

# **Psychologische, soziale und ökonomische Korrelate des Psychologie-Studierens**

**Eine Erhebung an den Studierenden der Universität Heidelberg  
unter  
besonderer Berücksichtigung der Studiendauer**

**Diplomarbeit**

**Vorgelegt von:**

**Ingrid Nikoleit  
Pleutersbacher Str. 12/1  
69412 Eberbach**

**Am Psychologischen Institut der  
Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg**

**Eberbach, im April 2002**

**Erstgutachten und  
Betreuung:**

**Prof. Dr. Manfred Amelang  
Dr. Claudia Schmidt-Rathjens**

**Zweitgutachten:**

**Prof. Dr. Joachim Funke**

# **Inhaltsverzeichnis**

<b>1. Einleitung</b>	<b>1</b>
<b>2. Aktuelle Befundlage zur Studiendauer</b>	<b>6</b>
<b>2.1 Verfahren der Studienplatzvergabe</b>	<b>6</b>
<b>2.2 Fachstudiendauer an Universitäten</b>	<b>7</b>
<b>2.3 Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks</b>	<b>9</b>
<b>2.3.1 Allgemeine Daten</b>	<b>9</b>
<b>2.3.2 Daten zur Studiensituation</b>	<b>10</b>
<b>2.3.3 Daten zur wirtschaftlichen Lage</b>	<b>12</b>
<b>2.3.4 Daten zur Lebens- und Studienwirklichkeit</b>	<b>13</b>
<b>2.3.5 Zwischen Studium und Job: Vollzeit- vs. Teilzeitstudium</b>	<b>14</b>
<b>2.3.6 Daten zur sozialen Infrastruktur</b>	<b>16</b>
<b>2.4 Studium und Studierende in den 90er Jahren</b>	<b>18</b>
<b>2.4.1 Wichtigkeit des Studiums</b>	<b>19</b>
<b>2.4.2 Fachwechsel und Studienaufgabe</b>	<b>20</b>
<b>2.4.3 Studiendauer und Maßnahmen zur Studienzeitverkürzung</b>	<b>20</b>
<b>2.4.4 Schwierigkeiten und Belastungen der Studierenden</b>	<b>21</b>
<b>2.5 Die Situation vor Ort in Heidelberg</b>	<b>23</b>
<b>2.5.1 Psychologisches Institut</b>	<b>24</b>
<b>2.5.2 Prüfungsordnung und Studienplan</b>	<b>25</b>
<b>2.5.3 Personelle und finanzielle Situation</b>	<b>27</b>
<b>2.5.4 Besondere Angebote für Studierende</b>	<b>28</b>
<b>2.6 Individuelle Determinanten der Studiendauer</b>	<b>29</b>
<b>2.7 Einfluss von Studien- und Prüfungsorganisation</b>	<b>30</b>
<b>2.8 Vergleich zweier Fachrichtungen:</b>	
<b>Betriebswirtschaftslehre und Soziologie</b>	<b>31</b>
<b>2.9 Zusammenfassung der Erkenntnisse und Schlussfolgerungen</b>	<b>31</b>
<b>2.9.1 Einflussgröße Hochschule</b>	<b>32</b>
<b>2.9.2 Einflussgröße Studierender</b>	<b>32</b>

<b>3. Theoretische Grundlagen</b>	<b>34</b>
<b>3.1 Theorie der Handlungskontrolle</b>	<b>34</b>
<b>3.1.1 Formen der Handlungssteuerung</b>	<b>35</b>
<b>3.1.2 Volitionale Prozesse</b>	<b>37</b>
<b>3.1.3 Handlungs- und Lageorientierung</b>	<b>38</b>
<b>3.1.4 Operationalisierung von Handlungs- und Lageorientierung</b>	<b>39</b>
<b>3.1.4.1 HAKEMP 90-Fragebogen</b>	<b>40</b>
<b>3.1.4.2 HAKEMP Studium-Fragebogen</b>	<b>42</b>
<b>3.2 Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung</b>	<b>44</b>
<b>3.3 Modell der Schlüsselkompetenzen aktiven und eigenverantwortlichen Studierens</b>	<b>46</b>
<b>3.3.1 Schlüsselkompetenzen</b>	<b>47</b>
<b>3.3.2 Exkurs: Umsetzung des Modellprojekts</b>	<b>48</b>
<b>3.3.3 Evaluation des Modellprojekts</b>	<b>49</b>
<b>4. Fragestellung und Hypothesen</b>	<b>50</b>
<b>4.1 Fragestellung Themenschwerpunkt Bestandsaufnahme</b>	<b>50</b>
<b>4.2 Fragestellung Themenschwerpunkt Einflussgrößen auf die Studiendauer</b>	<b>50</b>
<b>4.3 Ableitung der Hypothesen</b>	<b>51</b>
<b>5. Methode</b>	<b>54</b>
<b>5.1 Überlegungen zur Umsetzung der Studie</b>	<b>54</b>
<b>5.2 Erhebungsinstrument</b>	<b>54</b>
<b>5.2.1 Angaben zum Studium</b>	<b>55</b>
<b>5.2.2 Studien-/Prüfungsfortschritt</b>	<b>55</b>
<b>5.2.3 Einflussfaktoren auf die Studiendauer</b>	<b>55</b>
<b>5.2.4 Maßnahmen, die das Studium erleichtern/ die Studienbedingungen verbessern können</b>	<b>56</b>
<b>5.2.5 Persönliche, soziale und ökonomische Daten</b>	<b>56</b>
<b>5.2.6 Persönlichkeitsmerkmale als Korrelate der Studiendauer</b>	<b>57</b>
<b>5.3 Durchführung der Untersuchung</b>	<b>57</b>
<b>5.4 Auswertungsverfahren</b>	<b>59</b>

<b>6. Ergebnisse</b>	<b>61</b>
<b>6.1 Beschreibung der Stichprobe</b>	<b>61</b>
<b>6.2 Themenschwerpunkt: Bestandsaufnahme</b>	<b>63</b>
<b>6.2.1 Allgemeine Daten</b>	<b>63</b>
6.2.1.1 Alter der Studierenden	63
6.2.1.2 Staatsangehörigkeit	64
6.2.1.3 Zuweisung des Studienplatzes	64
6.2.1.4 Studienort 1. Wahl	65
6.2.1.5 Art der Hochschulzugangsberechtigung und Berufsausbildung vor Studienbeginn	65
6.2.1.6 Wartezeit	65
6.2.1.7 Note der Hochschulzugangsberechtigung	65
6.2.1.8 Studiengangswechsel	66
6.2.1.9 Beurlaubungen	66
<b>6.2.2 Persönliche, soziale und ökonomische Lage</b>	<b>67</b>
6.2.2.1 Familienstand	67
6.2.2.2 Lebensform	67
6.2.2.3 Kinder und Kinderbetreuung	68
6.2.2.4 Zusätzliche Aufgaben und Verpflichtungen	68
6.2.2.5 Studienfinanzierung und Erwerbstätigkeit	69
6.2.2.6 Stellenwert von Studium und Hochschule	69
6.2.2.7 Vollzeit- vs. Teilzeitstudium	69
6.2.2.8 Schwierigkeiten und Belastungen	71
6.2.2.9 Weg zur Hochschule	72
<b>6.2.3 Studienverlauf und –organisation</b>	<b>73</b>
6.2.3.1 Studiendauer	73
6.2.3.2 Gedanken an Studienabbruch	73
6.2.3.3 Diplomarbeit	74
6.2.3.4 Anmeldung zur Diplomprüfung	75
6.2.3.5 Gescheiterte Diplomarbeitprojekte	76
6.2.3.6 Klausur	76
6.2.3.7 Forschungsorientiertes Vertiefungsfach	76
6.2.3.8 Nichtpsychologisches Wahlpflichtfach	77
6.2.3.9 Zusatzprüfungen	77

6.2.4 Zusatzausbildungen	77
6.2.5 Berufspraktika	79
6.2.6 Information über Beratungsmöglichkeiten, ihre Inanspruchnahme und Akzeptanz	80
6.2.7 Besondere Angebote für Studierende	82
6.2.7.1 Erstsemester-Kompakt-Seminar (EKS)	82
6.2.7.2 Hauptdiplom-Informationseminar (HIS)	83
6.2.8 Einschätzung der Studiensituation am Psychologischen Institut	83
6.2.9 Wünsche der Studierenden zur Verbesserung der Studien- bedingungen und zur Verkürzung der Studienzeit	86
6.3 Themenschwerpunkt: Korrelate für die Studiendauer	91
6.3.1 Explorative Faktorenanalyse und Skalenbildung	91
6.3.2 Prüfung der internen Konsistenz der Skalen zu den Persönlichkeitsmerkmalen	92
6.3.3 Teilstichprobe „Vordiplomprüfung“	93
6.3.3.1 Varianzanalytische Ergebnisse	94
6.3.3.2 Regressionsanalytische Ergebnisse	98
6.3.4 Teilstichprobe „Hauptdiplomprüfung“	101
6.3.4.1 Varianzanalytische Ergebnisse	102
6.3.4.2 Regressionsanalytische Ergebnisse	106
7. Diskussion der Ergebnisse	109
8. Fazit und Ausblick	115
9. Zusammenfassung	118
Literaturverzeichnis	120
Anhang	

## 1. Einleitung

Seit Jahren ist die Länge der Studienzeiten in Deutschland ein wichtiges Thema. Bereits 1993 stellt der Wissenschaftsrat in seinen „Zehn Thesen zur Hochschulpolitik“ heraus (Wissenschaftsrat, 1994a), dass der eingetretene Funktionenwandel des Studiums eine neue Organisation erforderlich macht. Er betont, dass ein berufsbefähigendes Studium mit dem Abschluss *Diplom/Magister/Staatsexamen* so organisiert werden sollte, dass es innerhalb von 8 bis 9 Semestern abgeschlossen werden kann. In neueren Empfehlungen zu Studienstrukturen und –abschlüssen (Wissenschaftsrat, 2000) wird die Unübersichtlichkeit vieler Studiengänge bemängelt und ein Zusammenhang mit der beobachtbaren langen Studiendauer hergestellt.

Die Länge der Studiendauer ist unter verschiedenen Aspekten bedeutsam. Oft ist sie beim Übergang von Hochschulabsolventen<sup>1</sup> in das Erwerbsleben bei Einstellungen entscheidungsrelevant. Je länger das Studium dauert, desto mehr steigen die Unterhaltskosten der Studierenden und desto kürzer ist die individuelle potentielle Beschäftigungszeit. Den Studierenden entgeht also Einkommen. Außerdem verursachen unverhältnismäßig lange Studienzeiten volkswirtschaftliche Kosten, und Bildungsinvestitionen werden nicht effizient genutzt. Durch den verzögerten Eintritt in das Erwerbsleben entgeht der Volkswirtschaft Wertschöpfung.

Politiker und Hochschulen versuchen dem Problem entgegen zu wirken. So wurde das Hochschulrahmengesetz (HRG) 1998 novelliert und damit eine Voraussetzung zur Neuorientierung des Hochschulsystems in Deutschland geschaffen. Ziel war, die Hochschulausbildung zu optimieren und an Veränderungen im Beschäftigungssystem anzupassen. Damit soll der Wandel von Qualifikationsanforderungen, die an Hochschulabsolventen gestellt werden, in die Hochschulausbildung integriert werden. Zusätzlich soll die internationale Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Wissenschaftssystems verbessert werden. Von den Reformen, die sich nach Meinung der Autorin besonders auf die

---

<sup>1</sup> Um die Übersichtlichkeit und Lesbarkeit des Textes nicht einzuschränken, bezieht sich die Formulierung „Hochschulabsolventen“ auf Personen beiderlei Geschlechts. Das gilt auch für alle folgenden Begriffe. Im Übrigen hat sich die Verfasserin der Arbeit bemüht, geschlechtsneutrale Formulierungen zu finden.

Studienbedingungen an Hochschulen auswirken können, werden einige genannt.

Die Arbeit der Hochschulen in Forschung und Lehre soll künftig regelmäßig und systematisch bewertet werden. Bei der Evaluation der *Lehre* sollen auch die Studierenden beteiligt werden. Außerdem wird die *Regelstudienzeit*<sup>2</sup> dahingehend neu definiert, dass der Hochschulabschluss *berufsqualifizierend* sein soll. Die Dauer der Regelstudienzeit wird für Studiengänge an Universitäten auf neun Semester festgelegt. Wurde die *pädagogische Eignung* von Bewerbern um eine Professur bisher durch *Erfahrungen* unterstellt, die in der Lehre oder der Ausbildung gemacht worden waren, wird die pädagogische Eignung nun zur *Einstellungsvoraussetzung*. Um Studierenden möglichst frühzeitig Aufschluss über ihre Eignung für den gewählten Studiengang zu geben und so Fachrichtungswechsel und Studienabbrüche in höheren Semestern zu reduzieren, wird die *Studienberatungspflicht* der Hochschulen verstärkt und gleichzeitig eine *Orientierungsprüfung* in der ersten Studienphase vorgesehen. Außerdem wird ein *Leistungspunktsystem* zur Akkumulation und zum Transfer von Studien- und Prüfungsleistungen eingeführt.

Um den Hochschulen in den Ländern den für die Verwirklichung der Hochschulreform notwendigen Freiraum zu geben, wurde das Hochschulrahmengesetz auf einen Kernbestand von Vorschriften beschränkt, der für ein Hochschulsystem des 21. Jahrhunderts unbedingt bundeseinheitlich geregelt werden muss. Als Konsequenz daraus wurden Detailregelungen wie z.B. für die *Ordnung des Hochschulwesens*, zu *Rahmenprüfungs- und Studienordnungen* und zu *Prüfungen und Prüfungsordnungen* dereguliert.

Als erste Maßnahme, lange Studienzeiten zu verkürzen, hat das Land Baden-Württemberg (als erstes Bundesland in Deutschland) 1997 ein Landeshochschulgebührengesetz mit einem *Bildungsguthabenmodell* verabschiedet. Ab dem Wintersemester 1998/1999 wurden damit Studiengebühren für *Langzeitstudierende* eingeführt. Das Gesetz sieht vor, dass jeder immatrikulierte Studierende über ein einmaliges Bildungsguthaben in Höhe der Semesterzahl der

---

<sup>2</sup> Die Regelstudienzeit lässt sich als die Zeit definieren, innerhalb derer es einem Studierenden im Rahmen eines Vollzeitstudiums möglich sein soll, den Studiengang einer Hochschule erfolgreich zu absolvieren.

Regelstudienzeit eines Studiums zuzüglich vier *Hochschulsemester*<sup>3</sup> verfügt. Die Regelstudienzeit für Studierende im Studiengang Diplompsychologie beträgt nach der Prüfungsordnung 9 Semester. Das bedeutet, dass das Bildungsguthaben nach 13 Hochschulsemestern verbraucht ist. Für jedes weitere Semester, in dem der Studierende eingeschrieben ist und kein Gebührenbefreiungsgrund vorliegt (z.B. Kindererziehung, Beurlaubung, Mitarbeit in der studentischen Selbstverwaltung) müssen dann 511.29 € (früher 1.000 DM) an Studiengebühren gezahlt werden. Es gab zahlreiche Proteste gegen die Einführung von Langzeitstudiengebühren. Aufgrund der Beschwerden betroffener Studierender hat das Bundesverfassungsgericht jedoch zwischenzeitlich die Verfassungskonformität der Einführung von Studiengebühren für Langzeitstudierende bestätigt.

Im Sommersemester 1999 sind an der Universität Heidelberg im Studiengang Diplompsychologie insgesamt 31.0 %<sup>4</sup> der Studierenden ( $N = 676$ ) und im Sommersemester 2001 immer noch 28 % ( $N = 647$ ) von der Zahlung von Langzeitstudiengebühren betroffen. Auf Grund des geringen Rückgangs ist für die Autorin die kurzfristige Wirksamkeit der Maßnahme, Studiengebühren zur Verkürzung von Studienzeiten und zur Bereinigung der Studierendenstatistiken einzuführen, zumindest für den Diplomstudiengang Psychologie, fraglich. Die längerfristige Entwicklung bleibt abzuwarten.

Die notwendig gewordene Anpassung an das Hochschulrahmengesetz vollzieht das Land Baden-Württemberg dann im Jahr 2000 durch ein neues Universitätsgesetz (UG), das die Vorgaben des Hochschulrahmengesetzes umsetzen soll. Gleichzeitig nimmt das Land aber auch seine politischen Gestaltungsmöglichkeiten im Rahmen der Kulturhoheit wahr. Das UG gibt auf Landesebene für alle Hochschulen den Rahmen vor, innerhalb dessen die einzelnen Fächer der Hochschulen das Studium in Prüfungs- und Studienordnungen sowie Studienplänen organisieren und gestalten können, aber auch müssen. So ist die Ablegung einer Orientierungsprüfung als zwingende Vorschrift in Prüfungs-

---

<sup>3</sup> Hochschulsemester (HS) sind die Semester, die ein Studierender an einer Hochschule in Deutschland immatrikuliert war. Studienzeiten in verschiedenen Studiengängen (Fachwechsel) werden addiert. In Abgrenzung dazu sind Fachsemester (FS) die Semester, die in einem bestimmten Fachstudiengang studiert werden.

<sup>4</sup> Eigene Berechnungen nach den Studierenden-Statistiken aus dem Sommersemester 1999 und 2001 der Universität Heidelberg.



ordnungen aufzunehmen, und es werden Sanktionen für den Fall des nicht rechtzeitigen Ablegens dieser Prüfung vorgesehen (§ 51 Abs. 3. UG – Verlust des Prüfungsanspruchs). Interessant ist auch ein Aspekt zur Beratung (§ 49 Abs. 3 UG). Danach können Studien- und Prüfungsordnungen die *Verpflichtung* der Studierenden zur Inanspruchnahme der Beratung vorsehen. Die positive Wirkung einer solchen „Zwangsberatung“ wird von der Verfasserin angezweifelt. Die Einstellungsvoraussetzung der *pädagogischen Eignung* von Bewerbern um eine Professorenstelle sieht das UG leider nicht vor. Es bleibt bei seiner früheren Formulierung. Es wird zusätzlich nur vorgesehen, dass der Studiendekan zu den Fähigkeiten und Erfahrungen der Bewerber in der Lehre Stellung nehmen soll (§ 66 Abs. 4 UG). In diesem wichtigen Punkt erfüllt das UG eindeutig nicht die Vorgaben des HRG. Besonders einschneidend ist die neue Vorschrift, dass ein Studierender von Amts wegen zu exmatrikulieren ist, wenn bis zum Ablauf von 20 Semestern eine Abschlussprüfung aus von ihm selbst zu vertretenden Gründen nicht abgelegt ist (§ 91 Abs. 3 Ziff. 4 UG). Es wird hier zwar nicht klar definiert, ob es sich dabei um HS oder FS handelt, und so bleibt das Verwaltungshandeln der Studentensekretariate bei der Umsetzung abzuwarten.

Für den Studiengang *Diplompsychologie* sind die Statistiken über die Studiendauer bundesweit, aber speziell für die Situation an der Universität Heidelberg, seit Jahren besonders alarmierend (Wissenschaftsrat, 1994b, 1997, u. 2001; Studienkommission Gerontologie/Psychologie der Universität Heidelberg, 1998). Die durchschnittliche Fachstudiendauer betrug im Jahr 1998 im Median 13.9 Semester (Quartilabstand: 5.4). Damit belegte die Universität Heidelberg *bundesweit* den viertletzten Rang und im *Land Baden-Württemberg* den letzten Rang. Von diesem Rangplatz sind die Rangplätze nach dem Hochschul-Ranking (z.B. Der Spiegel, 15/1999) zu unterscheiden, bei denen ganz andere Kriterien, wie z.B. das Betreuungsverhältnis, die finanzielle und personelle Ausstattung oder auch die Einschätzungen der Hochschule durch Professoren und Studierende eine Rolle spielen. Danach liegt die Universität Heidelberg für das Fach Psychologie im Mittelfeld auf Rang 20 von insgesamt 63 Hochschulen.

Die vorliegende Arbeit hat zwei unterschiedliche thematische Schwerpunkte. Seit längerem ist das Psychologische Institut der Universität Heidelberg darum

bemüht, die Studienbedingungen für die Studierenden zu verbessern und Studienzeiten zu verkürzen (s. Studienkommission Gerontologie/Psychologie der Universität Heidelberg, 1998). Um Planungsdaten dafür zu erheben, soll eine *Bestandsaufnahme* für die Studierenden gemacht werden (z.B. über die Einschätzung der Studienbedingungen, den Studien-/Prüfungsfortschritt und die persönliche, soziale und ökonomische Situation). Da das Psychologiestudium in Heidelberg besonders lange dauert, soll andererseits untersucht werden, welche *psychologischen, sozialen und ökonomischen Einflussgrößen* für die Studiendauer bedeutsam sind. Es sollen Interventionsmöglichkeiten aufgezeigt werden, um das Studium zügiger zu gestalten, und der Bedarf hierfür soll bei den Studierenden erfragt werden.

## 2. Aktuelle Befundlage zur Studiendauer

Für thematisch angelegte Einzelstudien, die sich mit möglichen Gründen für eine lange Studiendauer befassen, ist die Befundlage nicht sehr ergiebig. Es gibt zwar einige Ergebnisse, die unten in den Abschnitten 2.6 – 2.8 ausgeführt werden, jedoch beziehen sich diese weitgehend auf Daten, die aus den achtziger Jahren stammen. Epochale Gesichtspunkte, die z.B. in möglichen Veränderungen der Einstellung zum Studium liegen und sich auf die Studiendauer auswirken können (Stichwort: Teilzeitstudium), werden dabei als Faktor nicht berücksichtigt. Studien dazu finden sich in Abschnitt 2.3 und 2.4. Nachfolgend wird zuerst das Verfahren der Studienplatzvergabe im Studiengang Psychologie dargestellt. Anschließend folgen die Ergebnisse allgemeiner Studien des Wissenschaftsrates zur Fachstudiendauer. Auf die konkrete Situation vor Ort in Heidelberg wird in Abschnitt 2.5 eingegangen.

### 2.1 Verfahren der Studienplatzvergabe

Wie kommt ein Studierender mit dem Ziel Diplompsychologe zu werden, zu seinem Studienplatz? Der Studiengang Diplompsychologie ist als ein harter NC-Studiengang bundesweit seit Jahrzehnten an allen Hochschulen zulassungsbeschränkt. Die Studienplätze werden von der Zentralstelle zur Vergabe von Studienplätzen (ZVS) im Auswahlverfahren nach der Durchschnittsnote (DN) der Hochschulzugangsberechtigung und der Wartezeit (WZ) vergeben<sup>5</sup>.

Seit der Vergabe der Studienplätze für das Wintersemester 2000/2001 haben die Hochschulen die Möglichkeit, 20 % der Studienplätze in einem besonderen Auswahlverfahren selbst zu vergeben. Das Fach Psychologie der Universität Heidelberg macht davon - wie bundesweit 86 %<sup>6</sup> der Hochschulen - keinen Gebrauch. So werden die Studienplätze jetzt zu 75 % nach der Durchschnittsnote (bisher 60 %) und zu 25 % nach der Wartezeit (bisher 40 %) vergeben. Die Auswahl der zur Stichprobe gehörenden Studierenden erfolgte noch nach altem Recht zu 60 % nach der Durchschnittsnote und zu 40 % nach der Wartezeit.

---

<sup>5</sup> Nach dem ZVS-Info Sommersemester 2002 lag die Auswahlgrenze für das Vergabeverfahren im Wintersemester 2001/2002 in Baden-Württemberg für die DN bei 1.8 mit 0 Halbjahren WZ und für die WZ bei 9 Halbjahren bei einer DN von 2.6.

<sup>6</sup> Eigene Berechnung nach dem ZVS-Info Wintersemester 2000/2001.

Das Zulassungsverfahren der ZVS ist so gestaltet, dass zuerst innerhalb von Landesquoten die Bewerber festgestellt werden, die auf Grund ihrer Leistungen bzw. ohne Berücksichtigung von Landesquoten auf Grund ihrer Wartezeit einen Studienplatz erhalten können. Damit wird gewährleistet, dass nur Studienbewerber eines Landes miteinander konkurrieren und dass sich somit unterschiedliche Bewertungsmaßstäbe, die ja bekannt sind, bei der Benotung der schulischen Leistungen in den einzelnen Ländern nicht nachteilig für die Bewerber auswirken. Anschließend werden zwei Ranglisten erstellt, die über den Studienort entscheiden. So werden 82.5 % aller vorhandenen Studienplätze nach verschiedenen sozialen Kriterien vergeben. An erster Stelle werden Schwerbehinderte berücksichtigt. An zweiter Stelle berücksichtigt die ZVS Personen, die ihre Wohnung/Hauptwohnung mit dem Ehegatten/Kind haben und an der nächstgelegenen Hochschule des eigenen Landes studieren wollen. Als dritte Gruppe werden Personen mit besonders zwingenden Bindungen an den Hauptwunschort berücksichtigt. Die vierte Gruppe bilden Personen, die bei ihren Eltern/Pflegeeltern gemeldet sind und an der dem Wohnort nächstgelegenen Hochschule studieren wollen. Wer diese Kriterien nicht erfüllt, hat die geringste Bindung zum gewünschten Studienort und kann nur als Letzter berücksichtigt werden. Die Studienbewerber werden dann im Hauptverfahren und im 1. und 2. Nachrückverfahren auf die Hochschulen verteilt. Nur 17.5 % derjenigen, die einen Studienplatz erhalten (die Auswahlbesten), bekommen diesen an ihrer Wunschhochschule. Enttäuschte Hochschulortwünsche können Bewerber später dann nur im Rahmen eines Studienplatztausches befriedigen.

## **2.2 Fachstudiendauer an Universitäten**

Studien zur Fachstudiendauer an Universitäten in Deutschland, die auf amtlichen Prüfungsstatistiken basieren, werden in gewissen zeitlichen Abständen vom Wissenschaftsrat veröffentlicht. In diesen Studien (1994b, 1997) finden sich, aus nicht bekannten Gründen, für die Studiendauer an der Universität Heidelberg jedoch keine Angaben. Nach dem Entwurf des Lehrberichtes 1996 – 1998 der Studienkommission Gerontologie und Psychologie der Universität Heidelberg betrug die Studiendauer im Studienjahr 1997/1998 für das Fach Psychologie 15.0 Semester.

In einer neuen Studie über die „Entwicklung der Fachstudiendauer an Universitäten von 1990 bis 1998“ (Wissenschaftsrat, 2001) werden auch Daten über den Studiengang Diplompsychologie der Universität Heidelberg berichtet. Allgemein wird festgestellt, dass die mittlere *Fachstudiendauer*<sup>7</sup> im Median *bundesweit* im Jahr 1998 zwar geringfügig zurückgegangen ist (auf 12.5 Semester gegenüber 12.6 Semester im Jahr 1996), aber nur 2.9 % der Diplompsychologen schlossen ihr Studium innerhalb der Regelstudienzeit von 9 Semestern ab und nur 9.5 % innerhalb der *BAföG-Höchstförderdauer*<sup>8</sup> von 10 Semestern. Im Jahr 1998 ist der niedrigste Median einer Hochschule mit 10.5 Semestern bei der Universität Leipzig und der höchste Median einer Hochschule mit 15.7 Semestern bei der Universität Oldenburg zu verzeichnen.

Zwischen den *alten* und *neuen* Bundesländern werden erhebliche Unterschiede in der mittleren Fachstudiendauer deutlich. Der niedrigste Median für die *neuen* Bundesländer liegt bei 10.5 Semestern in Sachsen und der höchste Median bei 11.2 Semestern in Brandenburg. In den *alten* Bundesländern ist der niedrigste Median mit 11.8 Semestern in Schleswig-Holstein und der höchste Median mit 14.0 Semestern im Saarland zu beobachten. Insgesamt liegt die mittlere Fachstudiendauer in den *neuen* Bundesländern mit einem Median von 10.8 Semestern deutlich unter dem Bundesdurchschnitt von 12.6 Semestern.

Aber auch *innerhalb* der einzelnen Bundesländer sind bei den *verschiedenen* Hochschulen eines Landes Schwankungen bei der mittleren Fachstudiendauer zu beobachten. In *Baden-Württemberg* beträgt die mittlere Fachstudiendauer im Jahr 1998 im Median 13.2 Semester (niedrigster Median bei der Universität Konstanz mit 12.0 Semestern und höchster Median bei der Universität Heidelberg mit 13.9 Semestern). Die Universität Heidelberg liegt also in Baden-Württemberg auf dem letzten Rang von fünf Universitäten (Freiburg, Heidelberg, Konstanz, Mannheim und Tübingen), die den Studiengang Diplompsychologie anbieten. *Bundesweit* belegt die Universität Heidelberg mit ihren 13.9 Semestern

---

<sup>7</sup> Die Fachstudiendauer ist die Zahl der Fachsemester, die in dem Fach, in dem die Abschlussprüfung abgelegt wird, studiert werden. Die Zeit für die Abschlussarbeit und die mündlichen Prüfungen ist eingeschlossen.

<sup>8</sup> Die BAföG-Höchstförderdauer ist in den meisten Studiengängen ein Semester länger als die Regelstudienzeit.

(Quartilabstand: 5.4) im Studiengang Diplompsychologie (vor der Universität Saarbrücken, der Universität und Gesamthochschule Wuppertal und der Universität Oldenburg) den viertletzten Rang. Nur 1.3 % der Studierenden im Studiengang Diplompsychologie der Universität Heidelberg schlossen 1996 ihr Studium in der Regelstudienzeit von 9 Semestern ab, im Jahr 1998 schaffte es kein Studierender.

### **2.3 Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks**

Wichtige Informationsquellen, die auch epochale Veränderungen zeigen, sind die Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks (HIS-Studien), die als Langzeituntersuchung seit 1951 (Finanzierung seit 1970 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung) in Abständen von drei Jahren von der Hochschulinformations-System GmbH (HIS) durchgeführt werden. Die repräsentativen Erhebungen sind eine umfassende Darstellung der sozialen und wirtschaftlichen Lebensbedingungen und ein Indikator für Veränderungen der sozialen Studienbedingungen. Sie sollen empirische Grundlagen für hochschul- und sozialpolitisches Handeln von Bund und Ländern und allen an diesem Prozess Beteiligten bereitstellen. Im folgenden werden verschiedene Aspekte analysiert und Ergebnisse bzw. Trends dargestellt, die nach Ansicht der Autorin entweder Einfluss auf die Studiendauer haben können oder aber für die Erhebung von Planungsdaten für das Psychologische Institut wichtig sind. Die Analysen sind auf die 15. Sozialerhebung (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 1998) bezogen. Für die Erhebung im Jahr 1997 wurden insgesamt 55.402 Studierende angeschrieben. Die Nettorücklaufquote der Fragebögen betrug 37.1 %.

#### **2.3.1 Allgemeine Daten**

Die Sozialerhebungen unterscheiden in ihren Auswertungen verschiedene Kategorien von Studierenden, die Studententypen „Normalstudent“<sup>9</sup>, „Elternwohner“, „Verheiratete“ und „Zweitstudium“. Bei der Differenzierung der Ergebnisse nach Fächergruppen sind die Sozialwissenschaften, Psychologie und Pädagogik zu einer Fächergruppe zusammengefasst (SPP). Ergebnisse über die Studierenden in den neuen Bundesländern werden seit der 13. Sozialerhebung

---

<sup>9</sup> Zur Gruppe „Normalstudent“ gehören die Studierenden, die sich im Erststudium befinden und nicht bei den Eltern wohnen.

auch erhoben, jedoch getrennt nur dann aufgeführt, wenn es große Unterschiede im Vergleich mit den alten Bundesländern gibt. Wird in der Erhebung getrennt für die alten und neuen Bundesländer berichtet, werden nachfolgend die Ergebnisse für die alten Bundesländer dargestellt, da nur diese im Vergleich für die Universität Heidelberg relevant sind. Zuerst werden einige allgemeine Daten aufgeführt:

• <i>Durchschnittsalter</i>	26.0 J. (alte Bundesländer)
• <i>weibliche Studierende Fächergruppe SPP</i>	65 %
• <i>weibliche Studierende insgesamt</i>	42 % (starker Anstieg)
• <i>Familienstand</i>	8 % verheiratet
• <i>Lebensform „feste Partnerschaft“</i>	48 % (Trend verstärkt)
• <i>Kinder</i>	7 %
• <i>Anteil Gruppe „Normalstudent“</i>	62 %
• <i>Erwerb der HZB<sup>10</sup></i>	84 % gymnasialer Bildungsweg
• <i>Berufsausbildung vor Studienbeginn</i>	33 %
• <i>Berufsausbildung vor Erwerb der HZB</i>	44 %

Nach diesen allgemeinen Informationen folgen jetzt Daten zu den einzelnen Themenbereichen.

### **2.3.2 Daten zur Studiensituation**

#### **Studiengangwechsel**

Ein Studiengangwechsel bezieht sich entweder auf das Studienfach oder die Abschlussart. Insgesamt wechseln 22 % der Studierenden das Studienfach oder den Studiengang. Innerhalb der Fächergruppe SPP wechseln jedoch 29 %. Nach den Sprach- und Kulturwissenschaften (33 %) belegt die Fächergruppe SPP damit den zweithöchsten Rang. Davon wechseln 31 % von einem Fach zu einem anderen Fach *innerhalb* der Fächergruppe SPP.

#### **Zeitaufwand für das Studium**

Die Studierenden werden gefragt, wie viel Zeit sie während der letzten für sie typischen Semesterwoche täglich für Lehrveranstaltungen, studienbezogenen Aufwand und Erwerbstätigkeit aufwenden. Der Zeitaufwand für das Studium in Stunden/Woche (Lehrveranstaltungen + Selbststudium) ist zwar seit 1991 gesunken, aber seit 1994 ungefähr konstant geblieben und beträgt im Durchschnitt:

---

<sup>10</sup> HZB = Hochschulzugangsberechtigung.

<i>alte Länder insgesamt</i>	36 Stunden
<i>konkret im Fach Psychologie</i>	33 Stunden

Im Studienverlauf ist insgesamt ab dem 11. Fachsemester eine kontinuierliche Abnahme des Zeitaufwandes für das Studium zu verzeichnen (bei FS > 20 = 28 Stunden).

### Studienunterbrecher

Eine Studienunterbrechung stellt meist einen wesentlich stärkeren Eingriff in das Studium dar als der Studiengangswechsel. Die Zahl der Studienunterbrecher ist insgesamt auf 11 % angestiegen. Als häufigste Gründe (Mehrfachnennungen waren möglich) werden dabei angegeben:

	männlich	weiblich	insgesamt
<i>um andere Erfahrungen zu sammeln</i>	26 %	29 %	28 %
<i>finanzielle Probleme</i>	30 %	21 %	26 %
<i>Zweifel am Sinn des Studiums</i>	24 %	28 %	26 %
<i>gesundheitliche Probleme</i>	12 %	19 %	15 %
<i>Schwangerschaft</i>	5 %	22 %	12 %
<i>Wehr- oder Zivildienst</i>	20 %	-	11 %
<i>andere familiäre Gründe</i>	10 %	12 %	11 %
<i>sonstiger Grund</i>	28 %	28 %	28 %

Dabei fällt auf, dass finanzielle Probleme, neben Zweifeln am Sinn des Studiums und dem Wunsch, andere Erfahrungen zu sammeln, als Gründe fast gleich stark vertreten sind.

### Einschätzung der Studienbedingungen

Ganz allgemein wird in der Erhebung festgestellt: je mehr Studierende an einer Hochschule ausgebildet werden, desto schlechter werden die Studienbedingungen eingeschätzt. Die Beurteilung erfolgt mit einer fünfstufigen Skala von 1 (= sehr gut) bis 5 (= sehr schlecht). Die Werte der Skala 1 und 2 sind zu „gut“ zusammengefasst und werden speziell für die Fächergruppe SPP angeführt:

	Fächergruppe SPP Beurteilung mit „gut“
<i>Ausstattung mit Literatur</i>	38 %
<i>Ausstattung mit Arbeitsplätzen</i>	34 %
<i>Vermittlung des Lernstoffs</i>	32 %
<i>Praxisbezug der Lehre</i>	25 %
<i>Motivation der Lehrenden</i>	41 %
<i>Beratung und Betreuung</i>	36 %
<i>Strukturiertheit des Studienganges</i>	33 %
<i>Kommunikation unter den Studierenden</i>	53 %



Mehr als die Hälfte aller Studierenden beurteilt die Kommunikation zwischen den Studierenden als gut. Was die Lehrenden betrifft, so wird zwar ihre Motivation zu 41 % mit „gut“ beurteilt, die Vermittlung des Lernstoffes, die sich ja auf die pädagogische Eignung bezieht, wird nur von 32 % der Studierenden mit „gut“ beurteilt.

### 2.3.3 Daten zur wirtschaftlichen Lage

#### Studienfinanzierung

Bei der Studienfinanzierung geht es darum, welche Finanzierungsquellen vom Studientyp „Normalstudent“ am häufigsten in Anspruch genommen werden. Dabei waren Mehrfachnennungen möglich:

<i>Eltern</i>	86 % (Tendenz steigend)
<i>eigener Verdienst</i>	69 % (Tendenz steigend)
<i>BAföG</i>	21 % (Tendenz stark sinkend)

Die Finanzierung durch das Elternhaus bildet zwar für die meisten Studierenden noch die Basis zur Bestreitung ihres Lebensunterhalts. Aber der Anteil der Studierenden, die mit eigenem Verdienst zur Studienfinanzierung beitragen, ist mit einem Anteil von mehr als zwei Dritteln doch sehr hoch.

#### Finanzierungsstruktur

Die Finanzierungsstruktur gibt Auskunft darüber, wie sich das monatliche Durchschnittsbudget von „Normalstudenten“ zusammensetzt. Der Anteil der Quelle in Prozent am Durchschnittsbudget beträgt:

<i>Eltern</i>	49 % (Tendenz leicht steigend)
<i>eigener Verdienst</i>	31 % (Tendenz steigend)
<i>BAföG</i>	10 %
<i>sonstige Quellen</i>	10 %

Es ist zu beobachten, dass der eigene Verdienst der Studierenden als Quelle am Durchschnittsbudget von 28 % (1994) auf fast ein Drittel im Jahr 1997 angestiegen ist.

#### Hochschulortgröße

Mit der Größe des Hochschulortes steigt in den alten Ländern die Summe der monatlichen Ausgaben von durchschnittlich 552 € (Bamberg) auf 786 € (Frankfurt a. M.). Die Stadt Heidelberg liegt mit 602 € auf dem 43. Rang. Der hier

zu verzeichnende hohe Mietanteil von 37 % ist dabei jedoch gleich hoch, wie z.B. in Frankfurt a. M., dem „teuersten“ Hochschulstandort.

### **2.3.4 Daten zur Lebens- und Studienwirklichkeit**

#### **Entwicklungstendenzen von Erwerbstätigkeit**

Normative Vorstellungen für ein ordnungsgemäßes Studium gehen in den Prüfungs- und Studienordnungen implizit davon aus, dass sich ein Studierender „hauptberuflich“ dem Studium widmet. In den 80er Jahren betrug die Erwerbstätigkeitsquote nur 46 % und ist, wie die folgenden Zahlen belegen, bis 1997 stark angestiegen:

<i>Erwerbstätigkeitsquote</i>	66 %
<i>davon ganzjährig Erwerbstätige</i>	25 %

Bei dieser hohen Erwerbstätigkeitsquote kann kaum noch davon ausgegangen werden, dass sich die Studierenden „hauptberuflich“ dem Studium widmen. Normative Vorstellungen und Realität stimmen hier also nicht mehr überein.

