



Hochschule für Medien  
Kommunikation und Wirtschaft  
University of Applied Sciences

**H M K W**

**HMKW**

**Hochschule für Medien, Kommunikation und Wirtschaft**

**Berlin**

**University of Applied Sciences**

**Der Stresspegel von Bachelor- und Masterstudenten und Diplomstudenten im  
Vergleich. Eine retrospektive Untersuchung.**

**Bachelorarbeit**

Im Fachbereich

**Medien- und Wirtschaftspsychologie**

zur Erlangung des akademischen Grades

**Bachelor of Arts**

eingereicht von:

**Samia Sghiri**

Geburtsdatum: 17.01.1992

am: 12.08.2015

1. Gutachter: Prof. Dr. habil. Martin Beckenkamp

2. Gutachter: Prof. Dr. Marc G. Lucas

Matrikel-Nr.: 20040001

## Inhaltsverzeichnis

<b>1. EINLEITUNG</b> .....	<b>4</b>
1.1 ABSTRACT/KURZZUSAMMENFASSUNG .....	4
1.2 ÜBERBLICK.....	5
<b>2. AUSGANGSSITUATION – PROBLEMSTELLUNG</b> .....	<b>7</b>
2.1 GESELLSCHAFTLICHE RELEVANZ.....	12
2.2 FACHLICHE RELEVANZ .....	14
<b>3. THEORETISCHE GRUNDLAGEN</b> .....	<b>16</b>
3.1 FORSCHUNGSSTAND .....	16
3.2 DEFINITIONEN UND BEGRIFFE.....	17
3.3 HYPOTHESEN UND ANNAHMEN.....	19
<b>4. METHODE UND OPERATIONALISIERUNG</b> .....	<b>23</b>
4.1 METHODENWAHL .....	23
4.2 METHODE .....	24
4.2.1 Methodenvorstellung .....	24
4.2.2 Operationalisierung.....	25
<b>5. UNTERSUCHUNGSGEGENSTAND UND STICHPROBE</b> .....	<b>33</b>
<b>6. ERGEBNISDARSTELLUNG</b> .....	<b>37</b>
<b>7. INTERPRETATION UND BEWERTUNG DER ERGEBNISSE</b> .....	<b>68</b>
<b>8. ZUSAMMENFASSUNG, KRITIK UND AUSBLICK</b> .....	<b>78</b>
<b>9. ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS</b> .....	<b>81</b>
<b>10. ABBILDUNGSVERZEICHNIS</b> .....	<b>82</b>
<b>11. TABELLENVERZEICHNIS</b> .....	<b>83</b>
<b>12. LITERATURVERZEICHNIS</b> .....	<b>85</b>

# 1. Einleitung

## 1.1 Abstract/Kurzzusammenfassung

*Seit der Einführung der Hochschulreform Bologna kämpfen Studenten mit hohem Leistungsdruck (Gumz, Brähler, & Erices, 2012). Im Vergleich zu Diplomstudierenden haben Bachelorstudenten (BA-Studenten) das Gefühl unter einem deutlich höheren Druck die erwarteten Leistungen zu erbringen (Chudozilov, 2015). Die strikteren Vorgaben und Anforderungen im Studium nach dem Bologna-Prozess sind belegt. Immer wieder sind eindeutige Unterschiede bezüglich der Anforderungen und der möglichen Umsetzung zwischen Diplom- und Bachelor-/Masterstudiengängen zu erkennen. Das Bachelorstudium zeigt bspw. an Universitäten strengere Vorgaben auf als das Diplomstudium. Darüber hinaus berichten BA-Studenten öfter als Diplomstudenten (DI-Studenten), dass sie das Studium überfordert. Im Zuge des Bachelorstudiums werten die Studenten im Vergleich zu den Studenten des Diplomstudiengangs u.a. die Anzahl der Einzelprüfungen pro Semester und den Lernaufwand als zu hoch. Zudem sehen BA-Studenten sich weniger in der Position zeitlich gut erfüllbare Semestervorgaben zu erhalten. Diese Faktoren führen zu einer deutlich häufigeren Überforderung von BA-Studenten, die schließlich das Stressempfinden dieser stärker ausprägen lässt (Pritchard et al., 2012). Die vorliegende Publikation untersucht deshalb den Stresspegel von Studenten in Abhängigkeit der Hochschulreform. Hierbei handelt es sich um den Vergleich zwischen der Bologna-Reform und dem Diplomstudium. Ziel dieser Arbeit ist es darzulegen, ob der Bologna-Prozess erhöhten Stress bei Studenten verursacht, um anschließend adäquat gegen diese Problematik vorgehen zu können. Da es aktuell nicht mehr genug DI-Studenten gibt, dieser Sachzusammenhang in Deutschland noch nicht ausreichend erforscht worden ist und der Forschungsstand Defizite in den Stichprobengrößen und somit auch in den Ergebnissen aufweist, wird vorliegende Untersuchung mittels Absolventen durchgeführt. Die Defizite, die die Stichprobengrößen aufweisen, ergeben sich durch die enormen Größenunterschiede der verglichenen Stichproben. In der aktuellsten Studie „Ausgebrannte Studierende: Burnout – Gefährdung nach dem Bologna-Prozess“ aus dem Jahr 2014 bspw. wurden Befragungen von Diplom- und Bachelorstudenten vorgenommen, um untersuchen zu können, inwieweit das neue Hochschulsystem an der emotionalen Erschöpfung der Studierenden „Schuld“ sei. Es wurden abschließend 1382 Studenten, die nach dem Bachelor-Master-System studierten und 77 Studenten des alten Hochschulsystems gegenübergestellt (Pfleging & Gerhardt, 2014). Die*

*vergleichenen Stichproben der vorliegenden Arbeit setzen sich aus 129 Diplomabsolventen (N=129) und 150 Bachelor –und Masterabsolventen (N=150) zusammen. Zur Untersuchung dieses Sachverhaltes füllten die Probanden einen selbst konzipierten Online-Fragebogen aus. Durch die Berechnung der Resultate konnte erschlossen werden, dass der subjektive Stresspegel der Bachelor –und Masterstudenten im Vergleich zum subjektiven Stresspegel der Diplomstudenten höher ist. Dieser Stress kann mit hoher Wahrscheinlichkeit auf die Hochschulreform zurück geführt werden, da Ergebnisse dieser Untersuchung ebenfalls ergaben, dass sich die Strukturierung des Bologna-Prozesses – verglichen mit den Diplomstudiengängen – durch ein zu hohes Maß an Arbeitsaufwand und einen Mangel an Handlungsfreiräumen ausdrückt.*

## **1.2 Überblick**

Im zweiten Kapitel „Ausgangssituation Problemstellung“ werden zunächst die wichtigsten Hintergründe der Thematik und die daraus folgende Problematik, die im Rahmen dieser Publikation thematisiert wird, benannt. Folgend aus dieser Problematik wird die Relevanz dieses Themas für die Gesellschaft erläutert. Darüber hinaus wird neben der gesellschaftlichen Wichtigkeit dieses Sachverhaltes auch ein Zusammenhang zwischen der beschriebenen Problemstellung und der fachlichen Relevanz hergestellt.

Nachdem die Hintergründe und die damit verbundene Problematik erläutert worden ist, wird nachfolgend der aktuelle Forschungsstand beschrieben, der im Rahmen des zuvor dargelegten Sachzusammenhangs die wichtigsten gegenwärtigen Informationen und Ergebnisse liefert. Bevor die daraus resultierenden Hypothesen und Annahmen herzuleiten sind, werden anhand des Kapitels „Definitionen und Begriffe“ zunächst wichtige Begriffe benannt und vorgestellt.

Aus der Herleitung der Hypothesen und Annahmen wird folglich vorgestellt, wie diese zu untersuchen sind. Es wird beschrieben und begründet wieso die ausgesuchte Methode geeignet für die Untersuchung ist. Es folgt die detaillierte Vorstellung eben dieser Methode und die Art der Operationalisierung bezogen auf die Hypothesen und Annahmen. Das bedeutet, dass zu jeder Hypothese die zu nutzende Fragebogensequenz vorgestellt wird.

Nun ist die Methode klar und konzipiert. Das darauffolgende Kapitel konzentriert sich auf den Untersuchungsgegenstand und die Stichprobe. Es stellt sich die Frage welche

Kontrollgruppe schlussendlich genutzt wird, was generell eine Stichprobe ausmacht und wie sich die Stichprobe in dieser Publikation zusammensetzt.

In der „Ergebnisdarstellung“ werden die Resultate der Untersuchung allgemein vorgestellt.

Im darauffolgenden Kapitel erfolgen die Interpretation und die Bewertung der zuvor vorgestellten Resultate.

Das letzte Kapitel stellt abschließend eine Zusammenfassung der Ergebnisse dar. Orientierend an den Resultaten werden mögliche Kritikpunkte an dem methodischen Vorhaben ausgeübt.

## 2. Ausgangssituation – Problemstellung

In vorliegendem Kapitel werden Hintergründe des Themas und der Status-Quo erläutert.

Im Jahre 1999 wurde in Bologna die Vereinbarung des Bologna-Prozesses von 29 Bildungsministern unterschrieben. Ziel des Bologna-Prozesses war es, das Hochschulsystem bis zum Jahre 2010 im gesamten Bereich Europas einander anzugleichen. Aus dem politischen Blickwinkel heraus erhoffte man sich primär, durch diese Maßnahme im Bildungssystem, einen stärkeren Zusammenhalt und eine Einheit Europas zu fördern (Bensberg & Messer, 2014, S. 12).

Seit der Einführung der Hochschulreform Bologna kämpfen Studenten mit dem hohen Leistungsdruck und den Erwartungen, die damit verbunden sind. „Vor allem die Belastung von Bachelor-Anwärtern wurde oft mit einer pathogenen Überforderung gleich gesetzt[...]“ (Gumz et al., 2012). Deutschlands Studenten kritisieren die Masse an Prüfungen, die sie zu bewältigen haben und im Gegenzug den Mangel an freier Zeit, den sie aufgrund der zeitraubenden Stundenpläne in Kauf nehmen müssen. Jeder zweite Studierende beschreibt die Intensität seines Stresses als über dem normalen Maße hinaus gehend (Thees, Gobel, Jose, Bohrhardt, & Esch, 2012). Im Vergleich zu Diplomstudierenden fühlen sich BA-Studenten gestresster und unzufriedener (Chudozilov, 2015). Ausschlaggebend hierfür könnte sein, dass die Leistungen und somit die hieraus resultierende Abschlussnote, die im Bachelorstudium erlangt wurde, eine erhebliche Rolle für die Zulassung zu einem Masterstudium spielen (Nowik & Terzi, 2010). Es gibt jedoch weitere Gründe, weshalb der Bologna-Prozess Stress hervorrufen könnte. „Problematisch ist, dass sich die Studierenden durch die schnelle Taktung des Bachelor-Systems keine Versagenszeiten im Semester mehr erlauben dürfen“ (Knieps, 2009).

Bis dato wurden die Auswirkung, die durch diese Veränderung im Bildungssystem verursacht wurden, nicht intensiv untersucht. Es ist jedoch eindeutig, weshalb dieser Sachzusammenhang für unsere Gesellschaft wichtig war, gegenwärtig wichtig ist und auch in Zukunft wichtig sein wird.

Überdurchschnittlicher Stress und Überforderung im Studium provoziert eine hohe Abbrecherquote, die unter anderem aufgrund von zu hohem Leistungsdruck entsteht (Heublein, Hutzsch, Schreiber, Sommer, & Besuch, 2010). Und genau diese Abbre-

cherquote sollte unter Einführung dieses Hochschulsystems verringert werden (Eckardt, 2013). Zudem wären die gesundheitlichen Folgen der Studenten und ihr mögliches Ausmaß ebenfalls nicht unerheblich, da beispielsweise bereits „[...]ein Zusammenhang zwischen dem im Studium verspürten Leistungsdruck und der Einnahme von leistungssteigernden Mitteln“ untersucht werden konnte (Middendorf, Poskowsky, & Issersted, 2012, S. 2). Eine Studie ermittelte, dass Mainzer Studenten überwiegend medikamentöse Mittel zur Leistungssteigerung, statt zur Bekämpfung von Krankheiten nutzen (Dietz et al., 2013). Die Motive deutscher Studenten Leistungssteigernde Mittel einzunehmen werden primär mit dem überdurchschnittlich empfundenen Stresspegel und einem überaus hohen universitären Arbeitsaufwand in Verbindung gebracht (Eickenhorst, Vitzthum, Klapp, Groneberg, & Mache, 2012).

In der nachfolgenden Abbildung sieht man deutliche Ergebnisse, die belegen, dass die Sorge, das Studium zu schaffen sich bei den Studierenden erhöht hat. Eine Erhöhung

	Jahr der Erhebung					
	1995	1998	2001	2004	2007	2010
<b>Ich mache mir oft Sorgen: trifft zu ...</b>	(8.461)	(7.271)	(8.130)	(9.975)	(8.350)	(7.590)
gar nicht	23	22	22	20	20	20
wenig	34	33	31	31	32	30
eher	26	27	29	28	27	26
völlig	18	18	19	21	21	24
<b>Insgesamt</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Skala von 0 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu; Angaben in Prozent für zusammengefasste Kategorien:  
0 = gar nicht, 1 + 2 = wenig, 3 + 4 = eher, 5 + 6 = völlig (Rundungsdifferenzen)  
Quelle: Studierendensurvey 1983-2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

**Abbildung 1: Sorge von Studierenden, das Studium erfolgreich zu bewältigen: Entwicklung zwischen 1995 und 2010 (Pritchard et al., 2012)**

von 18 auf 24 Prozent zwischen 1998 und 2010 ist bei dem Anteil der Studierenden zu beobachten, die diese Aussage für sich als völlig zutreffend beschreiben. Diese signifikante Steigerung von sechs Prozent kann mit der Änderung der Hochschulreform zu tun haben, denn im Bachelorstudium ist die Sorge das Studium zu bewältigen faktisch überproportional höher, als die Sorge unter anderem im Diplomstudium. 27 Prozent der BA-Studenten gaben für das Wintersemester 2009/2010 an sich überwiegend große Sorgen zu machen. Hingegen gaben lediglich 18 Prozent im Diplomstudiengang an sich sorgen zu machen. Die Kriterien des Studiums können von den Studierenden oft nicht



eingehalten werden (Pritchard et al., 2012). Zudem steht das Studium im Bachelor vermehrt im Mittelpunkt des Lebens der Studierenden, denn BA-Studenten stufen sich häufiger als „Vollzeit-Studierende“ ein (Multrus, Bargel, & Ramm, 2011, S. 45).

Durch nicht gesammelte *ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System)* Punkte, muss der Studierende mit Verzögerungen im Studium rechnen (Multrus et al., 2011, 56 ff.). BA-Studenten geraten generell öfter im Studium in Verzug. Vor allem Studenten im zweiten Semester zeigten sich vermehrt im Rückstand als beispielsweise DI-Studenten (Multrus et al., 2011, S. 50). Eine Untersuchung des Studierenden survey 1983 – 2010 der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz ergibt, dass BA-Studenten insbesondere des zweiten Fachsemesters (erstes Studienjahr) an Universitäten im Rückstand liegen. Fast die Hälfte (46 Prozent) haben noch keine 60 Punkte sammeln können. Daraus kann geschlossen werden, dass diese Studenten eins bis zwei Semester geringere Arbeitsleistung erbracht haben, als von der entsprechenden Studienordnung gefordert worden ist (Multrus et al., 2011, S. 55).

Immer stärker wird der Studienabbruch in Erwägung gezogen und durchgeführt, oftmals mit der Begründung, die Bedingungen im Rahmen des Studiums seien strikt und unflexibel (Heublein et al., 2010). Die strikteren Vorgaben und Anforderungen im Studium sind belegt. Das Bachelorstudium zeigt an Universitäten strengere Vorgaben auf als das Diplomstudium. Denn 84 Prozent der BA-Studenten sprechen von übermäßigen Vorgaben und Festlegungen der Studienordnung. Im Gegenzug dazu sind es nur 54 Prozent der DI-Studenten, die behaupten unter strengen Vorgaben studieren zu müssen. Durch die strikten Vorgaben und Forderungen des Bachelorstudiums ist es schwierig für Studierende ihr Studium ein Stück weit selbst zu kontrollieren und individuell zu gestalten. Unter diesen Bedingungen werden Schwierigkeiten und Belastungen, welchen man während des Studiums begegnet, extremer als Stress erlebt. Diesem erlebten Stress im Studium kann man entsprechend nur schwer entweichen. Darüber hinaus berichten BA-Studenten öfter als DI-Studenten, dass sie das Studium überfordert. An Universitäten ist diese Überforderung stärker vertreten als auf Fachhochschulen. Das Zusammenspiel der Anforderungen des Erwerbs von Faktenwissen, der hohen Arbeitsintensität und der kontinuierlich abzuleistenden Leistungsnachweise lassen BA-Studenten ihre Lage als „zu viel“ oder gar als „viel zu viel“ einschätzen. Diese extremen Anforderungen im Bachelorstudium sind den Aussagen der Studenten zufolge seit 2007 gestiegen. In der Vergangenheit war die Überforderung in den Bereichen des Faktenwissens, der Arbeits-

intensität und der Leistungsnachweise deutlich geringer. Bei der Überforderung vom Erwerb von Fakten gab es eine Steigerung von sieben Prozent. Die Arbeitsintensität stieg um zwölf und die Erbringung von Leistungsnachweisen um 14 Prozent. Offensichtlich sind die kontinuierlich abzuleistenden Leistungsnachweise im Bachelorstudium ein immenses Problem für Studierende. Zudem haben Studenten den Eindruck die Bedingungen unter denen studiert werden muss seien unflexibler und strikter geworden. Die Hoffnung auf eine künftige Entlastung schwindet (Pritchard et al., 2012).

Folgende Illustration zeigt auf, dass BA-Studenten an Universitäten, im Gegensatz zu DI-Studenten überdurchschnittlich bemängeln, dass ihre Wahlmöglichkeiten unübersichtlich und ihre Prüfungsanforderungen sehr unklar sind. Lediglich jeder fünfte BA-Student an Universitäten und jeder vierte an Fachhochschulen beurteilt seine Prüfungsordnung als klar oder gibt an, dass die Wahlmöglichkeiten ausreichend übersichtlich und klar gegeben sind. BA-Studenten erfahren sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen in Bezug auf den Lernaufwand und der Quantität der Einzelprüfungen

Studienbedingungen	Universitäten		Fachhochschulen	
	Bachelor (2.233)	Diplom (1.258)	Bachelor (1.063)	Diplom (250)
übersichtliche Wahlmöglichkeiten	21	28	27	25
klare Prüfungsanforderungen	22	33	25	35
auf Lehrinhalte abgestimmtes Prüfungssystem	15	25	22	32
zu viele Einzelprüfungen pro Semester	40	17	41	22
zu hoher Lernaufwand für die Prüfungen	42	27	38	21
zeitlich gut erfüllbare Semestervorgaben	16	28	23	31

Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark; Angaben in Prozent für zusammengefasste Kategorien 5 + 6 = stark  
Quelle: Studierendensurvey 1983-2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

**Abbildung 2: Studienbedingungen im Fachstudium nach Abschlussart des Studiums an Universitäten und Fachhochschulen (Wintersemester 2009/2010) (Pritchard et al., 2012)**  
pro Semester größere Defizite, als DI-Studenten.

Es ist sind deutliche Unterschiede zwischen BA-Studenten und DI-Studenten in den zwei Kategorien „zu viele Einzelprüfungen pro Semester“ und „zu hoher Lernaufwand für die Prüfungen“ zu erkennen. Im Zuge des Bachelorstudiums werten die Studenten im Vergleich zu den Studenten des Diplomstudiengangs dementsprechend die Anzahl der Einzelprüfungen pro Semester und den Lernaufwand als zu hoch. Zudem sehen BA-Studenten sich weniger in der Position zeitlich gut erfüllbare Semestervorgaben zu erhalten. Diese Faktoren führen zu einer deutlich häufigeren Überforderung von BA-

Studenten, die schließlich das Stressempfinden dieser stärker ausprägen lässt (Pritchard et al., 2012). Daraus ist der Entschluss zu ziehen, dass vor allem das Thema Leistungserwartung und die festgelegte Gestaltung des Studiums Kernproblematiken und somit ebenfalls schlechte Studienbedingungen darstellen, die den Weg zum erfolgreichen Abschluss des Studiums in hohem Maße beeinträchtigen.

größere Schwierigkeiten	Universitäten				Fachhochschulen	
	Bachelor (2.233)	Diplom (1.528)	Magister (352)	Staatsex. (1.558)	Bachelor (1.063)	Diplom (250)
Leistungsanforderungen	64	51	28	60	54	41
Prüfungsvorbereitung	67	55	38	59	62	45
Planung des Studiums	59	51	53	45	50	36
Reglementierungen	43	27	27	32	32	23

Skala von 1 = keine, 2 = wenig, 3 = einige, 4 = große; Angaben in Prozent für zusammengefasste Kategorien „einige“ und „große“  
Quelle: Studierendensurvey 1983–2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

**Abbildung 3: Schwierigkeiten im Studium an Universitäten und Fachhochschulen nach Abschlussart des Studiums (WS 2009/10) (Pritchard et al., 2012)**

Die obige Illustration veranschaulicht, dass BA-Studenten häufiger Schwierigkeiten im Studium als Studenten anderer Abschlussarten haben. Im Besonderen die Leistungsanforderungen, die Prüfungsvorbereitungen die Planung und die Reglementierung des Studiums stellen ein großes Problem dar. Im Vergleich zu anderen Abschlussarten sieht man deutliche Unterschiede in Bezug auf die Schwierigkeiten im Studium. Die Problematik der Prüfungsvorbereitungen und der Reglementierung im Bachelorstudium sind eine Folge der neuen Strukturierung der Studiengänge, die den Studenten vermehrt Vorgaben setzt und seltener Freiheit gewährleistet (Multrus et al., 2011, S. 59). Daraus resultiert eine größere Belastung und dementsprechend mehr Stress für BA-Studenten. Die Kombination aus zeitlichem Druck durch die Prüfungsanzahl, die Stoffmenge, die beherrscht werden muss, und das Prüfungssystem an sich bilden zentrale Stressfaktoren. BA-Studenten fordern deshalb häufiger und zunehmend Änderungen der Prüfungs- und Studienordnungen ihres Fachstudiengangs. Darüber hinaus wünschen sie öfter eine Verminderung der Prüfungsanforderung (Pritchard et al., 2012).

Aufgrund all diesen negativen Konsequenzen, die die neue Hochschulreform mit sich bringt, insbesondere im Vergleich zur traditionellen Hochschulreform, wird davon ausgegangen, dass die zuvor benannten Defizite des Bologna-Prozesses auch tatsächlich in Zusammenhang mit erhöhtem Stresspegel von Studenten stehen. Eine weitere Untersuchung in diesem Zusammenhang ist folglich unabdingbar. Denn das Ergebnis würde

Aufschluss darüber geben, ob und inwieweit die neue Hochschulreform faktisch dazu beigetragen hat, den Stresspegel der Studenten zu fördern. Dies bietet die Möglichkeit zum einen präventiv gegen diese Belastung und den damit verbundenen Folgen vorzugehen, welches den einzelnen Studenten zugutekommt. Zum anderen können im größeren Sinne aus den Folgen möglicher resultierender wirtschaftlicher Verluste der Gesellschaft idealerweise eliminiert oder zumindest minimiert werden.

### **2.1 Gesellschaftliche Relevanz**

Dieser wirtschaftliche Verlust kann sich in vielerlei Hinsicht bemerkbar machen. Wie zuvor bereits erwähnt sind in der neuen Hochschulreform die Studienabläufe der einzelnen Studienfächer streng vorgegeben und dementsprechend, kann das Studium nur sehr schwierig individuell und flexibel gestaltet werden (Herzberg, 2015). Das Statistische Bundesamt ermittelt die Erfolgsquoten des Erststudiums aus den Meldezahlen der Universitäten und Hochschulen. Die Erfolgsquote beträgt nach der Berechnung 75 Prozent (Statistisches Bundesamt, 2012). Im Umkehrschluss bedeutet dies jedoch, dass jeder vierte Student sein Erststudium ohne Abschluss beendet. Dies ist, sowohl für den einzelnen Studenten, als auch für den Staat sehr kostspielig (Herzberg, 2015). Durch den steigenden Druck und den Anforderungen im Studium, müssen sich die Studenten überlegen, wie sie diese stressige Situation kompensieren und greifen aufgrund dessen vermehrt zu Neuro-Enhancement (Eickenhorst et al., 2012).

Auch wenn Neuro-Enhancer, wie z.B. Ritalin<sup>1</sup>, als zulässiges und umfassend geprüftes Medikament gilt, ist dieses nicht frei von Nebenwirkungen. Schlaflosigkeit und Nervosität werden bei jedem zehnten Patienten als Begleitsymptome vom Hersteller aufgeführt. Die normale Dosierung beträgt zehn bis zwanzig Milligramm pro Tag. Trotz normaler Dosierung der Einnahme, können von jedem zehnten bis hundertsten Einnahmefall körperliche Symptome, wie beispielsweise Kopfschmerzen, Bauchschmerzen, Übelkeit, Bluthochdruck und Herzrhythmusstörungen, hervorgerufen werden. Diese Medikamente können sogar von der Norm abweichende Verhaltensweisen verursachen. Auch Aggression, Erregung, Ängstlichkeit oder Depression sind keine seltenen Begleiterscheinungen. In akuten Fällen spricht man sogar von der Möglichkeit eines Herzinfarktes.

---

<sup>1</sup> „Ritalin, also known as methylphenidate, is the common treatment for attention deficit hyperactivity disorder (ADHD)[...]“ (Kapner, 2008, para. 2).

