



Gestresst im Studium? Ein empirischer Vergleich Studierender verschiedener Hochschultypen und eine explorative Analyse potentieller Stressoren

Julian Turiaux & Cordula Krinner

Hochschule Fresenius, München

ZUSAMMENFASSUNG

Zur Erfassung des Stresserlebens der Studierenden diente die Screening-Skala des Trierer Inventars zum chronischen Stress von Schulz, Schlotz und Becker (2003). Insgesamt drei Paarungen von Hochschultypen wurden einem Vergleich unterzogen. Entgegen der getroffenen Annahme konnte bei der vergleichenden Untersuchung von Studierenden einer staatlichen Präsenzfachhochschule und Studierenden einer staatlichen Präsenzuniversität kein signifikanter Unterschied im Stresserleben festgestellt werden. Dagegen ergab der Vergleich zwischen Studierenden einer staatlichen Präsenzuniversität und ihren Kollegen der staatlichen Fernuniversität ein statistisch bedeutsam höheres Stresserleben der Präsenzstudierenden. Die vergleichende Untersuchung von Studierenden einer staatlichen Präsenzfachhochschule und einer privaten Präsenzfachhochschule bestätigte einen signifikant höheren Grad an Stresserleben der staatlich Studierenden. Der Vergleich der Gesamtstichprobe mit der altersspezifischen Normstichprobe (Schulz et al., 2003) belegte die Vermutung, dass das Stresserleben der Studierenden deutlich über dem Durchschnittswert der gleichaltrigen Population liegt. Aus der explorativen Analyse ging hervor, dass die größte Belastung von der hohen Stoffmenge, Leistungsdruck, Zukunftsängsten und der Angst zu versagen ausgeht.

Schlüsselwörter: *Stresserleben, Stressoren, Hochschultypen*

1 Einleitung

„Wer studiert, wird therapiert“ (Trenkamp, 2012). Was zunächst als ein belustigender Reim erscheint, ist bei näherer Betrachtung ein ernstzunehmendes und aktuelles Thema. Das wird durch eine repräsentative Forsa-Studie im Auftrag der Techniker Krankenkasse aus dem Jahr 2012 bestätigt. So geben 40 % der befragten Studierenden an, sich häufig gestresst zu fühlen (Techniker Krankenkasse, 2012). Laut Gesundheitsreport der Techniker Krankenkasse (Grobe & Dörning, 2011) werden an knapp fünf Prozent der Studierenden zwischen 20 und 34 Jahren sogar Psychopharmaka verordnet. Gleichaltrige Erwerbspersonen hingegen verzeichnen lediglich einen Wert von knapp vier Prozent (Grobe & Dörning, 2011). In Anbetracht dieser Daten wird deutlich, dass gerade Studierende eine gesellschaftliche Gruppe darstellen, bei der ein hohes Risiko besteht, psychische Beeinträchtigungen zu erfahren. Dies zeigte sich auch in der Sonderauswertung zur 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks von Hahne (1999). Zum Zeitpunkt der Erhebung litten insgesamt 18,9 % der Studierenden an einer depressiven Verstimmung (Hahne, 1999). Verglichen mit der 12-Monats-Prävalenz depressiver Störungen in der erwachsenen Bevölkerung aus dem Jahr 1998, fällt dieser Wert relativ hoch aus (Wittchen, Jacobi, Klose & Ryl, 2010). Psychische Störungen (z.B. Depression) und Beeinträchtigungen des Wohlbefindens stellen typische Folgen von langfristigem Stress dar (Nerdinger, Blickle & Schaper, 2011). Es wird ersichtlich, dass besonders Studierende einem überdurchschnittlichen Maß an Stress ausgesetzt

sind. Doch welche Aspekte im Leben von Studierenden erweisen sich als hauptsächlich für den erlebten Stress? Heutige Studierende sind an verschiedenen Hochschuleinrichtungen inskribiert, die sich hinsichtlich einiger Aspekte voneinander unterscheiden. Lassen sich signifikante Unterschiede im Stresserleben und den stressrelevanten Faktoren zwischen Studierenden verschiedener Hochschultypen feststellen? Diese Fragestellungen wurden anhand der vorliegenden Studie empirisch untersucht.

Im Folgenden Abschnitt soll das Konstrukt „Stress“ inhaltlich spezifiziert werden, um eine theoretische Grundlage für die vorliegende Untersuchung zu bilden.

2 Theoretische Grundlagen

In diesem Kapitel sollen die theoretischen Grundlagen zum Thema Stress sowie relevante Forschungsergebnisse dargelegt werden. Dies bildet das Fundament für die empirische Untersuchung der Fragestellung.

2.1 Stress

Beim Studium der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur wird schnell ersichtlich, dass kein einheitliches Konzept von Stress existiert. Vielmehr lässt sich eine Vielfalt von Stresskonzepten finden, die verschiedensten Fachrichtungen entspringen, jeweils andere Aspekte von Stress erforschen und auch eine unterschiedliche Auffassung von Stress vertreten (vgl. Cox, 1980; Greif, Bamberg & Semmer, 1991; Lazarus & Folkman, 1984; Levi & Andersson, 1975; McEwen & Wingfield, 2003; McGrath, 1970; Selye,

1976). Betrachtet man Stress aus einer sehr allgemeinen Perspektive, lässt sich zumindest eine Übereinstimmung dieser Bandbreite von Stresskonzepten feststellen. So liegt allen Ansätzen zugrunde, dass Stress mit der Anpassung des Individuums an seine Umwelt in Verbindung gebracht wird. Die Stressforschung beschäftigt sich mit den Aspekten, die diese Person-Umwelt Beziehung problematisch werden lassen (Nitsch, 1981). Maßgeblich für die wissenschaftliche Erforschung von psychologischem Stress und somit Grundlage für die hier berichtete Untersuchung ist das transaktionale Stressmodell von Lazarus und Kollegen (Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1984). Dieses wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

2.2 Das transaktionale Stressmodell von Lazarus

Die Autoren definieren Stress als „*a particular relationship between the person and the environment that is appraised by the person as taxing or exceeding his or her resources and endangering his or her well-being*“ (Lazarus & Folkman, 1984, S. 19). Diese Definition betrachtet Stress als eine Beziehung zwischen Individuum und seiner Umwelt, die unter Berücksichtigung der eigenen Ressourcen bewertet wird. Wird diese Beziehung als die eigenen Ressourcen übersteigend oder bedrohlich angesehen, entsteht Stress. Im Zentrum stehen dabei die kognitiven Bewertungsprozesse. Lazarus und Folkman (1984) unterscheiden zwischen der Einschätzung der Situation hinsichtlich der persönlichen Stressrelevanz (*primary appraisals*) und der Bewertung der verfügbaren Bewältigungsmöglichkeiten (*secondary appraisals*). Die beiden Prozesse können sowohl nacheinander als auch simultan ablaufen.

Für die vorliegende Fragestellung sind besonders diejenigen Situationen relevant, die von Seiten der Studierenden als stressrelevant beurteilt werden. Infolgedessen werden im folgenden Abschnitt ausschließlich die primären Bewertungen (*primary appraisals*) näher beleuchtet.

2.2.1 Primäre Bewertungen und stressrelevante Einschätzungen

In der Auseinandersetzung des Individuums mit der Umwelt wird eine Situation zunächst dahingehend bewertet, ob die situationsspezifischen Anforderungen subjektiv bedeutsam für das eigene Wohlbefinden sind (*primary appraisals*). Dabei kann die Situation als irrelevant, angenehm-positiv oder als stressrelevant bewertet werden (Jerusalem, 1990). Die Fragestellung der berichteten Studie konzentriert sich auf stressrelevante Einschätzungen. Eine Situation bzw. eine Person-Umwelt Beziehung wird dann als stressrelevant eingestuft, wenn diese subjektiv bedeutsam für die Person ist und ihre Anforderungen als die eigenen Handlungsressourcen übersteigend wahrgenommen werden (Jerusalem, 1990).

Innerhalb *stressrelevanter* Einschätzungen kann zwischen einer *Schädigung* bzw. einem Verlust, einer *Bedrohung* und einer *Herausforderung* differenziert werden. Deren Schnittmenge ist eine negative Bewertung des eigenen gegenwärtigen bzw. künftigen Wohlbefindens, wobei eine *Herausforderung* auch eine positive emotionale Komponente beinhaltet (Jerusalem, 1990). *Schädigung/Verlust* impliziert, dass die Beeinträchtigung des Wohlbefindens bereits eingetreten und damit nicht mehr vermeidbar ist.