#### **Motivgruppen für die Erwerbstätigkeit**

Hier wird die Rangfolge der Motive für die Erwerbstätigkeit dargestellt. Mehrfachnennungen sind möglich:

<i>notwendig für Lebensunterhalt</i>	56 %
<i>sich mehr leisten können</i>	32 %
<i>Unabhängigkeit von Eltern</i>	26 %
<i>Praxiserfahrungen sammeln</i>	22 %
<i>Kontakte knüpfen</i>	13 %
<i>spätere Jobalternative</i>	6 %
<i>andere mitfinanzieren</i>	2 %

Es wird deutlich, dass weit mehr als die Hälfte der Studierenden der Sicherung der Grundversorgung die erste Priorität einräumen.

#### **Studierende mit Kindern**

Die Anteile der Studierenden mit Kindern haben sich in den letzten Jahren kaum verändert. Insgesamt haben 6.9 % der Studierenden Kinder. Der Anteil der weiblichen Studierenden (7.4 %) liegt dabei mit fast einem Prozent höher als der der männlichen Studierenden (6.5 %). Die Verteilung der Studierenden mit Kind nach Familienstand sieht wie folgt aus:

	männlich	weiblich	insgesamt
<i>verheiratet</i>	58 %	55 %	56 %
<i>mit Partner</i>	30 %	26 %	28 %
<i>allein erziehend</i>	7 %	9 %	8 %

Das Zeitbudget der Studierenden mit Kind und Partner stellt sich, in Stunden pro Woche, wie folgt dar:

	männlich	weiblich
<i>Studium</i>	30 Std.	27 Std.
<i>Erwerbstätigkeit</i>	17 Std.	7 Std.
<i>Freizeit</i>	17 Std.	16 Std.
<i>Kinderbetreuung</i>	26 Std.	41 Std.

Das Zeitbudget der allein erziehenden Studierenden mit Kind stellt sich, in Stunden pro Woche, wie folgt dar:

	männlich	weiblich
<i>Studium</i>	31 Std.	32 Std.
<i>Erwerbstätigkeit</i>	17 Std.	9 Std.
<i>Freizeit</i>	20 Std.	16 Std.
<i>Kinderbetreuung</i>	28 Std.	38 Std.

Die Anzahl der Kinder beträgt:

	männlich	weiblich	insgesamt
<i>ein Kind</i>	65 %	59 %	62 %
<i>zwei Kinder</i>	27 %	29 %	28 %
<i>drei und mehr Kinder</i>	8 %	13 %	10 %

In weiteren Ausführungen wird in der Studie berichtet, dass der Betreuungsaufwand für die Kinder sehr stark vom Alter des jüngsten Kindes abhängt. Er sinkt, zuerst nach Erreichen des Kindergartenalters und dann noch einmal stark nach Erreichen des Schulalters. Für studierende Väter ergeben sich um die Hälfte niedrigere Betreuungszeiten als für Mütter. Als Fazit wird in den Ausführungen festgehalten, dass die Gruppe allein erziehender Mütter durch Kinderbetreuung und Studium am stärksten belastet ist.

### 2.3.5 Zwischen Studium und Job: Vollzeit- vs. Teilzeitstudium

Der zunehmende Zeitaufwand für Erwerbsarbeit hat Auswirkungen auf das Zeitbudget der Studierenden. Insgesamt ist die Gesamtstundenzahl der Wochenarbeitszeit, einschließlich Erwerbsarbeit, in den 90er Jahren relativ konstant geblieben. Es hat aber eine Verschiebung der Aufteilung stattgefunden. Für den durchschnittlichen Zeitaufwand für Studierende mit und ohne Erwerbstätigkeit ergibt sich folgendes Bild:

	mit Erwerbs- tätigkeit	ohne Erwerbs- tätigkeit
<i>Lehrveranstaltungen</i>	17 Std.	20 Std.
<i>Selbststudium</i>	17 Std.	21 Std.
<i>Erwerbstätigkeit</i>	13 Std.	– Std.
<i>Stunden insgesamt</i>	46 Std.	41 Std.

Es wird festgehalten, dass die „Arbeitswoche“ der Studierenden, die einer Erwerbstätigkeit nachgehen, länger ist (um 12 % gegenüber denen ohne Erwerbstätigkeit). Die übrige Zeit für die Erwerbstätigkeit geht zu Lasten der Zeitaufwendungen für das Studium.

### **Zeittypenmodell**

Bei einem Zeitaufwand für die Erwerbstätigkeit von 15 oder weniger Wochenstunden wird von geringer Erwerbsbelastung ausgegangen, bei mehr als 15 Stunden von hoher Erwerbsbelastung (Erwerbszeittypen). Beim wöchentlichen Zeitaufwand für das Studium liegt die Grenze bei 25 Wochenstunden (Studienzeittypen). Unterhalb von 25 Wochenstunden für betreute Lehre und Selbststudium wird nicht mehr von einem Vollzeitstudium gesprochen, sondern von einem Teilzeitstudium. Dem Modell liegt die 40–Stundenwoche als gesellschaftliche Norm zugrunde. Bei systematischer Kombination der Erwerbszeittypen mit den Studienzeittypen werden vier Zeittypen unterschieden. Die Aufteilung der Studierenden nach den vier Zeittypen stellt sich über alle Fächer und speziell für das Fach Psychologie wie folgt dar:

	alle Fächer	Fach Psychologie
<i>Vollzeitstudium mit geringer Erwerbsbelastung</i>	69 %	63 %
<i>Vollzeitstudium mit hoher Erwerbsbelastung</i>	13 %	13 %
<i>Teilzeitstudium mit geringer Erwerbsbelastung</i>	11 %	15 %
<i>Teilzeitstudium mit hoher Erwerbsbelastung</i>	7 %	8 %

Auf das Vollzeitstudium entfallen zwar immer noch vier Fünftel aller Studierenden, aber seit Ende der 80er Jahre ist ein kontinuierlicher Rückgang des traditionellen Studientyps (Vollzeitstudium mit geringer Erwerbsbelastung) festzustellen. Im Fach Psychologie ist der Anteil der Vollzeitstudierenden mit 76 % deutlich niedriger gegenüber 82 %, dem Durchschnitt für alle Fächer.

### **Entwicklung im Studienverlauf**

Innerhalb der unterschiedlichen Studienphasen stellt sich die Verteilung der verschiedenen Zeittypen (alte Bundesländer, über alle Fächer) wie folgt dar:

	1.-5. Sem.	6.-10. Sem.	11 u. mehr
<i>Vollzeitstudium mit geringer Erwerbsbelastung</i>	75 %	69 %	52 %
<i>Vollzeitstudium mit hoher Erwerbsbelastung</i>	10 %	13 %	22 %
<i>Teilzeitstudium mit geringer Erwerbsbelastung</i>	10 %	11 %	12 %
<i>Teilzeitstudium mit hoher Erwerbsbelastung</i>	5 %	7 %	15 %

In der Studienphase „11 und mehr Semester“ ist der Anteil der Vollzeitstudierenden mit hoher Erwerbsbelastung mehr als doppelt so hoch, der Anteil der Teilzeitstudierenden mit hoher Erwerbsbelastung sogar dreimal so hoch wie zu Beginn des Studiums.

### **Identifikation mit der Hochschule**

Hier geht es um die Einstellung der vier unterschiedlichen Studientypen zu Hochschule und Studium:

	Vollzeit geringe Erwerbsbel.	Vollzeit hohe Erwerbsbel.	Teilzeit geringe Erwerbsbel.	Teilzeit hohe Erwerbsbel.
<i>im Mittelpunkt</i>	83 %	11 %	4 %	2 %
<i>wie Beruf</i>	64 %	14 %	14 %	8 %
<i>als Nebensache</i>	24 %	19 %	23 %	34 %

Bei der Beantwortung der Frage nach der Identifikation mit dem Studium und der Hochschule fällt auf, dass nur 6 % der Teilzeitstudierenden das Studium als Lebensmittelpunkt bezeichnen. Für die Autorin stellt sich die Frage, welche Auswirkungen sich daraus für die Gestaltung des Studiums, aber auch für die generelle Rolle der Hochschulen, im Sinne einer „Passung“ zwischen Studierendem und Hochschule, ergeben.

### **2.3.6 Daten zur sozialen Infrastruktur**

#### **Wohnsituation**

Das Wohnverhalten hat sich seit Mitte der 60er Jahre entscheidend gewandelt. Wohnten die Studierenden bis dahin überwiegend bei den Eltern oder zur Untermiete, ist das Wohnen in den „eigenen vier Wänden“ mehr und mehr zur Norm geworden. Als Ursachen kommen der Drang nach mehr Selbständigkeit, die gewachsenen Wohnansprüche, der spätere Studienbeginn, die verbreitete Erwerbstätigkeit neben dem Studium und der zeitlich verzögerte Übergang in den Beruf in Frage. Die Wohnformen werden in der Entwicklung von 1994 bis 1997 allgemein in Deutschland dargestellt:

	1994	1997
<i>Wohnung, allein</i>	22 %	23 %
<i>Wohnung mit Partner/Kind</i>	18 %	19 %
<i>Wohngemeinschaft</i>	19 %	20 %
<i>Untermiete</i>	6 %	3 %
<i>Wohnheim</i>	11 %	13 %
<i>Eltern/Verwandte</i>	24 %	22 %

Die spezielle Situation in Baden-Württemberg (BW) bzw. Heidelberg (HD) stellt sich wie folgt dar:

	1997 BW	1997 HD
<i>Wohnung</i>	32 %	35 %
<i>Wohngemeinschaft</i>	20 %	30 %
<i>Untermiete</i>	5 %	6 %
<i>Wohnheim</i>	16 %	13 %
<i>Eltern/Verwandte</i>	23 %	17 %

Leben bundesweit 41 % der Studierenden allein oder mit Partner/Kind in einer eigenen Wohnung, so sind es in Heidelberg nur 35 %. Fast ein Drittel aller Studierenden in Heidelberg lebt aber in einer Wohngemeinschaft. Dieser Anteil liegt damit 10 % höher als in Baden-Württemberg oder auch bundesweit.

### **Verkehr**

Die weit verbreitete Einführung des Semestertickets hat eine Trendumkehr im studentischen Personenverkehr bewirkt. Dort, wo die Semestertickets eingeführt sind, steigt der Anteil der Nutzer des Öffentlichen Personenverkehrs (ÖPV) gegenüber früher deutlich an.

### **Verkehrsmittelnutzung**

Die Verkehrsmittelnutzung stellt sich in den Sommermonaten wie folgt dar:

	alte Länder
<i>zu Fuß</i>	8 %
<i>Fahrrad</i>	41 %
<i>PKW/Motorrad</i>	20 %
<i>ÖPV</i>	31 %

Konkret für Heidelberg ist bis 1997 ein starker Anstieg für den Bereich ÖPV auf 32 %, gegenüber 19 % im Jahr 1994, erfolgt.

### **Entfernung zwischen Wohnung und Hochschule**

Aus der nachfolgenden Aufstellung geht die relative Häufigkeit der Länge des

Weges zwischen Wohnung und Hochschule hervor. Sie beträgt:

	alte Länder
<i>bis 2 km</i>	23 %
<i>3 – 5 km</i>	24 %
<i>6 – 10 km</i>	14 %
<i>11 – 20 km</i>	14 %
<i>21 – 40 km</i>	14 %
<i>mehr als 40 km</i>	10 %

Im Durchschnitt misst der Hochschulweg in den alten Bundesländern 17 km. Im Umkreis von 5 km wohnen immerhin 47 % der Studierenden. Hinzu kommen 14 % Nahpendler (21 – 40 km Wohnentfernung) und weitere 10 % Fernpendler (mehr als 40 km Hochschulweg).

Aus den vorangehenden Analysen und Auflistungen bleibt, unter besonderer Berücksichtigung des Aspektes eines möglichen Einflusses auf die Studiendauer, als Resümee festzuhalten, dass die Zahl der Studienunterbrecher angestiegen ist und zu fast einem Drittel finanzielle Gründe dafür ausschlaggebend sind. Studierende der Fächergruppe SPP wechseln häufiger den Studiengang als andere Studierende. Außerdem ist der Anteil der neben dem Studium Erwerbstätigen auf fast ein Drittel angestiegen, wovon ein Viertel der Studierenden ganzjährig erwerbstätig ist. Stärker als andere Studierende sind die Studierenden mit Kindern belastet, insbesondere allein Erziehende. Auf Grund dessen, dass der Anteil der Teilzeitstudierenden steigt, stellt sich für die Autorin, wie bereits erwähnt, die Frage der „Passung“ von Hochschule und Studierendem und ob die traditionelle Organisation des Studienbetriebs, die davon ausgeht, dass sich der Studierende „hauptberuflich“ dem Studium widmet, dem Wandel der Verhältnisse noch gerecht wird. Weitere Ergebnisse zum Studium und zu den Studierenden aus einer Studie der Arbeitsgruppe Hochschulforschung der Universität Konstanz (Konstanzer-Studie) werden im nächsten Abschnitt dargestellt.

#### **2.4 Studium und Studierende in den 90er Jahren**

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat 1996 die Ergebnisse der 6. Erhebung zur Studiensituation und studentischen Orientierungen herausgegeben, die seit 1982 in zwei- bzw. dreijährigem Rhythmus durchgeführt wird. Die Untersuchung umfasst ein breites Themenspektrum: Vom Hochschulzugang und dem Studierverhalten zu den Anforderungen im Fachstudium, zur

Studienqualität, zu den studentischen Lebensformen, der Situation der Studenten an den Hochschulen sowie ihren Vorstellungen zu Beruf und zur gesellschaftlichen und sozialen Zukunft. Die Daten wurden im Wintersemester 1994/1995 erhoben. Es wurden insgesamt 19.244 Studierende angeschrieben, die Rücklaufquote der Fragebögen betrug 43.1 %. Erwähnt werden nur die Ergebnisse, die für die Studiendauer bedeutsam sein könnten. Sie beziehen sich ebenfalls nur auf die alten Bundesländer.

#### 2.4.1 Wichtigkeit des Studiums

In der Studie wird festgestellt, dass für die meisten Studierenden der private Lebensbereich mit einer hohen Relevanz im Vordergrund steht. So ergibt sich die Frage nach dem Stellenwert von Studium und Hochschule. Um diesen zu erfragen, wurden den Studierenden vier Grundmuster der aktuellen Lebenssituation vorgelegt:

*Lebensmittelpunkt:*

Hochschule und Studium bilden den Mittelpunkt, auf den fast alle meine Interessen und Aktivitäten ausgerichtet sind.

*Normale Tätigkeit:*

Ich absolviere mein Studium wie eine normale Berufstätigkeit; wenn ich mein Pensum erfüllt habe, verfolge ich in meiner Freizeit durchaus auch andere Interessen.

*Teilbereich:*

Das Studium ist für mich nicht die einzige wichtige Beschäftigung; andere Bereiche wie Erwerbsarbeit, Familie oder andere Bereiche sind ebenso wichtig.

*Nebensache:*

Das Studium ist für mich eher Nebensache, da ich viele anderweitige Verpflichtungen und Interessen außerhalb des Hochschulbereiches habe.

Die relativen Häufigkeiten der Verteilung der Studierenden nach den vier Grundmustern der aktuellen Lebenssituation (Stellenwert von Studium und Hochschule) stellen sich wie folgt dar:

<i>Lebensmittelpunkt</i>	28 %
<i>Normale Tätigkeit</i>	35 %
<i>Teilbereich</i>	31 %
<i>Nebensache</i>	6 %

Es wird deutlich, dass nur sehr wenige Studierende erklären, dass das Studium für sie Nebensache sei. Seit der letzten Erhebung im Jahr 1993 haben sich hierzu auch kaum Änderungen ergeben.



### 2.4.2 Fachwechsel und Studienaufgabe

Fast jeder sechste westdeutsche Studierende denkt an Studienaufgabe, vier Prozent sogar ganz ernsthaft. Geschlechtsunterschiede in der Neigung zur Studienaufgabe oder zum Fachwechsel sind nicht systematisch. Bei der Neigung zum Studienabbruch spielt nicht nur eine unterschiedliche Einstellung zu Studium und Hochschule eine Rolle. Den Ergebnissen zufolge sind auch die Art und Struktur der Leistungsanforderungen und die Gliederung des Studienganges bedeutsam. So führen wenig gegliederte Studiengänge mit unklaren Anforderungsstrukturen bei vielen Studierenden zu einer Desorientierung. Die Gefahr des Studienabbruchs wächst. Außerdem verstärken schlechte Berufsaussichten und befürchtete Arbeitslosigkeit bei betroffenen Studierenden Überlegungen zum Studienabbruch.

### 2.4.3 Studiendauer und Maßnahmen zur Studienzeitverkürzung

Bei der Suche nach verlässlichen Gründen für ein bestimmtes Studierverhalten sind verschiedene Aspekte von Bedeutung. Das können die Bedingungen an der Hochschule und des Studienganges sein, z. B. dessen Strukturiertheit, aber auch der Arbeitsmarkt und Berufsaussichten können die Länge des Studiums beeinflussen. Die Absicht, das Studium möglichst rasch abzuschließen, ist in den letzten zehn Jahren von 24 % auf 35 % angestiegen.

#### Geplante Studiendauer

Die geplante Studiendauer ist von 1990 mit der „Rekordmarke“ von 12.0 Fachsemestern auf 11.9 Semester im Jahr 1995 leicht gefallen. Die Zeithorizonte liegen aber immer noch deutlich über den angestrebten Planungswerten (z.B. Regelstudienzeit, BAföG-Höchstförderdauer). Dabei betragen die Mittelwerte der geplanten Studiendauer bis zum Abschluss in den einzelnen Studienphasen:

	alle Fächer	Psychologie
<i>Anfang (1. -2. Sem.)</i>	9.8 FS	10.3 FS
<i>Mitte (3. – 8. Sem.)</i>	10.6 FS	11.2 FS
<i>Ende (9. – 12. Sem.)</i>	12.3 FS	12.5 FS
<i>Langzeit (13 und mehr)</i>	17.6 FS	17.8 FS

Der Zeithorizont der Studierenden des Studienganges Psychologie ist zwar insgesamt höher. Es zeigt sich aber auch bei dem Zeithorizont für „alle Fächer“

ein Spreizungseffekt; je weiter die Studierenden im Studium fortschreiten, desto deutlicher wird der Zeithorizont hinaus geschoben.

### **Gründe für Studienzeitverzögerungen**

Bei der Frage nach Gründen für die Überschreitung der Regelstudienzeit bestätigen die Studierenden, dass dafür eine breite Palette von Faktoren ausschlaggebend sei. Die Angaben in Prozent für die Kategorie „trifft sehr stark zu“ stellen sich wie folgt dar (Mehrfachnennungen waren möglich):

<i>Erwerbstätigkeit neben dem Studium</i>	58 %
<i>Art der Studienorganisation/Aufbau</i>	48 %
<i>Umfang und Höhe der Anforderungen</i>	31 %
<i>andere Interessen außerhalb der Hochschule</i>	29 %
<i>mangelnde Beratung durch Lehrende</i>	24 %
<i>Art und Weise der Prüfungen</i>	27 %
<i>unzureichende Studierfähigkeit</i>	24 %
<i>schlechte Berufsaussichten</i>	20 %
<i>ungenügende Schulvorbereitung</i>	20 %
<i>Fehlen von Sanktionen</i>	10 %

Neben dem Hauptgrund „Erwerbstätigkeit neben dem Studium“, ist der Grund „Art der Studienorganisation/Aufbau“, als institutionell bedingter Grund, den fast die Hälfte aller Studierender angeben, beachtlich hoch.

### **Maßnahmen zur Studienzeitverkürzung**

Studiengebühren für Langzeitstudierende halten Studierende an den einzelnen Hochschulen nur zwischen 20 und 25 Prozent für eine geeignete Maßnahme Studienzeiten zu verkürzen. Für die Freischuss-Regelung<sup>11</sup> besteht allgemein eine hohe Akzeptanz und auch Bereitschaft, sie in Anspruch zu nehmen.

## **2.4.4 Schwierigkeiten und Belastungen der Studierenden**

### **Schwierigkeiten**

Die Schwierigkeiten der Studierenden im Bereich von Leistung und Prüfung sowie Studienplanung und –orientierung stellen sich für die Kategorie „einige und große“ Schwierigkeiten wie folgt dar:

---

<sup>11</sup> „Freischuss-Regelung“ bedeutet, dass eine innerhalb der Regelstudienzeit abgelegte Abschlussprüfung im Falle der Nichtbestehens als nicht unternommen gilt.

	einige + große Schwierigkeiten
<i>Prüfungen effizient vorbereiten</i>	55 %
<i>Leistungsanforderungen im Fachstudium</i>	42 %
<i>Planung des Studiums über ein bis zwei Jahre im Voraus</i>	50 %
<i>in der Vielfalt der Inhalte eine eigene Orientierung gewinnen</i>	48 %

Es zeigt sich, dass mehr als die Hälfte einige und große Schwierigkeiten haben, eine Prüfung effizient vorzubereiten. Als zweithäufigster Grund für Schwierigkeiten ist die Planung des Studiums über einen längeren Zeitraum hinaus angegeben.

### **Belastungen**

Während Schwierigkeiten eher als Herausforderung erlebt werden können, stellen Belastungen meistens eine Einschränkung dar, die den Studienfortgang beeinträchtigen können. Dabei können die einzelnen Belastungen, nach Angaben der Studierenden, in drei Bereiche zusammengefasst werden:

1. Leistungsanforderungen und Prüfungen
2. Anonymität, Orientierungsprobleme und Situation als Student sowie persönliche Probleme
3. finanzielle Lage und berufliche Aussichten.

Es wird besonders betont, dass die drei Bereiche voneinander unabhängig sind und die erwartete Annahme bestätigt, dass mit größeren Schwierigkeiten auch größere Belastungen einhergehen.

Als Fazit aus den Ergebnissen dieser Studie wird, unter besonderer Berücksichtigung des Aspektes eines möglichen Einflusses auf die Studiendauer, festgehalten, dass als Grund für Studienfachwechsel oder die Aufgabe des Studiums, auch die Art und Struktur der Leistungsanforderungen und die Gliederung des Studienganges bedeutsam sind. Die Studierenden planen zwar, ihr Studium zügig abzuschließen, der Zeithorizont verschiebt sich aber im Studienverlauf nach hinten. Hinsichtlich des Stellenwertes von Hochschule und Studium sehen etwas mehr als ein Drittel der Studierenden das Studium wie eine normale Tätigkeit an. Als Teilbereich betrachten mehr als drei Zehntel das Studium und als Lebensmittelpunkt weniger als drei Zehntel der Studierenden. Nur ein geringer Anteil betrachtet das Studium als nebensächlich. Bezüglich der

Belastungen von Studierenden ergeben sich drei Hauptbereiche (1. Leistungsanforderungen und Prüfungen, 2. Orientierungsprobleme und Situation als Student; einschließlich persönlicher Probleme und 3. ökonomische Lage und berufliche Aussichten).

## **2.5 Die Situation vor Ort in Heidelberg**

Studierende, die im Diplomstudiengang Psychologie an der Universität Heidelberg eingeschrieben sind, studieren am „Psychologischen Institut“ (PI), das zur „Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften“ gehört. Bevor auf die Situation des Instituts näher eingegangen wird, werden zunächst einige allgemeine Informationen zur Universität Heidelberg gegeben.

Im Sommersemester 1999 hatte die Universität Heidelberg insgesamt 23.264 eingeschriebene Studierende. Davon waren 8.0 % beurlaubt<sup>12</sup>. Im Sommersemester 2001 waren es 22.726 Studierende, beurlaubt waren davon 6.4 %. Es ist festzustellen, dass die Zahl der Studierenden rückläufig ist und der Anteil der Studierenden, die beurlaubt sind, ebenfalls gesunken ist.

Die organisatorischen Grundeinheiten der Universität Heidelberg sind ihre 15 Fakultäten. Je nach Größe gibt es Fakultäten, die nur ein Fach vertreten, es werden aber auch Wissenschaftliche Einrichtungen verschiedener Fachrichtungen (Institut, Seminar) zu einer Fakultät zusammengefasst. Das ist bei der „Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften“ der Fall, zu der auch das PI gehört. Der Fakultät sind nachfolgend genannte sechs Wissenschaftliche Einrichtungen zugeordnet:

- Psychologisches Institut
- Institut für Soziologie
- Erziehungswissenschaftliches Seminar
- Institut für Sport und Sportwissenschaft
- Institut für Gerontologie und
- Institut für Ethnologie

Die Fakultät ist hinsichtlich der in ihr vertretenen Studiengänge sehr heterogen zusammengesetzt.

---

<sup>12</sup> Eigene Berechnungen nach den Studierenden-Statistiken Sommersemester 1999 und 2001.

### 2.5.1 Psychologisches Institut

Als Wissenschaftliche Einrichtung der Universität Heidelberg dient das PI der Durchführung von Forschung, Lehre und Studium im Fach Psychologie (Studiengang Diplompsychologie und Nebenfach im Magisterstudiengang). Im Sommersemester 1999 waren insgesamt 676 Studierende im Studiengang Diplompsychologie eingeschrieben, davon waren 17.3 % beurlaubt. Im Sommersemester 2001 waren es noch insgesamt 647 Studierende, beurlaubt waren davon 12.7 %. Auch hier sind die Studierendenzahlen und die Zahl der Beurlaubungen, wenn auch nicht ganz so stark, ebenfalls rückläufig. Die Zulassungszahlen für Erstsemester betragen in den vergangenen Jahren immer ca. 90 Studierende.

Das PI ist zentral im Altstadtbereich gelegen. Von der Struktur her ist es in Arbeitseinheiten mit Sekretariaten organisiert, außerdem gibt es verschiedene Forschungsprojekte. Als Einrichtungen des Instituts sind die „Praxis- und Forschungsstelle für Psychotherapie und Beratung“ (PFPB)<sup>13</sup> und seit neuestem das „Zentrum für Psychologische Psychotherapie“ (ZPP)<sup>14</sup> angegliedert. Eine Bibliothek als Serviceeinrichtung befindet sich im Institutsgebäude, ebenso ein CIP-Pool mit 15 PC-Arbeitsplätzen. Im Gebäude stehen zwei für die Studierenden zugängliche Kopierer. Das Verwaltungssekretariat ist für alle zentralen Verwaltungsarbeiten zuständig. Zum Personal des Instituts gehört auch ein Hausmeister.

Das Prüfungssekretariat ist Geschäftsstelle für den Prüfungsausschuss bzw. -vorsitzenden und erledigt alle damit im Zusammenhang stehenden Verwaltungsarbeiten. Die Anmeldung zur Vordiplom- oder Hauptdiplomprüfung erfolgt nicht im Prüfungssekretariat, sondern bei zwei wissenschaftlichen Mitarbeitern. Prüfungstermine werden individuell von den Studierenden mit den jeweiligen Prüfern abgesprochen. Die Studienfachberatung (Unterstützung der

---

<sup>13</sup> Die PFPB bietet Psychotherapie (Verhaltenstherapie) für die Behandlung bei psychischen Störungen, Mediation bei Konflikten (z.B. Scheidungsmediation), Paartherapie und -beratung sowie Beratung und Psychotherapie im Bereich Kinder an.

<sup>14</sup> Zentrale Aufgabe des ZPP, das in Kooperation zwischen der Universität Heidelberg, der Universität Mannheim und dem Zentralinstitut für Seelische Gesundheit (ZI, Mannheim) gegründet wurde, ist, einen Ausbildungsgang (Kontaktstudiengang) zum Psychologischen Therapeuten einzurichten und durchzuführen. Der Studienbetrieb wird zum Sommersemester 2002 aufgenommen.

Studierenden in ihrer individuellen Studienplanung) wird von zwei wissenschaftlichen Mitarbeitern wahrgenommen. Ein Mitarbeiter ist für den Bereich der Beratung von Studienbewerbern und Fragen zur Vordiplomprüfung zuständig. Ein anderer Mitarbeiter übernimmt die Beratung bei Fragen zur Hauptdiplomprüfung. Die Leitung des Instituts übernimmt ein Professor als Geschäftsführender Direktor, jeweils für die Dauer von zwei Jahren.

### **2.5.2 Prüfungsordnung und Studienplan**

Die Prüfungsordnung und der Studienplan für den Studiengang Diplompsychologie sind als Skript Nr. PO 1 u. PO 2 (früher 552 u. 553) in der Institutsbibliothek käuflich zu erwerben<sup>15</sup>, sie sind aber auch über das Internet (<http://www.psychologie.uni-heidelberg.de>) zugänglich und vollständig in Anhang A abgedruckt.

Die Abschlussprüfung, mit der die Fakultät den Hochschulgrad „Diplom-Psychologin“ bzw. „Diplom-Psychologe“ verleiht, wird auf Grund der vom Senat der Universität Heidelberg beschlossenen Prüfungsordnung (14.11.1990) abgelegt. Sie legt die Regelstudienzeit (9 Semester) und einen zeitlichen Gesamtumfang des Studiums von 160 Semesterwochenstunden (SWS) fest. Außerdem enthält sie weitere allgemeine Regelungen:

- zur Gliederung des Studiums, Art der Prüfungen
- zum Prüfungsausschuss
- zu Prüfern/Beisitzern
- zur Anrechnung von Studien- und Prüfungsleistungen
- zu Versäumnis, Rücktritt und Täuschung.

In weiteren Abschnitten werden, unter anderem, jeweils für die Diplom-Vorprüfung und die Diplom-Hauptprüfung

- die Zulassung
- das Zulassungsverfahren
- die Bewertung von Prüfungsleistungen
- das Prüfungsverfahren

geregelt.

---

<sup>15</sup> Die Autorin erlaubt sich, dem PI den Vorschlag zu machen, bei Präsentationen nach außen mit „Drucksachen“, wie z.B. dem Studienplan oder der Prüfungsordnung, auf ein ansprechendes und übersichtliches Layout Wert zu legen.

Der Studienplan für den Studiengang Psychologie an der Universität Heidelberg (15.10.1990) enthält allgemeine Bestimmungen (Ziele des Studiums, Studienvoraussetzungen, Studiendauer, Gliederung des Studiums, Studienberatung, Zulassung zu einzelnen Lehrveranstaltungen) und erläutert den Inhalt und die Gestaltung des Studiums getrennt für den ersten (Grundstudium) und zweiten Studienabschnitt (Hauptstudium). Zusätzlich enthält er in § 19 Ziele des Instituts für den Qualitätsausbau des Studiums.

Nach Durchsicht der Prüfungsordnung und des Studienplanes bleibt festzustellen, dass das Grundstudium von der Struktur (Blockprüfung), den Anforderungen und dem zeitlichen Rahmen klar definiert ist (Abschluss der Vordiplomprüfung spätestens bis Vorlesungsbeginn des 7. Fachsemesters). Nach § 4 des Studienplanes ist das Lehrangebot so zu organisieren, dass das Studium in neun Semestern abgeschlossen werden kann. Doch schon im Grundstudium gibt es für die Studierenden ein Dilemma. Die Vorgaben lauten, dass die sieben mündlichen Vordiplomprüfungen, der Prüfungszeitraum beträgt 6 Monate, in der vorlesungsfreien Zeit zwischen dem 4. und 5. Semester abgelegt werden sollen (in der Regel zwischen Mitte Juli bis Mitte Oktober). Selbst wenn der Studierende in diesem Zeitraum seine Prüfungen beginnt, wird er sie, auf Grund des umfangreichen Prüfungstoffes, erst im Laufe des 5. Semesters abschließen können. Parallel zur Vordiplomprüfung müsste er schon an einführenden Vorlesungen, Seminaren und einem Praktikum im Bereich Diagnostik im Hauptstudium teilnehmen, um im nächsten Wintersemester (7. Fachsemester) den Anschluss an das Klinisch–Psychologische Praktikum zu bekommen. Für das Hauptstudium lässt sich festhalten, dass die Studierenden auf Grund der Wahlmöglichkeiten für das Prüfungsverfahren (Blockprüfung, Staffelpfung), für das forschungsorientierte Vertiefungsfach, das nichtpsychologische Nebenfach<sup>16</sup> und auch der Entscheidung, in welchem Bereich die Diplomarbeit geschrieben werden soll, zahlreiche Entscheidungen treffen müssen, also keine klar vorgegebenen Strukturen mehr bestehen. Es wird vermutet, dass dadurch, aber auch durch die Studienorganisation zeitliche Verzögerungen entstehen können.

---

<sup>16</sup> Hier sind Studierende mit dem Nebenfach BWL, mit vier zu erbringenden Leistungsnachweisen, zeitlich besonders stark belastet.

Zum Abschluss dieses Abschnitts wird noch auf einen Widerspruch im Studienplan hingewiesen, wo in § 19 steht:

Bei positiver Änderung dieser Rahmenbedingungen (sei es durch Stellenausbau oder Wegfall der Numerus clausus-Notwendigkeit) wird daher der vorliegende Studienplan an mehreren Stellen zu verbessern sein, und zwar z.B. durch: .....

- die Verteilung der notwendigen Inhalte auf einen Zeitraum, der über die in der Prüfungsordnung vorgesehene Regelstudienzeit von 9 Semestern hinausgeht;
- die Möglichkeit einer Verlängerung der Bearbeitungszeit der Diplomarbeit um 6 Monate statt 3 Monate.

Versteht man den Satz nach dem ersten Spiegelstrich so, wie er da steht, stellt er die Absicht des Instituts dar, die Studienzeit zu verlängern. Ist es jedoch ein Schreibfehler und es wird gemeint, dass die Verteilung der notwendigen Inhalte *nicht* über die Regelstudienzeit hinausgehen soll, bedeutet das ein Eingeständnis des PI, dass der Verpflichtung in der Prüfungsordnung, ein Studium innerhalb der Regelstudienzeit abschließen zu können, nicht nachgekommen wird. Das Ziel der Verlängerungsmöglichkeit der Diplomarbeit um 6 Monate dient ebenfalls nicht einer Verkürzung der Studienzeit. Nach Meinung der Autorin sollte das Ziel im Hinblick auf die lange Studiendauer am PI eher sein, Diplomarbeitsthemen so gestalten, dass die Diplomarbeit innerhalb der regulären Bearbeitungsfrist von 6 Monaten abgeschlossen werden kann.

### 2.5.3 Personelle und finanzielle Situation

Eine Beschreibung der personellen und finanziellen Situation des Psychologischen Instituts findet sich im Entwurf des Lehrberichtes 1996 – 1998 (Studienkommission Gerontologie/Psychologie der Universität Heidelberg, 1998). Es wird berichtet, dass das Lehrprogramm voll auf das auf Grund der vorhandenen und besetzten Personalstellen verfügbare Lehrdeputat abgestimmt ist, so dass sich personelle Veränderungen unmittelbar in Engpässen in der Lehre niederschlagen. Davon war das Fach Psychologie durch Stellensperren der Universität, durch Wiederbesetzungssperre und Stellenstreichung einer C3-Stelle und Vakanzen im Rahmen einer Neuberufung mehrfach betroffen. Ein „Struktur-Entwicklungsplan“, in dem das Leistungsprofil des Instituts, ein Bedarfsplan sowie die Anpassung der Psychologie an künftige Aufgaben dargestellt wurde, fand, ohne Begründung, inneruniversitär keine Resonanz. Im Berichtszeitraum wird ein Absinken des Lehrdeputats von 9.5 % konstatiert. Mit dem Solidarpakt<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Der Solidarpakt wurde 1997 in Baden-Württemberg zwischen der Landesregierung und den Universitäten abgeschlossen. Die Universitäten verpflichteten sich, bis 2006 von den insgesamt knapp 17.000 Personalstellen, 1.500 Stellen abzubauen.



sollen bis 2006 noch einmal 5.5 Stellen für wissenschaftliches Personal verloren gehen. Die Bedingungen werden sich also weiter verschlechtern. Hinsichtlich der finanziellen Situation sieht es nicht besser aus. Zwar konnte der CIP-Pool neu ausgestattet werden, jedoch decken die hier vorhandenen 12 Arbeitsplätze (Verhältnis Studierende zu PC-Arbeitsplatz 1:91) bei weitem nicht den Bedarf. Mittel für zusätzliche Tutorien, aber auch Mittel für die dringend notwendige technische Ausstattung von Veranstaltungsräumen (z.B. Overhead-Projektoren, White-Boards) sind nicht verfügbar. Das Mobiliar des Instituts ist veraltet. Zusammenfassend wird festgehalten, dass die Arbeitsbedingungen für Studium und Lehre nicht optimal sind und verbessert werden müssen.

#### **2.5.4 Besondere Angebote für Studierende**

Neben den allgemeinen Beratungsangeboten (Fachstudienberatung, Beratung zur Vordiplom- oder Hauptdiplomprüfung) führt das Psychologische Institut zentrale Einführungs- und Informationsveranstaltungen jeweils zu Beginn des Wintersemesters durch. Im *Erstsemester-Kompakt-Seminar* (EKS), das eine lange Tradition hat, werden die Erstsemester an acht Tagen vor Vorlesungsbeginn mit den Studieninhalten, dem Veranstaltungsangebot, den Arbeitseinheiten und den örtlichen Gegebenheiten vertraut gemacht. Die Arbeit erfolgt in Kleingruppen, die jeweils von einem Tutor betreut werden. Die Koordination/Leitung des EKS liegt in der Hand von zwei wissenschaftlichen Mitarbeitern.

Der Wechsel ins Hauptstudium wird vom Institut durch ein *Hauptdiplom-Informationseminar* (HIS) unterstützt, das an 1.5 Tagen bei Vorlesungsbeginn im Wintersemester angeboten wird. Hier werden den Studierenden die Arbeitseinheiten und deren Schwerpunkte im Hauptstudium vorgestellt. Fragen der Studiengestaltung, der Organisation von Praktika und der Diplomarbeit werden ebenfalls behandelt. Mit der Durchführung ist ein wissenschaftlicher Mitarbeiter beauftragt, der von Tutoren unterstützt wird.

Aus den vorangegangenen Ausführungen zu Abschnitt 2.5.1 wird, unter besonderer Berücksichtigung des Aspektes eines möglichen Einflusses auf die Studiendauer, als Resümee festgehalten, dass eine große Bereitschaft und Verpflichtung des PI gesehen wird, die Studienbedingungen für die Studierenden

zu verbessern und Studienzeiten zu verkürzen. Die Möglichkeiten dazu sind aber, auf Grund der seit längerer Zeit bestehenden angespannten Personalsituation und auch der handlungslähmenden finanziellen Bedingungen, eingeschränkt. Der Studiengang ist eigentlich nur im Grundstudium gut gegliedert und überschaubar. Im Hauptstudium ist eine Orientierung schwieriger. Es gibt zahlreiche Beratungsangebote. Hinsichtlich der zentralen Einführungs- und Informationsveranstaltungen (EKS, HIS) bestehen differenzierte Angebote. Im Studienverlauf, insbesondere in der Studienabschlussphase, wo es ja dann auch schon um den Übergang in den Beruf geht, fehlen Angebote.

