HOCHSCHULE FRESENIUS
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Hochschule Fresenius

Fachbereich Wirtschaft & Medien

Studiengang: Business Psychology

Studienort: München

Studium als Stressfaktor – Zusammenhang zwischen Bologna-Reform, Stress und Coping bei Studierenden

Genehmigte BACHELOR-ARBEIT

zur Erlangung des akademischen Grades

eines Bachelor of Arts (B.A.)

Linda Günther

1. Prüfer: Prof. Dr. Kristin Härtl
2. Prüfer: Frau Sabine Altherr

Abgabedatum: 11.07.2016

Zusammenfassung

Das Ziel dieser vorliegenden Arbeit war es, den Zusammenhang zwischen der „Bologna-Reform, Stress und Coping bei Studierenden“ unter dem Titel „Studium als Stressfaktor“ zu untersuchen. An der Untersuchung haben 67 Studentinnen und 35 Studenten unterschiedlicher Studienbereiche teilgenommen. In der Untersuchung wurde erforscht, in welchen studentischen Situationen die Studierenden Stress empfinden und mit welchen Ressourcen sie den Stress bewältigen. Zudem wurde untersucht, ob Studierende psychotherapeutische Beratungsstellen nutzen und welche Verbesserungspotenziale sie hinsichtlich ihres Studiums in Zeiten der Bologna-Reform sehen. Nach der Durchführung der Umfrage wurden die Daten entsprechend analysiert. Ergebnis dieser Arbeit ist, dass Studierende oft Stress während ihres Studiums empfinden, diesen sie aber durch zur Verfügung stehende persönliche und soziale Ressourcen bewältigen können. Durch die Befragung von Studierenden, die in Zeiten der Bologna-Reform studieren, kann ein Zusammenhang zwischen der Bologna-Reform und Stress im Studium hergestellt werden.

Abstract

This Bachelor Thesis wanted to investigate the relationship between the Bologna process, stress and coping under the slogan study as a stressor. 67 female students and 35 male students have been participated in the investigation. It has been investigate, in which situation students do have a feeling of stress and which resources do they use to manage the stress. In addition to that, the study wanted to investigate whether students make use of psychotherapeutic counceling centers and which improvements do they see in connection with their studies. After the implementation, the data have been analyzed. The result of the study is, that students feel stress during their studies, but they can manage this stress with available personal an social resources. Through the cousulation of students, who have studied in times of the Bologna reforms, it can be seen a connection between the Bologna reform, stress and coping.

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis **5**
Tabellenverzeichnis **6**
Abkürzungsverzeichnis **7**
1 Einleitung **8**
2 Theoretischer Hintergrund **10**
2.1 Die Bologna-Reform 10
2.1.1 Bologna-Reform: Historie und Ziele 10
2.1.2 Realisierung der Bologna-Reform an deutschen Hochschulen 11
2.1.3 Einführung der Bologna-Reform: Positiv oder Negativ? 13
2.2 Stress 15
2.2.1 Definition von Stress 15
2.2.2 Stresstheorien 16
2.3 Stress: Bewältigung (Coping) 19
2.3.1 Definition und Theorie der Bewältigung (Coping) 19
2.3.2 Bewältigung (Coping): Klassifizierung und Auswahl 20
2.4 Ressourcen 21
2.4.1 Ressourcen: Definition, Arten und Kontext zum Studium 21
2.5 Zeitmanagement 23
2.5.1 Zeitmanagement im Studium 23
2.6 Psychotherapeutische Beratungsstellen 24
2.6.1 Entstehung der psychotherapeutischen Beratungsstellen 25
2.6.2 Aufgaben der psychotherapeutischen Beratungsstellen 25
3 Forschungsstand und explorative Fragen **28**
3.1 Bisherige Studien 28
3.2 Explorative Fragen 29
4 Methode **31**
4.1 Erhebungsinstrumente 31
4.1.1 Stress- und Coping-Inventar (SCI) 31
4.1.2 Selbstkonstruierte Fragen zur Erhebung von weiteren Daten 33
4.2 Durchführung der Untersuchung 34
4.2.1 Vorstudie 34
4.2.2 Hauptstudie 34
4.3 Stichprobe der Untersuchung 35
5 Ergebnisse **37**
5.1 Auswertung der Umfrage 37
5.1.1 Stressempfinden 37
5.1.2 Stresssituationen 38
5.1.3 Körperliche Stresssymptome 42
5.1.4 Bewältigung von Stress durch Ressourcen 44

5.1.5 Verbesserungspotenzial in Rahmen der Bologna-Reform 47
5.1.6 Nutzung von psychotherapeutischen Beratungsstellen 49
6 Diskussion der Ergebnisse 50
7 Fazit 52
8 Literaturverzeichnis 53
Anhang 56
Eidesstattliche Erklärung 64

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Stresssituationen.....39
Abbildung 2: Körperliche Symptome.....43
Abbildung 3: Ressourcen zur Stressbewältigung.....45

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Studienbereich.....35
Tabelle 2: Semesteranzahl.....36
Tabelle 3: Stressempfinden im Studium.....37
Tabelle 4: Ressourcen zur Stressbewältigung.....47

Abkürzungsverzeichnis

ECTS	European Credit Transfer System
SCI	Stress- und Coping-Inventar
N	Stichprobe
n	Teilstichprobe

1 Einleitung

„Martin konnte nicht mehr schlafen, war aber den ganzen Tag müde, er hatte keinen Appetit und hörte ein Piepen im Ohr“ (Meyer, 2010). Martin ist nur einer von vielen Studenten, die mit dem Stress im Studium nur noch geringfügig umgehen können. Diese genannten Symptome zeigen sich seit mehreren Jahren gehäuft bei zahlreichen, überforderten Studenten. Dabei kommt die Frage auf, seit wann Studierende diese Symptome zeigen. Ein möglicher Zusammenhang zwischen Studenten und Stress könnte mit der Einführung der Bologna-Reform gegeben sein. Die Bologna-Reform hat das Hochschulsystem grundlegend verändert.
Die Zeiten, in denen das Studium mit Gelassenheit, tagtäglichem ausschlafen, vielen Partys bis zum nächsten Morgen und Leben genießen in Verbindung gebracht wurde, scheinen der Vergangenheit anzugehören. Seit der Umstrukturierung des Hochschulsystems von Diplom- und Magisterstudiengängen auf Bachelor- und Masterstudiengänge wird der Eindruck erweckt, dass die Studierenden in Zeiten der Bologna-Reform einer höheren Belastung ausgesetzt sind. Studierende klagen seither über zu viele Klausuren in kurzen Abständen am Semesterende, inhaltlich überfüllte Vorlesungen, wenig Zeit für andere Aktivitäten und über Ängste bezüglich der möglichen Arbeitslosigkeit nach dem Studium. Dabei sollte die Bologna-Reform den Studierenden einen europaweit, gleichwertig anerkannten Abschluss ermöglichen, der ihnen gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt bietet. Jedoch scheint gerade dieses System in vielen Teilen bei den Studierenden Stress hervorzurufen. Hierbei stellt sich die Frage, in welchen Bereichen sich die Studierenden belastet fühlen oder ob es an der mangelnde Organisation, bezüglich des Zeitmanagements und den zur Verfügung stehenden Ressourcen während der Studienzeit, liegt. Grundsätzlich steht es Studierenden immer offen sich bei einer psychotherapeutischen Beratungsstelle der Universität oder der Hochschule Hilfe zu suchen, wenn es Probleme gibt. Ob Studierende dieses Angebot der Universitäten und Hochschulen nutzen, ist jedoch fraglich.

Trotz der Vielzahl an gestressten Studierenden darf nicht außer Acht gelassen werden, dass nicht alle Studierende über ihr Studium klagen, da dies immer von unterschiedlichen internen und externen Faktoren rund um die Person abhängt. Studierende bewältigen Stress auf ihre ganz eigene Art und Weise, wobei die Schwelle, wann Studierende Stress empfinden, von Student zu Student variieren kann. Gleiches lässt sich für die Art der Bewältigung von Stress feststellen. Da die Mehrheit der Studierenden seit Jahren zu viel Stress während ihrer Studienzeit beanstandet, beschäftigt sich diese Arbeit explizit mit der Frage, inwieweit ein Zusammenhang zwischen der Bologna-Reform, Stress und Bewältigung (Coping) besteht. Dabei wird

der Frage nachgegangen, in welchem Ausmaß Stress im Hinblick auf unterschiedliche Studiensituationen empfunden wird und wie Studenten diesen Stress bewältigen.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Die Bologna-Reform

Die Bologna-Reform hat das Hochschulsystem grundlegend verändert und nicht nur Dozenten, sondern auch Studierende vor eine große Herausforderung gestellt. Der folgende Abschnitt befasst sich sowohl mit der Historie der Bologna-Reform, den Zielen, als auch den Folgen für das deutsche Hochschulsystem.

2.1.1 Bologna-Reform: Historie und Ziele

Aufgrund des damaligen wirtschaftlichen Fortschritts in Europa, wuchs immer mehr der Wunsch von den deutschen, britischen, französischen und italienischen Ministern der damaligen Zeit, sich im Bereich der Bildung und Forschung kräftig weiterzuentwickeln. Dabei sollte vor allem die Mobilität von Lehrpersonal, Studenten und Studentinnen, sowie Absolventen im Vordergrund stehen, um im Bildungssektor international mithalten zu können (Friedrich, 2002). Dieser Wunsch wurde im Jahre 1999 realisiert. Die Bildungsminister von Europa unterzeichneten eine Erklärung in der es darum ging, einen europäischen Hochschulraum zu schaffen, um in dem Bereich der Bildung und Forschung besser zu werden. Diese Erklärung unterzeichneten sowohl der deutsche, britische, französische und italienische, als auch einige andere europäische Bildungsminister.

Ziel dieser Erklärung ist es zum einen, den europäischen Hochschulraum so transparent und einfach wie möglich zu gestalten (Arnold, 2015). Zum anderen sollte die Vereinbarung nicht nur die Mobilität von leistungsstarken Personen unterstützen, sondern auch die Fähigkeit zum weltweiten Wettbewerb und zur Beschäftigung fördern. Die Förderung der Mobilität hatte zum Ziel, dass die akademischen Abschlüsse von Studierenden in allen Ländern in Europa anerkannt und Leistungen, die während eines Auslandssemesters erworben wurden, von der Universität oder Hochschule angerechnet werden. Um dieses Ziel zu erreichen mussten die Universitäten und Hochschulen der unterschiedlichen Länder alle Informationen zu ihrem Bildungssystem offenlegen, sodass ein einheitliches Bildungssystem in Europa geschaffen werden konnte. Durch die Einführung des *European Credit Transfer Systems* (*ECTS*) und das damit verbundene Modularisieren der Studienfächer, in dem Themengebiete zusammengefasst werden, ist ein einheitliches Bildungssystem entstanden. Die Modularisierung der Studienfächer hat zur Folge, dass die Qualität der Studienfächer verbessert wird, die Lerninhalte stärker differenziert werden und durch eine bessere Organisation in den Studiengängen, die Studiendauer verkürzt werden kann. Des Weiteren ist das Studiensystem in zwei Stufen Grundvoraussetzung für die

Mobilität der Studierenden. Durch die Einführung des Zwei-Stufen-Studiensystems (Bachelor und Master) ist es möglich, dass Studierende nach Erwerb ihres Bachelors den Masterabschluss, in einem Land das an der Bologna-Reform beteiligt ist, erlangen können (Eckhardt, 2005).

Ein weiteres Ziel der Bologna-Reform ist es, die weltweite Wettbewerbsfähigkeit zu fördern. Mit der Erreichung dieses Ziels sollen die Chancen auf einen guten Arbeitsplatz, auf dem internationalen Arbeitsmarkt, verbessert werden. Um dieses Ziel zu erreichen, ist es wichtig, dass sowohl die Informationen über die Studieninhalte transparent gehalten, als auch hilfreiche Literatur, umfangreiche Studien und Journals weiterverbreitet, werden. Zudem sollen Studierende während ihrer Studienzeit durch eine umfangreiche Betreuung durch das Lehrpersonal gefördert werden, um so bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu bekommen. Die Studienabschlüsse unterliegen aufgrund der Wettbewerbsfähigkeit einer ständigen Qualitätssicherung, damit die Studienabschlüsse weltweit als überdurchschnittliche Qualifizierung anerkannt werden. Die Förderung der weltweiten Wettbewerbsfähigkeit steht in einem engen Zusammenhang mit der Förderung der Beschäftigungsfähigkeit. Die Chancen eine Anstellung bei einem potenziellen Arbeitgeber zu finden, lässt sich im Rahmen der Beschäftigungsfähigkeit dadurch fördern, dass die Arbeitgeber die Lerninhalte und die Qualität des Studiums selbst bewerten können. Zudem unterstützen die eingeführten berufsbegleitenden Studiengänge im Rahmen der Bologna-Reform das „lebenslange Lernen“, sodass Arbeitnehmer flexibler und höher qualifiziert in ihrer Arbeit sind (Eckhardt, 2005).

2.1.2 Realisierung der Bologna-Reform an deutschen Hochschulen

Die Ziele, die in der Bologna-Reform gesetzt wurden, führen zu großen Veränderungen an deutschen Hochschulen und Universitäten. Im Rahmen des neuen Studiensystems müssen die neu eingeführten Studiengänge akkreditiert werden. Die Akkreditierung erfolgt durch den Akkreditierungsrat, der wiederum eine Akkreditierungsagentur beauftragt, die entsprechenden Studiengänge zu akkreditieren. Die Akkreditierung der Studiengänge ist wichtig, um die entsprechenden Mindeststandards des Studienangebots zu gewährleisten und um zu überprüfen, ob der mögliche Studiengang erlernbar ist. Angesichts der Umstrukturierung von Diplom- und Magisterstudiengängen auf Bachelor- und Masterstudiengänge gibt es einige funktionelle und strukturelle Veränderungen. Das Bachelorstudium können Studierende innerhalb von drei bis vier Jahren abschließen, bei dem die Studierenden maximal 240 *ECTS*-Punkte erlangen können. Grundvoraussetzung für den Beginn eines Bachelorstudiums ist in erster Linie die Hochschulreife oder die Fachhochschulreife. Im Zentrum des Bachelorstudiums befindet sich das Profil eines jeden Studenten, das im

Laufe des Studiums mit entsprechenden Qualifikationen, Fähigkeiten und Kenntnissen ausgestattet wird. Über diese Vielfalt sollten die Studierenden nach Beendigung ihres Bachelorstudiums verfügen können. Nach erfolgreicher Beendigung des Bachelorstudiums haben die Absolventen mehrere Möglichkeiten zur Auswahl, als noch zu Zeiten der Diplom und Magisterstudiengänge. Absolventen haben die Möglichkeit ihr Studium fortzusetzen und sich im Rahmen des Masterstudiums auf einen Bereich zu spezialisieren. Hierbei lässt das neue Studiensystem den Studierenden die Wahl, ob sie ihr Studium an der gleichen oder an einer anderen Hochschule fortsetzen wollen. Studierenden bleibt es überlassen, wo sie ihr Studium fortsetzen wollen. Dabei haben Studierende ebenso die Chance ihr Studium im Ausland fortzusetzen. Studenten haben zudem die Möglichkeit gleich nach dem Bachelorabschluss in die Berufswelt einzusteigen (Bechthold & Helferich, 2008).

Wenn Studierende vorhaben einen Masterstudiengang zu absolvieren, müssen sie einen erfolgreich abgeschlossenen Bachelorabschluss vorweisen und je nach Hochschule weitere Kriterien erfüllen, um zu einem Masterstudiengang zugelassen zu werden. Der Master kann innerhalb von ein bis zwei Jahren abgeschlossen werden. Bei diesem Abschluss können bis zu 120 *ECTS*-Punkte erreicht werden. Die Masterstudiengänge lassen sich in konsekutive und nicht konsekutive Studiengänge differenzieren, wobei im Rahmen des konsekutiven Studienganges die Inhalte an dem vorhergegangenen Bachelorstudiengang anknüpfen. Dabei werden die Inhalte weiterverfolgt und intensiviert. Nicht konsekutive Studiengänge werden nicht von dem abgeschlossenen Bachelorstudiengang beeinflusst. Die Inhalte sind vollkommen unabhängig voneinander. Durch den Masterabschluss erlangen Studierende die Berechtigung zu einem Doktortitel. Grundsätzlich haben Hochschulen neben der entsprechenden Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge die Aufgabe, dass die Studierenden auf die Beschäftigungsfähigkeit in Berufsfeldern oder auf den Arbeitsmarkt im Allgemeinen vorbereitet werden und nicht auf einen bestimmten Beruf. Durch das neue Studiensystem stehen die deutschen Hochschulen zudem vor der Aufgabe ihre Studiengänge international auszurichten und die Mobilität ihrer Studierenden zu steigern. In diesem Zusammenhang nehmen sowohl die Studierenden als auch die Lehrenden eine neue Rolle ein. Studierende müssen in Zeiten der Bologna-Reform vielmehr Eigeninitiative zeigen. Sie gestalten den Lernunterricht selbst mit. Der Dozent übernimmt in Zeiten der Bologna-Reform die Rolle eines „Moderators“, indem dieser nicht nur Wissen an die Studierenden vermittelt, sondern auch unterstützt, die Rahmenbedingungen in Form von Modulbeschreibungen und die Prüfungsinhalte festlegt (Bechthold & Helferich, 2008).

2.1.3 Einführung der Bologna-Reform: Positiv oder Negativ?

Die Bologna-Reform hat dazu geführt, dass das deutsche Hochschulsystem in einigen Punkten deutliche Fortschritte gemacht hat. Während die Zeiten der Diplom- oder Magisterabschlüsse noch sehr praxisfremd gestaltet wurden und mehr auf eine wissenschaftliche Laufbahn an einer Universität vorbereiteten, zeigt sich in Zeiten der Bachelor- und Masterstudiengänge eine Balance zwischen Theorie und Praxis. Die Praxis wird durch sogenannte Projektstudien umgesetzt, die schon ab dem ersten Semester eingeführt werden. Zudem müssen Studierende während der Studienzeit Social-Skill-Module belegen, die ebenso, wie die Projektstudien, einen Bezug zur Arbeitswelt herstellen. In Zeiten des Bachelors und Masters ist das Studium deutlich strukturierter als noch zu Zeiten der Diplom- und Masterstudiengänge. Zu dieser Zeit hatten Studierende keine strengen Lernzielvorgaben oder Lehrpläne, was die Studierenden ein wenig überlastete. Hierbei mussten Studierende sich ihre Lehrveranstaltungen selbstständig koordinieren und ihr Studium im Allgemeinen selbst ordnen. Die Pläne während eines Semesters in den Bachelor- und Masterstudiengängen sind genau durchstrukturiert und geben den Studierenden eine Richtung vor (Bensberg & Messer, 2010).

