

**Kohärenzgefühl als Prädiktor
für die Wahrnehmung von
Lern- und Leistungsanforderungen sowie
Mobilisierung sozialer Unterstützung
bei deren Bewältigung im Studium –
*Eine Längsschnittstudie***

Dissertation

Zur Erlangung des Doktorgrades Dr. phil.

Fakultät für Naturwissenschaften der Universität Paderborn

vorgelegt von

Joanna Hellweg

Erstgutachterin: Frau Prof. Dr. Kirsten Schlegel-Matthies

Zweitgutachter: Herr Prof. Dr. Tobias Jenert

Paderborn, im Juli 2019

Danksagung

Die Erstellung dieser Forschungsarbeit war eine intensive, aber in jeder Hinsicht eine bereichernde Lebensphase, die ich als positive Herausforderung wahrgenommen habe. Dazu haben sehr viele Menschen beigetragen, denen ich auf diesem Weg besonders danken möchte.

Mein erster und ganz herzlicher Dank gilt Frau Prof. Dr. Kirsten Schlegel-Matthies und Herrn Prof. Dr. Tobias Jenert, die für meine Fragen und Ideen stets ein offenes Ohr hatten und mich mit ihren Anregungen sowie konstruktiven Vorschlägen im Forschungsprozess freundlich begleitet, unterstützt und vorangebracht haben. Ich bin Euch sehr dankbar, dass Ihr euer Wissen und eure Erfahrung, aber auch die Begeisterung für das Forschungsvorhaben mit mir geteilt habt.

Ich danke ebenfalls Dr. Robert Kordts-Freudinger, der das Forschungsprojekt in der Anfangsphase begleitet hat, insbesondere für den fachlichen und methodischen Rat und seine positive Art, mich in meinem Vorhaben zu bestärken.

Einen besonderen Dank möchte ich den studentischen Tutor*innen des Lernzentrums Ernährung, Konsum und Gesundheit (LEKG) aussprechen, die jeden Tag eine hervorragende Arbeit leisten und mir bei der Auswertung der Feedbackbögen, Erstellung von Grafiken und Formatierung der Arbeit geholfen haben. Ich bin froh und dankbar so ein tolles Team wie Euch zu haben!

Für die persönliche und emotionale Unterstützung in den letzten Jahren möchte ich von Herzen meiner Familie und meinen Freunden danken. Danke, dass ihr mir immer wieder zur Seite gestanden, zugehört, mich ermutigt und vor allem Verständnis dafür gezeigt habt, dass ich nicht so viel Zeit mit euch verbringen konnte, wie ich es gerne hätte!

Ich möchte mich nicht zuletzt bei einem ganz besonderen Menschen- meiner Tochter Sophie bedanken. Ich danke dir vor allem dafür liebe Sophie, dass du mir diese intensive Arbeitsphase mit deiner fröhlichen Art, Eigenständigkeit und Liebe einfacher gemacht hast. Ich liebe dich und bin ganz stolz auf dich mein Schatz!

Diese Arbeit widme ich meinem Mann Hardy, der immer für mich da ist. Danke für deine Liebe, Geduld, Ermutigung und den unerschütterlichen Glauben an mich! Ich bin unendlich dankbar und glücklich, dass wir den Lebensweg gemeinsam beschreiten und freue mich schon auf den neuen Lebensabschnitt mit Sophie und Dir nach der Promotion!

Inhalt

	<u>Seite</u>
Abbildungen	IV
Tabellen	VI
Abkürzungen	VIII
Zusammenfassung.....	X
Summary.....	XII
1 Einleitung	1
1.1 Einführung in das Problemfeld.....	3
1.2 Empirische Befunde und Forschungsbedarf	6
1.3 Fragestellung und Zielsetzung.....	12
1.4 Struktur der Arbeit	13
2 Das Modell der Salutogenese als theoretischer Rahmen	16
2.1 Umgang mit Stressoren.....	17
2.2 Generalisierte Widerstandsressourcen	20
2.3 Das Kohärenzgefühl.....	21
2.3.1 Die Komponenten des Kohärenzgefühls	23
2.3.2 Beziehungen zwischen den Komponenten des Kohärenzgefühls	25
2.4 Entwicklung und Veränderbarkeit des Kohärenzgefühls	26
2.5 Kohärenzgefühl und die Entwicklung der Identität	27
2.6 Schlussfolgerungen für die Studie	30
3 Spätadoleszenz als kritische Lebensphase.....	31
3.1 Studium als Transitionsphase.....	35
3.2 Lern- und Arbeitsstörungen	36
3.3 Einflüsse von Emotionen auf das Bewältigungsverhalten	39
3.4 Misserfolgsgedanken und Prüfungsangst.....	42
3.5 Schlussfolgerungen für die Studie	44
4 Soziale Ressourcen im Studium	46
4.1 Individuelle Lernbegleitung im LEKG.....	47
4.2 Fachdidaktische Lernbegleittutorien	52
4.3 Schlussfolgerung für die Studie	55

5	Soziale Unterstützung	57
5.1	Wechselwirkungen zwischen Sozialer Unterstützung und Bewältigung ...	58
5.2	Bewältigungsformen	59
5.3	Einflussfaktoren bei der Mobilisierung sozialer Unterstützung	60
5.4	Positive Effekte sozialer Unterstützung	65
5.5	Negative Effekte sozialer Unterstützung	67
5.6	Schlussfolgerung für die Studie	68
6	Zusammenfassung der theoretischen und empirischen Hintergründe und deren Einbettung in den Kontext der Forschungsfragen	71
7	Empirische Untersuchung	76
7.1	Forschungsdesign und Begründung der gewählten Methoden	76
7.2	Untersuchungsgegenstand, -zeitraum und Stichprobe	78
7.3	Erhebungsinstrumente	80
7.3.1	Fragebogen zur Lebensorientierung (SOC-Fragebogen)	80
7.3.2	Die Berliner Social Support Skalen (BSSS)	81
7.3.3	Fragebogen zum Studieninteresse (FSI)	83
7.3.4	Prüfungsangstfragebogen (PAF)	84
7.3.5	Feedbackbogen zu Lernbegleitungsgesprächen (LBG)	85
7.3.6	Feedbackbogen zu fachdidaktischen Lernbegleittutorien (LBT)	87
8	Quantitative Datenerhebung	90
8.1	Quantitative Daten: Korrelationsanalyse	92
8.2	Multiple Regressionsanalyse mit Mediatorvariablen	100
8.3	Deskriptive Datenanalyse	104
8.3.1	Nutzung der Angebote im LEKG	105
8.3.2	Bewertung der Lernbegleitungsgespräche	106
8.3.3	Bewertung der Lernbegleittutorien	109
9	Qualitative Datenerhebung	113
9.1	Entwicklung des Interviewleitfadens	113
9.2	Transkription der Interviews	117
9.3	Qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode	119
9.3.1	Initiierende Textarbeit	121
9.3.2	Deduktiv-induktive Kategorienbildung	123
9.3.3	Bestimmung von Bewertungskategorien	125
9.3.4	Erstellung des Kodierleitfadens und Kodierung des kompletten Materials	133
9.3.5	Paraphrasierung und inhaltliche Strukturierung	136
9.3.6	Fallbezogene thematische Zusammenfassung	137

9.4	Fallanalyse in Bezug zum SOC	142
9.5	Darstellung der Ergebnisse	146
9.5.1	Adaption an das sozial-akademische System	147
9.5.2	Zwischenfazit zur Adaption an das sozial-akademische System	152
9.5.3	Fachbezogene Adaption	153
9.5.4	Zwischenfazit zur fachbezogenen Adaption	163
9.5.5	Belastung im Studium	165
9.5.6	Zwischenfazit zur Belastung im Studium	170
9.5.7	Bewältigungsverhalten in der Prüfungsvorbereitungsphase	171
9.5.8	Zwischenfazit zum Bewältigungsverhalten in der Prüfungsvorbereitungsphase	179
9.5.9	Soziale Ressourcen bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen	180
9.5.10	Zwischenfazit zu sozialen Ressourcen bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen	186
9.6	Analyse der Fälle auf die SOC-Komponenten	188
9.6.1	Analyse der Fälle auf die Komponente der <i>Verstehbarkeit</i>	191
9.6.2	Analyse der Fälle auf die Komponente der <i>Bewältigbarkeit</i>	192
9.6.3	Analyse der Fälle auf die Komponente der <i>Sinnhaftigkeit</i>	193
9.6.4	Zusammenfassung der Fallanalyse auf die SOC-Komponenten	194
10	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	197
10.1	Kohärenzgefühl und Belastungsempfinden im Studium	197
10.2	Kohärenzgefühl und Bewältigungsverhalten im Studium	202
10.3	Diskussion der Methoden	215
10.4	Schlussfolgerung	218
11	Implikationen für hochschulinterne Maßnahmen	220
11.1	Maßnahmen zur Modifizierung dysfunktionaler Wahrnehmung von Situationen	221
11.2	Maßnahmen zur Modifizierung dysfunktionaler Lernverhaltensweisen ..	224
12	Literatur	228
Anhang	246

Abbildungen

	<u>Seite</u>
Abbildung 1: Der Einfluss des Kohärenzgefühls auf die Stressverarbeitung nach Antonovsky: „Primäre Bewertung-I“	20
Abbildung 2: Der Einfluss der generalisierten Widerstandsressourcen auf das Kohärenzgefühl	24
Abbildung 3: Die drei Komponenten des SOC	26
Abbildung 4: Einfluss des Kohärenzgefühls auf die Emotionsregulation.....	41
Abbildung 5: Verteilung des SOC bei den Studierenden	93
Abbildung 6: Streudiagramm: Kohärenzgefühl und die Wahrnehmung sozialer Unterstützung.....	95
Abbildung 7: Streudiagramm: Kohärenzgefühl und das Bedürfnis nach sozialer Unterstützung.....	96
Abbildung 8: Streudiagramm: Kohärenzgefühl und die Mobilisierung sozialer Unterstützung.....	97
Abbildung 9: Streudiagramm: Kohärenzgefühl und die Prüfungsangst (Besorgniskomponente)	99
Abbildung 10: Streudiagramm: Kohärenzgefühl und die Prüfungsangst (Zuversichtskomponente)	100
Abbildung 11: Totaler und partieller Mediator-Effekt	101
Abbildung 12: Partielle Mediation.....	104
Abbildung 13: Evaluation der Methoden und Vorgehensweisen im LBG (WS 2016/17 und SoSe 2017).....	106
Abbildung 14: Evaluation des LBG hinsichtlich der Zuversicht bei der Zielerreichung (WS 2016/17 und SoSe 2017)	107
Abbildung 15: Evaluation des LBG hinsichtlich des persönlichen Nutzens bei der Prüfungsvorbereitung (WS 2016/17 und SoSe 2017).....	107
Abbildung 16: Evaluation des LBG hinsichtlich der Zuversicht bei der Zielerreichung von Studierenden mit hohem SOC (WS 2016/17 und SoSe 2017)	108
Abbildung 17: Evaluation des LBG hinsichtlich der Motivation zur Zielerreichung von Studierenden mit hohem SOC (WS 2016/17 und SoSe 2017)	109
Abbildung 18: Evaluation der Methoden und Vorgehensweisen im LBT (WS 2016/17 und SoSe 2017).....	110

Abbildung 19: Evaluation kooperativer Lernformen im LBT (WS 2016/17 und SoSe 2017)	110
Abbildung 20: Evaluation des LBT hinsichtlich der Zuversicht bei der Zielerreichung von Studierenden mit hohem SOC (WS 2016/17 und SoSe 2017)	111
Abbildung 21: Evaluation des LBT hinsichtlich der Motivation zur Zielerreichung von Studierenden mit hohem SOC (WS 2016/17 und SoSe 2017)	112
Abbildung 22: Auszug aus einem Transkript	119
Abbildung 23: Das Ablaufmodell der inhaltlich-strukturierenden und evaluativen Inhaltsanalyse in der Studie	121
Abbildung 24: Auszug aus dem Interview 2: Textkommentare und Memos.....	122
Abbildung 25: Verteilung des SOC bei den Interviewfällen.....	142
Abbildung 26: Modell zur Entwicklung hochschulinterner Maßnahmen zur Stärkung des Kohärenzgefühls	220
Abbildung 27: Hochschulinterne Gestaltungsmöglichkeiten zur Modifizierung dysfunktionaler Wahrnehmung von Situationen.....	224
Abbildung 28: Hochschulinterne Gestaltungsmöglichkeiten zur Modifizierung dysfunktionaler Lernverhaltensweisen.....	227

Tabellen

	<u>Seite</u>
Tabelle 1: Gruppen negativer Stressoren	19
Tabelle 2: Phasen und Beispielfragen in lösungsorientierten Lernbegleitungsgesprächen	48
Tabelle 3: Qualitätsmerkmale, Kompetenzen und Indikatoren für lernbegleitendes Handeln	50
Tabelle 4: Lehrveranstaltungen im Modul Didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung	53
Tabelle 5: Beispiel der Verzahnung einer fachdidaktischen Kontaktveranstaltung im Bachelorstudiengang mit den lernbegleitenden Angeboten des LEKG	54
Tabelle 6: Chronologie der Erhebung mit den Erhebungszeiträumen und -instrumenten, der Art der Erhebung und Probandenanzahl	79
Tabelle 7: Drei Dimensionen sozialer Unterstützung	82
Tabelle 8: Aufbau eines Feedbackbogens zu Lernbegleitungsgesprächen	87
Tabelle 9: Vergleich des Aufbaus der Feedbackbögen zu individuellen Lernbegleitungsgesprächen und fachdidaktischen Lernbegleittutorien	87
Tabelle 10: Kodierung der Fragebögen in der Studie	91
Tabelle 11: A: Ausgabe Regressionsanalyse, Koeffizienten	102
Tabelle 12: B: Ausgabe Regressionsanalyse, Koeffizienten	102
Tabelle 13: C: Ausgabe Regressionsanalyse, Koeffizienten	103
Tabelle 14: D: Ausgabe Regressionsanalyse, Koeffizienten	103
Tabelle 15: Konzeption eines Interview-Leitfadens	114
Tabelle 16: Stichwortartige Zusammenfassung des Interviews 5	122
Tabelle 17: Deduktive Kategorienbildung	123
Tabelle 18: Induktive Kategorienbildung	124
Tabelle 19: Die Festlegung der ausgewählten Unterkategorien zu Bewertungskategorien	126
Tabelle 20: Inhaltliche Präzisierung der Unterkategorien in der Studie	133
Tabelle 21: Exemplarische Paraphrasierung inhaltstragender Textstellen in der Studie	136

Tabelle 22: Thematische, kategorienbasierte Fallzusammenfassung aus dem Interview 5	137
Tabelle 23: Exemplarische Fallübersicht in den Unterkategorien Bedürfnis nach, Wahrnehmung von und Mobilisierung sozialer Unterstützung .	143
Tabelle 24: Zuordnung der Unterkategorien zu den Komponenten des Kohärenzgefühls.....	145
Tabelle 25: Exemplarische Analyse der Fälle auf die Komponenten des Kohärenzgefühls anhand ausgewählter Unterkategorien	146
Tabelle 26: Analyse der Fälle auf die SOC-Komponenten in ausgewählten Subkategorien.....	189
Tabelle 27: Ausprägungsgrad der einzelnen SOC-Komponenten bei den untersuchten Fällen gegen Ende des Bachelorstudiums.....	194

Abkürzungen

Abb.	Abbildung
AQT	aktive, qualifizierte Teilnahme
AV	Abhängige Variable
B	B-Koeffizient bei Regressionsanalyse (betrifft Seiten 99 und 100)
B	befragte Person
BAföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz
BETA	Beta-Koeffizienten bei Regressionsanalyse
BSU	Bedürfnis nach sozialer Unterstützung
d. h.	das heißt
et al.	et alii/et aliae
etc.	et cetera
EVB	Ernährungs- und Verbraucherbildung
FSI	Fragebogen zum fachspezifischen Interesse
I	interviewende Person
Kap.	Kapitel
LBG	Lernbegleitungsgespräch
LBT	Lernbegleittutorium
LEKG	Lernzentrum Ernährung, Konsum und Gesundheit
MV	Mediatorvariable
N	Stichprobe
nbF	Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung
NRW	Nordrhein-Westfalen
o. g.	oben genannten
p	p-Wert
PABes	Prüfungsangst Besorgniskomponente
PAF	Prüfungsangstfragebogen
PAZuv	Prüfungsangst Zuversichtskomponente
QPL	Qualitätspakt Lehre für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre

r	Korrelationskoeffizient
REVIS	Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen
S.	Seite
SD	Standardabweichung
S _F	Standardfehler
Sig.	Signifikanz
SOC	sense of coherence (Kohärenzgefühl)
SoSe	Sommersemester
SozUnt_Teil1	statistische Berechnung der Wahrnehmung sozialer Unterstützung
SozUnt_Teil2	statistische Berechnung des Bedürfnisses nach sozialer Unterstützung
SozUnt_Teil3	statistische Berechnung der Suche nach sozialer Unterstützung
SSU	Suche nach sozialer Unterstützung
T	T-Test
Tab.	Tabelle
u. U.	unter Umständen
u. a.	unter anderem
UV	Unabhängige Variable
vgl.	vergleiche
WS	Wintersemester
WSU	wahrgenommene soziale Unterstützung
z. B.	zum Beispiel

Zusammenfassung

Die Längsschnittstudie geht der Frage nach, ob das Kohärenzgefühl als Prädiktor für die Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen sowie für die Mobilisierung sozialer Unterstützung bei deren Bewältigung im Studium fungieren kann.

Gegenstand der Untersuchung waren Studierende, die das Modul fünf „Didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung“ im Bachelorstudiengang für Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen mit dem Unterrichtsfach Hauswirtschaft (Konsum, Ernährung, Gesundheit) an der Universität Paderborn absolviert hatten. Die Veranstaltungen des Moduls werden in der Regel im dritten und vierten Fachsemester absolviert und sind eng mit den fakultativen Angeboten des fachinternen Lernzentrums Ernährung, Konsum und Gesundheit (LEKG) verzahnt. Zu den Angeboten des LEKG gehören vor allem individuelle Lernbegleitungsgespräche, fachdidaktische Tutorien und Workshops, deren Ziel in der lösungsorientierten Unterstützung und Begleitung der Studierenden bei der Bewältigung von leistungsbezogenen Anforderungen besteht. Die im LEKG arbeitenden studentischen Tutor*innen können somit als soziale Ressourcen im Studienfach angesehen werden, auf die Studierende bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen zurückgreifen können. Zu solchen potenziellen Unterstützungsquellen gehören darüber hinaus Mitstudierende und Dozierende im Studienfach Hauswirtschaft.

In der Studie soll einerseits untersucht werden, ob es Unterschiede im subjektiven Belastungsempfinden der Studierenden hinsichtlich der Lern- und Leistungsanforderungen im Fach Hauswirtschaft gibt, die auf einen Zusammenhang zur Höhe des Kohärenzgefühls zurückzuführen sind, und andererseits ob in Abhängigkeit vom Kohärenzgefühl soziale Ressourcen bei der Bewältigung leistungsbezogener Anforderungen von den Studierenden innerhalb des Studienfachs mobilisiert werden.

Die möglichen Zusammenhänge werden anhand einer Korrelationsstudie und leitfadengestützter Interviews analysiert. Die Erhebung fand vom Wintersemester 2016/17 bis zum Wintersemester 2017/18 statt.

Die Ergebnisse der Studie belegen, dass es einen Zusammenhang zwischen Kohärenzgefühl und der Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen sowie der Mobilisierung sozialer Unterstützung im Studium gibt. Studierende mit niedrigem Kohärenzgefühl nahmen, im Gegensatz zu Studierenden mit hohem Kohärenzgefühl, die Lern- und Leistungsanforderungen im Fach als überfordernd wahr. Außerdem zeigten sie sozial-emotionale Schwierigkeiten im Umgang mit Dozierenden und anderen

Studierenden sowie eine starke Bewertungsangst, die nicht nur auf Prüfungen, sondern ebenfalls auf Situationen bezogen wurde, in denen sie eine Bewertung des eigenen Verhaltens antizipierten. Diese Tendenzen wurden bei Studierenden mit hohem Kohärenzgefühl nicht festgestellt.

Auch im Hinblick auf die Mobilisierung sozialer Unterstützung innerhalb des Studienfachs bestätigten die Ergebnisse der Studie die Annahme, dass das Kohärenzgefühl in starkem Maße darüber entscheidet, ob adäquate Ressourcen identifiziert und in Anspruch genommen werden. Studierende mit niedrigem Kohärenzgefühl zeigten bei einer hohen subjektiven Belastung die geringste Mobilisierung sozialer Ressourcen innerhalb des Studienfachs zur Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen. Im Gegensatz dazu wiesen Studierende mit hohem Kohärenzgefühl die stärkste Aktivierung der o. g. Ressourcen auf.

Die in der Studie erzielten Ergebnisse lassen den großen Bedarf an präventiven und intervenierenden Maßnahmen im Studium erkennen, die einen Beitrag zur sozialen Integration in das akademische System sowie für eine erfolgreiche Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen im Studium leisten können.

Summary

This longitudinal study explores the question of whether sense of coherence can be used to predict the awareness students have of their learning and performance requirements and how they utilize the available support to cope with the requirements.

The subjects of the study were those students in the bachelor's degree program for teaching at primary, secondary, and comprehensive schools in the subject of home economics (consumption, nutrition, health) at Paderborn University who had already completed module five "principles in teaching methods of nutrition and consumer education". Courses in this module are generally completed in the third and fourth semester and are closely interlinked with the various support services of the Learning Center for Nutrition, Consumption and Health (LEKG). These services include individual guidance counseling and subject-related tutorials and workshops that aim to provide solution-oriented support for students who need help in coping with performance-related requirements. The LEKG student tutors can thus be considered social resources as sorts in the department whom students can consult when trying to cope with learning and performance requirements. Additional sources of potential support include fellow students and lecturers in the Department of Home Economics.

On the one hand, the study aims to investigate whether there are differences in the students' perception of stress related to the learning and performance requirements in the field of home economics and, on the other hand, whether social resources are utilized by the students within the department in order to meet performance-related requirements.

The possible connections were analyzed using a correlation study and semi-structured interviews. The study took place from winter semester 2016/17 to winter semester 2017/18.

The results of the study show that there is a correlation between the students' sense of coherence and the awareness of learning and performance requirements as well as the utilization of various types of support during their studies. Students with a low sense of coherence, as opposed to students with a high sense of coherence, perceived the learning and performance requirements in the subject as overwhelming. They also showed socio-emotional difficulties in dealing with students and lecturers, as well as a strong fear of assessment, which was not just related to exams but also to situations in which they anticipated an assessment of their own behavior. These tendencies were not found in students with a high sense of coherence.

Also, in terms of utilizing support within the department, the study's findings supported the assumption that sense of coherence strongly determines whether adequate resources are identified and used by the students. Students with a low sense of coherence, under high levels of subjective stress, showed the lowest level of utilization of these resources within the department to meet learning and performance requirements. In contrast, students with a high sense of coherence demonstrated the highest usage of the resources.

The results obtained in the study reveal a great need for preventive and intervening measures at universities. This would contribute to helping students to better integrate socially into their academic environment, as well as be more successful at mastering learning and performance requirements during their course of studies.

1 Einleitung

Der wachsende Bedarf an individueller Beratung und Begleitung an Hochschulen ist vor dem Hintergrund des demographischen Wandels, ansteigender Studierendenzahlen und der zunehmend heterogener werdenden Studierendenschaft eine gesellschaftliche und politische Aufgabe, die auch von Bildungsinstitutionen angegangen und gelöst werden muss (vgl. BMBF, 2018).

Mit dem Bund-Länder-Programm „Qualitätspakt Lehre für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre“ (QPL)¹ unterstützt das Bundesministerium für Bildung und Forschung seit 2011 u. a. die Universität Paderborn bei der Bearbeitung der damit verbundenen Herausforderungen. Im Zuge dieser Unterstützung wurden im Rahmen des Programms „Heterogenität als Chance“ an der Universität Paderborn fachspezifische Lernzentren eingerichtet, die unterschiedliche Unterstützungsbedarfe und Disparitäten der Studierenden berücksichtigen sollen. Es handelt sich dabei um mit Fachliteratur und Materialien ausgestattete Lernräume, in denen individuelle Beratungen und das Curriculum ergänzende Veranstaltungen (z. B. Tutorien und Workshops) angeboten werden (vgl. Haak, 2017; Hellweg, 2018).

Das übergeordnete Ziel vieler dieser Lernzentren besteht in einer individuellen Beratung und Begleitung der Studierenden unterschiedlicher Studienfächer bei der Bewältigung von fachbezogenen und/oder studentypischen Anforderungen in allen Phasen des „Student-Life-Cycle“ (vgl. BMBF, 2018, S. 1),

[...] damit möglichst viele Studierende unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrem sozio-kulturellen Hintergrund oder ihrer bisherigen Bildungsbiographie ihr Leistungspotenzial optimal entfalten und einen erfolgreichen Studienabschluss erzielen können [...]. (Wild und Esdar, 2014, S. 3)

Darüber hinaus sollen die Lernzentren eine Integration der Studierenden in das soziale und akademische System der Universität und des Studienfachs erleichtern.

Auch das Lernzentrum Ernährung, Konsum und Gesundheit (LEKG) im Institut für Ernährung, Konsum und Gesundheit entstand im Wintersemester 2011/12 als eine solche außercurriculare Unterstützungseinrichtung mit dem Ziel, Studierenden im Fach Hauswirtschaft (Konsum, Ernährung, Gesundheit) durch die Bereitstellung von fachintern entwickelten Unterstützungsmaßnahmen die Bewältigung von fachlichen Anforderungen zu erleichtern (vgl. Schlegel-Matthies und Hellweg, 2015). Diese

¹ Das Bund-Länder-Programm Qualitätspakt Lehre (QPL) wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) unter den Förderkennzeichen FKZ 01PL11071 (10/2011-09/2016) und FKZ 01PL16071 (10/2016-09/2020) gefördert.

Unterstützung erfolgt in Form von individuellen Lernbegleitungsgesprächen, fachdidaktischen Tutorien und Workshops, die studentische Tutor*innen als semi-professionelle Lernbegleiter*innen durchführen. Das LEKG fungiert somit als fachinterne soziale Ressource mit Unterstützungspotenzial, auf das Studierende bei der Bewältigung von fachspezifischen Anforderungen und/oder Arbeits- und Lernstörungen zurückgreifen können.

Seit dem Wintersemester 2011/12 führt das LEKG kontinuierlich Erhebungen unter Studierenden durch, deren Ergebnisse als Fundament für die Gestaltung von bedarfsgerechten Unterstützungsangeboten fungieren und eine optimale Verzahnung zwischen individuellen Bedürfnissen und Wünschen der Studierenden sowie fachlichen Anforderungen in den Lehrveranstaltungen ermöglichen sollen.

Die in jedem Semester stattfindenden Evaluationen der Angebote bestätigen den großen, positiven Nutzen dieser Unterstützungsmaßnahmen für Studierende (vgl. Hellweg, 2016; 2018; Schlegel-Matthies und Hellweg, 2015; Schulte, 2016). Allerdings fällt die tatsächliche Inanspruchnahme solcher Angebote trotz positiver Rückmeldungen im Semesterverlauf unterschiedlich aus. Während die Studierenden am Anfang und in der Mitte des Semesters kaum prüfungsvorbereitende Veranstaltungen (Tutorien, Workshops, individuelle Lernbegleitung) nutzen, verzeichnet das LEKG eine extreme Zunahme der individuellen Lernbegleitung kurz (ca. zwei Wochen) vor Prüfungen und zwar vor allem im Bereich der Fachdidaktik. Diese Tendenzen sind insbesondere im Hinblick auf die begrenzte Zeit zur Vorbereitung auf Prüfungen problematisch. Hinzu kommt, dass sich viele Studierende von den außercurricularen Veranstaltungen kurzfristig abmelden, was durch den fakultativen Charakter der Angebote erleichtert wird. Auch Dozierende berichten über solche Tendenzen, die vor allem in hohen Abmeldequoten von Prüfungen in der Fachdidaktik sichtbar werden. Ein solches Verhalten ist im Hinblick auf die unzureichende Auslastung der Unterstützungsangebote kritisch zu betrachten. Obwohl im fachdidaktischen Bereich der größte Unterstützungsbedarf bei den Studierenden im Bachelorstudiengang bekundet wird (Erhebungsbedarf zwischen WS 2015/16 und WS 2016/17), werden die vielfältigen Unterstützungsmöglichkeiten (u. a. durch fachdidaktische Tutorien, Workshops und fachdidaktische Lernbegleitung) im LEKG von den Studierenden nicht hinreichend ausgeschöpft (vgl. Hellweg, 2016; 2018; Schlegel-Matthies und Hellweg, 2015; Schulte, 2016).

Die Vermeidungstendenzen bei der Inanspruchnahme solcher Angebote sowie das dysfunktionale Aufschieben von leistungsrelevanten Aufgaben können verschiedene Gründe haben (vgl. Helmke und Schrader, 2000; Lohbeck et al., 2017; Patrzek et al.,

2014). Ein wichtiger Grund ist sicher in der Wahrnehmung, Bewertung und Bewältigung von Stresssituationen zu sehen. Besonders individuelle Dispositionen und generalisierte Überzeugungen eines Individuums sind häufig für die Bewertung von Situationen maßgebend und können Emotionen hervorrufen, die wiederum die Bewertung und Bewältigung von Leistungsanforderungen beeinflussen (vgl. Abele, 1992; 1999; Christie et al., 2008; Helm, 1954).

1.1 Einführung in das Problemfeld

Der Beginn eines Studiums fällt für die meisten Studierenden in die Phase der Spätadoleszenz, in der sich die Persönlichkeit eines Menschen in ihrer zukünftigen Ausrichtung festigt. Dieser komplexe Lebensabschnitt wird durch verschiedene Reifungsprozesse begleitet, die u. a. mit Persönlichkeitsstabilisierung und Identitätskonsolidierung, Ablösung vom Elternhaus sowie zunehmender Verantwortungsübernahme einhergehen und ein erhöhtes Maß an Selbstständigkeit, Anpassungsfähigkeit und psychischer Belastbarkeit erfordern (vgl. Leuzinger-Bohleber, 2001; Teuwsen, 2001). Subjektive Bedürfnisse und Erwartungen, kognitive und emotionale Voraussetzungen sowie Ressourcen der Studierenden treffen auf neuartige Anforderungen seitens der Hochschule, die sich auf vielfältige Regelungen der Studienstrukturen und -inhalte, Bewältigung fachlicher Anforderungen sowie eine schnelle Anpassung an ein völlig neues Sozialisationsfeld beziehen (vgl. Bachmann et al., 1999; Christie et al., 2008; Chu et al., 2016).

Während es einem Teil der Studierenden problemlos gelingt, den neuen Anforderungen und komplexen Entwicklungsaufgaben gerecht zu werden, können diese bei einem anderen Teil der Studierenden Lern- und Arbeitsstörungen auslösen, die eine Verschlechterung von Studienleistungen sowie die Entstehung psychosomatischer Störungen begünstigen (vgl. Güntert und Schleider, 2007; Isserstedt et al., 2007; Reyssen-Kostudis, 2009).

Das Auftreten solcher Lern- und Arbeitsstörungen wird in hohem Maße durch Aufgaben ausgelöst, die eine benotete Bewertung einschließen, wie mündliche Prüfungen, Klausuren oder die Ausarbeitung von Qualifikationsarbeiten. Diese Störungen äußern sich bei den meisten Studierenden u. a. durch Ausweichverhalten, Aufschieben von Arbeitsaufträgen, Motivationsmangel und allgemeine Gefühle der Unlust (vgl. Güntert und Schleider, 2007; 2011). Der Befund ist insofern beunruhigend, da gerade ein Mangel an Motivation als einer der wichtigsten Gründe für den Abbruch einer akademischen Karriere gilt (vgl. Gold, 1988; Heublein et al., 2010; Lewin et al., 1995).

Lern- und Arbeitsstörungen können u. a. durch negative Gedanken über die eigenen Fähigkeiten („*Ich kann das nicht*“ oder „*Ich schaffe es nicht*“) beeinflusst werden. Positive Erwartungshaltungen wiederum unterstützen die Motivation zur Erreichung von Leistungszielen sowie zu Aufgabenorientierung, Anstrengung und Ausdauer (vgl. Schwarzer und Jerusalem, 2002). Gerade die Konfrontation mit schwierigen Leistungsaufgaben führt oft zu kognitiven Einschätzungsprozessen, die sich stark auf die subjektive Wahrnehmung eigener Fähigkeiten und individueller Bewältigungsressourcen beziehen (vgl. Lazarus und Folkman, 1984). Während einige Studierende anfallende Aufgaben als positive Herausforderungen und notwendige Voraussetzungen zum Erreichen eigener Ziele betrachten, empfinden andere diese Aufgaben als bedrohend und belastend (vgl. Born et al., 2008; Smith, 2002).

Diese kognitiven Bewertungen von Situationen (Appraisals) können Emotionen auslösen, die sich unterschiedlich auf die Motivation auswirken, indem sie emotionskongruente Strukturen aktivieren und damit jeweils spezifische Kognitionen induzieren (vgl. Pekrun, 1988, S. 131). Während positive Erwartungshaltungen einer pessimistischen Einschätzung von Situationen mit starkem Anforderungscharakter entgegenwirken und aktive, problemorientierte Formen der Bewältigung dieser Situationen fördern (vgl. Leppin, 1997; Schröder und Schwarzer, 1997), kann das Empfinden von Bedrohung oder Angst zu misserfolgsbezogenen Kognitionen führen und im Endeffekt prüfungsbezogene Vermeidungstendenzen auslösen.

Für das Auftreten solcher Lern- und Arbeitsstörungen gibt es bislang unterschiedliche Erklärungskonzepte. Sie lassen sich in interne (körperliche und psychische), externe (soziale und studienbezogene, räumliche, zeitliche und ökonomische) sowie ressourcenorientierte Ansätze differenzieren, bei denen auch individuelle Bewältigungsstrategien untersucht werden (vgl. Bachmann et al., 1999; Hornung und Fabian, 2001). Bei den letzten handelt es sich um dispositionsähnliche Ressourcen, die für die eigene Belastbarkeit sowie das aktuelle Stresserleben verantwortlich sind und Bestandteile des eigenen Selbstkonzeptes sowie der generalisierten Überzeugungen darstellen (vgl. Jerusalem, 1992, S. 294).

Zu diesen dispositionsähnlichen Ressourcen gehört auch das von Aaron Antonovsky entwickelte Kohärenzgefühl (*sense of coherence*, *abgekürzt SOC*)². Antonovsky

² Der Begriff *sense of coherence* (SOC) ist nicht einheitlich übersetzt. In bisherigen Publikationen werden folgende Begriffe verwendet: Kohärenzgefühl, Kohärenzsinn, Kohärenzempfinden und Kohärenzerleben. In der vorliegenden Studie werden vorwiegend der Begriff „Kohärenzgefühl“ oder die Abkürzung SOC von der englischen Variante *sense of coherence* verwendet.

versteht darunter eine subjektive Grundeinstellung eines Individuums gegenüber unvorhergesehenen oder belastenden Situationen. Dabei geht es vorrangig um die Antizipation und Bewertung dieser Situationen vor dem Hintergrund eines Vertrauens in die Möglichkeiten der Bewältigung (vgl. Lamprecht und Sack, 1998). Menschen mit einem starken Kohärenzgefühl verfügen – so die Annahme – über ein optimistisches Vertrauen, auftretende Anforderungen, Probleme oder Schwierigkeiten allein oder mit Hilfe anderer bewältigen zu können. Sie können aus einem Reservoir von verschiedenen Bewältigungsressourcen diejenigen flexibel auswählen oder mobilisieren, die am besten zu der jeweiligen Situation passen. Das Kohärenzgefühl nimmt somit eine übergeordnete Rolle als Persönlichkeitsdisposition ein, die einem Menschen erlaubt, verschiedene Ressourcen und Strategien situationsangemessen einzusetzen. Es gehört damit zu den wichtigen Determinanten im Umgang mit Anforderungen und Belastungen.

Das Kohärenzgefühl entwickelt sich vor allem in der Interaktion eines Individuums mit seiner sozialen Umwelt. Die sozialen Beziehungen (das Sozialkapital, vgl. Bourdieu, 1983) können deswegen als Vorbedingung für soziale Unterstützung betrachtet werden und entscheiden maßgeblich über deren Wahrnehmung und Erwartung (vgl. Hartung, 2011, S. 244). Demnach sind die Vorerfahrungen eines Individuums mit sozialen Beziehungen ausschlaggebend für die Entwicklung des SOC und können möglicherweise die Mobilisierung und Inanspruchnahme sozialer Ressourcen auch im Studium beeinflussen.

Soziale Ressourcen der Studierenden können z. B. Familie, Freunde und/oder Mitstudierende sein. Da gerade die Mitstudierenden als wichtige Bewältigungsressource im Umgang mit studententypischen Anforderungen und Belastungen durch empirische Untersuchungen identifiziert worden sind (vgl. Bachmann, 1998; Bachmann et al., 1999; Haak, 2017; Hornung und Fabian, 2001), wird ihnen eine besondere Bedeutung bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsaufgaben zugesprochen. Dies betrifft gleichermaßen auch die Integration und Adaption an die neue Studiensituation, die in hohem Maße von der Zufriedenheit mit der sozialen Unterstützung durch Mitstudierende abhängt (vgl. Hornung und Fabian, 2001). Dabei geht es insbesondere um

[...] diejenigen Beziehungsnetze, deren Bildung in erster Linie durch die Kontextbedingungen eines Studienfachs gefördert oder verhindert wird. Insbesondere das Ausmaß der gemeinsam im Studium verbrachten Zeit, die eine Möglichkeit zur Kontaktaufnahme in einem semi-privaten Raum darstellt, hat einen direkten Einfluss auf die Bildung dieser Ressourcen. (Hornung und Fabian, 2001, S. 142)

Soziale Unterstützung kann demnach dem Auftreten von Lern- und Arbeitsstörungen vorbeugen oder aber negative Folgen dieser Störungen minimieren – allerdings nur

unter der Voraussetzung, dass sie in der subjektiven Wahrnehmung eines Individuums überhaupt existiert und positiv bewertet wird.

Die persönliche Überzeugung von fehlenden Handlungsoptionen zur Bewältigung von Anforderungen, kann den Zugriff auf externe Ressourcen verhindern. Das Gleiche trifft zu, wenn die Mobilisierung externer Unterstützung dem Individuum als zwecklos erscheint („*Das bringt eh nichts*“) oder durch negative, selbstgezogene Annahmen begleitet wird (z. B. „*Mit meinem Problem kann ich keine Beratung in Anspruch nehmen*“, „*Jemanden um Hilfe zu bitten, ist ein Zeichen von Schwäche und Versagen*“) (vgl. Bachmann et al., 1999, S. 15).

Vor diesem Hintergrund stellt sich hier die Frage, ob das Kohärenzgefühl als personale Ressource eines Individuums die subjektive Wahrnehmung von Lern- und Leistungsaufgaben sowie die Mobilisierung sozialer Unterstützung im Studium beeinflussen kann und (im Falle der Bestätigung) welche möglichen Konsequenzen sich daraus für fachspezifische Lernzentren ergeben, die sie zur Erfüllung ihrer Aufgabe zu berücksichtigen hätten, nämlich Studierenden eine erfolgreiche Bewältigung von Lern- und Leistungsaufgaben im Studium zu ermöglichen.

1.2 Empirische Befunde und Forschungsbedarf

In bisherigen Forschungen konnten die Annahmen von Antonovsky (1979) bestätigt werden, dass das Kohärenzgefühl auf die Wahrnehmung und Bewältigung von Situationen sowie auf die psychische und zum Teil auch auf die körperliche Gesundheit von Menschen Einfluss nimmt.

Im Folgenden wird auf diejenigen Studien Bezug genommen, die im Kontext der Forschungsfragen (Kap. 1.3) relevant sind und die Annahmen über mögliche Zusammenhänge zwischen Kohärenzgefühl und Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen sowie Mobilisierung sozialer Unterstützung bei deren Bewältigung im Studium stützen. Zum einen geht es dabei um Untersuchungen, die das Studium als eine kritische Phase im Leben junger Erwachsener betrachten, die in Abhängigkeit vom Kohärenzgefühl auf das Wohlbefinden und Bewältigungsverhalten der Studierenden Einfluss nehmen kann. Zum anderen wird auf solche empirischen Befunde eingegangen, die eine positive Wirkung des sozialen Umfelds und sozialer Unterstützung auf die Ausprägung des Kohärenzgefühls, die psychische Gesundheit und Bewältigung spätadoleszenter sowie leistungsbezogener Anforderungen belegen. Darüber hinaus wird begründet, wie die vorliegende Arbeit zur Ergänzung der bisherigen Forschung beitra-

gen kann und warum das Konzept des Kohärenzgefühls zur Erforschung des studentischen Verhaltens hinsichtlich der Wahrnehmung und Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen ausgewählt wurde.

In der Studie von Born et al. (2008) zum Kohärenzgefühl als Ressource beim Übergang ins Studium wurde die Annahme bestätigt, dass das Kohärenzgefühl als Prädiktor für die Einschätzung der aktuellen Situation, die problemorientierte Bewältigung und das Wohlbefinden der Studierenden gelten kann. Während Studierende mit stark ausgeprägtem Kohärenzgefühl den Studienbeginn als gewinnbringende Situation bewerteten, sahen Studierende mit niedrigen Kohärenzwerten den Studienanfang als verlustbringende Phase an. Eine positive Einschätzung der Situation bei den Studierenden mit hohem SOC führte in der Regel zum Einsatz problemorientierter Bewältigungsstrategien, wohingegen die negative Situationsbewertung bei den Befragten mit niedrigem SOC emotionsorientierte und vermeidende Bewältigungsreaktionen unterstützte. Die Ergebnisse der Studie von Born et al. (2008) legen nahe, dass der Eintritt ins Studium ein kritisches Erlebnis im Leben junger Erwachsener darstellt, bei dem das Kohärenzgefühl entweder als bewältigungsförderliche oder -hinderliche Ressource betrachtet werden kann.

Den krisenhaften Charakter der Eingangsphase im Studium bestätigt ebenfalls die Studie von Christie et al. (2008). Für viele Studienanfänger*innen bedeutet der Eintritt ins Studium ein „Praxischock“, der u. a. auf die Unkenntnis der Studienstrukturen, neuartige Lern- und Leistungsanforderungen oder das Zurechtfinden in einer völlig fremden Umgebung zurückzuführen ist. Die Konfrontation mit diesen neuen und vielfältigen Anforderungen erfordert seitens der Studierenden eine schnelle Anpassung an das akademische System, die von persönlichen Dispositionen der Studierenden sowie externalen Faktoren (z. B. Lehr- und Lernkultur, Lernumgebung, Vorhandensein sozialer Ressourcen) beeinflusst wird. Da das Studium für die meisten Studierenden mit der kritischen Phase der Spätadoleszenz und mit den für diese Phase typischen Entwicklungsaufgaben (wie Ablösung vom Elternhaus, Identitätskonsolidierung) einhergeht, ist eine gelungene Adaption an das sozial-akademische System von großer Bedeutung. Dies bezeugen ebenfalls die Ergebnisse einer Studie von Darling et al. (2007), die die Wichtigkeit sozialer Ressourcen (vor allem der Mitstudierenden) bei der sozial-emotionalen Anpassung in der Studieneingangsphase aufzeigen. Das Misslingen dieser Anpassung kann zu Isolation und hohen psychischen Belastung im Studium führen und sich somit negativ auf Bewältigungsprozesse im Studium auswirken.

Die Ergebnisse der Studie von Burger et al. (2014) weisen weiterhin nach, dass das Studium einen starken Einfluss auf die Psyche der Studierenden nimmt. In dieser Studie wurde eine kontinuierliche Zunahme von Depressivität und Ängstlichkeit bei gleichzeitiger Abnahme des Kohärenzgefühls und der subjektiven Lebensqualität bei Studierenden verzeichnet. Eine weitere Untersuchung von Brunner et al. (2009) weist ebenfalls nach, dass das Studium eine kritische Phase im Leben junger Erwachsener darstellt. Im Ergebnis zeigte sich, dass die Studierenden ihr Wohlbefinden und die Lebensqualität umso höher einschätzen, je mehr universitäre Abläufe und Anforderungen von ihnen als nachvollziehbar, bewältigbar und sinnvoll wahrgenommen und je besser die Unterstützungsleistungen innerhalb der Universität von ihnen bewertet werden.

Im Hinblick auf die Wahrnehmung und Bewältigung leistungsbezogener Anforderungen im Studium fanden McSherry und Holm (1994) signifikante Unterschiede in der Einschätzung eigener Bewältigungskompetenzen und Copingstrategien unter Studierenden. Probanden mit niedrigen Kohärenzwerten nahmen z. B. weniger soziale Bewältigungsressourcen wahr als ihre Kommilitonen mit hohem und mittlerem Kohärenzgefühl und hatten auch weniger Zutrauen zu sich, die Situation erfolgreich zu meistern.

Empirische Belege für eine motivationsstiftende Wirkung des Kohärenzgefühls bei der Auswahl geeigneter Ressourcen in Bewältigungsprozessen bei den Untersuchten mit hohem Kohärenzgefühl ermittelten auch Pallant und Lae (2002). In ihrer Untersuchung neigten Probanden mit höherem SOC zu aktiveren, problemorientierten Bewältigungsformen sowie zu einer positiveren Einschätzung ihrer eigenen Situation und verfügten darüber hinaus über ein höheres Selbstwertgefühl und eine optimistische Lebenseinstellung.

Kristensson und Öhlund (2005) konnten weiterhin positive Korrelationen zwischen der Höhe des SOC und der schulischen Leistung sowie der Bewältigung alltäglicher, schulischer Stressoren finden. Darüber hinaus stellten Cohen et al. (2008) in ihrer Untersuchung an Studierenden negative Zusammenhänge zwischen SOC und emotionsorientierten Bewältigungsstrategien, Vermeidungstendenzen sowie Prüfungsangst fest. Die emotionsorientierten Bewältigungsstrategien korrelierten überdies positiv mit Vermeidungstendenzen und Prüfungsangst. Die problemorientierten Formen der Bewältigung zeigten demgegenüber positive Zusammenhänge mit der Prüfungsleistung.

Die bevorzugte Nutzung problemorientierter Bewältigungsstrategien von Personen mit höheren SOC-Werten sowie deren Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten wurden durch

weitere Untersuchungen ebenfalls bestätigt (vgl. Pallant und Lae, 2002; Amirkhan und Greaves, 2003).

In mehreren Studien wurde belegt, dass ein niedriges Kohärenzgefühl häufig mit Ängstlichkeit und depressivem Verhalten in Verbindung steht (vgl. Bowman, 1996; 1997; Coe et al., 1991; Flannery et al., 1994; Koutsoukou-Argyraki et al., 2018), während ein hohes Kohärenzgefühl mit psychischer Gesundheit, Vermeiden von Stresszuständen sowie Lebenszufriedenheit und Wohlbefinden korreliert (vgl. Carmel et al., 1991; Dangoor und Florian, 1994; Koutsoukou-Argyraki et al., 2018; Larsson und Kallenberg, 1996; Lundberg, 1997; Nilsson et al., 2010; Rimann und Udris, 1998). Darüber hinaus zeigten die Ergebnisse der Untersuchung von Smith und Meyers (1997), dass Studierende mit hohem SOC über höhere Selbstwirksamkeit und Widerstandsfähigkeit verfügten als Studierende mit niedrigem Kohärenzgefühl.

Die positiven Effekte sozialer Unterstützung im Umgang mit studententypischen Anforderungen und spätadoleszenten Entwicklungsaufgaben wurden u. a. in der Studie von Darling et al. (2007) ermittelt. Je zufriedener sich Studierende mit ihren sozialen Beziehungen einschätzten, desto resilienter schienen sie im Umgang mit schwierigen Situationen zu sein.

Ein positiver Zusammenhang zwischen SOC und sozialer Unterstützung wurde ebenfalls in der Studie von Marsh et al. (2007) an Jugendlichen im Schulkontext festgestellt. Diese Forschungsgruppe fand heraus, dass die Ausprägung des Kohärenzgefühls von einer positiven, sozialen Umgebung determiniert wird. Soziale Unterstützung wirkte sich überdies günstig auf die psychische Verfassung der Untersuchten aus.

Die positiven Effekte sozialer Unterstützung in Bezug zum SOC und zum Umgang mit Stress konnten außerdem in der Studie von Wolff und Ratner (1999) bestätigt werden. Die positiv wahrgenommene soziale Unterstützung zeigte starke Korrelationen mit dem SOC. Diese Forschergruppe fand obendrein heraus, dass die starke Wahrnehmung sozialer Unterstützung im Erwachsenenalter die Auswirkung traumatischer Erfahrungen in der Kindheit minimieren kann. Überdies konnten in der Studie von Tsuno und Yamazaki (2007) ähnlich positive Effekte sozialer Unterstützung ermittelt werden. Die Ergebnisse der Untersuchung belegen, dass die soziokulturellen Bedingungen und das Ausmaß an wahrgenommener sozialer Unterstützung einen starken Einfluss auf die Ausprägung des Kohärenzgefühls nehmen.

Die dargestellten Studien implizieren, dass das Kohärenzgefühl die Bewertung von Situationen, das Bewältigungsverhalten sowie einen problemorientierten Umgang mit Ressourcen beeinflussen kann, und dass soziale Ressourcen als protektiv bei diesen

Bewältigungsprozessen wirken können. Darüber hinaus zeigen die empirischen Befunde, dass das Studium als eine kritische und vulnerable Phase für die psychische Gesundheit der Studierenden angesehen werden kann. Die Stärke des Kohärenzgefühls kann insofern in dieser psychisch vulnerablen Phase auf die Bewältigung von studentischen Anforderungen Einfluss nehmen.

Trotz dieser wichtigen empirischen Unterstützung für die Annahmen der Forschungsarbeit fehlen bislang Längsschnittstudien, die Zusammenhänge zwischen dem Kohärenzgefühl und der Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen sowie der Mobilisierung sozialer Unterstützung im eigenen Studienfach erforscht haben. Außerdem fehlen hierzu vor allem qualitative Untersuchungen, die die bisherigen quantitativen Studien ergänzen würden.

Zwar konnte in der Studie von McSherry und Holm (1994) das Kohärenzgefühl als ein positiver Prädiktor für die subjektive Einschätzung von studentischen Anforderungen und problemorientierter Bewältigung identifiziert werden, aber die Untersuchung betraf physiologische Reaktionen auf eine kontrollierte und künstlich erzeugte Belastung (Leistungsanforderung) bei Studierenden. Auch in der Studie von Cohen et al. (2008) mit Studierenden wurden zwar signifikante Zusammenhänge zwischen SOC, Prüfungsangst und adäquatem Einsatz von Bewältigungsressourcen ermittelt, allerdings wurde kein Bezug zur Mobilisierung sozialer Ressourcen hergestellt und nur eine relativ kurze Untersuchungszeitspanne (ca. zwei bis vier Wochen vor der Abschlussprüfung) erfasst.

Eine weitere Studie von Darling et al. (2007) liefert ebenfalls wichtige Befunde zu positiven Zusammenhängen zwischen SOC und zufriedenstellenden Beziehungen im Studium, die den Umgang mit spätadoleszenten Anforderungen erleichtern und als Schutzfaktor gegen Stress wirken können, ohne jedoch den Zusammenhang zwischen SOC und Inanspruchnahme dieser Ressourcen bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen zu erheben.

Die vorliegende Arbeit soll die o. g. forschungsrelevanten Befunde zum Kohärenzgefühl ergänzen und das subjektive Belastungsempfinden vor allem im Hinblick auf Lern- und Leistungsanforderungen im Studium sowie Mobilisierung sozialer Unterstützung innerhalb des eigenen Studienfachs longitudinal (im Mixed Methods Design) untersuchen.

In den letzten Jahren wurden neben dem Kohärenzgefühl auch andere, ressourcenorientierte Konzepte empirisch beforscht, die den Einfluss individueller *Protektivfaktoren* auf das Bewältigungsverhalten bestätigen (z. B. *Selbstwirksamkeitserwartung*,

Bandura 1997, *Widerstandsfähigkeit* von Kobasa 1979). Obwohl sich diese Ansätze im Hinblick auf den Stand ihrer theoretischen Entwicklung sowie empirischen Fundierung unterscheiden, betrachtet Antonovsky sie als komplementär und sieht in ihnen durchaus Gemeinsamkeiten zum SOC. Zum einen gehen sie der Frage nach, wie Menschen mit stressigen Situationen und Ereignissen umgehen, ohne dabei selber mental und/oder körperlich krank zu werden und zum anderen versetzen sie das Individuum in die Lage, entsprechende Bewältigungsressourcen zu erkennen, einzusetzen und somit auf Situationen und Anforderungen adäquat zu reagieren (vgl. Antonovsky, 1997, S. 170).

Im Kontext der Wahrnehmung und Bewältigung von Anforderungen gibt es jedoch beim Kohärenzgefühl einige Besonderheiten, die zur Auswahl dieses Konstruktes für die Beantwortung der Forschungsfragen (Kap. 1.3) beigetragen haben.

Nach Antonovsky (1997) handelt es sich beim Kohärenzgefühl um eine Grundüberzeugung eines Individuums, auftretende Anforderungen als bewältigbare Herausforderungen anzusehen, die kognitiv erklärbar und sinnvoll sind. Diese innere Überzeugung eines Menschen wird anhand der drei Komponenten des Kohärenzgefühls: *Verstehbarkeit, Bewältigbarkeit und Sinnhaftigkeit* zum Ausdruck gebracht (siehe dazu Kap. 2.3.1). Im Kontext der Wahrnehmung und Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen im Studium nimmt somit das Kohärenzgefühl (im Vergleich zu anderen ressourcenorientierten Konstrukten) mit seinen kognitiven, kognitiv-emotionalen und motivationalen Komponenten einen besonderen Stellenwert ein. Demnach würden z. B. die im Studium anfallenden Anforderungen von Studierenden mit hohem SOC als kognitiv erklärbar und z. B. im Hinblick auf die spätere Berufsausübung als bedeutsam identifiziert. Als Resultat dieser positiven Wahrnehmung würde eine, für die Art der Anforderung, adäquate Ressourcenmobilisierung erfolgen. Dabei ist es zweitrangig, ob die erfolgreiche Bewerkstelligung dieser Anforderungen auf eigene Fähigkeiten und Kompetenzen zurückzuführen ist (wie bei *Selbstwirksamkeitserwartung*), oder mithilfe anderer Personen (Mobilisierung sozialer Ressourcen) geschieht. Bei der Auseinandersetzung mit diesen Anforderungen geht es auch nicht vorrangig um die Steigerung der eigenen Leistungsfähigkeit (z. B. in Prüfungssituationen) und damit die Bestätigung der *Selbstwirksamkeit*, sondern vielmehr um die Aufrechterhaltung des emotionalen Gleichgewichts und eines positiven Selbstbildes, zugunsten psychischer und körperlicher Gesundheit. Da das Selbstbild (und somit das Wohlbefinden) eines Menschen jedoch durch häufige Misserfolge in Leistungssituationen beeinträchtigt werden

kann, ist ein konstruktiver, problem- und ressourcenorientierter Umgang mit studentischen Anforderungen im Studium bedeutsam und sollte durch die Verfügbarkeit sozialer Unterstützungsquellen u. a. an Hochschulen gefördert werden.

Antonovsky (1979, 1997) bettet sein Konstrukt darüber hinaus viel stärker als andere Konzepte in soziale und kulturelle Kontexte der Lebensbedingungen und die damit einhergehenden Möglichkeiten ein. Von diesen soziokulturellen Einflüssen hängt, seiner Auffassung nach, in starkem Maße die Ausprägung des Kohärenzgefühls und somit möglicherweise auch die Wahrnehmung und Mobilisierung sozialer Unterstützung im Studium ab.

Resümierend kann festgehalten werden, dass das Kohärenzgefühl ein mehrdimensionales Konstrukt darstellt, dass nicht nur zur Diagnostik und Förderung der psychischen Gesundheit eines Menschen eingesetzt werden kann, sondern ebenfalls ein Potenzial für die Erforschung prosozialer und ressourcenorientierter Bewältigung im Studium bietet, deshalb wurde es für die vorliegende Studie gewählt.

1.3 Fragestellung und Zielsetzung

Aus den empirischen Befunden (Kap. 1.2) lässt sich für die vorliegende Studie ableiten, dass das Kohärenzgefühl bei der subjektiven Bewertung und Bewältigung von Situationen eine bedeutsame Rolle spielt und somit die Annahme der Studie zum Kohärenzgefühl als Prädiktor für die Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen sowie Mobilisierung sozialer Unterstützung im Studium stützt.

Die zentrale Frage in dieser Forschungsarbeit lautet: *Kann das Kohärenzgefühl als Prädiktor für die Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen sowie für die Mobilisierung sozialer Unterstützung im Studium fungieren?*

Die Ermittlung diesbezüglicher Zusammenhänge setzt eine intensive Auseinandersetzung mit den individuellen Bewertungs- und Bewältigungsmustern von Studierenden bei Lern- und Leistungsaufgaben im Fach Hauswirtschaft voraus. Da das Studium für die meisten Studierenden auf die kritische Phase der Spätadoleszenz fällt, werden hier u. a. Unterschiede unter den Studierenden bei der Anpassung an das sozial-akademische System erwartet. Auch im Hinblick auf die Wahrnehmung der Lern- und Leistungsanforderungen sowie deren Bewältigung im Fach geht die Studie von Differenzen bei der untersuchten Gruppe aus. Insbesondere werden hier deutliche Unterschiede hinsichtlich der Mobilisierung sozialer Unterstützung innerhalb des Studienfachs vermutet.

Aus den genannten Annahmen ergeben sich für die vorliegende Forschungsarbeit zwei Hauptfragen, die im Hinblick auf die Wahrnehmung von Lern- und Leistungsaufgaben sowie die Mobilisierung sozialer Unterstützung im Studienfach eine tragende Rolle spielen können:

I) Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Höhe des Kohärenzgefühls und dem Belastungsempfinden der Studierenden?

II) Beeinflusst die Ausprägung des Kohärenzgefühls die Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen durch Studierende?

Die Beantwortung dieser leitenden Fragen erfordert eine genaue Untersuchung der Faktoren, die auf das Bewältigungsverhalten der Studierenden Einfluss nehmen können und wird aus diesem Grund in mehrere Unterfragen aufgespaltet, denen sukzessive nachgegangen wird (siehe ausführlich im Kap. 6).

Die erzielten Ergebnisse sollen grundsätzlich zum besseren Verständnis des individuellen Bewältigungsverhaltens der Studierenden im Fach Hauswirtschaft beitragen. Dabei sollen vor allem Aufschlüsse über die Nutzung von fachdidaktischen Angeboten des LEKG im Semesterverlauf sowie ihre Bewertung durch Studierende gewonnen werden, die eine bessere Verzahnung dieser Angebote mit dem Curriculum ermöglichen. Im breiteren Sinne können die Ergebnisse aber auch eine tiefergehende Diskussion über die bestehenden hochschuldidaktischen Angebote im Hinblick auf die Stärkung des Kohärenzgefühls anregen und ggf. eine Entwicklung oder Optimierung solcher unterstützenden Angebote vorantreiben.

