. Leistungsvorgaben im Studium sind in

der Literatur (vgl. Bachmann et al., 1998) zum Beispiel mit Vorgaben durch die Dozenten oder Verankerungen in Prüfungsordnungen assoziiert.

Eine befragte Studierende im ersten Fachsemester beschreibt dazu:

„Also der Tag fängt an so um, ja kurz vor sechs aufstehen dann um sieben mit der Bahn fahren und meistens so von sieben bis /ehm/ na acht Uhr fängt die Uni an, /ehm/ Vorlesung bis 12 und dann halt nachmittags Seminare und dann bin ich an den meisten Tagen erst so 17 Uhr, 17 bis 18 Uhr zuhause und dann halt noch /ehm/ nen bisschen Nachbereiten ne, also was ich dann oftmals schon in der Uni nen bisschen schaffe in den Freistunden dazwischen, die Zeitvorgabe ist schon straff.“ (B8, 36-40)

Die folgenden Zitate von zwei interviewten Studierenden verdeutlichen, dass die Leistungsvorgaben, die eine Person wahrnimmt, auch unabhängig von rein formalen, universitären Vorgaben zustande kommen könnten. Zu Leistungsvorgaben im Studium führt ein Masterstudierender aus:

„Und /ehm/ es ist schon quasi fatal, wenn man jetzt sieben Semester studiert oder nur eine 2.7 hat oder super, super Ergebnisse liefert, aber die im Vergleich einfach schlechter sind. ...Das heißt also der Leistungsdruck ist auf jeden Fall schon gestiegen, auch schon, dass man zum Beispiel Praktika oder freiwillige Arbeit auch nur noch sehr, sehr schwer reinkommt, gute Noten dafür braucht. Also überall werden die Schrauben quasi enger gezogen.“ (B1, 104-109).

Leistungsvorgaben werden hier nicht nur direkt auf universitäre Vorgaben bezogen, sondern auch über das direkte Studium hinaus redefiniert. Eine ähnliche Perspektive schildert eine weitere Studierende:

„Wir... sind ja nicht richtig in der Arbeitswelt tätig, also... wir gehen ja nebenbei noch arbeiten, aber man hört ja dann schon so, ja du sollst halt nen guten Bachelor machen, in Regelstudienzeit, du sollst Englisch fließend können, Chinesisch fließend sprechen, gute Praktika machen und ... die Zeit hat man einfach nicht. Du schreibst ja, also... /ehm/ also gute Praktika bekommst du ab drei, vier Monaten, ja die Zeit hast du nicht. Weil dann müsstest du ja ein Semester freinehmen, und dann bist du nicht mehr in der Regelstudienzeit und dann ist das sofort so... ja, wie löse ich dieses Problem...“ (B2, 64-71).

Diese Zitate verdeutlichen, dass redefinierte Leistungs- oder Zeitvorgaben nicht unbedingt aus formalen, universitären Vorgaben resultieren. Die von den Studierenden beschriebenen Aspekte beziehen sich vielmehr darauf, was sie denken, was die Gesellschaft von ihnen erwartet. Dies wird z.B. durch folgendes Zitat deutlich:

„Also... man brauch wirklich nen gutes Zeitmanagement, um das alles hinzubekommen. Um sich zu entscheiden, wo man die Energie reinsteckt. Um halt auch noch Zeit für sich selber und für seine Freunde zu haben. Aber das ist, schwierig für manche, weil man ja auch das nie wirklich lernt.“ (B2, 244-246).

Auch wenn die Beispiele subjektive Theorien von Einzelpersonen darstellen, ist auch die Perspektive der Studierenden nachvollziehbar. Die Zitate veranschaulichen, dass das Thema Leistungs- und Zeitvorgaben im Studium nicht nur auf rein formale Bedingungen oder Vorgaben von Dozierenden bezogen werden sollte. Es bleibt auf Basis dieser Analyse unklar, was Leistung für Studierende konkret bedeutet und was Quellen für internalisierte Leistungs- und Zeitvorgaben sind. Wahrgenommene Leistungs- und Zeitvorgaben (bzw. deren subjektive Redefinition) sind von Studierenden möglicherweise noch nicht ausreichend reflektiert. Dies kann zu psychologischen Dilemmata führen. Individuelle Vorstellungen von Leistungs- und Zeitvorgaben/Soll-Zuständen entsprechen ggf. nicht immer realistischen Anforderungen. Die Beobachtung des interviewten Professors gibt ebenfalls Anlass dies zu überdenken.

„...da sie [die Studierenden] keine – nichts darüber in der Regel vermittelt kriegen, wonach denn Betriebe auswählen, haben die auch völlig illusorische Vorstellungen. Da sind ganz viele, die wirklich glauben, dass sie nur dann eine Stelle kriegen, wenn sie in der Regelstudienzeit studiert haben. Das ist natürlich völliger Quatsch, aber die denken, das ist die Leistungsvorgabe. (B11, 263-267).

Entgegen der theoretisch begründeten Annahmen wurde für die Skala kein Zusammenhang mit Kennwerten für das Erleben und Empfinden, wie der psychischen Beanspruchung oder Stress, gefunden. Ein Grund hierfür könnte die Formulierung der Items selbst sein. „Sie erhalten Leistungsvorgaben, Ihre Arbeit wird kontrolliert.“ Aus den Interviews geht hervor, dass Studierende Leistungsvorgaben nicht nur mit direkten Vorgaben der Universität assoziieren. Folglich sind die Leistungsvorgaben, die existieren, auch keine, welche direkt vorgegeben werden. Es sind vielmehr subjektiv redefinierte Soll-Werte, die erreicht werden wollen – weniger vorgegebene, konkrete Arbeitsziele. Zusätzlich sind Studierende an Universitäten wenigen Kontrollen ausgesetzt. Leistungskontrolle erfolgt lediglich durch Prüfungen. Die Teilnahme an Prüfungen ist freiwillig, Studierende müssen sich für jede einzelne Modulabschlussprüfung explizit anmelden. Es scheint daher wahrscheinlich, dass Leistungs- und Zeitvorgaben auch im studentischen Kontext Einfluss auf das Befinden haben. Es sind jedoch andere Faktoren, die hier relevant sind und welche durch das (für Produktionsbetriebe entwickelte) Arbeitsanalyseverfahren nicht optimal abgedeckt werden. Durch die Interviews werden mögliche Schwerpunkte aufgezeigt. Eine eindeutige Interpretation/Begründung kann auf Basis der vorliegenden Analyse jedoch nicht formuliert werden.

Für den Bereich **Kommunikation und Kooperation** wurde (basierend auf Analysen der Rohwerte der SynBA-Skala) ein Durchschnittswert im mittleren Bereich der Skala gefunden. Inhaltlich bedeutet das, dass Absprachen oder Zusammenarbeit mit anderen Studierenden nicht immer, aber manchmal notwendig sind. Nach der Transformation der

Daten gemäß des Ampelsystems zeigt sich, dass in Bezug auf die Kommunikation und Kooperation im Studium ein hoher Gestaltungsbedarf vorliegt. In der arbeitspsychologischen Literatur wird deutlich, dass Kommunikation und Kooperation vor allem vor dem Hintergrund sozialer Unterstützung relevant ist (vgl. u. a. Schwarzer, 2004; Knoll & Schwarzer, 2005; Kossek, Pichler, Bodner & Hammer, 2011; Teo, Newton, Soewanto, 2013; Rueger, Malecki, Pyun, Aycock & Coyle, 2016; Yang, Zhang, Liang & Hu, 2016). Kommunikation und Kooperation werden auch in den Interviews häufig angesprochen. Die Aussagen der Studierenden geben Hinweise darauf, welche Gründe für den hohen Gestaltungsbedarf in diesem Bereich vorliegen könnten. Aspekte sozialer Unterstützung werden z. B. auch in Gedanken der interviewten Studierenden deutlich. Das folgende Zitat veranschaulicht die von der arbeitspsychologischen Theorie als relevant identifizierten Prozesse sozialer Unterstützung.

„Weil ich glaub nicht, das man alleine studieren kann. Einfach wenn man, z.B. krank ist, das du dann jemand hast der sagt, Klar kannst du meine Mitschriften kopieren, oder natürlich kann ich dir helfen und weil man ja eher Kommilitonen fragt, Kannst du das nochmal erklären? Den Sachverhalt hatte ich nicht so ganz verstanden. Anstatt sich sofort an den Lehrstuhl zu wenden. Weil das ist ja eher, dass man dann untereinander sich hilft, das kann beruhigend sein.“ (B2, 234-239).

Die Aussage verdeutlicht, dass soziale Unterstützung auch im Studium instrumentell und emotional erfolgen kann (Bolger et al., 2000). Bachmann et al (1998) nennen soziale Unterstützung im Studium als wichtigste Ressource. Daraus könnte geschlossen werden, dass Gruppenarbeiten im Rahmen des Studiums wünschenswert sind. Aus der Literatur kann jedoch kaum abgeleitet werden, wie Gruppenarbeit im Rahmen des Studiums gut gestaltet werden kann. Aus den Interviews gehen einzelne Hinweise, Chancen und Risiken von Gruppenarbeit hervor, die berücksichtigt werden könnten. Das Zitat der folgenden Studierenden bezieht sich z. B. konkret auf von der Universität vorgegebene Gruppenaufgaben:

„Das spornt dann halt noch nen bisschen an, man kann sich da so nen bisschen gegenseitig helfen und wenn man Probleme hat dann ist man da auch nicht so ganz alleine. Deshalb finde es halt in dem Modellstudiengang Düsseldorf ganz gut, dass halt frühzeitig Gruppenarbeiten gemacht werden“ (B8, 333-337).

Sie betont, dass im Studiengang Gruppenarbeiten gezielt eingesetzt werden. In vielen Studiengängen werden Gruppenarbeiten als Lehr- und Arbeitsmethode eingesetzt. Im Folgenden beschreibt sie das Vorgehen im Rahmen ihres Studienganges. Sie thematisiert einen wichtigen Unterschied zum regulären Vorgehen an Universitäten (Mühlfelder, 2014).

„Am Anfang war die Frage so, in welche Gruppe teile ich mich ein also Gruppe eins bis 20 und dann konnte ich mir wünschen in welche Gruppe ich gerne wollte, das fand ich

gut, weil dadurch das ich... ich hab halt... Leute schon vorher kannte, sodass wir jetzt halt in der gleichen Kleingruppe sind und da machen wir durchgängig in allen Kursen alles zusammen, man muss sich nicht immer auf andere einstellen. Wir sind jetzt ein festes Team, man kennt sich dann.“ (B8, 414-418).

Diese Schilderung zu einem Modellstudiengang der Universität in Düsseldorf zeigt einen möglicherweise relevanten Punkt: Die Studierenden werden bereits zu Beginn des Studiums in ein festes, kursübergreifendes Team eingeteilt und sie haben Wahlmöglichkeiten, zu welchem Team sie gehören möchten. Auch in der Arbeitswelt sind Personen meist festen, zeitlich überdauernden Teams zugeordnet, was in der arbeitspsychologischen Literatur als positiv eingestuft wird (Cannon-Bowers & Salas, 1997).

Gleichzeitig wird im Rahmen der Interviews deutlich, dass die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und das deutsche Studiensystem bezüglich der Kommunikation und Kooperation unter Studierenden auch negative Auswirkungen zeigen. Dysfunktionale soziale Vergleiche und Konkurrenzdruck scheinen die Kommunikation und Kooperation unter Studierenden ungünstig zu beeinflussen (Bachmann et al., 1998; Bargel et al., 2009; Gusy et al., 2010b).

Ein Studierender beschreibt im Interview seine Gefühle bezüglich seiner Kommilitonen folgendermaßen:

„...das man sich wirklich vergleicht mit den Besten und auch nur mit denen gerne /ehm/ ja, zusammenarbeiten möchte und wie die die sein möchte, das macht halt schon sehr großen Druck. Man guckt immer, was lernen die anderen, was machen die.“ (B1, 145-147).

Er beschreibt soziale Aufwärtsvergleiche. Aufwärtsvergleiche kommen in Leistungskontexten häufig vor (Festinger, 1954). Er äußert, dass die Kooperation und Kommunikation mit anderen Studierenden für ihn zu Vergleichen und somit zu Druck führt. Solche Aspekte könnten im Rahmen der Gestaltung studentischer Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten Erklärungsansätze darstellen. In der Literatur gibt es hierzu bisher wenig konkrete empirische Studien, die herangezogen werden könnten. In der pädagogischen Psychologie werden soziale (Aufwärts-)Vergleiche bei Schülern eher positiv bewertet. Schüler, die sich häufig mit anderen vergleichen, erzielen bessere Noten (Haguet, Dumas, Monteil & Genestoux, 2001; Möller & Köller, 2004). Es ist jedoch fraglich, ob bessere Leistungen in Form von Noten zwingend als positive Folge sozialer Vergleiche bewertet werden sollten. Damit möglicherweise verbundene psychische Kosten sollten ebenfalls berücksichtigt werden, wie sie beispielsweise im Zitat des Studierenden beschrieben werden.

Im Rahmen eines Interviews wird noch ein anderer Aspekt sozialer Vergleiche und Kommunikationsprozesse unter Studierenden angesprochen. Eine Studierende beschreibt:

„Und dann aber auch halt, was man von anderen Leuten hört. Das ist ja auch... das ist ja auch sehr beeinflussend, wenn du dann – wenn jemand was sagt und du denkst, Ach - der ist gut, der hat vielleicht dieselben Interessen, wenn der sagt, Geh dahin, oder, geh da nicht hin, dann hört man ja da drauf. Und dann hat man ja, wieder dieses – meinen die es echt gut mit einem und verlasse ich mich auf andere oder probiere ich es trotzdem aus.“ (B2, 222-227)

Auch hier wird ein Aufwärtsvergleich erwähnt („der ist gut“), gleichzeitig jedoch auch der soziale Vergleich als Mittel zur Orientierung. Sie beschreibt Misstrauen und zweifelt an, ob Ratschläge anderer gut gemeint sind. Dies impliziert, dass sie annimmt, andere Studierende könnten zur Verbesserung der eigenen Situation, falsche Informationen weiter geben.

Auch der interviewte Professor berichtet, dass er beobachtet, dass Studierende sich bewusst gegenseitig schädigen:

„Ne aber die sind... äh, wie soll ich das sagen, manche Studierende verstecken Bücher, damit die anderen die nicht lesen können. Wenn das welche sind – wenn du mündliche Prüfungen hast, dann sagen nicht die, die morgen rausgehen, denen die hinterher sind schon, was der Prüfer fragt und was denn kommt und so weiter. Die äh, gehen zum Prüfungsamt, wenn jemand anders einen Vorteil irgendwie gekriegt hat, weil man macht ja manchmal so Ausnahmen, Hauptsache, die kriegen das dann auch nicht so – dieses Zickengedöne, dann da drin. Das hat ungemein zugenommen. Die gönnen sich nichts.“ (B11, 117-123).

Auch an dieser Stelle gibt es keine Studien, die ein solches sozial-destruktives Verhalten oder Anti-Rollenverhalten im akademischen Kontext untersuchen und nun zur Diskussion herangezogen werden können. In der organisationspsychologischen Literatur wird ein solches Verhalten interessanterweise als Emotionsregulationsstrategie stark fehlbeanspruchter Beschäftigter diskutiert (Shoss, Jundt, Kobler & Reynolds, 2016) –Fehlbeanspruchung ist auch für diese Stichprobe ein wichtiger Aspekt, der im weiteren Verlauf dieser Diskussion noch vertieft wird.

Die Ausführungen verdeutlichen, dass Kommunikation und Kooperation im Studierendenkontext eine wichtige Rolle spielen. Es ist relevant, sie in Tätigkeitsanalysen zu berücksichtigen. Wie auch schon bei der Skala Leistungs- und Zeitvorgaben, wurde für die Skala Kommunikation und Kooperation des SynBA-Verfahrens ebenfalls kein statistischer Zusammenhang mit Kennwerten für das Erleben und Empfinden gefunden. Die arbeitspsychologische Theorie, erste Forschungsarbeiten zu Studienbedingungen und die Zitate der Hochschulangehörigen geben Anlass daran zu zweifeln, dass kein Zusammenhang besteht. Vielmehr scheint die Beziehung zwischen Kommunikation und Kooperation sowie dem Befinden der Studierenden durch das eingesetzte Arbeitsanalyseverfahren noch nicht abgebildet zu werden. Wie in den Zitaten deutlich wurde, sind möglicherweise die Aspekte soziale Unterstützung sowie soziale Vergleiche relevant, um das Befinden von Studierenden zu erklären. Solche Aspekte werden mit dem eingesetzten

Verfahren nicht erfragt, was erklären könnte, warum in der vorliegenden Stichprobe kein statistischer Zusammenhang gefunden wurde.

Folgend wird das Tätigkeitsgestaltungsmerkmal **Regulationsbehinderungen** betrachtet. Der Mittelwert, welcher auf Basis der Rohwerte (Likert-Skala) des SynBA-Verfahrens errechnet wurde, zeigt dass Regulationsbehinderungen von Studierenden im Durchschnitt „selten“ bis „manchmal“ wahrgenommen werden. Gemäß der Transformation der Werte in das Ampelsystem, liegt für den Merkmalsbereich Regulationsbehinderungen im Studienkontext eine suboptimale Gestaltung vor. Der Wert entspricht zwar nicht dem „roten“ Bereich, es besteht jedoch Verbesserungspotenzial. Erfragt wurden mit dem Verfahren unfreiwillige Wartezeiten, mangelnde Rückmeldung, Ablaufstörungen (z. B. durch fehlende Informationen), mangelnde Transparenz und Störungen durch Umweltbedingungen.

Regulationsbehinderungen sind auch im Kontext von Erwerbsarbeit weit verbreitet (Hammes et al. 2010). Für den Wert zu Regulationsbehinderungen in der studentischen Stichprobe kann ein direkter Vergleich zu Messungen im Rahmen eines Praxisprojektes in kommunalen Entsorgungsbetrieben gezogen werden. Die dort befragte Stichprobe gilt als Personengruppe, die hohen arbeitsplatzbezogenen, psychologischen Risikofaktoren ausgesetzt ist (z. B. mangelnde Rückmeldung, hohe Arbeitsintensität; Stadler & Spieß, 2009). Die Beschäftigten kommunaler Entsorgungsbetriebe berichten deutlich weniger Regulationsbehinderungen, als die Studierenden der vorliegenden Stichprobe. Regulationsbehinderungen scheinen im Kontext von Tätigkeitsgestaltung im Studium relevante Beeinträchtigungen zu sein. Gleichzeitig stellen Regulationsbehinderungen oft Ansatzpunkte zur Verbesserung der Tätigkeitsgestaltung dar.

Auch an dieser Stelle veranschaulichen die Interviews, was möglicherweise hinter den Zahlen stecken könnte. In jedem geführten Gespräch wird deutlich, dass Regulationsbehinderungen im Kontext Universität ein relevantes Thema sind. Es zeigt sich, dass die inhaltliche Formulierung der verwendeten Items evtl. noch spezifischer an das Setting Universität angepasst werden könnte. Im SynBA-Verfahren werden beispielsweise Lärm oder schlechte Gerüche abgefragt. Dies entspricht klassischen Regulationsbehinderungen in Produktionsbetrieben (Ulich, 2005). Als störender Umweltfaktor im Kontext Universität werden Lärm oder Gerüche von den interviewten Hochschulangehörigen nicht erwähnt. Dafür werden Bereiche angesprochen, die in Unternehmen, wie z. B. Produktionsbetrieben, nicht vorkommen. Die Interviewpartner betonen vielmehr, dass die räumlichen und strukturellen Bedingungen offenbar nicht für die derzeit vorherrschende Anzahl Studierender konzipiert sind. Dadurch entstehen Regulationsbehinderungen. Die räumliche Situation an den Universitäten wird von den Interviewpartnern z. B. sehr intensiv thematisiert. Ein Musikstudierender beschreibt hierzu:

„Das mit diesem Üben halt. Es kanns halt nicht sein, das... Ich mein es sind halt, es sind einfach zu viele Studenten und zu wenig Übezellen. (B4, 962-964).“

Auch eine Jurastudierende erläutert, dass Platzmangel, aber auch ergonomische Mängel ihre Lernsituation erschweren.

„Ok. /ehm/ Also ich würde mir erst mal andere Arbeitsplätze wünschen. Also /ehm/ ich glaub wenn man komplett die ganz Zeit im Seminar lernt, ist man hinterher ein körperliches Wrack ehrlich gesagt. Also es gibt keine Schreibtischlampen. Also das Seminar ist unsere Kölner-Jura-Unibib, ne. Genau, also die Tische sind halt ungefähr so, so, so (zeigt die Maße 50x50cm). Die haben einfach noch mehr Tische reingeschoben. Es sind zu viele Leute. Man ist zusammengepfercht.“ B3, 1041-1048).

Zur Ergonomie beschreibt sie:

„Ich würde mir andere Stühle wünschen. Da drauf kann sich doch keiner konzentrieren für länger. Also es sind halt so, diese normalen Plastikstühle, ne. So wie in jeder Uni halt /ehm/.“ (B3, 1088-1090).

Ähnliche Dinge äußern ein Studierender der Elektrotechnik und ein Studierender der Pädagogik:

„Also bei den Vorlesungen ist es definitiv so: In, wirklich auch in Grundlagenveranstaltungen in den ersten Semestern. Das ist halt, teilweise wie ich schon gesagt hab, sitzen 700 Studenten drinnen. Da ist es einfach nur eng und ätzend. Das ist unmöglich sinnvoll Fragen zu stellen und den Inhalt zu hinterfragen und zu verfolgen, weil der Professor nie auf die Leute eingehen kann.“ (B5, 588-592).

„auch ein ganz großes Problem ist eben auch, ist ja /ehm/. also auch an der Uni hier in Tübingen jetzt ist ja der Raummangel. Dadurch gibt's ja die vielen Wochenendseminare, ist schwierig.“ (B7, 576-578).

Der Studierende der Ingenieurwissenschaft vergleicht seine Universität mit den Räumlichkeiten, die er im Rahmen eines Auslandssemesters in Finnland kennen gelernt hat. Er nennt anschauliche Beispiele für eine Lernsituation mit weniger Regulationsbehinderungen.

„In Finnland war das so, dass da wirklich moderne, kleine Räume waren. Es gab viele, viele kleine Räume, die dann halt mit Tischen, teilweise auch Sitzsäcken und Sofas sogar ausgestattet waren. Da war man wirklich für sich und konnte bequem sitzen. Nicht wie in der Bib in Nürnberg, da kriegt man nur keine Lust mehr. Und es gab Räume für Gruppen. Mit /eh/ Fernsehen drinnen also großen Fernsehern, wenn man halt über HDMI-Kabel entsprechend sein Laptopinhalt teilte und wirklich gemeinsam arbeiten konnte.“ (B5, 694-697).

Positiv äußert sich die Studierende eines Modellstudienganges für Medizin. Im Rahmen dieses Studienganges werden neue Studien- und Lehrkonzepte erprobt. Auch die Räumlichkeiten tragen für sie zur Lernatmosphäre bei.

„Man muss dazu sagen, die ganzen /ehm/ ... an der Uni Düsseldorf /ehm/ wurden die ganzen Gebäude und Räume /ehm/ für die Mediziner halt alles komplett neu gemacht deshalb ist da /ehm/ bisher gabs damit keine Probleme. Also der Hörsaal für die meisten Vorlesungen morgens sind /ehm/ ist halt komplett neu und die und die... der Mikroskopiersaal ist halt komplett neu gemacht worden, die /ehm/ Räumlichkeiten für /ehm/ die... also der Präpsaal ist halt auch neu, da sind komplett neue Abzugsgeräte drin, sodass es z.B. nicht nach Formalin riecht oder Formaldehyd riecht... und da kann ich mich überhaupt nicht drüber beklagen. Da ist es richtig gut, ich geh da gerne hin. Bei uns ist es auch nicht so voll, wie bei den anderen“ (B8, 352-360)

Sie betont dabei auch, dass ihre Lernsituation besser ist, weil es nicht „so voll ist“, wie in den übrigen Räumlichkeiten der Universität. Die Zitate geben Grund zur Vermutung, dass Regulationsbehinderungen im Studium auch durch die stark gestiegene Anzahl der Studierenden entstehen.

Im Zuge der Bundestagswahlen 2017 war die Akademikerquote in Deutschland immer wieder Thema (dpa, 2017). Politiker betonten, dass Deutschland hinsichtlich der Akademikerquote im weltweiten Vergleich „hinterher hinke“: eine Steigerung sei ein wichtiges Ziel für die Zukunft. Die in dieser Arbeit zusammengetragenen Informationen zeigen auf, dass solche politischen Ziele auch vor dem Hintergrund der Befindlichkeiten von Studierenden umgesetzt werden sollten. Entstehende Regulationsbehinderungen werden ggf. noch nicht ausreichend berücksichtigt.

Neben dem Platzmangel werden in den Interviews auch Regulationsbehinderungen durch organisatorische Abläufe in der Universität angesprochen. Von den Hochschulangehörigen werden in den Interviews vor allem Faktoren genannt, welche auch in der arbeitspsychologischen Literatur als Regulationsbehinderungen klassifiziert werden (vgl. Ulich, 2005, S. 63). Die Zitate sollen beispielhaft veranschaulichen, welche konkrete studentische Situation hinter verschiedenen, in der Theorie beschriebenen Regulationsbehinderungen, stecken könnte:

Beispiel 1: Unfreiwillige Wartezeiten:

„Bei uns geht vieles, also eigentlich alles, über so Onlineteil, wo man sich anmelden muss. Gerade für Seminare und Praktika auch. Und die Anmeldefristen dafür oder Rückmeldung läuft eben meistens /eh/ online. Und die sind aber einfach immer... Da waren alle, alle Anmeldungen haben genau im gleichen Moment an dem gleichen Tag um acht Uhr in der früh angefangen. Und die Seite war maßlos überlastet. Also das war auf jeden Fall immer was, was es wirklich erschwert hat. Jetzt im Moment /eh/ muss ich neben der Masterarbeit immer noch ein Seminar machen. Nur weil ich es letztes Semester einfach nicht geschafft habe mich für irgendein Seminar anzumelden. Weil die Webseite überlastet war und ich nicht reingekommen bin, das war unmöglich. Jetzt muss ich da halt ewig warten, bis ich den Schein hab, obwohl ich da nix für kann.“ (B5, 493-503).

„Und dann gab es de facto einfach nicht genug Proseminarplätze. [...] Also da wird dann halt das Studium quasi fahrlässiger Weise verzögert“ (B3, 935-941).

Beispiel 2: Fehlende Informationen:

„Was einem echt das Leben schwer macht, ist das diese scheiß juristische Fakultät immer irgendwie alle zwei, drei Jahre ihre Prüfungsordnung ändert und einen nicht informiert.“ (B3, 911-913)

„Weil /ehm/ in der Uni sind zum Teil nicht so richtig Anlaufstellen, wo man dann mal klären kann, wie kann man was miteinander vereinbaren. Ich mein, ja, du hast ja deine Dozenten, aber die sind ja fürs Fachliche zuständig. Die sind ja nicht dazu da, deinen Studienablauf zu organisieren. Und dann stehste da für dich und denkst dir so: Wen frag ich jetzt? Meine Freunde – ja die stehen vor dem gleichen großen Berg. Ja, meine Eltern? Ja... die haben eigentlich gar keine Ahnung davon und die anderen denken sich, ja krieg deinen Scheiß doch irgendwie selbst hin.“ (B2, 71-77).

Die Zitate verdeutlichen, dass Regulationsbehinderungen im Studium ein relevantes Thema sind. Aus arbeitspsychologischer Perspektive „klassische“ Regulationsbehinderungen scheinen auch in der Universität vor zu kommen.

Die vorliegende Arbeit scheint zu bestätigen, was auch Meier et al. (2007) formulieren. Auf Basis des Gesundheitssurveys für Studierende in Nordrhein-Westfalen wurde identifiziert, dass fehlende Rückzugsmöglichkeiten, schlechte Organisation von Abläufen und eine unfreundliche Raumatmosphäre das Wohlbefinden von Studierenden beeinflussen. Insgesamt betrachtet wird auch in den Interviews deutlich, dass Regulationsbehinderungen negative Gefühle auslösen können und den Alltag erschweren. Die Studierenden sprechen in den ausgewählten Zitaten auch Auswirkungen auf ihr Befinden an („diese scheiß Fakultät“ „Die Wochenendeseminare sind schwierig“, „obwohl ich da nichts für kann“, „da bekommt man schlechte Laune“, „da gehe ich gerne hin“, „danach ist man ein Wrack“). Der Zusammenhang wird auch im Rahmen der empirischen Ergebnisse dieser Arbeit deutlich. Studierende, die weniger Regulationsbehinderungen wahrnehmen, haben eine bedeutsam positivere Beanspruchungsbilanz. Sie empfinden auch signifikant weniger Stress (oder berichten zumindest, dass sie weniger Stress empfinden). Es konnte gezeigt werden, dass rund 10 % der Varianz der dysfunktionalen Beanspruchungszustände der Studierenden dieser Stichprobe und sogar 20 % der Varianz des Stresserlebens durch Regulationsbehinderungen erklärt werden. Die hier gesammelten Aussagen der interviewten Studierenden liefern mögliche Ansatzpunkte für eine Begründung dieses Ergebnisses. Die, von der vorliegenden Stichprobe berichteten Regulationsbehinderungen zeigen, wo Gestaltungsbedarf bestehen könnte.

Der gefundene Wert für Regulationsbehinderungen ist schlechter als der einer Gruppe Erwerbstätiger, welche als Risikogruppe eingestuft wird. Auch dieser Vergleich mit Benchmarkdaten aus dem Arbeitsleben untermauert, dass die Tätigkeiten von Studierenden in Bezug auf Regulationsbehinderungen genauer untersucht und ggf. verbessert sollten.

Neben den Regulationsbehinderungen wurde mit dem FIT-Fragebogen die **Arbeitsintensität** erfasst. Die Items im FIT-Fragebogen sind so formuliert, dass das Ergebnis als Ausmaß von Regulationsüberforderungen interpretiert werden kann („das Tempo ist zu hoch“, die Menge ist zu viel“). Regulationsüberforderungen verhindern oder erschweren, genau wie Regulationsbehinderungen, die Selbst- und Handlungsregulation (Ulich, 2011). Für die Skala Arbeitsintensität ist ein Wert ermittelt worden, der bedeutet, dass Studierende die Fragen zur Arbeitsintensität im Durchschnitt mit „mehr ja als nein“ beantworten. Leider können für die deskriptiven Daten keine Vergleichswerte aus Stichproben von Erwerbstätigen herangezogen werden. Bezüglich der Korrelationen kann hingegen ein Vergleich gezogen werden. Gemäß Richter et al. (2006) korreliert die Skala Arbeitsintensität des FIT-Fragebogens bei Erwerbstätigen mit $r = -.35$ mit psychischen Beanspruchungszuständen (Korrelation nach Pearson). Ein vergleichbarer Wert für den Zusammenhang mit der Beanspruchungsbilanz wurde auch in der studentischen Stichprobe gemessen.

Auffällig sind die großen Zusammenhänge der Arbeitsintensität mit dysfunktionalen Beanspruchungszuständen sowie dem subjektiven Stresserleben in den letzten sechs Monaten. Es wurden große Effekte gefunden. Einerseits ist das theorie- und erwartungskonform, andererseits relativiert die bereits erwähnte Formulierung der Items das Ergebnis. Die Formulierung „etwas ist zu viel“ oder „zu schnell“ impliziert bereits eine Regulationsüberforderung, die mit einem konkreten psychischen Befinden assoziiert ist – Stress und ein herabgesetztes Wohlbefinden (Faller, 2010). Gleichzeitig muss an dieser Stelle auch die Skalierung des Fragebogens berücksichtigt werden. Die Skalierung ist vierstufig und erlaubt keine Tendenz zur Mitte. Dies hat zwar den Vorteil, dass ein systematisch mittiges Antwortverhalten umgangen werden kann (vgl. Bühner, 2006), verleitet die befragten Personen jedoch auch zu extremeren Urteilen. Nichts desto trotz zeigt sich deutlich, dass Studierende, die eine geringe Arbeitsintensität im Studium empfinden, signifikant positiver beansprucht sind und weniger Stress empfinden.

Für die Skala Arbeitsintensität wurde der einzige, statistisch bedeutsame Unterschied zwischen den verschiedenen Studienfachkategorien gefunden. Studierende der MINT-Fächer berichten signifikant mehr Arbeitsintensität als Studierende anderer Fachgruppen. Dies entspricht auch der Wahrnehmung eines interviewten Studierenden, der von einem naturwissenschaftlichen Fach in ein pädagogisches Fach wechselte. Er beschreibt den Unterschied zwischen den Studienfachkategorien folgendermaßen:

„Also das Pädastudium ist ziemlich unaufwändig. Im Moment sinds zwölf Semesterwochenstunden und das sind relativ viele Wochenendkurse, mal so samstags oder sonntags auch. Jetzt nicht jeden Samstag, sondern eher sporadisch, /ehm/, wie gesagt so zehn, zwölf Semesterwochenstunden. Es gibt keine Anwesenheitspflicht. Das ist auch noch mal ein Unterschied und /ehm/... hab dann, /ehm/, ja also es gibt mal so Textvorbereitungen, die man jetzt machen kann, aber auch nicht muss. Aber es ist alles sehr, sehr locker da.“

Sehr selbstbestimmt. Du kannst eigentlich eh machen was du willst. Am Ende kriegste halt deine Scheine, schreibste halt ne Klausur oder ne Hausarbeit. Das passt schon. /ehm/ es gibt relativ viele Referate, die man dann halt auch vorbereiten muss, aber jetzt auch nichts Großes, nicht Aufwändiges. Da ist der Anspruch jetzt auch relativ gering, vor allem im Vergleich zu den Geowissenschaften... wo ich echt ne ordentliche Woche hatte, das is mir da gar nich so aufgefallen, erst jetzt im Vergleich. Wo früher der Anspruch auch echt hoch war, so bei den Referaten, Klausuren, alles. Da fühl ich mich jetzt teilweise unterfordert, die anderen kennen das ja gar nich...“ (B7, 96-109).

Er veranschaulicht durch seine Worte, dass er in einem naturwissenschaftlichen Studiengang durch die Anzahl der zu leistenden Semesterwochenstunden eine höhere Arbeitsintensität empfunden hat. Gleichzeitig beschreibt er, dass er die Studienbedingungen im Pädagogik-Studium als „sehr selbstbestimmt“ wahrnimmt. Insgesamt sei das Studium „unaufwändiger“, es wird nicht viel erwartet.

