



Ausgebrannte Studierende: Burnout-Gefährdung nach dem Bologna-Prozess

Simon Pflöging & Claudia Gerhardt

Hochschule Fresenius, Hamburg

ZUSAMMENFASSUNG

Sowohl in der medialen Öffentlichkeit als auch in fachlichen Diskussionen hat das Phänomen „Burnout“ seinen festen Platz. Selbst von einem „Volksleiden“ ist in Publikumsmedien die Rede, und auch Studierende geraten nach der Bologna-Reform vermehrt in den Blick der Stressforschung. Ziel der im Folgenden vorgestellten Studie ist es zu prüfen, ob heutige Studierende burnoutgefährdet sind und welche Bedingungen hierfür ggf. ausgemacht werden können. Hierzu wurde eine Online-Befragung ($N = 1693$) durchgeführt, in welcher der Grad der emotionalen Erschöpfung, Bewertungen von Rahmenbedingungen und ausgewählte Copingstrategien abgefragt wurden. Es zeigt sich, dass die befragten Studenten unter Stresssymptomen leiden und es einen signifikanten Unterschied zwischen Studenten des neuen und des alten Studiensystems gibt. Zudem zeigt sich speziell bei Bachelor- und Masterstudenten, dass einerseits die veränderten Rahmenbedingungen mit einer erhöhten Stressbelastung einhergehen und andererseits, dass adaptive bzw. maladaptive Stressbewältigungsstrategien jeweils hohen Einfluss auf die Verarbeitung von Stress nehmen. Die Befunde legen nahe, junge Menschen bereits früh auf die Stressanforderungen unserer heutigen Zeit vorzubereiten.

Schlüsselbegriffe: Studenten, Burnout, Bologna, Emotionale Erschöpfung, Rahmenbedingungen, Copingstrategien

1 Einleitung

Leben und Arbeiten in der modernen Gesellschaft ist durch Schnellebigkeit, Perfektionsstreben und Wettbewerb geprägt: Wer den hohen Standards der Wirtschaft und Gesellschaft nicht entspricht, droht auf der Strecke zu bleiben. So entsteht ein enormer Druck, den bereits junge Menschen spüren und der offenbar immer häufiger in psychischer und/oder physischer Krankheit endet (z. B. Schultz, 2007; Techniker Krankenkasse, 2011).

Burnout, so lautet die derzeit häufig von Ärzten vergebene „Diagnose“¹ des *Ausgebrannt-Seins*, wenn man den hohen Anforderungen nicht mehr gerecht werden kann, die die Umwelt oder auch die eigene Person an sich selbst stellt. Bereits Studierende² müssen sich offenbar immer größeren Herausforderungen stellen, die zunehmend mit hohen Belastungen verbunden sind.

Gerade nach der Umsetzung des neuen Studiensystems, des sogenannten Bologna-Prozesses, scheinen sich viele Studenten überfordert zu fühlen: *Immer mehr Studenten leiden unter Burnout* (Schultz, 2007), *Burnout bei Studenten: Absturz der Überflieger* (Wöhrlé, 2011), *Total ausgebrannt: Burn-out erreicht Unis* (Schwarz, 2009),

Ausgebrannte Studenten: Lost in Perfection (Trenkamp, 2011), etc. – die Liste der aktuellen Schlagzeilen und Studien ist lang. Gegenstimmen allerdings warnen vor zu eiligen Diagnosen und vor einer Verallgemeinerung starken Stressempfindens zum Phänomen *Burnout*, gerade bei Studenten. Viele sehen in dem Begriff *Burnout* lediglich eine „Stress-als-Lifestyle-Anmutung“ (Meckel, 2011, S. 36) – ein Modewort, das „zum erfolgreichen Berufsleben [gehört] wie das Eigenheim zur Vorbildfamilie“ (Meckel, 2011, S. 36). Hierbei stellt sich die Frage, wo die Grenzen zu einer Erkrankung zu ziehen sind. Konsens scheint zu sein, dass *Burnout* – wie auch die Depression – mit einer emotionalen Erschöpfung beginnt (Burisch, 2006). Hier soll im Rahmen der vorliegenden Studie angesetzt werden.

Wie gestaltet sich die Situation bei Studierenden? In welchem Maße sind Studenten erschöpft, und warum sind es die einen mehr als die anderen? Welche Rolle spielt der Bologna-Prozess? Gibt es Wege, dem Stress zu entkommen und ihn zu bewältigen? Welche Strategien lassen sich einsetzen, um emotionaler Erschöpfung etwas entgegen zu setzen? – Um Antworten auf diese Fragen zu finden, wurde im Zuge einer Bachelorarbeit an der Hochschule Fresenius in Hamburg eine Untersuchung zur emotionalen Erschöpfung bei Studierenden durchgeführt, deren Kernergebnisse im Folgenden genauer erläutert werden.

¹ Burnout ist im ICD-10 (Stand 2011) nicht als anerkannte Krankheit definiert. Unter der Ziffer Z 73.0 ist Burnout demnach als Rahmen- oder Zusatzdiagnose anzusehen.

² Aus Gründen der Lesbarkeit wird im Weiteren auf eine durchgängige Angabe männlicher und weiblicher Formen verzichtet. Wenn nicht speziell differenziert, sind immer Männer und Frauen zugleich gemeint.

2 Stress und Burnout

Da sich die vorliegende Studie mit dem Phänomen *Burnout* beschäftigt, soll der Begriff zunächst in den Bereich der Stressforschung eingeordnet werden. Es lassen sich in der Forschung zahlreiche, in Teilen überlappende Stressmodelle und -konzepte finden, so dass man mit Udris und Frese bereits 1988 sagen konnte: „Die Verarbeitung der immensen Literatur stellt für den Stressforscher selbst vielfach Stress dar“ (S. 442).

Folgt man Semmer (1999), der das Konzept des *Ungleichgewichts* als kleinsten gemeinsamen Nenner betrachtet, lässt sich als *Stress* die Reaktion auf ein bestimmtes Ereignis bzw. einen Reiz beschreiben, durch welche der Organismus aus seinem Gleichgewicht gebracht oder zumindest stark beansprucht werden kann (vgl. Zimbardo & Gerrig, 2008). Das Individuum befindet sich demnach in einem Zustand, in dem es „die Erfordernisse der Situation als schwierig wahrnimmt oder denkt, dass diese Erfordernisse die eigenen Ressourcen übersteigen und das Wohlergehen bedrohen“ (Jonas, Stroebe & Hewstone, 2007, S. 607). Da sich die individuelle Wahrnehmung der Menschen in der Regel aber nicht als objektiv gegeben bezeichnen lässt, entsteht Stress nach kognitiven Stresstheorien „durch Verarbeitung und Bewertung von Situationen innerhalb einer Person“ (Eppel, 2007, S. 18).

Reize und Ereignisse, die das Individuum in seiner ursprünglichen Balance stören können, bezeichnet man als *Stressoren*. *Externe* Stressoren sind dabei Bedingungen, die durch die Außenwelt gegeben werden, *interne* Stressoren bestehen aus „Gedanken oder Gefühlen oder komplexen inneren Zuständen“ (Erdmann & Janke, 2008, S. 21). Stressoren müssen dabei nicht immer negativer Art sein, sondern können positiv sein: Eine Hochzeit z. B. kann ein enormes Stressereignis darstellen, da sie ein gewisses Maß an Anpassung erfordert (Davison, Neale & Hautzinger, 2007). Zu den Reaktionen, die durch Stressoren hervorgerufen werden können, zählen beispielsweise Nervosität, höhere Reizbarkeit, Erschöpfung oder auch Schlafstörungen (Eppel, 2007).

Kognitive und interaktionale Modelle wie das bekannte Modell von Lazarus (1999, Lazarus & Folkmann, 1984) können auch interindividuelle Unterschiede erklären, indem besonders die kognitiven Vermittlungsprozesse in den Blick geraten. Lazarus unterscheidet hierbei verschiedene Bewertungsprozesse. Zunächst wird dabei die aktuelle Situation (z. B. eine Klausur, die geschrieben werden muss) daraufhin beurteilt, ob sie potenziell *gleichgewichtsstörend* erscheint. Sollte das Ergebnis dieser sog. „primary appraisal“ zu einer Bedrohlichkeitseinschätzung führen (z. B. „Bei diesem Fach könnte ich durchfallen.“), so wird in einem zweiten Schritt eingeschätzt, ob genügend Ressourcen wie etwa Zeit und entsprechende Fähigkeiten vorhanden sind („secondary appraisal“). Hieraufhin wird die Situation erneut eingeordnet und geprüft. Zum Modell gehören auch unterschiedlich hilfreiche *Bewältigungsstrategien*, auf die in Abschnitt 2.4 näher eingegangen wird. Um die Vielzahl verschiedener kognitiver Modelle zu integrieren, legt beispielsweise Schuler (1985) eine umfangliche prozessorientierte Variablenheuristik vor.