Die genannten möglichen Nebenwirkungen, die vom Medikament ausgelöst werden können, treten bereits bei ADHS-Patienten auf. Bei diesen Patienten soll mit diesem Medikament versucht werden den Hirnstoffwechsel in den Normalzustand zu bringen. Somit wäre es möglich, dass dieses Medikament bei einem gesunden Menschen zu einer massiven Übersteuerung führt und negative Folgen mit sich bringt, die über die normalen Begleiterscheinungen hinausgehen (Podbregar & Lohmann, 2012). „Psychotropic effects and pharmacological pathways evoked by MPH<sup>2</sup> are similar, but not identical to those produced by amphetamines and cocaine“ (Arnedt, Conroy, & Brower, 2007, S. 1). Dieser Vergleich illustriert, wie gesundheitlich schwerwiegend der Missbrauch und die Abhängigkeit von Neuro-Enhancern, wie Ritalin, sein kann. Dementsprechend wären durch den erhöhten Stress im Studium, sowie dem mit ihm einhergehenden erhöhten Drogenmissbrauch, Kosten für die gesundheitliche Hilfe der Studenten und Verlust von Humankapital verbunden, die unsere gesamte Gesellschaft trägt.

Neueste Untersuchungen im Rahmen des Gesundheitsreports 2015 der Technikerkrankenkasse ergaben, dass die Arzneiverordnung an Studierende ( $N=1000$ ) (im Alter von 20-34 Jahren) im Zeitraum des Jahres 2006-2014 um 2,9 Prozent gestiegen ist. Insbesondere die Tagesdosen der Studierenden erhöhten sich im Jahr 2006 von 51 bis zum Jahr 2014 auf 79 Tagesdosen pro Person. Bei den jungen Erwerbstätigen stieg die Tagesdosis pro Person von 61 im Jahr 2006 bis 88 im Jahr 2014. Zudem wurde festgestellt, dass ein signifikant überwiegender Teil junger Erwerbspersonen, bei insgesamt 4,4 Millionen erwerbstätiger Versicherten, und Studierender ( $N=1000$ ) innerhalb eines Jahres (2013) ambulante ärztliche Versorgung in Anspruch genommen hat und darüber hinaus in Bezug auf diese beiden Gruppen regelmäßig eine höhere Anzahl von Erkrankungsdiagnosen festgestellt worden ist. Den Ergebnissen des Reports zufolge ist auch auffällig, dass Studierende einen vergleichsweise hohen Bedarf bezüglich der Behandlung von psychischen Erkrankungen haben. Da stellt sich ebenfalls die Frage, inwieweit Stress im Studium Schuld an diesem hohen Bedarf bei Studierenden ist. Es werden überdurchschnittlich hohe psychische Erkrankungshäufigkeiten besonders bei älteren Studierenden nachgewiesen. Im Rahmen dessen könnte überlegt werden, ob dies etwas damit zu tun hat, dass Studierende im Rahmen des fortgeschrittenen Studiums durch

---

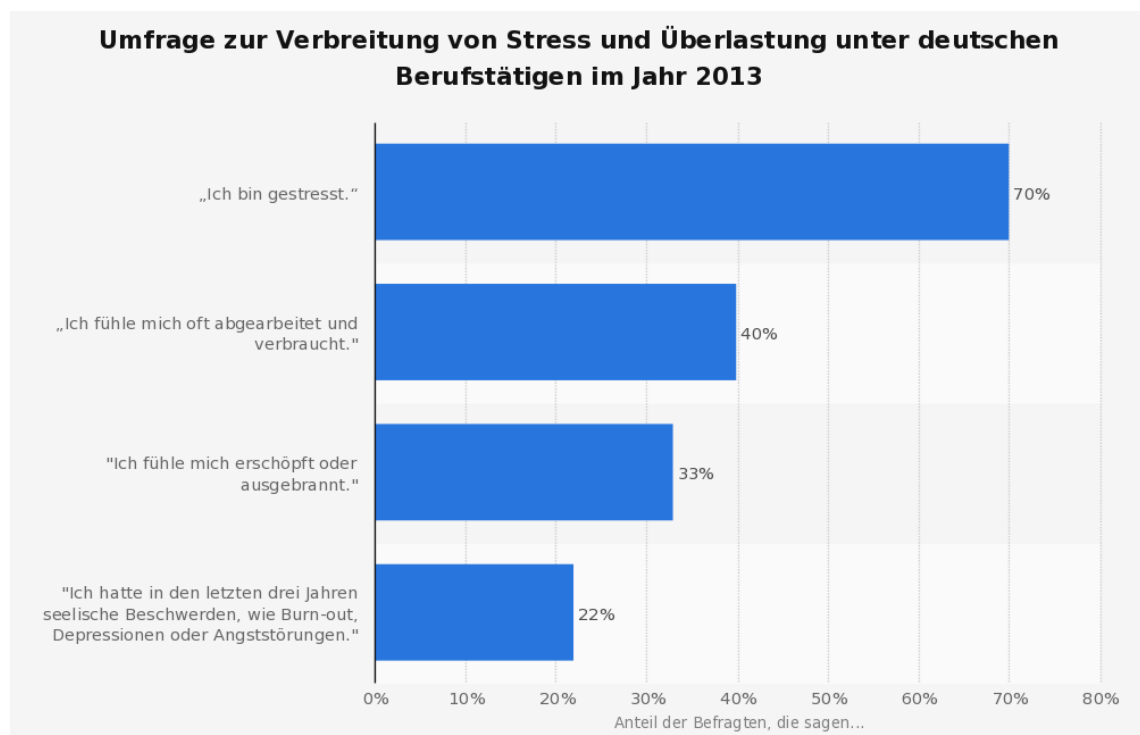
<sup>2</sup> Methylphenidate ist eine Bezeichnung für Ritalin (Arnedt et al., 2007)

den Stress ausgelöst durch die Hochschulreform zunehmend an psychischen Erkrankungen leidet.

Es ist wichtig zu wissen, welcher Hauptfaktor bzw. welche Faktoren generell diese nachgewiesenen Erhöhungen und Ausprägungen beeinflussen und ob das Studium und die entsprechende Reform möglicherweise Einfluss ausübt. Sollte dies der Fall sein, könnte man durch präventive Maßnahmen bei den Studierenden auch positiven Einfluss auf junge Erwerbstätige ausüben. Denn die Studierenden von heute, sind unsere jungen Erwerbstätigen von morgen (Grobe & Steinmann, 2015).

## 2.2 *Fachliche Relevanz*

Um den Verlust bzw. den nicht effizienten Einsatz unseres Humankapitals, der durch Stress verursacht wird, zu ergründen, wurden bereits Untersuchungen von Stress in Organisationen durchgeführt. Die Forsa-Umfrage (N=1000), die im Auftrag der Techniker Krankenkasse (2013) durchgeführt worden ist, wurde die Verbreitung und Überlastung



**Abbildung 4: Techniker Krankenkasse - Studie zur Stresslage der Nation (In Statista - Das Statistik-Portal., 2013)**

von Berufstätigen innerhalb Deutschlands untersucht. In folgender Abbildung ist zu sehen, dass die Mehrheit der Befragten, in diesem Fall 70%, angaben gestresst zu sein.

„Die Arbeitswelt und die Art, wie das Arbeitsleben in unseren Gesellschaften heutzutage organisiert ist, sind ein wesentlicher, vielleicht sogar der stärkste einzelne soziale Bestimmungsfaktor für Gesundheit [...]“ (Latocha, 2014, zit. nach European Network for Workplace Health Promotion, 2002, S. 2). Diese Erkenntnis hat sich auch in dem Forschungsprojekt „Arbeit und Gesundheit: Kontroversen zu Person und Situation“ (2002) herauskristallisiert. Die Publikation beschäftigt sich mit dem Zusammenhang und dem Einfluss von Arbeit und Stress. Es wurde unter anderem diskutiert, ob es in Anbetracht der individuellen Bewertung von Situationen sinnvoll ist objektive Stressoren in der Arbeitswelt zu bestimmen (Mohr & Semmer, 2002). Laut Publikation wurde „versucht zu zeigen, [dass] die Berücksichtigung der Arbeitstätigkeit und ihrer organisationalen Einbettung für Phänomene von [Stress] und Gesundheit theoretisch fruchtbar ist, [...]und [dass] diese [...] praktisch bedeutsam sind“ (Mohr & Semmer, 2002, S. 82).

„So lässt sich der Anstieg an psychischen Gesundheitsstörungen nur in Zusammenhang mit den zunehmenden psycho-sozialen Stressfaktoren und Belastungen am Arbeitsplatz erklären“ (Latocha, 2014, zit. nach European Network for Workplace Health Promotion, 2002, S. 2). In diesem Beitrag ist die Universität/Fachhochschule als Organisation und zugleich als Arbeitsplatz des Studenten anzusehen. Obgleich noch einige Ungereimtheiten und Unvereinbarkeiten in diesem Feld vorherrschen, kann man den Effekt von Arbeitsstress auf die Gesundheit und das Wohlbefinden des Individuums, als nachgewiesen betrachten (Semmer & Mohr, 2001). Die Arbeits- und Organisationspsychologie ist eine Teildisziplin der Wirtschaftspsychologie. Diese beschäftigt sich mit psychologischen Gesichtspunkten der Wirtschaft. In der Wirtschaft, wird der Mensch als „Produzent“ oder als „Konsument“ betrachtet. Beschäftigt man sich mit dem Menschen als „Produzent“ im Wirtschaftsleben, so stehen Inhalte der Arbeits- und Organisationspsychologie im Mittelpunkt (Kals, 2000). Dementsprechend ist die fachliche Relevanz und die Wichtigkeit dieses Sachzusammenhangs auf Grundlage der bereits fachlich verifizierten Existenz gegeben, Stress vor allem für Studenten dessen Arbeitsstätte die Universität/Hochschule darstellt, zu untersuchen.

### **3. Theoretische Grundlagen**

#### **3.1 *Forschungsstand***

Es stellt sich also die Frage, inwieweit es bereits Untersuchungen gab, die den Zusammenhang zwischen Stress von Studenten und dem Bologna-Prozess untersucht haben. Diese Frage wird folglich behandelt.

Es sind bereits einige Studien vorhanden, die eben diesen oder einen ähnlichen Sachverhalt untersuchen. Eine der aktuellsten Studien aus dem Jahr 2014 wurde unter folgendem Namen veröffentlicht: „Ausgebrannte Studierende: Burnout – Gefährdung nach dem Bologna-Prozess“. In dieser Studie wurden Befragungen von Diplom- und Bachelorstudenten vorgenommen, um untersuchen zu können, inwieweit das neue Hochschulsystem an der emotionalen Erschöpfung der Studierenden „Schuld“ sei. Das Ergebnis dieser Studie bestätigte, dass die Studenten des neuen Hochschulsystems signifikant höhere Werte im Zusammenhang emotionaler Erschöpfung aufwiesen, als es bei Diplomstudierenden der Fall war.

Hierbei stellt die ungleiche Stichprobengröße der Befragungsgruppen einen möglichen Kritikpunkt dar, der zu einer Verfälschung des Ergebnisses geführt haben könnte. Es wurden nämlich abschließend 1382 Studenten, die nach dem Bachelor-Master-System studierten und 77 Studenten des alten Hochschulsystems gegenübergestellt (Pfleging & Gerhardt, 2014). 2013 wurde mittels einer weiteren Studie Stress und Studienzufriedenheit bei Bachelor- und Diplomstudierenden untersucht. Auch hier umfasste die Stichprobe 307 Bachelor- und 98 Diplomstudierende. Erneut ist eine kritische Betrachtung bezüglich der Validität der Ergebnisse vorzunehmen (Sieverding, Schmidt, Obergfell, & Scheiter, 2013). Dies ist bei der Mehrheit der Studien der Fall, die mittels DI-Studenten als Kontrollgruppe, Stress oder ähnliches bei Studenten nach dem Bologna-Prozess untersuchen wollten. Bedingt durch die europaweite Einführung des Bologna-Prozesses, lässt es sich schwer gestalten ausreichend DI-Studenten zu finden und eine große Stichprobe aus eben diesen zusammenzustellen. Wenn man die DI-Studenten nicht als Kontrollgruppe für die Untersuchung von Stress nach dem Bologna-Prozess nutzen kann, muss eine Alternativ-Kontrollgruppe herangezogen werden.



Die Herleitung der in dieser Publikation genutzten Kontrollgruppe wird entsprechend im Kapitel „Untersuchungsgegenstand und Stichprobe“ detailliert erläutert.

### 3.2 *Definitionen und Begriffe*

Im Laufe der Auseinandersetzung mit der einschlägigen wissenschaftlichen Literatur ist es unverkennbar, dass es nicht lediglich ein Grundkonzept von Stress gibt, welches von den gesamten Quellen vertreten wird. Je nach Fachrichtung wird Stress vielmehr aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und erforscht und dementsprechend auch unterschiedlich definiert.

Der Vorreiter der Stressforschung war Hans Selye (Rosenberg, 2012, S. 5). Der „Forscher“ (Lambert, 2013, S. 100) definierte: “Stress is the nonspecific response of the body to any demand made upon it” (Selye, 1973, S. 692). Stress verkörpert demzufolge eine unspezifische Reaktion des Körpers auf jegliche Anforderung, die an ihn gestellt wird. In diesem Fall bedeutet unspezifisch, dass verschiedene Stressoren physiologische Anpassungsmechanismen eines Individuums hervorrufen. Welche Mechanismen diese sein mögen oder in welchem Umfang diese benötigt werden, um den Ausgleich eines Ungleichgewichts zu schaffen, sind *unspezifisch* (Selye, 1973). Er bezeichnete die Theorie hinter diesem Konzept unter anderem auch als „allgemeine[s] Anpassungssyndrom“ („*General Adaption Syndrome*“, „*G.A.S.*“) (Selye, 1974, Lambert, 2013, S. 102).

Selye (1974) beschreibt die drei Phasen des *G.A.S.* wie folgt:

Die Erste Phase stellt die *Alarmreaktion* dar. „Der Körper weist die für die erste Einwirkung des Stressors charakteristischen Veränderungen auf [...]“ (Selye, 1974, S. 70). „Gleichzeitig sinkt der Widerstand, und wenn der Stressor stark genug ist, (schwere Verbrennungen, extreme Kälte oder Hitze) kann der Tod eintreten“ (Selye, 1974, S. 70).

Die darauffolgende Phase ist das *Stadium des Widerstandes*. Kann der Körper den Stressor, der über einen längeren Zeitraum Einfluss ausübt ausgleichen, so versetzt sich der Körper in die Lage des Widerstandes. Die „[...]charakteristischen Veränderungen[...]“ (Selye, 1974, S. 70), die in der Phase der *Alarmreaktion* entstehen, können vollständig vertrieben werden, sodass die Widerstandsfähigkeit signifikant über die Norm hinaus steigt.

Das *Stadium der Erschöpfung* ist die dritte und somit letzte Phase. Findet der Einfluss des Stressors nach Anpassung des Körpers kein Ende und setzt sich auf unbestimmte Zeit fort, kommt es durch „Verausgabung der Anpassungsenergie“ (Selye, 1974, S. 70) zur gänzlichen Erschöpfung des Körpers. Die Schäden, die die Symptome der *Alarmreaktion* verursacht haben sind irreparabel. Im Rahmen des allgemeinen Anpassungssyndroms lassen sich die Vergrößerung der Nebenniere, die Schrumpfung des Thymus‘ und Magen-Darmgeschwüre als objektive physiologische Stressmerkmale festlegen (Selye, 1974).

Holmes und Rahe (1967) hingegen behaupteten, dass Stress das Resultat von Veränderung sei, die durch Anpassung auf ein externes Ereignis hervorgerufen wird. Je höher die geforderte Veränderung, die die Anpassung auf das Ereignis abverlangt, desto höher ist auch das subjektive Stressempfinden. Stirbt beispielsweise ein Lebenspartner, ruft dies meist diverse Veränderungen in verschiedenen Lebensbereichen des zurück gebliebenen Angehörigen hervor. Diese Veränderungen würden ebenfalls Stress verursachen. Holmes und Rahe (1967) entwickelten zur Bewertung dieser oben beschriebenen Veränderungen im Leben eines Individuums eine Einschätzungsskala der sozialen Wiederanpassung (*Social Readjustment Rating Scale*). Der Tod eines Lebensgefährten wurden beispielsweise höhere Stresswerte zugeteilt, als dem Erhalt eines Strafzettels, da ersteres eine größere Veränderung inmitten eines menschlichen Lebens hervorruft, als die zuletzt beschriebene Situation (Aronson, Akert, & Wilson, 2010).

Das transaktionale Stressmodell von dem amerikanischen Psychologen Richard Lazarus (Wippert & Beckmann, 2009, S. 93) betrachtet Stress hingegen aus einem absolut anderen Blickwinkel. Das Modell von Lazarus ist ein kognitives Stressmodell. Lazarus ging davon aus, dass die individuelle kognitive Verarbeitung eines Menschen eine Stressreaktion verursacht und eben nicht die Ausprägungen der spezifischen Reize oder Situationen, mit denen der Mensch konfrontiert wird. Jede neue bzw. nicht bekannte Situation wird von dem Betroffenen kognitiv in zwei Phasen eingeteilt. Die erste Bewertung der Situation (*primary appraisal*) beschäftigt sich mit der Frage: „Ist oder enthält die Situation eine Bedrohung?“ Bei der zweiten Bewertung der Situation (*secondary appraisal*) stellt sich der Betroffene die Frage: „Kann die Situation mit den verfügbaren Ressourcen bewältigt werden?“ Eine Stressreaktion wird nur dann ausgelöst, wenn der Betroffene für sich feststellt keine ausreichenden Ressourcen jeglicher Form bereitstellen zu können (Nerdinger, Blickle, & Schaper, 2011).

Je nach Betrachtung der verschiedenen Theorien, wird Stress als eine Quelle der Belastung wahrgenommen, die eine spezifische Reaktion hervorruft oder eine spezifische Beziehung zwischen Reiz und Reaktion darstellt. Es ist wichtig hervorzuheben, dass es eine Gemeinsamkeit der verschiedenen Theorien gibt. Diese Gemeinsamkeit besteht darin, dass „Stress“ als eine Belastung für das Individuum betrachtet wird.

### 3.3 *Hypothesen und Annahmen*

Horst Hippler, der Präsident der Hochschulrektorenkonferenz (*HRK*), kritisierte den Bologna-Prozess: „Es sei falsch, den Nachwuchs in sechs Semestern schnell durchs Studium und in den Beruf zu bringen“. Außerdem seien „der Erwerb von Bildung und die Entwicklung der Persönlichkeit [...] im Bachelor-Studiengang kaum möglich“ (Hendriks, 2012, S. 578). Aufgrund der Modularisierung der Studiengänge durch die Bologna-Reform haben sich wichtige Studienmerkmale verändert (Sieverding, Schmidt, Oberfell & Scheiter, 2013, zit. nach Nowik & Terzi, 2010). „Das Studium sei sehr verschult“ (Hendriks, 2012, S. 578). Eine massive Vorstrukturierung und daraus resultierende beschränkte Wahlmöglichkeiten für Studenten sind die Folge. Darüber hinaus stellen sowohl die Verminderung der Studiendauer bis zum ersten offiziellen Studienabschluss als auch diverse zusätzlich eingeführte Klausuren und Abschlussprüfungen zu dem Semesterende markante Unterschiede zum alten Hochschulsystem dar. Im Bachelorstudium werden die Prüfungsleistungen überwiegend benotet und fließen in die BA- Endnote mit ein. Dieses Faktum, und die Zweifel in Verbindung mit dem Übergang zum Master sind ebenfalls signifikante Merkmale der Bachelor-Reform (Sieverding, Schmidt, Oberfell & Scheiter, 2013, zit. nach Nowik & Terzi, 2010). Hieraus resultiert die Annahme, dass die oben genannten Abänderungen der Hochschulreform Einfluss auf die psychologischen Anforderungen und die Entscheidungsfreiräume haben. Es wird also die Behauptung aufgestellt, dass Bachelor-Studenten höhere psychologische Anforderungen und weniger Entscheidungsfreiräume haben, als DI-Studenten.

In Anbetracht dieser Tatsachen ist es sinnvoll den Stress der Studenten an den Gesichtspunkten „hohe Anforderungen“ und „niedrige Handlungsfreiräume“ zu untersuchen und den Fragebogen auf genau diesen Punkten aufzubauen.

Der Soziologe Robert A. Karasek ging in den 70er Jahren (Schult, 2012) in seiner Theorie davon aus, dass aus der Interaktion von Arbeitsanforderungen (*job demands*)

und den Handlungsfreiräumen auf der Arbeit (*job decision latitude*) mentale Überforderung (*mental strain*) resultieren kann. Die Hauptaussage dieser Theorie besteht darin, dass die Kombination von geringen Handlungsfreiräumen (*low decision latitude*) und hohen Arbeitsanforderungen (*heavy job demands*) in Zusammenhang mit mentaler Überforderung stehen (R. A. Karasek, 1979).

Aus dieser Theorie heraus entwickelte Karasek (1979) das *Anforderungs-Kontroll-Modell* (Schult, 2012, S. 7) (*Job Demand-Control (JDC) model*) (Van der Doef & Maes, 1999, S. 87). Dieses Modell soll Arbeitsstrukturen identifizieren, die Arbeitnehmer gesundheitlich belasten. Zudem soll die Möglichkeit geboten werden diese gesundheitlichen Folgen zu reduzieren, ohne die Arbeitsanforderungen und den damit verbun-

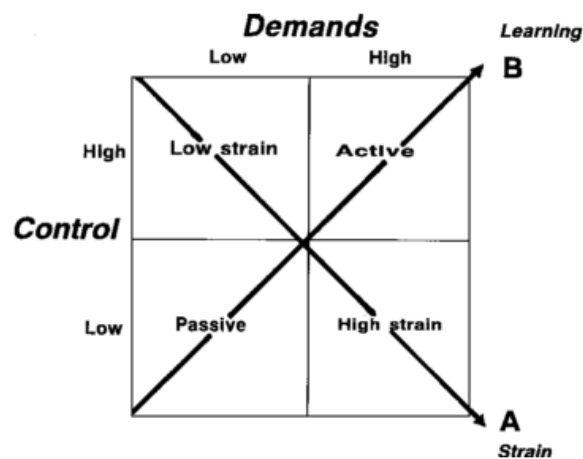


Abbildung 5: The Job – Demand – Control model (adapted from Karasek, 1979)

denen wirtschaftlichen Gewinn des Unternehmens zu sabotieren (R. A. Karasek, 1979). Wie zuvor genannt, konzentriert sich das Modell auf die beiden folgenden Aspekte: Anforderungen (*Demands*) und Handlungsfreiraum (*Control*). Aus diesem Grund ist diese Theorie geeignet, um den Stresspegel der ehemaligen Studenten basierend auf den Studienanforderungen und den Handlungsfreiräumen im Studium zu untersuchen.

Bei *Demands* handelt es sich um Arbeitsanforderungen, die an eine Person gestellt wird, *Control* hingegen beschreibt die Möglichkeit einer Person diese abzuleistenden Arbeitsanforderungen zu kontrollieren. Die größte Gefahr für physische und psychische Stressbelastung liegt im Bereich *High strain*, wie in der obigen Abbildung illustriert, da hohe Arbeitsanforderungen, aber geringe Handlungsfreiräume vorliegen, um diese individuell zu gestalten (Van der Doef & Maes, 1999).

Basierend auf dem *JDC model* wurden zwei Hauptskalen im Rahmen des *The Job Content Questionnaire (JCQ)* definiert. Entsprechend beinhaltet der *JCD* die beiden Skalen *decision latitude* und *psychological demands*. Diese beschreiben den Zusammenhang für die Entscheidungsspielräume und psychologischen Anforderungen. Die höchste psychische Belastung wird erreicht, je kleiner die Entscheidungsspielräume und je größer die psychologischen Anforderungen sind. Im Umkehrschluss entwickelt sich positiver Stress bei hohen psychologischen Anforderungen, je höher der Entscheidungsspielraum ist (R. Karasek et al., 1998).

Da aus diversen Quellen – wie in dieser Arbeit bereits niedergeschrieben worden ist – behauptet wird, dass der Bologna-Prozess von hohen psychologischen Anforderungen und niedrigen Handlungsfreiräumen im Gegensatz zu den Diplomstudiengängen geprägt ist, müsste vorerst diese Tatsache als Grundlage untersucht werden. Wird davon ausgegangen, dass diese Behauptung wahrheitsgemäß ist, müsste daraus folgend abgeleitet werden, dass das Stressempfinden der Studenten, die nach dem Bachelor-Master-System studieren, höher ist, als das Stressempfinden von DI-Studenten.

Johnson hat das *Job Demand-Control (-Support) Model* mittels der dritten Skala, soziale Unterstützung (*social support*), erweitert (Johnson & Hall, 1988; Johnson, 1986). Die Hypothese besagt, dass hohe Anforderungen, geringe Handlungsspielräume und geringe soziale Unterstützung die höchsten Krankheitsrisiken in sich bergen.

Resultierend aus dieser Hypothese könnte abgeleitet werden, dass je höher die soziale Unterstützung, die vorliegt, desto geringer das Empfinden der Stressbelastung.

In vorliegendem Beitrag wurde zuvor Hans Selye's Definition von Stress benannt. Diese beschreibt, dass Stress Auswirkungen auf die physische Gesundheit haben kann. (Selye, 1980, S. 131). Folglich müssten bei hohem Arbeitsaufwand und bei niedrigen Handlungsfreiräumen und dem daraus resultieren Stress nicht nur Auswirkungen auf die Psyche, sondern auch eine Belastung auf die Physis der Probanden zu beobachten sein.