Als Konsequenz können Empfindungen von Trauer, Schmerz, Resignation oder Ärger auftreten. Aus der Perspektive eines Studierenden wäre der Verlust einer wichtigen Bezugsperson (Partner, bester Freund) aufgrund eines Studienortwechsels oder ein demütigendes Erlebnis bei einem Vortrag vor einer Gruppe von Zuhörern eine derartige *Schädigung* (Jerusalem, 1990). Ist diese noch nicht eingetreten, wird sie aber künftig erwartet, spricht man von einer *Bedrohung*. Dabei erwartet eine Person, dass die eigenen Handlungskompetenzen nicht ausreichen, um die subjektiv hohen Anforderungen einer Situation zu bewältigen. Wie auch bei einer *Schädigung* ist entscheidend, dass die Person die Situation als subjektiv bedeutsam ansieht. Im Kontrast zu einer bereits eingetretenen *Schädigung* ist hierbei ein Bewältigungshandeln im Vorhinein möglich. Angesichts der erlebten Schwierigkeit der Situation schätzt der Betroffene die Chancen einer erfolgreichen Bewältigung allerdings sehr niedrig ein. Eine derartige Bedrohung wird von Gefühlen wie Furcht oder Besorgnis begleitet. Übertragen auf die Studierenden, könnten eine anstehende Leistungskontrolle oder schlechte Berufsaussichten Beispiele für eine *Bedrohung* darstellen (Jerusalem, 1990).

Ebenso wie die Bedrohung ist auch die *Herausforderung* zukunftsbezogen. Allerdings erweist sich das erlebte Kräfteverhältnis zwischen eigenen Fähigkeiten und den situativen Anforderungen als ausgeglichen bzw. nur in geringem Maße überfordernd. Während bei einer Bedrohung ein Scheitern antizipiert wird, wird bei einer Herausforderung ein Erfolg bzw. ein persönlicher Zugewinn für möglich gehalten. Aufgrund dessen treten Empfindungen wie Zuversicht, Neugier oder Hoffnung bei der betroffenen Person auf. Die verschiedenen Bewertungskognitionen sind unabhängig voneinander und können sich vermischen. Folglich stellt sich nicht die Frage, welche Kategorie der Bewertung gerade vorliegt, sondern vielmehr welche im Vordergrund steht (Jerusalem, 1990).

Im Anschluss werden die formalen Eigenschaften von Situationen dargestellt, die dazu veranlassen, dass eine Situation als bedrohlich oder schädend bewertet wird. Dies soll Aufschluss über Art und Beschaffenheit potentieller Stressoren geben.

2.2.2 Die Bedeutung der Situation

Zum einen ist es die *Neuigkeit*, die dazu führen kann, dass eine Situation als stressrelevant eingestuft wird. Da die Person bisher nicht mit einer derartigen Problemstruktur konfrontiert wurde, herrscht Unsicherheit darüber, wie sie diese erfolgreich bewältigen kann. Darüber hinaus erweist sich die Ereignisunsicherheit als relevanter Faktor bei der Einschätzung von Situationen. Unterschieden wird zwischen *subjektiver* und *objektiver Eintrittswahrscheinlichkeit*, wobei erstere entscheidend für das Erleben von Stress ist. Je größer die Unsicherheit, desto stärker ist die Stressbelastung, da präventives Handeln nicht möglich ist (Jerusalem, 1990).

Zeitliche Faktoren stellen einen der wichtigsten Parameter von wahrgenommener Stressrelevanz dar (Lazarus & Folkman, 1984). Dazu zählen die *Dauer bis zum Eintritt* des Ereignisses, die *Dauer des Stressereignisses* selbst und die *zeitliche Unsicherheit*. Steht ein Ereignis unmittel-

bar bevor, ist die damit verbundene erlebte Belastung intensiver, als würde dieses noch in ferner Zukunft stehen. Eine intensitätssteigernde Wirkung wird erwartet, wenn das Ereignis sehr plötzlich und unerwartet eintritt, da keine präventiven Maßnahmen getroffen werden können. Auch die Tatsache, dass die erwartete Belastungssituation noch zeitlich in der Ferne liegt, kann als belastend wahrgenommen werden, da über die gesamte Wartezeit stressbezogene Kognitionen auftreten können. Ist das Stressereignis von langer Dauer und mit intensiver Belastung verbunden, kann dies zu Erschöpfung oder Resignation beim Betroffenen führen (Jerusalem, 1990).

Um eine Situation hinsichtlich ihrer Stressrelevanz einschätzen zu können, werden möglichst genaue Informationen über diese benötigt. Sind diese nur unzureichend verfügbar, kann die Situation nicht eindeutig beurteilt werden. Diese *Ambiguität* der Situation erschwert auch die weitere Einschätzung und erhöht somit das Stresserleben. Je weniger eindeutig eine Situation ist, desto größer ist die Rolle von persönlichen Faktoren bei der Stresswahrnehmung. So kann beispielsweise ein starkes Selbstkonzept zu positiven Einschätzungen führen, während bei einer allgemeinen Unsicherheit eher negative Bewertungen zu erwarten sind (Jerusalem, 1990).

Einen weiteren Faktor bei der Stresswahrnehmung stellt die *Angemessenheit des Zeitpunktes* dar. Menschen haben i.d.R. eine bestimmte Vorstellung von einem normalen Lebensablauf. Sie erwarten, dass bestimmte Ereignisse zu einem bestimmten Zeitpunkt im Leben eintreten. Tritt ein Ereignis entgegen diesen Erwartungen ein, besitzt es Krisencharakter und ist besonders stressrelevant (Lazarus & Folkman, 1984).

Im folgenden Kapitel soll die Lebenslage von Studierenden näher untersucht werden. Dies soll erste Erkenntnisse darüber liefern, welche Aspekte im Leben Studierender Stresspotential besitzen.

2.3 Die Lebenslage von Studierenden

Eine Betrachtung der speziellen Lebenssituation von Studierenden ist für das Verständnis der damit verbundenen Risiken und des daraus resultierenden Stressempfindens von essenzieller Bedeutung (Graf & Kruschke, 2004). Mit dem Beginn eines Hochschulstudiums tritt ein junger Erwachsener in eine neue Lebensphase über. Derartige Übergangsphasen besitzen Krisenpotential, da sie eine Anpassung an neue Gegebenheiten und Situationen verlangen. Findet keine erfolgreiche Anpassung statt, können sowohl psychische als auch körperliche Beschwerden die Folge sein (Bachmann, Berta, Egli & Hornung, 1999). Die neue Lebensphase der Studierenden wird begleitet von zahlreichen Herausforderungen, mit denen die Betroffenen bislang nicht konfrontiert wurden (Bachmann et al., 1999; Isserstedt, Middendorff, Kandulla, Borchert & Leszczensky, 2010). Die meisten verlassen das Elternhaus und ziehen womöglich in eine andere Stadt für ihr angestrebtes Studium. Dies ist verbunden mit dem Übergang zu einer eigenständigen Lebensform, die ein bislang ungewohntes Maß an Selbstmanagement erfordert. Die 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks hat ergeben, dass mehr als 75 Prozent der Studierenden nicht