Das Interview mit dem Studenten der Elektrotechnik gibt auch kleine Erklärungsanstöße zum Unterschied zwischen den Studienfachkategorien. Er empfindet die Arbeitsintensität in seinem Fach persönlich als nicht hoch, setzt seine Aussage jedoch anschaulich in Bezug zu den Rahmenbedingungen seines Studienganges:

„Also ich habe meistens relativ lange ausgeschlafen. War, war dann würd mal sagen an vier Tagen in der Woche in der Uni, aber dann auch nur für drei bis vier Stunden maximal. Hab, ja hab noch entsprechend viel Zeit gehabt in meiner WG, mit meinen WG-Kollegen noch Sachen zu unternehmen und sind viel fortgegangen. Also ich hatte jetzt nicht unbedingt viel Stress.“ (B5, 126-130)

Weiter führt er aus, dass dies in seinem Studiengang nicht die Regel sei und begründet, wo er Unterschiede sieht.

„Wer sich daran [Studienverlaufspläne] wirklich hält, der hatte damit mit Sicherheit /eh/ schon Stress und Probleme. Aber das, ich hab die Vorgaben, da von der Uni, eher immer locker gesehen und hab mir das selber so zurechtgelegt, wie es mir am besten gepasst hat. Wenn man es so macht, wie die Uni vorgibt, da geht's schon vielen schlecht. Das ist einfach zu schnell und sehr viel. /ehm/ Muss man natürlich auch den Mut haben, sein Ding durchzuziehen. Aber ich mach das so. Deswegen war das für mich kein großes Problem.“ (B5, 341-347).

Er beschreibt, dass die von der Universität vorgegebenen Bereiche eine hohe Arbeitsintensität implizieren („zu schnell und sehr viel“). Seine Formulierung passt gut zu den Items im von Richter et al. (2006) erstellten FIT-Fragebogen. Das Zitat verdeutlicht, dass nach Ansicht des Studierenden mögliche Tätigkeitsspielräume bestehen, die Nutzung von der Person jedoch bewusste Abgrenzung von formalen Anforderungen bedeuten und „Mut erfordern“. Diese Aspekte und Prozesse werden im weiteren Verlauf dieser Interpretation noch vertieft.

In sonstigen Interviews wird der Unterschied zwischen den Studienfachkategorien jedoch kaum deutlich. Folgend sollen einzelne Aussagen der interviewten Studierenden zitiert werden, um zu veranschaulichen, welche Gefühle oder Situationen mit Arbeitsintensität im Studium assoziiert werden können. Eine Studierende der Gesundheitsökonomie beschreibt die Lernanforderungen in ihrem Studium folgendermaßen:

„Wenn man vergleicht, was die Lernanforderungen sind, dann hast du ja... ja zwei drei Monate Vorlesung, da wird jedes Thema kurz behandelt, zack zack, schnell und viel... und hinterher, du musst alles wissen.“ (B2, 247-249)

Sie beschreibt im Zuge der Lernanforderungen in ihrem Studium, dass viele Inhalte erlernt werden sollen und die Geschwindigkeit hoch sei („zack zack“). Am Ende müsse sie „alles wissen“. Sie beschreibt keine intensive Auseinandersetzung mit Themen und sieht für sich wenig Möglichkeit dazu. Auch die Jurastudierende beschreibt eine hohe Arbeitsintensität im ihrem Studium und auch damit zusammenhängende Auswirkungen auf ihr Befinden.

„So Situationen gibt's bei mir immer wieder, das ich halt da sitze und denke... Scheiße ich kann das niemals alles gleichzeitig wissen. Ich kann niemals für alle Klagearten die Voraussetzungen alles gleichzeitig kennen, ich kann niemals, ich kann niemals alle Streitigkeiten wissen, ich kann niemals jeden Scheiß Artikel gelesen, das geht gar nicht.“ B3 (781-784).

An anderer Stelle (Beschreibung der Vorbereitung ihres Jura-Examens) führt sie aus:

„Dann merk ich, wie ich, wie bei mir die Pumpe geht, und ich mir so denke, scheiße das musst du auch noch alles noch machen, scheiße ey, man ist das viel. Und /ehm/ ich glaub so baut man halt immer mehr Druck auf, ohne richtige Anleitung zum Druck abbauen zu haben.“ B3 (703-706).

Sie beschreibt negative Auswirkungen von Arbeitsintensität in Verbindung mit Prüfungsanforderungen. Insgesamt wird auch hier die Menge des zu lernenden Stoffes als überfordernd erlebt, gleichzeitig wirkt die Aussage fast etwas hilflos oder resigniert. Der Zusammenhang zwischen Arbeitsintensität und Befindlichkeit könnte durch solche Situationen bei Studierenden beeinflusst werden. Da Studierende seit der Bologna-Reform sehr viele Prüfungssituationen erleben, könnte sich ein hohes Tempo oder ein großer Umfang von zu lernenden Inhalten negativer auswirken als vor der Reform. Der interviewte Professor beschreibt ähnliche Gedanken bezüglich der Zusammenhänge zwischen häufigen Prüfungssituationen und der Arbeitsintensität im Studium:

„Die haben 65 Prüfungen im Bachelor. Das... ist doch bekloppt. Ja, ich seh ein, dass vielleicht eine nur am Ende von zwei oder drei Jahren, /ehm/ zu wenig war, wenn man da ein oder zwei in jedem Fach davor gemacht hätte, wäre das ja in Ordnung gewesen, aber 34... oder 63, 65 ist doch verrückt! Das heißt, da ist das von dem einen Extrem in das andere Extrem umgeschlagen.“ (B11, 190-194)

Seine Aussage stellt einen direkten Bezug zwischen der Arbeitsintensität von Studierenden und politischen Entscheidungen her. Die hohe Prüfungsdichte in Bachelor- und Masterstudiengängen wird auch in der Literatur als eine der wichtigsten Veränderungen beschrieben (Mühlfelder, 2014). Es wurde keine Forschungsarbeit gefunden, welche die psychologischen Auswirkungen der veränderten Prüfungsdichte gezielt untersucht. Dies erschwert eine Bezugnahme zu Begründungen anderer Wissenschaftler und Forschungsdisziplinen.

In zwei Interviews gibt es Hinweise darauf, dass eine hohe Arbeitsintensität und Prüfungsdichte nicht nur Stress zur Folge haben kann, sondern auch andere psychologische Auswirkungen möglich sind. Der befragte Professor beobachtet beispielsweise motivationale Veränderungen bei den Studierenden, welche er auf die hohe Prüfungsdichte zurückführt:

„Das heißt, die lernen nichts... freiwillig so, außer das, was prüfungsrelevant ist, die finden durch die Menge an Prüfungen auch kaum die Zeit sich motivational mit interessanten Themen zu beschäftigen.“ B11 (525-527).

Eine ähnliche Erfahrung hat auch ein interviewter wissenschaftlicher Mitarbeiter gemacht:

„Und dann waren da aber auch noch Dinge dabei in meinem Vortrag, die nicht hundertprozentig zum prüfungsrelevanten Stoff gehören und dann wurden die Studis, wurden die halt richtig richtig zickig. 'Ne in dem Sinne, also dann haben die sich, die sich halt gemeldet und eh... also... sie wären jetzt... auch in einem Ton irgendwie, also 'ne, sie wären jetzt total /ehm/.. total verwirrt. Also, dass würde ja gar nicht so zum klausurrelevanten Stoff alles gehören, also, warum wir, dass denn jetzt machen würden. Das wäre ja total unsinnig.“ (B10, 63-68)

Er beschreibt, dass er wahrnimmt, dass Studierende vor allem lernen möchten, was für ein Bestehen in der Prüfung notwendig ist. Ein Grund hierfür könnte in durch hohe Arbeitsintensität ausgelösten Regulationsüberforderungen liegen. Wenn die Selbstregulations-Ressourcen im Sinne des Ego-Depletion-Effektes (Baumeister et al., 2000) stark in Anspruch genommen werden, fokussiert sich das handelnde Individuum auf die Tätigkeiten, welche absolut notwendig ist. Weitere Anforderungen, selbst wenn sie positiv sind, können nicht mehr reguliert werden und führen zu negativen Gefühlen und Überforderung (Baumeister & Heatherton, 1996). Dies könnte eine Erklärung für ein möglicherweise weniger motiviert wirkendes Verhalten seitens der Studierenden sein. Diese Interpretation entspricht auch der Wahrnehmung einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin in der Mathematik:

„Und /ehm/ das empfinden, die [die Studierenden] dann manchmal als unfair und meinen im Seminar zu mir, das wäre eigentlich unmenschlich /ehm/ so viel zu verlangen. Die wüssten halt gerne genau die konkreten Aufgabentypen /ehm/... und bereiten sich dann halt, genau gezielt auch nur auf diesen Aufgabentyp vor. Aber das ist halt ja nicht das /ehm/... worum es an der Uni geht. Da geht es ja vielmehr darum das große Ganze zu verstehen und auch

einfach /ehm/... das man auch durchaus mal mehr lernt, als nur das, was man für die Klausur braucht und /ehm/. damit sind die halt einfach – also viele von denen – einfach total überfordert.“ (B9, 29-35)

Auch sie hat die Erfahrung gemacht, dass Studierende auf die Arbeitsintensität im Studium reagieren und sich dies motivational auswirkt. Sie sieht als Grund hierfür Überforderung und beschreibt anschaulich, wie eine solche Situation im Hochschulkontext aussehen könnte.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass Arbeitsintensität als Ausprägung von Regulationsbehinderungen/-überforderungen im Hochschulkontext ein relevantes Thema ist. Es kann gezeigt werden, dass eine hohe Arbeitsintensität tendenziell mit negativen Befindenzuständen einhergeht. Ein Grund hierfür könnte die Kombination von Arbeitsintensität mit einer hohen Prüfungsdichte sein, welche Überforderung auslöst. Konkrete psychologische Auswirkungen und Interpretationsmöglichkeiten müssen vertieft erforscht werden.

Das Gestaltungsmerkmal **Tätigkeitsspielraum** wurde mit beiden Arbeitsanalyseverfahren erhoben. Die Ergebnisse auf Basis der Analyse des SynBA-Verfahrens, zeigen an, dass für den Tätigkeitsspielraum ein mittlerer Gestaltungsbedarf vorliegt. Der Wert entspricht noch nicht dem von Wieland (1997) bestimmten „roten“ Bereich, zeigt jedoch auf, dass Verbesserungspotenzial besteht. Im Vergleich mit der „Risiko-Arbeitnehmergruppe“ in den Entsorgungsbetrieben, welche von Hammes et al. (2010) untersucht wurde, berichtet die studentische Stichprobe einen schlechteren Wert. Vor dem Hintergrund dieser Aspekte müsste empfohlen werden, die Tätigkeitsspielräume im Studium durch Interventionen zu optimieren. Insgesamt müssen die Ergebnisse, die mit dem SynBA-Verfahren in diesem Setting erhoben wurden, jedoch kritisch betrachtet werden. Für die mit dem SynBA-Verfahren gemessenen Werte zur Bewertung von Tätigkeitsspielräumen konnten keine Zusammenhänge mit Kennwerten zum Erleben und Empfinden der Studierenden gefunden werden. Die studentische Stichprobe weicht damit von Erhebungen wie der von Hammes et al. (2010) ab. In Stichproben von Erwerbstätigen können hingegen Zusammenhänge gefunden werden (Wieland-Eckelmann, 1997; Wieland et al., 2002; Hammes et al., 2010).

Besonders überraschend ist dies, wenn man bedenkt, dass für die Skala Tätigkeitsspielraum des FIT-Fragebogens die erwarteten Zusammenhänge gefunden werden. Die gefundenen Zusammenhänge entsprechen in der studentischen Stichprobe in etwa denen, die Richter et al. (2006) für eine Stichprobe von erwerbstätigen Personen finden. Tätigkeitsspielraum geht mit deutlich positiveren Beanspruchungszuständen einher. Personen die mehr Tätigkeitsspielraum wahrnehmen, berichten gleichzeitig tendenziell weniger subjektives Stresserleben. Mit dem FIT-Fragebogen erfasste Tätigkeitsspielräume

erklären signifikante Anteile der Varianz von Befindenskennwerten. Daraus kann geschlossen werden, dass Tätigkeitsspielraum auch im Kontext Studium bedeutsam ist. Gleichzeitig wird deutlich, dass nicht jedes Arbeitsanalyseverfahren zum spezifischen Setting Studium passt. Die Messung von Tätigkeitsgestaltungsmerkmalen muss an die Situation von Studierenden angepasst sein.

Tätigkeitsspielraum hängt vor allem mit positiven Befindenzuständen zusammen. Auch bei den befragten Studierenden konnte ein mittlerer Zusammenhang zur Beanspruchungsbilanz und zur funktionalen Beanspruchung gefunden werden. Studierende, die entsprechende Tätigkeitsspielräume empfinden, weisen eine signifikant positivere Beanspruchungsbilanz auf und berichten ein geringeres Stresserleben in den letzten sechs Monaten. Es wird deutlich, dass die Arbeitsintensität im studentischen Setting aus statistischer Perspektive ein besserer Prädiktor für das Erleben und Empfinden der Studierenden ist.

Weiterhin stellt sich die Frage, warum für die Messung des gleichen Tätigkeitsmerkmals vollkommen unterschiedliche Ergebnisse gefunden wurden. Der wahrscheinlichste Grund wird in der Formulierung der Items vermutet. Die Formulierung der Items im FIT-Fragebogen ist deutlich passender für das studentische Setting. Beispielhaft sollen zwei Items miteinander verglichen werden:

- a) FIT: „Ich muss in meinem Studium viele selbstständige Entscheidungen treffen.“
- b) SynBA: „Sie müssen oft Entscheidungen treffen und tragen die Verantwortung dafür.“

Mit beiden Items soll im Kern das Gleiche erfasst werden. In der Formulierung liegt jedoch ein entscheidender Unterschied. Im SynBA-Verfahren ist der Zusatz der Eigenverantwortung anzumerken. Diese Frage ist im Unternehmenskontext schlüssig und sinnvoll, passt jedoch für die Situation Studierender nur bedingt. Im Studium geht es weniger um Verantwortlichkeiten als im Arbeitskontext. In der Itemformulierung des FIT-Fragebogens wird erfragt, ob selbstständig Entscheidungen getroffen werden müssen. Die mit Entscheidungen verbundenen Folgen, wie Verantwortlichkeit, bleiben außen vor. Die Frage nach eigenständigen Entscheidungen passt, z. B. aufgrund der häufig gegebenen Zeitelastizität oder durch das Verbot von Anwesenheitsverpflichtungen, deutlich besser zur Situation Studierender. Dieses Ergebnis liefert einen wichtigen Hinweis: Arbeitsanalyseverfahren können nicht 1:1 auf das Setting Studium angewandt werden. Um Ursachenforschung bezüglich optimaler Gestaltung von Tätigkeiten im Studium umzusetzen, bedarf es spezifischer und angepasster Analysewerkzeuge.

Die Studierenden wurden zusätzlich gebeten anzugeben, wie zufrieden sie mit den Gestaltungsspielräumen im Studium sind. Rund zwei Drittel der Studierenden sind nicht oder nur einigermaßen zufrieden mit den Gestaltungsmöglichkeiten. Die Antwortmöglichkeit „eher zu viel“ wurde kaum ausgewählt. Vergleicht man die Ergebnisse mit den

Antworthäufigkeiten von Erwerbstätigen ohne Führungsverantwortung (Wieland & Hammes, 2010, S. 62) wird deutlich, dass auch dort „zu viel“ Gestaltungsspielraum eher eine Ausnahme ist. Unterschiede zwischen der studentischen Stichprobe und den Erwerbstätigen liegen vor allem im mittleren Bereich. Rund die Hälfte der befragten Erwerbstätigen geben an, ihre Gestaltungsspielräume als vollständig ausreichend wahrzunehmen. Bei den Studierenden kreuzen nur rund ein Viertel an, dass die Gestaltungsspielräume für sie optimal sind. Im Vergleich zu Erwerbstätigen geben Studierende an, deutlich unzufriedener mit ihren Gestaltungsspielräumen zu sein.

Im folgenden Abschnitt sollen mögliche Interpretationsansätze zum Thema Gestaltungs- und Tätigkeitsspielräume im Studium aufgezeigt werden. Es wird deutlich, dass im Studium ggf. weniger die Frage nach viel oder wenig Gestaltungsspielraum relevant ist, sondern welche Gestaltungsspielräume von den Studierenden in welcher Art wahrgenommen werden.

In der arbeitspsychologischen Literatur werden Gestaltungs- und Tätigkeitsspielräume unter anderem deswegen als wichtig erachtet, da nur bei entsprechenden Tätigkeitsspielräumen „reibunglose“ Selbst- und Handlungsregulation erfolgen können (Hacker, 1998; Wieland, 1992). Tätigkeitsspielräume ermöglichen die Entwicklung eigener Handlungsstrategien und somit sind sie auch eine Bedingung für Lernen (Ulich, 2005). Wenn gleich im Rahmen der empirischen Untersuchung keinerlei Gruppenunterschiede gefunden wurden, formulieren die verschiedenen Interviewpartner durchaus unterschiedliche Sichtweisen und Wahrnehmungen bezüglich der Tätigkeitsspielräume im Studium. Die Medizinstudentin aus dem Modellstudiengang beschreibt sehr knapp:

„Wir haben keinen Spielraum, bei uns wird vorgegeben wann man was tut“ (B8, 412).

Gleichzeitig setzt sie nach, dass diese Einschränkung in Wahlmöglichkeiten oder Spielräumen für sie nichts Negatives ist, da sie einen Sinn darin erkennt.

„Das ist jetzt nichts was ich negativ sehe, sondern das ist halt einfach vorgegeben, weil es halt Dinge gibt, die man bis...bis man wirklich praktisch anfängt zu arbeiten, vor allem am Patient, die man halt gemacht haben muss und /ehm/ deshalb würde ich das nicht so negativ sehen, das ist halt so. Ist ja nicht für immer.“ (B8, 422-425).

Diese Aussage beinhaltet zwei relevante Aspekte. Zum einen sorgt die Erkenntnis der Sinnhaftigkeit eingeschränkter Gestaltungsspielräume dafür, dass sie die Begrenzung nicht als negativ wahrnimmt. Zusätzlich erwähnt sie einen Aspekt, der im Kontext Tätigkeitsspielräume im Studium von Relevanz sein könnte: „ist ja nicht für immer“. Studierende leben im Wissen, dass die derzeitige Situation lediglich für wenige Jahre vorherrschen wird. Dies ist ein wesentlicher Unterschied zur Erwerbsarbeit, der bei der Reaktion auf die Verhältnisse eine Rolle spielen könnte. Auch wenn die Möglichkeit besteht, ein Unternehmen zu wechseln, ist für Erwerbstätige weniger gewiss, wie lange eine (ggf.

schlecht gestaltete) Situation andauert. Möglicherweise können Studierende Einschränkungen in Tätigkeitsspielräumen dadurch besser akzeptieren. Hinzu kommt, dass die Arbeitsintensität in der vorliegenden Stichprobe als hoch berichtet wird. Im Fall von sehr hoher Arbeitsintensität (und damit verbundener eventueller Überforderung), können fest vorgegebene Handlungspläne Sicherheit bieten. Diese Interpretation entspricht auch der Wahrnehmung des interviewten Professors:

„Ganz viele von denen [die Studierenden] verstehen Transparenz oder Unklarheit nicht als Gelegenheit, dass man dann etwas interpretieren und gestalten kann, sondern dann werden die total nervös und zitterig und fragen lieber zehnmal nach. (B11, 297-299).

Weiter führt er aus:

„Denn wenn ich als Student etwas nachfrage kann ich doch immer nur ‘ne Begrenzung kriegen. Nie mehr Freiräume. Nie im Leben wird ein Prüfungsamt oder ein Bauamt oder sonst was sagen, ja, sie können doch alles so machen, wie sie wollen. Wenn ich aber ‘ne unklare Regel so auslegen kann, dass ich es mal so oder mal so machen kann - was soll denn passieren? - nichts. So, dass also denken die aber nicht, die sind direkt darauf geschult jede Regel, jeder Ablauf, jeder Prozess, alles muss ganz klar vorgegeben – und wehe ich halte mich da dran. Die machen sich einen Stress ohne Ende damit.“ (B11, 301-307).

Auch durch dieses Zitat entsteht noch einmal Eindruck, dass Studierende durch ihre Studiensituation überfordert sind. Durch den Wunsch nach vorgegebenen Strukturen sollen Regulationsüberforderungen und Unsicherheit möglicherweise kompensiert werden. Auch in den Wirtschaftswissenschaften beschreibt ein wissenschaftlicher Mitarbeiter ähnliche Beobachtungen:

„Und wenn man denen quasi dann diese Detailinformationen nicht gibt, fühlen die sich halt unsicher. Unsicher insofern, dass die /hmm/... das, was in der Klausur drankommen kann, was die nicht vorher zu 100% gelernt haben oder wissen können – irgendwie in der Richtung – und das, /ehm/.. ja, versetzt die in Panik.“ B10 (25-28).

Er erläutert folgend:

„Aber das ist ein Beispiel dafür, dass die halt absolute Details wollen und es muss eins zu eins überall auf den Folien gleich so stehen /ehm/..., wenn da irgendwo ‘ne leichte Dissonanz auftritt, dann /ehm/... dann kommen die damit nicht zurecht und können, dass dann auch nicht akzeptieren. Mit kleinsten Freiräumen im Denken kommen die einfach nicht klar.“ (B10, 55-59).

Der wissenschaftliche Mitarbeiter beschreibt in seinen Worten, dass weniger konkrete Handlungsvorhaben seine Studierenden in „Panik“ versetzen. Auch hier wird erneut der Bezug zu Prüfungen deutlich. Das folgende Zitat eines Pädagogikstudenten fasst zusammen, wie Handlungsspielräume möglicherweise aus studentischer Perspektive wahrgenommen werden können:

„Wir wollen die Freiheit und nutzen die Freiheit aber eigentlich dazu aus, dass wir nichts machen. Und dann will man sie ja auch wieder nicht, weil sonst muss man selbst entscheiden. Und das kommt dann on top. /ehm/ ... das ist, find ich auch, so n bisschen so nen Zwiespalt, ne?“ (B7, 393-396).

Diese Aussage verdeutlicht, dass Tätigkeitsspielraum und damit verbundene Freiheiten im Kontext Studierender von zwei Seiten betrachtet werden können. Zum einen wird Handlungs- oder Tätigkeitsspielraum mit einem Wert wie Freiheit assoziiert. Der Studierende beschreibt, dass Freiheit etwas ist, das sich Studierende wünschen. Gleichzeitig bedeute mehr Freiheit, das heißt größere Tätigkeitsspielräume, auch mehr Aufwendung von Selbstkontrollressourcen. Das entspricht auch dem, wie es in der arbeitspsychologischen Theorie, z. B. von Deci und Ryan (1991), dargestellt wird. Der Studierende beschreibt Entscheidungsfreiheiten als etwas das „on top“ kommt. Psychologisch betrachtet könnte „on top“ als „zusätzliche Regulationsanforderung“ interpretiert werden. Das „on top“ wird von dem Studierenden negativ bewertet.

Die Zahlen zeigen, dass sich auch im Kontext Studium Tätigkeitsspielräume mit positiveren Beanspruchungszuständen korrelieren. Die Zitate verdeutlichen, dass die Realität nicht so einfach ist, wie durch die Zahlen abgebildet wird. Es kann festgehalten werden, dass das Thema Tätigkeitsspielräume im Studium ggf. im Kontext der Arbeitsintensität und der generellen Regulationsanforderungen betrachtet werden sollte. Insgesamt sollten Tätigkeitsspielräume bei der Gestaltung von Studienbedingungen Berücksichtigung finden. Im Rahmen der Diskussion der Ergebnisse der psychischen Beanspruchung wird dies im weiteren Verlauf des Kapitels noch einmal verdeutlicht.

Das **Verhalten des Lehrpersonals** wurde mit einem Führungsfragebogen erfasst, dessen Wording an das Setting Universität angepasst wurde. Auch wenn im Studium keine mit in Unternehmen vergleichbare Führung existiert, sind die Ergebnisse sehr interessant.

Berücksichtigt wurden zwei Facetten von Führungsverhalten: Ganzheitliche Führung bzw. ganzheitliches Verhalten des Lehrpersonals und autoritäre Führung bzw. autoritäres Verhalten des Lehrpersonals. Für die Skala ganzheitliches Verhalten wurde ein Mittelwert gefunden, welcher exakt der Mitte der Skala entspricht. Dies bedeutet, dass der Durchschnitt der zum Verhalten des Lehrpersonals befragten Studierenden nur *manchmal* ganzheitliches Verhalten des Lehrpersonals beobachtet. „Ganzheitliches Verhalten“ bedeutet, dass Studierende das Gefühl haben, leichten Zugang zum Lehrpersonal zu haben und dort hinsichtlich der zu bearbeitenden Aufgaben oder sonstiger Schwierigkeiten Rückmeldung erhalten. An der Stelle muss berücksichtigt werden, dass Studierende mit verschiedenen Professoren und Dozenten konfrontiert werden und dieses Ergebnis auch durch Unterschiede im Verhalten zwischen den Dozenten erklärt werden kann. Für

die Skala autoritäres Verhalten wird ein deutlich höherer Mittelwert gefunden. Im Durchschnitt geben die befragten Studierenden an, *oft* mit autoritärem Lehrpersonal konfrontiert zu sein. Führungskräfte bzw. in diesem Fall das Lehrpersonal an der Universität sind bedeutsame Mitgestalter der Tätigkeiten und Aufgaben. Auch an der Universität werden die Aufgaben der Studierenden maßgeblich von Professoren und Dozenten festgelegt und vermittelt. Die Ergebnisse zur Bewertung des Verhaltens des Lehrpersonals passen dazu, dass Studierende beispielsweise nur geringe Gestaltungsspielräume wahrnehmen. Gleichzeitig zeigt diese erste deskriptive Statistik, dass das Verhalten des Lehrpersonals von Studierenden tendenziell wenig positiv bewertet wird.

Das ist vor allem vor dem Hintergrund der Zusammenhanganalysen relevant. Rund 16 % der Varianz der psychischen Beanspruchung können durch das Verhalten des Lehrpersonals erklärt werden. Es besteht ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Verhalten des Lehrpersonals und der psychischen Beanspruchung der Studierenden. Das ganzheitliche Verhalten ist dabei ein (statistisch gesehen) aussagekräftigerer Prädiktor, als das autoritäre Verhalten. Das könnte darauf zurück zu führen sein, dass ganzheitliches Verhalten stärker mit der Gestaltung von Tätigkeiten und Aufgaben sowie individueller Rückmeldung und Wertschätzung zusammen hängt (Wieland et al., 2009).

Die gefundenen Korrelationen zwischen dem Verhalten des Lehrpersonals und der psychischen Beanspruchung sind vergleichbar mit den Zusammenhängen, welche in Studien mit Erwerbstätigen (in diesem Fall Erwerbstätige in der Wissensarbeit) gefunden wurden (ebd., S. 5, Studie I). Es ist anzunehmen, dass das Lehrpersonal auch für Studierende bedeutsamen Einfluss auf die Tätigkeitsgestaltung, das Befinden der „Untergebenen“ und die gesamte Organisationskultur hat. Auch bezüglich des Themas Lehre an der Universität zeigen die Interviews mit verschiedenen Hochschulmitgliedern interessante Aspekte zur Interpretation der Ergebnisse auf. Die Studierenden sprechen in den Interviews z. B. häufig Missstände in der Lehre an.

„Also... ob die [die Dozenten/Professoren] halt so sind, so ja Leute, wir schaffen das jetzt hier gemeinsam und ich bin auf eurer Seite. Ich möcht' euch ja helfen. Oder ob die sagen, ach, ihr kleinen, blöden Studenten, ihr wisst ja eh nix und ... das ist sowieso zu schwer für euch. Das ist ja auch ne ganz and're Einstellung mit der die auch ihre Lehre machen.“
B2 (133-136).

Diese Masterstudierende veranschaulicht mit ihrer Aussage die Annahme, dass es hinsichtlich des Verhaltens des Lehrpersonals deutliche interindividuelle Unterschiede gibt. Studierende werden mit verschiedenen Dozenten und Professoren konfrontiert, deren Verhalten sehr unterschiedlich aussehen kann. In diesem Fall beschreibt sie, dass sie wahrnimmt, dass Lehrende mit einer unterschiedlichen Einstellung an Studierende herantreten und diese Einstellung kommuniziert wird. Auch der Ingenieursstudent beschreibt, dass er große Unterschiede zwischen den Lehrenden wahrnimmt, auch in Hinblick auf didaktische Fähigkeiten:

„Also das ist auch wirklich abhängig vom Professor. Ich hatte die Möglichkeit einfach zu sagen, ne ich schreib dieses Semester die Prüfung nicht, ich zieh vielleicht dafür irgendeine andere vor. Und schreib dann einfach nächstes Semester Mathe, bei nem anderen Professor, der deutlich besser ist, bei dem auch die Noten besser ausgefallen sind, weil er auch die Sachen auch verständlicher erklären können.“ B5, 254-259)

Er nimmt deutliche Unterschiede zwischen den Lehrpersonen wahr. Der Zusammenhang zwischen dem Verhalten des Lehrpersonals und dem Befinden des Studierenden wird in diesem Beispiel ebenfalls deutlich. In seinem Fall wird zusätzlich deutlich, dass Gestaltungsspielräume, die sein Studium erlaubt (Auswahl der Prüfung), von dem Studierenden positiv wahrgenommen werden. Dadurch, dass er selbst wählen kann, welche Strategie für ihn besser („verständlicher“) ist, fällt ihm das Absolvieren des Mathematik-Moduls leichter.

Die bereits zitierte Masterstudierende der Gesundheitswissenschaften nimmt direkt Bezug auf mögliche Zusammenhänge zwischen dem Verhalten des Lehrpersonals und ihrem Kontrollerleben als Studentin.

„Weil wir natürlich alle nur ne kleine Nummer sind. Beziehungsweise klar hat man mal nen Namen dazu. Der ist gut aufgefallen und der ist schlecht aufgefallen, vielleicht durch irgendwelche Emails. Aber man ist ja generell erstmal nur ne Nummer. Und man hat nicht dieses, ach ja, eigentlich weiß die das, ich könnte da mal gucken, ob ich nen halben Punkt gebe sondern: Steht da nicht – gibt keinen Punkt, der Mensch dahinter interessiert den Prof ja nicht, geht vielleicht auch nicht, bei der Masse.“ (B2, 154-159).

Diese Studierende nimmt sich im Studienkontext als „kleine Nummer“ wahr und äußert, dass der Mensch „dahinter nicht interessiert“. Die Studierende setzt diese subjektive Theorie in direkten Bezug zum Verhalten ihrer Professoren/Dozenten. Gleichzeitig nennt sie einen weiteren Faktor, welcher in ihren Augen das Verhalten der Lehrenden determiniert oder erklärt: die große Anzahl Studierender. Ihre Wahrnehmung, dass Lehrende eine „Masse“ bedienen müssen, wird durch auf destatis (2016) veröffentlichte Zahlen bestätigt. Während die Studierendenzahl an deutschen Universitäten in den vergangenen Jahren, wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit erläutert, drastisch gestiegen ist, wurde nur unwesentlich mehr Personal in der Hochschullehre eingesetzt. Im Gegenteil, immer mehr Personal wird durch Drittmittelprojekte finanziert. Durch Drittmittel finanzierte wissenschaftliche Mitarbeiter haben keine Lehrverpflichtung. Der akademische Mittelbau (vor allem die unbefristeten Stellen unbefristeter Räte), welcher einen großen Anteil der Hochschullehre mitträgt, wurde aus Kostengründen sogar teilweise verkleinert (Rosefeldt, 2015). Gleichzeitig wurde, wie bereits erwähnt, die Anzahl der Prüfungen deutlich erhöht. In Kombination damit, dass durch viele Studierende auch mehr Qualifikationsarbeiten betreut werden müssen, wächst der Arbeitsaufwand für Lehrende. Dies beschreibt auch der interviewte Professor als Problem an seiner Universität:

„Weil ja die Prüfungsmenge sich ja für uns auch verdoppelt, verdreifacht und die Anzahl der Abschlussarbeiten auch verdoppelt hat. Bei weniger oder dem gleichem Personal. Also wird die Prüfungsform einem völligem Massenbetrieb, Fließbandarbeit, angepasst“ (B11, 409-411).

Er nimmt das Verhältnis zwischen Lehrpersonal und den Studierenden, wenn auch aus einer anderen Perspektive, ähnlich wahr wie die weiter oben zitierte Studentin. Durch die veränderte Prüfungsdichte und die deutlich erhöhten Studierendenzahlen, an welche die übrigen Hochschulstrukturen nicht angepasst wurden, wird die Universität zum „Massenbetrieb“. Individuelle Berücksichtigung ist durch die vorherrschenden Verhältnisse an der Universität möglicherweise erschwert. Ganzheitliches Verhalten des Lehrpersonals, wie leichte Zugänglichkeit, Orientierung an individuellen Bedürfnissen und ausreichendes Feedback wird so ggf. stark erschwert. Dies könnte erklären, warum die Ergebnisse der quantitativen Studie darauf hindeuten, dass ganzheitliches Verhalten von den Studierenden der untersuchten Stichprobe nicht häufig wahrgenommen wird. Auch autoritäres Verhalten sowie die Auswirkungen auf das Erleben und Empfinden werden von den Studierenden in den Interviews beschrieben.