Mit Hilfe der zugrunde liegenden Informationen, können abschließend folgende mögliche Hypothesen formuliert werden:

H1a): Die Strukturierung des Bologna-Prozesses drückt sich – verglichen mit den Diplomstudiengängen – durch ein zu hohes Maß an Arbeitsaufwand und einen Mangel an Handlungsfreiräumen aus.

H1b): Das subjektive Stressempfinden der Studenten, die nach dem Bachelor-Master-System studieren ist höher, als das subjektive Stressempfinden der DI-Studenten.

H2: Je höher die soziale Unterstützung an der Universität/Fachhochschule, desto geringer das Stressempfinden.

H3: Je höher der Arbeitsaufwand (*Demand*) und je niedriger die Handlungsfreiräume (*Control*) im Studium, desto größer ist die Äußerung des Stresses durch physische und psychische Beschwerden (gesundheitliche Auswirkungen).

## 4. Methode und Operationalisierung

### 4.1 Methodenwahl

Im Folgenden werden die Wahl der Methode und die Operationalisierung beschrieben und begründet, die zur Untersuchung der Hypothesen und Annahmen genutzt werden.

Aus den Hypothesen H1a), H1b), H2, H3 ist ersichtlich, dass insbesondere das Empfinden bzw. die „Innenwelt“ der Probanden untersucht werden muss, was zwangsläufig zum Ausschluss der Methode der Beobachtung führt. Zur Operationalisierung dieser Untersuchung werden Akademiker (nach dem Bachelor-Master-System und Diplomsystem) mittels Online-Fragebogen in Retrospektive zu ihrem Studium befragt. In der psychologischen Forschung stellt der Fragebogen ein wichtiges und am häufigsten genutztes Untersuchungsinstrument dar (Mummendey & Grau, 2008). Aufgrund von praktischen Gründen ist der Fragebogen in Anbetracht des Untersuchungsgegenstandes einfacher durchzuführen (Diekmann, 2014), als es beispielsweise ein persönliches Interview wäre. Ein persönliches Interview ist vom Zeitaufwand und der nötigen Größe der Stichprobe nur schwer realisierbar. Mittels der *Items*<sup>3</sup>, die in dem Fragebogen aufgelistet sind, soll ermöglicht werden, das innere Wohlbefinden, das Erleben und die Kognitionen zu erfragen, die sich äußerlich äußerst schwer oder nur marginal observieren lassen. Ein Fragebogen kann sowohl äußerlich nicht beobachtbare Informationen, als auch Informationen, die äußerlich observiert werden können erfassen (Mummendey & Grau, 2008).

Die Befragung wird, wie bereits erwähnt, Online durchgeführt, um die Reichweite dieser Untersuchung zu vergrößern, da eine Paper-Pencil-Befragung zeitliche und räumliche Restriktionen in sich birgt. Über die Eignung von Online-Fragebögen gibt es verschiedene Publikationen, die verschiedene Meinungen vertreten. In einer Untersuchung, gab es beispielsweise Anhaltspunkte, dass eine geringere Verlässlichkeit einer Online-Evaluation im Vergleich zu einer schriftlichen Befragung vorhanden sein könnte (Meinefeld, 2010). Deshalb würde sich das „unter arbeitsökonomischen Gesichtspunkten naheliegende Verfahren der Online-Befragung [...] nicht für eine zuverlässige Bewertung der Qualität der akademischen Lehre“ eignen (Meinefeld, 2010, S. 297). In

---

<sup>3</sup> „Die den Probanden vorgelegten Fragen, Begriffe oder Feststellungen werden als Items bezeichnet“ (Mummendey & Grau, 2008, p. 13).

anderen Publikationen heißt es: „Stehen experimentelle Hypothesentests im Vordergrund, sind Stichprobenprobleme von geringerer Bedeutung als bei Forschungsvorhaben, deren Ziel darin besteht, mittels einer Online-Befragung Populationsparameter zu schätzen“ (Bandilla, 2014, S. 4). Besonders Experimente der Sozialpsychologie und der Psychologie fördern die Vorzüge der Online-Erhebung zu Tage, da hier die „Zufallsaufteilung (Randomisierung) zentral, ist [und] nicht so sehr die Auswahl der Befragten. Es interessiert nicht die Randverteilung in der Grundgesamtheit, sondern die Prüfung von Hypothesen über kausale Effekte“ (Diekmann, 2014, S. 523). Aus diesen Fakten wird ersichtlich, dass die Nutzung der Online-Methode möglicherweise zu einem *bias*<sup>4</sup> in den Ergebnissen führen könnte.

## 4.2 Methode

### 4.2.1 Methodenvorstellung

„Ein Fragebogen ist eine mehr oder weniger standardisierte Zusammenstellung von Fragen, die Personen zur Beantwortung vorgelegt werden mit dem Ziel, deren Antworten zur Überprüfung der den Fragen zugrundeliegenden theoretischen Konzepte und Zusammenhänge zu verwenden. Somit stellt ein Fragebogen das zentrale Verbindungsstück zwischen Theorie und Analyse dar“ (Porst, 1996, S. 738). Ein Online-Fragebogen fällt unter dieselbe Definition mit dem Zusatz, dass dieser digital aufbereitet und ebenfalls digital von den Probanden ausgefüllt wird (Diekmann, 2014, S. 522). Ein Fragebogen sollte eine theoretisch fundierte und strukturierte Ansammlung von Fragen bereitstellen, mit Hilfe dessen versucht wird, zuvor theoretisch definierte Inhalte empirisch zu überprüfen. Ein Fragebogen muss qualitativ und quantitativ mit dem Forschungsziel übereinstimmen. Quantitativ bedeutet in diesem Fall, dass der Fragebogen gänzlich mit dem Ziel übereinstimmt und qualitativ bedeutet, dass dem Inhalt des Fragebogens die Operationalisierung aller Hypothesen des zuvor entwickelten Forschungsdesigns adäquat zugrunde liegt. Die Art und Formulierung der Fragen und die Kategorisierungen der Antwortmöglichkeiten müssen so entwickelt werden, dass die benötigten Informationen *reliabel*<sup>5</sup> und *valid*<sup>6</sup> erfasst werden können. Es ist wichtig den Fragenkatalog so

---

<sup>4</sup> „[...] bias is the sum of the confounding, misclassification, misrepresentation, and analysis deviation“ (Steineck & Ahlbom, 1992).

<sup>5</sup> „Ein Experiment ist zudem reliabel, wenn es bei wiederholter Durchführung unter den gleichen Bedingungen identische Ergebnisse liefert“ (Albers, Klapper, & Konradt, 2007, p. 27).

<sup>6</sup> „[...] unterscheiden dabei interne und externe Validität. Ein Experiment ist dann intern valide, wenn die Effekte der UV auf die AV nicht durch systematische Fehler verfälscht werden. Die Veränderungen der AV sind somit auf die UV zurückzuführen. Externe Validität eines Experiments liegt dann vor, wenn die



zu entwickeln, dass *response set-Tendenzen* minimiert oder gar verhindert werden können. Dies beschreibt automatisierte Verhaltensweisen oder Reaktionen auf Fragen unabhängig von dessen Essenz (Porst, 2011).

#### 4.2.2 Operationalisierung

Das Ziel des Online-Fragebogens besteht aus der empirischen Untersuchung der bereits

Dimensions
<i>Decision latitude</i>
Skill discretion
Learn new skills
Repetitive work <sup>d</sup>
Creative job
Skill level
Variety
Develop skills
Decision authority
Ability to make decisions
Freedom as to how
A lot of say
<i>Psychological demands</i>
Work fast
Work hard mentally <sup>e</sup>
No excessive demands <sup>d</sup>
Have enough time <sup>d</sup>
No conflicting demands <sup>d</sup>
Continuous concentration
Tasks unexpectedly broken off
Hectic job
Wait on others to complete tasks

**Abbildung 6: Dimensionen des Job Content Questionnaire (Brisson et al., 1998).**

genannten Hypothesen. Es wurden einige Sequenzen aus tatsächlich existenten Fragebögen entnommen und zeitlich abgeändert. Die Ursprungssprache dieser vorliegenden Fragebogensequenz ist die englische Sprache. Da die Untersuchung jedoch ausschließlich in Deutschland stattfindet und der Fragebogen dementsprechend in der deutschen Sprache verfasst werden sollte, müssen Items auf Deutsch verwendet werden. Die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, welche den *JCQ* bezogen auf den Studienkontext ins Deutsche übersetzt haben und diesen demnächst publizieren werden, wurden innerhalb dieser Untersuchung kontaktiert und die Übersetzung des *JCQ* angefragt.

---

Ergebnisse auf andere Situationen und Personen verallgemeinert werden können“ (Albers et al., 2007, p. 27)

Im gesamten Fragebogen werden ausschließlich Antwortskalen verwendet, um die Intensität der Ablehnung und Zustimmung der Probanden bezüglich der Behauptungen zu ermitteln (Borg & Staufenbiel, 2007).

**4.2.2.1 H1a): Die Strukturierung des Bologna-Prozesses drückt sich – verglichen mit den Diplomstudiengängen – durch ein zu hohes Maß an Arbeitsaufwand und einen Mangel an Handlungsfreiräumen aus.**

Zur Untersuchung der Hypothese 1a) müssen *Items* entwickelt werden, die Auskunft über den Arbeitsaufwand und die Handlungsfreiräume geben. Hierzu werden die Items des *JCQ* übersetzt und verwendet. Die *JCQ*-Skalen haben bereits in verschiedenen Ländern Gebrauch gefunden und gelten insbesondere für länderübergreifende Untersuchungen als valide. Dieser Entschluss kann daraus gezogen werden, dass die Dimensionen in vier verschiedenen Ländern mittels Untersuchung überprüft (USA, Niederlande, Kanada und Japan) und deren Standardabweichung, Reliabilität und Korrelation mit einander verglichen worden sind. Die in der obigen Abbildung dargestellten Dimension Handlungsfreiräume (*Decision latitude*) beinhaltet zwei Subskalen. Die erste Subskala (*Skill discretion*) wird anhand von Fragen gemessen, die das Level der Fähigkeiten bzw. Kenntnisse und der Kreativität, die im Job benötigt werden, untersuchen sollen. Die zweite Subskala (*Decision authority*) beschreibt die Möglichkeit der Arbeitnehmer eigene Entscheidungen bezüglich ihrer Arbeit zu treffen (R. Karasek et al., 1998). Für diese Untersuchung wird der *JCQ* in übersetzter Form genutzt. Dieser wurde in einem ähnlichen Untersuchungszusammenhang verwendet, und zwar im Zusammenhang mit Stressempfinden und der Gesundheit Studierender. Nach Anfrage auf Nutzung dieses Fragebogens, der aktuell nicht öffentlich zugänglich ist, wurde die Nutzung im Zusammenhang dieser Untersuchung gewährleistet (Schmidt & Obergfell, 2011). Im Austausch mit einem der kontaktierten Wissenschaftler, wurde offengelegt, dass das Instrument in unterschiedlichen Stichproben – ebenfalls außerhalb der Psychologie – angewandt worden ist. Die interne Konsistenz der Hauptdimensionen lag im akzeptablen bis guten Bereich. Die interne Konsistenz für die Skala der Psychologische Anforderungen betrug Chronbachs Alpha = .71–.82 und für die Entscheidungsfreiräume Alpha = .67–.82. In der durchgeführten Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit, werden die zur Verfügung gestellten Items im Rahmen des Untersuchungsgegenstandes natürlicherweise zeitlich angepasst.

**Tabelle 1: Fragebogen in Anlehnung an den JCQ (*Decision latitude*)**

<b>Itemnr.</b>	<b>Dimension nach dem JCQ</b>	<b>Item auf Deutsch</b> (Schmidt & Obergfell, 2011)
1	Learn new skills	In meinem Studium lernte ich viel Neues.
2	Repetitive work	In meinem Studium wiederholten sich Tätigkeiten/Aufgaben.
3	Creative job	In meinem Studium war Kreativität gefragt.
4	Skill level	In meinem Studium brauchte ich ein hohes Fähigkeitsniveau.
5	Variety	In meinem Studium hatte ich Abwechslung/Vielfältigkeit.
6	Develop skills	In meinem Studium entwickelte ich eigene Fähigkeiten.
7	Ability to make decisions	Mein Studium ließ eigene Entscheidungen zu.
8	Freedom as to how	Mein Studium bot wenig Entscheidungsspielraum.
9	A lot of say	Mein Studium beinhaltete die Möglichkeit mitzubestimmen.

Folgende Tabelle zeigt die Dimensionen des Arbeitsaufwandes (*Psychological demands*) und die übersetzten sowie entwickelten Items an, die für den Fragebogen genutzt werden.

**Tabelle 2: Fragebogen in Anlehnung an den JCQ (*Psychological demands*)**

<b>Itemnr.</b>	<b>Dimension nach dem JCQ</b>	<b>Item auf Deutsch</b>
10	Work fast	In meinem Studium musste ich schnell arbeiten.
11	Work hard mentally	In meinem Studium musste ich hart arbeiten.

12	No excessive demands	In meinem Studium musste ich exzessiv arbeiten.
13	Have enough time	In meinem Studium hatte ich genug Zeit für Aufgaben.
14	No conflicting demands	In meinem Studium konkurrierten Aufgaben miteinander.
15	Continuous concentration	In meinem Studium war hohe Konzentration gefordert.
16	Tasks unexpectedly broken off	In meinem Studium gab es Unterbrechungen beim Erledigen von Aufgaben.
17	Hectic job	In meinem Studium herrschte Hektik.
18	Wait on others to complete tasks	In meinem Studium musste ich mit anderen zusammenarbeiten/war auf deren Arbeitstempo angewiesen.

Im *JCQ* wird eine vierstufige *Likert-Antwortskala*<sup>7</sup> genutzt, wobei diese eine Abstufung von „strongly disagree“ bis „strongly agree“ beinhaltet (Brisson et al., 1998). Die auf Deutsch verwendete Antwortskala ist in diesem Fall: (1) „trifft nicht zu“ (2) trifft eher nicht zu (3) trifft eher zu (4) „trifft zu“ (Sieverding et al., 2013, S. 96).

#### **4.2.2.2 H1b): Das subjektive Stressempfinden der Studenten, die nach dem Bachelor-Master-System studieren ist höher, als das subjektive Stressempfinden der Diplomstudenten.**

Insgesamt möchten wir eine Aussage darüber treffen, ob der Bologna-Prozess mehr Stress verursacht als der Diplomstudiengang auf Grundlage des Zusammenspiels von Arbeitsaufwand und Handlungs- bzw. Entscheidungsspielräumen. H1a) soll das Ausmaß von Arbeitsaufwand und Handlungsfreiraum bezüglich beider Hochschulsysteme überprüfen. H3 macht eine Aussage über das subjektive Stressempfinden von DI-Studenten und Bachelor- und Masterstudenten, damit die Ergebnisse von H1 und H3 eine Gesamtaussage darstellen.

Um den subjektiven Stresspegel überprüfen zu können, werden Teile des *Perceived Stress Questionnaire (PSQ)* verwendet. Dieser Fragebogen untersucht die aktuelle sub-

<sup>7</sup> Abstufungen in den Antwortmöglichkeiten (Borg & Staufenbiel, 2007).

jektive Belastung des Probanden. Sie beinhaltet 4 Faktoren („Sorgen“, „Anspannung“, „Freude“ und „Anforderungen“ (Fliege, Rose, Arck, Levenstein, & Klapp, 2001, S. 142)) mit insgesamt 30 *Items*. Hiervon werden je fünf *Items* pro Skala genutzt. In einer Validierungsstudie von Fliege, Rose, Arck et. al. – mit eben dieser von 30 auf 20 gekürzten *Item*-Anzahl – die interne Konsistenzwerte zwischen .80 und .86 (Cronbachs Alpha) aufweisen konnte. Diese Untersuchung wurde anhand von  $N^8=650$  Probanden durchgeführt ( $n^9 = 249$  stationär psychosomatische Patienten,  $n = 81$  Frauen nach Fehlgeburt,  $n = 74$  Frauen nach komplikationsloser Entbindung,  $n = 246$  Medizinstudierende). Die ersten drei Skalen messen die interne Stressreaktion eines Menschen. Unterdessen misst die Skala „Anforderungen“ die Wahrnehmung externer Stressoren. Auch diese *Items* werden wieder in der Vergangenheit formuliert und entsprechend des gesamten Fragebogens in der „Ich“-Form verfasst, um diesen zu vereinheitlichen.

**Tabelle 3: Gekürzter Fragebogen (PSQ)**

<b>Faktornr.</b>	<b>Item</b>
1 „Sorgen“	Ihre Probleme schienen sich aufzutürmen
1 „Sorgen“	Sie hatten viele Sorgen
1 „Sorgen“	Sie hatten Angst vor der Zukunft
1 „Sorgen“	Sie fürchteten Ihre Ziele nicht erreichen zu können
1 „Sorgen“	Sie fühlten sich frustriert
2 „Anspannung“	Sie fühlten sich angespannt
2 „Anspannung“	Sie fühlten sich ausgeruht
2 „Anspannung“	Sie fühlten sich mental erschöpft
2 „Anspannung“	Sie hatten Probleme sich zu entspannen
2 „Anspannung“	Sie fühlten sich ruhig
3 „Freude“	Sie hatten das Gefühl, Dinge zu tun, die Sie wirklich mögen

<sup>8</sup> „N“ stellt in diesem Fall die Bezeichnung für die Grundgesamtheit aller Probanden dar (Fliege et al., 2001).

<sup>9</sup> „n“ stellt in diesem Fall die Bezeichnung für die einzelnen Probandengruppen innerhalb von „N“ dar (Fliege et al., 2001).

3 „Freude“	Sie hatten Spaß
3 „Freude“	Sie waren leichten Herzens
3 „Freude“	Sie waren voller Energie
3 „Freude“	Sie fühlten sich sicher und geschützt
4 „Anforderungen“	Sie hatten zu viel zu tun
4 „Anforderungen“	Sie hatten genug Zeit für sich
4 „Anforderungen“	Sie fühlten sich unter Termindruck
4 „Anforderungen“	Sie fühlten sich gehetzt
4 „Anforderungen“	Sie hatten das Gefühl, dass zu viele Forderungen an Sie gestellt werden

Auch hier ist es sinnvoll eine *Likert-Skala* zu verwenden, um Abstufungen der Wahrnehmung des einzelnen Individuums erfassen zu können. Deshalb wird folgende Abstufung genutzt: (1) trifft nicht zu (2) trifft eher nicht zu (3) trifft eher zu (4) trifft zu.

#### **4.2.2.3 H2: Je höher die soziale Unterstützung an der Universität/Fachhochschule, desto geringer das Stressempfinden.**

Die *Items* der Hypothese 2 müssen Aufschluss über die soziale Unterstützung an der Universität/Fachhochschule geben. Hierzu wird die dritte Hauptdimension der deutschen Übersetzung des *JCQ* (Schmidt & Obergfell, 2011) genutzt. Hierbei geht es um das Ausmaß der Unterstützung von Dozenten/Professoren und Kommilitonen innerhalb der Hochschule. Die interne Konsistenz für die Unterstützung durch Kommilitonen liegt bei  $\alpha = .72 - .84$  und  $\alpha = .76 - .83$  durch Dozierende.

Folgende Items wurden entsprechend zeitlich abgewandelt und genutzt.

	<b>Item auf Deutsch</b> (Schmidt & Obergfell, 2011)
1	Meine Dozenten/Professoren kümmerten sich/nahmen Anteil.
2	Meine Dozenten/Professoren waren aufmerksam.
3	Meine Dozenten/Professoren waren abweisend.

4	Meine Dozenten/Professoren halfen mir im Studium.
5	Meine Dozenten/Professoren unterstützten durch gute Organisation.
6	Meine Kommilitonen waren kompetent.
7	Meine Kommilitonen interessierten sich für mich.
8	Meine Kommilitonen waren abweisend.
9	Meine Kommilitonen waren freundlich.
10	Meine Kommilitonen und ich arbeiteten gut zusammen
11	Meine Kommilitonen halfen mir im Studium.

**4.2.2.4 H3 Je höher der Arbeitsaufwand (*Demand*) und je niedriger die Handlungsfreiräume (*Control*) im Studium, desto größer ist die Äußerung des Stresses durch physische und psychische Beschwerden (gesundheitliche Auswirkungen).**

Die *Items* der Hypothese 1b) müssen Informationen zu gesundheitlichen Auswirkungen von Stress innerhalb des Studiums liefern. Hierzu werden psychometrische Kennwerte der Skala „*Körperliche und psychische Stresssymptome*“ aus dem „*Stress- und Coping-Inventar (SCI)*“ verwendet. „Die Reliabilität stellt die Obergrenze der Validität (Ausagekraft) dar: Nur Skalen, die eine gute Reliabilität erreichen, erlauben auch valide Aussagen“ (Satow, 2012, S. 10). Die psychometrischen Kennwerte der Skala „*Körperliche und psychische Stresssymptome*“, haben bereits einen sehr guten Wert für die Reliabilität erzielt („Alpha = .86“ (Satow, 2012, S. 12)) und können somit für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden. Das Ziel des *SCI* ist die verlässliche Messung der gegenwärtigen durch Stress verursachten Belastung, der physischen und psychischen Konsequenzen (Stresssymptome) und der Handhabung von Stress (Coping) (Satow, 2012). Die *Items* werden zeitlich angepasst.

**Instruktion:**

**„Instruktion: Stress und Druck können körperliche Symptome verursachen. Welche Symptome haben Sie bei sich [in den letzten sechs Monaten] beobachtet?“**

**Tabelle 4: Psychometrische Kennwerte der Skala „Körperliche und psychische Stresssymptome“ des SCI**

<b>Itemnr.</b>	<b>Item</b>
Symptom 1	Ich litt häufig unter Magendrücken und Bauchschmerzen.
Symptom 2	Ich hatte häufig das Gefühl einen Kloß im Hals zu haben.
Symptom 3	Ich litt häufig unter Kopfschmerzen.
Symptom 4	Ich nahm stark ab oder zu (mehr als 5 Kg).
Symptom 5	Ich schlief schlecht.
Symptom 6	Ich grübelte oft über mein Leben nach.
Symptom 7	Ich war oft traurig.
Symptom 8	Ich hatte oft zu nichts mehr Lust.
Symptom 9	Ich zog mich häufig in mich selbst zurück und war dann so versunken, dass ich nichts mehr mitbekam.
Symptom 10	Ich konnte mich schlecht konzentrieren.
Symptom 11	Ich hatte Alpträume.

Als Antwortskala wird eine *Likert-Skala* mit verbaler Verankerung verwendet. Das *Likert-Format* mit verbalen Ankern ist vierstufig vorgegeben: 1 (trifft nicht zu), 2 (trifft eher nicht zu), 3 (trifft eher zu), 4 (trifft genau zu) (Satow, 2012). Diese Art der Antwortmöglichkeiten haben den Vorzug, dass es den Probanden nicht möglich ist eine „neutrale“ Antwort auszusuchen (Bühner, 2010; Garland, 1991).



## 5. Untersuchungsgegenstand und Stichprobe

Nachfolgend wird der zu untersuchende Sachzusammenhang zusammengefasst und die zu nutzende Stichprobe festgelegt.

Das primäre Forschungsziel dieser Arbeit ist es herauszufinden, ob die neue Hochschulreform die tatsächliche Ursache für den erhöhten Stresspegel der Studenten ist, wie bereits in Kapitel 2 benannt wurde. Um dieses Ziel zu erreichen, wird eine Kontrollgruppe benötigt, um vergleichen zu können, ob Bachelor- und Masterstudenten im Gegensatz zu Kontrollgruppe  $x$  einen höheren oder einen niedrigeren Stresspegel aufweisen.

Bedingt durch die europaweite Einführung des Bologna-Prozesses, lässt es sich schwer gestalten ausreichend DI-Studenten zu finden und eine große Stichprobe aus eben diesen zusammenzustellen. Wenn man DI-Studenten nicht als Kontrollgruppe für die Untersuchung von Stress nach dem Bologna-Prozess nutzen kann, muss eine Alternativ-Kontrollgruppe herangezogen werden. Wie bereits erwähnt wurde das Bachelor-Master-System europaweit eingeführt, um die Mobilität und den Austausch innerhalb der Länder zu fördern (Brookes & Huisman, 2009). „Dies gilt für die Anerkennung und Akkreditierung von Studiengängen, für die Erarbeitung vergleichbarer Kriterien und Methoden als Standards und für die Evaluation vorhandener Studiengänge, nicht zuletzt im Hinblick auf ihre internationale bzw. europäische Dimension“ (Bargel, 2007). Hieraus folgt, dass wenn bei der europaweiten Einführung dieselben Standards in der Praxis gepflegt werden sollen, in der Theorie alle Studenten europaweit unter denselben universitären Anforderungen stünden. Demzufolge wäre es theoretisch möglich den Stress nach dem Bologna-Prozess an Studenten zu untersuchen, die in Europa unter denselben Bedingungen studieren und diese als Kontrollgruppe zu nutzen.

So könnte man den Stresspegel beider Stichproben miteinander vergleichen. Als Stichprobe könnte wie bereits erwähnt neben deutschen Studenten ausländische Studierende des Bachelor-Master-Systems innerhalb Europas als Alternativkontrollgruppe hinzugezogen werden. Wenn der Stresspegel sich bei den Stichproben signifikant unterscheidet und die aus Deutschland stammende Stichprobe einen niedrigeren Stresspegel aufweist, könnte man davon ausgehen, dass der Stress der Studenten nach dem Bologna-Prozess möglicherweise von anderen Einwirkungen beeinflusst wird. Es muss jedoch erwähnt werden, dass es länderübergreifend bedauerlicherweise zu viele Einflüsse gibt, die in

das Ergebnis mit einfließen und somit das Endergebnis verfälschen bzw. schwer interpretierbar machen würden.