2.1 *Burnout* als Erkrankung?

Besonders in den letzten Jahren wurde nun der Begriff *Burnout* (Engl. *ausgebrannt*) häufig verwendet, sodass sich annehmen ließe, *Burnout* sei aus gegenwärtig bestehenden wirtschaftlichen, sozialen oder auch gesellschaftlichen Verhältnissen heraus entstanden. Das Phänomen selbst ist alt, bereits im Alten Testament sind Beschreibungen von „*Burnout*“ (Elias, Moses) zu finden (Burisch, 2006, S. 4). Den Begriff hat jedoch der Psychoanalytiker Freudenberg Mitte der 1970er Jahre eingeführt, um damit gesundheitliche Folgen beruflicher Überlastung vor allem im sozialen Bereich zu bezeichnen, ohne dass bereits eine Krankheit vorliegt (Freudenberg, 1974).

Einheitlich verbindliche Diagnosekriterien liegen bis heute nicht vor (Korczak, Kister & Huber, 2010). In der zehnten *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* (ICD-10, Dilling, Mombour & Schmidt, 1999) ist *Burnout* lediglich als Zusatzdiagnose (Z73.0 Chronischer Erschöpfungszustand) aufgeführt, sodass oftmals die Diagnose *Depression* (F32.X, z. B. F32.1 mittelgradige Episode), *Angst und Depression* (F41.2) gemischt oder *Anpassungsstörung* (F43.2) vergeben wird.

Nach Sozialpsychologen wie Maslach und ihren Kollegen ist *Burnout* „ein dauerhafter, negativer arbeitsbezogener Seelenzustand“, welcher „in erster Linie von Erschöpfung gekennzeichnet [...] ist, begleitet von Unruhe und Anspannung [...], einem Gefühl verringerter Effektivität, gesunkener Motivation und der Entwicklung dysfunktionaler Einstellungen und Verhaltensweisen bei der Arbeit“ (Schaufeli & Enzmann, 1998, S. 36). Ungünstige Bewältigungsstrategien trügen dazu bei, dass sich *Burnout* oft selbst aufrechterhält. Das Team um Maslach führte auch die einschlägige Unterteilung in die drei Dimensionen „emotionale Erschöpfung“, „Distanzierung von der Arbeit“ und „verringerte Arbeitsleistung“ ein (Maslach, Leiter & Schaufeli, 2009). Ähnlich diesen drei Dimensionen werden in der ICD-10 *depressive Stimmung*, *Verlust von Freude* und *Interesse- und Antriebsminderung* als Hauptsymptome einer depressiven Störung benannt.

Burisch (2006) erweitert die aufgeführte Definition durch zwei weitere wichtige Punkte. Zum einen betont er, dass *Burnout* nicht direkt als „Zustand [...] über Nacht kommt“ (Burisch, 2006, S. 19), sondern vielmehr als ein Prozess anzusehen ist, der sich relativ langsam entwickeln kann. Zum anderen führt er auf, dass *Burnout* zwar in erster Linie bei berufstätigen Personen diagnostiziert wird, sich aber ebenso bei anderweitig beschäftigten Menschen, wie bei Schülern oder Studenten, Arbeitslosen oder arbeitsuchenden Menschen beobachten lässt (Burisch, 2006).

Aufgrund des Prozessgedankens haben sich zahlreiche Stufenmodelle entwickelt. Unter anderem Edelwich und Brodsky (1980), Freudenberg und Richelson (1983) und auch Pines und Maslach (1978) sind der Meinung, dass Symptome in einer gewissen Reihenfolge auftreten, die sich in *Symptomkategorien* zusammenfassen lassen. Diese werden auch als *Phasentheorien* beschrieben (Burisch, 2006).

Einschlägig bekannt ist die Phasentheorie nach Maslach, die mittels des *Maslach Burnout Inventorys* (Maslach & Jackson, 1981) messbar gemacht wurde. Auch wenn die Konstruktvalidität des Fragebogens umstritten ist (Überschneidungen mit Messinstrumenten für Arbeitszufriedenheit oder auch depressiven Verstimmungen sind dokumentiert), wurde das *Maslach Burnout Inventory* (MBI) bereits bei fast 90% aller bis 2006 veröffentlichten Studien in Bezug auf *Burnout* angewandt (Burisch, 2006).

2.2 Ursachen von Burnout

Die Frage, wie *Burnout* zu Stande kommt, welche Ursachen und Umstände es begünstigen, führt zu komplexen Bedingungsmodellen. Schaufeli und Enzmann (1998) geben an, das Syndrom entstehe „aus einer Fehlanpassung von Intentionen und Berufsrealität“ (Schaufeli & Enzmann, 1998, S. 36). Dies würde bedeuten, dass sich ein *Burnout* entwickeln würde, sobald die individuellen Bestrebungen und Zielvorstellungen einer Person im Job oder in einer anderen Beschäftigung nicht erfüllt oder auch kontrolliert werden können, bzw. kurz gesagt, einfach nicht übereinstimmen.

Betrachtet man weitere Untersuchungen, spielen auch personelle Faktoren bei der Entstehung von *Burnout* eine Rolle, sodass vor allem Personen betroffen sein können, die zu Beginn ihrer Tätigkeit „besonders begeisterungsfähig und idealistisch“ (Nawrath, 2005, S. 91) gewesen sind. Auch bereits bestehende Krankheiten, wie Depressionen, können Ursprung für das Syndrom sein (Schneglberger, 2010).

Zusammenfassend soll anhand der bereits genannten Literatur festgehalten werden, dass die Ursachen für das *Burnout-Syndrom* vielfältig sind. Hierzu zählen demnach sowohl arbeits- und berufsbedingte Faktoren, wie z. B. die Anforderungen und das Stresslevel der Beschäftigung, als auch persönliche Faktoren des Individuums, wie hoher Ehrgeiz, Anspruch oder Idealismus (u. a. Nawrath, 2005). Aber auch körperliche oder psychische Faktoren können relevant sein ebenso wie Faktoren aus dem Privatleben (u. a. Schneglberger, 2010). Übersichtlich lassen sich die Faktoren in einem sogenannten Ursachenkomplex darstellen (vgl. Abbildung 1).

Die Gefahr, ein *Burnout* zu entwickeln, entsteht allerdings erst dann, „wenn [...] eigene Bedürfnisse und Grenzen vernachlässigt, langfristig übergangen, ignoriert oder gar nicht mehr wahrgenommen werden, [...] eine Tätigkeit ausgeübt wird, die sich nicht in sicheren Grenzen bewegt und für deren Bewältigung die persönlichen und/oder fachlichen Voraussetzungen fehlen [...]“ (Engels, 2010, o.S.). Das Erleben von *Burnout* ist immer Resultat des Erlebens von Stress, also abhängig von der eigenen Wahrnehmung und Empfindung (Engels, 2010).

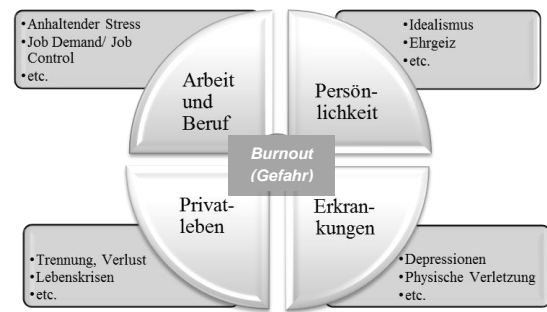


Abbildung 1: Ursachenkomplex des *Burnout-Syndroms* (eigene Darstellung in Anlehnung an Nawrath, 2005, S. 91, und Schneglberger, 2010, S. 40 ff.).