Aufgrund des geringen Kenntnisstandes über mögliche Zusammenhänge zwischen *Kohärenzgefühl* und Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen sowie die Mobilisierung sozialer Unterstützung im Studienfach soll die vorliegende Arbeit nicht zuletzt den aktuellen Forschungsstand zum *Kohärenzgefühl* als *internem Protektivfaktor* bei der Bewertung und Bewältigung von Lern- und Leistungsaufgaben im Studium erweitern.

1.4 Struktur der Arbeit

Die *Kapitel zwei bis fünf* bilden die theoretische Grundlage für die gesamte Arbeit und führen in die zentralen Konzepte und Begriffsbestimmungen ein.

Im *Kapitel zwei* wird zunächst kurz auf das Modell der Salutogenese von Aaron Antonovsky (1979) eingegangen, aus dem das Konstrukt des Kohärenzgefühls hervorgeht,

das als personale, bewältigungsförderliche Ressource beim Umgang mit Anforderungen identifiziert wurde.

Die studentischen Anforderungen und Belastungen werden im transaktionalen Stressbewältigungsansatz von Lazarus und Folkman (1984) verortet und als theoretisches Rahmenmodell bei der Bewertung von Lern- und Leistungssituationen im Studium verwendet. Die Wirkungsweise des Kohärenzgefühls auf das psychische Wohlbefinden und Bewältigungsverhalten wird, insbesondere im Hinblick auf die spätadoleszente Identitätskonsolidierung der Studierenden, beleuchtet.

Kapitel drei führt in die kritische Phase der Spätadoleszenz ein. Die komplexen Entwicklungsaufgaben dieser Phase werden vor allem hinsichtlich der erhöhten psychischen Vulnerabilität der Studierenden einer Reflexion für das Auftreten von Lern- und Arbeitsstörungen unterzogen. Dabei wird explizit auf die Problematik der subjektiven Wahrnehmung von Situationen und Ereignissen und dabei entstehende Emotionen eingegangen. Da Emotionen gerade durch individuelle Bewertung und Interpretation von Anforderungen hervorgerufen werden und somit eng an das Verhalten und Handeln eines Individuums gekoppelt sind, werden ihre Wirkmechanismen für die Bewertung von kognitiven Aufgaben und Leistungen ebenfalls zusammenfassend dargestellt. Besonders *Prüfungsangst* wird in diesem Kontext eingehender betrachtet und in einen Zusammenhang mit persönlichen Dispositionen eines Individuums gebracht.

Kapitel vier führt in die Bedeutung sozialer Ressourcen im Studium ein. Dabei gilt die besondere Aufmerksamkeit den studentischen Tutor*innen als Lernbegleiter*innen im LEKG, da sie eine wichtige Quelle sozialer Unterstützung darstellen und für die Bewältigung leistungsbezogener Aufgaben im Studium eine bedeutsame Rolle spielen können. Anschließend folgen im *Kapitel fünf* die Begriffsbestimmungen der *sozialen Unterstützung* und *Bewältigung* sowie die Auseinandersetzung mit deren komplexen Wechselwirkungen. Zum Schluss werden die Einflussfaktoren auf die Mobilisierung sozialer Unterstützung sowie die Wirkungsweise sozialer Unterstützung dargelegt.

Im *Kapitel sechs* werden die theoretischen Grundlagen zusammengeführt und auf die Forschungsfragen der Studie bezogen.

Kapitel sieben gibt einen Überblick über das Forschungsdesign, in dem das Prinzip der *iterativen Heuristik* als methodologische Leitlinie gilt. Weiterhin werden Gegenstand, Zeitraum, Stichprobe sowie Erhebungsinstrumente dargestellt.

Kapitel acht führt in die quantitative Datenerhebung ein. Die Ergebnisse der Korrelations- und multiplen Regressionsanalysen sowie der deskriptiven Daten zur

Nutzung der Angebote des LEKG und deren Bewertung durch Studierende mit unterschiedlichem Kohärenzgefühl werden dargestellt.

Im *Kapitel neun* erfolgt die Einführung in die qualitative Datenerhebung, in der *das Problemzentrierte Interview* als Erhebungsverfahren gewählt wurde. Zunächst werden die Konzeption des Interviewleitfadens und die Transkription der Interviews beschrieben. Im Anschluss daran werden *die qualitative Inhaltsanalyse* sowie alle Auswertungsschritte explizit dargestellt. Die kategorienbasierte Datenanalyse zum Kohärenzgefühl und zu seinen drei Komponenten bilden den Schlussteil des *Kapitels neun*.

In den *Kapiteln zehn* und *elf* werden die zentralen Ergebnisse der Studie im Hinblick auf die Forschungsfragen zusammengefasst und diskutiert. Daraus werden Handlungsempfehlungen abgeleitet und Anregungen für weiterführende Studien initiiert.

2 Das Modell der Salutogenese als theoretischer Rahmen

Die Entwicklung des theoretischen Konstrukts „Kohärenzgefühl“ ist eng mit dem Modell der Salutogenese von Aaron Antonovsky verbunden. In diesem Modell beschäftigten den israelisch-amerikanischen Arzt vor allem die Fragen nach den Bedingungen von Gesundheit und deren Erhaltung (Antonovsky, 1997). Die zentralen Fragen seiner salutogenetischen Forschung lauteten:

Warum bleiben Menschen – trotz vieler potenziell gesundheitsgefährdender Einflüsse – gesund? Wie schaffen sie es, sich von Erkrankungen wieder zu erholen? Was ist das Besondere an Menschen, die trotz extremer Belastungen nicht krank werden? (BZgA, 2001, S. 24)

Antonovsky (1979) stellte dabei die Grundannahmen der westlichen, medizinischen Forschung und Praxis in Frage, die stark pathogen orientiert sind. Die Pathogenese richtet ihre Aufmerksamkeit in erster Linie auf die Identifizierung von gesundheits-schädlichen Faktoren, die zu physischer und psychischer Krankheit führen (vgl. Höge, 2001). Ein salutogenetischer Ansatz soll stattdessen nicht die krankmachenden Faktoren näher betrachten, sondern die Bedingungen von Gesundheit und deren Förderungsfaktoren untersuchen (vgl. Lamprecht und Johnen, 1997).

Für Antonovsky ist Gesundheit kein dichotomer Zustand, sondern ein labiles, aktives und sich dynamisch regulierendes Geschehen. Er geht von der Annahme aus, dass sich Gesundheit und Krankheit nicht trennen lassen, da völlige Gesundheit und völlige Krankheit zwei Extrempole darstellen, die von der Geburt bis zum Tod nicht gleich aufrechtzuerhalten sind, sondern Menschen mal in die eine und mal in die andere Richtung drängen (vgl. Margraf et al., 1998). Dadurch stellt sich nicht mehr die Frage, ob jemand völlig krank oder gesund ist, vielmehr geht es darum, wie nah oder wie fern sich eine Person von den jeweiligen Polen befindet. Auf welcher Position des Gesundheits-Krankheits-Kontinuums sich ein Mensch gerade befindet, hängt im Wesentlichen davon ab, wie er mit auftretenden Spannungszuständen umgeht, die durch alltägliche Reize und Stimuli erzeugt werden (vgl. BZgA, 2001).

Den Perspektivwechsel von der Pathogenese zur Salutogenese veranschaulicht Antonovsky durch eine Metapher, in der das Leben mit einem Fluss verglichen wird. Im Zuge des Lebens schwimmen Menschen in unterschiedlichen Flüssen, deren Verschmutzung und Gefahren nicht gleich sind. Niemand kann mit hundertprozentiger Sicherheit behaupten, dass er sich immer am sicheren Ufer befindet. Während sich die pathogenetisch orientierte Medizin damit beschäftigt, Ertrinkende aus den Strudeln

des Wassers zu ziehen, legt die Salutogenese ihr Augenmerk darauf, wie man in unterschiedlichen Flüssen des Lebens ein guter Schwimmer bleibt (vgl. Antonovsky, 1997, S. 92).

Die Suche nach Faktoren, die trotz verschiedener Widrigkeiten des Lebens einen Menschen zu einem „guten“ Schwimmer machen, wurde zum Ausgangspunkt der theoretischen und empirischen Arbeiten Antonovskys und fand ihren Höhepunkt in seinem Konzept des Kohärenzgefühls (vgl. BZgA, 2001).

Obwohl Antonovsky seine Aufmerksamkeit primär auf die körperliche Gesundheit richtete, fanden die nachfolgenden Studien hauptsächlich enge Zusammenhänge und Auswirkungen auf die psychische Gesundheit von Menschen (vgl. Lundberg, 1997; Larsson und Kallenberg, 1996; Chamberlain et al., 1992; Rimann und Udris, 1998; Dangoor und Florian, 1994; Carmel et al., 1991).

2.1 Umgang mit Stressoren

Die Salutogenese entstand in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Stresstheorien, u. a. der transaktionalen Konzeption von Stress nach Lazarus und Folkman (1984), in der die Bedeutung der kognitiven Einschätzung von belastenden Situationen betont wird. Stress ist demnach *„eine besondere Beziehung zwischen Person und Umwelt, die von der Person so eingeschätzt wird, dass ihre Ressourcen beansprucht oder überstiegen werden und ihr Wohlbefinden gefährdet ist“* (Lazarus und Folkman, 1984, S. 19). Stress existiert also nicht per se, sondern ist immer an die subjektive Bewertung und Bedeutung der Situation (*„cognitive appraisal“*) gekoppelt. Diese gegenseitige Beeinflussung von Stressoren und Reaktionen nennt Lazarus (1995) *transaktional*. In seinem Stressmodell werden drei Bewertungsprozesse unterschieden: die *primäre (primary appraisal)* und *sekundäre (secondary appraisal) Bewertung* sowie eine *Neubewertung (reappraisal)*.

Die *primäre Bewertung* erfolgt durch die Bewertung der Merkmale einer Situation im Hinblick auf das eigene Wohlbefinden. Dabei kann die Situation entweder als Bedrohung, als Herausforderung oder als irrelevant für das eigene Wohlbefinden eingeschätzt werden. Wenn sie als belastend wahrgenommen wird, wird nach Lazarus ein Stressprozess ausgelöst.

In der *sekundären Bewertung* wird die Situation hinsichtlich möglicher Bewältigungsressourcen beurteilt. Werden diese Ressourcen als positiv eingeschätzt, wird eine Beeinträchtigung des Wohlbefindens abgewendet. Die *sekundäre Bewertung* bezieht

sich also auf die Einschätzung von Möglichkeiten, die zur Bewältigung der belastenden Situation beitragen sollen.

Die Neubewertung wird dann vorgenommen, wenn eine Person konkrete Versuche zur Bewältigung der Situation unternommen hat. Die belastende Situation kann z. B. durch einen erfolgreichen Bewältigungsversuch (wie in einer Prüfungssituation) im Nachhinein als positive Herausforderung angesehen werden (vgl. Faltermaier, 2005, 78).

Eine zentrale Aufgabe des Organismus besteht also darin, die durch Stressoren erzeugten Spannungszustände zu bewältigen. Schafft es eine Person, den aufgetretenen Spannungszustand erfolgreich zu bewältigen, kann sich dieser Zustand positiv auf ihre Gesundheit auswirken. Misslingt die Bewältigung, kann daraus ein Distress entstehen, der pathogen wirken kann (vgl. Felbinger, 2010). Er geht oft mit der Erfahrung eines drohenden oder realen Verlustes der Handlungskontrolle einher und ruft intensive negative Emotionen wie Angst oder Verärgerung hervor (vgl. Franke und Franzkowiak, 2018).

Laut Antonovsky gehören Stressoren zur täglichen Lebenserfahrung, können unerwartet auftreten und sich auch im Laufe des Lebens verändern. Dabei unterscheidet er drei verschiedene Typen von Stressoren: chronische Stressoren, wichtige Lebensereignisse und tägliche Widrigkeiten. Obwohl nach Antonovskys Ansicht „tägliche Widrigkeiten“ keinen großen Einfluss auf SOC nehmen können, zeigt die aktuelle Stressforschung, dass punktuelle Herausforderungen ebenso wie kritische Ereignisse und Übergänge im Lebensverlauf gleichermaßen belastend sein können (vgl. Hurrelmann und Richter, 2013, S. 108).

Franke und Franzkowiak (2018) haben auf der Basis von vorhergehenden Studien die wichtigsten negativen Stressoren (Belastungen) identifiziert und in sechs Gruppen aufgeteilt (Tab. 1).

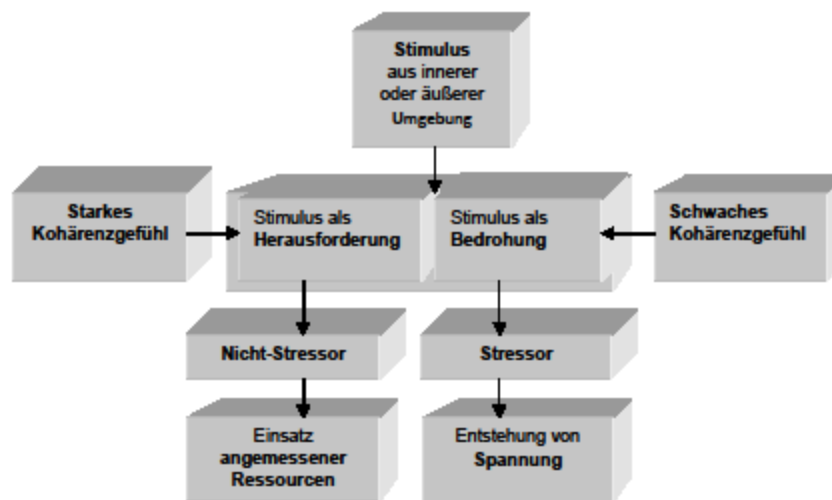
Tabelle 1: Gruppen negativer Stressoren

Stressoren	Manifestation
1. Alltagsbelastungen und physikalisch-sensorische Stressoren	<ul style="list-style-type: none"> – Hetze – Zeitlicher Druck, Arbeitsverdichtung – Lärm – Reiz- und Schlafentzug
2. Leistungs- und soziale Stressoren	<ul style="list-style-type: none"> – Über- und Unterforderung – Konkurrenz – Isolation – Zwischenmenschliche Konflikte
3. Körperliche Stressoren	<ul style="list-style-type: none"> – Verletzung – Schmerz – Hunger – Starke Funktionseinschränkungen
4. Lebensverändernde kritische Lebensereignisse	<ul style="list-style-type: none"> – Verlust von Bezugspersonen – Verlust von wichtigen Rollen und dem Arbeitsplatz – Plötzliche Einschränkungen von Gesundheit und Leistungsfähigkeit
5. Chronische Spannungen und Belastungen	<ul style="list-style-type: none"> – Rollenkonflikte in Beruf und Familie – Dauerhafte Arbeitsüberlastungen – Lang andauernde Krankheiten
6. Kritische Übergänge im Lebenslauf	<ul style="list-style-type: none"> – Adoleszenz und junges Erwachsenenalter – Pubertät, Klimakterium, Andropause – Berufsein- und -ausstiege – Übergang ins Rentnerdasein – „Empty-Nest-Syndrom“

Quelle: Franke und Franzkowiak, 2018, S. 546

Solche Stressoren können auch im studentischen Kontext auftreten. Vor allem Leistungs- und soziale Stressoren im Studium, die auf eine kritische Phase der Spätadoleszenz fallen, können die Bewältigung von Lern- und Leistungsaufgaben beeinträchtigen. Die subjektive Wahrnehmung der auftretenden Anforderungen als belastend kann sich, je nach Ausprägung des Kohärenzgefühls, ebenfalls auf den weiteren Copingprozess auswirken. Die folgende Abbildung veranschaulicht die Annahmen von Antonovsky (1979) zum Einfluss des Kohärenzgefühls auf die Stressbewältigung.

Abbildung 1: Der Einfluss des Kohärenzgefühls auf die Stressverarbeitung nach Antonovsky: „Primäre Bewertung-I“



Quelle: Lorenz, 2005, S. 61

2.2 Generalisierte Widerstandsressourcen

Große interindividuelle Unterschiede im Erleben von Stress zeigen, dass individuelle Stressreaktionsmuster sehr stark von der subjektiven Wahrnehmung einer Reizsituation abhängen. Externe und interne Anforderungen werden danach bewertet, was sie für das eigene Wohlbefinden bedeuten und welche Ressourcen den Menschen zu ihrer Bewältigung zur Verfügung stehen (vgl. Faltermaier, 2005). Antonovsky richtete seine Forschung lange auf die Suche nach verschiedenen Faktoren aus, die eine erfolgreiche Spannungsbewältigung erleichtern. Das Ergebnis seiner Forschung war die Erkenntnis, dass jeder Mensch über ein Repertoire an generalisierten Widerstandsressourcen (*generalized resistance resources*) verfügt, die in verschiedenen Belastungssituationen wirksam sein und die Widerstandsfähigkeit einer Person erhöhen können. Dazu gehören einerseits genetische und konstitutionelle Ressourcen und andererseits psychosoziale Ressourcen, die sowohl gesellschaftlich-historische als auch individuell-biographische Wurzeln haben und eng mit den Bedingungen verknüpft sind, unter denen Menschen aufwachsen. Die Verfügbarkeit dieser Ressourcen erlaubt es Menschen immer wieder, Erfahrungen von Konsistenz, Teilhabe und Balance von Anforderungen zu machen und somit die Widerstandsfähigkeit dieser Personen sowie ihr Selbstbewusstsein zu stärken (vgl. Felbinger, 2010; Faltermaier, 2005; BZgA, 2001).

Widerstandsressourcen können nach inneren und äußeren Ressourcen differenziert werden. Innere Ressourcen sind individuelle Ressourcen eines Menschen, die u. a. in

kognitive (wie Intelligenz, Wissen, Bildung, soziale Kompetenz), emotionale (wie Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, Fähigkeit zur Selbstreflexion), körperliche (wie genetische Aspekte, Abwehrzellen des Immunsystems, körperliche Konstitution) und ökonomische Ressourcen (wie sicherer Arbeitsplatz, Verfügbarkeit über Dienstleistungen) eingeteilt werden können. Zu den äußeren Ressourcen gehören die gesellschaftlichen Ressourcen, die einer Person zur Verfügung stehen (z. B. soziales Umfeld, kulturelle Stabilität, Frieden).

Die Bildung von Widerstandsressourcen ist eng mit dem soziokulturellen Kontext verwurzelt, in dem Individuen aufwachsen. Der sozioökonomische Status einer Familie, kulturelle und gesellschaftliche Gegebenheiten sowie soziale Verhältnisse formen das Selbstbewusstsein und das Vertrauen eines Menschen in sein soziales Umfeld und bilden schließlich Voraussetzungen zur Entwicklung individueller Ressourcen und Eigenschaften. Das Sozialkapital eines Individuums setzt sich aus der Menge an sozialen Beziehungen (vgl. Bourdieu, 1983), den zwischenmenschlichen Erfahrungen mit diesen Beziehungen sowie dem daraus resultierten Vertrauen in andere Menschen zusammen. Es stellt sozusagen die Vorbedingung oder die Voraussetzung für die wahrgenommene soziale Unterstützung dar (vgl. Hartung, 2011, S. 248). Hartung (2011) resümiert dies folgendermaßen:

[...] Sozialkapital [kann] als Vorbedingung für die Verfügbarkeit sozialer Ressourcen angesehen werden, denn Sozialkapital beschreibt die Menge und Intensität vorhandener Kontakte und gibt vor allem Hinweise darauf, inwieweit gemeinsame, für die Wahrnehmung und Inanspruchnahme sozialer Unterstützung notwendige Werte, Normen und Vertrauen vorhanden sind. (Hartung, 2011, S. 246)

Sozialkapital und andere Widerstandsressourcen prägen einerseits kontinuierlich Lebenserfahrungen, andererseits wirken sie als Potenzial, das zur Bewältigung von verschiedenen Anforderungen und Belastungen aktiviert werden kann.

Die Verfügbarkeit dieser Ressourcen ermöglicht den Menschen, bedeutsame und kohärente Lebenserfahrungen zu machen, aus denen sich schließlich von der Kindheit und Jugend bis ins frühe Erwachsenenalter eine tiefe Überzeugung entwickelt, dass das Leben prinzipiell verstehbar, sinnvoll und zu bewältigen ist. Dieser Überzeugung kommt eine entscheidende Rolle im Umgang mit Belastungen zu (vgl. Faltermeier, 2005). Sie wird von Antonovsky „Kohärenzgefühl“ genannt.

2.3 Das Kohärenzgefühl

Das Kohärenzgefühl ist der Kern des Modells der Salutogenese und stellt damit eine wichtige Determinante bei der Bewältigung von Belastungen dar. Die Entwicklung des

Kohärenzgefühls hängt unmittelbar mit dem Vorhandensein von Widerstandsressourcen zusammen. Wenn Menschen über zu wenige Widerstandsressourcen verfügen, beeinträchtigt dies die Entstehung des Kohärenzgefühls negativ. Konsistente Lebenserfahrungen, die eine wirksame Einflussnahme einer Person ermöglichen und sie weder über- noch unterfordern, wirken sich wiederum positiv auf die Entstehung des Kohärenzgefühls aus (vgl. BZgA, 2001, S. 36).

Das Kohärenzgefühl beschreibt die innere Grundeinstellung eines Individuums gegenüber der Welt und seinem eigenen Leben. Antonovsky definiert das Kohärenzgefühl als

[...] eine globale Orientierung, die ausdrückt, in welchem Ausmaß man ein durchdringendes, andauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat [...], daß
1. die Stimuli, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äußeren Umgebung ergeben, strukturiert, vorhersehbar und erklärbar sind;
2. einem die Ressourcen zur Verfügung stehen, um den Anforderungen, die diese Stimuli stellen, zu begegnen;
3. Diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Anstrengung und Engagement lohnen. (Antonovsky, 1997, S. 36)

Das alles durchdringende, überdauernde und dennoch dynamische Gefühl der Zuversicht erlaubt es Menschen, die Welt und die Ereignisse, die ihnen im Leben widerfahren als verstehbar, handhabbar und sinnvoll – und damit als kohärent – zu erleben (vgl. BZgA, 2001, S. 35).

Das Kohärenzgefühl hat somit einen entscheidenden Einfluss auf die Bewertung eines Stressors. Menschen, die über ein starkes Kohärenzgefühl verfügen, neigen dazu, Anforderungen entweder gar nicht als Stressoren einzuschätzen oder aber die wahrgenommenen Stressoren als weniger bedrohlich für das eigene Wohlbefinden zu bewerten (vgl. Lorenz, 2005, S. 39). Ein starkes Kohärenzgefühl trägt also entscheidend dazu bei, dass in belastenden Situationen vorhandene Widerstandsressourcen mobilisiert werden, die eine erfolgreiche Spannungsbewältigung ermöglichen (vgl. Faltermeier, 2005, S. 166). Ein starkes Kohärenzgefühl führt dazu, dass die auftretenden Probleme oder Anforderungen, die sich im Verlauf des Lebens aus der inneren und äußeren Umgebung ergeben, für eine Person vorhersehbar und erklärbar sind und sie über entsprechende Ressourcen zur Bewältigung dieser Anforderungen verfügt. Darüber hinaus nimmt sie diese Anforderungen eher als Herausforderungen wahr, die Anstrengung und Engagement verdienen (vgl. Antonovsky, 1997, S. 36). In schwierigen Situationen werden von einer Person mit einem starken Kohärenzgefühl eher jene Bewältigungsstrategien ausgewählt, die am besten zur Beseitigung eines Stressors geeignet sind.

Nach Antonovsky hat ein hohes Kohärenzgefühl nichts mit einem bestimmten, universellen Copingstil zu tun, der in jeder Situation wirksam wird, sondern vor allem mit einem Reservoir von verschiedenen Bewältigungsstrategien und Ressourcen, aus dem jene flexibel ausgewählt und mobilisiert werden können, die am besten zu der Bewältigung der belastenden Situation passen. Das Kohärenzgefühl nimmt somit eine übergeordnete Rolle als Persönlichkeitsdisposition ein, die einem Menschen erlaubt, verschiedene Ressourcen und Strategien situationsangemessen und flexibel einzusetzen. Es wirkt demnach wie ein flexibles Steuerungsprinzip, das den Einsatz verschiedener Bewältigungsstrategien managt (vgl. BZgA, 2001, S. 30).

2.3.1 Die Komponenten des Kohärenzgefühls

Das Kohärenzgefühl setzt sich aus drei Komponenten zusammen, die zueinander in einer komplexen Wechselwirkung stehen: dem Gefühl der Verstehbarkeit (*sense of comprehensibility*), dem Gefühl der Bewältigbarkeit oder Handhabbarkeit (*sense of manageability*) und dem Gefühl von Sinnhaftigkeit oder Bedeutsamkeit (*sense of meaningfulness*). Die Herausbildung eines starken oder schwachen Kohärenzgefühls hängt nach Antonovsky von der Verfügbarkeit generalisierter Widerstandsressourcen ab (vgl. Antonovsky, 1997; BZgA, 2001).

Die Verstehbarkeit ist eine kognitive Komponente und bezieht sich auf die Fähigkeit eines Individuums interne und externe Stimuli als kognitiv sinnvoll anzunehmen. Verfügen Menschen über ein hohes Maß an Verstehbarkeit, wird die Welt von ihnen als geordnet, verständlich und in sich stimmig betrachtet. Die Ereignisse und Erfahrungen im Leben sind für solche Personen erklärbar und somit auch in gewissem Maße vorausschaubar (vgl. Faltermeier, 2005, S. 165). Diese Komponente wird nach Antonovsky durch Erfahrungen von Konsistenz in der Kindheit und Jugend geformt, wenn sie nicht völlig widersprüchlich und unvorhersehbar auftreten und somit als geordnet und strukturiert erlebt werden können (vgl. Grabert, 2009, S. 26).

Die Bewältigbarkeit oder Handhabbarkeit ist eine kognitiv-emotionale Komponente und betrifft die Überzeugung, dass geeignete Ressourcen und Hilfsquellen zur Bewältigung von Anforderungen vorhanden sind. Dabei können diese Ressourcen selbst mobilisiert werden oder aber durch andere Personen zugänglich gemacht werden (vgl. Grabert, 2009, S. 27). Menschen, mit einer hohen Bewältigbarkeit, verfügen über ein optimistisches Vertrauen, auftretende Anforderungen, Probleme oder Schwierigkeiten allein oder mit Hilfe anderer zu bewältigen. Eine hohe Ausprägung dieser Komponente äußert sich demnach in einem ressourcenorientierten Umgang mit Ereignissen (vgl. Felbinger, 2010, S. 111). Das Gefühl der Bewältigbarkeit wird durch das

Erleben ausgewogener Belastung geprägt, d. h. durch Erfahrungen, die eine Person weder permanent über- noch unterfordern (vgl. Grabert, 2009, S. 27).

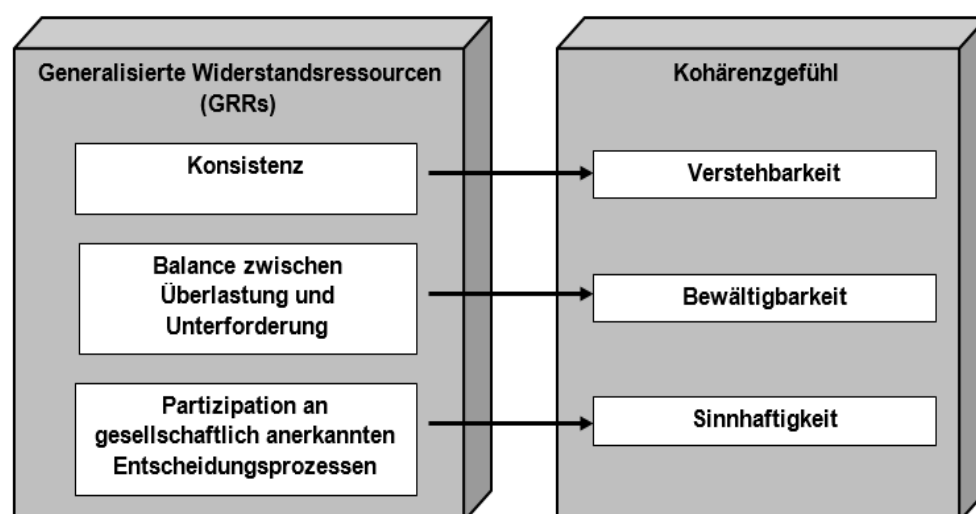
Die Sinnhaftigkeit ist eine motivationale Komponente und drückt aus, inwiefern eine Person das Leben als emotional bedeutungs- und sinnvoll wahrnimmt. Bei einer hohen Ausprägung dieser Komponente werden die Anforderungen, die auf eine Person im Leben zukommen, eher als bewältigbare Herausforderungen gesehen, für die es sich lohnt, Ressourcen und Energie zu investieren (vgl. Lorenz, 2005, S. 38).

Eine starke Ausprägung dieser drei Komponenten wirkt sich insgesamt positiv auf den Umgang mit unterschiedlichen Bewältigungsaufgaben im Leben aus, da Menschen mit einem starken Kohärenzgefühl bei schwierigen Situationen grundsätzlich das Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten besitzen oder aber tief davon überzeugt sind, dass eine entsprechende Unterstützung von außen mobilisiert werden kann (vgl. Lamprecht und Johnen, 1997, S. 23).

Im Gegensatz dazu führt ein schwaches Kohärenzgefühl dazu, dass Menschen Anforderungen eher als Belastung empfinden und generell wenig Zutrauen zu sich selbst haben, schwierige Situationen meistern zu können. In unvorhergesehenen Situationen erleben sie sich als hilflos und erkennen für sich keine erfolgversprechenden Handlungsmöglichkeiten (vgl. Felbinger, 2010, S. 129).

Die folgende Abbildung veranschaulicht den Einfluss generalisierter Widerstandsressourcen auf die Herausbildung des Kohärenzgefühls mit den jeweiligen Komponenten.

Abbildung 2: Der Einfluss der generalisierten Widerstandsressourcen auf das Kohärenzgefühl



Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an Lorenz, 2005, S. 51

2.3.2 Beziehungen zwischen den Komponenten des Kohärenzgefühls

Antonovsky betrachtet alle drei Komponenten als gleichermaßen wichtige Bestandteile des Kohärenzgefühls. Er misst allerdings der motivationalen Komponente der Sinnhaftigkeit oder Bedeutsamkeit den größten Stellenwert zu (vgl. Grabert, 2009, S. 29).

Wenn eine Person keinen Sinn im Leben und in ihren Tätigkeiten sieht, so wird sie auch wahrscheinlich (trotz ausgeprägtem Maß an Verstehbarkeit und Bewältigbarkeit) nicht über ein hohes Kohärenzgefühl verfügen (vgl. Felbinger, 2010, S. 114). Im Gegensatz dazu werden Menschen, die ihrem Leben Sinn und Bedeutung verleihen, mit hoher Wahrscheinlichkeit nach Wegen und Möglichkeiten suchen, mit anfallenden Problemen und Schwierigkeiten konstruktiv umgehen zu können (vgl. Grabert, 2009, S. 29). Sie werden die nötigen Ressourcen aktivieren oder mobilisieren, um sich Anforderungen zu stellen, wenn diese für sie in irgendeiner Weise bedeutsam und wichtig erscheinen (vgl. Felbinger, 2010, S. 114).

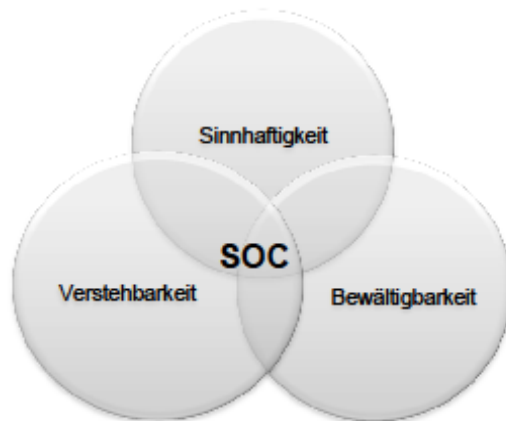
Verstehbarkeit stellt nach Antonovsky die zweitwichtigste Komponente dar, weil ein hohes Maß an Bewältigbarkeit vom Verstehen abhängt. Allerdings betont Antonovsky, dass die Komponente der Bewältigbarkeit nicht unwichtig sei, da ohne die Überzeugung, dass entsprechende Ressourcen zur Bewältigung von Aufgaben und Anforderungen zur Verfügung stehen, die Bedeutsamkeit und entsprechende Bemühungen einer Person mit der Situation umzugehen höchstwahrscheinlich sinken werden (vgl. Antonovsky, 1997, S. 38). Bewältigbarkeit stellt sich also dann ein, wenn eine Person Anforderungen und Aufgaben im Leben, die an sie gestellt werden, versteht und sie für persönlich bedeutsam hält. Sinnhaftigkeit und Verstehbarkeit fungieren somit als Schlüssel zur Bewältigbarkeit.

Übertragen auf die Lern- und Leistungsanforderungen im Studium kann die Komponente der Sinnhaftigkeit folgendermaßen zum Ausdruck gebracht werden: Wenn das Studium von subjektiver Bedeutung für eine Person ist, müssen die damit verbundenen Aufgaben und Anforderungen sie nicht per se mit Freude erfüllen. Wenn sie aber davon überzeugt ist, dass das Studium ihr dazu verhilft, den zukünftigen und ersehnten Beruf zu erlangen, wird sie trotzdem entsprechende Bemühungen unternehmen, mit den Aufgaben fertig zu werden.

Trotz der Reihung der drei Komponenten ist Antonovsky davon überzeugt, dass jede einzelne von ihnen für das Kohärenzgefühl von Bedeutung ist und eine wichtige Einflussvariable für die Gesundheit eines Menschen darstellt (vgl. Felbinger, 2010, S. 114).

Die folgende Abbildung spiegelt die gegenseitige Beeinflussung der SOC-Komponenten wider (Abb. 3).

Abbildung 3: Die drei Komponenten des SOC



Quelle: Eigene Darstellung

2.4 Entwicklung und Veränderbarkeit des Kohärenzgefühls

Nach Antonovsky entwickelt sich das Kohärenzgefühl im Laufe der Kindheit und Jugend und wird durch die gesammelten Erfahrungen und Erlebnisse geprägt. Dabei geht es nicht ausschließlich um die Erfahrungen eines Kindes mit seinen Eltern und seinem sozialen Umfeld, sondern ebenfalls um die kontextuellen sozialen und kulturell-historischen Lebensbedingungen, unter denen Menschen aufwachsen (vgl. Grabert, 2009, S. 31).

Wesentlich für die Entwicklung eines starken Kohärenzgefühls sind konsistente Erfahrungen während der Kindheit und Jugend, die durch Liebe und eine positive Grundhaltung des sozialen Umfelds determiniert und nicht durch häufige Brüche gekennzeichnet sind (Trennung der Eltern, Tod eines Familienangehörigen, Krieg etc.). Antonovsky betont in diesem Zusammenhang die Bedeutung widerspruchsfreier, zwischenmenschlicher Interaktionen, die in Meinungen und Haltungen wichtiger Bezugspersonen (wie Eltern, ältere Geschwister, Lehrpersonen) sichtbar werden. Auf diese Weise werden Zuversicht und Vertrauen und die Fähigkeit eines Menschen aufgebaut, vertrauensvolle Bindungen mit anderen Menschen einzugehen, die wiederum als notwendige Voraussetzungen zur späteren Bildung sozialer Beziehungen angesehen werden (vgl. Lorenz, 2005, S. 46).

Ebenso prägend für die Stärke des SOC sind Erlebnisse, die weder über- noch unterfordern und eine Balance zwischen Überlastung und Unterforderung ermöglichen.

Über die Ausprägung des Kohärenzgefühls entscheiden auch Erfahrungen, die eine wirksame Einflussnahme in Entscheidungsprozessen ermöglichen. Eine frühe Beteiligung an Entscheidungsprozessen gibt einem Individuum das Gefühl, wichtig und bedeutsam zu sein, und schafft die Basis für die zuversichtliche Auseinandersetzung mit auftretenden Anforderungen im Leben. Über die Phase der Kindheit hinaus werden aber auch die Adoleszenz sowie das frühe Erwachsenenalter als prägende Lebensabschnitte für die Bildung des SOC identifiziert.

In Abhängigkeit von der Anzahl und Häufigkeit von Stressoren sowie positiven und negativen Erfahrungen in diesen Phasen kann ein mäßig ausgeprägtes Kohärenzgefühl entweder geschwächt oder gestärkt werden. Menschen mit einem bis dahin stark ausgeprägten Kohärenzgefühl sind mit höherer Wahrscheinlichkeit für den Umgang mit allgegenwertigen Stressoren besser „ausgerüstet“.

Die Voraussetzungen zur Ausbildung eines starken oder schwachen Kohärenzgefühls sind insbesondere dadurch gekennzeichnet, dass anhaltende Ressourcen oder anhaltende Stressoren die Lebenssituation eines Menschen bestimmen. Die „generalisierten Widerstandsressourcen“ werden aktiviert, sobald das Individuum Stressoren ausgesetzt ist, um Anforderungen im Umgang mit Spannungen begegnen zu können. Das ist dann möglich, wenn ein starkes Kohärenzgefühl ausgebildet werden konnte. (Lorenz, 2005, S. 50)

Nach Antonovsky ist das Kohärenzgefühl im Alter von 30 Jahren vollständig ausgebildet und bleibt eine relativ stabile Disposition. Eine grundlegende Veränderung des Kohärenzgefühls hält er eher für unwahrscheinlich, allerdings schließt er eine leichte Modifizierung durch soziale und kulturelle Einflüsse und/oder strukturelle Lebensbedingungen nicht aus. Die neuere Identitätsforschung vertritt diesbezüglich jedoch konträre Meinungen: selbst grundlegende Persönlichkeitsmerkmale lassen sich im Laufe des Lebens verändern (vgl. Höfer, 2000b; Lorenz, 2005). Auch aktuelle Studien belegen, dass sich das Kohärenzgefühl durch externe Interventionen modifizieren lässt (vgl. Koutsoukou-Argraki et al., 2018).

2.5 Kohärenzgefühl und die Entwicklung der Identität

Das Kohärenzgefühl entwickelt sich durch biographische Erfahrungen, die Einfluss auf Selbstbild, Wertvorstellungen und Ziele nehmen, aber auch auf das Bild der Welt und des eigenen „Funktionierens“ in dieser Welt. Im Zuge dieser Erfahrungen erwerben Menschen fortwährend Annahmen über sich selbst und ihre eigene Handlungsfähigkeit (vgl. Lorenz, 2005).

Antonovsky betrachtet Ich-Identität als entscheidende Bedingung für ein starkes Kohärenzgefühl. Dabei wird Ich-Identität als wichtige emotionale Widerstandsresource und als personales Kapital identifiziert. Ich-Identität wird im Zuge der Sozialisation und somit der Anpassung des Individuums an die gesellschaftlichen Rollen- und Verhaltensanforderungen entwickelt (vgl. Hurrelmann et al., 2010). Sie umfasst sowohl eine affektive Komponente (Selbstwertgefühl) als auch eine kognitive Komponente (Selbstwahrnehmung), die Teile des Selbstkonzeptes darstellen (vgl. Oerter und Dreher, 2002, S. 291). Demnach bezieht sich das Kohärenzgefühl zum einen auf die Art und Weise, wie auftretende Situationen und Anforderungen vom Individuum betrachtet werden, und zum anderen darauf, wie das Individuum sich selbst wahrnimmt. Das bedeutet, dass Ich-Identität einen Bestandteil des Kohärenzgefühls ausmacht.

Im Verlauf der Sozialisation werden nach Moscher und Dickhäuser (2010) durch direkte oder indirekte Rückmeldungen von sozial bedeutsamen Personen bestimmte Annahmen über die Attribute der eigenen Person gebildet, die das Selbstbild beeinflussen (vgl. Moschner und Dickhäuser, 2010, S. 761). Diese im Laufe des Lebens gebildeten Selbstattributionen spiegeln sich (meist unbewusst) im Verhalten einer Person wider und übernehmen somit eine handlungsleitende Funktion. Die frühen Sozialisationsphasen (primäre Sozialisation) haben dabei eine fundamentale Ausgangsbedeutung, auf der die weitere Entwicklung eines Individuums (sekundäre Sozialisation) aufbaut (vgl. Dippelhofer-Stiem, 1995; Hurrelmann et al., 2010).

Auch Antonovsky betont, dass die Phase der Kindheit eine Basis für die Entwicklung des Kohärenzgefühls darstellt. Allerdings gewinnen bereits in der frühen Adoleszenzphase die Rückmeldungen der Gleichaltrigen eine ähnlich große Bedeutung wie die der primären Bezugspersonen, sie sind in der Spätadoleszenz gleichermaßen für die Identitätsentwicklung prägend (vgl. Moschner und Dickhäuser, 2010, S. 761). Identitätserleben ist also ein Akt der Selbstwahrnehmung, Selbsteinschätzung und Selbstbewertung, der durch das soziale Umfeld kontinuierlich mitgestaltet wird (Lorenz, 2005).

Antonovskys Annahme, dass das Kohärenzgefühl spätestens ab dem 30. Lebensjahr eine relativ stabile Persönlichkeitsdisposition bleibt und nur unter bestimmten Bedingungen modifizierbar ist (wie durch Migration, Veränderung des Familienstandes, Veränderung der Beschäftigungsverhältnisse), ließ sich durch mehrere Untersuchungen nicht bestätigen (vgl. Sack et al., 1997; Rimann und Udris 1998 Koutsoukou-Argyriaki et al., 2018). Die Befunde aus der Entwicklungspsychologie und Identitätsforschung können diese Annahmen ebenfalls nicht bestätigen (vgl. Höfer, 2000a; Oerter und Montada, 2002). Hurrelmann et al. (2010) bezeichnen Sozialisation (und somit

auch die Entwicklung der Identität) als lebenslangen Prozess, bei dem jeder Entwicklungsschritt in einer Lebensphase die Voraussetzung für die nächste ist (vgl. Hurrelmann et al., 2010, S. 808). Höfer (2000b, S. 59) kritisiert zu Recht, dass Antonovsky übersieht, dass Menschen sich weiterentwickeln, neue Lebensentwürfe planen, neue Lebensziele entwerfen und Perspektiven ändern. Identität ist demnach als prozessuales Geschehen zu betrachten und verändert sich lebensfortschreitend. Sie befindet sich demnach in einem ständigen Wandel, da die Lebenswelt sich auch im permanenten Wandel befindet und somit veränderbar ist (vgl. Höfer, 2000b, Lorenz, 2005; Leuzinger-Bohleber und Mahler, 1993). In jedem Abschnitt des menschlichen Lebens ergeben sich andere Aufgaben und Anforderungen, die Bewältigungsressourcen beanspruchen. Diese Anforderungen und deren Bewältigung sind grundlegend für die Entwicklung der Identität. Hurrelmann et al. (2010, S. 808) weisen allerdings darauf hin, dass die Herausbildung einer solchen Identität durch die teilweise widersprüchlichen Anforderungen in Familie, Beruf, Ausbildung und Freizeit und insbesondere durch die Vielfalt dieser Anforderungen schwieriger geworden ist.

Nach Lorenz (2005, S. 76) sind Kohärenzgefühl und Selbstgefühl Ergebnisse von Identitätsgestaltungsprozessen, in denen das Individuum fortwährend versucht, eigene Ziele und Bedürfnisse mit externen Anforderungen auszubalancieren. Das Kohärenzgefühl ist sozusagen eine innere Antriebskraft auf dem Weg zur gelungenen Identität. Wenn einem Individuum die Aufrechterhaltung dieser Balance gelingt, wird die Identität positiv beeinflusst. Misslingt ihm die Gleichgewichtserhaltung kann es zu negativen Veränderungen im Selbst- und Kohärenzgefühl kommen (vgl. Lorenz, 2005 S. 63). Der Einfluss des sozialen Umfelds darf dabei nicht außer Acht gelassen werden. Leben vollzieht sich immer im sozialen Miteinander. Die sozialen Interaktionen (in Familien, Bildungsinstitutionen, am Arbeitsplatz) können fortwährend das Kohärenzgefühl stärken oder schwächen. Leuzinger-Bohleber und Dumschat (1993, S. 175) unterstreichen, dass die Identitätsbildung nie „im luftleeren Raum“ stattfindet, sondern immer mit „bedeutsamen Anderen“ vollzogen wird. Die Qualität und das Ergebnis der Identitätsarbeit hängen von der Verfügbarkeit und einer aktiven Inanspruchnahme vorhandener Möglichkeiten und Ressourcen und somit vom Individuum selbst ab. Sie werden aber auch von externen Faktoren kontinuierlich mitbeeinflusst (Höfer, 2000b, S. 67).

2.6 Schlussfolgerungen für die Studie

Im Laufe des Studiums können Studierende mit vielfältigen Anforderungen und Situationen konfrontiert werden, die von ihnen als bedrohlich, herausfordernd oder irrelevant wahrgenommen werden und damit ihr Wohlbefinden beeinflussen. Diese subjektive Bewertung entscheidet auch über ihr weiteres Copingverhalten und hängt laut Antonovsky (1979) in hohem Maße vom Kohärenzgefühl ab.

Das Kohärenzgefühl entwickelt sich im Laufe der sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Gegebenheiten und wird durch die gesammelten Erfahrungen und Erlebnisse geprägt. Konsistente, also nicht widersprüchliche Erfahrungen, eine Balance zwischen Über- und Unterforderung sowie die Partizipation an Entscheidungsprozessen fördern die Entwicklung eines hohen Kohärenzgefühls. Dabei spielen die Erfahrungen des Individuums mit dem sozialen Umfeld eine wichtige Rolle und können das Selbstbild sowie die Bewertung sozialer Interaktionen im Lebensverlauf beeinflussen.

Das Kohärenzgefühl besteht aus drei zusammenhängenden Komponenten: *Verstehbarkeit*, *Bewältigbarkeit* und *Sinnhaftigkeit*, die als Ganzes auf die Wahrnehmungs- und Bewältigungsprozesse Einfluss nehmen können.

Übertragen auf die Lern- und Leistungsanforderungen im Studium würde eine hohe *Verstehbarkeit* bedeuten, dass diese Anforderungen als erklärbar und kognitiv nachvollziehbar angesehen werden. Die *Bewältigbarkeit* würde sich in der inneren Überzeugung eines Individuums erkennen machen, dass diese Anforderungen alleine oder mit Hilfe externer Ressourcen bewältigbar sind. Die *Sinnhaftigkeit* würde sich in einer persönlichen Bedeutsamkeit der Anforderungen, z. B. im Hinblick auf die zukünftige Profession, manifestieren.

Die hohe Ausprägung der Komponenten, die sich in der Gesamthöhe des Kohärenzgefühls zeigt, könnte Studierende dazu befähigen, Anforderungen als nachvollziehbar, bewältigbar und sinnvoll anzusehen und eine ressourcenorientierte Auseinandersetzung mit ihnen fördern.

Das Kohärenzgefühl kann somit als ein wichtiger Protektivfaktor bei der Wahrnehmung und Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen angenommen werden.

3 Spätadoleszenz als kritische Lebensphase

Das frühe Erwachsenenalter wird durch den Altersbereich von 18 bis 29 definiert und umfasst damit auch die Phase der Spätadoleszenz (18. bis 25. Lebensjahr). In dieser Phase beginnen oder durchlaufen üblicherweise viele junge Menschen ihre Ausbildung oder ihr Studium (vgl. Krampen und Reichle, 2002; Rott, 2001).

Der Übergang vom Jugend- zum Erwachsenenalter ist mit spezifischen Entwicklungsprozessen verbunden und kann somit als Transitionsphase bezeichnet werden, da hier eine Anpassung an eine völlig neue Situation erforderlich wird. Solche Übergangs- und Transitionsphasen sind nach Seiffge-Krenke (2002) potenzielle Krisensituationen, da sie eine interne Restrukturierung eines Individuums verlangen. Misslingt diese Anpassung, können daraus psychosomatische Störungen erfolgen (vgl. Hornung und Fabian, 2001). Reis (1997, S. 176) bezeichnet den Übergang ins Erwachsenenalter sogar als eine der bedeutendsten sozialen Transitionen, die das Individuum in seiner Ontogenese durchläuft.

Dieser komplexe Lebensabschnitt ist mit vielfältigen Entwicklungsaufgaben verbunden, deren Bewältigung stark von der, bis dahin erworbenen inneren Struktur eines jungen Menschen abhängt (vgl. Nusko, 2001). Nach Sannwald (2014, S. 24) wird dieser Lebensabschnitt hauptsächlich durch fünf spezifische Eigenschaften charakterisiert:

- a) Erforschung der eigenen Identität
- b) Instabilität
- c) Selbstfokussierung
- d) Übergang vom „Feeling In-Between“
- e) Möglichkeiten und Risiken

Im Folgenden werden die einzelnen Eigenschaften näher charakterisiert und in Verbindung zu den spezifischen Entwicklungsaufgaben gesetzt.

a) Erforschung der eigenen Identität

Identitätsbildung gehört zu den Hauptaufgaben der Spätadoleszenz (vgl. Leuzinger-Bohleber und Mahler, 1993). Die neuere Identitätsforschung stimmt allerdings überwiegend mit der Auffassung von Arnett (vgl. Arnett, 2000; 2004) überein, dass sich die Identitätsfindung über die Postadoleszenz hinaus fortsetzt, da sich Menschen ihr Leben lang weiterentwickeln.

Die Spätadoleszenz ist insbesondere durch Ablösungs- und Abgrenzungsprozesse gekennzeichnet, die sich hauptsächlich auf die primären Bezugspersonen beziehen. Diese Prozesse betreffen vor allem die Überprüfung vorhandener Wertesysteme und die Loslösung von den Eltern auf einer psychisch-emotionalen Ebene, bei der Überzeugungen, Lebensstile und Meinungen dieser primären Bezugspersonen einer Revision unterzogen und in ihrer Bedeutung relativiert werden. Auch die bisherige soziale Ausstattung der Individuen in Form von Regeln, Einschränkungen und Verpflichtungen wird in Frage gestellt (vgl. Bürgin und Biebricher, 1993). In diesem Prozess der Abgrenzung spielen die Peers eine entscheidende Rolle, da sie einem Individuum Identifizierungen außerhalb der Familie ermöglichen und den notwendigen Halt im Loslösungsprozess bieten (vgl. Leuzinger-Bohleber und Mahler, 1993, S. 24). Diese unverzichtbaren Erfahrungen mit Peers werden in vielen Studienfächern jedoch durch Massenveranstaltungen und Anonymität erschwert oder gar verhindert, so dass damit ein negativer Einfluss auf die Identitätsausbildungsprozesse einhergeht. Darüber hinaus können bei manchen Studierenden durch ungenügende Interaktionen im Studium sogar frühkindliche Traumatisierungen reaktiviert werden und Gefühle der Ohnmacht, Insuffizienz und Einsamkeit verstärken (vgl. Leuzinger-Bohleber und Mahler, 1993, S. 30).

Die Phase der Spätadoleszenz ist ebenfalls stark durch Autonomiebedürfnisse geprägt. Autonomie bezieht sich auf die Selbstbestimmung einer Person, die Autonomie gegenüber Gleichaltrigen und die Autonomie in der Beziehung zu den Eltern (vgl. Steinberg und Silverberg, 1986, S. 841). Der Fokus liegt hier vor allem auf der emotionalen Autonomie, da viele junge Menschen externen Zwängen, Erwartungen und Anforderungen ausgesetzt sind (z. B. in Ausbildung und Beruf oder durch finanzielle Abhängigkeit von den Eltern) und nicht vollständig autonom handeln können (vgl. Krampen und Reichle, 2002). Trotz dieser externen Einflüsse finden in dieser Phase allmählich Prozesse der Individualisierung statt, die sich in der zunehmenden Verantwortungsübernahme für die Folgen eigenen Handelns, der Unabhängigkeit eigener Überzeugungen und Werte sowie der Etablierung als gleichberechtigte Erwachsene in der Beziehung zu den Eltern manifestieren (vgl. Krampen und Reichle, 2002, S. 321).

b) Instabilität

Verschiedene Befunde aus dem Bereich der Neurowissenschaften deuten auf vielfältige Umorganisationsprozesse im Gehirn beim Übergang ins Erwachsenenalter hin, die mit einer besonderen Vulnerabilität für externe Einflüsse verbunden sind und eine Imbalance zwischen Emotionen und Kognitionen zur Folge haben können (vgl. Salge,

2013, S. 97). Die Spätadoleszenz ist außerdem durch eine breite Palette von Gefühlen wie Angst vor Demütigung, Scham und Unsicherheit gekennzeichnet. Vor allem Scham ist für diese Phase charakteristisch und kann einen dominierenden Einfluss auf Selbstbild, Identitätserleben sowie Denken, Fühlen und Handeln nehmen. Die Angst vor Bloßstellung kann bei manchen Personen so groß sein, dass oft Rückzug und Ausweichverhalten als Bewältigungsstrategien gewählt werden. Schamängste, Befangenheitserleben sowie Demütigungsbefürchtungen nehmen somit Einfluss auf den Verlauf und die Bewältigung dieser Lebensphase und können u. a. schwerwiegende Konsequenzen für die Bewältigung von Leistungsaufgaben im Studium haben (vgl. Salge, 2013, S. 59). Hinzu kommt, dass in dieser Phase die jungen Menschen häufig auf sich allein gestellt sind. Mit dem Auszug aus dem Elternhaus wird von ihnen erstmals erwartet, vielfältige Entscheidungen selbstständig zu treffen und die Konsequenzen dieser Entscheidungen zu tragen. Die emotionale und (oft) räumliche Trennung von den Bezugspersonen erfordert viel psychische Kraft und ist durch Ambivalenzen gekennzeichnet. Auf der einen Seite werden die jungen Menschen durch das Streben nach Autonomie und Selbstständigkeit determiniert, auf der anderen Seite empfinden sie oft große Angst vor den damit verbundenen Herausforderungen sowie den starken Wunsch nach sozialer, zwischenmenschlicher Rückendeckung (vgl. Bürgin und Biebricher 1993; Hornung und Fabian, 2001). Teuwsen fasst diese Ablösungsproblematik folgendermaßen zusammen:

Dem Trennungsbedürfnis steht die Trennungsangst gegenüber. [...] Trennung ist ein Wagnis, weil man viel aufgeben und auf vieles verzichten muss. Sie ist verbunden mit Verlustangst, Unsicherheit, Einsamkeit und Schmerz. (Teuwsen, 2001, 58)

c) Selbstfokussierung

Die Phase der Spätadoleszenz wird weiterhin durch Autonomiebedürfnisse, Erwartungen und Wünsche junger Menschen an die neue, eigene Welt bestimmt. Die zentralen Fragen dieser Phase können sein: „Wer bin ich?“, „Wer möchte ich sein?“, „Wie möchte ich leben?“. Es folgt eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Fragen zu eigenen Lebensvorstellungen, die persönliche Entscheidungen und deren Folgen betreffen (vgl. Sannwald, 2014, S. 27). An das Individuum werden nicht nur von innen, sondern auch von außen Anforderungen gestellt, wie sich zu definieren, Rollen zu übernehmen, einen Beruf zu erlernen oder Beziehungen einzugehen. Diese Anforderungen zwingen junge Erwachsene zur intensiven Beschäftigung mit dem eigenen Lebensentwurf (vgl. Bohleber, 1993; Sannwald, 2014). Damit wird die Spätadoleszenz zu einer Zeit der Festlegungen und Wahlen, die prägend für den weiteren Lebensverlauf sind (vgl. Bohleber 1993, S. 50).

d) Übergang vom „Feeling In-Between“

Mit dem Überschreiten des 18. Lebensjahrs gelten die Spätadoleszenten als mündige Bürger*innen und sind dennoch in vieler Hinsicht existenziell immer noch von ihren Eltern abhängig (vgl. Bachmann et al., 1999, S. 13). Das Erwachsensein erfordert vor allem die Erfüllung folgender Kriterien (Sannwald, 2014, S. 28):

- Verantwortlich sein für sich selbst,
- Fähigkeit, unabhängige Entscheidungen treffen zu können,
- finanzielle Unabhängigkeit.

Bei den meisten 18-Jährigen sind die drei Kriterien allerdings noch nicht erfüllt, sie werden – vor allem bei Studierenden – meist erst mit dem 30. Lebensjahr erreicht.

e) Möglichkeiten und Risiken

Die aus den Ablösungs- und Abgrenzungsprozessen entstehenden Möglichkeiten enthalten ein großes Potenzial für die Entwicklung neuer, zufriedenstellender Lebensentwürfe. Die Phase der Spätadoleszenz ist aber auch gleichzeitig besonders vulnerabel für die Aktivierung von traumatischen Kindheitserlebnissen, die in Abhängigkeit von neuen Umständen und einem neuen, sozialen Umfeld entweder gemildert oder gefestigt werden können.

Die spätadoleszente Phase eröffnet somit einen großen Spielraum für die Verarbeitung der eigenen Kindheit sowie für das Finden neuer Lösungen und Möglichkeiten zu deren Bewältigung. Eine Identitätsbildung verläuft selten harmonisch und wird oft durch Brüche und Konflikte gekennzeichnet, da Bedürfnisse und Wünsche des Individuums selten mit der Realität der Gesellschaft zu versöhnen sind (vgl. Bohleber, 1993, S. 53). In dieser kritischen Phase ist die Einflussnahme sozialer Interaktionen umso wichtiger.

Krisenhafte Ablösungs- und Individualisierungsprozesse sind nichtsdestotrotz bei der Entwicklung und Konsolidierung einer eigenen Identität unabdingbar. Persönlichkeits- und Identitätsbildung vollzieht sich immer in sozialen Beziehungen junger Erwachsener. Begegnungen mit Neuem, Fremdem und Unvertrautem kann jungen Menschen einen neuen Möglichkeitsraum für das Erreichen eigener Ziele eröffnen. Von den positiven oder negativen Erfahrungen mit sozialen Konstellationen hängt zum großen Teil ab, inwiefern die komplexen Entwicklungsaufgaben der Spätadoleszenz erfolgreich bewältigt werden.

3.1 Studium als Transitionsphase

Der Beginn eines Studiums fällt für die meisten jungen Menschen in die Phase der Spätadoleszenz. Diese Phase ist als eine Transitionsphase anzusehen, da hier ein Statusübergang von der Schülerin oder dem Schüler zum oder zur Studierenden und von dem oder der Jugendlichen zu einem oder einer Erwachsenen vollzogen wird und Anpassungsprozesse erforderlich werden.

Mit dem Beginn des Studiums findet somit für die meisten Studierenden eine Neuorientierung statt. Spätadoleszente werden vor allem mit bisher unbekannten Erwartungen und Anforderungen konfrontiert, die mit Regelungen der Studienstrukturen und -inhalte sowie mit der Bewältigung fachlicher Lern- und Leistungsanforderungen zusammenhängen. Das Zurechtfinden an einer Hochschule geht für viele mit dem Wohnortwechsel, dem Auszug aus dem Elternhaus und somit der räumlichen Distanz zur Familie und zu bisherigen Freunden einher. Die jungen Menschen begeben sich also in ein völlig neues Sozialisationsfeld, in dem ein hohes Maß an Selbstverantwortung und Eigeninitiative für das Lernen erwartet werden (vgl. Hornung und Fabian, 2001, S. 133). Insbesondere die hohen Lern- und Leistungsanforderungen, unklare Studienbedingungen und ein fehlender Sinn für die Fachinhalte werden hierzu als häufige Belastungsfaktoren von den Studierenden genannt und können Lern- und Arbeitsstörungen sowie psychische Beschwerden auslösen (vgl. Hornung und Fabian, 2001; Holm-Hadulla, 1994; Hahne et al., 1999). Der krisenhafte Charakter der Studienphase für die erfolgreiche Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen wurde durch mehrere Studien bestätigt (vgl. Christie et al., 2008; Chemers et al., 2001; Hahne et al., 1999, Hornung und Fabian, 2001; Barthel et al., 2011).