„Ich hab im ersten Semester, als aller erstes hatte ich gleich /eh/ ne Prüfung, die /eh/ wo der Professor schon in der Vorlesung angekündigt, jetzt schaut mal nach links und nach rechts, vermutlich wird, werden zwei von denen oder werden die beiden Leute nächstes Semester nicht mehr da sitzen.[...] Ja der spielt auch immer nen bisschen damit und hat immer gerne die Studenten dadurch auf jeden Fall unter Druck gesetzt und das war meine allererste Prüfung, die ich an der Uni hatte und ich hab mir damals den Stress gemacht, dass zu lernen.“ (B5, 350-359)

In diesem Fall beschreibt der Student, dass er das Gefühl hat, von seinem Professor gezielt unter Druck gesetzt zu werden. Eine ähnliche Erfahrung haben auch die Jurastudierende und der Betriebswirtschaftsstudierende gemacht:

„Genau /ehm/. Und dann war noch dieser Professor so bekannt dafür, dass er einfach halt auch rausprüft und alles und /ehm/ der kündigt das auch vorher an. So bei mir kommt ihr nicht durch.“ B3, 1280-1282)

„Und bei vielen Professoren, ich möchte jetzt keine Namen an dieser Stelle nennen, /ehm/ ist es aber ganz deutlich, dass die halt schlecht unterrichten, wenig auf die Studenten eingehen und nicht zu seinem Wohlbefinden beitragen, die setzen uns ja gezielt unter Druck, hier ihr fallt eh durch und so.“ (B1, 267-270)

Parallel zu den Beobachtungen der Studierenden beschreibt auch der interviewte Professor das Verhalten mancher Kollegen:

„Es gibt auch einige, die sehen sich als Gralshüter des Grundlagenwissens und lassen dann lieber 70-80 Prozent durchfallen, weil die diese Sachen da drunter nicht verstehen. Das ist auch in unserem Fach so.“ B11, 616-618).

Diese Zitate spiegeln nur Einzelmeinungen wieder, veranschaulichen jedoch wie autoritäres Verhalten von Lehrenden in der Universität aussehen könnte. Die in den Zitaten beschriebenen Fälle können fast schon in die Kategorie Machtmissbrauch eingestuft werden. Es entsteht der Eindruck, dass autoritäres Verhalten durch Lehrpersonal zumindest nicht sanktioniert wird. Bedauerlicherweise können auch hierzu keine Vergleiche zu anderen Forschungsarbeiten herangezogen werden. Es konnten keine Quellen ausfindig gemacht werden, in denen das Thema Autorität in der Hochschullehre differenzierter betrachtet wird.

Angeführt werden muss an dieser Stelle jedoch, dass auch Professoren keinerlei didaktische Ausbildung vorweisen müssen. Die didaktische Qualität von Lehre an Universitäten könnte dadurch insgesamt eingeschränkt oder gefährdet werden. Fehlende didaktische Fähigkeiten beschreibt beispielsweise diese Erstsemesterstudierende in einem Interview:

„Ja wenn der Professor dann sagt... z.B. hat er letzte Woche /ehm/ die Studentin angekackt warum sie denn das nicht weiß, dass wüsste ja jeder, das würde ja auch seine Großmutter wissen und hat sie so ein bisschen angefahren. Vor allen anderen. Also es ist nie ein privates Feedback, sondern es ist immer ein Feedback, was auch bloßstellen kann vor der Gruppe /ehm/ ja was schon die Kollegin auch ja gekränkt hat /ja/ sie weiß damit umzugehen aber sie hat es schon so nen bisschen gekränkt“ B8 (236-244).

Wenig später ergänzt sie:

„Ich denke, das ist halt so beabsichtigt vom Professor, als Ansporn gut zu sein, ne, aber manche kann das natürlich auch so nen bisschen hart angreifen und die dann vielleicht so nen bisschen ja.../ehm/...ja, ne Runde heulen gehen müssen /ne/ aber...passiert.“ (B8, 246-249).

Die beschriebene Situation veranschaulicht didaktisch fragwürdiges Verhalten. Zur didaktischen Qualität von Hochschullehre konnten ebenfalls keine wissenschaftlichen Quellen gefunden werden, die im Rahmen dieser Diskussion zusätzlichen Aufschluss geben würden.

Im Rahmen der Zitate wird jedoch noch ein weiterer wichtiger Punkt angesprochen: Rückmeldung. Wie im theoretischen Teil dieser Arbeit umfassend erläutert, ist Rückmeldung eine grundlegende Bedingung für die Selbstregulation, für die Handlungsregulation und somit auch für Lernprozesse sowie die Entwicklung von Persönlichkeit. Die zitierte Studierende beschreibt, dass es in ihrem Studienkontext keine richtige Rückmeldung durch die Dozenten und Professoren gibt. Rückmeldung ist vor dem Hintergrund arbeits-

und organisationspsychologischer Theorie ein zentraler Bestandteil gut gestalteter Tätigkeiten. Aus den statistischen Ergebnissen und den Zitaten der verschiedenen Hochschulmitglieder geht hervor, dass der Kontakt zwischen Lehrpersonal und Studierenden, vermutlich auch durch die großen Studierendenzahlen, eher von Distanz als von einem persönlichen Verhältnis geprägt ist. Es ist fraglich, inwiefern individuelle Rückmeldung in den gegebenen Rahmenbedingungen stattfindet bzw. stattfinden kann. Diese Frage kann auf Basis der vorliegenden Daten nicht beantwortet werden, sollte jedoch in Bezug auf die Gestaltung von Studienbedingungen unbedingt stärker fokussiert werden. Es gibt Hinweise darauf, dass eine fehlende didaktische Ausbildung des Lehrpersonals in Bezug auf Rückmeldung möglicherweise negative Auswirkungen hat. Gleichzeitig muss hinterfragt werden, inwiefern gute Rückmeldung vor dem Hintergrund der Menge zu betreuender Studierender möglich ist.

Aus den Interviews mit den Beschäftigten an der Universität geht noch ein weiterer Aspekt hervor, durch welchen ungünstige Lehrsituationen erklärt werden könnten.

Beide wissenschaftliche Mitarbeiter sowie der interviewte Professor beschreiben, dass gute Lehre an der Universität insgesamt als unterdurchschnittlich relevant behandelt wird.

„Also, mir hat noch keiner irgendwie /ehm/... gratuliert oder gedankt, wenn ich eine gute Lehrveranstaltung gemacht habe. Aber wenn ich eine wirklich schlechte machen würde, dann würde wahrscheinlich auch keiner kommen ... und schimpfen. (lacht).“ (B9, 134-137)

Die Mathematikerin beschreibt, dass Engagement bei Lehrveranstaltungen nichts ist, was an ihrer Fakultät positiv honoriert wird. Gleichzeitig wird schlechte Lehre nicht negativ sanktioniert – das Verhalten in Lehrveranstaltungen hat in ihrer Wahrnehmung für die Bewertung ihrer Leistung als wissenschaftliche Mitarbeiterin keine Relevanz.

Ähnliches antwortet auch der andere interviewte, wissenschaftliche Mitarbeiter auf die Frage, welche Relevanz er bezüglich der Lehre im Hochschulsystem wahrnimmt (wenn auch mit einem etwas anderen Fokus):

„Unterdurchschnittlich. Also, wenn man überlegt /ehm/...also ich war jetzt war schon in einigen /ehm/...Berufungskommissionen für /ehm/ Professoren /ehm/... das interessiert ja keinen, ob der jetzt toll erklären kann. oder auch bei bei so Zwischenevaluationen von Juniorprofessoren /ehm/... da spielt gute Lehre... gar keine Rolle. Das ist wirklich nochmal so 'ne ja vielleicht Kirsche auf dem auf dem Sahnehäubchen, aber /ehm/... niemand wird /ehm/... auf eine Professur gerufen, weil er vorher besonders gute Lehre gemacht hat.“ B10, 206-211).

Er bezieht sich in seiner Antwort auf das Vorgehen bei der Neubesetzung einer Professur. Hierzu wird eine Berufungskommission aus verschiedenen Hochschulmitgliedern gebildet. Neben einem Fachvertreter, einer Gleichstellungsbeauftragten und mehreren Professoren der Fakultät sind immer auch ein studentischer Vertreter und zwei Vertreter

des akademischen Mittelbaus in einer Berufungskommission vertreten. Diese Berufungskommission stimmt gemeinsam über mögliche Bewerber auf eine ausgeschriebene Professur ab. Hauptauswahlkriterien sind die wissenschaftlichen Publikationen (Citation Index) sowie die eingeworbenen Drittmittel (Forschungsgelder) eines Bewerbers. Die unterdurchschnittliche Relevanz von didaktischen Fähigkeiten bei der Berufung von neuen Professoren nimmt auch der interviewte Professor wahr. Er beschreibt die Situation an seiner Universität wie folgt:

„Die sind... die haben alle einen exzellenten Citationindex und alle exzellente Drittmittel-Records und so weiter, menschlich können die gar nichts, aber es passt überhaupt nicht zum restlichen Strukturkontext, weil aber auch das wieder vorgegeben ist, kommen die rein.“ [...] Und die Studenten kriegen alles das als Pflichtveranstaltung vorgesetzt, gerade im Bachelor, was von der Akkreditierungskommission genehmigt wurde. Ist 'ne äußerst ungesunde Mischung. Dabei kommen nur ganz wenige Veranstaltungen raus, wo die Studis Interesse haben, wo die Mitarbeiter Interesse haben und wo man mal was anderes machen kann. (B11, 467-478).

Er sagt, dass Professoren nicht wegen ihrer Lehrfähigkeiten berufen werden, sondern aufgrund von Publikationslisten und Drittmitteln. Gleichzeitig empfindet er dieses Vorgehen in Kombination mit starren Lehrstrukturen als problematisch. Prüfungsordnungen geben bestimmte Pflichtveranstaltungen vor, welche unabhängig von den eingestellten Professoren umgesetzt werden müssen. Das bedeutet, dass neue Professoren häufig Lehrveranstaltungen zu Themen anbieten müssen, in welche sie selbst kaum eingearbeitet sind oder für welche sie kein Interesse haben. Kommen geringe didaktische Fähigkeiten hinzu, können diese Verhältnisse die Qualität der Lehre möglicherweise beeinträchtigen („ungesunde Mischung“).

Die bisher beschriebenen Zitate und Ideen dazu zeigen noch ein weiteres, mögliches Problem des deutschen Hochschulsystems auf: Gute Lehre wird nach Aussage der Interviewpartner nicht nur nicht wert geschätzt oder honoriert. Für Nachwuchswissenschaftler, die einen großen Teil der Hochschullehre abdecken, ist aufwändige Lehre ggf. sogar als karriereschädlich einzustufen. Lehrevaluationen sind, wie bereits angedeutet, im Rahmen einer wissenschaftlichen Karriere kaum Qualitätskriterium. Der interviewte wissenschaftliche Mitarbeiter beschreibt hierzu:

„Also ich hätte... hätte ich weniger Zeit in die ... Lehre gesteckt, /eh/ dann wäre das nur gut für mich gewesen. /Ehm/ ehrgeizigere Kollegen, die es ... zu was bringen wollen.../ehm/... die haben auf die Lehre geschissen. Musste auch. Ich sag mal so../eh/ anders geht es einfach nicht. /ehm../ wie soll man sonst, ich mein, wie willst du sonst die Publikationen schaffen./eh/ also die Lehre bremsst einfach. Und so sehen die das auch. .. die fragen mich dann /ehm/... wieso machst du das, mit dem Seminar... hast du zu viel Zeit. Sowas fragen die mich, /ehm/, wenn ich mich engagiere.“ (B10, 229-235).

Er beschreibt sehr offen, dass er Engagement in der Ausbildung der Studierenden als karriereschädlich wahrnimmt. Die interviewte Mathematikerin formuliert ihre Gedanken hierzu weniger drastisch, zeigt aber auch auf, dass dieser Aspekt für sie eine Rolle spielt.

„Ja da muss man dann einfach selber versuchen, dass man irgendwie versucht die Motivation und /ehm/... alles halt über die Jahre noch hochzuhalten. Außerdem muss ich halt auch an meine Dissertation denken. Dass Wissenschaftszeitvertragsgesetz drängt, mein Vertrag ist... ja befristet und wenn ich da alle Zeit in die Lehre stecke, dann schadet mir das ja nur selbst. (B9, 148-152).

Auch sie empfindet die Verhältnisse an ihrer Universität so, dass sie mit der Zeit, welche sie in die Hochschullehre steckt, gut haushalten muss. Durch vertragliche Befristungen und eine generelle zeitliche Beschränkung der Promotionszeit durch das Wissenschaftszeitvertragsgesetz verspürt sie Zeitdruck bezüglich der Arbeit an ihrer Dissertation. Zu viel Engagement in die Ausbildung von Studierenden zu stecken „schade ihr“ – eine denkwürdige Aussage. Auch der interviewte Professor thematisiert eine ähnliche Problematik, als er über seine eigenen Mitarbeiter spricht.

„So, jetzt haste Mitarbeiter, die für...die eigentlich die Lehre lästig ist, weil sie dann mit ihrer Dissertation nicht weiter kommen, die auch noch Abschlussarbeiten betreuen müssen und die von der Sache häufig keine Ahnung haben. Nicht gut.“ B11, 470-472).

Auch an dieser Stelle muss angemerkt werden, dass die hier angeführten Zitate selbstverständlich Einzelmeinungen repräsentieren. Dennoch werden nachvollziehbare Hinweise dafür genannt, warum die Studierenden das Verhalten ihres Lehrpersonals im Rahmen der Fragebogenstudie möglicherweise wenig positiv bewertet haben. Vor dem Hintergrund der Zusammenhänge zwischen dem Verhalten des Lehrpersonals und der psychischen Beanspruchung der Studierenden werden die hierzu genannten Beispiele der Interviewpartner als wichtige Interpretationsansätze angesehen. Auch wenn lediglich erste Hinweise und Gedanken erarbeitet werden, kann festgehalten werden: Das System der derzeitigen Hochschullehre in Deutschland sollte bzw. muss hinsichtlich der Auswirkungen auf die Beschäftigten und Studierenden vertieft wissenschaftlich analysiert werden.

Neben den Studienbedingungen wurden die Studierenden im Rahmen der Fragebogenstudie auch zu **Personmerkmalen** befragt.

Für die studiumsspezifische Selbstwirksamkeit wurde ein Mittelwert gefunden, der zwischen dem Wert drei und vier der Skala liegt. Der Wert drei entspricht der Aussage „trifft manchmal zu“, vier bedeutet „trifft eher zu“. Im Durchschnitt geben die Studierenden also an, dass sie sich „manchmal“ bis „eher“ selbstwirksam fühlen in Bezug auf ihr Studium. Der Wert signalisiert eher eine zustimmende Tendenz. Das ist als positiv zu bewerten.

Für die allgemeine Selbstwirksamkeit wurde ein vergleichbarer Mittelwert gefunden. Die Studierenden geben im Durchschnitt an, sich allgemein „eher“ selbstwirksam zu fühlen. Das Ergebnis entspricht auch den in der Literatur veröffentlichten Annahmen darüber, dass Akademiker tendenziell eine relativ hohe Selbstwirksamkeitserwartung berichten (Byrne, Flood & Griffin, 2014).

Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung gilt im Studium als wichtige Einstellung. Studierende, welche sich als selbstwirksam erleben, gelten als „erfolgreicher³“ im Studium (Elliott, 1999; Fenollar, Roman & Cuestas, 2007). Sie gehen Schwierigkeiten entspannter an (Chemers, Hu & Gracia, 2001). Solberg et al. (1998) schreiben, dass Studierende mit einer hohen akademischen Selbstwirksamkeit weniger Stress empfinden und insgesamt, vor allem psychisch, gesünder sind. Studierende mit einer geringen studiumsspezifischen Selbstwirksamkeit gelten als anfälliger für Depressionen und Angststörungen (Pajares & Schunk, 2002).

In dieser Fragebogenstudie wurde ein großer Zusammenhang mit dem Befinden der Studierenden und ihrem Kontrollerleben gefunden. Rund ein Drittel der Varianz der Beanspruchungsbilanz kann (statistisch) durch die Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartung erklärt werden. Die studiumsspezifische Selbstwirksamkeit ist mit Abstand der relevanteste Prädiktor. Zu beachten ist, dass eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung vor allem mit positiven Befindenzuständen zusammen hängt, hinsichtlich negativer Befindenzustände jedoch deutlich weniger Varianz erklärt.

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass auch deutsche Studierende, konform zu internationalen Studien, tendenziell eine relativ hohe akademische Selbstwirksamkeit berichten. Dieses Phänomen ist auf verschiedene Aspekte zurück zu führen. Studierende kommen immer noch häufig aus einem akademisch gebildeten Elternhaus (Phan & Ngu, 2016). Akademisch gebildete Eltern weisen dabei oft selbst eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung auf als andere gesellschaftliche Gruppierungen. Da Selbstwirksamkeitserwartung vor allem durch Lernprozesse entsteht (Schunk & Hanson, 1985; Schunk, Hanson & Cox, 1987), erlernen die Kinder von Akademikern so bereits früh eine selbstwirksame Einstellung. Kinder von Akademikern werden häufig kognitiv besonders gefördert (Phan & Ngu, 2016). Dadurch haben sie in der Vor- und Grundschule häufiger Erfolgserlebnisse, was wiederum die Selbstwirksamkeitserwartung verstärkt. Im Universitätskontext kommt hinzu, dass die Wahl des Studienfaches in Deutschland in der Regel dem Studierenden selbst obliegt. Ohne einen empirischen Beweis hierzu gefunden zu haben, ist anzunehmen, dass bei der Wahl des Studienfaches auch persönliche Stärken eine Rolle spielen. Das bedeutet, dass mit dem Studienfach ein Bereich gewählt wird, in welchem sich ein Individuum selbst zutraut, die Inhalte auch wirklich erlernen zu können. Auch dies könnte eine generelle Selbstwirksamkeitserwartung im akademischen Kontext beeinflussen.

³Anmerkung: Interessanterweise wird „Erfolg“ in den gelesenen Studien durchgängig mit guten Noten gleichgesetzt. Der tatsächliche Entwicklungsfortschritt oder reelle Kompetenzerwerb wird nicht thematisiert.

Die Berücksichtigung der Selbstwirksamkeitserwartung von Studierenden ist relevant, da Selbstwirksamkeit trotz starker frühkindlicher Prägung nur bedingt als Persönlichkeitseigenschaft gilt. Sie kann durch Interventionen unter Umständen günstig beeinflusst werden kann (Schwarzer, 2004; Byrne, Flood & Griffin, 2014). Da Selbstwirksamkeit, wie auch in dieser Fragebogenstudie gezeigt werden konnte, mit der psychischen Beanspruchung zusammenhängt, könnte hier neben den allgemeinen Studienbedingungen ein möglicher Ansatzpunkt für Interventionen sein.

Während die Ergebnisse zur allgemeinen und akademischen Selbstwirksamkeit theoriekonform und somit wenig überraschend ausfallen, sind die Ergebnisse zur gesundheitspezifischen Selbstwirksamkeit, der Gesundheitskompetenz, deutlich bemerkenswerter. Der gefundene Mittelwert der Gesundheitskompetenz ist in der vorliegenden Stichprobe extrem niedrig. Er ist vergleichbar mit dem Mittelwert, der in einer Stichprobe psychisch kranker Menschen gemessen wurde (Latocha & Wieland, 2013). Die Studie von Wieland und Hammes (2010) erlaubt zusätzlich einen Vergleich mit Erwerbstätigen der Alterskategorie 20-24 Jahre. Hier wurde für die Gesundheitskompetenz ein deutlich höherer Mittelwert gefunden. Die Differenz ist beachtlich und auch vor dem Hintergrund überraschend, als dass für die anderen beiden Facetten von Selbstwirksamkeit bei den Studierenden tendenziell hohe Werte gefunden wurden.

Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass eine Stichprobe vorliegt, die sich selbst in Bezug auf Gesundheit bislang wenig reflektiert hat. Diese Überlegung wird aus den Ergebnissen zum Bewegungsverhalten der befragten Studierenden abgeleitet. Schwarzer (2004) erläutert, dass gesundheitsbezogene Selbstwirksamkeit und Gesundheitsverhalten stark zusammenhängen. Die deskriptive Statistik zum Bewegungsverhalten (als Beispiel für Gesundheitsverhalten) der Studierenden fällt, konform zur Gesundheitskompetenz, sehr niedrig aus. Rund die Hälfte der befragten Studierenden gibt an, sich überhaupt nicht sportlich zu betätigen. Rund ein Viertel gibt an, zwar ab und zu Sport zu treiben, dies jedoch in Prüfungsphasen deutlich zu reduzieren. Diese Ergebnisse wären ein Argument dafür, dass die gesundheitsbezogene Selbstwirksamkeit in der vorliegenden Stichprobe tatsächlich nicht so hoch ausgeprägt ist und ein Selektionseffekt vorliegt. Dennoch müssen auch Messfehler diskutiert werden. Im Rahmen der Reliabilitätsprüfung fiel auf, dass das Cronbachs Alpha in dieser Studie niedriger ausfällt, als in anderen Untersuchungen. Ein Item musste ausgeschlossen werden, um die Skala mit akzeptablen Reliabilitätswerten in die Berechnungen mit einbeziehen zu können. Dies spricht dafür, dass das Antwortverhalten der befragten Personen Auffälligkeiten zeigt.

Da die Fragebögen stets in zufälliger Reihenfolge dargeboten und umfangreichen Pretests unterzogen wurden, dürften Einflüsse durch andere Fragebögen für die Werte aller Variablen vergleichbar sein (Bühner, 2007). Ausgeschlossen sind auch solche Verzerrungen jedoch nicht.

Eine weitere Erklärung könnte die stark negative psychische Beanspruchung und die hohen Werte für unspezifische Beschwerden sein. In den Ergebnissen der Fragebogenstudie wird deutlich, dass die Studierenden ein sehr hohes subjektives Stresserleben berichten, sie sind dysfunktional beansprucht und berichten häufige unspezifische Beschwerden (dazu gehören Schlafprobleme, Konzentrationsschwäche, Nervosität, Kopfweg). Die Gesundheitskompetenz muss auch vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse interpretiert werden. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass es einem Großteil der Studierenden in der vorliegenden Stichprobe psychisch nicht gut geht. Die in bereits einigen Studien aufgezeigten hohen Werte für möglicherweise psychosomatische Beschwerden, unter denen viele Studierende leiden, werden auch hier gefunden (Ackermann & Schumann, 2010; Techniker Krankenkasse, 2011; Schmidt & Oberfell, 2011; AOK, 2015). Das hohe Stresserleben, dysfunktionale psychische Beanspruchung und das häufige Empfinden unspezifischer Beschwerden könnten auch in einer jungen, nicht psychisch kranken Stichprobe zu einer geringeren gesundheitspezifischen Selbstwirksamkeit führen. Möglich ist auch eine Kombination aus Selektionseffekten und einer geringeren Gesundheitskompetenz durch häufiges Unwohlsein.

Bezüglich der Ergebnisse für die Gesundheitskompetenz der studentischen Stichprobe fällt noch ein weiterer, bedeutsamer Unterschied zu anderen Erhebungen auf. Wieland und Hammes (2010) identifizieren die Gesundheitskompetenz als bedeutsames Korrelat von psychischer Beanspruchung (Beanspruchungsbilanz). Auch Latocha und Wieland (2013) berichten Zusammenhänge zwischen der Gesundheitskompetenz und der Beanspruchungsbilanz. Im Rahmen dieser Fragebogenstudie wurde nur ein bedeutsamer Zusammenhang mit der funktionalen Beanspruchung gefunden, jedoch nicht mit der Beanspruchungsbilanz. Möglicherweise ist hier das geringe Durchschnittsalter der Stichprobe eine Begründung. Funktionale Beanspruchung repräsentiert positive Befindenszustände. Positive Befindenszustände könnten eine höhere Gesundheitskompetenz begünstigen (auch wenn z. B. das Fünf-x-Fünf-Wirkungsmodell eine andere Wirkrichtung postuliert). Hinzu kommt folgender Punkt: Die befragte Altersgruppe weist zwar Studien zufolge ein hohes Gesundheitswissen auf, bewertet Gesundheit insgesamt aber (noch) nicht als bedeutsames Thema für den eigenen Alltag (Allgöwer, 2009). Darauf basierend, könnte die Hypothese formuliert werden, dass die gesundheitsbezogene Selbstwirksamkeit mit zunehmendem Alter stärker mit der psychischen Beanspruchung und somit dem Wohlbefinden eines Individuums korreliert. Möglicherweise könnten auch solche Aspekte eine Erklärung dafür sein, dass Gesundheitskompetenz zwar mit funktionaler Beanspruchung korreliert, jedoch nicht mit der Beanspruchungsbilanz oder dem Kontrollerleben.

Neben der Selbstwirksamkeitserwartung wurden die Studierenden zu ihrer Persönlichkeit befragt. Verglichen mit einer deutschen Normstichprobe (Alterskategorie 20 – 29 Jahre; Rammstedt, 2007) können keine Unterschiede zur studentischen Stichprobe festgestellt werden. Die befragten Studierenden weisen etwas geringere Werte für die Skala

Neurotizismus sowie geringere Werte auf der Skala Gewissenhaftigkeit auf. Konform zu anderen Studien wird auch im Rahmen dieser Fragebogenstudie deutlich, dass die Persönlichkeitseigenschaft Neurotizismus und das Befinden von Menschen besonders stark miteinander zusammen hängen (vgl. z. B. Törnroos et al., 2013; Houben, van den Noortgate & Kuppens, 2015; Srivastava, 2015; Strickhauser, Zell & Krizan, 2017). Neurotizismus wird auch in dieser Befragung als wichtiger Prädiktor für dysfunktionale Beanspruchung und die Beanspruchungsbilanz identifiziert. Vergleichbare Ergebnisse können auch für das subjektive Stresserleben berichtet werden. Studierende, die ein hohes Stresserleben berichten, weisen einen deutlich höheren Neurotizismuswert auf als weniger gestresste Studierende. Interessant ist, dass die Studierenden, die berichten, viel Stress erlebt zu haben, auch im Vergleich zur Normstichprobe einen hohen Neurotizismuswert aufweisen.

Insgesamt soll an dieser Stelle betont werden, dass die befragten Studierenden im Vergleich zur Normstichprobe keine außergewöhnlich hohen Neurotizismuswerte aufweisen. Im Vergleich zur Normstichprobe konnte sogar ein geringerer Durchschnittswert gefunden werden. Auch die Ausprägungen der anderen Skalen weisen, zumindest augenscheinlich, keine besonderen Unterschiede zur Normstichprobe auf. Eine besonders neurotische Stichprobe ist somit vermutlich kein Grund für die häufig dysfunktionale Beanspruchung. Es konnten keine Unterschiede zwischen den verschiedenen Studienfachkategorien festgestellt werden. Dies lässt darauf hindeuten, dass sich Studierende verschiedener Fächer weniger in ihrem Persönlichkeitsprofil, als in ihren Interessen, Fähigkeiten und Kompetenzen unterscheiden.

Die Ergebnisse zu den Big Five, besonders zur Skala Neurotizismus, sind sehr wichtig. Es wird deutlich, dass sich Studierende in Hinblick auf das Persönlichkeitsprofil nicht von der Normstichprobe unterscheiden. Zudem können keine Unterschiede zwischen den Studienfachkategorien gefunden werden. Durch diese Ergebnisse wird deutlich, dass das Hauptaugenmerk zur Verbesserung der psychischen Befindlichkeit Studierender weniger auf deren Persönlichkeit, als auf der Gestaltung der Studienverhältnisse liegen sollte.

Auch im Rahmen der Interviews wurden Personmerkmale angesprochen. Da die Interviewpartner bestmöglich zum freien Reden animiert werden sollten, beziehen sich die Aussagen der Personen jedoch kaum auf die in dieser Arbeit gemessenen, Variablen. Um die Breite der Merkmalsklasse zu verdeutlichen und die Diskussion zu veranschaulichen, sollen folgend dennoch einige Zitate angeführt werden.

Der interviewte Professor beschreibt, dass er keine Besonderheiten in der Persönlichkeit seiner Studierenden wahrnimmt. Selbstwirksamkeit oder die Big Five werden von ihm nicht konkret thematisiert. Auf die Frage, wie er seine Studierenden charakterisieren würde antwortet er:

„Das ist echt schwer zu sagen, weil die sind natürlich normalverteilt. Die sind wie alle anderen, wie die sich verhalten, liegt ja auch an der Struktur.“ (B11, 79-80).

Er führt weiter aus:

„Auf der einen Seite hast du Leute, die sehr, sehr selbstständig arbeiten und dann hast du die, die es, die es gerne... würden, aber nicht können und dann haste die, die der Ansicht sind, die Dozenten werden von meinen Steuergeldern bezahlt, diese Anspruchshaltung. Und alles und noch mehr steht ihnen zu und der Rest der Welt ist dafür da, um für sie zu arbeiten.“ (B11, 129-133).

Aus dieser Aussage geht hervor, dass er viele verschiedene Persönlichkeitstypen innerhalb seines Studienfaches wahrnimmt. Gleichzeitig stellt er direkt den Zusammenhang zwischen Verhalten und Verhältnissen her („Wie die sich Verhalten, liegt ja auch an der Struktur“). Im weiteren Verlauf des Gesprächs thematisiert er vor allem das Arbeitsverhalten der Studierenden. Er beklagt „mangelnde Selbstständigkeit“ bei einigen Studierenden. Interessant ist, dass er dies nicht mit der Persönlichkeit der Studierenden begründet. Er sieht den Grund in strukturellen Gegebenheiten.

„Und durch die strukturellen Gegebenheiten, die wir jetzt durch den Bachelor und Master und Selbstakkreditierungen auferlegt haben, ist das Studium nicht mehr Studium, sondern verlängerte Schule. Und damit wird keinerlei Selbstständigkeit gefördert, kein gar nichts. Die Musterstudienpläne werden als Regelstudienpläne verstanden, jeder folgt ganz stur diesem ganzen Kram, irgendwas aus Interesse zu lernen ist fast alles weg. Und das ist ein strukturelles Problem. Denn das war ja mit denselben Leuten, zwei Jahre vorher, nicht so.“ (B11, 194-200).

Er beschreibt, dass die durch die Bologna-Reform entstandenen Strukturen Selbstständigkeit von Studierenden weniger erfordern. Mangelnde Selbstständigkeit und fehlende intrinsische Motivation sind nach Ansicht dieses Professors, auf die Gestaltung der Verhältnisse zurückzuführen. Das Thema Selbstständigkeit wird auch von der interviewten wissenschaftlichen Mitarbeiterin angesprochen:

„Und dann sag ich ja, okay... /ehm/... schaut euch das doch einfach selber mal an. Ihr könnt ja auch ein Buch nehmen. Es muss ja nicht alles schon in der Schule dran gewesen sein. /ehm/ und das finden, die dann einfach alles immer ungerecht und doof und meinen halt irgendwie, sie könnten sich das nicht selbstständig erarbeiten und alle andern hätten vielleicht viel bessere Lehrer gehabt und wären schon top drauf vorbereitet. Und /ehm/ ja, das ist so... irgendwie so das Hauptproblem.“ (B9, 39-45).

Sie nennt im Verlauf des Interviews jedoch keine Vermutungen bezüglich der Gründe für das Verhalten und stellt keine Bezüge zu den durch die Bologna-Reform entstandenen Änderungen im Hochschulsystem her. An der Stelle muss angemerkt werden, dass sie ihr Studium 2007 aufnahm und die Universität bzw. das deutsche Hochschulsystem vor der Reform persönlich nicht kennen gelernt hat.

Auch im Rahmen der Interviews mit den Studierenden werden Personmerkmale angesprochen. Die interviewten Studierenden nennen vor allem Selbstregulationskompetenzen als wichtige Eigenschaft im Studium.

„Jetzt was zumindest, was technische Studiengänge angeht, man muss auf jeden Fall Selbstdisziplin haben und sich hinsetzen können und einfach lernen, wenn es nötig ist. Und viele Leute können das nicht wirklich, die haben dann keine Motivation sich hinzusetzen, die lernen nichts für Prüfungen. Und ich kenn en paar Leute, die einfach Semester um Semester vergehen lassen und keine Prüfungen mitnehmen. Und ja da muss man halt, also auch wirklich wollen um sich hinsetzen und lernen und nicht nur, also irgendwann muss das einfach aus freien Dingen wollen. Das ist das Wichtigste.“ (B5, 471-477).

Das hier angeführte Zitat des Studierenden in einem Ingenieursstudiengang bezieht sich in erster Linie auf Selbstkontrollfähigkeiten und Selbstführung. Ähnliche Aspekte nennt auch die Gesundheitswissenschaftlerin als Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium:

„Also... man brauch wirklich nen gutes Zeitmanagement um das alles hinzubekommen. Um halt auch noch Zeit für sich selber und für seine Freunde zu haben. Aber das ist, schwierig für manche, weil man ja auch das nie wirklich lernt.“ (B2, 244-246)

Im Interview mit dem Wirtschaftswissenschaftler werden ebenfalls Mängel in Selbstregulationsfähigkeiten als Begrenzer, aber auch möglicher Interventionsansatz genannt.

Es würd' auf jeden Fall schon einiges erleichtern, man könnte halt noch in diesem /hm/ Semester vorher noch, quasi den Leuten so eine Art, wie es in der Schule auch gab, sowas wie dieses „Lernen Lernen“ geben, das man wirklich merkt auch, was überhaupt Zeitmanagement ist und das halt nicht so leicht ist mal eben 1000 Seiten Vorlesungsstoff zusammenzufassen.“ (B1, 184-188)

Auch hier wird Selbstregulationskompetenz als wichtiges Personmerkmal im Studium beschrieben. Gleichzeitig werden motivationale Aspekte assoziiert. Bedingungen und Fähigkeiten, welche eine adäquate Selbst- und Handlungsregulation ermöglichen, wirken sich demnach evtl. auch positiv auf die Motivation Studierender aus. Folgendes Zitat der Jurastudierenden fasst diese Überlegung zusammen:

„Und das Wichtigste? Und immer dran bleiben. Es gibt immer richtige sche... Es gibt auch wochenlang manchmal so scheiß Phasen find ich. Einfach immer dranbleiben, es wird irgendwann wieder besser, man muss sich durchbeißen, die Motivation hochhalten und durchziehen.“ (B3, 1412-1415).

Auch sie nennt Selbstmanagement als wichtigen Erfolgsfaktor für ein Studium, stellt aber auch den direkten Bezug zur Motivation her. Motivation und Selbstregulationskompetenz hängen sehr stark mit der Tätigkeitsgestaltung zusammen (Heckhausen & Heckhausen, 2010). Dennoch können die von den Studierenden beschriebenen Fähigkeiten, sich selbst zu organisieren und konsequent an etwas zu arbeiten, auch mit dem Persönlichkeitsmerkmal Gewissenhaftigkeit assoziiert werden (Byrne et al., 2014). In den im Rahmen der Fragebogenstudie erhobenen Daten können Zusammenhänge zwischen der

Ausprägung der Gewissenhaftigkeit und der psychischen Beanspruchung sowie dem Stresserleben gefunden werden. Studierende, die höhere Werte auf der Skala Gewissenhaftigkeit aufweisen, berichten gleichzeitig ein geringeres, subjektives Stresserleben in den vergangenen sechs Monaten.