2.3 Emotionale Erschöpfung

Unter emotionaler Erschöpfung lässt sich, wie bereits erwähnt, die erste Stufe eines *Burnout*-Prozesses verstehen. Gusy, Drewes, Fischer und Lohmann (2009) sprechen im Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung auch von dem Leitsymptom des *Burnout-Syndroms*, da es den Prozess von Anfang an prägt und ausschlaggebend für den weiteren Verlauf ist (Gusy et al., 2009). Gemäß Maslach und Jackson (1981) reicht in der Phase der emotionalen Erschöpfung allein der Gedanke an die Arbeit aus, um sich ermüdet und erschöpft zu fühlen. Zudem kann der emotionalen Erschöpfung eine psychische Erschöpfung angerechnet werden, die Schlafstörungen hervorruft und das Immunsystem schwächt, sodass eine höhere Anfälligkeit für Erkrankungen wie z. B. Erkältungen oder Kopfschmerzen besteht. Auch erhöhte Reizbarkeit kann als Symptom der emotionalen Erschöpfung festgestellt werden (Burisch, 2006). Diese ersten Anzeichen des eigenen Körpers sollen den Menschen eigentlich warnen und ihn darauf aufmerksam machen, dass er sich ausruhen bzw. seinen derzeitigen Lebensstil verändern sollte (Zimbardo & Gerrig, 2008). Emotionale Erschöpfung resultiert direkt aus einer bereits beschriebenen emotionalen, psychischen oder auch körperlichen Anstrengung und lässt sich so auch als Stress-Dimension betiteln (Schneglberger, 2010).

2.4 Coping

Innerhalb der klinischen Psychologie lassen sich eindeutige Beziehungen zwischen Belastung bzw. Stress und Krankheit finden. Wie im vorherigen Abschnitt bereits festgestellt wurde, kann sich auch eine emotionale Erschöpfung negativ auf das individuelle Wohlbefinden auswirken und Einfluss auf die Gesundheit nehmen. Doch reagiert nicht jeder Mensch gleich auf ähnliche Belastungen. Hierbei besteht die Annahme, dass ausschließlich subjektive Definitionen psychischer Stressoren möglich sind (vgl. z. B. Davison et al., 2007), also eine – mehr oder weniger bewusste – individuelle Entscheidung stattfindet, ob eine Situation in ihrem zeitlichen Zusammenhang als Stress empfunden wird oder nicht. In der Psychologie lassen sich derartige, individuelle Reaktionen auch als *Copingstrategien* beschreiben (Davison et al., 2007). Unter dem Begriff des *Copings* versteht man demnach „die Art und Weise, wie Menschen versuchen, ein Problem zu bewältigen oder mit den damit verbundenen Emotionen umzugehen“ (Davison et al., 2007, S. 236).

Nach Lazarus und Folkmann (1984) lassen sich zwei grundlegende Dimensionen des Copings unterscheiden, das *problemorientierte* und das *emotionsorientierte Coping*. Das *problemorientierte Coping* beschreibt direkte Handlungen, durch die Probleme gelöst werden, wie z. B. die direkte Suche nach Informationen. Ein Schüler oder Student würde sich z. B. einen mehrmonatigen Zeit- und Arbeitsplan erstellen, in welchem er seine Lerneinheiten fest regelt. Die stressauslösende Quelle soll direkt angegangen und reduziert werden. Weitere Beispiele für problemorientiertes Coping wären auch Flucht oder Kampf (vgl. Zimbardo & Gerrig, 2008). Das *emotionsorientierte Coping* hingegen basiert auf denjenigen Anstrengungen, die das Individuum unternimmt, „um die negativen emotionalen Reaktionen auf Stress abzubauen, indem beispielsweise Ablenkung vom Problem, Entspannung oder Unterstützung gesucht wird“ (Davison et al., 2007, S. 236). Es handelt sich um Aktivitäten, die direkt am eigenen Körper (u. a. Einnahme von Medikamenten) oder der eigenen Psyche (z. B. eine geplante Ablenkung oder Fantasien) ansetzen. Der Stressor selbst wird hierbei nicht verändert. Ist ein Problem von vornherein nicht lösbar, können andauernde und fehlschlagende Versuche zu seiner Bewältigung schließlich zur Frustration führen anstatt zur Beruhigung (vgl. Lazarus & Folkmann, 1984).

Hieran schließt sich eine weitere wichtige Differenzierung an: Erfolgreiche Stressverarbeitungsweisen bezeichnen Erdmann und Janke (2008) als *adaptiv* und führen diesen Begriff auf die *Adaption*, die Anpassung, zurück. Adaptive Stressverarbeitungsweisen bedeuten demnach, dass das Gleichgewicht, welches zuvor durch äußere oder innere Stressoren verletzt wurde, wieder hergestellt werden kann. Führen Stressverarbeitungsweisen hingegen zu einer Verstärkung oder Verlängerung des Stressgeschehens, sprechen die Autoren von *maladaptiven Strategien*, es sei denn, „die Energie für lebensnotwendige Handlungen wird [hierdurch] aufrecht erhalten“ (Erdmann & Janke, 2008, S. 56), was somit doch wiederum zu einer adaptiven Lösung führt. Um einen Überblick über die Stressverarbeitungsweisen zu erhalten, werden in der folgenden Abbildung 2 unterschiedliche Arten des Copings am Beispiel des Umgangs mit einer BWL-Prüfung erläutert.

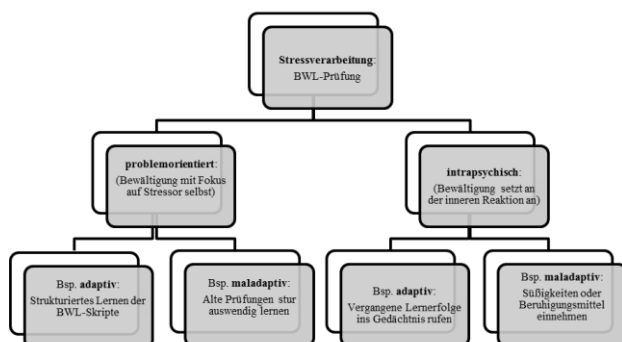


Abbildung 2: Adaptive und maladaptive Stressverarbeitungsstrategien (Eigene Darstellung).

3 Der Bologna-Prozess

Da die vorliegende Studie Studierende mit ihrem Stress empfinden in den Blick setzt, soll im Folgenden der konkrete Rahmen der Untersuchung näher skizziert werden. Historisch fällt der Blick dabei auf die sogenannte „Bologna-Reform“, deren Entstehung kurz umrissen werden soll.

Mit der Öffnung der Märkte im Rahmen der Globalisierung geht nach wie vor ein zunehmendes Wachstum des Wettbewerbs einher; gut ausgebildete Fachkräfte sind weltweit gefragt, und Bildung wird zu einer der wichtigsten Ressourcen überhaupt (Brändle, 2010). Viele Staaten der Europäischen Union stellten dabei fest, dass es Nachholbedarf auf der eigenen Bildungsebene gibt, besonders innerhalb der eigenen Hochschulsysteme. Es kam zunehmend die Frage auf, „wie Ausbildung geschaffen sein muss, damit sie zur Beschäftigungsfähigkeit [...] führt“ (Walter, 2006, S. 190). Denn nicht nur sahen viele Länder die Studienzeit als zu lang an, auch lag die durchschnittliche Studienabbrecher-Quote in Europa vor 1999 noch bei knapp 40 Prozent. International betrachtet galt die damals vorherrschende Vielzahl nationaler Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt als hinderlich, weil z. B. Kenntnisse der Absolventen nicht miteinander vergleichbar waren (Eckhardt, 2005). Haug und Tauch (2001, S.6) formulieren dieser Unübersichtlichkeit entsprechend: „[There are] even more systems than countries“.

Aufgrund dieser Umstände wurden im Bereich der Bildung Veränderungen und Neuerungen gefordert. 1999 folgte der wohl bekannteste Eingriff in das europäische Bildungssystem, der damals ins Leben gerufene „Bologna-Prozess“. Er zielt darauf ab, eine Vereinheitlichung des gesamten Lehr- und Lerngebäudes europaweit umzusetzen, um ein „kohärentes und kompatibles Hochschulsystem zu schaffen, das [...] international und global wettbewerbsfähig sein soll“ (Walter, 2006, S. 13), wobei bis zum Jahre 2010 das Hauptziel des Aufbaus eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes erreicht werden sollte (Brändle, 2010). Die vorgenommenen Änderungen sollten sich „positiv auf die Lehre und die Entscheidung der Studierenden [...] und [...] die Organisationsabläufe in den Hochschulen“ auswirken (HRK, o. J., o. S.). Die Autonomie der Hochschulen samt ihrer individuellen Hochschulpolitik sollte dabei aber nicht eingeschränkt werden (Bologna Declaration, 1999).

Das wohl bekannteste Merkmal des Bologna-Prozesses ist die Einführung des einheitlichen und doppelstufigen Abschlussystems von Bachelor und Master, mit dessen Ausgestaltung sich Studierende und Lehrende seither konfrontiert sehen und das insbesondere mit seiner Umstellung auf sogenannte Credit Points (GD Bildung und Kultur, 2007; Walter, 2006) besondere Anforderungen zu stellen scheint. Genau um diese Auswirkungen des neuen Studiensystems auf das persönliche Empfinden der Studierenden ist Betrachtungsgegenstand dieser Befragungstudie.