mehr bei ihren Eltern leben (Isserstedt et al., 2010). Hinzu kommt die finanzielle Belastung durch die Studiengebühren, die laut Angaben von 54 Prozent der Studierenden mitgetragen wird (Isserstedt et al., 2010). Dafür müssen die Studierenden eine Erwerbstätigkeit aufnehmen, die wiederum eine zeitliche und organisatorische Anforderung darstellt. Die zeitliche Gesamtbelastung der Studierenden während der Vorlesungszeit beträgt im Durchschnitt 44 Stunden pro Woche. Davon werden 36 Stunden in das Studium investiert werden (Isserstedt et al., 2010). Diese zeitliche Belastung empfinden fast zwei Drittel der Bachelor-Studierenden als hoch bzw. zu hoch (Isserstedt et al., 2010). Eine weitere Herausforderung, die mit dem Studienbeginn einhergeht, ist die Anpassung an das sich ändernde soziale Bezugssystem. Studierende, die in einer fremden Stadt das Studium beginnen, müssen eventuell mit einem Verlust von Freundschaften bzw. Partnerschaften oder zumindest vermindertem Kontakt zu den bisher gewohnten Bezugspersonen rechnen (Bachmann et al., 1999). Dies kann eine Belastung sein. So ging aus einer Studie von Welle und Graf (2011) hervor, dass sich die Beendigung von Freundschaften bzw. Partnerschaften und auch die verminderte Anzahl an Familientreffen unter den bedeutendsten Stressoren von Studienanfängern wiederfinden. Neben der emotionalen Bewältigung des Kontaktverlustes zu Bezugspersonen spielt die Gewöhnung an das neue soziale Umfeld eine wichtige Rolle (Zeidner & Schwarzer, 1996). Ebenso ist eine Gewöhnung an das Hochschulsystem nötig. Die Institutionen Hochschule und Schule unterscheiden sich maßgeblich bezüglich ihrer spezifischen Anforderungen und Erwartungen. Studierende müssen sich mit den neuen Gegebenheiten an den Hochschulen erst vertraut machen, um die hohen Anforderungen bewältigen zu können (Bachmann et al., 1999). Eine weitere Herausforderung stellen die weitreichenden Entscheidungen dar, die mit dem Studium einhergehen. Im Laufe des Studiums sehen sich die Studierenden mit Entscheidungen konfrontiert, die ihre Zukunft existenziell beeinflussen. Dazu zählen beispielweise die fachliche Ausrichtung innerhalb des Studiums, ein eventueller Studienfach- / bzw. Ortswechsel oder die Art des Studienabschlusses (Graf & Kruschke, 2004). Zusätzlich zu den genannten Herausforderungen und Hindernissen finden sich Studierende in einer widersprüchlichen Rolle wieder, die unweigerlich eine psychische Belastung darstellt. Auf der einen Seite gelten sie aufgrund ihrer Volljährigkeit rechtlich als mündige Bürgerinnen und Bürger. Gleichzeitig stehen sie meist noch in einem Abhängigkeitsverhältnis zu ihren Eltern, insbesondere finanzieller Natur (Hornung & Fabian, 2001).

Im Folgenden werden einige Forschungsergebnisse zum Stresserleben Studierender berichtet.

2.4 Studien zu potentiellen Stressfaktoren im Leben eines/einer Studierenden

Aus der Studie von Bachmann et al. (1999) zum Wohlbefinden und der psychophysischen Gesundheit von Studierenden in der risikobehafteten Transitionsphase Studienbeginn geht hervor, dass Studierende zu Beginn des Studiums den Selektionsdruck, die hohen Studienanforderungen und den persönlichen Arbeitsstil als die größte Belastung empfinden. Darüber hinaus werden unklare Studien-

bedingungen, hohe zeitliche Belastung, fehlende Liebesbeziehung und private Lebensumstände (mangelnde Freizeit, finanzielle Probleme oder ungünstige Wohnsituation) als belastend angegeben. Bei steigender Semesteranzahl verschieben sich die wahrgenommenen Belastungen nur geringfügig.

Eine Studie von Haland-Wirth, Krüger, Polkowski, Steinmann und Stetefeld (1986) zu studentischen Belastungen und Problemen zeigte, dass sich Studierende besonders durch den Leistungsdruck, die Unangemessenheit der Lehrinhalte und die Unübersichtlichkeit des Studiums überfordert fühlen. Ebenfalls erweisen sich Prüfungsangst sowie Kontakt- und Beziehungsprobleme als belastende Faktoren. Darüber hinaus werden Arbeitsschwierigkeiten, Depressionen, Selbstwertprobleme, die Angst vor eigener Arbeitslosigkeit und finanzieller Not als Belastung empfunden.

Der Studie von Zeidner und Schwarzer (1996) zum Stresserleben deutscher und israelischer Studenten zufolge stellen die Studienanforderungen die größte Stressquelle für Studierende dar. Besonders gestresst fühlen sich Studierende durch Leistungserhebungen, mangelhafte akademische Lehre und große Stoffmengen. Die nächst größeren Stressquellen stellen finanzielle Sorgen, das soziale Milieu und persönliche Probleme dar. Zuletzt genannte umfassen beispielsweise gesundheitliche Beeinträchtigungen oder familiäre Konflikte (Zeidner & Schwarzer, 1996). Bei der Betrachtung der bisher berichteten Ergebnisse sollte berücksichtigt werden, dass der Erhebungszeitpunkt relativ weit in der Vergangenheit liegt und sich die Struktur und Art der Belastungen womöglich verschoben haben könnte. Ungeachtet dessen geben die Ergebnisse der aufgeführten Studien Hinweise auf aktuelle potentielle Stressoren und können daher als Grundlage für die vorliegende Studie dienen.

Eine aktuellere Untersuchung zum Stresserleben von Studierenden stellt die Forsa-Umfrage dar, die im Auftrag der Techniker Krankenkasse (2012) durchgeführt wurde. Die Ergebnisse zeigen, dass Prüfungsangst und Zeitdruck/Hektik als hauptverantwortliche Ursachen für Stress genannt werden. Darüber hinaus werden finanzielle Sorgen, Zukunftsängste, Überforderung und Konkurrenzdruck als Stressursachen angegeben (Techniker Krankenkasse, 2012). Im Rahmen einer umfassenden Untersuchung des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE) (Bülow-Schramm, Merkt & Rebenstorf, 2009) wurden Studierende im ersten Semester zu den Themen Stress, Angst und Unsicherheit interviewt. Dabei wurden sie unter anderem dazu aufgefordert, diejenigen Bedingungen zu nennen, die aus ihrer Sicht den Studienerfolg erschweren. Aus der Analyse der Daten ergaben sich die drei übergeordneten Kategorien „prekäre Rahmenbedingungen“, „Zukunftsängste“ und „nicht beherrschbare Studienbedingungen“. Zu den erstgenannten zählen beispielsweise „unklare Finanzierung“, „Zeitnot durch lange Anfahrtszeiten“, „schwierige Wohnungssuche am Studienort“ oder „belastende Wohnverhältnisse“ sowie „schwierige Vereinbarkeit von Studium mit Familie und/oder Erwerbstätigkeit“. Die Kategorie „Zukunftsängste“ beinhaltet „Angst vor dem Scheitern im Studium aufgrund von Scheiternserfahrungen im bisherigen Bildungsweg“, „Angst davor, den Über-

gang in das Masterstudium nicht zu schaffen“ und „Unklarheit über die Arbeitsmarkt- und Verdienstchancen mit dem Bachelorabschluss“. Die dritte Kategorie formulierte „Anwesenheitspflicht, insbesondere in Verbindung mit benoteten Leistungskontrollen“, „Angst vor Prüfungen, deren Anforderungen und Bewertungskriterien unklar sind und die hohe Durchfallquoten haben“ und „Leistungsdruck, der von Professoren geschürt wird mit Verweis auf hohe Durchfallquoten“ (Bülow-Schramm et al., 2009). Im Rahmen einer HISBUS-Befragung zum Thema „Schwierigkeiten und Problemlagen von Studierenden“ untersuchte Ortenburger (2013) unter anderem welche Begriffe Studierende mit ihrem Stresserleben assoziieren. Die mit Abstand meisten Nennungen erhielten die Begriffe „Zeitnot“ und „Leistungsdruck“, gefolgt von „Zukunftsangst“, „Überforderung“, „Unsicherheit“, „Orientierungslosigkeit“ und weiteren (Ortenburger, 2013).

2.5 Studien zu Unterschieden im Stresserleben Studierender verschiedener Hochschultypen

Aus einer Studie der Universität Osnabrück zu psychischen Problemen Studierender geht hervor, dass Studierende einer Universität signifikant mehr Studienprobleme aufweisen als Studierende einer Fachhochschule (Zumvenne, Schöttke & Wiedl, 1987). Da derartige Probleme potentielle Auslöser von Stress darstellen, liegt die Vermutung nahe, dass Studierende einer Universität mehr Stress erleben als die einer Fachhochschule. Wie bereits in Kapitel 2.2 erläutert, ist Stress allerdings als transaktionales Phänomen zu verstehen, das nicht nur die situativen Gegebenheiten (z.B. Probleme), sondern auch die persönliche Ressourcen bei der Erklärung von Stress berücksichtigt.

Aus dem Sonderbericht „Studierende im Bachelor-Studium 2009“ der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks geht hervor, dass Studierende an Universitäten eine doppelt so hohe Belastung über das Semester hindurch verspüren wie Studierende an einer Fachhochschule (Isserstedt, Middendorf & Kandulla, 2011). Darüber hinaus ergibt sich aus den Angaben der Studierenden, dass die zeitliche Belastung durch das Studium an Universitäten höher ist als an Fachhochschulen (Isserstedt et al., 2011). In einigen in Kapitel 2.4 berichteten Studien (Bachmann et al., 1999; Ortenburger, 2013; Techniker Krankenkasse, 2012) konnte bereits festgestellt werden, dass die zeitliche Belastung einen der Hauptstressoren von Studierenden darstellt. Das legt die Vermutung nahe, dass die höhere zeitliche Belastung durch das Universitätsstudium im Vergleich zu einem Fachhochschulstudium zu einem höheren Stresserleben führt.