## **2.6 Individuelle Determinanten der Studiendauer**

Über Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung, die von 1971 - 1993 durchgeführt wurde, berichten Giesen und Gold (1996). Die Ausgangsstichprobe umfasste 3.500 Schülerinnen und Schüler der 11. Gymnasialklasse in den alten Bundesländern, die mit einem breit angelegten Instrumentarium in der 12. Klasse untersucht wurden. Spätere Erhebungen folgten kurz nach Studienaufnahme, zur Studienmitte und nach Studienabschluss. Hypothesen waren, dass diejenigen Studenten das Ende ihres Studiums hinausschieben, die mit ihrem Studium unzufrieden sind, die wenig geneigt sind, sich für die Bewältigung akademischer Anforderungen anzustrengen, deren Studienbedingungen nicht ihren Vorstellungen entsprechen und für die der schnelle Einstieg in eine materielle Karriere von untergeordneter Bedeutung ist. Außerdem sollten private Umstände, insbesondere finanzieller Art, hinzutreten. Motivationale Aspekte und Lebensbedingungen sollten sich stärker zum Ende des Studiums auswirken. Studierunlust und knappes Zeitbudget für Prüfungsvorbereitungen sollten die Tendenz zum Verschieben der Prüfungsanmeldung führen. Intellektuelle Voraussetzungen sollten nicht wesentlich zu unterschiedlichen Studiendauern beitragen. Zur Überprüfung der Hypothesen wurden neben der Abiturnote und der Intelligenz zahlreiche Daten erhoben, die zu den vier Merkmalsgruppen Studienbefindlichkeit, Studienmotivation, Studienbedingungen und Berufsziele zusammengefasst wurden.

Aus den erfolgreichen Absolventen ( $N = 1.933$ ) wurden 1.044 Personen aus vier Studienbereichen näher untersucht. Der Studiengang Psychologie war den

Geisteswissenschaftlern zugeordnet. Zum Vergleich von Normalzeit- und Langzeitstudierenden wurde ein liberales Kriterium festgelegt, nämlich das Überschreiten der fachspezifischen BAföG-Höchstförderdauer um mehr als vier Semester. Das bedeutete für den Studiengang Diplompsychologie, dass ein Langzeitstudierender derjenige war, der sein Studium ab dem 14. Semester und später abgeschlossen hat.

Die Ergebnisse zeigen, dass in den geisteswissenschaftlichen Studiengängen 33 % Langzeitstudierende waren. Hypothesen zur Studienbefindlichkeit, der Studienmotivation und den Studienbedingungen lassen sich bei den Geisteswissenschaften nicht bestätigen, nur im Studienbereich Mathematik, Naturwissenschaften und Technik. In diesem Bereich schätzen Normalzeit- und Langzeitstudierende das Leistungsklima und die Wichtigkeit theoretisch-wissenschaftlicher Berufsziele nicht unterschiedlich ein. Dies war, neben unsystematischen Unterschieden im Intelligenzbereich, ein Hinweis für die These, dass auch in diesen Studiengängen motivationale Merkmale für die Studiendauer wichtiger sind als intellektuelle Fähigkeiten. Bekanntlich sind Noten nicht nur das Ergebnis intellektueller Verarbeitungsprozesse, sondern auch der Bereitschaft, sich intensiv und ausdauernd den Leistungsanforderungen zu widmen. Die Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften sind hinsichtlich ihrer Vorhersagbarkeit der Studiendauer quasi Extremgruppen. Über Ursachen wurde spekuliert, dass die geisteswissenschaftlichen Studiengänge erheblich unstrukturierter aufgebaut sind, was zeitlich gesehen in eine Sackgasse führen kann. Die Autoren weisen ausdrücklich darauf hin, dass die vorgestellten Ergebnisse die Verhältnisse an den Universitäten in den achtziger Jahren widerspiegeln.

## **2.7 Einfluss von Studien- und Prüfungsorganisation**

Untersuchungen von Helberger und Mitarbeiter (1987, 1988, zitiert nach Giesen & Gold 1996) belegen den *Einfluss der Studien- und Prüfungsorganisation* auf die Studiendauer. Sie untersuchten gleiche Fachrichtungen an verschiedenen Universitäten und stellten fest, dass das Studium um so länger dauert, je mehr Freiräume die örtlichen Studien- und Prüfungsordnungen den Studierenden einräumen.

## **2.8 Vergleich zweier Fachrichtungen: Betriebswirtschaftslehre und Soziologie**

Geier und Lilli (1992) haben Studierende der Betriebswirtschaftslehre (BWL) und der Soziologie vergleichend dahingehend untersucht, ob sie sich nach der „Theorie der Handlungskontrolle“ von Kuhl (1983, 1994a, 1995) hinsichtlich der Ausprägung von *Handlungs- und Lageorientierung* unterscheiden und ob sich die individuelle Ausprägung im Studienverlauf verändert. Die Theorie von Kuhl soll erklären, warum Personen ihre Handlungsabsichten in so unterschiedlichem Maß in die Tat umsetzen. Als Erklärung dazu werden zwei idealtypische Kategorien, die Handlungs- und die Lageorientierung, postuliert. Sie sind aber weniger als zwei getrennte Konzepte, sondern eher als Endpunkte eines Kontinuums anzusehen. Für das Fach BWL gibt es während der Ausbildung starke curriculare Vorgaben und auch Verschulung. Das Fach Soziologie ist vergleichsweise niedrig strukturiert. Als Ergebnis zeigte sich, dass die Soziologie-Studenten durchgängig über alle Semester hinweg und zu beiden Erhebungszeitpunkten niedrigere Handlungskontrollgesamtscores als BWL–Studenten hatten. Innerhalb der fachspezifischen Substichproben bestand eine deutliche Stabilität über die beiden Erhebungszeitpunkte. Da die Ausprägungen von Handlungskontrolle kaum im Studienverlauf, aber zwischen den Fächern variieren, wird nicht von fachspezifischen Sozialisationseffekten gesprochen, sondern von einer Selektion (hinsichtlich Handlungskontrolle) *in* die Fächer. Daher treffen im Fach Soziologie geringer handlungsorientierte Studierende auf ein Fach, dessen wenig strukturierte Studienorganisation eher Handlungsorientierung erfordert. Als mögliche Folge stärkerer Lageorientierung werden verlängerte Studienzeiten oder auch ein frühzeitiges Aufgeben des Studiums vermutet. Das wird von den Autoren aber nicht überprüft oder näher erläutert.

## **2.9 Zusammenfassung der Erkenntnisse und Schlussfolgerungen**

Die Studien und Analysen haben bisher gezeigt, dass die Studiendauer von ganz unterschiedlichen Größen beeinflusst wird. Haupteinflussgrößen sind die *Hochschule* (als Institution mit ihrer Struktur, ihren Aufgaben, den finanziellen und personellen Ressourcen und einer spezifischen Prüfungsordnung und dem Studienplan) und der *Studierende* (als Person mit seinem persönlichen Hintergrund, seinen Persönlichkeitsmerkmalen, Einstellungen, Fähigkeiten und

Kompetenzen). Zwischen diesen Größen besteht ein komplexes Beziehungsgefüge mit zahlreichen Variablen.

### **2.9.1 Einflussgröße Hochschule**

Der Wissenschaftsrat (2001) betont, dass die mittlere Studiendauer ein *Leistungsindikator* ist, der ausdrückt, in welcher Zeit es einer Hochschule oder einem Fachbereich gelingt, Studierende zu einem ersten Abschluss zu führen. Damit soll zwar keine Aussage über die *Qualität*, jedoch über die *Effizienz* der Ausbildung gemacht werden. Dennoch hält die Autorin die Frage sowohl der Effizienz als auch der Qualität für wichtig. Die Einschätzungen von Studierenden sollten dazu eingeholt werden.

Die Studiendauer ist aber auch Ausdruck der *faktischen* Verhältnisse. Der Einfluss von Studien- und Prüfungsorganisation wurde belegt (s. Abschnitt 2.7). Bei Durchsicht der Prüfungsordnung für den Studiengang Diplompsychologie konnte eine klare Struktur nur für das Grundstudium festgestellt werden. Die fehlende klare Struktur könnte sich ebenfalls auf die Studiendauer auswirken. Ein weiterer Einfluss könnte von der angespannten finanziellen und personellen Situation des Psychologischen Institutes ausgehen, auf Grund derer es vielleicht nicht möglich ist, die Studierenden ausreichend zu unterstützen und zu betreuen. Ebenso könnte die Qualität der Lehre (Stichwort: pädagogische Eignung als Einstellungsvoraussetzung für Professoren) eine Rolle spielen. Hierzu sollte die Meinung der Studierenden eingeholt werden.

### **2.9.2 Einflussgröße Studierender**

Die vorwiegend ökonomisch bedingte ansteigende Erwerbsbelastung der Studierenden trägt dazu bei, dass sich die Studierenden nicht mehr voll ihrem Studium widmen können, das hat sicher Einfluss auf die Studiendauer. Der Anteil der Teilzeitstudierenden hat sich bundesweit erhöht, was im Ergebnis ebenfalls zur Studienzeitverlängerung führen muss (s. Abschnitt 2.3.5). Neben dem persönlichen Hintergrund (Alter, Geschlecht, familiäre Situation und Belastungen, Wohnsituation und ökonomische Situation) wirken sich zwar weniger intellektuelle, jedoch motivationale Einflüsse auf die Studiendauer aus (s. Abschnitt 2.6). Diesbezüglich wurde der Einfluss von Handlungs- und

Lageorientierung festgestellt, der zur Folge haben könnte, dass Lageorientierte länger studieren (s. Abschnitt 2.8).

Die theoretischen Grundlagen der *Theorie der Handlungskontrolle* (Kuhl 1983, 1994a, 1995) werden im folgenden Abschnitt 3.1 dargestellt. Es besteht aber die Überlegung, dass außer der Handlungs- und Lageorientierung noch weitere Einflüsse bestehen, die mit der Wahrnehmung von *Selbstwirksamkeit* und dem Vorhandensein von *Schlüsselkompetenzen aktiven und eigenverantwortlichen Studierens* zusammenhängen und sich auf die Studiendauer auswirken könnten. Dieser Idee soll bei der Umsetzung der Studie nachgegangen werden. Die theoretischen Grundlagen dieser Konzepte werden in Kapitel 3 erläutert.

### 3. Theoretische Grundlagen

Zu lernen, Prüfungen innerhalb einer bestimmten Zeit abzulegen oder eine Diplomarbeit zu schreiben, erfordert zum einen unterschiedliche Aktivitäten, Handlungen, also Verhalten einer Person. Zum anderen muss die Person auch über bestimmte Fähigkeiten, Kompetenzen und Persönlichkeitsdimensionen verfügen, um diese Anforderungen zu bewältigen.

Mit Erklärungen für zielgerichtetes Verhalten, dessen Beweggründe und auch den dabei ablaufenden Prozesse beschäftigt sich die Motivationspsychologie. Verschiedene theoretische Ansätze von z. B. Eigenschaftstheorien der Motivation, situativen Determinanten des Verhaltens, Motivation durch Erwartung und Anreiz, der Volition und dem Realisieren von Intentionen werden ausführlich bei Heckhausen (1989) dargestellt. Er beschreibt grundsätzlich drei Blickwinkel, von denen aus Verhalten erklärt werden kann. Auf den ersten Blick werden nur Persönlichkeitsmerkmale bzw. handlungsleitende Wertungsdispositionen zur Verhaltensklärung herangezogen. Beim zweiten Blick hingegen richtet sich der Fokus auf die Situationsbestimmtheit des Verhaltens. Der dritte Blick betrachtet sowohl Situations- als auch Personenfaktoren. Zu dieser dritten Betrachtungsmöglichkeit gehört auch die *Theorie der Handlungskontrolle* von Kuhl (1983, 1994a, 1995). Sie gehört zu einem neueren Forschungsstrang der Motivationsforschung, der auf älteren, willenspsychologischen Ansätzen von Ach (1910, zitiert nach Kuhl, 1983) basiert. Es werden Vermittlungsprozesse der *Handlungskontrolle* von denen der *Ausführungskontrolle* unterschieden und das Konzept der *Handlungs- und Lageorientierung* eingeführt, das zwischen *motivationalen* und *volitionalen* Aspekten differenziert. Zuerst werden diese Aspekte von Verhalten vorgestellt (Abschnitt 3.1). Das Konstrukt der *Selbstwirksamkeitserwartung* wird anschließend in Abschnitt 3.2 und das *Modell der Schlüsselkompetenzen aktiven und eigenverantwortlichen Studierens* in Abschnitt 3.3 erläutert.

#### 3.1 Theorie der Handlungskontrolle

Die *Theorie der Handlungskontrolle* befasst sich mit den mentalen Vorgängen, die von einer *Handlungsabsicht* zu einer *Handlungsrealisierung* führen. Die dabei ablaufenden Vorgänge werden dann als *volitionale Prozesse* bezeichnet, wenn

sich Schwierigkeiten während des Handlungsverlaufs einstellen. So kann Volition vor und während der Intentionsbildung (*Absichtskontrolle*) wirksam werden, aber auch nach der Intentionsbildung bei der Intentionsrealisierung (*Ausführungskontrolle*).

### 3.1.1 Formen der Handlungssteuerung

Der Begriff der *Handlungskontrolle (action control)*, die aktiv und passiv verlaufen kann, hat sich in Kuhls Arbeiten seit 1983 verändert. So fasst der Autor (1995) Handlungskontrolle unter dem Begriff Handlungssteuerung bzw. Selbststeuerung zusammen, wobei Handlungskontrolle/Selbstkontrolle eine von drei möglichen Formen der Selbststeuerung darstellt. Zwei der drei Formen, *Selbstkontrolle* und *Selbstregulation*, benötigen eine volitionale Beteiligung im Sinne eines *zentralen Koordinationssystems* (zentrale Führung). Die dritte Form der Selbststeuerung, die *Selbstorganisation*, braucht praktisch keine volitionale Beteiligung.

Die *Selbstkontrolle (SK)*, als Steuerungsform mit höchster volitionaler Beteiligung, setzt mit Hilfe eines übergeordneten Steuerungssystems eine Intention direktiv gegen Intentionen oder Bedürfnisse, die mit der ursprünglichen Intention nicht kompatibel sind, durch. Alle psychischen Systeme, die im Dienst der Intentionsrealisierung stehen (z.B. Emotion, Motivation, Kognition), müssen der Direktive folgen. Sie ist eine Steuerungsform, die extrinsischen Motivationszuständen zugrunde liegt. Ist eine Handlung notwendig und wichtig, und erfüllen die psychischen Systeme die notwendigen Voraussetzungen für die Handlungsdurchführung nicht, erfolgt die Verhaltenssteuerung auch entgegen der augenblicklichen Bedürfnislage der Person. Die SK setzt ein, wenn das Individuum unter Druck handelt, seine Existenz bedroht ist. Sie erfordert sehr viel Informationsverarbeitungskapazität. Als Metapher für die SK benutzt der Autor den Begriff „Diktatur“.

Bei der *Selbstregulation (SR)* als Steuerungsmodus ist das zentrale Koordinationssystem zwar ebenfalls beteiligt, aber schwächer, da die momentane Bedürfnissituation mit berücksichtigt wird. Die zentrale Koordination ist für die Ausbalancierung und Vermittlung der verschiedenen Subsysteme zuständig. Die



SR ist die für intrinsische Motivationszustände typische Steuerungsform. Sie setzt dann ein, wenn kreative Problemlösungen gefordert sind. Wenn psychische Funktionen der Person, die der aktuellen Intention zuwiderlaufen, ausgeschaltet würden, die momentane Bedürfnislage also keine Berücksichtigung fände, wirkte sich das kreativitätszerstörend aus. Insgesamt stellt die SR weniger Ansprüche an das Informationsverarbeitungssystem. Als Metapher wird für die SR der Begriff „Demokratie“ verwendet.

Als *Selbstorganisation* (SO) bezeichnet Kuhl die Form der Handlungssteuerung, die praktisch ohne volitionale Mechanismen auskommt. Sie ist, wie die SR, für intrinsische Motivationszustände typisch. Immer dann, wenn die Fertigkeiten für eine Handlung vorhanden sind bzw. die Handlung gut eingeübt ist und sie der aktuellen Bedürfnislage der Person entspricht, kommt die SO zum Einsatz. Sie ist eine automatische, passive Steuerungsform, die die Informationsverarbeitungskapazität für parallel ablaufende Tätigkeiten nicht reduzieren soll. Im SO-Modus soll die Aufmerksamkeit automatisch auf das für die Steuerung relevante Reizmaterial gerichtet werden. Das von Csikszentmihalyi (1975) beschriebene „Flusserleben“ stellt ein Beispiel für diese Steuerungsform dar. Man geht in einer Tätigkeit auf, und sie wird als wenig anstrengend empfunden, da sie von der momentanen Bedürfnislage gestützt wird.

Die Funktion des Gesamtsystems stellt sich Kuhl (1995, S. 676) wie folgt vor:

Im real operierenden Gesamtsystem wird zur Bewältigung der meisten Probleme die koordinationsfreie Steuerungsform (SO) mit den beiden volitionalen Steuerungsformen (SR und SK) verwoben sein: In manchen Phasen wird die eine Steuerungsform überwiegen, in anderen Phasen wird eine andere eingesetzt. Verschiedene Systembereiche können vermutlich auch gleichzeitig nach unterschiedlichen Steuerungsformen arbeiten. Trotzdem ist es möglich, daß wir auf einer molaren Analyseebene ein aufgaben- und persönlichkeitsabhängiges Überwiegen einer der Steuerungsformen beobachten.

Kuhl stellt zwei Formen der *Emotionsregulation*, die *Lageorientierung* und die *Kontaktororientierung*, dar. In beiden Systemkonfigurationen ist die volitionale Handlungssteuerung reduziert. Bei der Lageorientierung steht die Anpassung des inneren Milieus an eine eingetretene Lage im Vordergrund. Dieser Modus zeichnet sich durch Kognitionen aus, die um die eingetretene Lage kreisen. Bei der Kontaktororientierung geht es um die Regulation des externen emotionalen Milieus, in denen anderen Menschen die eigene Befindlichkeit kommuniziert wird

und die Befindlichkeit anderer Personen verarbeitet wird. In Abgrenzung dazu werden alle *nicht* lageorientierten Systemzustände als *handlungsorientiert/handlungsbezogen* bezeichnet. Der Begriff der *Handlungsorientierung* (als Prozesszustand) hingegen bezeichnet nicht eine spezifische Steuerungsform, sondern fasst verschiedene Steuerungsformen zusammen, in denen die volitionale Kontrolle nicht reduziert ist.

### 3.1.2 Volitionale Prozesse

Kuhl (1995, S. 678) versucht eine vorläufige *funktionale* Charakterisierung volitionaler Prozesse:

Die Begriffe *Volition* und *Wille* bezeichnen eine Kategorie kooperierender psychischer Funktionen, welche bei Vorliegen von näher zu bestimmenden Realisierungsschwierigkeiten die zeitliche, räumliche, inhaltliche und stilistische Koordination einer großen Zahl von Teilfunktionen innerhalb und zwischen verschiedenen Subsystemen und –funktionen wie Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Kognition, Emotion, Motivation, Aktivierung („Temperament“) und Bewegungssteuerung (Motorik) aufgrund eines einheitlichen Steuerungsprinzips vermittelt, das wir als „Absicht“ oder „Ziel“ bezeichnen.

Besteht für die Ausführung einer Intention oder Absicht eine ungünstige Konstellation der Subsysteme, hat die Volition die Aufgabe, das ganze System so zu beeinflussen, dass Intentionsrealisierung ermöglicht wird. Entsprechend der verschiedenen Subsysteme, die das volitionale System koordiniert, beschreibt Kuhl verschiedene Strategien der Handlungskontrolle und ihre Auswirkungen:

- *Motivationskontrolle*  
Erhöhung der Motivationstendenz, indem man sich die positiven Folgen oder Anreize des Handelns bzw. die negativen Folgen des Nichthandelns vorstellt.
- *Aufmerksamkeitskontrolle und Aufrechterhaltung des Ziels*  
Ausblenden der Informationen, die die Ausführung der im Moment handlungsdominanten Intention gefährdet. Die Aufmerksamkeit wird auf Zielrelevantes gerichtet.
- *Enkodierungskontrolle*  
Zielrelevantes Abstimmen der elementaren Wahrnehmungsstufen (z. B. Filter auf sehr frühen Verarbeitungsstufen).
- *Emotionskontrolle*  
Unterdrückung bzw. Nachregulierung hinderlicher Emotionen. Beibehaltung von förderlichen Emotionen.
- *Misserfolgs- und Aktivierungskontrolle*

Auswertung von Misserfolgen zur handlungsorientierten Fehlerkorrektur und Ausnutzung zur Mobilisierung zusätzlicher Anstrengung und Energie.

- *Initiierungskontrolle und Sparsamkeit der Informationsverarbeitung*  
Rechtzeitiges Erkennen und Nutzen der Gelegenheiten für den Beginn der intendierten Handlung. Vermeidung überlanger Entscheidungsprozesse, die die Handlungsinitiierung verhindern können.

Wenn es zu Beeinträchtigungen der volitionalen Kompetenz kommt, ist von außen nicht ohne weiteres festzustellen, ob es sich um eine vorübergehende Beeinträchtigung (*Effizienzdefizit*) im Sinne einer „intrapyschischen Führungsschwäche“ handelt, oder einzelne Willensfunktionen grundsätzlich schwach entwickelt sind (*Kompetenzdefizit*). Entweder bezieht sich die volitionale Kompetenz auf eine spezifische Handlung zu einem bestimmten Zeitpunkt und beschreibt eher einen Zustand (*state*) oder sie zeigt, wie effizient eine Person ganz allgemein ihre volitionalen Prozesse steuert und wird dann als Disposition (*trait*) angesehen. Die volitionale Kompetenz unterliegt also intra- und interindividuellen Schwankungen.

### 3.1.3 Handlungs- und Lageorientierung

Im Kontext von Handlungsregulation unterscheidet Kuhl (1994a) einen *handlungsorientierten* und einen *lageorientierten* Kontrollmodus, der beeinflusst, inwieweit eine Person in der Lage ist, z. B. Entscheidungen zu einem Abschluss zu bringen, Handlungen zu initiieren und auf Zielkurs zu halten oder auch Intentionen zu deaktivieren, wenn diese nicht mehr handlungsleitend sein sollen.

Um Intentionen in Handlungen umzusetzen, müssen diese kognitiv repräsentiert sein. Vier Komponenten sind dabei bedeutsam:

1. der Kontext, in welchem die Intention ausgeführt werden soll,
2. das Ich/Selbst, dass die Handlung ausführt,
3. der Handlungsplan, mit welchem das Ziel erreicht werden soll und
4. die Klärung der Frage, ob die Ausführung der Handlung von der Person ein fester Entschluss ist, ob die Handlung nur gewünscht oder ob die Person sich von außen zur Handlung gedrängt sieht.

Sind bei einer Person diese Komponenten hinreichend kognitiv repräsentiert, ist sie *handlungsorientiert* und kann ihre Intentionen in Handlung umsetzen. Wenn

Komponenten fehlen oder ein Ungleichgewicht in der inneren Repräsentation besteht, *degenerieren* die Intentionen und kommen nicht zur Ausführung, die Person ist dann *lageorientiert*. Dabei sind *Handlungs- und Lageorientierung* als zwei Endpunkte einer Dimension anzusehen. Wie effizient eine Person ihre volitionalen Steuerungsprozesse regeln kann, wird durch die Position auf der Dimension bestimmt. Bei der Handlungs- und Lageorientierung als Disposition werden Personen, die *handlungsorientierte* Zustände leichter und öfter herstellen können, als handlungsorientiert bezeichnet. Bei lageorientierten Personen sind *lageorientierte* Zustände häufiger zu beobachten. Auch hier gibt es eine einheitliche Dimension mit den Polen extremer Handlungsorientierung und extremer Lageorientierung und verschiedenen Ausprägungsgraden dazwischen.

Werden bei Handlungsorientierung die Handlungskontrollstrategien flexibel und der Situation angemessen eingesetzt, ist Lageorientierung durch eine verminderte Effizienz des volitionalen Systems gekennzeichnet. Kuhl unterscheidet drei verschiedene Formen der Lageorientierung. Bei der ersten Form wird das volitionale System durch perseverierende (beharrende) Gedanken gestört, die sich z. B. auf vergangene, aktuelle oder auch zukünftige Situationen beziehen können (Präokkupation). Kuhl spricht hier von *misserfolgsbezogener* Lageorientierung, da solche Gedanken häufig nach Misserfolgen auftreten können. Eine „grübelfreie“ Form des volitionalen Defizits, bei der die Entscheidungszeiten, bis es zur Ausführung einer Intention kommt, verlängert sind, bezeichnet Kuhl als *prospektive* Lageorientierung. Beziehen sich die beiden zuerst beschriebenen Formen der Lageorientierung auf Schwierigkeiten, Entscheidungen zu treffen, Handlungen zu beginnen und irrelevant gewordene Intentionen zu deaktivieren, geht es bei der dritten Form der Lageorientierung darum, relevante Intentionen auf Zielkurs zu halten, also die *ausführungsbezogene* Lageorientierung.

### 3.1.4 Operationalisierung von Handlungs- und Lageorientierung

Als Instrument zur Erfassung von Handlungs- und Lageorientierung hat Kuhl einen Fragebogen entwickelt, zu dem es auch eine Kurzanweisung gibt<sup>18</sup>. Dieser

---

<sup>18</sup> Die Autorin erhielt den *HAKEMP-90* und die *Kurzanweisung zum Fragebogen HAKEMP 90 (Handlungskontrolle nach Erfolg, Misserfolg und prospektiv)* 2002 von Prof. Dr. Julius Kuhl, Universität

Fragebogen wurde mehreren Revisionen unterzogen und liegt in deutscher und englischer Version (Kuhl, 1994b) vor. Die Applikation des Fragebogens ist ausdrücklich auf Forschungszwecke beschränkt.

### 3.1.4.1 HAKEMP 90-Fragebogen

Ausgehend von den Dimensionen Handlungs- vs. Lageorientierung ist der HAKEMP 90-Fragebogen (s. auch Amelang & Zielinski, 1997) auf Grund der drei theoretisch unterscheidbaren Subaspekte von Handlungskontrolle in drei Teilskalen mit jeweils 12 Items aufgliedert:

#### **Skala „Handlungsorientierung nach Misserfolgserfahrungen (HOM, Gegenpol: Lageorientierung, Präokkupation)“**

Die HOM-Skala ist zur Prognose generalisierter Leistungsdefizite nach Misserfolg oder anderen unangenehmen Erfahrungen geeignet. Sind Personen nach dieser Skala lageorientiert, haben sie weniger Kontrolle über Kognitionen, die um einen vergangenen, gegenwärtigen oder zukünftigen Misserfolg kreisen. Das Verhalten ist durch Präokkupation bestimmt.

##### *Item-Beispiele:*

Wenn ich etwas Wertvolles verloren habe und jede Suche vergeblich war, dann

- a) kann ich mich schlecht auf etwas anderes konzentrieren (LOM).
- b) denke ich nicht mehr lange darüber nach (HOM).

Wenn ich vier Wochen an einer Sache gearbeitet habe und dann doch alles misslungen ist, dann

- a) dauert es lange, bis ich mich damit abfinde (LOM).
- b) denke ich nicht mehr lange darüber nach (HOM).

#### **Skala „Grad der Entscheidungs- und Handlungsplanung“ (HOP, Gegenpol: Lageorientierung, Zögern)“**

Die HOP-Skala moderiert den Zusammenhang zwischen dem Grad der Intention zur Ausführung von (freiwilligen) Aktivitäten und dem Ausmaß der tatsächlichen Ausführung. Dabei realisieren Lageorientierte eine Absicht bei vergleichbarer Motivationsstärke wie Handlungsorientierte mit geringerer Wahrscheinlichkeit.

##### *Item-Beispiele:*

Wenn ich etwas Wichtiges, aber Unangenehmes zu erledigen habe, dann

- a) lege ich meist sofort los (HOP).
- b) kann es eine Weile dauern, bis ich mich dazu auffraße (LOP).

- Wenn ich nichts Besonderes vorhabe und Langeweile habe, dann
- a) kann ich mich manchmal nicht entscheiden, was ich tun soll (LOP).
  - b) habe ich meist rasch eine neue Beschäftigung (HOP).

**Skala „Handlungsorientierung bei (erfolgreicher) Tätigkeitsausführung (HOT = Tätigkeitszentrierung (früher HOE), „intrinsische“ Motivation Gegenpol: „Aktionismus“)**

Die HOT-Skala, deren frühere Skalenbezeichnung „Handlungsorientierung nach Erfolg (HOE)“ lautete, misst jetzt das Ausmaß, in dem eine Person in einer Tätigkeit „aufgeht“, ohne dass die Aufmerksamkeit von der Tätigkeitsausführung abgelenkt wird. Diesen Pol beschreibt jetzt der Begriff „Aktionismus“. HOT wird als Maß für (intrinsische) Tätigkeitszentrierung (vs. „Zielorientierung“) aufgefasst.

*Item-Beispiele:*

- Auf einer Urlaubsreise, die mir recht gut gefällt,
- a) habe ich nach einiger Zeit Lust, etwas anderes zu machen (LOT).
  - b) kommt mir bis zum Schluss nicht der Gedanke (HOT).
- Wenn ich für etwas mir Wichtiges arbeite, dann
- a) unterbreche ich gern zwischendurch, um etwas anderes zu tun (LOT).
  - b) gehe ich so in der Arbeit auf, dass ich lange Zeit dabei bleibe (HOT).

Bezüglich der Reliabilität ist auszuführen, dass die internen Konsistenzen nach Kuhl für die Teilskala HOM bei .70, für HOP bei .78 und für HOT bei .74 und für die Kombination aus HOM und HOP bei .81 liegen. Dabei korrelieren HOM und HOP zu  $r = .43$ . Bei der Skala HOT liegen die Itemschwierigkeiten deutlich über .50. Die Skala HOT ist orthogonal zu den beiden Skalen HOM und HOP. Zur Retestreliabilität liegen keine Angaben vor. Die Validität wurde in Faktorenanalysen an deutschen (Kuhl, 1994; zitiert nach Amelang & Zielinski, 1997) und US-amerikanischen Testpersonen überprüft. Dabei wurde die Dreifaktorenstruktur weitgehend bestätigt. Ebenfalls wurde der trait-Charakter der drei HAKEMP-Skalen bestätigt (Schweflinghaus, Kiesswetter & Rutenfranz, zitiert nach Sack, 1996).

In seiner Kurzanweisung zum Fragebogen HAKEMP 90 betont Kuhl (s. Fußnote Nr. 18), dass die Kennwerte für die einzelnen Skalen in jeder Untersuchung getrennt berechnet werden sollten. Eine Zusammenfassung zu einem Gesamtscore ist lediglich für die Skalen HOM und HOP sinnvoll. Außerdem gibt er (ohne einzelne Belege zu nennen) an, dass sich die HOM-Skala besonders gut bei der Vorhersage von generalisierten Leistungsdefiziten nach

Misserfolg („gelernte Hilflosigkeit“) bewährt hat. Zahlreiche Validierungsstudien (welche, wird vom Autor nicht ausgeführt) sollen bestätigt haben, dass HOP den Zusammenhang zwischen dem Grad der Intention zur Ausführung von (freiwilligen) Aktivitäten misst und dem Ausmaß der tatsächlichen Ausführung moderiert. Kuhl führt an, dass die Korrelationen zwischen Intention und Ausführung erheblich größer bei „Handlungsorientierten“ (über dem HOP-Median) als bei „Lageorientierten“ (unter dem HOP-Median) sind. Die HOT-Skala misst das Ausmaß, in welchem eine Person in einer Tätigkeit „aufgeht“, ohne dass die Aufmerksamkeit von der Tätigkeitsausführung abgelenkt wird (etwa dadurch, dass sie während der Tätigkeitsausführung übermäßig häufig an das zu erreichende Ziel oder Handlungsalternativen denkt). Ein niedriger HOT-Wert zeigt an, dass die Person verfrüht zu neuen Tätigkeiten wechselt (Aktionismus als Pol). HOT kann als Maß für (intrinsische) Tätigkeitszentrierung aufgefasst werden.

### 3.1.4.2 HAKEMP Studium-Fragebogen

Um im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen die Handlungs- und Lageorientierung speziell in *studentischen* Stichproben zu erfassen, wurde der HAKEMP Studium – Fragebogen (Fröhlich & Schönborn, 1986) auf der Grundlage des HAKEMP Fragebogens entwickelt (48-Itemversion) und später dann modifiziert (Geyer & Lilli; 1993). In seiner modifizierten Fassung enthält der HAKEMP Studium-Fragebogen drei Subskalen mit jeweils 10 Items, die zunächst die Situation beschreiben und zwei Reaktionsalternativen vorgeben. Dabei beschreibt die eine Antwortmöglichkeit die lageorientierte und die andere die handlungsorientierte Reaktion.

#### Subskala „Handlungskontrolle nach Misserfolg“ (HOM)

##### *Item-Beispiele:*

- Wenn ein Veranstaltungsleiter mich unfreundlich behandelt, dann
- a) kann das meine Stimmung für eine ganze Weile beeinträchtigen (LOM).
  - b) berührt mich das nicht lange (HOM).
- Wenn ich in einer Klausur schlecht abgeschnitten habe, dann
- a) hadere ich noch lange mit meinem Schicksal (LOM).
  - b) schiebe ich die Gedanken an diesen Misserfolg einfach beiseite (HOM).

### Subskala „Handlungskontrolle prospektiv“ (HOP)

#### *Item-Beispiele:*

Wenn ich eine schwierige Prüfung vorbereiten muss, dann

- a) kommt mir der Stoff vorher „wie ein Berg vor“ (LOP).
- b) überlege ich, wie ich am besten an die Vorbereitung herangehe (HOP).

Wenn ich mir für die nächste Woche vorgenommen habe, mit einem Professor zu sprechen, dann

- a) kann es vorkommen, dass ich meinen Plan im letzten Moment verwerfe (LOP).
- b) führe ich den Plan auch durch (HOP).

### Subskala „Handeln nach Erfolg“ (HOE)

#### *Item-Beispiele:*

Wenn ich in einer interessanten Seminardiskussion gute Beiträge geliefert habe, dann

- a) könnte ich unentwegt weiter diskutieren (LOE).
- b) mache ich auch gern wieder etwas anderes (HOE).

Wenn ich eine Prüfung bestanden habe, in der meine Erfolgsaussichten schlecht waren, dann

- a) muss ich immer wieder daran denken (LOE).
- b) denke ich auch bald wieder an andere Dinge (HOE).

Die Handlungskontrollscores der Subskalen ergeben sich aus der Addition der Itempunktwerte wobei die Skalen in Richtung Handlungsorientierung gepolt sind. Die handlungsorientierte Antwort hat den Itemwert = 1, die lageorientierte Antwort hat den Itemwert = 0. Das bedeutet, je höher der Score, desto handlungsorientierter ist der Proband. Die individuellen Gesamtwerte variieren zwischen 0 und 30. Die Autoren geben an, dass aus der Addition der Subskalen ein Handlungskontrollgesamt看wert gebildet werden kann, wobei aber nicht von einer strengen Additivität bzw. Intervallniveau ausgegangen werden kann. Die Scores der einzelnen Subskalen sollen nach Angaben der Autoren eher die dispositionale Seite der Handlungskontrolle abbilden, aber von situativen Einflüssen nicht unbeeinflusst sein. Bezüglich der Reliabilität ist auszuführen, dass die internen Konsistenzen nach Geyer und Lilli (1993) für die Teilskala HOM bei .83 (Retest bei .71), für HOP bei .74 (Retest bei .71) und für HOE bei .71 (Retest bei .59) liegen.

Zur Validierung wurde ein Experiment mit 84 Studenten aus verschiedenen Fakultäten durchgeführt, die Aufgaben mit einer starken Misserfolgskomponente durchzuführen hatten. Dabei stellte sich heraus, dass, konsistent mit den Annahmen aus der Theorie, lageorientierte Versuchspersonen länger an nicht lösbaren Aufgaben blieben und handlungsorientierte nach vergeblichen Lösungsversuchen rasch zur nächsten Aufgabe übergingen. Es stellte sich weiter heraus, dass Lageorientierte sich im Vergleich zu Handlungsorientierten durch das



Experiment stärker frustriert ( $r = .28$ ) und überfordert ( $r = .27$ ) fühlten. Dabei war der Zusammenhang zwischen der Subskala HOM und erlebter Frustration mit  $r = .37$  relativ stark. Insgesamt wird aus den dargestellten Ergebnissen auf die Konstruktvalidität des HAKEMP Studium-Fragebogens geschlossen.

Generell ist zum HAKEMP Studium-Fragebogen noch anzumerken, dass hier die „alte“ HAKEMP-Teilskala „Handeln nach Erfolg“ (HOE) Bestandteil ist und nicht die im HAKEMP 90-Fragebogen modifizierte und weiterentwickelte Skala „Handlungsorientierung bei Tätigkeitsausführung“ (intrinsische Tätigkeitszentrierung; HOT). Außerdem soll nach Kuhl, wie bereits erwähnt (s. Abschnitt 3.1.4.1), kein Handlungskontrollgesamt看wert gebildet werden. Eine Zusammenfassung wird nur für die Skalen HOM und HOP als sinnvoll erachtet. Insgesamt ist aber die Reliabilität und Validität des HAKEMP Studium-Fragebogens gegeben anzusehen.

### **3.2 Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung**

Die *generalisierte Selbstwirksamkeitserwartung* (Schwarzer, 1994) basiert auf Bandura (1977, 1986, 1992a; zitiert nach Schwarzer, 1994, 2000). Sie ist eine stabile Persönlichkeitsdimension, die die subjektive Überzeugung einer Person ausdrückt, schwierige Anforderungen aufgrund eigenen Handelns bewältigen zu können.

In der kognitiv-sozialen Theorie von Bandura ist die Wahrnehmung von Selbstwirksamkeit das zentrale psychologische Konstrukt. Zwei Arten von konstruktiven Überzeugungen werden unterschieden. Bei der *Konsequenz-erwartung* oder *Handlungs-Ergebnis-Erwartung* (outcome expectancy) wird davon ausgegangen, dass es überhaupt Handlungen gibt, die vorbeugend wirken. Bei der *Kompetenzerwartung* oder *Selbstwirksamkeitserwartung* (self efficacy) nimmt eine Person an, dass sie selbst die Fähigkeit hat, eine angemessene Handlung zum Ziel zu bringen. Dabei bestimmt der Grad der Selbstwirksamkeit das *Ausmaß der Anstrengung* und auch die *Ausdauer* bei der Problemlösung. Die subjektiv wahrgenommene Selbstwirksamkeit beeinflusst die Auswahl der Situationen, in die sich die Person begibt. Kompetenzerwartungen lassen sich nach ihrer *Größe* (Niveau), der *Allgemeinheit* (Globalität) und ihrer *Stärke*

(Gewissheit) erfassen. Als wesentliche Quellen für den Erwerb von Kompetenzerwartungen gibt Bandura *Handlungsvollzüge, stellvertretende Erfahrungen, sprachliche Überzeugung* und *Gefühlserregung* an.

Das Konstrukt „perceived self efficacy“ ist bei Bandura auf ganz spezifische Problemsituationen zugeschnitten. Wenn jemand für eine Anzahl von unterschiedlichen Lebensproblemen über ganz spezifische Selbstwirksamkeitserwartungen verfügt, lag der Gedanke nahe, diese zu einem generalisierten und zeitstabilen Konstrukt zu aggregieren. Im Rahmen von Längsschnittstudien zur psychosozialen Entwicklung von Schülern haben Matthias Jerusalem und Ralf Schwarzer 1981 in Anlehnung an Banduras Self-Efficacy-Konzept die 20-Item-Skala „Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“ konstruiert. Sie liegt inzwischen in revidierter Fassung als 10-Item-Skala „Generalisierte Kompetenzerwartung“ vor und wird seit Jahren in vielen Forschungsprojekten mit Erfolg eingesetzt.