Die einzige Möglichkeit ist es also, innerhalb eines Landes, in diesem Fall Deutschland, Studenten des Bologna-Prozesses und des Diplomstudiengangs gegenüber zu stellen und zu überprüfen, ob sich der Stresspegel von DI-Studenten und Bachelor- und Masterstudenten signifikant unterscheiden. Dieses Ergebnis lässt Interpretationen bezüglich der Abhängigkeit des Stresspegels und der Hochschulreform zu und könnte somit aufdecken, ob es überhaupt einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden genannten Hochschulreformen gibt. Wie bereits erwähnt, müsste man einen Weg finden eine gleichmäßige Stichprobengröße für beide Untersuchungsgruppen zusammenzustellen und somit die Verzerrung, die in den bereits existenten Untersuchungen mit ungleicher Stichprobe durchgeführt worden sind, zu vermeiden. Aus diesen Gründen werden in der vorliegenden Arbeit DI-Studenten und Bachelor- und Masterstudenten im Vergleich und in Retrospektive untersucht.

Retrospektive Daten findet man in Studien wieder, bei denen bereits abgeschlossene Geschehnisse, Verhalten oder frühere Einstellungen rückwirkend abgefragt werden. Hierbei wird jedoch häufig in Frage gestellt, wie präzise das Erinnerungsvermögen die Informationen abrufen kann und wie reliabel bzw. valide dementsprechende Daten tatsächlich gewertet werden können.

Es gilt entsprechend zu prüfen, wie Informationen gespeichert und abgerufen werden. Denn nachdem eine Information im Gedächtnis gespeichert worden ist, bedeutet dies nicht, dass diese im Laufe der Zeit unverändert bleibt. Es ist möglich, dass durch das Nachfolgen ähnlicher Geschehnisse, die Darstellung des vorausgegangenen Geschehens im Gedächtnis beeinflusst wird. Zudem können das eigene Nachdenken oder die Einschätzungen und Erfahrungen anderer Menschen in unserem Umfeld die Ursprungsinformationen in unserem Gedächtnis beeinflussen und verändern. Die Analyse einer Situation, kann die Originalinformation im weitesten Sinne für sich einnehmen und umkodieren. Ein mögliches Resultat hieraus könnte sein, dass beim Abrufen der Information das Original und die Interpretation der Situation nicht mehr unterschieden werden können.

Bei der Erhebung von retrospektiver Daten, können der Mangel an Information, ein hoher Komplexitätsgrad der gestellten Fragen oder Zeitdruck die Informationsverzerrung fördern (Chassein & Hippler, 1987).

Werden diese möglichen Verzerrungen zur Kenntnis genommen, kann die retrospektive Datensammlung nichtsdestotrotz als eine gute Möglichkeit für den vorliegenden Sachzusammenhang gewertet werden. Die retrospektive Befragung ermöglicht es eine Stichprobengröße zu erhalten, die mehr oder minder denselben Umfang darstellt. Somit wird das Problem der Stichprobengrößen der Studien, die der aktuelle Forschungsstand bietet, kompensiert. Dadurch, dass durch die retrospektive Befragung die Stichprobengröße beider Gruppen (DI-Studenten und Bachelor- und Masterstudenten) relativ gleichmäßig verteilt ist, erstreckt sich die Verzerrung dementsprechend auch im gleichen Maße über die Ergebnisse. Dies wiederum lässt die Ergebnisse genauer interpretieren, als die der Studien des aktuellen Forschungsstandes. Diese Ergebnisse haben durch die unterschiedlichen Stichprobengrößen eine hohe Ungleichverteilung und dadurch ebenfalls eine Ungleichverteilung der Verzerrung, die die Interpretation der Ergebnisse in gleichem Maße schwierig gestaltet. Die ausgewählte Stichprobe ist schlussendlich logisch herleitbar. „Die Menge aller Elemente, für die die aus der Stichprobe gewonnenen Aussagen gültig sein sollen, bezeichnet man als Grundgesamtheit [...]. Diese muss zu Beginn der Untersuchung sachlich, räumlich und zeitlich exakt abgegrenzt werden“ (Gabler & Häder, 2014, S. 2).

In der gegenwärtigen Erhebung mittels eines Online-Fragebogens, setzt sich die Grundgesamtheit der Stichprobe aus allen Personen zusammen, die ein Bachelor –und/oder Masterstudiengang oder ein Diplomstudiengang in Deutschland abgeschlossen haben. Die sachliche Ebene in diesem Untersuchungszusammenhang ist folglich, dass alle Personen befragt werden, die ein Bachelor –und/oder Masterstudiengang oder ein Diplomstudiengang abgeschlossen haben. Bezüglich der räumlichen Ebene werden nur Personen herangezogen, die einen Hochschulabschluss in der Bundesrepublik Deutschland erworben haben. Die dritte und letzte Ebene stellt die zeitliche Ebene dar. Der Fragebogen wurde Menschen im nahen und weiten Umfeld nahe gelegt. Unter anderem bei der Sparkasse Köln/Bonn und bei den jeweiligen im Umfeld liegenden Familien, den Freunden und den Bekannten. Zudem wurde der Fragebogen in verschiedenen Gruppen auf Facebook (z.B. in Gruppen für Akademiker, Alumni, (psychologische) Umfragen) platziert. Darüber hinaus wurden diverse Alumni-Netzwerke verschiedener Hochschu-

len kontaktiert, die sich bereit erklärten den Fragebogen auf entsprechende Plattformen zu platzieren. Unter anderem platzierte die Fachhochschule Köln und die Universität Bonn den Fragebogen auf ihrem Alumniportal. Darüber hinaus veröffentlichte beispielsweise das Goethe-Institut den Fragebogen auf dem Alumniportal und in dem Alumni-Newsletter. Die Befragungsdauer umfasste ca. 4 Wochen (vom 30.04.2015 bis zum 30.05.2015).

## 6. Ergebnisdarstellung

Die wichtigsten Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung werden folglich vorgestellt.

Bevor die Hauptuntersuchung gestartet wird, ist es wichtig einen Pretest durchzuführen. Dieser wird von Experten als zwingende Grundlage angesehen, um eine adäquate anschließende Datenerhebung durchführen zu können. Mittels eines Pretests wird die Qualität des zur Datenerhebung genutzten Messinstruments getestet. Zudem wird die Tauglichkeit des Messinstruments für die jeweilige Fragestellung überprüft. Schlussendlich soll gewährleistet werden, dass der Proband das Messinstrument problemfrei verstehen und nutzen kann (Porst, 1998). Der zuvor beschriebene Pretest wurde inmitten der zugrunde liegenden Untersuchung durchgeführt und es wurden entsprechende Änderungen vorgenommen, bevor die Hauptuntersuchung gestartet wurde.

Die Ergebnisse wurden mittels SPSS ausgerechnet. Da die verwendeten *Items* ausschließlich ordinalskaliert sind und in den Hypothesen H1a) und b) zwei unabhängige Stichproben (Bachelor -und Masterabsolventen und Diplomabsolventen) miteinander verglichen werden, wird zur Errechnung der Daten der U-Test verwendet. Zur Errechnung der Ergebnisse der Hypothesen H2 und H3 wird die Rangkorrelation von Spearman genutzt, da der Zusammenhang (*Korrelation*) zwischen zwei ordinalskalierten Variablen gemessen werden soll.

Folgende Resultate der einzelnen Hypothesen lassen sich schlussendlich darstellen:

H1a): Die Strukturierung des Bologna-Prozesses drückt sich – verglichen mit den Diplomstudiengängen – durch ein zu hohes Maß an Arbeitsaufwand (*Demand*) und einen Mangel an Handlungsfreiräumen (*Control*) aus.

Für den Arbeitsaufwand (*Demand*) und die Handlungsfreiräume (*Control*) bezogen auf die Hochschulreform (Bachelor, Master und Diplom) wurden nachfolgende Ergebnisse berechnet.

**Tabelle 5: U-Test zum Vergleich des Arbeitsaufwandes und der Handlungsfreiräume der BA –und MA und DI- Absolventen**

Hochschulreform		N	Mean Rank	Sum of Ranks
In meinem Studium lernte ich viel neues	Bachelor/Master	150	128,75	19312,50
	Diplom	129	153,08	19747,50
In meinem Studium wiederholten sich Tätigkeiten/Aufgaben	Bachelor/Master	150	154,94	23241,50
	Diplom	129	122,62	15818,50
In meinem Studium war Kreativität gefragt	Bachelor/Master	150	141,35	21202,50
	Diplom	129	138,43	17857,50
In meinem Studium brauchte ich ein hohes Fähigkeitsniveau	Bachelor/Master	150	129,48	19422,00
	Diplom	129	152,23	19638,00
In meinem Studium hatte ich Abwechslung/Vielfältigkeit	Bachelor/Master	150	123,45	18517,00
	Diplom	129	159,25	20543,00
In meinem Studium entwickelte ich eigene Fähigkeiten	Bachelor/Master	150	130,02	19502,50
	Diplom	129	151,61	19557,50
Mein Studium ließ eigene Entscheidungen zu	Bachelor/Master	150	123,51	18527,00
	Diplom	129	159,17	20533,00
Mein Studium bot wenig Entscheidungsspielraum	Bachelor/Master	150	160,62	24093,00
	Diplom	129	116,02	14967,00
Mein Studium beinhaltete die Möglichkeit mitzubestimmen	Bachelor/Master	150	130,09	19514,00
	Diplom	129	151,52	19546,00
In meinem Studium musste ich schnell arbeiten	Bachelor/Master	150	151,98	22797,00
	Diplom	129	126,07	16263,00
In meinem Studium musste ich hart arbeiten	Bachelor/Master	150	137,76	20663,50
	Diplom	129	142,61	18396,50
In meinem Studium musste ich exzessiv arbeiten	Bachelor/Master	150	152,49	22873,50
	Diplom	129	125,48	16186,50
In meinem Studium hatte ich genug Zeit für Aufgaben	Bachelor/Master	150	126,80	19020,50
	Diplom	129	155,34	20039,50
In meinem Studium konkurrierten Aufgaben miteinander	Bachelor/Master	150	148,09	22214,00
	Diplom	129	130,59	16846,00
In meinem Studium war hohe Kon-	Bachelor/Master	150	134,45	20167,50

zentration gefordert	Diplom	129	146,45	18892,50
In meinem Studium gab es Unterbrechungen beim Erledigen von Aufgaben	Bachelor/Master	150	154,74	23210,50
	Diplom	129	122,86	15849,50
In meinem Studium herrschte Hektik	Bachelor/Master	150	157,46	23619,00
	Diplom	129	119,70	15441,00
In meinem Studium musste ich mit anderen zusammenarbeiten/war auf deren Arbeitstempo angewiesen	Bachelor/Master	150	156,31	23446,50
	Diplom	129	121,03	15613,50

**Tabelle 6: Kreuztabelle zum Vergleich des Arbeitsaufwandes und der Handlungsfreiräume der BA- und MA und DI- Absolventen**

	In meinem Studium lernte ich viel neues	In meinem Studium wiederholten sich Tätigkeiten/Aufgaben	In meinem Studium war Kreativität gefragt	In meinem Studium brauchte ich ein hohes Fähigkeitsniveau	In meinem Studium hatte ich Abwechslung/Vielfältigkeit	In meinem Studium entwickelte ich eigene Fähigkeiten
Mann-Whitney U	7987,500	7433,500	9472,500	8097,000	7192,000	8177,500
Wilcoxon W	19312,500	15818,500	17857,500	19422,000	18517,000	19502,500
Z	-3,090	-3,602	-,318	-2,599	-4,010	-2,429
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002	,000	,751	,009	,000	,015

**Tabelle 7: Kreuztabelle zum Vergleich des Arbeitsaufwandes und der Handlungsfreiräume der BA- und MA und DI- Absolventen Teil 2**

	Mein Studium ließ eigene Entscheidungen zu	Mein Studium bot wenig Entscheidungsspielraum	Mein Studium beinhaltete die Möglichkeit mitzubestimmen	In meinem Studium musste ich schnell arbeiten	In meinem Studium musste ich hart arbeiten	In meinem Studium musste ich exzessiv arbeiten
Mann-Whitney U	7202,000	6582,000	8189,000	7878,000	9338,500	7801,500
Wilcoxon W	18527,000	14967,000	19514,000	16263,000	20663,500	16186,500
Z	-3,865	-4,914	-2,351	-2,878	-,546	-2,934

Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,019	,004	,585	,003
------------------------	------	------	------	------	------	------

**Tabelle 8: Kreuztabelle zum Vergleich des Arbeitsaufwandes und der Handlungsfreiräume der BA- und MA und DI- Absolventen Teil 3**

	In meinem Studium hatte ich genug Zeit für Aufgaben	In meinem Studium konkurrierten Aufgaben miteinander	In meinem Studium war hohe Konzentration gefordert	In meinem Studium gab es Unterbrechungen beim Erledigen von Aufgaben	In meinem Studium herrschte Hektik	In meinem Studium musste ich mit anderen zusammenarbeiten/war auf deren Arbeitstempo angewiesen
Mann-Whitney U	7695,500	8461,000	8842,500	7464,500	7056,000	7228,500
Wilcoxon W	19020,500	16846,000	20167,500	15849,500	15441,000	15613,500
Z	-3,204	-1,927	-1,370	-3,517	-4,192	-3,818
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001	,054	,171	,000	,000	,000

Die Signifikanzwerte der *Items* „In meinem Studium lernte ich viel Neues“ ( $p=0,002$ ), „In meinem Studium wiederholten sich Tätigkeiten/Aufgaben“ ( $p=0,000$ ), „In meinem Studium brauchte ich ein hohes Fähigkeitsniveau“ ( $p=0,009$ ), „In meinem Studium hatte ich Abwechslung/Vielfältigkeit“ ( $p=0,000$ ) und „In meinem Studium entwickelte ich eigene Fähigkeiten“ ( $p=0,015$ ) liegen unter dem Signifikanzniveau ( $p=0,05$ ). Dies bedeutet, dass ein signifikanter Unterschied zwischen der zuvor genannten *Items* und den beiden Hochschulreformen besteht. Mehr Diplomabsolventen als Bachelor- und Masterabsolventen stimmen zu im Studium viel Neues gelernt zu haben. Darüber hinaus benötigten die Diplomabsolventen ihren Aussagen zufolge ein höheres Fähigkeitsniveau während des Studiums. Ferner empfanden die Diplomabsolventen ihr Studium als abwechslungsreicher und vielfältiger und konnten eigene Fähigkeiten entwickeln. Die Bachelor- und Masterabsolventen jedoch behaupteten im Gegensatz zu Diplomabsolventen vermehrt, dass sich im Studium Tätigkeiten/Aufgaben wiederholten.

Der p-Wert des *Items* „In meinem Studium war Kreativität gefragt“ beträgt  $0,751$ . Es besteht dementsprechend kein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen.



Es besteht ein signifikanter Unterschied zwischen den *Items* „Mein Studium ließ eigene Entscheidungen zu“ ( $p=0.000$ ), „Mein Studium bot wenig Entscheidungsspielraum“ ( $p=0.000$ ), „Mein Studium beinhaltete die Möglichkeit mitzubestimmen“ ( $p=0.019$ ) und den Hochschulreformen.

Die befragten Diplomabsolventen gaben im Gegensatz zu den Absolventen nach dem Bologna-Prozess an, dass ihr Studium eigene Entscheidungen zuließ. Hingegen fanden Bachelor- und Masterabsolventen, dass ihr Studium weniger Entscheidungsspielraum bot. Was die Mitbestimmung im Studium angeht unterscheiden sich die Einschätzungen minimal. Nur geringfügig mehr Diplomabsolventen behaupten, dass sie im Studium die Möglichkeit hatten mitzubestimmen.

Für die drei Items „In meinem Studium musste ich schnell arbeiten“, „In meinem Studium musste ich exzessiv arbeiten“, „In meinem Studium habe ich genug Zeit für Aufgaben gehabt“ berechnet SPSS Signifikanzniveaus ( $p$ -Werte) von 0,004, 0,003 und 0,001. Da diese Werte unter dem Signifikanzniveau von 0,05 liegen, kann davon ausgegangen werden, dass ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den beiden Hochschulreformen im Zusammenhang mit den *Items* vorliegt. In diesem Fall müssen die Bachelor- und Masterabsolventen schneller und exzessiver arbeiten, als Diplomabsolventen in ihrem Studium. Darüber hinaus stimmen auch mehr Diplomabsolventen zu im Studium genug Zeit für ihre Aufgaben gehabt zu haben, als Bachelor- und Masterabsolventen in ihrem Studium zur Verfügung hatten.

Für die *Items* „In meinem Studium musste ich hart arbeiten“ und „In meinem Studium konkurrierten Aufgaben miteinander“ wurden Irrtumswahrscheinlichkeiten von  $p=0,585$  und  $p=0,054$  errechnet. Da diese Werte über dem Signifikanzniveau von 0,05 liegen, kann davon ausgegangen werden, dass kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den beiden Hochschulreformen vorliegt. Das bedeutet, dass den Aussagen der Absolventen zufolge, sowohl Bachelor- und Masterabsolventen, als auch Diplomabsolventen in ihrem Studium gleich hart arbeiten mussten und Aufgaben miteinander konkurrierten.

Es ist möglich, dass das Item „In meinem Studium musste ich hart arbeiten“ nicht nur im Zusammenhang mit dem Arbeitsaufwand bezogen auf die Inhalte im Studium verstanden wurde, sondern dass die Probanden den Arbeitsaufwand während des Studiums generell (z.B. inklusive einer Nebentätigkeit) aufgefasst haben. Dies könnte erklären, wieso sich die *Items* „In meinem Studium musste ich schnell arbeiten“ und „In meinem

Studium musste ich exzessiv arbeiten“ im Gegensatz zum *Item* „In meinem Studium musste ich hart arbeiten“ signifikant in Abhängigkeit der Hochschulreform unterscheiden.

Die Signifikanzwerte der *Items* „In meinem Studium gab es Unterbrechungen beim Erledigen von Aufgaben“, „In meinem Studium herrschte Hektik“ und „In meinem Studium musste ich mit anderen zusammen arbeiten/war auf deren Arbeitstempo angewiesen“ liegen unter dem Signifikanzniveau von 0,05. Deshalb kann daraus geschlossen werden, dass ein signifikanter Unterschied zwischen den Hochschulreformen in Bezug auf die Sachverhalte in den zuvor beschriebenen *Items* besteht. In diesem Fall bedeutet es, dass es nach den Einschätzungen der Bachelor -und Masterabsolventen mehr Unterbrechungen beim Erledigen von Aufgaben gegeben hat, mehr Hektik im Studium herrschte und mehr Zusammenarbeit mit anderen stattfand bzw. sie mehr auf das Arbeitstempo von Kommilitonen angewiesen waren, als den Einschätzungen der Diplomabsolventen zufolge.

Bei dem *Item* „In meinem Studium war hohe Konzentration gefordert“ besteht bei einem Wert von 0,171 kein signifikanter Unterschied zwischen den Hochschulreformen und der geforderten Konzentration der Absolventen.

Aus den Resultaten kann erschlossen werden, dass insgesamt ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen dem Handlungsfreiraum, dem Arbeitsaufwand und den Hochschulreformen besteht. Dies resultiert aus der Tatsache, dass die Mehrheit der *Items* statistisch signifikante Zusammenhänge aufweisen.

Darüber hinaus kann die aufgestellte Hypothese bestätigt werden, da die Mehrheit der zuvor vorgestellten Resultate dafür sprechen, dass sich die Strukturierung des Bologna-Prozesses – verglichen mit den Diplomstudiengängen – durch ein zu hohes Maß an Arbeitsaufwand (*Demand*) und einen Mangel an Handlungsfreiräumen (*Control*) ausdrückt.

H1b): Das subjektive Stressempfinden der Studenten, die nach dem Bachelor-Master-System studieren ist höher, als das subjektive Stressempfinden der Diplomstudenten.

Folgende Ergebnisse wurden in Bezug auf den Zusammenhang zwischen Hochschulreform und dem subjektiven Stresspegel der Absolventen errechnet:

**Tabelle 9: U-Test zum Vergleich des subjektiven Stresspegels der BA –und MA und DI- Absolventen**

		Ranks		
Hochschulreform		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Meine Probleme schienen sich aufzutürmen	Bachelor/Master	150	154,61	23191,00
	Diplom	129	123,02	15869,00
Ich hatte viele Sorgen	Bachelor/Master	150	156,48	23472,00
	Diplom	129	120,84	15588,00
Ich hatte Angst vor der Zukunft	Bachelor/Master	150	156,78	23517,00
	Diplom	129	120,49	15543,00
Ich fürchtete meine Ziele nicht erreichen zu können	Bachelor/Master	150	146,79	22018,00
	Diplom	129	132,11	17042,00
Ich fühlte mich frustriert	Bachelor/Master	150	154,61	23192,00
	Diplom	129	123,01	15868,00
Ich fühlte mich angespannt	Bachelor/Master	150	149,82	22473,00
	Diplom	129	128,58	16587,00
Ich fühlte mich ausgeruht	Bachelor/Master	150	130,20	19530,00
	Diplom	129	151,40	19530,00
Ich fühlte mich mental erschöpft	Bachelor/Master	150	154,10	23115,50
	Diplom	129	123,60	15944,50
Ich hatte Probleme mich mental zu entspannen	Bachelor/Master	150	159,23	23884,50
	Diplom	129	117,64	15175,50
Ich fühlte mich ruhig	Bachelor/Master	150	124,37	18655,00
	Diplom	129	158,18	20405,00
Ich hatte das Gefühl, Dinge zu tun, die ich wirklich mochte	Bachelor/Master	150	131,43	19714,00
	Diplom	129	149,97	19346,00
Ich hatte Spaß	Bachelor/Master	150	132,99	19948,00
	Diplom	129	148,16	19112,00
Ich war leichten Herzens	Bachelor/Master	150	128,15	19222,00
	Diplom	129	153,78	19838,00
Ich war voller Energie	Bachelor/Master	150	128,88	19331,50
	Diplom	129	152,93	19728,50
Ich fühlte mich sicher und geschützt	Bachelor/Master	150	127,69	19153,50
	Diplom	129	154,31	19906,50
Ich hatte zu viel zu tun	Bachelor/Master	150	149,17	22375,50
	Diplom	129	129,34	16684,50
Ich hatte genug Zeit für mich	Bachelor/Master	150	130,54	19580,50
	Diplom	129	151,00	19479,50
Ich fühlte mich gehetzt	Bachelor/Master	150	156,13	23419,00
	Diplom	129	121,25	15641,00

Ich hatte das Gefühl, dass zu viele Forderungen an mich gestellt werden	Bachelor/Master	150	152,97	22945,00
	Diplom	129	124,92	16115,00

**Tabelle 10: U-Test zum Vergleich des subjektiven Stresspegels der BA –und MA und DI- Absolventen Teil 2**

Hochschulreform	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Ich fühlte mich unter Bachelor/Master Termindruck	150	149,17	22375,50
Diplom	129	129,34	16684,50

**Tabelle 11: Kreuztabelle zum Vergleich des subjektiven Stresspegels der BA –und MA und DI-Absolventen**

	Meine Probleme schienen sich aufzutürmen	Ich hatte viele Sorgen	Ich hatte Angst vor der Zukunft	Ich fürchtete meine Ziele nicht erreichen zu können	Ich fühlte mich frustriert	Ich fühlte mich angespannt
Mann-Whitney U	7484,000	7203,000	7158,000	8657,000	7483,000	8202,000
Wilcoxon W	15869,000	15588,000	15543,000	17042,000	15868,000	16587,000
Z	-3,414	-3,833	-3,870	-1,574	-3,412	-2,289
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001	,000	,000	,115	,001	,022

**Tabelle 12: Kreuztabelle zum Vergleich des subjektiven Stresspegels der BA –und MA und DI-Absolventen Teil 2**

	Ich fühlte mich ausgeruht	Ich fühlte mich mental erschöpft	Ich hatte Probleme mich mental zu entspannen	Ich fühlte mich ruhig	Ich hatte das Gefühl, Dinge zu tun, die ich wirklich mochte	Ich hatte Spaß	Ich war leichten Herzens
Mann-Whitney U	8205,000	7559,500	6790,500	7330,000	8389,000	8623,000	7897,000
Wilcoxon W	19530,000	15944,500	15175,500	18655,000	19714,000	19948,000	19222,000
Z	-2,340	-3,284	-4,452	-3,766	-2,060	-1,729	-2,850
Asymp. Sig. (2-tailed)	,019	,001	,000	,000	,039	,084	,004

**Tabelle 13: Kreuztabelle zum Vergleich des subjektiven Stresspegels der BA –und MA und DI-Absolventen Teil 3**

	Ich war voller Energie	Ich fühlte mich sicher und geschützt	Ich hatte zu viel zu tun	Ich hatte genug Zeit für mich	Ich fühlte mich gehetzt	Ich hatte das Gefühl, dass zu viele Forderungen an mich gestellt werden
Mann-Whitney U	8006,500	7828,500	8299,500	8255,500	7256,000	7730,000
Wilcoxon W	19331,500	19153,500	16684,500	19580,500	15641,000	16115,000
Z	-2,710	-2,959	-2,163	-2,250	-3,805	-3,041
Asymp. Sig. (2-tailed)	,007	,003	,031	,024	,000	,002

**Tabelle 14: Kreuztabelle zum Vergleich des subjektiven Stresspegels der BA –und MA und DI-Absolventen Teil 4**

	Ich fühlte mich unter Termindruck
Mann-Whitney U	8299,500
Wilcoxon W	16684,500
Z	-2,163
Asymp. Sig. (2-tailed)	,031

In den obigen Darstellungen ist ersichtlich, dass die gesamten Resultate zur Ermittlung des subjektiven Stresspegels unter dem Signifikanzniveau ( $p=0,05$ ) liegen. Folglich kann die Behauptung aufgestellt werden, dass ein signifikanter Unterschied zwischen den Hochschulreformen im Hinblick auf den subjektiven Stresspegel der Absolventen besteht.