Ein weiterer positiver Aspekt der Bologna-Reform ist, dass Studierende nicht mehr unbegrenzt studieren können, wie noch zu Zeiten der Diplom- und Magisterstudiengänge. Bei erfolgreicher Beendigung des Grundstudiums gab es keine Beschränkung für die Anzahl der Studiensemester. Der Vorteil der unbegrenzten Studienzeit lag darin, dass Studierende ihre Zeit für andere Angelegenheiten, wie zum Beispiel Freizeitaktivitäten, nutzen konnten. Gerade Langzeitstudierende wurden für Arbeitgeber uninteressant, da sie mit mangelnder Disziplin und Motivation in Verbindung gebracht wurden. Durch die neue Struktur im Rahmen der Bachelor- und Masterstudiengänge hat sich die Zahl der Studierenden, die noch mit über 30 Jahren studieren, erheblich gesenkt. Dies liegt vor allem an der bestehenden Anwesenheitspflicht an vielen Hochschulen. Auch zu erbringende Leistungsnachweise werden zunehmend gefordert. Darüber hinaus besteht eine Regelstudienzeit von 6 Semestern für den Bachelor und 4 Semester für den Master (Bensberg & Messer, 2010).

Sollten Studierende den Anforderungen im Bachelorstudium nicht gewachsen sein, werden sie damit früh konfrontiert. Dann können sich Studierende Gedanken darüber machen, ob es nicht sinnvoller ist, etwas anderes wie zum Beispiel eine Ausbildung zu beginnen, in einen anderen Studiengang zu wechseln oder qualifizierte Unterstützung für bestimmt Defizite zu suchen. Diese Gedanken finden durch die Umstrukturierung des Hochschulsystems mittlerweile im Alter von 20 – 25 Jahren statt und nicht im Alter

von 30-35 Jahren. Das in der Bologna-Reform festgelegte Ziel, die Mobilität der Studierenden zu fördern, gestaltet sich immer noch schwierig. Der Gedanke das Studium international auszubauen, ist gerade in Zeiten der Globalisierung ein wichtiger Punkt, denn es steigert die interkulturellen Fähigkeiten und bringt Studierende dazu selbstständig zu werden und Eigeninitiative zu ergreifen. Jedoch zeigt die Realität, dass nur wenige Studiengänge ein Auslandssemester integrieren und die meisten Studierenden es vorziehen ihr Bachelorstudium in Deutschland zu absolvieren. Grund dafür ist in erster Linie, dass die Leistungen, die während eines Auslandssemesters erbracht wurden immer noch nicht vollständig anerkannt werden. Ein weiterer Grund ist, dass die Module im Bachelorstudium meist eng gesteckt sind, sodass ein Auslandsaufenthalt nicht in Erwägung gezogen wird (Bensberg & Messer, 2010).

Trotz der vorher genannten positiven Aspekte haben Hochschulen und Universitäten mit der Kritik zu kämpfen, dass die Qualität der Studienabschlüsse bedenklich sei. Das neue Hochschulsystem wird selbst in der Wirtschaft nur eingeschränkt akzeptiert. Viele Unternehmen wollen keine Bachelorabsolventen einstellen, da sie den Bachelorabschluss eher skeptisch sehen. Aus diesem Grund ziehen viele Studierende schon zu Beginn des Bachelorstudiums ein anschließendes Masterstudium in Betracht, das wiederum höheren Druck auslöst, da ein bestimmter Notenschnitt im Bachelor eine essenzielle Voraussetzung für den Beginn eines Masterstudiums ist (Bensberg & Messer, 2010). Die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge führt zudem zu hohen Studienabbruchquoten. Mit der Umstrukturierung des Hochschulsystems sollte die Dropout-Quote gesenkt werden, dennoch zeigt sich, dass die Zahl der Studienabbrecher gleich geblieben ist. Gerade im Bereich der Ingenieurswissenschaften sind die *Dropout-Quoten* hoch. Diese Tatsache wirft kein gutes Licht auf die Bologna-Reform, da es möglicherweise zeigt, dass es den deutschen Hochschulen und Universitäten nicht ausreichend gelingt, die Entwicklung von bestimmten Fähigkeiten zu unterstützen und entsprechende Potenziale von Studierenden zu erkennen (Arnold, 2015).

Die Gründe für den Studienabbruch seitens der Studierenden liegen darin, dass die Module im Stundenplan zu eng beieinander liegen und es nicht genügend Möglichkeiten bei der Wahl der Module gibt. Darüber hinaus müssen die Studierenden eine große Anzahl an Leitungsnachweisen im Laufe ihres Studiums erbringen, wodurch sich viele der Studierenden überfordert fühlen. Die Arbeitsüberlastung ist demnach ein weiterer Kritikpunkt der Bologna-Reform, da die Studiengänge inhaltlich überfüllt sind. Zum Teil wurden die Inhalte der damaligen Diplom- und Magisterstudiengänge mit zusätzlichen Themenbereichen an das zeitlich begrenzte Bachelorstudium angepasst, wodurch die Lerninhalte angestiegen sind. Neben der

inhaltlichen Dichte wird der Aspekt der Verschulung genannt. In vielen Studiengängen mangelt es an Wahlmöglichkeiten, sodass die Studierenden ihre persönlichen Neigungen nicht einbringen können. Die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge sollte den Menschen aus sozial schwächeren Gesellschaftskreisen außerdem die Chance zum Studieren ermöglichen, jedoch konnte dies bis jetzt nicht erreicht werden. Grund hierfür ist vor allem die mangelnde finanzielle Unterstützung. Studierende müssen neben ihrem Studium arbeiten, um sich das Studium finanzieren zu können. Die führt zwangsläufig zu einer Doppelbelastung (Bensberg & Messer, 2010).

2.2 Stress

Stress ist in der heutigen Zeit sehr präsent. Jeder Mensch kommt immer wieder mit Stress in Kontakt, sei es durch die Arbeit, Studium, Schule, Kindergarten, Familie oder durch die Freizeit. Stress kann für Menschen zu einer großen Belastung werden und sollte daher frühzeitig erkannt und bekämpft oder gar verhindert werden. Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit der Begriffserklärung und den wichtigsten Stresstheorien.

2.2.1 Definition von Stress

Stress ist ein weit verbreiteter Begriff, der sich wie folgt definieren lässt:

> „Stress ist das Reaktionsmuster eines Organismus auf Stimulusereignisse, die dessen Gleichgewicht stören und dessen Fähigkeit, die Einflüsse zu bewältigen, stark beansprucht oder übersteigt“ (Gerrig & Zimbardo, 2008, S. 468).

Stress entwickelt sich meist durch einen Stressor und einer Stressreaktion. Der Stressor ist in diesem Fall der Auslöser, der wiederum zu einer Stressreaktion führen kann. Der Auslöser für eine Stressreaktion kann von Mensch zu Mensch sehr stark variieren, sodass es immer zu unterschiedlichen Stressreaktionen kommen kann, wobei nicht jeder Stressor zwangsläufig zu einer Stressreaktion führen muss. Grundsätzlich ist zu beachten, dass es eine Menge Situationen gibt, die Stress hervorrufen können, aber nicht bei jeder vermeintlichen Stresssituation führt diese beim Menschen zu einer Stressreaktion. Inwieweit ein Stressor eine Stressreaktion beim Menschen auslöst, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab. Hierbei muss der Zeitraum, die Stärke und die Häufigkeit des Stressors in Verbindung mit den jeweiligen Erfahrungen des Menschen und den entsprechenden Copingstrategien, die dem Menschen zur Verfügung stehen, in Verbindung gebracht werden (Wittchen & Hoyer, 2011). Menschen reagieren auf Stress durch ihre individuellen Ressourcen sehr unterschiedlich. Dabei lassen sich die Ressourcen in sachliche, individuelle und soziale Ressourcen einteilen. Unter sachliche Ressourcen fallen hauptsächlich die finanziellen

Ressourcen. Zu den individuellen Ressourcen zählen die eigenen Fähigkeiten, Werte, Interessen und die Motivation. Die sozialen Ressourcen umfassen die Unterstützung von dem Partner, der Familie und Freunden. Diese Ressourcen sind im Hinblick auf die Bewertung und Bewältigung von Stresssituationen essenziell und führen zu ganz unterschiedlichen Stressreaktionen beim Menschen (Gerrig & Zimbardo, 2008).

2.2.2 Stresstheorien

Walter Cannon (1871-1945) hat sich Anfang des 20. Jahrhunderts als erster Wissenschaftler mit der Reaktion von Menschen und Tieren bei drohender Gefahr beschäftigt. Dabei stellte sich heraus, dass sowohl bei Menschen als auch bei Tieren in Stresssituationen bestimmte Vorgänge in den Nerven- und Drüsensystemen ablaufen, die es ermöglichen, dass sich das Lebewesen den Stresssituationen stellt und kämpft oder wegläuft und sich aus der Gefahr befreit. In diesem Zusammenhang spricht Cannon von einer *Kampf-oder-Flucht-Reaktion (fight or flight reaction)*. Der Hypothalamus spielt in dieser Stressreaktion eine entscheidende Rolle, da er das autonome Nervensystem navigiert und die Hirnanhangdrüse in Gang bringt. Das autonome Nervensystem ist in Stresssituationen sehr wichtig, da es nicht nur die Vorgänge der einzelnen Körperorgane steuert, sondern auch den Adrenalinfluss anstößt (Gerrig & Zimbardo, 2008).

Im Rahmen der physiologischen Stressforschung gab es einen weiteren Forscher der sich ebenfalls mit den Folgen von fortbestehendem Stress auf den Organismus beschäftigte. Hans Selye (1907 – 1982) stammte aus Österreich und arbeitete in der Endokrinologie. Selye hat ebenfalls eine Theorie zum Thema Stress entwickelt, die besagt, dass viele Stressauslöser einen identischen Effekt oder generell physische Folgen auslösen können. Stressoren erfordern eine adäquate Adaption das heißt eine Anpassung. Durch die Anpassung muss sich das Lebewesen wieder wohlfühlen. Der zentrale Punkt ist hierbei, dass die Homöostase insgesamt wieder hergerichtet wird. Seyle bezeichnete seine Stresstheorie als *das allgemeine Adaptionssyndrom*. Hierbei wird illustriert, wie ein Lebewesen auf bestimmte Stressoren reagiert. Das allgemeine Adaptionssyndrom setzt sich aus drei Stufen zusammen, die im Folgenden erklärt werden. Die erste Stufe des allgemeinen Adaptionssyndroms ist die sogenannte *Alarmreaktion*. Bei diesen Alarmreaktionen handelt es sich um kurzzeitige Abschnitte der Erregungen des Körpers, die das Lebewesen für energische Handlungen vorbereitet. Wenn sich ein Stressor über eine längere Zeit erstreckt, erfolgt der Übergang auf die zweite Stufe des allgemeinen Adaptionssyndroms, die Stufe des *Widerstands*. Auf dieser Stufe kann der Körper angemessen mit der Erregung umgehen. Wenn auf dieser Stufe zusätzlich noch andere kleinere Stressoren hinzukommen, kann das Lebewesen diesen noch standhalten. Sollte der Stressor

dennoch über einen längeren Zeitraum anhalten oder sehr stark sein, kann der Organismus dies nicht mehr durch seine Ressourcen kompensieren und dies führt schlussendlich zur dritten Stufe des allgemeinen Adaptionssyndroms, der *Erschöpfung*. Die Erschöpfung kann weitreichend, negative Folgen für die ordnungsgemäßen Abläufe im Immunsystem mit sich bringen (Gerrig & Zimabrdo, 2008). Allgemein beschreibt Seyle Stress genau genommen als eine „unspezifische Reaktion des Körpers auf jede Anforderung, die an ihn gestellt wird“ (Seyle, 1977, S.38). Ein wichtiger Aspekt, den Seyle (1977) in diesem Zusammenhang erklärt, ist der Unterschied zwischen Eustress und Distress. Als Eustress wird der Stress bezeichnet, der auf Basis von positiven Ereignissen entsteht. Stress kann demnach nicht nur negativ sein. Er kann den Organismus ebenso positiv anregen (Seyle, 1977). Ein Beispiel für Eustress ist das Sport treiben. Letztlich ist der Körper gestresst, aber durch das Sport treiben fühlen wir uns vital und wohl. Aus diesem Grund nehmen wird das Sport trieben nicht als Stress wahr. Distress bildet demzufolge das Gegenstück zum Eustress. Distress ist der Stress den Lebewesen infolge von negativen Ereignissen entwickeln. Diese Art von Stress ist in der Gesellschaft weit verbreitet, da Menschen Stress vornehmlich negativ bewerten (Schmid, 2003).

Neben den physiologischen Stresstheorien von Cannon und Selye gibt es weitere zentrale Theorien zur Entstehung von Stress. Hierbei handelt es sich einerseits um das reizorientierte Modell, in dem der *Stress als Reiz* und andererseits das reaktionsorientierte Modell, in dem der *Stress als Reaktion* aufgefasst wird. Anknüpfend wird sowohl das reizorientierte als auch das reaktionsorientierte Modelle näher beschrieben. Im Rahmen des reizorientierten Stressmodells werden die Stressreize in Beziehung mit den Einflüssen der Umwelt wie zum Beispiel Umweltkatastrophen, soziale Isolation, Krankheiten oder Sterbefälle gesetzt. Diese Beispiele nehmen Bezug auf dauerhafte Schädigungen, die mittels der Umwelt verursacht werden. Stress hängt daher von externen Ereignissen ab, die eine Störung bzw. Schädigung bewirken können. Bei Menschen, die gehäuft, negative, externe Ereignisse erlebe, kann die Wahrscheinlichkeit steigen, körperlich oder geistig krank zu werden. Bezüglich dieser Stresstheorie wird weder Rücksicht darauf genommen, ob es sich um positive oder negative Ereignisse handelt, noch wie die entsprechende Person die Ereignisse wahrgenommen, beurteilt oder verarbeitet hat (Menn, 2014). Das reizorientierte Stressmodell achtet nicht auf interne Beweggründe, Überlegungen und Gefühlszustände, die eine ausgleichende Wirkung auf die externen Ereignisse haben können (Lazarus & Launier, 1981). Anders als bei dem reizorientierten Modell kann der Stress im reaktionsorientierten Modell als Feedback beziehungsweise Reaktion auf Ereignisse in der Umwelt gesehen werden. Der Organismus reagiert hierbei auf

störende Umweltbedingungen. In diesem Zusammenhang lässt sich das allgemeine Adaptionssyndrom von Seyle wiedererkennen, da der Organismus sich gegen störende Umwelteinflüsse wehrt (Menn, 2014). Stress als Reiz und Stress als Reaktion können nur bedingt getrennt betrachtet werden, da Stress grundsätzlich sowohl einen Reiz als auch eine Reaktion enthält, die in einer Wechselbeziehung stehen (Lazarus & Launier, 1981).

Eine weitere sehr bekannte, anerkannte und wichtige Theorie der Stressforschung, die nicht außer Acht gelassen werden darf, ist das kognitiv-transaktionale Stressmodell von Lazarus (Frost & Mierke, 2013). Lazarus (1922-2002) war ein amerikanischer Psychologe, der verstärkt den Stress und die emotionalen Prozesse erforschte (Schmid, 2003). Der Kern seiner Stresstheorie besteht darin, dass Stress dadurch zustande kommt, dass die vorhandenen Ressourcen eines Menschen bei bestimmten Anforderungen nicht ausreichen oder gar fehlen. Wenn die Anforderungen demnach höher sind als die vorliegenden Ressourcen des Menschen, dann entsteht Stress (Frost & Mierke, 2013). Stress kann im Wesentlichen auf die subjektive Bewertung des Individuums zurückgeführt werden. Hierbei kann es passieren, dass die Beziehung zwischen Person und Umwelt unterschiedlich empfunden wird. Ein echter Stresszustand ist allerdings erst dann vorhanden, wenn der Mensch eine Gegebenheit aufgrund einer kognitiven Bewertung als Stress empfindet (Schmid, 2003). In diesem Zusammenhang wird zunächst von der *primären* Stressbewertung gesprochen oder anders ausgedrückt *primary appraisal*. Auf dieser Stufe wird festgelegt, inwieweit ein bestimmtes Geschehen in Bezug auf das Wohlgefühl als relativ unwichtig, wohltuend oder stressig eingestuft werden kann. Löst die Situation im weiteren Verlauf Stress bei der Person aus, wird diese Situation in drei weitere Bereiche unterteilt. Dabei wird zwischen der Herausforderung, Bedrohung und Schädigung differenziert (Lazarus & Folkman 1987).

Die Herausforderung bezieht sich auf ein in der Zukunft liegendes Stressgeschehen, wodurch der Mensch die Möglichkeit bekommt, sich individuell weiterzuentwickeln. Die Bedrohung steht im Zusammenhang mit einem zukünftigen Stressgeschehen oder einer Beeinträchtigung. Im Rahmen der Schädigung hat der Mensch schon ein Ereignis erlebt, das ein Defizit verursacht hat. Die Bedrohung und Schädigung sind demnach mit negativen Gefühlen, wie zum Beispiel Angst, Panik oder Wut verbunden, wobei die Herausforderung tendenziell mehr mit positiven Gefühlen wie Freude in Verbindung gebracht wird (Folkman, 1984;Lazarus, 1981). Wenn eine Situation demnach als Bedrohung, Herausforderung oder Schädigung bewertet wird, folgt der primären Beurteilung eine sekundäre Beurteilung, besser bekannt als *secondary appraisal*. Die sekundären Beurteilungsprozesse bieten der betroffenen Person Informationen über

ihre Möglichkeiten der Bewältigung der Situation. Hierbei spielt neben dem persönlichen Wohlgefühl die Bewertung der persönlichen Ressourcen eine ganz relevante Rolle, da diese Ressourcen dazu beitragen können, die Stresssituation erfolgreich zu bewältigen. Die Beurteilungsprozesse halten sich im Hinblick auf die Bewältigungsstrategien an verschiedene Konzepte der Erwartung. Einerseits an die *Ergebniserwartung* und andererseits an die *Wirksamkeitserwartung*. Im Anschluss an die primären und sekundären Bewertungsprozesse erfolgen die Neubewertungen, die als *reappraisals* bekannt sind. Diese gleichen sich vom Inhalt mit den primären und sekundären Bewertungsprozessen, wobei die Neubewertungen temporal versetzt auftreten. Dabei werden immer wieder Feedback-Schleifen gebildet. Demnach kann es zu einer Neubewertung der Situation kommen, wenn entsprechend weitere Fakten bezüglich der Stresssituation bekannt werden (Lazarus & Folkmann, 1987). Prinzipiell hat Lazarus seine Stresstheorie eher in die Kategorie der Emotionen, als in die Stressforschung, eingeordnet, da er die Emotion als eine umfassende Konzeption begreift, die sowohl Adaptation, als auch die Motivation und die Kognition einschließt (Lazarus, 1998a).