Für diesen komplexen Lebensabschnitt haben Stewart et al. (1982) ein Drei-Phasen-Modell der sozio-emotionalen Anpassung entwickelt, das die komplexen Entwicklungsaufgaben und -risiken beim Übergang ins Studium beschreibt (vgl. Krampen und Reichle, 2002, S. 330):

I) Informationsaufnahme und Orientierung

In dieser Phase geht es vor allem um das Knüpfen neuer sozialer Kontakte sowie um erste Orientierungen, die mit dem systematischen Einholen von neuen Informationen und der Erkundung sozialer Regeln im neuen Umfeld verbunden sind. Das zentrale Entwicklungsziel besteht in einer möglichst umfassenden Orientierung über formelle und informelle Strukturen und Regeln. Zu den Entwicklungsrisiken dieser Phase gehören soziale Isolation, Uninformiertheit oder zu hoher Konformismus.

II) Autonomiebestreben und Selbstbehauptung

In dieser Phase kommt es zu Reaktanz gegen informelle (etwa durch die Peers) und formelle (institutionelle) soziale Regeln sowie gegen Konformitätsdruck. Entwicklungsziele sind vor allem eine selbstständige Auseinandersetzung mit diesen formalen und informellen Strukturen und Regeln. Entwicklungsrisiken dagegen bestehen in einem anhaltenden Konformismus (Mitläufertum) oder einem generalisierten Widerstand gegen bestehende Strukturen und Regeln. An dieser Stelle kann es u. U. zur weiteren Isolation und frühen Abschottung (mangelnde Offenheit für Neues) kommen.

III) Sozial-emotionale Integration

Zu den Entwicklungsrisiken dieser Phase können die weitere soziale Isolation, das Außenseitertum sowie eine persönliche, sozial-emotionale Desintegration gezählt werden. Diese Desintegration kann bis zum Studienabbruch führen, dem dann sozial-emotionale und nicht inhaltlich-fachliche Ursachen zugrunde liegen. Die sozial-emotionale Integration in die neue Bezugsgruppe und Institution stellt somit eine wesentliche Bedingung für die autonome Adaption an die neue Lebenssituation dar.

Die Spätadoleszenz in ihrer Komplexität ist definitiv eine Lebensphase der Möglichkeiten und Chancen. Sie beinhaltet aber auch ernstzunehmende Risiken, die diese Zeit zu einer Zeit der Krise machen und zu Motivationsverlust, Prüfungsversagen, Verlängerung der Studienzeit oder sogar zum Studienabbruch führen können.

3.2 Lern- und Arbeitsstörungen

Kennzeichnend für biographische Übergangs- oder Transitionsphasen sind vielfältige Veränderungen, die sich u. a. auf psychischer und sozialer Ebene manifestieren und zu Belastungen und Störungen führen können (vgl. Schleider und Güntert, 2009; Salge, 2013; Seiffge-Krenke, 2002). Das Studium als eine Transitionsphase verlangt den Studierenden eine hohe psychische Belastbarkeit und Anpassungsfähigkeit ab.

Beispielsweise kann es in dieser kritischen Phase zu studienbezogenen Lern- und Arbeitsstörungen kommen, die als „*Prozesse des Erlebens und Verhaltens [verstanden werden], welche die effektive Bewältigung von Studienanforderungen verhindern oder maßgeblich stören*“ (Schleider und Güntert, 2009, S. 10). Durch solche Störungen kann das Arbeitsverhalten eines Individuums beeinträchtigt werden, das sich auf kognitive Inhalte und Prozesse der direkten Auseinandersetzung mit Lerninhalten bezieht (vgl. Holz-Ebeling, 2010, S. 29). Besondere Beachtung kommt dabei den spe-

zifischen Leistungsanforderungen zu (vgl. Schleider und Güntert, 2009). Arbeitsprobleme betreffen im Studium vor allem vier verschiedene Problembereiche (vgl. Holzebeling, 2010, S. 30):

I) Arbeitszeit- und Arbeitsaufwandsprobleme

Hier geht es vor allem um die Nicht-Realisierung von Intentionen, die sich auf Beginn, Dauer, Aufwand und Kontinuität der Arbeit beziehen (z. B. Aufschieben von Tätigkeiten, die einer gezielten Prüfungsvorbereitung dienen).

II) Arbeitseffektivitätsprobleme

Sie betreffen die Nicht-Realisierung von Intentionen, die auf die Wahrung des inhaltlichen und zweckorientierten Zielbezugs sowie Konzentration ausgerichtet sind (z. B. eine kontinuierliche und intensive Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten).

III) Arbeitserlebensprobleme

Sie beziehen sich auf die Nicht-Realisierung von Intentionen, die auf positives Erleben der Arbeit und deren Akzeptanz durch die Umgebung zielen und vor allem die Vermeidung negativer, emotionaler sowie psychosomatischer Begleiterscheinungen bezwecken (z. B. angstbedingte Abmeldung von Prüfungsleistungen).

IV) Arbeitsloslösungsprobleme

Sie richten sich auf die Nicht-Realisierung von Intentionen, die sich auf das Beenden der Arbeit, das Abschalten von der Arbeit sowie das Aufgeben von Zielen beziehen und deren Erreichung mit unverhältnismäßigen Kosten verbunden ist (z. B. Workaholism).

Studienbezogene Lern- und Arbeitsstörungen können sich auf diese unterschiedlichen Problembereiche beziehen. Sie äußern sich oft durch Ausweichverhalten, Aufschiebeverhalten, Konzentrationsprobleme und Ablenkbarkeit (vgl. Gumz et al., 2012). Weiterhin können Motivationsmangel oder Arbeitsunlust sowie allgemeine Gefühle der Unlust folgen (vgl. Schleider und Güntert, 2009). Auch Depressivität, Arbeitsprobleme, Ängste und interpersonelle Beeinträchtigungen dominieren unter diesen Störungen (vgl. Holm-Hadulla, 2001).

Lern- und Arbeitsstörungen gehören zu den häufigsten psychischen Beeinträchtigungen von Studierenden (vgl. Soeder et al., 2001). Eine häufige Form von Arbeitsstörungen im Studium ist das dysfunktionale Aufschieben von studienrelevanten Aufgaben, die sog. Prokrastination.

Die Untersuchungsergebnisse zu Prokrastination im Studium belegen, dass das dysfunktionale Aufschieben von Arbeitsaufträgen und Aufgaben mit einem geringeren Selbstkonzept, einem geringeren Studieninteresse, einer geringeren Lernzielorientierung und geringeren Annäherungs-Leistungszielorientierung zusammenhängt (vgl. Lohbeck et al., 2016). Die hohen Vermeidungstendenzen gehen überdies mit geringeren Lernerfolgen und einer höheren Ängstlichkeit sowie einem erhöhten Stresserleben einher (vgl. Ferrari 1998; Steel, 2007; Klingsieck et al., 2012).

Für die Entstehung von Lern- und Arbeitsstörungen können sowohl interne (individuumzentrierte) als auch externe (umweltzentrierte) Bedingungen maßgebend sein (vgl. Jahnke, 1971; Hoffmann und Hofmann, 2009).

Als externe Bedingungen werden von Studierenden am häufigsten studiengangsbezogene Ursachen genannt (z. B. eine mangelnde organisatorische Struktur des Studiums oder unzureichende didaktische Kompetenzen der Dozierenden), aber auch überfüllte Seminarräume und fehlende Arbeitsplätze an der Hochschule. Als weitere externe Ursachen gelten u. a. mangelnde Transparenz von Leistungsanforderungen und unbefriedigende soziale Kontakte an der Hochschule.

Zu den internen Bedingungen werden vor allem unklare Arbeitsziele, hohe Ablenkung sowie Schlafmangel und Müdigkeit gezählt. Es folgen persönliche Sorgen, fehlende Lernstrategien sowie Gefühle von Angst und Frustration (vgl. Güntert und Schleider, 2007, S. 231). Darüber hinaus zählen Angst vor Prüfungen, Unsicherheit über eigene Fähigkeiten und daraus resultierendes, vermeidendes Verhalten bei der Auseinandersetzung mit Aufgaben ebenfalls zu den wichtigen Ursachen von Lern- und Arbeitsstörungen (vgl. Wöller, 1978).

Lern- und Arbeitsstörungen können aber auch durch individuelle Situationswahrnehmungen verursacht werden und Lernen und Arbeiten im Studium beeinträchtigen, wenn z. B. das Objekt der Auseinandersetzung als reizlos wahrgenommen oder Misserfolg antizipiert wird. Kognitive Einschätzungen von Bewertungs- und Bewältigungsprozessen können u. a. die Bereitschaft zur selbstgesteuerten Auseinandersetzung und Aneignung neuen Wissens beeinflussen und über diese Initiierung (Selbstmotivierung) hinaus gleichermaßen auch einen Einfluss auf die Aufrechterhaltung von Lernaktivitäten nehmen (vgl. Rohr, 1969; Lazarus und Folkman, 1984; Lazarus und Launier, 1981).

3.3 Einflüsse von Emotionen auf das Bewältigungsverhalten

Annahmen über eigene Fähigkeiten und Kompetenzen, Einschätzungen von Handlungsoptionen, Ressourcen und Erfolgsmöglichkeiten sowie eine Bewertung der persönlichen Bedeutsamkeit von leistungsbezogenen Aufgaben sind für die Planung, Initiierung und Ausführung von Lern- und Leistungshandlungen zentral.

Diese Einschätzungen und Bewertungen erfolgen einerseits in Abhängigkeit von persönlichen Dispositionen und Ressourcen und andererseits in Abhängigkeit von situationsspezifischen Merkmalen und werden von verschiedenen Emotionen begleitet. Da Emotionen für die Motivation eine wichtige Rolle spielen (sowohl Erfolgs- als auch Misserfolgseemotionen), ist die motivationale Entwicklung auch immer abhängig von der emotionalen Entwicklung eines Individuums zu sehen (vgl. Spangler und Zimmermann, 1999, S. 86).

Unter „Emotionen“ werden verschiedene psychische Prozesse verstanden, die durch affektives Erleben gekennzeichnet sind und einen stark wertenden Charakter haben. Sie entscheiden u. a. darüber, wie angenehm oder unangenehm Situationen von Individuen empfunden werden. Emotionen werden also durch gedankliche Interpretationen von Situationen ausgelöst (vgl. Frenzel et al. 2009; Pekrun, 2000; Frenzel und Stephens, 2011).

Die individuelle Emotionalität wird im Laufe der Kindheit und Jugend geprägt und hängt unmittelbar mit den in dieser Zeit gesammelten Erfahrungen (Reaktionen der Umwelt auf eigenes Verhalten) zusammen. Aufbauend auf diesen Erfahrungen entwickelt sich zunehmend die Fähigkeit zu selbstständiger emotionaler Regulation. Emotionen treten in Anforderungssituationen auf und von ihrer individuellen Regulation können Aktivierung oder Einsatz entsprechender Bewältigungsressourcen abhängen. Die Fähigkeit einer Person, auftretende Emotionen richtig wahrzunehmen und zu regulieren, um situationsangemessene Bewältigungsressourcen zu aktivieren, kann insbesondere dann zum Tragen kommen, wenn die Kompetenz einer Person z. B. in Leistungssituationen herausgefordert wird (vgl. Spangler und Zimmermann, 1999, S. 87). Positive Emotionen sind in diesem Zusammenhang eine wesentliche Voraussetzung für eine kreative Gestaltung und Nutzung von Handlungsspielräumen, während negative Emotionen (z. B. Hoffnungslosigkeit) explorativ-selbsterprobendes Verhalten eher behindern. Emotionen sind darüber hinaus für Kompetenzentwicklung und Anbahnung von Motivations- und Handlungsgewohnheiten zentral (vgl. Pekrun, 2000).

Im Kontext von Studienleistungen spielt somit die bis dahin erworbene individuelle Emotionalität der Studierenden eine wesentliche Rolle, weil sie die Bearbeitung leistungsbezogener Aufgaben fördern oder beeinträchtigen kann.

Wenn Studierende vor einer Aufgabe stehen, kommt es zu einer Art Abgleich zwischen den wahrgenommenen Aufgabenanforderungen und der Einschätzung eigener Fähigkeiten und Kompetenzen. Dieser Prozess wird „Prädezisionale Phase“ (auch Abwägenphase) genannt (vgl. Heckhausen, 1987; Heckhausen und Gollwitzer, 1987). Aus diesem Abgleichungsprozess resultiert schließlich der Grad an Zuversicht, mit dem Studierende die anstehende Aufgabe in Angriff nehmen. Der Grad der Zuversicht wird auch „Erfolgswahrscheinlichkeit“ genannt (vgl. Vollmeyer und Rheinberg, 2003). Diese motivationsbedeutende Komponente ist wiederum für die Planung und Initiierung einer Handlung (präaktionale Phase) relevant, in der eigene und externe Ressourcen für die Bewältigung der anstehenden Aufgabe eingeschätzt werden.

Wenn anstehende Aufgaben und Anforderungen im Studium kognitiv als bedrohlich bewertet und mit Angst und Misserfolgsbefürchtung besetzt werden, können dadurch die Lernmotivation, das Interesse am Lernen sowie der Einsatz von problemorientierten Bewältigungsstrategien beeinträchtigt werden (vgl. Pekrun, 2000; Spangler und Zimmermann, 1999; Otto, 1999).

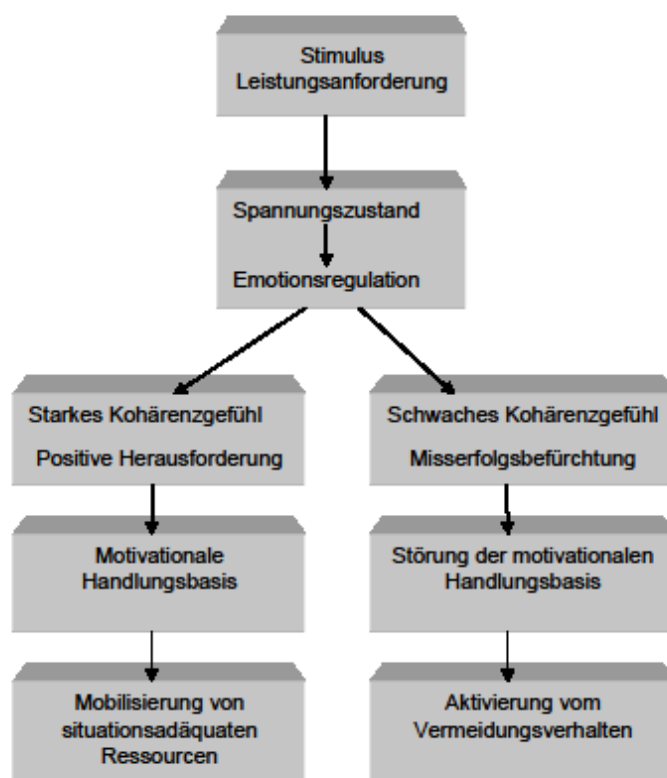
Eine positive Erwartungshaltung bezüglich des eigenen emotionalen Erlebens von Kompetenz hingegen, die mit Freude und positiver Anspannung („gefühlsbesetzte Valenz“) einhergeht, wird sich höchstwahrscheinlich in einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand widerspiegeln, genauso wie eine Vorstellung über die bestandene Prüfung, die dann überwiegend angenehme Gefühle hervorruft und somit zur Verminderung der durch die Prüfungsangst erlebten Spannung führt.

Wenn die Auseinandersetzung mit Prüfungsinhalten einen herausfordernden Charakter annimmt, der durch die Anvisierung angestrebter Ziele aktiviert wird (z. B. die Ausübung der erwünschten Berufstätigkeit) und gleichzeitig mit emotional empfundenen Sinn verbunden ist (wertbezogene Komponente des Interesses), kommt es höchstwahrscheinlich zur zielgerichteten Handlung, um die intendierten Ziele zu erreichen. Das Gegenteil tritt auf, wenn die bevorstehende Prüfung mit negativen Folgen antizipiert wird und somit Misserfolgsgedanken sowie Angst auslöst. Vermutete Misserfolge führen infolgedessen zum Vermeidungsverhalten, um negative Emotionen abzuwehren.

Antonovsky (1991) geht davon aus, dass ein starkes Kohärenzgefühl einem Menschen dazu verhilft, Anforderungen als positive Herausforderungen zu sehen und somit zielgerichtet zu handeln. Ein starkes Kohärenzgefühl führt darüber hinaus zum angemessenen Einsatz von Ressourcen, d. h. zur Nutzung solcher Ressourcen, die am besten zur Bewältigung der Situation passen. Ein schwaches Kohärenzgefühl hingegen wirkt eher handlungslähmend und verhindert eine aktive Auseinandersetzung mit den Aufgaben zugunsten von Vermeidungsstrategien (vgl. Antonovsky, 1991, S. 128).

Die folgende Abbildung veranschaulicht den Einfluss des Kohärenzgefühls auf die Emotionsregulation im Kontext von Leistungsanforderungen im Studium.

Abbildung 4: Einfluss des Kohärenzgefühls auf die Emotionsregulation



Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an Lorenz, 2005, S. 65

Emotionen sind somit für Lern- und Leistungsprozesse zentral, da sie für individuelle Muster von Wahrnehmung, Denken und Verhalten verantwortlich sind und somit als wichtige Motivationsquellen für die Bewältigung von studententypischen Anforderungen und Aufgaben angesehen werden können. In Lern- und Leistungssituationen können sie Denk- und Wissenserwerbsprozesse blockieren, fördern und qualitativ prägen (vgl. Pekrun, 1992, S. 308).

3.4 Misserfolgsgedanken und Prüfungsangst

Lern- und Leistungssituationen betreffen vor allem Auseinandersetzungen mit Lern- und Prüfungsstoffen, mit Leistungsanforderungen sowie mit daraus resultierenden Erfolgen und Misserfolgen. Ihr Erleben ist durch eine breite Palette an Emotionen gekennzeichnet, die als Reaktionen auf wichtige subjektive Sachverhalte auftreten (vgl. Lazarus, 1991; Pekrun, 1992). Insbesondere Prüfungsangst gilt als wesentliche Quelle für Stress im Studium (vgl. Pekrun, 1992; Tarnai et al., 2000). Sie bezieht sich auf Situationen einer zielgerichteten Erhebung und Bewertung von Leistungen und kann sowohl als aktueller Zustand (State) in bestimmten Leistungssituationen, als auch als relativ stabile Neigung (Trait) eines Individuums auftreten, indem Prüfungssituationen generell als bedrohlich erlebt und mit Angst besetzt werden (vgl. Hodapp et al., 2011, S. 88).

Prüfungsangst kann vor, während und nach einer Prüfung (z. B. Erwartung des Prüfungsergebnisses) auftreten und umfasst affektive (z. B. nervöse Erregung), kognitive (z. B. Misserfolgsbefürchtung), physiologische (z. B. erhöhte Herzfrequenz) sowie motivationale Komponenten (z. B. Vermeidungstendenz) (vgl. Grüner, 2010, S. 17).

In den Anfängen der einschlägigen Forschung wurde Prüfungsangst überwiegend als Zustand emotionaler Erregung begriffen. Diese eindimensionale Sichtweise hat sich seit den 1960er Jahren zugunsten solcher Konzepte verändert, die mindestens von einem Zwei-Faktoren-Modell ausgehen und sowohl eine emotionale Komponente der *Aufgeregtheit* als auch eine kognitive Komponente der *Besorgtheit* beinhalten (vgl. Wacker et al., 2008 S. 74). *Aufgeregtheit* wird als ein Zustand subjektiver Erregung und körperlicher Anspannung beschrieben, wohingegen *Besorgtheit* Kognitionen bezeichnet, die durch Versagens- und Misserfolgsgedanken sowie deren mögliche Konsequenzen geprägt sind (vgl. Hodapp et al., 2011, S. 89).

Insbesondere die zweite Komponente der *Besorgtheit* scheint das Verhalten von Lernenden maßgeblich zu beeinflussen, indem sie von der Aufgabenbearbeitung ablenkt und somit die Motivation und schließlich auch die Leistung beeinträchtigt (vgl. Hodapp, 1991, S. 121). Die schädliche Wirkung der Prüfungsangst durch die Besorgtheitskomponente wurde in zahlreichen Studien bestätigt (vgl. Morris und Liebert, 1969; Deffenbacher und Hazaleus, 1985; Satow, 1999; Goetz et al., 2008). Darüber hinaus wurden ihre negativen Einflüsse auf Leistungen bei schwierigen und komplexen Aufgabenbereichen in Untersuchungen nachgewiesen (vgl. Sarason et al., 1983; Sarason, 1980; Pekrun, 1988).

Prüfungsangst kann auf verschiedenen Ebenen des Erlebens und Verhaltens auftreten. Auf der emotionalen Ebene können Gefühle der Angst, Hoffnungslosigkeit, Verzweiflung und Niedergeschlagenheit auftreten, die durch eine körperliche und mentale Anspannung begleitet werden (Verspannungen, Konzentrationsschwierigkeiten etc.). Bei Prüfungsängstlichen sind darüber hinaus bestimmte Denkmuster erkennbar, die mit einem grundsätzlichen Zweifel an der eigenen Kompetenz und Leistungsfähigkeit („*Ich bin einfach ein absoluter Versager*“, „*Ich werde es niemals schaffen*“) einhergehen (vgl. Fehm und Fydrich, 2011, S. 8). Diese „selbstbezogenen Kognitionen“ stehen in engem Zusammenhang mit der Befürchtung einer negativen Bewertung durch andere und können eine starke Beeinträchtigung der Leistung zur Folge haben (vgl. Meyer, 2000, S. 59).

Auf der Verhaltensebene konnten darüber hinaus bei Prüfungsängstlichen verschiedene Vermeidungstendenzen festgestellt werden, die sich vor allem in ungünstigen Lernstrategien, Vermeidung von Aktivitäten, die mit der Prüfung zu tun haben, und Prokrastination offenbarten (vgl. Fydrich, 2009, S. 322).

Prüfungsangst kann außerdem dazu führen, dass die bloße Beschäftigung mit Lerninhalten eine prüfungsähnliche (angstevozierende) Situation auslöst und deswegen aktiv vermieden wird. Die mangelnde Auseinandersetzung mit Lerninhalten wiederum führt nicht nur zur Verstärkung der Angst, sondern auch zu weiteren Wissenslücken und im Endeffekt zu Misserfolgserlebnissen (vgl. Pixner und Kaufmann, 2013, S. 112). Die Art und Weise, wie ein Individuum sich selbst wahrnimmt und mit seinen Empfindungen umgeht, hat deswegen einen starken Einfluss auf die Leistungserbringung während einer Aufgabenbearbeitung. Gerade bei Personen, die aufgrund ihrer Persönlichkeitsdispositionen unter stärkerer Bewertungsangst leiden, zeigen sich in Aufgaben schlechtere Leistungen sowie interferierende Kognitionen als bei Personen mit niedriger Bewertungsangst (vgl. Giesermann et al., 2015; Schneider und Schmalt, 1994). Diese Hypothese wird auch dadurch gestützt, dass bei Personen mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung (im Unterschied zu stark Prüfungsängstlichen) viel geringere Leistungseinbrüche festgestellt werden konnten (vgl. Tarnai et al., 2000; Satow, 1999; Liew et al., 2014).

Die Überzeugung eines Individuums über Fähigkeiten zu verfügen, die zu einer erfolgreichen Bewältigung von Anforderungen beitragen sowie die Zuversicht, auf entsprechende Ressourcen zu deren Bewältigung zurückgreifen zu können, wirken sich insgesamt positiv auf Lernmotivation, emotionales Erleben und Handeln in Leistungssituationen aus (vgl. Satow, 1999; Schwarzer und Jerusalem, 2002; Tarnai et al., 2000, Satow und Schwarzer, 2000). Misserfolgsgedanken können hingegen

eine effektive Prüfungsvorbereitung verhindern und motivationale sowie leistungsbedingte Probleme mit sich bringen.

Gerade subjektive Überzeugungen und nicht objektive Gegebenheiten entscheiden häufig über das Verhalten eines Menschen (seine individuelle Wirklichkeitsrekonstruktion) und können in Lernkontexten zu unangemessenen Verhaltensweisen wie dysfunktionales Aufschieben von Arbeitsaufträgen, unzureichende Nutzung von Unterstützungsangeboten oder vorhandenen Lernmöglichkeiten führen.

3.5 Schlussfolgerungen für die Studie

Der Eintritt ins Studium fällt für die meisten Studierenden auf die Phase der Spätadoleszenz. In dieser Transitionsphase ist eine Anpassung an eine völlig neue Situation erforderlich, die mit potenziellen Risiken oder Krisen verbunden ist.

Die Anpassung an das sozial-akademische System verlangt von den Studierenden eine interne Restrukturierung, bei der u. a. Ablösungs- und Abgrenzungsprozesse von bisherigen primären Bezugspersonen stattfinden. Darüber hinaus bedeutet der Übergang von Schule zu Hochschule oft einen „Praxisschock“, der vor allem mit den Differenzen in den Anforderungen und Erwartungshaltungen der Dozierenden hinsichtlich des selbständigen Lernens und Arbeitens sowie eigenständigen Regelungen der Studienstrukturen und -inhalte verbunden ist. Die Konfrontation mit den neuen Anforderungen erfordert von Studierenden insofern viel psychische Kraft. Dabei sind die Annahmen über eigene Fähigkeiten und Kompetenzen sowie die Bewertung der persönlichen und externen Ressourcen bei der Bewältigung dieser neuen Aufgaben zentral und stellen eine Basis für die Initiierung und Ausführung von Handlungen dar.

Die subjektiven Bewertungen sind vor allem eng an Emotionen gekoppelt, die sowohl positiv als auch negativ sein können. Eine positive Wahrnehmung der neuen Situation, in der die auftretenden Anforderungen als positive Herausforderungen angesehen werden, kann eine gelingende Anpassung an das akademische System unterstützen und sich ebenfalls positiv auf die Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen auswirken. Im Gegensatz dazu können negative gedankliche Situationsinterpretationen, die Angst und Bedrohung antizipieren, die motivationale Handlungsbasis stören und das Auftreten von Lern- und Arbeitsstörungen begünstigen. Als Folge davon können u. a. Desinteresse für Fachinhalte, Konzentrationsschwierigkeiten sowie ein dysfunktionales Aufschieben von leistungsbezogenen Tätigkeiten ausgelöst werden, die eine effektive Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen beeinflussen. Das Auftreten dieser Störungen kann zudem auch zusätzlich durch externale Faktoren

wie ein negatives Lernklima oder eine mangelhafte organisatorische Studienstruktur begünstigt werden.

Antonovsky (1979) nimmt an, dass ein stark ausgeprägtes Kohärenzgefühl dabei hilft, die neue Situation als positive Herausforderung zu betrachten und adäquate Ressourcen zu deren Bewältigung zu aktivieren. Demnach kann ein hohes Kohärenzgefühl auf Wissenserwerbsprozesse sowie ressourcenorientierte Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen positiv Einfluss nehmen und das Auftreten von Lern- und Arbeitsstörungen minimieren.

4 Soziale Ressourcen im Studium

Die subjektive Wahrnehmung von Handlungsoptionen hat einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Auseinandersetzung mit Lern- und Leistungsanforderungen im Studium. So ist letztlich die primäre Einschätzung des Vorhandenseins unterstützender Ressourcen für das Bewältigungsverhalten (Einsatz von Bewältigungsstrategien) entscheidend und nicht unbedingt das tatsächliche Vorhandensein dieser Ressourcen (vgl. Schröder und Schwarzer, 1997, S. 175).

In dieser Studie wird der Fokus auf soziale Ressourcen gelegt, da sie als wichtige Bewältigungsressourcen für das Studium identifiziert worden sind (vgl. Bachmann et al., 1999; Bachmann, 1998; Hornung und Fabian, 2001).

Unter *sozialen Ressourcen* werden generell *sozial-interpersonale* Hilfsquellen mit Unterstützungspotenzial verstanden, die sich auf die soziale Umwelt, die Lebenswelt und die sozialen Beziehungen einer Person beziehen und ein Potenzial für die Bewältigung von Problemen, Anforderungen und Belastungen darstellen (vgl. Faltermaier, 2005, S. 160).

Die zentrale Bedeutung sozialer Ressourcen im Studium wurde u. a. in der Studie von Hornung und Fabian (2001) bestätigt, in der Studierende ihre Mitstudierenden als eine der wichtigsten Ressourcen im Studium identifizierten.

Die Größe des sozialen Netzes, die Anzahl aktueller Beziehungen und insbesondere die Zufriedenheit mit sozialen Kontakten zu Mitstudierenden können darüber hinaus über die Verstärkung oder Abschwächung vorhandener sozialer Störungen entscheiden. Das Gleiche gilt auch für die Adaption und Integration in das Studienfach.

Hier sind vor allem soziale Beziehungen relevant, die durch Kontextbedingungen eines Studienfachs gefördert oder behindert werden. Vor allem die Möglichkeit zur Kontaktaufnahme und zum studentischen Austausch in einem semi-privaten Raum sowie die gemeinsam verbrachte Zeit mit anderen Studierenden wirken sich auf die sozial-akademische Adaption förderlich aus (vgl. Hornung und Fabian, 2001, S. 142).

Im Verlauf des Studiums können also soziale Beziehungen unter Studierenden eines Fachs sowohl wichtigste Ressource als auch – im Falle eines diesbezüglichen Mangels – größte Belastung sein (vgl. Bachmann et al., 1999, S. 105). Gerade Mitstudierende (und nicht die nahen Bezugspersonen) fungieren z. B. bei der Übernahme der Rolle als Student*in, der Identitätsentwicklung sowie der Bewältigung fachlicher Anforderungen im Studium als zentrale Unterstützungsquellen (vgl. Bachmann et al., 1999, S. 106). Im Kontext der vorliegenden Studie werden *soziale Ressourcen* deshalb als

fachinterne soziale Netzwerke verstanden, die ein Potenzial bilden, auf welches Studierende bei der Bewältigung studententypischer Anforderungen zurückgreifen können.

Im Fach Hauswirtschaft an der Universität Paderborn können zu solchen Ressourcen Mitstudierende, studentische Tutor*innen des LEKG, wissenschaftliche Mitarbeitende sowie Dozierende gezählt werden. Sie werden hier als externe Ressourcen oder Dispositionen der Umwelt betrachtet, die über die persönlichen Ressourcen der Studierenden hinaus, potenzielle Hilfsquellen im Studium darstellen.

In der vorliegenden Studie gilt die besondere Aufmerksamkeit den studentischen Tutor*innen im LEKG. Sie werden als eine bedeutsame soziale Ressource für das Studium im Fach Hauswirtschaft (Konsum, Ernährung, Gesundheit) betrachtet, weil sie Studierende bei der Bewältigung von fachspezifischen Aufgaben und Schwierigkeiten im gesamten Studienverlauf begleiten und unterstützen sollen. Ob sie als positives oder negatives Potenzial von den Studierenden angesehen werden und eine unterstützende Wirkung entfalten können, hängt allerdings überwiegend von der subjektiven Einschätzung der Studierenden bezüglich der Qualität dieser Interaktionen ab. Die Zufriedenheit mit der erhaltenen Unterstützung kann hier als Maßstab für die Passung zwischen individuellem Bedürfnis und angebotener Hilfestellung angesehen werden.

Im Folgenden werden die unterstützenden Angebote des LEKG im Fach Hauswirtschaft dargestellt.

4.1 Individuelle Lernbegleitung im LEKG

Die *Individuelle Lernbegleitung* ist eine speziell auf das Studienfach Hauswirtschaft (Konsum, Ernährung, Gesundheit) ausgerichtete Lernbegleitung von fachintern ausgebildeten Peer-Tutor*innen für Studierende, bei der die Optimierung von individuellen Lernvorgehensweisen der Studierenden im Vordergrund steht (vgl. Hellweg, 2015, S. 2). Sie erfolgt in Form von lösungsorientierten Gesprächen (vgl. de Shazer, 1995, S. 24), in denen Fragen und Anliegen der Studierenden bei der Bewältigung von Aufgaben und Leistungsanforderungen im Fach bearbeitet werden. In Face-to-Face-Interaktionen bekommen Lernende die Möglichkeit, ihre bisherigen Lernvorgehensweisen zu reflektieren, eigene Bewältigungsressourcen zu aktivieren und individuell passende Handlungswege zu erarbeiten. Dabei werden vor allem Stärken und Potenziale der Studierenden fokussiert, die zur effektiven Lösungsfindung verhelfen sollen.

Die individuellen Gespräche zwischen studentischen Lernbegleiter*innen und Studierenden folgen einem festgelegten Ablauf, der durch verschiedene Phasen gekenn-

zeichnet ist. Diese Phasen dienen den Peer-Tutor*innen als Orientierungshilfe in Lernbegleitungssettings und sollen Studierende zum Nachdenken und Konkretisieren allgemeiner Aussagen anregen sowie ihre Motivation zur Aufgabebearbeitung steigern. Zu diesen Phasen gehören das Schaffen einer tragfähigen Beziehung und einer emotionalen Sicherheit, die adäquate Klärung des Anliegens sowie der Erwartungen und Ziele der Lernenden, die Stärkung der persönlichen Ressourcen und Selbstlernpotenziale und zuletzt die gemeinsame Erarbeitung von Handlungsmöglichkeiten (vgl. Schiersmann et al., 2013, S. 216). Tabelle 2 gibt einen Überblick über die einzelnen Phasen und möglichen Fragen zum Einsatz in Lernbegleitungsgesprächen.

Tabelle 2: Phasen und Beispielfragen in lösungsorientierten Lernbegleitungsgesprächen

Phasen	Fragen
Klärung des Anliegens	Was hat Dich veranlasst, zu uns ins LEKG zu kommen? Erzähl mal, worum geht es? Was beschäftigt Dich in Bezug auf Dein Anliegen? Welche Erwartungen hast Du an das Gespräch? Was erhoffst Du Dir von unserer Zusammenarbeit? Wie stellst Du Dir unsere gemeinsame Arbeit vor? (spätestens an dieser Stelle sollten die Ziele der Lernbegleitung durch den Lernbegleitenden transparent dargestellt werden)
Konkretisierung der Ziele	Was genau ist Dein Ziel? In einer Skala von 1 bis 10, wie wichtig ist Dir dieses Ziel? Was wäre für Dich heute ein gutes Ergebnis am Ende dieses Gesprächs?
Ressourcenaktivierung	Mit welchen Methoden und Strategien warst Du bislang erfolgreich? Was hat in ähnlichen Situationen immer funktioniert? Was motiviert Dich in Leistungssituationen? Welche von Deinen persönlichen Stärken kannst Du in die Bearbeitung des Anliegens aktiv einsetzen? Welche Auswirkungen hätte diese Ressource für den Erfolg (Zielerreichung)? In welchen Situationen könnte Dir die Umsetzung schwerfallen? An welcher Stelle benötigst Du meine Unterstützung (Lernstrategien, strukturelle Vorgehensweise, Arbeits- und Zeitplanung, etc.)?
Erarbeitung von Handlungsmöglichkeiten	Wie könnte Dein erster Schritt sein, um Dein Ziel zu erreichen? Wie soll der konkrete Plan zur Zielerreichung aussehen? (Punkt 1, 2, 3...) Welche Schritte wirst Du konkret unternehmen?

Phasen	Fragen
	Wie lässt sich die Umsetzung der Schritte überprüfen? Wie kannst Du Deine Motivation aufrechterhalten? Wie kann ich Dich dabei unterstützen? Was würdest Du als hilfreich empfinden?

Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an Hardeland 2015, S. 63

Der lösungsorientierte Charakter dieser Fragen zeigt dem Gegenüber, dass die Lösungen sowie Bewältigungsressourcen bereits in ihm vorhanden, wenn auch nicht auf den ersten Blick sichtbar sind. Auf diese Weise sollen Studierende sich als Handelnde in ihren Lernprozessen erleben und somit Selbstwirksamkeitserfahrungen machen können (vgl. Nicolaisen, 2013, S. 77).

Da Lernbegleitungsgespräche komplexe, personenbezogene und soziale Arrangements darstellen, verlangt ihre Durchführung den lernbegleitenden Tutor*innen eine Reihe von Kompetenzen ab (vgl. Jokanovic und Szczyrba, 2012, S. 105). Basis für eine erfolgreiche Lernbegleitung sind Respekt und Wertschätzung, die dem Gegenüber von Peer-Tutor*innen entgegengebracht werden und eine vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre ermöglichen. Darüber hinaus gehören dazu fachspezifische Kenntnisse und pädagogisch-psychologische Grundlagen zum Lernen im Erwachsenenalter, zu lernbeeinflussenden Faktoren, metakognitiven Prozessen sowie der professionellen Gesprächsführung und Kommunikationsgestaltung.

Kompetenzerwartungen und -anforderungen an Peer-Tutor*innen im LEKG beziehen sich somit auf die Gestaltung von Interaktionsprozessen mit Lernenden, in denen Motivierung, Aktivierung und Förderung der Studierenden sichtbar werden sollen. Die Ausübung der Tätigkeit als Lernbegleiter*in erfordert eine grundlegende Qualifizierung, schrittweise Vorbereitung sowie kontinuierliche Begleitung und Betreuung der Tutor*innen (ausführlich dazu Hellweg, 2016). Die folgende Tabelle konkretisiert die prozessbezogenen Kompetenzen für lernbegleitendes Handeln, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben.

Tabelle 3: Qualitätsmerkmale, Kompetenzen und Indikatoren für lernbegleitendes Handeln

Qualitätsmerkmale, Kompetenzen und Indikatoren für lernbegleitendes Handeln	
Beziehungsgestaltung	<p>Lernbegleitende sind bereit und in der Lage, einen für den Begleitungsprozess angemessenen Beziehungsaufbau zu schaffen und für emotionale Sicherheit zu sorgen, die eine notwendige Grundlage für die gesamte Lernbegleitung darstellt.</p> <p>Die Mitwirkung der Lernenden ist hierfür notwendig.</p>
<p>Lernbegleitende:</p> <ul style="list-style-type: none"> – sorgen für eine angenehme Atmosphäre, in der sich Studierende sicher und ernst genommen fühlen; – machen ihre Rollen oder Funktionen transparent; – berücksichtigen verbale und nonverbale Kommunikationsebenen. Feedback und Metakommunikation sind Bestandteile ihres Handelns; – gestalten den Beratungsverlauf, die Kommunikation, die Methodenwahl etc. so, dass sie für die Ratsuchenden verständlich und nachvollziehbar sind. Struktur, Ablauf und Methoden werden gemeinsam besprochen; – beziehen die Lernenden so weit wie möglich in die Steuerung des Lernbegleitungsprozesses mit ein. Die Wertschätzung von Ressourcen der Lernenden steht dabei im Vordergrund; – sind authentisch, wertschätzend und emphatisch; – bringen den Lernenden Respekt und Wertschätzung entgegen und erwarten von diesen ebenfalls eine respektvolle Haltung; – gestalten die angemessene Nähe und Distanz zu den Lernenden situationsadäquat. 	
Klärung des Anliegens und Vereinbarung über den weiteren Fortgang der Lernbegleitung	<p>Lernbegleitende sind bereit und in der Lage, im Dialog mit den Lernenden eine adäquate Klärung des Anliegens und der Erwartungen vorzunehmen. Gemeinsam wird eine Vereinbarung über den weiteren Fortgang der Lernbegleitung getroffen.</p>
<p>Lernbegleitende:</p> <ul style="list-style-type: none"> – besprechen zu Beginn des Gesprächs das Anliegen des/der Lernenden und setzen diese in Beziehung zu den Angeboten der Lernbegleitung, um eine gemeinsame Auftrags- und Zielklärung zu erreichen (Vereinbarung, Kontrakt); – arbeiten gemeinsam die Erwartungen an das Ergebnis der Lernbegleitung heraus; – prüfen kontinuierlich, ob sich die Anliegen und Ziele der Lernenden im Verlauf des Lernbegleitungsprozesses verändern. 	
Reflexion der Situation und Ressourcenklärung	<p>Lernbegleitende sind bereit und in der Lage, gemeinsam mit den Lernenden eine auf deren Anliegen bezogene Bestandaufnahme vorzunehmen und Reflexionen zu unterstützen, die eine Neubewertung der Situation ermöglichen sowie erreichbare Zielsetzungen fördern. Sie sind bereit und fähig, gemeinsam mit den Lernenden deren Kompetenzen und Ressourcen zu identifizieren und diese in Lernbegleitungsprozesse zu integrieren.</p>

Qualitätsmerkmale, Kompetenzen und Indikatoren für lernbegleitendes Handeln	
Lernbegleitende: <ul style="list-style-type: none"> – identifizieren gemeinsam mit den Lernenden die Situation und beeinflussende Faktoren. – erheben im Einvernehmen mit den Lernenden deren persönliche Daten, vorhandene Kompetenzen und Ressourcen und interpretieren diese gemeinsam, da sie wissen, dass vorhandene Kompetenzen und Ressourcen die Grundlage für das Entwickeln von Lösungen bilden; – arbeiten gemeinsam mit den Lernenden die für ihre Anliegen relevanten Ziele heraus und verdeutlichen mögliche Unvereinbarkeiten oder Widersprüche in Hinblick auf die Zielsetzung der Lernenden. Gegebenenfalls werden gemeinsam Priorisierungen in Bezug auf die Ziele erarbeitet. 	
Erarbeiten von Handlungsmöglichkeiten	Lernbegleitende sind bereit und in der Lage, gemeinsam mit den Lernenden Handlungsperspektiven zum Erreichen der Zielsetzung zu erarbeiten.
Lernbegleitende: <ul style="list-style-type: none"> – besprechen gemeinsam mit den Lernenden mögliche Vorgehensweisen; – suchen gemeinsam mit den Lernenden nach Wegen, wie mögliche Hindernisse überwunden werden können; – vermitteln den Lernenden bedarfs-, personen- und zielgruppengerechte Informationen und geben Hinweise auf selbst zu nutzende Informationsquellen; – bieten den Lernenden Folgegespräche an und/oder verweisen auf passende Unterstützungsangebote; – ziehen gemeinsam mit den Lernenden ein Resümee über den Verlauf und die Ergebnisse des Gesprächs und besprechen ggf. die anstehenden Aktivitäten der Lernenden. 	

Quelle: Eigene Darstellung, in Anlehnung an Nationales Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nbf) und Forschungsgruppe Beratungsqualität am Institut für Bildungswissenschaft der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, 2011

Die starke Orientierung an individuellen Potenzialen und Ressourcen der Lernenden soll einerseits deren Zutrauen in die eigene Fähigkeit stärken und andererseits zum Erfüllen folgender Grundbedürfnisse beitragen (vgl. Deci und Ryan, 1993, S. 229):

- Bedürfnis nach Kompetenzerleben (z. B. durch Handlungsfähigkeit, Selbstwirksamkeit, etc.)
- Bedürfnis nach Autonomie (z. B. durch einen eigenen Handlungsraum)
- Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit (z. B. durch Anerkennung, Wertschätzung)

Die Erfüllung dieser Grundbedürfnisse in Lernbegleitungssettings bezieht sich nicht nur auf die situative Bewältigung des aktuellen Anliegens, sondern lässt sich ebenfalls auf ähnliche Situationen im Studium übertragen und soll somit studentische Problemlösefähigkeiten generell fördern.

Studierende, die regelmäßig Lernbegleitungsgespräche in Anspruch nehmen, erwerben darüber hinaus allmählich ein Wissen über ihr eigenes Lernen und Arbeiten sowie über eigene Stärken und Schwächen und entwickeln soziale und kommunikative Kompetenzen, da sie über ihre Lernerfahrungen und Denkprozesse regelmäßig berichten. Dadurch werden sie sich zunehmend bewusster über die Entwicklung der eigenen Lernvorgehensweisen. Diese Erkenntnisse können wiederum zur Steigerung individueller Lernkompetenz und weiterhin zur effizienteren Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen im Studium beitragen (vgl. Hellweg, 2018)

4.2 Fachdidaktische Lernbegleittutorien

Der Fokus der unterstützenden Angebote im LEKG liegt vor allem im fachdidaktischen Bereich, da im Fach Hauswirtschaft (Konsum, Ernährung, Gesundheit) zukünftige Lehrpersonen ausgebildet werden und somit eine bestmögliche Förderung berufsbezogener Kompetenzen im Vordergrund steht.

Zu diesem Zweck wurden u. a. fachdidaktische Tutorien konzipiert, die von Peer-Tutor*innen durchgeführt werden. Diese Tutorien sollen Studierende bei der Konzeption von Unterrichtsentwürfen, der Auseinandersetzung mit dem fachinternen Curriculum der Ernährungs- und Verbraucherbildung (EVB) sowie der Vorbereitung auf schriftliche und mündliche Prüfungen in der Fachdidaktik unterstützen.

Die lernbegleitenden Tutorien orientieren sich stark an den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen, um eine enge Verzahnung zwischen curricularen Vorgaben und außercurricularen Angeboten zu gewährleisten.

Das fachdidaktische Lernbegleittutorium zum Bachelor-Modul *„Didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung“* gehört zu diesen außercurricularen Unterstützungsmaßnahmen und hat zum Ziel, Studierende im Bachelorstudiengang auf die schriftliche Modulabschlussprüfung vorzubereiten. Bei der Unterstützung geht es in erster Linie um Hilfestellungen bei der Strukturierung der zu planenden Unterrichtsvorhaben und um Anregungen zur Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Inhalten auf der Metaebene.

Das Tutorium orientiert sich an den drei Modullehrveranstaltungen, die im dritten und vierten Semester im Bachelorstudiengang angeboten werden und in der Regel mit der schriftlichen Ausarbeitung eines Unterrichtsvorhabens zu einem vorgegebenen Bildungsziel als Modulabschlussprüfung enden (Tab. 4).

Tabelle 4: Lehrveranstaltungen im Modul *Didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung*

Fachsemester	Lehrveranstaltungen des Moduls: <i>Didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung</i>
3	<i>Didaktik des haushaltsbezogenen Unterrichts</i>
3	<i>Methoden und Medien der Ernährungs- und Verbraucherbildung</i>
4	<i>Gestaltung von Lehr- und Lernmöglichkeiten</i>

Quelle: Eigene Darstellung, nach Prüfungsordnung³

Im Lernbegleittutorium wird mit dem Ansatz des kooperativen Lernens gearbeitet, in dem sich Studierende gegenseitig bei der Erreichung individueller Ziele unterstützen. Dabei soll insbesondere auf eine positive Interdependenz der Gruppe geachtet werden, die durch Verbundenheit und Verantwortung sowie ein kohäsives Wir-Gefühl gekennzeichnet ist. Eine gegenseitige Verantwortungsübernahme erfordert von Lernenden, dass sie sich mit ihren Ideen aktiv in die Gruppe einbringen, Anstrengungsbereitschaft zeigen und mit anderen Lernenden kooperieren (vgl. Konrad, 2014).

Die Stärkung des Wir-Gefühls verlangt eine durchdachte didaktisch-methodische Planung des Tutoriums sowie viel Feingefühl seitens der Lernbegleitenden. Aus diesem Grund wird das Lernbegleittutorium durch Peer-Tutor*innen im Master-Studium und/oder durch Lehramtsanwärter*innen⁴ durchgeführt, die auf ihre bereits gesammelten Erfahrungen als Lernbegleitende zurückgreifen können.

Die Konzeption des Tutoriums erfolgt in jedem Semester durch eine enge Zusammenarbeit mit den Dozierenden in der Fachdidaktik und orientiert sich an den Learning-Outcomes der Lehrveranstaltungen des Moduls sowie an den Wünschen und Erwartungen der Studierenden, die zu Beginn des Tutoriums schriftlich eingeholt werden. Das Tutorium ist so aufgebaut, dass Studierende zwischen den gemeinsamen Terminen in der Gruppe an individuellen Lernbegleitungsgesprächen im LEKG teilnehmen können, damit ihr persönlicher Lernbegleitungsbedarf noch besser gedeckt werden kann. Bei diesen Gesprächen können weitere Fragen und Anliegen vertieft und mögliche Probleme geklärt werden, die während des Tutoriums aufgetreten sind

³ Besondere Bestimmungen der Prüfungsordnung für den Bachelorstudiengang Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen mit dem Unterrichtsfach Hauswirtschaft Konsum, Ernährung, Gesundheit) an der Universität Paderborn, Präsidium der Universität Paderborn (Ausgabe 94.16 vom 29. Juli 2016)

⁴ Seit Wintersemester 2016/17 werden im LEKG als zusätzliche Beratungsakteure Lehramtsanwärter*innen eingesetzt. Es handelt sich dabei um ehemalige Tutor*innen und Studierende im Fach Hauswirtschaft.

(vgl. Schulte, 2016, S. 46). Tabelle 5 zeigt ein Beispiel der Verzahnung einer fachdidaktischen Kontaktveranstaltung im Bachelorstudiengang („*Gestaltung von Lehr- und Lernmöglichkeiten*“) mit den lernbegleitenden Angeboten des LEKG.

Tabelle 5: Beispiel der Verzahnung einer fachdidaktischen Kontaktveranstaltung im Bachelorstudiengang mit den lernbegleitenden Angeboten des LEKG

Semester- woche	Kontaktstudium	Begleitendes Selbststudium	Selbststudium
9	<u>Lehrveranstaltung:</u> Unterrichtsstunden sinnvoll planen: Gestaltung einzelner Unterrichtsphasen	<u>Individuelle Lernbegleitung:</u> <i>Klärung von Fragen und Anliegen</i>	<u>Vorbereitung auf das Lernbegleittutorium:</u> Erstellung der ersten Skizze für eine ausdifferenzierte Stunde
10	<u>Lehrveranstaltung:</u> Stundenplanung: Anwendung am Beispiel eines Bildungsziels	<u>Lernbegleittutorium:</u> Auseinandersetzung mit einer ausdifferenzierten Stunde und Einordnung in den Kernlehrplan	Überarbeitung der Stunden auf Basis des Feedbacks und der erarbeiteten Strategien
11	<u>Lehrveranstaltung:</u> Stundenplanung: Anwendung am Beispiel eines Bildungsziels	<u>Individuelle Lernbegleitung:</u> <i>Klärung von Fragen und Anliegen</i>	<u>Vorbereitung auf das Lernbegleittutorium:</u> Verfassen eines didaktisch-methodischen Kommentars, Erstellung einer Stichpunktliste zur didaktischen Analyse
12	<u>Lehrveranstaltung:</u> Hinterfragung der Aufgabenstellungen	<u>Lernbegleittutorium:</u> Auseinandersetzung mit dem didaktisch-methodischen Kommentar Herangehensweise an die Didaktische Analyse	Überarbeitung des didaktisch-methodischen Kommentars auf Basis des Feedbacks und der erarbeiteten Strategien sowie Anwendung der Didaktischen Analyse auf Unterrichtsvorhaben

Quelle: Eigene Darstellung

Die enge Verzahnung des fachdidaktischen Lernbegleittutoriums und der individuellen Lernbegleitungsgespräche mit den fachdidaktischen Lehrveranstaltungen und dem Selbststudium stellt hier ein wichtiges Fundament für eine effektive Auseinandersetzung mit Lerninhalten dar. Studierende werden nicht nur an fachdidaktische Inhalte,

sondern auch an Techniken und Strategien herangeführt, die sie für die Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen benötigen. Durch die gemeinsame Diskussion und Reflexion der Inhalte, Strategien und Lösungswege erlangen sie schrittweise metakognitives Wissen über sich selbst als lernende Personen. Dieses Wissen kann ihnen helfen, anstehende Aufgaben aktiv in Angriff zu nehmen und selbstregulative Fähigkeiten zu entwickeln, die für Planung, Überwachung, Steuerung und Bewertung des eigenen Lernens hilfreich sind und somit zur erfolgreichen Bewältigung von Aufgaben beitragen (vgl. Konrad, 2014, Schulte 2016). Dies kann wiederum das Selbstkonzept positiv beeinflussen und damit die Wahrscheinlichkeit erhöhen, zukünftig vermehrt Engagement und Anstrengung in die Bearbeitung von Lern- und Leistungsaufgaben zu investieren (vgl. Huber, 2006, S. 263).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die studentischen Lernbegleiter*innen des LEKG als wichtige soziale Ressourcen im Fach Hauswirtschaft angesehen werden können. Der Frage, ob sie von den Studierenden im Fach Hauswirtschaft überhaupt als soziale Ressourcen wahrgenommen werden, soll in dieser Studie nachgegangen werden.

4.3 Schlussfolgerung für die Studie

Die subjektive Wahrnehmung von Handlungsoptionen und Ressourcen zur Bewältigung von Situationen und Anforderungen ist für die Ausführung einer Handlung zentral. Vor allem soziale Ressourcen, die als *sozial-interpersonale* Hilfsquellen mit einem Unterstützungspotenzial fungieren, erwiesen sich in empirischen Studien mit als wichtigste Ressourcen im Umgang mit anspruchsvollen und belastenden Situationen.

Im Kontext des Studiums stellen vor allem die Peers eine wichtige Quelle sozialer Unterstützung dar. Zum einen helfen sie bei der Adaption an das akademische System und bei der Integration in das Studienfach und zum anderen können sie durch gegenseitige Hilfeleistungen den Umgang mit studienbedingten Anforderungen erleichtern.

Im Fach Hauswirtschaft stellen neben den Mitstudierenden auch studentische Tutor*innen des LEKG eine potenzielle soziale Ressource zur Bewältigung von fachspezifischen Aufgaben für Studierende dar.

Die lernbegleitenden Angebote des LEKG sind sehr stark an den individuellen Stärken und Ressourcen der Studierenden orientiert und sollen ihr Zutrauen in die eigenen Kompetenzen stärken. Durch den lösungsorientierten Charakter der Angebote werden Studierende dazu animiert, geeignete Lösungen für ihre Anliegen zu erarbeiten. Dabei

können sie ihr Handlungspotenzial aktivieren und sich als autonom, fähig und sozial eingebunden erleben (vgl. Deci und Ryan, 1993).

Ob studentische Tutor*innen als positives Potenzial angenommen werden, hängt allerdings von der subjektiven Wahrnehmung dieser Ressourcen durch Studierende ab. Wenn Studierende nicht an die Bewältigbarkeit der Aufgaben glauben, werden sie wahrscheinlich auch keine externen Ressourcen für die Auseinandersetzung mit diesen Anforderungen aktivieren und somit ihr mögliches Potenzial nicht ausschöpfen können. Dies betrifft gleichermaßen die Mobilisierung anderer sozialer Ressourcen im Fach (z. B. Mitstudierende, Dozierende, wissenschaftliche Mitarbeiter*innen).

Nach Antonovsky (1979) werden Menschen mit einem hohen Kohärenzgefühl in Betracht anspruchsvoller Aufgaben nach geeigneten Möglichkeiten suchen, die ihnen zur erfolgreichen Bewältigung dieser Anforderungen verhelfen, und aus verschiedenen Handlungsoptionen schließlich diejenigen auswählen, die am besten zu ihrer Bewältigung passen. Im Gegensatz dazu werden Personen mit einem niedrigen Kohärenzgefühl anspruchsvollen Situationen eher mit Angst und Unsicherheit begegnen und, da sie keine Handlungsmöglichkeiten zur erfolgreichen Bewältigung für sich erkennen, auch keine externen Ressourcen mobilisieren. Demnach kann das Kohärenzgefühl einen Einfluss auf die Identifizierung und Aktivierung sozialer Ressourcen im Studienfach nehmen.

5 Soziale Unterstützung

Zum besseren Verständnis der Konstrukte *soziale Unterstützung* und *Bewältigung* und deren gegenseitiger Wechselwirkungen wird nach einer kurzen, definitorischen Einleitung zu *sozialer Unterstützung* eine Begriffsdifferenzierung zwischen den beiden Konstrukten (Kap. 5.1) vorgenommen.

Das Konstrukt *soziale Ressourcen* in Form *sozialer Unterstützung* oder *sozialer Netzwerke* findet in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen (u. a. Soziologie, Sozialpsychiatrie, Sozialpsychologie und Persönlichkeitspsychologie) seine Anwendung und wurde dementsprechend unterschiedlich aufgefasst und definiert (ausführlich dazu Röhrle, 1987; Laireiter 1993).

Vor allem im Kontext der Stressforschung wurde das Konstrukt mehrfach untersucht und als sozialer Rückhalt mit einer protektiven Wirkung auf Stressbewältigung und Gesundheit definiert (u. a. Cobb, 1976; Aymanns et al., 1993; Aymanns, 1992; Gerhards et al., 1993; Schwarzer und Leppin, 1989). Soziale Unterstützung wird demnach als eine Ressource aufgefasst, auf die ein Individuum bei der Bewältigung von Anforderungen und Belastungen zurückgreifen kann (Schwarzer, 1990; Lazarus und Folkman, 1984). Weiterhin definieren Schröder und Schwarzer (1997) soziale Unterstützung als

[...] eine spezifische Klasse sozialer Beziehungsmuster [...], die durch die Asymmetrie der Beziehung zwischen einem hilfeleistenden und einem hilfeempfangenden Part gekennzeichnet ist und darauf abzielt, stresserzeugende Anforderungen und deren emotionale Folgen auf Seiten des Hilfeempfängers zu reduzieren, Funktionsausfälle zu kompensieren und/oder eine aktive und effiziente Bewältigung der stresserzeugenden Bedingungen beim Hilfeempfänger zu fördern. (Schröder und Schwarzer, 1997, S. 183)

Soziale Unterstützung ist demnach ohne die Mitwirkung eines sozialen Netzwerkes nicht möglich. Dabei ist die Unterscheidung zwischen erhaltener („*received*“ oder „*behavioral social support*“) und erwarteter („*cognitive*“ oder „*perceived availability of social support*“) Unterstützung wichtig. Die erhaltene soziale Unterstützung bezieht sich auf die in der Vergangenheit tatsächlich erfahrene Zuwendung und Hilfeleistung, wohingegen die erwartete Unterstützung die subjektive Einschätzung einer Person betrifft, im Bedarfsfall über soziale Unterstützung verfügen zu können (vgl. Schwarzer und Leppin, 1991, S. 102).

5.1 Wechselwirkungen zwischen sozialer Unterstützung und Bewältigung

In empirischen Untersuchungen werden *Coping* oder *Bewältigung* und *soziale Unterstützung* als zwei getrennte Konstrukte behandelt und meist separat erfasst. Da beide Konzepte allerdings teilweise Äquivalente oder Überschneidungen aufweisen, bedarf es ihrer näheren Betrachtung. Veiel und Ihle (1993) definieren beide Konzepte folgendermaßen:

Coping impliziert einen aktiv auf negative Umwelteinflüsse reagierenden, die äußere Belastung oder sich selbst modifizierenden Organismus. Das Unterstützungs-Konzept dagegen postuliert positive Umweltfaktoren, die die Auswirkungen von Stressbelastung neutralisieren und/oder unabhängig von größeren Belastungsmomenten Gesundheit und Wohlbefinden positiv beeinflussen können. (Veiel und Ihle, 1993, S. 55)

Die beiden Definitionen deuten auf eine Handlungskomponente und gleichzeitig auch auf das Unterscheidungsmerkmal hin: beim *Coping* steht nämlich die *Aktivität der betroffenen Person* im Mittelpunkt, bei der *sozialen Unterstützung* dagegen die *Aktivität des sozialen Umfelds*.