Bachelor –und Masterabsolventen stimmten im Gegensatz zu Diplomstudenten folgenden Aussagen vermehrt zu „Meine Probleme schienen sich aufzutürmen“ ( $p=0,001$ ) „Ich hatte viele Sorgen“ ( $p=0,000$ ) „Ich hatte Angst vor der Zukunft“ ( $p=0,001$ ) „Ich fürchtete meine Ziele nicht erreichen zu können“ ( $p=0,115$ ) „Ich fühlte mich frustriert“ ( $p=0,001$ ).

Außerdem fühlten sich Bachelor –und Masterabsolventen während des Studiums angespannter, erschöpfter und gaben vermehrt an Probleme zu haben sich zu entspannen („Ich fühlte mich angespannt“ ( $p=0,022$ ), „Ich fühlte mich mental erschöpft“ ( $p=0,001$ ), „Ich hatte Probleme mich mental zu entspannen“ ( $p=0,000$ )). Diplomabsolventen gaben an sich im Studium ruhiger gefühlt zu haben („Ich fühlte mich ruhig“ ( $p=0,022$ )). DI-Absolventen gaben im Gegensatz zu BA –und MA-Absolventen in der Regel an sich während des Studiums ausgeruht gefühlt zu haben („Ich fühlte mich ausgeruht“ ( $p=0,019$ )).

Die Differenz der nachfolgenden Resultate der Absolventen ist lediglich gering. Bachelor –und Masterabsolventen hatten vermehrt das Gefühl, Dinge zu tun, die ihnen gefielen („Ich hatte das Gefühl, Dinge zu tun, die ich wirklich mochte“ ( $p=0,039$ ), „Ich hatte Spaß“ ( $p=0,084$ )). Die Diplomabsolventen hingegen gaben an, dass sie im Studium sorglos und voller Energie waren („Ich war leichten Herzens.“ ( $p=0,004$ ), „Ich war voller Energie“ ( $p=0,007$ )). Zudem fühlten sie sich sicher und geschützt („Ich fühlte mich sicher und geschützt“ ( $p=0,003$ )).

DI-Absolventen behaupteten im Gegensatz zu BA- und MA-Absolventen, dass diese mehr Zeit für sich im Studium gehabt haben („Ich hatte genug Zeit für mich“ ( $p=0,024$ )). In Relation zu der zuvor beschriebenen Aussage, gibt es eine ersichtliche Differenz zwischen Bachelor –und Masterabsolventen und Diplomabsolventen, was folgende Items betrifft: „Ich fühlte mich unter Termindruck“ ( $p=0,031$ ) „Ich fühlte mich gehetzt“ ( $p=0,000$ ) „Ich hatte das Gefühl, dass zu viele Forderungen an mich gestellt werden“ ( $p=0,002$ ) „Ich hatte viel zu tun“ ( $p=0,122$ ). Bachelor –und Masterabsolventen stimmten diesen Aussagen vermehrt zu als Diplomabsolventen.

Durch die zuvor dargestellten Ergebnisse, könnte schlussendlich die Annahme bestätigt werden, dass das subjektive Stressempfinden der Studenten, die nach dem Bachelor-Master-System studieren höher ist, als das subjektive Stressempfinden der Diplomstudenten.

H2: Je höher die soziale Unterstützung an der Universität/Fachhochschule, desto geringer das Stressempfinden.

Nachfolgende Resultate zeigen den Zusammenhang zwischen der sozialen Unterstützung und dem subjektiven Stressempfinden der Absolventen:

**Tabelle 15: Korrelation zwischen sozialer Unterstützung und dem Stressempfinden von BA –und MA-Absolventen und DI-Absolventen**

	Meine Dozenten/Professoren kümmerten sich/nahmen Anteil	Meine Dozenten/Professoren waren aufmerksam	Meine Dozenten/Professoren waren abweisend	Meine Dozenten/Professoren halfen mir im Studium
Meine Probleme schienen sich aufzutürmen	-.265**	-.243**	.269**	-.246**
Ich hatte viele Sorgen	-.270**	-.187**	.197**	-.246**
Ich hatte Angst vor der Zukunft	-.172**	-.139*	.220**	-.220**
Ich fürchtete meine Ziele nicht erreichen zu können	-.244**	-.167**	.206**	-.199**
Ich fühlte mich frustriert	-.350**	-.257**	.315**	-.282**
Ich fühlte mich angespannt	-.313**	-.216**	.244**	-.231**
Ich fühlte mich ausgeruht	.154*	.142*	-.149*	.176**
Ich fühlte mich mental erschöpft	-.315**	-.209**	.310**	-.302**
Ich hatte Probleme mich mental zu entspannen	-.216**	-.150*	.273**	-.209**
Ich fühlte mich ruhig	.230**	.144*	-.227**	.248**
Ich hatte das Gefühl, Dinge zu tun, die ich wirklich mochte	.324**	.237**	-.160**	.225**
Ich hatte Spaß	.249**	.211**	-.191**	.289**
Ich war leichten Herzens	.187**	.172**	-.178**	.197**
Ich war voller Energie	.238**	.223**	-.276**	.239**
Ich fühlte mich sicher und geschützt	.284**	.217**	-.241**	.206**
Ich hatte zu viel zu tun	-.146*	-,110	.171**	-,113
Ich hatte genug Zeit für mich	.177**	,093	-.199**	,100

Ich fühlte mich unter Termindruck	-.125*	-,076	.186**	-,056
Ich fühlte mich gehetzt	-.254**	-.191**	.340**	-.149*
Ich hatte das Gefühl, dass zu viele Forderungen an mich gestellt werden	-.131*	-,051	.171**	-.125*

**Tabelle 16: Korrelation zwischen sozialer Unterstützung und dem Stressempfinden von BA –und MA-Absolventen und DI-Absolventen Teil 2**

	Meine Dozenten/Professoren unterstützten durch gute Organisation	Meine Kommilitonen waren kompetent	Meine Kommilitonen interessierten sich für mich	Meine Kommilitonen waren abweisend
Meine Probleme schienen sich aufzutürmen	-.326**	-.148*	-.225**	.211**
Ich hatte viele Sorgen	-.263**	-.135*	-.283**	.255**
Ich hatte Angst vor der Zukunft	-.188**	-.190**	-.194**	.180**
Ich fürchtete meine Ziele nicht erreichen zu können	-.296**	-.158**	-.185**	.180**
Ich fühlte mich frustriert	-.328**	-.158**	-.204**	.248**
Ich fühlte mich angespannt	-.310**	-,084	-.143*	.147*
Ich fühlte mich ausgeruht	.179**	,099	.141*	-.219**
Ich fühlte mich mental erschöpft	-.290**	-.169**	-.217**	.296**
Ich hatte Probleme mich mental zu entspannen	-.200**	-,067	-.172**	.206**
Ich fühlte mich ruhig	.250**	.118*	.180**	-.210**
Ich hatte das Gefühl, Dinge zu tun, die ich wirklich mochte	.315**	.140*	.186**	-.194**



Ich hatte Spaß	.289**	.161**	.212**	-.229**
Ich war leichtes Herzens	.261**	.175**	.264**	-.209**
Ich war voller Energie	.346**	.198**	.076	-.074
Ich fühlte mich sicher und geschützt	.319**	.187**	.157**	-.231**
Ich hatte zu viel zu tun	-.186**	-.080	-.147*	.145*
Ich hatte genug Zeit für mich	.181**	.044	.097	-.173**
Ich fühlte mich unter Termindruck	-.214**	.029	-.001	.132*
Ich fühlte mich gehetzt	-.279**	-.137*	-.110	.200**
Ich hatte das Gefühl, dass zu viele Forderungen an mich gestellt werden	-.138*	-.072	-.110	.206**

**Tabelle 17: Korrelation zwischen sozialer Unterstützung und dem Stressempfinden von BA –und MA-Absolventen und DI-Absolventen Teil 3**

	Meine Kommilitonen waren freundlich	Meine Kommilitonen und ich arbeiteten gut zusammen	Meine Kommilitonen halfen mir im Studium
Meine Probleme schienen sich aufzutürmen	-.211**	-.233**	-.167**
Ich hatte viele Sorgen	-.238**	-.278**	-.193**
Ich hatte Angst vor der Zukunft	-.232**	-.274**	-.139*
Ich fürchtete meine Ziele nicht erreichen zu können	-.272**	-.299**	-.182**
Ich fühlte mich frustriert	-.259**	-.279**	-.151*

Ich fühlte mich angespannt	-.185**	-.228**	-.123*
Ich fühlte mich ausgeruht	,101	.185**	.131*
Ich fühlte mich mental erschöpft	-.217**	-.291**	-.205**
Ich hatte Probleme mich mental zu entspannen	-.131*	-.297**	-.143*
Ich fühlte mich ruhig	.146*	.275**	.276**
Ich hatte das Gefühl, Dinge zu tun, die ich wirklich mochte	.137*	.231**	.120*
Ich hatte Spaß	.211**	.305**	.254**
Ich war leichten Herzens	.192**	.281**	.262**
Ich war voller Energie	.129*	.227**	,116
Ich fühlte mich sicher und geschützt	.195**	.319**	.266**
Ich hatte zu viel zu tun	-,116	-,085	-,127*
Ich hatte genug Zeit für mich	,053	.152*	,113
Ich fühlte mich unter Termindruck	-,013	-,138*	-,084
Ich fühlte mich gehetzt	-,170**	-,235**	-,180**
Ich hatte das Gefühl, dass zu viele Forderungen an mich gestellt werden	-,133*	-,208**	-,194**

Es besteht eine sehr signifikante negative Korrelation ( $r= 0.326$ ,  $p=0.000$ ) zwischen der Unterstützung durch gute Organisation von Dozenten/Professoren und das Empfinden der Absolventen, dass sich ihre Probleme aufzutürmen schienen. Daraus folgt: Je mehr Unterstützung durch gute Organisation von Dozenten/Professoren gewährleistet wurde,

desto weniger hatten die Absolventen das Gefühl, dass sich ihre Probleme aufzutürmen schienen. Interessierten sich in der Studienzeit Kommilitonen für die damaligen Studenten, so schienen sich die Probleme weniger aufzutürmen. Es besteht folglich eine sehr signifikante negative Korrelation ( $r = -0.225$ ,  $p = 0.000$ ) zwischen dem Interesse der Kommilitonen bezogen auf die Absolventen und dem Empfinden, dass sich Probleme häuften. Eine sehr signifikante positive Korrelation ( $r = 0.211$ ,  $p = 0.000$ ) besteht zwischen dem abweisenden Verhalten der Kommilitonen den Befragten gegenüber und dem Gefühl, dass Probleme sich aufzutürmen schienen. Darüber hinaus besteht eine negative Korrelation zwischen der Freundlichkeit der Kommilitonen ( $r = -0.211$ ,  $p = 0.000$ ), der guten Zusammenarbeit mit Kommilitonen ( $r = -0.233$ ,  $p = 0.000$ ), der erhaltenen Hilfe von Kommilitonen ( $r = -0.167$ ,  $p = 0.005$ ) und dem Empfinden der Absolventen, dass sich ihre Probleme häuften. Daraus resultiert: Je höher die Freundlichkeit, die gute Zusammenarbeit und die erhaltene Hilfe von Kommilitonen, desto geringer das Empfinden, dass Probleme sich häuften. Außerdem besteht ein sehr signifikanter negativer Zusammenhang zwischen dem Kümmern und der Anteilnahme ( $r = -0.265$ ,  $p = 0.000$ ), der Aufmerksamkeit ( $r = -0.243$ ,  $p = 0.000$ ), und der Hilfe im Studium ( $r = -0.246$ ,  $p = 0.000$ ) von Dozenten/Professoren gegenüber den Absolventen und dem Gefühl, dass sich Probleme häuften. Kümmerten sich Dozenten/Professoren und nahmen Anteil, reduzierte dies das Gefühl der Anhäufung der Probleme seitens der Absolventen. Dasselbe Resultat wurde auch erzielt, wenn Dozenten/Professoren den Absolventen Aufmerksamkeit schenkten und den damaligen Studenten im Studium halfen.

Zwischen der Unterstützung durch gute Organisation der Dozenten/Professoren und der Angst vor der Zukunft besteht eine signifikante negative Korrelation ( $r = -0.188$ ,  $p = 0.002$ ). Durch ansteigende Unterstützung mittels guter Organisation der Dozenten/Professoren, sank die Angst vor der Zukunft der Absolventen. Diese Unterstützung der Dozenten/Professoren korreliert ( $r = -0.296$ ,  $p = 0.000$ ) ebenfalls negativ signifikant mit der Furcht der ehemaligen Studenten Ziele nicht erreichen zu können. Das bedeutet: Je besser die Unterstützung durch gute Organisation, desto geringer die Angst Ziele nicht erreichen zu können.

Es herrschen signifikante negative Korrelationen zwischen der Kompetenz der Kommilitonen und den Sorgen ( $r = -0.135$ ,  $p = 0.024$ ) der Absolventen bzw. die Furcht Ziele nicht erreichen ( $r = 0.158$ ,  $p = 0.008$ ) zu können. Kompetente Kommilitonen sorgten

dafür, dass die Absolventen weniger Sorgen im Allgemeinen und Furcht hatten, ihre Ziele nicht zu erreichen.

Zwischen dem Interesse der Kommilitonen in Bezug auf die damaligen Studenten und der Menge an Sorgen ( $r = -0.283$ ,  $p = 0.000$ ) bzw. die Angst vor der Zukunft ( $r = 0.194$ ,  $p = 0.001$ ) besteht eine signifikante negative Korrelation. Zeigten die Kommilitonen Interesse, so minderte dies die Menge der Sorgen und die Angst vor der Zukunft der Absolventen.

Je abweisender die Kommilitonen, desto höher die Angst vor der Zukunft ( $r = 0.180$ ,  $p = 0.003$ ) und die Furcht Ziele nicht erreichen zu können ( $r = 0.180$ ,  $p = 0.002$ ). Es besteht in allen Fällen eine positive signifikante Korrelation.

Waren die Kommilitonen freundlich, hatten Absolventen weniger Sorgen ( $r = 0.238$ ,  $p = 0.000$ ), Angst vor der Zukunft ( $r = -0.232$ ,  $p = 0.000$ ) und Furcht gesteckte Ziele nicht erreichen zu können ( $r = 0.272$ ,  $p = 0.000$ ). Es bestehen sehr signifikante negative Korrelationen.

Eine sehr signifikante negative Korrelation besteht zwischen der guten Zusammenarbeit von Kommilitonen und der vielen Sorgen ( $r = -0.278$ ,  $p = 0.002$ ), der Angst vor der Zukunft ( $r = -0.274$ ,  $p = 0.002$ ) und der Furcht Ziele nicht erreichen zu können ( $r = 0.299$ ,  $p = 0.002$ ). Arbeiteten die Kommilitonen gut mit den damaligen Studenten zusammen, machten sich die Absolventen zum einen weniger Sorgen und zum anderen hatten sie weniger Angst vor der Zukunft und Furcht Ziele nicht erreichen zu können.

Es bestehen negative sehr signifikante Korrelationen zwischen der Hilfsbereitschaft der Kommilitonen, der Betreuung (sich kümmern/Anteil nehmen), der Aufmerksamkeit und der Hilfsbereitschaft der Dozenten/Professoren im Studium und der häufigen Sorgen, der Angst vor der Zukunft und der Furcht Ziele nicht erreichen zu können. Dies bedeutet beispielsweise im Umkehrschluss, dass die Hilfsbereitschaft der Kommilitonen, häufige Sorgen ( $r = -0.193$ ,  $p = 0.001$ ), Angst vor der Zukunft ( $r = -0.139$ ,  $p = 0.020$ ) und Furcht vor dem nicht Erreichen gesteckter Ziele ( $r = -0.182$ ,  $p = 0.002$ ) mindert. Gingen die Dozenten/Professoren auf die Absolventen ein (sich kümmern/Anteil nehmen), so hatten diese weniger Sorgen ( $r = -0.270$ ,  $p = 0.000$ ), Angst vor der Zukunft ( $r = 0.172$ ,  $p = 0.004$ ) und fürchteten sich weniger ihre Ziele nicht Erreichen zu können ( $r = -0.244$ ,  $p = 0.000$ ). Waren die Dozenten/Professoren aufmerksam, reduzierte dies die Sorgen ( $r =$

$-0.187$ ,  $p=0.002$ ), die Angst vor der Zukunft ( $r= -0.139$ ,  $p=0.020$ ) und die Furcht gesteckte Ziele nicht zu erreichen ( $r= -0.167$ ,  $p=0.005$ ). Je mehr Dozenten/Professoren den Absolventen im Studium halfen, desto weniger entstanden Sorgen ( $r= 0.246$ ,  $p=0.000$ ), Angst vor der Zukunft ( $r= -0.220$ ,  $p=0.000$ ) und Furcht vor dem nicht Erreichen gesteckter Ziele ( $r= -0.199$ ,  $p=0.001$ ).

Eine sehr signifikante positive Korrelation besteht zwischen dem abweisenden Verhalten der Dozenten/Professoren und den Sorgen der Absolventen. Mit dem Ansteigen des abweisenden Verhaltens der Dozenten/Professoren, stiegen ebenfalls die empfundenen Sorgen der Absolventen ( $r= 0.197$ ,  $p=0.001$ ).

Es herrscht eine sehr signifikante negative Korrelation zwischen der Unterstützung durch gute Organisation von Dozenten/Professoren und dem Gefühl der Anspannung der Absolventen ( $r= -0.310$ ,  $p=0.000$ ). Dies bedeutet: Je besser die Unterstützung der Dozenten/Professoren durch gute Organisation, desto geringer das Gefühl der Anspannung bei den Absolventen. Die Kompetenz und das Interesse der Kommilitonen in Bezug zu den Absolventen und die gefühlte Frustration und Anspannung der Absolventen korrelieren ebenfalls signifikant negativ miteinander. Je kompetenter die Kommilitonen, desto weniger frustriert fühlten sich die Absolventen ( $r=-0.158$ ,  $p=0.008$ ). Zeigten Kommilitonen gegenüber den Absolventen vermehrt Interesse, so reduzierte sich die empfundene Frustration ( $r= -0.204$ ,  $p=0.001$ ) und Anspannung ( $r= -0.143$ ,  $p=0.017$ ) seitens der Absolventen. Die sehr signifikante positive Korrelation zwischen dem abweisenden Verhalten und der empfundenen Anspannung ( $r= 0.147$ ,  $p=0.014$ ) der Absolventen sagt aus, dass mit dem Ansteigen des abweisenden Verhaltens der Kommilitonen auch das Gefühl der Anspannung der Absolventen stieg. Je freundlicher die Kommilitonen, desto geringer die verspürte Frustration ( $r= 0.259$ ,  $p=0.000$ ) und Anspannung ( $r= -0.185$ ,  $p=0.001$ ) der Absolventen. Darüber hinaus besteht eine signifikante negative Korrelation zwischen der guten Zusammenarbeit mit Kommilitonen und der wahrgenommenen Frustration ( $r= -0.279$ ,  $p=0.000$ ) und Anspannung ( $r= -0.228$ ,  $p=0.000$ ) der Absolventen. Daraus wird geschlossen, dass eine gute Zusammenarbeit mit Kommilitonen einen Einfluss auf die Verminderung der gefühlten Frustration und Anspannung der Absolventen hat. Es besteht eine sehr signifikante negative Korrelation zwischen der Hilfsbereitschaft der Kommilitonen, der Betreuung der Dozenten/Professoren, der Aufmerksamkeit der Dozenten/Professoren, der Hilfsbereitschaft der Dozenten/Professoren und der empfundenen Frustration und Anspannung der Absolventen.

Daraus folgt: Je hilfsbereiter ( $r = 0.151, p = 0.011, r = 0.123, p = 0.040$ ) die Kommilitonen und je mehr sich Dozenten/Professoren um die Absolventen kümmerten und Anteil nahmen ( $r = 0.350, p = 0.000, r = 0.313, p = 0.000$ ), desto geringer die Frustration und Anspannung der Befragten. Dasselbe Gefühl wurde bei ihnen erzielt, je mehr Aufmerksamkeit ( $r = 0.257, p = 0.000, r = 0.216, p = 0.000$ ) Dozenten/Professoren den Absolventen schenkten und je hilfsbereiter ( $r = 0.282, p = 0.000, r = 0.231, p = 0.000$ ) Dozenten/Professoren sich ihnen gegenüber zeigten. Abschließend förderte das abweisende Verhalten der Dozenten/Professoren Frustration seitens der Absolventen. Dies resultiert aus der positiven sehr signifikanten Korrelation zwischen dem abweisenden Verhalten der Dozenten/Professoren und der empfundenen Frustration ( $r = 0.315, p = 0.000$ ) der Absolventen.

Es bestehen signifikante negative Korrelationen zwischen der Unterstützung/der Betreuung/der Aufmerksamkeit/die Hilfsbereitschaft der Dozenten/Professoren, des Interesses/der Freundlichkeit/der Zusammenarbeit/der Hilfsbereitschaft der Kommilitonen und der mentalen Erschöpfung der Absolventen. Dies bedeutet, je höher die Unterstützung/die Betreuung/die Aufmerksamkeit/die Hilfsbereitschaft der Dozenten/Professoren und je höher das Interesse/die Freundlichkeit/die Zusammenarbeit/die Hilfsbereitschaft der Kommilitonen, desto geringer die mentale Erschöpfung der Absolventen. Eine weitere signifikante negative Korrelation besteht zwischen dem abweisenden Verhalten der Dozenten/Professoren und dem Empfinden der Absolventen ausgeruht zu sein. Daraus folgt: Mit der Abnahme des abweisenden Verhaltens seitens der Dozenten/Professoren, stieg das Gefühl der Absolventen ausgeruht zu sein.

Zudem besteht eine signifikante positive Korrelation zwischen der Kompetenz/dem Interesse/der Freundlichkeit/der guten Zusammenarbeit/der Hilfsbereitschaft der Kommilitonen, der Betreuung/der Aufmerksamkeit/der Hilfsbereitschaft der Dozenten/Professoren und dem Empfinden der Absolventen ausgeruht zu sein. Dies bedeutet: Je höher die Kompetenz/das Interesse/die Freundlichkeit/die gute Zusammenarbeit/die Hilfsbereitschaft der Kommilitonen, der Betreuung/die Aufmerksamkeit/die Hilfsbereitschaft der Dozenten/Professoren, desto mehr hatten die Absolventen das Gefühl ausgeruht zu sein. Eine weitere positive Korrelation existiert zwischen dem abweisenden Verhalten der Kommilitonen und dem Gefühl der Absolventen erschöpft zu sein. Dies bedeutet, dass abweisendes Verhalten der Kommilitonen das Gefühl der Erschöpfung fördert.

Wurde Unterstützung durch gute Organisation der Dozenten/Professoren geleistet, führte dies dazu, dass sich die Absolventen ruhiger fühlten und vermehrt den Eindruck hatten, Dinge zu tun, die sie mochten. Die Kompetenz der Kommilitonen korreliert negativ mit dem Problem der Absolventen sich zu entspannen und korreliert positiv mit dem Gefühl der Absolventen das zu tun, was sie wirklich mochten. Das bedeutet, dass die hohe Kompetenz der Kommilitonen, Probleme der Absolventen sich zu entspannen verminderte und das Gefühl der Absolventen zu tun, was sie wirklich mochten erhöhte. Die signifikante Korrelation zwischen dem Interesse der Kommilitonen und dem Problem der Absolventen sich zu entspannen bzw. sich ruhig zu fühlen sagt aus, dass mit dem Steigen des Interesses der Kommilitonen, das Problem der Absolventen sich zu entspannen (negative signifikante Korrelation) sank und das Gefühl der inneren Ruhe der Befragten stieg (positive sehr signifikante Korrelation). Das abweisende Verhalten der Kommilitonen korreliert sehr signifikant negativ mit dem ruhigen Gefühl der Absolventen und mit dem Empfinden der Absolventen das zu tun, was sie mochten. Daraus könnte abgeleitet werden, dass mit dem Ansteigen des abweisenden Verhaltens der Kommilitonen, sich die Absolventen vermehrt unruhig fühlten und weniger das Empfinden verspürten das zu tun, was sie wirklich mochten. Die Freundlichkeit der Kommilitonen korreliert sehr signifikant negativ mit dem Problem der Absolventen sich zu entspannen und korreliert sehr signifikant positiv mit dem Gefühl der Ruhe und dem Empfinden das zu tun, was die Befragten mochten. Das impliziert, je freundlicher die Kommilitonen, desto weniger Probleme hatten die Absolventen sich zu entspannen und desto mehr fühlten sie sich ruhig und hatten das Gefühl das zu tun, was sie mochten. Die gute Zusammenarbeit mit Kommilitonen korreliert sehr signifikant mit der problembehafteten Entspannung, der gefühlten Ruhe und dem Gefühl der Absolventen das zu tun, was man mochte. Je besser die Zusammenarbeit mit den Kommilitonen, desto weniger Probleme gab es bei der Entspannung und desto mehr fühlten sich die Absolventen ruhig und hatten den Eindruck das zu tun, was ihnen gefällt. Da die Hilfsbereitschaft der Kommilitonen und die Problematik der Entspannung, das Ruhegefühl und das Empfinden der Absolventen, das zu tun was ihnen gefällt signifikant miteinander korrelieren, kann daraus erschlossen werden, dass das Ansteigen der Hilfsbereitschaft, die Probleme der Entspannung der Absolventen reduzierte und das Gefühl der Ruhe und dem Gefühl des Gefallens der praktizierten Tätigkeiten förderte. Die Betreuung der Dozenten/Professoren korreliert sehr signifikant negativ mit der Problematik des Entspannens und korreliert signifikant positiv mit der empfundenen Ruhe und des Gefallens der

praktizierten Tätigkeiten. Daraus folgt: Je mehr die Befragten das Gefühl hatten, dass Dozenten/Professoren sich um sie kümmerten und Anteil nahmen, desto geringer war das Problem der Entspannung und desto größer war die verspürte Ruhe und das Gefühl das zu tun, was sie wirklich mochten. Zudem korreliert die Aufmerksamkeit und die Hilfsbereitschaft sehr signifikant mit der problematischen Entspannung, der Ruhe und dem empfunden Gefallen der Absolventen an dem, was sie taten. Je hilfsbereiter und aufmerksamer Dozenten/Professoren waren, desto weniger hatten die Befragten Probleme bei der Entspannung und desto mehr fühlten sie sich ruhig und fanden Gefallen an dem was sie taten. Aus der sehr signifikanten positiven Korrelation des abweisenden Verhaltens der Dozenten/Professoren und dem Problem der ehemaligen Studenten sich zu entspannen resultiert folgendes: Je mehr Dozenten/Professoren ein abweisendes Verhalten an den Tag legten, desto mehr hatten Absolventen Probleme sich zu entspannen.