4 Untersuchungshypothesen

Vor dem Hintergrund der ausgeführten stresstheoretischen Konzepte sowie deren Anwendung auf den konkreten Untersuchungskontext „Studierende vor und nach Bologna“ ergeben sich damit die folgenden Fragestellungen.

Wie bereits festgehalten werden konnte, besteht die Annahme, dass Studenten des neuen Studiensystems häufiger Anzeichen emotionaler Erschöpfung aufweisen als Studenten des alten Systems.

H1: *Studenten des neuen Studiensystems zeigen höhere Werte emotionaler Erschöpfung als Studenten des alten Studiensystems.*

Die Ursachen emotionaler Erschöpfung von Studierenden konnten gemäß Gusy, Drewes und Lohmann (2010) hauptsächlich anhand vier verschiedener Dimensionen festgemacht werden. Hierzu zählt, dass Studenten des neuen Systems (1) die an sie gestellten *Anforderungen* als höher bewerten, dass sie denken, einen (2) niedrigeren *Handlungs-* und (3) *Zeitspielraum* zu besitzen. Auch sei (4) ihre *Work-Live-Balance* nicht so ausgeglichen wie bei Studenten des alten Systems. Hierzu werden folgende vier Hypothesen aufgestellt und überprüft:

H2a: *Studenten des neuen Studiensystems bewerten Anforderungen in ihrem Studium höher als Studenten des alten Studiensystems.*

H2b: *Studenten des neuen Studiensystems bewerten den Handlungsspielraum in ihrem Studium niedriger als Studenten des alten Studiensystems.*

H2c: *Studenten des neuen Studiensystems bewerten ihre Work-live-Balance nicht als so ausgeglichen wie Studenten des alten Studiensystems.*

H2d: *Studenten des neuen Studiensystems bewerten ihren Zeitspielraum im Studium geringer als Studenten des alten Studiensystems.*

In Kapitel 2 konnte festgestellt werden, dass adaptive Stressbewältigungs- bzw. Copingstrategien ein Stressgeschehen oder -erlebnis in der Regel verhindern, vermindern oder eventuell auch vollständig aufheben können. In Bezug auf die von Studenten am häufigsten genutzten *Copingstrategien* lässt sich Hypothese H3 formulieren:

H3: *Es gibt einen negativen Zusammenhang zwischen adaptiven Stressbewältigungsstrategien und dem Ausmaß an Anzeichen emotionaler Erschöpfung.*

Basierend auf den exemplarisch günstigen aktionalen und intrapsychischen Stressverarbeitungsweisen lassen sich weitere Annahmen aufstellen, die in dieser Untersuchung geprüft werden:

H3a: *Je deutlicher Studenten die Stärke, Dauer oder Gewichtigkeit einer Belastung abwerten (Bagatellisierung), desto weniger Anzeichen emotionaler Erschöpfung zeigen sie.*

H3b: *Je mehr Studenten sich Erfolge, Anerkennung und Selbstbestätigung verschaffen (Selbstbestätigung), desto weniger Anzeichen emotionaler Erschöpfung zeigen sie.*

H3c: *Je stärker Studenten Situationen analysieren, Handlungen zur Kontrolle oder Problemlösung planen und ausführen (Selbstinstruktion), desto weniger zeigen sie Anzeichen emotionaler Erschöpfung.*

Allerdings sind auch maladaptive Strategien nicht zu vernachlässigen, da viele Studenten ihren persönlich wahrgenommenen Stress nicht vollends bewältigen oder reduzieren können und schließlich psychisch und physisch unter ihm leiden.

H4: *Es gibt einen positiven Zusammenhang zwischen maladaptiven Stressbewältigungsstrategien und dem Ausmaß an Anzeichen emotionaler Erschöpfung.*

Auch hier sollen individuelle Verarbeitungsstrategien anhand der nachfolgenden Annahmen näher untersucht werden:

H4a: *Je mehr Studenten sich von ihren Mitmenschen zurückziehen (soziale Abkapselung), desto eher zeigen sie Anzeichen emotionaler Erschöpfung.*

H4b: *Je eher sich die Studenten gedanklich nicht lösen können (gedankliche Weiterbeschäftigung), desto mehr Anzeichen emotionaler Erschöpfung werden sie aufweisen.*

H4c: *Je mehr Studenten sich selbst bemitleiden (Selbstmitleid), desto eher zeigen sie Anzeichen emotionaler Erschöpfung.*

Zusätzlich zu den in den vorangegangenen Abschnitten formulierten Hypothesen soll untersucht werden, ob Zusammenhänge zwischen emotionaler Erschöpfung bei Studenten des Bachelor- und Mastersystems und bestimmten persönlichen Merkmalen auszumachen sind. Explorativ wurden daher die folgenden Annahmen geprüft:

H5: *Männer zeigen häufiger Anzeichen emotionaler Erschöpfung als Frauen.*

H6: *Je älter der Student ist, desto weniger zeigt er Anzeichen emotionaler Erschöpfung.*

H7: *Je länger Studenten studieren, desto häufiger weisen sie Anzeichen emotionaler Erschöpfung auf.*

H8: *Studenten, die sich in einer Beziehung befinden, zeigen weniger Anzeichen emotionaler Erschöpfung als Studenten, die sich in keiner Beziehung befinden.*

H9: *Je höher die zeitliche Belastung eines Studenten durch einen Nebenjob, desto eher zeigt er Anzeichen emotionaler Erschöpfung.*

5 Methode

Im Dezember 2011 nahmen insgesamt 1693 Studierende an einer Online-Befragung zum Thema „Emotionale Erschöpfung bei Studenten – Die Rolle persönlicher Copingstrategien und veränderter Rahmenbedingungen im Studiensystem“ teil. Die Rekrutierung erfolgte hierbei primär über die E-Mailverteiler der Universitäten Köln und Bremen und der Hochschule Fresenius in Hamburg. Auch durch persönliche Ansprache in den sozialen Netzwerken *Studi-VZ* und *Facebook* konnten Teilnehmer gewonnen werden.

Die Stichprobe besteht überwiegend aus Frauen ($N = 1183$, entspricht 70%). Das Durchschnittsalter beträgt 23 Jahre ($M = 23.31$ Jahre; $SD = 3.88$). Es nahmen 1382 Bachelor- und Masterstudenten (neues Studiensystem), 77 Magister- und Diplomstudenten (altes Studiensystem) und 234 Studenten anderer Studiensysteme teil, welche sich derzeit durchschnittlich im vierten Semester ($M = 4.29$ Semester, $SD = 3.44$) befinden. 52% der Studierenden gaben an, in einer festen Beziehung zu sein und 60% hatten einen Nebenjob, in den sie durchschnittlich sieben Stunden ihrer Freizeit investierten ($M = 7.01$ Stunden, $SD = 7.88$). Eine Unterscheidung hinsichtlich des Studienganges und des finanziellen Einkommens fand nicht statt.

5.1 Messinstrument

Als zentrales Konstrukt wurde die erste Dimension bzw. das Leitsymptom (Gusy et al., 2009) eines *Burnouts*, die emotionale Erschöpfung, erhoben. Hierbei wurden die Gedanken und Gefühle von Studenten gegenüber ihrem Studium anhand einer siebenstufigen Häufigkeitsskala abgefragt. Die acht Items bezogen sich unter anderem auf die gefühlsmäßige Überlastung, Frustration, Härte des Lernens, Müdigkeit und auch generelle Belastung. Die Items entstammen zwei Fragebogeninstrumenten: Drei Items, speziell bezogen auf emotionale Aspekte, sind dem ursprünglichen *Maslach Burnout Inventory* (MBI; Maslach & Jackson, 1981) entlehnt, wurden jedoch konkret umformuliert und an die studentische Stichprobe angepasst. Fünf Items stammen aus dem *Maslach-Burnout-Inventory-Student-Survey* (MBI-SS) nach Gusy et al. (2009), einer speziell auf Studenten bezogenen Version des MBI.

Des Weiteren beleuchtete der Fragebogen die in vier Dimensionen gegliederten Ressourcen und Belastungen des neuen Studiensystems. Diese repräsentieren die veränderten Rahmenbedingungen. Gemäß Gusy, Drewes und Lohmann (2010) lassen sie sich wie folgt gliedern: 1) *Anforderungen* im Studium, 2) *Handlungs-* und 3) *Zeitspielraum* im Studium und 4) *Work-Life-Balance*. Die erste Dimension (*Anforderungen* im Studium) erfasst anhand einer sechsstufigen Häufigkeitsskala, wie Studenten Aufgaben, Inhalte und Veranstaltungen ihres Studiums bewerten, bzw. inwiefern sie sich ihnen gewachsen fühlen. Beim *Handlungsspielraum* geht es um das autonome und selbstständige Arbeiten im Rahmen von Studienarbeiten, Studienveranstaltungen oder allgemeinen Tätigkeiten im Studium. Die dritte Dimension *Zeitspielraum* beschäftigt sich mit den Vor- und Nachbearbeitungszeiten für das Studium.