### **10-Item-Skala „Generalisierte Kompetenzerwartung“**

1. Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.
2. Wenn mir jemand Widerstand leistet, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.
3. Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.
4. Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut damit zurechtkommen werde.
5. In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.
6. Für jedes Problem habe ich eine Lösung.
7. Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich mich immer auf meine Fähigkeiten verlassen kann.
8. Wenn ich mit einem Problem konfrontiert werde, habe ich meist mehrere Ideen, wie ich damit fertig werde.
9. Wenn ich mit einer neuen Sache konfrontiert werde, weiß ich, wie ich damit umgehen kann.
10. Was auch immer passiert, ich werde schon damit klarkommen.

Selbstwirksamkeitserwartung müsste auf Grund der Konstruktmerkmale positiv korreliert sein mit Optimismus, Selbstwertgefühl, internaler Kontrolle, Neugier usw., negativ hingegen mit Pessimismus, Ängstlichkeit, Schüchternheit, Depressivität, Einsamkeit usw.. Das wurde in verschiedenen Validierungsstudien überprüft. In einer Stichprobe mit 209 Berliner Bürgern aller Altersgruppen korrelierte die Selbstwirksamkeitserwartung z.B. mit dem *Selbstwertgefühl* zu  $r = .52$ , der *allgemeinen Ängstlichkeit* zu  $r = -.52$  und der *Schüchternheit* zu  $r = -.58$ .

Weitere Validitätshinweise ergaben sich durch die Zusammenhänge mit

anderen Persönlichkeitsmerkmalen, die in einer studentischen Stichprobe erhoben wurden (Schröder, 1992, zitiert nach Schwarzer 2000). Es wurden die drei Skalen des HAKEMP 90 appliziert. Die Korrelationen der Selbstwirksamkeit mit der Handlungsorientierung betragen für die Skala HOM  $r = .43$ , die Skala HOP  $r = .49$  und die Skala HOT  $r = .15$ . Selbstwirksame Personen neigen also nicht zur Lageorientierung. Dies gilt besonders stark für die prospektiv Handlungsorientierten (Skala HOP).

Schwarzer (1994) berichtet von einer Untersuchung an 180 Studenten. Danach ergab sich für die 117 Frauen eine interne Konsistenz von  $\alpha = .88$ . Die Trennschärfen liegen zwischen  $.46$  und  $.72$ , die Faktorladungen zwischen  $.38$  und  $.73$ . Bei den 63 Männern ergab sich eine interne Konsistenz von  $\alpha = .84$ . Die Trennschärfen liegen zwischen  $.35$  und  $.65$ , die Faktorladungen zwischen  $.49$  und  $.78$ . Der Mittelwertunterschied zwischen Frauen ( $M = 29.13$ ) und Männern ( $M = 28.40$ ) ist nicht signifikant ( $t = 1.03$ ;  $P = .31$ ). Von weiteren Studien werden ähnliche Werte berichtet. Die Skala kann als homogen, zuverlässig und gültig angesehen werden.

### **3.3 Modell der Schlüsselkompetenzen aktiven und eigenverantwortlichen Studierens**

Im Rahmen eines Modellprojektes des Landes Baden-Württemberg wurde im Jahr 1993 an der Universität Heidelberg die *Abteilung Schlüsselkompetenzen* des Zentrums für Studienberatung und Weiterbildung (ZSW) eingerichtet und ein „Modell der Schlüsselkompetenzen aktiven und eigenverantwortlichen Studierens“ entwickelt, erprobt und evaluiert (Altreiter & Chur 1995; Chur 1995, 1996, 1999, 2000). Die Abteilung versteht sich als ein „Competence-Center“ innerhalb der Universität, das den Fakultäten und Instituten ein Service-Angebot bereitstellt, welches sich sowohl auf die Prozessqualität, als auch auf die Produktqualität der universitären Ausbildung bezieht.

Ausgehend von dem Ziel, Lehr- und Lernprozesse zu effektivieren, wird es für notwendig erachtet, dass die Universität neben fachwissenschaftlichen Kompetenzen auch die Entwicklung von außerwissenschaftlichen und fachübergreifenden (Schlüssel-) Kompetenzen fördert und in ihr Bildungsziel mit

aufnimmt. In dem entwickelten Modell werden Lehren und Studieren als zirkulär verbundene Komponenten des universitären (Aus-) Bildungsprozesses angesehen. Dabei sollen sowohl die durch ein Studium erworbenen Kompetenzen, als auch der dahin führende Prozess von Lehren und Lernen kritisch und qualitätsbewusst überprüft werden.

### 3.3.1 Schlüsselkompetenzen

Neben den Fachkompetenzen sollen persönlichkeitsnahe Schlüsselkompetenzen in allen vier Phasen des Studiums (Phase 1 direkt vor Studienbeginn, Phase 2 während des ersten Semesters, Phase 3 im mittleren Studienverlauf und Phase 4 in der Examensphase) durch die universitäre (Aus-) Bildung gefördert werden. Beispiele hierfür werden jeweils für die Phase des *Studienbeginns* angegeben. Die Schlüsselkompetenzen sind im Einzelnen:

- die Fähigkeit zur eigenverantwortlichen aktiven Orientierung (z.B. Vertrautwerden mit den Studienbedingungen und -anforderungen, eigen-initiativer Studienstart)
- die Fähigkeit zum zielbewussten Handeln (z.B. Überprüfung der Studienentscheidung)
- die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen und Arbeiten (z.B. Unterschiede des Lernens an der Schule und an der Universität) und
- soziale Kompetenzen (z.B. aktive Beteiligung in Lehrveranstaltungen, soziale Integration).

In Anhang B ist das „Modell der Schlüsselkompetenzen aktiven und eigenverantwortlichen Studierens“ komplett abgedruckt.

Die Schlüsselkompetenzen sind unter vier Aspekten bedeutsam und zwar für die

- Effektivität und Sinnhaftigkeit des Studiums,
- Qualifikation für die Anforderungen der Berufswelt,
- Bildung der Persönlichkeit im Studium und
- verantwortungsvolles Alltagshandeln.

Sie werden nicht als voneinander unabhängige, sondern als miteinander vernetzte Faktoren betrachtet, die verschiedenen psychologischen Theorien und Konzepten aus den Bereichen Motivation, Handlungssteuerung, Lernen sowie Interaktion und Kommunikation zuzuordnen sind.

### 3.3.2 Exkurs: Umsetzungskonzept des Modellprojekts

Um nachhaltige Lernprozesse zu initiieren werden studentische Tutoren, die fachbezogene Veranstaltungen leiten und auch Angehörige des akademischen Mittelbaus didaktisch geschult. Lehrende werden durch Workshops und individuelle Beratung unterstützt. In zehn Fächern (das Fach Psychologie gehört nicht dazu) wurde ein Tutorienprogramm mit dem Ziel eingerichtet, Schlüsselkompetenzen in den verschiedenen Studienphasen zu fördern. Das Programm besteht aus verschiedenen Bausteinen und ist auf die Gegebenheiten der einzelnen Fächer zugeschnitten. Die Tutorien finden in Gruppen von 10 - 20 Studierenden statt:

*Baustein 1 (direkt vor Studienbeginn):*

zwei - dreitägige Orientierungseinheit mit den Themen

„Anregungen zum aktiven Studieren“

„Auseinandersetzung mit den eigenen Studierenerwartungen, den konkreten Anforderungen eines wissenschaftlichen Studiums und Studienzielen“

*Baustein 2 (während des ersten Semesters):*

Kurs mit den Themen

„Einführung in Lern- und Arbeitstechniken“

„Gestaltung von Hausarbeiten, Klausuren und Referaten“

*Baustein 3 (im mittleren Studienverlauf):*

jeweils eintägige Blockkurse zu den Themen

„Strategien selbstgesteuerten Lernens“

„Schreiben von Hausarbeiten und Klausuren“

„Zeitmanagement“

„Aufbau und Präsentation von Referaten“

*Baustein 4 (in der Examensphase):*

dreistündige Blockveranstaltung und anschließender Kurs mit den Themen:

„Dialog mit Prüfenden“

„Erfahrungsaustausch mit Absolventen“

„Erfolgsorientierung und Einsatz von Lerntechniken“

„Zeitplanung“

„Strukturierung der schriftlichen Arbeit/Klausur“

„Rollenspiele zur Prüfungssituation“

„Vorbereitung auf die Bewerbung“

Außerdem wurde für Tutoren ein Ausbildungsprogramm mit dem Ziel entwickelt, sie für die Arbeit mit konkreten Gruppen zu befähigen. Es umfasst neben verschiedenen Workshops auch das Angebot von Coaching und Supervision.

### 3.3.3 Evaluation des Modellprojekts

Die Ergebnisse einer begleitenden Evaluation werden von Chur (1999, 2000) berichtet. Danach fanden im Studienjahr 1998/99 im Rahmen des Tutorienprogrammes der schlüsselkompetenzfördernder Maßnahmen 58 Veranstaltungen mit insgesamt 1.563 Teilnehmern statt, die befragt wurden<sup>19</sup>. Die Befragung der Teilnehmer ergab:

- es bestehen deutliche Hinweise, dass sich Schlüsselkompetenzen im regulären Studium nicht weiterentwickeln
- es gab eine breite Zustimmung für die Veranstaltungen als sinnvolle Ergänzung des Studienangebots (99.5 %)
- durch die Teilnahme an der Veranstaltung verbesserte sich die „vorausschauende Handlungsorientierung“ (gemessen mit dem HAKEMP Studium-Fragebogen<sup>20</sup>) hoch signifikant.
- es gab eine positive Beurteilung der eingesetzten Lernformen (97.1%)
- die Erfolgszuversicht für den Studienbeginn hat sich erhöht (85.1 %)
- die Zielstrebigkeit für das Examen hat sich erhöht (88.9 %) und
- Lehrende beobachten auf Grund der Tutorien nicht nur bei Studierenden, sondern auch bei sich selbst positive Auswirkungen (z.B. größere Befriedigung in der Lehre, Diskurs mit aktiveren, kompetenteren Studierenden).

Wie die Ergebnisse zeigen, konnten mit der Teilnahme außerfachliche (Schlüssel-) Kompetenzen erworben und entwickelt werden und es ergab sich bei den Teilnehmern ein hoch signifikanter Zuwachs an Handlungsorientierung.

---

<sup>19</sup> Der Autor gibt lediglich an, dass es sich um eine Erhebung an 1.563 Studierenden gehandelt hat. Weitere Angaben, zum Untersuchungsdesign oder ob es z.B. eine Kontrollgruppe gab, werden nicht gemacht.

<sup>20</sup> Anmerkung der Verfasserin: gemeint ist die Skala „HOP“.

#### **4. Fragestellung und Hypothesen**

Wie bereits in der Einleitung erwähnt, hat diese Arbeit zwei thematische Schwerpunkte. Einerseits soll herausgefunden werden, welche psychologischen, sozialen und ökonomischen Einflussgrößen für die besonders lange Fachstudiendauer in Heidelberg relevant sind. Zum anderen soll für das Psychologische Institut der Universität Heidelberg eine Bestandaufnahme gemacht werden, um Planungsdaten zu gewinnen, mit dem Ziel, die Studienbedingungen zu verbessern und die Studienzeiten zu verkürzen. Es sollen möglichst viele Studierende erreicht werden. Es ist beabsichtigt, Maßnahmen, die vom Psychologischen Institut zur Verkürzung von Studienzeiten und zur Verbesserung der Studienbedingungen getroffen werden, im Rahmen einer Längsschnittstudie zu evaluieren.

##### **4.1 Fragestellung Themenschwerpunkt Bestandaufnahme**

Neben allgemeinen persönlichen, sozialen und ökonomischen Daten sollen Daten über die Fächerwahl (Klausur, forschungsorientiertes Vertiefungsfach, Diplomarbeitsfach, nichtpsychologisches Wahlpflichtfach), den Studienverlauf, die beabsichtigte Studiendauer und darüber, ob Gedanken an Studienabbruch bestehen, erhoben werden. Wichtig ist auch der Aspekt der Zusatzausbildungen (geplant, oder vielleicht auch schon begonnen), der Abwicklung der vorgeschriebenen Berufspraktika und die Häufigkeit des Scheiterns von Diplomarbeitsprojekten. Ein weiterer Bereich ist die Einschätzung der Studienbedingungen am PI und die Einschätzung und Akzeptanz von Beratungsmöglichkeiten. Das Zeitbudget der Studierenden und ihre Zuordnung zu den Studientypen sollen ebenfalls erhoben werden. Um einen Überblick zu erhalten, wo den Studierenden „der Schuh drückt“, sollen die Wünsche der Studierenden zur Verbesserung der Studienbedingungen und Verkürzung der Studienzeit erhoben werden.

##### **4.2 Fragestellung Themenschwerpunkt Einflussgrößen auf die Studiendauer**

Aus den dargestellten Befunden (Kapitel 2) und theoretischen Betrachtungen dazu (Kapitel 3) werden nachfolgend noch einmal jene Aspekte aufgegriffen, die für die Fragestellung relevant sind und die in der Studie überprüft werden sollen.

Es wird angenommen, dass sich bei den Studierenden unterschiedliche Ausprägungen von *Handlungs- und Lageorientierung* und von *Generalisierter Kompetenzerwartung* auf die Studiendauer auswirken. Die Handlungs- und Lageorientierung soll als Disposition erfasst werden. Um einen weiteren motivationalen Aspekt zu berücksichtigen, soll zusätzlich die *Leistungsorientierung* gemessen werden. Aber auch von den *Schlüsselkompetenzen aktiven und eigenverantwortlichen Studierens* wird angenommen, dass ihr Vorhandensein (unabhängig davon, wie und wo entwickelt) die Studiendauer beeinflusst. Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass sich *persönliche, familiäre und finanzielle Schwierigkeiten und Belastungen* auf die Studiendauer auswirken.

Die Ergebnisse dieser Studie (Heidelberger-Studie) sollen mit den Ergebnissen der Konstanzer-Studie und der HIS-Studie (z.B. hinsichtlich des Stellenwertes von Studium und Hochschule, der Einschätzung der Studienbedingungen, des Anteils von Teilzeit- bzw. Vollzeitsstudierenden verglichen werden. Abweichungen könnten Hinweise auf näher zu untersuchende Faktoren geben, die die lange Studiendauer im Studiengang Diplompsychologie in Heidelberg beeinflussen.

### **4.3 Ableitung der Hypothesen**

Nachfolgend werden die Hypothesen zum Themenschwerpunkt *psychosoziale Einflussgrößen* auf die Studiendauer abgeleitet:

#### **Einfluss von Handlungs- und Lageorientierung**

Aufgrund der Skalenbeschreibung (s. Abschnitt 3.1.4.1), werden für die HOP-Skala am ehesten signifikante Ergebnisse erwartet.

##### **Hypothese 1:**

Hinsichtlich des Ausprägungsgrades von Handlungsorientierung bestehen signifikante Unterschiede zwischen Studierenden, die ihre Vordiplomprüfung eher ablegen bzw. sich eher zur Hauptdiplomprüfung anmelden, und denjenigen, die es später tun.

##### **Hypothese 1.1:**

Studierende mit einem höheren Ausprägungsgrad von Handlungsorientierung (insbesondere bei der Skala HOP; Handlungsorientierung bei Planung und Entscheidung) legen ihre Vordiplomprüfung eher ab.



**Hypothese 1.2:**

Studierende mit einem höheren Ausprägungsgrad von Handlungsorientierung (insbesondere bei der Skala HOP; Handlungsorientierung bei Planung und Entscheidung) melden sich eher zur Hauptdiplomprüfung an.

**Einfluss von Generalisierter Kompetenzerwartung****Hypothese 2:**

Hinsichtlich des Ausprägungsgrades von Generalisierter Kompetenzerwartung bestehen signifikante Unterschiede zwischen Studierenden, die ihre Vordiplomprüfung eher ablegen bzw. sich eher zur Hauptdiplomprüfung anmelden, und denjenigen, die es später tun.

**Hypothese 2.1:**

Studierende mit einem höheren Ausprägungsgrad von Generalisierter Kompetenzerwartung legen ihre Vordiplomprüfung eher ab.

**Hypothese 2.2:**

Studierende mit einem höheren Ausprägungsgrad von Generalisierter Kompetenzerwartung melden sich eher zur Hauptdiplomprüfung an.

**Einfluss von Leistungsorientierung****Hypothese 3:**

Hinsichtlich des Ausprägungsgrades von Leistungsorientierung bestehen signifikante Unterschiede zwischen Studierenden, die ihre Vordiplomprüfung eher ablegen bzw. sich eher zur Hauptdiplomprüfung anmelden, und denjenigen, die es später tun.

**Hypothese 3.1:**

Studierende mit einem höheren Ausprägungsgrad von Leistungsorientierung legen ihre Vordiplomprüfung eher ab.

**Hypothese 3.2:**

Studierende mit einem höheren Ausprägungsgrad von Leistungsorientierung melden sich eher zur Hauptdiplomprüfung an.

**Einfluss von Schlüsselkompetenzen aktiven und eigenverantwortlichen Studierens****Hypothese 4:**

Hinsichtlich des Ausprägungsgrades von Schlüsselkompetenzen bestehen signifikante Unterschiede zwischen Studierenden, die ihre Vordiplomprüfung eher ablegen bzw. sich eher zur Hauptdiplomprüfung anmelden, und denjenigen, die es später tun.

**Hypothese 4.1:**

Studierende mit einem höheren Ausprägungsgrad von Schlüsselkompetenzen legen ihre Vordiplomprüfung eher ab.

**Hypothese 4.2:**

Studierende mit einem höheren Ausprägungsgrad von Schlüsselkompetenzen melden sich eher zur Hauptdiplomprüfung an.

**Einfluss von „persönlichen, familiären und finanziellen Schwierigkeiten und Belastungen“****Hypothese 5:**

Hinsichtlich des Ausprägungsgrades von persönlichen, familiären und finanziellen Schwierigkeiten und Belastungen bestehen signifikante Unterschiede zwischen Studierenden, die ihre Vordiplomprüfung eher ablegen bzw. sich eher zur Hauptdiplomprüfung anmelden, und denjenigen, die es später tun.

**Hypothese 5.1:**

Studierende mit einem höheren Ausprägungsgrad von persönlichen, familiären und finanziellen Schwierigkeiten und Belastungen legen ihre Vordiplomprüfung später ab.

**Hypothese 5.2:**

Studierende mit einem höheren Ausprägungsgrad von persönlichen, familiären und finanziellen Schwierigkeiten und Belastungen melden sich später zur Hauptdiplomprüfung an.

Schon an dieser Stelle soll der Hinweis erfolgen, dass die Hypothesen 4 und 5 mit einem gewissen „Schönheitsfehler“ belastet sind. Die Items der Skalen „Schlüsselkompetenzen aktiven und eigenverantwortlichen Studierens – SLK“ und „persönliche, familiäre und finanzielle Schwierigkeiten und Belastungen – PFF“ reflektieren „nur“ eine Einschätzung der Studierenden hinsichtlich der Relevanz bestimmter Merkmale auf ihre persönliche Studiendauer und beziehen sich damit auf einen *vermuteten Einfluss*, der keine *objektive Erfassung* darstellt. In Abschnitt 6.3.1 wird diese Tatsache näher erläutert.

## 5. Methode

### 5.1 Überlegungen zur Umsetzung der Studie

Da möglichst viele Studierende erreicht werden sollten, wurde geplant, die Daten im Rahmen einer schriftlichen Befragung *aller* an der Universität Heidelberg im Studiengang Diplompsychologie immatrikulierten Studierenden zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erheben. Als sinnvoll wurde der offizielle Statistiktermin für die Hochschule (jeweils 01.06. bzw. 01.12. eines Jahres) erachtet, weil zu diesem Termin das Rückmelde- und Einschreibverfahren abgeschlossen sind. Nach den Studierenden-Statistiken der Vorjahre wurde mit einer Studierendenzahl von ca. 680 – 690 gerechnet. Um eine hohe Rücklaufquote zu erzielen, sollten die Studierenden, die nach ungefähr zwei Wochen nicht geantwortet hätten, mit einer Erinnerungspostkarte noch einmal um ihre Teilnahme an der Untersuchung gebeten werden.

### 5.2 Erhebungsinstrument

Der Fragebogen nahm alle in der Fragestellung aufgeführten Aspekte zu den beiden Themenschwerpunkten „Bestandsaufnahme“ und „Korrelate für die Studiendauer“ auf (s. Abschnitt 4.2 u. 4.3). Damit die Daten in einer späteren Längsschnittstudie wieder zusammengeführt werden können, wurde als erstes ein persönlicher Code der Studierenden, nach bestimmten vorgegebenen Kriterien aus vier Buchstaben gebildet, vorgesehen. Der Fragebogen wurde in die Hauptfragekomplexe

1. Angaben zum Studium,
2. Studien-/Prüfungsfortschritt,
3. Einflussfaktoren auf die Studiendauer,
4. Maßnahmen, die das Studium erleichtern/die Studienbedingungen verbessern können,
5. persönliche soziale und ökonomische Daten und
6. Persönlichkeitsmerkmale als Korrelate der Studiendauer

gegliedert. Er umfasste 15 Seiten auf 8 Blättern und ist mit dem dazu gehörigen Anschreiben an die Studierenden im Anhang C vollständig abgedruckt. Nachfolgend werden die Fragen zu den einzelnen Fragekomplexen aufgeführt, und es wird auf ihre Relevanz hinsichtlich der beiden Themenschwerpunkte hingewiesen.

### 5.2.1 Angaben zum Studium

Dieser Fragekomplex enthielt Fragen

- zur Zuweisung des Studienplatzes
- zur Semesterzahl
- zur beabsichtigten Studiendauer
- zum Studienfachwechsel
- zu Gedanken an Studienabbruch
- zur Beurlaubung im laufenden Semester
- zu früheren Beurlaubungen
- zum Zweitstudium
- zum Parallelstudium

und ist für die Bearbeitung beider Themenschwerpunkte relevant.

### 5.2.2 Studien-/Prüfungsfortschritt

Hierzu gehörten überwiegend Fragen, die für den Themenschwerpunkt „Bestandsaufnahme“ relevant sind (z.B. zum Vordiplom, zur Diplomprüfung, zur Klausur, zum forschungsorientierten Vertiefungsfach, zum nichtpsychologischen Wahlpflichtfach, zum Berufspraktikum, zur Diplomarbeit, zu den mündlichen Diplomprüfungen und zu Zusatzausbildungen/-qualifikationen).

### 5.2.3 Einflussfaktoren auf die Studiendauer

Hier wurden 21 mögliche Gründe aufgeführt, die die Studiendauer positiv oder negativ beeinflussen können. Inhaltlich sind als Kategorien „Schlüsselkompetenzen aktiven und eigenverantwortlichen Studierens (SLK)“ und „persönliche, familiäre und finanzielle Schwierigkeiten und Belastungen (PFF)“ eingeflossen. Wie bereits erwähnt, wird davon ausgegangen, dass Studierende, auch ohne spezielle Förderung (Teilnahme an Tutorien der Abteilung Schlüsselkompetenzen), über Schlüsselkompetenzen verfügen und sich das auf die Studiendauer auswirkt. Da es kein Instrument zur Messung von Schlüsselkompetenzen (Überprüfung der Hypothese 4) gibt, wurden exemplarisch 12 Items aufgeführt, die in kurzen Sätzen Schlüsselkompetenzen beschreiben (Chur, 1995, S. 7 - 8).

#### *Itembeispiele:*

1. Ich habe konkrete Kenntnis über die Bedingungen und Anforderungen des Studiums (Prüfungsordnung, Studienplan).
2. Ich bin mir meiner Studienfachentscheidung sicher.
3. Ich organisiere den Prüfungsablauf effektiv und langfristig.

Zur Kategorie PFF wurden exemplarisch 9 Items formuliert, da es auch hierfür kein Messinstrument gibt. Für diese Kategorie besteht ebenfalls die Annahme, dass sie sich auf die Studiendauer auswirkt (Überprüfung der Hypothese 5).

*Itembeispiele:*

1. Ich pausiere wegen Schwangerschaft und/oder Erziehungsurlaub.
2. Ich habe Probleme, meine Diplomarbeit fertig zu schreiben.
3. Ich finanziere mich weitgehend selbst, und es bleibt wenig Zeit für das Studium.

#### **5.2.4 Maßnahmen, die das Studium erleichtern/die Studienbedingungen verbessern können**

Dieser Fragekomplex bezog sich ausschließlich auf den Themenbereich „Bestandsaufnahme“ und bestand aus den Fragen

- zur Teilnahme und Bewertung des Erstsemester-Kompakt-Seminars
- zur Teilnahme und Bewertung des Hauptstudium-Informationsseminars
- zur Information über Beratungsmöglichkeiten und ihre Inanspruchnahme bei studienbedingten/persönlichen Problemen und Schwierigkeiten.

Für das PI werden hier die wichtige Informationen über die Inanspruchnahme, Akzeptanz und Auswirkung von Beratung erhoben.

#### **5.2.5 Persönliche, soziale und ökonomische Daten**

Mit diesem Fragekomplex wurden

- allgemeine soziale Daten wie Alter, Geschlecht, Staatsangehörigkeit, Familienstand, Wohnort, benutzte Verkehrsmittel
- eine Ausbildung/Beruf vor Beginn des Studiums
- eine Berufstätigkeit während des Studiums
- familiäre Aufgaben/andere Verpflichtungen während des Studiums
- die überwiegende Studienfinanzierung
- der Hochschulzugang
- das Zeitbudget
- der Stellenwert von Studium/Hochschule
- die Einschätzung der Studiensituation
- die „gute Fee-Frage“<sup>21</sup> mit Wünschen zur Verkürzung der Studienzeit und zur Verbesserung der Studienbedingungen mit den Einschätzungen
  1. würde Studium erleichtern
  2. würde Studienzeit verkürzen und
  3. würde Studium erleichtern und die Studienzeit verkürzen

erhoben. Der Fragekomplex ist für beide Themenschwerpunkte relevant. Für die Bestandsaufnahme ist die „gute Fee-Frage“ besonders wichtig, da sie Auskunft darüber geben kann, wo den Studierenden „der Schuh drückt“.

### **5.2.6 Persönlichkeitsmerkmale als Korrelate der Studiendauer**

Um den Aspekt der Leistungsorientierung aufzunehmen, wird die Skala „Leistungsorientierung“ aus dem FPI-R (Fahrenberg, Hampel & Selg, 1989) vorgegeben. Zur Erfassung des Konstrukts „Generalisierte Kompetenzerwartung“ wird die bereits in Abschnitt 3.2 vollständig abgedruckte 10-Item Skala (Schwarzer, 1994) vorgegeben. Die Items der beiden Skalen wurden abwechselnd aufgeführt. Für die Skala „Leistungsorientierung“ wurde das Antwortformat in den Ausprägungsgraden denen der Skala „Generalisierte Kompetenzerwartung“ angepasst.

Da sich die Handlungs- bzw. Lageorientierung als relevante Variablen gezeigt haben, gehörte zu diesem Fragekomplex auch der HAKEMP Studium-Fragebogen zur Erfassung des Konstrukts Handlungskontrolle (Handlungs- und Lageorientierung) in studentischen Stichproben (Geyer & Lilli, 1993). Er wurde mit der dazu gehörenden Instruktion als letzter Abschnitt in den Fragebogen aufgenommen.

### **5.3 Durchführung der Untersuchung**

Die Untersuchung wurde im Sommersemester 1999 durchgeführt. Eine Anschriftenliste (alphabetisch, mit Semester- und Heimatanschrift der Studierenden) und die Adressenaufkleber (3-fach, mit Semesteranschrift, nach Postleitzahlen aufsteigend sortiert) wurden auf dem Dienstweg über den Geschäftsführenden Direktor des PI und nach Einschalten des Datenschutzbeauftragten vom Studentensekretariat der Universität Heidelberg zur Verfügung gestellt. Der Fragebogen, die Antwortkarten und die Erinnerungskarten wurden nach Übernahme der Kosten durch den Studiendekan des Psychologischen Instituts in einer Auflage von 690 Exemplaren von der Hausdruckerei der Universität Heidelberg gedruckt. Um die Rückantwortkosten zu minimieren, wurde vom Institut ein Briefkasten bereit gestellt, der mit Namen und Anschrift der Absenderin versehen wurde. Hier konnten die Studierenden den Fragebogen im Umschlag und die Antwortkarte einwerfen. Die Briefumschläge (mit

---

<sup>21</sup> Die „gute Fee-Frage“ lautete: „Stell Dir einmal vor, es gibt sie wirklich, die „gute Fee“ und Du hast drei Wünsche frei, die das Studium erleichtern bzw. die Studienbedingungen verbessern oder die Studienzeit

Absenderangabe und postalischen Vorausverfügungen) und die Rückumschläge (mit Angabe der Anschrift) wurden so vorbereitet, dass nur noch die Adressenaufkleber hinzugefügt werden brauchten.

Zum Stichtag (01.06.1999) waren an der Universität Heidelberg im Studiengang Diplompsychologie 680 deutsche und ausländische Studierende eingeschrieben. Der Versand der DIN A4-Briefumschläge mit dem Anschreiben, dem Fragebogen, einer Antwortkarte und dem adressierten Rückumschlag erfolgte am 10.06.1999 per Infopost/Infobrief. Durch postalische Vorausverfügungen auf den Briefumschlägen wurde sichergestellt, dass möglichst alle Studierenden den Fragebogen erhielten und von der Post eine Rückmeldung bei Anschriftenänderungen erfolgte. Benachrichtigungen über Adressenänderungen wurden sofort bearbeitet und unter der Semesteranschrift unzustellbare Sendungen noch einmal an die Heimatanschrift geschickt. Insgesamt wurden so 675 Probanden erreicht.

Die Studierenden wurden im Anschreiben gebeten, den Fragebogen im adressierten Rückumschlag und unabhängig davon die Antwortkarte in den Briefkasten im Psychologischen Institut einzuwerfen. So konnte überprüft werden, wer eine Erinnerungspostkarte bekommen sollte. Denjenigen Studierenden, die hierzu keine Gelegenheit hatten, wurde die Möglichkeit eingeräumt, den Rückumschlag und die Antwortkarte auch unfrei zurückzusenden.

Der Rücklauf der Fragebögen setzte unmittelbar ein und betrug nach 1.5 Wochen 26 %. Der Rücklauf der Antwortkarten wurde in der alphabetischen Studierenden-Liste vermerkt und auch ob die Studierenden Interesse an einer Information über die Ergebnisse der Studie hätten, die einzige „Belohnung“, die für die Teilnahme angeboten werden konnte. Am 22.06.1999 erhielten die 515 Studierenden, die noch keine Antwortkarte zurück geschickt hatten, eine Erinnerungspostkarte, mit der noch einmal um die Teilnahme geworben wurde. Dieser Termin musste so früh gewählt werden, da das Ende der Vorlesungszeit des Sommersemesters 1999 heranrückte (10.07.1999) und die Befürchtung

bestand, dass die Studierenden danach nicht mehr erreichbar wären. Der Rücklauf erhöhte sich darauf hin bis zum 01.07.1999 auf 45 %, und bis zum 29.07.1999 betrug die Rücklaufquote 58 %. Danach gingen nur noch vereinzelt Fragebögen ein, die aber alle mit in die Auswertung einbezogen wurden.

Die Kooperationsbereitschaft und das Interesse der Studierenden am Thema der Studie zeigte sich insbesondere bei der Rücksendung der Fragebögen und Antwortkarten. Nur 25 Fragebögen und 19 Antwortkarten wurden unfrei zurückgeschickt. Demgegenüber standen aber auch 25 Fragebögen und 32 Antwortkarten, die von den Studierenden auf eigene Kosten frankiert per Post zurückgeschickt wurden. Die restlichen Fragebögen und Antwortkarten wurden alle im Psychologischen Institut eingeworfen.

#### **5.4 Auswertungsverfahren**

Die Erfassung und Weiterverarbeitung der erhobenen Daten und ihre statistische Auswertung erfolgte mit dem Programm „SAS-System for Windows, Release 6.12. bzw. 8.01 (Graf & Ortseifen, 1995, Ortseifen, 1997). Die Daten wurden anonym nur mit dem Code und einer Probandennummer eingegeben. Wie bereits erwähnt, sollte vorgesehen werden, dass die Daten auch längsschnittlich ausgewertet werden könnten. Namen und Anschriften der Probanden wurden bei der Eingabe der Daten nicht erfasst, und die alphabetische Liste mit den Namen und Anschriften der Probanden wurde stets getrennt von den Fragebögen aufbewahrt. So blieb die Anonymität gewahrt. Die statistische Analyse zum Themenschwerpunkt „Korrelate der Studiendauer“ umfasst sowohl deskriptive als auch inferenzstatistische Auswertungsteile. Die Daten zum Themenschwerpunkt „Bestandsaufnahme“ wurden rein deskriptiv ausgewertet. Bei der deskriptiven Statistik stand die Beschreibung des vorliegenden Datenmaterials (z.B. tabellarische Aufstellungen) und die Ermittlung von Kennwerten für die Stichproben im Vordergrund (z.B. absolute und relative Häufigkeiten, Mittelwerte, Standardabweichungen, Medianwerte, Quartilabstand, Range).

Vor der inferenzstatistischen Auswertung wurden, zur Überprüfung der beiden Hypothesenebenen (Ebene 1: Vordiplomprüfung, Ebene 2: Hauptdiplomprüfung), zwei Teilstichproben gebildet. Alle psychologischen Variablen wurden vor den



varianzanalytischen Auswertungen auf ihre interne Konsistenz mit dem Konsistenzkoeffizienten Alpha nach Cronbach überprüft. Die anschließende varianzanalytische Überprüfung der Skalen erfolgte dann mit multivariaten und univariaten Varianzanalysen. Um zu verhindern, dass Probanden, denen bei der Skalenbildung aus den abhängigen Variablen Werte einzelner Items fehlten, aus dem Datensatz ausgeschlossen werden, wurden vor der Skalenbildung solche fehlenden Werte durch Mittelwerte ersetzt. Es handelt sich nur um wenige einzelne Wertersetzen, so dass eine Verzerrung der Daten durch diese Maßnahme ausgeschlossen werden kann. Da bei den multivariaten Varianzanalysen der p-Wert jeweils die Signifikanzgrenze überschritt, wurden die entsprechenden univariaten Varianzanalysen interpretiert. Auf Grund der großen Datenmenge wurden, um weitere Einflussfaktoren auf die Studiendauer zu identifizieren, schrittweise Diskriminanzanalysen gerechnet. Anschließend wurden für die identifizierten Variablen in Regressionsanalysen einbezogen.

Das Signifikanzniveau wird gemäß den allgemeinen Konventionen (Geider & Rogge, 1995, S. 130) mit der nachfolgenden Kennzeichnung dreifach gestuft angegeben:

- 5 % Fehlerwahrscheinlichkeit ( $p < .05$ ) = signifikant \*
- 1 % Fehlerwahrscheinlichkeit ( $p < .01$ ) = sehr signifikant \*\*
- 0.1 % Fehlerwahrscheinlichkeit ( $p < .001$ ) = höchst signifikant \*\*\*

Alle Ergebnisse mit höheren Fehlerwahrscheinlichkeiten werden als nicht signifikant (n.s.) bezeichnet.

## 6. Ergebnisse

Bei der untersuchten Stichprobe handelte es sich zunächst um eine Klumpenstichprobe. Gleichzeitig war es eine Grundgesamtheit. Es wurden alle im Studiengang Diplompsychologie am 01.06.1999 an der Universität Heidelberg immatrikulierten Studierenden eingeladen, an der Untersuchung teilzunehmen. Drei der angeschriebenen 680 Studierenden teilten mit, dass sie ihr Studium abgeschlossen hätten, exmatrikuliert seien und nicht an der Untersuchung teilnahmen. Insgesamt wurden 399 Fragebögen zurückgeschickt (Bruttorücklaufquote = 59.4 %). Fünf Fragebögen waren so unvollständig ausgefüllt, dass sie von der weiteren Auswertung ausgeschlossen wurden. Die anfallende Stichprobe betrug  $N = 394$ , was einer Nettorücklaufquote von 58.6 % der ausgeteilten Fragebögen entspricht. Das Ergebnis kann als zufrieden stellend bezeichnet werden, zumal für das Ausfüllen des sehr umfangreichen Fragebogens nach eigener Erfahrung ca. 45 Minuten zu veranschlagen waren.

Bevor in Abschnitt 6.1 die Beschreibung der Gesamtstichprobe erfolgt, wird noch die Abfolge der Darstellung der Ergebnisse erläutert, die für die beiden Themenschwerpunkte getrennt erfolgt. Beim Themenschwerpunkt *Bestandsaufnahme*, der in Abschnitt 6.2 vorangestellt wird, geht es im Wesentlichen darum, die Beschreibung der „Lage“ der Studierenden im Studiengang Diplompsychologie in Heidelberg und Abweichungen im Verhältnis zu den Ergebnissen allgemeiner Studien und Erhebungen (s. Abschnitt 2.3 und 2.4) darzustellen. Diese Ergebnisse wurden deskriptiv ausgewertet. Die Ergebnisse für den Themenbereich *Einflussgrößen auf die Studiendauer* folgen in Abschnitt 6.3 für die Teilstichproben „Vordiplomprüfung“ (Abschnitt 6.3.3) und „Hauptdiplomprüfung“ (Abschnitt 6.3.4). Es wird darauf hingewiesen, dass Abweichungen bei Prozentangaben in Tabellen und Aufstellungen auf Rundungsdifferenzen beruhen.

### 6.1 Beschreibung der Stichprobe

Da aus den Studierendenstatistiken der Universität Heidelberg relativ differenzierte Informationen über die angeschriebene Grundgesamtheit vorliegen, wird, um später dann Aussagen über die Repräsentativität der Stichprobe zu machen, zuerst die Grundgesamtheit charakterisiert.

Ausgewählte Merkmale zur Beschreibung der Grundgesamtheit wie Geschlecht, Anteil der ausländischen Studierenden, ob im Sommersemester 1999 eine Beurlaubung bestand und die Zuordnung zu den FS bzw. HS, können der nachfolgenden Tabelle 1 entnommen werden.

**Tabelle 1: Absolute und relative Häufigkeit der eingeschriebenen Studierenden (Grundgesamtheit  $N = 676$ ) im Studiengang Diplompsychologie im Sommersemester 1999**  
(Quelle: Studierenden-Statistik der Universität Heidelberg Sommersemester 1999, Stand: 01.07.1999)

Geschlecht	Anzahl		davon	davon	davon	davon	davon
		in %	Ausländer	beurlaubt	FS > 13	HS > 13	FS + HS < 14
weiblich	503	74.4	9.0	-	-	-	-
männlich	173	25.6	7.5	-	-	-	-
<b>Gesamt</b>	<b>676</b>	<b>100.0</b>	<b>8.6</b>	<b>17.3</b>	<b>11.9</b>	<b>31.0</b>	<b>69.0</b>

- = keine Angabe

Der Anteil der weiblichen Studierenden in der Grundgesamtheit ( $N = 676$ ) betrug 74.4 % ( $n = 503$ ), der der männlichen 25.6 % ( $n = 173$ ). Der Ausländeranteil betrug insgesamt 8.6 %. Beurlaubt waren 17.3 %. Bei 31 % der Studierenden war die Anzahl der HS > 13, was bedeutet, dass diese Studierenden, falls nicht beurlaubt, von der Zahlung der Langzeitstudiengebühren betroffen waren. Der Anteil der Studierenden deren Anzahl der FS > 13 ist, beträgt nur 11.9 %.