Die Ausführungen verdeutlichen, dass vermutlich auch bei Studierenden ein Zusammenhang zwischen arbeitspsychologisch relevanten Personmerkmalen und dem Befinden besteht. Das bedeutet, dass die im Rahmen des Fünf-x-Fünf-Wirkungsmodell angenommenen Zusammenhänge auch in diesem spezifischen Setting repliziert werden können.

Im bisherigen Verlauf dieser Diskussion wurden bereits verschiedene Einflussfaktoren auf das Befinden der Studierenden diskutiert und aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Die Ergebnisse zum **Erleben und Empfinden** der Studierenden sowie ihrer **Gesundheit** sollen im folgenden Kapitel vor dem Hintergrund des Job-Strain-Control-Modells nun noch einmal umfassend diskutiert werden. Bereits bei der Betrachtung der prozentualen Verteilung auf die vier Felder des **Job-Strain-Control-Modells** fällt auf, dass gemäß dieser Einteilung rund die Hälfte der befragten Studierenden dysfunktional beansprucht ist. Nur rund 13 Prozent können dem Quadranten „funktionale Beanspruchung“ zugeordnet werden. Dieses Ergebnis ist vor dem Hintergrund der bisherigen Forschungslage nicht direkt überraschend, im Ausmaß aber dennoch erschreckend.

Einige Studien weisen bereits auf ein negatives psychisches Befinden von Studierenden hin (Bachmann et al., 1998; Hoff, 2006; Kurth et al., 2007; Bargel et al., 2009; Ackermann und Schumann, 2010; Gusy et al., 2010b; Frost & Mierke, 2013; Byrne et al., 2014; Mühlfelder, 2014). Die psychische Beanspruchung Studierender wird in der bisherigen Forschung noch nicht ausreichend berücksichtigt.

Noch deutlicher werden die ungünstig aufgeprägten Befindenszustände der studentischen Stichprobe im Vergleich zu einer Benchmarkstichprobe (Wieland & Hammes, 2014). Während die rund 800 befragten Studierenden im Durchschnitt dysfunktional beansprucht sind, berichten Erwerbstätige deutlich positivere Beanspruchungszustände. Die Mittelwerte der Erwerbstätigenstichprobe sind im Durchschnitt dem funktionalen Quadranten zuzuordnen. Der Mittelwert der studentischen Stichprobe liegt im dysfunktionalen Bereich. Der Unterschied zwischen Erwerbstätigen und den befragten Studierenden ist immens.

Der erste Gedanke dazu, dass ein so großer Unterschied zwischen den beiden Gruppen besteht, stützt sich auf Ausführungen von Herzberg (2011). Er beschreibt umfassend das Phänomen sozial erwünschten Antwortverhaltens. Sozial erwünschtes Antwortverhalten wird dann wahrscheinlicher, wenn Studienteilnehmer Angst vor negativen Konsequenzen durch ehrliche Antworten haben. Im Arbeitskontext sind Mitarbeiterbefragungen oft mit Ängsten seitens der Beschäftigten verbunden (Wüstner, 2007). Beschäftigte trauen sich oft nicht, negative Einstellungen oder Gefühle preiszugeben. Sie haben

Angst die eigene Stellung im Unternehmen zu gefährden. Sozial erwünschtes Antwortverhalten führt in Mitarbeiterbefragungen häufig zu Verzerrungen (ebd.).

Die Studierenden, die an dieser Befragung teilgenommen haben, haben weniger Anlass sozial erwünscht zu antworten. Für die Studententeilnehmerinnen und –teilnehmer war die Beantwortung der Fragen nicht mit möglichen Konsequenzen oder Folgen verknüpft. Es scheint plausibel, dass die vorliegende Stichprobe weniger sozial erwünscht antwortete als die Benchmarkstichprobe. Die Personen, welche der Benchmarkstichprobe zugrunde liegen, wurden allesamt im Kontext von Praxisprojekten an ihrem Arbeitsplatz befragt. Selbstverständlich wurde auch den erwerbstätigen Personen Anonymität zugesichert. Misstrauen und die Angst, dass mögliche negative Ergebnisse vielleicht auf Einzelpersonen zurückgeführt werden, könnten dennoch ein Grund für die große Differenz zu den Studierenden sein.

Um Verzerrungen durch sozial erwünschtes Verhalten seitens der Beschäftigten der Benchmarkstichprobe besser einschätzen zu können, wurde ein von Hammes (2016) veröffentlichtes Ergebnis mit einbezogen. In seiner Publikation zeigt er für jedes Item des Screeninginstruments für psychische Beanspruchung, wie viel Prozent der Personen welche Skalenabstufung angekreuzt haben. Diese Analyse wurde auch für die Daten der vorliegenden Stichprobe nachträglich durchgeführt (s. Anhang 40). Die prozentuale Verteilung der Antwortauswahl der Studierenden wurde denen der Erwerbstätigen direkt gegenüber gestellt. Beispielhaft wird der Vergleich der relativen Antworthäufigkeiten für das Item „energiegeladen“ dargestellt (Abbildung 12):

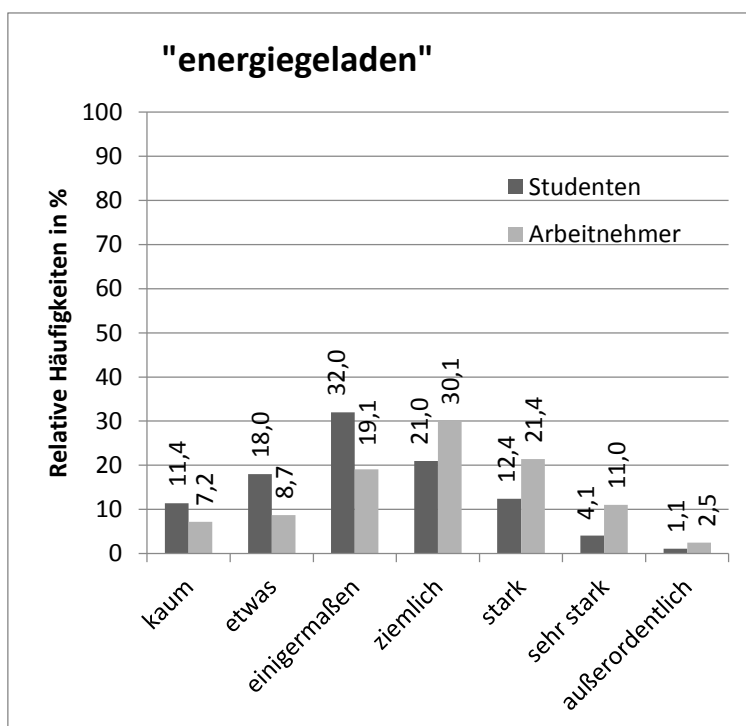


Abbildung 12: Vergleich der relativen Antworthäufigkeiten (studentische Stichprobe und Erwerbstätige) für das Item „energiegeladen“; Angaben in Prozent.

Dieser Vergleich wurde für alle Items des Fragebogens zur psychischen Beanspruchung durchgeführt. Es wird deutlich, dass Erwerbstätige vor allem bei den Items „leistungsbereit“, „konzentriert“ und „energiegeladen“ häufiger zustimmend antworten, als Studierende. Leistungsbereitschaft, die Bereitschaft, Energie für den Job aufzuwenden und eine hohe Konzentration sind Attribute, die im Unternehmen erwünscht sind. Gleichzeitig könnte die mögliche Offenbarung mangelnder Leistungsbereitschaft und Konzentration während der Arbeit zu negativen Konsequenzen führen. Auch wenn in Mitarbeiterbefragungen in Unternehmen stets Anonymität zugesichert wird, könnte auf Basis dieses Vergleichs angenommen werden, dass die immense Differenz zu den Erwerbstätigen auch auf deren sozial erwünschtes Antwortverhalten zurückzuführen ist.

Nichts desto trotz wird vor dem Hintergrund der Ergebnisse zum Job-Strain-Control-Modells deutlich, dass die psychische Beanspruchung und das Kontrollerleben der Studierenden stark negativ ausfallen. Die schlechten Werte für die psychische Beanspruchung der Studierenden im Seminar an der Bergischen Universität Wuppertal (s. Einleitung) scheinen kein Einzelfall zu sein. Weitere 800 Studierende aus ganz Deutschland mit verschiedenen Studienfächern berichten ähnliche Befindenzustände.

Bestätigt wird das Ergebnis zusätzlich durch die parallele Anwendung eines Fragebogens zur Messung des subjektiven Stresserlebens. Die Fragebögen wurden in zufälliger Reihenfolge dargeboten. Stress kann als Facette psychischer Beanspruchung verstanden werden. Stress repräsentiert vor allem einen wichtigen Bereich dysfunktionaler Beanspruchung. Auch für das Stresserleben der Studierenden wurde ein besorgniserregend hoher Wert gemessen. Das mit der Perceived Stress Scale ermittelte Ergebnis bestätigt, dass viele Studierende dem dysfunktionalen Quadranten des Job-Strain-Control-Modells zugeordnet werden können. Das berichtete Stresserleben der befragten Studierenden ist um ca. 35 Prozent höher, als die von Cohen (1987) veröffentlichten Normwerte für die Altersklasse 20-29. Im Durchschnitt ist das subjektive Stresserleben der Studierenden im vergangenen Monat sowie in den vergangenen sechs Monaten „sehr hoch“ (Bewertung anhand der Normwerte von ebd.).

In Hinblick auf die psychische Beanspruchung sowie das subjektive Stresserleben der befragten Studierenden können keine Unterschiede zwischen verschiedenen Studienfachkategorien gefunden werden. In allen betrachteten Studienfachkategorien verteilen sich die Studierenden prozentual in etwa gleich auf die vier Quadranten des Job-Strain-Control-Modells. Das entspricht auch den in der Literatur beschriebenen Ergebnissen. Auch andere Forscher berichten keine „Risikogruppen“, die durch das Studienfach determiniert werden (Hoff, 2006; Kurth et al., 2007; Bargel et al., 2009; Ackermann und Schumann, 2010). Das Ergebnis legt nahe, dass das Studiensystem in Deutschland, unabhängig vom jeweiligen Fach ungünstige Einflüsse auf die psychische Befindlichkeit der Studierenden haben. Die Gestaltung der Aufgaben und Verhältnisse sollte vor dem Hintergrund solcher Zahlen überdacht werden.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass arbeitspsychologisch relevante Tätigkeitsmerkmale mit der psychischen Beanspruchung der Studierenden zusammenhängen. Im Rahmen der statistischen Analyse wurden die Studierenden in Abhängigkeit ihrer Zuordnung zu einem der vier Quadranten des Job-Strain-Control-Modells verglichen. Es zeigt sich, dass die optimal beanspruchten Studierenden signifikant größere Tätigkeitsspielräume wahrnehmen. Dysfunktional beanspruchte Studierende berichten die geringsten Tätigkeitsspielräume in ihrem Studium. Die Größe des Effekts entspricht einem „mittleren Bereich“. Die Ergebnisse bestätigen die Annahme von Schagen und Beyer (2012), welche Tätigkeitsspielräume bei Studierenden als Ressource bezeichnen. Wahrgenommene Tätigkeitsspielräume gehen in der vorliegenden Stichprobe mit einer positiveren Beanspruchungsbilanz und mehr Kontrollerleben einher.

Interessant ist, dass die Studierenden, welche aufgrund eines geringen Kontrollerlebens „suboptimal“ beansprucht sind, sich in Bezug auf den Tätigkeitsspielraum kaum von den Studierenden unterscheiden, die ein hohes Kontrollerleben, aber negative Beanspruchung berichten. In der Theorie wird das Kontrollerleben häufig mit Tätigkeitsspielräumen assoziiert (Wieland, 2013). In der Studierendenstichprobe fällt dieser Zusammenhang geringer aus. Als mögliche Erklärung sollte in diesem Fall berücksichtigt werden, dass das Kontrollerleben mit lediglich einem Item gemessen wurde („einflussreich“). Möglicherweise sind im Studium andere Eigenschaftswörter geeigneter, um das Konstrukt Kontrollerleben zu erfassen. Gleichzeitig geben die bisherigen Ausführungen in der Diskussion der vorliegenden Arbeit auch Anlass zu zweifeln, dass Tätigkeitsspielräume bei Studierenden in gleichem Maße zu einem Gefühl von Kontrolle führen wie bei Erwerbstätigen.

Umgekehrt zu den Tätigkeitsspielräumen sind die Ergebnisse der Variable Arbeitsintensität. Studierende, die dem optimalen Quadranten zugeordnet werden können, berichten eine signifikant geringere Arbeitsintensität als suboptimal oder dysfunktional beanspruchte Studierende. Dysfunktional beanspruchte Studierende berichten in ihrem Studium die höchste Arbeitsintensität. Dieses Ergebnis entspricht der arbeitspsychologischen Theorie und ist somit erwartungskonform. Die Formulierung der Items der verwendeten Skala impliziert bereits Zustände, die mit negativem Befinden einhergehen „zu schnell“, „zu viel“. Ebenfalls erwartungs- und theoriekonform sind die Unterschiede zwischen den Quadranten in Bezug auf das Merkmal Regulationsbehinderungen. Optimal beanspruchte Studierende berichten die geringsten Regulationsbehinderungen. Für dysfunktional beanspruchte Studierende wurde der höchste Wert gemessen. Auch wenn für diese beiden Variablen nur ein kleiner Effekt gefunden wurde, zeigen die Ergebnisse mögliche Gestaltungsansätze auf.

Bedauerlicherweise ist ein Vergleich der vier Quadranten für das Verhalten des Lehrpersonals aufgrund der teilweise zu geringen Fallzahl pro Zelle nicht möglich, so dass diese Variable, genauso wie die Gesundheitskompetenz, vor dem Hintergrund des Job-Strain-

Control-Modells nicht diskutiert werden kann. Dies sollte auf Basis zukünftiger Untersuchungen unbedingt nachgeholt werden.

Die Studierenden, welche verschiedenen Quadranten des Job-Strain-Control-Modells zugeordnet wurden, unterscheiden sich nicht nur im Hinblick auf ihre Studiensituation, sondern auch durch ihre persönlichen Eigenschaften. Dysfunktional beanspruchte Studierende weisen deutlich höhere Neurotizismuswerte auf. Gleichzeitig berichten sie geringere Werte auf der Skala für Gewissenhaftigkeit. Der Zusammenhang zwischen Neurotizismus und dem Befinden von Menschen wurde im Rahmen dieser Diskussion bereits aufgegriffen und auch die Relevanz von Gewissenhaftigkeit im Studium wurde vor allem vor dem Hintergrund der Interviews deutlich. Neurotizismus und Gewissenhaftigkeit gelten als zeitlich sehr stabile Eigenschaften (Klimstra, Bleidorn, Asendorpf, van Aken & Denissen, 2013). Sie können somit kaum durch Interventionen beeinflusst werden. Daher bietet eine Fokussierung von Persönlichkeitseigenschaften wie Neurotizismus und Gewissenhaftigkeit nur wenig Potential, um die psychische Beanspruchung von Studierenden an deutschen Universitäten zu verbessern. Festzuhalten ist an dieser Stelle jedoch noch einmal, dass sich die Studierenden der vorliegenden Stichprobe in Bezug auf die Big Five-Persönlichkeitsdimensionen kaum von den Werten einer Normstichprobe (Rammstedt, 2007) unterscheiden. Besonders der Wert für Neurotizismus, welcher signifikant mit der Beanspruchungsbilanz und dem Stresserleben korreliert, ist in der vorliegenden Stichprobe eher geringer als in der Normstichprobe. Dass rund die Hälfte der befragten Studierenden dem dysfunktionalen Quadranten zugeordnet wird, kann nicht auf eine besonders neurotische Stichprobe zurückgeführt werden.

Die Studierenden der vier Quadranten des Job-Strain-Control-Modells unterscheiden sich sehr in Hinblick auf die studiumsspezifische Selbstwirksamkeit. Optimal beanspruchte Studierende weisen einen deutlich höheren Wert auf, als dysfunktional beanspruchte Studierende. Die Ergebnisse dieser Studie verdeutlichen, dass studiumsspezifische Selbstwirksamkeit mit der psychischen Beanspruchung der Studierenden zusammenhängt. Eine Förderung von positiver Selbstwirksamkeitserwartung im Studium könnte die psychische Beanspruchung der Studierenden möglicherweise verbessern. Bisherige Studien zur studiumsspezifischen Selbstwirksamkeit klammern den Zusammenhang zur psychischen Beanspruchung aus. Byrne et al. (2014) zeigen, dass studiumsspezifische Selbstwirksamkeit sich günstig auf das Arbeitsengagement auswirkt. Brown, Peterson und Yao (2016) zeigen Zusammenhänge zur Tätigkeitsgestaltung (Rückmeldung) auf. Beide Studien beziehen sich jedoch nur auf Leistungsparameter, nicht auf das Befinden der Studierenden.

Die in dieser Arbeit gefundenen Ergebnisse zeigen, dass studiumsspezifische Selbstwirksamkeit auch mit dem Befinden von Studierenden zusammenhängt. An dieser Stelle soll noch einmal dafür plädiert werden, Befindlichkeit und Wohlbefinden von Studierenden in

Forschungsarbeiten häufiger als abhängige Variable mit einzubeziehen. Eine reine Fokussierung auf Leistungskennwerte wird Studierenden nicht gerecht und vernachlässigt wichtige Bereiche.

Die Berücksichtigung der psychischen Beanspruchung Studierender ist wichtig: Die Studierenden der vier Quadranten unterscheiden sich nämlich auch bedeutsam im Hinblick auf die Häufigkeit körperlicher Beschwerden. Konform zu den Berichten der Krankenkassen (Techniker Krankenkasse, 2011; AOK, 2015) sind Studierende in Bezug auf Muskel-Skelett-Beschwerden, Herz-Kreislauf-Beschwerden und Magen-Darm-Beschwerden eine recht gesunde Stichprobe. Im Durchschnitt geben sie an, höchstens zwei Mal im Monat unter solchen körperlichen Beschwerden zu leiden. Für eine Stichprobe ausschließlich junger Menschen entsprechen diese Ergebnisse in etwa den in der Literatur berichteten Werten (vgl. ebd.).

Auffällig hoch (für eine Stichprobe junger, gut gebildeter Menschen) sind die Ergebnisse für die Häufigkeit unspezifischer Beschwerden. Auch in dieser Untersuchung konnte der von den Krankenkassen berichtete Umstand, dass Studierende häufig unter unspezifische Beschwerden leiden, bestätigt werden. Die befragten Studierenden geben an, durchschnittlich mehrmals wöchentlich (!) unter unspezifischen Beschwerden zu leiden. Vor dem Hintergrund, dass die befragten Personen im Durchschnitt noch keine 25 Jahre alt sind, ist dies ein alarmierendes Ergebnis.

Unspezifische Beschwerden wie Kopfschmerzen, Nervosität, Konzentrationsprobleme oder Schlafstörungen sind häufig psychosomatisch bedingt (Merkle, 2007). Dies zeigt sich auch in den Ergebnissen dieser Studie. Die psychische Beanspruchung sowie das individuelle Stresserleben der Studierenden in den vergangenen sechs Monaten sind relevante statistische Prädiktoren zur Erklärung der Varianz von unspezifischen Beschwerden.

Noch deutlicher wird der Zusammenhang vor dem Hintergrund des Job-Strain-Control-Modells. Optimal beanspruchte Studierende geben an, bedeutsam seltener an unspezifischen Beschwerden zu leiden, als die Studierenden, die den anderen drei Quadranten zugeordnet werden. Für die dysfunktional beanspruchten Studierenden wurde der höchste Wert für die Häufigkeit unspezifischer Beschwerden gefunden. Sie leiden im Durchschnitt mehrmals wöchentlich bis fast täglich unter unspezifischen Beschwerden. Vergleicht man diese Werte mit Studien aus Unternehmen, zeichnet sich ab, dass Studierende deutlich häufiger unter unspezifischen Beschwerden leiden als Erwerbstätige (vgl. Kiel, 2007; Wieland & Hammes, 2014). Interessant ist hier besonders, dass sogar auch Schichtarbeiter, die bezüglich unspezifischer Beschwerden als sehr gefährdet gelten, weniger häufig unspezifische Beschwerden berichten (Kiel, 2007). Diese Ergebnisse geben ebenfalls Anlass anzunehmen, dass die Zuordnung der Studierenden im Job-Strain-Control-Modell das Befinden der befragten Studierenden abbildet. Offenbar geht es einem großen Teil der befragten Studierenden tatsächlich nicht gut. Das führt zu folgender Schlussfolgerung:

Das Job-Strain-Control-Modell bzw. der damit verbundene Fragebogen WSIB scheinen auch für Studierende ein geeignetes, valides Screening-Instrument darzustellen.

Die Ergebnisse zeigen dringenden Forschungs- sowie Handlungsbedarf auf!

Die Studierenden wurden ebenfalls dazu befragt, wie viele Tage sie in den vergangenen 12 Monaten aufgrund ihres Gesundheitszustandes nicht in der Lage waren, zu studieren. Insgesamt sind die Absentismuswerte vergleichbar mit denen von Erwerbstätigen im gleichen Alter (Wieland & Hammes, 2010).

Vor dem Hintergrund des Job-Strain-Control-Modells zeigt sich: Studierende, die optimal beansprucht sind, berichten signifikant weniger Tage, an denen sie zu krank zum Studieren waren. Dysfunktional beanspruchte Studierende berichten im Mittel die meisten Krankheitstage. Die Ergebnisse verdeutlichen: Die psychische Beanspruchung und das Kontrollerleben im Studium hängen in der vorliegenden Stichprobe signifikant mit Gesundheitskennwerten zusammen.

Gleichzeitig kann gezeigt werden, dass sich eine dysfunktionale Beanspruchung in Kombination mit geringem Kontrollerleben mit negativen Spillovereffekten auf andere Lebensbereiche auswirkt. Die Life-Domain-Balance dysfunktional beanspruchter Studierender ist möglicherweise gefährdet. Dysfunktional beanspruchte Studierende empfinden den Zeitaufwand für das Studium, im Vergleich zu optimal beanspruchten Studierenden, als beeinträchtigender. An dieser Stelle muss selbstverständlich berücksichtigt werden, dass die dysfunktionale Beanspruchung auch durch einen immensen Zeitaufwand für das Studium bedingt sein kann. Es können keine Kausalschlüsse gezogen werden. Studierende die einen hohen, negativen zeitlichen Spillovereffekt berichten, geben zum Beispiel gleichzeitig tendenziell öfter an, durch das Studium weniger Zeit für Entspannung zu finden. Dies könnte sich wiederum negativ auf die psychische Beanspruchung auswirken. Wahrscheinlich ist eine Art „Teufelskreis“, auch wenn Schuller, Roesler und Rau (2014) Spillovereffekte als Beanspruchungsfolge definieren. Dennoch sollte Berücksichtigung finden, dass dysfunktional beanspruchte Studierende deutlich mehr negative Auswirkungen des Studiums auf andere Lebensbereiche empfinden. Dysfunktional beanspruchte Studierende berichten beispielsweise häufiger, dass sie nach dem Besuch der Universität zu erschöpft sind, um Freizeitaktivitäten nachzugehen. Suboptimal beanspruchte Studierende bewegen sich dabei übrigens bei fast allen Werten zwischen diesen beiden extremeren Ausprägungen, was die Annahmen von Wieland und Hammes (2014) bestätigt und für die Anwendung des Modells im Studierendenkontext spricht.

Diese Ergebnisse zeigen deutlichen Handlungsbedarf auf. Allgöwer (2009) und Faller (2010) begründen ausführlich, warum Studierenden in Bezug auf Gesundheit eine bedeutsame Rolle zukommt. Zum einen sind gut ausgebildete, junge Menschen vor dem Hintergrund des demografischen Wandels ein relevanter Tragpfeiler der Gesellschaft. Eine starke Zunahme psychischer Erkrankungen und psychosomatischer Beschwerden

bei jungen Menschen könnte sich dabei drastisch auf die wirtschaftliche Situation auswirken. Gleichzeitig kommt Akademikern als zukünftigen Führungskräften und Entscheidungsträgern häufig eine Multiplikatorfunktion zu. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen auf, dass zukünftige Akademiker ggf. bereits im Rahmen ihres Studiums psychisch an ihre Grenzen stoßen und keine gesundheitsförderlichen Lebens- und Arbeitsbedingungen kennen lernen. Auf dieser Basis kann kaum erwartet werden, dass junge Akademiker nach dem Verlassen der Universität leistungsfähig in die Unternehmen drängen. Genauso unwahrscheinlich scheint es, dass junge Akademiker dazu in der Lage sind, gesunde Arbeitsbedingungen in Unternehmen schaffen.

Im bisherigen Verlauf der Interpretation und Diskussion der Ergebnisse wurden bereits einige Korrelate des studentischen Beanspruchungserlebens diskutiert bzw. aufgezeigt. Es konnte gezeigt werden, dass Tätigkeitsgestaltungsmerkmale und die (studiumsspezifische) Selbstwirksamkeit der Studierenden bedeutsam mit dem Beanspruchungserleben zusammenhängen. Das Beanspruchungserleben hängt wiederum bedeutsam mit der Häufigkeit unspezifischer Beschwerden und der Life-Domain-Balance der befragten Studierenden zusammen. Die Zusammenhänge, die im Fünf-x-Fünf-Wirkungsmodell postuliert werden, können auch im Setting Studium repliziert werden.

Folgende Frage scheint jedoch noch nicht in befriedigendem Ausmaß beantwortet:

Warum ist ein derart großer Prozentsatz der befragten Studierenden dysfunktional beansprucht?

Da in der Literatur bereits deutlich wird, dass es vielen Studierenden vor allem psychisch nicht gut geht, wurde diese Frage auch den verschiedenen Interviewpartnern gestellt. Zunächst einmal ist zu sagen, dass keiner der Interviewpartner Verwunderung über solche Statistiken geäußert hat. So verschieden die Perspektiven der interviewten Menschen sein mögen, in Bezug auf diese Frage reagierten alle ohne zu zögern bestätigend (die Transkripte können im qualitativen Anhang detailliert eingesehen werden).

Der befragte Wirtschaftswissenschaftsstudierende antwortet auf die Frage, warum psychologische Beratungsstellen an den Universitäten immer stärker frequentiert werden, folgendes:

„Also mich wundert das nicht! Ich glaub das passt ganz gut, weil /ehm/ wenn ich mich zum Beispiel vergleiche mit meinen Eltern noch und meinen älteren Geschwistern, die hatten halt noch deutlich mehr Freiheiten und /ehm/ die kennen das nicht, dass man sich so stark mit anderen vergleichen muss und /ehm/ es schon quasi fatal ist, wenn man jetzt sieben Semester studiert oder nur eine 2.7 hat oder super, super Ergebnisse liefert, aber die Vergleiche einfach schlechter sind. ...Das heißt also der Leistungsdruck ist auf jeden Fall schon gestiegen, auch schon, dass man zum Beispiel in Praktika oder freiwillige Arbeit auch nur noch sehr, sehr schwer reinkommt, gute Noten dafür braucht. Also überall

werden die Schrauben quasi enger gezogen, deswegen verstehe ich schon, dass man da ...sich sehr viel Druck macht und dann der Druck /ehm/, wenn man den Ausgleich vergisst, auf jeden Fall zu Depressionen führen kann. (B1, 101-111).

Er nennt vor allem stark eingeschränkte Handlungsspielräume und starken Leistungsdruck als Grund für dysfunktionale, psychische Beanspruchung oder sogar Depressionen bei Studierenden. Er vergleicht seine Erfahrungen vor allem mit den Studienberichten der Eltern und schließt daraus, dass die Situation heute anders ist. Er führt weiter aus:

„Damals, so klang´s jedenfalls, wars halt sehr noch deutlich flexibler und deutlich offener gestaltet, was man jetzt am Ende genau st.../ehm/ belegen möchte, da die Freiheit und das man sich halt so ein bisschen mehr selbstverwirklichen konnte, selbst entfalten konnte, habe ich das Gefühl. Man is halt heute schon sehr zugeschnürt auf einen Weg /ehm/ ja, das ist so das, das Wichtigste.“ (B1, 123-127)

An der Stelle wird bereits deutlich, dass in seiner Wahrnehmung im Studium zwei Dinge aufeinandertreffen: zum einen sehr hohe (Leistungs-)Anforderungen, zum anderen wenige Ressourcen diesen Anforderungen zu begegnen. Er betont auch, dass er nicht die Möglichkeit sieht, sich zu entfalten oder zu verwirklichen. Im weiteren Verlauf des Interviews beschreibt er, dass auch Ängste bei Studierenden sehr verbreitet sind:

Also auf jeden Fall /ehm/ Ängste zu scheitern sind auf jeden Fall ganz, ganz weit oben, weil man ja wirklich immer Angst hat, man weiß ja auch „fall´ ich jetzt dreimal da durch“ darf ich nie mehr ein Fach studieren, was mit Mathe oder mit...irgendwas mit dem Fach zu tun hat, das ist ja jetzt ganz oft. /ehm/ dann auf jeden Fall Angst, die dadurch entsteht, dass man halt nicht die die Leistung, /ehm/ dass man sich nicht mit andern vergleicht oder das man sich mit andern vergleicht, /ehm/ die Angst, dass man da die Leistung nicht mithalten kann mit andern und dadurch vielleicht später schlechtere Möglichkeiten hat oder schwerer Freunde findet, warum auch immer, also die Angst halt mithalten zu müssen. (B1, 217-225)

Die von ihm wahrgenommenen sehr hohen Leistungsanforderungen wurden bereits zu Beginn der Diskussion dieser Arbeit thematisiert. Das Zitat des Studierenden veranschaulicht noch einmal mögliche psychologische Auswirkungen solcher Leistungsge-danken oder sozialen Vergleiche.

Die Studierende der Gesundheitswissenschaften formuliert ähnliche Gedanken als Antwort auf die Frage, warum es vielen Studierenden psychisch nicht so gut geht:

„Also ich kann mir das schon gut vorstellen, dass man so Ergebnisse findet, ... dass das einfach so durch den Druck kommt, den wir Studierenden haben. Wir... sind ja nicht richtig in der Arbeitswelt tätig, also... wir gehen ja nebenbei noch arbeiten, aber man hört ja dann schon so, ja du sollst halt nen guten Bachelor machen, in Regelstudienzeit, du sollst Englisch fließend können, Chinesisch fließend sprechen, gute Praktika machen und ...

die Zeit hat man einfach nicht. Du schreibst ja, also... /ehm/ also gute Praktika bekommst du ab drei, vier Monaten, ja die Zeit hast du nicht. Weil dann ,müsstest du ja ein Semester freinehmen, und dann bist du nicht mehr in der Regelstudienzeit und dann ist das sofort so... ja, wie löse ich dieses Problem...“ (B2, 63-71).

Auch sie nimmt sehr hohe Leistungsanforderungen wahr. Sie nennt, wortwörtlich, verschiedene „Soll“-Zustände, verschiedene Ziele, die für sie jedoch nicht (oder nur schwer) miteinander vereinbar sind. Dieses Zitat verdeutlicht Zukunftsangst und Überforderung. Besonders die Zukunftsängste spezifiziert sie noch einmal konkreter:

„Ja /ehm/ vielleicht, auch so, dass man halt hört, dass Leute, die nen guten Abschluss haben, dass die dann einfach nicht genommen werden. Teilweise echt aus für einen selber fadenscheinigen Gründen und irgendwie... denke ich, dass das dann auch schon ne große Rolle spielt, man hat einfach Angst, nicht zu reichen.“ (B2, 82-85).

Diese Aussage verdeutlicht, dass sie das Gefühl hat den Dingen ausgeliefert zu sein: weniger in Bezug auf ihr Studium, als auf ihr weiteres Leben. Sie beschreibt das Gefühl, einer bestimmten Willkür ausgesetzt zu sein, und auch trotz guter Leistung keine Sicherheit einer guten Zukunft zu haben. Versagen im Studium wird von ihr mit existenziellen Folgen assoziiert. Gleichzeitig beklagt sie im weiteren Verlauf des Gesprächs mangelnde Ressourcen, vor allem fehlende soziale Unterstützung oder fehlende Anlaufstellen für solche Probleme:

„Weil /ehm/ in der Uni sind zum Teil nicht so richtig Anlaufstellen, wo man dann mal klären kann, wie kann man alles miteinander vereinbaren. Ich mein, ja, du hast ja deine Dozenten, aber die sind ja fürs Fachliche zuständig. Die sind ja nicht dazu da, deinen Studienablauf zu organisieren. Und dann stehste da für dich und denkst dir so: Wen frag ich jetzt? Meine Freunde – ja die stehen vor dem gleichen großen Berg. Ja, meine Eltern? Ja... die haben eigentlich gar keine Ahnung davon und alle denken sich, ja krieg deinen Scheiß doch irgendwie selbst hin. Das sind halt so Anforderungen vor denen man steht und wo man dann denkt, ja, wie soll ich das machen?“ (B2, 71-78)

Sie beschreibt, dass sie an ihrer Universität keine Anlaufstellen kennt, um administrative Probleme im Studium zu klären. Es ist unklar, ob es um direkte Beratung zu Studienabläufen geht, oder vielmehr um soziale Unterstützung. An nahezu jeder staatlichen Universität in Deutschland gibt es eine zentrale Studienberatung, die für solche Fragen zuständig ist. Aus diesem Grund ist wahrscheinlicher, dass viel mehr das Gefühl, allein zu sein mit verschiedenen Problemen, zu negativen Gefühlen führt.

Soziale Unterstützung wird von der interviewten Jurastudierenden nicht direkt erwähnt. Sie interpretiert die Ergebnisse der Studien zur psychischen Gesundheit Studierender folgendermaßen:

„Aber so jetzt, also ich persönlich für mein Studiengang, kann's mir halt vorstellen, dass das einfach so dieses, dieser krasse Berg ist, boah Examen, ne so. Also alle Studienleistungen die du jemals gebracht hast, können mit diesem scheiß fünf Prüfungen halt komplett zunichte gemacht werden. Die gesamten, also gerade bei den Juristen hängen ja die gesamten Berufsaussichten auch an nem guten Examen. Und das da halt der Druck enorm ist. Und das man auch nicht irgendwo nicht beigebracht bekommt, wie man mit dem Druck umgehen könnte.“ (B3, 650-655).