Work-Life-Balance bezieht sich auf die Vereinbarkeit von Studium und Privatleben: Zeit für Hobbys, Vereinbarkeit mit Verabredungen mit Freunden und Zeit für sich selbst sind hier erfragte Aspekte.

Den dritten Inhaltsbereich des Fragebogens bildeten die Strategien, die Studierende zur Bewältigung von Stress einsetzen können. Die Bewältigungsstrategien umfassen hierbei in Anlehnung an den *Stressverarbeitungsfragebogen* (SVF) nach Erdmann und Janke (2008) sowohl *aktionale* (problemorientierte) als auch *intrapsychische* (emotionsorientierte) Reaktionen auf Stress. Aus forschungsökonomischen Gründen wurden sechs Coping-Dimensionen – drei adaptive und drei maladaptive – im Rahmen der Studie betrachtet: Die drei günstigen (adaptiven) Strategien umfassen *Bagatellisierung*, *Selbstbestätigung* und *Situationskontrolle*. Bei den drei ungünstigen (maladaptiven) Strategien handelt es sich um *soziale Abkapselung*, *gedankliche Weiterbeschäftigung* und *Selbstmitleid*. Die Teilnehmer konnten diese Fragen auf einer fünfstufigen Skala einschätzen.

Ergänzend wurden einige handlungsorientierte, pragmatische Copingstrategien abgefragt wie Erholungs-/und Entspannungsphasen, Lerngruppen, Arbeitspläne und Sport. Dabei wurde nach der Nutzung dieser Methoden gefragt (in Anlehnung an Botsch et al., 2011). Mehrfachnennungen waren hierbei ebenso möglich wie weitere eigene Angaben.

5.2 Reliabilität

Die Überprüfung der Konstrukte bzgl. ihrer internen Konsistenz zeigt meist sehr gute Werte. Die hierfür berechneten Cronbachs-Alpha-Werte sind folgend in Tabelle 1 dargestellt:

Tabelle 1: Interne Konsistenz der Messinstrumente

Konstruktgruppe	Konstrukt	Cronbachs Alpha	Itemanzahl
Emotionale Erschöpfung		.92	8
Auswirkungen veränderter Rahmenbedingungen	Anforderungen	.81	5
	Handlungsspielraum	.59	3
	Work-live-Balance	.83	3
	Zeitspielraum	.79	4
Adaptive Copingstrategien	Gesamtskala	.59	18
	Subskala Bagatellisierung	.78	6
	Subskala Selbstbestätigung	.86	6
	Subskala Selbstinstruktion	.83	6
Maladaptive Copingstrategien	Gesamtskala	.71	18
	Subskala Soziale Abkapselung	.94	6
	Subskala Gedankliche Weiterbeschäftigung	.93	6
	Subskala Selbstmitleid	.87	6

Mit Ausnahme der Konstrukte *Handlungsspielraum* und der Gesamtskala *Adaptive Copingstrategien* liegen alle Werte über $\alpha > .65$ und erzielen damit akzeptable bis exzellente Werte (Bortz & Döring, 2009).

6 Ergebnisse

6.1 Studiensystemvergleich

Vorab ist an dieser Stelle zunächst der deutliche Unterschied in der Stichprobengröße zu erwähnen. Es stehen 1382 Studenten des neuen Studiensystems 77 Studenten des alten Systems gegenüber. Hypothesenkonform zeigt sich bei der Auswertung, dass die Studierenden des neuen Studiensystems signifikant höhere Werte emotionaler Erschöpfung aufweisen als Studierende des alten Studiensystems (vgl. Tabelle 2).

Bei den veränderten Rahmenbedingungen, denen die Studierenden im Studium ausgesetzt sind, zeigen sich ebenfalls signifikante Unterschiede zwischen den Studiensystemen. Die Anforderungen im Studium, der Handlungsspielraum, der Zeitspielraum sowie die Work-Live-Balance werden durch Studenten des Bachelor- und Mastersystems insgesamt als negativer bzw. eingeschränkter bewertet als durch Studenten des Diplomsystems. Alle mittels *t-Test* respektive *U-Test für unabhängige Stichproben* geprüften Mittelwertunterschiede sind signifikant (vgl. Tabelle 2). Hypothese 1 und alle Teilhypothesen 2 gelten damit als bestätigt.

Tabelle 2: Vergleich Bachelor- und Diplomsystem mittels T-Test bzw. Mann-Whitney-U-Test für unabhängige Stichproben bzgl. emotionaler Erschöpfung und veränderter Rahmenbedingungen im Studium

Konstrukte	Bachelorstudenten vs. Diplomstudenten	Signifikanz
Emotionale Erschöpfung	$M = 3.36, SD = 1.38$ $M = 2.91, SD = 1.40$	$t(1457) = 3.84, p < .01$
Anforderungen im Studium	$M = 3.27, SD = 0.82$ $M = 3.03, SD = 0.85$	$t(1457) = 2.47, p < .05$
Handlungsspielraum im Studium	$M = 3.12, SD = 0.88$ $M = 3.80, SD = 0.90$	$t(1457) = 6.59, p < .01$
Work-Live-Balance	$M = 3.27, SD = 1.06$ $M = 3.77, SD = 1.17$	$t(1457) = 4.01, p < .01$
Zeitspielraum im Studium	$M = 3.29, SD = 0.95$ $M = 3.64, SD = 0.98$	$t(1457) = 4.01, p < .01$

6.2 Emotionale Erschöpfung im neuen Studiensystem

Wie in Abbildung 3 ersichtlich, berichten die meisten Studenten Anzeichen emotionaler Erschöpfung *einige Male im Jahr und seltener* (26%) bzw. *einmal im Monat* (25%). Jeweils ein Sechstel der Bachelor- und Masterstudenten zeigen *nie* (17%) oder *einige Male im Monat* (16%) derartige Anzeichen. Etwas über zehn Prozent fühlen sich *einmal pro Woche* (12%) erschöpft, gefolgt von *einigen Malen pro Woche* (4%). *Täglich* sind es weniger als ein Prozent (0%).

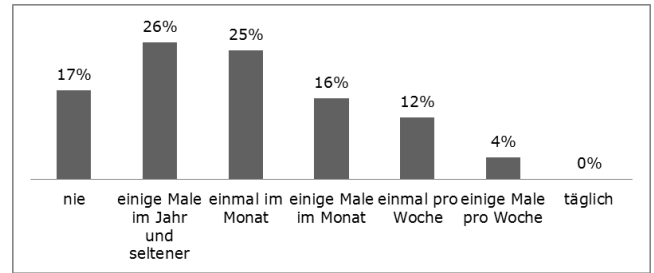


Abbildung 3: Häufigkeiten der Anzeichen emotionaler Erschöpfung bei Bachelor- und Masterstudenten.

Entgegen der Erwartungen lassen sich weder für das Alter, die akademische Erfahrung, das Geschlecht, den Beziehungsstatus oder die Intensität des Nebenjobs signifikante Zusammenhänge zu emotionaler Erschöpfung dokumentieren (vgl. Tabelle 3). H5 bis H9 können damit nicht bestätigt werden.

Tabelle 3: Korrelationen und Mann-Whitney-U-Tests für unabhängige Stichproben bzgl. soziodemografischer Daten und emotionaler Erschöpfung bei Bachelor- und Masterstudenten

Variablen	Mittelwerte, Standardabweichung	Tests und Signifikanz
Akademische Erfahrung	$M = 3.65$ Semester, $SD = 2.76$	$r(1380) = .02, p > .05$
Alter	$M = 23.04$ Jahre; $SD = 3.80$	$r(1380) = -.01, p > .05$
Nebenjob Std./Woche	$M = 6.60$ Stunden, $SD = 7.82$	$r(1380) = -.01, p > .05$
Beziehungsstatus	Single = 670 Vergeben = 712	$U(1380) = -.84, p > .05$
Geschlecht	Frauen = 959 Männer = 423	$U(1380) = 1.2, p > .05$

6.3 Emotionale Erschöpfung und Rahmenbedingungen

Zwischen der Gesamtskala zur emotionalen Erschöpfung und der Wahrnehmung der veränderten Rahmenbedingungen finden sich durchweg signifikante Korrelationen (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Korrelationen zwischen emotionaler Erschöpfung und den veränderten Rahmenbedingungen bei Bachelor- und Masterstudenten

Konstrukte	Emotionale Erschöpfung
Anforderungen im Studium	.55**
Handlungsspielraum im Studium	-.28**
Work-Live-Balance im Studium	-.63**
Zeitspielraum im Studium	-.66**

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 signifikant.