Von den berichteten Studien abweichende Ergebnisse ergab die in Kapitel 2.4 aufgeführte HISBUS-Befragung von Ortenburger (2013). Dabei unterschied sich die berichtete Stresswahrnehmung von Studierenden einer Universität und Studierenden einer Fachhochschule nur unwesentlich (Ortenburger, 2013).

3 Untersuchte Fragestellung und Hypothesen

In Anknüpfung an die Forschungsergebnisse von Bachmann et al. (1999), Bülow-Schramm et al. (2009), Orten-

burger (2013), Haland-Wirth et al. (1986), Zeidner & Schwarzer (1996) und Techniker Krankenkasse (2012) ergibt sich folgende Fragestellung:

F1: Durch welche Situationen fühlen sich Studierende belastet?

Angelehnt an die berichteten Studien zu Unterschieden im Stresserleben zwischen Universitätsstudierenden und Fachhochschulstudierenden (Zumvenne et al., 1987; Isserstedt et al., 2011) leitet sich folgende Hypothese ab:

H1: Studierende einer staatlichen Präsenzuniversität erleben einen höheren Grad an Stress als Studierende einer staatlichen Präsenzfachhochschule.

Da keine Forschungsergebnisse zu Unterschieden im Stresserleben zwischen Studierenden einer Fernuniversität und einer Präsenzuniversität vorliegen, die beiden Hochschultypen sich beträchtlich voneinander unterscheiden und für beide Seiten Argumente gefunden werden können ergibt sich folgende Hypothese:

H2: Studierende einer staatlichen Fernuniversität und Studierende einer staatlichen Präsenzuniversität unterscheiden sich hinsichtlich ihres Grades an Stresserleben.

Auch beim Vergleich zwischen Studierenden einer staatlichen und einer privaten Präsenzfachhochschule liegen keine Studien vor und sind verschiedene Ergebnisse denkbar. Aus diesem Grund wird folgende Hypothese aufgestellt:

H3: Studierende einer staatlichen Präsenzfachhochschule und Studierende einer privaten Präsenzfachhochschule unterscheiden sich hinsichtlich ihres Grades an Stresserleben.

4 Methoden

In diesem Kapitel werden sowohl die verwendeten Messinstrumente als auch die Stichprobenkonstruktion und die Untersuchungsdurchführung beschrieben.

4.1 Messinstrumente

Zur Erfassung des Stresserlebens der Befragten wurde die Screening Skala des „Trierer Inventars zum chronischen Stress“ (TICS) von Schulz, Schlotz und Becker (2003) verwendet. Diese stellt ein adäquates Instrument zur globalen und unspezifischen Messung von Stress dar. Zur Erforschung derjenigen Situationen, die von Studierenden als belastend erlebt werden, wurde eine eigens entwickelte Skala verwendet. Diese Skala lehnt sich an die „Belastungsskala polizeilicher Tätigkeiten“ von Klemisch (2006) an. Dabei wurden den Teilnehmern 25 Gegebenheiten/Situationen vorgegeben, die eine potentielle Stressrelevanz für Studierende aufweisen. Als Grundlage für die Erstellung der Liste dienten Ergebnisse aus Forschungsarbeiten (siehe Kapitel 2.4), theoretische Konzepte (siehe Kapitel 2.2, 2.3) und eigene Überlegungen. Erfasst wurden hochschulbezogene Aspekte (z.B. hohe Stoffmenge, mangelhafte Lehre), soziale Aspekte (z.B. fehlende Liebesbeziehung, örtliche Distanz zu Bezugspersonen), persönliche Aspekte (z.B. Zukunftsängste, Selbstwertproble-

me) und andere Aspekte (z.B. schwierige Wohnsituation, finanzielle Sorgen). Zu Beginn des Fragebogens wurden Alter, Geschlecht, Hochschultyp, akademischer Abschluss und Semesteranzahl erhoben.

4.2 Stichprobengewinnung und Untersuchungsdurchführung

Zur Erstellung des Fragebogens wurde die Software *EFS Survey*, die Nutzern unter unipark.de zur Verfügung steht, verwendet. Der Fragebogen wurde für den Zeitraum von zwölf Tagen online bereitgestellt. Die URL des Online-Fragebogens wurde über verschiedene Kommunikationskanäle verbreitet. Zunächst wurden private Kontakte, die zum gegebenen Zeitpunkt an einer der genannten Hochschultypen eingeschrieben waren, über die Internet-Plattform „facebook“ angeschrieben. Überdies wurde der Online-Fragebogen in facebook/Xing-Gruppen sämtlicher Fachschaften der Ludwig-Maximilians-Universität München, der Technischen Universität München, der Fernuniversität in Hagen, der Hochschule München, der Hochschule Fresenius und weiterer deutscher Hochschulen bereitgestellt. Des Weiteren erfolgte eine Versendung des Online-Fragebogens über die Hochschule Fresenius München an alle Studierenden der Studiengänge Wirtschaftspsychologie (Bachelor und Master) und der Angewandten Psychologie (Bachelor). Ferner wurde der Fragebogen über einen Kontakt an sämtliche Studierende der Informatik an der Hochschule München versandt.

5 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden zunächst die Stichprobe und anschließend die zentralen Ergebnisse der empirischen Untersuchung berichtet.

5.1 Stichprobe

Der Fragebogen wurde von insgesamt $N = 675$ Probanden vollständig bearbeitet. An der Untersuchung nahmen $n = 471$ weibliche und $n = 204$ männliche Probanden teil. Das Alter der Befragten lag zwischen 14 und 66 Jahren ($M = 24.2$, $SD = 5.664$). Die staatliche Fachhochschule wurde durch $n = 102$ Studierende vertreten. Von einer privaten Fachhochschule nahmen $n = 122$ Studierende an der Befragung teil. Über 50 Prozent der Probanden waren an einer staatlichen Präsenzuniversität immatrikuliert ($n = 345$), während $n = 100$ Teilnehmer eine staatliche Fernuniversität besuchten. Lediglich $n = 6$ Personen gaben an, einen anderen Hochschultyp zu besuchen. Diese blieben bei der Auswertung unberücksichtigt. Knapp 74 % der Studierenden strebten einen Bachelor-Abschluss an, wobei ca. 44 % einen „Bachelor of Arts“ und 30 % einen „Bachelor of Science“ absolvierten. Etwa 11 % der Befragten waren zum Befragungszeitpunkt in einem Master-Programm eingeschrieben, deren Großteil (ca. 70 %) einen „Master of Science“ absolvierte. Die übrigen 15 % gaben an, einen anderen Abschluss anzustreben. Neben dem Staatsexamen, das beinahe drei Viertel der Befragten (71 %) angaben, wurden andere Bachelor bzw. Master-Abschlüsse (of Engineering, Commerce, Laws, Education) genannt. Die Angaben des derzeitigen Semesters variierten von 1 bis 21 ($M = 4.15$, $SD = 2.53$).

5.2 Ergebnisse zu der Fragestellung

Zur Überprüfung der Fragestellung F1 wurden den Befragten insgesamt 25 potentiell stressrelevante Situationen vorgelegt. Jede der Situationen sollte auf einer fünfstufigen Ratingskala (gar nicht bis sehr stark) danach beurteilt werden, wie groß die davon ausgehende Belastung in den letzten drei Monaten war. In der folgenden Tabelle 1 werden die Stressoren in Kategorien eingeordnet: hochschulbezogene, soziale, persönliche und andere Faktoren. Innerhalb jeder Kategorie wurde eine Rangfolge gebildet, wobei der Stressor mit dem höchsten Mittelwert an erster Stelle steht. Der Mittelwert beschreibt die durchschnittliche Belastung der Studierenden durch den jeweiligen Stressor (auf einer Skala von 1-5). Abschließend wird für jede Kategorie ein Gesamtmittelwert gebildet. Darüber hinaus wird der Median angegeben.