Eine weitere Korrelation besteht zwischen der Unterstützung durch gute Organisation seitens der Dozenten/Professoren, des abweisenden Verhaltens der Kommilitonen und des Gefühls der Befragten „leichten Herzens“ und voller Energie gewesen zu sein. Das bedeutet, dass je besser die Unterstützung der Dozenten/Professoren war, desto sorgloser und voller Energie fühlten sich die damaligen Studenten. Im Umkehrschluss bedeutete das Ansteigen des abweisenden Verhaltens der Kommilitonen auch die Verminderung der Sorglosigkeit und der empfundenen Energie der Absolventen förderte. Die Kompetenz der Kommilitonen korreliert sehr signifikant positiv mit dem empfundenen Spaß und der Energie der Absolventen. Das bedeutet, je kompetenter die Kommilitonen, desto mehr empfanden die Absolventen Spaß und fühlten sich voller Energie. Das Interesse der Kommilitonen und das Gefühl der Absolventen Spaß gehabt zu haben und sorglos gewesen zu sein korrelieren positiv signifikant miteinander. Daraus resultiert, je interessierter die Kommilitonen, desto mehr Spaß und weniger Sorge empfanden die Absolventen. Folgende Aspekte korrelieren signifikant positiv mit dem empfundenen Spaß, der Sorglosigkeit und der vorhandenen Energie der Absolventen: Die Freundlichkeit/die Zusammenarbeit/die Hilfsbereitschaft/ der Kommilitonen und die Betreuung/die Aufmerksamkeit/die Hilfsbereitschaft der Dozenten/Professoren... Je höher die Freundlichkeit/die Zusammenarbeit/die Hilfsbereitschaft/ der Kommilitonen, die Betreuung/die Aufmerksamkeit/die Hilfsbereitschaft der Dozenten/Professoren, desto höher der empfundene Spaß, die Sorglosigkeit und die Energie der Absolventen. Das abweisende Verhalten von Dozenten/Professoren korreliert signifikant negativ mit dem verspürten Spaß



der Absolventen. Je stärker das abweisende Verhalten der Dozenten/Professoren ausgeprägt war, desto weniger Spaß empfanden die Absolventen.

Die Unterstützung durch gute Organisation der Dozenten/Professoren, das abweisende Verhalten der Kommilitonen und das Gefühl der Absolventen "viel zu viel" zu tun zu haben korrelieren signifikant miteinander. Daraus folgt, dass eine bessere Unterstützung der Dozenten/Professoren das Gefühl der Überforderung der Absolventen reduzierte und das abweisende Verhalten der Kommilitonen das Gefühl der Überforderung der Absolventen förderte. Die Kompetenz der Kommilitonen und das abweisende Verhalten der Dozenten/Professoren korrelieren mit dem Gefühl des Schutzes und der Sicherheit der Absolventen. Je kompetenter die Kommilitonen, desto sicherer und geschützter fühlten sich die Befragten und je abweisender das Verhalten der Dozenten/Professoren, desto weniger fühlten sich die Absolventen sicher und geschützt. Folgende Aspekte korrelieren signifikant mit dem Gefühl von Schutz und Sicherheit und der Überforderung der Absolventen: Das Interesse/die Freundlichkeit/die gute Zusammenarbeit/die Hilfsbereitschaft der Kommilitonen und die Betreuung/die Aufmerksamkeit/die Hilfsbereitschaft der Dozenten/Professoren. Je mehr Interesse die Kommilitonen zeigten, desto mehr Schutz und Sicherheit und desto weniger Überforderung empfanden die Absolventen. Je freundlicher die Kommilitonen, desto sicherer, geschützter und weniger überfordert fühlten sich die Befragten. Die gute Zusammenarbeit mit Kommilitonen förderte das Gefühl der Sicherheit und des Schutzes und verringerte das Gefühl der Überforderung der Absolventen. Die Hilfsbereitschaft der Kommilitonen trug zu vermehrtem Gefühl der Sicherheit und des Schutzes bei und verminderte das Gefühl der Überforderung der Absolventen. Je aufmerksamer die Dozenten/Professoren waren, desto mehr hatten die Befragten das Gefühl der Sicherheit und des Schutzes und desto weniger fühlten sie Überforderung. Trat vermehrt hilfsbereites Verhalten der Dozenten/Professoren auf, so steigerte dies das Gefühl der Sicherheit und des Schutzes und senkte das Gefühl der Überforderung der Absolventen.

Das Gefühl der Absolventen gehetzt zu sein korreliert negativ mit folgenden Aspekten: Der Unterstützung durch gute Organisation/der Betreuung/der Aufmerksamkeit/die Hilfsbereitschaft der Dozenten/Professoren und dem Interesse/der Freundlichkeit/der guten Zusammenarbeit/der Hilfsbereitschaft der Kommilitonen. Daraus folgt, je höher die Unterstützung durch gute Organisation/die Betreuung/die Aufmerksamkeit/die Hilfsbereitschaft der Dozenten/Professoren, das Interesse/die Freundlichkeit/die gute

Zusammenarbeit/die Hilfsbereitschaft der Kommilitonen, desto weniger hatten die Absolventen das Gefühl gehetzt zu sein. Das abweisende Verhalten von Kommilitonen korreliert sehr signifikant positiv mit dem Gefühl der Befragten gehetzt zu sein. Daraus könnte erschlossen werden, dass mit dem Ansteigen des abweisenden Verhaltens der Kommilitonen, ebenfalls das Gefühl der Absolventen stieg gehetzt zu sein. Folgende Punkte korrelieren positiv mit dem Gefühl der Absolventen genug Zeit für sich zur Verfügung zu haben: Die Kompetenz/das Interesse/die Freundlichkeit/die gute Zusammenarbeit/ die Hilfsbereitschaft der Kommilitonen und die Betreuung/die Aufmerksamkeit/die Hilfsbereitschaft der Dozenten/Professoren. Daraus resultiert, je höher die Kompetenz/das Interesse/die Freundlichkeit/die gute Zusammenarbeit/ die Hilfsbereitschaft der Kommilitonen, die Betreuung/die Aufmerksamkeit/die Hilfsbereitschaft der Dozenten/Professoren desto mehr hatten die Befragten das Gefühl über genug Zeit für sich zu verfügen. Das abweisende Verhalten von Dozenten/Professoren korreliert sehr signifikant negativ mit dem Gefühl der Absolventen genug Zeit für sich zur Verfügung zu haben. Daraus folgt, dass das abweisende Verhalten der Dozenten/Professoren, das Gefühl der Befragten genug Zeit für sich zu haben mindert.

Die Kompetenz/das Interesse/die Freundlichkeit/die gute Zusammenarbeit/die Hilfsbereitschaft/ der Kommilitonen und die Betreuung/die Aufmerksamkeit/die Hilfsbereitschaft der Dozenten/Professoren korrelieren negativ mit dem Gefühl, dass zu viele Forderungen gestellt werden. Je höher die Kompetenz/das Interesse/die Freundlichkeit/die gute Zusammenarbeit/die Hilfsbereitschaft/ der Kommilitonen und je höher die Betreuung/die Aufmerksamkeit/die Hilfsbereitschaft der Dozenten/Professoren, desto geringer das Gefühl, dass zu viele Forderungen an die damaligen Studenten gestellt worden ist.

Das abweisende Verhalten der Dozenten/Professoren korreliert sehr signifikant positiv mit dem Gefühl Absolventen, auf zu viele Forderungen gestoßen zu sein. Das bedeutet, je abweisender das Verhalten der Dozenten/Professoren war, desto mehr hatten die Absolventen das Gefühl, dass zu viele Forderungen an sie gestellt worden sind.

H3: Je höher der Arbeitsaufwand (*Demand*) und je niedriger die Handlungsfreiräume (*Control*) im Studium, desto größer ist die Äußerung des Stresses durch physische und psychische Beschwerden (gesundheitliche Auswirkungen).

**Tabelle 18: Zusammenhang zwischen Arbeitsaufwand (*Demand*), Handlungsfreiräume (*Control*) und Äußerung des Stresses durch gesundheitliche Auswirkungen**

	Ich litt häufig unter Magendrücken und Bauchschmerzen	Ich hatte häufig das Gefühl einen Kloß im Hals zu haben	Ich litt häufig unter Kopfschmerzen	Ich nahm stark ab oder zu (mehr als 5 Kilo)	Ich schlief schlecht
In meinem Studium lernte ich viel neues	-.130*	-.141*	-.123*	-.135*	-.153*
In meinem Studium wiederholten sich Tätigkeiten/Aufgaben	,089	.185**	.204**	.121*	.265**
In meinem Studium war Kreativität gefragt	,014	,012	-,005	,010	,052
In meinem Studium brauchte ich ein hohes Fähigkeitsniveau	,015	-,056	,026	,112	,019
In meinem Studium hatte ich Abwechslung/Vielfältigkeit	-.225**	-.198**	-.210**	-.147*	-.176**
In meinem Studium entwickelte ich eigene Fähigkeiten	-,013	-,100	-,083	-,005	-,076
Mein Studium ließ eigene Entscheidungen zu	-.216**	-.178**	-.255**	.162**	-.163**

Mein Studium bot wenig Entscheidungsspielraum	.083	.013	.194**	.097	.120*
Mein Studium beinhaltete die Möglichkeit mitzubestimmen	-.200**	-.115	-.207**	-.127*	-.197**
In meinem Studium musste ich schnell arbeiten	.219**	.089	.254**	.254**	.152*
In meinem Studium musste ich hart arbeiten	.195**	.070	.182**	.206**	.186**
In meinem Studium musste ich exzessiv arbeiten	.290**	.205**	.299**	.271**	.295**
In meinem Studium hatte ich genug Zeit für Aufgaben	-.250**	-.184**	-.233**	-.148*	-.279**
In meinem Studium konkurrierten Aufgaben miteinander	.148*	.150*	.192**	.210**	.238**
In meinem Studium war hohe Konzentration gefordert	.162**	.073	.148*	.080	.126*
In meinem Studium gab es Unterbrechungen beim Erledigen von Aufgaben	.150*	.187**	.156**	.167**	.256**
In meinem Studium herrschte Hektik	.395**	.356**	.407**	.351**	.416**

In meinem Studium musste ich mit anderen zusammenarbeiten/war auf deren Arbeitstempo angewiesen	.165**	.157**	.203**	.222**	.169**
---	--------	--------	--------	--------	--------

**Tabelle 19: Zusammenhang zwischen Arbeitsaufwand (*Demand*), Handlungsfreiräume (*Control*) und Äußerung des Stresses durch gesundheitliche Auswirkungen Teil 2**

	Ich grübelte oft über mein Leben nach	Ich war oft traurig	Ich hatte oft zu nichts mehr Lust	Ich zog mich häufig in mich selbst zurück u. war dann so versunken, dass ich nichts mehr mitbekam	Ich konnte mich schlecht konzentrieren	Ich hatte Alpträume
In meinem Studium lernte ich viel neues	-,085	-,195**	-,166**	-,179**	-,191**	-,209**
In meinem Studium wiederholten sich Tätigkeiten/Aufgaben	,190**	,145*	,160**	,115	,109	,104
In meinem Studium war Kreativität gefragt	-,031	-,016	,012	,036	,005	,031
In meinem Studium brauchte ich ein hohes Fähigkeitsniveau	-,014	-,050	,005	-,061	-,108	-,113
In meinem Studium hatte ich Abwechslung/Vielfältigkeit	-,177**	-,223**	-,261**	-,202**	-,249**	-,195**

In meinem Studium entwickelte ich eigene Fähigkeiten	-,105	-,134*	-,141*	-,152*	-,280**	-,076
Mein Studium ließ eigene Entscheidungen zu	-,207**	-,197**	-,232**	-,195**	-,157**	-,135*
Mein Studium bot wenig Entscheidungsspielraum	,132*	,100	,133*	,024	,097	,017
Mein Studium beinhaltete die Möglichkeit mitzubestimmen	-,186**	-,141*	-,166**	-,165**	-,154**	-,091
In meinem Studium musste ich schnell arbeiten	,111	,131*	,162**	,124*	,122*	,116
In meinem Studium musste ich hart arbeiten	,111	,119*	,163**	,085	,087	,093
In meinem Studium musste ich exzessiv arbeiten	,173**	,244**	,286**	,243**	,236**	,245**
In meinem Studium hatte ich genug Zeit für Aufgaben	-,194**	-,177**	-,231**	-,226**	-,219**	-,166**
In meinem Studium konkurrierten Aufgaben miteinander	,208**	,178**	,241**	,228**	,235**	,194**
In meinem Studium war hohe Konzentration gefordert	,056	,044	,092	,114	,080	,037

In meinem Studium gab es Unterbrechungen beim Erledigen von Aufgaben	.234**	.170**	.290**	.188**	.240**	.118*
In meinem Studium herrschte Hektik	.364**	.377**	.435**	.373**	.426**	.279**
In meinem Studium musste ich mit anderen zusammenarbeiten/war auf deren Arbeitstempo angewiesen	.165**	.103	.178**	.086	.195**	.227**

Die Tatsache, im Studium viel Neues gelernt zu haben, korreliert signifikant negativ mit den erlebten Alpträumen, der Konzentration, der eigenen Isolation, der Lustlosigkeit, der empfundenen Trauer und schlechtem Schlaf. Darüber hinaus besteht eine negative signifikante Korrelation mit der starken zu und Abnahme an Gewicht (mehr als 5 Kg), dem häufigen Leiden unter Kopfschmerzen, dem Gefühl, einen Kloß im Hals zu haben, und mit dem häufigen Leiden unter Magendrücken und Bauchschmerzen. Dies bedeutet, dass je mehr Neues im Studium gelernt worden ist, desto weniger litten die Befragten unter Alpträumen, mangelnder Konzentration, persönlicher und gedanklicher Isolation, Lustlosigkeit und Trauer. Zudem schliefen sie besser, erlitten in der Regel keine starke Gewichts zu –oder Abnahme (mehr als 5Kg), litten seltener an Kopfschmerzen, am Gefühl einen Kloß im Hals zu haben und an Magendrücken bzw. an Bauchschmerzen.

Die Wiederholung von Tätigkeiten und Aufgaben im Studium korreliert signifikant positiv mit der Lustlosigkeit, der empfundenen Trauer, dem „Grübeln“ über sein Leben, dem schlechten Schlaf, der starken zu und Abnahme an Gewicht (mehr als 5 Kg), dem häufigen Leiden unter Kopfschmerzen und dem Gefühl einen Kloß im Hals zu haben. Wenn sich also Tätigkeiten und Aufgaben im Studium wiederholten erhöhte sich auch die Lustlosigkeit, die empfundenen Trauer, das „Grübeln“ über das eigene Leben, der schlechte Schlaf, die starke zu und Abnahme an Gewicht (mehr als 5 Kg), die häufigen Leiden unter Kopfschmerzen und das Gefühl einen Kloß im Hals zu haben.

Abwechslung/Vielfältigkeit im Studium korrelieren signifikant negativ mit den erlebten Alpträumen, der Konzentration, der eigenen Isolation, der Lustlosigkeit, der empfundenen Trauer und schlechtem Schlaf. Außerdem besteht eine negative signifikante Korrelation mit dem „Grübeln“ über das eigene Leben, der starken zu und Abnahme an Gewicht (mehr als 5 Kg), dem häufigen Leiden unter Kopfschmerzen, dem Gefühl einen Kloß im Hals zu haben und mit dem häufigen Leiden unter Magendrücken und Bauchschmerzen. Daraus kann geschlossen werden, dass mehr Abwechslung/Vielfältigkeit im Studium bei den Befragten weniger Alpträume, mangelnde Konzentration, persönliche und gedankliche Isolation, Lustlosigkeit und Trauer verursachte. Die Befragten schliefen besser, „grübelten“ weniger über ihr Leben, erlitten in der Regel keine starke Gewichts Zu- oder Abnahme (mehr als 5Kg), litten seltener an Kopfschmerzen, am Gefühl einen Kloß im Hals zu haben und an Magendrücken bzw. an Bauchschmerzen.

Die Möglichkeit, eigene Fähigkeiten im Studium zu entwickeln, korreliert signifikant negativ mit der Konzentration, der eigenen Isolation, der Lustlosigkeit und der empfundenen Trauer. Das bedeutet, dass die Möglichkeit eigene Fähigkeiten im Studium zu entwickeln bei den Befragten weniger mangelnde Konzentration, persönliche und gedankliche Isolation, Lustlosigkeit und Trauer verursachte.

Das Zulassen von eigenen Entscheidungen im Studium korreliert signifikant negativ mit den erlebten Alpträumen, der Konzentration, der eigenen Isolation, der Lustlosigkeit, der empfundenen Trauer, dem „Grübeln“ über das eigene Leben und schlechtem Schlaf. Ferner besteht eine negative signifikante Korrelation zu der starken zu und Abnahme an Gewicht (mehr als 5 Kg), dem häufigen Leiden unter Kopfschmerzen, dem Gefühl einen Kloß im Hals zu haben und mit dem häufigen Leiden unter Magendrücken und Bauchschmerzen. Je mehr das Studium eigene Entscheidungen zuließ, desto weniger litten die Befragten unter Alpträumen, mangelnder Konzentration, persönlicher und gedanklicher Isolation, Lustlosigkeit und Trauer. Zudem schliefen sie besser, „grübelten“ weniger über ihr Leben, erlitten in der Regel keine starke Gewichts Zu- oder Abnahme (mehr als 5Kg), litten seltener an Kopfschmerzen, am Gefühl einen Kloß im Hals zu haben und an Magendrücken bzw. an Bauchschmerzen.

Der Entscheidungsspielraum im Studium korreliert signifikant positiv mit der Lustlosigkeit, dem „Grübeln“ über das eigene Leben, schlechtem Schlaf und häufigem Leiden unter Kopfschmerzen. Daraus resultiert, dass je mehr Entscheidungsspielraum im Stu-



dium geboten wurde, desto weniger Lustlosigkeit wurde verspürt. Mehr Entscheidungsspielraum reduzierte auch das „Grübeln“ über das eigene Leben, verminderte das Leiden an Kopfschmerzen und verbesserte den Schlaf.

Die Möglichkeit im Studium mitzubestimmen korreliert signifikant negativ mit, der Konzentration, der eigenen Isolation, der Lustlosigkeit, der empfundenen Trauer, dem „Grübeln“ über das eigene Leben und schlechtem Schlaf. Des Weiteren besteht eine negative signifikante Korrelation zu der starken zu und Abnahme an Gewicht (mehr als 5 Kg), dem häufigen Leiden unter Kopfschmerzen, Magendrücken und Bauchschmerzen. Je mehr das Studium eigene Entscheidungen zuließ, desto weniger litten die Befragten unter mangelnder Konzentration, persönlicher und gedanklicher Isolation, Lustlosigkeit und Trauer. Hinzukommend schliefen sie besser, „grübelten“ weniger über ihr Leben, erlitten in der Regel keine starke Gewichts Zu –oder Abnahme (mehr als 5Kg) und litten seltener an Kopfschmerzen, Magendrücken bzw. an Bauchschmerzen.

Das schnelle Arbeiten im Studium korreliert signifikant positiv mit der Konzentration, der eigenen Isolation, der Lustlosigkeit, der empfundenen Trauer und schlechtem Schlaf. Darüber hinaus besteht eine negative signifikante Korrelation zu der starken zu und Abnahme an Gewicht (mehr als 5 Kg), dem häufigen Leiden unter Kopfschmerzen und mit dem häufigen Leiden unter Magendrücken und Bauchschmerzen. Je schneller im Studium gearbeitet werden musste, desto mehr litten die Befragten an mangelnder Konzentration, persönlicher und gedanklicher Isolation, Lustlosigkeit und Trauer. Sie erlitten in der Regel stärkere Gewichts Zu –oder Abnahmen (mehr als 5Kg) und litten häufiger an Kopfschmerzen und an Magendrücken bzw. an Bauchschmerzen.

Das harte Arbeiten im Studium korreliert signifikant positiv mit der Lustlosigkeit, der empfundenen Trauer und schlechtem Schlaf. Außerdem besteht eine positive signifikante Korrelation zu der starken zu und Abnahme an Gewicht (mehr als 5 Kg), dem häufigen Leiden unter Kopfschmerzen und mit dem häufigen Leiden unter Magendrücken und Bauchschmerzen. Je härter im Studium gearbeitet werden musste, desto mehr litten die Befragten an Lustlosigkeit und Trauer. Zudem schliefen sie schlechter, erlitten in der Regel starke Gewichts Zu –oder Abnahmen (mehr als 5Kg), litten häufiger an Kopfschmerzen und an Magendrücken bzw. an Bauchschmerzen.

Das exzessive Arbeiten im Studium korreliert sehr signifikant positiv mit allen Variablen der gesundheitlichen Auswirkungen von Stress. Verlangte das Studium vermehrt exzessives Arbeiten von den Befragten, so wurden auch häufiger Alpträume und mangelnde Konzentration erlebt. Auch persönliche und gedankliche Isolation, Lustlosigkeit und Trauer stiegen an. Sie schliefen schlechter, „grübelten“ häufiger über ihr Leben, erlitten in der Regel starke Gewichts Zu –oder Abnahmen (mehr als 5Kg), litten vermehrt an Kopfschmerzen, an dem Gefühl einen Kloß im Hals zu haben und an Magendrücken bzw. an Bauchschmerzen.

I Studium genug Zeit für Aufgaben zu haben korreliert sehr signifikant negativ mit allen Variablen der gesundheitlichen Auswirkung von Stress. Daraus folgt, dass den Befragten zufolge weniger Alpträume, mangelnde Konzentration, persönliche und gedankliche Isolation, Lustlosigkeit und Trauer entstand, wenn ausreichend Zeit für Aufgaben im Studium gegeben wurde. Sie schliefen besser, „grübelten“ weniger über ihr Leben, erlitten in der Regel keine starke Gewichts Zu –oder Abnahme (mehr als 5Kg), litten seltener an Kopfschmerzen, an dem Gefühl einen Kloß im Hals zu haben und an Magendrücken bzw. an Bauchschmerzen.

Das Konkurrieren von Aufgaben im Studium korreliert positiv mit allen Variablen der gesundheitlichen Auswirkung von Stress. Dies bedeutet, dass mit zunehmenden konkurrierenden Aufgaben im Studium vermehrt Alpträume erlebt worden sind und mangelnde Konzentration, persönliche und gedankliche Isolation, Lustlosigkeit und Trauer stiegen. Die Befragten schliefen schlechter, „grübelten“ häufiger über ihr Leben, erlitten in der Regel starke Gewichts Zu –oder Abnahmen (mehr als 5Kg), litten häufiger an Kopfschmerzen, am Gefühl einen Kloß im Hals zu haben und an Magendrücken bzw. an Bauchschmerzen.

Hohe geforderte Konzentration im Studium korreliert signifikant positiv mit schlechtem Schlaf, häufigem Leiden unter Kopfschmerzen, Magendrücken und Bauchschmerzen. Das bedeutet, je höher die geforderte Konzentration im Studium war, desto schlechter haben die Befragten geschlafen und desto mehr litten sie unter Kopfschmerzen, Magendrücken und Bauchschmerzen.

Unterbrechungen beim Erledigen von Aufgaben im Studium korrelieren signifikant positiv mit allen Variablen der gesundheitlichen Auswirkung von Stress. Gab es mehr Un-

terbrechungen bei dem Erledigen von Aufgaben, so erlebten die Befragten vermehrt Alpträume, mangelnde Konzentration, persönliche und gedankliche Isolation, Lustlosigkeit und Trauer. Darüber hinaus schliefen sie schlechter, erlitten in der Regel starke Gewichts Zu –oder Abnahmen (mehr als 5Kg), litten häufiger an Kopfschmerzen, am Gefühl einen Kloß im Hals zu haben und an Magendrücken bzw. an Bauchschmerzen.

Hektik im Studium korreliert sehr signifikant positiv mit allen Variablen der gesundheitlichen Auswirkung von Stress. Je hektischer das Studium war, desto mehr litten die Befragten unter Alpträumen, mangelnder Konzentration, persönlicher und gedanklicher Isolation, Lustlosigkeit und Trauer. Sie schliefen sie schlechter, erlitten in der Regel starke Gewichts Zu –oder Abnahmen (mehr als 5Kg), litten häufiger unter Kopfschmerzen, dem Gefühl einen Kloß im Hals zu haben und Magendrücken bzw. Bauchschmerzen.