2.3 Stress: Bewältigung (Coping)

Ob Stress am Arbeitsplatz, zu Hause, im Studium oder in der Schule, eines haben alle Stresssituationen gemeinsam – sie müssen bewältigt werden. Daher brauchen Menschen hilfreiche Strategien, um mit Stress erfolgreich umgehen zu können. Nachfolgend wird der Begriff der Bewältigung näher erläutert und eine entsprechende Theorie zur Bewältigung dargelegt.

2.3.1 Definition und Theorie der Bewältigung (Coping)

Die vorher geschilderten Stresstheorien beschäftigen sich nicht nur mit der Entstehung von Stress, sondern auch mit der Bewältigung (Coping) von Stresssituationen. Dabei lässt sich der Begriff der Bewältigung wie folgt definieren: Im Allgemeinen wird unter Bewältigung „die Art und Weise wie wir mit Anforderungen umgehen“ (Vollrath, 1988 S.47) verstanden. Nach Lazarus‘ Theorie hat die Bewältigung zwei zentrale Aufgaben: Zum einen soll die Situation, in der Stress ausgelöst wird, adäquat gemanagt werden und zum anderen sollte die damit verbundene gefühlsmäßige Reaktion geregelt werden. Aus diesem Grund beinhaltet die Bewältigung (Coping) fortlaufend einen problemlösenden Faktor und einen gefühlsmäßigen Faktor. Meistens bedingen sich diese beiden Faktoren im Kontext der Bewältigung gegenseitig, da anfänglich gute Resultate im Bezug auf die Bewältigung eines stressauslösenden Konflikts das Wohlbefinden vorteilhaft beeinflussen können. Dennoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass es ebenso unangenehme Situationen geben kann, die sich nicht

verändern lassen. Hierbei kann Bewältigung dahingehend helfen, dass schwierige Situationen schlichtweg akzeptiert werden (Lazarus & Launier, 1981). Prinzipiell lässt sich jedoch sagen, dass in einer Vielzahl von Stresssituationen einerseits die emotionale Bewältigung und andererseits die Problembewältigung angewandt werden, da der Effekt der Bewältigung in stressauslösenden Situationen beträchtlicher ausfällt, wenn die beiden Arten der Bewältigung gemeinsam eingesetzt werden (Siegler & George, 1983).

2.3.2 Bewältigung (Coping): Klassifizierung und Auswahl

Erste Ansätze der Klassifizierung von Bewältigung (Coping) haben Lazarus und Launier (1981) zu formulieren versucht. Dabei wurden die Copingstrategien in vier Bereiche eingeteilt. Diese umfassen die Informationssuche, die direkte Aktion, die Aktionshemmung und zu guter Letzt die intrapsychische Bewältigung. Im Rahmen der *Informationssuche* geht es um die Selektion wichtiger Eigenschaften der Stresssituation. Die Informationssuche hilft dabei, Zielvorstellungen zu fixieren und mögliche Hinweise bezüglich einer Lösung des Problems zu finden. Die Suche nach hilfreichen Informationen ist von großer Bedeutung, um die Stresssituation entsprechend bewältigen zu können. Im Zuge der *direkten Aktion* bemüht sich die betroffene Person darum, die Stresssituation durch Aktionen unter Kontrolle zu bekommen. Die Aufgabe der Aktionshemmung besteht darin, bestimmte Vorhaben zu unterdrücken, um in der stressigen Situation keine Schädigung zu verursachen. Die intrapsychische Bewältigung schließt alle geistigen Abläufe des Menschen ein. Dabei wird versucht, die Gefühle entsprechend zu lenken oder die Probleme abzuwehren. Diese Klassifizierung der Bewältigung könnte einerseits bei der *problemorientierten* Bewältigung angewandt werden, andererseits aber auch bei der *emotionsorientierten* Bewältigung Anwendung finden (Vollrath, 1988). Dennoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Lazarus zu dieser Klassifizierung keinen endgültigen Leitfaden erstellt hat (Menn, 2007). Um Stressaktionen demnach zu bewältigen, brauchen Betroffene die vorher genannten Formen der Bewältigung. Inwieweit sich Personen die Informationssuche, die direkte Aktion, die Aktionshemmung oder die intrapsychischen Bewältigung zu Nutze machen, kann nach Lazarus‘ Meinung durch vier Kriterien beeinflusst werden. Bei diesen Kriterien handelt es sich um den *Grad der Ungewissheit, der Bedrohung, der Hilflosigkeit* und *die Vorlage eines Konfliktes.* Der Grad der Ungewissheit ist zwangsläufig mit einer erhöhten Informationssuche verbunden. Sollte dieser allerdings nicht ausreichen, führt dies im weiteren Verlauf zur intrapsychischen Bewältigung, in dem die Person die Stresssituation zum Beispiel meidet. Sollte der Grad der Bedrohung in Stresssituationen ansteigen, resultiert die Bewältigung der betroffenen Person möglicherweise in Angst oder Panik. Die

Hilflosigkeit kommt zustande, wenn die betroffene Person im Rahmen der sekundären Bewältigung nicht fähig ist eine direkte Aktion durchzuführen und es zu einer Schädigung kommt. Um Hilflosigkeit zu umgehen, sollte die betroffene Person daher Imstande sein, eine direkte Aktion vorzunehmen oder die Stresssituation zu akzeptieren und erneut zu beurteilen. Wenn ein Konflikt vorliegt kann es sein, dass dies eine Schädigung nach sich zieht. Aus diesem Grund können direkte Aktionen zur Bewältigung von Stress meist nicht durchgeführt werden (Lazarus & Launier, 1981). Allgemein lässt sich sagen, dass die vorhandenen Wahlmöglichkeiten immer an die kognitiven Beurteilungen der Person geknüpft sind, die wiederum von Eigenschaften der jeweiligen Person und der sozialen Umgebung bestimmt werden (Menn, 2007).

2.4 Ressourcen

Ressourcen spielen im Zusammenhang mit der vorher beschriebenen Stressentstehung und der Stressbewältigung eine zentrale Rolle. Jeder Mensch verfügt über gewisse Ressourcen, die ihm helfen, Stress erfolgreich zu bewältigen, ohne dass es negative Auswirkungen auf den Organismus hat. Der nachfolgende Abschnitt definiert den Begriff „Ressourcen“ und beschreibt die unterschiedlichen Arten von Ressourcen.

2.4.1 Ressourcen: Definition, Arten und Kontext zum Studium

Ressourcen bilden eine wichtige Grundlage, wenn es um die Bewältigung von Stress geht. Dabei stellt sich die Frage, wie sich Ressourcen definieren lassen und über welche Arten von Ressourcen der Mensch verfügt. Letztlich wurde der Begriff *Ressource* bisher meist im Rahmen von Stresstheorien in Verbindung gebracht und unterstützte dabei mögliche Schwierigkeiten des Menschen ordnungsgemäß zu bewältigen. Gegenwärtig wird der Begriff *Ressource* weitläufiger betrachtet, in dem es in Verbindung mit *Bedingungen* gebracht wird. Bedingungen, die grundsätzlich erforderlich sind, um das Wohlbefinden eines Menschen aufrechtzuerhalten (Bachmann, Berta, Eggli & Hornung, 1999). Wenn es um die Verfügbarkeit von Ressourcen und ihre Anwendung geht, übernehmen Menschen einen entscheidenden Part, da Ressourcen nicht zufällig zugeteilt werden. Wenn ein Mensch daher im Besitz zahlreicher, nützlicher Ressourcen ist, sind diese Menschen zwangsläufig besser gegen Konflikte und Komplikationen geschützt, als Menschen denen es an positiven Ressourcen mangelt. Diese Menschen werden in stressauslösenden Situationen empfindlicher sein (Hobfoll, 1998). Zudem kann zwischen sozialen und personalen Ressourcen unterschieden werden. Die *sozialen Ressourcen* umfassen beispielsweise das soziale Netz und die soziale Unterstützung von Menschen. Besonders die sozialen Ressourcen spielen im Zusammenhang mit dem Studium eine bedeutsame Rolle.

Dadurch haben Studierende die Möglichkeit sich bei Studienfächern gegenseitig zu unterstützen und gemeinsam auch neben dem Studium Aktivitäten zu unternehmen (Bachmann et al., 1999). Neben den sozialen Ressourcen spielen die *personalen Ressourcen* eine wichtige Rolle. Hierbei handelt es sich um individuelle beziehungsweise interne Eigenschaften, welche die Aufgabe besitzen, die Gesundheit des Menschen zu erhalten oder wenn möglich zu steigern (Filipp & Aymanns, 1987). Zu den personalen Ressourcen eines Menschen zählen beispielsweise der *Selbstwert, der Optimismus* und *die Selbstwirksamkeit,* die im Folgenden kurz erläutert werden. Der Selbstwert beziehungsweise das Selbstwertgefühl ist eine allgemein optimistische oder eher pessimistische Haltung gegenüber der eigenen Person, der im Zentrum des Selbstkonzeptes verankert ist (Bachmann et al., 1999). Optimismus beschreibt im Wesentlichen eine Erwartung, dass sich alles im Leben vorteilhaft entfaltet. Zuversichtliche Menschen sind der Überzeugung, dass Ziele erreichbar sind und Probleme bewältigt werden können. Daher gehen zuversichtliche Menschen an Dinge meist motivierter heran und kapitulieren bei Problemen eher weniger (Scheier & Carver, 1992).

Die Selbstwirksamkeit definiert sich dahingehend, dass Menschen der Annahme sind, in zahlreichen Situationen über die notwendigen Kenntnisse zu verfügen, um in der jeweiligen Situation mit angemessenen Mittel reagieren zu können. Die personalen Ressourcen übernehmen im Kontext mit dem Studium eine wichtige Rolle. Dabei wird zwischen dem Selektions- und Sozialisations-Ansatz unterschieden. Der Selektions-Ansatz besagt, dass tiefgreifende Charaktereigenschaften von Studierenden zu Beginn des Studiums nicht nur die Wahl des Studienfachs, sondern auch die Grundhaltung gegenüber dem Studium beeinflussen. Während des Studiums helfen die Charaktereigenschaften bei der Umsetzung der Studieninhalte und der Überwindung von studentischen Anforderungen. Studierende, die aufgrund ihrer ausgeprägten Charaktereigenschaften sehr optimistisch eingestellt sind, werden im Studium leichter mit schwierigen Studienanforderungen umgehen als eher pessimistisch eingestellte Studierende (Bachmann et al., 1999). Während im Rahmen des Selektions-Ansatzes gut ausgeprägte Charaktereigenschaften von Studierenden die Wahl und Bewältigung des Studienfachs beeinflussen, zeigt der Sozialisations-Ansatz wie Studierende sich während der Studienzeit entwickeln. Dabei geht es sowohl um den Erwerb von qualifizierten Kompetenzen als auch um die Entwicklung einer individuellen Identität. Beide Ansätze sind für die Absolvierung des Studiums relevant (Bakman, 1993). Weitere Ressourcen, die Studierenden zur Verfügung stehen, sind die persönlichen Zielvorstellungen und Träume. Diese sind mit einer gewissen Motivation verbunden. Dabei ist es wichtig, dass Studierende in ihrem Studienverlauf einen Ausgleich

zwischen ihren Wünschen und Verpflichtungen schaffen. Einerseits sollten Studierende ihren Leistungspflichten nachkommen aber gleichzeitig auch ihren Alltag mit entspannenden Aktivitäten gestalten. Studierende sollten eine gesunde Balance finden, um Unzufriedenheit und Stress zu vermeiden (Püschel, 2010).

2.5 Zeitmanagement

Zu Beginn des Studiums wird Studierenden immer ein angemessenes Zeitmanagement nahegelegt, welches dazu dient, dass Studium ohne Stress bewältigen zu können. Der folgende Abschnitt beschäftigt sich näher damit wie sich Zeit und Arbeit richtig planen lassen.

2.5.1 Zeitmanagement im Studium

Durch die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge scheint Zeit kostbarer geworden zu sein. Die Studieninhalte, die vorher in neun bis 12 Semestern gelehrt wurden, werden in Zeiten der Bologna-Reform, in Bezug auf die Absolvierung eines Bachelorstudiums, innerhalb von sechs bis sieben Semestern gelehrt. Während Zeitmanagement früher vor allem im Zusammenhang mit Managern stand, wird das Zeitmanagement im Kontext des Studiums immer wichtiger. Um Druck und Stress im Studium zu vermeiden, kann ein angemessenes Zeitmanagement sehr sinnvoll sein. Während der Studienzeit haben Studierende einigermaßen viel Zeit für ihre Aufgaben. Dabei können sich die Studierenden die Zeit zur Bearbeitung der Aufgaben in weiten Teilen selbstständig einteilen, dennoch müssen gewisse Termine verbindlich eingehalten werden. Über eine lange Zeit haben Studierende demnach das Gefühl, dass sie die Möglichkeit besitzen, ihre Aufgaben erfolgreich ohne Stress durchführen zu können. Wenn die Zeit zum Abgabetermin näher rückt, wächst der Druck der Studierenden, da sie nun alle Aufgaben parallel bewerkstelligen müssen. Die Einteilung der Zeit sollte daher gut geplant werden, denn dadurch können Aufgaben in einer Zeit bewältigt werden, die der Studierende bestimmt, sodass ebenso für Entspannung und Freizeitaktivitäten ausreichend viel Zeit bleibt. Studierende blenden die Vorteile von einer adäquaten Planung meist aus, da sie der Meinung sind, sich durch eine strenge Organisation einzuschränken. Dabei hat eine gute Planung durchaus Vorteile. Sie schafft Freiraum und Übersichtlichkeit für bestimmte Entscheidungen. Grundsätzlich geht es im Zeitmanagement darum, dass der Plan als Orientierungshilfe dient, sodass Druck und Stress keine Chance haben. Das Ziel des Zeitmanagements ist es, dass Studierende im Rahmen einer guten Planung mit der verfügbaren Zeit und ihren individuell vorhandenen Ressourcen adäquat umgehen können. Dabei sollten Studierende die Zeit für die wesentlichen Aufgaben gut abschätzen können (Püschel, 2010). Dies erfordert ein gewisses Gespür, da jeder

Mensch anders ist. Es ist daher kaum möglich ein gutes Zeitmanagement innerhalb von zwei Tagen zu erreichen. Dies erfordert ein bisschen Zeit. Im Rahmen des Studiums eignet sich eine Einteilung der Zeit in drei Bereiche: Lernzeit, Freizeit und Alltagszeit. Im Folgenden werden die drei Bereiche näher beschrieben (Bensberg & Messer, 2010).

Die Lernzeit ist die Zeit, die die Studierenden einerseits in Vorlesung oder Seminaren verbringen und andererseits zum Selbststudium genutzt wird. Im Rahmen des Selbststudiums sollen die Vorlesungen vor- und nachbereitet werden. Diese stellen keine Pflicht des Studiums dar, ist allerdings empfehlenswert. Studierende sollten dann eigenständig studieren, wenn sie sich am muntersten fühlen. Neben der Lernzeit ist die Freizeit zum Ausgleich sehr wichtig. Hierbei kann zwischen spontanen oder planmäßigen Freizeitaktivitäten unterschieden werden. Unter planmäßigen Freizeitaktivitäten fallen meist die sportlichen Aktivitäten im Verein. Allgemein haben körperliche Aktivitäten eine positive Wirkung auf die geistigen Aktivitäten. Sie geben dem Körper den nötigen Ausgleich und damit neue Energie für geistige Tätigkeiten. Bei einem guten Zeitmanagement lässt sich die Lernzeit mit der Freizeit gut vereinbaren. Beim Zeitmanagement sollte ebenso die Alltagszeit berücksichtigt werden. In dieser Zeit fallen meist Haushaltstätigkeiten oder offizielle Termine. Diese sollten, wenn möglich, in die Zeit gelegt werden, in denen eine geistige Tiefphase stattfindet. Gerade Freistunden während den Vorlesungen sollten effektiv zum Lernen in der Bibliothek genutzt werden, da die Wege nach Hause und zur Hochschule oder Universität viel Zeit in Anspruch nehmen und demensprechend nicht effektiv zum Lernen genutzt werden können, sondern zusätzlich Energie verbrauchen. Würde es Studierenden gelingen, sowohl die Lernzeit als auch die Frei- und Alltagszeit individuell auf diejenige Persönlichkeit zugeschnitten, zu managen, würde es die Studienzeit möglicherweise ein wenig erleichtern. Wenn keine Balance zwischen der Lern-, Frei und Alltagszeit geschaffen werden kann, führt die meist zu Druck und Stress (Bensberg & Messer, 2010).

2.6 Psychotherapeutische Beratungsstellen

Psychotherapeutische Beratungsstellen für Studenten und Studentinnen sind Einrichtungen, die an jeder Hochschule oder Universität eingerichtet sind und in den letzten Jahren immer mehr an Relevanz gewonnen haben. Sie sollen Studierenden Hilfestellungen geben, wenn sie Probleme haben. In den letzten Jahren ist die Zahl der Hilfesuchenden angestiegen. Die neusten Zahlen des Studentenwerks zeigen das 2012 ungefähr 28000 Studierende Einzelgespräche und 4100 Studierende Gruppengespräche beansprucht haben (Deutsches Studentenwerk, 2012). Häufige

Ursachen für die Inanspruchnahme einer psychotherapeutischen Beratungsstelle sind „ Arbeitsstörungen, Prüfungsängste, Schwierigkeiten beim Studienabschluss“ (Deutsches Studentenwerk, 2012). Nachfolgend wird die Entstehung von psychotherapeutischen Beratungsstellen kurz erläutert und ihre Aufgaben detailliert beschrieben.