Die gleichen Strukturmerkmale werden für die Stichprobe in Tabelle 2 dargestellt:

**Tabelle 2: Absolute und relative Häufigkeit von Strukturmerkmalen der Gesamtstichprobe ( $N = 394$ )**

Geschlecht	Anzahl		davon	davon	davon	davon	davon
		in %	Ausländer	beurlaubt	FS > 13	HS > 13	FS + HS < 14
weiblich	310	78.7	4.8	-	-	-	-
männlich	84	21.3	4.8	-	-	-	-
<b>Gesamt</b>	<b>394</b>	<b>100.0</b>	<b>4.8</b>	<b>17.6</b>	<b>12.7</b>	<b>26.9</b>	<b>73.1</b>

- = keine Angabe

Danach betrug der Anteil der weiblichen Studierenden der Stichprobe ( $N = 394$ ) 78.7 % ( $n = 310$ ) und der der männlichen 21.3 % ( $n = 84$ ). Der Ausländeranteil betrug insgesamt 4.8 % ( $n = 19$ ). Beurlaubt waren 17.6 % ( $n = 69$ ). Bei 26.9 % der Studierenden ( $n = 106$ ) war die Anzahl der HS > 13. Der Anteil der Studierenden ( $n = 50$ ) deren Anzahl der FS > 13 ist, betrug nur 12.7 %. Im Anhang D ist eine ausführliche Tabelle eingefügt, aus der die einzelnen Abweichungen der Stichprobe von der Grundgesamtheit nach den ausgewählten Strukturmerkmalen (Differenzierung auch nach FS und HS) hervorgehen.

Als Fazit wird festgehalten, dass die Stichprobe, bis auf das Strukturmerkmal „Ausländeranteil“, nicht wesentlich von den Strukturmerkmalen der Grundgesamtheit abwich. Deshalb wurde die Repräsentativität als gegeben angesehen. Schlüsse zu den ausländischen Studierenden wurden aufgrund ihres Anteils von 8.6 % der Grundgesamtheit und der geringen Gesamtbeteiligung an der Erhebung nicht gezogen.

## **6.2 Themenschwerpunkt: Bestandsaufnahme**

Zu diesem Themenschwerpunkt und zur weiteren Beschreibung der Gesamtstichprobe werden zuerst die allgemeinen Ergebnisse dieser Studie (Heidelberger-Studie) berichtet. Als Vergleichsdaten werden immer die Ergebnisse aus der HIS-Studie oder auch der Konstanzer-Studie (s. Abschnitt 2.3 u. 2.4) angeführt.

### **6.2.1 Allgemeine Daten**

In den folgenden Auflistungen werden auch Medianwerte, Quartilabstände und der Range angegeben. Dies mag etwas ungewöhnlich erscheinen, ist aber dadurch begründet, dass die beschriebenen Verteilungen manchmal gewisse Auffälligkeiten ausweisen, die mit diesen Werten gut darstellbar sind.

#### **6.2.1.1 Alter der Studierenden**

Das Alter der Studierenden ( $n = 393$ ) lag zwischen 19 und 65 Jahren. Der Altersdurchschnitt lag bei 27.5 Jahren ( $s = 6.60$ ). Der Median liegt bei 26 Jahren und der Quartilabstand beträgt 8 Jahre. Das durchschnittliche Alter der weiblichen Studierenden ( $n = 310$ ) betrug 27.4 Jahre ( $s = 6.70$ ). Hier liegt der Median bei 25 Jahren, der Quartilabstand beträgt 8 Jahre und der Range liegt bei 33 Jahren. Das Alter der männlichen Studierenden ( $n = 83$ ) lag bei 27.8 Jahren ( $s = 6.20$ ). Der Median liegt hier bei 26 Jahren, der Quartilabstand bei 6 Jahren und der Range bei 46 Jahren. Nach der HIS-Studie beträgt das Durchschnittsalter in den alten Bundesländern (über alle Fächer) 26.0 Jahre. Da keine Detailinformationen zur Fächergruppe SPP vorliegen, lässt sich nur feststellen, dass das Durchschnittsalter der Stichprobe 1.5 Jahre über dem Bundesdurchschnitt liegt.

### 6.2.1.2 Staatsangehörigkeit

Von den Studierenden der Stichprobe ( $N = 394$ ) waren 95.2 % deutsche und 4.8 % ausländische Studierende. Davon ( $n = 19$ ) kamen 31.6 % aus Mitgliedstaaten der EU und 68.4 % aus anderen Ländern. Wie bereits erwähnt, wurde auf spezielle Auswertungen für Ausländer auf Grund der geringen Beteiligung verzichtet.

### 6.2.1.3 Zuweisung des Studienplatzes

Aus der nachfolgenden Aufstellung geht hervor, wie die Studierenden ( $n = 394$ ) ihren Studienplatz an der Universität Heidelberg erhalten haben. Danach erhielten sie ihren Studienplatz über die:

	insgesamt
ZVS	70.8 %
Hochschule/ausländischer Studienbewerber	3.3 %
Hochschule/Studienortwechsel	12.7 %
Hochschule/Studienplatztausch	3.0 %
Hochschule/Quereinstieg	7.1 %
ZVS/Zweitstudium	0.8 %
Hochschule/Losverfahren	2.3 %

Das Ergebnis zeigt, dass in Bezug auf Hochschulort- und Studiengangwechsler, „Bewegung“ stattfindet. Wird berücksichtigt, dass die Hochschule in eigenen Zulassungsverfahren nur die 5 % der Studienplätze im Rahmen der Ausländerquote (ausländische Studienbewerber, die keine Bildungsinländer<sup>22</sup> sind) selbst vergibt, bedeutet es, dass 95 % der Studierenden der jeweiligen Erstsemester ihren Studienplatz ursprünglich von der ZVS erhalten hatten. In der Stichprobe befanden sich davon nur noch ca. 70 %<sup>23</sup>. Das weist auf eine hohe Wanderungsquote von 25 % hin. Der Anteil der Studienortwechsler betrug immerhin 12.7 %, und 7.1 % waren Quereinsteiger<sup>24</sup>.

<sup>22</sup> Bildungsinländer sind Ausländer, die eine deutsche HZB besitzen.

<sup>23</sup> Grundsätzlich können im NC-Studiengang Diplompsychologie nur *freie* Studienplätze von der Hochschule vergeben werden. Werden mit der Zuweisung der Bewerber durch die ZVS (einschließlich 1. und 2. Nachrückverfahren) nicht alle Studienplätze besetzt, muss die Hochschule ein Losverfahren durchführen, um die freien Kapazitäten zu besetzen. In höheren Semestern freiwerdende Studienplätze (z.B. durch Exmatrikulation oder auch versäumte Rückmeldung) werden ebenfalls sofort wieder mit entsprechenden Bewerbern aufgefüllt.

<sup>24</sup> Quereinsteiger sind Studierende, denen es gelingt, ohne im Studiengang eingeschrieben zu sein, Studienleistungen zu erwerben. Wenn eine Anrechnung dieser Studienleistungen durch den Prüfungsausschuss erfolgt, können sie, wenn ein entsprechender Studienplatz frei ist, für ein höheres Semester, unter Umgehung der ZVS, zugelassen werden.

#### 6.2.1.4 Studienort 1. Wahl

Die Angaben der Studierenden ( $n = 265$ ) haben eindeutig die Attraktivität des Hochschulstandortes Heidelberg als Studienort für den Studiengang Diplompsychologie belegt. Für 98.5 % der Studierenden war Heidelberg der Studienort 1. Wahl.

#### 6.2.1.5 Art der Hochschulzugangsberechtigung und Berufsausbildung vor Studienbeginn

Der Anteil der Studierenden ( $n = 390$ ), die über den gymnasialen Bildungsweg an die Hochschule gekommen sind, betrug 90.0 % (HIS-Studie 84 %). Für die Stichprobe (Uni HD) stellte sich das Ergebnis, im Vergleich mit den Ergebnissen aus der HIS-Studie (alte BL), wie folgt dar:

	Uni HD	alte BL
<i>Abgeschlossene Berufsausbildung vor Studienbeginn</i>	26.7 %	33 %
<i>davon vor Erwerb der HZB</i>	28.0 %	44 %

Die Studierenden der Stichprobe hatten nur zu ungefähr einem Viertel (im Vergleich dazu alte BL: ein Drittel) eine berufliche Ausbildung vor Studienbeginn abgeschlossen. Das Spektrum der Ausbildungsberufe streute insgesamt über 50 Ausbildungsberufe. Jedoch kamen 19 % der Studierenden ( $n = 100$ ), die eine Ausbildung abgeschlossen hatten aus dem Ausbildungsberuf *Krankenpflege* und 7 % aus dem Ausbildungsberuf *Erzieher*.

#### 6.2.1.6 Wartezeit

Von den Studierenden ( $n = 231$ ) waren 70.1 % direkt und ohne Wartezeit zum Studium zugelassen worden. Für die Studierenden, die nicht direkt zum Studium zugelassen werden konnten ( $n = 69$ ), betrug die Wartezeit im Durchschnitt 8.50 Halbjahre ( $s = 8.03$ ). Der Median liegt bei 7 Halbjahren mit einem Quartilabstand von 8 Halbjahren. Der Range beträgt 36 Halbjahre.

#### 6.2.1.7 Note der Hochschulzugangsberechtigung

Die Durchschnittsnote der HZB der Studierenden ( $n = 331$ ) betrug 1.9 ( $s = 0.64$ ). Der Median liegt bei 1.8, der Quartilabstand beträgt 0.8 und der Range beträgt 2.8. Dieses Ergebnis war, auf Grund der Tatsache, dass der Studiengang ein harter NC-Studiengang ist, in welchem 60% der Studierenden ihren Studienplatz nach der Durchschnittsnote der HZB erhalten, zu erwarten.

### 6.2.1.8 Studiengangswechsel

Ein Studiengangswechsel liegt vor, wenn entweder das Studienfach und/oder auch die Abschlussart gewechselt wird. Der Anteil der Studiengangswechsler ( $n = 150$ ) unter den Studierenden der Stichprobe ( $n = 387$ ) stellte sich im Vergleich mit den Ergebnissen aus der HIS-Studie (alte BL) und der Fächergruppe SPP wie folgt dar:

	Uni HD	alte BL	SPP
<i>Studiengangswechsel</i>	38.8 %	22 %	29 %
<i>davon</i>			
<i>einmal gewechselt</i>	84.0 %	keine Angaben	
<i>zweimal gewechselt</i>	14.0 %	keine Angaben	
<i>dreimal gewechselt</i>	2.0 %	keine Angaben	

Die Ergebnisse zeigten, dass der Anteil der Studienfachwechsler damit in Heidelberg fast noch einmal 10 Prozentpunkte höher liegt als in der Fächergruppe SPP überhaupt, wo der Anteil, im Vergleich zu dem Wert aller Fächer, ja auch schon erhöht ist.

### 6.2.1.9 Beurlaubungen

Informationen über die Inanspruchnahme von Beurlaubungen sind deshalb wichtig, weil ein Studierender, der auf Grund seiner HS-Anzahl von der Zahlung der Langzeitstudiengebühren betroffen ist, diese nicht zahlen muss, wenn er beurlaubt ist. Nach § 90 UG ist die Beurlaubung eine „Kann-Bestimmung“. Die Zeit der Beurlaubung soll in der Regel zwei Semester nicht übersteigen und das Studentensekretariat hat nach „pflichtmäßigem Ermessen“ darüber zu entscheiden, ob es beurlaubt oder nicht. Detailinformationen über das Verwaltungshandeln des Studentensekretariats der Universität Heidelberg liegen nicht vor. Aus eigener Erfahrung kann jedoch berichtet werden, dass bei Vorliegen entsprechender Gründe<sup>25</sup> auch über einen längeren Zeitraum beurlaubt wird. Der Anteil der Studierenden, die an der gesamten Universität Heidelberg im Sommersemester 1999 beurlaubt waren, betrug 7.5 %<sup>26</sup>. Von der Stichprobe ( $n = 393$ ) waren im Sommersemester 1999 immerhin 17.6 % der Studierenden ( $n = 69$ ) beurlaubt. Als Gründe für die Beurlaubung gaben sie hierfür an:

<sup>25</sup> Die Beurlaubungsgründe nach § 90 Abs. 1 Ziffer 1 – 9 UG sind: 1. Auslandsstudium, 2. Tätigkeit als Fremdsprachenassistent im Ausland, 3. Praktikum, 4. Krankheit, 5. Wehr- oder Zivildienst, 6. Pflege/Versorgung von Angehörigen, 7. Schwangerschaft und Kinderbetreuung, 8. Verbüßung einer Freiheitsstrafe und 9. sonstige wichtige Gründe.

<sup>26</sup> Eigene Berechnungen nach der Studierenden-Statistik Sommersemester 1999.

	insgesamt
<i>Auslandstudium</i>	5.9 %
<i>Praktikum</i>	14.7 %
<i>Kinderbetreuung</i>	4.4 %
<i>Prüfungsvorbereitung</i>	55.9 %
<i>Krankheit</i>	5.9 %
<i>Erwerbstätigkeit</i>	7.4 %
<i>Sonstige Gründe</i>	5.9 %

Studienbezogene Beurlaubungsgründe (Auslandstudium, Praktikum und Prüfungsvorbereitungen) standen, gegenüber anderen Gründen, mit insgesamt 76.5% eindeutig im Vordergrund. Ein Vergleich mit den Zahlen für die gesamte Universität belegt, dass die Studierenden im Studiengang Diplompsychologie ihre rechtlichen Möglichkeiten zur Vermeidung der Zahlung von Studiengebühren kennen und nutzen.

## 6.2.2 Persönliche, soziale und ökonomische Lage

### 6.2.2.1 Familienstand

Von den Studierenden der Stichprobe ( $N = 394$ ) waren 80.5 % ledig, 17.0 % verheiratet, 2.0 % geschieden und 0.5 % verwitwet.

### 6.2.2.2 Lebensform

Die Lebensform stellte sich im Vergleich mit den Ergebnissen der HIS-Studie (alte BL) für die befragten Studierenden ( $n = 394$ ) wie folgt dar:

	Uni HD	alte BL
<i>Wohnung, allein</i>	22.7 %	23 %
<i>Wohnung mit Partner/Kind</i>	30.8 %	19 %
<i>Wohngemeinschaft</i>	29.5 %	20 %
<i>Untermiete</i>	-	3 %
<i>Wohnheim</i>	7.4 %	13 %
<i>Eltern/Verwandte</i>	9.7 %	22 %

Die Aufstellung zeigt, dass der Anteil der Studierenden, die allein in einer Wohnung leben, vergleichbar mit den Daten aus den alten Bundesländern ist. Beachtlich ist jedoch, dass knapp ein Drittel der Studierenden mit Partner/Kind in einer eigenen Wohnung leben (gegenüber 19 %). Die Lebensform der Wohngemeinschaft ist zu fast 10 Prozentpunkten häufiger vertreten. Der Anteil der Studierenden, die bei den Eltern wohnen, liegt mit 9.7 % deutlich niedriger als in den alten Bundesländern.



### 6.2.2.3 Kinder und Kinderbetreuung

Insgesamt 14.6 % ( $n = 57$ ) der Studierenden ( $n = 390$ ) gaben an, dass sie Kinder haben. Der Anteil der Studierenden mit Kindern ist damit mehr als doppelt so hoch wie der Bundesdurchschnitt (6.9 %). Hinsichtlich der Verteilung auf weibliche und männliche Studierende ergab sich, im Gegensatz zum Bundesdurchschnitt, kein Unterschied. Der Anteil beträgt für beide 14.6 %. Von den Studierenden mit Kindern ( $n = 56$ ) hatten 44.6 % ein Kind, 33.9 % zwei Kinder, 16.1 % drei Kinder und 5.4 % vier und mehr Kinder. Hinsichtlich der Betreuung der Kinder haben sich geschlechtsspezifische Unterschiede ergeben. Die Form der Kinderbetreuung stellte sich bei den Studierenden ( $n = 51$ ) wie folgt dar:

	weiblich	männlich	insgesamt
<i>Betreuung durch den Studierenden</i>	83.0 %	40.0 %	74.5 %
<i>Betreuung durch andere Personen</i>	-	40.0 %	7.8 %
<i>sowohl, als auch</i>	17.1 %	20.0 %	17.7 %

Festzuhalten bleibt, dass mehr als doppelt so viele weibliche Studierende ihre Kinder selber betreuen als männliche Studierende.

### 6.2.2.4 Zusätzliche Aufgaben und Verpflichtungen

Auf die Frage, ob neben dem Studium zusätzliche Aufgaben und Verpflichtungen bestehen (z.B. Haushalt, Kindererziehung, Mitarbeit im Betrieb, studentische Selbstverwaltung), ergab sich für die Studierenden ( $n = 392$ ) folgendes Bild:

	weiblich	männlich	insgesamt
<i>nein</i>	34.1 %	42.9 %	36.0 %
<i>ja</i>	65.9 %	57.1 %	64.0 %

Haben insgesamt 64.0 % der Studierenden zusätzliche Aufgaben und Verpflichtungen, sind die weiblichen Studierenden zu knapp 10 Prozentpunkten mehr davon betroffen als die männlichen.

Dem Umfang nach ergab sich bei den zusätzlichen Aufgaben und Verpflichtungen der Studierenden ( $n = 326$ ) in Stunden/Woche folgendes Bild:

	weiblich	männlich	insgesamt
<i>keine</i>	42.6 %	48.0 %	43.9 %
<i>&lt; 7.5 Stunden/Woche</i>	33.1 %	29.3 %	32.2 %
<i>≥ 15.0 bis &lt; 22.5 Stunden/Woche</i>	5.6 %	13.3 %	7.4 %
<i>≥ 22.5 bis &lt; 30.0 Stunden/Woche</i>	5.2 %	4.0 %	4.9 %
<i>≥ 30.0 bis &lt; 37.5 Stunden/Woche</i>	0.4%	-	0.3 %
<i>&gt; 37.5 Stunden/Woche</i>	13.2 %	5.3 %	11.3 %

Festzuhalten bleibt, dass der Anteil weiblicher Studierender, die keine zusätzlichen Aufgaben und Verpflichtungen haben, geringer ist als der Anteil der männlichen Studierenden. Der Anteil der weiblichen Studierenden, die zusätzliche Aufgaben und Verpflichtungen von mehr als 37.5 Stunden wöchentlich zu bewältigen haben, ist mehr als 10 Prozentpunkte höher als der Anteil männlicher Studierender.

#### 6.2.2.5 Studienfinanzierung und Erwerbstätigkeit

Die Frage zur Studienfinanzierung gab Auskunft darüber, wie die Studierenden ihr Studium überwiegend finanzieren. Dabei waren Mehrfachnennungen möglich:

	insgesamt
<i>Eltern</i>	46.0 %
<i>eigener Verdienst</i>	39.0 %
<i>BAföG</i>	7.0 %
<i>sonstige Quellen</i>	8.0 %

Auch hier zeigt sich, dass überwiegend die Eltern zur Studienfinanzierung beitragen, jedoch lag der eigene Verdienst mit knapp zwei Fünfteln deutlich über dem Ergebnis der HIS-Studie (31 %).

Die Erwerbstätigkeit während des Studiums stellt sich für die Studierenden ( $n = 392$ ) im Vergleich mit den Ergebnissen der allgemeinen Studien (alte BL) wie folgt dar:

	Uni HD	alte BL
<i>Erwerbstätigkeitsquote</i>	75.0 %	66 %
<i>davon ganzjährig Erwerbstätige</i>	71.9 %	25 %

Als Fazit hierzu bleibt festzuhalten, dass die Erwerbstätigkeitsquote der Psychologie-Studierenden in Heidelberg knapp 10 Prozentpunkte über dem Durchschnitt der alten Bundesländer liegt. Der Anteil der davon ganzjährig Erwerbstätigen ist sogar fast drei Mal so hoch.

#### 6.2.2.6 Stellenwert von Studium und Hochschule

Den Studierenden wurde auch die Frage nach dem Stellenwert von Studium und Hochschule gestellt. Die Antworten der Studierenden ( $n = 386$ ) stellten sich im Vergleich mit der HIS-Studie (alte BL) wie folgt dar:

	HD	alte BL
<i>Lebensmittelpunkt</i>	22.5 %	28 %
<i>Normale Tätigkeit</i>	32.6 %	35 %
<i>Teilbereich</i>	39.9 %	31 %
<i>Nebensache</i>	4.9 %	6 %

Es wird deutlich, dass auch in Heideberg nur sehr wenige Studierende erklären, das Studium sei für sie Nebensache. Jedoch liegt der Anteil der Studierenden, die ihren Lebensmittelpunkt im Studium sehen ungefähr 5 Prozentpunkte unter dem Ergebnis für die alten Bundesländer. Für die Studierenden, die das Studium als Teilbereich sehen, liegt das Ergebnis knapp 8 Prozentpunkte darüber.

### 6.2.2.7 Vollzeit- vs. Teilzeitstudium

#### Zeittypen

Für die Analyse der Ergebnisse der Heidelberger-Studie wurde das Zeittypenmodell der HIS-Studie (alte BL, alle Fächer; alte BL, Psychologie) zu Grunde gelegt. Die Aufteilung der Studierenden ( $n = 351$ ) nach den vier Zeittypen stellte sich im Vergleich wie folgt dar:

	HD	alte BL, Psych.	alte BL, alle Fächer
<i>Vollzeitstudium mit geringer Erwerbsbelastung</i>	45.6 %	63 %	69 %
<i>Vollzeitstudium mit hoher Erwerbsbelastung</i>	8.8 %	13 %	13 %
<i>Teilzeitstudium mit geringer Erwerbsbelastung</i>	28.5 %	15 %	11 %
<i>Teilzeitstudium mit hoher Erwerbsbelastung</i>	17.1 %	8 %	7 %

Im Hinblick auf die Studiendauer bleibt als Fazit festzuhalten, dass nur etwas mehr als die Hälfte der Studierenden der Heidelberger-Studie als Vollzeitstudierende berechnen lassen (gegenüber 76 % im Fach Psychologie und 82 % im Durchschnitt der alten Länder). Diesem Sachverhalt wird in den inferenzstatistischen Auswertungen weiter nachgegangen.

#### Zeittypen im Studienverlauf

Innerhalb der unterschiedlichen Studienphasen stellte sich die Verteilung der Studierenden ( $n = 351$ ) nach den verschiedenen Zeittypen in Heidelberg wie folgt dar:

	1.-5. Sem. $n = 116$	6.-10. Sem. $n = 152$	11 u. mehr $n = 83$
<i>Vollzeitstudium mit geringer Erwerbsbelastung</i>	53.4 %	46.7 %	32.5 %
<i>Vollzeitstudium mit hoher Erwerbsbelastung</i>	9.5 %	4.6 %	15.7 %
<i>Teilzeitstudium mit geringer Erwerbsbelastung</i>	25.9 %	32.2 %	25.3 %
<i>Teilzeitstudium mit hoher Erwerbsbelastung</i>	11.2 %	16.5 %	26.5 %

Zum besseren Vergleich werden dazu noch einmal die Ergebnisse der HIS-Studie aufgeführt (alte BL, alle Fächer):

	1.–5. Sem.	6.-10. Sem.	11 u. mehr
<i>Vollzeitstudium mit geringer Erwerbsbelastung</i>	75 %	69 %	52 %
<i>Vollzeitstudium mit hoher Erwerbsbelastung</i>	10 %	13 %	22 %
<i>Teilzeitstudium mit geringer Erwerbsbelastung</i>	10 %	11 %	12 %
<i>Teilzeitstudium mit hoher Erwerbsbelastung</i>	5 %	7 %	15 %

Der Anteil der *Vollzeitstudierenden* beträgt nach der Heidelberger-Studie bei Studierenden des 1. – 5. Semesters nur 63 % (gegenüber 85 %); des 6. - 10. Semesters nur 51.3 % (gegenüber 82 %) und des 11. Semesters und höher sogar nur 48.2 % (gegenüber 74 %).

### 6.2.2.8 Schwierigkeiten und Belastungen

Die Studierenden wurden gebeten anzugeben, welche Umstände sich ihrer Meinung nach, heute oder in Zukunft, positiv oder negativ auf die Studiendauer auswirken. Dafür waren exemplarisch 21 Items vorgegeben (s. Ziffer 3 des Fragebogens). Insgesamt 7 Items stellten Schwierigkeiten und Belastungen dar. Das Ergebnis für die Studierenden ( $n = 394$ ) zur heutigen Relevanz wird in der Rangfolge der relativen Häufigkeiten dargestellt (Mehrfachnennungen waren möglich):

<i>Ich weiß nicht, wie es nach Abschluss meines Studiums beruflich weitergehen soll</i>	42.9 %
<i>Ich bin in einer schwierigen wirtschaftlichen Situation</i>	31.8 %
<i>Ich finanziere mich weitgehend selbst, und es bleibt zu wenig Zeit für das Studium</i>	31.7 %
<i>Ich habe persönliche Probleme mit der Durchführung von Prüfungen (z.B. Ängste)</i>	31.2 %
<i>Ich pausiere aus anderen familiären/persönlichen Gründen (nicht Schwangerschaft/Erziehungsurlaub)</i>	15.0 %
<i>Ich habe Probleme, meine Diplomarbeit fertig zu schreiben</i>	14.5 %
<i>Ich pausiere wegen Schwangerschaft und/oder Erziehungsurlaub</i>	5.3 %

Die Ergebnisse zeigen, dass an erster Stelle, mit mehr als zwei Fünfteln, das Fehlen einer beruflichen Perspektive steht, gefolgt von der schwierigen wirtschaftlichen Situation und der Erfordernis erwerbstätig sein zu müssen (jeder Bereich mit mehr als drei Zehntel). Persönliche Probleme bei der Durchführung von Prüfungen hat ein beachtlicher Anteil von ebenfalls mehr als drei Zehnteln angegeben. Wird der Anteil von 14.5 % der Stichprobe ( $n = 394$ ), die angaben, Probleme zu haben, die Diplomarbeit fertig zu schreiben, ins Verhältnis gesetzt zu

den Studierenden, die dabei sind ihre Diplomarbeit zu schreiben ( $n = 107$ ), beträgt der Anteil 53.3 %. Das bedeutet, dass mehr als die Hälfte dieser Studierenden Probleme hat, die Diplomarbeit fertig zu schreiben und sich das auf die Studiendauer auswirkt.

### 6.2.2.9 Weg zur Hochschule

Von den Befragten gaben 66.2 % der Studierenden ( $n = 393$ ) an, dass sie in Heidelberg wohnen. Der Anteil der Studierenden, die nicht in Heidelberg wohnen ( $n = 135$ ), betrug je nach Entfernung:

	insgesamt
<i>bis 5 km</i>	7.4 %
<i>6 – 10 km</i>	7.4 %
<i>11 – 20 km</i>	24.4 %
<i>21 – 40 km</i>	25.2 %
<i>mehr als 40 km</i>	35.6 %

Festzuhalten bleibt, dass der Anteil der Nahpendler (Entfernung 21 – 40 km) mit 25.2 %, aber auch der Anteil der Fernpendler (Entfernung mehr als 40 km) mit 35.6 %, weit über dem Bundesdurchschnitt (Nahpendler 14 %, Fernpendler 10 %) liegt. Die Studierenden kommen aus einem größeren Einzugsbereich und wenden daher mehr Zeit für den Weg zur Hochschule auf.

### Entfernung Wohnung - Hochschule

Die durchschnittliche Entfernung betrug für die Studierenden ( $n = 136$ ) 44.54 Kilometer ( $s = 60.14$ ). Der Median liegt bei 30 Kilometer, der Quartilabstand beträgt 35 und der Range liegt bei 399.

### Zeitaufwand für den Hochschulweg

Der durchschnittliche Zeitaufwand für den Hochschuleweg betrug für die Studierenden ( $n = 394$ ) 29.20 Minuten ( $s = 31.83$ ). Der Median liegt bei 20 Minuten, der Quartilabstand beträgt 25 und der Range liegt bei 239.5.

### Verkehrsmittelnutzung

Der Verkehrsverbund Rhein-Neckar bietet den Studierenden ein Semesterticket an. Die Frage, ob die Studierenden ein Semesterticket haben und wie sie es nutzen ergab, dass insgesamt 70.5 % der Studierenden ( $n = 393$ ) ein Semesterticket

besitzen. Davon nutzen es 83.0 % regelmäßig und sind darauf angewiesen. Nur 17.0 % der Studierenden nutzen es eher selten.

Die Verkehrsmittelnutzung stellte sich im Sommersemester 1999 (Mehrfachnennungen waren möglich) im Vergleich mit den alten Bundesländern wie folgt dar:

	HD	alte BL
<i>zu Fuß</i>	13.3 %	8 %
<i>Fahrrad</i>	29.3 %	41 %
<i>PKW/Motorrad</i>	11.4 %	20 %
<i>ÖPV</i>	46.0 %	31 %

Es wird festgehalten, dass der Anteil der Studierenden, die mit dem Fahrrad zur Hochschule kommen, nur weniger als ein Drittel beträgt. Auch der Anteil derer, die mit dem Auto kommen, beträgt fast nur die Hälfte. Dafür geht der Anteil der ÖPV-Nutzer in Richtung 50 %.

### 6.2.3 Studienverlauf und –organisation

#### 6.2.3.1 Studiendauer

Die Ergebnisse zeigten, dass die Studierenden der Heidelberger-Studie ( $n = 389$ ) planen, ihr Studium in durchschnittlich 12.60 Semestern ( $s = 3.61$ ) abzuschließen. Der Median liegt bei 12 Semestern, der Quartilabstand bei 2 Semestern und der Range beträgt 36 Semester. Dabei betragen die Mittelwerte der geplanten Studiendauer der Studierenden ( $n = 328$ ) bis zum Abschluss in den einzelnen Studienphasen:

	HD	alte BL Psychologie	alte BL, alle Fächer
<i>Anfang (1. - 2. Sem.)</i>	10.9 FS	10.3 FS	9.8 FS
<i>Mitte (3. - 8. Sem.)</i>	11.2 FS	11.2 FS	10.6 FS
<i>Ende (9. - 12. Sem.)</i>	12.6 FS	12.5 FS	12.3 FS
<i>Langzeit (13 und mehr)</i>	18.1 FS	17.8 FS	17.6 FS

Mit diesen Ergebnissen liegen die Studierenden in Heidelberg mit ihrer geplanten Studiendauer nur geringfügig über den Ergebnissen der Studierenden im Fach Psychologie in den alten Bundesländern.

#### 6.2.3.2 Gedanken an Studienabbruch

Die Frage, ob sie in der Vergangenheit schon einmal an Studienabbruch gedacht haben, beantworteten insgesamt 41 % der Studierenden ( $n = 387$ ) mit „ja“.

Hiervon ( $n = 155$ ) haben 34.2 % einmal, 57.4 % zweimal und 8.4 % sogar oft daran gedacht. Folgende Gründe wurden am häufigsten angegeben (Mehrfachnennungen waren möglich):

	insgesamt
<i>Unzufriedenheit mit dem Studienfach</i>	30.2 %
<i>Unzufriedenheit mit den Studienbedingungen</i>	20.3 %
<i>Unzufriedenheit mit den eigenen Studienleistungen</i>	11.8 %
<i>Persönliche Probleme/Schwierigkeiten</i>	21.9 %
<i>allgemeine finanzielle Schwierigkeiten</i>	10.5 %
<i>Einführung von Studiengebühren</i>	5.8 %
<i>Sonstige Gründe<sup>27</sup></i>	9.2 %

Im Wesentlichen haben die Angaben der Studierenden das Spektrum von Schwierigkeiten und Belastungen der allgemeinen Studien widergespiegelt. Der große Anteil von fast einem Drittel der Studierenden, für die eine Unzufriedenheit mit dem Studienfach Grund für die Studienabbruchgedanken war, deutet darauf hin, dass der Prozess der Überprüfung der Studienfachentscheidung, der ja zu Studienbeginn stattfinden sollte, nicht befriedigend gelaufen ist. Der Anteil der Gründe „persönliche Probleme und Schwierigkeiten“ und „Unzufriedenheit mit den Studienbedingungen“ ist mit ca. je einem Fünftel ebenfalls sehr häufig.

### 6.2.3.3 Diplomarbeit

Die Studierenden wurden auch danach gefragt, in welchem Bereich/Fach sie ihre Diplomarbeit schreiben. Die Häufigkeitsverteilungen der Antworten ( $n = 183$ ) ergaben folgendes Bild:

	weiblich	männlich	insgesamt
<i>Allgemeine/Theoretische Psychologie</i>	4.3 %	4.7 %	4.9 %
<i>Arbeits-, Betriebs- u. Organisationspsychologie</i>	14.3 %	23.3 %	16.4 %
<i>Diff. Psychologie/Diagnostik/Gesundheit</i>	5.0 %	11.0 %	6.6 %
<i>Entwicklungs-/Pädagogische Psychologie</i>	13.6 %	14.0 %	13.7 %
<i>Klinische Psychologie</i>	52.1 %	27.9 %	46.5 %
<i>Methodenlehre/Evaluation u. Forschungsmethodik</i>	0.7 %	2.3 %	1.0 %
<i>Sozialpsychologie/Sprache und Kognition</i>	7.1 %	7.0 %	7.1 %
<i>Sonstige Fächer</i>	2.8 %	9.3 %	4.9 %

Fast die Hälfte der Studierenden schreiben ihre Diplomarbeit im Fach „Klinische Psychologie“. Bei der Wahl dieses Faches werden Geschlechtsunterschiede

<sup>27</sup> Von den „sonstigen Gründen“ ( $n = 29$ ) betrug der Anteil der Nennungen:

<i>Multitasking (Studium, Kinder, Arbeit)</i>	34.5 %
<i>Überforderung durch Studium und Prüfungen</i>	20.7 %
<i>Schlechte Berufsperspektiven</i>	17.2 %
<i>geplanter Studienfachwechsel/Änderung Berufswunsch</i>	10.3 %

deutlich. Mehr als die Hälfte der weiblichen, aber nur etwas mehr als ein Viertel der männlichen Studierenden schreiben die Diplomarbeit in diesem Fach. Im Fach „Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie“ fallen ebenfalls geschlechtsspezifische Unterschiede auf. Der Anteil der männlichen Studierenden ist hier fast doppelt so hoch. Bemerkenswert ist außerdem, dass nur 1 % der Studierenden ihre Diplomarbeit im Fach „Methodenlehre/Evaluation und Forschungsmethodik“ schreiben.

Die Studierenden wurden auch darüber befragt, wie der „Status“ ihrer Diplomarbeit (Antwortformate: „geplant“, „in Arbeit“ und „abgeschlossen“) ist. Die nachfolgende Aufstellung stellt  $n$ , den Mittelwert (AM), die Standardabweichung( $s$ ), den Medianwert (Md), den Quartilabstand ( $P_{75} - P_{25}$ ) und den Range der FS-Zahl für den jeweiligen Status ( $n = 210$ ) dar:

	$n$	AM	$s$	Md	Range	( $P_{75} - P_{25}$ )
<i>geplant</i>	83	8.90	4.81	8	39	3.0
<i>in Arbeit</i>	107	12.44	4.25	12	29	4.0
<i>abgeschlossen</i>	20	15.00	2.53	14	10	3.5

Das Ergebnis zeigt, dass die Studierenden „relativ“ früh ihre Diplomarbeit planen, aber auch, dass von der Planung bis zur Ausführung im Mittel noch einmal 3.5 FS, also ca. 21 Monate, vergehen, bis es zur Ausführung kommt. Außerdem dauert das Schreiben der Diplomarbeit bis zur Abgabe im Mittel 2.5 FS, also ca. 15 Monate.

#### 6.2.3.4 Anmeldung zur Diplomprüfung

In Bezug auf das gewählte Prüfungsverfahren gaben 41.9 % der Studierenden ( $n = 95$ ) an, dass sie die Blockprüfung<sup>28</sup> wählen. Die überwiegende Mehrheit (58.1 %) gab jedoch an, die Staffelpfprüfung<sup>29</sup> zu wählen. Die folgende Aufstellung stellt  $n$ , den Mittelwert (AM), die Standardabweichung ( $s$ ), den Medianwert (Md), den Quartilabstand ( $P_{75} - P_{25}$ ) und den Range der FS-Zahl für den Status „angemeldet für“ dar:

<sup>28</sup> Bei der Blockprüfung wird zuerst die Diplomarbeit angefertigt, anschließend folgen die 8 Prüfungen (einschließlich Klausur).

<sup>29</sup> Bei der Staffelpfprüfung werden in der 1. Staffel maximal 5 Prüfungen (einschließlich Klausur) abgelegt, dann folgt die Anfertigung der Diplomarbeit. In der 2. Staffel müssen mindestens 3 Prüfungen abgelegt werden.



	<i>n</i>	AM	<i>s</i>	Md	Range	(P <sub>75</sub> – P <sub>25</sub> )
<i>Anmeldung „ja“</i>	66	12.62	3.08	12	16	4
<i>1. Staffel</i>	10	11.00	2.21	10	8	2
<i>Blockprüfung</i>	13	12.46	2.21	12	6	3
<i>Diplomarbeit</i>	19	12.47	2.34	12	9	4
<i>2. Staffel</i>	6	13.83	3.13	12,5	8	2

### 6.2.3.5 Gescheiterte Diplomarbeitprojekte

Öfter berichten Studierende in Gesprächen untereinander von gescheiterten Diplomarbeitprojekten. Um herauszufinden, wie häufig Projekte scheitern, wurden die Studierenden hierzu befragt. Von den Befragten ( $n = 260$ ) gaben immerhin 15.8 % an, dass sie schon einmal ein Diplomarbeitprojekt begonnen hätten, das gescheitert ist. Über die Gründe kann nichts gesagt werden. Da es keine Geschlechtsunterschiede gab, werden die Ergebnisse für die Studierenden insgesamt berichtet. Der Mittelwert für den Zeitverlust liegt bei 4.80 Monaten ( $s = 3.56$ , Md 4, Quartilabstand 4 und Range 11).

### 6.2.3.6 Klausur

Die Studierenden wurden auch über ihr gewähltes Klausurfach und den „Status“ der Klausur (Antwortformate: „geplant“ und „bereits geschrieben“) befragt. Die folgende Aufstellung stellt  $n$ , den Mittelwert (AM), die Standardabweichung ( $s$ ), den Medianwert (Md), den Quartilabstand (P<sub>75</sub> – P<sub>25</sub>) und den Range der FS-Zahl für den jeweiligen Status dar:

	<i>n</i>	AM	<i>s</i>	Md	Range	(P <sub>75</sub> – P <sub>25</sub> )
<i>geplant</i>	120	10.45	4.54	10	40	4
<i>bereits geschrieben</i>	58	14.57	4.31	14	22	4

### 6.2.3.7 Forschungsorientiertes Vertiefungsfach

Die Wahl des forschungsorientierten Vertiefungsfaches ergab für die Studierenden ( $n = 251$ ) folgende Häufigkeiten:

	weiblich	männlich	insgesamt
<i>Gesundheit und soziale Devianz</i>	68.3 %	45.2 %	62.6 %
<i>Ökologische Psychologie</i>	7.4 %	16.1 %	9.6 %
<i>Sprache und Kognition</i>	15.3 %	25.8 %	17.9 %
<i>Theoretische Psychologie</i>	5.8 %	9.7 %	6.8 %

Das Ergebnis zeigt, dass mehr als drei Fünftel das Fach „Gesundheit und soziale Devianz“ als forschungsorientiertes Vertiefungsfach wählen, wobei Geschlechtsunterschiede dahin gehend zu beobachten sind, dass wesentlich mehr weibliche

(mehr als zwei Drittel) Studierende dieses Fach wählen als männliche (weniger als die Hälfte).