Die Zusammenarbeit mit Kommilitonen bzw. die Abhängigkeit bezüglich des Arbeitstempes der Kommilitonen korrelieren sehr signifikant positiv mit nahezu allen Variablen der gesundheitlichen Auswirkung von Stress. Hiervon ausgenommen sind folgende Variablen: Die eigene gedankliche Isolation und die verspürte Trauer. Je mehr entsprechend mit Kommilitonen zusammen gearbeitet werden musste bzw. je mehr man auf das Arbeitstempo der Kommilitonen angewiesen war, desto häufiger erlebten die Befragten Alpträume, mangelnde Konzentration und Lustlosigkeit. Sie schliefen schlechter, erlitten in der Regel starke Gewichts Zu –oder Abnahmen (mehr als 5Kg), litten häufiger an Kopfschmerzen, am Gefühl einen Kloß im Hals zu haben und an Magendrücken bzw. an Bauchschmerzen.

## 7. Interpretation und Bewertung der Ergebnisse

Nachdem die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt worden sind, werden diese gänzlich interpretiert und bewertet.

Die erste Hypothese H1a) lautet: Die Strukturierung des Bologna-Prozesses drückt sich – verglichen mit den Diplomstudiengängen – durch ein zu hohes Maß an Arbeitsaufwand (*Demand*) und einen Mangel an Handlungsfreiräumen (*Control*) aus.

Nach der Berechnung des Arbeitsaufwands (*Demand*) und des Handlungsfreiraums (*Control*) bezogen auf die Hochschulreform (Bachelor, Master und Diplom) werden die Resultate folgendermaßen interpretiert.

Bachelor- und Masterabsolventen mussten schneller und exzessiver arbeiten, als Diplomabsolventen in ihrem Studium. Darüber hinaus stimmen auch mehr Diplomabsolventen zu im Studium genug Zeit für Ihre Aufgaben gehabt zu haben, als Bachelor- und Masterabsolventen in ihrem Studium zur Verfügung hatten.

Nach den Einschätzungen der Bachelor -und Masterabsolventen gab es mehr Unterbrechungen beim Erledigen von Aufgaben, mehr Hektik im Studium und mehr Zusammenarbeit mit anderen bzw. mehr Angewiesenheit auf das Arbeitstempo von Kommilitonen.

Den Aussagen der Absolventen zufolge mussten, sowohl Master –und Bachelorabsolventen, als auch Diplomabsolventen in ihrem Studium hart arbeiten. Es ist möglich, dass das Item „In meinem Studium musste ich hart arbeiten“ nicht nur im Rahmen des Arbeitsaufwands bezogen auf die Inhalte im Studium verstanden wurde, sondern dass die Probanden den Arbeitsaufwand während des Studiums insgesamt (z.B. inklusive einer Nebentätigkeit). Zudem geben beide an, dass Aufgaben miteinander konkurrierten, eine hohe Konzentration und Kreativität gefordert war.

Mehr Diplomabsolventen als Bachelor -und Masterabsolventen stimmen zu im Studium viel Neues gelernt zu haben. Darüber hinaus benötigten die Diplomabsolventen ihren Aussagen zufolge ein höheres Fähigkeitsniveau während des Studiums. Ferner empfanden die Diplomabsolventen ihr Studium als abwechslungsreicher und vielfältiger und konnten eigene Fähigkeiten entwickeln. Die Bachelor –und Masterabsolventen jedoch behaupteten im Gegensatz zu Diplomabsolventen vermehrt, dass sich im Studium Tätigkeiten/Aufgaben wiederholten. Die befragten Diplomabsolventen gaben im Gegen-

satz zu den Absolventen nach dem Bologna-Prozess an, dass ihr Studium eigene Entscheidungen zuließ. Hingegen fanden Bachelor- und Masterabsolventen, dass ihr Studium weniger Entscheidungsspielraum bot. Was die Mitbestimmung im Studium angeht unterscheiden sich die Einschätzungen minimal. Nur geringfügig mehr Diplomabsolventen behaupten, dass sie im Studium die Möglichkeit hatten mitzubestimmen.

Alles in allem, kann die Hypothese bestätigt werden. Durch die obige Interpretation ist ersichtlich, dass es kaum Punkte bezogen auf den Arbeitsaufwand und dem Handlungsfreiraum gibt, in denen die Diplomabsolventen die Bachelor- und Masterabsolventen übertrafen oder zumindest im selben Umfang erfüllten, sodass diese zum gänzlichen Verwurf der Hypothese hätte führen können. Die Bachelor- und Masterabsolventen bestätigten, durch ihre Aussagen nahezu gänzlich ein höheres Maß an Arbeitsaufwand und ein geringeres Maß an Handlungsfreiräumen im Studium gehabt zu haben, als die Diplomabsolventen. Durch die Berechnung der Unterschiede, könnte demnach erschlossen werden, dass sich die Strukturierung des Bologna-Prozesses – verglichen mit den Diplomstudiengängen – durch ein zu hohes Maß an Arbeitsaufwand (*Demand*) und einen Mangel an Handlungsfreiräumen (*Control*) ausdrückt.

Die Hypothese H1b) lautet: Das subjektive Stressempfinden der Studenten, die nach dem Bachelor-Master-System studieren ist höher, als das subjektive Stressempfinden der Diplomstudenten.

Nach der Berechnung des subjektiven Stressempfindens bezogen auf die Hochschulreform (Bachelor, Master und Diplom) werden die Resultate folgendermaßen interpretiert.

Bachelor –und Masterabsolventen hatten im Studium im Gegensatz zu Diplomstudenten mehr Probleme, Sorgen und Furcht ihre Ziele nicht erreichen zu können.

Außerdem fühlten sich Bachelor –und Masterabsolventen während des Studiums angespannter, erschöpfter und gaben vermehrt an, Probleme zu haben, sich zu entspannen. Diplomabsolventen gaben an, sich im Studium ruhiger gefühlt zu haben. Insgesamt gaben die Absolventen an, sich während des Studiums in gleichem Maße ausgeruht gefühlt zu haben.

Die Differenz der nachfolgenden Resultate der Absolventen ist nur minimal. Bachelor – und Masterabsolventen hatten vermehrt das Gefühl, Dinge zu tun, die ihnen gefielen

und Spaß machten. Die Diplomabsolventen hingegen gaben an, dass sie im Studium sorglos und voller Energie waren. Zudem fühlten sie sich sicher und geschützt.

Bachelor- und Masterabsolventen behaupteten nur minimal mehr als Diplomabsolventen, dass diese mehr Zeit für sich im Studium gehabt haben. In Relation zu der zuvor beschriebenen Aussage stimmen Bachelor –und Masterabsolventen vermehrt zu sich unter Termindruck zu fühlen, das Gefühl zu haben zu viele Forderungen gestellt zu bekommen und zu viel zu tun zu haben.

Die H1 b) kann bestätigt werden. Durch die zuvor getätigte Interpretation ist ersichtlich, dass die Bachelor –und Masterabsolventen überwiegend erhöhte Werte aufweisen. Beispielsweise hatten diese mehr Probleme, Sorgen und Furcht ihre Ziele nicht erreichen zu können. Außerdem fühlten sie sich während des Studiums angespannter, erschöpfter und gaben vermehrt an Probleme zu haben sich zu entspannen. Sie litten mehr unter Termindruck, hatten das Gefühl zu viel zu tun zu haben. Außerdem wurden ihrer Meinung nach zu viele Forderungen gestellt. Überraschenderweise gibt es zwar geringere Ergebnisse die nahezu gleichwertig mit denen der Diplomabsolventen waren. Wie beispielsweise, das Gefühl der Absolventen das Gefühl Dinge zu tun, die ihnen gefielen und Spaß machten. Bachelor- und Masterabsolventen behaupteten nur minimal mehr als Diplomabsolventen, dass diese mehr Zeit für sich im Studium hatten.

Es könnte entsprechend behauptet werden, dass der subjektive Stresspegel nach dem Bachelor-Master-System höher ist, als das subjektive Stressempfinden der Diplomstudenten.

Schaut man sich die Gesamtaussage der Hypothese H1a) und H1b) an, könnte festgestellt werden, dass im Bachelor-Master-System (verglichen mit dem Diplomstudien-gang), sowohl ein höherer Arbeitsaufwand, als auch niedrigere Handlungsfreiräume vorherrschen. Darüber hinaus könnte davon ausgegangen werden, dass sich in diesem Zusammenhang auch der vorhandene höhere subjektive Stresspegel äußert.

Die Hypothese H2 lautet: Je höher die soziale Unterstützung an der Universität/Fachhochschule, desto geringer das Stressempfinden.

Nach der Berechnung des Zusammenhangs der sozialen Unterstützung und des Stressempfindens werden die Resultate folgendermaßen interpretiert.

Die Dozenten/Professoren scheinen einen hohen Einfluss auf das Stressempfinden der damaligen Studenten zu haben. Unter anderem sieht man dies an folgendem: Je mehr Unterstützung durch gute Organisation von Dozenten/Professoren gewährleistet worden ist, desto weniger hatten die Absolventen das Gefühl, dass sich ihre Probleme aufzutürmen schienen. Nahmen Dozenten/Professoren viel Anteil und kümmerten sich um die Absolventen, so hatten die Befragten weniger Sorgen, Angst vor der Zukunft und fürchteten sich weniger ihre Ziele nicht erreichen zu können. Waren die Dozenten/Professoren aufmerksam, so reduzierte es die Sorgen, die Angst vor der Zukunft und die Furcht gesteckte Ziele nicht zu erreichen. Je mehr Dozenten/Professoren den Absolventen im Studium halfen, desto weniger entwickelten sich Sorgen, Angst vor der Zukunft und Furcht vor dem nicht Erreichen gesteckter Ziele. Verhielten sich Dozenten/Professoren abweisend gegenüber den damaligen Studenten, förderte dies die Sorgen jener. Je besser die Unterstützung der Dozenten/Professoren durch gute Organisation, desto weniger angespannt fühlten sich die Befragten.

Interessierten sich in der Studienzeit Kommilitonen für die damaligen Studenten, so schienen sich die Probleme weniger aufzutürmen. Darüber hinaus zeigen die Resultate folgendes: Je höher die Freundlichkeit, die gute Zusammenarbeit und die erhaltene Hilfe von Kommilitonen, desto geringer ist das Empfinden der Anhäufung von Problemen. Je kompetenter die Kommilitonen der Absolventen, desto weniger sorgten sich jene im Allgemeinen und desto weniger fürchteten sie sich ihre Ziele nicht zu erreichen. Im Umkehrschluss förderte abweisendes Verhalten der Kommilitonen Angst vor der Zukunft der Befragten und die Furcht ihre Ziele nicht Erreichen zu können. Je freundlicher die Kommilitonen, desto weniger hatten die Absolventen Sorgen, Angst vor der Zukunft und Furcht gesteckte Ziele nicht Erreichen zu können. Hatten die Absolventen hilfsbereite Kommilitonen, so verringerte dies häufige Sorgen, Angst vor der Zukunft und Furcht vor dem nicht Erreichen gesteckter Ziele. Je mehr sich Dozenten/Professoren um die Befragten kümmerten und Anteil nahmen, je mehr Aufmerksamkeit sie ihnen schenkten und je hilfsbereiter Dozenten/Professoren gegenüber den Absolventen waren, desto geringer war die Frustration und Anspannung dieser. Im Gegenzug förderte das abweisende Verhalten der Dozenten/Professoren die Frustration der Befragten. Je höher die Unterstützung/die Betreuung/die Aufmerksamkeit/die Hilfsbereitschaft der Dozenten/Professoren, desto geringer die mentale Erschöpfung der Absolventen. Je weniger abweisendes Verhalten seitens Dozenten/Professoren, desto mehr fühlten sich die Befragten ausgeruht.

Ebenso zeigt sich, dass Kommilitonen einen entweder unterstützenden oder einen belastenden Einfluss auf das Stressempfinden der ehemaligen Studenten ausüben konnten. Beispielsweise förderten unter anderem kompetente Kommilitonen, weniger das Gefühl der Befragten frustriert zu sein. Je mehr Interesse Kommilitonen zeigten, desto weniger fühlten sich die damaligen Studenten frustriert und angespannt. Mit dem Ansteigen des Abweisenden Verhaltens der Kommilitonen stieg auch das Gefühl der Anspannung der Absolventen. Je freundlicher die Kommilitonen, desto geringer war die verspürte Frustration und Anspannung der Befragten. Eine gute Zusammenarbeit mit Kommilitonen hatte einen Einfluss auf die Verminderung der gefühlten Frustration und Anspannung der Absolventen. Je hilfsbereiter die Kommilitonen, desto geringer war die Frustration und Anspannung der ehemaligen Studenten. Je höher das Interesse/die Freundlichkeit/die Zusammenarbeit/die Hilfsbereitschaft der Kommilitonen, desto geringer war die Ausprägung der mentalen Erschöpfung seitens der Befragten. Je weniger Dozenten/Professoren abweisendes Verhalten an den Tag legten, desto mehr fühlten sich die Befragten ausgeruht.

Insgesamt könnten Kommilitonen und Dozenten/Professoren mit ihrem Verhalten gegenüber den Studenten das Wohlbefinden beeinflussen. Dies wäre in beide Richtungen möglich. Zeigen sich Dozenten/Professoren und Kommilitonen insgesamt positiv und kooperativ, so kann dies unterstützend wirken. Ist das Gegenteil der Fall, so könnte sich dies belastend auswirken und die Stressaffinität der Studenten fördern. Denn je höher beispielsweise die Kompetenz/das Interesse/die Freundlichkeit/die gute Zusammenarbeit/die Hilfsbereitschaft der Kommilitonen und die Betreuung/die Aufmerksamkeit/die Hilfsbereitschaft der Dozenten/Professoren war, desto mehr hatten die ehemaligen Studenten das Gefühl ausgeruht zu sein. Darüber hinaus fördert abweisendes Verhalten der Kommilitonen das Gefühl der Erschöpfung. Je mehr Unterstützung durch gute Organisation der Dozenten/Professoren, desto ruhiger fühlten sich die Befragten und desto mehr hatten sie das Gefühl Dinge zu tun, die sie mochten. Die hohe Kompetenz der Kommilitonen, verminderte die Probleme der Befragten sich zu entspannen und erhöhte das Gefühl dieser zu tun, was sie wirklich mochten. Je höher das Interesse der Kommilitonen, desto geringer war das Problem der Absolventen sich zu entspannen und desto mehr fühlten die Befragten innere Ruhe. Zudem führt das Ansteigen des abweisenden



Verhaltens der Kommilitonen dazu, dass die Befragten sich weniger ruhig fühlten und weniger das Empfinden verspürten das zu tun, was sie wirklich mochten.

Je freundlicher die Kommilitonen, desto weniger Probleme gab es sich zu entspannen und desto mehr fühlten sich die Befragten ruhig und hatten das Gefühl das zu tun, was sie mochten. War eine gute Zusammenarbeit mit den Kommilitonen möglich, so reduzierten sich Probleme bei der Entspannung und desto mehr fühlten sich die Befragten ruhig und hatten den Eindruck das zu tun, was ihnen gefällt. Das Ansteigen der Hilfsbereitschaft der Kommilitonen reduzierte Probleme bei der Entspannung und förderte das Gefühl der Ruhe. Darüber hinaus förderte die Hilfsbereitschaft ebenfalls das Gefühl, dass die Absolventen praktizierten, was sie gerne mochten. Je mehr Absolventen das Gefühl hatten, dass Dozenten/Professoren sich um sie kümmern und Anteil nahmen, desto geringer war das Problem der Entspannung und desto größer war die verspürte Ruhe und das Gefühl das zu tun, was sie wirklich mochten. Je hilfsbereiter und aufmerksamer die Dozenten/Professoren, desto weniger Probleme gab es bei der Entspannung und desto mehr fühlten sich die ehemaligen Studenten ruhig und fanden Gefallen an dem was sie taten. Das abweisende Verhalten von Dozenten/Professoren förderte die Probleme der Befragten sich zu entspannen.

Die gute Unterstützung der Dozenten/Professoren trug dazu bei, dass die Befragten sorgloser und voller Energie waren. Im Umkehrschluss bedeutete, dass das Ansteigen des abweisenden Verhaltens der Kommilitonen auch die Verminderung der Sorglosigkeit und der empfundenen Energie verursachte. Je kompetenter die Kommilitonen, desto mehr empfanden die Absolventen Spaß und fühlten sich voller Energie. Waren Kommilitonen interessiert, hatten damaligen Studenten in der Regel mehr Spaß und fühlten sich sorgloser. Je höher die Freundlichkeit/die Zusammenarbeit/die Hilfsbereitschaft/ der Kommilitonen und die Betreuung/die Aufmerksamkeit/die Hilfsbereitschaft der Dozenten/Professoren, desto höher war ebenfalls der empfundene Spaß, die Sorglosigkeit und die Energie der Befragten. War das abweisende Verhalten der Dozenten/Professoren sehr ausgeprägt, so empfanden die ehemaligen Studenten weniger Spaß.

Alles in allem kann die aufgestellte Hypothese bestätigt werden. Durch die zuvor getätigte Interpretation und die Ergebnisdarstellung könnte folglich geschlossen werden: Je höher die soziale Unterstützung, desto niedriger ist das Stressempfinden. Im Umkehrschluss könnte eine niedrige soziale Unterstützung für ein höheres Stressempfinden sor-

gen. Entsprechend könnte abschließend behauptet werden: Je höher die soziale Unterstützung an der Universität/Fachhochschule, desto geringer ist das Stressempfinden.

Die dritte Hypothese in dieser Arbeit lautet: Je höher der Arbeitsaufwand (*Demand*) und je niedriger die Handlungsfreiräume (*Control*) im Studium, desto größer ist die Äußerung des Stresses durch physische und psychische Beschwerden (gesundheitliche Auswirkungen).

Der Berechnung der Zusammenhänge des Arbeitsaufwands, der niedrigen Handlungsfreiräume im Studium und die Äußerung des Stresses durch physische und psychische Beschwerden (gesundheitliche Auswirkungen) werden die Resultate folgendermaßen interpretiert.

Wenn mehr Neues im Studium gelernt worden ist, litten die Befragten weniger unter Alpträumen, mangelnder Konzentration, persönlicher und gedanklicher Isolation, Lustlosigkeit und Trauer. Zudem schliefen sie besser, erlitten in der Regel keine starke Gewichts Zu- oder Abnahme (mehr als 5Kg), litten seltener an Kopfschmerzen, am Gefühl einen Kloß im Hals zu haben und an Magendrücken bzw. an Bauchschmerzen. Wiederholten sich jedoch im Gegenzug Tätigkeiten und Aufgaben im Studium erhöhte sich daraus folgend die Lustlosigkeit, die empfunden Trauer, das „Grübeln“ über das eigene Leben, der schlechte Schlaf, die starke zu und Abnahme an Gewicht (mehr als 5 Kg), die häufigen Leiden unter Kopfschmerzen und das Gefühl einen Kloß im Hals zu haben.

Mehr Abwechslung/Vielfältigkeit im Studium verursachten bei den Befragten weniger Alpträume, mangelnde Konzentration, persönliche und gedankliche Isolation, Lustlosigkeit und Trauer verursachte. Die Befragten schliefen besser, „grübelten“ weniger über ihr Leben, erlitten in der Regel keine starke Gewichts Zu- oder Abnahme (mehr als 5Kg), litten seltener an Kopfschmerzen, am Gefühl einen Kloß im Hals zu haben und an Magendrücken bzw. an Bauchschmerzen.

War es den Befragten möglich eigene Fähigkeiten im Studium zu entwickeln, konnten sich diese besser konzentrieren, haben sich weniger persönlich und gedanklich isoliert und fühlten sich weniger lustlos und traurig.

Je mehr das Studium eigene Entscheidungen zuließ, desto weniger litten die Befragten unter Alpträumen, mangelnder Konzentration, persönlicher und gedanklicher Isolation, Lustlosigkeit und Trauer. Zudem schliefen sie besser, „grübelten“ weniger über ihr Leben, erlitten in der Regel keine starke Gewichts Zu –oder Abnahme (mehr als 5Kg), litten seltener an Kopfschmerzen, am Gefühl einen Kloß im Hals zu haben und an Magendrücken bzw. an Bauchschmerzen.

Wurde ausreichend Entscheidungsspielraum im Studium geboten, fühlten sich die Befragten weniger lustlos. Außerdem reduzierte mehr Entscheidungsspielraum auch das „Grübeln“ über das eigene Leben, verminderte das Leiden an Kopfschmerzen und verbesserte den Schlaf.

Ließ das Studium eigene Entscheidungen zu, verminderte dies den Mangel an Konzentration, reduzierte persönliche und gedankliche Isolation, Lustlosigkeit und Trauer. Ferner schliefen sie besser, „grübelten“ weniger über ihr Leben, erlitten in der Regel keine starke Gewichts Zu –oder Abnahme (mehr als 5Kg) und litten seltener an Kopfschmerzen, Magendrücken bzw. an Bauchschmerzen.

Je schneller im Studium gearbeitet werden musste, desto mehr litten die Befragten an mangelnder Konzentration, persönlicher und gedanklicher Isolation, Lustlosigkeit und Trauer. Sie erlitten in der Regel stärkere Gewichts Zu –oder Abnahmen (mehr als 5Kg) und litten häufiger an Kopfschmerzen und an Magendrücken bzw. an Bauchschmerzen. Dieselbe Wirkung gilt auch für das Ausmaß an harter Arbeit im Studium. Je härter im Studium gearbeitet werden musste, desto mehr litten die Befragten an Lustlosigkeit und Trauer. Zudem schliefen sie schlechter, erlitten in der Regel starke Gewichts Zu –oder Abnahmen (mehr als 5Kg), litten häufiger an Kopfschmerzen und an Magendrücken bzw. an Bauchschmerzen.

Verlangte das Studium vermehrt exzessives Arbeiten von den Befragten, so wurden auch häufiger Alpträume erlebt und mangelnde Konzentration, persönliche und gedankliche Isolation, Lustlosigkeit und Trauer stiegen an. Sie schliefen schlechter, „grübelten“ häufiger über ihr Leben, erlitten in der Regel starke Gewichts Zu –oder Abnahmen (mehr als 5Kg), litten vermehrt an Kopfschmerzen, am Gefühl einen Kloß im Hals zu haben und an Magendrücken bzw. an Bauchschmerzen.

Genug Zeit für Aufgaben im Studium zu haben führte, den Befragten zufolge, zu weniger Alpträumen, mangelnde Konzentration, persönliche und gedankliche Isolation, Lustlosigkeit und Trauer verursachte. Sie schliefen besser, „grübelten“ weniger über ihr Leben, erlitten in der Regel keine starke Gewichts Zu –oder Abnahme (mehr als 5Kg), litten seltener an Kopfschmerzen, am Gefühl einen Kloß im Hals zu haben und an Magendrücken bzw. an Bauchschmerzen.

Mit zunehmenden konkurrierenden Aufgaben im Studium wurden auch vermehrt Alpträume erlebt. Es erhöhten sich mangelnde Konzentration, persönliche und gedankliche Isolation, Lustlosigkeit und Trauer. Die Befragten schliefen schlechter, „grübelten“ häufiger über ihr Leben, erlitten in der Regel starke Gewichts Zu –oder Abnahmen (mehr als 5Kg), litten häufiger an Kopfschmerzen, am Gefühl einen Kloß im Hals zu haben und an Magendrücken bzw. an Bauchschmerzen.

Je höher die geforderte Konzentration im Studium war, desto schlechter haben die Befragten geschlafen und desto mehr litten sie unter Kopfschmerzen, Magendrücken und Bauchschmerzen.

Gab es mehr Unterbrechungen bei dem Erledigen von Aufgaben, so litten die Befragten mehr unter Alpträumen, mangelnder Konzentration, persönlicher und gedanklicher Isolation, Lustlosigkeit und Trauer. Darüber hinaus schliefen sie schlechter, erlitten in der Regel starke Gewichts Zu –oder Abnahmen (mehr als 5Kg), litten häufiger an Kopfschmerzen, am Gefühl einen Kloß im Hals zu haben und an Magendrücken bzw. an Bauchschmerzen.

Empfanden die Befragten das Studium als hektisch, litten sie mehr unter Alpträumen, mangelnder Konzentration, persönlicher und gedanklicher Isolation, Lustlosigkeit und Trauer. Sie schliefen schlechter, erlitten in der Regel starke Gewichts Zu –oder Abnahmen (mehr als 5Kg), litten häufiger unter Kopfschmerzen, dem Gefühl einen Kloß im Hals zu haben und Magendrücken bzw. Bauchschmerzen. Dies gilt auch für die Zusammenarbeit mit Kommilitonen. Je mehr entsprechend mit Kommilitonen zusammen gearbeitet werden musste bzw. je mehr man auf das Arbeitstempo der Kommilitonen angewiesen war, desto häufiger erlebten die Befragten Alpträume, mangelnde Konzentration und Lustlosigkeit. Sie schliefen schlechter, erlitten in der Regel starke Gewichts

Zu –oder Abnahmen (mehr als 5Kg), litten häufiger an Kopfschmerzen, am Gefühl einen Kloß im Hals zu haben und an Magendrücken bzw. an Bauchschmerzen.