Erwartungsgemäß zeigen sich dabei negative Zusammenhänge zu den Bereichen Handlungsspielraum, Work-Live-Balance und Zeitspielraum und eine positive Korrelation mit den Anforderungen im Studium.

6.4 Emotionale Erschöpfung und Coping

Zwischen den (untersuchten) Stressbewältigungsstrategien der Studierenden und dem Grad der emotionalen Erschöpfung bestehen signifikante Zusammenhänge. Die adaptiven Strategien Bagatellisierung, Selbstbestätigung und Selbstinstruktion gehen hypothesenkonform (H 3 und Unterhypothesen) mit einer geringeren emotionalen Erschöpfung einher – wobei die Korrelationen als schwach einzuordnen sind, wohingegen die maladaptive Strategien Soziale Abkapselung, Gedankliche Weiterbeschäftigung sowie Selbstmitleid deutlicher positiv mit emotionaler Erschöpfung korrelieren (Hypothese 4 und Subhypothesen; vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Korrelationen zwischen emotionaler Erschöpfung und Copingstrategien bei Bachelor- und Masterstudenten

Konstrukte	Emotionale Erschöpfung
Bagatellisierung	-.12**
Selbstinstruktion	-.07**
Situationskontrolle	-.08**
Soziale Abkapselung	.38**
Gedankliche Weiterbeschäftigung	.40**
Selbstmitleid	.46**

** Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 signifikant.

Des Weiteren stellt die nachfolgende Grafik die Häufigkeiten der manifesten Bewältigungshandlungen dar. Am häufigsten werden von den Befragten Erholungstechniken angewendet, gefolgt von Arbeitsplänen, Sport, Lerngruppen und Konzentrationsübungen. 211 Rezipienten nutzen keine der hier abgefragten Copingstrategien. Mehrfachnennungen waren möglich.

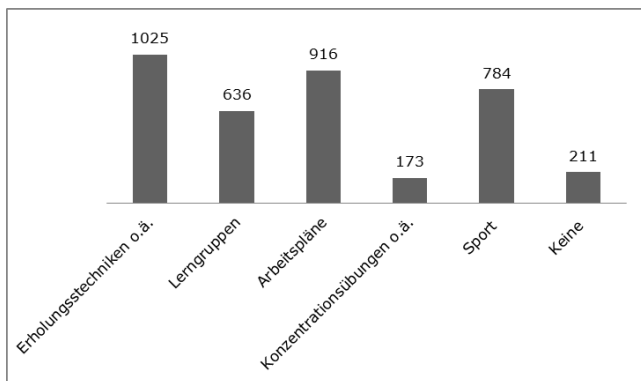


Abbildung 4: Häufigkeiten der manifesten Bewältigungshandlungen bei Bachelor- und Masterstudenten.

Betrachtet man ergänzend, ob sich Personen, die die einzelnen Techniken nutzen, in ihrer selbstberichteten emotionalen Erschöpfung unterscheiden, zeigen sich die in Tabelle 6 dokumentierten Ergebnisse. Demnach berichten Probanden, die Erholungstechniken nutzen und Sport treiben, signifikant weniger emotionale Erschöpfung als Personen, die dies nicht tun. Personen, die keine der genannten Strategien nutzen, haben erwartungskonform ein höheres Erschöpfungsempfinden. Umseitige Tabelle 7 stellt dar, wie sich Menschen, die einzelne Handlungsstrategien nutzen, im Hinblick auf ihre adaptiven und maladaptiven Copingstrategien von Befragten unterscheiden, die dies nicht tun. Unter den zahlreichen signifikanten Unterschieden zeigt sich folgendes Muster: Wer Erholungstechniken, Lerngruppen und Sport (wenn auch schwächer) nutzt, greift signifikant mehr auf adaptive und signifikant weniger auf maladaptive Strategien zurück als Nicht-Nutzer. Personen, die keine manifesten Techniken einsetzen, greifen im Vergleich weniger auf adaptive und stärker auf maladaptive Copingstrategien zurück. Bei Arbeitsplänen und Konzentrationsübungen ergeben sich nur bei den adaptiven Strategien erwartungsgemäße Gruppenunterschiede.

Tabelle 6: Mann-Whitney-U-Tests für unabhängige Stichproben bzgl. manifesten Bewältigungshandlungen und emotionaler Erschöpfung bei Bachelor- und Masterstudenten

Variablen	Mittelwerte, Standardabweichung (obere Zeile = nicht genutzt)	Tests und Signifikanz
Erholungstechniken	M = 3.7, SD = 1.44 M = 3.14, SD = 1.29	U(1380) = -7.3, p < .01
Lerngruppen	M = 3.41, SD = 1.41 M = 3.29, SD = 1.33	U(1380) = -1.5, p > .05
Arbeitspläne	M = 3.41, SD = 1.39 M = 3.32, SD = 1.38	U(1380) = -1.3, p > .05
Konzentrationsübungen	M = 3.36, SD = 1.39 M = 3.38, SD = 1.33	U(1380) = .28, p > .05
Sport	M = 3.5, SD = 1.4 M = 3.2, SD = 1.35	U(1380) = -3.9, p < .01
Keine dieser Strategien	M (nein) = 3.3, SD = 1.4 M (ja) = 3.76, SD = 1.35	U(1380) = 3.84, p < .01

7 Diskussion

Für den Vergleich der Studiensysteme lässt sich festhalten, dass die Studierenden des neuen Studiensystems in der vorgestellten Studie häufiger Anzeichen emotionaler Erschöpfung aufzeigen als Studierende des alten Studiensystems: So ist laut Selbstbericht der Durchschnitt der Studierenden des alten Studiensystems einmal im Monat bis einige Male im Monat emotional erschöpft, wohingegen der Durchschnitt der Studierenden des neuen Studiensystems sogar einige Male im Monat bis einmal pro Woche emotionale Erschöpfung verspürt. Des Weiteren schätzen die Studenten des neuen Studiensystems die veränderten Rahmenbedingungen als deutlich schlechter ein als die Studenten des alten Studiensystems.

Anforderungen, die das Studium an sie stellt, werden als höher empfunden, und der *Handlungs- und Zeitspielraum* als deutlich geringer eingeschätzt. Auch ihre *Work-Life-Balance* empfinden Studierende des neuen Systems als unausgeglichener als Studenten des alten Systems.

Tabelle 7: Mann-Whitney-U-Tests für unabhängige Stichproben für manifeste Bewältigungshandlungen und adaptiven resp. maladaptiven Copings bei Bachelor- und Masterstudenten

Variablen	Mittelwerte, Standardabweichungen (obere Zeile = nicht genutzt)	Tests und Signifikanz
Erholungstechniken	AV = Adaptive Strategien M = 2.9, SD = .58 M = 3.14, SD = .56	U(1380) = 8.98, p < .01
	AV = Maladaptive Strategien M = 2.92, SD = .82 M = 2.6, SD = .78	U(1380) = -8.09, p < .01
Lerngruppen	AV = Adaptive Strategien M = 3.01, SD = .59 M = 3.1, SD = .57	U(1380) = 3.81, p < .01
	AV = Maladaptive Strategien M = 2.8, SD = .83 M = 2.6, SD = .76	U(1380) = -4.73, p < .01
Arbeitspläne	AV = Adaptive Strategien M = 2.97, SD = .59 M = 3.11, SD = .57	U(1380) = 4.99, p < .01
	AV = Maladaptive Strategien M = 2.72, SD = .81 M = 2.73, SD = .81	U(1380) = .49, p > .05
Konzentrationsübungen	AV = Adaptive Strategien M = 3.03, SD = .58 M = 3.18, SD = .61	U(1380) = 3.12, p < .01
	AV = Maladaptive Strategien M = 2.71, SD = .80 M = 2.82, SD = .84	U(1380) = 1.55, p > .05
Sport	AV = Adaptive Strategien M = 2.99, SD = .59 M = 3.11, SD = .57	U(1380) = 4.94, p < .01
	AV = Maladaptive Strategien M = 2.81, SD = .79 M = 2.63, SD = .81	U(1380) = -4.47, p < .01
Keine dieser Strategien	AV = Adaptive Strategien M (nein) = 3.08, SD = .57 M (ja) = 2.82, SD = .61	U(1380) = -6.46, p < .01
	AV = Maladaptive Strategien M (nein) = 2.69, SD = .79 M (ja) = 2.97, SD = .85	U(1380) = 4.31, p < .01

Insgesamt dokumentiert der Vergleich der Systeme bzgl. emotionaler Erschöpfung und veränderter Rahmenbedingungen also bei allen untersuchten Konstrukten einen signifikanten Unterschied in der Bewertung zu Gunsten der Studierenden des alten Systems. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass es systematische Unterschiede zwischen den beiden verglichenen Substichproben geben könnte. So sind Diplomstudenten durchschnittlich älter und akademisch erfahrener als Bachelorstudenten.