Die größte Belastung geht demnach aus persönlichen Faktoren hervor ($M = 2.51$). Innerhalb dieser Kategorie fühlen sich die Testpersonen am stärksten durch „Leistungsdruck“ ($M = 3.01$) belastet. Die nächst höheren Belastungen gehen von der „Angst zu versagen“ ($M = 2.91$) und „Zukunftsängsten“ ($M = 2.89$) aus. Darauf folgt der „persönliche Arbeitsstil“ ($M = 2.75$), durch den sich die Befragten ähnlich stark belastet fühlen. Die Mediane dieser vier Stressoren liegen bei $Md = 3$. Dies bedeutet, dass sich 50 % der Befragten mindestens „ziemlich“ durch diese Faktoren belastet fühlen. Den nächst höheren Stellenwert in Hinblick auf die Belastung nehmen hochschulbezogene Faktoren ein ($M = 2.3$). Als besonders bedeutend erweist sich dabei der Faktor „hohe Stoffmenge“ ($M = 3.14$, $Md = 3$). Dieser erzielt den höchsten Mittelwert unter allen aufgelisteten Stressoren und stellt damit den bedeutendsten Stressor für Studierende dar. Einen weiteren, nicht unbedeutenden Faktor stellt die als „mangelhaft empfundene Lehre“ dar ($M = 2.4$, $Md = 2$). In der Kategorie „andere“ ($M = 2.23$) sind es „mangelnde Freizeit“ ($M = 2.63$, $Md = 2$) und „Arbeitstätigkeit neben dem Studium“ ($M = 2.37$, $Md = 2$), die zur stärksten Belastung führen. Gesamtbetrachtet geht die geringste Belastung von persönlichen Faktoren aus ($M = 1.9$). Dabei erreichen lediglich die Faktoren „Konfliktsituationen“ ($M = 2.41$, $Md = 2$) und „Verantwortung für andere Personen“ ($M = 2.09$, $Md = 2$) einen Mittelwert über 2. Es folgt eine Gegenüberstellung der vier bedeutendsten und der vier unbedeutendsten Stressoren für die gesamte Stichprobe in einer Tabelle 2.

Vergleicht man die vier Hochschultypen hinsichtlich der bedeutendsten Stressoren, können nur geringe Unterschiede festgestellt werden. So fühlen sich sowohl Studierende der staatlichen und privaten Fachhochschule als auch Studierende einer Präsenzuniversität am stärksten durch die in Tab. 2 aufgelisteten Faktoren belastet. Lediglich in der Rangfolge dieser vier Stressoren können geringfügige Unterschiede festgestellt werden. Bei Studierenden einer Fernuniversität befindet sich der Faktor „Arbeitstätigkeit neben dem Studium“ anstelle des Faktors „Leistungsdruck“ unter den bedeutendsten vier Stressoren.

Tabelle 1: Intensität der Stressoren (N = 675)

	<i>M</i>	<i>Md</i>
Persönliche Faktoren		
Leistungsdruck	3,01	3
Angst zu versagen	2,91	3
Zukunftsängste	2,89	3
persönlicher Arbeitsstil	2,75	3
Prüfungsangst	2,47	2
Selbstwertprobleme	2,28	2
Gefühl von Orientierungslosigkeit	2,17	2
Zweifel am Sinn des Studiums	2,11	2
gesundheitliche Beeinträchtigungen	1,96	2
Gesamt	2,51	
Hochschulbezogene Faktoren		
hohe Stoffmenge	3,14	3
mangelhafte Lehre	2,40	2
Unübersichtlichkeit des Studiums	2,32	2
mangelhafte Betreuung durch Professoren	2,03	2
häufige Leistungserhebungen	2,02	2
hohe Anzahl Mitstudierender	1,86	1
Gesamt	2,30	
andere Faktoren		
mangelnde Freizeit	2,63	2
Arbeitstätigkeit neben dem Studium	2,37	2
finanzielle Sorgen	2,28	2
schwierige Wohnsituation	1,64	1
Gesamt	2,23	
soziale Faktoren		
Konfliktsituation	2,41	2
Verantwortung für andere Personen	2,09	2
örtliche Distanz zu Bezugspersonen	1,99	2
fehlende Liebesbeziehung	1,90	1
fehlendes soziales Netzwerk	1,52	1
Fernbeziehung	1,50	1
Gesamt	1,90	

Skalenbeschriftung: 1= gar nicht, 2= ein wenig, 3= ziemlich, 4= stark, 5= sehr stark

Betrachtet man die Rangfolge der Stressoren-Kategorien in Bezug auf die stärkste Belastung bei den verschiedenen Gruppen (Hochschultyp), sind keine Unterschiede festzustellen.

Tabelle 2: Bedeutendste vs. unbedeutendste Stressoren im Rahmen des Studiums

	Bedeutend (absteigend)		Unbedeutend (aufsteigend)	
	M	Md	M	Md
hohe Stoffmenge	3,14	3	Fernbeziehung	1,50 1
Leistungsdruck	3,01	3	fehlendes soziales Netzwerk	1,52 1
Angst zu versagen	2,91	3	schwierige Wohnsituation	1,64 1
Zukunftsängste	2,89	3	hohe Anzahl Mits Studierender	1,86 1

Tabelle 3: Inferenzstatistische Paarvergleiche zwischen verschiedenen Hochschultypen im Hinblick auf das Stresserleben der Studierenden

Vergleichspaar	M (SD)	Signifikanz
staatliche Präsenzfachhochschule vs. staatliche Präsenzuniversität	36,39 (9,45)	$t(445) = 0,46,$ $p > .05$
staatlichen Fernuniversität vs. staatliche Präsenzuniversität	32,59 (7,98)	$t(196,64) = 3,42,$ $p < .05$
staatlichen Präsenzfachhochschule vs. private Präsenzfachhochschule	36,39 (9,45)	$t(222) = 2,76,$ $p < .05$
	33,07 (8,54)	

Tabelle 4: Deskriptivstatistische Vergleiche des Stresserlebens von Studierenden verschiedener Hochschultypen mit der Normstichprobe der Screening-Skala des TICS

Normstichprobe	M	T-Wert (SSCS)
	14,00	50
staatliche Präsenzfachhochschule	36,39	69
staatliche Präsenzuniversität	35,88	69
private Präsenzfachhochschule	33,07	67
staatliche Fernuniversität	32,59	67
Gesamt	34,48	68

5.3 Ergebnisse zu den Hypothesen

In diesem Teil der Untersuchung wurden entsprechend der formulierten Hypothesen drei Paare von Studierenden verschiedener Hochschultypen hinsichtlich ihres Stresserlebens verglichen. Die folgende Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse der Signifikanztests: Der Levene-Test der Varianzgleichheit war bei der Paarung staatliche Präsenzfachhochschule und staatliche Präsenzuniversität nicht signifikant ($p > .05$). Somit kann Varianzhomogenität angenommen werden. Der Mittelwert der Gruppe „staatliche Präsenzfachhochschule“ ($M = 36,39, SD = 9,45$) fällt nur geringfügig höher aus als der Wert der Vergleichsgruppe

„staatliche Präsenzuniversität“ ($M = 35,88, SD = 9,95$). Dieses Ergebnis ist zudem nicht signifikant ($t(445) = 0,46, p > .05$). Die Hypothese H1 kann demnach nicht bestätigt werden. Hinsichtlich des Levene-Tests der Varianzgleichheit bei der Paarung staatliche Fernuniversität und staatliche Präsenzuniversität ergab sich eine Signifikanz von $p < .05$. Für diesen Fall gilt der Welch-Test als geeignetes Testverfahren. Dieser dient dem Vergleich der Mittelwerte zweier unabhängiger Stichproben, wenn Varianzhomogenität durch den Levene-Test abgelehnt wird (Clauß, Finze & Partzsch, 2004). Die Gruppe der Präsenzstudierenden weist einen höheren Mittelwert hinsichtlich des Stresserlebens auf ($M = 35,88, SD = 9,95$) als die Vergleichsgruppe bestehend aus Fernstudierenden ($M = 32,59, SD = 7,98$). Der Welch-Test ergab einen Wert von $t(196,64) = 3,42, p < .05$, was einem signifikanten Mittelwertsunterschied entspricht. Die Hypothese H2 gilt folglich als bestätigt. Bei der Paarung staatliche und private Präsenzfachhochschule zeigte der Levene-Test, dass die Varianzen homogen sind ($p > .05$). Die Gruppe „staatliche Präsenzfachhochschule“ erzielte einen höheren Mittelwert ($M = 36,39, SD = 9,45$) hinsichtlich des Stresserlebens als die Gruppe „private Präsenzfachhochschule“ ($M = 33,07, SD = 8,54$). Der t-Test ergab, dass dieser Mittelwertsunterschied zudem signifikant ist ($t(222) = 2,76, p < .05$). Die Hypothese H3 kann somit ebenfalls bestätigt werden.