In dieser Definition des *Coping* wird deutlich, dass erstens der Begriff eine Handlung des Individuums impliziert und zweitens, dass die negativen Umwelteinflüsse in irgendeiner Form das Individuum belasten oder negativ beanspruchen. Das Bewältigungsverhalten bezieht sich also auf bestimmte Ereignisse, die das Gleichgewicht (Homöostase) eines Menschen bedrohen (vgl. Reimann und Pohl 2006, S. 218).

Soziale Unterstützung wird von manchen Autoren auch als eine Kategorie des *Coping* betrachtet und als *Coping-Modus*, *Coping-Ressource* und *Coping-Hilfe* diskutiert (vgl. Veiel und Ihle, 1993, S. 59).

Der *Coping-Modus* betrifft die aktive Suche nach sozialer Unterstützung und bedarf als solcher spezieller Dispositionen des Individuums wie der Bereitschaft, sich vor anderen zu offenbaren und in eine gewisse Abhängigkeit zu begeben. Diese Dispositionen sind stark von frühkindlichen Erfahrungen mit Bezugspersonen geprägt, aber auch von späteren Erfahrungen und Erlebnissen in Schule, Ausbildung oder Beruf (vgl. Röhrle 1987, S. 69).

Soziale Unterstützung als *Coping-Ressource* setzt wiederum das Vorhandensein eines sozialen Netzwerkes voraus, das den jeweils spezifischen Bewältigungsbedürfnissen eines Individuums entspricht und als Ressource für das anstehende Problem gut geeignet ist. Beispielsweise können Mitstudierende oder Dozierende bei der Bewältigung von studentischen Aufgaben geeignetere Ressourcen darstellen als Lebenspartner oder Familienmitglieder.

Soziale Unterstützung als *Coping-Hilfe* betrifft die aktive Mitwirkung anderer Personen an der Bewältigung und kann in Form unterschiedlicher Leistungen auftreten (z. B. als Anteilnahme, Hilfe zur Selbsthilfe, konkrete Mitarbeit) (vgl. Veiel und Ihle, 1993, S. 56).

Bei dieser Gegenüberstellung wird sichtbar, dass manche Verhaltenssequenzen als Copingverhalten oder soziale Unterstützung konstruiert werden können (z. B. *Suche nach sozialer Unterstützung*). Die jeweilige Zuordnung der Verhaltenssequenzen zu Coping oder zu sozialer Unterstützung hängt von dem jeweiligen Untersuchungskontext sowie der Forschungsperspektive ab.

Sowohl Copingverhalten als auch soziale Unterstützung zielen auf jeden Fall auf eine Veränderung der belastenden Situation und des psychischen Zustandes eines Individuums ab (Selbstvertrauen, Stimmung, etc.) und können durch die Veränderung der belastenden Situation die tatsächliche Belastung reduzieren (z. B. durch die Erhöhung der instrumentellen Kompetenz) (vgl. Veiel und Ihle, 1993, S. 59).

Eine wichtige Unterscheidung zwischen *Coping* und *sozialer Unterstützung* besteht allerdings darin, dass Copingverhalten von Belastungssituationen ausgelöst und auf diese bezogen wird. Soziale Unterstützung dagegen kann auch unabhängig davon erfolgen. Das bedeutet, dass die gemeinsame Schnittstelle zwischen *Coping* und *sozialer Unterstützung* ausschließlich im Bereich der Krisenunterstützung vorhanden ist. Somit darf soziale Unterstützung nicht ausschließlich als eine Kategorie von Coping betrachtet werden (vgl. Veiel und Ihle, 1993).

Die wichtige Wechselwirkung zwischen Coping und sozialer Unterstützung besteht darin, dass Coping das Ausmaß an sozialer Unterstützung beeinflussen, soziale Unterstützung wiederum das Copingverhalten verbessern kann (vgl. Schmidt, 2001, S. 34).

5.2 Bewältigungsformen

Die Verarbeitung einer Situation oder eines Ereignisses kann sowohl automatisierte Reaktionen (Situationseinschätzung und emotionale Reaktionen) als auch absichtsvoll herbeigeführte Handlungen beim Individuum hervorrufen, die auf die Veränderung objektiver Zustände, ihrer Repräsentation oder ihrer Bewertung abzielen (vgl. Perkonig et al., 1993, S. 129).

Beim Copingverhalten unterscheidet man zwischen *emotions-* und *problemorientiertem* Verhalten, das entweder zur Reduktion der unangenehmen Emotionen eingesetzt wird oder aber direkt auf die Veränderung der belastenden Situation abzielt (Lazarus und Launier, 1978; Lazarus und Folkman, 1984).

Über diese funktionale Ebene hinaus werden auch inhaltliche Formen von Bewältigung unterschieden, die jeweils diese beiden Funktionen erfüllen. Die Bewältigungsversuche können darin bestehen, dass die betroffene Person entweder Handlungen unternimmt, Handlungen unterlässt oder aber die Situation umdeutet oder leugnet (vgl. Faltermaier, 2005, S. 101). Es können vier verschiedene Bewältigungsstrategien unterschieden werden, die gleichermaßen auf die Bewältigung anspruchsvoller und belastender Lern- und Leistungsanforderungen im Studium bezogen werden können (vgl. Lazarus, 1995, S. 216):

- Rationale Lösung des Problems (als bewusste Auseinandersetzung mit der belastenden Situation)
- Resignierte Distanzierung (als Versuch das belastende Ereignis zu verdrängen)
- Suche nach Unterstützung und Trost bei anderen (als Versuch Information, Rat und/oder emotionale Unterstützung zu erhalten)
- Passives Wunschdenken (als Versuch der Regulation negativer Emotionen durch Ausweichen in Tagträume über ein besseres Leben oder die Situation).

Aktive, problembezogene Bewältigungsreaktionen werden eher dann eingesetzt, wenn die Situation vom Individuum als kontrollierbar eingeschätzt wird, emotionsbezogene eher dann, wenn diese als unkontrollierbar erscheinen (vgl. Faltermaier, 2015). Im Modell der Ressourcenerhaltung von Hobfoll und Buchwald (2004, S. 16) werden explizit neben den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten auch die gemeinschaftlichen Bewältigungsversuche innerhalb sozialer Systeme berücksichtigt, mit dem Ziel, Ressourcen zu bewahren, zu stärken oder in sie zu investieren. Die Suche nach sozialer Unterstützung oder das Bemühen um gemeinschaftliches Handeln stellen hier Beispiele für *prosoziale* (im Gegensatz zu *antisozialer*) Bewältigung dar (vgl. Reimann und Pohl, 2006, S. 219). Im Kontext dieser Studie nehmen prosoziale Bewältigungsformen eine übergeordnete Rolle ein.

5.3 Einflussfaktoren bei der Mobilisierung sozialer Unterstützung

Die Mobilisierung sozialer Unterstützung wird als ein dynamischer Prozess zwischen Individuum und sozialer Umwelt verstanden, wobei Herstellung und Erhaltung sozialer Ressourcen eine aktive Auseinandersetzung des Individuums mit seiner sozialen Umwelt voraussetzen (vgl. Vaux, 1990). Diese aktive Auseinandersetzung wird durch persönliche Dispositionen des Individuums determiniert, kann aber auch von den äußeren Umweltbedingungen mit beeinflusst werden.

Bei den persönlichen Dispositionen eines Individuums handelt es sich um *interne Faktoren*, die relativ stabile Dispositionen und Kompetenzen einer Person umfassen. Sie entwickeln sich im Laufe des Lebens vor allem auf Grundlage der gemachten Erfahrungen und sind eines der wichtigsten Rüstzeuge eines Menschen in der Auseinandersetzung mit Anforderungen, die an ihn gestellt werden (vgl. Pfaff, 1989). Diese Dispositionen entscheiden in hohem Maße darüber, ob und wie die sozialen Ressourcen durch das Individuum identifiziert oder wahrgenommen werden. Die persönliche Einschätzung kann durchaus wenig mit den objektiven Gegebenheiten oder dem tatsächlichen Vorhandensein dieser Ressourcen zu tun haben (vgl. Schröder und Schwarzer, 1997; Schwarzer und Leppin, 1989; Leppin, 1997).

Die individuelle Wahrnehmung dieser Ressourcen spiegelt sich in der Bereitschaft wider, Hilfe in einem bestehenden Netzwerk zu suchen und auch annehmen zu können (vgl. Diewald, 1991 S. 90). Die Inanspruchnahme sozialer Unterstützung setzt ein aktives Copingverhalten des Individuums voraus und kann nur dann erfolgen, wenn ein Bedürfnis nach sozialer Unterstützung sowie ein Mindestmaß an wahrgenommener (erwarteter) Unterstützung bestehen (vgl. Kienle et al., 2006, S. 109).

Für den Aufbau neuer Beziehungen im Verlauf des Lebens benötigen Menschen eine gewisse Beziehungskompetenz, die einen Teil der persönlichen Dispositionen darstellt. Bevor neue Kontakte geknüpft werden, werden zunächst die generalisierten Erwartungen über Beziehungen abgerufen. Diese können z. B. in der Überzeugung sichtbar werden, dass soziale Interaktionen zufriedenstellend sind, Freude bereiten oder Hilfe von anderen nützlich sein kann. Dieser Aspekt der Beziehungskompetenz beinhaltet zum einen Einstellungen gegenüber anderen Menschen, und zum anderen eine generelle Einstellung zu informeller Hilfe im sozialen Netz (vgl. Bachmann, 1998, S. 52). Menschen, die über einen hohen Selbstwert verfügen, gehen beispielsweise eher davon aus, dass sie von Interaktionen profitieren können oder dass diese für sie positiv verlaufen (Stroebe et al., 1977). Schwarzer und Leppin (1989) fassen dies folgendermaßen zusammen:

[...] die Personen, die aufgrund bestimmter Persönlichkeitsdispositionen [...] a priori fähiger zu sein scheinen, stressreiche Ereignisse zu verarbeiten, sind auch diejenigen, die entweder mehr soziale Unterstützung haben und/oder von diesen stärker profitieren. (Schwarzer und Leppin, 1989, S. 73)

Durch negative Netzwerkorientierung, Ängstlichkeit, wahrgenommene Selbstwertbedrohung oder Schüchternheit kann das Hilfesuchverhalten beeinträchtigt werden. Im Gegensatz dazu ist bei Menschen mit einem positiven Selbstbild, mit internalen Kontrollüberzeugungen sowie mit einer optimistischen Lebenseinstellung die Fähigkeit, Unterstützung im Bedarfsfall zu mobilisieren und sie zur Bewältigung von Problemen

nutzen zu können, stärker ausgebildet (vgl. Bachmann, 1998, S. 55). Eine Studentin kann durchaus ein Bedürfnis nach sozialer Unterstützung im Studium haben, wenn bei ihr aber die Bereitschaft zur Selbstöffnung und Kontaktaufnahme fehlen, wird sie die verschiedenen Angebote und Optionen, welche ihr die Hochschule oder ihr Studienfach zur Verfügung stellen, nicht nutzen können. Ob ein Individuum Hilfe empfängt, hängt also wesentlich davon ab, was ihm an Handlungsressourcen im Sinne von persönlichen Dispositionen zur Verfügung steht (vgl. Bachmann et al., 1999, S. 15).

Bei der Mobilisierung sozialer Unterstützung spielt darüber hinaus die Passung zwischen der Art eines Problems und der Art der Unterstützung eine entscheidende Rolle. Für manche Probleme erscheinen dem Individuum die verfügbaren Unterstützungsangebote als ungeeignet, da sie seinen Bedürfnissen zuwiderlaufen oder bei ihm ambivalente Reaktionen hervorrufen. Schröder und Schwarzer subsumieren dies folgendermaßen:

Hilfestellung [...] wird umso mehr abgelehnt, je mehr negative, selbstwertbedrohliche Informationen dem Empfänger übermittelt werden, je mehr ihre Akzeptanz mit Autonomiebedürfnissen und Normen des Rezipienten konfligiert und je geringer die instrumentelle Qualität der Hilfeleistung eingeschätzt wird. (Schröder und Schwarzer, 1997, S. 190)

Eine positive Einstellung den potenziellen Unterstützungspersonen gegenüber sowie eine positive Zuweisung an deren Kompetenz sind bei Bewältigungsprozessen von großer Relevanz.

Die motivationale Einstellung gegenüber Anforderungen an sich kann ebenfalls auf die Inanspruchnahme sozialer Unterstützung Einfluss nehmen. Eine subjektive Bedeutsamkeit oder Sinnhaftigkeit dieser Anforderungen erhöhen möglicherweise die Bereitschaft externe Unterstützung im Bedarfsfall in Anspruch zu nehmen, da deren Bewältigung mit eigenen Zielsetzungen und Wünschen (z. B. lang ersehnte Berufstätigkeit) korreliert.

Neben personalen Faktoren beeinflussen auch *externe Umweltfaktoren* die Mobilisierung sozialer Unterstützung. Zu solchen Faktoren werden verschiedene Netzwerkmerkmale, u. a. Größe, Dichte sowie Erreichbarkeit des sozialen Netzwerks, gezählt. Die Größe eines sozialen Netzwerks gehört zu den meistgenannten Determinanten sozialer Unterstützung. Sie gibt die Anzahl der Personen in einem Netz an und gilt hier als Potenzial in Form von möglichen Unterstützungsquellen (siehe dazu Diwald, 1991).

Die funktionale Qualität des sozialen Netzwerks wird auch durch andere Faktoren beeinflusst, z. B. durch die Qualität der Beziehungen (vgl. Bachmann, 1998, S. 15). Auch

der Grad an Vertrautheit („*Alle kennen alle*“) im sozialen Netzwerk (also die Dichte) kann sich auf die Bereitschaft zur Nutzung sozialer Ressourcen positiv auswirken. Die Voraussetzung dafür ist, dass diese von einem Individuum als unterstützend wahrgenommen werden (siehe dazu Pfaff, 1989).

Außerdem entscheidet die Erreichbarkeit eines sozialen Netzes über die Nutzung sozialer Unterstützungsleistungen. Je geringer der Aufwand zur Erreichung einer Zielperson bei Bedarf ist, desto höher ist auch die Wahrscheinlichkeit zur Mobilisierung dieser Unterstützung. Die Bereitschaft, Hilfeleistungen in Anspruch zu nehmen, wird wesentlich erschwert, wenn damit ein erheblicher zeitlicher und organisatorischer Aufwand seitens des Individuums verbunden ist (vgl. Schmidt, 2001, S. 38). Gerade größere Entfernungen sind vor allem dann problematisch, je länger und regelmäßiger eine Anwesenheit bei der benötigten Unterstützung erforderlich ist (vgl. Diwald, 1991, S. 105).

Zu den externen Faktoren, die im Hochschulkontext eine wichtige Rolle spielen, gehört insbesondere die jeweilige Fachkultur mit ihren spezifischen Komponenten (ausführlich Bachmann, 1998). Zu diesen zählen u. a. Interaktionsstrukturen zwischen den Studierenden selbst, zwischen Studierenden und Dozierenden, die Lehrkultur sowie die zeitliche und räumliche Organisation des Lernens.

Bei den Interaktionsstrukturen im Kontext des Studiums ist insbesondere die Zufriedenheit mit dem Kontakt zu Lehrenden sowie zu Mitstudierenden entscheidend. Erschwerend können in diesem Zusammenhang strukturelle Bedingungen an Hochschulen wirken, da die Kontaktaufnahme zu anderen Studierenden in Großveranstaltungen oft erschwert wird (vgl. Leuzinger-Bohleber und Mahler, 1993; Leuzinger-Bohleber, 2001). Zum einen bleiben die meisten Studierenden einander schon allein aufgrund der Masse unbekannt und zum anderen können sie von Veranstaltung zu Veranstaltung unterschiedliche „Nachbarn“ haben, was das gegenseitige Kennenlernen und die gegenseitigen Hilfeleistungen beeinträchtigen kann. Kleinere Seminare und Übungseinheiten bieten mehr Gelegenheit zum Kennenlernen und Kooperieren, zumal durch die gemeinsam zu lösenden Aufgaben oft auch ein gewisser Zwang zu gegenseitigen Hilfe und Kooperation besteht (vgl. Leuzinger-Bohleber und Mahler, 1993; Bachmann et al., 1999). Aus diesem Grund sind Arbeitsaufträge vorteilhaft, die kooperative Arbeitsformen bevorzugen und somit einen intensiven Austausch unter Studierenden ermöglichen. Insbesondere Gruppenarbeitsaufträge sind für die Bildung von Lerngruppen gut geeignet, da sie sich weiterhin zu reziproken Unterstützungsnetzen entwickeln können (vgl. Bachmann et al., 1999, S. 106). Reziproke Beziehungen (als wechselsei-

tige Austauschleistungen) sind insbesondere für die Aufrechterhaltung von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl sowie die Vermittlung sozialer Anerkennung bedeutsam, da sie das Individuum im Glauben an eigene Kompetenzen und Fähigkeiten bestärken (vgl. Schmidt, 2001, S. 38).

Auch die räumliche Organisation des Lernens an Institutionen kann u. U. die Inanspruchnahme sozialer Unterstützung erleichtern. Die Errichtung von *Lernzentren*, die von Studierenden als fachinterne Lern- und Arbeitsräume genutzt werden können, eröffnet mehr Möglichkeiten zur Bildung sozialer Netzwerke mit potenziellem Unterstützungscharakter. Durch ihre unmittelbare Erreichbarkeit und Dichte unterstützen und fördern sie darüber hinaus eine soziale Integration im Studienfach (vgl. Haak, 2017, S. 86).

Über die internen und externen Faktoren hinaus, weisen einige empirische Untersuchungen auf geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Nutzung von sozialen Ressourcen hin. Bei Frauen liegt generell eine erhöhte Bereitschaft zur sozialen Unterstützung als bei Männern vor und sie erhalten auch deutlich mehr Unterstützung (vgl. Burda et al., 1984; Wohlgemuth und Betz, 1991). Dies kann zum einen daran liegen, dass Frauen meistens über größere Netzwerke als Männer verfügen (vgl. McFarlane et al., 1983; Benson, 1990), zum anderen weisen sie meist ein höheres Mitteilungsbedürfnis bei persönlichen Schwierigkeiten auf als Männer und stützen sich bei der Bewältigung ihrer Probleme eher auf die Hilfe anderer Personen. Frauen sind überdies schneller bereit ihre Hilfsbedürftigkeit und Schwäche zu offenbaren (vgl. Diewald, 1991 S. 113). Bachmann (1998) betont allerdings, dass die Erwartung an spezielle Kompetenzen und eine erhöhte Bereitschaft zur sozialen Unterstützung mit vorherrschenden Geschlechtsrollenstereotypen verbunden ist und Frauen möglicherweise deswegen stärker von der Unterstützung durch andere abhängig sind, da sie im Vergleich zu Männern weniger gut mit personalen Ressourcen ausgestattet sind (vgl. Bachmann, 1998, S. 65). Die empirischen Befunde zu Geschlechtsunterschieden hinsichtlich der Anzahl möglicher Unterstützungsquellen und der Qualität und Wirkung sozialer Unterstützung können allerdings nur mit Vorsicht interpretiert werden, da sehr heterogene Populationen miteinander verglichen wurden (vgl. Bachmann, 1998, S. 65). Die teilweise widersprüchlichen Befunde im Bereich der geschlechtsspezifischen Unterschiede sind nach Diewald (1991, S. 221) möglicherweise darauf zurückzuführen, dass diese stark mit anderen Faktoren korrelieren, die in vielen Studien unberücksichtigt blieben (z. B. Erwerbsstatus, Familienstand und Alter).

Schlussfolgernd kann festgehalten werden, dass die Mobilisierung sozialer Unterstützung zwar sehr stark durch die subjektive Wahrnehmung bestimmt, aber auch durch

externale Faktoren mitbeeinflusst werden kann. Beide Faktoren können die Inanspruchnahme sozialer Ressourcen entweder fördern oder erschweren.

5.4 Positive Effekte sozialer Unterstützung

Die meisten Untersuchungen zur sozialen Unterstützung haben sich bislang überwiegend auf die Auswirkung sozialer Ressourcen auf die psychische und physische Gesundheit konzentriert. Vor allem die Wirkung sozialer Unterstützungsprozesse auf die somatischen und affektiven Reaktionen bei Stress wird dabei explizit beleuchtet (vgl. Hautzinger, 1985; Cobb, 1976; Schwarzer und Leppin, 1989; Schwarzer und Knoll, 2007; Bruns 2013).

Im wissenschaftlichen Diskurs zur positiven Effekten sozialer Unterstützung werden vor allem zwei konkurrierende Hypothesen diskutiert: die *Haupt- oder Direkteffekt-These* und die *Puffereffekt-These* (vgl. Nestmann, 1988; Dehmel und Ortmann 2006; Nestmann 2000).

Die *Haupt-These* geht davon aus, dass sich soziale Unterstützung unabhängig von belastenden Situationen positiv auf Wohlbefinden und Stimmung eines Menschen auswirkt, und zwar in erster Linie durch die Befriedigung der menschlichen Bedürfnisse nach Zuwendung, Solidarität, Anerkennung und Sicherheit. Durch eine gelungene Integration in soziale Netzwerke werden dem Individuum Gefühle von Dazugehörigkeit und Anerkennung vermittelt und durch die dort stattfindenden gemeinschaftlichen Aktivitäten seine Bedürfnisse nach Kommunikation, Interaktion, Zuwendung und Akzeptanz erfüllt (vgl. Dehmel und Ortmann, 2006, S. 16). Die Befriedigung dieser Bedürfnisse verhilft einem Menschen zu mehr Selbstvertrauen, das vor allem durch soziale Anerkennung gefördert wird und sich weiterhin auf die Kompetenz- und Kontrollüberzeugung hinsichtlich bestimmter Aufgaben oder Anforderungen und deren Bewältigung auswirken kann (vgl. Diwald 1991; Schmidt, 2001). Aus diesem Selbstvertrauen heraus kann ein Individuum somit flexibler und effizienter auf Anforderungen und Bedrohungen reagieren (vgl. Diwald, 1991, S. 96).

Durch die Interaktion mit anderen Personen kann darüber hinaus die soziale Identität entwickelt werden, da im sozialen Miteinander auch eigene Werte, Normen und Glaubenssysteme im Vergleich zu anderen gesetzt, geklärt und bewertet werden. Positive Rückmeldungen zum eigenen Verhalten, Fühlen, Denken und Handeln können einem Menschen Orientierung und Halt geben. Dieser sozialen Einbindung schreibt Diwald eine entlastende und sinnstiftende Bedeutung zu, die teilweise unbewusst über ritualisierte Alltagshandlungen erfolgt:

Ein solches Zugehörigkeitsbewusstsein wirkt entlastend, weil es das einzelne Individuum mit verhaltensstabilisierenden und sinnstiftenden Verhaltensnormen versorgt, die an seine verschiedenen Rollen innerhalb eines durch Normen regulierten Beziehungsgefüges gebunden sind. Es leistet damit einen wesentlichen Beitrag zur Ausbildung einer sozialen Identität. (Diewald, 1991, S. 93)

Diese Wirkungen sozialer Unterstützung sind mehr sozialunterstützende Aspekte allgemeiner Rollenbeziehungen und zwischenmenschlicher Interaktionen und können als Begleiterscheinungen alltäglichen Zusammenlebens verstanden werden. Unterstützung erfolgt hier also daraus, was ein Individuum aus diesen Interaktionen für sich herauszieht (vgl. Nestmann, 1988, S. 80).

Integration in ein soziales Netzwerk sowie sozialer Rückhalt können die psychische Befindlichkeit einer Person beeinflussen, auch ohne dass akute Probleme und Belastungen vorliegen. Die Überzeugung, dass in verschiedenen Lebenssituationen andere Menschen Beistand und Unterstützung leisten, wirkt als ein direkter Schutzfaktor gegen das Auftreten von Stress und Angstgefühlen, die aus dem Bewusstsein entstehen, mögliche Bedrohungen nicht bewältigen zu können (vgl. Kienle et al., 2006, S. 115). Die *Direkteffekt-These* geht also von einer allgemeinen Wirkung sozialer Unterstützung auf das individuelle Wohlbefinden eines Menschen aus.

Im Gegensatz dazu beschränkt die *Puffereffekt-These* eine positive Wirkung sozialer Unterstützung ausschließlich auf belastende Situationen, Ereignisse und Umstände, in denen die negativen Auswirkungen der Stressoren durch soziale Unterstützung abgemildert oder „abgepuffert“ werden (vgl. Diewald, 1991; Diewald und Sattler, 2010). Nach dieser These zeigt soziale Unterstützung ihre Wirkung nur bei einer vorliegenden Belastungssituation und nimmt somit Einfluss auf die Stressbewältigung.

Eine Stressreduktion kann mithilfe sozialer Unterstützung z. B. dann erfolgen, wenn ein Individuum auf vorhandene Bewältigungsmöglichkeiten hingewiesen wird oder eine neue Interpretation der Situation bei ihm angestoßen wird (in der z. B. das Ereignis nicht mehr als „wirklich schlimm“ erscheint). Dabei kann es auch zu einer Ablenkung von der Stressursache kommen, bei der positive Aspekte der Situation beleuchtet werden und infolgedessen eine Wahrnehmungs- oder Interpretationsveränderung stattfindet (vgl. Nestmann, 1988, Diewald und Sattler, 2010).

Soziale Unterstützung kann darüber hinaus eine indirekte Wirkung mit präventivem Charakter aufweisen. Beispielsweise können bestimmte Probleme oder Situationen von vornherein durch Informationen, Ratschläge und/oder Hilfe bei der Verhaltensregulation vermieden werden, so dass der Stress erst gar nicht entstehen kann. Soziale Unterstützung kann hier also sowohl präventiv als auch als Puffereffekt bei vorhandenen Belastungen wirken (vgl. Diewald und Sattler, 2010; Bruns 2013).

5.5 Negative Effekte sozialer Unterstützung

Neben positiven Effekten kann soziale Unterstützung aber auch negative Auswirkungen mit sich bringen, die aus zwei Perspektiven betrachtet werden können: zum einen aus Sicht der Person, die Unterstützung erfährt, und zum anderen aus Sicht der Person, die Unterstützung leistet.

Die meisten Untersuchungen haben sich auf die Belastungen des Rezipienten konzentriert. Es können sechs belastende Aspekte sozialer Unterstützung genannt werden (vgl. Laireiter und Lettner, 1993, S. 108):

- Belastende Aspekte „normaler“ Unterstützung
- Inadäquate Unterstützung
- Enttäuschte Unterstützungserwartungen
- Exzessive Hilfe
- Problematische Beziehungen zwischen der unterstützenden Person und der unterstützungsgebenden Person
- Belastungsbedingte Ineffektivität

Schon die Tatsache, auf die Hilfe anderer angewiesen zu sein, kann u. U. das Selbstwertgefühl einer Person beeinträchtigen. Zum einen können dadurch Gefühle der Unfähigkeit und des Versagens hervorgerufen und zum anderen eine Überlegenheits-Unterlegenheitsbeziehung zur unterstützenden Person impliziert werden. Der Schaden am Selbstwert kann zusätzlich noch durch dabei auftretende Scham- und Schuldgefühle verstärkt werden, vor allem dann, wenn das Individuum nicht zu reziproker Unterstützung fähig ist (Laireiter und Lettner, 1993; Kienle et al., 2006).

Inwiefern diese Aspekte die positiven Wirkungen von Unterstützung einschränken, hängt u. a. von persönlichen Dispositionen der Person, der wahrgenommenen Unterstützung, dem Ausmaß an erhaltener Unterstützung, den wahrgenommenen unterstellten Motiven sowie der Beziehung zwischen der betroffenen und der unterstützungsgebenden Person ab (vgl. Laireiter und Lettner, 1993, S. 108).

Schwerwiegende Konsequenzen können „inadäquate“ Unterstützungsinteraktionen mit sich bringen, vor allem dann, wenn es zur Herabwürdigung oder Beschwichtigung des Problems seitens der unterstützenden Person kommt und dadurch die dringend benötigte Hilfe nicht adäquat geleistet wird (z. B. bei Depression, Angstzuständen, Krankheit etc.) (vgl. Nestmann, 1988, Diwald und Sattler, 2010).

Soziale Unterstützung kann auch *belastungsbedingte Ineffektivität* aufweisen, die beispielsweise bei Krisen vorkommt, die gleichermaßen die engsten Netzwerkmitglieder

betrifft. In solchen Fällen kann es zu negativen Gefühlen, Ambivalenz oder sogar zu Ablehnung kommen (vgl. DiMatteo und Hays, 1981; Dunkel-Schetter und Bennett, 1990).

Negative Folgen können aber auch bei der Auswahl sozialer Unterstützung auftreten. Oft werden Freunde oder Familienmitglieder unbewusst zu negativen „Supportern“, indem sie zwar gut gemeinte, aber trotzdem falsche Informationen oder Ratschläge geben. Es ist also notwendig bei der Wahl der Unterstützungsquelle verschiedene Randbedingungen zu berücksichtigen, z. B. die Art des Problems, die Beziehung zwischen unterstützender und unterstützungsgebender Person und die Art der Hilfe (vgl. Laireiter und Lettner, 1993, S. 108).

Demnach sind Mitstudierende in Bezug auf Schwierigkeiten im Studium als Unterstützungsquellen wahrscheinlich besser geeignet als die eigene Familie oder Freunde. Selbst wenn die Bedürfnisse der betroffenen Person richtig eingeschätzt werden, können bei der unterstützenden Person soziale Fähigkeiten und das Wissen zum „richtigen“ Umgang mit der Situation fehlen und beides kann sich in einer inadäquaten Reaktion gegenüber der hilfesuchenden Person manifestieren (vgl. Schwarzer und Leppin, 1989, S. 50). Überdies können negative Folgen sozialer Unterstützung beim „Nicht-Verabreichen“ von Unterstützung erwartet werden, so dass enttäuschte Unterstützungserwartungen zu Kränkungen oder sogar zu Depressionen führen können.

Ähnlich problematisch scheint auch ein Übermaß an Unterstützung zu sein, weil es u. U. zur Verminderung oder gar Verhinderung eigener Bewältigungsversuche und somit zu Kompetenzentzug und Abhängigkeit von der unterstützenden Person führen kann. Das Gleiche gilt, wenn die Betroffenen Angst vor unterstützungsgebenden Personen haben und somit bestimmte Verhaltensweisen gar nicht als Hilfe gedeutet werden können (vgl. Laireiter und Lettner, 1993).

Unterstützung als sozialer Austausch kann sowohl selbstwertbedrohende als auch selbstwertunterstützende Elemente enthalten. Welche von den beiden im Endeffekt überwiegen, hängt von zahlreichen Faktoren ab, die innerhalb und außerhalb des Individuums liegen können. Die Zufriedenheit des Individuums mit der erhaltenen Unterstützung ist jedoch zentral und entscheidet darüber, inwiefern soziale Unterstützung einen salutogenetischen Effekt entfalten kann (vgl. Bachmann, 1998; Bruns 2013).

5.6 Schlussfolgerung für die Studie

Die Mobilisierung sozialer Unterstützung gehört zu *prosozialen* Bewältigungsformen und hängt sowohl von internalen als auch externalen Faktoren ab.

Zu den ersten Einflussfaktoren kann u. a. das Kohärenzgefühl gezählt werden, da es sich hier um eine individuelle Disposition eines Individuums handelt, die subjektive Wahrnehmungsprozesse betrifft. Das Kohärenzgefühl entwickelt sich im Laufe des Lebens u. a. auf Grundlage von Erfahrungen mit anderen Menschen, die auf den Aufbau eigener sozialer Fähigkeiten Einfluss nehmen. Durch diese Erfahrungen und Erlebnisse (z. B. zu Hause, im Kindergarten, in der Schule) entstehen generalisierte Überzeugungen über die Hilfe im sozialen Netz und gegenüber sozialen Interaktionen im Allgemeinen, die Einfluss auf die spätere Aktivierung dieser Ressourcen im Studium nehmen können.

Menschen mit einem stark ausgeprägten Kohärenzgefühl verfügen meistens über einen hohen Selbstwert sowie eine optimistische Einstellung gegenüber Anforderungen und gehen eher davon aus, dass sie bei deren Bewältigung von sozialen Ressourcen profitieren können.

Eine fehlende Bereitschaft zur Selbstöffnung, Ängstlichkeit sowie eine negative Netzwerkorientierung, die bei Studierenden mit niedrigem SOC vermutet werden, können das Hilfesuchverhalten wiederum beeinträchtigen und positive Effekte sozialer Unterstützung (*Direkt- und Puffereffekte*) verhindern.

Durch das geringe Zutrauen in die *Bewältigbarkeit* schwieriger Aufgaben und Anforderungen (geringe *Kontrollierbarkeit*) werden von Studierenden mit niedrigem SOC möglicherweise eher *emotionsorientierte* Bewältigungsformen eingesetzt, die auf die Reduktion der Belastung und ihrer Folgen abzielen. Im Gegensatz dazu werden Studierende mit hohem SOC durch ihre positive Einstellung zu Anforderungen wahrscheinlich eher der Überzeugung sein, auf die Situation Einfluss nehmen zu können und durch den Einsatz *problemorientierter* Bewältigungsformen eine direkte Auseinandersetzung mit der anspruchsvollen Situation suchen.

Im Kontext des Studiums können als potenzielle, zu bewältigende Krisensituationen die Einstiegsphase (Schule-Hochschule) sowie verschiedene Lern- und Leistungsanforderungen angesehen werden, die Ressourcen der Studierenden beanspruchen. Eine positive (kontrollierbar, herausfordernd) oder negative (bedrohend, unkontrollierbar) Einschätzung dieser Situationen oder Anforderungen kann möglicherweise die Mobilisierung sozialer Ressourcen im Studienfach beeinflussen und eine gelungene Integration in das Studienfach sowie die Befriedigung der menschlichen Bedürfnisse nach Zuwendung, Solidarität und Anerkennung beeinträchtigen.

Zu diesen Ressourcen werden im Fach Hauswirtschaft Mitstudierende, studentische Tutor*innen des LEKG und Dozierende gezählt, die Studierende bei der Bewältigung

dieser Anforderungen unterstützen können. Besonders die Peers (Mitstudierende, studentische Tutor*innen) stellen eine wichtige Ressource im Umgang mit schwierigen Situationen und Belastungen im Studium dar. Durch das vermittelte Gefühl der Zugehörigkeit auf der Peer-Ebene können z. B. das Selbstvertrauen und die Überzeugung der Studierenden gestärkt werden, dass die studentischen Anforderungen erfolgreich gemeistert werden können und bei Bedarf Hilfe aus dem sozialen Netzwerk mobilisiert werden kann. Die positive Erwartungshaltung bezüglich möglicher Hilfeleistungen im Studienfach kann sich demnach wie ein direkter Schutzfaktor gegen leistungsbedingten Stress und Angstzustände auch auf das Wohlbefinden der Studierenden positiv auswirken.

Die Aktivierung sozialer Unterstützung hängt aber auch vom Bedürfnis der Studierenden nach sozialer Unterstützung sowie von deren Einstellung gegenüber potenziellen Unterstützungsquellen und der Zuweisung an deren Kompetenz hinsichtlich der Problembewältigung ab.

Zu den externalen Einflussfaktoren können u. a. die Größe, Dichte und Erreichbarkeit des sozialen Netzwerks sowie die Passung zwischen der Problem- und der Unterstützungsart gezählt werden.

Zentral für den salutogenetischen Effekt sozialer Unterstützung im Studium sind insbesondere die positive Wahrnehmung sozialer Ressourcen sowie die Zufriedenheit der Studierenden mit den Unterstützungsleistungen im Studienfach.

6 Zusammenfassung der theoretischen und empirischen Hintergründe und deren Einbettung in den Kontext der Forschungsfragen

In der vorliegenden Forschungsarbeit wird das *Kohärenzgefühl* als *interner Protektivfaktor* bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsaufgaben im Fach Hauswirtschaft angenommen. Den Fokus der Studie bildet dabei die Frage, ob *das Kohärenzgefühl als Prädiktor für die Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen und die Mobilisierung sozialer Unterstützung im Studium* fungieren kann.

Um diese Frage zu beantworten, wurde die Studie in zwei Hauptfragen gegliedert, die im Hinblick auf die Wahrnehmung von Lern- und Leistungsaufgaben sowie die Mobilisierung sozialer Unterstützung im Studienfach eine wichtige Rolle spielen können.

Die vermuteten Differenzen in der Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen im Fach implizieren gleichzeitig, dass es Unterschiede im Belastungsempfinden der Studierenden in Abhängigkeit zum Kohärenzgefühl gibt. In Anbetracht der kritischen Phase der Spätadoleszenz, die für die meisten Studierenden auf die Phase des Studiums fällt, können diese Unterschiede bereits bei der Anpassung an das sozial-akademische System sichtbar werden und, je nach psychischer Verfassung der Studierenden, die Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen beeinflussen. Dabei spielen die Wahrnehmung des Lernklimas im Fach, die Fachvorstellung, der Kontakt zu Mitstudierenden sowie das fachspezifische Studieninteresse als motivationale Faktoren eine wichtige Rolle und sollen bei der Untersuchung des Belastungsempfindens mitberücksichtigt werden. Darüber hinaus stehen individuelle Präferenzen der Studierenden hinsichtlich des Lern- und Arbeitsverhaltens sowie des Umgangs mit belastenden Situationen im Fokus der Studie.

Bei der Untersuchung der Mobilisierung sozialer Unterstützung im Studium sind das individuelle Bedürfnis sowie die Wahrnehmung sozialer Ressourcen innerhalb des Studienfachs entscheidend, deswegen sollte ebenfalls empirisch geklärt werden, ob Studierende Krisen oder schwierige Situationen im Studium lieber alleine oder mit Unterstützung anderer Personen bewältigen, und inwiefern das Unterstützungspotenzial von ihnen überhaupt wahrgenommen wird. Die positive Einstellung zu prosozialer Bewältigung sowie die Zufriedenheit mit der sozialen Unterstützung können hier wichtige Indikatoren für die Aktivierung interpersonaler Ressourcen innerhalb des Studienfachs darstellen.

Für die folgende Studie ergeben sich somit daraus zwei Hauptfragen mit den dazugehörigen Unterfragen:

I) Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Höhe des Kohärenzgefühls und dem Belastungsempfinden der Studierenden?

Zur Beantwortung dieser Frage sollen mögliche individuelle Differenzen im Belastungsempfinden anhand folgender Unterfragen herausgearbeitet werden:

- Gibt es Unterschiede in der Anpassung an das sozial-akademische System?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Kohärenzgefühl und dem Belastungsempfinden in Bezug auf die Wahrnehmung von fachlichen Anforderungen?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Kohärenzgefühl und dem fachspezifischen Studieninteresse?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Kohärenzgefühl und der Prüfungsangst?

II) Beeinflusst die Ausprägung des Kohärenzgefühls die Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen durch Studierende?

Mithilfe folgender Unterfragen sollen mögliche Unterschiede im Bewältigungsverhalten der Studierenden ermittelt werden:

- Gibt es Unterschiede im Umgang mit belastenden Situationen?
- Gibt es Unterschiede beim Lern- und Arbeitsverhalten (Lernstrategien, Lern- und Arbeitsformen, Lern- und Arbeitsstörungen)?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Kohärenzgefühl und dem Bedürfnis nach sozialer Unterstützung?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Kohärenzgefühl und der Wahrnehmung sozialer Unterstützung?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Kohärenzgefühl und der Mobilisierung sozialer Unterstützung im Fach Hauswirtschaft?
- Gibt es Unterschiede in der Bewertung der sozialen Unterstützung im Fach Hauswirtschaft?

In den Kapiteln drei bis fünf wurden die theoretischen und empirischen Befunde als Begründung der Annahmen der Studie ausführlich dargestellt. Zusammenfassend lassen sich die wichtigsten Aspekte festhalten:

Nach Antonovsky (1979) handelt es sich beim Kohärenzgefühl um eine subjektive Grundeinstellung eines Menschen gegenüber belastenden Situationen, Anforderungen und unvorhergesehenen Ereignissen vor dem Hintergrund eines Vertrauens in die Möglichkeiten ihrer Bewältigung. Das Kohärenzgefühl betrifft zum einen die subjektive Wahrnehmung von schwierigen Situationen, zum anderen die individuelle Wahrnehmung von Handlungsoptionen zu deren Bewältigung (Kap. 2).

Die Entwicklung des Kohärenzgefühls vollzieht sich vor allem in der Interaktion des Individuums mit seiner soziokulturellen Umwelt, die sein Selbstbild und auch die Fähigkeit prägt, soziale Beziehungen mit anderen Menschen einzugehen. Die Erfahrungen eines Individuums mit diesen sozialen Beziehungen können infolgedessen als Vorbedingung zur Wahrnehmung und Erwartung an soziale Interaktionen im weiteren Lebensverlauf angesehen werden (Kap. 2.5).

Beim Auftreten von Anforderungen werden bei Menschen subjektive Wahrnehmungsprozesse aktiviert, die darüber entscheiden, ob Situationen als Herausforderung, Bedrohung oder irrelevant für das eigene Wohlbefinden interpretiert werden (Kap. 2.1). Durch diese gedanklichen Interpretationen werden Emotionen ausgelöst, die bei der Planung, Initiierung und Ausführung einer Handlung eine steuernde Funktion übernehmen und somit die Motivation zur Aufgabenbearbeitung beeinflussen können. Emotionen bewegen Individuen dazu, auf Situationen zu reagieren und lösen somit Handlungsimpulse aus, die auf den Beginn, Verlauf und die Bewertung von Handlungen Einfluss nehmen (Kap. 3.3).

Antonovsky (1997) geht davon aus, dass ein starkes Kohärenzgefühl dazu verhilft, Situationen als positive Herausforderungen zu betrachten und zielgerichtet zu handeln. Ein schwaches Kohärenzgefühl wirkt hingegen handlungslähmend und kann zu Vermeidungstendenzen führen, die sich im Kontext des Studiums negativ auf die problemorientierte Auseinandersetzung mit fachlichen Anforderungen auswirken können (Kap. 3.2). Das Vorhandensein von Misserfolgsgedanken kann infolgedessen eine effektive Prüfungsvorbereitung im Studium verhindern und zu unangemessenen Verhaltensweisen wie dysfunktionalem Aufschieben von Arbeitsaufträgen, Ablenkungsstrategien oder unzureichender Nutzung vorhandener Unterstützungsangebote führen (Kap. 3.2 und 3.4). Wird demgegenüber die Situation vom Individuum als positive Herausforderung wahrgenommen, kann höchstwahrscheinlich eine intensive, problemorientierte Auseinandersetzung mit fachlichen Anforderungen erfolgen. Wird die Situation hingegen mit Misserfolg antizipiert, können negative Konsequenzen für den Lernprozess erwartet werden (Kap. 3.3 und 3.4).

Es ist infolgedessen von entscheidender Bedeutung, auf welche Weise Studierende Lern- und Leistungssituationen wahrnehmen, und die dabei auftretenden Emotionen regulieren können. Diese Emotionsregulation sollte das Individuum handlungsfähig machen und eine problemorientierte Auseinandersetzung mit den Anforderungen ermöglichen. Dabei geht es vor allem um den situationsangemessenen Einsatz von Bewältigungsstrategien und -ressourcen (Kap. 3.3 und 5.2).

Nach Antonovsky verfügen Menschen mit einem starken Kohärenzgefühl über ein optimistisches Vertrauen, aufgetretene Anforderungen, Probleme oder Schwierigkeiten alleine oder mit Hilfe anderer bewältigen zu können. Sie sind in der Lage, diejenigen Ressourcen flexibel zu mobilisieren, die am besten zur Bewältigung einer Situation passen. Für Antonovsky (1997) entscheidet die subjektive Bewertung von Situationen also letztendlich über das Bewältigungsverhalten und muss nicht unbedingt mit dem Vorhandensein dieser Ressourcen übereinstimmen (Kap. 2.3). Die Wahrnehmung dieser Handlungsoptionen spiegelt sich dann in der Bereitschaft wider, Hilfe beispielsweise in sozialen Netzwerken zu suchen und sie auch annehmen zu können. Ob Studierende soziale Ressourcen im eigenen Fach mobilisieren, hängt also wesentlich davon ab, wie diese Ressourcen von ihnen bewertet werden (Kap. 5.3).

Eine wichtige Voraussetzung für eine positive Einschätzung sozialer Ressourcen ist über individuelle Dispositionen hinaus, eine richtige Passung zwischen persönlichen Bedürfnissen und der Art der Hilfe, die sich letztendlich in der Zufriedenheit des Individuums mit der sozialen Unterstützung manifestiert (Kap. 5.3).

Soziale Beziehungen gehören im Studium zu den wichtigsten Ressourcen der Studierenden (Kap. 4). Die Phase des Studiums zählt zu den kritischen Transitionsphasen, in denen die Konsolidierung der Identität und Persönlichkeitsstabilisierung vollzogen werden (Kap. 3.1). Hinzu kommt, dass diese Phase für die meisten Studierenden in die Zeit der Spätadoleszenz fällt, die mit vielfältigen Entwicklungsaufgaben und einer erhöhten Vulnerabilität für externe Einflüsse einhergeht (Kap. 3). In dieser Phase darf die positive Mitwirkung sozialer Umwelt nicht unterschätzt werden. Insbesondere den Peers kommt in dieser Zeit eine große Bedeutung zu. Durch zahlreiche empirische Studien wurde vor allem der positive Einfluss der Mitstudierenden auf den Umgang mit studienbedingten Belastungen, die Bewältigung von spätadoleszenten Entwicklungsaufgaben sowie die psychische Gesundheit bestätigt (Kap. 4).

Obwohl Antonovsky davon ausgeht, dass das Kohärenzgefühl primär in der Kindheit und Jugend ausgebildet wird und spätestens ab 30 Jahren stabil bleibt, schließt er eine leichte Modifizierung durch externe Einflüsse im Erwachsenenalter nicht aus.

Die neuere Identitätsforschung vertritt diesbezüglich jedoch eine konträre Meinung und fasst Identitätsbildung als einen lebenslangen Prozess zusammen, der kontinuierlich durch soziale Umwelt mit beeinflusst wird (Kap. 2.5). Da besonders in der Phase der Spätadoleszenz die eigene Identität konsolidiert wird, wird den sozialen Beziehungen hierzu ein prägender Einfluss zugewiesen. Demnach können die sozialen Interak-

tionen im Studium (Beziehungen zu Dozierenden, Mitstudierenden, studentischen Tutor*innen, etc.) fortwährend das Kohärenzgefühl schwächen oder stärken und somit auch modifizieren.

In diesem Kontext kommt den außercurricularen Supporteinrichtungen wie dem LEKG eine zentrale Bedeutung zu (Kap. 4.1 und 4.2). Zum einen fungieren die dort arbeitenden studentischen Lernbegleiter*innen als soziale Ressourcen bei der Bewältigung von fachspezifischen Lern- und Leistungsanforderungen und können dadurch das Auftreten von Lern- und Arbeitsstörungen verhindern. Zum anderen unterstützen sie eine Integration in das soziale und akademische System des Studienfachs und können infolgedessen einen positiven Einfluss auf die Identitätsbildung und Persönlichkeitsstabilisierung ihrer Mitstudierenden nehmen. Sie gelten somit als potenzielle Quellen sozialer Unterstützung und können einerseits das psychische Wohlbefinden der Studierenden unterstützen (*Direkt- oder Haupteffekt-These*) und andererseits negative Auswirkungen externer Stressoren abmildern (*Puffereffekt-These*) (Kap. 5.4).

Schlussfolgernd kann festgehalten werden, dass die theoretischen und empirischen Befunde die Annahmen der vorliegenden Studie zu möglichen Zusammenhängen zwischen dem Kohärenzgefühl und der Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen sowie zur Mobilisierung sozialer Unterstützung im Fach Hauswirtschaft rechtfertigen.

Die Ermittlung dieser Zusammenhänge kann zu wichtigen Hinweisen bezüglich der individuellen Bewertungs- und Bewältigungsmuster der Studierenden führen. Zentral sind in dieser Hinsicht die Untersuchung individueller Determinanten des studentischen Bewältigungsverhaltens sowie (im Falle der Bestätigung der Annahmen) die Analyse möglicher Gestaltungs- und Handlungsoptionen, die sich daraus für soziale Supporteinrichtungen in Studienfächern, die Lehre sowie hochschuldidaktische Programme ergeben.

7 Empirische Untersuchung

7.1 Forschungsdesign und Begründung der gewählten Methoden

Angesichts des unzureichenden Kenntnisstandes über die Zusammenhänge zwischen Kohärenzgefühl, subjektiver Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen sowie der Mobilisierung sozialer Unterstützung bei der Bewältigung von Anforderungen im Studium soll die vorliegende Forschungsarbeit zur Gewinnung von neuen Fragen dienen, die gegenwärtige Erklärungsmodelle zu Wirkungsweisen des Kohärenzgefühls erweitern (siehe dazu Kap. 1.3).

In der vorliegenden Studie soll deswegen longitudinal untersucht werden, ob das Kohärenzgefühl als Prädiktor für die Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen sowie für die Mobilisierung sozialer Unterstützung im Fach Hauswirtschaft gelten kann. Um hierzu mögliche Zusammenhänge zu entdecken, bedarf es eines tieferen Einblicks in die individuellen Bewertungs- und Bewältigungsmuster der Studierenden im Studienfach, der eine multiperspektivistische, methodische Herangehensweise an die Forschungsfragen erfordert.

Als methodologische Leitlinie gilt in dieser Studie das Prinzip der *iterativen Heuristik*, das von Kubicek (1977) entwickelt worden ist und einen explorativen Charakter aufweist. Der heuristische Ansatz verfolgt eine offene Zugangsweise an die Forschungsfragen, indem nicht die Bestätigung oder Widerlegung von Hypothesen im Vordergrund stehen, sondern vielmehr ein besseres Verständnis des unzureichend erforschten Problemfeldes angestrebt wird. Für die vorliegende Studie wurde aus diesem Grund ein Mixed-Methods Design gewählt. Darunter wird

[...] die Kombination und Integration von qualitativen und quantitativen Methoden im Rahmen des gleichen Forschungsprojekts verstanden. Es handelt sich also um eine Forschung, in der die Forschenden im Rahmen von ein- oder mehrphasig angelegten Designs sowohl qualitative als auch quantitative Daten sammeln. Die Integration beider Methodenstränge, d. h. von Daten, Ergebnissen und Schlussfolgerungen, erfolgt je nach Design in der Schlussphase des Forschungsprojektes oder bereits in früheren Projektphasen. (Kuckartz, 2014, S. 33)

Eine Beschränkung auf eine rein statistische Datenanalyse birgt die Gefahr der Komplexität der Forschungsfrage nicht gerecht zu werden, da quantitative Methoden eher die Sichtweise der forschenden Person in den Fokus stellen und primär auf die Bestätigung oder Widerlegung vorab festgelegter Hypothesen abzielen (vgl. Terhart, 1997, S. 28). Die Verbindung von quantitativen und qualitativen Methoden hingegen bietet durch ihre mehrdimensionale Herangehensweise mehr Möglichkeiten zur Beantwortung unzureichend erforschter Phänomene (vgl. Kuckartz, 2014, S. 54).

Die quantitative Untersuchung wird dabei zu Beginn des Forschungsprozesses durchgeführt und gilt sozusagen als Ausgangspunkt für die folgende qualitative Untersuchung, deren Aufgaben wiederum in der Vertiefung der erzielten Ergebnisse aus der quantitativen Untersuchung, aber auch in der Beantwortung weiterer Forschungsfragen bestehen, die über rein quantitative Messverfahren schwer zu beantworten sind (vgl. Moschner und Anschütz, 2010, S. 13). Der Einsatz beider Erhebungsmethoden wird demnach als komplementär begriffen.

Durch die Kombination von quantitativen und qualitativen Herangehensweisen werden unterschiedliche Dimensionen des Untersuchungsgegenstands multiperspektivisch beleuchtet und die einzelnen Facetten „puzzleartig“ miteinander verbunden (vgl. Engler, 1997, S. 125).

Ein wichtiger Vorteil der Hinzuziehung qualitativer Methoden besteht darüber hinaus im Prozesscharakter des Forschungsablaufes, bei dem Entdeckungs-, Begründungs- und Verwertungszusammenhang (im Gegensatz zu quantitativer Forschung) nicht voneinander strikt getrennt werden müssen. Mayer (vgl. 2013, S. 26) weist darauf hin, dass manche Forschungsfragen eben nicht vorab definiert werden können und somit erst im Laufe des Forschungsprozesses generiert werden.

Entscheidend ist, dass der Forscher eine klare Vorstellung über seine Fragestellung entwickelt und dabei noch offen bleibt für neue und im besten Fall überraschende Erkenntnisse. (Flick, 1999, S. 63)

Dieser relativ offene Zugang qualitativer Methoden hilft dabei, die Lebenswelt der Betroffenen authentischer zu erfassen und verschafft somit den Zugang zu Informationen, die bei einer rein quantitativen Vorgehensweise, auf Grund ihrer Standardisierung, oft nicht erfasst werden können (vgl. Mayer, 2013, S. 25).

In Anbetracht der komplexen Forschungsfragen erschien der Einsatz leitfadengestützter Interviews in der Studie durch ihre große Offenheit sowie ihren erzählgenerierenden Charakter als besonders gut geeignet, da sie mehr Raum für individuelle Eigenarten des Einzelfalls sowie seine interpretative Betrachtung zulassen (vgl. Kremer, 2010, S. 8):

Man will die Befragten in ihren eigenen Worten und Nuancierungen sprechen lassen und ihre Äußerungen dann aus der Perspektive der Wissenschaftlerinnen bzw. Wissenschaftler bewerten. Dieses Vorgehen verspricht häufig validere Informationen und Daten als ein standardisiertes Instrumentarium. (Kuckartz, 2018, S. 142)

Nach Faltermaier (2002, S. 202) lassen sich dadurch explizit „[...] die alltäglichen Handlungsmotive und Handlungsmuster von Personen in ihrer subjektiven Bedeutung und sozialen Einbindung [...] [gut] erfassen“.

Als Erhebungsverfahren wurde dabei *das problemzentrierte Interview* gewählt. Mit dem Begriff werden

[...] alle Formen der offenen, halbstrukturierten Befragung zusammengefasst, [...] die den Befragten möglichst frei zu Wort kommen [lassen], um einem offenen Gespräch nahe zu kommen. Es ist aber zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, die der Interviewer einführt, auf die er immer wieder zurückkommt. (Mayring, 2016, S. 67)

Diese Problemstellung wird vorher einer genauen Analyse unterzogen, bei der forschungsrelevante Aspekte herausgearbeitet und anschließend in einem Interviewleitfaden zusammengestellt werden. Mithilfe dieses Leitfadens werden die Befragten zwar auf bestimmte Fragestellungen hingelenkt, können dabei aber auch frei zu Wort kommen und ihre subjektiven Meinungen offenlegen (vgl. Mayring, 2016, S. 69).

Obwohl der Leitfaden als Orientierungshilfe dient, muss der/die Forscher*in während des Interviews in der Lage sein, die Gesprächssituation flexibel zu gestalten, um auf die im Gespräch in unerwarteter Weise auftretende Themenstränge situativ einzugehen oder diese anhand von Ad-hoc-Fragen zu vertiefen (vgl. Kremer, 2010, S. 9).

7.2 Untersuchungsgegenstand, -zeitraum und Stichprobe

Bei der Studie handelt es sich um eine Längsschnittstudie, in der Studierende im Bachelorstudiengang Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen mit dem Unterrichtsfach Hauswirtschaft (Konsum, Ernährung, Gesundheit) an der Universität Paderborn im Fokus stehen.

Die Datenerhebung erfolgte in drei Etappen zwischen dem Wintersemester 2016/17 und dem Wintersemester 2017/18. Die quantitativen Erhebungen fanden im Wintersemester 2016/17 und im Sommersemester 2017 statt. Die qualitative Untersuchung folgte abschließend im Wintersemester 2017/18 nach.

Der Gegenstand der Untersuchung waren Studierende im Modul fünf „Didaktische Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung“, dessen Veranstaltungen in der Regel im dritten und vierten Fachsemester des Bachelorstudiengangs zu absolvieren sind. Das Modul besteht aus drei Lehrveranstaltungen: „Didaktik des haushaltsbezogenen Unterrichts“, „Methoden und Medien der Ernährungs- und Verbraucherbildung“ und „Gestaltung von Lehr- und Lernmöglichkeiten“. Die Voraussetzung zur Teilnahme an der Studie war der Besuch der ersten und letzten Lehrveranstaltung im Modul durch Studierende. Der Grund dafür lag in der engen Verzahnung der fakultativen Angebote des LEKG (fachdidaktische Tutorien und individuelle Lernbegleitung) mit den beiden Lehrveranstaltungen, um Studierende noch besser auf die Prüfungsleistung im Modul fünf vorzubereiten.

Die erste Veranstaltung „Didaktik des haushaltsbezogenen Unterrichts“ fand im Wintersemester 2016/17 und die letzte Lehrveranstaltung „Gestaltung von Lehr- und Lernmöglichkeiten“ im Sommersemester 2017 statt. In beiden Lehrveranstaltungen wurde die gleiche Zielgruppe untersucht.

Da die Universität Paderborn als einziger Standort in Nordrhein-Westfalen das Studienfach Hauswirtschaft (Konsum, Ernährung, Gesundheit) anbietet, handelt es sich bei der vorliegenden Studie um eine Vollerhebung auf Bundeslandebene (NRW). Aufgrund des geringen Anteils männlicher Probanden ($n=4$) in der Erhebung wurde bei der Auswertung der Ergebnisse auf eine getrennte Analyse nach Geschlecht verzichtet.⁵ Die Altersverteilung der befragten Studierenden lag zwischen 20 und 33 Jahren. Die folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die Chronologie der Erhebung mit den Erhebungszeiträumen und -instrumenten, die Art der Erhebung und die Probandenanzahl.

Tabelle 6: Chronologie der Erhebung mit den Erhebungszeiträumen und -instrumenten, der Art der Erhebung und Probandenanzahl

Erhebungszeitraum	Erhebungsart und -instrument	Häufigkeit der Erhebung	Probandenanzahl
Wintersemester 2016/17 von November 2016 bis Februar 2017	Online-Fragebogen Fragebogen zur Lebensorientierung (SOC)	einmalig	$n=46$
	Online-Fragebogen Die Berliner Social Support Skalen (BSSS): - Bedürfnis nach sozialer Unterstützung - wahrgenommene soziale Unterstützung - Suche nach sozialer Unterstützung	einmalig	$n=38$
	Papierbasierte Fragebögen	mehrmals	$n=8$

⁵ Im Hinblick auf Geschlechtsunterschiede in der Ausprägung des SOC liefert die empirische Forschung keine eindeutige Antwort. Es gibt sowohl Studien, die diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede gefunden haben (u. a. Margalit und Eysenck, 1990, Marsh et al. 2007, Pallant und Lae, 2002; Pasikowski et al. 1994), als auch solche, bei denen männliche Probanden höhere SOC-Werte aufweisen (u. a. George 1996; Larrson und Kallenberg, 1996; Kristensson und Öhlund, 2005; Margalit et al. 1992).

Erhebungszeitraum	Erhebungsart und -instrument	Häufigkeit der Erhebung	Probandenanzahl
	Feedbackbogen zu Lernbegleitungsgesprächen (LBG)		
	Papierbasierte Fragebögen Feedbackbogen zu Lernbegleittorien (LBT)	mehrmals	n=6
Sommersemester 2017 von Mai bis Juli 2017	Fragebogen zum fachspezifischen Studieninteresse (FSI)	einmalig	n=27
	Prüfungsangstfragebogen (PAF)	einmalig	n=18
	Papierbasierte Fragebögen Feedbackbogen zu Lernbegleitungsgesprächen (LBG)	mehrmals	n=22
	Papierbasierte Fragebögen Feedbackbogen zu Lernbegleittorien (LBT)	mehrmals	n=16
Wintersemester 2017/18 November 2017	Leitfadengestützte Interviews	einmalig	n=10

Quelle: Eigene Darstellung

Die Erhebung der Daten sowie die Messinstrumente werden im Folgenden explizit dargestellt.