Auch hinsichtlich bestimmter Persönlichkeitsmerkmale könnten Unterschiede vorliegen, indem sich z. B. die verbliebenen Diplomstudenten gelassener oder weniger leistungsorientiert zeigen. Zudem muss einschränkend bedacht werden, dass es sich um eine selbstselektierte Stichprobe, ein *Convenience Sample*, handelt, die sich durch eine generell hohe Antwortmotivation auszeichnet.

Bei der Fokussierung auf das Bachelor- und Mastersystem ist noch einmal das Ausmaß der emotionalen Erschöpfung zu nennen. 57% sind *mehr als einmal im Monat bis einige Male die Woche* erschöpft bzw. 18% sind *einmal die Woche bis einige Male die Woche* erschöpft. Diese Häufigkeiten spiegeln eine hohe psychische Beanspruchung der Studenten wider und sollten zur Suche nach Lösungsansätzen und weiteren Untersuchungen anregen. Allerdings ist hierbei zu bedenken, dass der für die Teilnehmer der Befragung im Rahmen der Rekrutierung gewählte, transparente, aber nicht neutrale Titel der Studie „Emotionale Erschöpfung bei Studierenden“ zum einen entsprechende Selektionseffekte begünstigt, zum anderen auch reaktive Antworten hervorgerufen haben könnte. Der Titel der Studie könnte den Teilnehmern somit im Sinne einer „demand characteristic“ (vgl. Bortz & Döring, 2009) suggeriert haben, dass Erschöpfung im Grunde vorausgesetzt wird. Dies beeinflusst die Interpretation der Höhe der entsprechenden Mittelwerte.

Weiter lassen die bestehenden deutlichen Korrelationen zwischen emotionaler Erschöpfung und den Rahmenbedingungen es naheliegend scheinen, dass die Ressourcen und Belastungen im Studium eine mögliche Ursache für die Erschöpfung darstellen (vgl. Gusy et al., 2010). Dies lässt sich auf Basis dieser korrelativen Studie jedoch nicht abschließend beantworten, hierzu wären ergänzend Experimente oder Längsschnittstudien nötig. Aufgrund der multifaktoriellen Bedingtheit menschlichen Verhaltens und der Komplexität des Forschungsthemas ist es zudem sehr wahrscheinlich, dass sich mit der Reform des Studiensystems auch das Werte- und Leistungsklima oder andere gesellschaftliche Rahmenbedingungen maßgeblich mitverändert haben, so dass auch ganz andere Faktoren im Bedingungsgefüge ursächlich wirksam sein könnten, die nicht Teil dieser Studie waren.

Als Mehrwert der Studie lässt sich die integrative Perspektive hervorheben, indem auch Copingstrategien und Bewältigungshandlungen ausgeleuchtet werden, die Hinweise für den Umgang mit den entsprechenden Stressoren liefern. Die Ergebnisse hinsichtlich der Copingstrategien der Bachelor- und Masterstudenten lassen schlussfolgern, dass die Anwendung der maladaptiven Strategien *gedankliche Weiterbeschäftigung, soziale Abkapselung und Selbstmitleid* zu einem höheren Maße an emotionaler Erschöpftheit führt. Nutzen Bachelorstudenten eher *Bagatellisierung, Selbstbestätigung* und *Situationskontrolle*, um mit Stress umzugehen, zeigen sie weniger Anzeichen emotionaler Erschöpfung. Hierbei ist jedoch besonders zu beachten, dass maladaptive Strategien einen höheren Einfluss auf emotionale Erschöpftheit zeigen als adaptive, wie die Höhe der Korrelationskoeffizienten belegt (vgl. Tabelle 5).

Neben der Bestätigung, dass adaptive Strategien eher positive bzw. maladaptive negative Stressbewältigung fördern, erscheint es also zentral, maladaptives Coping zu vermeiden und in einem zweiten Schritt an seinen adaptiven Strategien zu arbeiten und diese weiterzuentwickeln. Durch das eigene Bewusstsein, welche Art der Stressbewältigung individuell genutzt wird, eröffnet sich dem Betroffenen die Möglichkeit, sein Coping zielgesteuert und konkret zu verbessern.

Zudem kann festgehalten werden, dass Studenten vor allem Erholungs- und Entspannungstechniken für den Stressabbau nutzen, gefolgt von dem Erstellen von Arbeitsplänen und dem Ausüben von Sport. Ergänzend gaben die Studierenden im Freitext primär Strategien der Selbstbelohnung und des sozialen Kontaktes an, wie z. B. „Partys feiern“ und „Musik hören“, gefolgt von „mit Familie und Freunden sprechen“. Die Nutzung der Bewältigungshandlungen steht auch in einem interessanten Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung, denn es sind eher als *emotionsorientiert* einzuordnende Handlungen – Erholungstechniken und Sport –, bei welchen sich ein Unterschied zugunsten der Nutzer dieser Techniken zeigt. Die eher problemorientierten Handlungen Lerngruppen, Arbeitspläne und Konzentrationsübungen wirken sich scheinbar nicht auf die Erschöpfung aus. Vorsichtig interpretiert lässt sich damit die Bedeutung der palliativen Handlungen hervorheben. Darüber hinaus finden sich bei den Nutzern der verschiedenen Strategien durchweg signifikante Unterschiede zugunsten adaptiver kognitiver Copingstrategien (vgl. Tabelle 7). Auch hierbei scheinen – mit Ausnahme der Lerngruppen – besonders die emotionsorientierten Techniken von Vorteil. Der stärkste Effekt ist bei den Erholungstechniken zu finden, deren Bedeutung damit unterstrichen wird.

Auffallend ist zuletzt, dass weder Geschlecht, Alter, Länge des Studiums, Beziehungsstatus noch zeitliche Belastung durch einen Nebenjob signifikante Zusammenhänge mit emotionaler Erschöpfung aufweisen. Auch dies ist ein spannendes Ergebnis, das weiterer Klärung bedarf. Hier deutet sich womöglich an, dass emotionale Erschöpfung nicht mit steigender Studienerfahrung sinkt, und die Intensität des Nebenjobs scheint als Ursache der Erschöpfung nicht in Frage zu kommen. Dies kann als Hinweis auf die hohe Bedeutung der Studienbedingungen betrachtet werden.

8 Fazit

Es ließe sich gemäß der vorliegenden Studie schlussendlich folgern, dass die Umsetzung des Bologna-Prozesses in der Tat negative Auswirkungen auf die Studierenden zu haben scheint, da diese Probleme haben, den damit offenbar verbundenen Stress zu bewältigen. Das Ziel der Hochschulrektorenkonferenz, mit dem *Bologna*-Prozess „positiv auf Lehre und die Entscheidung der Studierenden [...]“ (HRK, o.J., o.S.) einzuwirken, scheint damit in Teilen in Frage zu stehen. Auch für eine höhere Wettbewerbsfähigkeit und Mobilität scheinen die gezeigten Anzeichen emotionaler Erschöpfung eher hinderlich.

Daher ist es von enormer Bedeutung, Lösungen zu finden, mit denen Studierende besser geschützt und unterstützt werden können. Hier sollte man optimaler Weise von beiden Seiten agieren: einmal durch die Verbesserung der *äußeren* Bedingungen, denen ein Student ausgesetzt ist, und andererseits durch die Stärkung ihrer *inneren Fähigkeiten*, mit diesen Bedingungen umzugehen. Da die gerade eingeführten Studienreformen (äußere Bedingungen) nur schwer bzw. mittelfristig umzugestalten sind, wäre es beispielsweise ein erster umsetzbarer Ansatz, die Studierenden besser über Stressbewältigungsmethoden aufzuklären und ihre Kompetenzen im Umgang mit Stress weiterzuentwickeln. Gerade in den Hochschulen – aber auch schon in den Schulen – sollte dies zum Thema werden. Hierzu ist es z. B. wichtig, überhaupt zu wissen, dass Stress aus einem Ursachenkomplex (vgl. Abbildung 1) entsteht. Mithilfe dieser Erkenntnisse können Studenten/Schüler Stressquellen lokalisieren und an ihnen arbeiten. Des Weiteren würden unterstützende Maßnahmen in den Bereichen Erholungstechniken, Lernstrategien, und Zeitmanagement den Studierenden helfen, die heutigen Anforderungen besser zu bewältigen (vgl. auch Gusy et al., 2010). Hinsichtlich aller Studienergebnisse ist allerdings auch der allgemeine Anstieg psychischer Erkrankungen zu berücksichtigen, den beispielsweise die Techniker Krankenkasse (2011) konstatiert.