Sie studiert keinen Bachelorstudiengang, empfindet jedoch die gleichen Ängste. Auch sie beschreibt, dass Versagen im Studium die berufliche Existenz gefährden könnte. Gleichzeitig nennt sie fehlende Strategien und Unterstützung im Umgang mit Leistungsdruck („man bekommt nicht beigebracht, wie man mit Druck umgehen könnte“). Auch in ihrem Fall spielt Konkurrenzdruck eine starke Rolle. Sie beschreibt sehr anschaulich psychische Beanspruchungszustände als Reaktion sowohl auf die Anforderungen im Studium als auf die sozialen Vergleiche:

„Und ich glaub, dass da viele halt, einfach gar nicht damit rechnen, dass so nen Berg an, an ja so Leistungsforderung sie so richtig erschlägt. Und ich glaube auch, dass da so das links und rechts gucken ist, das merke ich auch bei mir selber, wenn ich halt einfach weiß ok /ehm/ der neben lernt irgendwie was, was ich halt noch gar nicht kann. Dann merk ich, wie ich, wie bei mir die Pumpe geht, und ich mir so denke, scheiße das musst du auch noch machen. Scheiße ey, man ist das viel. Und /ehm/ ich glaub so baut man halt immer mehr Druck auf, ohne richtige Anleitung zum Druck abbauen zu haben.“ (B3, 690-696)

Interessanterweise beschreibt sie im weiteren Verlauf des Gesprächs, was „unter Druck stehen“ für sie bedeutet. „Druck“ ist für sie nicht zwingend mit Arbeitsintensität assoziiert, sondern mit dem Gefühl, keinen Einfluss nehmen zu können bzw. einer gewissen „Willkür ausgeliefert zu sein“:

„Also für mich... unter Druck stehen bedeutet, kein, nicht hohe Arbeitsbelastung. Für mich bedeutet unter Druck stehen, so ner, ner gewissen Willkür auch ausgeliefert zu sein [...]Ja unter Druck stehen bedeutet... mich einfach nicht zu wissen ob man mit der eigenen /ehm/ mit den eigenen Ressourcen die Leistung erbringen kann, die dann ausreicht.“ (B3, 699-706).

Auch hier wird mangelndes Kontrollerleben angesprochen. Die Studierende beschreibt, dass das Gefühl, einem „willkürlichen“ System ausgeliefert zu sein, aversive Gefühle auslöst.

Die angeführten Zitate veranschaulichen die mögliche Wahrnehmung und das Gefühlsleben der Studierenden. Die Aussagen der Studierenden fokussieren Leistungsdruck, Überforderung, mangelndes Kontrollerleben, Zukunftsangst und fehlende soziale Unterstützung. Diese Themen wurden im Rahmen der Interviews, wie im Verlauf dieses Kapi-

tels bereits beschrieben wurde, von allen befragten Personen immer wieder angesprochen. Auch wenn qualitative Daten vor allem subjektive Theorien widerspiegeln, könnten die oben genannten Themen in der Praxis möglicherweise relevant zu sein und sollten in zukünftigen Forschungsarbeiten mehr Berücksichtigung finden.

Zusätzlich scheint noch ein weiterer Einflussfaktor auf die dysfunktionale Beanspruchung Studierender plausibel: In der Literatur wird häufig thematisiert, dass das Studium für viele Menschen eine vulnerable Lebensphase darstellt (Schmidt-Jorzig, 1980; Schauveli et al, 2002; Ortenburger, 2013). Der Übergang der Schulzeit zum Studium ist für Studierende mit vielen Regulationsanforderungen verbunden (Bachmann et al., 1998). Das kann sich negativ auf das Wohlbefinden auswirken. Die interviewten Studierenden sprechen ebenfalls an, dass das Studium eine, manchmal nicht ganz einfache, neue Lebenssituation ist. Der interviewte Pädagogikstudent veranschaulicht in folgender Aussage, dass er sich erst einmal daran gewöhnen musste, sich selbst zu organisieren:

„In der Schule und im FSJ, da war einfach alles zeitlich total strukturiert. Man ist ja immer gleich aufgestanden, es war alles klar geregelt, also zumindest so bis zwei Uhr. Aber so der halbe Tag ist schon sehr, /ehm/, sehr durch strukturiert. Und in der Uni ... was mir auch immer noch n bisschen schwer fällt ist so dieses... /ehm/ ja, ich hab zum Beispiel montags sechs Stunden Uni, dienstags frei, mittwochs vier Stunden Uni, donnerstags zwei Stunden. Das ist nen sehr unstrukturier.... Unstrukturierter Tagesablauf. (B7, 197-202)

Er beschreibt, dass er keine Handlungsrouninen im Sinne eines immer gleichen Zeitablaufs im Alltag entwickeln kann. Jeder Tag ist anders. Das bedeutet auch, dass er jeden Tag neu überlegen muss, was er wann und wie tut. Dies steht in Kontrast zu den Anforderungen in der Schule oder seinem freiwilligen sozialen Jahr, wo alles sehr strikt zeitlich strukturiert war. Er beschreibt, dass er im Rahmen des Studiums zwei Extreme wahrnimmt: Starke Leistungsanforderungen auf der einen sowie große Zeitelastizität auf der anderen Seite erschweren für ihn die Selbst- und Handlungsregulation:

„Also was mir einfach nicht gut tut. Wo ich einfach weiß... okay, da muss ich einfach n bisschen aufpassen, also dass ich da nicht zu sehr in so ne Lethargie falle und einfach nur... einfach nur /ehm/... chille sozusagen, ja. /ehm/... das sind zwei Extreme, weil ... und auf der anderen Seite sagt dir aber auch niemand, wann du aufhören sollst, mit Lernen oder so. Man kann ja immer mehr machen. Das ist dann die andere Sache der Überforderung so. So... kenn ich auch Leute, die dann da sehr viel Stress... /ehm/, also ne Freundin von mir hat das tatsächlich gestern noch erst erzählt, dass sie viele Freunde hat, die so leichte Burn-out-Erscheinungen... oder so Depression... Depressionserscheinungen auch haben.... Weil ihnen niemand sagt, ey mach mal ne Pause. Mach mal Schluss, so. Man muss auf einmal alles selbst entscheiden.“ (B7, 216-225).

Seine Aussagen machen zwei Aspekte deutlich: Zum einen beschreibt der Studierende erhöhte Selbstkontrollanforderungen aufgrund der großen zeitlichen Flexibilität. Für ihn steht diese Flexibilität in starkem Kontrast zu den bisherigen Erfahrungen. Die von ihm angeführten Punkte werden auch von Bachmann et al. (1998, S. 31) als „Fehler im Bildungssystem“ kritisiert. Der Kontrast von engen Vorgaben im schulischen Kontext zur hohen Eigenverantwortung im Studium könnte die psychische Beanspruchung Studierender negativ beeinflussen. Viele eigene Entscheidungen zu treffen und sich selbst zu organisieren, neue Strategien zu entwickeln und das eigene Handeln dabei stetig zu reflektieren kostet Ressourcen (Baumeister & Heatherton, 1996; Baumeister et al., 2000).

Holm et al. (1997) beschreiben den Übergang von Schule zum Studium noch drastischer: Gemäß dieser Autoren ist ein Bruch der Lebensphasen stets mit starkem Stress verbunden. Sie bezeichnen die Aufnahme eines Studiums als kritisches Lebensereignis. Die Aufnahme eines Studiums bedeutet für viele junge Menschen die erste Ablösung vom Elternhaus und aus bisherigen sozialen Strukturen. Studierende sind erstmals auf sich allein gestellt. Es müssen neue soziale Beziehungen gebildet werden. Alte Rollenbilder und Wertesysteme werden verändert und angepasst. Eine solche Phase ist für Menschen mit starkem Stress verbunden. Veranschaulicht wird dies auch durch die Worte einer interviewten Studierenden:

„Ehm/ du musstest ja erstmal für dich alleine sorgen. Zum Beispiel, ich bin ja dann ausgezogen. Ich kam ja aus Münster und dann bin ich ins Wohnheim gezogen und das war ja schon aufregend. Weil du für dich selber einkaufen musstest und dafür sorgen, dass du genug Lebensmittel vorhanden hast und ... das war schon anders. Da war dann niemand mehr da, der die Obhut hat und son bisschen geguckt hat, das alle Sachen da sind. Und dann musste man auch, also neben dem Studium, musste man für sich selber sorgen. /Ehm/ das war schon anders. Man kennt ja auch nicht direkt jemanden. Man ist irgendwie alleine und muss sich mit allem zurechtfinden. Und dann noch das Studium. Das ist schon viel auf einmal.“ (B2, 23-31).

Die angeführten Quellen und das Zitat machen nachvollziehbar, dass Studierende in einer vulnerablen Lebensphase stecken. Für viele junge Menschen ist die Aufnahme eines Studiums vermutlich mit hohen Regulationsanforderungen verbunden. Viele neue Eindrücke müssen verarbeitet werden, vieles ist neu und unsicher. Alltags- und Handlungsroutinen müssen erst einmal ausgebildet und entwickelt werden. Diese Aspekte stehen nicht mit der Bologna-Reform in Zusammenhang. Sie treffen mit hoher Wahrscheinlichkeit auch schon auf Studierende in den siebziger oder achtziger Jahren zu. Die Bologna-Reform muss in diesem Kontext dennoch beachtet werden: Vor der Umsetzung der Bologna-Reform wurden junge Menschen nach der Aufnahme ihres Studiums zunächst kaum mit Leistungsanforderungen konfrontiert. Studierende mussten in den ersten Semestern des Studiums nur wenige Prüfungen ableisten. Die wenigen Noten in

den ersten Semestern hatten kaum Relevanz für den weiteren Lebensweg. Dieser Umstand hat sich drastisch verändert (Gusy et al., 2010). Durch die Bologna-Reform werden Studierende bereits im ersten Semester mit immensen Prüfungsanforderungen bei insgesamt stärkerem Konkurrenz- und Leistungsdruck konfrontiert (ebd.). In Kombination mit einer für junge Menschen sehr stressigen Lebensphase, in der eine Neuorientierung des Lebensmittelpunktes, sozialer Gruppen, Werte und Rollenbilder erfolgt, scheint es nachvollziehbar, dass es hier für viele Menschen zu Regulationsüberforderungen kommt. Diese Annahme wird auch durch Ergebnisse von Ackermann und Schumann (2010) bestätigt. Sie finden bei Erstsemesterstudierenden sehr hohe Werte für emotionale Erschöpfung. Auch die von Schaufeli et al. (2012) berichteten Ergebnisse darüber, dass Burnout bei Studierenden kaum mit akademischem Erfolg korreliert, könnten als Argument für diese Interpretation betrachtet werden. Studierende fühlen sich nicht ausgelastet, weil sie so viel lernen. Sie sind erschöpft und überfordert aufgrund der Lebenssituation in Kombination mit hohen Leistungs- und Prüfungsanforderungen (ebd.). Besonders vor dem Hintergrund, dass die Studierenden immer jünger sind, wenn sie an die Universität kommen, scheint dieser Aspekt ein wichtiger Erklärungsansatz für den hohen Anteil dysfunktional beanspruchter Studierender zu sein.

Die Ablösung vom Elternhaus und die vollkommen neue, zeitlich sehr flexible, eigenverantwortliche Lebenssituation führen dazu, dass neue Selbstregulations- und Handlungsregulationsstrategien erlernt werden müssen. Dies ist mit hohen psychophysischen Kosten verbunden (Baumeister et al., 2000; Kuhl, 2011). Wird ein Individuum in einer solchen Situation mit zusätzlichen Regulationsanforderungen wie Prüfungsdruck o. ä. konfrontiert, kommt es zu Regulationsüberforderungen (Ulrich, 2011). Dies wirkt sich negativ auf das psychische Befinden aus und ist mit unspezifischen Beschwerden assoziiert (Baumeister & Heatherton, 1996). Die große Anzahl Studierender, welche im Job-Strain-Control-Modell dem dysfunktionalen Quadranten zugeordnet werden kann, ist möglicherweise auch auf solche Aspekte zurückzuführen.

Neben diesen Erklärungsansätzen kommt noch eine weitere Entwicklung in Deutschland hinzu, welche diese Effekte möglicherweise noch verstärkt:

Seit der Einführung der Bologna-Reform sind die Studierendenzahlen an deutschen Universitäten extrem angestiegen. Es könnte nun diskutiert werden, ob durch eine solche Entwicklung deutlich mehr und immer jüngere Menschen ein Studium aufnehmen, obwohl die individuellen Voraussetzungen nur unzureichend gegeben sind. Die interviewte Mathematikdozentin begründet ihre Perspektive hierzu sehr anschaulich:

„Ja also, die Studierenden, die jetzt momentan so zu mir kommen (holt tief Luft), die sind alle sehr jung. Weil ich /ehm/... dieses Semester eine Erstsemester-Veranstaltung betreut hab. Und durch das Abi nach 12 Jahren merkt man jetzt auch...wie jung, die eigentlich sind. Und für wie... wie schwer, dass für die ist, diesen Sprung von Schule zu – also, wo halt alles immer total klar vorgegeben wird, was man können muss und diesen Sprung halt zur Uni zu schaffen. Dass sie jetzt halt einfach für sich selbst verantwortlich sind,

dass sie keine Anwesenheitspflicht mehr haben, dass sie selbstständig, /ehm/ gucken müssen, wann arbeiten sie welchen Stoff nach und da ist mir aufgefallen, dass das, also, in den letzten Jahren /ehm/... scheinbar ein immer größeres Problem geworden ist oder die vielleicht auch immer schlechter in der Schule drauf vorbereitet wurden. (holt tief Luft) /ehm/... da muss man also sehr viel.... sehr viel... Hilfestellung geben, nicht nur was den Stoff an sich angeht, sondern vor allem auch /ehm/... wie die Sachen wiederholt werden sollen und wie, die Studenten überhaupt mit der ganzen Neuen /ehm/. Situation klarkommen können.“ (B9, 6-18).

In diesem Zitat werden zwei Dinge angesprochen: Die zu betreuenden Studierenden sind deutlich jünger und die wissenschaftlichere Mitarbeiterin bemerkt, dass der Übergang von Schule zur Universität für die jungen Studierenden schwierig ist. Gleichzeitig spricht sie an, dass die fachliche Kompetenz und die Fähigkeit zum selbstständigen Arbeiten der Studierenden in den vergangenen Jahren gesunken sind.

Im weiteren Verlauf des Interviews führt sie dies noch einmal konkreter an:

„Tja, also erst mal muss ich sagen, jetzt gerade bei den aktuellen Studenten ist es so, dass sie einfach fachlich überfordert sind. Also, die haben riesen Lücken. /ehm/... da wundert man sich schon, was sie eigentlich in den letzten Jahren in der Schule halt, da gemacht haben. /ehm/... die bringen nicht mit, was man so braucht. [...] Also, da muss man wirklich bei null anfangen. Sprich /ehm/. wie addiere ich zwei Brüche, ist halt manchmal schon voll die Herausforderung und /ehm/... ja, das ist dann natürlich schwierig, denen viel komplexere Themen beizubringen, wenn die halt schon daran scheitern zwei Brüche zu addieren“ (B9, 49-62).

Sie beschreibt, dass sie häufiger beobachtet, dass Studierende fachlich überfordert sind und das Basiswissen für ein Mathematikstudium nicht gegeben ist nach dem Abitur. Ähnliche Beobachtungen schildert auch der interviewte Professor:

„Ich hatte letzten Woche noch mit dem Studiendekan ein Gespräch von den Naturwissenschaftlern darüber, die hatten früher in den Vor...vortests 80 Prozent der Leute sind durchgekommen, die machen ja immer zwischen Schule und Studium wegen Mathe und ähnliche Vorkurse, inzwischen fallen 80 Prozent durch. So und das gibt dann natürlich richtig Theater dann im Studium, weil die trotzdem zugelassen werden. Das heißt äh... die wissen das, einmal das der Druck höher geht, dass die Belastbarkeit in gewisser Weise auch runter geht und das sich das alles drastisch verändert hat Ist ja in anderen Fächern ähnlich.“ (B11, 16-22)

Der Professor beschreibt und begründet ebenfalls, dass mehr Studierende, die ein Studium aufnehmen, die fachlichen Voraussetzungen nicht erfüllen. Er sieht den Grund dafür bereits in der mangelnden Selektion bei Abiturprüfungen.

„...und da ist natürlich noch ein ganzer Prozentsatz dadurch das jetzt 60 Prozent von 'nem Jahrgang Abitur machen, die einfach geistig ungeeignet sind für das Studium.“ (B11, 133-135).

Auch wenn diese Zahlen und Aussagen lediglich subjektive Einschätzungen darstellen, könnten sie eine nachvollziehbare Folge der stark erhöhten Studierendenzahlen sein.

Es wird deutlich, dass neben der Kombination von Stress (aufgrund einer neuen Lebensphase) und Leistungsdruck möglicherweise auch mehr Studierende nicht geeignet sind für ein Studium. Eignung könnte sich hier nicht nur auf fachliche oder intellektuelle Fähigkeiten beziehen, sondern auch auf die Selbstregulationskompetenz. Verfügt ein Individuum über weniger funktionierende Selbst- und Handlungsregulationsstrategien, zum Beispiel in Bezug auf eigenständiges Lernen, kommt es schneller zu Regulationsüberforderungen und somit dysfunktionaler Beanspruchung. Ähnlich formulieren es auch Gastorf und Neukirchen (2000), welche diesen Zusammenhang im Kontext des Stichwortes „Massenuniversität“ als Prognose für die Zukunft festhalten.

Der Aspekt „Massenuniversität“ führt zu einem weiteren möglichen Einflussfaktor auf das Befinden von Studierenden. Trotz stark erhöhter Studierendenzahlen stehen nicht unbedingt mehr Personal oder veränderte Räumlichkeiten an den Universitäten zur Verfügung. Dies wurde in der Diskussion dieser Arbeit auch im Rahmen des Abschnitts zum Verhalten des Lehrpersonals bereits angeführt. Unbefristet angestellte Verantwortliche für die Hochschullehre im akademischen Mittelbau sind selten. Die Situation für Nachwuchswissenschaftler wird an dieser Stelle bewusst provokant als „lehrfeindlich“ bezeichnet. Gute Lehre ist für eine wissenschaftliche Karriere vollkommen irrelevant. Im Gegenteil: Die Zeit, die in aufwändige Betreuung von Studierenden gesteckt wird, steht nicht für karriererelevante Tätigkeiten zur Verfügung. Eine stärkere Fokussierung auf den Citation Index bei Berufungsverfahren könnte diese Situation verschärft haben. Wenngleich diese Aspekte spekulativ sind, könnten sie die hohe Zahl dysfunktional beanspruchter Studierender ggf. beeinflussen.

Durch das ungünstige Betreuungsverhältnis wird ein wichtiger Faktor guter Lehre immer schwieriger: individuelle Rückmeldung. Während die Ziele im Rahmen eines Studiums meist sehr klar vorgegeben sind, wird von Studierenden erwartet, dass sie eigenständige Handlungsstrategien zur Erreichung dieser Ziele entwickeln. Ein wichtiger Einflussfaktor zur Bildung von operativen Abbildsystemen und geeigneten Selbstregulationsstrategien ist Rückmeldung (Hacker, 1998; Wieland, 2013). Es ist anzunehmen, dass die große Studierendenzahl individuelle Rückmeldung kaum noch erlaubt. Dies wurde auch im Rahmen der Interviews immer wieder thematisiert. Die interviewten Studierenden bezeichnen sich selbst als „kleine Nummer im System“. In einigen Interviews fällt die Aussage „Studieren bedeutet friss oder stirb“ Das interviewte Lehrpersonal beklagt, dass „es einfach zu viele“ seien. Viele Studierende mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen

mit gleichzeitig ungünstigen Lehrverhältnissen könnten sich ebenfalls ungünstig auf die Beanspruchung Studierender auswirken.

Zuletzt soll ein weiterer Punkt in die Interpretation mit einbezogen werden, welcher im Rahmen der empirischen Untersuchung sowie in den Interviews nicht berücksichtigt wurde. Dennoch könnte er relevant sein. Ein wichtiges Ziel der Bologna-Reform ist die sog. Hochschulmobilität. Sie ist von der Politik gewollt und wird in, von politischen Institutionen geförderten Forschungsarbeiten, positiv bewertet (Nickel, 2011; Winter, 2011). Aus psychologischer Perspektive kann Hochschulmobilität auch kritisch betrachtet werden.

Im Verlauf dieses Kapitels wurde erläutert, dass viele Studierende möglicherweise aufgrund verschiedener Anforderungen stark überfordert sind. Durch die Bologna-Reform kommt nun hinzu, dass viele Studierende nach dem Bachelorabschluss zur Aufnahme eines Masterstudiums die Universität wechseln müssen (ebd.). Das liegt daran, dass die Zulassung zu Masterstudiengängen oft an Notenvorgaben geknüpft. In vielen Fällen müssen Studierende den Masterstudienplatz annehmen, den sie bekommen.

Ein Universitätswechsel geht häufig mit vielen Veränderungen im Leben der Studierenden einher. „Hochschulmobilität“ bedeutet auch, dass junge Menschen in vielen Fällen unfreiwillig schon nach drei Jahren wieder aus dem Lebensumfeld herausgerissen werden, in welchem sie sich gerade eingerichtet haben (Mühlfelder, 2014). Es müssen erneut, parallel zu Leistungsdruck und -prüfungen, die Regulationsanforderungen einer neuen Lebenssituation bewältigt werden (Mühlfelder, 2014). Gerade gefestigte soziale Beziehungen werden aufgebrochen, Nebentätigkeiten zur Finanzierung des Studiums können nicht weitergeführt werden. Eine neue Wohn- und Lebenssituation erfordert die Bewältigung von Ängsten und Unsicherheiten. Auch diese Entwicklung, die mit der Bologna-Reform verknüpft ist, könnte die hohe Zahl dysfunktional beanspruchter Studierender beeinflussen.

Zusammengefasst sollen noch einmal die wichtigsten Gedanken dieses Kapitels festgehalten werden: Die Analysen vor dem Hintergrund des Job-Strain-Control-Modells zeigen auf, dass die befragten Studierenden psychisch überwiegend dysfunktional beansprucht sind. Die in dieser Arbeit gefundenen Ergebnisse scheinen, vor dem Hintergrund der Interviews und den bisherigen Forschungsergebnissen plausibel. Immer mehr junge Menschen nehmen ein Studium auf. Dadurch steigt möglicherweise auch der Anteil weniger „geeigneter“ Studierender. Studierende befinden sich, vor allem zu Beginn des Studiums, in einer vulnerablen Lebensphase. Durch immer jüngere Studierende könnte dieser Umstand noch verschärft werden. Gleichzeitig werden die Studierenden von Anfang an mit starken Prüfungs- und Leistungsanforderungen konfrontiert. Die Situation für Hochschullehrende erschwert immer häufiger individuelle Betreuung und Rückmeldung – obwohl dies für die Studierenden notwendig wäre.

5.3 Methodische Diskussion und Limitationen

Im folgenden Kapitel werden Ergebnisse dieser Arbeit, vor allem in Bezug auf das methodische Vorgehen, kritisch diskutiert und die Limitationen aufgezeigt.

Die vorliegende Untersuchung entspricht einem Ex-Post-Facto-Design. Dieses Forschungsdesign weist Vorzüge, aber auch viele Schwächen auf (Cook & Campbell, 1979).

Zunächst soll die **externe Validität** betrachtet werden. Externe Validität bedeutet, dass die gefundenen Ergebnisse bzw. die Schlussfolgerungen, die daraus gezogen werden, generalisiert werden können. Die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse ist im Rahmen dieser Untersuchung nicht gegeben. Eine Online-Befragung ermöglicht keine Kontrolle über die Zusammensetzung der Stichprobe. Selektionseffekte sind nicht ausgeschlossen bzw. sogar sehr wahrscheinlich. Das starke Ungleichgewicht der Geschlechter innerhalb der Stichprobe ist ein Indikator hierfür. Frauen scheinen offener, wenn es darum geht, über die eigenen Gefühle und das eigene Befinden Auskunft zu geben. Gleichzeitig muss positiv erwähnt werden, dass durch die Wahl einer Onlinebefragung eine große, region- und hochschulübergreifende Stichprobe generiert werden konnte. Mögliche Selektionseffekte und die geringe Kontrolle über die Stichprobenszusammensetzung wurden zugunsten dieser Aspekte in Kauf genommen. Um der Fragestellung der Arbeit gerecht zu werden, schien es sinnvoll, möglichst viele, voneinander unabhängige Studierende zu befragen. Für besonders wichtige Variablen (Tätigkeitsgestaltung; Erleben und Empfinden der Studierenden) wurden zudem jeweils zwei Messinstrumente eingesetzt, um die externe Validität zu erhöhen.

Auch bei der Versuchsplanung wurde bereits versucht, Gefährdungen der externen Validität vorzubeugen. Die gesamte Versuchsplanung, die Auswahl der Fragebogeninstrumente und die Rekrutierung der Versuchspersonen wurden in enger Zusammenarbeit mit Studierenden verschiedener Fächer durchgeführt. Auf diese Weise sollte eine stärkere Orientierung an der wirklichen Lebenswelt der Studierenden möglich werden.

Neben dem Abgleich der Ergebnisse mit den Aussagen in verschiedenen Interviews, wurden nach Abschluss der Datenerhebung alle Ergebnisse und Interpretationsansätze ausführlich mit drei weiteren Arbeits- und Organisationspsychologen diskutiert. Auch dieses Vorgehen könnte den Gefährdungen der externen Validität entgegenwirken. Dennoch bleibt festzuhalten, dass die befragte Stichprobe lediglich einen kleinen Ausschnitt aller Studierenden abbildet. Auch wenn statistisch gesehen Rückschlüsse auf die Population zulässig sind, können die vorliegenden Ergebnisse nicht verallgemeinert werden. Es kann lediglich geäußert werden, dass die betrachteten Faktoren mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit in der „Hochschulpraxis“ möglicherweise relevant sind.

Das nächste zu diskutierende Kriterium ist die **statistische Validität** der vorliegenden Arbeit. Statistische Validität bedeutet, dass zwischen den betrachteten Merkmalen sta-

tistische Zusammenhänge bestehen. Die statistische Validität scheint vor dem Hintergrund der empirischen Ergebnisse gegeben zu sein. Die statistische Validität wird vor allem durch geringe Reliabilität, Fehler in der Anwendung der Befragungstools oder zufällige Störvariablen gefährdet.

Um die Reliabilität zu gewährleisten, wurden gut etablierte und vor allem validierte Messinstrumente eingesetzt. Für jede Skala wurden Reliabilitätskennwerte ermittelt. Für die Skala Gesundheitskompetenz wurde auf Basis dieser Analysen ein reliabilitätsgefährdendes Item ausgeschlossen. Durch dieses Vorgehen kann eine Gefährdung der statistischen Validität durch geringe Reliabilität (zumindest theoretisch) als gering eingestuft werden.

Bezüglich der Nichtbeachtung von Anwendungsvorschriften und der Kontrolle zufälliger Störvariablen weist das gewählte methodische Vorgehen Vor- und Nachteile auf. Im Rahmen einer Onlinebefragung haben die Studienteilnehmer keine Möglichkeit Dinge zu erfragen, wenn etwas unklar ist. Sie sind auf sich allein gestellt. Gleichzeitig bietet ein Onlinefragebogen, zum Beispiel durch die Einstellung, dass jedes Item beantwortet werden muss, auch weniger Potential für eine Nichtbeachtung von Anwendungsvorschriften. Personen, die im „Bearbeitungsverhalten“ stark abweichen, können (z. B. durch Zeitmessung bei der Beantwortung) identifiziert und ausgeschlossen werden. Auch in dieser Arbeit wurde eine sorgfältige Bereinigung der Stichprobe durchgeführt, um die statistische Validität zu erhöhen.

Zufällige Störvariablen können bei Online-Befragungen hingegen kaum kontrolliert werden. Die Befragungssituation kann nicht reflektiert werden. Da viele Fragebögen vermutlich im privaten Umfeld und auf verschiedenen, internetfähigen Endgeräten ausgefüllt wurden, können diverse Ereignisse das Antwortverhalten beeinflussen.

Die statistische Validität dieser Arbeit wird zusätzlich durch die Zusammenführung dreier Datensätze gefährdet. Das Vorgehen begünstigt eine zufällige Unterschiedlichkeit der Teilnehmergruppen. Durch ein sehr einheitliches Vorgehen wurde versucht, die Gefährdung der statistischen Validität einzugrenzen. Mögliche Einflüsse können jedoch nicht ausgeschlossen oder kontrolliert werden. Gleichzeitig können viele Zusammenhänge nicht berechnet werden, da nicht in allen drei Datensätzen exakt die gleichen Variablen erfasst wurden. Dieser Aspekt muss als eine der größten methodischen Schwächen der vorliegenden Arbeit betont werden. Es ist aufgrund des methodischen Vorgehens beispielsweise nicht möglich, ein umfassendes Regressionsmodell zu berechnen. Die Schwäche im methodischen Vorgehen wurde zugunsten einer größeren Stichprobe ebenfalls in Kauf genommen. Die Fragestellung der Arbeit hat eine explorative Ausrichtung. Ein wichtiges Ziel ist es, fundierte Hinweise für die zukünftige Forschung zu erarbeiten. Hierfür schien es relevant, möglichst große Bereiche des Forschungsfeldes mit einzubeziehen. Die Verzerrungen und Nachteile durch die Datenaggregation wurden zugunsten dieses Vorhabens in Kauf genommen.

Der zuletzt genannte Punkt des Datenaggregats gefährdet auch die **Konstruktvalidität**. Die Konstruktvalidität bezeichnet die Güte der Annahme, dass die Art der Operationalisierung auch das zu messende Konstrukt abbildet. Die verwendeten Skalen/Fragebögen spielen hierbei eine wichtige Rolle. Durch die ausschließliche Verwendung etablierter und validierter Verfahren sowie eine zufällige Darbietung der Fragebögen kann die Konstruktvalidität erhöht werden. Dennoch liegen durch die Zusammenführung verschiedener Datensätze Unterschiede in der Operationalisierung vor, welche die Konstruktvalidität gefährden können.

Ein weiterer Punkt, der an dieser Stelle angemerkt werden muss ist, dass die verwendeten Fragebögen nicht für das Setting Universität konzipiert wurden. Es wurden überwiegend arbeits- und organisationspsychologische Messinstrumente eingesetzt. Diese wurden zur Befragung regulärer Erwerbstätiger konzipiert und entwickelt. Hinzu kommt, dass einige Items in ihrer Formulierung an das Setting Universität/Studium angepasst wurden. Um diese Anpassung für das hier vorliegende Forschungsfeld möglichst sinnvoll zu gestalten, wurde die Anpassung aller Messinstrumente in enger Zusammenarbeit mit Studierenden verschiedener Fachbereiche durchgeführt. Schwächen in der Operationalisierung der Konstrukte sollten so bereits im Vorfeld der Untersuchung behoben bzw. bestmöglich eingedämmt werden.

Die Ergebnisse der Analyse der konvergenten Validität geben Anlass, davon auszugehen, dass die vorliegende Studie eine ausreichende Konstruktvalidität aufweist. Campbell und Fiske (1959) zeigen, dass Einschränkungen der Konstruktvalidität durch die konvergente Validität abgebildet werden können. Skalen, die ähnliche Konstrukte messen, sollen demnach hoch miteinander korrelieren.

Im Rahmen dieser Untersuchung können zur Untersuchung der konvergenten Validität die beiden Analyseverfahren für Tätigkeitsgestaltung herangezogen werden. Die beiden Skalen zu „Tätigkeitsspielraum“ korrelieren nicht hoch miteinander. Dies spricht für eine Gefährdung der Konstruktvalidität. Wie bereits umfassend erläutert, kann jedoch auch diskutiert werden, ob die beiden Verfahren wirklich das gleiche messen. Die Items des SynBA-Verfahrens scheinen relevante Bereiche von Tätigkeitsspielräumen im Studium nur bedingt abzubilden. Dies wurde bei der Interpretation der Ergebnisse bereits erkannt, diskutiert und entsprechend berücksichtigt.

Positiv zu bewerten ist, in Bezug auf mögliche Validitätseinschränkungen, die Korrelation zwischen der dysfunktionalen Beanspruchung und der Skala zur Messung des subjektiven Stresserlebens. Die beiden Merkmale messen sehr ähnliche Konstrukte und korrelieren entsprechend hoch miteinander. Gleichzeitig korrelieren die beiden Merkmale in ähnlichem Ausmaß mit hinzugezogenen Außenkriterien, wie z. B. unspezifischen Beschwerden. Dies spricht für eine konstruktvalide Messung.

Bezüglich der Selbstwirksamkeitsmerkmale ist zu diskutieren, ob hohe Korrelationen angenommen werden müssten oder nicht. Wieland und Hammes (2010) berichten für Gesundheitskompetenz eine hohe Korrelation mit allgemeiner Selbstwirksamkeit. Dieser Zusammenhang kann hier nicht bestätigt werden. In der Literatur wird beschrieben, dass

die Selbstwirksamkeitserwartung einer Person von Situation und/oder Gegenstand abhängen (Bandura, 1977). Vor dem Hintergrund der Theorie sind geringere Korrelationen zwischen den Facetten von Selbstwirksamkeit begründbar und müssen nicht zwingend als Indikator für eine Gefährdung der Konstruktvalidität betrachtet werden. Die Einschränkungen bei der Reliabilitätsprüfung für die Gesundheitskompetenzskala zeigen dennoch auf, dass diese Messung von den vorherigen Anwendungen der Skala abweicht. Die Ergebnisse zur Gesundheitskompetenz müssen daher mit Vorsicht betrachtet werden. Die Gründe hierfür bleiben unklar, da ein etabliertes, gut validiertes Verfahren eingesetzt wurde.

Neben den bisher behandelten Validitätsformen sollte auch eine Gefährdung der **internen Validität** diskutiert werden. Interne Validität bezieht sich auf die Güte der Annahmen über kausale Zusammenhänge zwischen zwei Variablen.