7.3 Erhebungsinstrumente

In der quantitativen Erhebungsphase wurden Messinstrumente (Fragebögen) verwendet, die auf Gütekriterien getestet und mehrmals erprobt worden sind. Die Verwendung dieser Messinstrumente sollte zu einer möglichst fehlerfreien Erhebung und Interpretation der Ergebnisse beitragen. Im Folgenden werden die verwendeten Instrumente kurz dargestellt.

7.3.1 Fragebogen zur Lebensorientierung (SOC-Fragebogen)

Die von Antonovsky entwickelte Skala zur Messung des Kohärenzgefühls (SOC Skala) basiert auf dem Konzept der Salutogenese (vgl. Singer und Brähler, 2007, S. 20).

Zur Erhebung des Kohärenzgefühls wurde die 29-Items Version der Sense of Coherence Scale (SOC-Scale) von Antonovsky, in der autorisierten, deutschsprachigen Fassung von Abel et al. (1995), mit einer 7-Punkt-Likert-Skala eingesetzt, die sich im deutschsprachigen Raum durchgesetzt hat. Die Items können drei Skalen (*Verstehbarkeit*, *Handhabbarkeit*, *Sinnhaftigkeit*) zugeordnet werden. Elf Items beziehen sich auf die Komponente der *Verstehbarkeit*, zehn auf die Komponente der *Handhabbarkeit* und acht auf die Komponente der *Bedeutsamkeit* (vgl. Singer und Brähler, 2007, S. 25).

Die Skala wurde auf ihre psychometrische Qualität mehrmals hin untersucht. Empirische Studien weisen für die Gesamtskala (SOC-29) auf überwiegend gute bis sehr gute interne Konsistenzen hin (Cronbach's Alpha .82 bis .95). Die Retest-Reliabilität der Gesamtskala hat sich ebenfalls als sehr gut (nach 1 bis 2 Wochen .91 bis .92) erwiesen (Ausführliche Beschreibung der Kennwerte der SOC-Skala in Singer und Brähler, 2007).

Zur Überprüfung der internen Validität der SOC-29 Skala wurde eine exploratorische Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit orthogonaler Varimax-Rotation) durchgeführt, in der die von Antonovsky postulierte dreidimensionale Struktur (*Verstehbarkeit*, *Handhabbarkeit* und *Sinnhaftigkeit*) nicht bestätigt werden konnte. Außerdem wurde ebenfalls eine konfirmatorische Faktorenanalyse auf die drei Faktoren durchgeführt, die sich nicht in befriedigender Weise reproduzieren ließ (ausführlich in Singer und Brähler, 2007, S. 44). Obwohl sich in manchen Studien Drei-Faktor-Lösungen finden ließen, die aber nur teilweise der von Antonovsky postulierten Zuordnung der Items zu den Subskalen entsprochen haben (Broda et al., 1996; Sandell et al., 1998), empfiehlt sich die Verwendung der SOC-Gesamtskala (ausführlich dazu Singer und Brähler, 2007). Dies steht jedoch nicht im Widerspruch zu Antonovskys Überlegungen, da er die drei Subkomponenten als unauflösbar miteinander verflochten sieht (vgl. Singer und Brähler, 2007, S. 21).

Entsprechend der Empfehlung wurde in der vorliegenden Studie der SOC-Gesamtskalenwert verwendet.

7.3.2 Die Berliner Social Support Skalen (BSSS)

Die Berliner Social Support Skalen wurden mit dem Ziel einer mehrdimensionalen Erfassung von sozialer Unterstützung bei der Krankheitsbewältigung konzipiert (vgl. Schulz und Schwarzer, 2003, S. 73).

In einer Stichprobe von 457 Krebspatienten erwiesen sich die Skalen als psychometrisch befriedigend und es liegen zahlreiche Hinweise zur Validität des Instruments vor (dazu ausführlich Schulz und Schwarzer, 2003).

Die fünf Skalen erfassen folgende Dimensionen sozialer Unterstützung:

- Wahrgenommene soziale Unterstützung
- Erhaltene soziale Unterstützung
- Bedürfnis nach sozialer Unterstützung
- Suche nach sozialer Unterstützung
- Protektives Abpuffern

Für die folgende Studie wurden nur drei der Skalen (*Wahrgenommene soziale Unterstützung*, *Bedürfnis nach sozialer Unterstützung* und *Suche nach sozialer Unterstützung*) ausgewählt. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die drei Dimensionen der BSSS, die in der Studie eingesetzt worden sind.

Tabelle 7: Drei Dimensionen sozialer Unterstützung

Skala	Item	Beispiele
<i>Wahrgenommene soziale Unterstützung</i>	8	Wenn ich Trost und Zuspruch brauche, ist jemand für mich da.
<i>Bedürfnis nach sozialer Unterstützung</i>	4	Wenn ich niedergeschlagen bin, dann brauche ich jemanden, der mich wieder aufbaut.
<i>Suche nach sozialer Unterstützung</i>	4	Wenn es kritisch wird, hole ich mir gerne Rat von anderen.

Quelle: Eigene Darstellung

Die Skala *Erhaltene soziale Unterstützung* wurde so konstruiert, dass sie sich ausschließlich auf das Verhalten der engsten Bezugsperson (z. B. Partner*in) (vgl. Schulz und Schwarzer, 2003, S. 76) bezieht. Sie eignet sich somit nicht zur Erhebung der erhaltenen sozialen Unterstützung innerhalb des Studienfachs.

Bei der Skala *Protektives Abpuffern* geht es wiederum um die Ermittlung solcher Verhaltensweisen wie das Zurückhalten von Kritik oder das Zeigen von Stärke in Gegenwart der anderen engen Bezugsperson, um sie vor zusätzlicher Belastung zu schützen. Da sich diese Skala ebenfalls wie die Skala *Erhaltene soziale Unterstützung* auf die engsten Bezugspersonen bezieht und deren Verhaltensweisen in der Konfrontation mit der Krankheit einer/eines Partners*in, war sie für die folgende Erhebung ungeeignet.

Die Skalen *Wahrgenommene Unterstützung*, *Bedürfnis nach sozialer Unterstützung* und *Suche nach sozialer Unterstützung* sind dagegen sehr allgemein gehalten und können somit auf mehrere Akteure sozialer Unterstützung bezogen werden. Die Skala *Wahrgenommene soziale Unterstützung* (*perceived available social support*) bezieht sich auf das wahrgenommene Unterstützungspotenzial des sozialen Netzwerkes der Person. Die Skala *Bedürfnis nach sozialer Unterstützung* (*need for support*) erfasst, inwiefern ein Individuum Krisen lieber allein oder mit Unterstützung anderer bewältigt und die Skala *Suche nach sozialer Unterstützung* (*mobilization of social support*) gehört sozusagen in die Kategorie Bewältigung (Coping), denn es geht hier um die Mobilisierung des sozialen Netzwerkes, um Stress zu bewältigen (vgl. Schulz und Schwarzer, 2003, S. 76). Die drei Skalen enthalten ein vierstufiges Antwortformat von *stimmt nicht* bis *stimmt genau*.

Für die interne Konsistenz der Skala *Wahrgenommene Unterstützung* wurde ein Cronbach's alpha .83 und für *Bedürfnis nach sozialer Unterstützung* .63 ermittelt. Die interne Konsistenz der *Suche nach sozialer Unterstützung* erwies sich ebenfalls mit einem Cronbach's alpha .81 als zufriedenstellend (vgl. Schulz und Schwarzer, 2003, 76).

7.3.3 Fragebogen zum Studieninteresse (FSI)

Da das Interesse an Lerninhalten als motivationaler Faktor im Studium bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsaufgaben eine wichtige Rolle spielt (vgl. Kühn, 1983; Krapp et al., 1993; Müller, 2001; Albrecht und Nordmeier, 2010) wurde in der vorliegenden Studie der Fragebogen zum Studieninteresse (FSI) in seiner fachspezifischen Kurzfassung von Krapp et al. (1993) eingesetzt.

Der FSI wurde als Weiterentwicklung des gleichnamigen Fragebogens von Winteler und Sierwald (1987) und Winteler et al. (1988) konstruiert und zielte (durch die Aufnahme neuer Items) auf die präzisere Erfassung emotionaler und wertbezogener Komponenten des Interesses (als affektive Variable). Die emotionale Komponente setzt sich aus *gefühlsbezogenen* Valenzen zusammen, wenn z. B. ein Thema oder eine Tätigkeit mit positiven Gefühlen (Freude, positive Anspannung, etc.) verknüpft werden. Die wertbezogene Komponente hingegen betrifft den subjektiven Wert des Gegenstands für eine Person, d. h. die persönliche Bedeutsamkeit oder Sinnhaftigkeit, die eine Person dem Interessengegenstand entgegenbringt (vgl. Krapp et al., 1993, S. 337).

Das Instrument setzt sich insgesamt aus neun Items zusammen, von denen sechs die Einstellung zu fachdidaktischen Inhalten und drei das Fachinteresse allgemein erfassen sollen. Es wurde ein vierstufiges Antwortformat verwendet: *trifft gar nicht zu* (0 Punkte), *trifft sehr begrenzt zu* (1 Punkt), *trifft weitgehend zu* (2 Punkte) und *trifft völlig zu* (3 Punkte). Die messtechnische Qualität des Instrumentes wurde an empirischen Erhebungen mit Studierenden verschiedener Fachrichtungen (n=298) überprüft (vgl. Krapp et al., 1993, S. 335).

Zur Prüfung der dimensional Struktur der verschiedenen Skalen wurde der Fragebogen einer Faktorenanalyse unterzogen. Die interne Konsistenz (Alpha) des revidierten FSI beträgt .90, die Test-Retest-Reliabilität .67 (mit der Zeitspanne von zwei Jahren). Die Überprüfung der Validität ergab, dass der FSI in ausreichendem Maße konvergente, diskriminante und kriteriumsbezogene Validität besitzt (ausführlich Krapp et al., 1993).

7.3.4 Prüfungsangstfragebogen (PAF)

Der Prüfungsangstfragebogen (PAF) von Hodapp et al. (2011) wird zur Erfassung der Prüfungsängstlichkeit eingesetzt. Dabei wird Angst als Disposition (Trait) erfasst, also als eine relativ stabile Neigung, Prüfungssituationen als bedrohlich zu empfinden oder auf diese mit Angst zu reagieren (vgl. Hodapp et al., 2011, S. 88).

Für die vorliegende Studie wurden zwei Komponenten der Prüfungsängstlichkeit erfasst: die kognitiven Komponenten der *Besorgtheit* und des *Mangels an Zuversicht*.

Diese Komponenten passen sehr gut zum Konstrukt des Kohärenzgefühls, da sie sich auf die subjektive Überzeugung eines Menschen gegenüber belastenden Situationen, vor dem Hintergrund eines Vertrauens in die Möglichkeiten ihrer Bewältigung, beziehen. Diese subjektive Überzeugung des Individuums kann insofern in den Komponenten der *Besorgtheit* und *Mangel an Zuversicht* je nach Höhe des Kohärenzgefühls zum Ausdruck gebracht werden.

Die Komponente der *Besorgtheit* bezieht sich auf die situationsbezogenen Kognitionen, die Gedanken über Versagen in der Prüfung, Selbstzweifel sowie mögliche negative Konsequenzen eines Misserfolgs antizipieren.

Die Komponente des *Mangels an Zuversicht* drückt geringe Zuversicht sowie mangelnden Selbstwert aus und antizipiert geringe Erfolgszuversicht und Selbstwirksamkeitserwartung.

Hodapp et al., (2011) weisen darauf hin, dass angesichts des hohen Standardisierungsgrads von Durchführung, Auswertung sowie Interpretation die *Objektivität* des

PAF weitestgehend gesichert wurde. Die interne Konsistenz (Alpha) des PAF-Gesamtwerts liegt im guten bis sehr guten Bereich (.88). Für die Subskalen wurden ebenfalls zufriedenstellende Werte verzeichnet (.79). Insgesamt ergaben sich für die Subskalen des PAF sowie den Gesamtwert sehr hohe Stabilitätskoeffizienten (vgl. Hodapp et al., 2011, S. 91).

Für die inhaltliche Validität des Instrumentes spricht seine systematische theoriegeleitete Konstruktionsweise. Darüber hinaus kann dem Fragebogen aufgrund der klaren und einfach formulierten Items hohe Augenscheinvalidität zugesprochen werden (vgl. Hodapp et al., 2011, S. 91).

Die faktorielle Struktur des PAF wurde einer Faktorenanalyse unterzogen und kann als gesichert gelten (ausführlich dazu Hodapp et al., 2011).

7.3.5 Feedbackbogen zu Lernbegleitungsgesprächen (LBG)

Der Feedbackbogen zum Lernbegleitungsgespräch wurde in Kooperation mit studentischen Tutor*innen, Studierenden und der Leiterin des LEKG im Juni 2015 konstruiert und von der Fachstelle Evaluation in Basel sowie der Stabstelle Hochschuldidaktik an der Universität Paderborn eng begleitet (ausführlich Hellweg, 2016). Das Instrument hat zum Ziel, prozessbezogene Kompetenzen der Peer-Tutor*innen im LEKG bei der Durchführung von Lernbegleitungsgesprächen zu erfassen.

Der Feedbackbogen wurde in einem Team aus fünf Personen in Form eines Face-to-Face-Pretests untersucht. Darunter befanden sich zwei wissenschaftliche Mitarbeiterinnen (die Leitung des LEKG als Beobachterin und eine weitere wissenschaftliche Mitarbeiterin) sowie drei Studierende aus dem Fach.

Der Bogen wurde auf folgende Aspekte untersucht (vgl. Beywl und Schepp-Winter, 2000, S. 57):

- Redundanz der Fragen
- Verständlichkeit der Fragen
- Verständlichkeit der Anweisungen
- Sprachliche und lexikalische Überforderungen oder Brüche
- Angemessenheit in der Differenzierung der Skalierung
- Roter Faden im Aufbau
- Design und graphische Gestaltung

Alle Verbesserungsvorschläge wurden nach dem Pretest in den Bogen eingearbeitet, der anschließend erneut durch ein neues Team aus zwei wissenschaftlichen Mitarbeitenden und drei Studierenden in einem weiteren Face-to-Face-Pretest überprüft wurde.

Bei der Konzeption des Instrumentes wurden gängige Vorgehensweisen bei der Planung von Befragungen gesichtet, intern angepasst und festgelegt (vgl. Porst, 1998, S. 4.). Dazu gehörten:

- Auseinandersetzung mit Fachliteratur zu Beratung, Lernbegleitung, Peer-Learning und Coaching sowie zu Theorien, Methoden und Praxis der Evaluation
- Durchführung eines Workshops mit Studierenden und Tutor*innen zum Thema „Gute“ Lernbegleitung im LEKG
- Konstruktion der Items unter Einbezug von Erkenntnissen aus dem Workshop und der Ergebnisse des Verbundprojekts „Koordinierungsprozess Qualitätsentwicklung in der Beratung für Bildung, Beruf und Beschäftigung“ des Nationalen Forums Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung
- Überprüfung der Items durch die Fachstelle für Evaluation an der Universität Basel
- Konstruktion der Feedbackbögen für Lernbegleitungsgespräche
- Durchführung eines Pretests mit wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Studierenden

Um eine hohe Strukturierbarkeit der Befragungsinhalte zu gewährleisten, wurde der Feedbackbogen nach den Phasen in Lernbegleitungsgesprächen unterteilt. Er ist vollstandardisiert und die einzelnen Phasen geben die Struktur und Abfolge der Fragen vor. Der Fragebogen enthält fünfstufige Ratingskalen (Intensität, Zustimmung) mit einer neutralen Mittelkategorie (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 177). Zusätzlich zu der mittleren Antwortalternative wurde ein Feld mit *Keine Angabe*-Option eingerichtet, um die Problematik der falschen Aussage oder des Auslassens der Frage zu minimieren. Darüber hinaus erschien dadurch die Wahrscheinlichkeit wesentlich höher, das Ambivalenz-Indifferenz-Problem zu umgehen (vgl. Bortz & Döring, 2006, S. 180).

Studierende und Tutor*innen sollten diejenige Stufe der Ratingskala ankreuzen, die ihrem subjektiven Empfinden am nächsten entspricht.

Bei der Formulierung der Fragen wurde vor allem auf Einfachheit und Eindeutigkeit geachtet. Der Umfang der Bögen beträgt jeweils zwei Seiten. Das Instrument beinhaltet insgesamt 24 Fragen (22 geschlossene und zwei offene). Die geschlossenen Items sollen vor allem eine bessere Vergleichbarkeit der Daten, präzisere Auskünfte sowie eine leichtere Auswertung der Bögen ermöglichen. Die offenen Fragen als Freitextfelder sollen den Befragten die Möglichkeit zu weiteren Bemerkungen, Ergänzungen und

Kommentaren geben. Die folgende Tabelle visualisiert den Aufbau der Feedbackbögen.

Tabelle 8: Aufbau eines Feedbackbogens zu Lernbegleitungsgesprächen

Aufbau des Feedbackbogens zu LBG
Einleitung (Begründung der Maßnahme und Instruktion)
Demographische Angaben
Angaben zu den einzelnen Phasen Beziehungsgestaltung Klärung des Anliegens Situationsanalyse und Ressourcenaktivierung Erarbeitung von Lösungsperspektiven
Positive und verbesserungswürdige Aspekte
Bedanken bei der Zielgruppe

Quelle: Hellweg, 2016

7.3.6 Feedbackbogen zu fachdidaktischen Lernbegleittutorien (LBT)

Der Feedbackbogen zum fachdidaktischen Tutorium orientiert sich stark am bestehenden und etablierten Feedbackbogen zu Lernbegleitungsgesprächen im LEKG (Kap. 8.2.5.). Er wurde bewusst als Grundlage gewählt, da sich auch die didaktisch-methodische Konzeption des *LBT* an den Phasen der Lernbegleitung orientiert (vgl. Schulte, 2016, S. 53).

Tabelle 9: Vergleich des Aufbaus der Feedbackbögen zu individuellen Lernbegleitungsgesprächen und fachdidaktischen Lernbegleittutorien

Aufbau des Feedbackbogens zu LBG	Aufbau des Feedbackbogens zu LBT
Einleitung (Begründung der Maßnahme und Instruktion)	Einleitung (Begründung der Maßnahme und Instruktion)
Demographische Angaben	Demographische Angaben
Angaben zu den einzelnen Phasen Beziehungsgestaltung	Angaben zu den einzelnen Phasen Atmosphäre im Lernbegleittutorium

Aufbau des Feedbackbogens zu <i>LBG</i>	Aufbau des Feedbackbogens zu <i>LBT</i>
Klärung des Anliegens	Erwartungskklärung
Situationsanalyse und Ressourcenaktivierung	Ressourcenaktivierung
Erarbeitung von Lösungsperspektiven	Erarbeitung von Lösungsperspektiven
Positive und verbesserungswürdige Aspekte	Positive und verbesserungswürdige Aspekte
Bedanken bei der Zielgruppe	Bedanken bei der Zielgruppe

Quelle: Schulte 2016 S. 53; in Anlehnung an Hellweg, 2016

Da die Items der beiden Feedbackbögen eine hohe Übereinstimmung aufweisen, werden im Folgenden ausschließlich veränderte Items der Feedbackbögen zu *LBT* exemplarisch dargestellt.

Die Items zur *Beziehungsgestaltung* werden durch die *Atmosphäre im Lernbegleittutorium* ersetzt, da es sich hierbei um eine Gruppeninteraktion handelt. Die Fragen beziehen sich vor allem auf die Wahrnehmung des Verhaltens der/des Tutor*in gegenüber den Teilnehmenden und auf den Umgang der Teilnehmenden untereinander.

Die *Erwartungskklärung* beinhaltet Fragen zu den Erwartungen der Teilnehmenden an das *LBT* sowie zu deren aktuellen Arbeits- und Wissensstand.

Die Items zur *Ressourcenorientierung* wurden um einige Aspekte erweitert, die für die Gestaltung von Gruppenprozessen aus methodisch-didaktischer Sicht eine wichtige Rolle spielen. Dazu gehören die Beteiligung der Teilnehmenden an den Gruppengesprächen sowie die Bewertung kooperativer Arbeitsformen.

Bei den Items zur *Erarbeitung von Lösungsperspektiven* wurden (fach)didaktische Aspekte berücksichtigt, die auf die Passung der Vorgehensweisen zur Bearbeitung von Bildungszielen (bezogen auf das *fachinterne Curriculum der Ernährungs- und Verbraucherbildung REVIS*) sowie den Einsatz von Methoden und Medien in der Ernährungs- und Verbraucherbildung bei der Konzeption von Unterrichtsreihen abzielen. Darüber hinaus wird der Zuversichtsgrad bei der Bewältigung von Aufgaben erfragt. Der letzte Abschnitt des Feedbackbogens zum *LBT* beinhaltet Fragen zu *positiven* wie auch *verbesserungswürdigen Aspekten* beim durchgeführten Tutorium und gleicht den Items im Feedbackbogen des *LBG*.

Der Feedbackbogen zu *LBT* setzt sich insgesamt aus 27 geschlossenen und zwei offenen Items zusammen. Die geschlossenen Fragen werden mittels fünfstufiger Ratingskalen (*gar nicht* bis *sehr* und *stimmt nicht* bis *stimmt sehr*) gemessen. Zusätzlich

zu den ungeraden Skalenpunkten wurde die Antwortalternative *keine Angabe* hinzugefügt, damit die Tendenz zur Ankreuzung der „Mitte“ verringert wird (Bortz und Döring 2006; Porst, 2014).

Ein kleiner Anteil der Items wird anhand von Nominalskalen mit den Antwortkategorien *Ja* oder *Nein* sowie *keine Angabe* gemessen.

Die *positiven* und *verbesserungswürdigen Aspekte* des Lernbegleittutoriums werden abschließend mittels offener Fragen erfasst.

8 Quantitative Datenerhebung

Die quantitative Datenerhebung erfolgte im Wintersemester 2016/17 und im Sommersemester 2017 und wurde anhand von Online-Fragebögen sowie papierbasierten Feedbackbögen durchgeführt. Die Online-Befragungen erfolgten mithilfe der *LimeSurvey Open-Source-Umfrage Software* und wurden von einem externen Mitarbeiter verwaltet.

Die quantitative Erhebung stellt den Ausgangspunkt für den qualitativen Teil der Studie und soll vor allem mögliche Zusammenhänge zwischen SOC und der Mobilisierung sozialer Unterstützung ermitteln. Da die Inanspruchnahme sozialer Ressourcen immer im Zusammenhang mit dem Bedürfnis nach sozialer Unterstützung, der individuellen Wahrnehmung sozialer Unterstützung sowie der Zufriedenheit mit der sozialen Unterstützung steht, werden die drei Variablen ebenfalls untersucht.

Weiterhin wird ermittelt, ob es mögliche Korrelationen zwischen SOC und fachspezifischem Studieninteresse gibt, da Interesse an Lerninhalten als motivationaler Faktor im Studium bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsaufgaben eine große Rolle spielt (vgl. Kühn, 1983; Krapp et al., 1993; Müller, 2001; Albrecht und Nordmeier, 2010). Darüber hinaus wird der Frage nachgegangen, ob es statistische Signifikanzen zwischen SOC und Prüfungsangst gibt.

In diesem Kontext geht die quantitative Untersuchung folgenden Fragestellungen nach:

- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Kohärenzgefühl und dem Bedürfnis nach sozialer Unterstützung?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Kohärenzgefühl und der Wahrnehmung sozialer Unterstützung?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Kohärenzgefühl und der Mobilisierung sozialer Unterstützung im Fach Hauswirtschaft?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Kohärenzgefühl und der Zufriedenheit mit der sozialen Unterstützung im Fach Hauswirtschaft?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Kohärenzgefühl und dem fachspezifischen Studieninteresse?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Kohärenzgefühl und der Prüfungsangst?

In der ersten und zweiten Erhebungsphase (WS 2016/17 und SoSe 2017) kamen sowohl papierbasierte als auch Online-Fragebögen zum Einsatz. Entscheidend dafür waren vor allem begrenzte ökonomische, zeitliche und personelle Ressourcen, aber auch rein pragmatische Aspekte, die z. B. auf die bereits existierenden und mehrmals erprobten Instrumente zurückzuführen waren (siehe Kap. 7.3).

Alle Untersuchungspersonen nahmen freiwillig an der Erhebung teil. Um die Motivation zu steigern, wurde die Teilnahme an eine Verlosung von Gutscheinen für die Mensa und einen Onlinebuchhandel geknüpft. Die Daten wurden anonym anhand eines Codes erhoben und ausgewertet (vgl. Tab. 10).

Tabelle 10: Kodierung der Fragebögen in der Studie

Personalisierung: Um Ihre Anonymität zu wahren und dennoch die Fragebögen im Laufe der Studie zuordnen zu können, bitte ich Sie, in den folgenden drei Schritten einen Identifikationscode zu erstellen:		
A 1) Bitte tragen Sie die ersten zwei Ziffern des Geburtsdatums Ihrer Mutter ein! (z. B. 24.02.1962 → 2 4).		
A 2) Bitte tragen Sie die ersten zwei Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter ein! (z. B. Maria → M A).		
A 3) Bitte tragen Sie die ersten zwei Ziffern Ihres eigenen Geburtsdatums ein! (z. B. 04.03.1987 → 0 4)		

Quelle: Eigene Darstellung

Die quantitative Erhebungsphase bezog sich auf zwei der drei Lehrveranstaltungen des Fachdidaktik-Moduls fünf im Bachelorstudiengang. Die erste Veranstaltung *Didaktik des haushaltsbezogenen Unterrichts* wird als erste fachdidaktische Lehrveranstaltung im Bachelorstudiengang in der Regel im dritten Fachsemester absolviert. Die zweite herangezogene Lehrveranstaltung *Gestaltung von Lehr- und Lernmöglichkeiten* schließt das fachdidaktische Modul ab und wird in der Regel im vierten Fachsemester absolviert. Im Anschluss wird laut Studienordnung das Modul mit der schriftlichen Ausarbeitung und Reflexion einer Unterrichtsreihe als Modulprüfung abgeschlossen.

Die Studierenden, die sich für die erste Veranstaltung eingeschrieben hatten, wurden eine Woche vor Beginn des Wintersemesters 2016/17 schriftlich (per E-Mail) über die Studie und ihre Ziele informiert. In der ersten Sitzung dieser Lehrveranstaltung fand ein persönliches Treffen zwischen Untersuchungsleiterin und Studierenden statt, in

dem sie erneut über die Studie informiert wurden und die Möglichkeit bekamen, individuelle Fragen oder Unklarheiten direkt zu klären. In der darauffolgenden Sitzung bekamen die Studierenden den ersten *Fragebogen zur Lebensorientierung* (SOC) (siehe Kap. 7.3.1) und eine Woche später den Fragebogen zu *Skalen sozialer Unterstützung* (siehe Kap. 7.3.2) per Link zugeschickt.

Zugleich wurden alle Unterstützungsangebote des LEKG aus dem Wintersemester 2016/17 evaluiert, die ergänzend zu den Lehrveranstaltungen als fakultative Angebote auf die Abschlussprüfung im Modul fünf vorbereiten sollten. Diese Evaluation hatte zum Ziel die tatsächliche Inanspruchnahme sozialer Ressourcen im Studienfach sowie die subjektive Zufriedenheit mit den Angeboten des LEKG zu erfassen.

Zu diesem Zweck wurden papierbasierte Feedbackbögen in der Studie eingesetzt (siehe Kap. 7.3.5 und 7.3.6). Die Studierenden wurden unmittelbar nach den durchgeführten Lernbegleitungsgesprächen und Tutorien gebeten, die Feedbackbögen auszufüllen und in den Briefkasten des LEKG einzuwerfen. Alle Feedbackbögen wurden auf die gleiche Weise wie in der ersten Erhebungsphase codiert (siehe Tab. 10), um eine spätere Zuordnung zu den Online-Fragebögen sicherzustellen.

Die zweite Erhebungsphase erfolgte im Sommersemester 2017 in der Lehrveranstaltung *Gestaltung von Lehr- und Lernmöglichkeiten*. In der ersten Sitzung der Veranstaltung wurden die Studierenden wiederum über die zweite Phase der Erhebung informiert und konnten individuelle Fragen klären. Anschließend wurde ihnen der erste *Fragebogen zum fachspezifischen Interesse* (FSI) per Link zugeschickt, mit dem die allgemeinen Motivationsmerkmale der Studierenden mit Bezug auf die fachlichen Inhalte erhoben werden sollten (siehe Kap. 7.3.3).

Die Nutzung der fakultativen Angebote des LEKG (individuelle Lernbegleitungsgespräche und fachdidaktisches Tutorium) sowie deren Bewertung wurden nach der gleichen Vorgehensweise wie im Wintersemester 2016/17 erhoben und anschließend anhand der Codierung (siehe Tab. 10) ausgewertet.

Drei Wochen vor der Abgabe der zu erbringenden schriftlichen Ausarbeitung für die Modulabschlussprüfung wurde der letzte *Fragebogen zur Prüfungsangst* (PAF) an die Studierenden verschickt, der die *Zuversicht*- und *Besorgniskomponente* bezüglich der Prüfungsleistung erfassen sollte (siehe Kap. 7.3.4).

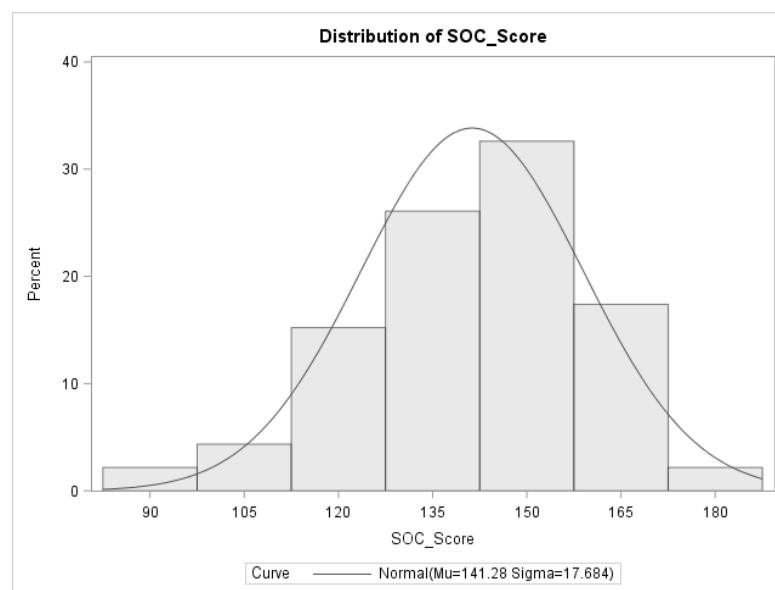
8.1 Quantitative Daten: Korrelationsanalyse

Ausgangspunkt der Untersuchung ist der Fragebogen zur Lebensorientierung von Antonovsky (Kap. 7.3.1), den die Studierenden (n=46) zu Beginn des Wintersemesters

2016/17 in der Lehrveranstaltung „Didaktik des haushaltsbezogenen Unterrichts“ online ausgefüllt hatten. Alle Bögen wurden nach dem gleichen Schema kodiert, um die spätere Zuordnung zu den befragten Studierenden sicherzustellen (siehe Kap. 9).

Nach der Auswertung wurden die Proband*innen nach der Höhe ihres Kohärenzgefühls in drei Gruppen mit hohem ($m = 159,0$, $SD = 8,9$), mittlerem ($m = 142,0$, $SD = 5,0$) und niedrigem SOC ($m = 123,1$, $SD = 11,7$) aufgeteilt (siehe Abb. 5).

Abbildung 5: Verteilung des SOC bei den Studierenden



Quelle: Eigene Berechnungen

Die Höhe des Kohärenzgefühls wurde anschließend mit den Ergebnissen aus den Fragebögen zu *Skalen sozialer Unterstützung (Bedürfnis nach sozialer Unterstützung, Wahrgenommene soziale Unterstützung und Suche nach sozialer Unterstützung)* sowie zur *Prüfungsangst* verglichen und auf mögliche Zusammenhänge untersucht.

Darüber hinaus wurde anhand der *Feedbackbögen zur individuellen Lernbegleitung* und zu den *fachdidaktischen Tutorien* die Zufriedenheit mit der sozialen Unterstützung im Studienfach (bezogen auf die Angebote des LEKG) deskriptiv erfasst und in Bezug zum SOC der Studierenden gesetzt.

Zur Berechnung möglicher Zusammenhänge wurde der *Korrelationskoeffizient (r)* von Bravais-Pearson gewählt. Dieser misst die Stärke des ungerichteten linearen Zusammenhangs zweier Variablen, die mindestens intervallskaliert sind (vgl. Bourier, 2008, S. 206). Da stets der Zusammenhang zwischen zwei Variablen untersucht wird, wird auch von einem *bivariaten Zusammenhang* gesprochen.

Der lineare Zusammenhang (*Kovarianz*) kann als positive oder gleichsinnige Korrelation und als negative oder gegenläufige Korrelation auftreten. Bei einer positiven Korrelation gehen hohe Ausprägungen der einen Variablen mit hohen Ausprägungen der zweiten Variablen einher. Bei einer negativen Korrelation ist der Zusammenhang zweier Variablen gegenläufig, d. h., hohe Werte der einen Variable gehen mit tiefen Werten der anderen Variable einher.

Der *Korrelationskoeffizient* kann ausschließlich Werte im Bereich zwischen -1 und +1 annehmen. Im Falle eines sehr starken Zusammenhangs nimmt r den Wert +1 oder -1 an. Je näher der Betrag von r bei 1 liegt, umso stärker ist der lineare Zusammenhang (vgl. Bourier, 2008, S. 212).

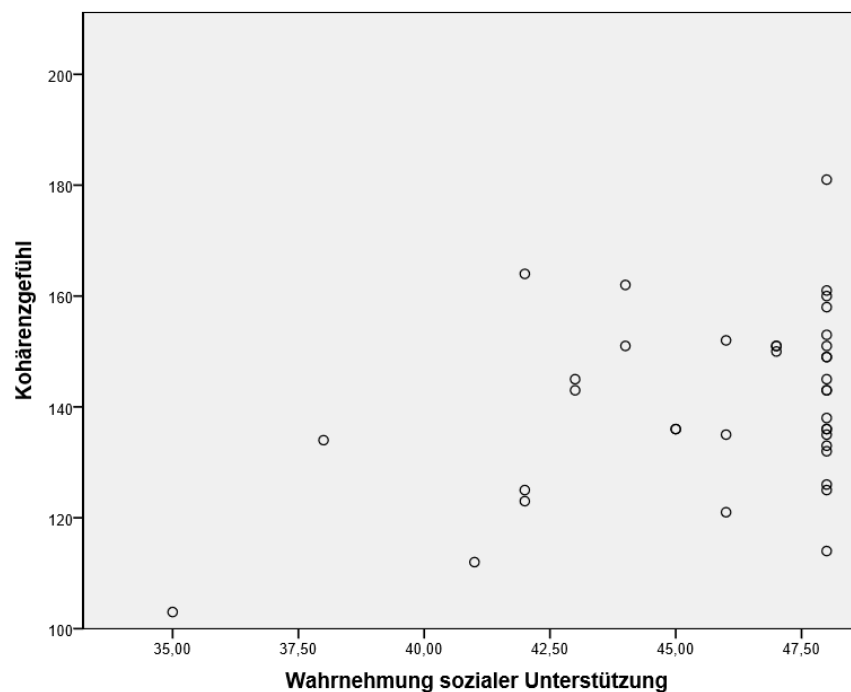
Der Signifikanztest wurde mit der Statistiksoftware *SPSS* durchgeführt. Die Mobilisierung sozialer Unterstützung sowie die Zufriedenheit mit der sozialen Unterstützung im Studienfach (mit Bezug auf die Angebote des LEKG) wurden anhand deskriptiver Statistiken berechnet. Alle an den Korrelationen beteiligten Variablen sind normalverteilt (siehe Anhang: statistische Berechnungen).

Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den Forschungsfragen des quantitativen Teils der Studie schriftlich und anhand der Streudiagramme dargestellt. Die Signifikanztests können der Tabelle im Anhang entnommen werden (siehe Anhang: statistische Berechnungen):

Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Kohärenzgefühl und der Wahrnehmung sozialer Unterstützung?

Dieser Zusammenhang konnte sich bestätigen ($(r_{38}) = 0,386$, $p = 0,017$). Der Zusammenhang ist positiv und mittelstark einzustufen.

Abbildung 6: Streudiagramm: Kohärenzgefühl und die Wahrnehmung sozialer Unterstützung

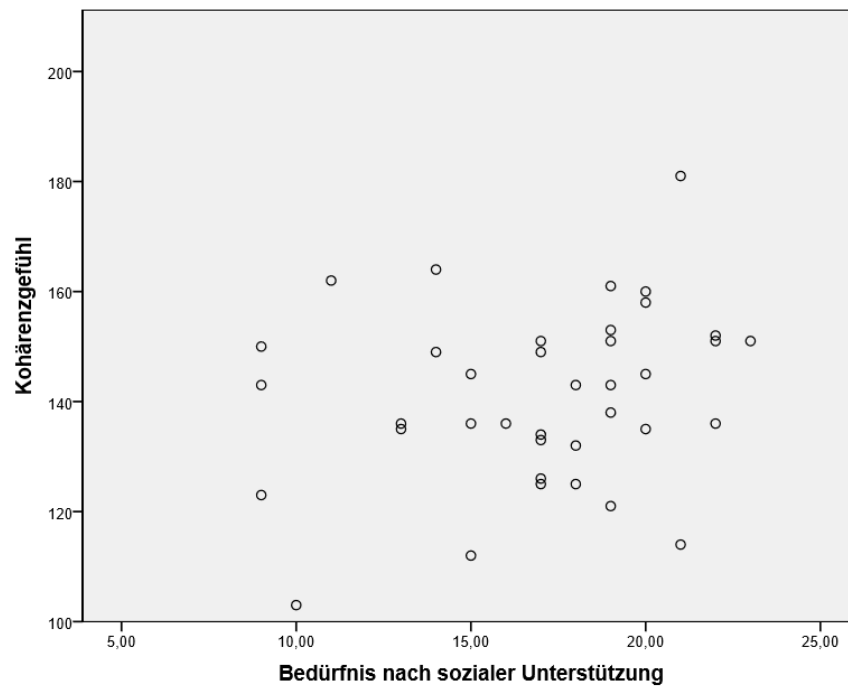


Quelle: Eigene Berechnungen

Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Kohärenzgefühl und dem Bedürfnis nach sozialer Unterstützung?

Der postulierte Zusammenhang konnte sich nicht bestätigen ($r_{38} = 0,232$, $p = 0,161$).

Abbildung 7: Streudiagramm: Kohärenzgefühl und das Bedürfnis nach sozialer Unterstützung



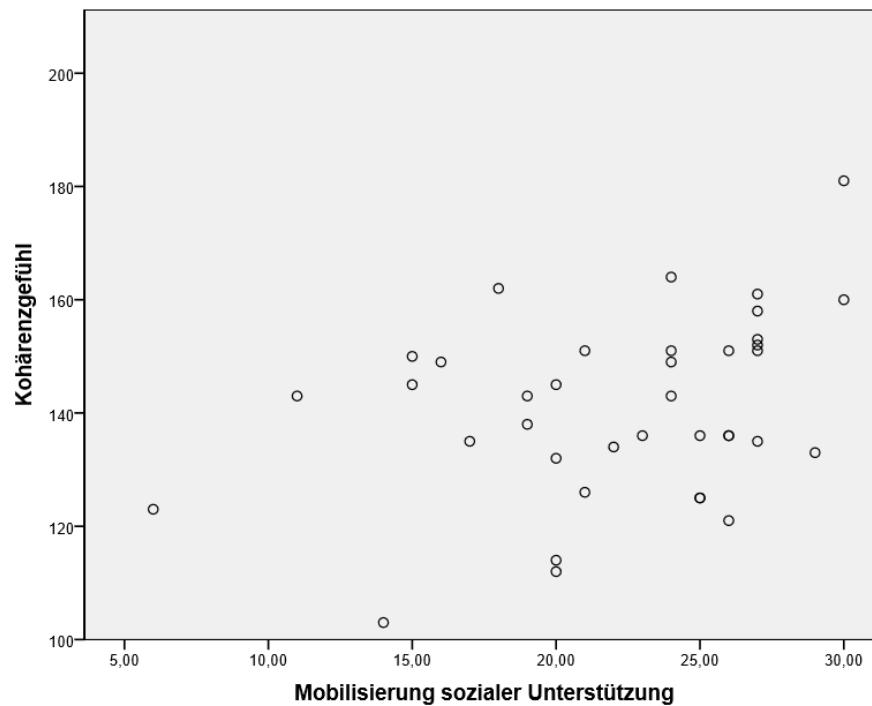
Quelle: Eigene Berechnungen

Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Kohärenzgefühl und der Mobilisierung sozialer Unterstützung?

Dieser postulierte Zusammenhang konnte sich bestätigen ($r(38) = 0,355$, $p = 0,029$).

Der Zusammenhang ist positiv und mittelstark einzustufen.

Abbildung 8: Streudiagramm: Kohärenzgefühl und die Mobilisierung sozialer Unterstützung

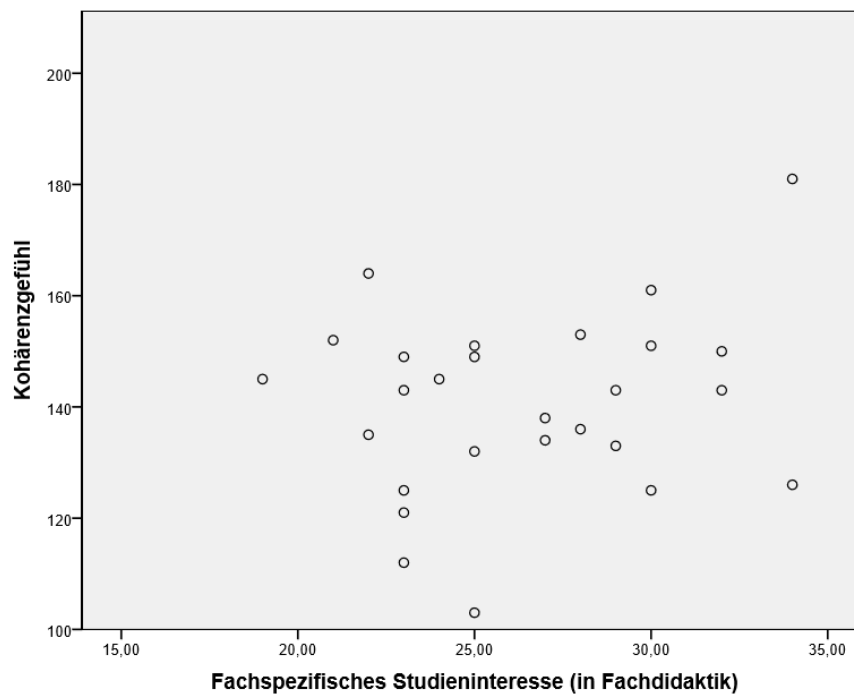


Quelle: Eigene Berechnungen

Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Kohärenzgefühl und dem fachspezifischen Studieninteresse (in Fachdidaktik)?

Ein Zusammenhang zwischen dem Kohärenzgefühl und dem fachspezifischen Interesse konnte sich nicht bestätigen ($r_{27} = 0,200$, $p = 0,317$).

Abbildung. 9: Streudiagramm: Kohärenzgefühl und das fachspezifische Studieninteresse



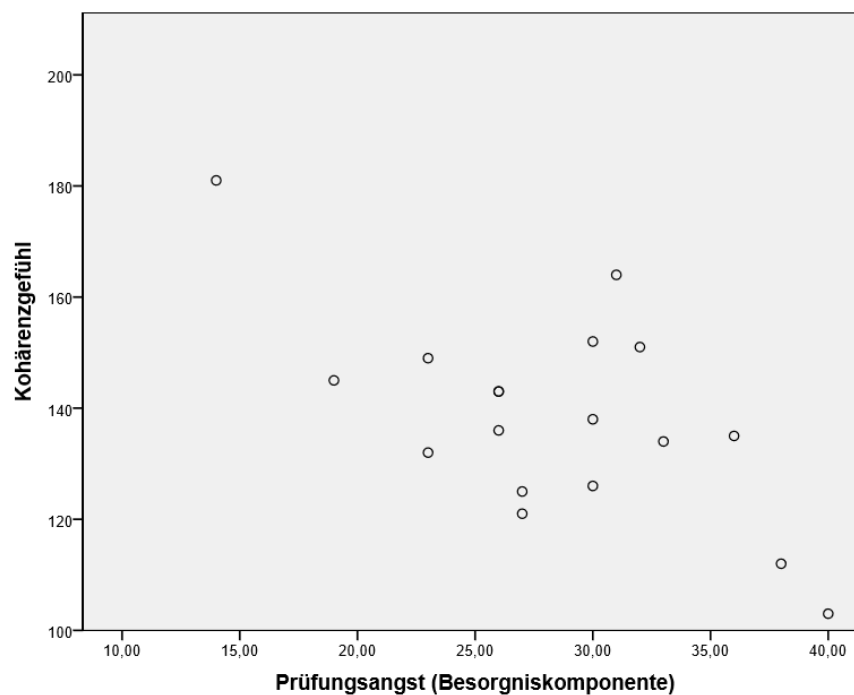
Quelle: Eigene Berechnungen

Gibt es einen Zusammenhang zwischen Kohärenzgefühl und der Prüfungsangst (Besorgniskomponente = PABes, Zuversichtskomponente = PAZuv)?

Besorgniskomponente = PABes

Der Zusammenhang zwischen dem Kohärenzgefühl und der PABes konnte sich bestätigen ($r(18) = -0,633$, $p = 0,005$). Der Korrelationseffekt kann hiermit als stark negativ eingestuft werden.

Abbildung 9: Streudiagramm: Kohärenzgefühl und die Prüfungsangst (Besorgniskomponente)

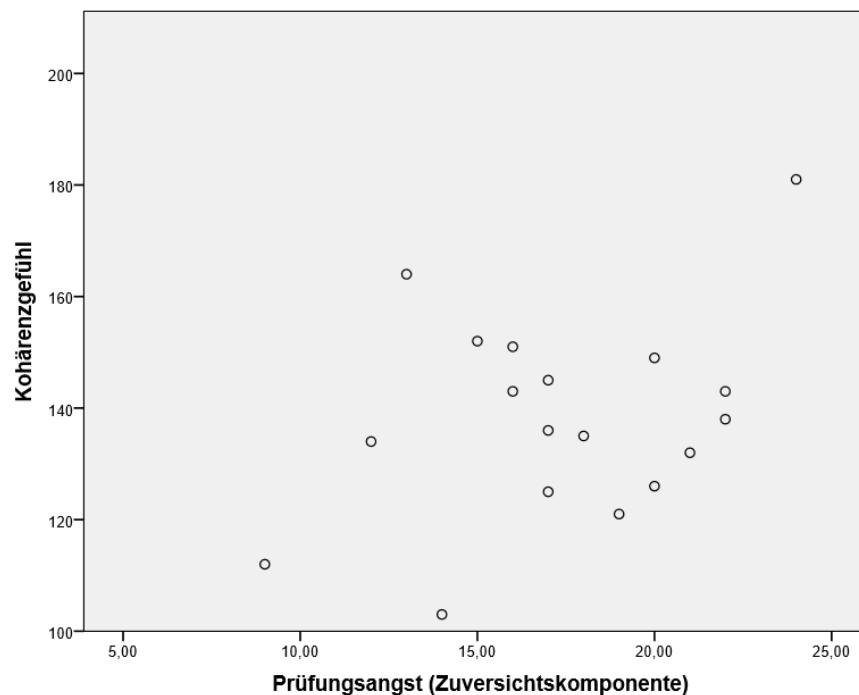


Quelle: Eigene Berechnungen

Zuversichtskomponente = PAZuv

Der Zusammenhang zwischen dem Kohärenzgefühl und der PAZuv konnte sich nicht bestätigen ($r(18) = -0,368$, $p = 0,134$).

Abbildung 10: Streudiagramm: Kohärenzgefühl und die Prüfungsangst (Zuversichtskomponente)



Quelle: Eigene Berechnungen

Bei der sozialen Unterstützung konnten sich somit verschiedene Komponenten dieser Unterstützung bestätigen, darunter *Wahrgenommene soziale Unterstützung* und *Suche nach sozialer Unterstützung*. Die Zusammenhänge sind niedrig bis mittelstark ausgeprägt. Das *Bedürfnis nach sozialer Unterstützung* sowie das *fachspezifische Studieninteresse* hingegen korrelieren nicht signifikant mit dem Kohärenzgefühl.

Zwischen Kohärenzgefühl und Prüfungsangst zeigte sich allerdings ein starker Effekt in der *Besorgniskomponente*. Die Sorge, die Prüfung nicht zu bestehen, scheint mit einem höheren Kohärenzwert abzunehmen.

Ein Zusammenhang zwischen Kohärenzgefühl und der *Zuversichtskomponente*, die Prüfung erfolgreich zu bestehen, konnte dagegen nicht aufgezeigt werden.

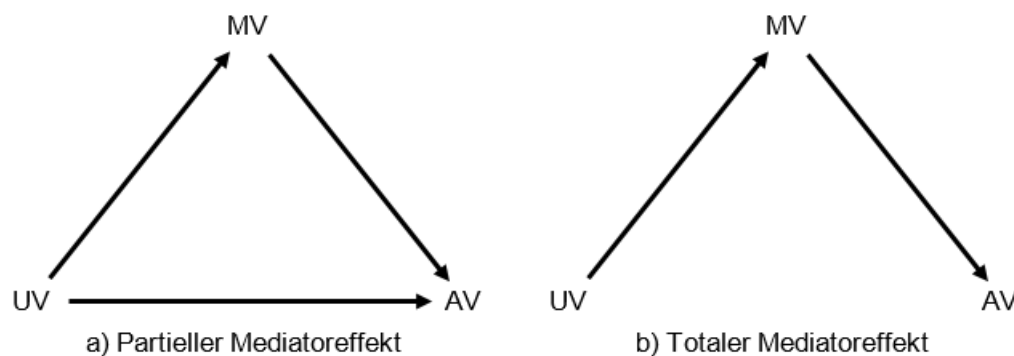
8.2 Multiple Regressionsanalyse mit Mediatorvariablen

Die Entscheidung über die zusätzliche Durchführung eines Mediationstests wurde nach der Korrelationsanalyse getroffen, die auf Zusammenhänge zwischen SOC und

Skalen Sozialer Unterstützung hingewiesen hatte. Aus Sicht der Forschungsfragen erschien es interessant zu überprüfen, ob die *Wahrgenommene soziale Unterstützung*, und die *Suche nach sozialer Unterstützung* als dritte Variablen (MV=Mediatorvariable) möglicherweise den Zusammenhang zwischen SOC (UV=Unabhängige Variable) und Prüfungsangst (Besorgniskomponente) (AV=Abhängige Variable) vermitteln.

In der Regressionsanalyse mit Mediatorvariablen wird zwischen einem *totalen Mediatoreffekt* und einem *partiellen Mediator-Effekt* unterschieden (Abb. 12).

Abbildung 11: Totaler und partieller Mediator-Effekt



Quelle: Nach Urban und Mayerl 2008, S. 303

Ein *totaler Mediator-Effekt* tritt dann auf, wenn der Effekt von UV auf AV gänzlich durch MV interveniert wird und kein direkter Effekt mehr zwischen UV und AV existiert. Von einem *partiellen Mediatoreffekt* wird dann gesprochen, wenn MV von UV und zugleich AV von MV beeinflusst werden, aber UV zudem auch einen direkten Effekt auf AV ausübt, der allerdings nicht durch MV interveniert wird (vgl. Urban und Mayerl, 2008, S. 303).

Der Weg von der unabhängigen Variable direkt zur abhängigen Variable wird als *direkter Effekt* bezeichnet. Der Weg von der unabhängigen Variable über den *Mediator* zur abhängigen Variable wird dagegen als *indirekter Effekt* genannt. Direkter und indirekter Effekt zusammen ergeben dann den *totalen Effekt*.

Bei einer *partiellen Mediation* gibt es somit einen *direkten* und *indirekten Effekt*, während bei der *vollständigen Mediation* ausschließlich ein *indirekter Effekt* über den *Mediator* ausgeübt wird (vgl. Regorz, 2018, S. 1).

Um zu überprüfen, ob der *indirekte Effekt* insgesamt signifikant ist, wird der *Sobel-Test* (vgl. Sobel, 1982) durchgeführt. Im Falle der Bestätigung lässt sich daraus ableiten,

dass der direkte Pfad durch die Kontrolle des Mediators reduziert wurde (vgl. Bühner und Ziegler, 2009, S. 694).

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Regressionsanalyse dargestellt:

a):

UV: SOC

MV: wahrgenommene soziale Unterstützung (WSU)

AV: Prüfungsangst Besorgniskomponente (PABes)

Sobel-Test: Test statistic: -2,01; $S_E = 0,04$; $p < 0,05$

Ergebnis: Partielle Mediation.

Tabelle 11: A: Ausgabe Regressionsanalyse, Koeffizienten

Modell	UV	AV	B	S _F	BETA	T	Sig.
Modell 1	SOC	PABes	-0,223	0,068	-0,633	-3,267	0,005
Modell 2	SOC	WSU	0,077	0,030	0,386	2,514	0,017
Modell 3	WSU	PABes	-1,014	0,315	-0,627	-3,218	0,005
Modell 4	SOC	PABes	-0,156	0,068	-0,442	-2,294	0,037
	WSU		-0,699	0,312	-0,432	-2,241	0,041

Quelle: Eigene Berechnungen

b)

UV: SOC

MV: Suche nach sozialer Unterstützung (SSU)

AV: Prüfungsangst Besorgniskomponente (PABes)

Sobel-Test: Test statistic: -0,03; $S_E = 0,04$; $p > 0,05$

Ergebnis: Keine Mediation, da weder Modell 3 noch Sobel-Test signifikant.

Tabelle 12: B: Ausgabe Regressionsanalyse, Koeffizienten

Modell	UV	AV	B	S _F	BETA	T	Sig.
Modell 1	SOC	PABes	-0,223	0,068	-0,633	-3,267	0,005
Modell 2	SOC	SSU	0,121	0,053	0,355	2,276	0,029
Modell 3	SSU	PABes	-0,122	0,307	-0,099	-0,397	0,696
Modell 4	SOC	PABes	-0,242	0,074	-0,686	-3,251	0,005
	SSU		0,182	0,260	0,148	0,700	0,495

Quelle: Eigene Berechnungen

d)

UV: SOC

MV: wahrgenommene soziale Unterstützung (WSU)

AV: Prüfungsangst Zuversichtskomponente (PAZuv)

Sobel-Test: Test statistic: 2,23; $S_E = 0,03$; $p < 0,05$

Ergebnis: Keine Mediation, da Modell 1 nicht signifikant.

Tabelle 13: C: Ausgabe Regressionsanalyse, Koeffizienten

Modell	UV	AV	B	S _F	BETA	T	Sig.
Modell 1	SOC	PAZuv	0,078	0,049	0,368	1,581	0,134
Modell 2	SOC	WSU	0,077	0,030	0,386	2,514	0,017
Modell 3	WSU	PAZuv	0,725	0,162	0,745	4,474	0,000
Modell 4	SOC	PAZuv	0,010	0,041	0,048	0,254	0,803
	WSU		0,704	0,186	0,724	3,785	0,002

Quelle: Eigene Berechnungen

e)

UV: SOC

MV: Suche nach sozialer Unterstützung (SSU)

AV: Prüfungsangst Zuversichtskomponente (PAZuv)

Sobel-Test: Test statistic: -0,72; $S_E = 0,02$; $p > 0,05$

Ergebnis: keine Mediation, da weder Modell 1, Modell 3 noch Sobel-Test signifikant.

Tabelle 14: D: Ausgabe Regressionsanalyse, Koeffizienten

Modell	UV	AV	B	S _F	BETA	T	Sig.
Modell 1	SOC	PAZuv	0,078	0,049	0,368	1,581	0,134
Modell 2	SOC	SSU	0,121	0,053	0,355	2,276	0,029
Modell 3	SSU	PAZuv	0,139	0,182	0,188	0,766	0,455
Modell 4	SOC	PAZuv	0,073	0,055	0,344	1,341	0,200
	SSU		0,048	0,190	0,064	0,250	0,806

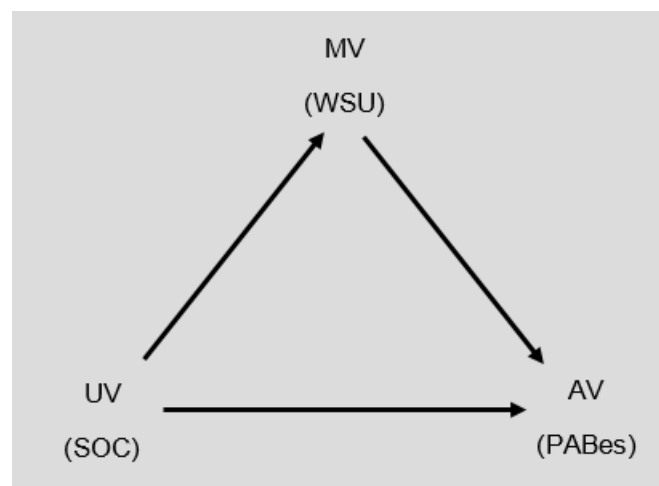
Quelle: Eigene Berechnungen

Die Regressionsanalyse hat ergeben, dass ausschließlich ein Effekt zwischen SOC (UV), WSU (MV) und PABes (AV) gemessen werden konnte.

Der Einfluss des SOC auf die Sorge, die Prüfung nicht zu bestehen (PABes) wird also teilweise durch die *Wahrgenommene soziale Unterstützung* vermittelt. Das bedeutet: Es gibt zum einen den direkten Einfluss des SOC auf die Sorge, die Prüfung nicht zu bestehen und zum anderen einen indirekten Einfluss, bei dem sich der SOC zunächst auf die *Wahrgenommene soziale Unterstützung* auswirkt, die wiederum einen Einfluss auf die Sorge nimmt, die Prüfung nicht zu bestehen.

Die folgende Abbildung veranschaulicht die partielle Mediation (Abb. 13).

Abbildung 12: Partielle Mediation



Quelle: Eigene Darstellung nach Urban und Mayerl 2008, S. 303

8.3 Deskriptive Datenanalyse

Vom Wintersemester 2016/17 bis Sommersemester 2017 wurden *Feedbackbögen zur individuellen Lernbegleitung* und zu den *fachdidaktischen Tutorien* des LEKG ausgewertet. Primär sollten dabei die Unterschiede in der Nutzung und Bewertung dieser Angebote durch Studierende in Abhängigkeit von der Höhe des SOC ermittelt werden. Dabei ging es vor allem um die Bewertung dieser Angebote im Hinblick auf die prozessbezogenen Kompetenzen der Tutor*innen, die sich u. a. in der Passung methodischer Vorgehensweisen zur Bearbeitung des Anliegens sowie der Motivationssteigerung zur Aufgabenbewältigung widerspiegeln. Die subjektive Zufriedenheit der Studierenden mit den Angeboten des LEKG sollte insbesondere im Grad der Zuversicht sichtbar werden, anvisierte Lern- und Leistungsanforderungen (die bevorstehende Prüfung im Modul fünf) erfolgreich zu bewältigen (siehe Kap. 9.2.5 und 9.2.6).