Zusätzlich ist auf die Subjektivität des Stressempfindens hinzuweisen, denn jeder erlebt Stress individuell, und Stresserleben wird durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst, die sowohl von außen als auch aus der eigenen Person oder situativ wirksam werden können. Generell wäre auch darüber aufzuklären, dass Stress und die damit verbundenen Begleiterscheinungen keine persönliche Schwäche, sondern eine verbreitete und ernst zu nehmende Belastung sind, der möglichst präventiv begegnet werden sollte. Weitere empirische Studien werden helfen zu klären, ob und in welcher Kombination unterstützende und aufklärende Maßnahmen den Studierenden wirklich helfen.

9 Literatur

- Bologna Declaration (1999). *The Bologna Declaration on the European space for higher education: an explanation*. Verfügbar unter: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf> (07.06.2013).
- Bortz, J. & Döring, N. (2009). *Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin.
- Botsch, M., Neuhaus, A., Reck, R. Roth, S., Schulz, D. & Zierholz, S. (2011). *Neuro-Enhancement – Eine empirische Studie zum Umgang mit Leistungsdruck an der Universität Tübingen*. Universität Tübingen: Forum Scientiarum.
- Brändle, T. (2010). *10 Jahre Bologna-Prozess: Chancen, Herausforderungen und Problematiken*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Burisch, M. (2006). *Das Burnout-Syndrom: Theorie der inneren Erschöpfung* (3. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin.
- Davison, G. C., Neale, J. M. & Hautzinger, M. (2007). *Klinische Psychologie* (7. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Dilling, H., Mombour, W. & Schmidt, M.H. (Hrsg.). (1999). *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F) Klinisch-diagnostische Leitlinien* (3. Aufl.). Bern: Hans Huber.
- Eckhardt, P. (2005). *Der Bologna- Prozess: Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulreformpolitik*. Norderstedt: Books on Demand.
- Edelwich, J. & Brodsky, A. (1980). *Burn-Out. Stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Science Press.
- Engels, F. (2010). *Psychiatriegespräch: Das Forum für Psychiatrie und Psychotherapie*. Verfügbar unter: http://www.psychiatriegespraech.de/psychische_krankheiten/burnout/burnout_aetiologie.php (07.06.2013).
- Eppel, H. (2007). *Stress als Risiko und Chance: Grundlagen von Belastung, Bewältigung und Ressourcen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Erdmann, G. & Janke, W. (2008). *SVF – Stressverarbeitungsfragebogen: Stress, Stressverarbeitung und ihre Erfassung durch ein mehrdimensionales Testsystem* (4. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Freudenberger, H. J. & Richelson, G. (1983). *Mit dem Erfolg leben*. München: Heyne.
- GD Bildung und Kultur (2007). *ECTS-Grundsätze*. Verfügbar unter: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/key_de.pdf (07.06.2013).
- Gusy, B., Drewes, J., Fischer, K. & Lohmann, K. (2009). 15. Kongress Armut und Gesundheit: *Stress im Studium: Ein Vergleich Studierender in „neuen“ und „alten“ Studienstrukturen*. Berlin: AB Public Health. Verfügbar unter: http://www.gesundheitberlin.de/download/Gusy,_Drewes,_Fischer,_Lohmann_Stress_im_Studium_bearb_10-02-24.pdf (07.06.2013).
- Gusy, B., Drewes, J. & Lohmann, K. (2010). Burnout bei Studierenden, die einen Bachelor-Abschluss anstreben. *Prävention Gesundheitsförderung*, 3, 271-275.
- Haug, G. & Tauch, C. (2001). *EUA Trends and learning structures in higher education reports series: Trend II*. Verfügbar unter: http://www.aic.lv/bolona/acebook/Trends_all.pdf (07.06.2013).
- HRK Hochschulrektorenkonferenz (o.J.). *Bologna-Prozess im Überblick*. Verfügbar unter: <http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/1916.php> (07.06.2013).
- Jonas, K., Stroebe, W. & Hewstone, M. (2007). *Sozialpsychologie: Eine Einführung* (5. Aufl.). Heidelberg: Springer Medizin.
- Korczak, D., Kister, C., Huber, B. (2010). *Differentialdiagnostik des Burnout-Syndroms*. Schriftenreihe Health Technology Assessment (HTA) in der Bundesrepublik Deutschland 2010 (Bd. 105). Köln: Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI).
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Leiter, M. P. & Schaufeli, W. (2009). Measuring Burn-out. In C. L. Cooper & S. Cartwright (Eds.), *The Oxford handbook of organizational well-being* (pp. 86-108). Oxford: Oxford University Press.
- Meckel, M. (2011). *Brief an mein Leben: Erfahrungen mit einem Burnout*. Hamburg: Rowohlt.
- Nawrath, C. (2005). *Psychische Belastungen am Arbeits- und Ausbildungsplatz - Ein Handbuch: Phänomene, Ursachen, Prävention*. Verfügbar unter: http://www.ergonassist.de/Publikationen/Psych.Belastung_GUV_I_8628.pdf (07.06.2013).
- Pines, A. M. & Maslach, C. (1978). Characteristics of staff burnout in mental health settings. *Hospital and Community Psychiatry*, 29, 233-237.

- Schaufeli, W. B. & Enzmann, D. (1998). *The Burn-out Companion to Study and Practice: A Critical Analysis*. London: Taylor & Francis.
- Schneglberger, J. (2010). *Burnout Prävention unter psychodynamischem Aspekt: Eine Untersuchung von Möglichkeiten der nachhaltigen betrieblichen Gesundheitsförderung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schuler, R. S. (1985). Integrative transactional process model of coping with stress in organizations. In T. A. Beehr & R. S. Bhagat (Eds.), *Human stress and cognitions in organizations: An integrative perspective* (pp. 347-374). New York: John Wiley & Sons.
- Schultz, D. (2007). *Immer mehr Studenten leiden unter Burnout*. Verfügbar unter: <http://www.welt.de/wissenschaft/article994197/Immer-mehr-Studenten-leiden-unter-Burnout.html> (07.06.2013).
- Schwarz, C. (2009). *Total ausgebrannt: Burn-out erreicht Unis*. Verfügbar unter: http://diepresse.com/home/bildung/unilive/511716/Total-ausgebrannt_Burnout-erreicht-Unis (07.06.2013).
- Semmer, N. (1999). Stress. In R. Asanger & G. Weninger (Hrsg.), *Handwörterbuch der Psychologie* (S. 744-752). Weinheim: Beltz.
- Techniker Krankenkasse (2011). *Gesundheitsreport 2011: Gesundheitliche Veränderungen bei jungen Erwerbspersonen und Studierenden*. Verfügbar unter: <http://www.tk.de/tk/broschueren-und-mehr/studien-und-auswertungen/gesundheitsreport-2011/281904> (07.06.2013).
- Trenkamp, O. (2011). *Ausgebrannte Studenten: Lost in Perfection*. Verfügbar unter: www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,741692,00.html (07.06.2013).
- Udris, I. & Frese, M. (1988). Belastung, Stress, Beanspruchung und ihre Folgen. In D. Frey, C. Graf Hoyos & D. Stahlberg (Hrsg.), *Angewandte Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 427-447). München: PVU.
- Walter, T. (2006). *Der Bologna-Prozess: Ein Wendepunkt europäischer Hochschulpolitik?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wöhrle, C. (2011). *Burnout bei Studenten: Absturz der Überflieger*. Verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,773855,00.html> (07.06.2013).
- Zimbardo, P. G. & Gerrig, R. J. (2008). *Psychologie* (18. Aufl.). München: Pearson Studium.

Korrespondenzadressen:

Simon Pfleging (B. A. Wirtschaftspsychologie)
Sievekingdamm 17b
D-20535, Hamburg
GERMANY

pflering.simon@hamburg.hs-fresenius.de

Prof. Dr. Claudia Gerhardt
Hochschule Fresenius
Alte Rabenstraße 1
D-20148, Hamburg
GERMANY

gerhardt@hs-fresenius.de