### 6.2.3.8 Nichtpsychologisches Wahlpflichtfach

Das breite Fächerspektrum für die Wahl des nichtpsychologischen Wahlpflichtfaches bildete sich auch bei den Ergebnissen ab. Es werden aber nur die insgesamt zu mindestens 5 % gewählten Fächer aufgeführt ( $n = 259$ ):

	weiblich	männlich	insgesamt
<i>Betriebswirtschaftslehre</i>	9.41%	22.8 %	12.4 %
<i>Erziehungswissenschaft</i>	5.0%	5.1 %	5.0 %
<i>Psychopathologie</i>	61.9%	42.1 %	57.5 %

Die überwältigende Mehrheit wählt zu knapp drei Fünfteln das Fach „Psychopathologie“ als nichtpsychologisches Wahlpflichtfach (Leistungsanforderung für die Anmeldung zur Prüfung: Lehrveranstaltung im Umfang von 2 SWS, zuzüglich ein „Sitz“-Schein). Es wurden auch Geschlechtsunterschiede im Wahlverhalten deutlich (ca. drei Fünftel weibliche Studierende und zwei Fünftel männliche). Das Fach „Betriebswirtschaftslehre“, das hinsichtlich der Leistungsanforderungen für die Anmeldung zur Prüfung sehr anspruchsvoll ist (Lehrveranstaltungen im Umfang von 8 SWS; 4 Scheine, Scheinerwerb jeweils mit 2-stündiger Klausur), wurde nur von einem Zehntel der Studierenden gewählt. Auch hier gab es Geschlechtsunterschiede: der Anteil der männlichen Studierenden, die dieses Fach wählen, ist mehr als doppelt so hoch wie der weiblichen.

### 6.2.3.9 Zusatzprüfungen

Die Prüfungsordnung gibt den Studierenden auch die Möglichkeit, Prüfungen in einem Zusatzfach abzulegen, und sie wurden danach gefragt. Von den Studierenden ( $n = 251$ ) beabsichtigen nur 6.0 % eine Zusatzprüfung abzulegen. Das ist ein sehr geringer Anteil.

### 6.2.4 Zusatzausbildungen

Die Antworten der Studierenden ( $n = 356$ ) auf die Frage, ob sie planen Zusatzausbildungen/-qualifikationen zu machen bzw. zu erwerben (oder auch nicht), stellten sich wie folgt dar:

	weiblich	männlich	insgesamt
<i>ja</i>	52.9 %	41.0 %	50.3 %
<i>nein</i>	47.1 %	59.0 %	49.7 %

Das Ergebnis zeigt, dass etwas mehr als die Hälfte der Studierenden planen, eine Zusatzqualifikation zu erwerben. Der Anteil der weiblichen Studierenden liegt dabei deutlich höher. Von diesen Studierenden ( $n = 164$ ) planen insgesamt 72.0 % *eine* Zusatzqualifikation, 22.6 % *zwei* und 5.4 % sogar *mehr als zwei* Zusatzqualifikationen zu erwerben.

In Bezug auf den Zeitpunkt der Zusatzausbildung ergab sich aus den Antworten der Studierenden ( $n = 177$ ) folgendes Bild:

	weiblich	männlich	insgesamt
<i>vor Studienbeginn</i>	7.6 %	9.4 %	7.9 %
<i>während des Studiums</i>	51.7 %	59.4 %	53.1 %
<i>nach Studienabschluss</i>	39.1 %	31.3 %	37.9 %
<i>während des Studiums und danach</i>	1.4 %	-	1.1 %

Das Ergebnis macht deutlich, dass schon mehr als die Hälfte der Studierenden *während* des Studiums eine Zusatzausbildung beginnen wollen.

Die Frage nach dem Status der Zusatzausbildung (Antwortformate: „geplant“, „begonnen“ und „beendet“) beantworteten die Studierenden insgesamt ( $n = 177$ ) wie nachfolgend aufgeführt:

	insgesamt
<i>geplant</i>	55.9 %
<i>begonnen</i>	31.1 %
<i>beendet</i>	13.0 %

Die Frage, welche Zusatzausbildung/-qualifikation geplant/begonnen/beendet sei, wurde von den Studierenden ( $n = 153$ ) wie folgt beantwortet:

	weiblich	männlich	insgesamt
<i>1. Verhaltenstherapie</i>	18.4 %	7.1 %	16.3 %
<i>2. Gesprächspsychotherapie</i>	16.0 %	14.3 %	15.7 %
<i>3. Psychoanalyse</i>	5.6 %	3.6 %	5.2 %
<i>4. Sonstige Ausbildung (allgemein)</i>	31.2 %	57.1 %	35.6 %
<i>5. Sonstige therapeutische Ausbildung (aber nicht 1. – 3.)</i>	28.8 %	17.9 %	26.8 %

Die Antworten machen deutlich, dass insgesamt 64.0 % der Studierenden eine therapeutische Zusatzausbildung planen. In den nach dem Psychotherapeutengesetz für die Niederlassung als „Psychologischer Psychotherapeut“ anerkannten

Therapieschulen beabsichtigen immerhin 37.2 % ihre Ausbildung zu absolvieren. In Bezug auf Geschlechtsunterschiede bleibt festzuhalten, dass weit weniger als die Hälfte der männlichen Studierenden eine verhaltenstherapeutische Ausbildung planen. Doch ist ihr Anteil bei den sonstigen (nicht-therapeutischen) Ausbildungen fast doppelt so hoch.

### 6.2.5 Berufspraktika

Zur Ausbildung im zweiten Studienabschnitt gehört auch die Ableistung einer berufspraktischen Tätigkeit. Sie kann entweder in Form eines Halbjahrespraktikums oder aber in Form von wenigstens zwei Praktika, mit insgesamt 12 Wochen Dauer, absolviert werden.

#### Halbjahrespraktikum

Die Antworten der Studierenden ( $n = 58$ ), die ein Halbjahrespraktikum gewählt haben, ergaben in Bezug auf den Status, dass 53.5 % es geplant hatten, 5.2 % sich gerade im Praktikum befanden und 41.4 % es bereits abgeschlossen hatten. In Bezug auf die FS-Anzahl werden  $n$ , der Mittelwert (AM), die Standardabweichung ( $s$ ), der Medianwert (Md), der Quartilabstand ( $P_{75} - P_{25}$ ) und der Range für den jeweiligen Status dargestellt:

	$n$	AM	$s$	Md	Range	( $P_{75} - P_{25}$ )
<i>geplant</i>	31	6.13	3.00	6	12	4
<i>zur Zeit im Praktikum</i>	3	10.00	4.36	12	8	8
<i>abgeschlossen</i>	24	11.21	3.16	12	12	4.5

Angaben zu Tätigkeitsbereichen für das Halbjahrespraktikum lagen von  $n = 47$  Studierenden vor. Die Häufigkeiten verteilten sich auf folgende Tätigkeitsbereiche:

	insgesamt
<i>Praktikum in Unternehmen</i>	25.5 %
<i>Praktikum in Klinik/therapeutischer Praxis</i>	46.8 %
<i>Sonstige Tätigkeitsbereiche</i>	27.7 %

Die Ergebnisse zeigen, dass fast die Hälfte der Halbjahrespraktika im klinischen Bereich absolviert werden.

#### Berufspraktikum 1

Die Antworten der Studierenden ( $n = 208$ ) zum Berufspraktikum 1 ergaben in

Bezug auf den Status, dass 21.2 % es geplant hatten, 1.9 % sich gerade im Praktikum befanden und 76.9 % es bereits abgeschlossen hatten. In Bezug auf die FS-Anzahl werden  $n$ , der Mittelwert (AM), die Standardabweichung ( $s$ ), der Medianwert (Md), der Quartilabstand ( $P_{75} - P_{25}$ ) und der Range für den jeweiligen Status dargestellt:

	$n$	AM	$s$	Md	Range	( $P_{75} - P_{25}$ )
<i>geplant</i>	44	6.32	2.00	6	9	2
<i>zur Zeit im Praktikum</i>	4	6.75	1.50	7	3	2.5
<i>abgeschlossen</i>	160	11.26	4.79	10	40	5

Von  $n = 241$  gaben nur 7.1 % an, das Berufspraktikum 1 als Forschungspraktikum absolvieren zu wollen. In Bezug auf die Organisation („en bloc“ oder „studienbegleitend“) antworteten 78.3 % der Studierenden ( $n = 203$ ), die Organisationsform „en bloc“ gewählt zu haben.

### **Berufspraktikum 2**

Die Antworten der Studierenden ( $n = 178$ ) zum Berufspraktikum 2 ergaben in Bezug auf den Status, dass 32.6 % es geplant hatten, 3.9 % sich gerade im Praktikum befanden und 63.5 % es bereits abgeschlossen hatten. In Bezug auf die FS-Anzahl werden  $n$ , der Mittelwert (AM), die Standardabweichung ( $s$ ), der Medianwert (Md), der Quartilabstand ( $P_{75} - P_{25}$ ) und der Range für den jeweiligen Status dargestellt:

	$n$	AM	$s$	Md	Range	( $P_{75} - P_{25}$ )
<i>geplant</i>	58	7.09	1.82	7.5	10	2
<i>zur Zeit im Praktikum</i>	7	8.00	1.73	8	5	3
<i>abgeschlossen</i>	113	12.37	5.08	12	40	4

Von den Studierenden ( $n = 211$ ) geben nur 11.8 % an, das Berufspraktikum 2 als Forschungspraktikum absolvieren zu wollen. In Bezug auf die Organisation („en bloc“ oder „studienbegleitend“) antworten 73.1 % der Studierenden ( $n = 175$ ), die Organisationsform „en bloc“ gewählt zu haben.

### **6.2.6 Information über Beratungsmöglichkeiten, ihre Inanspruchnahme und Akzeptanz**

Die Studierenden wurden befragt, welche Beratungsmöglichkeiten ihnen bekannt sind, welche sie, befänden sie sich in einer entsprechenden Situation, aufsuchen würden (Frage der „Akzeptanz“ der Beratungsinstitution) oder vielleicht auch schon aufgesucht haben. Die Häufigkeiten der „ja“-Nennungen (getrennt nach

Geschlecht) werden für die verschiedenen Beratungsmöglichkeiten nachfolgend aufgeführt (Mehrfachantworten waren möglich):

Studiendekan:

	<i>n</i>	weiblich	männlich	insgesamt
<i>ja, bekannt</i>	391	52.0 %	72.3 %	56.3 %
<i>ja, würde aufsuchen</i>	362	51.1 %	51.3 %	51.1 %
<i>ja, bereits aufgesucht</i>	333	4.3 %	8.1 %	5.1 %

Die Ergebnisse zeigen, dass der Studiendekan, der unter anderem bei Beschwerden im Studien- und Prüfungsbetrieb sorgen soll, nur etwas mehr als der Hälfte der Studierenden bekannt ist. Daraus resultierend ergibt sich auch nur eine Akzeptanz bei ungefähr der Hälfte der Studierenden.

Fachstudienberatung im Psychologischen Institut:

	<i>n</i>	weiblich	männlich	insgesamt
<i>ja, bekannt</i>	392	82.1 %	88.1 %	83.4 %
<i>ja, würde aufsuchen</i>	373	89.7 %	85.2 %	88.7 %
<i>ja, bereits aufgesucht</i>	352	33.8 %	40.3 %	35.2 %

Die Ergebnisse für die Fachstudienberatung machen deutlich, dass sie sehr bekannt ist, eine hohe Akzeptanz besitzt (fast 90 %) und auch schon von mehr als einem Drittel der Studierenden in Anspruch genommen wurde.

Zentrum für Studienberatung und Weiterbildung:

	<i>n</i>	weiblich	männlich	insgesamt
<i>ja, bekannt</i>	392	50.7 %	45.2 %	49.5 %
<i>ja, würde aufsuchen</i>	366	81.6 %	70.5 %	79.3 %
<i>ja, bereits aufgesucht</i>	337	20.5 %	16.4 %	19.6 %

Nur weniger als die Hälfte der Studierenden kennen das Zentrum für Studienberatung und Weiterbildung. Die Akzeptanz ist geringer, und nur knapp ein Fünftel der Studierenden hat dieses Beratungsangebot schon genutzt.

Psychotherapeutische Beratungsstelle des Studentenwerks:

	<i>n</i>	weiblich	männlich	insgesamt
<i>ja, bekannt</i>	393	85.1 %	81.0 %	84.2 %
<i>ja, würde aufsuchen</i>	378	73.6 %	65.1 %	71.7 %
<i>ja, bereits aufgesucht</i>	352	18.9 %	14.3 %	17.9 %

Die Ergebnisse zeigen, dass die Psychotherapeutische Beratungsstelle des Studentenwerks mehr als vier Fünfteln der Studierenden bekannt ist. Allerdings ist die Akzeptanz, gegenüber den „allgemeinen“ Beratungsangeboten, insbesondere bei den männlichen Studierenden, nicht so stark ausgeprägt.

Immerhin hatten aber schon 17.9 % der Studierenden diese Institution, die ja bei studienbedingten und persönlichen Schwierigkeiten berät, aufgesucht.

Insgesamt bleibt zu diesem Abschnitt als Resümee festzuhalten, dass die Studierenden im allgemeinen über Beratungsangebote (mit Ausnahme des Studiendekans) sehr gut informiert sind, eine gute Akzeptanz der Beratungsinstitutionen besteht, und Beratung auch rege in Anspruch genommen wird.

### 6.2.7 Besondere Angebote für Studierende

Wie bereits erwähnt, führt das Psychologische Institut seit vielen Jahren zentrale Einführungs- und Informationsveranstaltungen jeweils zu Beginn des Wintersemesters durch. Die Studierenden wurden zum „Erstsemester-Kompakt-Seminar (EKS)“ und zum „Hauptdiplom-Informationsseminar (HIS)“ dahingehend befragt, ob sie daran teilgenommen haben und wie ihre Einschätzung dazu ist (Antwortformate: Erleichtert die Orientierung „stark“, „mittel“ oder „gar nicht“; Verkürzt die Studienzeit „stark“, „mittel“ oder „gar nicht“). Die Ergebnisse werden nachfolgend für die Studierenden, die daran teilgenommen haben (nur insgesamt, geschlechtsspezifische Unterschiede traten nicht hervor), für das EKS und das HIS getrennt dargestellt.

#### 6.2.7.1 Erstsemester-Kompakt-Seminar (EKS)

Ja, am EKS teilgenommen	(n = 393)	insgesamt 71.5 %
<i>erleichtert die Orientierung</i>	(n = 283)	
<i>stark</i>		72.4 %
<i>mittel</i>		25.8 %
<i>gar nicht</i>		1.8 %
<i>verkürzt die Studienzeit</i>	(n = 282)	
<i>stark</i>		6.5 %
<i>mittel</i>		32.7 %
<i>gar nicht</i>		60.8 %

Die angegebene Häufigkeit der Teilnahme am EKS mit 71.5 % entspricht nicht den tatsächlichen Gegebenheiten. Die reale Teilnahmefrequenz liegt bekanntlich fast bei 100 % der Erstsemester. Daher musste dieses Ergebnis näher analysiert werden. Das EKS ist ein Angebot für *Erstsemester* und findet vor Vorlesungsbeginn statt. Studierende, die in einem höheren Semester zur

Universität Heidelberg gewechselt sind, konnten nicht am EKS teilnehmen. Vergleicht man das Ergebnis mit der in Abschnitt 6.2.1 berichteten Zahl der Studierenden der Stichprobe, die ihren Studienplatz über die ZVS erhalten haben (= 70.8 %) und rechnet man die 5 % der Ausländerquote noch hinzu, bekommt die Teilnahme von 71.5 % ein anderes Gewicht. Es haben dann ca. 100 % der Studierenden am EKS teilgenommen.

Doch nun zu den Einschätzungen der Studierenden. In Bezug auf die Orientierung ist die Einschätzung eindeutig: fast drei Viertel der Studierenden gaben an, dass die Teilnahme am EKS die Orientierung stark erleichtert. Leider wirkte sich dieses aber nicht entsprechend bei der Einschätzung, ob die Teilnahme die Studienzeit verkürzt, aus. Fast drei Fünftel der Studierenden waren der Auffassung, dass die Teilnahme am EKS die Studienzeit „gar nicht“ verkürzt.

#### 6.2.7.2 Hauptdiplom-Informationseminar (HIS)

Ja, am HIS teilgenommen	(n = 372)	insgesamt 40.9 %
<i>erleichtert die Orientierung</i>	(n = 159)	
<i>stark</i>		32.1 %
<i>mittel</i>		60.4 %
<i>gar nicht</i>		7.6 %
<i>verkürzt die Studienzeit</i>	(n = 155)	
<i>stark</i>		4.5 %
<i>mittel</i>		34.8 %
<i>gar nicht</i>		60.7 %

Nur ungefähr zwei Fünftel der Studierenden nahmen am HIS teil. Die Teilnehmerzahlen scheinen jedoch realistisch zu sein, da ein Hochschulortwechsel in höheren Semestern nicht mehr so häufig vorkommt, wie im Grundstudium, und außerdem, bei entsprechendem Interesse, anders als beim EKS, das HIS auch noch zu einem späteren Zeitpunkt besucht werden kann, da es hierfür keine Zugangsbeschränkungen gibt. Der Anteil der Studierenden, die der Ansicht waren, dass die Teilnahme am HIS die Orientierung stark erleichtert lag nur bei knapp einem Drittel. In Bezug auf eine Studienzeitverkürzung hielten sogar drei Fünftel der Teilnehmer die Maßnahme für unwirksam.

#### 6.2.8 Einschätzung der Studiensituation am Psychologischen Institut

Die Studierenden wurden, unter Vorgabe der unten aufgeführten Kriterien, zu



ihrer Einschätzung der Studienbedingungen befragt. Das Antwortformat war fünfstufig („sehr gut“ = 1, „gut“ = 2, „mittel“ = 3, „schlecht“ = 4 und „sehr schlecht“ = 5). Die Häufigkeiten werden für die Studierenden insgesamt (wesentliche Geschlechtsunterschiede bei der Beantwortung dieser Fragen bestanden nicht) vollständig, unter Angabe von  $n$ , vorgestellt:

<i>Ausstattung mit erforderlicher Fachliteratur:</i>	
<i>(n = 394)</i>	insgesamt
<i>sehr gut</i>	4.3 %
<i>gut</i>	33.8 %
<i>mittel</i>	42.6 %
<i>schlecht</i>	17.0 %
<i>sehr schlecht</i>	2.3 %

Die Ausstattung mit erforderlicher Fachliteratur wurde von knapp zwei Fünfteln der Studierenden mit den Noten „gut/sehr gut“ bewertet. Bei etwas mehr als zwei Fünfteln lag die Note bei „mittel“, aber immerhin knapp ein Fünftel bewertete sie mit „schlecht/sehr schlecht“.

<i>Ausstattung mit erforderlichen Arbeitsplätzen (z. B. Bibliothek, Computer):</i>	
<i>(n = 390)</i>	insgesamt
<i>sehr gut</i>	4.4 %
<i>gut</i>	26.4 %
<i>mittel</i>	36.4 %
<i>schlecht</i>	28.7 %
<i>sehr schlecht</i>	4.1 %

Bezüglich der „Ausstattung mit erforderlichen Arbeitsplätzen“ gaben knapp ein Drittel der Studierenden die Noten „gut/sehr gut“. Bei mehr als einem Drittel lag die Note bei „mittel“, und bei knapp einem Drittel lag sie bei „schlecht/sehr schlecht“.

<i>Betreuung und Beratung durch Lehrpersonen:</i>	
<i>(n = 392)</i>	insgesamt
<i>sehr gut</i>	2.6 %
<i>gut</i>	26.3 %
<i>mittel</i>	36.5 %
<i>schlecht</i>	25.5 %
<i>sehr schlecht</i>	9.2 %

Betrachtet man sich die Noten für die „Betreuung und Beratung durch Lehrpersonen“, ist festzustellen, dass weniger als drei Zehntel der Studierenden die Noten „gut/sehr gut“ gaben. Die Note „mittel“ gaben mehr als ein Drittel und

die Note „schlecht/sehr schlecht“ immerhin auch mehr als ein Drittel.

*Vermittlung des Lehrstoffs durch Lehrende:*

(n = 391)	insgesamt
<i>sehr gut</i>	1.0 %
<i>gut</i>	22.5 %
<i>mittel</i>	45.2 %
<i>schlecht</i>	25.6 %
<i>sehr schlecht</i>	5.6 %

Weniger als ein Viertel der Studierenden gaben für die „Vermittlung des Lehrstoffs durch Lehrende“ die Note „gut/sehr gut“. Die Note „mittel“ gaben mehr als vier Zehntel und die Note „schlecht/sehr schlecht“ mehr als drei Zehntel der Studierenden.

*Information über den Aufbau des Studienganges:*

(n = 393)	insgesamt
<i>sehr gut</i>	8.9 %
<i>gut</i>	34.1 %
<i>mittel</i>	29.8 %
<i>schlecht</i>	17.8 %
<i>sehr schlecht</i>	9.4 %

Mehr als vier Zehntel der Studierenden gaben für die „Information über den Aufbau des Studienganges“ die Note „gut/sehr gut“. Knapp drei Zehntel benoteten sie mit „mittel“, und etwas mehr als ein Viertel gaben die Note „schlecht/sehr schlecht“.

*Kommunikation unter den Studierenden:*

(n = 393)	insgesamt
<i>sehr gut</i>	12.7 %
<i>gut</i>	45.3 %
<i>mittel</i>	27.7 %
<i>schlecht</i>	12.0 %
<i>sehr schlecht</i>	2.3 %

Bezüglich der „Kommunikation unter den Studierenden“ gaben knapp drei Fünftel der Studierenden die Note „gut/sehr gut“. Mit der Note „mittel“ bewerteten die Kommunikation weniger als drei Zehntel und weniger als 15 % gaben die Note „schlecht/sehr schlecht“.

### 6.2.9 Wünsche der Studierenden zur Verbesserung der Studienbedingungen und zur Verkürzung der Studienzeit

Die Studierenden waren ja gebeten worden sich vorzustellen, dass es die „gute Fee“ wirklich gäbe, und sie hätten drei Wünsche frei, die das Studium erleichtern bzw. die Studienbedingungen verbessern oder die Studienzeit verkürzen können. Hier ging es also darum herauszufinden, wo den Studierenden „der Schuh drückt“. Für diese freie Frage, wurde, zur Auswertung der Antworten, ein Kategoriensystem mit neun Hauptkategorien erarbeitet, das vollständig in Anhang E abgedruckt ist. Zu jeder Hauptkategorie wurde, zusätzlich zu den einzelnen inhaltlichen Unterkategorien, eine Unterkategorie „Varia“ gebildet, um Wünsche, die in keine der Unterkategorien „passten“, doch der Hauptkategorie zuordnen zu können.

Zur Darstellung der Ergebnisse wird vorausgeschickt, dass zuerst *alle* geäußerten Wünsche nach ihrer Zugehörigkeit zur Hauptkategorie vorgestellt werden. Da die Studierenden waren gebeten worden waren ihre Wünsche in der Rangfolge ihrer Bedeutsamkeit anzugeben werden anschließend die Ergebnisse getrennt für den ersten, zweiten und den dritten Wunsch berichtet. Dabei wird auch auf die Auswirkung der Wünsche auf das Studium („erleichtern“, „verkürzen“ und „erleichtern und verkürzen“) eingegangen. Insgesamt haben ( $n = 359$ ) Studierende Wünsche geäußert. Drei Wünsche äußerten davon 80.8 %, zwei 11.4 % und nur einen Wunsch äußerten 7.8 % der Studierenden. Die Dokumentation der Wünsche an die „gute Fee“ ist in Anhang F abgedruckt.

Die insgesamt geäußerten 980 Wünsche verteilten sich auf die Hauptkategorien wie folgt:

Hauptkategorie	absolut	Prozent	Rang
1. Studienorganisation/-ablauf	139	14.2	3
2. berufsrelevante Inhalte des Studiums	75	7.6	6
3. Prüfungen (Vordiplom/Hauptdiplom)	197	20.1	1
4. Lehrveranstaltungen/Lehrangebot	188	19.2	2
5. Lehrende	124	12.6	5
6. finanzielle Situation	63	6.4	7
7. Person der/des Studierenden	39	4.0	8
8. Rahmenbedingungen	130	13.3	4
9. Soziales Klima beim Studieren	25	2.6	9

Dieses Ergebnis macht deutlich, wo den Studierenden „der Schuh am meisten drückt“. So lagen die Wünsche zu „Prüfungen (Vordiplom/Hauptdiplom)“ und „Lehrveranstaltungen/Lehrangebot“ mit je ungefähr zwei Fünfteln auf Rang 1 und Rang 2. Wünsche zur „Studienorganisation/-ablauf“, „Rahmenbedingungen“ und „Lehrenden“ lagen, mit mehr als einem Zehntel, auf Rang 3, Rang 4 und Rang 5. Geringere Häufigkeiten verzeichneten, in absteigender Rangfolge genannt, „berufsrelevante Inhalte des Studiums“, die „finanzielle Situation“, die „Person der/des Studierenden“ und das „soziale Klima beim Studieren“.

Nachfolgend werden die relativen Häufigkeiten *aller* Wünsche ( $n = 980$ ) in den Unterkategorien nach ihrer Rangfolge und mit der angegebenen Auswirkung („würde Studium erleichtern“ = e, „würde Studium verkürzen“ = v und „würde Studium erleichtern und verkürzen“ = e + v) und die Zugehörigkeit zur Hauptkategorie (HK) dargestellt. Vereinzelt haben sich die Studierenden nicht zur Auswirkung ihrer Wünsche geäußert. In dem Gesamtprozentanteil sind auch diese Wünsche enthalten, jedoch nicht in den Prozentwerten der Auswirkungen:

Unterkategorie	Anteil	davon e	davon v	davon e + v	HK
<i>studienbegleitende Prüfungsleistungen</i>	9.7 %	6.3 %	34.7 %	57.9 %	3
<i>Praxisorientierung verbessern/verstärken</i>	6.0 %	52.5 %	5.1 %	35.6 %	2
<i>Beratung/Betreuung verbessern</i>	4.7 %	30.4 %	6.5 %	56.5 %	5
<i>Klare Strukturen schaffen/Stundenplan</i>	4.2 %	14.6 %	7.1 %	65.9 %	1
<i>Methodenausbildung verbessern</i>	3.9 %	47.4 %	5.3 %	47.4 %	4
<i>Prüfungsrelevanz von LV-Inhalten sichern</i>	3.5 %	8.8 %	23.5 %	67.7 %	4
<i>hochschuldidaktische Qualifikation der Lehrenden verbessern</i>	3.5 %	52.5 %	-	44.1 %	5
<i>Rahmenbedingungen „Varia“</i>	3.5 %	70.6 %	5.9 %	20.6 %	8
<i>ausreichende finanzielle Absicherung</i>	3.4 %	18.2 %	21.2 %	57.6 %	6

### Wunsch 1 an die „gute Fee“

Nachfolgend werden die relativen Häufigkeiten zum Wunsch 1 ( $n = 352$ ) in den Unterkategorien nach ihrer Rangfolge und mit der angegebenen Auswirkung („würde Studium erleichtern“ = „e“, „würde Studium verkürzen“ = „v“ und „würde Studium erleichtern und verkürzen“ = „e + v“) und die Zugehörigkeit zur Hauptkategorie (HK) dargestellt:

Unterkategorie	Anteil	davon e	davon v	davon e + v	HK
<i>studienbegleitende Prüfungsleistungen</i>	14.8 %	1.9 %	28.9 %	69.2 %	3
<i>Beratung/Betreuung verbessern</i>	6.0 %	19.1 %	9.6 %	71.4 %	5
<i>ausreichende finanzielle Absicherung</i>	5.7 %	15.0 %	15.0 %	70.0 %	6
<i>hochschuldidaktische Qualifikation der Lehrenden verbessern</i>	4.8 %	64.7 %	-	35.3 %	5
<i>klare Strukturen schaffen/Stundenplan</i>	4.3 %	6.7 %	13.3 %	80.0 %	1
<i>Prüfungsrelevanz von LV-Inhalten sichern</i>	4.3 %	-	20.0 %	80.0 %	4
<i>Prüfungen „Varia“</i>	3.7 %	7.8 %	23.1 %	69.2 %	3
<i>Methodenausbildung verbessern</i>	4.0 %	42.9 %	14.3 %	42.9 %	4
<i>Praxisorientierung verbessern/verstärken</i>	3.7 %	69.2 %	-	30.8 %	2
<i>Lehrangebot erweitern</i>	3.1 %	36.4 %	27.3 %	36.4 %	4

Beim Wunsch 1, der auch die erste Priorität haben sollte, standen „studienbegleitende Prüfungsleistungen“ mit knapp 15 % an erster Stelle (Einschätzung der Wirkung „verkürzen“ und „erleichtern + verkürzen“ fast 98 %). An zweiter und dritter Stelle lagen die Wünsche „Beratung/Betreuung verbessern“ (Einschätzung der Wirkung „verkürzen“ und „erleichtern + verkürzen“ = 81 %) und „ausreichende finanzielle Absicherung“ (Einschätzung der Wirkung „verkürzen“ und „erleichtern + verkürzen“ = 85 %). An vierter Stelle lag der Wunsch „hochschuldidaktische Qualifikation der Lehrenden verbessern“ (Einschätzung der Wirkung „verkürzen“ und „erleichtern + verkürzen“ mehr als ein Drittel, Einschätzung der Wirkung „erleichtern“ ca. zwei Drittel). Hinsichtlich der Einschätzung der Wirkung „verkürzen“ und „erleichtern + verkürzen“ folgten dann, mit je zu vier Fünfteln, die Wünsche „klare Strukturen schaffen/Stundenplan“ und „Prüfungsrelevanz von LV-Inhalten sichern“.

## Wunsch 2 an die „gute Fee“

Nachfolgend werden die relativen Häufigkeiten zum Wunsch 2 ( $n = 321$ ) in den Unterkategorien nach ihrer Rangfolge und mit der angegebenen Auswirkung („würde Studium erleichtern“ = „e“, „würde Studium verkürzen“ = „v“ und „würde Studium erleichtern und verkürzen“ = „e + v“) und die Zugehörigkeit zur jeweiligen Hauptkategorie (HK) dargestellt:

Unterkategorie	Anteil	davon e	davon v	davon e + v	HK
<i>studienbegleitende Prüfungsleistungen</i>	9.4 %	6.7 %	43.3 %	50.0 %	3
<i>Praxisorientierung verbessern/verstärken</i>	6.7 %	50.0 %	13.4 %	36.4 %	2
<i>klare Strukturen schaffen/Stundenplan</i>	5.3 %	23.5 %	11.8 %	64.7 %	1
<i>mehr/aktuelle Fachliteratur/Zeitschriften</i>	4.1 %	76.9 %	15.4 %	7.7 %	8
<i>Prüfungsrelevanz von LV-Inhalten sichern</i>	3.7 %	16.7 %	25.0 %	58.3 %	4
<i>Lern/Leistungskontrollen einführen</i>	3.1 %	10.0 %	30.0 %	60.0 %	1
<i>Beratung/Betreuung verbessern</i>	3.1 %	40.0 %	10.0 %	50.0 %	5
<i>Rahmenbedingungen „Varia“</i>	3.1 %	80.0 %	-	20.0 %	8
<i>mehr PC-Arbeitsplätze/Drucker</i>	2.8 %	66.7 %	11.1 %	22.2 %	8

Beim Wunsch der 2. Priorität stand wieder eindeutig der Wunsch nach „studienbegeleitenden Prüfungsleistungen“ an erster Stelle (Einschätzung der Wirkung „verkürzen“ und „erleichtern + verkürzen“ über 90 %), gefolgt von dem Wunsch „Praxisorientierung verbessern/verstärken“ (Einschätzung der Wirkung „verkürzen“ und „erleichtern + verkürzen“ von knapp der Hälfte der Studierenden). Der Wunsch „klare Strukturen schaffen/Stundenplan“ folgte (Einschätzung der Wirkung „verkürzen“ und „erleichtern + verkürzen“ von fast drei Viertel der Studierenden).

### Wunsch 3 an die „gute Fee“

Nachfolgend werden die relativen Häufigkeiten zum Wunsch 3 ( $n = 275$ ) in den Unterkategorien nach ihrer Rangfolge und mit der angegebenen Auswirkung („würde Studium erleichtern“ = „e“, „würde Studium verkürzen“ = „v“ und „würde Studium erleichtern und verkürzen“ = „e + v“) und die Zugehörigkeit zur jeweiligen Hauptkategorie (HK) dargestellt:

Unterkategorie	Anteil	davon e	davon v	davon e + v	HK
<i>Praxisorientierung verbessern/verstärken</i>	7.3 %	55.0 %	-	45.0 %	2
<i>Methodenausbildung verbessern</i>	5.5 %	40.0 %	-	60.0 %	4
<i>Rahmenbedingungen „Varia“</i>	5.5 %	80.0 %	13.3 %	6.7 %	8
<i>Beratung/Betreuung verbessern</i>	4.7 %	46.2 %	7.7 %	46.1 %	5
<i>studienbegleitende Prüfungsleistungen</i>	4.4 %	25.0 %	41.7 %	33.3 %	3
<i>mehr/aktuelle Fachliteratur/Zeitschriften</i>	4.0 %	63.7 %	-	36.4 %	8
<i>Orientierungsmöglichkeiten verbessern</i>	3.3 %	44.4 %	-	55.6 %	1
<i>klare Strukturen schaffen/Stundenplan</i>	2.9 %	12.5 %	37.5 %	50.0 %	1

Beim Wunsch 3 stand der Wunsch „Praxisorientierung verbessern/verstärken“ an erster Stelle (überwiegende Einschätzung der Wirkung „erleichtern“). Der Wunsch „Methodenausbildung verbessern“ folgte (Einschätzung der Wirkung „erleichtern + verkürzen“ immerhin von drei Fünfteln der Studierenden). Insgesamt lässt sich zum Abschnitt „Wünsche der Studierenden zur Verbesserung der Studienbedingen und zur Verkürzung der Studienzeit“ festhalten, dass der Wunsch nach studienbegleitenden Prüfungsleistungen eindeutig die erste Priorität besitzt und die Studierenden diesem Wunsch hinsichtlich der Verkürzung der Studienzeit die größte Wirkung zuschreiben.

Nachdem über alle Ergebnisse zum Themenschwerpunkt „Bestandsaufnahme“ berichtet wurden, wird insbesondere als Fazit festgehalten, dass die Quote der ganzjährig erwerbstätigen Studierenden im Studiengang Diplompsychologie an der Universität Heidelberg mit 71.9 % knapp drei Mal so hoch ist, wie im Bundesdurchschnitt. Es absolvieren mehr als zwei Fünftel der Studierenden ihr Studium als *faktisches Teilzeitstudium* mit geringer bzw. hoher Erwerbsbelastung. Bezüglich der Wünsche der Studierenden, die das Studium erleichtern bzw. die Studienbedingungen verbessern oder die Studienzeit verkürzen könnten, zeigte sich eindeutig, dass an erster Stelle der Wunsch stand, studienbegleitende Prüfungsleistungen einzuführen.

### **6.3 Themenschwerpunkt: Korrelate für die Studiendauer**

Wie bereits erwähnt, wurden für die inferenzstatistische Auswertung zur Überprüfung der Hypothesen 1 bis 5 zwei Teilstichproben zur Überprüfung der beiden Hypothesenebenen gebildet. Über die Ergebnisse wird getrennt in Abschnitt 6.3.3 (Teilstichprobe „Vordiplomprüfung“) und Abschnitt 6.3.4 (Teilstichprobe „Hauptdiplomprüfung“) berichtet. Zunächst wird in Abschnitt 6.3.1 auf das Ergebnis der explorativen Faktorenanalyse zu den Skalen „persönliche, familiäre und finanzielle Schwierigkeiten und Belastungen – PFF“ und „Schlüsselkompetenzen aktiven und eigenverantwortlichen Studierens – SLK“ eingegangen. Anschließend werden in Abschnitt 6.3.2 die Ergebnisse der Prüfung der internen Konsistenz der Variablen zu den Persönlichkeitsmerkmalen dargelegt.

#### **6.3.1 Explorative Faktorenanalyse und Skalenbildung**

Wie bereits in Abschnitt 5.2.3 erwähnt, wurden in Ziffer 3 des Fragebogens (Einflussfaktoren auf die Studiendauer) exemplarisch 21 Items aufgeführt, die „Schlüsselkompetenzen aktiven und eigenverantwortlichen Studierens“ (SLK = 12 Items) und „persönliche, familiäre und finanzielle Schwierigkeiten und Belastungen“ (PFF = 9 Items) beschreiben. Hierzu sollten die Studierenden die Einschätzung der Wirkung auf ihre individuelle Studiendauer in Bezug auf die heutige oder vorstellbare Relevanz angeben.

Eine explorative Faktorenanalyse dieser 21 Items zur heutigen Relevanz zeigte, dass erst mit sechs bzw. neun Faktoren eine einigermaßen zufrieden stellende Varianzaufklärung dieser 21 Items erreicht werden konnte (bei 6 Faktoren 46.7 %, bei 9 Faktoren 61.05 %). Es zeigte sich aber auch, dass die von der Autorin gewählten Konzepte (SLK und PFF), die für die Formulierung der Items bestimmend waren, auch die ersten beiden Faktoren inhaltlich bestimmten. Dieses kann als Bestätigung gesehen werden, auch wenn die mit zwei Faktoren aufklärbare Varianz von 23.3 % natürlich nicht befriedigen kann. Als Alternative zur Skalenbildung über ein dimensionsanalytisches Verfahren, wie es die Faktorenanalyse darstellt, wurden die gewählten zwei Konzepte nach ihrer inhaltlichen, logischen Definition und per Addition der zugehörigen Items zu Gesamtskalen zusammengefasst. Die interne Validität wurde für die beiden



Skalen mit dem Konsistenzkoeffizienten Alpha nach Cronbach überprüft und konnte nach Eliminierung eines Items (Skala SLK) bzw. von zwei Items (Skala PFF) als zufriedenstellend angesehen werden. Detaillierte Ergebnisse der Prüfung der internen Konsistenz finden sich in Anhang G.

Die Skala „Schlüsselkompetenzen aktiven und eigenverantwortlichen Studierens - SLK“ ist, wie bereits erwähnt, mit einem gewissen „Schönheitsfehler“ belastet. Der Ausprägungsgrad von SLK bezieht sich auf eine Skala, die, wie oben bereits erwähnt, aus der Itemliste zu Ziffer 3 des Fragebogens (Einflussfaktoren auf die Studiendauer) gewonnen wurde. Diese Items reflektieren eine Einschätzung der Relevanz bestimmter Merkmale hinsichtlich der persönlichen Studiendauer und beziehen sich damit auf einen *vermuteten Einfluss* der Studierenden und sind damit *hochgradig subjektiv*. Dennoch kann man andererseits sicher davon ausgehen, dass zwischen dem hier *Vermuteten* und den tatsächlichen Gegebenheiten ein enger Zusammenhang bestehen könnte. Dies gilt in gleicher Weise für die Skala „persönliche, familiäre und finanzielle Schwierigkeiten und Belastungen - PFF“.