Zwei Fragen standen im Fokus der Analyse:

- **Gibt es Unterschiede in der Mobilisierung sozialer Unterstützung im Studienfach (durch die Inanspruchnahme der Angebote des LEKG)?**
- **Gibt es Unterschiede in der Bewertung der sozialen Unterstützung im Studienfach (bezogen auf die Angebote des LEKG)?**

Im Folgenden werden die Ergebnisse in Bezug auf die Nutzung und Bewertung der Angebote im LEKG anhand deskriptiver Daten (Häufigkeitsverteilungen) von Studierenden mit niedrigem ($m=123,1$, $SD=11,7$), mittlerem ($m=142,0$, $SD=5,0$) und hohem ($m=159,0$, $SD=8,9$) SOC dargestellt.

8.3.1 Nutzung der Angebote im LEKG

Im Wintersemester 2016/17 haben insgesamt acht der Befragten die individuellen Lernbegleitungsgespräche im LEKG in Anspruch genommen. Dabei verfügte die Hälfte der Befragten über ein hohes und die andere Hälfte über ein mittleres Kohärenzgefühl.

Am fachdidaktischen Lernbegleittutorium nahmen insgesamt sechs der befragten Studierenden teil: vier davon mit hohem und zwei mit mittlerem SOC.

Im Sommersemester 2017 wurden 22 individuelle Lernbegleitungsgespräche mit den Befragten durchgeführt. Dabei handelte es sich um zehn Studierende mit hohem, acht mit mittlerem SOC und vier mit niedrigem Kohärenzgefühl.

Das fachdidaktische Lernbegleittutorium im Sommersemester 2017 nahmen insgesamt 16 Studierende wahr, davon zehn mit hohem und sechs mit mittlerem Kohärenzgefühl.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Mobilisierung sozialer Unterstützung im LEKG im gesamten Erhebungszeitraum überwiegend durch Studierende mit hohem und mittlerem Kohärenzgefühl erfolgt ist. Darüber hinaus wurden die fakultativen Angebote des LEKG von den Studierenden überwiegend im Sommersemester in Anspruch genommen, obwohl die prüfungsvorbereitenden Tutorien bereits im Wintersemester begonnen hatten. Eine kontinuierliche Vorbereitung (vom Winter- bis einschließlich Sommersemester) auf die Prüfungsleistung im Modul fünf wurde ausschließlich bei einer geringen Anzahl der Studierenden mit hohem und mittlerem SOC verzeichnet.

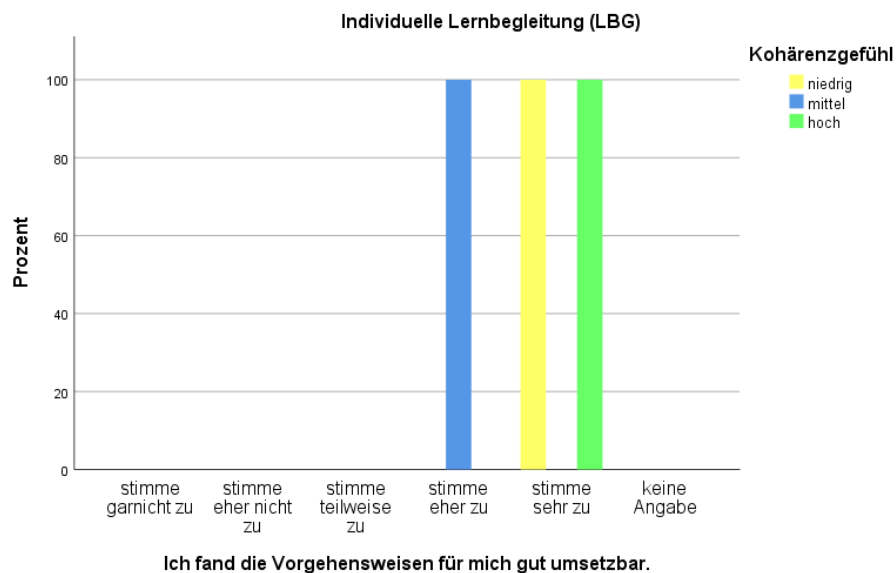
8.3.2 Bewertung der Lernbegleitungsgespräche

An den Lernbegleitungsgesprächen im LEKG zwischen Wintersemester 2016/18 und Sommersemester 2017 nahmen insgesamt 30 Studierende teil: vierzehn davon mit hohem, zwölf mit mittlerem und vier Studierende mit niedrigem SOC.

a) Auswahl von Methoden und Vorgehensweisen

Alle Studierenden mit hohem ($n=14$) und niedrigem SOC ($n=4$) SOC stimmen *sehr zu* und auch alle Studierenden ($n=12$) mit mittlerem SOC stimmen *eher zu*, dass die methodischen Vorgehensweisen im LBG für sie gut umsetzbar waren.

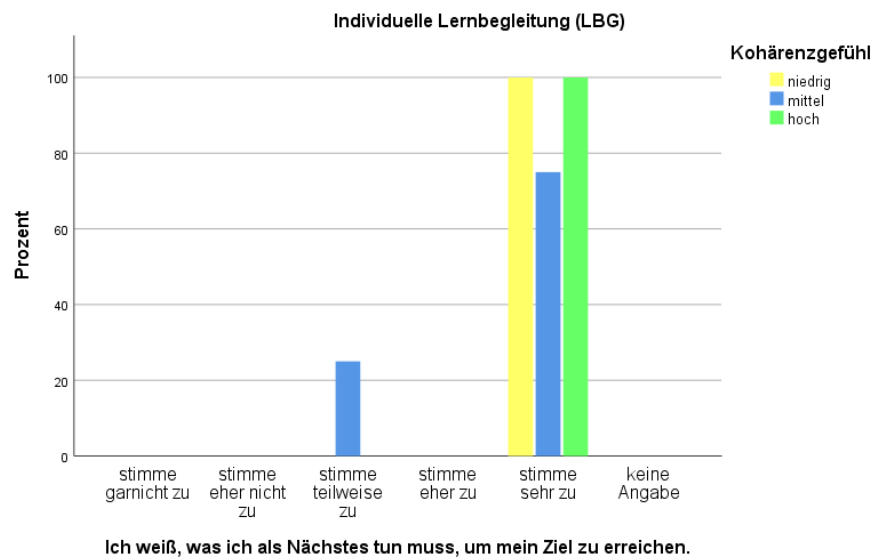
Abbildung 13: Evaluation der Methoden und Vorgehensweisen im LBG (WS 2016/17 und SoSe 2017)



Quelle: Eigene Berechnungen

Weiterhin gaben alle Studierenden mit hohem und niedrigem SOC an, genau zu wissen, was sie tun müssen, um ihre Ziele zu erreichen. 22 Prozent der Studierenden mit mittlerem SOC *stimmten teilweise zu* und die restlichen 78 Prozent *stimmten sehr zu*, dass sie wissen, was sie als Nächstes tun müssen, um ihre Ziele zu erreichen.

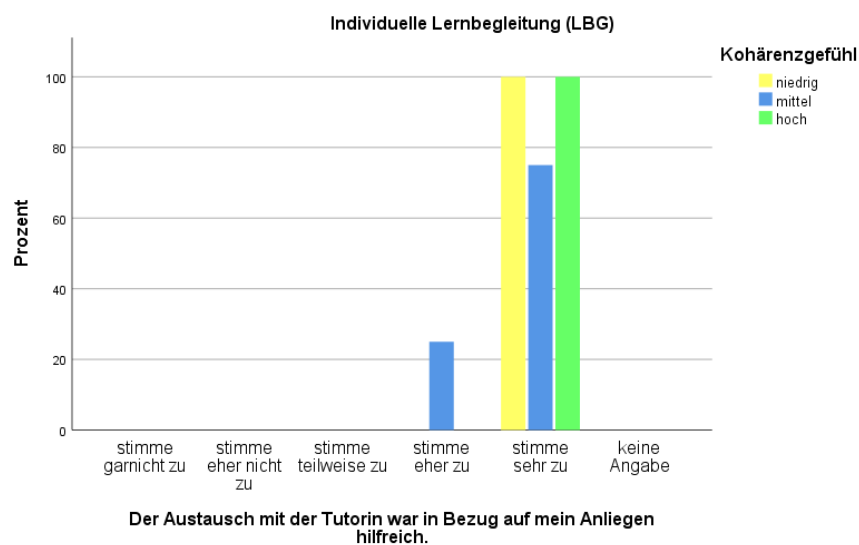
Abbildung 14: Evaluation des LBG hinsichtlich der Zuversicht bei der Zielerreichung (WS 2016/17 und SoSe 2017)



Quelle: Eigene Berechnungen

Den Austausch mit der/dem Tutor*in bewerteten alle Studierenden mit hohem und niedrigem SOC bezüglich ihrer Anliegen als *sehr* hilfreich. 22 Prozent der Studierenden mit mittlerem SOC bewerteten den Austausch als *eher* hilfreich und weitere 78 Prozent als *sehr* hilfreich in Bezug auf ihr Anliegen.

Abbildung 15: Evaluation des LBG hinsichtlich des persönlichen Nutzens bei der Prüfungsvorbereitung (WS 2016/17 und SoSe 2017)

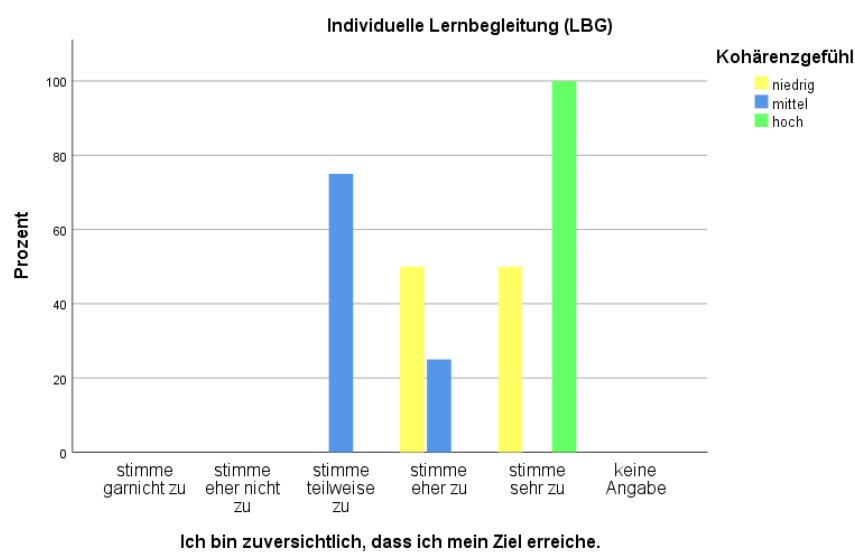


Quelle: Eigene Berechnungen

a) Steigerung der Motivation und Zuversicht

Alle Studierenden mit hohem SOC gaben an, *sehr* zuversichtlich zu sein, dass sie ihre Ziele erreichen. 50 Prozent der Studierenden mit niedrigem Kohärenzgefühl behaupten *sehr zuversichtlich* und weitere 50 Prozent *eher zuversichtlich* im Hinblick auf Erreichung ihrer Ziele zu sein. 22 Prozent der Studierenden mit mittlerem SOC *stimmten teilweise zu* und 78 Prozent dieser Studierenden *stimmten sehr zu*, bei der Erreichung ihrer Ziele zuversichtlich zu sein.

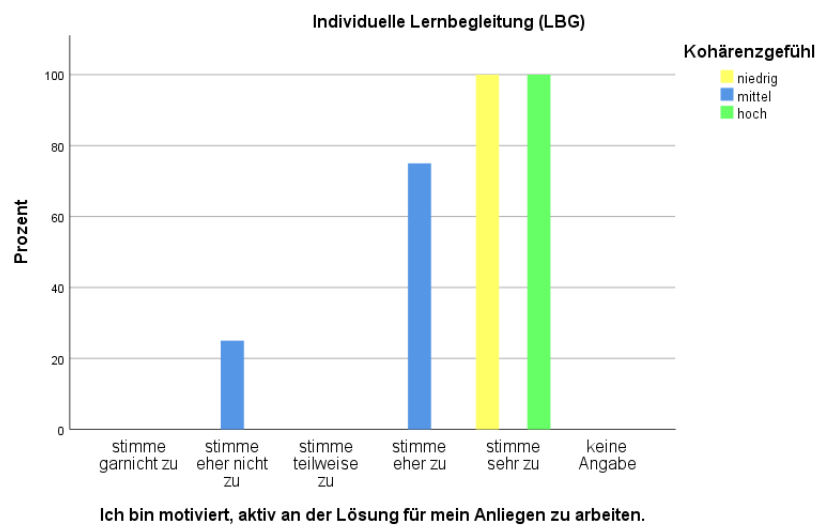
Abbildung 16: Evaluation des LBG hinsichtlich der Zuversicht bei der Zielerreichung von Studierenden mit hohem SOC (WS 2016/17 und SoSe 2017)



Quelle: Eigene Berechnungen

Alle Studierenden mit hohem und niedrigem SOC sahen sich als *sehr* motiviert, aktiv an der Lösung ihrer Anliegen zu arbeiten. 22 Prozent der Studierenden mit mittlerem SOC behaupteten *eher nicht* motiviert zu sein, aktiv an der Lösung ihrer Anliegen zu arbeiten. 78 Prozent der Studierenden mit mittlerem Kohärenzgefühl gaben an, *eher* motiviert zu sein, um aktiv an der Lösung ihrer Anliegen zu arbeiten.

Abbildung 17: Evaluation des LBG hinsichtlich der Motivation zur Zielerreichung von Studierenden mit hohem SOC (WS 2016/17 und SoSe 2017)



Quelle: Eigene Berechnungen

Resümierend kann festgehalten werden, dass beinahe alle Befragten nach eigener Wahrnehmung von der Inanspruchnahme der *individuellen Lernbegleitung* im LEKG profitieren. Die höchste Zufriedenheit mit den Angeboten weisen jedoch Studierende mit hohem und niedrigem SOC auf. Bei den Studierenden mit mittlerem Kohärenzgefühl zeigen sich hingegen geringe Differenzen in der Bewertung der *individuellen Lernbegleitung* im Hinblick auf die Steigerung der Motivation zur Auseinandersetzung mit prüfungsrelevanten Anforderungen. 22 Prozent dieser Studierenden zeigen sich diesbezüglich wenig motiviert.

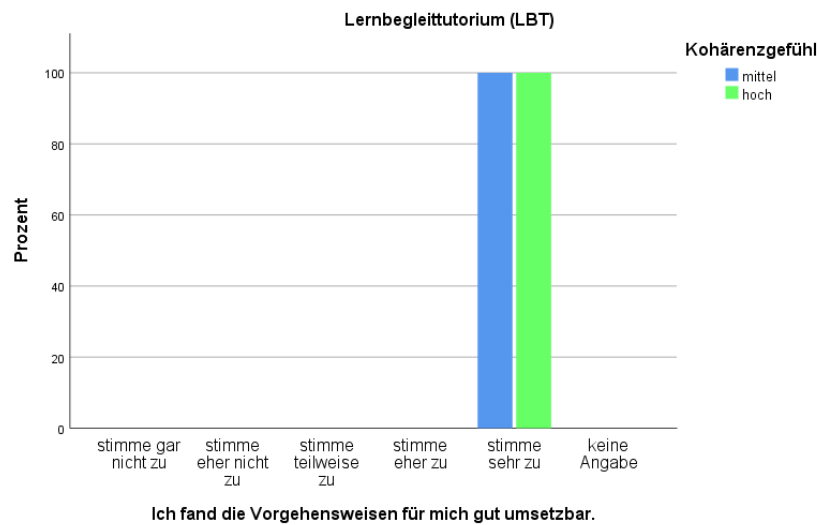
8.3.3 Bewertung der Lernbegleittutorien

An den Lernbegleittutorien im LEKG nahmen insgesamt 22 Studierende teil: davon vierzehn mit hohem und acht mit mittlerem SOC.

a) Auswahl an Methoden und Vorgehensweisen

Alle Studierenden mit hohem (n=14) und mittlerem (n=8) SOC bewerten die im LBT eingesetzten Methoden für sich als *sehr* gut umsetzbar und gaben an, dass die aufgezeigten Methoden ihnen bei der Konzeption von Unterrichtsentwürfen *sehr* helfen würden.

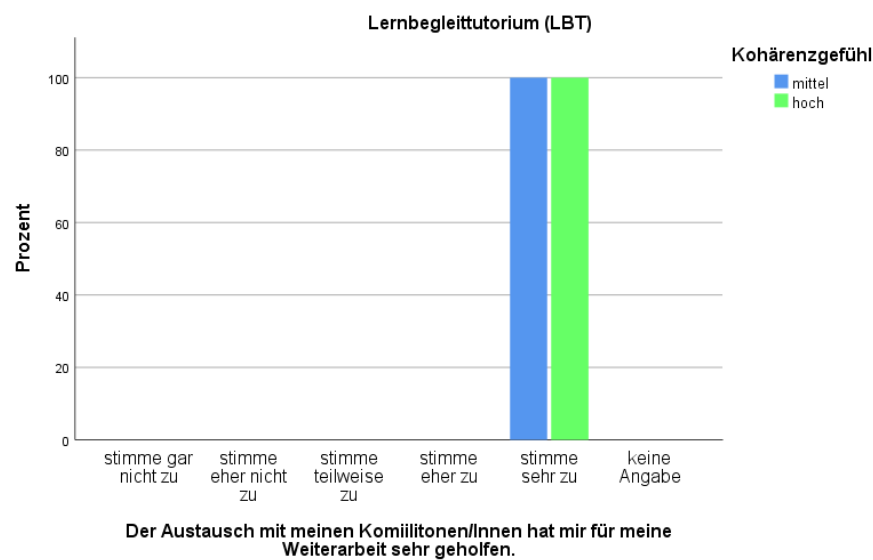
Abbildung 18: Evaluation der Methoden und Vorgehensweisen im LBT (WS 2016/17 und SoSe 2017)



Quelle: Eigene Berechnungen

Für die weitere Arbeit am Unterrichtsentwurf bewerten alle Studierenden mit hohem und mittlerem SOC den Austausch mit anderen Studierenden während des Tutoriums (Einsatz kooperativer Lernformen) als *sehr* hilfreich.

Abbildung 19: Evaluation kooperativer Lernformen im LBT (WS 2016/17 und SoSe 2017)



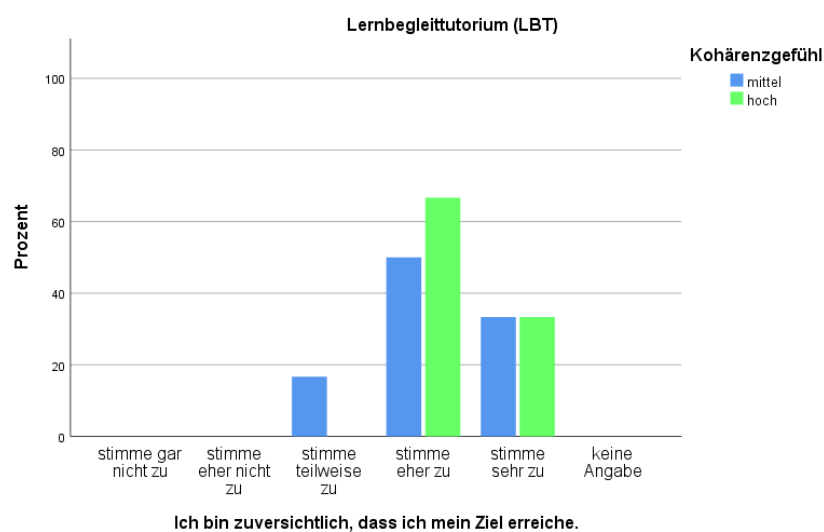
Quelle: Eigene Berechnungen

a) Steigerung der Motivation und Zuversicht

68 Prozent der Studierenden mit hohem SOC gaben an, *sehr* zuversichtlich zu sein, eigene Ziele erreichen zu können und 32 Prozent dieser Befragten behaupteten *eher* zuversichtlich in Bezug auf die Erreichung gesetzter Ziele zu sein.

Bei den Studierenden mit mittlerem SOC gaben 50 Prozent an, *eher* zuversichtlich hinsichtlich der Erreichung eigener Ziele zu sein. Weitere 18 Prozent zeigten sich dabei als *teilweise* und die restlichen 32 Prozent als *sehr* zuversichtlich.

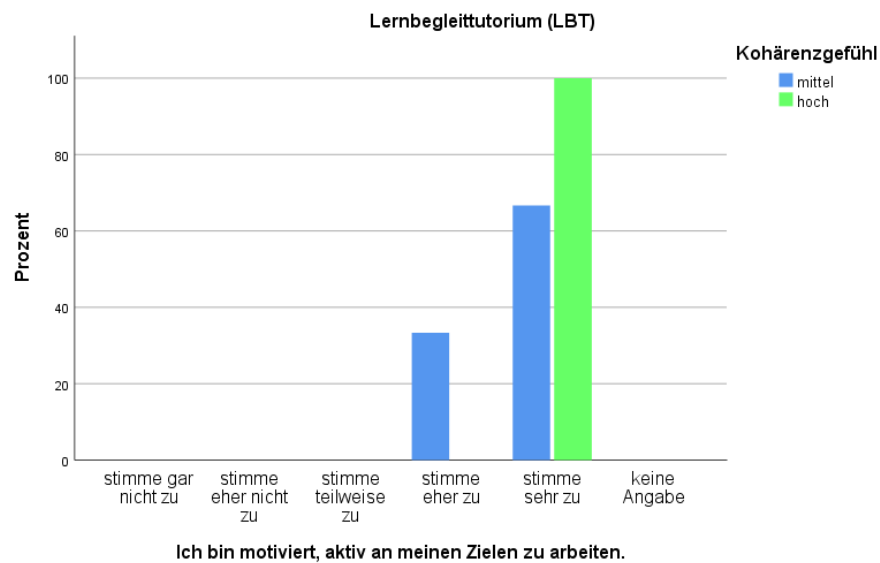
Abbildung 20: Evaluation des LBT hinsichtlich der Zuversicht bei der Zielerreichung von Studierenden mit hohem SOC (WS 2016/17 und SoSe 2017)



Quelle: Eigene Berechnungen

Alle Studierenden mit hohem SOC schätzten sich als *sehr* motiviert ein, aktiv an ihren Zielen zu arbeiten. 34 Prozent der Studierenden mit mittlerem Kohärenzgefühl gaben an, *eher* motiviert und die weiteren 66 Prozent gaben an *sehr* motiviert zu sein, aktiv an gesetzten Zielen zu arbeiten.

Abbildung 21: Evaluation des LBT hinsichtlich der Motivation zur Zielerreichung von Studierenden mit hohem SOC (WS 2016/17 und SoSe 2017)



Quelle: Eigene Berechnungen

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Bewertung der fachdidaktischen Tutorien hinsichtlich der methodischen Gestaltung durch Studierende mit hohem und mittlerem SOC gleichermaßen positiv ausfällt.

In Bezug auf die Steigerung der Zuversicht zur Erreichung eigener Ziele sowie hinsichtlich der Motivation zur aktiven Auseinandersetzung mit den Prüfungsinhalten zeigen hingegen Studierende mit hohem SOC eine höhere Zufriedenheit als Studierende mit mittlerem Kohärenzgefühl.

9 Qualitative Datenerhebung

Die dritte und letzte Erhebungsphase fand im Wintersemester 2017/18 nach der Abschlussprüfung im Modul fünf statt. Es handelte sich dabei um leitfadengestützte Interviews, die mit zehn Studierenden aus der ersten und zweiten Erhebungsphase durchgeführt worden sind. Alle Befragten aus der zweiten Erhebungsphase wurden schriftlich kontaktiert und gebeten, an den Interviews teilzunehmen. Um das Interesse zu steigern, wurde die Teilnahme an der Befragung mit Gutscheinen eines Online-Buchhandels vergütet. Auf die Anfrage haben sich elf Studierende zurückgemeldet, von denen zehn zum vereinbarten Termin erschienen sind. Die Interviews erfolgten retrospektiv als teilstandardisierte mündliche Befragungen.

Die Anwerbung der Studierenden für die Einzelinterviews erfolgte durch eine computergestützte schriftliche Anfrage. Unter Berücksichtigung zeitlicher und personaler Ressourcen für die Datenerhebung und -analyse wurden Interviews mit zehn Befragten durchgeführt.

Die Durchführung der Interviews fand im Oktober 2018 statt und dauerte pro Person ca. 15 Minuten. Vor Beginn des Interviews wurden die Befragten über den Anlass und die Ziele der Befragung aufgeklärt und gebeten, die Codierung vorzunehmen. Alle befragten Studierenden wurden nach dem gleichen Prinzip wie in der ersten und zweiten Erhebungsphase codiert (siehe Kap. 8). Die Einwilligung zu Tonaufnahmen- und Nutzungsrechten im Rahmen der Studie wurde von allen Interviewten vorab eingeholt. Diese schloss die Vereinbarung über die anonymisierte Nutzung wie auch die notwendige Sorgfalt bezüglich der Datensicherung mit ein. Die Interviews wurden durch die Untersuchungsleiterin selbst durchgeführt und fanden im Büro des Studienfachs statt, in dem für eine ungestörte Atmosphäre gesorgt wurde. Die Gespräche wurden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend wörtlich transkribiert.

Im Folgenden werden die einzelnen Schritte bei der Erstellung des Interviewleitfadens dargestellt.

9.1 Entwicklung des Interviewleitfadens

In der vorliegenden Studie soll die qualitative Untersuchung dazu dienen, durch offene Fragen zusätzliche Informationen über die individuellen Einstellungen der Studierenden zu belasteten Situationen, ihre Wahrnehmung von Lern- und Leistungsaufgaben im Studium sowie ihren situationsspezifischen Einsatz von Bewältigungsstrategien und -ressourcen zu gewinnen. Da gerade die Erfassung subjektiver Gedankenstränge

und individueller Bewältigungsmuster über rein quantitative Befragungen, d. h., ohne dabei die Subjekte selbst zu Wort kommen zu lassen, schwierig ist, sollten die Interviews hierzu eine komplementäre Funktion übernehmen (siehe dazu Kap. 8.2).

Vor der Konzeption des Interviewleitfadens wurden zunächst die Datenergebnisse der quantitativen Untersuchung in Bezug zum Problemfeld und zu den Forschungsfragen analysiert. Zum einen ging es hier um die Entscheidung, welche Fragestellungen vertiefend und zum anderen welche ergänzend untersucht werden sollten. Anhand eines Brainstormings wurden forschungsrelevante Aspekte gesammelt und anschließend zu Fragen gebündelt, die aus Sicht der forschenden Person für die Studie von besonderer Bedeutung waren. Dabei ließen sich drei thematische Schwerpunkte mit den dazu gehörigen Aspekten festmachen. Daraus wurden anschließend Fragen formuliert, die in den Leitfaden aufgenommen worden sind (Tab. 15).

Tabelle 15: Konzeption eines Interview-Leitfadens

Thematische Schwerpunkte und leitende Forschungsfragen	Zu vertiefende Aspekte in Interviews
<p>Kohärenzgefühl und Belastungsempfinden zu Studienbeginn:</p> <p>Gibt es Unterschiede in der Anpassung an das sozio-akademische System?</p> <p>Gibt es einen Zusammenhang zwischen Kohärenzgefühl und dem Belastungsempfinden hinsichtlich der Wahrnehmung von fachlichen Anforderungen?</p>	<p>Rollenwechsel von Schüler*in zu Student*in</p> <p>Auszug aus dem Elternhaus, Ortswechsel,</p> <p>Vorhandensein sozialer Kontakte,</p> <p>Bedürfnis nach sozialer Unterstützung,</p> <p>Selbstbild,</p> <p>Wahrnehmung sozialer Ressourcen,</p> <p>Wahrnehmung des Lernklimas im Fach,</p> <p>fachspezifisches Studieninteresse,</p> <p>Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen</p>
Unterstützende Fragen für den Leitfaden	
<p>Wie war für dich die Anpassung an die neue Situation als Student*in?</p> <p>Wie würdest du sie in Gefühlen beschreiben?</p> <p>Kannst du schon andere Studierende an der Uni?</p> <p>Hattest du bereits soziale Kontakte vor Ort? Hast du schnell Anschluss gefunden? Musstest du von Zuhause wegziehen?</p> <p>Wie war deine Vorstellung vom Fach Hauswirtschaft? Wie hast du die fachlichen Anforderungen im Studium wahrgenommen? Wie hast du die Arbeitsaufträge empfunden? Wie hast du die Atmosphäre</p>	

Thematische Schwerpunkte und leitende Forschungsfragen	Zu vertiefende Aspekte in Interviews
unter den Studierenden in den Lehrveranstaltungen wahrgenommen? Wie würdest du dich als Student*in im ersten Semester beschreiben?	
<p>Kohärenzgefühl und Belastungsempfinden gegen Ende des Bachelorstudiums:</p> <p>Gibt es einen Zusammenhang zwischen Kohärenzgefühl und dem Belastungsempfinden hinsichtlich der Wahrnehmung von fachlichen Anforderungen gegen Ende des Bachelorstudiums (5. Semester)?</p> <p>Gibt es einen Zusammenhang zwischen Kohärenzgefühl und der Befürchtung die anstehende Prüfungsleistung im Modul fünf nicht zu bewältigen?</p>	<p>Selbstbild,</p> <p>Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen im Fach,</p> <p>Wahrnehmung von Leistungsanforderungen im Modul fünf,</p> <p>Wahrnehmung des Lernklimas im Fach,</p> <p>fachspezifisches Studieninteresse,</p> <p>Wahrnehmung sozialer Ressourcen,</p> <p>Lern- und Arbeitsstörungen,</p> <p>Belastungsfaktoren,</p> <p>Umgang mit Belastung</p>
Unterstützende Fragen für den Leitfaden	
<p>Wie würdest du dich mit drei Eigenschaften beschreiben?</p> <p>Wie empfindest du das Studium in Hauswirtschaft aktuell?</p> <p>Wie empfindest du die aktuellen Anforderungen im Fach (hoch, mittel, niedrig)?</p> <p>Wie empfindest du den aktuellen Arbeitsaufwand im Fach (hoch, mittel, niedrig)?</p> <p>Wie empfindest du die Lern- und Leistungsanforderungen im Modul fünf?</p> <p>Wie schätzt du aktuell die Atmosphäre unter den Mitstudierenden ein?</p> <p>Wie empfindest du die Atmosphäre in den Lehrveranstaltungen?</p> <p>Gibt es etwas, was dich im Studium belastet?</p> <p>Falls „Ja“: Wie gehst du mit dieser Belastung um?</p> <p>Wie ist das speziell bei Prüfungen?</p>	
<p>3. Kohärenzgefühl und Bewältigungsverhalten bei Lern- und Leistungsaufgaben</p> <p>Gibt es Unterschiede beim Lern- und Arbeitsverhalten (Bewältigungsform, Lernstrategien, Lernformen, Lern- und Arbeitsstörungen) in Abhängigkeit zum Kohärenzgefühl?</p> <p>Gibt es einen Zusammenhang zwischen Kohärenzgefühl und dem Bedürfnis nach sozialer Unterstützung?</p>	<p>Bewältigungsverhalten in der Phase der Prüfungsvorbereitung,</p> <p>Lernstrategien,</p> <p>Lern- und Arbeitsformen,</p> <p>Bewältigungsformen,</p> <p>Bedürfnis nach sozialer Unterstützung im Studienfach,</p>

Thematische Schwerpunkte und leitende Forschungsfragen	Zu vertiefende Aspekte in Interviews
<p>Gibt es einen Zusammenhang zwischen Kohärenzgefühl und der Wahrnehmung sozialer Unterstützung?</p> <p>Gibt es einen Zusammenhang zwischen Kohärenzgefühl und der Mobilisierung sozialer Unterstützung im Studienfach?</p> <p>Gibt es Unterschiede beim Attributionsverhalten bezüglich der Prüfungsleistung?</p>	<p>Mobilisierung sozialer Unterstützung im Studienfach,</p> <p>Umgang mit Lern- und Arbeitsstörungen,</p> <p>Umgang mit Belastung,</p> <p>Attributionsverhalten bezüglich der Prüfungsleistung,</p> <p>Zufriedenheit mit der sozialen Unterstützung im Studienfach</p>
Unterstützende Fragen für den Leitfaden	
<p>Kannst du mir bitte erzählen, wie du dich normalerweise auf Prüfungen vorbereitest?</p> <p>Wie gehst du bei Prüfungsvorbereitungen vor?</p> <p>Welche Lernstrategien wendest du an?</p> <p>Was oder wer hilft dir besonders in dieser Phase?</p> <p>Was empfindest du als besonders unterstützend?</p> <p>Was empfindest du als wenig hilfreich?</p> <p>Bereitest du dich lieber allein oder mit anderen vor?</p> <p>Das Modul 5 in Fachdidaktik endet mit dem Verfassen eines Unterrichtsentwurfs als Prüfungsleistung. Hast du diese Prüfung bereits abgelegt?</p> <p>Bei: „Nein“: Könntest du mir bitte die Gründe nennen, warum du dich von der Prüfung abgemeldet hast?</p> <p>Bei: „Ja“: Könntest du mir beschreiben, wie diese Phase für dich war, in der du den Unterrichtsentwurf geschrieben hast?</p> <p>Wie hast du dich auf diese Prüfung vorbereitet?</p> <p>Was war in dieser Phase hilfreich?</p> <p>Was war in dieser Phase weniger hilfreich?</p> <p>Was hast du gedacht, als du das Prüfungsergebnis erfahren hast?</p> <p>Nenne mir bitte drei Emotionen als Reaktion auf das Prüfungsergebnis</p> <p>Was meinst du, woran hat das Prüfungsergebnis gelegen?</p>	

Quelle: Eigene Darstellung

Der Interview-Leitfaden wurde anhand einer Checkliste einer Überprüfung unterzogen. Dabei ging es u. a. um das Ausschließen suggestiver und wertender Fragen, von Wiederholungen, missverständlicher Formulierungen oder von Fragen, die Kenntnisse

der/des Befragten übersteigen (vgl. Bortz und Döring, 2006; Hopf, 2006; Dresing und Pehl, 2015). Nach der anschließenden Überarbeitung des Leitfadens wurde ein Probeinterview zur formalen Überprüfung mit zwei studentischen Hilfskräften durchgeführt. Das Probeinterview war vor allem im Hinblick auf die bessere Einschätzung der Interview-Zeitdauer sowie die Präzisierung der Fragen hilfreich, um mögliche Missverständnisse im Gesprächsverlauf zu vermeiden.

Die Endversion des Interviewleitfadens besteht aus fünf Abschnitten, von denen drei die zentralen Bereiche des Erkenntnisinteresses widerspiegeln. Der erste Abschnitt beinhaltet eine kurze Einführung in die Zielsetzung des Interviews. Die Studierenden werden anschließend gebeten, die Codierung vorzunehmen sowie die Einverständniserklärung über die Tonaufnahmen- und Nutzungsrechte abzugeben.

Im zweiten Abschnitt geht es um das individuelle Belastungsempfinden zu Beginn des Studiums. Der Fokus liegt hier auf der Adaption der Studierenden an das sozial-akademische System in der Phase der Spätadoleszenz und der damit einhergehenden psychischen Vulnerabilität, die möglicherweise (je nach der Höhe des Kohärenzgefühls) die Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen im Studium beeinflusst.

Der dritte Abschnitt des Leitfadens bezieht sich auf das aktuelle Belastungsempfinden im Studium und schließt die subjektiven Bewertungen von Lern- und Leistungsanforderungen (insbesondere im Modul fünf) sowie die Wahrnehmung sozialer Ressourcen im Studienfach mit ein.

Im dritten Teil des Leitfadens geht es wiederum um das Bewältigungsverhalten der Studierenden in Bezug auf die Lern- und Leistungsaufgaben. Dazu gehören u. a. unterschiedliche Lern- und Arbeitsformen, Lernstrategien und vor allem Mobilisierung sozialer Unterstützung im Studienfach sowie deren Bewertung durch Studierende.

Der letzte Abschnitt des Leitfadens besteht aus dem Einholen des Einverständnisses bzw. der Bereitschaft für ein weiteres Interview zu einem späteren Zeitpunkt sowie dem Dank für das gegebene Interview.

9.2 Transkription der Interviews

Mit einer Transkription (lat. Trans-scribere = umschreiben) ist das Übertragen einer gesprochenen Sprache (mithilfe einer Audio- oder Videoaufnahme) in eine schriftliche Form gemeint, damit sie als Basis für eine interpretative Auswertung dient (vgl. Kuckartz et al., 2007; Mayring, 2002).

In der vorliegenden Studie wurden die Interviews von einer Audioaufnahme wörtlich transkribiert, es fand also eine vollständige Texterfassung verbal erhobenen Materials statt (vgl. Mayring, 2002, S. 89). Der Fokus lag hier auf dem Inhalt des Gesprächs, deswegen wurde auf ein detailliertes Transkript in seiner Komplexität (z. B. auf Tonhöhenverläufe, Lautstärke, Sprechgeschwindigkeit, etc.) verzichtet.

Aus forschungspragmatischen Gründen wurde bewusst ein einfaches Transkriptionssystem nach Kuckartz et al. (2007, S. 27) gewählt, das den Fokus auf den Inhalt des Redebeitrags setzt.

Folgende Transkriptionsregeln wurden dabei befolgt:

- Es wurde wortwörtlich transkribiert, wobei vorhandene Dialekte möglichst wortgetreu ins Hochdeutsche übersetzt wurden.
- Wortverschleifungen wurden nicht transkribiert, sondern an das Schriftdeutsch angenähert. Die Satzform wurde (auch bei syntaktischen Fehlern) beibehalten.
- Wort- und Satzbrüche wurden geglättet oder ausgelassen und Wortdopplungen nur dann erfasst, wenn sie zur Betonung genutzt wurden: „Es hat mich sehr, sehr getroffen“.
- Sätze, denen die Vollendung fehlte, wurden erfasst und mit dem Abbruchzeichen/gekennzeichnet. Sprechüberlappungen wurden mit // versehen.
- Pausen wurden je nach Länge durch Auslassungspunkte in Klammern gekennzeichnet. Dabei galten (.) für ca. eine Sekunde, (..) für ca. zwei Sekunden und (...) für drei Sekunden. Bei längeren Pausen stand eine entsprechende Zahl in Klammern.
- Verständnissignale der gerade nicht sprechenden Person wie „mhm, aha, genau, ja“ etc. wurden nicht transkribiert, es sei denn diese wurden als Bejahung („mhm“) oder Verneinung („mhm“) gemeint und somit für die Interpretation wichtig.
- Wörter und Äußerungen, die besonders betont wurden, wurden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet.
- Jeder Sprechbeitrag wurde durch eigene Absätze gekennzeichnet.
- Unverständliche Wörter wurden mit (unv.) versehen und Vermutungen eines Wortlauts durch (?) gekennzeichnet.
- Emotionale nonverbale Äußerungen wie Lachen oder Seufzen wurden in Klammern eingefügt.
- Die interviewende Person wurde durch ein „I“ und die befragte Person durch ein „B“ gekennzeichnet und je nach Interviewnummer mit einer Zahl (z. B. B1, B2, etc.) versehen.

- Das Transkript wurde als Rich Text Format (.rtf-Datei) mit einer entsprechenden Dateibenennung (z. B. Interview1_SOC126) gespeichert.

Die folgende Abbildung veranschaulicht die angewendeten Transkriptionsregeln.

Abbildung 22: Auszug aus einem Transkript

I: Wie würdest du dich als Studentin damals im ersten Semester beschreiben? #00:03:50-9#

B4: Ja, wahrscheinlich ein bisschen überfordert, aber ich habe mich dann schnell wohl gefühlt und schnell mich halt überall informiert. Ich bin immer eine, die lieber vorher sich informiert und fleißig ist, als dass ich dann irgendwann dastehe und sage (..) oder dann sagt jemand: "die Frist ist abgelaufen". Deswegen, ja (...). Also, als sehr zielstrebige Studentin und ja, ich habe mich dann schnell (..) eingewöhnt, (..) angepasst. #00:04:50-5#

I: Und wie würdest du dich jetzt als Studentin beschreiben? #00:04:55-1#

B4: Jetzt auf jeden Fall hat sich schon einiges geändert. Also ich bin nicht mehr so überfordert mit allem. Ich nehme alles dann gelassener. Ich habe mir selbst einen Plan im Kopf gemacht, was ich jetzt machen muss, dass ich nicht alles dann auf einmal habe, sondern alles wirklich so (..) organisiert, strukturiert irgendwie und (..) ja, damit komme ich immer echt gut klar, muss ich sagen, also die ersten zwei Semester waren so schwierig, weil die Module halt auch größer vielleicht waren vom Umfang oder ich habe es einfach anders wahrgenommen, weil es einfach so viel war. Die waren wirklich anstrengender als das dritte, vierte, fünfte Semester, wo ich im Moment bin und ich fühle mich mega stressfrei, sage ich mal, wo ich mir immer normalerweise den Kopf mache und (..) total, total, ja mir immer Sorgen mache und jetzt so (..) passt das einfach so. #00:05:50-0#

Quelle: Eigene Darstellung

Die einzelnen Interviews wurden mit der *f4transkript* Software transkribiert und anschließend in die *f4analyse* Software übertragen und analysiert.

9.3 Qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode

Die Auswertung der problemzentrierten Interviews erfolgte mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2016) und Kuckartz (2018). Grundgedanke der qualitativen Inhaltsanalyse ist „[...] Texte systematisch [zu] analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet“ (Mayring 2016, S. 114). Für die folgende Studie wurde eine Kombination aus der *inhaltlich strukturierenden* und *evaluativ qualitativen Inhaltsanalyse* gewählt, die sich stark an Kuckartz orientiert (2018).

Bei der inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse geht es primär darum „[...] *am Material ausgewählte inhaltliche Aspekte zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben* [...]“ (Schreier, 2014, S. 5). Zentral dabei ist die Bildung von Kategorien, die das Material thematisch ordnen und somit eine strukturierte Vorgehensweise erlauben (vgl. Mayring, 2015; Kuckartz, 2018).

Die *evaluative Inhaltsanalyse* beinhaltet – formal betrachtet – die gleichen Hauptphasen wie die *inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse*, unterscheidet sich allerdings in der Art der Kategorienbildung. Während die *inhaltlich-strukturierende Inhaltsanalyse* sich an die thematische Strukturierung und Beschreibung des Materials hält, geht es bei der *evaluativen Inhaltsanalyse* um die Generierung von Kategorien, die eine Einschätzung oder Bewertung des Materials in den festgelegten Dimensionen seitens der forschenden Person erlauben (vgl. Schreier, 2014, S. 8). Dies geschieht durch die Festlegung der Ausprägung von Einschätzungsdimensionen (Skalierung), die z. B. eine bessere Vergleichbarkeit von Einstellungen zu bestimmten Sachverhalten ermöglichen (z. B. „positiv“, „negativ“, „ambivalent“, „neutral“).

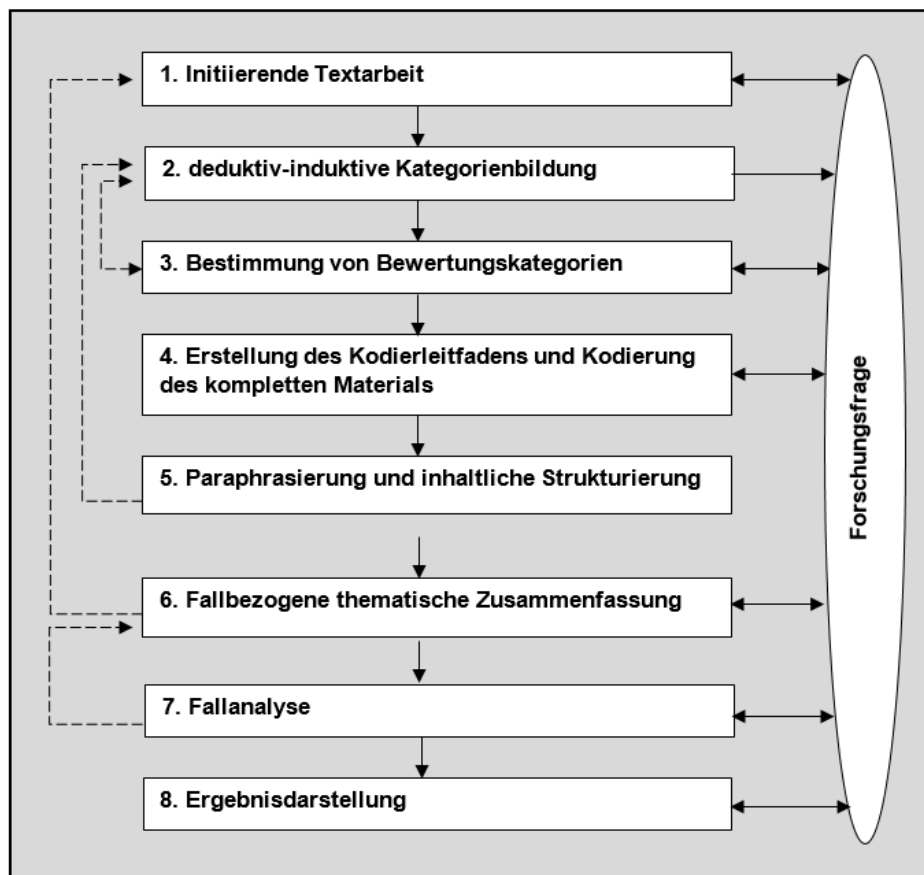
Da im Zentrum der Studie die individuellen Muster in den Einstellungen zu Lern- und Leistungsaufgaben und im Belastungsempfinden der Studierenden mit unterschiedlichem Kohärenzgefühl standen, erschien aus Sicht der forschenden Person die Hinzuziehung von Bewertungskategorien für ausgewählte Dimensionen sinnvoll.

Laut Kuckartz (2018) und Schreier (2014) kann die evaluative Inhaltsanalyse auf der *inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse* gut aufbauen, indem zunächst Themen oder Dimensionen identifiziert und festgelegt werden (*inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse*) und im weiteren Verlauf *bewertende* Kategorien für ausgewählte Dimensionen hinzugefügt werden (*evaluative Inhaltsanalyse*).

Die *inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse* leistet somit eine Art „Vorarbeit“ für den evaluativen Teil, indem sie das Material inhaltlich vorstrukturiert und für die vertiefte Einzelfallanalyse aufbereitet.

Die Abbildung 24 zeigt die einzelnen Schritte bei der Auswertung des Materials. Die Reihenfolge der Schritte im folgenden Ablaufmodell wurde an das Forschungsprojekt angepasst.

Abbildung 23: Das Ablaufmodell der inhaltlich-strukturierenden und evaluativen Inhaltsanalyse in der Studie



Quelle: Eigene Darstellung in Anlehnung an Kuckartz, 2018, S. 100 und 125

Im Folgenden werden die einzelnen Schritte im Ablaufmodell explizit dargestellt.

9.3.1 Initiierende Textarbeit

Die intensive Auseinandersetzung mit dem transkribierten Material wird *initiierende Textarbeit* genannt. Das Ziel dieser ersten Auswertungsphase besteht darin, ein erstes Grundverständnis des Textes vor dem Hintergrund der Forschungsfragen zu gewinnen (vgl. Kuckartz, 2018, S. 56)

Diese erste Auswertungsphase bestand in dem sorgfältigen Lesen des Materials und einer intensiven Befassung mit seinen Inhalten. Dabei wurde die sprachliche und formale Seite des Textmaterials (z. B. Auffälligkeiten in der Wortwahl, Gedankenbrüche, etc.) ebenfalls berücksichtigt. Wichtige Bemerkungen und Textpassagen wurden vor allem in Form von *Memos* in der *F4analyse* Software festgehalten. Unter *Memos* werden nach Kuckartz (2018) Gedanken, Ideen, Vermutungen und Hypothesen verstanden, die während des Analyseprozesses von der forschenden Person festgehalten werden. Dazu gehören sowohl kurze Notizen als auch reflektierte inhaltliche Vermerke,

die wichtige Informationen für die vertiefte Analyse liefern können (Abb. 25) (vgl. Kuckartz, 2018, S. 58)

Abbildung 24: Auszug aus dem Interview 2: Textkommentare und Memos

Interview2_SOC153

Code: 13SU03
 Datum: 07.12.2017
 Alter: 22

Memos (2)

Abbruch des Erststudiums: dadurch ist ihr der Studienanfang im Fach Hauswirtschaft nicht so schwergefallen, da sie sich schon in den universitären Strukturen gut ausgekannt hat.

„Mir fiel es sehr leicht mich in diese universitären Prozesse irgendwie einzuarbeiten.

Also ich hatte halt viele (..) Freunde oder so, denen es immer super schwerfiel, irgendwie einen Stundenplan zu erstellen, oder so, weil die halt im ersten Semester dann immer irgendwelche Freunde gefragt haben und für mich war es relativ leicht, weil ich mich da von Anfang an irgendwie selber „reinfuchsen“ musste und deswegen, (..) nee. Ich habe mich von Anfang an sehr wohl hier gefühlt, hatte auch nicht große Probleme hier irgendwie reinzukommen oder mit dem Stundenplan, oder (..). Ja, so (..). Das war erstmals so die Anfangszeit.“ (Memo in: Interview2_SOC153, Absatz 4)

Hoher, selbsterzeugter Zeit- und Leistungsdruck zu Studienbeginn

„So, okay, ich habe jetzt ein Semester quasi umsonst studiert und (..) dachte dann: Ja, okay, bisher lief es eigentlich ganz gut, also möchte ich ungerne noch ein Semester dranhängen und habe mir dann vorgenommen, das (Studium) in der Regelstudienzeit insgesamt trotzdem durchzuziehen und (..) ja, dann schnell angefangen sehr viele Sachen vorzuziehen. Also letztendlich habe ich zu viele Sachen vorgezogen, dass ich sogar noch ein Semester früher fertig bin nach den Kursen (..).“ (Memo in: Interview2_SOC153, Absatz 19)

Quelle: Eigene Darstellung

Nach dem systematischen Durcharbeiten des Textes erfolgte eine kurze, stichwortartige Zusammenfassung der Fälle, die erste Informationen über die Charakteristika der Einzelfälle lieferte. Diese Komprimierung des Textmaterials sollte aus der Perspektive der Forschungsfragen gezielt zentrale Aspekte des Falls festhalten, ohne den Text weitgehend zu interpretieren. Die folgende Tabelle zeigt die stichwortartige Fallzusammenfassung für ein Interview aus der Studie.

Tabelle 16: Stichwortartige Zusammenfassung des Interviews 5

Interview 5 (B5_SOC 103, weiblich, 23 Jahre alt, Migrationshintergrund)
Negative Erfahrungen aus der Schule
Abbruch des Erststudiums durch mentale Überforderung
empfand den Studienbeginn als schwierig
findet das Fach Hauswirtschaft inhaltlich interessant und gesellschaftsrelevant

Interview 5 (B5_SOC 103, weiblich, 23 Jahre alt, Migrationshintergrund)
kann sich schwer zum Lernen zwingen
fängt eine Woche vor der Prüfung an, sich das Material anzuschauen
bewertet die aktuellen Anforderungen im Fach als zu hoch
hat Angst vor schlechter Beurteilung durch Dozierende
lernt immer alleine
kennt keine Leute aus dem Fach, die Lerngruppen bilden
wünscht sich mehr Hinweise zu den Prüfungen von den Dozierenden
Aktuell weniger motiviert im Fach als zu Studienbeginn durch die vielen Leistungsanforderungen
befürchtet die kommenden Prüfungsleistungen

Quelle: Eigene Darstellung

9.3.2 Deduktiv-induktive Kategorienbildung

Die zweite Phase im Auswertungsprozess bestand in der Entwicklung von Kategorien, die das gesamte Datenmaterial thematisch strukturieren, um eine bessere Vergleichbarkeit der Fälle zu gewährleisten. Auf Basis des konzeptionellen Rahmens wurde eine Mischform aus deduktiv-induktiver Kategorienbildung gewählt. Im ersten Schritt wurden deduktiv aus dem theoretischen Bezugsrahmen und den Forschungsfragen zentrale Hauptkategorien hergeleitet (Tab. 17).

Tabelle 17: Deduktive Kategorienbildung

Hauptkategorien	Präzisierung
Adaption an das sozial-akademische System	Hier geht es um die strukturell-organisatorische und sozial-emotionale Anpassung der Studierenden an das akademische System vor dem Hintergrund spätadoleszenter Entwicklungsaufgaben (Auszug aus dem Elternhaus, Verlust bisheriger sozialer Kontakte, Forderung der Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme, etc.).
Fachspezifische Adaption	Diese Kategorie bezieht sich auf die Vorstellung vom Fach, das fachspezifische Interesse und die Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen zu Beginn des Studiums.
Belastung im Studium	Hier geht es zum einen um diejenigen Faktoren, die das Belastungsempfinden der Studierenden im Studium beeinträchtigen, und zum anderen um den Umgang mit diesen Belastungsfaktoren. Dabei gilt der besondere Fokus den Lern- und Leistungsanforderungen im Fach Hauswirtschaft.

Hauptkategorien	Präzisierung
Bewältigungsverhalten bei Lern- und Leistungsanforderungen	Der thematische Schwerpunkt liegt hier auf den Präferenzen in den Lern- und Arbeitsformen, den Lernstrategien, dem Zeitmanagement und vor allem auf der Mobilisierung sozialer Unterstützung im eigenen Studienfach.
Soziale Ressourcen bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen	Bei dieser Kategorie stehen vor allem das Bedürfnis nach sozialer Unterstützung, die Wahrnehmung sozialer Unterstützung bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen sowie die Zufriedenheit mit der sozialen Unterstützung im Studienfach Hauswirtschaft im Fokus.

Quelle: Eigene Darstellung

Diese grobe Kategorisierung bildete den Ausgangspunkt für die Entwicklung von Unterkategorien, die im Laufe der intensiven Befassung mit dem Datenmaterial präzisiert, modifiziert und differenziert wurden. Die induktiv am Material vorgenommene Verfeinerung oder Ausdifferenzierung der Kategorien wurde durch den explorativen Charakter der Studie bestimmt, in der nach dem *iterativ-heuristischem Ansatz* vorgegangen wurde (vgl. Kubicek, 1977). Dieser legt eine grundsätzliche Offenheit dem Datenmaterial gegenüber nahe (siehe dazu Kap. 8.1).

Tabelle 18: Induktive Kategorienbildung

Hauptkategorien	Unterkategorien
Adaption an das sozial-akademische System	strukturell-organisatorische Adaption
	Sozial-emotionale Adaption
Fachbezogene Adaption	Fachvorstellung
	Fachspezifisches Studieninteresse
	Lernklima
	Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen
	Selbstwahrnehmung als Student*in
Belastung im Studium	Belastungsfaktoren
	Umgang mit Belastung
Bewältigungsverhalten bei Lern- und Leistungsanforderungen	Lernstrategien
	Lern- und Arbeitsformen
	Lern- und Arbeitsstörungen
	Mobilisierung sozialer Unterstützung

Hauptkategorien	Unterkategorien
	Attributionsverhalten
Soziale Ressourcen bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen	Bedürfnis nach sozialer Unterstützung
	Wahrnehmung sozialer Unterstützung
	Zufriedenheit mit der sozialen Unterstützung im Studienfach

Quelle: Eigene Darstellung

Durch die inhaltlich-strukturierende qualitative Inhaltsanalyse konnte mithilfe von Haupt- und Unterkategorien eine inhaltliche Strukturierung des Materials vorgenommen werden, die zur besseren Vergleichbarkeit der Daten und somit auch zur Nachvollziehbarkeit der Analyse beiträgt.

9.3.3 Bestimmung von Bewertungskategorien

Da in der Studie das Kohärenzgefühl als persönliche Ressource bei der Wahrnehmung und Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen angenommen wird (vgl. Kap. 6) und somit individuelle Wahrnehmungsmuster der Studierenden für die Erkenntnisgewinnung eine entscheidende Rolle spielen, wurden für ausgewählte thematische Dimensionen Bewertungskategorien bestimmt. Diese sollten Aufschlüsse über die Unterschiede in der Bewertung von Lern- und Leistungsanforderungen und den Umgang mit ihnen (Bewältigungsstrategien und Ressourcen) geben. Darüber hinaus sollte das fachspezifische Studieninteresse der Studierenden im Studienfach differenzierter betrachtet werden, da es an Emotionen gekoppelt ist, die wiederum durch individuelle Bewertungen hervorgerufen werden.

Mithilfe dieser bewertenden Kategorien wurden das subjektive Belastungsempfinden der Studierenden hinsichtlich der Lern- und Leistungsanforderungen sowie ihr Bewältigungsverhalten analysiert.

Die festgelegten Bewertungskategorien bauen auf den thematischen Kategorien auf und wurden für folgende Unterkategorien bestimmt (Tab. 19).

Tabelle 19: Die Festlegung der ausgewählten Unterkategorien zu Bewertungskategorien

Unterkategorien als Bewertungskategorie
Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen im Fach Hauswirtschaft: <ul style="list-style-type: none"> – zu Beginn des Studiums – gegen Ende des Bachelorstudiums – in Bezug auf das Modul fünf in der Fachdidaktik
Wahrnehmung sozialer Ressourcen bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen <ul style="list-style-type: none"> – in der Phase der Prüfungsvorbereitung (Modul fünf)
Mobilisierung sozialer Ressourcen bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen <ul style="list-style-type: none"> – in der Phase der Prüfungsvorbereitung (Modul fünf)
Fachspezifisches Studieninteresse <ul style="list-style-type: none"> – zu Beginn des Studiums – gegen Ende des Bachelorstudiums

Quelle: Eigene Darstellung

Im nächsten Schritt wurden Ausprägungen für die gewählten Bewertungskategorien festgelegt. Für die Kategorie *Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen* war es relevant zu erfahren, ob diese aus Sicht der Studierenden als *überfordernd*, *unterfordernd* oder *angemessen* eingeschätzt werden, um die Rückschlüsse auf das individuelle Belastungsempfinden zu ziehen.

Für die Kategorien *Wahrnehmung sozialer Ressourcen* und *Mobilisierung sozialer Ressourcen* sollten anhand der Ordinalskalen (*hoch*, *gering*, *partiell*) der Ausprägungsgrad in der Wahrnehmung und der Häufigkeitsgrad bei der Inanspruchnahme dieser Ressourcen im Studienfach ermittelt werden.

Bezogen auf die Kategorie *Fachspezifisches Studieninteresse* ging es darum, die Höhe der *emotionalen* (mit positiven Gefühlen wie Freude verbunden) und *wertbezogenen* (im Sinne persönlicher Bedeutsamkeit z. B. für die spätere Berufsausübung) Komponenten des Interesses im Fach (*hoch*, *niedrig*, *mittel*) zu erfassen. Für jede bewertende Kategorie wurde zusätzlich die Ausprägung *nicht zu klassifizieren* hinzugefügt, da das Datenmaterial erfahrungsgemäß nicht immer alle thematischen Aspekte vollständig abdecken kann (vgl. Kuckartz, 2018, S. 127).

Im Folgenden werden die Bewertungskategorien mit den jeweiligen Ausprägungen, Definitionen und Ankerbeispielen dargestellt (Tab. 20).