Die interne Validität dieser Arbeit könnte durch verschiedene Faktoren gefährdet werden. Auch wenn die Fragebögen in zufälliger Reihenfolge dargeboten wurden, sind sog. Reihungs-Effekte nicht auszuschließen. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass die befragten Studierenden versuchten, möglichst konsistentes Antwortverhalten zu zeigen. Statistische Zusammenhänge können verzerrt werden. Auch Testing-Effekte sind nicht auszuschließen. Testing-Effekte bedeuten, dass die Befragung „an sich“ einen Effekt auf die befragte Person hat. Im Kontext Universität ist es wenig üblich, dass Studierende nach ihrem Befinden gefragt werden. Die Personen in der vorliegenden Stichprobe geben an, überwiegend dysfunktional psychisch beansprucht zu sein. Es wäre durchaus möglich, dass die Befragung dazu genutzt wurde, negativen Gefühlen „einmal Luft zu machen“. Extremere Antworttendenzen wären die Folge.

Hinzu kommt, dass Reihungs- und Testingeffekte sich -durch die unterschiedlich langen Fragebögen in drei unterschiedlichen Datenerhebungen- auf verschiedene Art und Weise ausgewirkt haben könnten. Gleichzeitig könnte eine Zusammenführung von drei verschiedenen Datensätzen solche Effekte auch abmildern. Es besteht nur eine geringe Wahrscheinlichkeit, dass in jeder Befragung exakt die gleichen Verzerrungen auftreten. Eine weitere Gefährdungsquelle für die interne Validität sind fehlerhafte Messinstrumente (Instrumentation-Effekt). Auch an dieser Stelle muss die Anpassung der Fragebögen an das spezifische Setting Universität kritisch betrachtet werden. Einige Fragebögen wurden nicht so verwendet, wie sie von den Autoren entwickelt, konzipiert und validiert wurden. Auch wenn die Anpassung der Items in enger Absprache und Diskussion mit verschiedenen Hochschulmitgliedern zur Gewährleistung von „Praxisnähe“ erfolgte, können hierdurch entstandene Messfehler nicht ausgeschlossen werden.

Insgesamt wurde versucht, Messfehler durch umfangreiche Pretests einzugrenzen. Jeder Fragebogen wurde von verschiedenen Hochschulmitgliedern mehrfach getestet. Rückmeldung und Anmerkungen zum Fragebogen wurden gemeinsam mit Studierenden diskutiert und ggf. berücksichtigt.

Auch Selektionseffekte gefährden die interne Validität. Durch das gewählte Versuchsdesign, die erfragten Themen und die Länge des Fragebogens (vor allem in Datenerhebung A mit ca. 50 min) sind Selektionseffekte sehr wahrscheinlich. Es ist anzunehmen, dass Personen, die sich stärker mit ihrem Befinden und ihrer Lebenssituation auseinandersetzen, eher gewillt sind (ohne sonstige Benefits) Fragebögen auszufüllen. Ein weiterer Selektionseffekt könnte durch folgenden Aspekt im Vorgehen bei der Datenerhebung entstanden sein: Von 33 Personen, die den Fragebogen online auf ihren Profilen in sozialen Netzwerken verbreiteten, waren lediglich fünf männlich. Der Link zum Fragebogen stand also in fast allen Fällen mit einem weiblichen Nutzerprofil in Zusammenhang. Gleichzeitig ist positiv zu bewerten, dass der Onlinefragebogen von so vielen verschiedenen Menschen in sozialen Netzwerken geteilt wurde. Durch diesen Umstand ist anzunehmen, dass deutlich mehr verschiedene Gruppierungen dazu animiert wurden, an der Befragung teilzunehmen.

Wie bereits erwähnt, soll durch die interne Validität die „Güte der Schlussfolgerung, dass zwischen zwei Variablen ein kausaler Zusammenhang“ (Cook & Campbell, 1979) besteht, bewertet werden. An dieser Stelle muss angeführt werden, dass das hier gewählte Ex-Post-Facto-Design in keinem Fall Kausalschlüsse erlaubt. Es können lediglich statistische Zusammenhänge festgestellt werden. Die Richtung von Wirkmechanismen bleibt aufgrund der Querschnittsdaten unklar. Kausalität könnte lediglich auf Basis einer längsschnittlichen Befragung von Studierenden erschlossen werden.

Um die interne Validität besser bewerten zu können, wurden alle statistischen Ergebnisse vor dem Hintergrund von zehn Interviews diskutiert und interpretiert. Die Interviewpartner wurden im Rahmen der Gespräche in bestmöglicher Form dazu animiert, frei zu sprechen und ihre persönlichen subjektiven Theorien zu beschreiben. Die von den Interviewpartnern geschilderten Aussagen implizieren die gleichen kausalen Annahmen, welche auch von der arbeits- und organisationspsychologischen Literatur aufgezeigt werden. Das kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass ähnliche Wirkrichtungen auch für das Setting Studium angenommen werden können. Dies muss in zukünftigen Studien jedoch zunächst belegt werden.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Ergebnisse im Rahmen dieser Studie als Versuch einer ganzheitlichen, organisationspsychologisch fundierten Analyse der Studienbedingungen einzuordnen sind. Dennoch werden viele weitere (vermutlich ebenso relevante) Variablen nicht berücksichtigt. Auch die Messung psychologisch relevanter Merkmale bei Studierenden sollte zukünftig optimiert werden.

Die mithilfe des FIT-Fragebogens ermittelten Ergebnisse zur Tätigkeitsgestaltung zeigen auf, dass die Items des FIT-Fragebogens möglicherweise gut für das Setting Studium geeignet ist. Das Instrument misst jedoch lediglich zwei Merkmalsbereiche. Die Tätigkeitsgestaltung könnte deutlich differenzierter gemessen werden. Um aussagekräftigere

Schlussfolgerungen generieren zu können, ist der Einsatz (bzw. die Entwicklung) spezifischerer Analyseverfahren notwendig.

Die, neben der quantitativen Datenerhebung, durchgeführten Interviews können als methodische Stärke dieser Arbeit bewertet werden. Auch wenn die Berücksichtigung umfassender qualitativer Methoden hier noch sehr oberflächlich bleibt, wird der Mehrwert in der Interpretation der Ergebnisse deutlich. Der qualitative Zugang ermöglicht einen breiteren Zugang und begrenzt möglicherweise eingangs beschriebene Fehler und Automatismen des Systems 1 bei der Reflektion dieser Auswertung. Rationalistische, unrealistische und mechanistische Menschenbilder, wie sie in nicht wenigen psychologischen Theorien zugrunde liegen, können durch qualitative Daten ggf. teilweise kompensiert werden.

Im Rahmen der Interviews wird z. B. deutlich, dass im Setting Studium teilweise andere Aspekte von Relevanz sind als im Kontext regulärer Erwerbstätiger. Beispiele hierfür sind z. B. der Umgang mit häufigen Prüfungssituationen. Auch Regulationsbehinderungen aufgrund hoher Studierendenzahlen oder der Einfluss der Lehrsituation wurden vor allem durch die Interviews noch einmal deutlich.

Die Interviews verdeutlichen zudem, dass Rückmeldung und Hilfestellungen zur Entwicklung operativer Abbildsysteme durch das Lehrpersonal für Studierende von Bedeutung sind. Auch diese Faktoren wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit durch die gemessenen Konstrukte nicht ausreichend abgebildet. Insgesamt gibt es sehr viele mögliche Einflussfaktoren, die in dieser Arbeit nicht berücksichtigt wurden. Die mögliche Vulnerabilität durch die neue Lebenssituation Studierender wurde im Rahmen der Datenerhebung nicht berücksichtigt, obwohl es in der Literatur bereits seit langem Hinweise auf die Relevanz dieses Umstandes gibt. Die von der Politik gewollte Hochschulmobilität oder auch die Wohnsituation von Studierenden und ihre finanziellen Umstände bleiben vollkommen außen vor. Zukünftig sollte zunächst eine umfassende, von quantitativen Daten unabhängige, qualitative Analyse durchgeführt werden. Eine gleichberechtigte Betrachtung qualitativer und quantitativer Forschungsansätze könnte in diesem Forschungsfeld einen großen Gewinn für alle Beteiligten darstellen.

5.4 Implikationen für Forschung und Praxis

Das wissenschaftlich fundierte Wissen über Befindenzustände von Studierenden, besonders ihrer psychischen Beanspruchung, und daraus resultierender Folgen ist als sehr begrenzt anzusehen. Diese Arbeit ist lediglich ein (kleiner) weiterer Baustein im Prozess des Verstehens der Situation von Studierenden nach der Bologna-Reform. Aus diesem Grund werden in diesem Kapitel vor allem Implikationen für die Forschung abgeleitet. Um fundiert Implikationen für die Praxis begründen zu können, muss noch deutlich mehr Wissenschaft betrieben werden. Deshalb werden an einzelnen Stellen lediglich Beispiele oder erste Ideen für mögliche Vorgehensweisen an Universitäten genannt.

Im Rahmen der empirischen Analyse (und der Interpretation vor dem Hintergrund der Interviews) mit verschiedenen Hochschulmitgliedern wird deutlich, dass im Hinblick auf die Kommunikation und Kooperation zwischen Studierenden, aber auch zwischen Studierenden und Lehrenden, möglicherweise dysfunktionale Auswirkungen hat.

Zukünftige Forschungsarbeiten sollten sich intensiv mit den Gründen und Auswirkungen von sozialen Vergleichen, Konkurrenzdenken und Wettbewerb bei Studierenden auseinandersetzen. Diese Themen werden in der Literatur bislang kaum empirisch fundiert betrachtet.

Gleichzeitig wird durch diese Arbeit aufgezeigt, dass auch die didaktische Qualität von Hochschullehre sowie damit verbundene Auswirkungen untersucht werden könnten. Die bisherige Forschung gibt Hinweise darauf, dass im vergangenen Jahrzehnt ein System entstanden ist, welches auch für Lehrende mit Schwierigkeiten verbunden ist. Besonders vor dem Hintergrund stetig steigender Studierendenzahlen ist Forschung in diesem Bereich notwendig. Bislang gibt es kaum fundierte Studien zur didaktischen Qualität der Hochschullehre, dem Verhalten und Befinden von Lehrenden und damit verbundenen Auswirkungen auf die Studierenden.

Steigende Studierendenzahlen könnten auch in Bezug auf folgende Faktoren erforscht werden: Im Rahmen dieser Arbeit wurde die Überlegung formuliert, dass, durch die steigenden Studierendenzahlen ein höherer Prozentsatz der Studierenden nur bedingt für ein Hochschulstudium geeignet ist. Eignung wird bislang stets vor dem Hintergrund von akademischer Leistung betrachtet. Geeignet ist, wer gute Noten schreibt und die Hochschule möglichst zeitnah mit seinem Abschluss wieder verlässt. Zukünftige Forschungsarbeiten sollten untersuchen, welche Eigenschaften und Voraussetzungen Studierende mitbringen sollten, um die Anforderungen in einem Hochschulstudium auch auf gesunde Art und Weise psychisch regulieren zu können. Gleichzeitig könnte hinterfragt/untersucht werden, inwiefern akademische Leistung („gute Noten“) mit psychischer Gesundheit einhergeht – oder ob ggf. eine reziproke Beziehung besteht. Der Erfolg von Hochschulen sollte weniger allein daran gemessen werden, wie viele Absolventen nach wie vielen Semestern mit welchen Noten die Universität verlassen. Berücksichtigt werden sollte auch, in welcher psychischen Verfassung sich die Studierenden und Absolventen befinden.

Im Rahmen dieser Arbeit wird deutlich, dass viele Studierende sich offenbar häufig mit negativen Beanspruchungszuständen und unspezifischen Beschwerden konfrontiert sehen. Die Aussagen der Interviewpartner deuten darauf hin, dass die Kombination aus einer vulnerablen Lebensphase mit hohen Leistungs- und Prüfungsanforderungen sich ungünstig auf das Befinden auswirkt. Auch dies könnte in zukünftigen Studien untersucht werden. Sollte ein solcher Zusammenhang nachweisbar sein, könnten Prüfungsordnungen in Bezug auf die Anzahl der Prüfungen sowie den Zeitpunkt von Prüfungen ggf. anders gestaltet werden.

Insgesamt wird bei der Betrachtung der Literatur deutlich, dass Gesundheitsmanagement an Universitäten sich überwiegend auf die Beschäftigten an Universitäten bezieht. Diese Arbeit und auch die anderen wissenschaftlichen Arbeiten, welche negative Befindlichkeiten von Studierenden aufzeigen, geben Anlass, nicht nur mehr Forschung, sondern auch ein ganzheitlicheres Gesundheitsmanagement an Universitäten zu fordern. Universitäten brauchen Gesundheitsmanagement, welches über verhaltenspräventive Angebote hinaus auch die Gestaltung von Verhältnissen berücksichtigt – und zwar nicht nur für Beschäftigte.

Um konkreter im Feld arbeiten zu können, ist die Entwicklung spezifischer Tätigkeitsanalyseverfahren für das Studium notwendig. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zeigen auf, dass in Universitäten die gleichen arbeitspsychologischen Zusammenhänge gefunden werden wie in Wirtschaftsunternehmen. Ein Studium kann als Vollzeitjob angesehen werden. Die Tätigkeit „Studium“ weicht jedoch in einigen Bereichen von durchschnittlichen Strukturen von Erwerbsarbeit ab (z. B. durch häufige Prüfungen, keine festen Teamstrukturen, keine feste Führungskraft usw.). Nicht jedes Arbeitsanalyseverfahren ist für den Einsatz an Universitäten geeignet. Eine Gefährdungsbeurteilung psychischer Belastung bei Studierenden wäre auf Basis des bisherigen Forschungsstandes nur mit Einschränkungen möglich. Spezifische Messinstrumente sind jedoch eine notwendige Bedingung zur Identifikation wichtiger Gestaltungsansätze.

Die vorliegende Arbeit zeigt auf, wie wichtig eine umfassendere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik ist, und gibt bereits erste Hinweise auf weitere, zu vertiefende Forschungsschwerpunkte. Um gezielt und fundiert Empfehlungen für Implikationen in der Praxis abzuleiten, sind vertiefende Untersuchungen und Gespräche an Universitäten notwendig.

Möglicherweise bietet jedoch die Gesundheitsmanagement-Praxis in Unternehmen gute Hinweise darauf, welche Maßnahmen sich bewähren könnten. In Unternehmen werden z. B. häufig Gesundheitszirkel zur Verbesserung gesundheitsförderlicher Arbeitsbedingungen eingesetzt. Ein solches Vorgehen könnte ggf. auch in Universitäten angewandt werden. Gesundheitszirkel sind kleine Arbeitsgruppen, welche Vorschläge zur gesundheitsgerechten Gestaltung der Organisation erarbeiten. Die Arbeitsgruppen treffen sich regelmäßig über einen begrenzten Zeitraum (Ulich & Wülser, 2012). Dieses Vorgehen könnte auch als Werkzeug im Prozess der Implementierung eines ganzheitlicheren Gesundheitsmanagements an der Universität nützlich sein.

Wie sich im Rahmen der Interviews gezeigt hat, verfügen Studierende über eine recht differenzierte Meinung zu ungünstigen Verhältnissen an ihrer Hochschule. Dieses „Expertenwissen“ über dysfunktional wirkende Faktoren an der Universität könnte im Rahmen studentischer Gesundheitszirkel zur Überlegung möglicher Maßnahmen sehr nützlich sein.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit deuten darauf hin, dass neben den Aufgabengestaltungsmerkmalen und der Lehre auch die (akademische) Selbstwirksamkeitserwartung ein wichtiges Korrelat der psychischen Beanspruchung ist. Im Vergleich zu den Big Five gilt Selbstwirksamkeit als (durch Interventionen) beeinflussbares Personmerkmal. Zukünftige Forschungsarbeiten sollten umfassend untersuchen, wodurch akademische Selbstwirksamkeit entsteht und wie sie gefördert werden kann. Akademische Selbstwirksamkeit könnte ein wichtiger Ansatzpunkt präventiver Maßnahmen sein. Auch Selbstregulationskompetenzen von Studierenden müssten differenzierter untersucht werden. In dieser Arbeit wurde Selbstregulation vor allem als zugrundeliegendes theoretisches Konstrukt herangezogen. Gemessen wurde die Selbstregulationskompetenz nicht. Da es Hinweise darauf gibt, dass mangelnde Selbstregulationsfähigkeiten und damit verknüpfte Regulationsüberforderungen das Befinden der Studierenden möglicherweise ungünstig beeinflussen, könnten Forschungsarbeiten diese Zusammenhänge fokussierter analysieren.

Auch ohne umfassende empirische Basis gibt es bereits Ansätze, Selbstwirksamkeit und Selbstregulation im Studium konkret zu fördern. Das folgende Beispiel soll einen möglichen verhaltenspräventiven Ansatz in der Praxis zur Optimierung von Selbstwirksamkeitserwartung und Selbstregulationskompetenz aufzeigen:

Betrachtet man verschiedene Homepages von Universitäten (z. B. Bergische Universität Wuppertal, Universität zu Köln, Ruhruniversität Bochum) wird deutlich, dass bereits einige Angebote zur Verbesserung individueller Selbstmanagement-Skills existieren. In den drei genannten Fällen bieten alle Hochschulen beispielsweise Kurse zu Themen wie Lernstrategien oder Zeitmanagement an. Auch Themen wie Selbstvertrauen oder der Umgang mit Ängsten sind Inhalte in Workshops von zentralen Studienberatungen. Diese Angebote sind jedoch freiwillig und richten sich an Studierende die Bedarf für sich selbst sehen. Eine Fachhochschule in Köln geht hier teilweise schon einen Schritt weiter (Fachhochschulen wurden zugunsten einer besseren Vergleichbarkeit bisher außen vor gelassen): In mehreren Prüfungsordnungen der technischen Hochschule Köln wurde beispielsweise der Kurs „Selbstmanagement im Studium“ an Stelle einer fachlich-inhaltlichen Lehrveranstaltung eingeführt und verpflichtend gemacht. Er wird mit sechs ETCS-Punkten vergütet. Im Rahmen dieses Kurses werden Studierende zu Beginn ihres Studiums intensiv zur Auseinandersetzung mit eigenen Arbeitsstrategien, Kommunikationsfähigkeiten und dem Umgang mit den eigenen Gefühlen angeregt. Sie erlernen Strategien und üben Selbstmanagement. Ein solches Vorgehen zeigt auf, dass das Befinden von Studierenden als wichtig erachtet wird. Gleichzeitig werden durch ein solches Vorgehen auch Studierende angesprochen, die freiwillig keine Beratungsangebote wahrnehmen würden, aber dennoch davon profitieren. Aus psychologischer Perspektive ist diese Maßnahme als gelungenes Beispiel zu bewerten. Die Wirksamkeit kann selbstverständlich nicht bewertet werden. Doch allein der Gedanke, dass ein Studium zugunsten der Auseinandersetzung mit den eigenen Erwartungen, Gefühlen und dem Miteinander fachlich-inhaltlich reduziert wird, scheint vor dem Hintergrund dieser Arbeit positiv.

Zuletzt soll noch ein weiterer Hinweis für die Forschung abgeleitet werden, welcher sich nicht auf die Gestaltung und Bewertung der Situation von Studierenden bezieht: Die Ergebnisse verdeutlichen, dass zwischen studentischen Stichproben und nicht-studentischen Stichproben in verschiedener Hinsicht Unterschiede bestehen. Studierende sind besonderen Bedingungen ausgesetzt, die nicht direkt mit denen anderer gesellschaftlicher Gruppierungen vergleichbar sind. Studierende sind im Vergleich zu Erwerbstätigen z. B. durchschnittlich dysfunktionaler beansprucht oder berichten häufiger unspezifische Beschwerden. In der psychologischen Forschung wird, aus ökonomischen Gründen, jedoch häufig auf rein studentische Stichproben zurückgegriffen. Die Ergebnisse werden dieser Studien werden meist für die gesamte Gesellschaft verallgemeinert. Dadurch entsteht eine Verzerrung (Henrich, Heine & Norenzayan (2010; Arnett (2016)). Die Ergebnisse dieser Arbeit bestätigen die Kritik dieser Forscher. Es ist fraglich, ob studentische Stichproben dazu geeignet sind, wissenschaftliche Ergebnisse zu generieren, denen Allgemeingültigkeit zugeschrieben wird.

5.5 Fazit

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurde die Frage aufgeworfen, ob die von der Arbeits- und Organisationspsychologie angenommenen Zusammenhänge auch im Kontext „Studium“ gefunden werden. Zugrunde gelegt wurden ein allgemeines Wirkungs- und Interventionsmodell, das Fünf-x-Fünf-Wirkungsmodell, und ein Modell zur Bewertung/Klassifikation der gefundenen Ergebnisse, das Job-Strain-Control-Modell.

Die Analyse der Daten zeigt, dass die Tätigkeitsgestaltung mit der psychischen Beanspruchung und dem subjektiven Stresserleben der Studierenden zusammen hängt. Als relevante Tätigkeitsmerkmale konnten Tätigkeitsspielräume, die Arbeitsintensität und Regulationsbehinderungen identifiziert werden. Gleichzeitig wurde deutlich, dass nicht jedes Arbeitsanalyseverfahren für dieses spezifische Forschungsfeld geeignet ist. Es besteht dringender Forschungsbedarf zur Entwicklung eines spezifischen Verfahrens zur (Gefährdungs-) Beurteilung psychischer Belastungen im Studium.

Auch wenn Studierende keine Führungskraft haben, wie es in Unternehmen der Fall ist, liefert die vorliegende Arbeit Hinweise darauf, dass das (Führungs-) Verhalten von Dozenten und Professoren bedeutsam mit dem Befinden der Studierenden zusammen hängt. Aufgabenorientierung (Rückmeldung) und eine Orientierung an den persönlichen Bedürfnissen der Studierenden scheinen hierbei besonders wichtig zu sein.

Das Befinden von Studierenden hängt nicht nur mit den situativen Gegebenheiten zusammen, sondern auch mit der Persönlichkeit. Akademische Selbstwirksamkeitserwartung spielt in Bezug auf die psychische Befindlichkeit von Studierenden eine wichtige Rolle. Auch Neurotizismus und Gewissenhaftigkeit hängen mit dem Befinden der Studierenden zusammen. Diese Arbeit liefert zusätzlich Hinweise darauf, dass Studierende im Vergleich zu anderen gesellschaftlichen Gruppierungen keine auffällig hohen Neurotizismuswerte aufweisen. Die große Anzahl dysfunktional beanspruchter Studierender

und die Häufigkeit unspezifischer Beschwerden bei Studierenden ist somit weniger auf eine spezifische neurotische Disposition dieser Gruppe zurück zu führen.

Die im Rahmen des Fünf-x-Fünf-Wirkungsmodell aufgezeigten Einflussfaktoren können auch für das Setting Studium als wichtige Korrelate des Erlebens und Empfindens der Studierenden bewertet werden.

Die Messung und Bewertung der psychischen Beanspruchung der Studierenden bestätigt die in der Literatur bereits aufgezeigten Hinweise psychischer Fehlbeanspruchung. Die hohe Prozentzahl dysfunktional beanspruchter Studierender zeigt dringenden Forschungs- und Gestaltungsbedarf an deutschen Universitäten auf. Es können keine Unterschiede zwischen verschiedenen Studienfachkategorien gefunden werden. Studierende aller Studienfachrichtungen berichten in hohem Ausmaß Stress und dysfunktionale psychische Beanspruchung. Die Analysen zeigen, dass das Screening-Verfahren WSIB und das damit verbundene Job-Strain-Control-Modell von Wieland und Hammes (2014) gut geeignet sind, um Befindlichkeiten von Studierenden abzubilden.

Vor dem Hintergrund der in dieser Arbeit gefundenen Ergebnisse kann angenommen werden, dass die Studienbedingungen an deutschen Universitäten nicht gesundheitsförderlich sind. Es wird deutlich, dass dringender Handlungs- und Forschungsbedarf zur Schaffung gesundheitsförderlicher Studienbedingungen besteht. Politik und Wissenschaft sind gemeinsam in der Verantwortung, die bisher generierten Forschungshinweise aufzugreifen, zu überprüfen und darauf basierend zu handeln. Ein wichtiger Teil der Zukunft Deutschlands hängt von der physischen und psychischen Gesundheit junger Akademiker ab. In Zeiten des immer stärker greifenden demografischen Wandels verdient diese, für eine Wissensgesellschaft unermesslich wichtige Ressource, stärkere Förderung und Beachtung. Wissenschaft und Bildung sollten nicht länger nur an normativen Leistungskriterien orientiert werden. Die „flourierende Evaluationsindustrie“ der Universitäten scheint noch nicht der richtige Weg zu sein (Faller, 2010). Orientiert am Bildungsverständnis bzw. Bildungsideal von Humboldt (1903) soll abschließend fest gehalten werden:

Wissenschaft und Bildung sind mehr als die Anhäufung von Wissen (ebd.). Lernen und Forschen sollten eine Verbesserung des eigenen Selbst bedeuten. Lernen ist mehr als Berufsbildung, Lernen ist Persönlichkeitsentwicklung, das Auseinandersetzen mit der Welt, Lernen ist Entfalten von Kraft. Sprechen wir darüber, wie auch an unseren Universitäten der Mensch und sein Wohlbefinden wieder stärker in den Vordergrund rücken können.

6 Literatur

- Aasland, O. G. (1996). Prävention alkoholbezogener Probleme: Der Ansatz öffentlicher Gesundheit. *Sucht*, *42*, 236-245.
- Abele, A. E., Stief, M. & Andrä, M. S. (2000). Zur ökonomischen Erfassung beruflicher Selbstwirksamkeitserwartungen – Neukonstruktion einer BSW-Skala. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, *44*, 145-151.
- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P. & Teasdale J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, *87*, 49-74.
- Ackermann, E. & Schumann, W. (2010). Die Uni ist kein Ponyhof. Zur psychosozialen Situation von Studierenden. *Prävention und Gesundheitsförderung*, *5*, 231-237.
- Alfredsson, L., Spetz, C. L., & Theorell, T. (1985). Type of occupation and near-future hospitalization for myocardial infarction and some other diagnoses. *International Journal of Epidemiology*, *14*, 378-388.
- Amelang, M. & Bartussek, D. (2001). *Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung* (5. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Aichele, D. (2013). *Der Einfluss von Selbstwirksamkeit, Stressbewältigung und Neurotizismus auf die Studienleistung*. Heidelberg: SRH Hochschule.
- Aschermann, E. & Härtl-Kasulke, C. (2012). Lernen als Führungsaufgabe in Organisationen: Handlungsregulation als theoretisches Modell und Aspekte der Implementierung unter integraler Perspektive. *Wirtschaftspsychologie*, 79-88.
- Arnett, J. J. (2016). The neglected 95%: Why American psychology needs to become less American. In A. E. Kazdin, A. E. Kazdin (Eds.) , *Methodological issues and strategies in clinical research, 4th ed* (pp. 115-132). Washington, DC, US: American.
- Asendorpf, J. B. & Neyer, F. J. (2012). *Psychologie der Persönlichkeit*. Berlin: Springer.
- Atkinson, J. W. (1964) *An introduction to motivation*. Princeton: Van Nostrand.
- Bachmann, N., Berta, D. F., Eggli, P & Horning, R. (1998). *Macht Studieren krank? Die Bedeutung von Belastung und Ressourcen für die Gesundheit der Studierenden*. Bern: Huber.
- Badura, B. (1997). *Zehn Jahre Ottawa-Charta: Was bleibt vom enthusiastischen Aufbruch: Wie kann Gesundheit verwirklicht werden*, Weinheim und München: Juventa.

- Badura, B., Walter, U. & Hehlmann, T. (Hrsg.) (2010). *Betriebliche Gesundheitspolitik. Der Weg zur gesunden Organisation* (2. Aufl.). Heidelberg, Dordrecht, London, New York: Springer.
- Baitsch, C. (1985). *Kompetenzentwicklung und partizipative Arbeitsgestaltung*. Europäische Hochschulschriften (Reihe VI, Psychologie, Band 162). Frankfurt a. M.: Lang.
- Baitsch, C. & Schilling, A. (1990). Zum Umgang mit existenzbedrohender Arbeit. *Psychosozial*, 43, 26–39.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2007) The Job Demands- Resources model: state of the art, *Journal of Managerial Psychology*, 22 (3), 309-328.
- Bakker, A.B., Demerouti, E. and Schaufeli, W.B. (2003), Dual processes at work in a call centre: an application of the Job Demands-Resources model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 12, 393-417.
- Bamberg, E., Ducki, A. & Metz, A.-M. (2011). *Gesundheitsförderung und Gesundheitsmanagement in der Arbeitswelt. Ein Handbuch*. Göttingen: Hogrefe.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. *Harvard Mental Health Letter*, 13, 4-6.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147
- Bandura, A. (1992a). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 3-38). Washington, DC: Hemisphere.
- Bandura, A. (1992b). Self efficacy mechanism in psychobiologic functioning. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 355-394). Washington, DC: Hemisphere.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Stanford: Freeman.
- Bandura, A. (2005). The primacy of self-regulation in health promotion. *Journal of Applied Psychology*, 54, 245-254.
- Bandura, A. & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87-99.
- Bargel, T., Multrus, F. & Ramm, M. (2009). *Bachelor-Studierende – Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

- Bartenwerfer, H. (1961, 1970). Psychische Beanspruchung und Ermüdung. In A. Mayer & B. Herwig (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie* (Band 9, S. 168–209). Göttingen: Hogrefe.
- Baumeister, R. F. (2000). Ego-depletion and the self's executive function. In A. Tesser & R.B. Felson (Eds.), *Psychological perspectives on self and identity* (pp. 9-33). Washington: American Psychological Association.
- Baumeister, R. F. & Heatherton, T. F. (1996). Self-Regulation Failure: An Overview. *Psychological Inquiry*, 7, 1-15.
- Baumeister, R. F., Muraven, M., Tice, D. M. (2000): Ego depletion: A resource model of volition, self-regulation, and controlled processing. *Social Cognition*, 18, 130–150.
- Bayer, U. C., Gollwitzer, P. M. & Achtziger, A. (2010). Staying on track: Planned goal striving is protected from disruptive internal states. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46, 505 – 514
- Beitz, S. (2016). *Emotionsarbeit, Emotionsregulation und psychische Beanspruchung* (Dissertation). Wuppertal: Bergische Universität.
- Bierhoff, H. W. (2012). Mehr Leistung durch Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit. *Personalführung*, 45, 48-55.
- Blair, S. N. (2000). Physical inactivity: The major public health problem of the next millennium. In J. Avela, P. V. Komi & J. Komulainen (Eds.) *Proceedings - 5th Annual Congress of the European College of Sport Science* (pp. 8).
- Boekaerts, M., Maes, S., & Karoly, P. (2005). Self-Regulation Across Domains of Applied Psychology: Is there an Emerging Consensus? *Applied Psychology: An International Review*, 54, 149-154.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA, US: Academic Press.
- Bolger, N., Zuckerman, A., & Kessler, R. C. (2000). Invisible support and adjustment to stress. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 79(6), 953-961.
- Böhle, F. (2010). Arbeit als menschliche Tätigkeit: Arbeit als Handeln. In F. Böhle, G. Voß & G. Wachtler (Hrsg.), *Handbuch Arbeitssoziologie* (S. 151-176). Wiesbaden: Springer.
- Bolte, K. M. (1983). Subjektorientierte Soziologie – Plädoyer für eine Forschungsperspektive. In K. M. Bolte & E. Treutner (Hrsg.), *Subjektorientierte Arbeits- und Berufssoziologie* (S. 12-36). Frankfurt a. M. Campus.
- Bortz, J., & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human-und Sozialwissenschaftler* (7., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Berlin : Springer.

- Bortz, J., & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Berlin: Springer.
- Brand, R. (2010). *Sportpsychologie*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Brandtstädter, J. (2007). *Das flexible Selbst: Selbstentwicklung zwischen Zielbindung und Ablösung*. München: Elsevier.
- Brandstätter, V. & Frey, D. (2004). Motivation zu Arbeit und Leistung. In: H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie 1 – Grundlagen und Personalpsychologie. Enzyklopädie der Psychologie D/III/3*. (S. 295-341). Göttingen: Hogrefe.
- Brandt, W. (1986). Vorwort, In D. Frey (Hrsg.) *Jahoda – Wieviel Arbeit braucht der Mensch* (Reprint 1995 der 3. Aufl. von 1986; S. 8–12). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Brändle, T. (2010). *10 Jahre Bologna-Prozess: Chancen, Herausforderungen und Problematiken*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brown, G. L., Peterson, E. R., & Yao, E. S. (2016). Student conceptions of feedback: Impact on self-regulation, self-efficacy, and academic achievement. *British Journal Of Educational Psychology*, 86(4), 606-629.
- Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2., aktualisierte Auflage). München: Pearson.
- Bühner, M., & Ziegler, M. (2007). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson.
- Bühringer, G. (1996). Folgen des schädlichen Gebrauchs von alkoholischen Getränken. *Alkohol-Konsum und Mißbrauch. Alkoholismus-Therapie und Hilfe*, 31-60.
- Burmester, M., Görner, C., Hacker, W., Kärcher, M., Kurtz, P., Lieser, U., Risch, W., Wieland-Eckelmann, R. & Wilde, H. (1997). Das SANUS-Handbuch. Bildschirmarbeit EU-Konform. In Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (Hrsg.), *Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin*. Dortmund: Wirtschaftsverlag NW.
- Burtscheidt, C. (2012). Neue Freiheiten, alte Abhängigkeiten – deutsche Hochschulen im Wettbewerb. In: R. Oerter, D. Frey, H. Mandl, L. von Rosenstiel & K. Schneewind (Hrsg.), *Universitäre Bildung – Fachidiot oder Persönlichkeit* (S. 18-48). München: Rainer Hampp Verlag.
- Buunk, A. P. & Gibbons, F. X. (2007). Social Comparison: The end of a theory and the emergence of a field. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 102, 3-21.