### 6.3.2 Prüfung der internen Konsistenz der Skalen zu den Persönlichkeitsmerkmalen

Die Skalen zu den Persönlichkeitsmerkmalen wurden, wie in Abschnitt 5.4 bereits erwähnt, auf ihre interne Konsistenz mit dem Konsistenzkoeffizienten Alpha nach Cronbach überprüft. Die Überprüfung erfolgte für die Merkmale:

- „Leistungsorientierung = **LEISTOR**“
- „Generalisierte Kompetenzerwartung = **GENKOM**“
- „Handeln nach Erfolg = **HOE**“
- „Handlungskontrolle prospektiv = **HOP**“
- „Handlungskontrolle nach Misserfolg = **HOM**“
- „Handlungskontrollgesamt看wert = **HOG**“ = HOE + HOP + HOM  
Die Zusammenfassung der drei Skalen erfolgte, da nach Geier und Lilli (1993), wie in Abschnitt 3.1.4.2 erwähnt, ein Gesamtscore gebildet werden sollte.
- „Zusammenfassung der Skalen HOM und HOP = **HOMHOP**“  
Nach Kuhl (s. Fußnote Nr. 17) sollten, wie in Abschnitt 3.1.4.1 bereits angeführt, lediglich die Skalen HOM und HOP zusammengefasst werden.

Bei der Überprüfung der Merkmale HOM, HOMHOP und HOG ergab sich eine Besonderheit. Ein Item (HK 14 a) korrelierte negativ mit der jeweiligen

Gesamtskala (bei der Skala HOM mit  $-.27$ ; bei der Skala HOMHOP mit  $-.26$  und bei der Skala HOG mit  $-.24$ ). Dies konnte ein Hinweis darauf sein, dass die Antwortmöglichkeit falsch gepolt ist. Daher wurde das Item inhaltlich überprüft. Im Fragebogen steht auf S. 14 unter Ziffer 14:

14. Wenn mir eine Seminarvorbereitung nicht richtig gelingen will, dann
  - a verliere ich die Lust, damit weiterzumachen.
  - b versuche ich, mich durch andere Dinge abzulenken.

Dabei soll nach dem HAKEMP Studium-Fragebogen Buchstabe a die handlungsorientierte und Buchstabe b die lageorientierte Antwortmöglichkeit sein. Die Antwortmöglichkeit zu Buchstabe a ist nach Auffassung der Autorin jedoch nicht eindeutig handlungsorientiert formuliert. Eine telefonische Nachfrage bei Herrn Prof. Dr. Lilli (Universität Mannheim), einem der Autoren des Fragebogens, ergab insofern keine Klärung, weil dieser mitteilte, die Polung sei richtig. Zur Verbesserung der internen Konsistenz wurde das Item HK14a aus der Skala entfernt. Die Ergebnisse zur Überprüfung der internen Konsistenz sind für alle psychologischen Merkmale in Tabelle 3 dargestellt.

**Tabelle 3: Cronbachs' Alpha und Trennschärfen der psychologischen Merkmale ( $n = 394$ )**

Variablen	$\bar{\alpha}$	$r_{it}$ (min – max)
LEISTOR	0.76	0.28 – 0.52
GENKOM	0.82	0.42 – 0.61
HOE	0.72	0.34 – 0.44
HOP	0.69	0.20 – 0.52
HOM	0.64	-0.27 – 0.46
HOM (ohne HK14a)	0.72	0.15 – 0.50
HOG	0.78	-0.26 – 0.47
HOG (ohne HK14a)	0.80	0.11 – 0.48
HOMHOP	0.76	-0.26 – 0.48
HOMHOP (ohne HK14a)	0.79	0.14 – 0.47

Durch die Herausnahme des Items HK14a bei den Merkmalen HOM, HOG und HOMHOP konnte die interne Konsistenz der Skalen verbessert werden. Deshalb gingen diese Skalen, ohne das Item HK14a, in die weiteren varianzanalytischen Auswertungen ein. Insgesamt konnte die Reliabilität der psychologischen Merkmale als zufriedenstellend angesehen werden.

### 6.3.3 Teilstichprobe „Vordiplomprüfung“

Für die Bildung Teilstichprobe „Vordiplomprüfung“ war das Fachsemester, in welchem die Vordiplomprüfung abgelegt wurde (VDTEMP2) maßgebend. Als

„schnelle“ Studierende wurden dabei diejenigen angesehen, die ihre Vordiplomprüfung bis zum Ende des 5. FS abgeschlossen hatten ( $n = 196$ ). Als „langsame“ Studierende wurden diejenigen Studierenden angesehen, die ihre Vordiplomprüfung ab dem 6. FS abschlossen ( $n = 72$ ). Von den Studierenden der Teilstichprobe „Vordiplom“ ( $n = 268$ ) waren 75.4 % weiblichen und 24.6 % männlichen Geschlechts. Das Durchschnittsalter betrug insgesamt 28.7 Jahre ( $s = 6.30$ ).

### 6.3.3.1 Varianzanalytische Ergebnisse

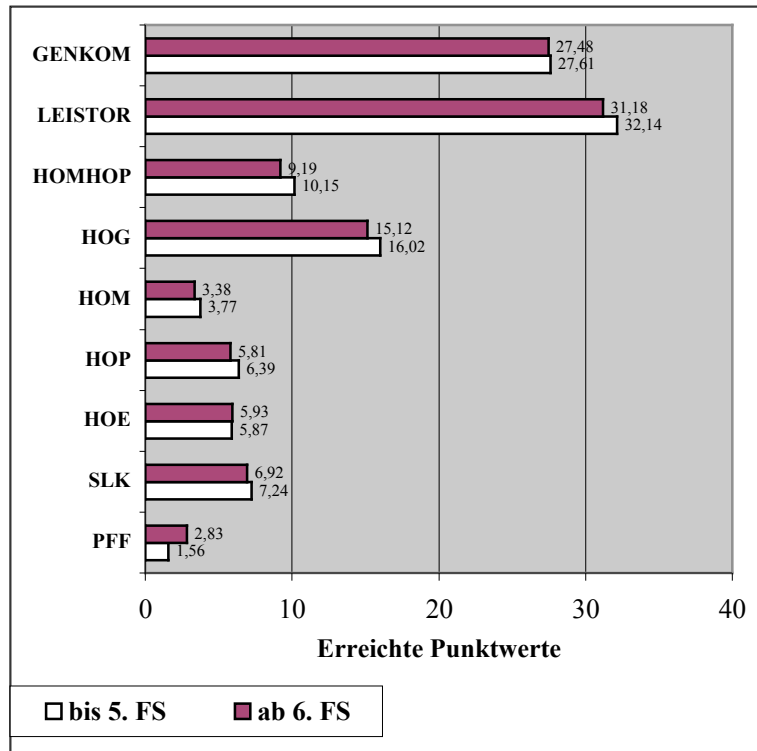
In Abschnitt 5.4 wurde für die varianzanalytischen Auswertungen vorgesehen, dass zunächst für den Satz der psychologischen Variablen, die für eine Unterscheidung der Personengruppen von "schnellen" und "langsamen" Studierenden bedeutsam sein könnten, eine multivariate Varianzanalyse gerechnet werden sollte. Bei Signifikanz dieser Vor-Analyse sollten dann weitere univariate Varianzanalysen folgen.

Da sich die multivariate Varianzanalyse des Faktors VDTEMP2 (bis 5. FS vs. ab 6. FS) bei der Teilstichprobe „Vordiplom“ mit einem Wert für Wilks' Lambda von  $p > F = 0.0001$  als hochsignifikant herausstellte, wurden, wie für die Überprüfung der in Abschnitt 4.3 formulierten Hypothesen erforderlich, univariate Varianzanalysen zu den einzelnen Unterscheidungsvariablen gerechnet. Es handelte sich dabei um die folgenden Merkmale:

- „Generalisierte Kompetenzerwartung = **GENKOM**“  
(maximaler Punktwert = 40)
- „Leistungsorientierung = **LEISTOR**“ (maximaler Punktwert = 48)
- „Zusammenfassung der Skalen HOM und HOP = **HOMHOP**“  
(maximaler Punktwert = 19)  
Nach Kuhl (s. Fußnote Nr. 17) sollten, wie in Abschnitt 3.1.4.1 bereits angeführt, lediglich die Skalen HOM und HOP zusammengefasst werden (in MANOVA wegen Doppelung der Variablen nicht enthalten)
- „Handlungskontrollgesamt看wert = **HOG**“ = HOE + HOP + HOM  
(maximaler Punktwert = 29)  
Die Zusammenfassung der drei Skalen erfolgte, da nach Geier und Lilli (1993), wie in Abschnitt 3.1.4.2 erwähnt, ein Gesamtscore gebildet werden sollte (in MANOVA wegen Doppelung der Variablen nicht enthalten)
- „Handlungskontrolle nach Misserfolg = **HOM**“ (maximaler Punktwert = 9)
- „Handlungskontrolle prospektiv = **HOP**“ (maximaler Punktwert = 10)
- „Handeln nach Erfolg = **HOE**“ (maximaler Punktwert = 10)

- „Schlüsselkompetenzen aktiven und eigenverantwortlichen Studierens = **SLK**“ (maximaler Punktwert = 11)
- „persönliche, familiäre und finanzielle Schwierigkeiten und Belastungen = **PPF**“ (maximaler Punktwert = 7)

Die Mittelwertsunterschiede zwischen den beiden Untersuchungsgruppen sind in Abbildung 1 dargestellt.



**Abb. 1:** Mittelwertsunterschiede der in den varianzanalytischen Untersuchungen der Teilstichprobe „Vordiplom“ verwendeten abhängigen Variablen (Achtung: Die Werte der einzelnen Skalen sind aufgrund unterschiedlicher Skalierung nur zwischen den Untersuchungsgruppen vergleichbar, Standardabweichungen in Tabelle 4).

Konfirmiert werden konnte nur die Hypothese 5.1. Danach legen Studierende mit einem höheren Ausprägungsgrad von „persönlichen, familiären und finanziellen Schwierigkeiten und Belastungen“ ihre Vordiplomprüfung später ab. Die anderen hier untersuchten Hypothesen konnten lediglich inhaltliche Bedeutsamkeit (tendenziell erwartungsgemäße Mittelwertsunterschiede), jedoch keine statistische Bedeutsamkeit erreichen. Nachfolgend werden die Ergebnisse, unter Anführung der in Abschnitt 4.3 abgeleiteten Hypothesen 1.1 bis 5.1, ausführlich dargelegt. Aus Tabelle 4 gehen die Mittelwerte und Standardabweichungen der beiden Ausprägungen des Faktors (VDTEMP2), der *F*-Wert, *p*-Wert und die Freiheitsgrade der varianzanalytischen Ergebnisse für die Teilstichprobe „Vordiplomprüfung“ hervor.

**Tabelle 4: Varianzanalytische Ergebnisse Teilstichprobe „Vordiplom“ (n = 268)**

Quelle der Varianz	AM bis 5. FS	s	AM ab. 6. FS	s	F	p	df
HOM	3.77	2.26	3.38	2.53	1.42	n.s.	1
HOP	6.39	2.43	5.81	2.70	2.82	n.s.	1
HOE	5.87	2.36	5.93	2.73	0.03	n.s.	1
HOG	16.02	5.12	15.12	6.09	1.47	n.s.	1
HOMHOP	10.15	4.00	9.19	4.44	2.88	n.s.	1
GENKOM	27.61	4.08	27.48	4.18	0.05	n.s.	1
LEISTOR	32.14	4.86	31.18	5.15	1.96	n.s.	1
SLK	7.24	2.19	6.92	2.50	1.03	n.s.	1
PPF	1.56	1.39	2.83	1.72	38.43	0.0001***	1

### **Einfluss von Handlungs- und Lageorientierung**

#### **Hypothese 1.1:**

Studierende mit einem höheren Ausprägungsgrad von Handlungsorientierung (insbesondere bei der Skala HOP; Handlungsorientierung bei Planung und Entscheidung) legen ihre Vordiplomprüfung eher ab.

Zur Überprüfung dieser Hypothese gehörten die Merkmale HOM, HOP, HOE; HOG und HOMHOP. Wie aus Tabelle 4 hervorgeht, traten für die Merkmale HOM, HOP, HOG und HOMHOP zwar für die beiden Gruppen (Ablegung der Vordiplomprüfung bis zum 5. FS vs. ab dem 6. FS) tendenziell erwartungsgemäße Mittelwertsunterschiede hervor (HOM: AM 3.77 vs. 3.38; HOP: AM 6.39 vs. 5.81; HOG: AM 16.02 vs. 15.12; HOMHOP: AM 10.15 vs. 9.19), die jedoch keine statistische Bedeutsamkeit erlangten. Die Hypothese 1.1 konnte nicht konfirmiert werden.

### **Einfluss von Generalisierter Kompetenzerwartung**

#### **Hypothese 2.1:**

Studierende mit einem höheren Ausprägungsgrad von Generalisierter Kompetenzerwartung legen ihre Vordiplomprüfung eher ab.

Zur Überprüfung dieser Hypothese gehörte das Merkmal GENKOM. Auch hier traten für die beiden Gruppen (Ablegung der Vordiplomprüfung bis zum 5. FS vs. ab dem 6. FS) tendenziell erwartungsgemäße Mittelwertsunterschiede hervor (GENKOM: AM 27.61 vs. 27.48), doch auch sie erlangten keine statistische Bedeutsamkeit. Die Hypothese 2.1 konnte nicht konfirmiert werden.

### **Einfluss von Leistungsorientierung**

#### **Hypothese 3.1:**

Studierende mit einem höheren Ausprägungsgrad von Leistungsorientierung

legen ihre Vordiplomprüfung eher ab.

Zur Überprüfung der Hypothese gehörte das Merkmal LEISTOR. Für beide Gruppen (Ablegung der Vordiplomprüfung bis zum 5. FS vs. ab dem 6. FS) traten zwar tendenziell erwartungsgemäße Mittelwertsunterschiede hervor (LEISTOR: AM 32.14 vs. 31.18), die jedoch keine statistische Bedeutsamkeit erlangten. Die Hypothese 3.1 konnte nicht konfirmiert werden.

### **Einfluss von Schlüsselkompetenzen aktiven und eigenverantwortlichen Studierens**

#### **Hypothese 4.1:**

Studierende mit einem höheren Ausprägungsgrad von Schlüsselkompetenzen legen ihre Vordiplomprüfung eher ab.

Zur Überprüfung dieser Hypothese gehörte das Merkmal SLK. Auch hier traten für die beiden Gruppen (Ablegung der Vordiplomprüfung bis zum 5. FS vs. ab dem 6. FS) tendenziell erwartungsgemäße Mittelwertsunterschiede hervor (SLK: AM 7.24 vs. 6.92). Sie erlangten jedoch keine statistische Bedeutsamkeit. Die Hypothese 4.1 konnte ebenfalls nicht konfirmiert werden.

### **Einfluss von „persönlichen, familiären und finanziellen Schwierigkeiten und Belastungen“**

#### **Hypothese 5.1:**

Studierende mit einem höheren Ausprägungsgrad von persönlichen, familiären und finanziellen Schwierigkeiten und Belastungen legen ihre Vordiplomprüfung später ab.

Zur Überprüfung dieser Hypothese gehörte das Merkmal PFF, das sich hinsichtlich seiner statistischen Bedeutsamkeit als höchst signifikant herausstellte. Der Einfluss von „persönlichen, familiären und finanziellen Schwierigkeiten und Belastungen“ auf den Zeitpunkt der Ablegung der Vordiplomprüfung konnte dahin gehend belegt werden, dass Studierende mit einem höheren Ausprägungsgrad an „persönlichen, familiären und finanziellen Schwierigkeiten und Belastungen“ ihre Vordiplomprüfung später ablegen. Die Hypothese 5.1 konnte konfirmiert werden.

### **6.3.3.2 Regressionsanalytische Ergebnisse**

Die soeben dargestellten varianzanalytischen Ergebnisse für die Teilstichprobe

„Vordiplomprüfung“ legen durchaus nahe, dass sich zwischen einigen der untersuchten Einflussfaktoren und der Studiendauer eine enge Beziehung herstellen lässt. Während die varianzanalytischen Einzelbefunde nur in univariater Betrachtungsweise Unterschiede zwischen Gruppen überprüfen konnten, eröffnen multivariate Vorgehensweisen auch die Möglichkeit, Beziehungen von Variablen "in der Kombination miteinander" und im Hinblick auf ein bestimmtes Kriterium hin (hier die Studiendauer bis zur Ablegung der Vordiplomprüfung) zu untersuchen. Als Methode bieten sich hier u. a. multivariate Regressionsanalysen an.

Als Kriteriumsvariable für solche Analysen konnte auf dasjenige Merkmal zurückgegriffen werden, das bei der Bildung der varianzanalytisch zu untersuchenden Gruppen eine Rolle gespielt hatte, nämlich auf die bereits erwähnte "Studiendauer bis zur Ablegung der Vordiplomprüfung" (FS). Als Prädiktoren für die Bildung regressionsanalytischer Modelle boten sich hauptsächlich diejenigen potentiellen Einflussgrößen an, die auch schon für die varianzanalytischen Auswertungen herangezogen worden waren. Zusätzlich sollten auf Grund der Ergebnisse zum Themenschwerpunkt „Bestandsaufnahme“ (Stichwort: faktisches Teilzeitstudium) weitere Prädiktoren einbezogen werden (s. Abschnitt 6.2.2.7).

Es wurden schrittweise vier Modelle entwickelt, mit denen dann die Regressionsanalysen zur Varianzaufklärung berechnet wurden. Die wesentlichen Ergebnisse sind in Tabelle 5 dargestellt.

### **Modell 1: Ausgangsmodell**

In dieses Modell sind als Prädiktoren die ursprünglichen psychologischen Skalen PFF, SLK, HOE, HOM, HOP, LEISTOR und GENKOM eingegangen. Das Modell erklärt etwa 29% der aufzuklärenden Varianz, wobei die Skala PFF sich als "führender" Prädiktor erweist. Anscheinend sind es (nach diesem Modell) gerade die „persönlichen, finanziellen und familiären Schwierigkeiten und Belastungen“, die einen wesentlichen Einfluss auf die Studiendauer haben.

### **Modell 2: Reduziertes Modell**

Als zweites Modell wurden versuchsweise mehrere der Prädiktorvariablen aus

dem Prädiktorensatz eliminiert, die nach Maßgabe der entsprechenden Parameterschätzungen nur einen geringen Aufklärungsbeitrag aufweisen konnten. In dieses Modell sind als Prädiktoren dann letztlich nur noch die Skalen PFF, LEISTOR und GENKOM eingegangen. Der Satz von Prädiktorvariablen wurde also von sieben auf drei reduziert, was eine Verringerung der Varianzaufklärung von nur etwa einem Prozent auf  $R^2=0.28$  zur Folge hatte.

**Tabelle 5: Regressionsanalytische Ergebnisse für die einzelnen Modelle**

	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
<i>F</i> -Wert	14.82	33.62	8.17	10.30
<i>df</i>	7	3	10	11
<i>p</i> > <i>F</i>	0.0001	0.0001	0.0001	0.0001
aufgeklärte Varianz $R^2$	0.29	0.28	0.31	0.37
<b>Parameterschätzung der Prädiktoren</b>				
Skala PFF (heutige Relevanz)	1.46	1.51	1.15	
Items aus Skala PFF (heutige Relevanz):				
Wenig Zeit für Studium wegen Arbeit				0.67
Probleme Diplomarbeit fertig zu schreiben				3.20
Pausieren wegen Schwangerschaft/ Erziehungsurlaub				4.75
Pausieren wegen sonstiger persönlicher/ familiärer Gründe				1.61
Skala SLK (heutige Relevanz)	-0.07		-0.28	
Items aus Skala SLK (heutige Relevanz):				
Aktive Beteiligung in Lehrveranstaltungen				-2.15
Effektive Organisation des Prüfungsablaufs				-0.36
Skala HOE	0.18		0.29	0.20
Skala HOP	-0.01		-0.03	
Skala HOM	-0.07		-0.08	-0.16
Skala LEISTOR	-0.10	-0.14	-0.12	-0.13
Skala GENKOM	0.16	0.17	0.20	0.20
Studienbezogener Aufwand			0.03	
Aufgaben und Verpflichtungen (Job u. andere)			0.07	0.05
Stellenwert Studium und Hochschule			-0.05	

### Modell 3: Erweitertes Modell

Um herauszufinden, ob sich die Varianzaufklärung durch die Hinzunahme weiterer Prädiktorvariablen auch noch heraufsetzen ließe, wurden versuchsweise zum Prädiktorensatz des Modell 1 (PFF, SLK, HOE, HOM, HOP, LEISTOR und GENKOM) mehrere weitere potentielle Einflussgrößen aus der Fragebogenerhebung in ein weiteres Modell eingeführt. Die Ergebnisse zeigten sich im Sinne einer verbesserten Varianzaufklärung als eher bescheiden, so dass in mehreren Schritten solche zusätzlichen Variablen wieder aus dem Modell herausgenommen wurden und letztlich nur drei neue Prädiktoren noch Verwendung fanden. Es handelt sich um die Variablen „Studienbezogener Aufwand“, „Aufgaben und Verpflichtungen (Job und andere)“ und „Stellenwert



von Studium und Hochschule“. Mit ihrem Beitrag konnte die Varianzaufklärung allerdings nur um etwa zwei Prozentpunkt auf  $R^2 = 0.31$  erhöht werden.

#### **Modell 4: Alternatives Modell**

Diese Verbesserung der Varianzaufklärung konnte nicht überzeugen, so dass als viertes Modell ein ganz neuer Ansatz gewählt wurde. Da sich bei der varianzanalytischen Überprüfung die Skala „persönliche, familiäre und finanzielle Schwierigkeiten und Belastungen“ in ihrer statistischen Bedeutsamkeit für die Teilstichprobe „Vordiplomprüfung“ als höchst signifikant erwiesen hatte, wurden die ursprünglichen 21 Items von Ziffer 3 des Fragebogens (Einflussfaktoren auf die Studiendauer) mit einer schrittweisen Diskriminanzanalyse auf ihren Einfluss auf die Studiendauer (hier in der Form der "schnellen" vs. "langsamen" Studierenden als VTEMP2) überprüft. Dabei wurden durch die Analyse die nachfolgend aufgeführten 7 Items als wesentliche Einflussgrößen ausgewählt.

1. Ich finanziere mich weitgehend selbst, und es bleibt wenig Zeit für das Studium.
2. Ich arbeite in Lerngruppen mit.
3. Ich habe Probleme meine Diplomarbeit fertig zu schreiben.
4. Ich pausiere wegen Schwangerschaft und/oder Erziehungsurlaub.
5. Ich beteilige mich aktiv in Lehrveranstaltungen.
6. Ich organisiere den Prüfungsablauf effektiv und langfristig.
7. Ich pausiere aus anderen familiären/persönlichen Gründen.

In das neue Modell sind als Prädiktoren somit, zusätzlich zu den psychologischen Skalen HOE, HOM, LEISTOR und GENKOM, die oben genannten Items Nr. 1, 2, 3, 4, 5, 6 und 7 sowie die Variable „Aufgaben und Verpflichtungen (Job u. andere)“ einbezogen worden. Das Item Nr. 2 wurde im Verlauf der Modelloptimierung nach anfänglicher Berücksichtigung wieder aus dem Prädiktorensatz entfernt. Die Varianzaufklärung dieses Modells ist mit  $R^2=0.37$  im Vergleich mit den anderen Modellen deutlich am höchsten. Man kann daraus wohl schlussfolgern, dass gerade die mit der schrittweisen Diskriminanzanalyse ausgewählten Variablen einen noch engeren Zusammenhang zum Kriterium des Fachsemesters bei der Ablegung der Vordiplomprüfung aufweisen als die beiden ursprünglich dafür herangezogenen Skalen PFF und SLK.

Zusammenfassend lässt sich zu den regressionsanalytischen Ergebnissen für die Teilstichprobe „Vordiplomprüfung“ sagen, dass sowohl das Pausieren wegen Schwangerschaft bzw. Erziehungsurlaub, als auch das Pausieren wegen sonstiger persönlicher/familiärer Gründe (die nicht mit Schwangerschaft bzw. Erziehungsurlaub begründet sind) einen stark studienzeitverlängernden Effekt aufzuweisen scheinen. Das oben genannte Item Nr. 3 („Ich habe Probleme meine Diplomarbeit fertig zu schreiben“) scheint zunächst für Studierende der Teilstichprobe „Vordiplomprüfung“ überhaupt nicht zu passen. Die Erklärung liegt aber wohl darin begründet, dass sich in dieser Stichprobe ( $n = 268$ ) insgesamt  $n = 182$  Studierende befinden, die bereits im FS  $\geq 8$  sind und deshalb durchaus schon „Erfahrungen“ mit Problemen die Diplomarbeit fertig zu schreiben gemacht haben können. Studienzeitverlängernd wirkt sich auch noch die durch das Item Nr. 1 abgebildete Zeitknappheit durch Finanzierung des Studiums durch eigene Erwerbstätigkeit aus. Studienzeitverkürzend wirkt sich dagegen offensichtlich eine aktive Beteiligung an Lehrveranstaltungen aus, zusammen mit einer effektiven und langfristigen Organisation des Prüfungsablaufs.

### **6.3.4 Teilstichprobe „Hauptdiplomprüfung“**

Für die Bildung Teilstichprobe „Hauptdiplomprüfung“ war das Fachsemester, in welchem die Anmeldung zur Hauptdiplomprüfung erfolgte (TEMPO2) maßgebend. Als „schnelle“ Studierende wurden dabei diejenigen angesehen, die sich vom 8. – 10. FS zur Hauptdiplomprüfung angemeldet hatten ( $n = 19$ ). Als „langsame“ Studierende wurden diejenigen angesehen, die sich ab dem 11. FS angemeldet hatten ( $n = 47$ ). Geht man davon aus, dass von der Anmeldung zur Hauptdiplomprüfung (Diplomarbeit oder Staffelpfprüfung) bis zum Abschluss der Prüfung noch einmal minimal 14 Monate Prüfungszeit vergehen, kann das Kriterium, im Hinblick auf eine mittlere Studiendauer in Heidelberg im Median von 13.9 Semestern, als liberal angesehen werden. Von den Studierenden dieser Teilstichprobe ( $n = 66$ ) waren 71.2 % weiblichen und 28.8 % männlichen Geschlechts. Das Durchschnittsalter betrug insgesamt 29.3 Jahre ( $s = 4.51$ ).

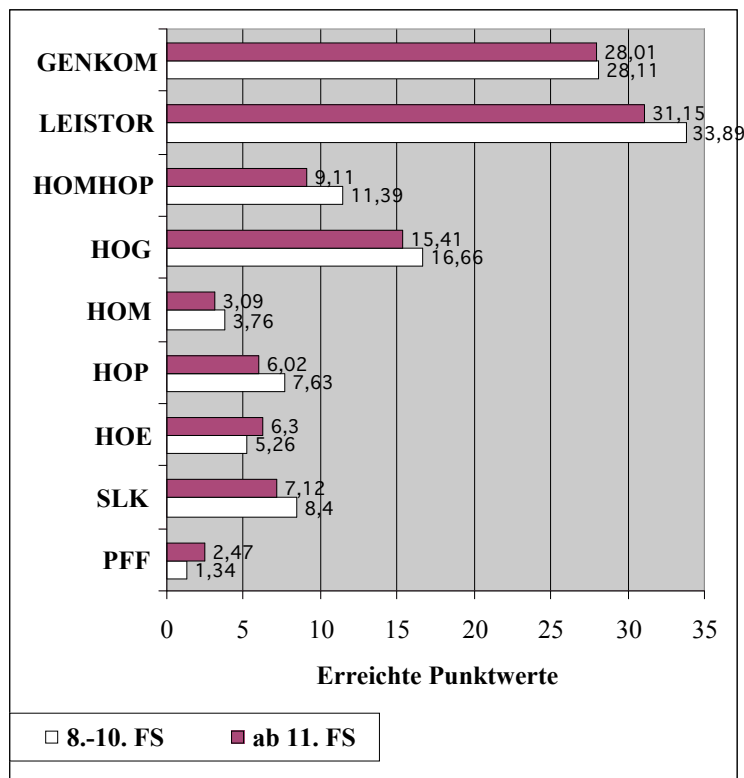
#### **6.3.4.1 Varianzanalytische Ergebnisse**

Auch für die varianzanalytischen Auswertungen für die Teilstichprobe „Hauptdiplomprüfung“ war vorgesehen, dass zunächst für den Satz von psychologischen Variablen, der für eine Unterscheidung der Personengruppen von "schnellen" und "langsamen" Studenten bedeutsam sein könnte, eine multivariate Varianzanalyse gerechnet werden sollte. Bei Signifikanz dieser Vor-Analyse sollten dann weitere univariate Varianzanalysen folgen.

Da sich eine multivariate Varianzanalyse des Faktors TEMPO2 (bis 10. FS vs. ab 11. FS) bei der Teilstichprobe „Hauptdiplomprüfung“ mit einem Wert für Wilks' Lambda von  $p > F = 0.0159$  als signifikant herausstellte, wurden, wie für die Überprüfung der in Abschnitt 4.3 formulierten Hypothesen erforderlich, auch hier univariate Varianzanalysen zu den einzelnen Unterscheidungsvariablen gerechnet. Es handelte sich dabei, ebenso wie bei der Teilstichprobe „Vordiplom“, um die nachfolgend aufgeführten Merkmale:

- „Generalisierte Kompetenzerwartung = **GENKOM**“  
(maximaler Punktwert = 40)
- „Leistungsorientierung = **LEISTOR**“ (maximaler Punktwert = 48)
- „Zusammenfassung der Skalen HOM + HOP = **HOMHOP**“  
(maximaler Punktwert = 19)  
Nach Kuhl (s. Fußnote Nr. 17) sollten, wie in Abschnitt 3.1.4.1 bereits angeführt, lediglich die Skalen HOM und HOP zusammengefasst werden (in MANOVA wegen Doppelung der Variablen nicht enthalten)
- „Handlungskontrollgesamtwert = **HOG**“ = HOE + HOP + HOM  
(maximaler Punktwert = 29)
- „Handlungskontrolle nach Misserfolg = **HOM**“ (maximaler Punktwert = 9)  
Die Zusammenfassung der drei Skalen erfolgte, da nach Geier und Lilli (1993), wie in Abschnitt 3.1.4.2 erwähnt, ein Gesamtscore gebildet werden sollte (in MANOVA wegen Doppelung der Variablen nicht enthalten)
- „Handlungskontrolle prospektiv = **HOP**“ (maximaler Punktwert = 10)
- „Handeln nach Erfolg = **HOE**“ (maximaler Punktwert = 10)
- „Schlüsselkompetenzen aktiven und eigenverantwortlichen Studierens = **SLK**“  
(maximaler Punktwert = 11)
- „persönliche, familiäre und finanzielle Schwierigkeiten und Belastungen = **PPF**“ (maximaler Punktwert = 7)

Die Mittelwertsunterschiede zwischen den beiden Untersuchungsgruppen sind in Abbildung 2 dargestellt.



**Abb. 2:** Mittelwertsunterschiede der in den varianzanalytischen Untersuchungen der Teilstichprobe „Hauptdiplom“ verwendeten abhängigen Variablen (Achtung: Die Werte der einzelnen Skalen sind aufgrund unterschiedlicher Skalierung nur zwischen den Untersuchungsgruppen vergleichbar, Standardabweichungen in Tabelle 6).

Konfirmiert werden konnten hier die Hypothese 1.2 (bezüglich der Merkmale HOP und HOMHOP), die Hypothese 4.2 und die Hypothese 5.2. Die weiteren untersuchten Hypothesen konnten lediglich inhaltliche Bedeutsamkeit (tendenziell erwartungsgemäße Mittelwertsunterschiede), jedoch keine statistisch signifikante Bedeutsamkeit erreichen.

Nachfolgend werden die varianzanalytischen Ergebnisse für die Teilstichprobe „Hauptdiplomprüfung“, unter Anführung der in Abschnitt 4.3 abgeleiteten Hypothesen 1.2 bis 5.2, ausführlich dargelegt. Aus Tabelle 6 gehen die Mittelwerte und Standardabweichungen der beiden Ausprägungen des Faktors (TEMPO2), der  $F$ -Wert,  $p$ -Wert und die Freiheitsgrade der varianzanalytischen Ergebnisse für die Teilstichprobe „Hauptdiplomprüfung“ hervor.

**Tabelle 6: Varianzanalytische Ergebnisse Teilstichprobe „Hauptdiplomprüfung“ (n = 66)**

Quelle der Varianz	AM bis 10. FS	s	AM ab. 11. FS	s	F	p	df
HOM	3.76	1.89	3.09	2.43	1.16	n.s.	1
HOP	7.63	1.95	6.02	2.46	6.46	0.0134*	1
HOE	5.26	2.31	6.30	2.46	2.48	n.s.	1
HOG	16.66	4.92	15.41	6.09	0.72	n.s.	1
HOMHOP	11.39	3.22	9.11	4.27	4.40	0.0400*	1
GENKOM	28.11	4.36	28.01	4.62	0.01	n.s.	1
LEISTOR	33.89	4.93	31.15	5.34	3.72	n.s.	1
SLK	8.40	1.43	7.12	2.20	5.48	0.0224*	1
PFF	1.34	1.01	2.47	1.76	6.93	0.0106*	1

## **Einfluss von Handlungs- und Lageorientierung**

### **Hypothese 1.2:**

Studierende mit einem höheren Ausprägungsgrad von Handlungsorientierung (insbesondere bei der Skala HOP; Handlungsorientierung bei Planung und Entscheidung) melden sich eher zur Hauptdiplomprüfung an.

Zur Überprüfung dieser Hypothese gehörten die Merkmale HOM, HOP, HOE; HOG und HOMHOP. Wie aus Tabelle 6 hervorgeht, zeigten sich die Merkmale HOP und HOMHOP hypothesenkonform als statistisch signifikant. Für die Merkmale HOM und HOG traten zwar für die beiden Gruppen (Anmeldung zur Hauptdiplomprüfung bis zum 10. FS vs. ab dem 11. FS) tendenziell erwartungsgemäße Mittelwertsunterschiede hervor (HOM: AM 3.76 vs. 3.09; HOG: AM 16.66 vs. 15.41), die jedoch keine statistische Bedeutsamkeit erlangten. Die Hypothese 1.2 konnte bezüglich der Merkmale HOP und HOMHOP konfirmiert werden. Es melden sich Studierende mit einem höheren Ausprägungsgrad an prospektiver Handlungsorientierung eher zur Hauptdiplomprüfung an.

## **Einfluss von Generalisierter Kompetenzerwartung**

### **Hypothese 2.2:**

Studierende mit einem höheren Ausprägungsgrad von Generalisierter Kompetenzerwartung melden sich eher zur Hauptdiplomprüfung an.

Zur Überprüfung dieser Hypothese gehörte das Merkmal GENKOM. Für beide Gruppen (Anmeldung zur Hauptdiplomprüfung bis zum 10. FS vs. ab dem 11. FS) traten zwar tendenziell erwartungsgemäße Mittelwertsunterschiede hervor (GENKOM: AM 28.11 vs. 28.01), die jedoch keine statistische Bedeutsamkeit erlangten. Die Hypothese 2.2 wurde nicht konfirmiert.

## **Einfluss von Leistungsorientierung**

### **Hypothese 3.2:**

Studierende mit einem höheren Ausprägungsgrad von Leistungsorientierung melden sich eher zur Hauptdiplomprüfung an.

Zur Überprüfung dieser Hypothese gehörte das Merkmal LEISTOR. Für beide Gruppen (Anmeldung zur Hauptdiplomprüfung bis zum 10. FS vs. ab dem 11. FS) traten zwar tendenziell erwartungsgemäße Mittelwertsunterschiede hervor (LEISTOR: AM 33.89 vs. 31.15), die jedoch keine statistische Bedeutsamkeit erlangten. Die Hypothese 3.2 konnte also nicht bestätigt werden.

## **Einfluss von Schlüsselkompetenzen aktiven und eigenverantwortlichen Studierens**

### **Hypothese 4.2:**

Studierende mit einem höheren Ausprägungsgrad von Schlüsselkompetenzen melden sich eher zur Hauptdiplomprüfung an.

Zur Überprüfung dieser Hypothese gehörte das Merkmal SLK, dass sich wie aus Tabelle 6 hervorgeht, als statistisch signifikant herausstellte. Die Hypothese 4.2 konnte bestätigt werden. Studierende mit einem höheren Ausprägungsgrad an Schlüsselkompetenzen aktiven und eigenverantwortlichen Studierens melden sich eher zur Hauptdiplomprüfung an.

## **Einfluss von „persönlichen, familiären und finanziellen Schwierigkeiten und Belastungen“**

### **Hypothese 5.2:**

Studierende mit einem höheren Ausprägungsgrad von persönlichen, familiären und finanziellen Schwierigkeiten und Belastungen melden sich später zur Hauptdiplomprüfung an.

Zur Überprüfung dieser Hypothese gehörte das Merkmal PFF, dass sich, wie aus Tabelle 6 hervorgeht, als statistisch signifikant herausstellte. Die Hypothese 5.2 konnte konfirmiert werden. Studierende mit einem höheren Ausprägungsgrad an persönlichen, familiären und finanziellen Schwierigkeiten und Belastungen melden sich später zur Hauptdiplomprüfung an.

### 6.3.4.2 Regressionsanalytische Ergebnisse

Ebenso wie in Abschnitt 6.3.3.1 für die Teilstichprobe „Vordiplomprüfung“ schon begründet, wurden auch für die Teilstichprobe „Hauptdiplomprüfung“ multivariate Regressionsanalysen gerechnet. Als Kriteriumsvariable konnte hier auch auf das Merkmal zurückgegriffen werden, das bei der Bildung der varianzanalytisch zu untersuchenden Gruppen eine Rolle gespielt hatte, nämlich die Studiendauer bis zur Anmeldung zur Hauptdiplomprüfung (FS). Als Prädiktoren boten sich auch hier die potentiellen Einflussgrößen an, die für die varianzanalytischen Auswertungen maßgeblich waren.

So wurden auch für die Teilstichprobe „Hauptdiplomprüfung“ schrittweise vier Modelle entwickelt, mit denen dann die Regressionsanalysen zur Varianzaufklärung berechnet wurden. Zusätzlich wurden auch für diese Stichprobe, auf Grund der Ergebnisse zum Themenschwerpunkt „Bestandsaufnahme“ (Stichwort: faktisches Teilzeitstudium), weitere Prädiktoren einbezogen (s. Abschnitt 6.2.2.7). Die wesentlichen Ergebnisse sind in Tabelle 7 zusammengefasst.

#### **Modell 1: Ausgangsmodell**

In dieses Modell sind als Prädiktoren die ursprünglichen psychologischen Skalen PFF, SLK, HOE, HOM, HOP, LEISTOR und GENKOM eingegangen. Das Modell erklärt etwa 33 % der aufzuklärenden Varianz, wobei sich ebenfalls die Skala PFF als "führende" Prädiktor erweist. Anscheinend sind es (nach diesem Modell) gerade die „persönlichen, finanziellen und familiären Schwierigkeiten und Belastungen“, die einen wesentlichen Einfluss auf die Studiendauer haben.