Tabelle 20: Die bestimmten Bewertungskategorien und ihre Ausprägungen in der Studie

Bewertungskategorie	Ausprägung	Definition der Ausprägung	Ankerbeispiele
Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen (zu Beginn des Studiums)	hoch, überfordernd	Subjektive Einschätzung der Lern- und Leistungsanforderungen als zu hoch und belastend	„[...] aber dadurch (...), war im Winter ja so ein Chaos, weil dann waren es so zwanzig oder so Veranstaltungen (lachend), dass es immer noch schrecklich ist, wenn man sich das anguckt. Besonders es waren so zwei, drei Veranstaltungen. Man dachte: Ja, entspannt, ich habe dafür Zeit und dafür Zeit, da kann ich lernen und hier kann ich lernen und dann komplett überfordert ist, weil man nicht weiß, wo man anfangen soll.“ (Interview5_SOC103, Absatz 4)
	hoch, nicht belastend	Äußerungen die, die Lern- und Leistungen als <i>hoch</i> einstufen, aber keine Belastung implizieren	„Ich war schon überrascht darüber, aber es war jetzt nicht so, dass es mich irgendwie übermäßig gestresst hat. Gerade am Anfang war es aber schon bisschen viel alles, weil ich mir dann sofort vorgenommen habe: So, okay, ich habe jetzt ein Semester quasi umsonst studiert und (..) dachte dann: Ja, okay, bisher lief es eigentlich ganz gut, also möchte ich ungerne noch ein Semester dranhängen und habe mir dann vorgenommen, das (Studium) in der Regelstudienzeit insgesamt trotzdem durchzuziehen und (..), ja, dann schnell angefangen sehr viele Sachen vorzuziehen. Also letztendlich habe ich zu viele Sachen vorgezogen, dass ich sogar noch ein Semester früher fertig bin nach den Kursen (..). Aber das war schon ein hartes Semester.“ (interview2_SOC153, Absatz 19)
	niedrig, unterfordernd	Subjektive Einschätzung der Lern- und Leistungsanforderungen als zu niedrig und unterfordernd	Keine
	mittel, angemessen	Subjektive Einschätzung der Lern- und Leistungsanforderungen als angemessen	„Die empfand ich eigentlich als angemessen (...), also am Anfang hatte ich nicht das Gefühl, dass zu viel von mir verlangt werden würde oder, dass ich irgendwie damit nicht zu Recht kommen würde.“ (interview7_SOC126, Absatz 11)

Bewertungskategorie	Ausprägung	Definition der Ausprägung	Ankerbeispiele
	nicht zu klassifizieren	Aussagen, die sich nicht eindeutig erschließen lassen	„Also, ich kenne das noch, dass es Anwesenheitspflicht war, da brauchte man fast gar nichts für die Fächer machen oder für die Seminare machen und dadurch, dass die Anwesenheitspflicht jetzt weg ist und ich vorher auch Staatsexamen studiert habe und jetzt Bachelor, ist die Anforderung natürlich viel höher als beim Staatsexamen. Muss man sich am Anfang natürlich umstellen, dass man (...). Also klar geht man zu den Seminaren hin, dass hatte ich vorher auch, aber die Vorstellung war einfach ganz anders. Viel, viel mehr, was man zu tun hatte.“ (Interview9_SOC143, Absatz 18)
Wahrnehmung sozialer Ressourcen bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen	stark	Äußerungen, die eine hohe Wahrnehmung aller potenziellen Unterstützungsquellen im Studienfach (z. B. Dozierende, Studierende, studentische Tutor*innen, etc.) bekunden	„Also, ich finde schon, dass es halt immer so (ist), dass man sich darauf verlassen kann, wenn jemand nicht da war (in den Veranstaltungen), dass man zum Beispiel jetzt Schriften bekommt oder so. Wenn man zum Beispiel Probleme hat, irgendwas nicht verstanden hat, oder wir machen es halt auch viel zum Beispiel, gerade beim Unterrichtsentwurf letztes Semester, haben wir halt, ja, viel gemeinsam uns hingestellt und geschrieben und ja, auch so vom LEKG (Lernzentrum Ernährung, Konsum und Gesundheit) hat man da ja auch immer Unterstützung bekommen. Aber (...) auch, gerade so bei den Dozenten, da kann man ja auch immer hingehen, wenn irgendwas ist, noch irgendwelche Fragen hat, oder auch mal außerhalb der Sprechstunden irgendwie hingegangen ist und gefragt hat so: Ja, muss ich noch irgendetwas bei der Prüfung beachten oder so? Dann schickt einen ja auch niemand weg. Da wird man schon auch angehört und (...), ja. Das finde ich eigentlich ganz schön.“ (Interview2_SOC153, Absatz 29)
	niedrig bis gar keine	Aussagen, die eine marginale bis gar keine Wahrnehmung potenzieller	Keine

Bewertungskategorie	Ausprägung	Definition der Ausprägung	Ankerbeispiele
		Unterstützungsquellen im Studienfach (zu. B. Dozierende, Studierende, studentische Tutor*innen, etc.) implizieren	
	partiell	Äußerungen, die eine partielle Wahrnehmung sozialer Ressourcen im Studienfach offenbaren (z. B. nur Mitstudierende werden als Unterstützungsquellen angenommen)	<i>Wenn ich jetzt Fragen habe, kann ich nach nebenan (ins LEKG) gehen und wenn ich Literatur brauche, in die Bibliothek oder auch nebenan (ins LEKG), ja (...).“ (Interview5_SOC103, Absatz 49)</i>
	nicht zu klassifizieren	Aussagen, die sich nicht eindeutig erschließen lassen	<i>„Man kann sich halt mit anderen austauschen, falls man Fragen hat. Vielleicht haben sie noch bessere Ideen? (.).“ (Interview10_SOC149, Absatz 50)</i>
Mobilisierung sozialer Unterstützung bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen	hoch	Alle potenziellen Unterstützungsquellen werden in der Phase der Prüfungsvorbereitung mobilisiert	<i>„Eigentlich habe ich zusätzlich das Begleitseminar (das Tutorium) gemacht, dann durch die Hilfe in den Kursen (Veranstaltungen), dann habe ich noch die Gespräche mit den Professoren zwischendurch wahrgenommen und dann hatte ich noch das Glück, dass ich schon eine Lehrerin in der Familie habe, das ist meine Cousine selber und habe mir ein paar Tipps reingeholt, genau.“ (Interview10_SOC149, Absatz 62)</i>
	gering bis gar keine	Es erfolgt eine geringe (einmalige) oder gar keine Inanspruchnahme sozialer Ressourcen im Studienfach	<i>„Ne, lieber alleine (lernen). Also vielleicht nicht lieber, es ist nicht so, dass ich mich (...). Also man hört, dass Lerngruppen sinnvoll sind und dass man vielleicht mehr schaffen kann, aber irgendwie bisher habe ich das, irgendwie nicht die Möglichkeit dazu gehabt. Es gab nirgendwo eine Lerngruppe (.) zu finden, beziehungsweise ich habe die Leute nicht gekannt, falls sie sich zu welcher (Lerngruppe) getroffen haben und irgendwie hat sich das auch so ergeben.“</i>

Bewertungskategorie	Ausprägung	Definition der Ausprägung	Ankerbeispiele
			(Interview5_SOC103, Absatz 43)
	partiell	Es kommt zu einer partiellen Mobilisierung sozialer Unterstützung (z. B. ausschließlich bei Mitstudierenden)	<i>„Ich weiß es gar nicht (...), also zumindest kann man sagen, dass man jetzt auch die Freundin nutzt, die man hier im Fach hat, wenn man Fragen hat, kann man sich austauschen. Aber, was mir dabei hilft, das sind so Sachen wie die App, sage ich mal. Damit lerne ich sozusagen und wenn ich Fragen habe, gehe ich dann wirklich zu Dozenten dann wieder oder schreibe denen eine E-Mail oder so.“ (Interview4_SOC138, Absatz 37)</i>
	nicht zu klassifizieren	Aussagen, die sich nicht eindeutig erschließen lassen.	Keine
Fachspezifisches Studieninteresse zu Beginn des Studiums	hoch	Äußerungen, die auf ein hohes fachspezifisches Interesse bezüglich der fachlichen Inhalte hindeuten	<i>„[...] Eigentlich fand ich das (Fach) ganz ansprechend und interessant und nicht so langweilig, sage ich es mal so, sondern dass man auch ein bisschen Praxis hat und dass man auch gesellschaftsrelevante Themen behandelt und nicht etwas, womit man selber auch keinen Nutzen davonziehen kann, weil es ist manchmal so, dass man etwas studiert, wo man selber nicht von profitieren kann und so. Von diesem Studiengang kann man auch, unabhängig davon, ob du Lehrer bist oder nicht, selber viel lernen.“ (Interview5_SOC103, Absatz 17)</i>
	gering	Äußerungen, die auf ein niedriges fachspezifisches Interesse bezüglich der fachlichen Inhalte hindeuten	Keine
	mittel	Aussagen, die ein partielles Interesse bezüglich der fachlichen Inhalte (nur ausgewählte Veranstaltungen werden als interessant	<i>„Ich habe mal überlegt, in so eine Richtung zu gehen (...), irgendwas wie Gesundheitswissenschaften oder so zu studieren (...). Genau (...). Passt halt teilweise, aber es geht. (Interview1_SOC136, Absatz 15)</i>

Bewertungskategorie	Ausprägung	Definition der Ausprägung	Ankerbeispiele
		und/oder wichtig erachtet)	
	nicht zu klassifizieren	Aussagen, die sich nicht eindeutig erschließen lassen	Keine
Zufriedenheit mit sozialer Unterstützung im Studienfach	hoch	Äußerungen, die eine hohe Zufriedenheit mit der Unterstützung im Studienfach bekunden.	„Also im Großen und Ganzen hat man ja überall Unterstützung und wenn man irgendwo eine Frage hat (...), dann wird einem auch immer geholfen.“ (Interview9_SOC143, Absatz 78)
	niedrig	Aussagen, die auf eine niedrige Zufriedenheit mit der sozialen Unterstützung im Studienfach hindeuten.	„Man kann nicht sagen, dass es keine Unterstützung im Fachbereich gab, aber was letztendlich von den Dozenten erwartet wurde oder welche Richtung man wirklich gehen sollte, unterschied sich halt sehr. Ich kann das nicht nachvollziehen, wenn drei Dozenten sich nicht richtig absprechen und jeder was Anderes erwartet. Das finde ich echt schwierig, ja.“ (Interview7_SOC126, Absatz 56)
	mittel	Aussagen, die auf eine partielle Zufriedenheit mit der sozialen Unterstützung hindeuten und verbesserungswürdige Aspekte ansprechen.	„Also zum Beispiel mit dem Unterrichtsentwurf, da gibt es schon, den Workshop (im LEKG). Das finde ich auch gut, den habe ich auch besucht, der hat mir auch auf jeden Fall geholfen, aber irgendwie von den Dozenten nicht so viel. Sie haben selten eine Sprechstunde und man bekommt da nur so ein paar Stichpunkte genannt, aber ja (...).“ (Interview6_SOC151, Absatz 41)
	nicht zu klassifizieren	Aussagen, die sich nicht eindeutig erschließen lassen	Keine
Fachspezifisches Studieninteresse gegen Ende des Bachelorstudiums	hoch	Äußerungen, die auf emotionale und wertbezogene Komponenten des Studieninteresses hindeuten (da sie z. B. für die Ausübung des zukünftigen Berufes als	„Nach der Zeit lerne ich sogar noch besser, also, ich weiß wohin ich möchte und ich weiß, was ich dafür tun muss, auf jeden Fall, weil andere können es ja nicht machen. Ich muss es selber machen und daher (...). Ich glaube, mit der Zeit strengt man sich vielleicht ein bisschen mehr an, weil man einfach fertig werden möchte und dann (...). Ich muss ja auch Fachwissen haben, um in der Schule gut arbeiten zu können,

Bewertungskategorie	Ausprägung	Definition der Ausprägung	Ankerbeispiele
		sinnvoll und wichtig erachtet werden)	<i>das ist natürlich auch wichtig (...).“ (Interview10_SOC149, Absatz 40)</i>
	gering	Äußerungen, die auf geringe emotionale und wertbezogene Komponenten des Studieninteresses hindeuten (da sie als z. B. persönlich unwichtig oder nicht nachvollziehbar eingeschätzt werden)	<i>„Ich würde sagen, meine Motivation hat deutlich nachgelassen, weil ich auch irgendwie ein bisschen gelangweilt bin in Hauswirtschaft, weil sich das immer wiederholt, meiner Meinung nach. Und ich schreibe jetzt den Unterrichtsentwurf wieder, also ich bin halt durchgefallen, deswegen bin ich halt auch ein bisschen enttäuscht.“ (Interview8_SOC152, Absatz 27)</i>
	mittel	Aussagen, die auf ein partielles Studieninteresse hindeuten (manche Inhalte werden z. B. als persönlich sinnvoll, andere wiederum als irrelevant bewertet)	<i>„Ja, es geht eigentlich. Man hat halt immer diese paar Fächer, wo es dann (...). Also man macht dann so viele Sachen, die man später nicht gebrauchen kann, weil man dann zum Beispiel fast nur kocht. Da hätte ich mir schon gewünscht, dass man lieber noch einen praktischen Kurs gehabt hätte, anstatt jetzt, weiß ich nicht (...). Zum Beispiel, ich habe im Moment: Spannungsfeld und Verbraucherschutz (als Veranstaltung), also, es ist interessant, wenn man das auf sich beziehen kann, aber ich kann mir nicht vorstellen, dass ich das jemals mit den Schülern in dieser Art machen werde, also muss ich ganz ehrlich sagen. Das ist dann einfach sehr fern (lacht), ja.“ (Interview6_SOC151, Absatz 19)</i>
	nicht zu klassifizieren	Aussagen, die sich nicht eindeutig erschließen lassen	Keine

Quelle: Eigene Darstellung

Die festgelegten Bewertungskategorien und ihre Ausprägungen sollten im weiteren Verlauf der Untersuchung zur weiteren Analyse der Fälle herangezogen werden, bei denen eine Verortung in den drei Dimensionen des Kohärenzgefühls versucht wird.

9.3.4 Erstellung des Kodierleitfadens und Kodierung des kompletten Materials

Für die qualitative Inhaltsanalyse als ein regelgeleitetes Verfahren ist eine exakte Beschreibung und Präzisierung von Kategorien von zentraler Bedeutung. Zum einen dokumentieren Kategorien die grundlegenden Elemente der Analyse, zum anderen erleichtern sie die Auswertung des Materials, da sie eine Struktur für die Analyse der Daten schaffen. Dadurch wird die anschließende Interpretation des Datenmaterials wesentlich vereinfacht (vgl. Kuckartz, 2018, S. 40).

Die ausführliche Definierung der Hauptkategorien erfolgte bereits bei der deduktiv-induktiven Kategorienbildung (siehe Kap. 9.3.2), deswegen werden im Folgenden ausschließlich die Unterkategorien präzisiert und anhand einer Tabelle (Tab. 21) dargestellt.

Tabelle 21: Inhaltliche Präzisierung der Unterkategorien in der Studie

Hauptkategorien	Unterkategorien	Präzisierung der Unterkategorien
Adaption an das sozial-akademische System	strukturell-organisatorische Adaption	Anpassung an die strukturell-organisatorischen Gegebenheiten an einer Universität und die damit einhergehenden Anforderungen (z. B. Erstellung von Studienverlaufsplänen, Anmeldungen zu Prüfungsleistungen, etc.), die ein erhöhtes Maß an Eigenständigkeit und Verantwortungsübernahme erfordern
	Sozial-emotionale Adaption	Sozial-emotionale Integration der Studierenden in die neue Bezugsgruppe und Institution vor dem Hintergrund spätadoleszenter Entwicklungsaufgaben (Auszug aus dem Elternhaus, Verlust bisheriger sozialer Kontakte, Forderung der Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme, etc.).
Fachbezogene Adaption	Fachvorstellung	Erwartungen und Vorstellungen vom Fach Hauswirtschaft, die Studierende zu Beginn des Studiums mitbringen
	Fachspezifisches Studieninteresse	Das Interesse an den Inhalten des Fachs Hauswirtschaft, das in der Regel durch vorausgegangene Erfahrungen und/oder Vorannahmen über das Fach entsteht

Hauptkategorien	Unterkategorien	Präzisierung der Unterkategorien
	Lernklima	Die subjektive Wahrnehmung des Lernklimas im Fach Hauswirtschaft, das eng mit der Fach- und Lehrkultur zusammenhängt, aber auch das soziale „Miteinander“ (mit anderen Studierenden, Dozierenden, etc.) miteinschließt
	Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen	Subjektive Einschätzung von Lern- und Leistungsanforderungen im Fach Hauswirtschaft, die Rückschlüsse auf das individuelle Belastungsempfinden ermöglichen (z. B. als „überfordernd“, „unterfordern“, „angemessen“)
	Selbstwahrnehmung als Student*in	Zum einen geht es hier um die retrospektive Selbstwahrnehmung (Selbstbild) als Student*in zu Beginn des Studiums und zum anderen um die aktuelle Selbstwahrnehmung als Student*in gegen Ende des Bachelorstudiums.
Belastung im Studium	Belastungsfaktoren	Dazu gehören Faktoren, die das Wohlbefinden der Studierenden negativ beeinträchtigen und auf das Bewältigungsverhalten im Studium Einfluss nehmen können.
	Umgang mit Belastung	Hier geht es vorrangig um den emotionalen oder problemorientierten Umgang mit Belastungssituationen im Studium.
Bewältigungsverhalten bei Lern- und Leistungsanforderungen	Lernstrategien	Es handelt sich hier um die Lernstrategien, die bei der Vorbereitung auf die Prüfungen von Studierenden angewendet werden. Dabei ist die Unterscheidung zwischen Tiefen- und Oberflächenstrategien bei der Auseinandersetzung mit Lernmaterial von zentraler Bedeutung.
	Lern- und Arbeitsformen	Hier werden vor allem die Präferenzen in der Nutzung von Lern- und Arbeitsformen gemeint, die individuelle und kooperative Formen in der Phase der Prüfungsvorbereitung umfassen.

Hauptkategorien	Unterkategorien	Präzisierung der Unterkategorien
	Lern- und Arbeitsstörungen	Darunter werden Prozesse des Erlebens und Verhaltens verstanden, die das Arbeitsverhalten der Studierenden negativ beeinträchtigen (z. B. Aufschieben von Prüfungen) und somit eine effektive Bewältigung von Studienanforderungen stören).
	Mobilisierung sozialer Unterstützung	Gemeint ist hier die aktive Inanspruchnahme sozialer Ressourcen bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen im Studium, die sich primär auf die sozialen Unterstützungsquellen innerhalb des Studienfachs Hauswirtschaft (Studierende, studentische Tutor*innen, Dozierende) beziehen.
	Attributionsverhalten	Zuschreiben von externen oder inneren Ursachen für ein erfolgreiches oder erfolgloses Handeln (hier bezogen auf die Prüfungsleistung in Fachdidaktik)
Soziale Ressourcen bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen	Bedürfnis nach sozialer Unterstützung	Hier geht es um das individuelle Bedürfnis der Studierenden schwierige Lern- und Leistungsaufgaben im Studium alleine oder mit Unterstützung anderer zu bewältigen.
	Wahrnehmung sozialer Ressourcen	Subjektive Wahrnehmung aller potenziellen Unterstützungsquellen bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen. Der besondere Fokus liegt hier auf der Wahrnehmung sozialer Ressourcen im Studienfach (z. B. Dozierende, Studierende, studentische Tutor*innen, etc.)
	Zufriedenheit mit der sozialen Unterstützung im Studienfach	Subjektive Bewertung sozialer Ressourcen hinsichtlich der erhaltenen Unterstützung bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen

Quelle: Eigene Darstellung

Aus dem Kategoriensystem wurde ein Kodierleitfaden erstellt, um eine einheitliche Kodierung des Datenmaterials zu gewährleisten. Nach der Kodierung der ersten Interviews trat eine Sättigung ein und es wurden keine neuen Kategorien hinzugefügt. Die Textstellen in den Interviews wurden mithilfe der *F4Software* den Haupt- und Unterkategorien zugeordnet.

9.3.5 Paraphrasierung und inhaltliche Strukturierung

Der nächste Schritt bei der Aufbereitung der Ergebnisse bestand in einer Umschreibung der einzelnen Kodiereinheiten in eine kurze, beschreibende Form (Paraphrasierung). Dabei wurden die inhaltstragenden Äußerungen sprachlich geglättet, ohne jedoch den Sprachstil der interviewten Personen zu verändern. Die kaum inhaltstragenden Textstellen (z. B. ausschmückende Wendungen) wurden ausgelassen (vgl. Mayring, 2015, S. 72). Somit konnten wesentliche Aussagen aus dem Datenmaterial herausgefiltert werden, sie blieben aber mit den Originaltextstellen weiterhin verknüpft, damit im späteren Verlauf der Analyse leicht Bezug zu ihnen genommen werden konnte. Die Tabelle 22 stellt die Vorgehensweise exemplarisch dar.

Tabelle 22: Exemplarische Paraphrasierung inhaltstragender Textstellen in der Studie

Unterkategorie	Fall ⁶	Ausgangsmaterial-Originaltextstellen aus den Interviews	Paraphrasierung
Lernklima	B2_SOC153	„Das ist so was, was ich am Hauswirtschaft am meisten schätze, weil im Gegensatz zu Deutsch (.): Deutsch ist halt sehr groß und das ist halt genau das Gegenteil zu Hauswirtschaft. Das (Studium in Deutsch) ist halt super anonym und hier (in Hauswirtschaft), wie man sagt, ist halt wie unsere Klasse (lacht). Das ist halt: jeder kennt jeden, man kennt alle Dozenten und (.). Also, ich schätze diese Atmosphäre hier schon sehr, dass alle so eng miteinander sind und dass man sich auf andere Leute verlassen kann, (.) und (.) ja, gegenseitig irgendwie unterstützt wird. Das finde ich schon sehr schön.“ (Interview2_SOC153, Absatz 27)	B2 schätzt das Lernklima im Fach Hauswirtschaft sehr. Als positiv werden von ihr vor allem die fehlende Anonymität im Fach (im Gegensatz zu Deutsch), gegenseitige Hilfsbereitschaft und Vertrautheit (wie in einer Schulklasse) unter den Studierenden wahrgenommen.

⁶ Ein Fall beinhaltet die Angaben zu der/dem Befragten (B), der Interviewnummer (1,2,3,...) sowie der Höhe des SOC der/des Befragten (niedriger SOC: 103 – 126, mittlerer SOC: 132– 143, hoher SOC: 149 – 153)

Quelle: Eigene Darstellung

Die vorgenommene Paraphrasierung soll möglichst gegenstandsnah, also ohne Verzerrungen durch Vorannahmen seitens der forschenden Person, die inhaltsrelevanten Aussagen der Studierenden erfassen. Das in Form von Paraphrasen extrahierte und durch das Kategoriensystem inhaltlich vorstrukturierte Material wurde anschließend zur fachbezogenen thematischen Zusammenfassung der Fälle herangezogen.

9.3.6 Fallbezogene thematische Zusammenfassung

Da es sich in der vorliegenden Studie um die Betrachtung interindividueller Unterschiede von Studierenden mit unterschiedlichem Kohärenzgefühl handelt, war es aus Sicht der forschenden Person sinnvoll, die Aussagen zunächst tabellarisch zu komprimieren, um sie später besser miteinander zu vergleichen.

Derartige Fallübersichten haben im Forschungsprozess mehrere Vorteile (vgl. Kuckartz, 2018, S. 117):

- Sie basieren auf den Originaltextstellen und sind somit *in den empirischen Daten begründet*.
- Im Laufe des Analyseprozesses können in den *Summaries* weitere Ergänzungen und Akzentuierungen flexibel vorgenommen werden.
- Sie verschaffen einen Überblick über einzelne Fälle und ihre Besonderheiten und können somit von anderen Forscher*innen leichter nachvollzogen werden.
- Sie schärfen den analytischen Blick für die Unterschiedlichkeit der Einzelfälle.
- Sie stellen eine gute Basis für die fallübergreifende Analyse dar.

Die im Analyseprozess vorgenommenen Einzelfallbetrachtungen wurden entlang der Kategorienstruktur verfasst. Die folgende Tabelle stellt ein Beispiel für eine ausführliche, thematische Fallzusammenfassung dar.

Tabelle 23: Thematische, kategorienbasierte Fallzusammenfassung aus dem Interview 5

B5_SOC103 (weiblich, 23 Jahre alt)	
Adaption an das sozial-akademische System	
Strukturell-organisatorische Adaption	Größere Schwierigkeiten ergaben sich für B5 eher in Hinblick auf den Zeitpunkt ihres Studienbeginns. Trotz des Angebots der Universität Paderborn, das Studium im Sommersemester aufzunehmen, sind die Studiengänge, laut der Befragten, nicht ausreichend darauf vorbereitet, da die meisten Einführungsveranstaltungen erst im Wintersemester stattfinden. B5 findet darüber

B5_SOC103 (weiblich, 23 Jahre alt)	
	<p>hinaus, dass das fehlende Angebot von Lehrveranstaltungen beim Studienbeginn im Sommersemester zu einer Ballung von Lehrveranstaltungen im Wintersemester führt. Dadurch entsteht Zeitdruck und Überforderung bei Leistungsanforderungen (Modulprüfungen) im Studium.</p> <p>Da B5 ein Semester lang woanders studiert hatte, war sie zu Studienbeginn weniger überfordert mit der Technik und dem Anmeldeverfahren als andere Studierende. Anpassungsschwierigkeiten ergaben sich für B5 eher beim Lernen im Studium, da sie durch den früheren Besuch einer Realschule nicht gewohnt, war zu lernen. Sie konnte und kann sich immer noch nur schwer zum Lernen zwingen. Sie fand darüber hinaus die räumliche Orientierung an der Universität Paderborn schwierig.</p>
Sozial-emotionale Adaption	<p>Beim Studienbeginn kannte B5 keine anderen Studierenden. Dies war für sie unangenehm, da sie sonst solche Situationen meidet, in denen sie Leute nicht kennt. Das war auch der Grund, warum sie einen Studienort unbedingt in der Nähe ihres Zuhauses finden wollte.</p> <p>Im Fach Hauswirtschaft wurde ihr die Kontaktaufnahme mit anderen Studierenden aber erleichtert, da das Fach klein und familiär ist und sich alle Studierenden untereinander kennen.</p> <p>In ihrem zweiten Studienfach war das anders. Es hat sehr lange gedauert bis sie andere Studierende kennen gelernt hatte. Das Fach ist viel größer und anonym als Hauswirtschaft. Man trifft die Leute nicht regelmäßig, da sie ständig kommen und gehen. Aktuell hält sie Kontakt zu zwei, drei Leuten im Studium. Mehr sind es leider nicht.</p>
Fachbezogene Adaption	
Fachvorstellung	<p>Vor ihrem Studium hatte sie keine Vorstellung vom Fach Hauswirtschaft. Sie hat sich selbstständig Informationen über die Inhalte des Faches verschafft und war vom Fach positiv überrascht. Die beschriebenen Inhalte fand sie sehr ansprechend, interessant und überhaupt nicht langweilig. Positiv bewertet sie darüber hinaus den Praxisbezug, Gesellschaftsrelevanz und den Nutzen für die eigene Lebensführung.</p>
Fachspezifisches Studieninteresse	<p>Laut B5 werden im Fach gesellschaftsrelevante Themen behandelt, von denen jeder profitieren kann. Das Fach wird als ansprechend, interessant und nicht langweilig wahrgenommen.</p>
Lernklima	<p>Sie empfindet das Lernklima als angenehm, da das Fach klein und überschaubar ist und sie alle Studierenden vom Gesicht her kennt.</p> <p>Die fehlende Anonymität in Hauswirtschaft hat aber auch, ihrer Meinung nach, Nachteile. Besonders die Angst von der negativen Beurteilung der Dozierenden setzt sie stark unter Druck. Sie möchte nicht, dass sie eine schlechte Meinung von ihr haben.</p>

B5_SOC103 (weiblich, 23 Jahre alt)	
Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen	<p>Die Lern- und Leistungsanforderungen werden zu Beginn des Studiums als sehr hoch, anstrengend, schwierig und überfordernd wahrgenommen. Das kam vor allem durch die Ballung von Lehrveranstaltungen im zweiten Semester und die damit verbundenen Leistungsanforderungen.</p> <p>Aktuell, gegen Ende des Bachelorstudiums, schätzt sie die Lern- und Leistungsanforderungen als sehr hoch ein. Sie findet, dass die Erwartungshaltung der Dozierenden bezüglich der Leistungserbringung sehr hoch ist und der eigene Arbeitseinsatz dabei nicht entsprechend von den Dozierenden entlohnt wird. Sie meint, wenn man schon Zeit z. B. in die Vorbereitung der Sitzung investiert, sollte dies wenigstens als Studienleistung honoriert werden. Besonders in Modulen fünf und sechs empfindet sie die Leistungsanforderungen als viel zu hoch.</p> <p>Die Konzeption einer Unterrichtsreihe als Prüfungsleistung im Modul 5 empfindet sie als besonders schwierig. Wenn sie es anderen Leuten erzählt, meinen diese, dass es vergleichbar mit einer Bachelorarbeit wäre. Diese Prüfungsleistung empfindet sie am schwierigsten im Fach.</p>
Selbstwahrnehmung als Student*in	<p>Zu Studienbeginn nahm sie sich als zielorientiert, motiviert und organisiert wahr. Aktuell im fünften Fachsemester beschreibt sie sich als weniger motiviert. Dies hängt vor allem mit den hohen Leistungsanforderungen im Studium zusammen. Sie fühlt sich dadurch teilweise überfordert, ist aber immer noch zielorientiert, da sie schnell ins Berufsleben einsteigen möchte.</p>
Belastung im Studium	
Belastungsfaktoren	<p>Prägende Erfahrungen aus der Vergangenheit</p> <p>Sie kam als Jugendliche (13 Jahre alt) mit ihren Eltern nach Deutschland. Sie konnte damals kein Wort Deutsch sprechen und hatte in der Schule darunter sehr gelitten. Die Migration nach Deutschland war ein sehr prägendes Erlebnis für sie. Im Anschluss an das Interview berichtete sie, dass der Besuch der fünften und sechsten Klasse für sie am schlimmsten war, da sie aufgrund ihrer Migration und fehlender Sprachkenntnisse gemobbt worden ist. Sie betonte, dass sie diese zwei Jahre aus ihrem Gedächtnis zu verdrängen versuchte. Sie erzählte, dass sie in einem Umfeld aufgewachsen sei, das ihr viel Disziplin und Selbstständigkeit abverlangt hatte. Sie musste öfter tapfer sein und hatte nicht z. B. wie andere Schüler*innen wegen „falscher Sachen in der Butterbrotdose“ geweint. Sie sagte, dass für sie die finanzielle Unabhängigkeit sehr wichtig ist, da sie aus einem Land kommt, wo Frauen einzig und alleine auf eine Heirat mit reichen Männern hoffen können, wenn sie ein gutes Leben haben wollen. Sie könnte zum Beispiel in ihrem Land vom Lehrergehalt nicht leben.</p> <p>Sie wollte schon immer Psychologin werden, hat aber einen technischen Studiengang gewählt und im Laufe des ersten Semesters gemerkt, dass das</p>

B5_SOC103 (weiblich, 23 Jahre alt)	
	<p>Fach ihr keinen Spaß gemacht hatte und für sie vor allem mental zu anstrengend war. Aus diesem Grund hat sie ihr Erststudium abgebrochen. Danach hat sie sich für den Lehramtsstudiengang Hauswirtschaft an der Uni Paderborn entschieden, obwohl sie niemals Lehrerin werden wollte. Da dieser Beruf jedoch Parallelen zum Beruf einer Psychologin aufweist und sicherlich nicht alle Kinder, ihrer Meinung nach, so schrecklich sind, hat sie die Entscheidung über die Aufnahme des Lehramtsstudiums schließlich doch getroffen. Da das Studienfach ziemlich vielfältig ist, kann sie vielleicht später in eine andere berufliche Schiene gehen.</p> <p>Zu den aktuellen Belastungsfaktoren im Studium zählt sie ihre Lernerfahrungen aus der Schulzeit. Sie musste in der Realschule nichts lernen und bekam trotzdem gute Noten. Das änderte sich abrupt bei ihrem Wechsel zum Gymnasium, wo sie plötzlich viel leisten musste. Da sie allerdings nicht gewohnt war zu lernen, fiel es ihr sehr schwer. Sie kann sich auch heute immer noch schwer zum Lernen zwingen. Die Lernerfahrungen aus der Schulzeit wirken sich, ihrer Meinung nach, negativ auf ihr aktuelles Lernverhalten im Studium (starke Prokrastination) aus, was letztendlich in ihren Prüfungsleistungen sichtbar wird.</p> <p>Darüber hinaus zählen zu den aktuellen Belastungsfaktoren im Studium für B5 die vielen Lern- und Leistungsanforderungen und der zeitliche Druck bei deren Bewältigung. Die aufgeschobene Prüfung in Fachdidaktik belastet sie ebenfalls sehr. Sie fürchtet sich schon vor den kommenden Leistungsanforderungen im Fach.</p>
Umgang mit Belastung	<p>Sie findet, dass das Studium mit hohem Aufwand verbunden ist, andererseits hat ihr auch keiner vorhergesagt, dass das Studieren an sich witzig sei oder dass Hauswirtschaft einfacher als Mathe ist, denn der Arbeitsaufwand ist im Studium überall hoch. Sie hat ein klares Ziel vor Augen, das Studium schnell durchzuziehen und ins Berufsleben einzusteigen. Sie hinterfragt nicht, was sie belastet, sonst würde sie ihr Studium möglicherweise hinschmeißen und irgendwo hinfliegen, wo die Sonne scheint und am besten nichts tun. Das kann sie leider nicht.</p>
Bewältigungsverhalten in der Prüfungsvorbereitungsphase	
Lernstrategien	<p>Sie schaut sich das Material aus den Veranstaltungen eine Woche vor der Prüfung an und schreibt dann das Wichtigste auf.</p>
Lern- und Arbeitsformen	<p>Sie lernt alleine, da sie bislang noch keine Möglichkeit hatte, eine Lerngruppe im Studium zu bilden oder sie die Leute nicht gekannt hat, die eine Lerngruppe gebildet haben. Sie hat aber gehört, dass Lerngruppen sinnvoll sind.</p>
Lern- und Arbeitsstörungen	<p>Sie fängt meistens eine Woche vor der Prüfung an zu lernen. Sie tendiert stark zur Prokrastination, die auch Auswirkung auf ihre Noten zeigt. Sie kann</p>

B5_SOC103 (weiblich, 23 Jahre alt)	
	sich aber nicht dazu zwingen, rechtzeitig mit dem Lernen anzufangen, obwohl das sicherlich sinnvoll wäre.
Mobilisierung sozialer Unterstützung	Soziale Ressourcen werden von B5 bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsaufgaben nicht aktiv in Anspruch genommen. Sie hat schlechte Erfahrungen aus der Schule, was das Lernen mit anderen anbetrifft. Sie hat sich in der Schule entweder nicht getraut Fragen zu stellen, da sie Angst hatte, sich dabei bloßzustellen (auch wenn sie die Leute aus ihrer Klasse kannte), oder aber sie befürchtete, dass andere sie ausfragen und ihr Wissen für sich selbst nutzen.
Attributionsverhalten	Sie hat sich von der Prüfung im Modul 5 wegen mangelnder Zeit zur Vorbereitung und paralleler Leistungsanforderungen im zweiten Studienfach abgemeldet. Die Abmeldung von der Prüfung wird externen Einflüssen zugeschrieben (externale Attribution).
Soziale Ressourcen bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen	
Bedürfnis nach sozialer Unterstützung	Sie hat Bedürfnis nach mehr sozialer Unterstützung im Studium, bei gleichzeitiger Schwierigkeit, auf neue Menschen zuzugehen. Sie findet es schade, dass sie in ihrem zweiten Fach nur zwei, drei Leute kennt. Sie ist der Meinung, dass es besser sei, Menschen wenigstens vom Gesicht her zu kennen, da die Hemmschwelle sie anzusprechen geringer sei. Besonders schwierig fällt es ihr, auf Dozierende bei Fragen und Problemen zuzugehen, die Massenveranstaltungen „bedienen“ und Studierende nicht voneinander unterscheiden können.
Wahrnehmung sozialer Ressourcen	Als soziale Ressourcen im Studienfach werden vor allem studentische Tutor*innen aus dem LEKG wahrgenommen.
Zufriedenheit mit der sozialen Unterstützung im Studienfach	<p>Sie bewertet die Möglichkeit auf soziale Ressourcen im Studienfach bei Bedarf zurückzugreifen als sehr positiv. Sie findet, dass es viel Unterstützung im Studienfach gibt. Die Bewertung bezieht sich vor allem auf die Angebote des LEKG.</p> <p>Sie wünscht sich vor allem eine bessere fachliche Unterstützung der Dozierenden in den Lehrveranstaltungen. Diese sollte in den klaren Erwartungshaltungen bezüglich Leistungsanforderungen sowie Hinweisen zu prüfungsrelevanten Inhalten sichtbar werden.</p>

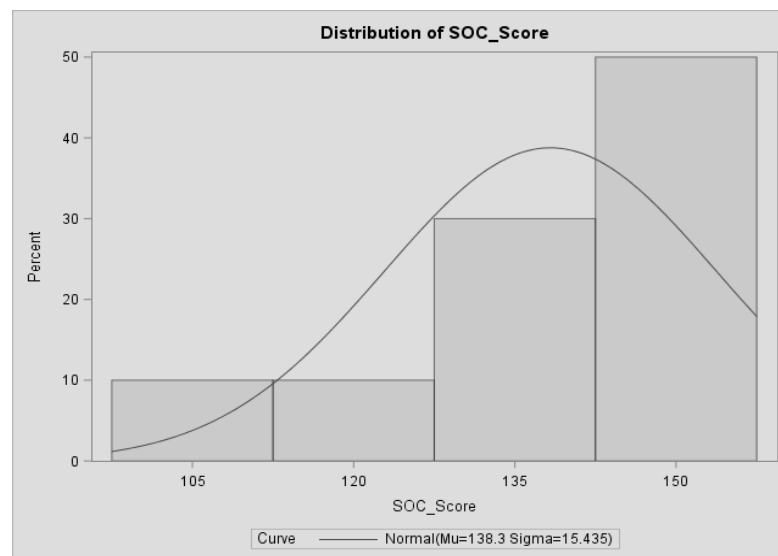
Quelle: Eigene Darstellung

Die ausführlichen Fallübersichten wurden im nächsten Schritt hinsichtlich der Merkmale, die für die Forschungsfragen von besonderer Bedeutung waren, miteinander verglichen und analysiert.

9.4 Fallanalyse in Bezug zum SOC

Für die anschließende Fallanalyse wurden alle Fälle je nach SOC-Wert in drei Gruppen (niedriger SOC, mittlerer SOC, hoher SOC) aufgeteilt. Die Aufteilung wurde anhand der Mittelwerte für einen niedrigen ($m=120.3$, $SD=15.3$), mittleren ($m=141.5$, $SD=5.8$) und hohen SOC ($m=152$, $SD=1$) berechnet. Die folgende Abbildung veranschaulicht die Verteilung des SOC bei den Interviewfällen.

Abbildung 25: Verteilung des SOC bei den Interviewfällen



Quelle: Eigene Berechnungen

Nach der Zuordnung zu den SOC-Werten wurden die Fälle einer genaueren Betrachtung in den jeweiligen Gruppen (niedriger SOC, mittlerer SOC, hoher SOC) unterzogen, bei der sie auf mögliche Auffälligkeiten oder Besonderheiten untersucht worden sind. Die Basis dafür stellten die thematischen Fallzusammenfassungen (siehe Kap. 9.3.6) sowie die Originaltextstellen aus den Interviews dar.

Die nächste Phase der Analyse bestand in der Gegenüberstellung der Fälle mit niedrigem, mittlerem und hohem Kohärenzgefühl, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den drei Gruppen herauszuarbeiten. Die folgende Tabelle veranschaulicht exemplarisch eine Gegenüberstellung der Fälle mit unterschiedlichem Kohärenzgefühl in den drei Unterkategorien *Bedürfnis nach sozialer Unterstützung*, *Wahrnehmung sozialer Unterstützung* und *Mobilisierung sozialer Unterstützung*.

Tabelle 24: Exemplarische Fallübersicht in den Unterkategorien Bedürfnis nach, Wahrnehmung von und Mobilisierung sozialer Unterstützung

Bedürfnis nach sozialer Unterstützung		
Niedriges Kohärenzgefühl	Mittleres Kohärenzgefühl	Hohes Kohärenzgefühl
B5_SOC103 (weiblich, 23 Jahre)	B9_SOC143 (weiblich, 33 Jahre)	B2_SOC153 (weiblich, 22 Jahre)
Sie hat Bedürfnis nach mehr sozialer Unterstützung, bei gleichzeitiger Schwierigkeit, auf neue Menschen zu zugehen. Sie findet es schade, dass sie in ihrem zweiten Fach nur zwei, drei Leute kennt. Ihrer Meinung nach ist es besser, wenn man die Menschen wenigstens vom Gesicht her kennt, da die Hemmschwelle, sie anzusprechen, nicht so hoch ist. Sie findet es auch schwierig auf Dozierende z. B. bei Fragen oder Problemen zuzugehen, wenn sie einen selber nicht kennen.	Sie findet es gut, dass sie auf ihren Partner zählen kann und auch engen Kontakt zu ihren Mitkommiliton*innen hat, da sie sich gegenseitig im Studium unterstützen.	Insbesondere die gegenseitige Hilfe der Studierenden beim Lernen untereinander empfindet sie als motivierend, wichtig und hilfreich. Sie umgibt sich gerne mit Menschen und hat viele Freunde im Studienfach.
Wahrnehmung sozialer Ressourcen		
B5_SOC103 (weiblich, 23 Jahre)	B9_SOC143 (weiblich, 33 Jahre)	B2_SOC153 (weiblich, 22 Jahre)
Soziale Ressourcen im Studienfach werden teilweise wahrgenommen (partielle Wahrnehmung).	Soziale Ressourcen werden vor allem in Bezug auf Mitstudierende sowie studentische Tutor*innen wahrgenommen (partielle Wahrnehmung).	Alle sozialen Ressourcen im Fach (Studierenden, studentische Tutor*innen sowie Dozierende) werden stark wahrgenommen.
Mobilisierung sozialer Ressourcen		
B5_SOC103 (weiblich, 23 Jahre)	B9_SOC143 (weiblich, 33 Jahre)	B2_SOC153 (weiblich, 22 Jahre)
Soziale Ressourcen werden von B5 bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsaufgaben nicht aktiv in Anspruch genommen. Sie hat schlechte Erfahrungen aus der Schule, was das Lernen in Gruppe anbetrifft.	Bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen helfen ihr vor allem ihre Studienkommiliton*innen. Ihr Partner sorgt aber auch zu Hause, für die nötige Ruhe zum Lernen und übernimmt die Aufgaben im	B2 trifft sich gerne mit Freunden aus dem Fach zum Lernen und geht auch in die Sprechstunden der Dozierenden. Sie findet das motivierend, wenn sie sich nicht alleine auf die Prüfungen vorbereiten muss, sondern Freunde um sich hat,

Sie hat sich in der Schule entweder nicht getraut Fragen zu stellen, da sie Angst hatte, sich dabei bloßzustellen (auch wenn sie die Leute aus ihrer Klasse kannte), oder sie befürchtete, dass andere Schüler*innen sie ausfragen und ihr Wissen für sich selbst ausnutzen (geringe Mobilisierung sozialer Unterstützung).	Haushalt (partielle Mobilisierung sozialer Unterstützung).	die auch lernen. Besonders in der Phase der Prüfungsvorbereitung im Modul 5 fand sie das gemeinsame Lernen in der Gruppe sehr hilfreich (starke Mobilisierung sozialer Unterstützung).
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Quelle: Eigene Darstellung

Der nächste Schritt bestand in der weiteren Analyse der Fälle hinsichtlich der drei Komponenten des Kohärenzgefühls: *Verstehbarkeit*, *Bewältigbarkeit* und *Sinnhaftigkeit*. Die Entscheidung darüber wurde im Verlauf des Analyseprozesses getroffen, da sie aus Sicht der forschenden Person eine mögliche Bereicherung hinsichtlich der Erkenntnisgewinnung darbot.

Die *Verstehbarkeit* betrifft die Fähigkeit eines Menschen interne oder externe *Stimuli* als kognitiv nachvollziehbar und vorrauschaubar anzunehmen (vgl. Kap. 2.3.1, S. 21).

Die *Bewältigbarkeit* bezieht sich auf die Überzeugung eines Individuums, dass geeignete Ressourcen oder Unterstützungsquellen vorhanden sind und zur Bewältigung der Anforderung mobilisiert werden können. Dabei werden laut Antonovsky diejenigen Ressourcen von Menschen mit hohem Kohärenzgefühl aktiviert, die am besten zu der Situation passen (vgl. Kap. 2.3.1, S. 21).

Die *Sinnhaftigkeit* drückt wiederum aus, inwiefern die auftretenden Anforderungen als persönlich sinnvoll angesehen werden (siehe dazu ausführlich Kap. 2. 3.1, S. 21).

Übertragen auf die untersuchten Kategorien in der Studie kann die Komponente der *Verstehbarkeit* bei der Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen im Fach dann sichtbar werden, wenn diese als kognitiv *erklärbar* und in gewisser Weise *vorrausschaubar* von Studierenden angesehen werden.

Die hohe Ausprägung der Komponente der *Bewältigbarkeit* wird sich möglicherweise wiederum in der starken Wahrnehmung und Mobilisierung sozialer Unterstützung innerhalb des Studienfachs manifestieren.

Die hohe *Sinnhaftigkeit* bei Lern- und Leistungsanforderungen im Studium ginge somit mit der Überzeugung der Studierenden einher, diese Anforderungen als positive Herausforderungen zu betrachten, die aufgrund einer persönlichen Bedeutsamkeit (z. B. für die Ausübung des späteren Berufes) den erhöhten Einsatz von Ressourcen und Engagement lohnen.

Für die Zuordnung zu den Komponenten des Kohärenzgefühls wurden folgende Unterkategorien ausgewählt (Tab. 25).

Tabelle 25: Zuordnung der Unterkategorien zu den Komponenten des Kohärenzgefühls

Komponenten des Kohärenzgefühls	Unterkategorien
Sinnhaftigkeit Lern- und Leistungsanforderungen werden als persönlich sinnvoll oder bedeutungsvoll angesehen.	Fachspezifisches Studieninteresse – Zu Beginn des Studiums – Gegen Ende des Bachelorstudiums
Verstehbarkeit Lern- und Leistungsanforderungen werden als kognitiv nachvollziehbar und voraussehbar wahrgenommen	Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen – Zu Beginn des Studiums – Gegen Ende des Bachelorstudiums – In Bezug auf das Modul fünf in Fachdidaktik
Bewältigbarkeit Geeignete Ressourcen und Unterstützungsquellen werden identifiziert und mobilisiert	Wahrnehmung sozialer Ressourcen – In der Phase der Prüfungsvorbereitung Mobilisierung sozialer Ressourcen – In der Phase der Prüfungsvorbereitung

Quelle: Eigene Darstellung

Da es sich dabei um bewertende Kategorien handelt, konnten die Fälle anhand ihres Ausprägungsgrades zu den ausgewählten Kategorien leichter zugeordnet werden (siehe dazu Kap. 10.3.3). Tabelle 26 zeigt exemplarisch die Verortung der Fälle in den einzelnen Komponenten des Kohärenzgefühls.

Tabelle 26: Exemplarische Analyse der Fälle auf die Komponenten des Kohärenzgefühls anhand ausgewählter Unterkategorien

Verortung der Subkategorien in den SOC-Komponenten		Analyse der Fälle ⁷ auf die Komponenten des Kohärenzgefühls anhand ausgewählter Unterkategorien		
		niedrig B5_ SOC103	mittel B1_ SOC136	hoch B8_ SOC152
Verstehbarkeit	Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen zu Studienbeginn	sehr hoch, überfordernd	angemessen	angemessen
	Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen im 5. Fachsemester	sehr hoch, überfordernd	sehr hoch, nicht überfordernd	sehr hoch, nicht überfordernd
	Wahrnehmung von Leistungsanforderungen im Modul 5	sehr hoch, überfordernd	sehr hoch, teilweise überfordernd	sehr hoch
Bewältigbarkeit	Wahrnehmung sozialer Ressourcen in der Phase der Prüfungsvorbereitung	gering bis partiell	partiell	stark
	Mobilisierung sozialer Unterstützung in der Phase der Prüfungsvorbereitung	keine	partiell	stark
Sinnhaftigkeit	Fachspezifisches Studieninteresse zu Studienbeginn	hoch	hoch	mittel
	Fachspezifisches Studieninteresse gegen Ende des Bachelorstudiums	mittel	hoch	mittel

Quelle: Eigene Darstellung

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der kategorienbasierten Auswertung deskriptiv dargestellt.

9.5 Darstellung der Ergebnisse

Die ausgewerteten Daten werden nach dem Kohärenzgefühl der Studierenden unterteilt und entlang der Kategorien thematisch dargestellt. In vereinzelten Fällen kommt

⁷ Gelb = Niedriges SOC: B5_SOC103; B7_SOC126; B3_SOC132
 Blau = Mittleres SOC: B1_SOC136; B4_SOC138; B9_SOC143; B10_SOC149
 Grün = Hohes SOC: B6_SOC151; B8_SOC152; B2_SOC153

es zu einer unterschiedlichen Anzahl der Aussagen in den Unterkategorien. Dies kommt dadurch zustande, dass nicht alle Proband*innen zu allen Kategorien eine Aussage getroffen haben. Die Ergebnisse aus den einzelnen Unterkategorien werden als Zwischenfazit der jeweiligen Hauptkategorie zusammengefasst.

9.5.1 Adaption an das sozial-akademische System

a) Strukturell-organisatorische Adaption

Niedriges Kohärenzgefühl (B5_SOC103; B7_SOC126; B3_SOC132)

Bei der strukturell-organisatorischen Adaption ergaben sich für B5 vor allem Schwierigkeiten im Hinblick auf die Lern- und Leistungsanforderungen im Studium, die ein erhöhtes Maß an Selbstständigkeit und Organisation des Lernens erfordern. Den Grund für die Anpassungsschwierigkeiten sieht B5 in ihren schulischen Erfahrungen. Besonders der Besuch einer Realschule hat, ihrer Meinung nach, dazu beigetragen, dass sie nicht gelernt hat, zu lernen. Für gute Leistungen musste sie sich nicht besonders anstrengen und wurde erst beim Wechsel zum Gymnasium mit Leistungsanforderungen konfrontiert, die sie stark überfordert haben. Trotz des Leistungsdrucks kann sie sich bis heute nur schwer zum Lernen zwingen.

Auf der anderen Seite macht B5 die strukturell-organisatorischen Bedingungen an der Universität Paderborn für ihre Überforderung bei Lern- und Leistungsanforderungen verantwortlich. Dies liegt, ihrer Meinung nach, an der schlechten Organisation der Universität bezüglich des Zeitpunkts für den Studienbeginn. Obwohl die Aufnahme ins Studium zum Sommersemester erfolgen kann, sind die Studienfächer, ihrer Meinung nach, nicht darauf eingestellt, da die meisten Einführungsveranstaltungen erst im Wintersemester beginnen. Dies führt aus ihrer Sicht im Endeffekt dazu, dass im Sommersemester kaum Veranstaltungen von den Studierenden besucht werden können und es im darauffolgenden Wintersemester, laut B5, zu einer Ballung an Lern- und Leistungsanforderungen kommt. Da sie ihr Studium zum Sommersemester aufgenommen hatte, war sie im Wintersemester, aufgrund der vielen Lehrveranstaltungen und Prüfungen, überfordert. Der alternative Studienverlaufsplan für Studierende, die im Sommersemester mit dem Studium beginnen, und der genau diese Ballung von Lehrveranstaltungen im Wintersemester verhindern soll, war B5 nicht bekannt.

Weniger überfordert als andere Studierende zu Beginn ihres Studiums war B5 mit dem Anmeldeverfahren zu den einzelnen Lehrveranstaltungen. Das lag, ihrer Ansicht nach, daran, dass sie ein Semester lang ein anderes Fach studiert hatte und mit dem Prozedere vertraut war. Sie hatte ihr erstes Studium nach einem Semester abgebrochen. Als Grund des Studienabbruchs nennt sie vor allem die mentale Überforderung.

Bei B7 lagen die strukturell-organisatorischen Anpassungsschwierigkeiten vor allem an der mangelnden Vorbereitung der Universität Paderborn auf die Aufnahme älterer Studierenden. Dies bezieht sie vor allem auf die Studienfinanzierung und Regelungen bezüglich des BAföG und das Anmeldeverfahren bei den Lehrveranstaltungen. Da sie sich um alles selber kümmern musste und auch nicht auf die Unterstützung ihrer Familie zählen konnte, verbindet sie diese Zeit mit mühseliger Arbeit und Anstrengung.

„Ich muss sagen, ziemlich anstrengend, aber auch als neu, da ich auf dem zweiten Bildungsweg studiere, also ich bin ja schon ein bisschen älter und habe mich später dazu entschlossen, das Abitur nachzumachen, neben der Arbeit und dann nochmal studieren zu gehen und da meine Familie eine reine Arbeiterfamilie ist, konnte mir bezüglich Studium, wie man das alles macht, auch keiner wirklich helfen und ja, ich war angewiesen auf die ganzen Anlaufstationen, die wohl vorbereitend sind, aber für solche, die ein bisschen älter sind an der Universität Paderborn, nicht so gut vorbereitet sind, meiner Meinung nach. Also, wie man vorhat, sich zu melden, auch was BAföG-Sachen angeht, alles ist drum herum, das ist eher mühselige Arbeit, die ich mir selber machen musste und ja (...), dementsprechend war es schwierig, das zu organisieren, das ganze Finanzielle und dergleichen, ja.“ (interview7_SOC126, Absatz 3)

Darüber hinaus beklagt sie, dass sie durch den Besuch einer Hauptschule nicht das für das Studium nötige Allgemeinwissen erworben hatte und – im Vergleich zu anderen Studierenden – sehr viel an inhaltlichem Wissen aufzuholen hatte. Sie fühlt sich dadurch bis heute im Studium benachteiligt.

Für B3 ergaben sich vor allem Schwierigkeiten bezogen auf die räumliche Orientierung an einer großen Universität. Darüber hinaus hatte er Verständnisprobleme bei den Studienverlaufsplänen. Aufgrund der extremen Unterschiede in Bezug auf das selbstständige Arbeiten zwischen der Schule und Universität verlief die strukturell-organisatorische Anpassung für ihn nicht ganz leicht.

Mittleres Kohärenzgefühl (B1_SOC136; B4_SOC138; B9_SOC143; B10_SOC149)

Anpassungsschwierigkeiten ergaben sich für B1 beim Rollenwechsel von der Schülerin zur Studentin und hinsichtlich der damit verbundenen Anforderungen im Studium. Diese bezieht sie vor allem auf die Erwartungshaltung der Dozierenden hinsichtlich des eigenständigen Arbeitens, der Selbstorganisation und -disziplin im Studium. Es wurden ihr plötzlich Freiräume, z. B. bei den Prüfungsanmeldungen, zugesprochen, mit denen sie erst im Laufe des Studiums verantwortungsbewusst umgehen lernen musste.

„Es ist viel, viel eigenständigeres Arbeiten, also ich merke, dass man auf jeden Fall sich sehr gut organisieren muss (...). Es hat halt wenig mit Vorgaben zu tun, so wie in der Schule, also nach dem Motto: "Du musst das jetzt machen" und man hat natürlich Freiraum, auch, gerade, was die Prüfung angeht. Man kann sich dazu entschließen, es halt nicht zu machen, in dem Semester, wo es vorgesehen ist (...), was natürlich halt (...) Vorteile hat, aber eben auch viel (...) Disziplin, sage ich mal, verlangt, um es alles nicht so vor sich herzuschieben.“ (Interview1_SOC136, Absatz 5)

Als hilfreich für die Überwindung der anfänglichen Schwierigkeiten bewertet sie ihren einjährigen Auslandsaufenthalt vor dem Studium, weil sie dadurch viel selbstständiger wurde.

Für B9 war die räumliche Orientierung an der Universität schwierig. Im Vergleich zur Schule erschien ihr alles als riesengroß und weitläufig, was sie zu Beginn des Studiums ein wenig überforderte.

Das räumliche Zurechtfinden an einer Universität bewertet auch B4 rückblickend als kompliziert. Die Erwartungen an das selbstständige Organisieren des Studiums und die plötzliche Verantwortungsübernahme für eigene Handlungen bereiteten ihr anfangs Schwierigkeiten. Auch für B10 war insbesondere die neue Arbeitsweise im Studium ungewohnt, da den Studierenden viel mehr Selbstständigkeit abverlangt wurde. Sie gewöhnte sich aber ziemlich schnell daran. Mit den anderen Herausforderungen kam sie, ihrer Meinung nach, gut zurecht.

Hohes Kohärenzgefühl (B6_SOC151; B8_SOC152; B2_SOC153)

Die Anpassung an die strukturell-organisatorischen Gegebenheiten an der Universität verlief für B6 unproblematisch. Im Vergleich zu ihrem abgebrochenen Erststudium, empfand sie die Studienstruktur im Lehramt als überschaubarer, vor allem in Bezug auf den Aufbau der Module und die klaren Leistungsanforderungen. Positiv, im Hinblick auf ihre schnelle Anpassung an die universitären Strukturen, bewertet sie ihren Auslandsaufenthalt vor dem Studium, der sie selbstständiger werden ließ. Bei der Studienorganisation half ihr vor allem ihr Freund, der bereits einen Lehramtsstudiengang studierte und sich bestens in den universitären Strukturen auskannte.

Für B8 war vor allem die räumliche Orientierung an der Universität ungewohnt, da die Universität viel größer war als ihre Schule. Darüber hinaus musste sie sich wieder an das Lernen gewöhnen, nachdem sie vor ihrem Studium ein Jahr im Ausland verbracht hatte.

B2 fiel es sehr leicht, sich in die universitären Prozesse einzuarbeiten und sie hat sich auch schnell und selbstständig das notwendige Wissen dazu angeeignet. Da sie allerdings aus einer kleinen Stadt kommt, war die räumliche Orientierung an einer großen Universität für sie anfangs ungewohnt.

„Mir fiel es sehr leicht mich in diese universitären Prozesse irgendwie einzuarbeiten. Also ich hatte halt viele (...) Freunde oder so, denen es immer super schwerfiel, irgendwie einen Stundenplan zu erstellen, oder so, weil die halt im ersten Semester dann immer irgendwelche Freunde gefragt haben und für mich war es relativ leicht, weil ich mich da von Anfang an irgendwie selber „reinfuchsen“ musste“ (interview2_SOC153, Absatz 4)

b) Sozial-emotionale Adaption*Niedriges Kohärenzgefühl (B5_SOC103; B7_SOC126; B3_SOC132)*

Beim Studienbeginn kannte B5 keine anderen Studierenden. Dies war für sie sehr unangenehm, da sie sonst Situationen gemieden hat, in denen sie niemanden kannte. Das war auch der Grund, warum sie einen Studienort unbedingt in der Nähe ihres Zuhauses finden wollte.