5.4 Beurteilung der Testwerte in der Screening-Skala

In nächsten Teil der Untersuchung wurden die Mittelwerte der vier Gruppen (Hochschultypen) in der Screening-Skala des TICS anhand einer altersspezifischen Normierungstichprobe (16 bis 30 Jahre, $n = 149$), die von den Autoren des TICS untersucht wurde, beurteilt. Der folgenden Tabelle 4 sind die Mittelwerte der vier Hochschultypen und der Normstichprobe auf der Screening Skala und die dazugehörigen T-Wert Normen zu entnehmen: Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass die T-Werte alle vier Gruppen deutlich über dem mittleren T-Wert der Normstichprobe liegen. Aus diesem Grund erübrigt sich eine statistische Überprüfung auf signifikante Mittelwertunterschiede (Schulz et al., 2003). Es wird deutlich, dass Studierende, unabhängig vom Hochschultyp, eine weit überdurchschnittliche Stressbelastung erfahren (gemessen an der altersspezifischen Normstichprobe).

5.5 Weitere Befunde

Abschließend wurden zwei Aspekte untersucht, die in keinem direkten Zusammenhang mit der Fragestellung der Untersuchung stehen, aber dennoch in den Kontext eingebettet sind.

Zum einen wurde überprüft, ob der Faktor „angestrebter Hochschulabschluss“ einen Einfluss auf das Stresserleben der Studierenden hat. Die einfaktorielle Varianzanalyse ergab einen Wert von $F(4, 670) = 3,14, p < 0,5$. Aus dem Post-Hoc-Test nach Bonferroni ging hervor, dass sich lediglich die Gruppen „Master of Science“ ($M = 32,08, SD = 8,86$) und „andere“ ($M = 36,78, SD = 9,19$) statistisch bedeutsam voneinander unterscheiden. Es sei an dieser Stelle nochmals darauf hingewiesen, dass die Gruppe „andere“ zu 71 % durch Studierende, die ein Staatsexamen anstrebten (Mediziner, Juristen, Lehrer),

vertreten war. Darüber hinaus wurde überprüft, ob sich weibliche und männliche Studierende hinsichtlich ihres Stresserlebens voneinander unterscheiden. Erwartungsgemäß in Hinblick auf bisherige Forschungsarbeiten (Zumvenne et al., 1987; Zeidner & Schwarzer, 1996) ergab der t-Test ein hoch signifikantes Ergebnis ($t(673) = 4.86$, $p < 0.001$). Studentinnen ($M = 36.12$, $SD = 9.22$) sind demnach bedeutend gestresster als Studenten ($M = 32.32$, $SD = 9.47$).

6 Diskussion und Ausblick

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zusammengefasst und diskutiert. Das darauf folgende Kapitel beschreibt und reflektiert die Güte und Limitation der vorliegenden Arbeit. Abschließend wird erläutert, welche Implikationen die Ergebnisse der Studie für die Praxis und die weitere Forschung haben.

6.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Ziel dieser empirischen Studie war es zum einen, zu überprüfen, ob sich Studierende verschiedener Hochschultypen hinsichtlich ihres Stresserlebens voneinander unterscheiden. Darüber hinaus galt es, diejenigen Situationen bzw. Stressoren zu identifizieren, die bei Studierenden Stress erzeugen. Ebenfalls von Interesse war, wie das Stresserleben der Studierenden im Hinblick auf die altersspezifische Normstichprobe zu beurteilen ist.

Hinsichtlich des Vergleichs verschiedener Hochschultypen zeigten sich vorwiegend signifikante Mittelwertunterschiede im Stresserleben. Der empirische Vergleich zwischen Studierenden einer staatlichen Präsenzuniversität und einer staatlichen Fernuniversität bestätigte ein signifikant höheres Stresserleben von Studierenden der staatlichen Präsenzuniversität. Zur Diskussion dieses Ergebnisses sollten die beiden Teilstichproben näher betrachtet werden. Die Studierenden einer Präsenzuniversität waren im Durchschnitt 23 Jahre alt. Dagegen wies die Gruppe der Fernstudenten ein um acht Jahre höheres Durchschnittsalter (31 Jahre) auf. Es ist denkbar, dass sich der Großteil der Fernstudenten bereits im Berufsleben befindet und das Studium berufsbegleitend absolviert. Im Gegensatz zum Großteil der Präsenzstudenten verfügen sie womöglich bereits über einen berufsqualifizierenden Abschluss und eine feste Arbeitsstelle. Dies könnte zu einer verringerten Besorgnis im Hinblick auf die Zukunft und in Folge zu einem niedrigeren Stresserleben führen. Dazu liefert die vorliegende Studie allerdings keine Belege. Ebenso bleibt auch offen, ob das signifikant niedrigere Stresserleben der Fernstudenten womöglich auf eine effektivere Stressbewältigung zurückzuführen ist. So wäre es denkbar, dass die im Durchschnitt älteren Fernstudenten über eine höhere Kompetenz im Umgang mit Stress verfügen und daher weniger gestresst sind. Darüber hinaus könnte von Bedeutung sein, dass die Fernstudenten bei einem Durchschnittsalter von 31 Jahren sehr wahrscheinlich die konfliktbeladene Übergangsphase in das Leben eines „jungen Erwachsenen“ (Hahne, 1999) bereits hinter sich gebracht haben, die u.a. mit dem Auszug aus dem Elternhaus und einem veränderten soziale Milieu verbunden ist und eine erhebliche psychische Belastung darstellen kann.

Da diesbezüglich keine Daten vorliegen bleibt auch diese These nur eine Vermutung.

Die Annahme eines Unterschiedes im Stresserleben zwischen Studierenden einer staatlichen und einer privaten Präsenzfachhochschule bestätigte sich ebenfalls. Demnach ergab die statistische Überprüfung einen signifikant höheren Mittelwert der Gruppe „staatliche Präsenzfachhochschule“ als deren Vergleichsgruppe. In Hinblick auf eine Interpretation dieses Ergebnisses könnten folgende Aspekte von Bedeutung sein: Studierende einer privaten Fachhochschule erhalten meist schon in frühen Semestern die Möglichkeit, Kontakte zu kooperierenden Unternehmen der Hochschule zu etablieren (Projektarbeiten, Career-Days etc.). Dies kann den Studierenden zu Praktika oder Werkstudententätigkeiten verhelfen, die den Einstieg in den Beruf erleichtern können. Es ist vorstellbar, dass die Studierenden infolgedessen weniger Angst hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft verspüren. Ein weiterer Aspekt, der möglicherweise in Zusammenhang mit dem niedrigeren Stresserleben der Privatstudenten steht, ist die intensive Betreuung der Privatstudierenden, die aufgrund kleiner Gruppengrößen ermöglicht werden kann. Dies könnte zu einem besseren Umgang der Privatstudenten mit Stressoren führen und Stressindikatoren wie Überforderung oder Überlastung entgegen wirken. Da die Stresskompetenz bzw. die verschiedenen Bewältigungsstrategien der Studierenden in der berichteten Untersuchung nicht erfasst wurden, bleibt deren Bedeutung für die ermittelten Unterschiede im Stresserleben unklar. Entgegen der Erwartung konnte die Hypothese, dass Studierende einer staatlichen Präsenzuniversität einen höheren Grad an Stress erleben als ihre Kollegen an der Fachhochschule, nicht bestätigt werden. Die Ergebnisse lassen sogar die gegenteilige Tendenz erkennen ($MFh = 36.39 > MUUni = 35.88$). Dies könnte dadurch begründet werden, dass die Stichprobenumfänge nicht balanciert waren. So fiel die Teilstichprobe der Studierenden einer staatlichen Präsenzfachhochschule mit einer Stichprobengröße von $n = 102$ deutlich geringer aus als die der Universitätsstudierenden ($n = 345$). Andererseits ist es auch denkbar, dass die Screening-Skala des TICS einen potentiell bestehenden Unterschied im Stresserleben nicht erfassen kann, da diese lediglich eine globale und unspezifische Messung von Stress ermöglicht.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Unterschiede im Stresserleben zwischen Studierenden verschiedener Hochschultypen anzunehmen sind. In Bezug auf die Ursachen der ermittelten Unterschiede im Stresserleben können allerdings nur Vermutungen angestellt werden. In Hinblick auf die Entwicklung von Präventivmaßnahmen sollte in Erfahrung gebracht werden, ob die Unterschiede im Stresserleben auf die verschiedenen Institutionen, auf verschiedene Persönlichkeitstypen, auf unterschiedliches Leistungsvermögen oder eine Interaktion dieser Variablen zurückzuführen sind. So wäre es z.B. auch denkbar, dass bestimmte Persönlichkeitstypen geeigneter für einen bestimmten Hochschultyp sind als andere und eine falsche Passung zu erhöhtem Stresserleben führt.