2.6.1 Entstehung der psychotherapeutischen Beratungsstellen

Im Jahre 1951 wurde die erste psychotherapeutische Beratungsstelle an einer Universität in München eingerichtet (Studentenwerk München, 1995). Zu diesem Zeitpunkt war es jedoch eher eine Sprechstunde, als eine Beratungsstelle, an deren Entstehung die Studierenden jedoch größtenteils selbst mitgewirkt haben. Bereits zu dieser Zeit konnte ein Zusammenhang zwischen den Bedingungen im Studium und psychischen Beeinträchtigungen erkannt werden. Durch die Beteiligung der Studierenden selbst, sinkt die Angst Hilfe in Anspruch zu nehmen, da die betroffenen Studierenden sich immer noch unter Gleichgesinnten befinden, die ihre problematische Situation meist besser nachvollziehen können. Die Finanzierung der psychologischen Beratungsstellen erfolgt durch die Studienbeiträge der Studenten und Studentinnen, die an die Studentenwerke der universitären Einrichtung gezahlt werden. Dennoch erfolgt die Hilfe meist durch ein zentrales Studentenwerk im Bundesland, unter das eine Vielzahl von Universitäten gefasst wurde. Grundsätzlich hilft das Studentenwerk vor allem in Rahmen von materiellen Angelegenheiten, wie zum Beispiel BAFöG oder die Einrichtung von universitären Mensen, sodass die psychologische Betreuung ein umfangreiches Zusatzangebot des Studentenwerks darstellt. Dieses Angebot soll den Studierenden die Möglichkeit geben, bei studentischen Problemen Hilfe zu bekommen, damit die angefangene Hochschulausbildung mit Erfolg und ohne unnötige Zusatzsemester abgeschlossen werden kann. Universitäten ist es wichtig, dass Probleme im Studium ordnungsgemäß bewältigt werden, um so Studienabbrüche zu verhindern (Graf & Krischke, 2004).

2.6.2 Aufgaben der psychotherapeutischen Beratungsstellen

Die Studentenwerke und damit verbundenen psychotherapeutischen Beratungsstellen bieten den Studierenden eine umfangreiche psychologische Unterstützung an, wenn sie Probleme bei der Bewältigung ihres Studiums haben. Grundsätzlich lässt sich die psychologische Unterstützung in drei Bereiche einteilen, die nachfolgend näher beschrieben werden. Erstens bietet die Mehrheit der Universitäten und Hochschulen ihren Studenten ein umfangreiches Angebot an Schulungen „zum Erwerb oder zur Optimierung von Lern- und Studientechniken, zum Zeitmanagement, zur Erstellung von Referaten, Haus- und Diplomarbeiten“ (Graf & Krischke, 2004, S. 59) an. Diese

Schulungen gehören meist zu den Standardangeboten der Studienberatung und den psychologischen Beratungsstellen. Durch diese Angebote erlangen Studierende gute Fähigkeiten, die für die Absolvierung des Studiums hilfreich sein könnten. Des Weiteren können Studierende im Rahmen der psychologischen und psychotherapeutischen Beratungsstelle unterschiedliche Verfahren zur Entspannung in Anspruch nehmen (Graf & Krischke, 2004). Diese Verfahren umfassen meist physische oder mentale Entspannungsmethoden wie zum Beispiel Yoga, Progressive Muskelentspannung, Autogenes Training oder Meditation (Bensberg & Messer, 2010). Alle Verfahren dienen dazu, die Ängste vor den Prüfungen zu reduzieren, Stress zu bewältigen und wenn möglich die Leistung der Studierenden zu steigern. Bezüglich der wesentlichen psychotherapeutischen Unterstützungen von Beratungsstellen lassen sich deutliche Unterschiede zwischen den alten und neuen Bundesländern feststellen. Während die Universitäten in den alten Bundesländern das psychotherapeutische Angebot gleichrangig oder noch höher als die hilfreichen Techniken zum Studium und den Entspannungstechniken zur Stressbewältigung platzieren, zeigt sich in den neuen Bundesländern eine geringfügigeres Angebot an psychotherapeutischer Betreuung. Meist sind diese Angebote in den neuen Bundesländern weniger zu finden, weil sie nicht zum gewöhnlichen Angebot der Studentenwerke zählen. Die betroffenen Studenten in den neuen Bundesländern werden daher meist an ortsansässige Psychotherapeuten weitervermittelt (Graf & Krischke, 2004).

Zu Beginn einer psychotherapeutischen Beratung muss das Anliegen der Studierenden geklärt werden. Gerade dieser Erstkontakt stellt für den weiteren Verlauf eine wichtige Grundlage da, um festzustellen, warum der betroffene Studierende eine psychotherapeutische Beratung in Betracht zieht. Stellt sich im Erstkontakt heraus, dass der psychische Spannungszustand aufgrund von studienbegleiteten Angstgefühlen oder Schwierigkeiten bei der Bewältigung des Arbeitsumfangs besteht, werden den betroffenen Studierenden Arbeitskreise und Trainings empfohlen. Hierbei lernen die Betroffenen die bereits erwähnten Lern- und Studientechniken sowie ein angemessenes Zeitmanagement, das ihnen helfen soll, ihre Krise zu überwinden. Werden bereits bei dem Erstkontakt und im weiteren Verlauf des Gesprächs tiefgreifende Probleme festgestellt, muss eine umfangreiche Diagnostik vorgenommen werden. Dabei geht es in erster Linie darum, notwenige Informationen wie zum Beispiel biografische Daten, bisherige Erfahrungen und Gedanken, die der betroffene Studenten oder die Studentin hat, zusammenzutragen. Im Rahmen der Sitzungen wird überwiegend mit den zur Verfügung stehenden Ressourcen der betroffenen Person gearbeitet. Dabei erlernen sie hilfreiche Problemlösestrategien. Meist reicht eine minimale Anzahl an Sitzungen, um den Studierenden neuwertige Sichtweisen

aufzuzeigen und ihr nötiges Selbstvertrauen zu steigern um zukünftige Stresssituationen besser bewältigen zu können (Graf & Krischke, 2004).

3 Forschungsstand und explorative Fragen

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit den bisherigen Studien zum Thema und den explorativen Fragen, die im Zusammenhang mit dem Titel der Arbeit beantworten werden sollen.

3.1 Bisherige Studien

Bisher gibt es nur bedingt Forschungsansätze, die sich mit dem Zusammenhang zwischen dem Bologna-Prozess, Stress und Coping von Studierenden beschäftigt haben. Dennoch gibt es Studien, die in den letzten Jahren das Stresserleben bei Studierenden untersuchten.

Aus der Forsa-Umfrage zum Thema „Stresserleben bei Studierenden“, die von der Techniker Krankenkasse (2012) durchgeführt wurde, resultiert, dass die Studierenden zum größten Teil gelegentlich beziehungsweise häufig gestresst sind. Als Ursache für den Stress geben die Studierenden in der Forsa-Umfrage am häufigsten Prüfungsstress, Zeitdruck und finanzielle Sorgen an. Dabei äußert sich dieser Stress bei den Studierenden laut der Studie meist durch Nervosität, Erschöpfung gefolgt von Kopfschmerzen und Schlafstörungen. Laut der Forsa-Umfrage bewältigen die Studierenden den Stress vorzugsweise, indem sie Sport treiben. Hierbei zeigt sich aber, dass Studierende zum Zeitpunkt der Umfrage im Jahr 2012 auch Zigaretten, Alkohol und Psychopharmaka geringfügig nutzten, um den Stress im Studium zu bewältigen. Studierende, die an der Forsa-Umfrage teilnahmen, nannten im Zusammenhang mit den Bologna-Reformen, dass die Verkürzung der Studienzeit zum Stress führen würde und durch die Umstrukturierung der Studiengänge wenig Freizeit zur Verfügung stehen würde. Zusätzlich beschweren sich mehr als die Hälfte der Befragten, dass es kaum Toleranz zur Entwicklung der Identität geben würde (Techniker Krankenkasse, 2012).

Die HISBUS-Befragung von Ortenburger aus dem Jahr 2013 beschäftigte sich mit den möglichen Schwierigkeiten während der Studienzeit und den eingesetzten Bewältigungsstrategien von Studierenden. Diese Befragung beschränkte sich auf Bachelorstudenten, die ihr Erststudium absolvieren. Dabei wurde herausgefunden, dass der Stress im Laufe des Studiums steigt und sich Studentinnen deutlich häufiger gestresst fühlen als Studenten. Dennoch sieht sich der größte Teil in der Lage, den Stress selbst bewältigen zu können. Auf die Frage, was Studierende mit Stress verbinden, lautet die Antwort meist Zeit- und Leistungsdruck, dicht gefolgt von Überforderung. Um den Stress zu bewältigen, nennen viele Studierende in der Befragung Sportaktivitäten und Unternehmungen mit Freunden sowie Schlafen.

Hinsichtlich der Inanspruchnahme von studentischen Beratungsangeboten zeigt sich, dass über die Hälfte der Studierenden auf eine Beratung verzichten (Ortenburger, 2013).

3.2 Explorative Fragen

Angelehnt an die bisherigen Ergebnisse der Umfragen der Techniker Krankenkasse (2012) und von Ortenburger (2013) wird in dieser Arbeit versucht, dass Thema „Studium als Stressfaktor – Zusammenhang zwischen Bologna-Reform, Stress und Coping bei Studierenden“ durch die folgenden explorativen Fragen näher zu untersuchen.

Zu Beginn wird der Frage nachgegangen, ob es weiterhin ein Unterschied zwischen Studentinnen und Studenten bezüglich des Stressempfindens im Studium gibt, da laut den bisherigen Ergebnissen der Techniker Krankenkasse (2012) und der HISBUS-Befragung von Ortenburger (2013) die Studentinnen eine höhere Belastung empfinden als die Studenten. Aus diesem Grund ergibt sich folgenden Frage:

F1: Gibt es Unterschiede zwischen Studenten und Studentinnen bezüglich des Stressempfindens im Studium?

Da es bisher kaum Untersuchungen gibt, in denen festgestellt wurde, welche expliziten Situationen im Studium für Studierenden zur Belastung führen, wird der Frage nachgegangen:

F2: In welchen Situationen fühlen sich Studierende im Studium am meisten gestresst?

Da Belastungen prinzipiell unterschiedliche physische Symptome zeigen können, ist es wichtig zu erfahren, wie sich der Stress im Studium auf den Körper eines Studierenden auswirkt. Daher soll eine Antwort auf die folgende Frage ermittelt werden:

F3: Welche physischen Symptome zeigen Studierende im Rahmen des Stressempfindens?

Des Weiteren bilden im Rahmen dieser Thematik die Ressourcen einen Schwerpunkt der Untersuchung. Hierbei wird der Frage nachgegangen:

F4: Welche Ressourcen nutzen Studierende, um mit dem Studienstress umzugehen?

Angesichts der auftretenden Kritik über den Aufbau des Studiums in Zeiten der Bologna-Reform sollen im Rahmen der empirischen Arbeit Verbesserungspotenziale untersucht werden. Da bisher keine Verbesserungspotenziale seitens der Studierenden ermittelt wurden, sollen diese durch folgende Frage identifiziert werden:

F4: Welche Verbesserungspotenziale sehen Studierende in ihrem Studium?

Wie bereits im Theorieteil erläutert, wird zudem die Frage erforscht, ob Studierende sich bei Stress im Studium externe Hilfe bei psychotherapeutischen Beratungsstellen der Universitäten und der Hochschulen suchen oder ob dies eher weniger in Betracht gezogen wird.

F5: Nutzen Studierenden psychotherapeutische Beratungsstellen der Universitäten/Hochschulen?

4 Methode

Im folgenden Abschnitt werden die Erhebungsinstrumente, die für die Durchführung genutzt wurden, erläutert. Darüber hinaus wird in diesem Teil der Arbeit die Stichprobe der Untersuchung näher beschrieben und die Durchführung und Auswertung der empirischen Studie detailliert dargestellt.

4.1 Erhebungsinstrumente

Um den Zusammenhang zwischen der Bologna-Reform, Stress und Coping in dieser Arbeit zu erforschen, war es notwendig einen selbstkonstruierten Fragebogen zu erstellen, um ein aussagekräftiges Ergebnis zu erzielen. Der selbstkonstruierte Fragebogen besteht aus zwei Teilen. Dabei handelt es sich zum einen um das *Stress- und Coping-Inventar (SCI) (Satow, 2012),* das notwendig ist, um das Stresserleben eines Studierenden zu erfassen. Zum anderen Teil besteht der Fragebogen aus Fragen, die teils die demographischen Daten der Studienteilnehmer erfassen sollen. Darüber hinaus besteht der Fragebogen aus Fragen, die sich weiterhin auf Stress im Studium beziehen, jedoch nicht durch das *Stress- und Coping-Inventar* (SCI) (Satow, 2012) berücksichtigt werden können. Der detaillierte Fragebogen ist im Anhang der Arbeit zu finden.

4.1.1 Stress- und Coping-Inventar (SCI)

Durch die Entwicklung des *Stress- und Coping-Inventars* (SCI) (Satow, 2012) ist es möglich, sowohl die Stressbelastung als auch die dadurch hervorgerufenen psychischen und physischen Auswirkungen des Stresses und den Umgang mit Stress zu berechnen. Das *Stress- und Coping-Inventar* (SCI) (Satow, 2012) beinhaltet zehn Skalen mit insgesamt 54 Items. Um einen kurzen Überblick zu bekommen wie das SCI aufgebaut ist, werden im Folgenden kurze Beispiele aus dem SCI gegeben.

Der erste Teil des SCI beschäftigt sich mit der aktuellen Belastung durch Stress. Diese kann im Rahmen von drei Skalen erfasst werden. Anhand der ersten Skala wird beispielweise der Stress durch Unsicherheit gemessen. Die zweite Skala umfasst den Stress durch Überforderung. Diese Skala wird im Folgenden etwas ausführlicher dargestellt. Im Rahmen dieser Skala wird die Frage gestellt: „Inwieweit haben Sie sich in den letzten drei Monaten durch folgende Ereignisse und Probleme überfordert gefühlt?“ (Satow, 2012). Ein Item für diese Frage wäre zum Beispiel: „Leistungsdruck am Arbeitsplatz, im Studium, in Ausbildung oder Schule“ (Satow, 2012). Die Frage kann auf einer Likert-Skala von „Nicht überfordert“ bis „Sehr stark überfordert“ beantwortet werden.

Ein weiterer Teil des SCI befasst sich mit den physischen und psychischen Symptomen, die durch Stress hervorgerufen werden. Diese Stresssymptome werden anhand von 13 Items ermittelt. Dieser Teil des SCI ist für den selbstkonstruierten Fragebogen von großer Bedeutung, da er sich auf die körperlichen Symptome bezieht. Zur Erfassung der körperlichen und psychischen Stresssymptome wird im SCI folgende Frage gestellt: „Stress und Druck können körperliche Symptome verursachen. Welche Symptome haben Sie bei sich in den letzten sechs Monaten beobachtet?“ (Satow, 2012). Mögliche Items als Beispiel lauten: „Ich leide häufig unter Kopfschmerzen“ und „Ich kann mich schlecht konzentrieren“ (Satow, 2012). Die Frage kann auf einer Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft genau zu“ beantwortet werden (Satow, 2012).

Das SCI befasst sich zudem mit der Bewältigung von Stress. Die Stressbewältigung wird laut SCI durch vier adaptive Skalen und eine maladaptive Skala bestimmt, die nachfolgend kurz erklärt werden. Im Rahmen der adaptiven Skalen geht es einerseits darum, das „Positive Denken“ der Person zu erfassen. Andererseits soll die „aktive Bewältigung von Stress“, die „soziale Unterstützung“ und der „Halt im Glauben“ erhoben werden (Satow, 2012). Mit Hilfe der maladaptiven Skala soll der Konsum von Alkohol- und Zigaretten erfasst werden. Die Bewältigung von Stress wird im SCI durch folgende Frage eingeleitet: „Wie gehen Sie mit Stress um?“ (Satow, 2012). Dabei kann auf einer Likert-Skala von „trifft nicht zu“ bis „trifft genau zu“ eine Antwort gegeben werden. Ein Beispielitem für das positive Denken wäre in diesem Fall: „Ich sehe Stress und Druck als positive Herausforderung an“ (Satow, 2012). Mit dieser Skala soll erfasst werden, wie gut eine Person psychisch den Stress überwinden kann. Bei der „aktiven Bewältigung von Stress“ wird der Frage nachgegangen, wie eine Person versucht den Stress im Vorfeld zu verhindern. Ein Beispielitem in diesem Zusammenhang wäre: „Bei Stress und Druck beseitige ich gezielt die Ursache“ (Satow, 2012). Durch die Skala „Soziale Unterstützung“ wird erfasst, inwieweit Personen, die im Umgang mit Stress Probleme aufweisen, durch andere Menschen Unterstützung erfahren. Ein Item ist hier beispielsweise: „Egal wie schlimm es wird, ich habe gute Freunde, auf die ich mich immer verlassen kann“ (Satow, 2012). Die Skala „Halt im Glauben“ erklärt sich in diesem Fall selbst. Ein Item dieser Skala ist zum Beispiel: „Gebete helfen mir dabei, mit Stress und Bedrohung umzugehen“ (Satow, 2012). Die maladaptive Skala, in dem der erhöhte Konsum von Alkohol und Zigaretten erfasst wird, beinhaltet beispielsweise ein Item wie: „Wenn ich zu viel Stress habe, rauche ich eine Zigarette“ (Satow, 2012). Diese Beispielitems dienen der Ermittlung von Strategien, die Personen verwenden, um Stress zu bewältigen. Dabei werden die Items der fünf Skalen im SCI in abweichender Reihenfolge dargestellt (Satow, 2012).