#### **Modell 2: Reduziertes Modell**

Als zweites Modell wurden versuchsweise mehrere der Prädiktorvariablen aus dem Prädiktorensatz eliminiert, die nach Maßgabe der entsprechenden Parameterschätzungen nur einen geringen Aufklärungsbeitrag aufweisen konnten. In dieses Modell sind als Prädiktoren dann letztlich nur noch die Skalen PFF, SLK, LEISTOR und GENKOM eingegangen. Der Satz von Prädiktorvariablen wurde also von 7 auf 4 reduziert, was keine Verringerung der Varianzaufklärung ( $R^2=0.33$ ) zur Folge hatte.

### **Modell 3: Erweitertes Modell**

Um herauszufinden, ob sich die Varianzaufklärung durch die Hinzunahme weiterer Prädiktorvariablen auch noch heraufsetzen ließe, wurden versuchsweise zum Prädiktorensatz des Modell 1 (PFF, SLK, HOE, HOM, HOP, LEISTOR und GENKOM) noch mehrere weitere potentielle Einflussgrößen aus der Fragebogenerhebung in ein erweitertes Modell eingeführt. Die Ergebnisse zeigten sich im Sinne einer verbesserten Varianzaufklärung als eher bescheiden, so dass in mehreren Schritten solche zusätzlichen Variablen wieder aus dem Modell herausgenommen wurden und letztlich nur drei neue Prädiktoren noch Verwendung fanden. Es handelt sich um die Variablen „Studienbezogener Aufwand“, „Aufgaben und Verpflichtungen (Job und andere)“ und „Stellenwert von Studium und Hochschule“. Mit ihrem Beitrag konnte die Varianzaufklärung auf  $R^2=0.48$  erhöht werden.

### **Modell 4: Alternatives Modell**

Für ein alternatives Modell wurde ein anderer Ansatz gewählt. Da sich bei der varianzanalytischen Überprüfung die Skalen „persönliche, familiäre und finanzielle Schwierigkeiten und Belastungen-PFF“ und „Schlüsselkompetenzen aktiven und eigenverantwortlichen Studierens-SLK“ in ihrer statistischen Bedeutsamkeit für die Teilstichprobe „Hauptdiplomprüfung“ als signifikant erwiesen hatten, wurden die ursprünglichen 21 Items von Ziffer 3 des Fragebogens (Einflussfaktoren auf die Studiendauer) mit einer schrittweisen Diskriminanzanalyse auf ihren Einfluss auf die Studiendauer für die Anmeldung zur Hauptdiplomprüfung (hier in der Form der "schnellen" vs. "langsamen" Studierenden als TEMPO2) überprüft. Dabei wurden durch die Analyse die nachfolgend aufgeführten 3 Items als wesentliche Einflussgrößen ausgewählt.

1. Ich bin in einer schwierigen wirtschaftlichen Situation.
2. Ich habe konkrete Kenntnis über die Bedingungen und Anforderungen des Studiums.
3. Ich habe Perspektiven für den Übergang in den Beruf.

In das neue Modell sind als Prädiktoren, zusätzlich zu den psychologischen Skalen HOE, HOP und HOM, die oben genannten Items Nr. 1, 2 und 3 sowie die Variablen „Aufgaben und Verpflichtungen (Job u. andere)“ und „Stellenwert von



Studium und Hochschule“ einbezogen worden. Die Varianzaufklärung dieses Modells liegt mit acht Prädiktoren bei  $R^2 = 0.44$  und zeigt eindeutiger Parameter-schätzungen als die anderen Modelle. „Führender“ Prädiktor war hier das Item Nr. 3 (Ich habe Perspektiven für den Übergang in den Beruf). Auch hieraus kann man wohl schlussfolgern, dass gerade die mit der schrittweisen Diskriminanzanalyse ausgewählten Variablen einen noch engeren Zusammenhang zum Kriterium des Fachsemesters bei der Anmeldung zur Hauptdiplomprüfung aufweisen als die beiden ursprünglich dafür herangezogenen Skalen PFF und SLK.

**Tabelle 7: Regressionsanalytische Ergebnisse für die einzelnen Modelle**

	<b>Modell 1</b>	<b>Modell 2</b>	<b>Modell 3</b>	<b>Modell 4</b>
<i>F</i> -Wert	4.11	7.43	3.01	3.57
<i>df</i>	7	4	10	8
<i>p</i> > <i>F</i>	0.0010	0.0001	0.0086	0.0038
aufgeklärte Varianz $R^2$	0.33	0.33	0.48	0.44
<b>Parameterschätzung der Prädiktoren</b>				
Skala PFF (heutige Relevanz)	0.90	0.93	0.66	
Item aus Skala PFF (heutige Relevanz):				
Schwierige wirtschaftliche Situation				0.70
Skala SLK (heutige Relevanz)	-0.16	-0.20	-0.45	
Items aus Skala SLK (heutige Relevanz):				
Kenntnis über Bedingungen und				
Anforderungen des Studiums				-0.63
Perspektiven für den Übergang in den Beruf				-2.27
Skala HOE	0.04		0.27	0.18
Skala HOP	-0.10		0.0002	-0.27
Skala HOM	-0.003		0.12	0.30
Skala LEISTOR	-0.12	-0.14	-0.004	
Skala GENKOM	0.21	0.21	0.12	
Studienbezogener Aufwand			0.02	
Aufgaben und Verpflichtungen (Job u. andere)			0.06	0.09
Stellenwert Studium und Hochschule			1.43	1.03

Zu den regressionsanalytischen Ergebnissen für die Teilstichprobe „Hauptdiplomprüfung“ lässt sich feststellen, dass sowohl eine „schwierige wirtschaftliche Situation“ als auch der „Stellenwert von Studium und Hochschule“ einen studienzeitverlängernden Effekt haben. Stark studienzeitverkürzend wirken sich für die Teilstichprobe „Hauptdiplomprüfung“ sich hingegen „Perspektiven für die Übergang in den Beruf“ und die „konkrete Kenntnis über Bedingungen und Anforderungen des Studiums“ aus.

## 7. Diskussion der Ergebnisse

Nach der Darstellung der Ergebnisse zu den Themenschwerpunkten „Bestandsaufnahme“ und „Korrelate für die Studiendauer“ folgt nun die Diskussion. In der Fragestellung zu dieser Studie war ja davon ausgegangen worden, dass im Hinblick auf die besonders lange Studiendauer im Diplomstudiengang Psychologie an der Universität Heidelberg *psychologische* Einflussgrößen wirken sollten. So sollten sich bei den Studierenden unterschiedliche Ausprägungen von *Handlungs- und Lageorientierung* und von *Generalisierter Kompetenzerwartung* auf die Studiendauer auswirken. Um einen weiteren motivationalen Aspekt zu berücksichtigen, wurde zusätzlich die *Leistungsorientierung* gemessen. Ebenfalls wurde von den *Schlüsselkompetenzen aktiven und eigenverantwortlichen Studierens* angenommen, dass ihr Vorhandensein (unabhängig davon, wie und wo entwickelt) die Studiendauer beeinflusst. Des Weiteren wurde davon ausgegangen, dass sich *persönliche, familiäre und finanzielle Schwierigkeiten und Belastungen* auf die Studiendauer auswirken. Zusätzlich sollten weitere Einflussgrößen herausgefunden werden.

Es wurden die Teilstichproben 1. „Vordiplomprüfung“ abgelegt und 2. zur „Hauptdiplomprüfung“ angemeldet“ gebildet und zuerst varianzanalytisch untersucht. Für die Teilstichprobe „Vordiplomprüfung“ erlangte, entgegen der Annahme, dass psychologische Einflussgrößen Auswirkungen hätten, keine der psychologischen Variablen eine statistische Bedeutsamkeit. Die psychologischen Merkmale GENKOM, LEISTOR, HOMHOP, HOG, HOM und HOP zeigten tendenziell erwartungsgemäße Mittelwertsunterschiede und erlangten damit inhaltliche Bedeutsamkeit. Das Merkmal *persönliche, familiäre und finanzielle Schwierigkeiten und Belastungen* (PFF) hingegen zeigte sich statistisch höchst signifikant. Für die weiteren Auswertungen mit multivariaten Regressionen wurden vier Modelle zur Varianzaufklärung entwickelt. Hierbei hatten insbesondere das *Pausieren wegen Schwangerschaft und/oder Kindererziehung*, das *Pausieren aus anderen persönlichen Gründen*, die *Probleme die Diplomarbeit fertig zu schreiben* und die *Zeitknappheit für das Studium wegen Erwerbsbelastung* einen studienzeitverlängernden Effekt. Das Vorhandensein von *Schlüsselkompetenzen aktiven und eigenverantwortlichen Studierens* (insbesondere die *aktive Beteiligung an Lehrveranstaltungen* und die *effektive*

*Organisation des Prüfungsablaufs*) zeigte einen studienzeitverkürzenden Effekt auf die Studiendauer bis zur Ablegung der Vordiplomprüfung.

In der varianzanalytischen Auswertung für die Teilstichprobe „Hauptdiplomprüfung“ konnten das Merkmal *persönliche, familiäre und finanzielle Schwierigkeiten und Belastungen* (PFF), das Merkmal *Schlüsselkompetenzen aktiven und eigenverantwortlichen Studierens* (SLK) und die psychologische Variable *prospektive Handlungsorientierung* (HOP und durch die Zusammenfassung der Skalen auch HOMHOP) eine statistisch signifikante Bedeutsamkeit erlangen. Die psychologischen Merkmale GENKOM, LEISTOR, HOG und HOM zeigten zwar tendenziell erwartungsgemäße Mittelwertsunterschiede aber erlangten damit nur inhaltliche Bedeutsamkeit. Als bedeutsame, studienzeitverlängernde Effekte auf die Studiendauer bis zur Anmeldung zur Hauptdiplomprüfung erwiesen sich insbesondere eine *schwierige wirtschaftliche Situation* und der *Stellenwert von Studium und Hochschule*. Studienzeitverkürzend als Effekt zeigten sich das Vorhandensein von *Perspektiven für den Übergang in den Beruf* und die *Kenntnis über Bedingungen und Anforderungen des Studiums*. Insgesamt zeigten also psychologische Merkmale, entgegen der Annahme, für beide Teilstichproben nur geringe Effekte.

Nun folgt die Diskussion der Ergebnisse zum Themenschwerpunkt „Bestandsaufnahme“. Wie in Abschnitt 6.2 bei der Einzeldarstellung bereits erwähnt, haben die Ergebnisse der Heidelberger-Studie zum Themenschwerpunkt „Bestandsaufnahme“ im Vergleich zur HIS-Studie und zur Konstanzer-Studie, einige Abweichungen hervorgebracht. Es werden nur die wichtigsten Ergebnisse diskutiert.

Besonders bedeutsam ist hier, vor allen Dingen auf dem Hintergrund der oben diskutierten inferenzstatistischen Ergebnisse, dass nur etwas mehr als die Hälfte der Studierenden (54.4 % bei  $n = 351$ ) im Studiengang Diplompsychologie als Vollzeitstudierende (mit geringer bzw. hoher Erwerbsbelastung) anzusehen sind. Hinsichtlich der Zeittypen wird ja, wie bei dem Modell der HIS-Studie in Abschnitt 2.3.5 bereits erläutert, bei einem Zeitaufwand für die Erwerbstätigkeit von 15 oder weniger Wochenstunden von *geringer* Erwerbsbelastung

ausgegangen und bei mehr als 15 Stunden von *hoher* Erwerbsbelastung (Erwerbszeittypen). Beim wöchentlichen Zeitaufwand für das Studium liegt die Grenze bei 25 Wochenstunden (Studienzeittypen). Unterhalb von 25 Wochenstunden für betreute Lehre und Selbststudium wird nicht mehr von einem Vollzeitstudium gesprochen, sondern von einem Teilzeitstudium. Dem Modell liegt die 40–Stundenwoche als gesellschaftliche Norm zugrunde. Bei systematischer Kombination der Erwerbszeittypen mit den Studienzeittypen werden vier Zeittypen (1. Vollzeitstudium mit geringer Erwerbsbelastung, 2. Vollzeitstudium mit hoher Erwerbsbelastung, 3. Teilzeitstudium mit geringer Erwerbsbelastung und 4. Teilzeitstudium mit hoher Erwerbsbelastung) unterschieden.

An der Universität Heidelberg organisieren also 45.4 % der Studierenden im Diplomstudiengang Psychologie ihr Studium als Teilzeitstudium. Im Vergleich dazu sind im Bundesdurchschnitt für den Studiengang Psychologie 76 % Vollzeitstudierende (= 24 % Teilzeitstudierende), und über alle Fächer sind es sogar 82 % (= 18 % Teilzeitstudierende). Bei Betrachtung der Zeittypen im Studienverlauf zeigte sich bei der Verteilung für Heidelberg, dass in der Studienphase 1. bis 5. Semester 37.1 % Teilzeitstudierende (mit geringer bzw. hoher Erwerbsbelastung) sind (Bundesdurchschnitt nur 15 %), in der Studienphase 6. bis 10. Semester 48.7 % Teilzeitstudierende (Bundesdurchschnitt nur 18 %) und in der Studienphase 11. und höheres Semester 51.8 % Teilzeitstudierende (Bundesdurchschnitt nur 27 %) sind. Es wird von der Autorin vermutet, dass die Einführung der Studiengebühren für Langzeitstudierende das Problem der langen Studiendauer noch verschärft. In gewisser Weise entsteht dadurch ein Teufelskreis. Nach Beendigung der BAföG-Höchstförderdauer (Regelstudienzeit + 1 FS = 10 FS) sind die Studierenden in stärkerem Maße darauf angewiesen, zur Finanzierung ihres Studiums erwerbstätig zu sein, und können sich nicht in vollem Umfang dem Studium widmen. Zusätzlich werden ab dem 14. Hochschulsemester (nicht Fachsemester) die Studiengebühren fällig. Die Studierenden müssen zusätzlich, wenn sie ihr Studium fortsetzen wollen, für die Studiengebühren arbeiten. Wie in Abschnitt 6.2.1.8 dargelegt, ist der Anteil der Studiengangswwechsler in Heidelberg besonders hoch (38.8 % gegenüber 29 % bundesweit in der Fächergruppe SPP). So wechseln immerhin fast ein Viertel der

Studierenden ihr Studienfach erst nach dem 4. FS. Diese Semester werden ja, wie bereits erwähnt, als Hochschulsesemester in den neuen Studiengang „mitgenommen“. So befinden sich zwar nur 7.9 % der Studierenden in Heidelberg in einem Fachsemester, das  $\geq 14$  ist, es befinden sich jedoch 19.5 % in einem Hochschulsesemester, das  $\geq 14$  ist (maßgeblich für die Zahlung von Langzeitstudiengebühren). Die einzige „legale“ Möglichkeit, sich der Zahlung von Langzeitstudiengebühren zu entziehen, ist sich beurlauben zu lassen, wie in Abschnitt 6.2.1.9 bereits berichtet. Das wird von den Studierenden im Studiengang Diplompsychologie mit 17.6 % im Vergleich mit den anderen Studierenden der Universität Heidelberg mit 7.5 % auch rege in Anspruch genommen.

Ein sehr wichtiger Aspekt ist auch, dass der Anteil der weiblichen Studierenden im Studiengang Diplompsychologie an der Universität Heidelberg (Grundgesamtheit 1999: 74.4 %; Bundesdurchschnitt Fächergruppe SPP 1997: 65 %) sehr hoch ist. Außerdem ist der Anteil der Studierenden mit Kindern gegenüber dem Bundesdurchschnitt mehr als doppelt so hoch, wobei es aber keine Geschlechtsunterschiede gibt. Besonders belastet mit der Kinderbetreuung sind hier jedoch die weiblichen Studierenden. Doppelt so viele weibliche Studierende betreuen ihre Kinder selbst und sind damit, was den Umfang der zusätzlichen Aufgaben und Verpflichtungen angeht, wesentlich stärker betroffen.

Ein weiterer Unterschied zeigte sich wegen des Teilzeitstudiums auch bei der Erwerbsbelastung der Studierenden in Heidelberg. Die Erwerbstätigkeitsquote liegt hier mit 75.0 % knapp 10 Prozentpunkte über dem Bundesdurchschnitt. Der Anteil der ganzjährig (und nicht nur in der vorlesungsfreien Zeit) erwerbstätigen Studierenden ist mit 71.9 % knapp drei Mal so hoch wie der Bundesdurchschnitt von 25 %.

Auch hinsichtlich des Stellenwertes von Studium und Hochschule zeigten sich Unterschiede. Es wurde deutlich, dass in Heidelberg zwar weniger Studierende das Studium als Nebensache ansehen als im Bundesdurchschnitt (4.9 % gegenüber 6 %), jedoch lag der Anteil der Studierenden, die das Studium als Lebensmittelpunkt betrachten (klassischer Studientyp), ungefähr 5 Prozentpunkte

unter dem Bundesdurchschnitt (22.5 % gegenüber 28 %). Entsprechend höher war der Anteil der Studierenden, die das Studium als Teilbereich ansehen (39.9 % gegenüber 31 %). Der geringe Anteil der Studierenden, die das Studium als Nebensache ansehen, deutet auf die Ernsthaftigkeit hin, mit der das Studium, unabhängig von der Organisationsform (Teilzeit- vs. Vollzeitstudium), von den Studierenden in Heidelberg betrieben wird.

Der Wissenschaftsrat hat 1998 in seinen „Empfehlungen zur Hochschulentwicklung durch Teilzeitstudium, Multimedia und wissenschaftliche Weiterbildung“ auf den bildungspolitischen Bedarf einer differenzierten Studienorganisation vor dem Hintergrund eines sich deutlich verändernden Studierverhaltens hingewiesen. Er hat festgestellt, dass die Ursachen und Gründe, die zu einem faktischen Teilzeitstudium führen, nicht mit dem Hinweis auf eine Abweichung von der Norm übergangen oder einfach als individuelles Fehlverhalten der Studierenden bewertet werden sollten und beschreibt verschiedene Studierendengruppen, die sich zwar grundsätzlich für ihr Studium engagieren, aber nicht in dem für ein Vollzeitstudium erforderlichen Umfang. Das sind neben weiteren z.B. die Studierenden mit Familienpflichten und die Studierenden, die auf Grund einer unzureichenden Studienfinanzierung eine Erwerbstätigkeit aufnehmen müssen. Die Studierenden in Heidelberg gehören zu diesen Studierendengruppen. Den Hochschulen wurde empfohlen, das Studium so transparent und differenziert zu gestalten, dass ein Vollzeitstudium innerhalb der vorgesehenen Regelstudienzeit studierbar ist oder ein Teilzeitstudium in der für diese Studienform vorgesehenen Regelstudienzeit<sup>30</sup> absolviert werden kann.

Ein sehr wichtiger Aspekt der Studie war herauszufinden, wo den Studierenden hinsichtlich der konkreten Studienbedingungen am Psychologischen Institut der „Schuh am meisten drückt“. Bei der Auswertung dieses Aspektes stellte sich heraus, dass der insgesamt am häufigsten geäußerte Wunsch an die „Gute Fee“ war, *studienbegleitende Prüfungsleistungen* einzuführen. Das kann als Hinweis gedeutet werden, dass der bestehende Druck, der durch die aktuelle Prüfungsorganisation entsteht (Blockprüfung bei der Vordiplomprüfung bzw.

---

<sup>30</sup> Nach Auffassung des Wissenschaftsrates kann die Regelstudienzeit für ein Teilzeitstudium die für ein Vollzeitstudium vorgesehene Regelstudienzeit um bis zu zwei Drittel überschreiten.

Blockprüfung oder Staffelpfprüfung bei der Hauptdiplomprüfung), sehr groß sein muss. Auch beim Wunsch 1, der ja erste Priorität hatte, stand dieser Wunsch an erster Stelle, gefolgt von dem Wunsch *Beratung und Betreuung verbessern* und dem Wunsch nach *ausreichender finanzieller Absicherung*. Der Wunsch *Beratung und Betreuung verbessern* drückt sich auch noch einmal bei der Vergabe von Noten für das Psychologische Institut aus. Hier erhielten die Lehrenden für die Betreuung und Beratung nur zu 28.9 % die Note „gut/sehr gut“, während im Bundesdurchschnitt in der Fächergruppe SPP 38 % der Studierenden die Note „gut/sehr gut“ geben. Ähnlich verhielt es sich mit der Note für die *Vermittlung des Lehrstoffes durch Lehrende*. Während bundesweit 32 % der Studierenden der Fächergruppe SPP die Note „gut/sehr gut“ geben, tun dieses in Heidelberg nur 23.5 % der Studierenden.

## 8. Fazit und Ausblick

Am Psychologischen Institut der Universität Heidelberg absolvieren, wie die Ergebnisse dieser Studie gezeigt haben, im Durchschnitt mehr als zwei Fünftel der Studierenden ein Teilzeitstudium mit geringer bzw. hoher Erwerbsbelastung. Ab dem 11. Fachsemester, also in der Studienabschlussphase, beträgt dieser Anteil sogar mehr als die Hälfte. Die Handlungsmöglichkeiten des Psychologischen Instituts, der „Lage“ ihrer Studierenden bei der Studienorganisation Rechnung zu tragen, sind teilweise eingeschränkt. Leider hat das Land Baden-Württemberg eine Chance nicht genutzt und ist den Empfehlungen des Wissenschaftsrates (1998) zur Studienorganisation bei der Verabschiedung seines Universitätsgesetzes im Jahr 2000 nicht gefolgt. Eine Immatrikulation als Teilzeitstudierender, wie z. B. im Hochschulgesetz für Berlin ausdrücklich vorgesehen, ist an den Hochschulen des Landes Baden-Württemberg nicht möglich. Hier könnte nur über die politischen Parteien des Landes ein Vorschlag für eine dahingehende Änderung des Universitätsgesetzes initiiert werden.

Das Universitätsgesetz sieht jedoch vor (§ 50 Abs. 3), dass je nach Art des Studienganges Hochschulprüfungen in Abschnitte aufgeteilt werden können. Sie können auch aus studienbegleitenden Prüfungsleistungen, die in Verbindung mit einzelnen Lehrveranstaltungen erbracht werden, bestehen. Außerdem ist vorgesehen (§ 50 Abs. 8 UG), dass von den Universitäten zum Nachweis von Studien- und Prüfungsleistungen in der Regel auch ein international kompatibles Leistungspunktesystem zu schaffen ist, das auch die Übertragung erbrachter Leistungen auf andere Studiengänge derselben oder einer anderen Hochschule ermöglicht. Diese Gestaltungsmöglichkeiten sollten vom Psychologischen Institut bei der Überarbeitung der Prüfungsordnung genutzt werden, und es sollten studienbegleitende Prüfungsleistungen, sowohl für die Vordiplom- als auch für die Hauptdiplomprüfung, eingeführt werden. Das entspräche auch dem am häufigsten geäußerten Wunsch der Studierenden zur Verbesserung der Studienbedingungen und der Verkürzung der Studienzeit.

Hinsichtlich der Förderung der Entwicklung von „Schlüsselkompetenzen aktiven und eigenverantwortlichen Studierens“, deren Vorhandensein sich ja für die Teilstichprobe „Hauptdiplomprüfung“ bei der varianzanalytischen



Auswertung als signifikant gezeigt hatte und die einen studienzeitverkürzenden Effekt hatte, werden ebenfalls Handlungsmöglichkeiten für das Psychologische Institut gesehen. So könnten die bestehenden Konzepte für die Durchführung des *Erstsemester-Kompakt-Seminars* und des *Hauptdiplom-Informationseminars* in Bezug auf die Förderung der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen aktiven und eigenverantwortlichen Studierens konzeptuell überprüft und gegebenenfalls weiterentwickelt werden.

Als eine besonders sensible Phase wird die Phase des Studienabschlusses bzw. der Examensvorbereitung angesehen. Um ein Angebot für die Studierenden dieser Phase zu ermöglichen, könnte das Psychologische Institut kurzfristig auf bestehende Produkte der *Abteilung Schlüsselkompetenzen* des Zentrums für Studienberatung und Weiterbildung der Universität Heidelberg zurückgreifen (abgedruckt in Anhang H) und z.B. ein acht Sitzungen umfassendes semesterbegleitendes Tutorium zur Examensvorbereitung durchführen.

Zusätzlich besteht aber auch die Möglichkeit, eigene Konzepte zu entwickeln, für die nachfolgend einige Ideen eingebracht werden. In der Studienabschlussphase reduziert sich, nach eigener Erfahrung, das soziale Netz. Dadurch, dass keine Lehrveranstaltungen zum Scheinerwerb mehr besucht werden, finden soziale Kontakte fast ausschließlich nur noch mit Personen statt, die zum persönlichen Beziehungsnetz gehören. Hier könnten Kontakte *zwischen* den Studierenden in der Studienabschlussphase z.B. über eine Email-Liste hergestellt werden.

Wie sich bei den Ergebnissen zeigte, wirkte sich das Vorhandensein von *Perspektiven für den Übergang in den Beruf* in sehr großem Maße als studienzeitverkürzend aus. Das Psychologische Institut bietet Lehrveranstaltungen zur Berufserkundung an. Wichtig wäre, einen über diese bestehenden Lehrveranstaltungsangebote hinausgehenden Kontakt zu berufstätigen Diplompsychologen herzustellen, um einen kontinuierlichen Erfahrungsaustausch zu ermöglichen. In Heidelberg gibt es die *Alumni Psychologici* mit dem Ziel der Wiederherstellung und Förderung der wechselseitigen Kontakte zwischen möglichst allen, die einmal in Heidelberg lehrten und studierten. Studierende sind

als Zielgruppe der Alumni ausdrücklich nicht genannt. Sie können aber Mitglied werden. Für den Beitritt von Studierenden in der Studienabschlussphase sollte speziell geworben werden. Über die Alumni könnte ein soziales Netzwerk zwischen Studierenden und Absolventen aufgebaut werden. Neben der z.B. von den Alumni bereits geplanten Praktika-Börse könnten auch Veranstaltungs- und Informationsangebote zu Themenbereichen des Übergangs in den Beruf vorgesehen werden. In gemeinsamen Veranstaltungen käme dann ein Erfahrungsaustausch zustande, der möglicherweise das Vorhandensein von Perspektiven für den Übergang in den Beruf verstärken könnte. Kommunikation zwischen Studierenden und Absolventen könnte aber auch über die bereits bestehende Mailing-Liste der Alumni stattfinden. Es wäre wünschenswert, wenn sich die *Alumni Psychologici* die Umsetzung dieser Ideen zum Ziel machten.

## 9. Zusammenfassung

Nach der Einführung von *Studiengebühren für Langzeitstudierende* werden vor dem Hintergrund motivationspsychologischer Konzepte Einflussgrößen für die Studiendauer im Studiengang Diplompsychologie an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg untersucht. Um Planungsdaten zur Verbesserung der Studienbedingungen für die Studierenden und zur Verkürzung von Studienzeiten zu gewinnen, soll außerdem eine Bestandsaufnahme für die Studierenden gemacht werden und Interventionsmöglichkeiten zur Studienzeitverkürzung aufgezeigt werden.

Als bedeutsame Konzepte wurden die *Handlungs- und Lageorientierung* (nach Kuhls „Theorie der Handlungskontrolle“), die *Generalisierte Kompetenzerwartung* (nach Schwarzers Konstrukt der „Selbstwirksamkeitserwartung“), *Schlüsselkompetenzen aktiven und eigenverantwortlichen Studierens* (nach dem Modell von Chur) und *persönliche, familiäre und finanzielle Schwierigkeiten und Belastungen* als mögliche Einflussgrößen auf die Studiendauer ausgewählt. Für die Befragung wurde ein Fragebogen konzipiert, der neben den Fragen zur Erhebung der Daten für die Bestandsaufnahme die Skala Leistungsorientierung aus dem FPI-R von Fahrenberg, Hampel und Selg (1989), den HAKEMP Studium-Fragebogen zur Erfassung von Handlungs- und Lageorientierung in studentischen Stichproben von Geyer und Lilli (1993) und die 10-Item Skala zur Erfassung des Konstrukts Generalisierte Kompetenzerwartung von Schwarzer (1994) enthielt. Dieser Fragebogen wurde zum Stichtag allen im Studiengang Diplompsychologie deutschen und ausländischen immatrikulierten Studierenden (Grundgesamtheit  $N = 680$ ) per Post übersandt. Zur Untersuchung der Einflussgrößen auf die Studiendauer wurden aus der angefallenen Stichprobe (Nettorücklaufquote 58.9 %) zwei Teilstichproben (1. „Vordiplomprüfung“ abgelegt,  $n = 268$  und 2. zur „Hauptdiplomprüfung“ angemeldet,  $n = 66$ ) gebildet.

Für die Teilstichprobe „Vordiplomprüfung“ erlangten, entgegen der Annahme, dass psychologische Einflussgrößen Auswirkungen hätten, lediglich *persönliche, familiäre und finanzielle Schwierigkeiten und Belastungen* eine statistisch hochsignifikante Bedeutsamkeit. Hierbei hatten insbesondere das *Pausieren wegen Schwangerschaft und/oder Kindererziehung*, das *Pausieren aus anderen*

*persönlichen Gründen, die Probleme die Diplomarbeit fertig zu schreiben und die Zeitknappheit für das Studium wegen Erwerbsbelastung einen studienzeitverlängernden Effekt. Das Vorhandensein von Schlüsselkompetenzen aktiven und eigenverantwortlichen Studierens (insbesondere die aktive Beteiligung an Lehrveranstaltungen und die effektive Organisation des Prüfungsablaufs) zeigte einen studienzeitverkürzenden Effekt auf die Studiendauer bis zur Ablegung der Vordiplomprüfung.*

Für die Teilstichprobe „Hauptdiplomprüfung“ konnte das Merkmal *persönliche, familiäre und finanzielle Schwierigkeiten und Belastungen*, das Merkmal *Schlüsselkompetenzen aktiven und eigenverantwortlichen Studierens* und die psychologische Variable *prospektive Handlungsorientierung* eine statistisch signifikante Bedeutsamkeit erlangen. Als bedeutsame, studienzeitverlängernde Effekte auf die Studiendauer bis zur Anmeldung zur Hauptdiplomprüfung erwiesen sich insbesondere eine *schwierige wirtschaftliche Situation* und der *Stellenwert von Studium und Hochschule*. Studienzeitverkürzend als Effekt zeigten sich das Vorhandensein von *Perspektiven für den Übergang in den Beruf* und die *Kenntnis über Bedingungen und Anforderungen des Studiums*. Insgesamt zeigten also psychologische Merkmale, entgegen der Annahme, für beide Teilstichproben kaum Effekte.

Im Rahmen der Bestandsaufnahme wurde festgestellt, dass an der Universität Heidelberg mehr als zwei Fünftel (45.4 %) der Studierenden im Diplomstudiengang Psychologie ein faktisches *Teilzeitstudium* (mit geringer bzw. hoher Erwerbsbelastung) absolvieren (Bundesdurchschnitt: 24 %). Das sollte die künftige Studienorganisation, im Sinne einer Passung zwischen Studierendem und Hochschule, nach Möglichkeit berücksichtigen. Die Förderung und Entwicklung von *Schlüsselkompetenzen aktiven und eigenverantwortlichen Studierens* bei den Studierenden wird, besonders in der Studienendphase, als Möglichkeit angesehen, die Studiendauer zu verkürzen.

*Schlagwörter:* Studiengebühren für Langzeitstudierende – Handlungs- und Lageorientierung – Generalisierte Kompetenzerwartung – Schlüsselkompetenzen aktiven und eigenverantwortlichen Studierens – Teilzeitstudium

## Literaturverzeichnis

- Altreiter, M. & Chur, D. (1995).** *Der Bedarf an Fördermaßnahmen für Schlüsselkompetenzen aktiven Studierens.* (Schriftenreihe Beratung und Kompetenzentwicklung an der Hochschule Band 1). Heidelberg: Ruprecht-Karls-Universität.
- Amelang, M. & Zielinski, W. (1997).** *Psychologische Diagnostik und Intervention* (S. 299 – 304) (zweite, korrigierte, aktualisierte und überarbeitete Auflage). Berlin: Springer.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (1996).** *Studium und Studierende in den 90er Jahren.* Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (1998).** *Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland - 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt von der HIS Hochschul-Informationssystem.* Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Chur, D. (1995).** *Die Förderung von Schlüsselkompetenzen aktiven Studierens.* (Schriftenreihe Beratung und Kompetenzentwicklung an der Hochschule Band 2). Heidelberg: Ruprecht-Karls-Universität.
- Chur, D. (1996).** *Zwischenbericht des Projekts Kooperative Beratung.* (Schriftenreihe Beratung und Kompetenzentwicklung an der Hochschule Band 3). Heidelberg: Ruprecht-Karls-Universität.
- Chur, D. (1999).** *Verbesserung der Qualität universitärer (Aus-) Bildung durch außerwissenschaftliche Faktoren.* (Schriftenreihe Beratung und Kompetenzentwicklung an der Hochschule Band 5). Heidelberg: Ruprecht-Karls-Universität.
- Chur, D. (2000).** *Zur Produkt- und Prozessqualität universitärer (Aus-) Bildung.* In U. Sonntag, S. Gräser, C. Stock & A. Krämer (Hrsg.). *Gesundheitsfördernde Hochschulen.* Weinheim: Juventa.
- Csikszentmihalyi, M. (1975).** *Beyond boredom and anxiety.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Deutsche Gesellschaft für Psychologie (Hrsg.) (1997).** *Richtlinien zur Manuskriptgestaltung* (zweite, überarbeitete und erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- Fröhlich, G. & Schönborn, C. (1986).** *Die Entwicklung eines Messinstruments zur Erfassung der Handlungs- und Lageorientierung in studiumsbezogenen Situationen (HAKEMP-Studium).* Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Mannheim.

- Geider, F. J. & Rogge, K.-E. (1995).** Basiskarte statistische Hypothesen. In K.-E. Rogge (Hrsg.). *Methodenatlas für Sozialwissenschaftler* (S. 126 - 135). Heidelberg: Springer.
- Geyer, S. & Lilli, W. (1992).** Konsequenzen von Handlungs- und Lageorientierung im Studium: Ein Vergleich zweier Fachrichtungen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 1992, 23 (2), 119 – 128.
- Geyer, S. & Lilli, W. (1993).** *HAKEMP Studium – Fragebogen zur Erfassung des Konstrukts Handlungskontrolle (Handlungs- und Lageorientierung) in studentischen Stichproben* (Dokumentation für das ZUMA-Skalenhandbuch. Erhältlich bei Prof. Dr. Waldemar Lilli, Universität Mannheim, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Postfach, 63131 Mannheim).
- Giesen, H. & Gold, A. (1996).** Individuelle Determinanten der Studiendauer: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. In J. Lompscher & H. Mandl (Hrsg.). *Lehr- und Lernprobleme im Studium: Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten*. Bern: Huber.
- Graf, A. & Ortseifen, C. (1995).** *Statistische und grafische Datenanalyse mit SAS*. Heidelberg: Spektrum.
- Heckhausen, H. (1989).** *Motivation und Handeln* (zweite Auflage). Berlin: Springer.
- Helberger, C. & Schulz, U. (1987).** *Der Einfluss der Studien- und Prüfungsorganisation auf die Fachstudiendauer* (Studien zur Bildung und Wissenschaft 72). Bad Honnef: Bock.
- Hochschulrahmengesetz (HRG)** vom 26.01.1976 (BGBl. I S. 185), in der Fassung der Bekanntmachung vom 09.04.1987 (BGBl. I S. 1170), zuletzt geändert durch Art. 1 des Gesetzes vom 20.08.1998 (BGBl. I S. 2190).
- Kuhl, J. (1983).** *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin: Springer.
- Kuhl, J. (1987).** Action control: The maintenance of motivational states. In F. Halisch & J. Kuhl (Hrsg.) *Motivation, intention and volition* (S. 279 - 291). Berlin: Springer.
- Kuhl, J. (1994a).** A theory of action and state orientations. In J. Kuhl & J. Beckmann (Hrsg.). *Volition and personality: Action versus state orientation* (S. 9 - 46). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Kuhl, J. (1994b).** Action versus state orientation: Psychometric properties of the Action Control Scale (ACS 90). In J. Kuhl & J. Beckmann (Hrsg.). *Volition and personality: Action versus state orientation* (S. 47 - 59). Seattle: Hogrefe & Huber.

- Kuhl, J. (1995).** Wille und Freiheitserleben: Formen der Selbststeuerung. In J. Kuhl & J. Beckmann (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie, Motivation und Emotion, Band 4: Motivation, Volition und Handlung* (S. 665 – 765). Göttingen: Hogrefe.
- Kuhl, J. & Goschke, T. (1994).** A theory of action control: Mental subsystems, modes of control, and volitional conflict-resolution strategies. In J. Kuhl & J. Beckmann (Hrsg.). *Volition and personality: Action versus state orientation* (S. 93 - 126). Seattle: Hogrefe & Huber.
- Landeshochschulgebührengesetz (LHGebG)** vom 05.05.1997 (GBL. BW S. 173 - 174), zuletzt geändert durch Art. 6 des Gesetzes zur Änderung hochschulrechtlicher Vorschriften vom 06.12.1999 (GBL. BW S. 605 ff.).
- Ortseifen, C. (1997)** *Der SAS-Kurs. Eine leicht verständliche Einführung*. Bonn: International Thomson Publishing.
- Sack, P.-M. (1996).** Zur Überprüfung der Handlungskontroll-Theorie von Julius Kuhl. In E. H. Witte (Hrsg.). *Sozialpsychologie der Motivation und Emotion: Beiträge des 10. Hamburger Symposiums zur Methodologie der Sozialpsychologie*. Lengerich: Pabst.
- Schwarzer, R. (1994).** Optimistische Kompetenzerwartung: Zur Erfassung einer personellen Bewältigungsressource. *Diagnostica, 1994, 40, Heft 2*, 105 – 123.
- Schwarzer, R. (2000).** *Stress, Angst und Handlungsregulation* (S. 173 – 192) (vierte, überarbeitete Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Studienkommission Gerontologie/Psychologie der Universität Heidelberg (1998).** *Lehrbericht 1996 – 1998* (Entwurf). Heidelberg: Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, Studienkommission Gerontologie/Psychologie. Verfügbar unter: <http://www.psychologie.uni-heidelberg.de>.
- Universitätsgesetz (UG)** vom 01.02.2000 (GBL. BW S. 208 ff.).
- Wissenschaftsrat (1994a).** 10 Thesen zur Hochschulpolitik. In Wissenschaftsrat (Hrsg.). (1994). *Empfehlungen und Stellungnahmen 1993* (Broschüre). Köln: Wissenschaftsrat.
- Wissenschaftsrat (Hrsg.) (1994b).** *Fachstudiendauer an Universitäten 1991* (S. 82 – 84) (Broschüre). Köln: Wissenschaftsrat.
- Wissenschaftsrat (Hrsg.) (1997).** *Fachstudiendauer an Universitäten 1992* (S. 83 – 86) (Broschüre). Köln: Wissenschaftsrat.
- Wissenschaftsrat (Hrsg.) (1998).** *Empfehlungen zur Hochschulentwicklung durch Teilzeitstudium, Multimedia und wissenschaftliche Weiterbildung* (Broschüre). Köln: Wissenschaftsrat.

**Wissenschaftsrat (2000).** Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und –abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor –Magister/ Master) in Deutschland (S. 115 – 118). In Wissenschaftsrat (Hrsg.). (2000). *Beschäftigungssystem Hochschulausbildung Studienreform: Stellungnahme und Empfehlungen* (Broschüre). Köln: Wissenschaftsrat.

**Wissenschaftsrat (Hrsg.) (2001).** *Entwicklung der Fachstudiendauer an Universitäten von 1990 bis 1998* (Broschüre). Köln: Wissenschaftsrat.