- Byrne, M., Flood, B., & Griffin, J. (2014). Measuring the Academic Self-Efficacy of First year Accounting Students. *Accounting Education: an international Journal*, 23 (5), 407-423.
- Cannon-Bowers, J. A., & Salas, E. (1997). Teamwork competencies: The interaction of team member knowledge, skills, and attitudes. *Workforce readiness: Competencies and assessment*, 151-174.
- Caprara, G. V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., & Barbaranelli, C. (2008). Longitudinal Analysis of the Role of Perceived Self-Efficacy for Self Regulated Learning in Academic Continuance and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 525-534.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: A control theory approach to human behavior*. New York: Springer.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1996). Self-Regulation and Its Failures. *Psychological Inquiry*, 7, 32-42.
- Carver, C.S. & Scheier, M.F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge: University Press.
- Carver, C. S. & Scheier, M.F. (2001). *On the self-regulation of behaviour* (2nd Ed.). Cambridge: University Press.
- Carver, C. S. & Scheier, M.F. (2002). Control Processes and Self-Organization as Complementary Principles Underlying Behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 6, 304-315.
- Carver, C. S. & Scheier, M.F. (2016). Self-Regulation of Action and Affect. In K. D. Vohs & R. F. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. (3rd ed., p. 3-24). New York, NY, US: Guilford Press.
- Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational psychology*, 93(1), 55.
- Cherns, A. (1976). The principles of organizational design. *Human Relations*, 29, 783-792.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of health and social behavior*, 385-396.
- Cohen, S., & Williamson, G. (1988). Perceived stress in a probability sample of the US. In S. Spacapan & S. Oskamp (Eds.), *The social psychology of health* (pp. 31-67). Claremont: Symposium on applied social psychology.
- Cowley, R. (2016). Why Flexitime is Important. *Business Today*, 25(5), 122-124.

- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: The experience of play in work and games*. San Francisco: Jossey Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow*. New York: Basic Books.
- Cutrona, C. E. (1996). *Social Support in Couples*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dalal, R. S., & Hulin, C. L. (2008). Motivation for what? A multivariate dynamic perspective of the criterion. In R. Kanfer, G. Chen, R. D. Pritchard, R. Kanfer, G. Chen, R. D. Pritchard (Eds.), *Work motivation: Past, present, and future* (pp. 63-100). New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Damke, B. (2001). *Die Auswirkung generalisierter Kontrollüberzeugung auf psychische und physische Gesundheit vor dem Hintergrund einer stationären Heilmaßnahme*. Marburg: Tectum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry* 11, 227–268.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W.B. (2001a), The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.
- Demerouti, E., Fergen, A., Glaser, J., Herbig, B., Hofmann, A., Nachreiner, F., Packebusch, L. & Seiler, K. (2012). *Psychische Belastung und Beanspruchung am Arbeitsplatz. Inklusive DIN EN ISO 10075-1 bis -3*. Berlin: Beuth.
- Diedrichsen, I. (2002). Ernährung und Gesundheit. In M. Jerusalem & H. Weber (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie von A bis Z: Ein Handwörterbuch* (S. 98-101). Göttingen: Hogrefe.
- Diefendorff, J.M. & Chandler, M.M. (2011). Motivating employees. In S. Zedeck (ed.), *APA Handbook of industrial and organizational psychology. Vol. 3: Maintaining, expanding, and contracting the organization*. (pp. 65-136). Washington, DC: APA.
- Diefendorff, J. M., Lord, R. G., Hepburn, E. T., Quickle, J. S., Hall, R. J. & Sanders, R. E. (1998). Perceived self-regulation and individual differences in selected attention. *Journal of Experimental Psychology Applied*, 89, 1035-1056.
- Dishman, R. K., Washburn, R. A. & Heath, G. W. (2004). *Physical Activity Epidemiology*. Champaign: Human Kinetics.
- Dlugosch, G. E., & Krieger, W. (1995). *Fragebogen zur Erfassung des Gesundheitsverhaltens (FEG)*. Leiden: Swetz and Zeitlinger.
- Duffy, J. C. (1992). *Alcohol and illness: the epidemiological viewpoint*. Edinburgh University Press.

- Dunkel-Schetter, C., Blasband, D. D., Feinstein, L. G. & Bennett, T. L. (1991). Elements of social supportive interactions: When are support attempts are effective? In S. Spacapan & S. Oskamp (Eds.), *Helping and being helped in the real world* (pp. 67-93). Newbury Park, CA: Sage.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Eckardt, P. (2005). *Der Bologna-Prozess – Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulreformpolitik*. Bonn: BoD – Books-on Demand
- Eisenhut, A. & Zintl, F. (2013). *Ausdauertraining* (6. Aufl.). München: BLV.
- Elliot, A. (1999) Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169–189.
- Emery, F.E. and M. Emery (1974). *Participatory Design: Work and Community Life*. (Revised version, Vol. 2, pp. 599-613). Canberra: Centre for Continuing Education, Australian National University.
- Emery, F. E. & Thorsrud, E. (1982). Industrielle Demokratie. *Schriften zur Arbeitspsychologie* (Hrsg. E. Ulich, Band 25). Bern: Huber.
- Engelmann, M. D., Krupka, L. R., & Vener, A. M. (1993). Health-related behavior and somatic stress among college students. *College Student Journal*, 27, 274-283
- Fahrenberg, J. (1994). *Die Freiburger Beschwerdenliste (FBL)*. Göttingen: Hogrefe.
- Fahrenberg, J. (2003). Selfmonitoring chronischer Krankheiten. In M Jerusalem & H. Weber (Hrsg.), *Psychologische Gesundheitsförderung*. (S. 139-162). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Faller, G. (Hrsg.) (2010). *Lehrbuch Betriebliche Gesundheitsförderung*. Bern: Huber.
- Faraone, S. V. (2015). Attention-deficit/hyperactivity disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, 1, 1-23.
- Felfe, J. (2014). *Trends der psychologischen Führungsforschung: Neue Konzepte, Methoden und Erkenntnisse*. Hogrefe Verlag.
- Felstead, A., Gallie, D., Green, F., & Inanc, H. (2015). Fits, misfits and interactions: Learning at work, job satisfaction and job-related well-being. *Human Resource Management Journal*, 25, 294-310.
- Fenollar, P., Román, S., & Cuestas, P. J. (2007). University students' academic performance: An integrative conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 873-891.

- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Fischer, A. (1925). Die psychischen Wirkungen der menschlichen Umwelt. In J. Riedel (Hrsg.), *Arbeitskunde* (S. 151-175). Berlin: Teubner.
- Frese, M. & Fay, D. (2001). Personal initiative: An active performance concept for work in the 21st century. *Research in Organizational Behavior*, 23, 133-187.
- Frey, D., Peter, T. & von Rosenstiel, L. (2012). Defizite der deutschen Universitäten. In R. Oerter, D. Frey, H. Mandl, L. von Rosenstiel & K. Schneewind (Hrsg.), *Universitäre Bildung – Fachidiot oder Persönlichkeit* (S. 6-17). München: Rainer Hampp Verlag.
- Frieling, E. & Sonntag, K. (1999). *Arbeitspsychologie*. Bern: Huber.
- Fröhlich, S. M. & Kuhl, J. (2003). Das Selbststeuerungsinventar: Dekomponierung volitionaler Funktionen. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 221–257). Göttingen: Hogrefe.
- Fröhlich, S. & Kuhl, J. (2004). Das Selbststeuerungsinventar: Dekomponierung volitionaler Funktionen. In J. Stiensmeier-Pelster & F. Rheinberg (Hrsg.), *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept* (S. 221-257). Göttingen: Hogrefe.
- Frost, B. & Mierke, K. (2013). Stresserleben und Stressbewältigung bei Studierenden. Funktionale und dysfunktionale Strategien und weitere Einflussvariablen. *Journal of Business and Media Psychology*, 4 (1), 13-24.
- Gerber, W.-D. & Kropp, P. (1999). Verhaltensmedizin der Migräne – eine interdisziplinäre Aufgabe. In V. Brandstätter & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der Allgemeinen Psychologie – Motivation und Emotion* (S. 324-331). Göttingen: Hogrefe.
- Gluckman, P. D. (2004) *The Fetal Matrix: Evolution, Development and Disease*. Cambridge, GB: Cambridge University Press.
- Göring, A. & Möllenbeck, D. (2010). Gesundheitspotenziale des Hochschulsports. Sporttreiben als soziale Unterstützung und zur Belastungsbewältigung im Studienalltag. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 5, 238-242.
- Graf, C. (2012). *Lehrbuch Sportmedizin* (2. vollständig überarbeitete u. erweiterte Aufl.). Köln: Deutscher Ärzte Verlag.
- Graf, O. (1930). Untersuchungen über die Wirkung zwangsläufiger zeitlicher Regelung von Arbeitsvorgängen. *Arbeitsphysiologie*, 2, 575-636.

- Gregersen, S., Kuhnert, S., Zimmer, A., & Nienhaus, A. (2010). Führungsverhalten und Gesundheit: Status Quo der Forschung. In A. Nienhaus (Hrsg.). *Gefährdungsprofile: Unfälle und arbeitsbedingte Erkrankungen in Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege* (S. 378–381). ecomed-Storck GmbH.
- Greif, S. (1991). Streß in der Arbeit - Einführung und Grundbegriffe. In S. Greif, E. Bamberg, N. Semmer (Hrsg.), *Psychischer Streß am Arbeitsplatz* (S. 1-28). Göttingen: Hogrefe.
- Gusy, B., Lohmann, K. & Drewes, J. (2010a). Medikamentenkonsum bei Studierenden. *Prävention und Gesundheit*, 5, 276-281.
- Gusy, B., Lohmann, K. & Drewes, J. (2010b). Burnout bei Studierenden, die einen Bachelor-Abschluss anstreben. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 3, 271-275
- Hacker, W. (1986). Arbeitspsychologie. In E. Ulich (Hrsg.), *Schriften zur Arbeitspsychologie* (Band 4). Bern: Huber.
- Hacker, W. (1997). Lern- und gesundheitsförderliche Arbeitsgestaltung - auch im Pflegebereich. In R. Klein, G. M. Borsi (Hrsg.) , *Pflegemanagement als Gestaltungsauftrag* (S. 111-134). Frankfurt a. M.: Lang.
- Hacker, W. (2005). *Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Wissens-, Denk- und körperlicher Arbeit*. Bern: Huber.
- Hacker, W. (2015). *Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten*. Kröning: Asanger.
- Hacker, W., & Melzer, M. (2009). Action regulation theory: Are the characteristics of well designed tasks valid for interactive jobs as well? : The concept of two-dimensional task identity in interactive work. In C. M. Schlick (Ed.), *Industrial engineering and ergonomics. Visions, concepts, methods and tools. Festschrift in honor of Professor Holger Luczak* (pp. 311-319). Berlin: Springer.
- Hacker, W. & Richter, P. (1980). *Psychische Fehlbeanspruchung: Psychische Ermüdung, Monotonie, Sättigung und Stress*. Berlin: Verlag der Wissenschaften.
- Hacker, W. & Sachse, P. (2014). *Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Tätigkeiten* (3. vollst. überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Hackett, G. & Betz, N. E. (1995). Self-efficacy and career choice and development. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 249-280). New York: Plenum.
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159-170.
- Hackman, J. R. & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.

- Huguet, P., Dumas, F., Monteil, J. M., & Genestoux, N. (2001). Social comparison choices in the classroom: Further evidence for students' upward comparison tendency and its beneficial impact on performance. *European Journal of Social Psychology, 31*(5), 557-578.
- Halper, L. R., & Vancouver, J. B. (2016). Self-efficacy's influence on persistence on a physical task: Moderating effect of performance feedback ambiguity. *Psychology of Sport and Exercise, 22*, 170-177.
- Hammar, N., Alfredsson, L., & Theorell, T. (1994). Job characteristics and the incidence of myocardial infarction. *International Journal of Epidemiology, 23*, 277-284.
- Hammes, M. (2016). Psychische Beanspruchung in der Arbeit. Theoretische Begründung, ökonomische Messung und praxisnahe Anwendung. In P. Sachse und E. Ulich (Hrsg.), *Beiträge zur Arbeitspsychologie* (Band 12). Lengerich: Pabst.
- Hammes, M. & Wieland, R. (2012a). Screening-Instrument zu Beanspruchung während der Arbeit. In G. Athanassiou, S. Schreiber-Costa & O. Sträter (Hrsg.), *Psychologie der Arbeitssicherheit und Gesundheit - Sichere und gute Arbeit erfolgreich gestalten - Forschung und Umsetzung in die Praxis* (S. 331-334). Kröning: Asanger.
- Hammes, M. & Wieland, R. (2012b). Kontrollerleben und psychische Beanspruchung - Das Job-Strain-Control-Modell. In R. Riemann (Hrsg.), *48. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie* (S. 632). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Hapke, U. (2003). Alkoholkonsum. In M. Jerusalem & H. Weber (Hrsg.), *Psychologische Gesundheitsförderung—Diagnostik und Prävention* (S. 197-212). Göttingen: Hogrefe.
- Hanhart, D. (1967). *Local group, community, and nation. A study of changing structure in Ucarena*. Wisconsin: University of Wisconsin.
- Harris, C., Daniels, K. & Briner, R. B. (2003). A daily diary study of goals and affective well-being at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 76*, 401-410.
- Hartmann, T. & Sonntag, U. (2011a). Gesundheitsförderung und Hochschule. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden in der Gesundheitsförderung* (5. Aufl., S. 242-245). Werbach-Gamburg: Conrad Verlag für Gesundheitsförderung.
- Hartmann, T. & Sonntag, U. (2011b). Infoblatt – Arbeitskreis Gesundheitsfördernde Hochschulen. Abgerufen am 27.06.2017 unter http://www.gesundheitsfoerdernde-hochschulen.de/O5_Materialien_Links/O5_Materialien_Links_Dokumente.php

- Hartmann, T & Seidl, J. (2014). *Gesundheitsförderung an Hochschulen - Veröffentlichungen zum Betrieblichen Gesundheitsmanagement der Techniker Krankenkasse* (Band 20, 2. Aufl.). Hamburg: Techniker Krankenkasse:
- Heckhausen, H. & Heckhausen, J. (2006). *Motivation und Handeln* (3. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Heinrichs, M., Stächele, T., & Domes, G. (2015). *Stress und Stressbewältigung*. Hogrefe Verlag.
- Hellpach, W. (1922). Sozialpsychologische Analyse des betriebstechnischen Tatbestandes „Gruppenfabrikation“. In R. Lang & W. Hellpach (Hrsg.), *Gruppenfabrikation* (S. 5-186). Berlin: Springer.
- Hemphill, J.K. (1967). Administration as problem-solving. In A. W. Halphin (Hrsg.), *Administrative theory in education*. New York: Macmillan.
- Henrich, J., Heine, S., & Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, 33 (2-3), 61-83.
- Herder, J. G. v. (1772). *Abhandlung über den Ursprung der Sprache*. Berlin: Deutsches Textarchiv <http://www.deutschestextarchiv.de/herder_abhandlung_1772>, abgerufen am 14.01.2017.
- Herzberg, P. Y. (2011). Selbstdarstellung in Persönlichkeitsfragebögen: Das Phänomen der sozialen Erwünschtheit. In L. F. Hornke, M. Amelang & M. Kersting (Hrsg.), *Persönlichkeitsdiagnostik* (S. 121-155). Göttingen: Hogrefe.
- Heseker, H., & Heseker, B. (2012). *Die Nährwerttabelle - 40.000 Nährstoffangaben; einfache Handhabung; Übersichtstabellen zu Laktose, Fruktose, Trans-Fettsäuren, Kochsalz, Jod*. Neustadt a. d. Weinstraße: Neuer Umschau Buchverlag.
- Hettinger, T. (1989). Belastung und Beanspruchung am Arbeitsplatz. In S. Greif, H. Holling, H. & N. Nicholson (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie. Internationales Handbuch in Schlüsselbegriffen* (S. 173-181). München: PVU.
- Hetzel, A. (2011). Alterität und Anerkennung – Einleitende Bemerkungen. In A. Hetzel (Hrsg.), D. Quadflieg (Hrsg.) & H. Salaverria (Hrsg.). *Alterität und Anerkennung* (S. 11– 34). Baden-Baden: Namos-Verlagsgesellschaft.
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52, 1280–1300.
- Higgins, E. T. (1998). From expectancies to worldviews: Regulatory focus in socialization and cognition. In J. M. Darley (Ed.), *Attribution and social interaction. The legacy*

of Edward E. Jones (pp. 243–269). Washington, DC: American Psychological Association.

Himpele, K., Keller, A. & Staack, S. (Hrsg.). (2010). *Endstation Bologna? Zehn Jahre europäischer Hochschulraum*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Hoff E.-H. (1990). Identität und Arbeit – Zum Verständnis der Bezüge in Wissenschaft und Arbeit. *Psychosozial*, 43, 7–25.

Hoff, E.-H. (1992). Arbeit, Freizeit und Persönlichkeit. Wissenschaftliche und alltägliche Vorstellungsmuster (2. überarb. Aufl.). Heidelberg: Asanger.

Hoff, E.-H. (2006). Lebensgestaltung, Zielkonflikte, Bewältigungskompetenzen. Theoretische Überlegungen zur Entwicklung junger Erwachsener im Wandel der Arbeitsgesellschaft. In E. Ewers, E.-H. Hoff, J. Geffers, O. Peterse & U. Schrapf (Hrsg.), *Arbeit als Lebensinhalt? Neue Formen der Beschäftigung im IT-Bereich* (S. 252-274). Münster: Waxmann.

Hohmann, C., & Schwarzer, R. (2009). Selbstwirksamkeitserwartung. In J. Bengel, M. Jerusalem (Hrsg.), *Handbuch der Gesundheitspsychologie und Medizinischen Psychologie* (S. 61-67). Göttingen: Hogrefe.

Holler, M.; Fellner, B. & Kirchler, E. (2005). Selbstregulation, Regulationsfokus und Arbeitsmotivation. Überblick über den Stand der Forschung und praktische Konsequenzen. *Journal für Betriebswirtschaft*, 55, 145 – 168.

Holm-Hadulla, R., & Soeder, U. (1997). Psychological complaints and disorders of students. *Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie*, 47(12), 419-425.

Houben, M., Van Den Noortgate, W., & Kuppens, P. (2015). The relation between short-term emotion dynamics and psychological well-being: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 141(4), 901-930

Huang, J. L., Curran, P. G., Keeney, J., Poposki, E. M., & DeShon, R. P. (2012). Detecting and deterring insufficient effort responding to surveys. *Journal of Business and Psychology*, 27(1), 99-114.

Humboldt, W. v. (1903) Theorie der Bildung des Menschen.- Bruchstück. In A. Leitzmann (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldts Gesammelte Schriften* (Band 1, S. 282-287). Berlin: Behr's.

Hünninger, F. (2008). *Selbststeuerung und Leistung* (unveröffentlichte Dissertation). Osnabrück: Universität Osnabrück.

Jahoda, M. (1983). *Wie viel Arbeit braucht der Mensch? Arbeit und Arbeitslosigkeit im 20. Jahrhundert*. Weinheim: Beltz.

- Jahoda, M. (1988). Wirklich Ende der Arbeitsgesellschaft? In L. Rosenmayr & F. Kolland (Hrsg.). *Arbeit – Freizeit – Lebenszeit* (S. 21-27). Opladen: Westdeutscher.
- Jahoda, M. & Frey, D. (1986). *Wieviel Arbeit braucht der Mensch* (Reprint 1995 der 3., Aufl. von 1986; S. 8–12). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Janssen, J., & Laatz, W. (2010). *Statistische Datenanalyse mit SPSS* (7., neu bearbeitete und erweiterte Aufl.). Berlin: Springer.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (2002). SWE. Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. In E. Brähler, J. Schumacher & B. Strauß (Hrsg.), *Diagnostische Verfahren in der Psychotherapie* (Diagnostik für Klinik und Praxis, Band 1). Göttingen: Hogrefe.
- Jex, S. M., & Bliese, P. D. (1999). Efficacy Beliefs as a Moderator of the Impact of Work Related Stressors: A Multilevel Study. *Journal of Applied Psychology*, 84 (3), 349-361.
- Joiko, K., Schmauder, M. & Wolff, G. (2010). *Psychische Belastung und Beanspruchung im Berufsleben – Erkennen – Gestalten* (5. Aufl.). Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.
- Johnson, J. V. & Hall, E. M. (1988). Job strain, work place social support, and cardiovascular disease: a cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American journal of public health*, 78, 1336-1342.
- Jung, M. E., & Brawley, L. R. (2011). Exercise persistence in the face of varying exercise challenges: A test of self-efficacy theory in working mothers. *Journal of Health Psychology*, 16, 728-738.
- Kahn, R. L., & Byosiere, P. (1992). Stress in organizations. In M.D. Dunnette & L.M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 3, pp. 571–650). Palo Alto.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Strauss and Giroux.
- Kaiser, H. J., & Werbik, H. (2012). *Handlungspsychologie: Eine Einführung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kalichman, S. C., & Weinhardt, L. (2001). Negative affect and sexual risk behavior: comment on Crepaz and Marks. *Health Psychology*, 20, 300-301.
- Kaluza, G. (1996). Belastungsbewältigung und Gesundheit. *Zeitschrift für Medizinische Psychologie*, 5, 147-155.

- Kaluza, G. (2003). Stress. In M. Jerusalem & H. Weber (Hrsg.), *Psychologische Gesundheitsförderung. Diagnostik und Prävention* (S. 339-362). Göttingen: Hogrefe.
- Kaminski, G. (2006). Handlung und Sport. Eindrücke, Reflexionen, Folgerungen. In: G. Drexel (Hrsg.), *Sport, Handeln und Umwelt* (S. 130-169). Tübingen: Attempto Verlag.
- Karasek Jr, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative science quarterly*, 285-308.
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: a systems view. *Annual Review of Psychology*, 44, 23-52.
- Kernan, M. C. & Lord, R. G. (1989). The effects of explicit goals and specific feedback on escalation processes. *Journal of Applied Social Psychology*, 19, 1125–1143.
- Kieselbach, T. (1983). Die individuellen und sozialen Kosten von Arbeitslosigkeit. In M. Jahoda, T. Kieselbach & T. Leithäuser (Hrsg.), *Arbeit, Arbeitslosigkeit und Persönlichkeitsentwicklung* (S. 1-10). Bremen: Universität Bremen.
- Kieseler, L. (2015). *Person, Handlungsstruktur und Erleben am Beispiel sportlicher Aktivität* (unveröffentlichte Abschlussarbeit). Wuppertal: Bergische Universität.
- Kieseler, L., Wieland, R. & Hammes, M. (2016). *Zum Verhältnis zwischen Verhalten und Verhältnis – Settinggestaltung in der Primärprävention*. In Wieland R., Seiler, K. & Hammes, M. (Hrsg.), Tagungsband des 19. Workshop Psychologie der Arbeitssicherheit und Gesundheit – Dialog statt Monolog. Kroning: Asanger.
- Kieseler, L., Wieland, R. & Hammes, M. (2016). *Gesundheitskompetenz in der Verhaltens- und Verhältnisprävention*. Leipzig: 50. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie.
- Kinnunen, U. & Pulkkinen, L. (2001). Linking job characteristics of parenting behavior via job-related affect. In J. R. M. Gerris (Ed.), *Dynamics of Parenting* (pp. 233-249). Antwerpen: Garant.
- Klein, H. J. (1989). An integrated control theory model of work motivation. *Academy of Management Review*, 14, 150–172.
- Klein, E. M., Brähler, E., Dreier, M., Reinecke, L., Müller, K. W., Schmutzer, G., & Beutel, M. E. (2016). The German version of the Perceived Stress Scale—psychometric characteristics in a representative German community sample. *BMC psychiatry*, 16(1), 159.
- Kleinbeck, U. (2004). Die Wirkung von Zielsetzungen auf die Leistung. In H. Schuler (Hrsg.), *Beurteilung und Förderung beruflicher Leistung* (S. 215 – 237). Göttingen: Hogrefe.

- Kleinbeck, U. (2010). Handlungsziele. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (4. Aufl., S. 285- 307). Berlin: Springer Verlag.
- Kleinbeck, U. & Kleinbeck, T. (2009). *Arbeitsmotivation – Konzepte und Fördermaßnahmen*. Osnabrück: Pabst.
- Klimstra, T. A., Bleidorn, W., Asendorpf, J. B., van Aken, M. G., & Denissen, J. A. (2013). Correlated change of Big Five personality traits across the lifespan: A search for determinants. *Journal of Research in Personality*, 47(6), 768-777
- Klinger, E. & Cox, W. (2004). Motivation and the theory of current concerns. In W. M. Cox, E. Klinger (Eds.), *Handbook of motivational counseling: Concepts, approaches, and assessment* (pp. 3-27). Chichester: Wiley.
- Klomfaß, S. (2011). *Hochschulzugang und Bologna-Prozess – Bildungsreform am Übergang von der Universität zum Gymnasium*. Wiesbaden: Springer
- Knoll, N., & Schwarzer, R. (2005). Soziale Unterstützung. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Gesundheitspsychologie* (S. 333–349). Göttingen: Hogrefe.
- Knoll, N., & Scholz, U. & Rieckmann; N. (2011). *Einführung Gesundheitspsychologie*. München: Reinhardt.
- Kolip, P., Hurrelmann, K., & Schnabel, P. E. (1995). Jugend und Gesundheit. In P. Kolip, K. Hurrelmann & P.-E. Schnabel (Hrsg.). *Interventionsfelder und Präventionsbereiche*. (S. 25-48). Weinheim: Juventa.
- Kossek, E. E., Pichler, S., Bodner, T. & Hammer, L. B. (2011). Workplace social support and work family conflict: A meta-analysis clarifying the influence of general and work-family-specific supervisor and organizational support. *Personnel Psychology*, 64, 289-313.
- Kraepelin, E. (1896). Der psychologische Versuch in der Psychiatrie. *Psychologische Arbeiten*, 1, 1-91.
- Krause, E. (1933). Leistungssteigerung durch Arbeitswechsel. *Industrielle Psychotechnik*, 10, 97-106.
- Krohne, H. W. (1990). Streß und Streßbewältigung. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch* (S. 263-277). Göttingen: Hogrefe.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Kuhl, J. (1981). Motivational and functional helplessness: The moderating effect of state vs. action orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40,155-170.

- Kuhl, J. (1998). Wille und Persönlichkeit: Von der Funktionsanalyse zur Aktivierungsdynamik psychischer Systeme. *Psychologische Rundschau*, 49, 61-77.
- Kuhl, J. (1997). *Wille und Persönlichkeit: Von der Funktionsanalyse zur Aktivierungsdynamik psychischer Systeme*. Manuskript: Universität Osnabrück.
- Kuhl, J. (2000). A functional-design approach to motivation and volition: The dynamics of personality systems interactions. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Self-regulation: Directions and challenges for future research* (S. 111-169). New York: Academic Press.
- Kuhl, J. (2001). *Motivation und Persönlichkeit: Interaktionen psychischer Systeme*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. (2010). *Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie – Motivation, Emotion und Selbststeuerung*. Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. & Kazén, M. (1994). Self-discrimination and memory: State orientation and false self-ascription of assigned activities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 1103-1115.
- Kuhl J., & Kraska, K. (1989). Selfregulation and metamotivation: Computational mechanisms, development, and assessment. In R. Kanfer, P. L. Ackerman, & R. Cudeck (Eds.), *Ability, motivation, and methodology: The Minnesota symposium on individual differences* (pp. 343-368). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kurth, R. A., Klier S. & Pokorny D. (2007). Studienbezogene Belastungen, Lebensqualität und Beziehungserleben bei Medizinstudenten. *Psychotherapeut*, 52, 355-361.
- Kutter, I. (2010). Ich kann nicht mehr. Burn-out im Studium. *Zeit Campus*, 3, abgerufen am 04.08.2017 unter <http://www.zeit.de/campus/2010/03/burnout-studenten>.
- Latocha, K. (2015). *Verbesserung der psychischen Gesundheit am Arbeitsplatz. Evaluation eines arbeitspsychologischen Gesundheitsprogramms*. Berlin: Springer.
- Leitner, K., Volpert, W., Greiner, B., Weber, W. G., Hennes, K., Oesterreich, R. & Krogoll, T. (1987). *Analyse psychischer Belastung in der Arbeit. Das RHIA-Verfahren*. Köln: Verlag TÜV Rheinland.
- Lenartz, N. (2012). *Gesundheitskompetenz und Selbstregulation*. Göttingen: V & R uni-press.
- Leonhardt, K. (2010). *Das Wohlbefinden von Jugendlichen in Bezug auf ihre physische Aktivität und Selbstwirksamkeitsüberzeugung – ein Vergleich zwischen Wien und Stockholm*. (Diplomarbeit). Universität Wien.

- Leontjew, A. N. (1982). *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeiten* (Schriftenreihe Studien zur Kritischen Psychologie). Köln: Campus.
- Lewin, K. (1920). Die Sozialisierung des Taylor-Systems. *Schriftenreihe praktischer Sozialismus*, 4, 3-26.
- Lein, K. & Rupp, H. (1928). Untersuchungen zur Textilindustrie. *Psychotechnische Zeitschrift*, 2, 8-23.
- Li, J. & Earnest, J. (2015). Das Beste aus zwei Welten. Vorteile einer Kombination von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden. *WZB-Mitteilungen*, 180, 30-33.
- Lipmann, O. (1932). *Lehrbuch der Arbeitswissenschaft*. Jena: Fischer.
- Littek, W., Rammert, W., & Wachtler, G. (1982). *Einführung in die Arbeits- und Industrie-soziologie*. Frankfurt am Main: Campus
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation – a 35 year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705–717.
- Loher, B. T., Noe, R. A., Moeller, N. L. & Fitzgerald, M. P. (1985). A meta-analysis of the relation of job characteristics to job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 70, 280-289.
- Lord, R. G. & Levy, P. R. (1994). Control theory: moving from cognition to action. *Applied Psychology International Review*, 43, 335 – 367.
- Lord, R. G., Diefendorff, J. M.; Schmidt, A. M.; Hall, R. J. (2010). Self-regulation at work. *Annual Review of Psychology*, 61, 543-568.
- Lundberg, U. (2009). Physiological stress reactions and musculoskeletal disorders. In K.-A. Lindgren (Ed.), *How stress influences musculoskeletal disorders* (pp. 21-25). Helsinki: Orton Foundation.
- Madanagopal, D., & Thenmozhi, S. (2015). Relationship between Job Autonomy and Job Satisfaction among male employees in the ITeS Sector from Chennai City. *Annamalai International Journal Of Business Studies & Research*, 73-78.
- Maltzke, G. (1963). *Psychologie der Massenkommunikation*. Hamburg: Bredow-Institut
- Maturana, H. R. & Pörksen, B. (2002). *Vom Sein zum Tun. Die Ursprünge der Biologie des Erkennens*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.

- McGrath, R. E., Mitchell, M., Kim, B. H., & Hough, L. (2010). Evidence for response bias as a source of error variance in applied assessment. *Psychological Bulletin*, *136*, 450–470.
- Meier, S., Milz, S. & Krämer, A. (2007). *Gesundheitssurvey für Studierende in NRW* (Projektbericht). Bielefeld: Universität Bielefeld. Abgerufen am 26.07.2017 unter http://www.gesundheitsfoerderndehochschulen.de/Inhalte/F_Gesundheitssurvey_NRW/Projektbericht_GesSur_NRW.pdf
- Meier, S., Mikolajczyk, R. T., Helmer, S., Akmatov, M. K., Steinke, B. & Krämer, A. (2010). Prävalenz von Erkrankungen und Beschwerden bei Studierenden in NRW. Ergebnisse des Gesundheitssurveys NRW. *Prävention und Gesundheitsförderung*, *5*, 257-264
- Mensink, G. B., Schienkewitz, A., Haftenberger, M., Lampert, T., Ziese, T., & Scheidt-Nave, C. (2013). Übergewicht und adipositas in deutschland. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, *56*, 786-794.
- Mento, A. J., Steel, R. P. & Karren, R. J. (1987). A meta-analytic study of the effects of goal setting on task performance: 1966–1984. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *39*, 52–83.
- Merkle, W. (2007). Mit Leib und Seele. Psychosomatisch leidende Menschen verstehen. *Psychotherapie & Seelsorge*, *223-226*.
- Merton, R. K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *The Antioch Review*, *8*, 193-210.
- Metzger, C. & Schulmeister, R. (2010). *ZEITLast - Lehrzeit und Lernzeit: Studierbarkeit der BA/BSc- und MA-/MSc-Studiengänge als Adaption von Lehrorganisation und Zeitmanagement unter Berücksichtigung von Fächerkultur und Neuen Technologien*. Hamburg: Die Zeit.
- Meyer, C. & John, U. (2001). Alkohol – Zahlen und Fakten zum Konsum in Deutschland. In Deutsche Hauptstelle gegen Suchtgefahren (Hrsg.), *Jahrbuch Sucht 2002* (S. 17-31). Geesthacht: Neuland.
- Mielke, R. (1981). Locus of Control – Ein Überblick über den Forschungsgegenstand. In H. D. Mummendey (Hrsg.), *Bielefelder Schriften zur Sozialpsychologie – Psychologische Forschungsberichte* (Band 79). Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Miller, G. A.; Galanter, E & Pribram, K. H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Mischel, W. (1996). From Good Intentions to Willpower. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The Psychology of Action* (pp. 197-218). New York: Guilford.
- Mischel, W.; Shoda Y. & Smith, R. E. (2004). *Introduction to Personality: Toward an integration* (7th ed.). Hoboken, New Jersey: Wiley.