Die Untersuchung der Fragestellung „Durch welche Situationen fühlen sich Studierende gestresst?“ verdeutlichte, dass die stärkste Belastung von persönlichen Faktoren

ausgeht. Den größten Einfluss haben dabei Leistungsdruck, Versagensangst und Zukunftsängste. Diese befinden sich, neben der hohen Stoffmenge (höchster Mittelwert), unter den bedeutendsten vier Stressoren. Die Faktoren „Zukunftsängste“ und „Angst zu Versagen“ beziehen sich beide auf die Besorgnis, dass aversiv bewertete Ereignisse eintreten könnten. Dies drückt eine empfundene Unsicherheit der Studierenden aus, die ebenso durch strenge Zulassungsregularien für weiterführende Studien als auch die hohen Anforderungen der Arbeitgeber (Auslandsaufenthalt, praktische Erfahrung, sehr gute Studienleistungen) begünstigt werden kann. Auf einer etwas globaleren Ebene könnten Medienberichte über Finanz- bzw. Wirtschaftskrisen, militärische Unruhen, Preissteigerungen (z.B. Rohöl) oder Rentenkürzungen zu einem allgemeinen Gefühl von Unsicherheit führen, vor allem bei der jüngeren Generation. Dazu kommt eine hohe Anzahl von in- und ausländischen Konkurrenten sowohl auf dem Arbeitsmarkt als auch bei der Bewerbung um einen Studienplatz. Die genannten Faktoren scheinen letztendlich zu einem immens hohen Leistungsdruck zu führen, dem sich die Studierenden ausgesetzt fühlen. Wie bereits erwähnt stellt die hohe Stoffmenge, mit der die Studierenden konfrontiert sind, den bedeutendsten Stressor dar. Studierende müssen pro Semester teilweise Inhalte für sechs bis sieben Klausuren parallel vorbereiten. Der persönliche Arbeitsstil, der ebenfalls einen bedeutenden Stressor darstellt, erschwert es den Studierenden zusätzlich, die enorme Stoffmenge zu bewältigen. Ein Grund für die berichteten Probleme mit dem persönlichen Arbeitsstil könnte sein, dass in den wenigsten Studiengängen Module zur Ausbildung der eigenen Lernkompetenz enthalten sind. Als Konsequenz des hohen Arbeitsaufwands der Studierenden fehlt es ihnen an Freizeit, in der sie sich Freunden oder Hobbies widmen können. Es herrscht folglich ein enormes Ungleichgewicht zwischen Studium/Arbeit und Freizeit, das zur Belastung für die Betroffenen wird. Die unbedeutendsten Stressoren sind dagegen „Fernbeziehung“ und „fehlendes soziales Netzwerk“. Dies könnte darin begründet sein, dass Fernbeziehungen aufgrund der hohen Belastung vermutlich nur selten geführt werden. Der Faktor „fehlendes soziales Netzwerk“ ist sehr absolut ausgedrückt und trifft erwartungsgemäß auf die wenigsten der Probanden zu. Die vergleichsweise geringe Relevanz des Aspekts „hohe Anzahl Mitstudierender“ beruht vermutlich darauf, dass ca. 34 % der Befragungsteilnehmer entweder an einer privaten Präsenzfachhochschule oder an einer Fernuniversität immatrikuliert waren. Die Größe der Studierendengruppen an privaten Einrichtungen ist meist sehr gering. Bei Fernuniversitäten ist dieser Aspekt sogar gänzlich irrelevant. Es sind allerdings vielmehr die Studierenden einer staatlichen Präsenzuniversität bzw. Präsenzfachhochschule, die mit einer derart hohen Anzahl von Kommilitonen konfrontiert sind.

Das Ergebnis des Vergleichs der Werte der Studierenden in der Screening-Skala des TICS mit der altersspezifischen Normstichprobe (16-30 Jahre) fiel erwartungskonform aus. So wiesen alle Hochschulgruppen einen weit überdurchschnittlich hohen Wert auf. Die Annahme, dass Studierende eine Teilbevölkerung darstellen, die ein besonders hohes Maß an Stress erleben (siehe Kapitel 1), konnte demnach bestätigt werden. In Anlehnung an die Autoren des TICS (Schulz et al., 2003) wurde eine statistische

Überprüfung für nicht nötig befunden, da die Mittelwertunterschiede derart hoch ausfielen. Im folgenden Abschnitt werden sowohl Grenzen als auch Stärken der vorliegenden Untersuchung reflektiert.

6.2 Güte und Limitationen

Eine Grenze der empirischen Untersuchung ist unter anderem, dass die Teilstichproben der verschiedenen Hochschultypen nicht balanciert waren. So gab es einen deutlichen Überhang Studierender einer staatlichen Präsenzuniversität ($n = 345$). Bei einem ähnlich großen Stichprobenumfang der Vergleichsgruppen würde eine höhere Teststärke erreicht werden. Die Wahrscheinlichkeit, mit der sich ein Signifikanztest zugunsten einer gültigen Alternativhypothese entscheidet, wäre demnach höher (Bortz & Döring, 2006). Dies sollte insbesondere bei der Bewertung des Ergebnisses des Hypothesentests 1 berücksichtigt werden. Einen weiteren möglichen Kritikpunkt stellt die fehlende qualitative Untersuchung dar. So hätte sich bei der Exploration potentieller Stressoren die Methode des Interviews angeboten, um weitere Stressoren, die nicht in der vorgegebenen Liste enthalten sind, zu identifizieren. Um die Notwendigkeit eines qualitativen Vorgehens zu überprüfen, wurden im Rahmen des Pretests drei Probanden nach weiteren denkbaren Stressoren befragt. Diese schätzten die Liste der Stressoren allerdings als sehr umfassend ein. Überdies stellt sich die Frage, ob sich die Probanden ausreichend Zeit für die Beantwortung der teilweise sehr tiefgehenden Fragen genommen haben. Die durchschnittliche Bearbeitungsdauer des Fragebogens lag bei ca. fünfzehn Minuten. Es könnte argumentiert werden, dass für die ehrliche und präzise Beantwortung mehr Zeit notwendig gewesen wäre, da nur so eine Reflexion der Fragen möglich ist. In der Instruktion der Screening-Skala des TICS wurde den Probanden zumindest nahegelegt, sich bewusst Zeit bei der Beantwortung der Fragen zu lassen.

Eine Stärke dieser Forschungsarbeit ist, dass eine sehr hohe Stichprobe erreicht wurde ($N = 675$). Dies lässt auf eine hohe Präzision der Parameterschätzungen schließen. Überdies sollte gewürdigt werden, dass die potentiellen Stressoren mit insgesamt 25 Items sehr umfassend und differenziert erfasst wurden.

6.3 Implikationen für Praxis und Forschung

Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit machen deutlich, dass Handlungsbedarf in erster Linie sowohl von Seiten der Politik als auch der Hochschulen besteht. Es zeigt sich, dass das Stresserleben der Studierenden die altersspezifische Norm bei weitem übersteigt (siehe Kapitel 5.4). Die größte Belastung geht dabei von der hohen Stoffmenge aus, die Studierende jedes Semester erneut bewältigen müssen. Dies erklärt auch den hohen Grad an Überforderung und Überlastung, der sich in den Testwerten in der Screening-Skala des TICS widerspiegelt. In Anbetracht dessen scheint die Überlegung sinnvoll, die Regelstudienzeit, die bislang auf drei Jahre für den Bachelor bzw. zwei Jahre für den Master festgesetzt ist, unter Beibehaltung der Gesamtstoffmenge zu verlängern. Darüber hinaus könnte man in Betracht ziehen, „Selbstmanagement“-Seminare in die Curricula der Studiengänge einzubetten.

In diesem Rahmen könnte den Studierenden Lernstrategien oder Methoden, sich zu organisieren bzw. strukturiert zu arbeiten, vermittelt werden. Dies scheint auch unter dem Aspekt notwendig, dass der persönliche Arbeitsstil für viele Studierende eine hohe Belastung darstellt. Darüber hinaus sind es Zukunftsängste, die Angst zu Versagen und der empfundene Leistungsdruck, die erheblich zu dem hohen Stresserleben der Studierenden beitragen. Diese psychischen Beeinträchtigungen können junge Erwachsene nur schwer alleine bewältigen. Dementsprechend bleibt in Betracht zu ziehen, ob man das Beratungsangebot der psychologischen bzw. psychosozialen Beratungsstellen der Hochschulen erweitert, um dem vermutlich hohen Bedarf der Studierenden gerecht zu werden. Diesbezüglich müsste zunächst ermittelt werden, wie hoch das Interesse der Studierenden an einem derartigen Angebot ist. Ferner scheint es sinnvoll, Stressbewältigungsseminare an Hochschulen anzubieten. Derartige Seminare könnten die Studierenden über Entstehungsmodelle von Stress aufklären und ihnen Methoden an die Hand geben, selbst mit stressrelevanten Situationen umzugehen.