Der Einsatz des *Stress- und Coping-Inventars* nach Satow ist für die Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Bologna-Reform, Stress und Coping und die damit verbundenen explorativen Fragen sehr hilfreich. Dabei werden nicht nur die körperlichen Symptome aufgrund von Stress, sondern auch die Ressourcen, die zur Bewältigung von Stress relevant sind, begutachtet. Die Skalen des SCI sind in Untersuchungen recht aussagekräftig und zeichnen sich zudem durch eine positive Trennschärfe und Reliabilität aus. Die detaillierte Erfassung des Erlebens von Stress und deren Bewältigung durch passende Items führen zum Einsatz des SCI in dem selbstkonstruierten Fragebogen.

4.1.2 Selbstkonstruierte Fragen zur Erhebung von weiteren Daten

Der selbstkonstruierte Fragebogen gliedert sich in einen themenbezogenen Abschnitt und einen allgemeinen Abschnitt. Im Rahmen des themenbezogenen Abschnitts kommen zwei standardisierte Teile des *Stress- und Coping-Inventars* von Satow zum Einsatz. Bei diesen standardisierten Teilen handelt es sich einerseits um die Frage zu den „körperlichen und psychischen Stresssymptomen“ und andererseits um die Frage, wie Stress bewältigt werden kann. Zudem beinhaltet dieser Teil weitere Fragen, die für die Untersuchung relevant sind. Grundsätzlich wird der Frage nachgegangen, wie häufig Studierende im Studium Stress empfinden. Dabei wurde eine Likert-Skala verwendet, die von „nie“ bis „immer“ reicht (Raab et al., 2009).

Ein weiterer Teil des Fragebogens beschäftigt sich mit der Frage, wie gestresst sich Studierende in bestimmten Situationen im Studium fühlen. Diese Skala umfasst 18 Items, die anhand einer Vorstudie ermittelt wurden. Die Ermittlung der 18 Items wird in Kapitel 4.2, in dem es um die Durchführung der Studie geht, näher erläutert. Bei der Beantwortung dieser Frage wurde eine Likert-Skala von „überhaupt nicht gestresst“ bis „äußerst gestresst“ verwendet (Raab et al., 2009). Um die Frage zu erforschen, warum manche Studierende sich im Studium nicht gestresst fühlen, wurde eine Frage mit unterschiedlichen Antwortmöglichkeiten und optionalen Textfeld für weitere Ergänzungen konstruiert. Wie bereits im theoretischen Teil erwähnt, geht es in dem Fragebogen zudem um die Nutzung von psychotherapeutischen Beratungsstellen der Universität, da es fraglich ist, ob Studierende dieses unterstützende Angebot in Anspruch nehmen. Um diese Frage zu beantworten wurde eine geschlossene Ja/Nein Frage entworfen. Da Studierende in Zeiten der Bologna-Reform einige Aufgaben im Zuge ihres Studiums zu bewältigen haben, ergab sich die Frage, wo Studierende Verbesserungspotenziale im Rahmen ihres Studiums sehen. Diese Frage wurde als offene Frage gestaltet, da hier die Antworten der Studierenden sehr variieren können. Neben diesem themenbezogenen Abschnitt besteht der verwendete Fragebogen zudem aus einem allgemeinen Abschnitt, der sich auf die Demographie der

Studienteilnehmer bezieht. Dieser Abschnitt beinhaltet Fragen zum Geschlecht, Alter, Fachbereich des Studiums, Semesteranzahl und Art des Abschlusses. Der vollständig, selbstkonstruierte Fragebogen ist im Anhang dieser Arbeit zu finden.

4.2 Durchführung der Untersuchung

Nach Vorstellung der verwendeten Erhebungsinstrumente wird im Folgenden die Durchführung der Untersuchung erläutert, die in zwei Stufen erfolgte.

4.2.1 Vorstudie

Um zielführende Items für die selbstkonstruierten Fragen im Fragebogen ermitteln zu können, war eine Vorstudie im Zusammenhang mit den bereits beschriebenen Erhebungsinstrumenten notwendig. Im Rahmen dieser Vorstudie wurden acht Personen, darunter fünf weibliche und drei männliche Teilnehmer, zu den selbstkonstruierten Fragen befragt. Jeder Teilnehmer, der an der Vorstudie teilnahm, bekam in gleicherweise die Frage gestellt und konnte individuelle Antworten geben. Nach der Befragung wurden die Antworten der Teilnehmer miteinander verglichen und analysiert. Dabei konnten viele Übereinstimmungen bezüglich der Items festgestellt werden, was dazu führte, dass die meisten übereinstimmenden Antworten als Items in den Fragebogen aufgenommen wurden.

4.2.2 Hauptstudie

Nachdem die Vorstudie, die vor allem der Item-Findung diente, erfolgreich abgeschlossen wurde, konnte mit der eigentlichen Umfrage begonnen werden. Die Hauptstudie wurde mittels eines Online-Fragebogens realisiert. Die Befragung erfolgte einerseits über das Studenten-Serviceportal *ILIAS* der Hochschule Fresenius und andererseits über das soziale Netzwerk *facebook* und wurde 14 Tage (15.06.2016 - 29.06.2016) zur Beantwortung zur Verfügung gestellt. Innerhalb von *facebook* wurde in bestimmten Umfragegruppen um eine Teilnahme an der Studie gebeten. An diesen speziell für Umfragen konstruierten Gruppen sind Studierende unterschiedlicher Fachrichtungen und Semester aus verschiedenen Bundesländern Deutschlands beteiligt, sodass insgesamt eine breite Masse an Studierenden erreicht werden konnte. In diesem Rahmen galt es darauf zu achten, möglichst viele Studierende aus den unterschiedlichen Fachbereichen und Semestern der Universitäten oder Hochschulen zu erreichen. Zu Beginn des Fragebogens wurde darauf hingewiesen, dass der Fragebogen zwei standardisierte Teile beinhaltet, die weder gedruckt, noch vervielfältigt werden dürfen. Zudem wurde den Teilnehmern versichert, dass ihre Angaben anonym und streng vertraulich behandelt werden. Die beabsichtigte Teilnehmeranzahl von 100 Personen wurde in dem Zeitraum von 14 Tagen erreicht.

Nach den 14 Tagen wurde der Fragebogen deaktiviert, sodass kein Zugriff auf die Inhalte mehr möglich war.

4.3 Stichprobe der Untersuchung

Die Umfrage wurde, wie bereits in Kapitel 4.2.2 erwähnt, über die mediale Plattform *facebook* und dem Service-Portal *ILIAS* der Hochschule Fresenius verbreitet. Durch diese Art der Verbreitung konnten Teilnehmer unterschiedlicher Fachbereiche und Semester gewonnen werden, sodass in der Gesamtheit 105 (*N*=105) Studierende an der Umfrage teilgenommen haben. Unter den 105 Studienteilnehmern waren 64% (*n* = 67) weiblich und 33% (*n* = 35) männlich. 3% der Stichprobe haben keine Angaben zu ihrem Geschlecht gemacht. Das Alter der Studienteilnehmer lag zwischen 18 und 30+ Jahren. Der Großteil der Befragten (61%) war zwischen 21-25 Jahren alt. 34% der Befragten waren zwischen 26-30 Jahren alt.

Tabelle 1: Studienbereich

Gesellschafts- & Sozialwissenschaften	8%
Geisteswissenschaften, Sprachwissenschaften, Kulturwissenschaften	3%
Mathematik, Informatik	6%
Naturwissenschaften	5%
Technik & Ingenieurswissenschaften	9%
Medizin	13%
Psychologie	14%
Gesundheitswesen	2%
Rechtswissenschaften	4%
Wirtschaftswissenschaften	23%
Lehramt	5%
Erziehungswissenschaften	2%
Kunst & Design	3%
Andere	3%

In Tabelle 1 sind die Studienbereiche der teilnehmenden Studierenden der Umfrage ersichtlich, die nachfolgend erläutert wird. Es zeigt sich, dass sehr viele Studierende aus unterschiedlichen Fachbereichen an der Umfrage teilgenommen haben. 23% der Befragten gaben an Wirtschaftswissenschaften zu studieren. Den zweitgrößten Anteil mit 14% umfassen die Psychologiestudenten, dicht gefolgt von 13% der Medizinstudenten. Danach folgen mit 9% die Studenten der Technik und Ingenieurswissenschaften, dicht gefolgt von 8% der Befragten aus dem Bereich der Gesellschafts- und Sozialwissenschaften. Darüber hinaus beteiligten sich 6% der

Mathematik- und Informatik-Studenten an der Umfrage. Studierende der Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften, Sprach- und Kulturwissenschaften, Erziehungswissenschaften, Gesundheitswesen, Kunst und Design, Lehramt und andere waren mit jeweils einem Anteil unter 5% in der Studie vertreten. Dabei strebt der Großteil von 47% einen Bachelorabschluss an. Danach folgen 35% der Studienteilnehmer, die auf einen Masterabschluss hinarbeiten. 17% der teilnehmenden Studierenden streben ein Staatsexamen an. Lediglich 1% der Befragten machten keine Angaben zu ihrem Abschluss. In der folgenden Tabelle wird ersichtlich, in welchem Semester sich die teilnehmenden Studierenden zurzeit befinden.

Tabelle 2: Semesteranzahl

1. Semester	3%
2. Semester	11%
3. Semester	7%
4. Semester	36%
5. Semester	11%
6. Semester	30%
k. A.	2%

Tabelle 2 zeigt, dass sich 36% der Befragten nach Angaben im vierten Semester befinden. 30% der Studienteilnehmer gaben an im sechsten Semester zu sein. Jeweils 11% der Teilnehmer befanden sich im zweiten und fünften Semester. Im dritten Semester waren 7% der Teilnehmer. Lediglich 3% der Befragten machten die Angabe, sich im ersten Semester zu befinden. 2% der Teilnehmer haben keine Angabe zu ihrem Semester hinterlegt.

5 Ergebnisse

Dieser Abschnitt der Arbeit dient zur Vorstellung der Ergebnisse aus der Umfrage. Dabei werden die Ergebnisse in Bezug zu den vorher aufgestellten explorativen Fragen gesetzt und Korrelationen hergestellt, die Aufschluss über gewisse Zusammenhänge geben sollen.

5.1 Auswertung der Umfrage

Prinzipiell haben 116 Personen an der Umfrage teilgenommen. Es konnten aufgrund der Vollständigkeit jedoch nicht alle Fragebögen ordnungsgemäß ausgewertet werden, sodass im Rahmen der Auswertung mit 105 (*N*=105) vollständigen Fragebögen gearbeitet werden konnte.

5.1.1 Stressempfinden

Eine wichtige Frage, die zu Beginn des Fragebogens gestellt wurde, bezieht sich auf das allgemeine Stressempfinden im Studium.

Tabelle 3: Stressempfinden im Studium

Wie häufig empfinden Sie Stress im Studium?	
Nie	0%
Selten	0%
Gelegentlich	24%
oft	53%
Immer	22%
k.A.	1%

Anhand der Tabelle 3 ist zu sehen, dass die Studierenden mit 53% überwiegend „oft“ während ihrer Studienzeit Stress empfinden. Mit einem Anteil von 24% fühlen sich die Studierenden „gelegentlich“ gestresst. 22% der befragten Studierenden fühlen sich hingegen „immer“ gestresst. Lediglich 1% der Befragten gaben an, nur selten gestresst zu sein.

Bezogen auf die in Kapitel 3.2 hinterlegte explorative Frage 1, ob es Unterschiede zwischen Studenten und Studentinnen bezüglich des Stressempfindens im Studium gibt, kann nach der Auswertung der Umfrage gesagt werden, dass Unterscheide zu erkennen sind. Studenten sind gerade einmal halb so oft durch das Studium gestresst im Gegensatz zu Studentinnen. Dabei fühlen sich 17% der teilnehmenden Studenten im Studium „oft“ gestresst. 9% der Studenten fühlen sich „gelegentlich“ gestresst und

8% der männlichen Studierenden sind im Studium „immer“ gestresst. Im Gegensatz zu den Studenten ist die Ausprägung „oft“ bei Studentinnen doppelt so hoch. Mit einem Anteil von 36% fühlen sich weibliche Studierende im Studium „oft“ gestresst. 14% der Studentinnen sind „gelegentlich“ gestresst und 13% der weiblichen Studierenden empfinden „immer“ Stress im Studium. Unabhängig vom Geschlecht machten 1% ihre Angabe bei „gelegentlich“ und 1% bei „immer“.

Diese Angaben gleichen sich zum Teil mit den in Kapitel 3.1 beschriebenen bisherigen Studien. Durch die HISBUS-Befragung von Ortenburger (2013) wurde ebenfalls herausgefunden, dass Studentinnen sich häufiger gestresst fühlen als Studenten. Zudem gleicht sich dieses Ergebnis der Umfrage mit den Angaben aus der Forsa-Umfrage der Techniker Krankenkasse, die vor vier Jahren herausgefunden hat, dass die Studierenden meist zwischen „gelegentlich“ bis „häufig“ gestresst waren. Erweiternd zu den bisherigen Studien (Kapitel 3.1) kann durch diese empirische Arbeit festgestellt werden, dass es Unterschiede bezüglich des Stressempfindens hinsichtlich des Studienbereichs gibt. In Kapitel 4.2 ist ersichtlich, dass sich zum größten Teil Studierende der Wirtschaftswissenschaften, Medizin und Psychologie an der Umfrage beteiligt haben. Diesbezüglich wurden die drei genannten Studiengänge mit dem Stressempfinden korreliert. Dabei kam heraus, dass im Rahmen der Wirtschaftswissenschaften 58% der Befragten in ihrem Studienbereich oft gestresst sind. 25% der Befragten gaben an, sich gelegentlich in ihrem Studium der Wirtschaftswissenschaften gestresst zu fühlen. Bei 13% der Befragten ist das Empfinden von Stress immer vorhanden. Im Kontext der Medizin stellt sich heraus, dass sich jeweils 43% der teilnehmenden Studierenden in ihrem Studiengang oft als auch immer gestresst fühlen. Lediglich 14% der Befragten im Bereich der Medizin gaben an gelegentlich gestresst zu sein. Die Hälfte der teilnehmenden Studierenden der Psychologie machte in der Untersuchung die Angabe, sich oft gestresst zu fühlen. 36% der teilnehmenden Psychologiestudenten empfinden gelegentlich Stress und 14% sind während ihrer Studienzeit immer gestresst. Zusammenhängend lässt sich sagen, dass das Stressempfinden bezüglich der Häufigkeit „oft“ unabhängig vom Studiengang bei rund 50% liegt.

5.1.2 Stresssituationen

Wie bereits im Kapitel 2.1.1 erläutert, entwickelt sich Stress meist durch einen Stressor und einer Stressreaktion (Wittchen & Hoyer, 2011). Mögliche Stressauslöser, die zu Stress führen können, werden im Folgenden dargestellt.

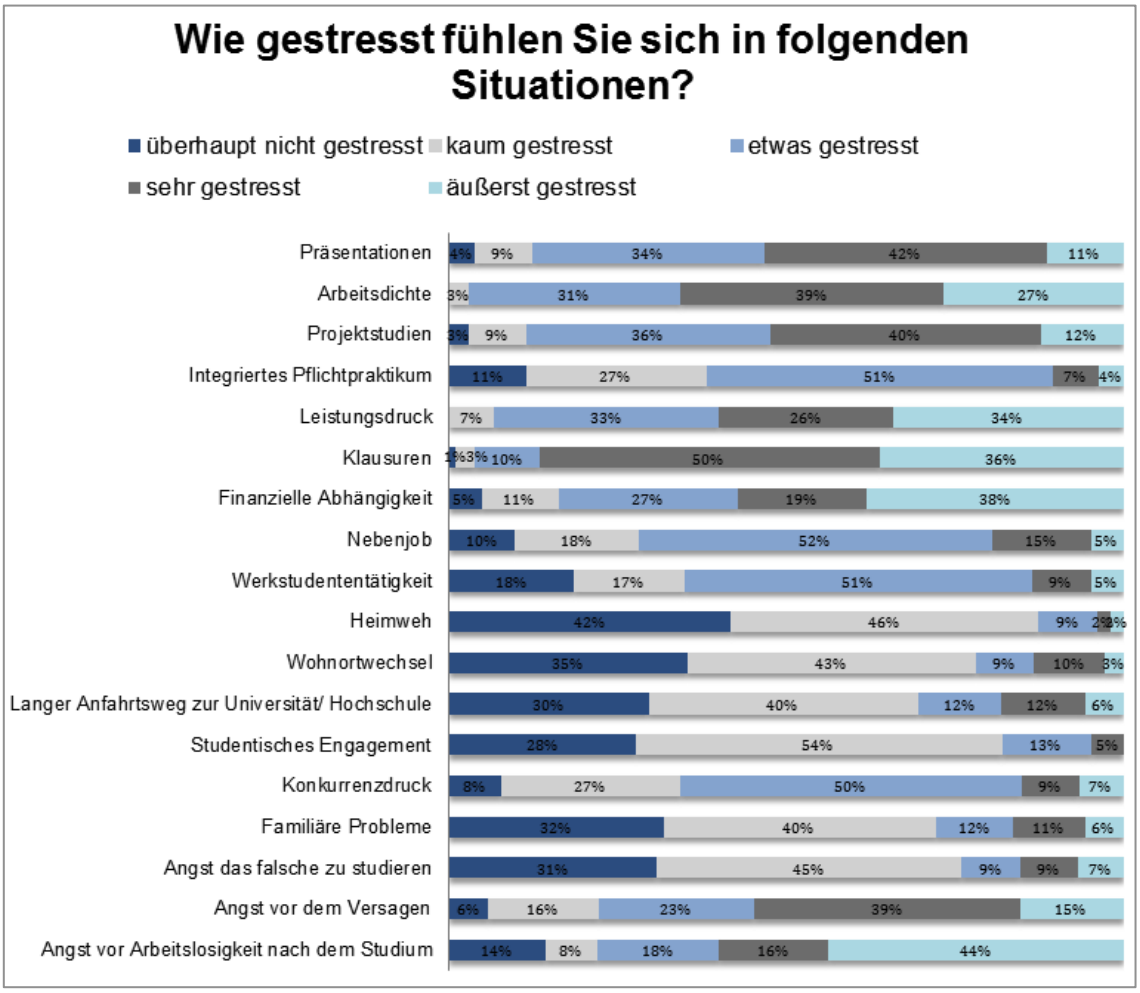

Abbildung 1: Stresssituationen

Abbildung 1 spiegelt die Ergebnisse der Stresssituationen wider, die Studierende im Laufe ihres Studiums empfinden. Hierbei ist ersichtlich, wie stark Studierende unter bestimmten Studiensituationen leiden. Bezugnehmend auf die explorative Frage 2 aus Kapitel 3.2, in welchen Situationen sich Studierende im Studium am meisten gestresst fühlen, verdeutlicht die obige Abbildung. Dabei ist ersichtlich, dass die Mehrheit der Studierenden der Universitäten und Hochschulen sich durch die Klausurphasen, den Leistungsdruck, die Arbeitsdichte und die Angst vor der Arbeitslosigkeit und dem Versagen gestresst fühlen. Weiterhin lässt sich an der Abbildung erkennen, dass mehr als die Hälfte durch die Vorbereitung und Vorstellung von Präsentationen, die finanzielle Abhängigkeit von anderen und durch die Projektstudien während der Studienzeit, die Theorie und Praxis verbinden, sehr viel Stress empfinden. Nachfolgend wird die Abbildung 1 detaillierter beschrieben.