Schlussendlich ist ein deutlicher, signifikanter Zusammenhang zwischen dem Arbeitsaufwand (*Demand*), der Handlungsfreiräume (*Control*) und der Äußerung des Stresses durch physische und psychische Beschwerden (gesundheitliche Auswirkungen) erkennbar. Aufgrund der zuvor getätigten Ergebnisdarstellung und der Interpretation bzw. der Bewertung könnte davon ausgegangen werden, dass sich dieser Zusammenhang durch Erhöhung der Äußerung des Stresses mittels physischen und psychischen Beschwerden (gesundheitliche Auswirkungen) bei hohem Arbeitsaufwand (*Demand*) und niedrigen Handlungsfreiräumen (*Control*) im Studium äußert. Insgesamt könnte folglich bestätigt werden, dass je höher der Arbeitsaufwand (*Demand*) und je niedriger die Handlungsfreiräume (*Control*) im Studium, desto größer ist die Äußerung des Stresses durch physische und psychische Beschwerden (gesundheitliche Auswirkungen).

## 8. Zusammenfassung, Kritik und Ausblick

Die Bachelor- und Masterabsolventen bestätigten im Gegensatz zu den Diplomabsolventen, durch ihre Aussagen nahezu gänzlich ein höheres Maß an Arbeitsaufwand (*Demand*) und ein geringeres Maß an Handlungsfreiräumen (*Control*) im Studium gehabt zu haben. Diese Hypothese konnte durch die Berechnung der Unterschiede untermauert werden. Es konnte ebenfalls erschlossen werden, dass der subjektive Stresspegel der Bachelor –und Masterstudenten im Vergleich zum subjektiven Stresspegel der Diplomstudenten höher ist. Überraschenderweise gibt es einige wenige Ergebnisse, die nahezu gleichwertig mit denen der Befragten Diplomabsolventen sind. Wie z.B. das Gefühl der Absolventen Dinge zu tun, die ihnen gefielen und Spaß machten. Darüber hinaus behaupteten Bachelor- und Masterabsolventen beispielsweise nur minimal mehr als Diplomabsolventen, dass diese mehr Zeit für sich im Studium hatten. Nichtsdestotrotz weisen insgesamt die befragten Bachelor –und Masterabsolventen überwiegend Werte auf, die für die aufgestellte Hypothese sprechen.

Der Untersuchung zufolge könnte demnach ein sehr eindeutiges Ergebnis entnommen werden. Je höher die soziale Unterstützung an der Universität/Fachhochschule, welche die Befragten genießen durften war, desto niedriger war das Stressempfinden. Im Umkehrschluss sorgte eine niedrige soziale Unterstützung für ein höheres Stressempfinden.

Es könnte den Resultaten entsprechend ebenfalls interpretiert werden, dass sich die Erhöhung der Stressmanifestation mittels physischen und psychischen Beschwerden (gesundheitliche Auswirkungen) bei hohem Arbeitsaufwand (*Demand*) und niedrigen Handlungsfreiräumen (*Control*) im Rahmen des Bologna – Prozesses äußert.

Im Rahmen des aktuellen Forschungsstandes wiesen die Resultate bereits darauf hin, dass Studenten nach dem Bologna-Prozess vermehrt an emotionaler Erschöpfung bzw. an Stress leiden. Auch im Vergleich zu Diplomstudenten wiesen Untersuchungen darauf hin, dass BA-Studenten vermehrt an Stress leiden. Mit vorliegender Untersuchung können die bereits bestehenden Befunde unterstützt werden. So sind die Differenzen der Strukturierung der Bachelor –und Masterstudiengänge und die der Diplomstudiengänge nicht unerheblich für das Wohlbefinden der Studenten.

Es ist entsprechend fraglich, ob die Strukturierung des Bologna – Prozesses, so wie diese aktuell vorherrscht, sinnvoll ist. Möglicherweise wäre eine Umstrukturierung und

Anpassung an Konditionen, die dem Diplomstudium ähneln, zumindest in Teilen hilfreich. Falls diese nicht in die Tat umgesetzt werden können oder sollten, könnte man sich andere Wege und Mittel überlegen, um präventiv bezüglich dieses gesundheits-schädlichen Unterfangens vorzugehen. In vorliegender Arbeit ist nicht lediglich untersucht worden, dass das Bachelor – Master System mehr Stress bei den Befragten hervorrief. Es wurde ebenfalls ermittelt, dass Stress auch starke psychische und physische Auswirkungen bei eben diesen Befragten hervorrief. Diese psychischen und physischen Auswirkungen könnten in Zukunft ein sehr großes Problem darstellen, denn aus erkrankten Studenten können nur schwer erfolgreiche Absolventen werden. Daraus könnten folgen, dass eben diese möglichen fehlenden Absolventen künftig einen großen Verlust für den deutschen Arbeitsmarkt darstellen.

Was entsprechend unterstützend wirken kann, wie in dieser Untersuchung ebenfalls ermittelt, ist die soziale Unterstützung. Dozenten/Professoren würden mit ihrer Unterstützung mehr Studenten „auffangen“ können. Je mehr Aufmerksamkeit, Anteilnahme und Unterstützung diese den Studenten schenken könnten, desto höher wäre die Resilienz dieser Studenten. In diesem Fall müsste man sich jedoch gegebenenfalls fragen, wie hoch die Kapazität der Dozenten/Professoren ist und ob ein solcher Einsatz seitens Dozenten/Professoren realistisch sein kann. Unter der sozialen Unterstützung zählen jedoch auch Familie und Freunde. Das bedeutet je unterstützender Familie und Freunde, desto einfacher ist es für Studenten mit Stress umzugehen. Hierbei müsste jedoch vor allem auf die Studenten eingegangen werden, die wenig soziale Kontakte pflegen bzw. denen es schwer fällt diese zu knüpfen. Folglich könnte diese Tatsache ebenfalls als Denkanstoß für Universitäten/Fachhochschulen dienen etwas für die Gemeinschaft an den Hochschulen zu tun, um den gesamten Zusammenhalt der Studenten zu stärken und die Anzahl jener zu minimieren, die es nicht schaffen individuell soziale Kontakte zu knüpfen.

Obgleich vorliegende Arbeit unterstützend zum jetzigen Forschungsstand wirkt, müssen auch zu vorliegenden Resultaten Dinge beachtet werden. Die Ergebnisse können als verlässlich bewertet werden. Es muss jedoch beachtet werden, dass alle Auskünfte in der Retrospektive stattgefunden haben. Dies bedeutet, dass mögliche Verzerrungen nicht außer Acht gelassen werden dürften. Des Weiteren wurde Stress auf bestimmte Merkmale untersucht (*Demand/Control und subjektiver Stresspegel*). Bei dem Messen von Stress wurden jedoch einige Dinge, aufgrund des Untersuchungsumfangs außer

Acht gelassen. Ein Beispiel in diesem Zusammenhang wäre der finanzielle Aspekt. Finanzielle Probleme könnten auch einen Effekt auf den subjektiven Stresspegel haben. Denn je mehr Studenten arbeiten oder sich Gedanken um Finanzen machen müssen, desto höher kann auch der empfundene Stress sein. Folglich wäre eine Untersuchung expliziter, wenn diese alle Aspekte in vollem Umfang miteinbringen würde, die extern Stress beeinflussen könnte.

Dieser vorliegend, untersuchte Sachzusammenhang hätte weiteren Forschungsbedarf, um mehr Sicherheit zu gewinnen, ob der Bologna-Prozess explizit für den erhöhten Stresspegel verantwortlich ist. Idealerweise wäre es zwei ähnlich große Stichproben miteinander abzugleichen. Diese Stichproben sollten sich aus aktuellen Bachelor –und Masterstudenten und Diplomstudenten zusammensetzen. Leider ist dies nicht mehr möglich und so wird es sich auch künftig immer schwieriger gestalten verlässliche Forschung auf diesem Gebiet zu betreiben, die standfestere Resultate liefert, als die die es aktuell bereits gibt. Vorliegende Publikation hätte theoretisch dementsprechend die letzte aktuell denkbare Möglichkeit genutzt Erkenntnisse aus einer neuen Perspektive in diesem Sachzusammenhang zu gewinnen.



## **9. Abkürzungsverzeichnis**

BA	Bachelor
MA	Master
DI	Diplom
N	Grundgesamtheit
JCQ	Job Content Questionnaire
HRK	Hochschulrektorenkonferenz

## 10. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Sorge von Studierenden, das Studium erfolgreich zu bewältigen: Entwicklung zwischen 1995 und 2010 (Pritchard et al., 2012).....	8
Abbildung 2: Studienbedingungen im Fachstudium nach Abschlussart des Studiums an Universitäten und Fachhochschulen (Wintersemester 2009/2010) (Pritchard et al., 2012) .....	10
Abbildung 3: Schwierigkeiten im Studium an Universitäten und Fachhochschulen nach Abschlussart des Studiums (WS 2009/10) (Pritchard et al., 2012). .....	11
Abbildung 4: Techniker Krankenkasse - Studie zur Stresslage der Nation ( <i>In Statista - Das Statistik-Portal.</i> , 2013). .....	14
Abbildung 5: The Job – Demand – Control model (adapted from Karasek, 1979).....	20
Abbildung 6: Dimensionen des Job Content Questionnaire (Brisson et al., 1998) .....	25

## 11. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Fragebogen in Anlehnung an den <i>JCQ (Decision latitude)</i> .....	27
Tabelle 2: Fragebogen in Anlehnung an den <i>JCQ (Psychological demands)</i> .....	27
Tabelle 3: Gekürzter Fragebogen ( <i>PSQ</i> ) .....	29
Tabelle 4: Psychometrische Kennwerte der Skala „ <i>Körperliche und psychische Stresssymptome</i> “ des <i>SCI</i> .....	32
Tabelle 5: U-Test zum Vergleich des Arbeitsaufwandes und der Handlungsfreiräume der BA –und MA und DI- Absolventen.....	38
Tabelle 6: Kreuztabelle zum Vergleich des Arbeitsaufwandes und der Handlungsfreiräume der BA –und MA und DI- Absolventen.....	39
Tabelle 7: Kreuztabelle zum Vergleich des Arbeitsaufwandes und der Handlungsfreiräume der BA –und MA und DI- Absolventen Teil 2 .....	39
Tabelle 8: Kreuztabelle zum Vergleich des Arbeitsaufwandes und der Handlungsfreiräume der BA –und MA und DI- Absolventen Teil 3 .....	40
Tabelle 9: U-Test zum Vergleich des subjektiven Stresspegels der BA –und MA und DI- Absolventen.....	43
Tabelle 10: U-Test zum Vergleich des subjektiven Stresspegels der BA –und MA und DI- Absolventen Teil 2 .....	44
Tabelle 11: Kreuztabelle zum Vergleich des subjektiven Stresspegels der BA –und MA und DI- Absolventen.....	44
Tabelle 12: Kreuztabelle zum Vergleich des subjektiven Stresspegels der BA –und MA und DI- Absolventen Teil 2 .....	44
Tabelle 13: Kreuztabelle zum Vergleich des subjektiven Stresspegels der BA –und MA und DI- Absolventen Teil 3 .....	45
Tabelle 14: Kreuztabelle zum Vergleich des subjektiven Stresspegels der BA –und MA und DI- Absolventen Teil 4 .....	45
Tabelle 15: Korrelation zwischen sozialer Unterstützung und dem Stressempfinden von BA –und MA-Absolventen und DI-Absolventen .....	47
Tabelle 16: Korrelation zwischen sozialer Unterstützung und dem Stressempfinden von BA –und MA-Absolventen und DI-Absolventen Teil 2.....	48
Tabelle 17: Korrelation zwischen sozialer Unterstützung und dem Stressempfinden von BA –und MA-Absolventen und DI-Absolventen Teil 3.....	49
Tabelle 18: Zusammenhang zwischen Arbeitsaufwand (Demand), Handlungsfreiräume (Control) und Äußerung des Stresses durch gesundheitliche Auswirkungen.....	59

Tabelle 19: Zusammenhang zwischen Arbeitsaufwand (Demand), Handlungsfreiräume (Control) und Äußerung des Stresses durch gesundheitliche Auswirkungen Teil 2 ..... 61

## 12. Literaturverzeichnis

- Albers, S., Klapper, D., & Konradt, U. (2007). *Methodik der empirischen Forschung*. (A. Walter & W. Joachim, Hrsg.). Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Arnedt, J. T., Conroy, D. & Brower, K. J. (2007). Treatment Options for Sleep Disturbances During Alcohol Recovery. *Journal Addictive Diseases*, 26(4), 37–41. doi:10.1300/J069v26n04
- Aronson, E., Akert, R. M., & Wilson, T. D. (2010). *Sozialpsychologie*. München: Pearson Education Deutschland.
- Bandilla, W. (2014). *Online-Befragung. GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften (SDM Survey Guidelines)*. Mannheim. doi:10.15465/sdm-sg\_003
- Bargel, H. (2007). Bologna-Prozess: politische Ziele und studentische Kritik. Konstanz. Verfügbar unter <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-237242> [19.07.2015]
- Bensberg, G., & Messer, J. (2014). *Survivalguide Bachelor: Dein Erfolgscoach fürs ganze Studium - Nie mehr Leistungsdruck, Stress & Prüfungsangst - Bestnoten mit Lerntechniken, Prüfungstipps!*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.
- Borg, I., & Staufenbiel, T. (2007). *Theorien und Methoden der Skalierung*. Bern.
- Brisson, C., Blanchette, C., Guimont, C., Dion, G., Moisan, J., Vézina, M., ..., M[acaron]sse, L. (1998). Reliability and validity of the French version of the 18-item Karasek job content questionnaire. *Work & Stress*, 12(März 2015), 322–336. doi:10.1080/02678379808256870
- Brookes, M., & Huisman, J. (2009). The eagle and the circle of gold stars - Does the Bologna process affect US higher education? *Higher Education in Europe*, 29(1), 3–23. doi:10.1080/03797720902746969
- Bühner, M. (2010). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. Pearson Studium.
- Chassein, B., & Hippler, H.-J. (1987). Reliabilität und Validität retrospektiver Daten : Befunde aus der kognitiven Psychologie. *Deutsche Gesellschaft Für Soziologie (DGS); 23. Deutscher Soziologentag 1986: Sektions- Und Ad-Hoc-Gruppen*. Opladen: Westdt. Verlag.
- Chudozilov, A. (2015). Stressiger Bachelor. *NZZ Campus*. Verfügbar unter <http://campus.nzz.ch/shortnews/stressiger-bachelor> [16.07.2015]
- Diekmann, A. (2014). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.
- Dietz, G., Striegel, H., Franke, A. G., Lieb, K., Simon, P., & Ulrich, R. (2013). Randomized response estimates for the 12-month prevalence of cognitive-

- enhancing drug use in university students. *Pharmacotherapy*, 33, 44–50.  
doi:10.1002/phar.1166
- Eckardt, P. (2013). *Der Bologna-Prozess: Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulreformpolitik*. Books on Demand.
- Eickenhorst, P., Vitzthum, K., Klapp, B. F., Groneberg, D., & Mache, S. (2012). Neuroenhancement Among German University Students: Motives, Expectations, and Relationship with Psychoactive Lifestyle Drugs. *Journal of Psychoactive Drugs*, 44(Dezember), 418–427. doi:10.1080/02791072.2012.736845
- European Network for Workplace Health Promotion (2002). Barcelona Deklaration zur Entwicklung einer guten Praxis betrieblicher Gesundheitsförderung. BKK Federal Association.
- Fliege, H., Rose, M., Arck, P., Levenstein, S., & Klapp, B. F. (2001). Validierung des “Perceived Stress Questionnaire”(PSQ) an einer deutschen Stichprobe. *Diagnostica*, 47(3), 142–152. doi:10.1026//0012
- Gabler, S., & Häder, S. (2014). Stichproben in der Theorie. *GESIS – Leibniz Institut Für Sozialwissenschaften (SDM Survey Guidelines)*. doi:10.15465/sdm-sg\_008
- Garland, R. (1991). *The Mid-Point on a Rating Scale: Is it Desirable? Marketing Bulletin*, 1991, 2, 66-70.
- Grobe, T., & Steinmann, S. (2015). Gesundheitsreport 2015. Gesundheit von Studierenden. *Gesundheitsreport 2015-Veröffentlichungen Zum Betrieblichen Gesundheitsmanagement Der TK*, 225.
- Gumz, A., Brähler, E., & Erices, R. (2012). Burnout und Arbeitsstörungen bei Studenten. *Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie*, 33–39. doi:10.1055/s-0031-1297943
- Hendriks, B. (2012). Bachelor-Studiengänge: Kritik mit Substanz? *Wirtschaftsdienst*, 92, 578–579. doi:10.1007/s10273-012-1423-y
- Herzberg, D. (2015). Prüfungsordnung: Studiert doch , was ihr wollt ! *Zeit Online*, S. 2–6. Verfügbar unter <http://www.zeit.de/studium/hochschule/2015-02/pruefungsordnung-studium-vorschrift-open-topic-studium> [16.07.2015]
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D., & Besuch, G. (2010). Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. *HIS: Forum Hochschule*, 196. Verfügbar unter [http://www.his.de/presse/news/ganze\\_pm?pm\\_nr=597](http://www.his.de/presse/news/ganze_pm?pm_nr=597) [15.07.2015]
- In Statista - Das Statistik-Portal. (2013). TK. Umfrage zur Verbreitung von Stress und Überlastung unter deutschen Berufstätigen im Jahr 2013. Verfügbar unter <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/283203/umfrage/verbreitung-von-stress-und-ueberlastung-unter-deutschen-berufstaetigen/> [16.07.2015]

- Johnson, J. V. (1986). The impact of workplace social support, job demands and work control upon cardiovascular disease in Sweden. *Unpublished Doctoral Dissertation, Johns Hopkins University.*
- Johnson, J. V., & Hall, E. M. (1988). Job strain, work place social support, and cardiovascular disease: a cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American Journal of Public Health, 78*(10), 1336–1342.
- Kals, E. (2000). Arbeits- und Organisationspsychologie kompakt (S. 3–16). BELTZ PVU.
- Kapner, D. (2008). Recreational Use of Ritalin on College Campuses. *U.S. Department of Education.* doi:10.1007/s00103-010-1105-0
- Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly, 24*(Juni), 285–308. doi:10.2307/2392498
- Karasek, R., Brisson, C., Kawakami, N., Houtman, I., Bongers, P., & Amick, B. (1998). The Job Content Questionnaire (JCQ): an instrument for internationally comparative assessments of psychosocial job characteristics. *Journal of Occupational Health Psychology, 3*(4), 322–355. doi:10.1037/1076-8998.3.4.322
- Knieps, S. (2009). Stress an der Uni: “Vielen Studenten ist das Tempo zu schnell” *Zeit Online.* Verfügbar unter <http://www.zeit.de/studium/hochschule/2009-11/interview-unipsychologe> [20.07.2015]
- Lambert, K. G. (2013). *Lehrmeister Ratte. Was wir von den erfolgreichsten Säugetieren der Welt lernen können.* Berlin Heidelberg: Springer-Verlag. doi:10.1007/978-3-642-37341-1
- Latocha, K. (2014). *Verbesserung der psychischen Gesundheit am Arbeitsplatz: Evaluation eines arbeitspsychologischen Gesundheitsförderungsprogramms.* Solingen: Springer-Verlag. doi:10.1007/978-3-658-07908-6
- Meinefeld, W. (2010). Online-Befragungen im Kontext von Lehrevaluationen - Praktisch und unzuverlässig. *Kolner Zeitschrift Fur Soziologie Und Sozialpsychologie, 62,* 297–315. doi:10.1007/s11577-010-0098-x
- Middendorf, E., Poskowsky, J., & Issersted, W. (2012). Formen der Stresskompensation und Leistungssteigerung bei Studierenden. *HIS: Forum Hochschule.* Verfügbar unter [http://www.his.de/pdf/pub\\_fh/fh-201201.pdf](http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201201.pdf) [18.07.2015]
- Mohr, G., & Semmer, N. K. (2002). Arbeit und Gesundheit: Kontroversen zu Person und Situation. *Psychologische Rundschau, 53*(2), 77–84. doi:10.1026//0033-3042.53.2.77
- Multrus, F., Bargel, T., & Ramm, M. (2011). Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. *Bundeministerium Für Bildung Und Forschung, 316.*

- Mummendey, H. D., & Grau, I. (2008). *Die Fragebogen-Methode*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Nerdinger, F. W., Blickle, G., & Schaper, N. (2011). *Arbeits- und Organisationspsychologie*, 2. überarbeitete Auflage. Berlin – Heidelberg: Springer.
- Nowik, D., & Terzi, T. (2010). Bachelor: Studenten, Pioniere oder nur Dummies. *Studentisches Statement Bei Der Podiumsdiskussion Zum Thema „Zwangsjacke Bachelor*.
- Pfleging, S., & Gerhardt, C. (2014). Ausgebrannte Studierende: Burnout-Gefährdung nach dem Bologna-Prozess. *Journal of Business and Media Psychology*. Verfügbar unter <http://journal-bmp.de/2013/06/ausgebrannte-studierende-burnout-gefaehrung-nach-dem-bologna-prozess/> [19.07.2015]
- Podbregar, N., & Lohmann, D. (2012). *Im Fokus : Neurowissen. Naturwissenschaften im Fokus*. doi:10.1007/978-3-642-24333-2
- Porst, R. (1996). Fragebogenerstellung. *Goebel, Hans et Al*, 737–744.
- Porst, R. (1998). *Im Vorfeld der Befragung: Planung, Fragebogenentwicklung, Pretesting* (S. 1–45). Mannheim.
- Porst, R. (2011). Question Wording–Zur Formulierung von Fragebogen-Fragen. In *Fragebogen* (S. 95–114). Springer.
- Pritchard, Bargel, Ramm, Multrus, Key, Seeßelberg, ... Jahraus. (2012, Januar). Umsetzung des Bologna-Prozesses. *Beiträge Zur Hochschulforschung*, 2, 106. Verfügbar unter [http://www.ihf.zfb.mwn.de/uploads/media/1\\_2012\\_gesamt.pdf#page=30](http://www.ihf.zfb.mwn.de/uploads/media/1_2012_gesamt.pdf#page=30) [16.07.2015]
- Rosenberg, W. E. (2012). *Stress erfolgreich bewältigen. Das richtige Verhalten bei Stress-Belastung*, 3. Auflage. Köln: Hayit Medien.
- Satow, L. (2012). Stress- und Coping-Inventar (SCI): Test- und Skalendokumentation. Verfügbar unter [http://www.zpid.de/pub/tests/6508\\_Satow\\_2012.pdf](http://www.zpid.de/pub/tests/6508_Satow_2012.pdf) [18.07.2015]
- Schmidt, L. I. ., & Obergfell, J. (2011). *Zwangsjacke Bachelor?! Stressempfinden und Gesundheit Studierender*. Saarbrücken: VDM.
- Schult, M. (2012). Nach der Arbeit ist vor der Arbeit. Eine empirische Analyse unter Anwendung des Modells der beruflichen Gratifikationskrise. *WAO Soziologie - Online-Journal Für Wirtschafts-, Arbeits- Und Organisationssoziologie*, 2, 1–36. Verfügbar unter [https://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/projekte/wao/WAO\\_Soziologie\\_Beitrag\\_Schult\\_2012.pdf](https://www.wiso.uni-hamburg.de/fileadmin/projekte/wao/WAO_Soziologie_Beitrag_Schult_2012.pdf) [17.07.2015]
- Selye, H. (1973). The Evolution of the Stress Concept: The originator of the concept traces its development from the discovery in 1936 of the alarm reaction to modern



- therapeutic applications of syntoxic and catatoxic hormones. *American Scientist*, 61(6), 692–699.
- Selye, H. (1974). *Stress. Bewältigung und Lebensgewinn*. München: Hans Th. Asbeck. Piper.
- Selye, H. (1980). *Selye's guide to stress research*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Semmer, N. K., & Mohr, G. (2001). Arbeit und Gesundheit: Konzepte und Ergebnisse der arbeitspsychologischen Streßforschung. *Psychologische Rundschau*, 52(3), 150–158. doi:10.1026//0033-3042.52.3.150
- Sieverding, M., Schmidt, L. I., Obergfell, J., & Scheiter, F. (2013). Stress und studienzufriedenheit bei bachelor- und diplom- psychologiestudierenden im vergleich. *Psychologische Rundschau*, 64(2), 94–100. doi:10.1026/0033-3042/a000152
- Statistisches Bundesamt. (2012). *Erfolgsquoten 2010 Berechnung für die Studienanfängerjahrgänge 1999 bis 2002*. Statistisches Bundesamt (Vol. 49, S. 1–452). Wiesbaden: Deutschland / Statistisches Bundesamt.
- Steineck, G., & Ahlbom, a. (1992). A definition of bias founded on the concept of the study base. *Epidemiology (Cambridge, Mass.)*, 3(6), 477–482. doi:10.1097/00001648-199211000-00003
- Thees, S., Gobel, J., Jose, G., Bohrhart, R., & Esch, T. (2012). Students' health in the Bologna Process. *Prävention Und Gesundheitsförderung*, 7(April), 196–202. doi:10.1007/s11553-012-0338-1
- Van der Doef, M., & Maes, S. (1999). The Job Demand-Control (-Support) Model and psychological well-being: A review of 20 years of empirical research. *Work & Stress*, 13(Februar 2015), 87–114. doi:10.1080/026783799296084
- Wippert, P., & Beckmann, J. (2009). *Stress- und Schmerzursachen verstehen: Gesundheitspsychologie und -soziologie in Prävention und Rehabilitation*. Stuttgart: Thieme.

### **13. Eidesstattliche Erklärung zur Bachelorarbeit**

Ich versichere, die Bachelorarbeit selbstständig und lediglich unter Benutzung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel verfasst zu haben.

Ich erkläre weiterhin, dass die vorliegende Arbeit noch nicht im Rahmen eines anderen Prüfungsverfahrens eingereicht wurde.

Königswinter, den \_\_\_\_\_