Ein Anliegen weiterer Forschungsarbeiten sollte eine differenzierte Untersuchung derjenigen Faktoren sein, welche die Variabilität des Stresserlebens zwischen den Hochschultypen verlässlich erklären können. Dies wäre – wie bereits erwähnt – in Bezug auf Präventivmaßnahmen essentiell zu erfahren. Des Weiteren wäre interessant zu messen, wie groß das Bedürfnis der Studierenden nach einem psychologischen bzw. psychosozialen Beratungsangebot an Hochschulen tatsächlich ist. Dies würde Aufschluss darüber geben, in welchem Ausmaß eine Unterstützung der Hochschule überhaupt erwünscht ist bzw. wie stark die Studierenden unter dem erlebten Stress leiden. Darüber hinaus stellt sich die Frage, ob noch weitere für Studierende bedeutende Stressoren existieren. Wie bereits in Kapitel 6.2 darauf hingewiesen, würde sich dafür ein qualitatives Untersuchungsdesign eignen, da dadurch noch differenziertere Daten erhoben werden könnten. Darüber hinaus wäre es interessant zu erheben, ob Studierende öfter psychische Störungen entwickeln als der gleichaltrige Teil der Bevölkerung, der nicht studiert. Diese Annahme scheint naheliegend angesichts der Tatsache, dass psychische Störungen und Beeinträchtigungen des Wohlbefindens typische Folgen von chronischem Stress darstellen (Nerdinger et al., 2011). Diesbezügliche Daten könnten Aufschluss über die Folgen des erhöhten Stresserlebens liefern und einen möglichen Handlungsbedarf verdeutlichen. In Voraussicht auf Präventivmaßnahmen wäre es ebenso bedeutend zu ermitteln, ob und wie sich die Bedeutung der einzelnen Stressoren beim Übertritt der Studierenden in das Arbeitsleben verändert bzw. welche Stressoren hinzukommen.

7 Literaturverzeichnis

- Bachmann, N., Berta, D., Egli, P. & Hornung, R. (1999). *Macht Studieren krank? Die Bedeutung von Belastung und Ressourcen für die Gesundheit der Studierenden*. Bern: Hans Huber Verlag.
- Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation* (4. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bülow-Schramm, M., Merkt, M. & Rebenstorf, H. (2009). Studienerfolg aus Studierendensicht – Ergebnisse der ersten Erhebungswelle des Projekts USuS. In S. Nickel (Hrsg.). *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Analysen und Impulse für die Praxis* (S. 167-177). Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pubRD/Bologna_Prozess_aus_Sicht_der_Hochschulforschung.pdf (27.04.2014)
- Clauß, G., Finze, F.-R. & Partzsch, L. (2004). *Statistik. Für Soziologen, Pädagogen, Psychologen und Mediziner*. Frankfurt am Main: Harri Deutsch.
- Cox, T. (1980). *Stress*. London: Macmillan Education.
- Graf, G. & Krischke, N. R. (2004). *Psychische Belastungen und Arbeitsstörungen im Studium. Grundlagen und Konzepte der Krisenbewältigung für Studierende und Psychologen*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Greif, S., Bamberg, E. & Semmer, N. (1991). *Psychischer Stress am Arbeitsplatz*. Göttingen: Hogrefe.
- Grobe, T. & Dörning, H. (2011). *Gesundheitsreport der Techniker Krankenkasse mit Daten und Fakten zu Arbeitsunfähigkeiten und Arzneiverordnungen. Schwerpunktthema: Gesundheit von jungen Erwerbspersonen und Studierenden*. Verfügbar unter: <http://www.tk.de/centaurus/servlet/contentblob/281898/Datei/61603/Gesundheitsreport-2011.pdf> (25.04.2013).
- Hahne, R. (1999). *Studium und psychische Probleme. Sonderauswertung zur 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks*. Bonn: Deutsches Studentenwerk.
- Haland-Wirth, T., Krüger, H. J., Polkowski, M., Steinmann, I. & Stetefeld, G. (1986). *Studium und Krise. Eine empirische Untersuchung über studentische Belastungen und Probleme*. Frankfurt: Campus.
- Hornung, R., & Fabian, C. (2001). *Belastungen und Ressourcen im Studium*. In R. M. Holm-Hadulla (Hrsg.), *Psychische Schwierigkeiten von Studierenden*. (S. 133-157). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Isserstedt, W., Middendorff, E. & Kandulla, M. (2011). *Studierende im Bachelor-Studium 2009. Ergebnisse der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem*. Verfügbar unter: http://www.studentenwerke.de/pdf/Bachelor-Bericht_Soz19.pdf (20.05.2013).
- Isserstedt, W., Middendorff, E., Kandulla, M., Borchert, L. & Leszczensky, M. (2010). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem – Ausgewählte Ergebnisse*. Verfügbar unter: <http://www.studentenwerke.de/pdf/Kurzfassung19SE.pdf> (20.05.2013).
- Jerusalem, M. (1990). *Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben*. Göttingen: Hogrefe.

- Klemisch, D. (2006). *Psychosoziale Belastungen und Belastungsverarbeitung von Polizeibeamten*. Dissertation. Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Levi, L. & Andersson, L. (1975). *Psychosocial stress: Population, environment and quality of life*. New York: Spectrum.
- McEwen, B. S. & Wingfield, J. C. (2003). *The concept of allostasis in biology and biomedicine*. *Hormones and Behavior*, 43, 2-15.
- McGrath, J. E. (1970). *Social and psychological factors in stress*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Nerdinger, W., Blickle, G. & Schaper, N. (2011). *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Heidelberg: Springer.
- Nitsch, J. R. (1981). *Zur Gegenstandsbestimmung der Stressforschung*. In J. R. Nitsch (Hrsg.), *Stress: Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 29-51). Bern: Huber.
- Ortenburger, A. (2013). *Beratung von Bachelorstudierenden in Studium und Alltag. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung zu Schwierigkeiten und Problemlagen von Studierenden und zur Wahrnehmung, Nutzung und Bewertung von Beratungsangeboten*. Verfügbar unter: http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201303.pdf (25.04.2014).
- Schulz, P., Schlotz, W. & Becker, P. (2003). *Trierer Inventar zum chronischen Stress (TICS)*. Manual. Göttingen: Hogrefe.
- Selye, H. (1976). *The stress of life* (rev. ed.). New York: McGraw-Hill.
- Techniker Krankenkasse (2012). *TK-Stress-Studie NRW-Studenten 2012. Ergebnisse einer repräsentativen Forsa-Umfrage aus Mai 2012*. Verfügbar unter: <http://www.tk.de/centaurus/servlet/contentblob/456454/Datei/61600/Forsa-Studie%20Studentenalltag%20in%20NRW.pdf> (25.04.2013).
- Trenkamp, O. (2012). *Studie zum Uni-Stress: Wer studiert, wird therapiert*. Verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/uni-stress-studenten-gehen-haeufiger-zum-therapeuten-a-838468.html> (21.04.2013).
- Welle, P. D. & Graf, H. M. (2011). *Effective Lifestyle Habits and Coping Strategies for Stress Tolerance among College Students*. *American Journal Of Health Education*, 42(2), pp. 96-105.
- Wittchen, H.-U., Jacobi, F., Klose, M. & Ryl, L. (2010). *Depressive Erkrankungen. Gesundheitsberichterstattung des Bundes*. Verfügbar unter: http://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsT/depression.pdf?__blob=publicationFile (20.05.2013).
- Zeidner, M. & Schwarzer, C. (1996). *Stress, anxiety, and coping in academic settings*. Tübingen: Franke Verlag.
- Zumvenne, G., Schöttke, H. & Wiedl, K. H. (1987). *Psychische Probleme und Beratungsbedürfnisse Osnabrücker Studentinnen und Studenten*. In *Fachbereich Psychologie der Universität Osnabrück (Hrsg.): Forschungsberichte aus dem Fachbereich Psychologie der Universität Osnabrück* Nr. 56 (S. 23-77). Osnabrück: Fachbereich Psychologie der Universität Osnabrück.

Korrespondenzadresse:

Julian Turiaux
Hochschule Fresenius
Im MediaPark 4c
D-50670 Köln
GERMANY
info@journal-bmp.de