Im Rahmen von Präsentationen fühlen sich Studierende mit 42% „sehr gestresst“. 34% der Befragten gaben an, dass sie sich durch Präsentationen „etwas gestresst“ fühlen. Die Vorbereitung von Präsentationen im Studium ist eine explizite Maßnahme im Zuge der Bologna-Reform, wie in Kapitel 2.1.2 näher erläutert. Durch die Präsentationen

zeigen Studierende mehr Eigeninitiative, sodass der Dozent lediglich eine Rolle des Moderators übernimmt. Diesbezüglich scheint bei Studierenden die Vorbereitung und Vorstellung von Präsentation laut Umfrage ein hoher Stressfaktor zu sein.

Angesichts der Arbeitsdichte gaben 39% der Studierenden an sich „sehr gestresst“ zu fühlen, gefolgt von 31% der Teilnehmer, die angaben durch die Arbeitsdichte “etwas gestresst“ zu sein. Die im Kapitel 2.1.3 beschriebene Einführung der Bologna-Reform führte zur begrenzten Studiendauer und hatte zur Folge, dass Studieninhalte in kürzerer Zeit erlernt werden müssen. Viele Studieninhalte müssen in einer Regelstudienzeit von sechs Semestern bewältigt werden, sodass die Arbeitsdichte deutlich höher ist, als noch zu Zeiten der Diplom- und Magisterstudiengänge. Hinsichtlich der Projektstudien während der Studienzeit geben 40% der Befragten an, „sehr gestresst“ zu sein. 36% äußerten hingegen, dass sie sich durch Projektstudien „etwas gestresst“ fühlen. Gerade durch die in Kapitel 2.1.3 beschriebene Einführung der Bologna-Reform wurde veranlasst, dass im Studium eine Balance zwischen Theorie und Praxis herrschen sollte. Teilnehmende Studierende der Umfrage empfinden diese Projektstudien teils stressig. Bezüglich des integrierten Pflichtpraktikums gab die Mehrheit der teilnehmenden Studierenden an, dass sie dadurch „etwas gestresst“ ist. 27% der Studierenden sehen sich durch das Pflichtpraktikum „kaum gestresst“.

Wenn es um den Druck im Studium geht, machen Studierende im Rahmen des Leistungsdrucks folgende Angaben: 34% der Studierenden fühlen sich „äußerst gestresst“. Außerdem gaben 33% der Studierenden an, durch den Leistungsdruck „sehr gestresst“ zu sein. Diese Erkenntnis wurde bereits 2013 im Rahmen der HISBUS-Befragung von Ortenburger gewonnen.

Bei genauer Betrachtung zeigt sich, dass Studentinnen deutlich häufiger unter Leistungsdruck stehen als Studenten. Differenziert zeigt sich, dass 21% der weiblichen Studierenden bezüglich des Leistungsdrucks „äußerst gestresst“ sind. 22% der Studentinnen gaben an, dass sie durch den Leistungsdruck „etwas gestresst“ sind. 16% sind diesbezüglich sehr gestresst. Männliche Studierende verspüren dagegen einen geringeren Leitungsdruck als Frauen. Lediglich 12% fühlen sich durch den Leistungsdruck „äußerst gestresst“. Das sind 10% weniger als bei den weiblichen Studierenden. 10% der Studenten haben etwas Stress, wenn es um Leistungsdruck geht. Sehr gestresst im Bezug auf den Leistungsdruck fühlen sich bei den Studenten 9%. Unabhängig vom Geschlecht gab jeweils 1% der Befragten an, dass sie sowohl äußerst, als auch sehr und etwas gestresst seien bezüglich des Leistungsdrucks.

Die Ergebnisse bezüglich des Konkurrenzdrucks fallen anders als beim Leistungsdruck aus. Hierbei gab die Mehrheit an, sich nur „etwas gestresst“ zu fühlen. Wird der Leistungsdruck aus der Perspektive des Studienabschlusses betrachtet, ist ersichtlich, dass sich 43% der Studierenden im Rahmen eines Bachelorstudiums zwischen etwas und äußerst gestresst fühlen. Im Master empfinden insgesamt 35% der teilnehmenden Studierenden der Umfrage kaum bis äußerst Stress. Ein relativ geringer Anteil von 18% empfindet etwas bis äußersten Stress während des Staatsexamens.

Die Mehrheit der Studierenden fühlt sich durch die Klausuren sehr gestresst. 36% der Studierenden empfinden die Klausurenphasen im Semester als äußerst stressig. Dieser Stress steht in Verbindung mit der in Kapitel 2.1.3 beschriebene Verkürzung der Studienzeit. Viele Studieninhalte müssen in kurzer Zeit erlernt werden. Beispielsweise zeigt sich hier, dass sich von den weiblichen Studierenden 30% aufgrund der Klausurenphase sehr gestresst fühlen. 26% sind zudem von den Klausurenphasen „äußerst gestresst“. Nur ein geringer Anteil der befragten Studentinnen (8%) fühlt sich durch die Klausurenphasen überhaupt nicht bis kaum gestresst. Während rund 1/3 der befragten Studentinnen in Klausurenphasen sehr gestresst sind, zeigt sich bei den männlichen Studenten in diesen Zusammenhang ein deutlich geringes Stressaufkommen. 9% der befragten Studenten sind nur äußerst gestresst. Hierbei lässt sich ein enormer Unterschied feststellen, wobei der Anteil der kaum bis etwas gestressten männlich befragten Studierenden sich mit den Angaben der Studentinnen so gut wie gleicht. Bezugnehmend auf die Unterschiede bei der Empfindung von Stress in Klausurenphasen kann der in Kapitel 2.4.1 angesprochene Selektions-Ansatz sein. Hierbei helfen optimistische Charaktereigenschaften dabei, dass Studium im Hinblick auf die Anforderungen leichter zu nehmen (Bachmann et al., 1999).

Ein weiterer Aspekt, der Studierende äußerst stresst, ist die finanzielle Abhängigkeit. Hierbei gaben 38% äußerstes Stressempfinden an. 27% fühlen sich hingegen durch die finanzielle Abhängigkeit nur etwas gestresst. Die in Kapitel 3.1 beschriebene Forsa-Umfrage der Techniker Krankenkasse (2012) zeigte ebenfalls, dass sich Studierende häufig durch die finanziellen Sorgen während des Studiums gestresst fühlen. Die Abbildung zeigt zudem, dass der Großteil der Studierenden bezüglich eines Nebenjobs oder Werkstudententätigkeit angegeben hat, dass sie dadurch „etwas gestresst“ sind. Heimweh, Wohnortswechsel oder lange Anfahrtswege zur Universität oder Hochschule stellen für Studierende hingegen keinen beziehungsweise kaum Stress dar. Auch scheinen Familienprobleme größtenteils kaum bis gar keinen Stress bei Studierenden auszulösen. Der größte Teil der Studierenden empfindet kaum Stress im Hinblick auf studentisches Engagement. Die Ängste die bezüglich des Studiums auftreten können, unterscheiden sich deutlich in der Art der Angst. 31% bis 45% der Studierenden fühlen

sich gar nicht oder kaum gestresst, wenn die Angst sich darauf bezieht, das Falsche zu studieren. Anders sieht das im Rahmen der Angst vor dem Versagen und der Arbeitslosigkeit nach dem Studium aus. Wenn es um die Angst vor dem Versagen geht, gaben 39% der Befragten an, sehr gestresst zu sein. Dieser Aspekt kann im Zusammenhang mit dem in der Umfrage ermittelten hohen Leistungsdruck gesehen werden. Sollten Studierende wie in Kapitel 2.1.3 den Anforderungen des Studiums nicht gewachsen sein, werden sie damit frühzeitig konfrontiert (Bensberg & Messer, 2010). Dies kann bei Studierenden, die zudem viel Leistungsdruck haben, Versagensängste mit sich ziehen, da sie die Anforderungen nicht bewältigen können.

Knapp die Hälfte der Studierenden stresst zudem äußerst die Angst vor der Arbeitslosigkeit nach dem Studium. Wird diese Aussage im Zusammenhang mit den Studienabschluss gesehen, kann gezeigt werden, dass 15% der teilnehmenden Studierenden die Ängste vor der Arbeitslosigkeit äußerst stresst. Hingegen sagen 9%, dass sie sich dadurch sehr gestresst fühlen. 11% geben an, keinen Stress bezüglich der Arbeitslosigkeit nach dem Bachelor zu empfinden.

Dies steht in einem engen Zusammenhang mit dem in Kapitel 2.1.3 erläuterten Abschnitt, dass viele Bachelorstudierende darüber informiert sind, dass Unternehmen einen Bachelorabschluss nur geringfügig akzeptieren, sodass Bachelorstudierende meist von vornherein einen Masterabschluss in Erwägung ziehen. Gerade durch dieses Vorhaben der Studierenden, kann hier der vorher angesprochene hohe Leistungsdruck eine zentrale Rolle spielen. Kapitel 2.1.3 zeigt dabei, dass sich der Druck auf die Bachelorstudierenden erhöht, wenn sie danach einen Masterabschluss in Betracht ziehen, da hierzu ein bestimmter Notenschnitt erreicht werden muss. Weiterhin gaben 16% der befragten Masterstudierenden an, sich durch die Angst vor Arbeitslosigkeit äußerst gestresst zu fühlen. Dagegen fühlen sich nur 16% zwischen überhaupt nicht und etwas gestresst. Studierende mit Staatsexamen fühlen sich mit 12% ebenfalls durch die Angst vor der Arbeitslosigkeit äußerst gestresst. Die in Kapitel 2.1.1 beschriebene Einführung der Bologna-Reform hatte zum Ziel, den Studierenden einen guten Einstieg in das Berufsleben zu ermöglichen. Dadurch, dass Unternehmen den Bachelor nur bedingt akzeptieren, zeigt sich, dass Studierende sich ernsthafte Sorgen über ihre zukünftige Beschäftigung machen.

5.1.3 Körperliche Stresssymptome

Stress kann körperliche Symptome hervorrufen. Um der Frage nachzugehen, welche Symptome sich bei Studierende, bei hoher Belastung beziehungsweise Stress äußern, wurden im Rahmen der Umfrage unterschiedliche körperliche Symptome aufgezeigt, die Studierende hinsichtlich ihrer subjektiven Einschätzung beantworten sollten.

Bezugnehmend auf die in Kapitel 3.2 erarbeitete explorative Frage 3, in der es darum geht, welche physischen Symptome Studierende im Rahmen des Stressempfindens zeigen, ist erkennbar, dass die Mehrheit der teilnehmenden Studierenden durch das Stresserleben körperliche Symptome wie Schlafstörung, Lustlosigkeit, Kopfschmerzen und Konzentrationsprobleme aufweisen. Zudem ist ersichtlich, dass 70% der Befragten im Rahmen des Stressempfindens über ihr Leben grübeln. Des Weiteren machen sich Symptome wie Bauchschmerzen und sozialer Rückzug bemerkbar. Im Folgenden wird die Häufigkeit des Auftretens der unterschiedlichen Symptome detaillierter erläutert.

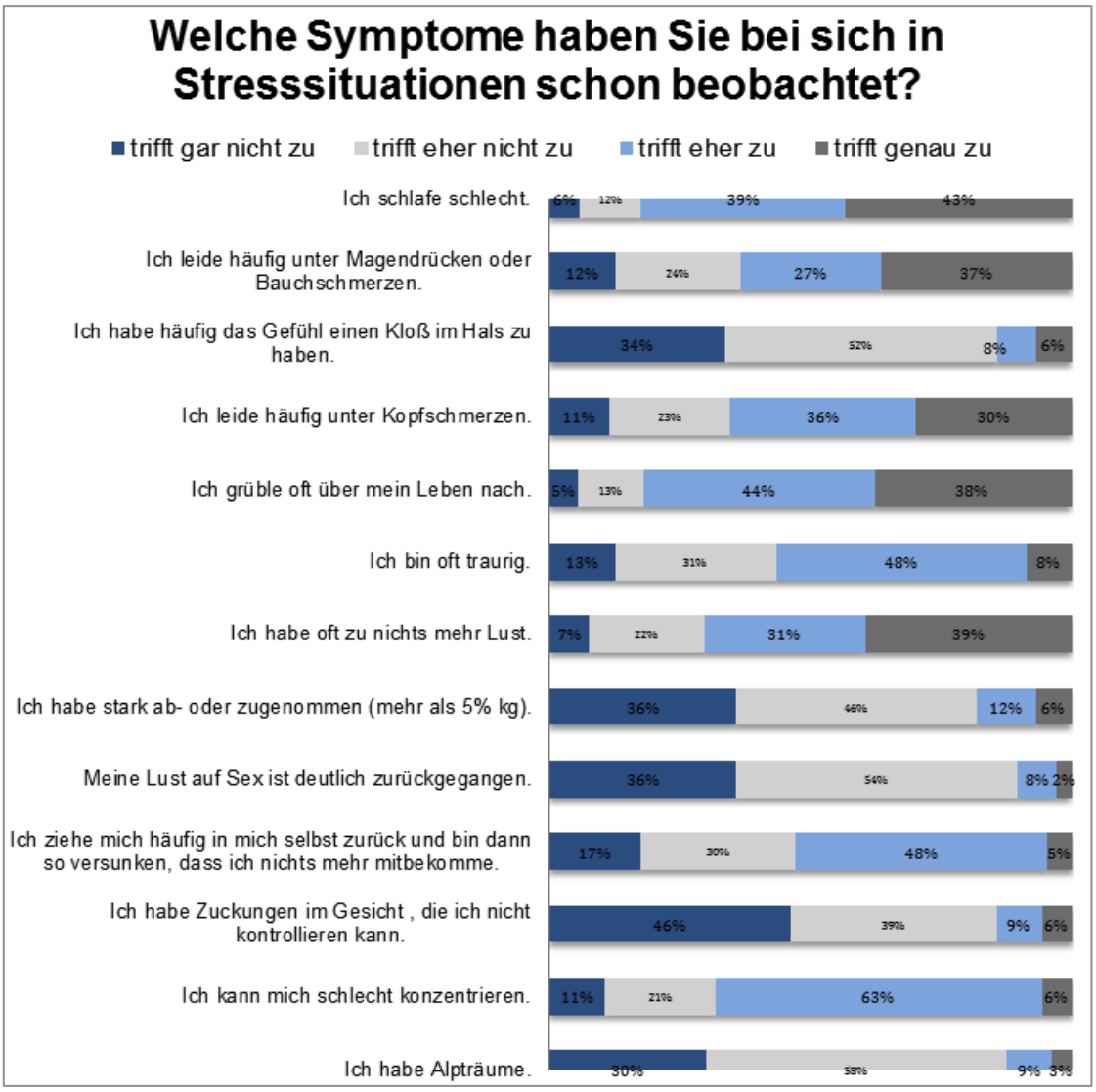

Abbildung 2: Körperliche Symptome

Prinzipiell zeigt sich in der Abbildung 2, dass sich der Stress bei Studierenden beim Schlafen bemerkbar macht. 43% der Befragten gaben bei diesem Aspekt „trifft genau zu“ an. In den bisherigen Studien, die in Kapitel 3.1 erläutert wurden, ist ebenfalls erforscht worden, dass Studierende überwiegend unter Symptomen wie Schlafstörungen und Kopfschmerzen leiden. In diesem Zusammenhang war zudem die Frage nach erlebten Alpträumen in Stressphasen. Jedoch gaben befragte Studierende

bei dieser Aussage an, dass sie nur selten unter Alpträumen leiden würden. 37% der befragten Studierenden sagten aus, dass sie meist unter Magendrücken oder Bauchschmerzen leiden. Weniger zeigt sich, dass teilnehmende Studierende das Gefühl haben, einen Kloß im Hals zu haben. Die Mehrheit der Befragten gab in diesem Zusammenhang an, dass dies eher nicht bis gar nicht zutreffen würde.

Das häufige Erleiden von Kopfschmerzen äußert sich hingegen deutlich öfters im Zusammenhang mit Stress. 30% gaben an, dass dies genau zutreffen würde. Weiterhin äußerten 36% der Befragten, dass Kopfschmerzen bei ihnen eher zutreffen. Die Mehrheit der teilnehmenden Studierenden grübelt in Stresssituation oft über ihr Leben nach. Für 44% der Befragten trifft diese Frage eher zu. 38% schätzen ihre Antwort eher im Rahmen von „trifft genau zu“ ein. Weiterhin empfinden 48% der Befragten in Stresssituationen ein Gefühl von Traurigkeit. Ein weiterer Aspekt ist die Lustlosigkeit. 31% bis 39% der Studierenden haben in stressigen Situationen oft zu nichts mehr Lust. Bezüglich des Gewichtsverlusts, der Lust auf Sex und die Zuckungen im Gesicht gab die Mehrheit der Befragten an, dass dies zum größten Teil in stressigen Situationen gar nicht beziehungsweise eher nicht zutrifft. Knapp die Hälfte der teilnehmenden Studierenden berichten in der Umfrage, dass sie sich in Stresssituationen häufig zurückziehen und nichts mehr mitbekommen. Auf die Frage nach der Konzentration gaben 63% der befragten Studierenden an, dass sie sich schlecht konzentrieren können, wenn sie Stress empfinden.