- Möller, J., & Köller, O. (2004). Die Genese akademischer Selbstkonzepte. *Psychologische Rundschau*, 55, 19-27.
- Mühlfelder, M. (2014). *Studieren macht krank oder Freude. Anforderungen, Belastungen und Gesundheitsressourcen für Studierende und Dozierende in einer sich verändernden Hochschullandschaft*. Lengerich: Pabst.
- Müller, G. F. & Wiese, B. (2010). Selbstmanagement und Selbstführung bei der Arbeit. In U. Kleinbeck & K.-H. Schmidt (Hrsg.), *Arbeitspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D Praxisgebiete. Serie III. Wirtschafts-, Organisations- und Arbeitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Muraven, M., Tice, D. M. & Baumeister, R. F. (1998). Self-control as a limited resource: Regulatory depletion patterns. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 774–789.
- Mussweiler, T. & Rüter, K. (2003). What friends are for! The use of routine standards in social comparison. *Journal of Experimental Social Psychology*, 40, 689-696.
- Nachreiner, F. & Schütte, M. (2005). DIN EN ISO 10075- 3 – eine Ergonomie-Norm mit Anforderungen an Verfahren zur Messung psychischer Belastung, Beanspruchung und ihrer Folgen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 49, 154-160.
- Naidoo, J., & Wills, J. (2003). *Lehrbuch der Gesundheitsförderung*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA).
- Nerdinger, F. W. (2013). *Arbeitsmotivation und Arbeitshandeln. Eine Einführung*. Kröning: Asanger.
- Nerdinger, F. W., Blickle, G. & Schaper, N. (2010). *Arbeits- und Organisationspsychologie* (2. Aufl.). Berlin: Springer.
- Neuberger, O. (1998). Strategische Kooperation (Mikropolitik). In E. Spieß (Hrsg.), *Formen der Kooperation. Bedingungen und Perspektiven* (S. 37-52). Göttingen: Hogrefe.
- Neuberger, O. (1990). *Führen und Geführt werden* (3. Aufl.). Stuttgart: Enkel.
- Neuberger, O. (2002). *Führen und führen lassen* (6. Aufl.). Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Neuner, R. (2016). *Psychische Gesundheit bei der Arbeit*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Newell, A. (1990). *Unified Theories of Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nickel, S. (2011). Zwischen Kritik und Empirie – wie wirksam ist der Bologna-Prozess? In S. Nickel (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung –*

- Analysen und Impulse für die Praxis* (S. 8-18). Gütersloh: Bertelsmann.
- Nitsch, J. R. & Udris, I. (1976). Beanspruchung im Sport. In J. R. Nitsch & I. Udris (Hrsg.), *Beanspruchung im Sport* (Schriftenreihe Training und Beanspruchung, Band 4, S. 11-14). Bad Homburg: Limpert.
- Nota, L., Soresi, S. & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41, 198-215.
- Nuber, U. (2002). Das schaffe ich schon. *Psychologie heute*, 29, 20-24.
- Oesterreich, R. & Volpert, W. (1999). *Psychologie gesundheitsgerechter Arbeitsbedingungen: Konzepte, Ergebnisse und Werkzeuge zur Arbeitsgestaltung*. Göttingen: Huber.
- Oettingen, G. (2015). *Die Psychologie des Gelingens*. München: Pattloch.
- Ortenburger, A. (2013). *Beratung von Bachelorstudierenden in Studium und Alltag. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung zu Schwierigkeiten und Problemlagen von Studierenden und zur Wahrnehmung, Nutzung und Bewertung von Beratungsangeboten*. Abgerufen am 5. 6. 2017 auf www.his.de
- Otto, K. & Beck, J. (2012). Beanspruchung als Mediator zwischen Selbstwirksamkeitserwartung und Arbeitseinstellungen bei geringer vs. hoher Arbeitsplatzunsicherheit. *Psychologie des Alltagshandelns*, 5, 40-51.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. *Handbook of competence and motivation*, 85, 104.
- Pant, A. (2003). Sexualverhalten. In M. Jerusalem & H. Weber (Hrsg.), *Psychologische Gesundheitsförderung, Diagnostik und Prävention* (S. 269-289). Göttingen: Hogrefe.
- Park, Y., & Choi, W. (2016). The effects of formal learning and informal learning on job performance: The mediating role of the value of learning at work. *Asia Pacific Education Review*, 17, 279-287
- Parker, S. K., Wall, T. D. & Cordery, J. L. (2001). Future work design research and practice: Towards an elaborated model of work design. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 413-440.
- Peter, C., Fahr, A., & Früh, H. (2012). Im Spiegel der Anderen. Soziale Vergleiche mit Personen aus dem persönlichen und medialen Umfeld. *Publizistik*, 57, 161-178.
- Pickenhain, L. (1984). Goal-directed behavior and self-regulation in the organism. In T. Elbert, B. Rockstroh, W. Lutzenberger, N. Birbaumer (Eds.), *Self-regulation of the brain and behavior* (pp. 273-276). Berlin: Springer.

- Pietrzyk, U. (2001). Zusammenhang zwischen Arbeit und Kompetenzerleben. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 45, 2–14.
- Pletl, R. & Schindler, G. (2007) Umsetzung des Bologna-Prozess. Modularisierung, Kompetenzvermittlung, Employability. *Das Hochschulwesen*, 55, 34-38.
- Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Sources of self-efficacy in academic contexts: A longitudinal perspective. *School Psychology Quarterly*, 31(4), 548-564
- Potthoff, E. (1974). *Betriebliches Personalwesen*. Berlin: de Gruyter.
- Poulin, M., Haase, C. M., & Heckhausen, J. (2005). Engagement and Disengagement Across the Life Span: An Analysis of Two-Process Models of Developmental Regulation. In W. Greve, K. Rothermund, D. Wentura, W. Greve, K. Rothermund, D. Wentura (Eds.) , *The adaptive self: Personal continuity and intentional self-development* (pp. 117-135). Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber Publishers.
- Quirin, M. & Kuhl, J. (2009). Theorie der Persönlichkeits-System-Interaktionen. In V. Brandstätter-Morawietz & J. H. Otto (Hrsg.), *Handbuch der allgemeinen Psychologie: Motivation und Emotion* (S. 157-162). Göttingen: Hogrefe.
- Rammstedt, B., Kemper, C., Klein, M. C. Beierlein, C. & Kovaleva, A. (2012). *Eine kurze Skala zur Messung der fünf Dimensionen der Persönlichkeit, Big-Five-Inventory-10 (BFI-10)*. Mannheim: GESIS.
- Rasch, B., Frieze, M., Hofmann, W. J., & Naumann, E. (2014). *Quantitative Methoden 1. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Berlin: Springer.
- Rau, R., Gebele, N., Morling, K. & Rösler, U. (2010). *Untersuchung arbeitsbedingter Ursachen für das Auftreten von depressiven Störungen*. Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.
- Razali, N. M., & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of shapiro-wilk, kolmogorov-smirnov, lilliefors and anderson-darling tests. *Journal of statistical modeling and analytics*, 2, 21-33.
- Reed, J., & Buck, S. (2009). The effect of regular aerobic exercise on positive-activated affect: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(6), 581-594.
- Resch, M. G. (2007), Familienfreundlichkeit von Unternehmen aus arbeitspsychologischer Sicht. In A. Dilger, I. Gerlach & H. Schneider (Hrsg.), *Betriebliche Familienpolitik, Potenziale und Instrumente aus multidisziplinärer Sicht* (S. 103-124). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Resch, M. G. & Bamberg, E. (2005). Work-Life-Balance – ein neuer Blick auf die Vereinbarkeit von Berufs- und Privatleben? *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 49, 171-175.

- Rheinberg, F. (2008). *Motivation*. (7. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, F. & Krug, S. (2005). *Motivationsförderung im Schulalltag* (3. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Rice, A. K. (1958). *Productivity and Social Organization: The Ahmedabad Experiment*. London: Travisstock.
- Richter, W. (1931). Leistungssteigerung in der Blankschraubenfabrikation durch Einführung von Zwangspausen. *Industrielle Psychotechnik*, 8, 129-146.
- Richter, P. G., Jordan, P. & Pohland, A. (1994). Bewertung und Gestaltung vollständiger Tätigkeiten im Rahmen des sozio-technischen Ansatzes. In B. Bergmann & P. Richter (Hrsg.), *Die Handlungsregulationstheorie. Von der Praxis und Theorie* (S. 253-268). Göttingen: Hogrefe-Verlag.
- Richter, P., Hemmann, E., Merboth, H., Fritz, S., Hänsgen, C., & Rudolf, M. (2010). FIT-Fragebogen. Erleben von Arbeitsintensität und Tätigkeitsspielraum-ein Fragebogen zur orientierenden Analyse. *Handbuch wirtschaftspsychologischer Testverfahren*, 2, 97-106.
- Ring, J. (2004). *Angewandte Allergologie* (3. überarb. Aufl.). München: Urban & Vogel.
- Rogge, B.G., Kuhnert, P. & Kastner, M. (2007). Zeitstruktur, Zeitverwendung und psychisches Wohlbefinden in der Langzeitarbeitslosigkeit. *Psychosozial*, 109, 85–103.
- Rohmert, W. & Rutenfranz, J. (1975). *Arbeitswissenschaftliche Beurteilung der Belastung und Beanspruchung an unterschiedlichen industriellen Arbeitsplätzen*. Bonn: Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung.
- Rosefeldt, T. (2015). *Für eine Universität ohne Mitarbeiter*. Abgerufen am 02.10.2017 unter <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/forschung-und-lehre/hochschulreform-plaedoyer-fuer-die-abschaffung-des-akademischen-mittelbaus-13419289.html>
- Rowold, J. & Heinitz, K. (2008). Führungsstile als Stressbarrieren. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 7 (3), 129-140.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., Pyun, Y., Aycocock, C., & Coyle, S. (2016). A meta-analytic review of the association between perceived social support and depression in childhood and adolescence. *Psychological Bulletin*, 142 (10), 1017-1067.
- Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Kasser, T., & Deci, E. L. (1996). All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. In P. M. Gollwitzer, J. A. Bargh, P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 7-26). New York: Guilford.
- Saarschmidt, U. (2005). Halbtagsjobber? *Psychische Gesundheit im Lehrerberuf. Analyse eines veränderungswürdigen Zustandes*. Weinheim: Beltz.

- Sadri, G. & Robertson, I. (1993). Self-efficacy and work-related behaviour: A review and meta-analysis. *Applied Psychology: An International Review*, 42 (2), 1139-1152.
- Sahlin, K. (1990). Discussion: Effects of exercise an aspects of carbohydrate, fat and amino acis metabolism. In C. Bouchard, R. J. Shepard, T. Stephens, J. R. Sutton & B. D. McPherson (Eds.), *Exercise, fitness and health* (pp. 309-314). Champaign, Illinois: Human Kinetic Books.
- Schäfer, T. (2016). *Methodenlehre und Statistik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schagen, N., & Beyer, L. (2012). Der Einfluss von Anforderungen und Ressourcen auf das Arbeitsengagement unter Studierenden. *Empirische Evaluationsmethoden*, 16, 29-46.
- Schaubroeck, J., Lam, S. S. K. & Xie, J. L. (2000). Collective efficacy versus self-efficacy in coping responses to stressors and control. A cross-cultural study. *Journal of Applied Psychology*, 86, 265-278.
- Schaufeli, W.B. and Bakker, A.B. (2004), Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal Of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- Scherrer, K. (2005). Gutes Vorbild sein: Eine gute Führung wirkt sich auf die Gesundheit der Mitarbeiter aus. *Mensch und Büro*, 5, 28-29.
- Schmidt-Jorzig, E. (1980). *Einsam in der Masse*. Berlin: Zentrale Studienberatung.
- Schmidt, B. (2008). *Eigenverantwortung haben immer die Anderen: der Verantwortungs-diskurs im Gesundheitswesen*. Bern: Huber.
- Schmidt, K.-H. & Kleinbeck, U. (1999). Job Diagnostic Survey (JDSdeutsche Fassung). In: Dunckel, H. (Hrsg.), *Handbuch psychologischer Arbeitsanalyseverfahren*. (S. 205-230). Zürich: vdf.
- Schmidt, K. H. & Kleinbeck, U. (2006). *Führen mit Zielvereinbarung*. Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt, L. & Oberfell, J. (2011). *Zwangsjacke Bachelor? Stressempfinden und Gesundheit Studierender. Der Einfluss von Anforderungen und Entscheidungsfreiräumen bei Bachelor- und Diplomstudierenden nach Karaseks Demand-Control-Modell*. Saarbrücken: VDM.

- Schmidt, J. & Schröder, H. (2010). Präsentismus - Krank zur Arbeit aus Angst vor Arbeitsplatzverlust. In B. Badura, H. Schrader, J. Klose & K. Macco (Hrsg.), *Fehlzeiten-Report 2009 – Arbeit und Psyche: Belastungen reduzieren - Wohlbefinden fördern* (93-100). Heidelberg: Springer Medizin.
- Schneider, D. (2003). *Selbstwirksamkeitsveränderungen durch Sport. Eine experimentelle Bedingungsanalyse mit Älteren* (Unveröffentlichte Dissertation): Köln: Deutsche Sporthochschule.
- Schönpflug, W. (1987). Beanspruchung und Belastung bei der Arbeit - Konzepte und Theorien. In U. Kleinbeck & J. Rutenfranz (Hg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Bereich D, Serie III, Bd. 1: Arbeitspsychologie* (S. 130-184). Göttingen: Hogrefe.
- Schönpflug, W. (1991). Beanspruchung und Belastung bei der Arbeit. In U. Kleinbeck & J. Rutenfranz (Hrsg.), *Arbeitspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie* (Band 1, S. 130-184). Göttingen: Hogrefe.
- Scholz, U., Gutiérrez-Doña, B., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment, 18*, 242-251.
- Schuler, H. & Hell, B. (2008). Studierendenauswahl und Studienentscheidung aus eignungsdiagnostischer Sicht. In H. Schuler & B. Hell (Hrsg.), *Studierendenauswahl und Studienentscheidung* (S. 11-17). Göttingen: Hogrefe.
- Schuller, K., & Rau, R. (2013). Entwicklung eines Fragebogens zur Erhebung von negativem Spillover zwischen Arbeit und Privatleben (B-AOF). *Zeitschrift Für Arbeits- Und Organisationspsychologie, 57*(3), 107-120.
- Schulmeister, R. & Metzger, C. (2011). *Die Workload im Bachelor. Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie*. Münster: Waxmann.
- Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of educational psychology, 77*(3), 313.
- Schunk, D. H., Hanson, A. R., & Cox, P. D. (1987). Peer-model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology, 79*(1), 54.
- Schulz, P. (2012). *Beanspruchung und Gesundheit*. Kröning: Asanger.
- Schwarzer, R. (2000). *Streß, Angst und Handlungsregulation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schwarzer, R. (2002). Selbstwirksamkeitserwartung. In R. Schwarzer, M. Jerusalem & H. Weber (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie von A bis Z* (S. 521-524). Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R. (2004). *Psychologie des Gesundheitsverhaltens. Einführung in die Gesundheitspsychologie* (3. Überarb. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

- Schwarzer, R. & Fuchs, R. (1995). Changing risk behaviors and adopting health behaviors: The role of self-efficacy beliefs. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 259-288). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Schwarzer, R., Mueller, J. & Greenglass, E. (1999). Assessment of perceived general self-efficacy on the Internet: Data collection in cyberspace. *Anxiety, Stress, and Coping*, 12, 145-161
- Schwarzer, R., Dunkel-Schetter, C., Weiner, B. & Woo, G. (1992). Expectancies as mediators of the relationship between recipient characteristics and the intent to provide social support. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action* (pp. 65-87). Washington, DC: Hemisphere.
- Seijts, G. H., Latham, G. P., Tasa, K. & Latham, B. W. (2004). Goal setting and goal orientation: An integration of two different yet related literatures. *Academy of Management Journal*, 47, 227-239.
- Seliger, K. & Brähler, E. (2007). Psychische Gesundheit von Studierenden der Medizin. Eine empirische Untersuchung. *Psychotherapeut*, 52, 280-286.
- Semmer, N. K., & Mohr, G. (2001). Arbeit und Gesundheit: Konzepte und Ergebnisse der arbeitspsychologischen Streßforschung. *Psychologische Rundschau*, 52(3), 150-158.
- Semmer, N. & Udris, I. (1993). Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In H. Schuler (Hrsg.). *Lehrbuch Organisationspsychologie* (S. 133-165). Bern: Huber.
- Semmer, N. & Udris, I. (1995). Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In Schuler, H. (Hrsg.), *Organisationspsychologie* (2. korrigierte Aufl.; S. 133–165). Göttingen: Hogrefe.
- Semmer, N. & Udris, I. (2007). Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (4. Aufl., S. 157–196). Bern: Huber.
- Semmer, N. K. Grebner, S. & Elfering, A. (2010). „Psychische Kosten“ von Arbeit: Beanspruchung und Erholung, Leistung und Gesundheit. In U. Kleinbeck (Hrsg.) & K. Schmidt (Hrsg.) , *Enzyklopädie der Psychologie* (Wirtschafts- Organisations- und Arbeitspsychologie, Bd. 1) (S. 325–370). Göttingen: Hogrefe.
- Shah, J. Y., Friedman, R. & Kruglanski, A. W. (2002). Forgetting all else: on the antecedents and consequences of goal shiedling. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 1261-1280.

- Sheeran, P., Abraham, C., & Orbell, S. (1999). Psychosocial correlates of heterosexual condom use: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125, 90-132.
- Shoss, M. K., Jundt, D. K., Kobler, A., & Reynolds, C. (2016). Doing bad to feel better? An investigation of within- and between-person perceptions of counterproductive work behavior as a coping tactic. *Journal Of Business Ethics*, 137(3), 571-587.
- Siegrist, J. (1995). *Medizinische Soziologie*. München: Urban und Schwarzenberg.
- Siegrist, J. (1996), Adverse health effects of high effort-low reward conditions, *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 27-41:
- Sieverding, M., Schmidt, L. I., Obergfell, J. & Scheiter, F. (2013). Stress und Studienzufriedenheit bei Bachelor- und Diplom-PsychologieStudierenden im Vergleich. Eine Erklärung unter Anwendung des Demand-Control-Modells. *Psychologische Rundschau*, 64, 94-100.
- Sobhan-Sarbandi, M., Stock, C. & Krämer, A. (2000). Die Rückengesundheit von Studierenden im Rahmen einer gesundheitsfördernden Hochschule. In U. Sonntag, S. Gräser & A. Krämer (Hrsg.), *Gesundheitsfördernde Hochschulen – Konzepte, Strategien und Praxisbeispiele* (S. 139-147). Weinheim: Juventa.
- Soellner, R., Huber, S., Lenartz, N. & Rudinger, G. (2009). Gesundheitskompetenz - ein vielschichtiger Begriff. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 17, 105-113.
- Solberg, V. S., Gusavac, N., Hamann, T., Felch, J., Johnson, J., Lamborn, S., & Torres, J. (1998). The Adaptive Success Identity Plan (ASIP): A career intervention for college students. *The Career Development Quarterly*, 47(1), 48-95.
- Sonntag, K. (2007). Theorien der Arbeitstätigkeit. In H. Schuler & K. Sonntag (Hrsg.), *Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie* (pp. 35-42). Göttingen: Hogrefe.
- Sparks, K., Cooper, C., Fried, Y., & Shirom, A. (1997). The effects of hours of work on health: A meta-analytic review. *Journal Of Occupational & Organizational Psychology*, 70, 391-408
- Speier, C. (1994). Selbstwirksamkeit als Einflußfaktor im Selektionsprozeß von Hochschulabsolventen in Ost- und Westdeutschland. In L. v. Rosenstiel, T. Lang & E. Sigl (Hrsg.), *Fach- und Führungsnachwuchs finden und fördern* (S. 179-187). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Spiegel Online (2017). *Studentin mit Burn-Out*. Abgerufen am 04.08.2017 unter <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/depressionen-im-studium-eine-studentin-berichtet-ueber-ihren-burn-out-a-1139038.html>

- Sripada, C.; Kessler, D. & Jonides, J. (2014). Methylphenidate Blocks Effort-Induced Depletion of Regulatory Control in Healthy Volunteers. *Research Report*, 25, 1227-1234.
- Srivastava, K. (2015). Personality and health: Road to well-being. *Industrial Psychiatry Journal*, 24(1), 1-4.
- Stegmann, S., Dick, R. v., Ullrich, J., Charalambous, J., Menzel, B., Egold, N., & Tai-Chi-Wu, T. (2010). Work Design Questionnaire - deutsche Fassung. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 54, 1-28.
- Stadler, P., & Spieß, E. (2009). Arbeit-Psyche-Rückenschmerzen. *Einflussfaktoren und Präventionsmöglichkeiten. Arbeitsmedizin Sozialmedizin Umweltmedizin*, 44, 68-76.
- Steinmann, R. M. (2005). *Psychische Gesundheit – Stress. Wissenschaftliche Grundlagen für eine nationale Strategie zur Stressprävention und Förderung psychischer Gesundheit in der Schweiz. Gesundheitsförderung*. Schweiz: Promotion Santé Suisse.
- Stewart-Brown, S., Evans, J., Patterson, J., Petersen, S., Doll, H., Balding, J., & Regis, D. (2000). The health of students in institutes of higher education: an important and neglected public health problem? *Journal of Public Health*, 22(4), 492-499.
- Stock, C. & Krämer, A. (2000). Psychosoziale Belastung und psychosomatische Beschwerden von Studierenden – Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In U. Sonntag, S. Gräser & A. Krämer (Hrsg.), *Gesundheitsfördernde Hochschulen – Konzepte, Strategien und Praxisbeispiele* (S. 127-138). Weinheim: Juventa.
- Stifter, A. (2014). Burnout: Was Du tun kannst, wenn Dich das Studium in die Knie zwingt. Abgerufen am 04.08.2017 unter <https://www.studycheck.de/blog/burnout-im-studium>.
- Strickhouser, J. E., Zell, E., & Krizan, Z. (2017). Does personality predict health and well-being? A metasynthesis. *Health Psychology*, 36(8), 797-810.
- Sulea, C., van Beek, I., Sarbescu, P., Virga, D., & Schaufeli, W. B. (2015). Engagement, boredom, and burnout among students: Basic need satisfaction matters more than personality traits. *Learning And Individual Differences*, 42, 132-138.
- Techniker Krankenkasse (2007). *Gesund studieren*. Hamburg: Techniker Krankenkasse.
- Techniker Krankenkasse (2010). *Gesunde Lebenswelt Hochschule – ein Praxishandbuch für den Weg zur Gesunden Hochschule*. Hamburg: Techniker Krankenkasse:
- Techniker Krankenkasse (TK) (2011). *Gesundheitsreport 2011*. Abgerufen am 5. 6. 2017 von <http://www.tk.de/tk/broschueren-und-mehr/studien-undauswertungen/gesundheitsreport-2011/281904>

- Temme, D., & Hildebrandt, L. (2009). Gruppenvergleiche bei hypothetischen Konstrukten—Die Prüfung der Übereinstimmung von Messmodellen mit der Strukturgleichungsmethodik. *Schmalenbachs Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung*, 61, 138-185.
- Teo, S. T., Newton, C., & Soewanto, K. (2013). Context-specific Stressors, Work-related Social Support and Work-Family Conflict: A Mediation Study. *New Zealand Journal of Employment Relations*, 38 (1), 14-26.
- Thees, S., Gobel, J., Jose, G., Bohrhardt, R., & Esch, T. (2012). Die Gesundheit von Studierenden im Bologna-Prozess. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 7(3), 196-202.
- Toobert, D. J., Glasgow, R. E., Nettekoven, L. A. & Brown, J. E. (1998). Behavioral and psychosocial effects of intensive lifestyle management for women with coronary heart disease. *Patient Education and Counseling*, 43, 161-169.
- Törnroos, M., Hintsanen, M., Hintsa, T., Jokela, M., Pulkki-Råback, L., Hutri-Kähönen, N., & Keltikangas-Järvinen, L. (2013). Associations between Five-Factor Model traits and perceived job strain: A population-based study. *Journal Of Occupational Health Psychology*, 18(4), 492-500.
- Treier, M. (2014). *Gefährdungsbeurteilung psychischer Belastungen: Begründung, Instrumente, Umsetzung*. Springer-Verlag.
- Tubbs, M. E. (1986). Goal-setting: A meta-analytic examination of the empirical evidence. *Journal of Applied Psychology*, 71, 474–483.
- Tversky, A. & Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty – heuristics and biases. *Science*, 185, 1124-1131.
- Ulich, E. (2005). *Arbeitspsychologie* (5. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Ulich, E., & Wiese, B. (2011). *Life Domain Balance : Konzepte zur Verbesserung der Lebensqualität*. Wiesbaden: Gabler.
- Ulich, E. & Wülser, M. (2015). *Gesundheitsmanagement in Unternehmen: Arbeitspsychologische Perspektiven* (6. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Unland, H., & Lindinger, P. (2003). Rauchen. In M. Jerusalem & H. Weber (Hrsg.), *Psychologische Gesundheitsförderung. Diagnostik und Prävention* (S. 247-267). Göttingen: Hogrefe.
- Vaez, M., Kristenson, M., & Laflamme, L. (2004). Perceived quality of life and self-rated health among first-year university students. *Social Indicators Research*, 68(2), 221-234.
- Vancouver, J. B. & Day, D. V. (2005). Industrial and organizational research on self-

regulation: from constructs to applications. *Applied Psychology International Review*, 54, 155-185.

Van der Doef, M., & Maes, S. (1999). The job demand-control (-support) model and psychological well-being: a review of 20 years of empirical research. *Work & stress*, 13(2), 87-114.

Van Veldhoven, M.J.P.M., Taris, T.W., De Jonge, J. & Broersen, S. (2005). The relationship between work characteristics and employee health and well being: how much complexity do we really need? *International Journal of Stress Management*, 12, 3-28.

Van de Walle, D., Brown, S. P., Cron, W. L. & Slocum, J. W. Jr. (1999). The influence of goal orientation and self-regulation tactics on sales performance: A longitudinal field test. *Journal of Applied Psychology*, 84, 249-259.

VBE Landesverband Nordrhein-Westfalen (1991). *Überfüllte Hörsäle – Krise der Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen* (Herausgeberband). Hamm: Landesverband.

Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2011). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. (2nd ed.). New York, NY, US: Guilford Press.

Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2016). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. (3rd ed.). New York, NY, US: Guilford Press.

Volpert, W. (1974). *Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung*. Köln: Pahl-Rugenstein.

Von, Rosenstiel, L. (2007). *Grundlagen der Organisationspsychologie*, (6. Aufl.). Stuttgart: Schäffer-Poeschel.

Voswinkel, S. (2001). *Anerkennung und Reputation*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbh.

Voswinkel, S. & Wagner, G. (2013). Vermessung der Anerkennung – Die Bearbeitung unsicherer Anerkennung in Organisationen. In A. Honneth (Hrsg.), O. Lindemann (Hrsg.) & S. Voswinkel (Hrsg.). *Strukturwandel der Anerkennung* (S. 75–120). Frankfurt: Campus Verlag.

Voydanoff, P. (2007). *Work, family and community. Exploring Interconnections*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.

Wahren, H.-K. E. (1994). *Gruppen- und Teamarbeit in Unternehmen*. Berlin: Walter de Gruyter.

- Warr, P. (1984). Work and unemployment. In P.J.D. Drenth, H. Thierry, P.J.Willems & C.J. Wolff (Hrsg.). *Handbook of Work and Organizational Psychology* (pp. 413-443). Chichester: Wiley.
- Webb, T. L. & Sheeran, P. (2003). Can implementation intentions help to overcome ego-depletion? *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, 279–286.
- Weber, M. (1965). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriß der verstehenden Soziologie* (5. Aufl.). Tübingen: Mohr.
- Weissing, V. (1996). Gesundheitsförderung im Studium – Aspekte zum Wohlbefinden im Lebensraum Hochschule (Arbeitspapier Nr. 40). Kiel: Lorenz-von-Stein-Institut für Verwaltungswissenschaften:
- Werbik, H. (1978). *Handlungstheorien*. Stuttgart: Kohlhammer.
- West, S.D., Finch, J.F. & Curran, P.J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. In R.H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling – Concepts, issues, and applications* (pp. 56-75). Thousand Oaks: Sage.
- Wheeler, L. (1991). A brief history of social comparison theory. In J. Szls & T. A. Wills (Eds.), *Social Comparison: Contemporary theory and research* (pp. 3-21). Hillsdale: Erlbaum.
- Wieland-Eckelmann, R. (1992). *Kognition, Emotion und psychische Beanspruchung. Theoretische und empirische Studien zu informationsverarbeitenden Tätigkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Wieduwilt, H. (2011). *Skalen der Noten*. Abgerufen am 15.09.2017 unter <http://www.spiegel.de/karriere/jura-absolventen-skalen-der-noten-a-753598.html>
- Wieland-Eckelmann, R. (1996). A model of self-regulation and coping. In W. Battmann & S. Dutke (Eds.). *Processes of molar regulation of behavior* (pp. 169 –187). Lengerich: Pabst.
- Wieland, R. (2004). Arbeitsgestaltung, Selbstregulationskompetenz und berufliche Kompetenzentwicklung. In B. Wiese (Hrsg.) *Individuelle Steuerung beruflicher Entwicklung. Kernkompetenzen in der modernen Arbeitswelt* (S. 169 – 196). Frankfurt a. Main: Campus.
- Wieland, R. (2008). *Ansätze der betrieblichen Gesundheitsförderung zur Rückengesundheit*. Beitrag zur Fachtagung „Rückengesundheit fördern und Versorgung verbessern“. Ein Gesundheitsziel im Land NRW, Düsseldorf, Haus der Ärzteschaft, 14.04.2008.

- Wieland, R. (2010). Gestaltung gesundheitsförderlicher Arbeitsbedingungen. In U. Kleinbeck & K.H. Schmidt (Hrsg.), *Arbeitspsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie III, Band 1, S. 869-919). Göttingen: Hogrefe.
- Wieland, R. (2013). Status-Bericht: Psychische Gesundheit in der betrieblichen Gesundheitsförderung - eine arbeitspsychologische Perspektive. In H. Nold & G. Wenninger (Hrsg.), *Rückengesundheit und psychische Gesundheit* (S. 103-128). Kröning: Asanger.
- Wieland, R. (2014). Gestaltungsfreiheit als Zweck und Mittel psychologischer Arbeits- und Organisationsgestaltung. In P. Sachse & E. Ulich (Hrsg.), *Psychologie menschlichen Handelns: Wissen und Denken – Wollen und Tun* (S. 208-242). Lenkerich: Pabst.
- Wieland, R. & Baggen, R. (1999). Bewertung und Gestaltung der Arbeit auf der Grundlage psycho-physiologischer Beanspruchungsanalysen. *Wuppertaler Psychologische Berichte*, 1, 2-19.
- Wieland, R. & Scherrer, K. (2006). *Barmer Gesundheitsreport 2005. Fehlzeiten, Gender und betriebliche Gesundheitsförderung*. Wuppertal: Barmer Ersatzkasse.
- Wieland, R. & Hammes, M. (2008). Gesundheitskompetenz als personale Ressource. In K. Mozygema, S. Mümken, U. Krause, M. Zündel, M. Rehm, N. Höfling-Engels, D Lüdecke & B. Qursban (Hrsg.), *Nutzerorientierung - ein Fremdwort in der Gesundheitssicherung?* (S. 177-190). Bern: Huber.
- Wieland, R. (2010). *BARMER GEK Gesundheitsreport 2010 Teil 1 – Gesundheitskompetenz in Unternehmen stärken, Gesundheitskultur fördern*. Wuppertal: BARMER GEK.
- Wieland, R. & Hammes, M. (2010). *BARMER GEK Gesundheitsreport 2010 Teil 2 - Ergebnisse der Internetstudie zur Gesundheitskompetenz*. Wuppertal: BARMER GEK.
- Wieland, R. & Hammes, M. (2014). Wuppertaler Screening Instrument Psychische Beanspruchung (WSIB) - Beanspruchungsbilanz und Kontrollerleben als Indikatoren für gesunde Arbeit. *Journal Psychologie des Alltagshandelns*, 7, 30-50.
- Wieland, R. & Hammes, M. (2015). Arbeitspsychologie für den Menschen. In R. Wieland, O. Strohm, W. Hacker & P. Sachse (Hrsg.), *Wir müssen uns einmischen: Arbeitspsychologie für den Menschen* (S. 101-114). Kröning: Asanger.
- Wieland, R., Metz, A.-M. & Richter, P. (2002). *Call Center auf dem arbeitspsychologischen Prüfstand. Teil 1: Arbeitsgestaltung im Call Center – Belastung, Beanspruchung und Ressourcen* (CCall Report 3). Hamburg: Verwaltungs-Berufsgenossenschaft.

- Wieland, R., Winizuk, S. & Hammes, M. (2009). Führung und Arbeitsgestaltung - Warum gute Führung allein nicht gesund macht. *Zeitschrift Arbeit*, 4, 282-297.
- Wieland-Eckelmann, R., Baggen, R., Saßmannshausen, A., Schmitz, Ademmer, C. & Rose, M. (1996). *Gestaltung beanspruchungsoptimaler Bildschirmarbeit. Grundlagen und Verfahren für die Praxis*. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.
- Wieland-Eckelmann, R., Saßmannshausen, A., & Rose, M. (1997). Synthetische Beanspruchungs- und Arbeitsanalyse. Verfahrensbeschreibung, Auswertungsmanual und Anwendungsbeispiel. *Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, Dortmund (Hg.): Das SANUS-Handbuch. Bildschirmarbeit EU-konform. Information, Analyse und Gestaltung*. Bremerhaven: Wirtschaftsverlag NW.
- Winter, M. (2011). Die Revolution blieb aus: Überblick über empirische Befunde zur Bologna-Reform in Deutschland. In S. Nickel (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung – Analysen und Impulse für die Praxis* (S. 20-36). Gütersloh: Bertelsmann.
- Wisdorff, F. (2013). *Studieren lohnt sich: Akademiker verdienen deutlich mehr*. Abgerufen von <http://www.abendblatt.de/politik/deutschland/article122454812/Studieren-lohnt-sich-Akademiker-verdienen-deutlich-mehr.html> am 07.07.2017.
- Witte, J., Westerheijden, D. F. & McCoshan, A. (2011). Wirkungen von Bologna auf Studierende: Eine Bestandsaufnahme in 48 Hochschulsystemen. In S. Nickel (Hrsg.), *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung – Analysen und Impulse für die Praxis* (S. 36-49). Gütersloh: Bertelsmann.
- Wüstner, K. (2007). Mitarbeiterbefragungen als Instrument der Organisationsgestaltung?. In K. Rausch, R. Kröger, A. Näpel (Hrsg.), *Organisation gestalten. Struktur mit Kultur versöhnen. Band zur 13. Tagung der Gesellschaft für angewandte Wirtschaftspsychologie e.V. am 2. und 3. Februar 2007 in der FH Osnabrück* (S. 616-632). Lengerich: Pabst.
- Wyatt, S. (1930). Das Problem der Monotonie und Langeweile bei der Industriearbeit. *Industrielle Psychotechnik*, 4, 114-121.
- Wyer, R. J. (1999). *Perspectives on behavioral self-regulation: Advances in social cognition*, Vol. XII. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International journal of stress management*, 14(2), 121.
- Yang, C., Zhang, D., Liang, Y., & Hu, T. (2016). Relationship between social support and depression among college students in China: A meta-analysis. *Chinese Mental Health Journal*, 30, 939-945.

- Yperen, N. W. van, Berg, A. E. van den & Willering, M. C. (1999). Towards a better understanding of the link between participation in decision making and organizational citizenship behaviour: A multilevel analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 377-392.
- Zimmermann, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Hrsg.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York, NY: Cambridge University Press.