5.1.4 Bewältigung von Stress durch Ressourcen

Im Kontext der Bewältigung spielen Ressourcen der Studierenden eine relevante Rolle. Ohne nützliche Ressourcen kann Stress nur bedingt bewältigt werden. Die Ressourcen helfen dabei, die anstehenden Anforderungen zu bewältigen und schützen davor, dass Stress nicht zu einem ernsthaften Problem wird und körperliche Schäden verursacht. Bezüglich der in Kapitel 3.1 aufgestellten explorativen Frage 4, in der es darum geht, herauszufinden, welche Ressourcen Studierende nutzen um mit dem Studienstress umzugehen, lässt sich nach der Untersuchung feststellen, dass die Ressourcen der Studierenden überwiegend im Bereich der persönlichen Ressourcen und sozialen Unterstützung liegen. Dadurch wird der größte Teil der Stressempfindung bewältigt. Das Kapitel 2.4.1 hat bereits die sozialen und individuellen Ressourcen veranschaulicht, sodass bestätigt werden kann, dass die soziale Unterstützung von anderen Menschen für Studierende eine grundlegende Basis zur Bewältigung von Studienstress darstellt. Des Weiteren zeigt sich in der nachfolgenden Abbildung, dass Studierende ihre individuellen Ressourcen durch das positive Denken verwirklichen. In Kapitel 2.4.1 wird der Optimismus als Charaktereigenschaft genannt, der Studierende dabei unterstützten kann, Studienstress zu bewältigen. Mehr als die Hälfte der

teilnehmenden Studierenden geben an, durch positives Denken Stress bewältigen zu können. Laut der durchgeführten Untersuchung wird Stress kaum durch Konsum von Alkohol und Zigaretten oder durch den Glauben bewältigt. Die nachfolgende Abbildung 3 veranschaulicht die Ergebnisse.

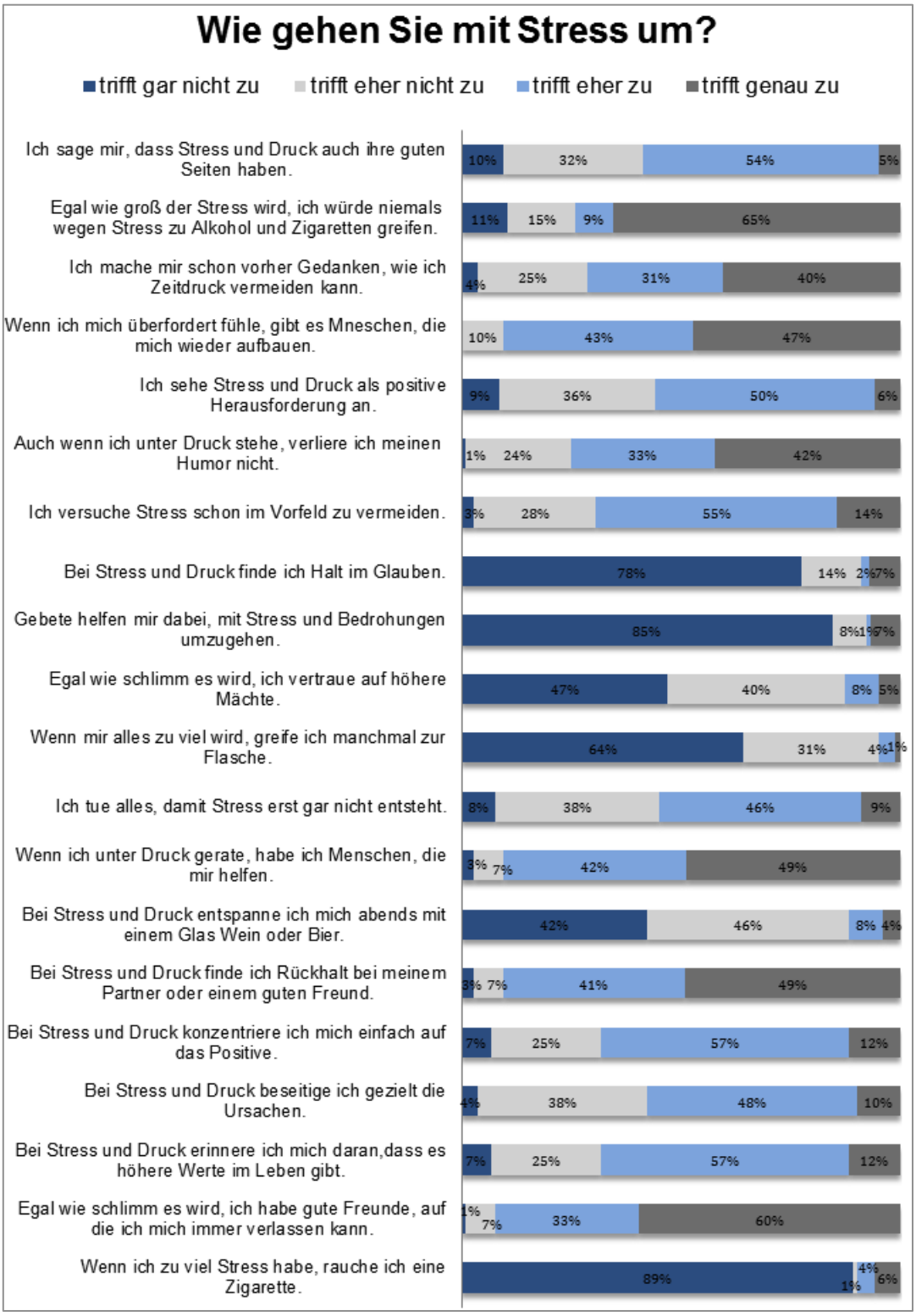

Abbildung 3: Ressourcen zur Stressbewältigung

Bezugnehmend auf die adaptiven Skalen des Stress- und Coping-Inventars von Satow lässt sich bei der Auswertung feststellen, dass nach Meinung der Befragten, Stress und Druck auch ihre guten Seiten haben. Diese Aussage trifft für 54% der teilnehmenden Studierenden eher zu. Gleichermaßen wird in diese Richtung auch die Aussage gemacht, dass Stress und Druck als positive Herausforderung gesehen werden. Für die Hälfte der Befragten trifft diese Aussage eher zu. 42% der teilnehmenden Studierenden geben zudem an, dass sie trotz des Drucks, ihren Humor nicht verlieren. Ähnliche Aussagen lassen sich außerdem bei der Frage nach der Konzentration auf das Positive erkennen. 57% der befragten Studierenden konzentrieren sich bei Stress und Druck überwiegend auf das Positive. Des Weiteren geben die Befragten zum größten Teil an, dass sie sich schon im Vorhinein Gedanken darüber machen, wie sich Stress vermeiden lässt. 40% der Befragten beantworten diese Aussage mit „trifft genau zu“. Für 31% trifft diese Aussage eher zu. Vergleichbare Angaben werden im Bereich der Stressvermeidung im Vorfeld erzielt. Allerdings zeigt sich in diesem Bereich, dass nicht alles dafür getan wird, damit Stress erst gar nicht entsteht. Hier sehen sich 38% der Befragten im Bereich des eher nichtzutreffenden. Angesichts dieser Ergebnisse wird hier das in Kapitel 2.5 ausführlich beschriebene Zeitmanagement von Studierenden nicht ganz umgesetzt, da ein angemessenes Zeitmanagement dafür sorgt, dass Aufgaben ohne Stress bewältigt werden können. Studierenden zeigen mit diesem Ergebnisse, das sie die zu bewältigenden Aufgaben vor sich herschieben, weil sie das Gefühl haben, genug Zeit zu haben und letztlich entsteht der Druck wie in Kapitel 2.5 beschrieben, dass Studierende alle Aufgaben gleichzeitig bewältigen müssen (Püschel, 2010).

Im Hinblick auf die soziale Unterstützung bekommen die befragten Studierenden sehr viel Hilfe. Alle Aussagen, die es in diesem Bereich zu beantworten gab, werden mit über 90% als eher oder genau zutreffend beantwortet. Bezüglich des Glaubens lässt die Abbildung dagegen andere Angaben erkennen. 78% der Studierenden finden laut Untersuchung bei Stress und Druck keinen Halt im Glauben. Zudem helfen 85% der Befragten keine Gebete, um mit Stress umzugehen. Lediglich 47% der Teilnehmer vertrauen auf höhere Mächte, unabhängig davon, wie schlimm es wird. Anhand der Abbildung ist ersichtlich, dass sich 57% der Befragten bei Stress und Druck eher daran erinnern, dass es höhere Werte im Leben gibt. Bezüglich der maladaptiven Skala, welche in Kapitel 4.1.1 des Stress- und Coping-Inventars von Satow näher erläutert ist, zeigt sich, dass die Teilnehmer in Stresssituationen eher weniger zu Alkohol und Zigaretten greifen. Lediglich 6% der Befragten rauchen eine Zigarette, wenn sie Stress haben. 65% der befragten Studierenden geben an, dass sie niemals wegen Stress Alkohol trinken oder Zigaretten rauchen würden. Die demensprechend geringen Anteile

der Nutzung von Alkohol und Zigaretten bei Stress gleichen sich mit den Angaben aus der Forsa-Umfrage der Techniker Krankenkasse (2012) (Kapitel 3.1).

Tabelle 4: Ressourcen zur Stressbewältigung

Ich fühle mich im Studium nicht gestresst, da ich...	
neben dem Studium meinem Hobby nachgehe	40%
durch meinen Sportverein einen guten Ausgleich habe	27%
Mir frühzeitig einen Zeitplan zum Lernen erstelle, der keinen Stress zulässt	18%
Persönlich ein gelassener Mensch bin	11%
Andere	4%

Tabelle 4 veranschaulicht weitere Ressourcen, die Studierenden zur Bewältigung des Studienstresses nutzen. 40% der teilnehmenden Studierenden gaben an, dass sie neben ihrem Studium ihrem Hobby nachgehen. 27% der Befragten nannten ihren Sportverein als angemessenen Ausgleich zum Studienstress. Die folgende Ressource könnte theoretisch in die adaptive Skala des Stress und Coping Inventars von Satow eingeordnet werden, da 18% sich frühzeitig einen Lernplan erstellen, der keinen Stress zulässt. Diese 18% der Befragten zeigen ein angemessenes Zeitmanagement (Kapitel 2.5). 11% der teilnehmenden Studierenden geben an, persönlich ein gelassener Mensch zu sein. Diese Aussage kann im Bezug zu den individuellen Ressourcen aus Kapitel 2.4.1 gesetzt werden, da persönliche Ressourcen entscheidend bei der Bewältigung vom Studienstress mitwirken können. 4% der Befragten gaben an, dass ihnen bei der Bewältigung des Studienstresses das Dasein ihres Haustieres hilft oder sie sich daran erinnern, dass es Wichtigeres im Leben gibt. Des Weiteren gaben die Befragten an, dass sie sich auf ihre Ziele fokussieren würde, um den Stress in konstruktive Bahnen zu lenken.

5.1.5 Verbesserungspotenzial in Rahmen der Bologna-Reform

Im Zuge der Bologna-Reform stellt sich die Frage, welches Verbesserungspotenzial Studierende in ihrem Studium sehen. Die vierte explorative Frage (Kapitel 3.2) wird im Rahmen dieser Arbeit näher erforscht. Studierende zeigen bezüglich dem Verbesserungspotenzial ihres Studiums einige Gemeinsamkeiten, die nachfolgend näher beschrieben werden.

Viele der teilnehmenden Studierenden der Umfrage geben an, dass sie mehr Zeit für den Studienabschluss bevorzugen würden. Dies ist eine Aussage, die im Gegensatz zu den Zielen der Bologna-Reformen steht, die in Kapitel 2.1.1 näher beschrieben wurde. Die dort beschriebene Modularisierung der Studienfächer hatte für die Studierenden zur Folge, dass die Studiendauer verkürzt wurde, um schnellere Abschlüsse zu erzielen und die Beschäftigungsfähigkeit zu steigern (Eckhardt, 2005). Des Weiteren sehen Studierende Verbesserungspotenziale hinsichtlich der Klausurenphasen. Diese sollten ihrer Meinung nach zeitlich entzerrt werden und die jeweiligen Klausuren nicht direkt hintereinander liegen. Diese Aussage spiegelt das Stressempfinden bezüglich der Klausurenphase wider, dass in Kapitel 5.1.2 näher beschrieben wurde. Von Klausurenphasen fühlen sich insgesamt 86% der befragten Studierenden sehr beziehungsweise äußerst gestresst. Studierende geben an, Tests, die benotet werden, während des Semesters zu bevorzugen und kontinuierlich lernen zu wollen. Studierende geben in der Umfrage an, dass die in Kapitel 5.1.2 genannten Projektstudien entweder weniger stattfinden oder zumindest eine angemessene Zeit für die Bearbeitung der Projekte zur Verfügung gestellt werden sollte. Dass sich zum Teil viele durch die Projektstudien sehr gestresst fühlen, zeigt die Auswertung von 42% bis hin zu 12%, die sich durch die Projektstudien äußerst gestresst fühlen. Die Projektstudien dienen laut den Zielen der Bologna-Reform dazu, dass die Studierenden mehr Praxiserfahrungen sammeln und einen Ausgleich zwischen Theorie und Praxis bekommen (Bensberg & Messer, 2010).

Im Rahmen der Bologna-Reform sollte realisiert werden, dass die Studierenden mehr Eigeninitiative zeigen und das Lehrpersonal nur noch die Rolle des „Moderators“ übernehmen sollen (Bechthold & Helferich, 2008). Viele Studierende beklagen in dieser Hinsicht, dass es einerseits zu wenig Betreuung gibt und häufig zu Überlappungen von Präsentationen kommt, die in unterschiedlichen Fächern vorbereitet und vorgestellt werden müssen. Dies sollte nach Angaben der Studierenden besser organisiert werden. Die Auswertung zum Aspekt Präsentationen zeigt, dass 42% der befragten Studierenden sich durch Präsentationen sehr gestresst fühlen. Viele Studierende würden es laut Umfrage bevorzugen, wenn sie pro Semester weniger Lerninhalte hätten und dafür ein zusätzliches Semester absolvieren müssten.

Zudem sehen Studierende Verbesserungspotenzial im Hinblick auf die Vorlesungen. Dabei wird angegeben, dass Skripte übersichtlicher gestaltet werden und die Dozenten motivierter sein sollten. Darüber hinaus geben Studierende an, dass es mehr kostenlose Masterstudienplätze geben sollte und Berufsmöglichkeiten nach Absolvierung des Bachelors geschaffen werden sollten. Dieser Aspekt lässt auf die im Kapitel 2.1.3 beschriebene Problematik schließen, dass die Unternehmen nur bedingt

Bachelorabsolventen einstellen und den Bachelorabschluss nur geringfügig akzeptieren. Ein weiterer Punkt, der in der Umfrage von den Studierenden angegeben wird, ist, dass es weniger Pflichtfächer und dafür mehr Auswahlmöglichkeiten zur Verfügung gestellt werden sollten. Dieser Aspekt wurde durch die Einführung der Bologna-Reform verändert. Angesichts der Bologna-Reform hat das Studium an Struktur zugenommen, da die Lerninhalte den Studierenden vorgegeben werden. Vorher gab es keine strengen Vorgaben im Hinblick auf die Lehrpläne (Bensberg & Messer, 2010).

5.1.6 Nutzung von psychotherapeutischen Beratungsstellen

Bezugnehmend auf die explorative Frage 5 aus Kapitel 3.2, in der es darum geht, die Nutzung von psychotherapeutischen Beratungsstellen der Hochschulen beziehungsweise Universität zu erforschen, lässt sich anhand der Untersuchung feststellen, dass psychotherapeutische Beratungsstellen von den Teilnehmern überwiegend nicht genutzt werden. 97% der Befragten gaben an, die psychotherapeutische Beratungsstelle noch nicht genutzt zu haben. Dahingegen haben 3% der Befragten die psychotherapeutische Beratungsstelle genutzt. Angesichts des häufigen Stressempfindens der Studierenden in Zeiten der Bologna-Reform, dass in Rahmen des Abschnitts 5.1.1 ausführlich dargelegt wird, nehmen Studierende dieses Angebot noch begrenzt in Anspruch.

6 Diskussion der Ergebnisse

Zielsetzung dieser Arbeit war es, den Zusammenhang zwischen der Bologna-Reform, Stress und Coping bei Studierenden zu untersuchen. Insgesamt lässt sich sagen, dass Studierende, in Zeiten der Bologna-Reform in weiten Teilen des Studiums, ein erhöhtes Stressempfinden aufweisen und dementsprechend durch angemessene Ressourcen versuchen, diesen Stress zu bewältigen. Im Hinblick auf die Zusammenhänge zwischen den Zielen der Bologna-Reformen, dem Studienstress und der Bewältigung zeigt sich, dass insbesondere im Bereich der Verbesserungspotenziale bekannt wird, dass sich Studierende den Anforderungen des Studiums beispielsweise in Bezug auf die Klausuren oder Projektstudien nur bedingt gewachsen fühlen. Der dahinterliegende Zeitdruck verursacht Stress bei den Studierenden und dies sind nur zwei von 18 Beispielen, die Stress im Studium hervorrufen. Viele Studierende versuchen den Stress sowohl durch persönliche als auch soziale Ressourcen zu kompensieren und ziehen keine psychotherapeutische Beratung in Erwägung. Diese wäre zum Erlernen eines angemessenen Zeitmanagements sinnvoll, wenn es um eine adäquate Zeiteinteilung geht. Hierbei zeigt sich nur ein geringfügiger Anteil der Nutzung. Angesichts der bisherigen Forschungsansätze im Rahmen der Forsa-Umfrage der Techniker Krankenkasse (2012) und der HISBUS-Befragung von Ortenburger (2013) lassen sich einige Parallelen feststellen, die zeigen dass das Stressempfinden der Studierenden zumindest zwischen gelegentlich und immer liegt. Zudem zeigt sich im Hinblick auf die Inanspruchnahme von psychotherapeutischen Beratungsstellen, dass Studierende bereits zum Zeitpunkt der HISBUS-Befragung überwiegend keine Beratung in Betracht ziehen. Durch diese Arbeit wird ergänzend bestätigt, dass das Angebot an psychotherapeutischen Beratungsstellen, trotz häufigem Stressempfinden nicht genutzt wird. Durch diese Arbeit konnte nicht geklärt werden, warum Studierende das Angebot der psychotherapeutischen Beratungsstellen nur bedingt nutzen, obwohl sie überwiegend oft Stress empfinden. Dabei stellt sich die Frage, ob die zur Verfügung stehenden Ressourcen ausreichen, um den Stress zu bewältigen oder ob Studierende Hemmungen haben sich bezüglich ihres Stressempfindens bei einer Beratungsstelle zu melden.

Des Weiteren gibt diese Arbeit keinen Aufschluss darüber wie das Stressempfinden der Studierenden vor der Einführung der Bologna-Reform eingeschätzt wurde. Dies könnte ergänzend zu der vorliegenden Arbeit in einer weiteren Arbeit vergleichend untersucht werden. Die im Theorieteil erwähnten Abbrecherquoten sollten durch die Bologna-Reform minimiert werden, jedoch zeigt sich, dass diese in weiten Teilen zumindest gleich geblieben sind. Die hohen Anforderungen im Studium durch

Projektstudien, eng zusammengelegte Klausuren, den Leistungsdruck und die Arbeitsdichte sind nur einige von umfangreichen Beispielen, die Studierende bewältigen müssen. Dabei kommen Ängste des Versagens und der Arbeitslosigkeit nach dem Studium auf, welche wiederum zur Erhöhung des Stressempfindens führen.

In dieser Arbeit konnte gezeigt werden, dass Medizinstudenten ebenfalls Angst vor der Arbeitslosigkeit haben wie andere Studiengänge. Prinzipiell werden immer Ärzte gesucht, deswegen stellt sich hier die Frage, die noch einer weiteren Untersuchung bedarf, warum Mediziner Angst vor der Arbeitslosigkeit haben. Ein weiterer Aspekt, der durch diese Arbeit nicht geklärt werden kann ist, warum die Unternehmen den Bachelorabschluss nur bedingt akzeptieren, da in dieser Arbeit nur gezeigt werden konnte, dass viele Studierende im Anschluss an ihr Bachelorstudium eine Masterstudium machen. Die vorliegende Arbeit hat gezeigt, dass Studierende viele verschiedene Ressourcen nutzen, um mit ihrem Studienstress umzugehen. Insgesamt 67% der Befragten gaben an, dass ihr Hobby oder ihr Sportverein den nötigen Ausgleich zum Studium bringen würde. Hier bleibt die Frage offen, um welche Sportarten es sich handelt und inwieweit die gleichen Sportarten zum Ausgleich zum Studium helfen oder ob es sich um sehr unterschiedliche Sportarten handelt, die den Studierenden helfen.

Die Untersuchung dieser Arbeit hat ergeben, dass sich Studentinnen gestresster fühlen als Studenten. Eine geringere männliche Teilnehmeranzahl könnte hier kritisch gesehen werde, da bei einem Ausgleich des Geschlechts möglicherweise andere Ergebnisse erzielt worden wären. Prinzipiell stellt diese Arbeit einen Zusammenhang zwischen der Bologna-Reform, Stress und Coping der Studierenden dar, da einerseits nur Studierende an der Umfrage teilgenommen haben, die in Zeiten der Bologna-Reform studieren und andererseits konnte durch die Untersuchung gezeigt werden, dass diese in Bezug auf die Bologna-Reform Stress empfinden. Zudem zeigen die Studierenden durch die möglichen Verbesserungsvorschläge, dass Potenzial zur Veränderung der Ziele bezüglich der Bologna-Reform bestehen.

7 Fazit

„Studium als Stressfaktor – Zusammenhang zwischen Bologna-Reform, Stress und Coping bei Studierenden“ lautet der Titel dieser Arbeit und die Frage ist, ob ein entsprechender Zusammenhang hergestellt werden kann. Grundsätzlich konnte durch die Untersuchung unter den 105 Teilnehmern der Untersuchung, die alle in der Zeit der Bologna-Reform ihr Studium absolviert haben oder zum jetzigen Zeitpunkt absolvieren, festgestellt werden, dass Studierende im Allgemeinen zwischen gelegentlich bis immer Stress im Studium empfinden, wobei mehr Studentinnen als Studenten unter Stress im Studium leiden. Eine Vielzahl von Stresssituationen im Studium lösen bei Studierenden Stress aus, die im weiteren Verlauf bewältigt werden müssen. Dennoch zeigt sich, dass alle Studierende über hilfreiche Ressourcen verfügen, die zur Bewältigung des Studienstresses nützlich sein können. Hobbys, Sportvereine, eine optimistische Einstellung geben den Studierenden laut der Untersuchung den nötigen Ausgleich zum Studienstress. Kaum jemand von den Befragten ist bis zum Zeitpunkt der Untersuchung mit einer psychotherapeutischen Beratungsstelle in Kontakt gekommen, wobei diese hilfreiche Angebote anbieten, die zur Stressminderung hilfreich sein können.

8 Literaturverzeichnis

Arnold, R. (2015). *Bildung nach Bologna!. Die Anregung der europäischen Hochschulreform.* Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Bachmann, N., Berta, D., Eggli, P., Hornung, R. (1999). *Macht Studieren krank?. Die Bedeutung von Belastung und Ressourcen für die Gesundheit der Studierenden.* Bern: Verlag Hans Huber.

Bakman, N. (1993). *Studienzeit ist Krisenzeit. Psychische Probleme von Studierenden. Eine Literaturübersicht seit 1985.* Zürich: Psychologische Beratungsstelle für Studierende beider Hochschulen.

Bechthold, G. & Helferich, P. (2008). *Generation Bologna. Neue Herausforderungen am Übergang Schule-Hochschule.* Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Bensberg, G. & Messer, J. (2010). *Survivalguide Bachelor. Leistungsdruck, Prüfungsangst, Stress u. Co? Erfolgreich mit Lerntechniken, Prüfungstipps So überlebst Du das Studium!.* Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg New York.

Deutsches Studentenwerk (2012). Verfügbar unter: http://www.studentenwerke.de/de/node/1645 (07.07.2016).

Eckardt, P. (2005). *Der Bologna-Prozess. Entstehung, Strukturen und Ziele der europäischen Hochschulreformpolitik.* Norderstedt: Book on Demand GmbH.

Filipp, S.-H. & Aymanns, P. (1987). Die Bedeutung sozialer und personaler Ressourcen in der Auseinandersetzung mit kritischen Lebensereignissen. *Zeitschrift für Klinische Psychologie,* 16 (4), 383-396.

Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: a theoretical analysis. *Journal of Personality and Society Psychology*, 1984, 46, 839-852.

Friedrich, H. R. (2002). *Neuere Entwicklungen und perspektiven des Bologna-Prozesses*, HoF-Arbeitsbericht 4'02, Wittenberg 2002.

Frost, B. & Mierke, K. (2013) Stresserleben und Stressbewältigung bei Studierenden. Funktionale und dysfunktionale Strategien und weitere Einflussvariablen. Verfügbar unter: www.journal-bmp.de (07.07.2016).

Gerrig, R. J. & Zimbardo, P. G. (2008). *Psychologie.* 18., aktualisierte Auflage. München: Pearson Studium.

Graf, G. & Krischke, N. (2004). *Psychische Belastungen und Arbeitsstörungen im Studium. Grundlagen und Konzepte der Krisenbewältigung für Studierende und Psychologen*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Hobfoll, S. E. (1988) *The ecology of stress*. Washington, DC: Hemisphere.

Lazarus, R. S. (1981): Streß und Streßbewältigung – ein Paradigma. In: Filipp, S. H. (Hg.): *Kritische Lebensereignisse*. München: Urban & Schwarzenberg. S. 198-232.

Lazarus, R.S. (1998a). *Fitfty Years Of The Research And Theory Of R. S. Lazarus. An Analysis of Historical and Perennial Issues*. Mauwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Lazarus, R. S. & S. Folkman (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality* 1 (3), 141-169.

Lazarus, R. L. & Launier R. (1981). Streßbezogene Transaktionen zwischen Personen und Umwelt, in Nitsch 1981d, 213-260.

Menn, G. (2014). *Die Begleitung von Schwerkranken und Sterbenden . Unter Berücksichtigung des Coping-Modells von Richard S. Lazarus und dessen Bedeutung für die Seelsorgearbeit.* Nürnberg: Book-on-Demand Verlagservice, Hamburg.

Meyer, F. (2010). Verfügbar unter: http://www.sueddeutsche.de/karriere/stress-in-der-uni-studieren-bis-zur-erschoepfung-1.74830 (07.07.2016).

Ortenburger, A. (2013). Beratung von Bachelorstudierenden in Studium und Alltag. Ergebnisse einer HISBUS-Befragung zu Schwierigkeiten und Problemlagen von Studierenden und zur Wahrnehmung, Nutzung und Bewertung von Beratungsangeboten. Hannover: HIS, Hochschul-Informations-System.

Püschel, E. (2010). *Selbstmanagement und Zeitplanung.* Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Raab, G. et al. (2009). *Methoden der Marketing-Forschung. Grundlagen und Praxisbeispiele*. 2. Auflage. Wiesbaden: Gabler Verlag.

Satow, L. (2012). Stress- und Coping-Inventar (SCI): Testmanual und Normen. Verfügbar unter: http://www.drsatow.de. (07.07.2016).

Schmid, A.C. (2003). *Stress, Burnout und Coping. Eine empirische Studie an Schulen zur Erziehungshilfe.* Rieden: Julius Klinkhardt.

Schreier, M. F. & Carver, C. S. (1992). Effects of optimismus on psychological and physical well-being: theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16 (2), 201-228.

Seyle, H. (1977). *Stress* (zweite Aufl.). Reinbek: Rowohlt.

Siegler, I. C. & George, L. K. (1983). The normal psychology oft he aging male. Sex differences in coping and perceptions of live events. *Journal of Geriatric Psychiatry, 1983*, 16, 197-209.

Studentenwerk München (Hrsg.) (1995). *Wo geht's hier zum Studentenhaus? 75 Jahre Studentenwerk München.* Broschüre des Studentenwerks München, Postfach 401825, 80718 München.

Techniker Krankenkasse (2012). *TK-Stress-Studie NRW-Studenten 2012. Ergebnisse einer repräsentativen Forsa-Umfrage aus Mai 2012.* Verfügbar unter: https://www.tk.de (07.07.2016).

Vollrath, M., (1988). Studentinnen*: Streß und Streßbewältigung im Studium.* Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Wittchen, H. U. & Hoyer, J. (2011). *Klinische Psychologie und Psychotherapie.* Berlin: Springer.

Anhang

Abbildung 1: Fragebogen „Studium als Stressfaktor – Zusammenhang zwischen Bologna-Reform, Stress und Coping bei Studierenden“

"Studium als Stressfaktor - Zusammenhang zwischen Bologna-Reform, Stress und Coping"

Seite 1

Liebe Studierende,

im Rahmen meiner Bachelorarbeit an der Hochschule Fresenius möchte ich untersuchen, inwieweit es einen Zusammenhang zwischen der Bologna-Reform, Stress und Coping gibt.
Ich freue mich sehr, dass Sie sich die Zeit nehmen, um an meiner Umfrage teilzunehmen. Bitte beantworten Sie alle Fragen spontan und vollständig.
Ich versichere Ihnen, dass Ihre Angaben streng vertraulich und anonym behandelt werden.

Lieben Gruß,

Linda Günther

Themenbezogener Teil

(Kurze Definition von Stress: Zahlreiche Situationen können den Menschen sowohl seelisch als auch körperlich belasten, wie z.B. Unter- oder Überforderung.)

Wie häufig empfinden Sie Stress im Studium?

- ◯ nie
- ◯ selten
- ◯ gelegentlich
- ◯ oft
- ◯ immer

Wie gestresst fühlen Sie sich in folgenden Situationen?

	überhaupt nicht gestresst	kaum gestresst	etwas gestresst	sehr gestresst	äußerst gestresst
Präsentationen	○	○	○	○	○
Arbeitsdichte	○	○	○	○	○
Projektstudien	○	○	○	○	○
Integriertes Pflichtpraktikum	○	○	○	○	○
Leistungsdruck	○	○	○	○	○
Klausuren	○	○	○	○	○
Finanzielle Abhängigkeit	○	○	○	○	○
Nebenjob	○	○	○	○	○
Werkstudententätigkeit	○	○	○	○	○
Heimweh	○	○	○	○	○
Wohnortwechsel	○	○	○	○	○
Langer Anfahrtsweg zur Universität /Hochschule	○	○	○	○	○
Studentisches Engagement	○	○	○	○	○
Konkurrenzdruck	○	○	○	○	○
Familiäre Probleme	○	○	○	○	○
Angst das falsche zu studieren	○	○	○	○	○
Angst vor dem Versagen	○	○	○	○	○
Angst vor Arbeitslosigkeit nach dem Studium	○	○	○	○	○

Fragestellung in Anlehnung an das Stress- und Coping-Inventar (SCI). Copyright © 2012 Dr. L. Satow. Nachdruck und jegliche Art der Vervielfältigung verboten.

Stress und Druck können körperliche Symptome verursachen.
Welche Symptome haben Sie bei sich in Stresssituationen schon beobachtet?

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
Ich schlafe schlecht.	○	○	○	○
Ich leide häufig unter Magendrücken oder Bauchschmerzen.	○	○	○	○
Ich habe häufig das Gefühl einen Kloß im Hals zu haben.	○	○	○	○
Ich leide häufig unter Kopfschmerzen.	○	○	○	○
Ich grüble oft über mein Leben nach.	○	○	○	○
Ich bin oft traurig.	○	○	○	○
Ich habe oft zu nichts mehr Lust.	○	○	○	○
Ich habe stark ab- oder zugenommen (mehr als 5kg).	○	○	○	○
Meine Lust auf Sex ist deutlich zurückgegangen.	○	○	○	○
Ich ziehe mich häufig in mich selbst zurück und bin dann so versunken, dass ich nichts mehr mitbekomme.	○	○	○	○

Fragestellung in Anlehnung an das Stress- und Coping-Inventar (SCI). Copyright © 2012 Dr. L. Satow. Nachdruck und jegliche Art der Vervielfältigung verboten.

Wie gehen Sie mit Stress um?

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft genau zu
Ich sage mir, dass Stress und Druck auch ihre guten Seiten haben.	○	○	○	○
Egal wie groß der Stress wird, ich würde niemals wegen Stress zu Alkohol oder Zigaretten greifen.	○	○	○	○
Ich mache mir schon vorher Gedanken, wie ich Zeitdruck vermeiden kann.	○	○	○	○
Wenn ich mich überfordert fühle, gibt es Menschen, die mich wieder aufbauen.	○	○	○	○
Ich sehe Stress und Druck als positive Herausforderung an.	○	○	○	○
Auch wenn ich sehr unter Druck stehe, verliere ich meinen Humor nicht.	○	○	○	○

Egal wie schlimm es wird, ich vertraue auf höhere Mächte.	○	○	○	○
Wenn mir alles zu viel wird, greife ich manchmal zur Flasche.	○	○	○	○
Ich tue alles, damit Stress erst gar nicht entsteht.	○	○	○	○
Wenn ich unter Druck gerate, habe ich Menschen, die mir helfen.	○	○	○	○
Bei Stress und Druck entspanne ich mich abends mit einem Glas Wein oder Bier.	○	○	○	○
Bei Stress und Druck finde ich Rückhalt bei meinem Partner oder einem guten Freund.	○	○	○	○
Bei Stress und Druck konzentriere ich mich einfach auf das Positive.	○	○	○	○
Bei Stress und Druck beseitige ich gezielt die Ursachen.	○	○	○	○
Bei Stress und Druck erinnere ich mich daran, dass es höhere	○	○	○	○

Ich fühle mich im Studium nicht gestresst, da ich... (Mehrfachauswahl möglich)

- [ ] ...neben dem Studium meinem Hobby nachgehe
- [ ] ...durch meinen Sportverein einen guten Ausgleich habe
- [ ] ...mir frühzeitig einen Zeitplan zum Lernen erstelle, der keinen Stress zulässt
- [ ] ...persönlich ein gelassener Mensch bin
- [ ] ...Sonstiges: [ ]

Seite 7

Haben Sie schon einmal die psychologische Beratungsstelle der Universität oder Hochschule aufgesucht?

- ○ ja
- ○ nein

Seite 8

Wo sehen Sie persönlich im Studium Verbesserungspotenziale?
z.B. mehr Zeit für den Studienabschluss

[ ]

Allgemeiner Teil

Wählen Sie aus:

- ○ männlich
- ○ weiblich

Seite 10

Wie alt sind Sie?

- ○ 18 – 20 Jahre
- ○ 21 – 25 Jahre
- ○ 26 – 30 Jahre
- ○ 30+ Jahre

In welchem Bereich studieren Sie:

- ◯ Gesellschafts- & Sozialwissenschaften
- ◯ Geisteswissenschaften, Sprach- und Kulturwissenschaften
- ◯ Mathematik, Informatik
- ◯ Naturwissenschaften
- ◯ Technik & Ingenieurwissenschaften
- ◯ Medizin
- ◯ Psychologie
- ◯ Gesundheitswesen
- ◯ Rechtswissenschaften
- ◯ Wirtschaftswissenschaften
- ◯ Lehramt
- ◯ Erziehungswissenschaften
- ◯ Kunst & Design
- ◯ Sonstiges: [ ]

Welchen Abschluss streben Sie an?

- ◯ Bachelor
- ◯ Master
- ◯ Staatsexamen

In welchem Semester befinden Sie sich?

- ◯ 1. Semester
- ◯ 2. Semester
- ◯ 3. Semester
- ◯ 4. Semester
- ◯ 5. Semester
- ◯ 6. Semester

Anmerkung: Das vollständige Stress- und Coping-Inventar von Satow kann in der Test- und Skalendokumentation nachgeschlagen werden.

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Studium als Stressfaktor – Zusammenhang zwischen Bologna-Reform, Stress und Coping bei Studierenden“ selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel verwendet habe.

Die Stellen der Arbeit, einschließlich der Tabellen und Abbildungen, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, habe ich in jedem einzelnen Fall kenntlich gemacht und die Herkunft nachgewiesen.

Die Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegen und wurde auch noch nicht veröffentlicht.

Ort, Datum

Eigenständige Unterschrift