„Nein, ich kannte niemanden, also es war für mich eine sehr ungewohnte Situation, weil meistens habe ich es vermieden, mich in solche Situationen zu begeben, dass ich irgendwo hinkomme, wo ich wirklich niemanden kenne.“ (Interview5_SOC103, Absatz 10)

Im Fach Hauswirtschaft wurde ihr die Kontaktaufnahme mit anderen Studierenden aber erleichtert, da das Fach klein und familiär ist und sich alle Studierenden untereinander kennen. In ihrem zweiten Studienfach war das anders. Es hat sehr lange gedauert bis sie andere Studierende kennen gelernt hatte. Das Fach ist viel größer und anonym als Hauswirtschaft. Man trifft die Leute nicht regelmäßig, da sie ständig kommen und gehen. Aktuell hält sie Kontakt zu zwei, drei Personen im Studium. Mehr sind es, ihrer Meinung nach, leider nicht.

„In Chemie hat das sehr lange gedauert, weil da Leute, wie gesagt, kommen und gehen und dadurch, dass es Sommersemester war, hatte man nicht so wirklich die Einführung, also ich hatte dann nur Hauswirtschaft, also da habe ich auch (in Chemie) niemanden kennen gelernt und es hat wirklich sehr, sehr lange gedauert, bis ich jemanden gefunden habe und ja (...). Aber jetzt mittlerweile, geht es ja auch. Man hat so seine zwei, drei Leute. Mehr sind es auch leider nicht (lacht), ne?“ (Interview5_SOC103, Absatz 10).

Zu Beginn des Studiums hatte B7 ebenfalls keine sozialen Kontakte unter den Studierenden und auch Schwierigkeiten neue Kontakte zu knüpfen. Gründe dafür sieht sie im Wohnortwechsel sowie im großen Altersunterschied zu anderen Studierenden. Die soziale Integration im Fach Hauswirtschaft war für sie aber viel einfacher als in ihrem zweiten Fach, das viel größer als Hauswirtschaft ist und in dem Lehrveranstaltungen ständig wechseln. Bis heute kennt sie kaum Studierende in ihrem Zweitfach.

Zu Beginn des Studiums hatte B3 keine sozialen Kontakte. Es war für ihn schwierig auf andere Studierende zuzugehen. Mittlerweile hat B3, seiner Meinung nach, guten Anschluss im Fach Hauswirtschaft gefunden.

Mittleres Kohärenzgefühl (B1_SOC136; B4_SOC138; B9_SOC143; B10_SOC149)

B1 hatte sich freiwillig entschieden nach Paderborn zu ziehen, obwohl ihre Eltern in der Nähe wohnen. Sie hatte zu der Zeit keine sozialen Kontakte in Paderborn. Sie hat an der Orientierungswoche teilgenommen und dort neue Kontakte geknüpft. Das Kennenlernen neuer Personen im Fach Hauswirtschaft war für sie viel einfacher als in

ihrem zweiten Fach, da das Fach Hauswirtschaft viel kleiner ist. Sie hat jeden Tag die gleichen Kommiliton*innen gesehen und mit ihnen gleiche Veranstaltungen besucht. Es fühlte sich für sie wie eine Schulklasse an.

B4 wohnt noch in ihrem Elternhaus. Sie hat an der Orientierungswoche teilgenommen und dort die ersten Kontakte geknüpft. Sie hat vor allem im Fach Hauswirtschaft Anschluss gefunden und fühlte sich im Fach sehr wohl und gut aufgenommen. Das Fach bezeichnet sie als klein und familiär, im Gegensatz zu ihrem Zweifach Deutsch, wo man als Studentin anonym bleibe. Das findet sie an ihrem zweiten Fach nicht gut.

B9 wohnt bei ihren Eltern und pendelt jeden Tag. Sie hat während der Orientierungstage andere Studierende kennen gelernt und dabei neue Kontakte geknüpft. Sie nimmt sich als einen Menschen wahr, der durch ihre offene Art schnell Anschluss findet.

„Es ist natürlich immer ein bisschen schwierig, aber ich bin halt so ein Mensch, der auf Leute zugeht und da lernt man halt schnell welche kennen, wenn man ein bisschen die Studienpläne zusammen macht oder (.). Am Anfang sind hier diese Orientierungstage. Wenn man dahingeht, da lernt man auch welche kennen. Und bei meinem Zweitstudium war das ein bisschen anders, da bin ich zu diesen Orientierungstagen nicht gegangen, da habe ich aber in den Seminaren die Leute kennen gelernt und mal mitgesprochen und so“ (interview9_SOC143, Absatz 14).

B10 kannte zwar einige Studierende aus anderen Fächern, hat aber auch sehr schnell neue Kontakte im Fach Hauswirtschaft geknüpft. Sie findet es gut, dass das Fach so klein ist, da man dadurch viel schneller neue Personen kennen lernen kann.

Hohes Kohärenzgefühl (B6_SOC151; B8_SOC152; B2_SOC153)

B6 hatte keine Schwierigkeiten andere Studierenden kennen zu lernen. Das lag zum Teil auch an ihrem Freund, der ebenfalls ein Lehramtsstudium absolviert und viele Leute kennt. Da sie mit ihm zusammengezogen ist, lernte sie schnell andere Studierende kennen und hat mittlerweile einen großen Bekanntenkreis.

Zu Beginn ihres Studiums hatte B8 keine Kontakte in Paderborn. Sie hat sich für die Orientierungswoche an der Uni angemeldet und dort direkt Anschluss gefunden. Bis heute ist sie mit diesen Studierenden eng befreundet. Auch im Fach Hauswirtschaft hat sie schnell Kontakte geknüpft, da das Fach klein und überschaubar ist, was sie sehr positiv findet.

„Also ich habe die Orientierungswoche mitgemacht und da habe ich auch direkt Anschluss gefunden und mit den Leuten habe ich immer noch Kontakt (..) und dadurch ist es so entstanden, dass wir so eine Clique sind hier und, ja. Es war eigentlich ganz gut, weil man sich direkt gefunden hatte, das ging auch durch Hauswirtschaft ganz schnell, fand ich, weil man hier wenig Leute hat und deshalb war das eigentlich ganz gut“ (interview8_SOC152, Absatz 15).

Als B2 nach Paderborn umgezogen ist, hatte sie keine sozialen Kontakte vor Ort. Sie hat an der Orientierungswoche an der Uni Paderborn teilgenommen und dort schnell andere Studierende kennen gelernt. Bis heute ist sie mit vielen befreundet. Die meisten von ihnen studieren Hauswirtschaft.

9.5.2 Zwischenfazit zur Adaption an das sozial-akademische System

Die *strukturell-organisatorische Anpassung* an das sozial-akademische System bereitet fast allen Studierenden zu Beginn des Studiums Schwierigkeiten. Diese werden vor allem in der unterschiedlichen Lern- und Arbeitsweise zwischen Schule und Hochschule, den höheren Anforderungen an Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme sowie der räumlichen Orientierung an einer großen Universität sichtbar. Auffällig ist jedoch, dass überwiegend Studierende mit niedrigem Kohärenzgefühl ihre Schulerfahrungen sowie die strukturellen Bedingungen an der Universität für die Anpassungsschwierigkeiten verantwortlich machen.

Die *sozio-emotionale Anpassung* erweist sich insbesondere für Studierende mit niedrigem SOC als schwierig. Vor allem die Kontaktaufnahme mit anderen Studierenden geht für diese Studierende mit einer inneren Überwindung einher. Auffallend ist z. B., dass ausschließlich Studierende mit niedrigem Kohärenzgefühl an der Orientierungswoche an der Universität Paderborn nicht teilgenommen haben. Es handelt sich dabei um ein freiwilliges Angebot, das durch die jeweiligen Fachschaften organisiert wird und eine Woche vor dem Vorlesungsbeginn startet. Das Ziel dieser Maßnahme ist, den Anfänger*innen den Studienstart an der Universität Paderborn zu erleichtern, indem sie die Gelegenheit bekommen, die Universität mit anderen Studierenden kennen zu lernen, alle wichtigen Informationen rund um das Studium zu erfahren und Kontakte unter den Studierenden zu knüpfen. Die meisten Befragten mit mittlerem und hohem SOC haben an der Orientierungswoche teilgenommen und dort schnell Anschluss gefunden.

Die soziale Integration wird, nach der Ansicht der Befragten, durch die Größe des Fachs bedingt. Da das Fach Hauswirtschaft relativ klein und überschaubar ist, werden Kontaktaufnahmen unter den Studierenden und auch die soziale Integration im Fach erleichtert. Dies bezeugen alle Befragten und zwar unabhängig vom SOC. Die sozio-emotionale Anpassung wird somit vor allem dann als schwieriger wahrgenommen, wenn das Fach von den Studierenden als groß und unüberschaubar eingeschätzt wird und sie sich in den Lehrveranstaltungen als anonym wahrgenommen fühlen.

Insbesondere für Studierende mit niedrigem SOC erwies sich auf diesem Grund die sozial-emotionale Anpassung in ihrem zweiten Lehramtsfach (das meist viel größer ist

als Hauswirtschaft) als schwierig. Dies wird daran erkennbar, dass diese Befragten sogar im fünften Fachsemester kaum oder nur wenige Studierende aus ihrem zweiten Fach kennen.

Die Studierenden mit mittlerem und hohem SOC zeigen im Hinblick auf die sozial-emotionale Anpassung keine Schwierigkeiten. Die Adaption an das akademische System wird laut den Befragten insgesamt durch die Teilnahme an der Orientierungswoche vor Semesteranfang sowie durch das Vorhandensein sozialer Kontakte zu Beginn des Studiums erleichtert. Für manche Studierende erwies sich außerdem ein vorheriger Aufenthalt im Ausland als positiv, weil sie dadurch selbstständiger und mutiger wurden.

9.5.3 Fachbezogene Adaption

a) Fachvorstellung

Niedriges Kohärenzgefühl (B5_SOC103; B7_SOC126; B3_SOC132)

Vor ihrem Studium hatte B5 keine Vorstellung vom Fach Hauswirtschaft. Sie hatte sich selbstständig Informationen über die Inhalte des Faches verschafft und wurde vom Fach positiv überrascht. Die beschriebenen Inhalte fand sie sehr ansprechend, interessant und überhaupt nicht langweilig. Positiv bewertet sie besonders den Praxisbezug, die Gesellschaftsrelevanz und den Nutzen für die eigene Lebensführung.

Das Studium im Fach Hauswirtschaft war für B7 ein lang gehegter Wunsch und auch ihre Vorstellung vom Fach hat sich für sie positiv bestätigt.

„Meine Vorstellung war eigentlich, dass ich sehr viel über die Ernährungslehre mitbekomme und lernen kann, aber auch natürlich über Konsum, über Nachhaltigkeit, also genau meine Vorstellung wurde eigentlich getroffen. Also ich hatte nicht diese typische Vorstellung von Hauswirtschaft wie früher mit dem Bügeln und dergleichen, das war für mich klar, dass das nicht mehr vorkommt oder nicht dazu gehört, also, dass schon, der Punkt mit der Ernährungslehre auch ein bisschen mehr mit einbezogen würde“ (interview7_SOC126, Absatz 13).

Zu Beginn des Studiums hatte B3 keine Vorstellung vom Fach Hauswirtschaft, da es dieses Fach im Gymnasium nicht gab. B3 wurde vom Fach sehr positiv überrascht.

Mittleres Kohärenzgefühl (B1_SOC136; B4_SOC138; B9_SOC143; B10_SOC149)

Die ersten Einblicke in die Inhalte des Fachs Hauswirtschaft gewann B1 durch ihre Tante, die auch Hauswirtschaft studiert hatte. Sie hatte bereits ein Praktikum in Hauswirtschaft absolviert und war vom Fach sehr angetan. Im Studium hat sie mehr Kurse zur Nahrungszubereitung und nicht so viel Verbraucherbildung erwartet, aber ansonsten deckte sich ihre Vorstellung vom Fach mit der Realität.

Auch für B9 hat sich ihre Vorstellung vom Fach bestätigt. Sie hat allerdings genauso wie B1 mehr Veranstaltungen zur Nahrungszubereitung im Fach erwartet, da sie bereits in der Schule und während des Eignungspraktikums die Erfahrung gemacht hatte, dass im Unterrichtsfach die Nahrungszubereitung sehr viel Raum einnimmt. Letztendlich wurde sie aber, ihrer Meinung nach, vom Fach nicht enttäuscht.

„Also Hauswirtschaft kennt man eigentlich nur mit Kochen (...). Also in der Schule wird ja auch meistens gekocht und ich hatte vorher ein Eignungspraktikum und da wurde wirklich immer nur in Hauswirtschaft gekocht. Da war gar keine Theorie (..) und da wurde auch nicht nach Rezepten gekocht, sondern: "Mach mal dies", "Mach mal das" und "Das muss du jetzt schneiden" und wenn man hierhin kommt und sieht, was man alles belegen muss mit Haushaltswissenschaft, Ernährungswissenschaft, da ist das Bild ganz, ganz anders auf einmal. Es ist einfach wirklich viel tiefgründiger und viel theoretischer, was aber auch gut ist“ (interview9_SOC143, Absatz 16).

B10 wurde vom Fach Hauswirtschaft positiv überrascht. Sie hatte zu Beginn ihres Studiums mehr Vorlesungen erwartet und fand es schließlich toll, dass auch Seminare z. B. zur Nahrungszubereitung in diesem Fach angeboten wurden.

Hohes Kohärenzgefühl (B6_SOC151; B8_SOC152; B2_SOC153)

Die Vorstellung der B6 vom Fach hat sich bestätigt. Sie hat sich schon immer für Gesundheit und Ernährung interessiert. Diese Themen sind in der Schule ihrer Meinung nach zu kurz gekommen. Sie hat sich das Fach im Studium genauso vorgestellt.

„Ja, eigentlich fand ich es so, wie es auch ist. Also auch im Praktikum habe ich es so erlebt, dass man viel kocht und viel praktisch einfach macht (..), genau. Und Hauswirtschaft? Ja, also ich habe mich einfach viel interessiert für Gesundheit und Ernährung an sich (..), was in der Schule ein bisschen zu kurz kam, weil es dann doch nur ums Kochen ging (.). Aber genau so, habe ich es (das Fach) mir eigentlich vorgestellt“ (interview6_SOC151, Absatz 11).

B8 hatte keine Vorstellung vom Fach Hauswirtschaft, da sie dieses Fach nicht in der Schule gehabt hatte. Sie war überrascht, wie viel das Fach mit Ernährung, Nahrungszubereitung, Gesundheit und Verbraucherbildung zu tun hat.

Die ersten Informationen über die Inhalte des Fachs hat B2 von ihren Freunden und deren Bekannten bekommen, die Hauswirtschaft studiert haben. Die Inhalte stimmten mit ihren Interessen sehr überein.

b) Fachspezifisches Studieninteresse zu Beginn des Studiums

Niedriges Kohärenzgefühl (B5_SOC103; B7_SOC126; B3_SOC132)

B5 fühlte sich von Anfang an durch die Inhalte des Fachs angesprochen. Ihrer Meinung nach werden im Fach gesellschaftsrelevante Themen behandelt, von denen jeder profitieren kann. Das Fach wurde zu Beginn des Studiums als ansprechend, interessant und nicht langweilig wahrgenommen.

„[...] Eigentlich fand ich das (Fach) ganz ansprechend und interessant und nicht so langweilig, sage ich es mal so, sondern dass man auch ein bisschen Praxis hat und dass man auch gesellschaftsrelevante Themen behandelt und nicht etwas womit man selber auch keinen Nutzen davonziehen kann, weil es ist manchmal so, dass man etwas studiert, wo man selber nicht von profitieren kann und so, von diesem Studiengang kann man auch, unabhängig davon, ob du Lehrer bist oder nicht, selber viel lernen“ (Interview5_SOC103, Absatz 17).

B7 besaß zu Beginn des Studiums ein hohes, fachspezifisches Studieninteresse und konnte kaum abwarten, die Inhalte des Faches zu durchdringen.

Für B3 waren wiederum vor allem die Veranstaltungen interessant, die sich überwiegend auf die Domänen Ernährung und Gesundheit bezogen. Für alle anderen Veranstaltungen konnte er sich wenig begeistern.

Mittleres Kohärenzgefühl (B1_SOC136; B4_SOC138; B9_SOC143; B10_SOC149)

B1 war an den Inhalten des Faches zu Studienbeginn sehr interessiert. Vor allem die Bereiche Ernährung und Gesundheit fand sie spannend und wollte diese in ihrem Studium vertiefen.

„Ich habe mal überlegt, in so eine Richtung zu gehen (...), irgendwas wie Gesundheitswissenschaften oder Ernährungswissenschaften zu studieren, weil mich das sehr interessiert hat (.). Genau (.). Doch“ (Interview1_SOC136, Absatz 15).

Für B9 war vor allem der Alltagsbezug im Fach Hauswirtschaft von Bedeutung, der ihr in ihrem zweiten Fach fehlte. Besonders die Veranstaltung zur Nahrungszubereitung hat ihr sehr viel Spaß gemacht. Sie findet es schade, dass die Veranstaltung nicht über mehrere Semester stattfindet.

B10 findet die Inhalte im Fach Hauswirtschaft gesellschafts- und zukunftsrelevant. Ihrer Meinung nach müsste das Fach unbedingt in Gymnasien etabliert werden.

Hohes Kohärenzgefühl (B6_SOC151; B8_SOC152; B2_SOC153)

Die Inhalte des Fachs Hauswirtschaft, die insbesondere Ernährung und Gesundheit betrafen, interessierten B6 zu Beginn des Studiums sehr. Auch B8 fand die Inhalte im Fach überwiegend interessant, die Seminare zur Verbraucherbildung ausgeschlossen. Damit konnte und kann sie leider nichts anfangen und findet diese ziemlich langweilig. B2 ist sehr glücklich, dass sie sich für das Fach Hauswirtschaft entschieden hat. Sie fand die Inhalte des Fachs zu Beginn des Studiums sehr interessant und ansprechend. Daran hat sich bis heute nichts geändert. Sie möchte gegen keinen anderen Studienplatz und Studienort in ganz Deutschland tauschen.

c) Lernklima

Niedriges Kohärenzgefühl (B5_SOC103; B7_SOC126; B3_SOC132)

B5 empfindet das Lernklima als angenehm, da das Fach klein und überschaubar ist und sich alle Studierenden zumindest vom Gesicht her kennen. Die fehlende Anonymität in Hauswirtschaft hat aber, ihrer Meinung nach, auch Nachteile. Besonders die Angst vor der negativen Beurteilung der Dozierenden setzt sie stark unter Druck. Sie möchte nicht, dass sie eine schlechte Meinung über sie haben.

„Es hat seine Vor- und Nachteile dieses familiäre Ambiente, weil einerseits ist das (die Tatsache, dass man sich kennt) mit den Studierenden toll, aber andererseits, die Dozenten kennen dich, sie kennen dich von Anfang an. Du hast bei denen einen Kurs gehabt und dann den zweiten und dritten (Kurs). Man kann nicht sagen: Ja, der Dozent kennt sowieso nicht dein Gesicht. Er sieht Matrikelnummer, aber dein Name sagt dem gar nichts. Er kontrolliert nur deine Arbeit, schreibt die Nummer und fertig ist die Geschichte. Aber so, fühlt man sich ein bisschen unter Druck gesetzt, weil man weiß, dieser Dozent kennt dich oder sie kennt dein Gesicht und wenn du dann irgendwas hinschreibst, wo du denkst: "Was schreibe ich dahin? Aber Hauptsache irgendwas schreiben (lachend), dass man das nicht so (denkt), ja: Was denkt sich (dann) diese Person von mir (lachend)? Obwohl sie vielleicht auch nichts Schlimmes denkt, aber dennoch“ (Interview5_SOC103, Absatz 25).

B7 empfindet die Atmosphäre im Fach Hauswirtschaft als sehr positiv, vor allem aufgrund der fehlenden Anonymität und familiären Atmosphäre, da das Fach so klein ist. Der gegenseitige Austausch unter den Studierenden wird durch dieses familiäre Ambiente, ihrer Meinung nach, erleichtert.

B3 empfindet das Lernklima im Fach Hauswirtschaft als nett und angenehm. Mittlerweile kennt er mehr Personen aus dem Fach. Viele tragen seiner Meinung nach dazu bei, dass es in den Seminaren lustig und unterhaltsam ist.

Mittleres Kohärenzgefühl (B1_SOC136; B4_SOC138; B9_SOC143; B10_SOC149)

Die Atmosphäre im Fach Hauswirtschaft empfindet B1 als sehr angenehm, da sich alle untereinander gut kennen. Das gute Klima unter den Studierenden trägt dazu bei, dass sie sich generell im Fach wohl fühlt, auch wenn sie nicht alle Lehrveranstaltungen gleichermaßen toll findet. Auch B4 schätzt die familiäre Atmosphäre im Fach sehr. Sie kennt alle Leute, auch die Tutorinnen, die im LEKG arbeiten.

„Ach, immer ganz familiär irgendwie. Man fühlt sich zuhause. Man kennt jeden, eigentlich auch Leute, die schon in höheren Semestern sind, die im LEKG arbeiten oder die man einfach so auf dem Flur dann oft trifft. Auf jeden Fall wie eine kleine Familie, sage ich mal“ (interview4_SOC138, Absatz 25).

B9 findet, dass man mit der Zeit noch mehr mit anderen Studierenden zusammenwächst. Davon profitiert sie z. B. bei Gruppenarbeiten in den Lehrveranstaltungen. Sie

kann sich mittlerweile noch besser mit anderen Studierenden austauschen und dabei gute Ergebnisse abliefern als zu Beginn ihres Studiums.

„Also man wächst schon mit den Semestern mehr zusammen, dass man mehr Kontakt zu anderen hat und dass man sich auch (.), wenn man Gruppenarbeiten hat, mit anderen auch besser austauschen kann als das vorher ist. Im ersten Semester ist man immer noch so ein bisschen schüchtern, klar lernt man sich da kennen, aber man ist noch schüchterner, aber mittlerweile ist es so, dass man in den Seminaren, in den Gruppenarbeiten mit jedem arbeiten kann (.) und sich austauschen kann und, dass halt auch gute Ergebnisse bei wegkommen“ (interview9_SOC143, Absatz 36).

Das Lernklima im Fach Hauswirtschaft empfindet auch B10 als sehr angenehm.

Hohes Kohärenzgefühl (B6_SOC151; B8_SOC152; B2_SOC153)

B6 findet das Lernklima im Fach Hauswirtschaft an sich positiv. Es gibt zwar ein paar Veranstaltungen, die für sie eher langweilig sind, aber da geht sie eben nicht hin.

Auch B8 schätzt die Atmosphäre im Fach Hauswirtschaft sehr und hat viele Freunde im Fach gefunden. Für B2 ist die Atmosphäre im Fach Hauswirtschaft etwas, was sie am meisten schätzt. Da im Fach nicht so viele Personen studieren, fühlt sie sich wie in einer Klasse, in der jeder jeden kennt. Die Tatsache, dass alle so eng miteinander sind, findet sie besonders positiv. In ihrem Zweifach Deutsch sieht das Studium ganz anders aus. Da ist jeder und jede anonym, weil es so viele Studierende gibt.

„Das ist so was, was ich am Hauswirtschaft am meisten schätze, weil im Gegensatz zu Deutsch (.). Deutsch ist halt sehr groß und das ist halt genau das Gegenteil zu Hauswirtschaft. Das (Studium in Deutsch) ist halt super anonym und hier (in Hauswirtschaft), wie man sagt, ist halt wie unsere Klasse (lacht). Das ist halt: jeder kennt jeden, man kennt alle Dozenten und (.). Also, ich schätze diese Atmosphäre hier schon sehr, dass alle so eng miteinander sind und dass man sich auf andere Leute verlassen kann, (.) und (.) ja, gegenseitig irgendwie unterstützt wird. Das finde ich schon sehr schön“ (interview2_SOC153, Absatz 27).

d) Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen

Niedriges Kohärenzgefühl (B5_SOC103; B7_SOC126; B3_SOC132)

Die Lern- und Leistungsanforderungen werden von B5 zu Beginn des Studiums als sehr hoch, anstrengend und überfordernd wahrgenommen. Das kam vor allem durch die Ballung von Lehrveranstaltungen und die damit verbundenen Lern- und Leistungsanforderungen gegen Semesterende.

Aktuell, gegen Ende des Bachelorstudiums schätzt sie die Lern- und Leistungsanforderungen ebenfalls als sehr hoch ein. Sie findet, dass die Erwartungshaltung der Dozierenden bezüglich der Leistungserbringung zu hoch ist und der eigene Arbeitseinsatz dabei nicht entsprechend von ihnen entlohnt wird. Sie meint, wenn man schon die

Zeit in die Vorbereitung der Sitzung investiert, sollte dies wenigstens als Studienleistung honoriert werden. Besonders in Modulen fünf und sechs empfindet sie die Leistungsanforderungen als viel zu hoch.

„Ich denke wirklich an die Anforderungen, weil es irgendwann auch viel zu viel ist und wenn man dementsprechend dann auch nicht entlohnt wird, wie ich es zuvor gesagt habe, das ist dann halt schon schade, denn ich investiere meine Zeit, die ich eigentlich in was anderes investieren könnte, was mir (..), ich will nicht sagen wichtiger ist, aber das ist das, wo ich letzten Endes auch meine Prüfung mache, aber dennoch muss man die Zeit finden, sie woanders zu investieren, auch die Sitzung vorzubereiten. Das ist auch dann schwer damit klarzukommen, dass es dann letzten Endes, ja, ich will nicht sagen unnötig, denn unnötig ist es nicht, aber dennoch ist es auch schade, dass es nicht irgendwie wenigstens eine Studienleistung ist. Es muss ja nicht eine Note dafür geben immer, will ich auch gar nicht (lacht), dass es immer Noten gibt, aber wenigstens eine Studienleistung. Das wäre halt wirklich (..), ja ein Grund (..)“ (Interview5_SOC103, Absatz 29).

Die Konzeption einer Unterrichtsreihe als Prüfungsleistung im Modul 5 empfand sie als besonders schwierig. Wenn sie es anderen Leuten erzählt, meinten sie, dass es vergleichbar mit einer Bachelorarbeit gewesen wäre. Diese Prüfungsleistung empfand sie am schwierigsten im Fach.

Zu Beginn des Studiums wurden die Lernleistungen von B7 zwar als angemessen wahrgenommen, dafür empfand sie die Leistungsanforderungen zum Teil überfordernd. Ihrer Meinung nach waren die Fragen in manchen Klausuren inhaltlich viel zu schwierig. Aktuell schätzt sie die Lern- und Leistungsanforderungen als vom Arbeitsaufwand sehr hoch und zum Teil auch überfordernd. Als Gründe dafür nennt sie vor allem die zeitliche Belastung durch ihren Nebenjob und zu hohe Leistungserwartungen der Dozierenden. In Bezug auf die Leistungsanforderungen im Modul fünf empfindet sie diese als viel zu hoch und belastend. Die Erwartungshaltung der Dozierenden bewertet sie als nicht gerechtfertigt.

„Ich finde es ein bisschen hart, glaube ich (..), was da erwartet wird und dass so viel perfekt sein muss (..), um den (Unterrichtsentwurf) zu bestehen, was man einfach noch nicht kann, weil man einfach noch nicht wirklich viel Unterrichtsentwürfe geschrieben hat und man lernt es ja erst und man gibt sich die Mühe und kommt sich dann so vor, als wenn man gar nichts gemacht hätte“ (interview7_SOC126, Absatz 43).

Die Lernanforderungen im Semesterverlauf empfand B3 zu Beginn des Studiums angemessener als gegen Ende des Semesters, da sehr viele Prüfungen belegt werden mussten. Diese schätzte er als sehr schwierig ein, da sie völlig anders als die Leistungsanforderungen in der Schule waren und ihn zum großen Teil überfordert haben. Aktuell schätzt er die Lern- und Leistungsanforderungen im Fach als sehr hoch und extrem zeitintensiv ein. Besonders die Prüfung im Modul fünf empfand er als sehr anspruchsvoll und er hatte Angst, diese nicht zu bestehen.

Mittleres Kohärenzgefühl (B1_SOC136; B4_SOC138; B9_SOC143; B10_SOC149)

B1 empfand die Lern- und Leistungsanforderungen zu Beginn des Studiums als angemessen, fühlte sich aber trotzdem vor den ersten Klausuren ein wenig überfordert, da diese ganz anders als in der Schule waren und sie nicht gewusst hat, was auf sie zukommt. Aktuell empfindet sie die Lern- und Leistungsanforderungen zwar als anspruchsvoll und zeitintensiv, aber von der Belastung her erträglich. Die Prüfungsleistung im Modul fünf bewertet sie allerdings rückblickend als besonders schwierig und stressig. Sie hat für keine Prüfung im Fach so viel Zeit und Energie investiert.

Die Lern- und Leistungsanforderungen empfand B4 als sehr hoch und ungewohnt, da sie sich von den Anforderungen in der Schule sehr unterscheiden. Sie musste sich erst an die neue Situation gewöhnen. Aktuell bewertet sie die Lern- und Leistungsanforderungen im Fach als ziemlich hoch, was aber, ihrer Ansicht nach, gegen Ende des Bachelorstudiums normal sei, da der Anspruch und die Erwartungen im Laufe des Studiums generell steigen. Die Leistungsanforderungen im Modul fünf empfindet sie ebenfalls als hoch. Die zeitintensive Vorbereitung hat sich, ihrer Meinung nach, aber gelohnt, da sie die Prüfung erfolgreich bestanden hat.

Die Lern- und Leistungsanforderungen nahm B9 zu Beginn des Studiums als angemessen wahr. Auch die aktuellen Lern- und Leistungsanforderungen schätzt sie zwar als anspruchsvoll, aber gerechtfertigt ein, da sie dabei viel lernt.

„Ich würde sagen als angemessen. Also klar, manchmal sind die Texte ein bisschen lang, die man lesen soll und (.) das passt manchmal von der Zeit nicht, aber der Arbeitsaufwand ist im Allgemeinen okay und ich lerne auch was dazu“ (interview9_SOC143, Absatz 30).

B10 fand die Lern- und Leistungsanforderungen zu Beginn des Studiums angemessen. Es war zwar eine gewisse Umstellung in der Arbeitsweise (im Vergleich zur Schule) für sie gewesen, aber sie empfand das eher als positiv, da sie dabei viel gelernt hat. Aktuell schätzt sie die Lern- und Leistungsanforderungen als angemessen und gerechtfertigt ein. Die Leistungsanforderungen im Modul fünf bewertet B10 als relativ hoch, aber machbar. Sie war anfangs ein wenig unsicher, da sie nicht wusste, welchen Anspruch die Dozierenden bezüglich der Leistung hatten. Sie wollte unbedingt den Anforderungen der Dozierenden entsprechen und die Prüfung möglichst gut bestehen. Sie ist zwar froh, dass sie die Prüfung bestanden hatte, ist aber mit der Note nicht ganz zufrieden.

Hohes Kohärenzgefühl (B6_SOC151; B8_SOC152; B2_SOC153)

Die Lern- und Leistungsanforderungen fand B6 zu Beginn des Studiums angemessen. Aktuell empfindet sie diese ebenfalls als gerechtfertigt. Die Lern- und Leistungsanforderungen sind, vom Anspruch her, vergleichbar mit den Bildungswissenschaften und ihrem zweiten Fach. Die Leistungsanforderungen im Modul fünf schätzt sie zwar als sehr anspruchsvoll, aber von der Belastung her als erträglich ein.

B8 bewertet die Lern- und Leistungsanforderungen zu Beginn des Studiums als angemessen. Aktuell bewertet sie die Leistungsanforderungen im Fach zwar als hoch, aber vom Aufwand her machbar. Momentan hat sie nicht so viele Lehrveranstaltungen und kann sich in Ruhe auf die kommenden Prüfungen vorbereiten. Sie ist glücklich, dass sie die Prüfungsleistung im Modul fünf bereits erfolgreich hinter sich gebracht hat.

Da B2 nach dem ersten Semester von Geschichte auf Hauswirtschaft gewechselt hatte und in ihren Augen ein Semester lang „umsonst“ studiert hatte, wollte sie möglichst viele Lehrveranstaltungen im zweiten Fachsemester vorziehen, um ihr Studium in der Regelzeit abzuschließen. Ihr innerer Leistungsdruck führte im Endeffekt dazu, dass sie sich manchmal übernommen hatte. Sie wurde zwar allen Lern- und Leistungsanforderungen im Studium gerecht, stieß aber manchmal an ihre Grenzen.

„Gerade am Anfang war es aber schon bisschen viel alles, weil ich mir dann sofort vorgenommen habe: So, okay, ich habe jetzt ein Semester quasi umsonst studiert und (..) dachte dann: Ja, okay, bisher lief es eigentlich ganz gut, also möchte ich ungerne noch ein Semester dranhängen und habe mir dann vorgenommen, das (Studium) in der Regelstudienzeit trotzdem durchzuziehen und (..), ja, dann schnell angefangen sehr viele Sachen vorzuziehen. Also letztendlich habe ich zu viele Sachen vorgezogen, dass ich sogar noch ein Semester früher fertig bin nach den Kursen (..). Aber das war schon ein hartes Semester“ (interview2_SOC153, Absatz 19).

Aktuell findet B2 die Anforderungen im Fach zwar thematisch nicht so schwer, aber sehr zeitintensiv, da viele Texte gelesen werden müssen und auch viel für die aktive, qualifizierte Teilnahme (AQT) geleistet werden muss. Da sie über ein gutes Zeitmanagement verfügt, macht sie sich bereits jetzt die ersten Zusammenfassungen aus den Lehrveranstaltungen, die sie für die Prüfung gebrauchen wird, damit sie alles rechtzeitig schafft.

e) Selbstwahrnehmung als Student*in*Niedriges Kohärenzgefühl (B5_SOC103; B7_SOC126; B3_SOC132)*

Zu Beginn des Studiums beschreibt sich B5 als zielorientiert, motiviert und organisiert. Aktuell, im fünften Fachsemester, fühlt sie sich weniger motiviert im Studium. Dies hängt vor allem mit den hohen Leistungsanforderungen zusammen, die sie zum Teil

überfordern. Nichtsdestotrotz möchte sie endlich das Studium hinter sich bringen und ins Berufsleben einsteigen.

„Im Vergleich zu Anfang hat meine Motivation nachgelassen, aber dennoch bin ich immer noch zielorientiert, ich will das immer noch durchziehen und, (..) wie gesagt, schnell vorankommen, fertig sein und schon ins Berufsleben einsteigen (..). Ab und zu bin ich schon überfordert, auf jeden Fall. Es ist schon ziemlich viel, was sich da angestaut hat (..)“ (Interview5_SOC103, Absatz 27).

B7 nahm sich zu Studienbeginn als strebsam und übermotiviert wahr. Nachdem sie ihre Ausbildung abgeschlossen und einige Jahre als Angestellte gearbeitet hatte, wollte sie sich ihren Traum endlich erfüllen und ein Lehramtsstudium aufnehmen. Sie hatte „extrem Lust aufs Studium“ und freute sich darauf, was auf sie zukommt.

Im fünften Fachsemester fühlt sie sich vor allem durch den Nebenjob erschöpft und belastet. Sie hat zwar immer noch Lust auf das Studium, das jedoch durch die nicht bestandene Prüfung im Modul fünf und die damit verbundene Enttäuschung sehr getrübt wird. Sie findet, dass die Dozierenden mehr Verständnis für ihre Situation aufbringen müssten.

Zu Beginn seines Studiums beschreibt sich B3 als fleißig, motiviert und engagiert, aber auch als verunsichert. Das kam, seiner Meinung nach, vor allem durch die vielen Anforderungen und neuen Erwartungen im Studium. Im fünften Semester fühlt er sich nicht mehr so unsicher, da er sich mittlerweile im Fach besser auskennt und weiß, was erwartet wird.

Mittleres Kohärenzgefühl (B1_SOC136; B4_SOC138; B9_SOC143; B10_SOC149)

Zu Studienbeginn nahm sich B1 als neugierig, respektvoll vor dem, was auf sie zukommt, aber auch als ziemlich unsicher wahr. Vor den ersten Klausuren war sie viel aufgeregter als früher in der Schule, obwohl sie sich als eine Person sieht, die sonst eher entspannt reagiert. Im fünften Fachsemester fühlt sie sich viel reifer, routinierter und selbstsicherer als zu Beginn ihres Studiums. Sie kann viel besser mit ihrer Prokrastination umgehen und tritt erheblich selbstsicherer z. B. bei Präsentationen oder Referaten im Studium auf.

B4 beschreibt sich zu Beginn des Studiums als fleißig, zielstrebig und angepasst. Sie musste schnell lernen, mit der neuen Situation, den Leistungsanforderungen und einer völlig neuen Arbeitsweise umzugehen. Da sie schon immer sehr anpassungsfähig war, half ihr diese Eigenschaft am Anfang des Studiums sehr. Im fünften Fachsemester sieht sie sich viel entspannter und gelassener als zu Beginn ihres Studiums. Sie kann jetzt strukturiert und organisiert arbeiten.

Zu Studienbeginn nahm sich B9 als aufgeschlossen, fleißig und ordentlich wahr. Sie war vor allem bemüht, alles richtig zu machen. Im fünften Fachsemester bezeichnet sie sich immer noch als fleißig, aber auch ein wenig nachlässiger mit dem Lernen als zu Beginn ihres Studiums. Sie weiß nämlich jetzt ganz genau, welche Seminare wirklich wichtig sind.

Zu Beginn ihres Studiums nahm sich B10 als ruhig, ein bisschen schüchtern, aber zielstrebig wahr. Im fünften Fachsemester schätzt sie sich noch zielstrebig und weniger zurückhaltend ein. Die vielen Referate, die sie im Studium machen musste, haben ihr dazu verholten, offener zu werden und ihre Schüchternheit abzulegen. Sie bezeichnet sich als perfektionistisch veranlagt.

„Immer noch zielstrebig, noch ein bisschen mehr also vorher sogar, weil man auch irgendwann fertig werden möchte. Also nicht mehr so zurückhaltender als früher, offener, viel auch durch die ganzen (...) Referate, die man zum Beispiel machen muss, da wird man auch offener nach der Zeit (...), ja“ (interview10_SOC149, Absatz 28).

Hohes Kohärenzgefühl (B6_SOC151; B8_SOC152; B2_SOC153)

Zu Studienbeginn war B6 zwar an Inhalten des Fachs interessiert, nahm ihr Studium aber nicht besonders ernst. Viel wichtiger waren für sie das Studentenleben und die vielen Partys, die sie gerne und oft besucht hat. Sie war „gut drauf“ und lebensfroh. Im fünften Fachsemester nimmt sie sich als zielstrebig wahr, da sie schnell vorankommen und ihr Studium abzuschließen möchte. Sie erlebt sich außerdem als viel strukturierter als zu Beginn ihres Studiums und kann darüber hinaus deutlich effektiver lernen.

„Ja, das habe ich noch nicht alles so ernst genommen (lachend). Jetzt mittlerweile (...) mache ich schon mehr Kurse als am Anfang und ja, da (im ersten Semester) habe ich schon viel Party und so gemacht (lacht). Ja, das Studentenleben halt genossen“ (interview6_SOC151, Absatz 13).

Im fünften Fachsemester möchte B8 so schnell wie möglich ihr Studium abschließen. Ihre Motivation im Fach hat allerdings ein wenig nachgelassen. Dies hängt mit der nicht bestandenenen Prüfung im Modul fünf zusammen. Sie hätte nicht gedacht, dass sie dabei durchfallen würde und war sehr enttäuscht darüber. Im Studium fühlt sie sich aktuell ein bisschen gelangweilt, da sich manche Themen, ihrer Meinung nach, in den Lehrveranstaltungen entweder wiederholen oder uninteressant sind.

Zu Studienbeginn beschreibt sich B10 als sehr gut organisiert, strukturiert, fleißig, diszipliniert und offen fürs Neue. Im fünften Fachsemester fühlt sie sich „so richtig gut angekommen“ im Studium. Sie weiß über alles Bescheid, kennt alles und ist viel sicherer geworden. Da sie perfektionistisch veranlagt ist, macht sie sich selber viel Druck im Studium, um gute Leistungen zu erbringen.

„Da haben wir letzte Woche oder so noch mit Freunden darüber geredet, in der Mensa, dass man jetzt langsam das Gefühl hat, dass man so richtig angekommen ist in der Uni, dass man halt, irgendwie so, über alles Bescheid weiß und halt so viele Leute schon kennen gelernt hat und auch schon langsam weiß, welche Dozenten halt gut sind. Irgendwie hat man jetzt das Gefühl, man fühlt sich sicherer als vorher und man ist halt, ja (.). Also ich habe das Gefühl (.), ich bin jetzt so da angekommen, wo ich sein möchte und (..) bin sehr zufrieden“ (interview2_SOC153, Absatz 23).

9.5.4 Zwischenfazit zur fachbezogenen Adaption

Bei fast allen Befragten hat sich ihre Vorstellung vom Fach zum großen Teil bestätigt und ebenso fühlt sich niemand vom Fach enttäuscht. Dies zeigt sich auch beim fachspezifischen Interesse, das bei allen befragten Studierenden zu Beginn des Studiums sehr hoch ausfällt. Besonders positiv wird von allen Studierenden das Lernklima im Fach empfunden. Zu diesem *familiären* Ambiente trägt, laut der Befragten, die Größe des Fachs bei, das als *klein* und *überschaubar* wahrgenommen wird. Dadurch fühlen sich Studierende *wie „in einer Klasse“, „geborgen“, „vertraut“ und „sicher“*. Das Lernklima trägt eindeutig zu ihrem Wohlbefinden im Fach bei.

Bei der Reihe von Vorteilen, die das familiäre Lernklima im Fach auf die Studierenden auszuüben scheint, erwähnt die Befragte mit dem niedrigsten Kohärenzgefühl (B5) als Einzige auch damit verbundene Nachteile. Die fehlende Anonymität im Fach trägt ihrer Meinung nach dazu bei, dass die Dozierenden alle Studierenden im Fach gut kennen. Wenn jemand im Studium negativ auffällt oder eine schlechte Leistung erbringt, muss er oder sie, laut der B5, befürchten, negativ von den Dozierenden beurteilt zu werden. Das empfindet B5 als belastend.

Die Lern- und Leistungsanforderungen werden zu Beginn des Studiums von den Befragten sehr unterschiedlich wahrgenommen. Bei allen Befragten mit niedrigem Kohärenzgefühl werden diese als entweder *sehr überfordernd* oder *teilweise belastend* angesehen. Die subjektive Belastung wird vor allem bezüglich der Prüfungsleistungen gegen Ende des Semesters bekundet.

Sowohl Studierende mit mittlerem als auch mit hohem Kohärenzgefühl weisen auf Unterschiede in der Wahrnehmung schulischer und studentischer Leistungsanforderungen hin. Da sich die Lern- und Leistungsanforderungen zwischen Schule und Universität diametral unterscheiden (z. B. mehrere summative Prüfungen am Ende des Semesters), waren diese für die meisten Befragten, unabhängig vom SOC, ungewohnt und schwierig. Trotz dieser Wahrnehmung werden sie ausschließlich von Studierenden mit niedrigem SOC als *belastend* empfunden. Die meisten Probanden mit mittlerem und hohem SOC betrachten die Lern- und Leistungsanforderungen als vom Anspruch her *angemessen*.

Die Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen im Fach gegen Ende des Bachelorstudiums fällt in der Bewertung ähnlich aus. Ausschließlich Befragte mit niedrigem Kohärenzgefühl empfinden diese als *sehr hoch* und *belastend*. Die Probanden mit mittlerem und hohem SOC nehmen die Lern- und Leistungsanforderungen im fünften Fachsemester zwar zum Teil auch als *hoch*, jedoch nicht als *belastend* wahr.

Besonders deutlich werden die Unterschiede bei der Bewertung von Leistungsanforderungen im Modul fünf, die von beinahe allen Studierenden als *sehr anspruchsvoll* eingeschätzt werden, aber nur von den Studierenden mit niedrigem SOC als *belastend* und von zwei Befragten mit mittlerem SOC als *teilweise belastend* empfunden werden. Bei den Befragten mit mittlerem Kohärenzgefühl handelt es sich um den Zweitversuch bei der Prüfungsleistung, was das höhere Belastungsempfinden möglicherweise erklärt.

Die Befragten mit hohem SOC nehmen die Leistungsanforderungen im Modul fünf zwar als sehr anspruchsvoll, jedoch *nicht als belastend* wahr. Hier zeigt sich eine klare Tendenz, die Leistungsanforderungen im Modul fünf mit dem zunehmenden Kohärenzgefühl als weniger belastend zu empfinden.

In Bezug auf *die retrospektive Selbstwahrnehmung zu Beginn des Studiums und die aktuelle Selbstwahrnehmung gegen Ende des Bachelorstudiums* zeigen sich bei den Befragten ebenfalls einige Differenzen. Obwohl sich zwei der Studierenden mit dem niedrigsten SOC zu Beginn des Studiums als sehr motiviert beschreiben, nimmt ihre Motivation im Laufe des Studiums ab. Gründe dafür sehen die Befragten vor allem in unangemessenen Lern- und Leistungsanforderungen im Fach sowie in der zeitlichen Belastung im Studium durch eine Nebenbeschäftigung.

Die meisten Studierenden mit mittlerem und hohem SOC sehen sich aktuell als viel sicherer und entspannter als zu Beginn ihres Studiums. Gerade die Befragten mit hohem SOC nehmen sich gegen Ende des Bachelorstudiums als noch zielstrebiger und motivierter wahr als am Anfang ihres Studiums. Lediglich bei einer Befragten (B8) hat die nicht bestandene Prüfung im Modul fünf dazu beigetragen, dass ihre Motivation ein wenig nachgelassen hat. Dies betrifft allerdings nur die Veranstaltungen des Moduls fünf, die sie als langweilig und überflüssig bewertet. Sie möchte trotzdem ihr Studium zügig abschließen und ins Berufsleben einsteigen.

9.5.5 Belastung im Studium

a) Belastungsfaktoren

Niedriges Kohärenzgefühl (B5_SOC103; B7_SOC126; B3_SOC132)

B5 kam als Jugendliche im Alter von 13 Jahren mit ihren Eltern nach Deutschland. Sie konnte damals kein Wort Deutsch sprechen und hat in der Schule darunter sehr gelitten. Die Migration nach Deutschland war ein sehr prägendes Erlebnis für sie. Im Anschluss an das Interview berichtete sie, dass der Besuch der fünften und sechsten Klasse für sie am schlimmsten gewesen sei, da sie aufgrund ihrer Migration und fehlender Sprachkenntnisse gemobbt worden ist. Sie betonte, dass sie diese zwei Jahre aus ihrem Gedächtnis zu verdrängen versuchte. Sie erzählte, dass sie in einem Umfeld aufgewachsen sei, das ihr viel Disziplin und Selbstständigkeit abverlangt hatte. Sie musste öfter tapfer sein und hatte nicht wie andere Schüler*innen wegen „falscher Sachen in der Butterbrotdose“ geweint. Sie sagte, dass ihr die finanzielle Unabhängigkeit sehr wichtig sei, da sie aus einem Land komme, wo Frauen einzig und alleine auf eine Heirat mit reichen Männern hoffen können, wenn sie ein „gutes“ Leben haben wollen. Sie könnte beispielsweise in ihrem Land vom Lehrergehalt nicht leben.

Nach der Schule fing sie an zu studieren. Sie wählte ein technisches Fach, obwohl sie eigentlich schon immer Psychologin werden wollte. Im Laufe des ersten Fachsemesters hat sie jedoch gemerkt, dass das Fach für sie mental zu anstrengend war. Aus diesem Grund hat sie ihr Erststudium abgebrochen.

„Das (Erststudium) habe ich dann abgebrochen, weil es halt nicht meins war und mir keinen Spaß gemacht hat und für mich vor allem viel zu anstrengend war, also es war mehr mental anstrengend, weil ich nicht verstanden habe, was sie von mir wollten und das, was sie von mir wollten, wollte ich nicht, damit konnte ich nichts anfangen (..)“ (Interview5_SOC103, Absatz 12).

Danach hat sie sich für den Lehramtsstudiengang Hauswirtschaft an der Uni Paderborn entschieden, obwohl sie aufgrund ihrer schulischen Erfahrungen niemals Lehrerin werden wollte. Da dieser Beruf jedoch Parallelen zum Beruf einer Psychologin aufwies, hat sie die Entscheidung über die Aufnahme des Lehramtsstudiums schließlich doch getroffen. Da das Studienfach ziemlich vielfältig ist, kann sie vielleicht später in eine andere berufliche Schiene gehen.

Zu den aktuellen Belastungsfaktoren im Studium zählt sie ihre Lernerfahrungen aus der Schulzeit. Sie musste in der Realschule wenig leisten und bekam trotzdem gute Noten. Das änderte sich abrupt bei ihrem Wechsel zum Gymnasium, wo sie plötzlich viel mehr leisten musste. Da sie allerdings nicht gewohnt war sich für gute Leistungen anzustrengen, fiel es ihr sehr schwer. Sie kann sich bis heute nur schwer zum Lernen

und Arbeiten zwingen. Die Lernerfahrungen aus der Schulzeit wirken sich, ihrer Meinung nach, negativ auf ihr aktuelles Lernverhalten im Studium (starke Prokrastination) aus, was letztendlich in ihren Prüfungsleistungen sichtbar wird.

„Ja man macht sich einen Plan: da und da schreibe ich eine Prüfung und da und da fange ich an zu lernen und so weiter. Letzten Endes hat es bei mir noch nie in diesen vielen Jahren geklappt, weil das Problem war bei mir, dass ich in der Realschule nicht so viel Mühe geben musste. Also, ich musste da auch nicht lernen (.). Also, es hat einfach so geklappt, auch ohne zu lernen, dass ich da gute Noten gemacht habe und mit dem Übergang ins Gymnasium habe ich gemerkt, das reicht einfach nicht“ (Interview5_SOC103, Absatz 41).

Darüber hinaus zählt B5 zu den aktuellen Belastungsfaktoren im Studium die vielen Lern- und Leistungsanforderungen und den zeitlichen Druck bei deren Bewältigung. Die aufgeschobene Prüfung in Fachdidaktik belastet sie sehr. Sie fürchtet sich schon vor den kommenden Leistungsanforderungen im Fach.

B7 wuchs in schwierigen familiären Verhältnissen auf und hat bis heute kaum noch Kontakt zu ihren leiblichen Eltern. Sie betonte, dass sie sich im Leben alles selber erkämpfen musste. Durch den Besuch einer Hauptschule fühlt sie sich im Studium im Vergleich zu anderen Studierenden (vor allem in Hinblick auf ihren aktuellen Wissensstand) stark benachteiligt. Der Weg bis zur Studienaufnahme war für sie sehr schwer, da sie emotional und finanziell auf sich allein gestellt war. B7 fühlt sich auch durch den Nebenjob und die wenige verbleibende Zeit zum Lernen sehr erschöpft. Die nicht-bestandene Prüfung im Modul fünf und der bevorstehende Zweitversuch stellen für sie eine extreme Belastung dar. Der erneute Fehlversuch würde ihr Studium gefährden, da sie nicht mehr auf BAföG zurückgreifen und ihr Studium finanzieren könnte.

„Am meisten belastet mich eigentlich, dass ich viel nebenbei arbeiten muss und mich auch wenig auf mein Studium konzentrieren kann (...) und dass ich sehr viel lernen muss, was viele auf ihrer Schule oder auf dem Schulweg, den sie, ja, hinter sich haben, mitbekommen haben (...), was ich in meiner Schulform nicht mitbekommen habe, was ich nachholen muss. Und ich muss vieles aufholen, was ich nie gelernt habe, was (...) die meisten (Studierenden) schon an Kenntnissen besitzen“ (Interview7_SOC126, Absatz 27).

B3 fühlt sich teilweise durch den zeitlichen Druck bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen gestresst. Vor den Prüfungen ist er meist aufgeregt und fürchtet sich vor den Ergebnissen.

Mittleres Kohärenzgefühl (B1_SOC136; B4_SOC138; B9_SOC143; B10_SOC149)

Momentan empfindet B1 ihre Neigung zur Prokrastination im Studium als belastend. Wenn die Prüfungen gegen Ende des Semesters alle geballt kommen, fühlt sie sich aufgrund des extremen Zeitdrucks gestresst.

B4 fühlt sich vor allem durch ihre Schüchternheit im Studium beeinträchtigt, da sie ihr

u. a. bei studententypischen Vorträgen oder Präsentationen im Wege steht. Am schlimmsten hat sie es zu Beginn des Studiums wahrgenommen, da sie nicht gewohnt war, vor so vielen Menschen vorzutragen. Sie wurde dann immer rot und wirkte auf andere, ihrer Meinung nach, unsicher.

„Ich glaube noch so vor Gruppen zu stehen, das liegt aber an mir selbst sozusagen, weil (...) ich wollte schon immer Lehrerin werden, also, was heißt immer, aber als ich mich dafür entschieden habe, war ich total begeistert, jetzt immer noch, nur mir fällt es halt schwer vor Leuten zu stehen, alleine, ganz alleine. Wenn ich in der Gruppe bin, fühle ich mich sicher, aber wenn ich dann vorne stehe, werde ich schnell mal rot“ (interview4_SOC138, Absatz 29).

B9 hat schon früher ein Lehramt studiert und ist beim ersten Staatsexamen in einem Fach durchgefallen. Nach Abbruch ihres Studiums hat sie zwei Jahre lang eine Ausbildung gemacht und erst auf Anraten ihres Partners ein paar Jahre später das Lehramtsstudium mit einer anderen Fächerkombination wiederaufgenommen. Dieses Erlebnis hat sie sehr geprägt. Sie lernte dadurch mit Niederlagen besser umzugehen und sieht seitdem die Rückschläge im Leben nicht so dramatisch. Wenn sie z. B. in einer Prüfung eine schlechte Note bekommt, empfindet sie deswegen keinen Groll, sondern ist einfach nur froh, dass sie die Prüfung bestanden hat. Die Entscheidung, wieder mit dem Studium anzufangen, war ihrer Meinung nach genau richtig. Sie freut sich, nach dem Abschluss als Lehrerin, arbeiten zu dürfen. Es gibt nichts, was B10 belastet, außer vielleicht manche Klausurphasen. Diese sind dann ein wenig anstrengend, vor allem wenn alle Prüfungen geballt kommen und mehrere Klausuren am Tag geschrieben werden müssen. Sie findet aber, dass solche Phasen durchaus zum Studium dazu gehören.

Hohes Kohärenzgefühl (B6_SOC151; B8_SOC152; B2_SOC153)

Die nicht bestandene Prüfung im Modul fünf beschäftigt B8 aktuell sehr. Sie muss die Prüfung leider wiederholen. Parallel dazu steht für sie die Klausur im Modul sechs an. Sie hat nicht damit gerechnet, dass sie durch die Prüfung im Modul fünf durchfällt. Das hat sie enttäuscht und geärgert.

„[...] und ich schreibe jetzt den Unterrichtsentwurf wieder, also ich bin halt durchgefallen, deswegen bin ich halt auch ein bisschen enttäuscht. Das ärgert mich irgendwie schon. Ich habe halt nicht damit gerechnet, aber sonst (...), weiß ich nicht (...). Ich bin froh, wenn ich fertig bin“ (interview8_SOC152, Absatz 27).

Zuerst hat B2 angefangen Geschichte zu studieren, da sie dieses Fach in der Schule ganz toll fand. Leider wurde sie im ersten Semester von den Inhalten und der Seminggestaltung enttäuscht. Hinzu kam, dass ihre Fächerkombination (Deutsch und Geschichte) damals auch schlechte Berufsperspektiven geboten hat. Der wichtigste Grund zum Fachwechsel (zu Beginn des zweiten Fachsemesters) bestand jedoch in

ihrer inneren Unzufriedenheit, die sie letztendlich dazu bewogen hat, von Geschichte auf Hauswirtschaft zu wechseln. Sie ist sehr froh, diese Entscheidung getroffen zu haben.

b) Umgang mit Belastung

Niedriges Kohärenzgefühl (B5_SOC103; B7_SOC126; B3_SOC132)

B5 findet, dass das Studium mit hohem Aufwand verbunden ist, andererseits hat ihr auch keiner vorhergesagt, dass das Studieren an sich „witzig“ oder dass Hauswirtschaft einfacher als Mathe sei, denn der Arbeitsaufwand ist im Studium überall hoch. Sie hat ein klares Ziel vor Augen, das Studium schnell durchzuziehen und ins Berufsleben einzusteigen. Sie hinterfragt nicht, was sie belastet, sonst würde sie ihr Studium möglicherweise hinschmeißen und irgendwo hinfliegen, wo die Sonne scheint und am besten nichts tun. Das kann sie leider nicht.

„Also ich hinterfrage das dann nicht, was mich belastet. Wenn ich damit anfangen, dann würde ich wieder alles schmeißen und irgendwohin wegfliegen (lacht), keine Ahnung dort, wo die Sonne scheint und dann aber nichts machen. Kann man ja auch leider nicht“ (Interview5_SOC103, Absatz 33).

Nach der nicht bestandenenen Prüfung hat sich B7 innerlich zurückgezogen und viel geweint. Nach diesem Erlebnis hat sie ihr Studium hinterfragt.

„Ich habe ziemlich viel geweint und war ziemlich depressiv (...), ja (...), weil Lehrerin zu werden ist mein Traumberuf und ich weiß, dass ich eine gute Lehrerin werden würde oder auch werde und ich habe viel positives Feedback in meinen Praktika bekommen, und ich habe auch teilweise Vertretungsstunden genommen und gearbeitet und habe auch von den Schülerinnen und Schülern und auch von der Schulleitung, von allen positives Feedback bekommen (...) und hatte dann ein bisschen nach diesem Ergebnis (Prüfungsergebnis) gezweifelt, ob es das Richtige für mich wäre und ob ich es überhaupt noch packe (...)“ (Interview7_SOC126, Absatz 45).

Nach dem anstrengenden Tag an der Uni gönnt sich B3 ein „Bierchen“ und sieht fern. So kann er am besten „runterkommen“ und den Tag hinter sich lassen.

Mittleres Kohärenzgefühl (B1_SOC136; B4_SOC138; B9_SOC143; B10_SOC149)

B1 versucht schon im Semester mit dem Lernen anzufangen und sich Notizen und Zusammenfassungen aus den Lehrveranstaltungen zu machen. Damit versucht sie gegen ihre Neigung zur Prokrastination anzukämpfen, die sie im Studium belastet. Bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen greift sie gerne auf andere Studierende und ihre Familie zurück, indem sie sich mit ihnen austauscht. Sie versucht sich frühzeitig Zusammenfassungen zu erstellen, um nicht wie früher unter Zeitdruck zu geraten.

„Ich versuche dem halt vorzubeugen, in dem ich halt schon viel versuche zusammenzufassen vorher (...). Ich finde, es halt im Wintersemester einfacher, weil man diese zwei

Wochen Weihnachtszeit frei hat, als im Sommer (...). Und ansonsten (...) probiere ich das halt immer, dass man sich mit Studierenden ergänzt, dass man sagt: "Komm, eh du: Ich habe hier das zusammengefasst. Lass uns das doch austauschen". Damit man sich auch gegenseitig ein bisschen Arbeit abnimmt" (Interview1_SOC136, Absatz 43).

Bei emotionaler Belastung kann B4 auf ihre Familie zählen, die sie wiederaufbaut und ihr den sozialen Rückhalt gibt. Sie bittet auch häufig ihren Vater um fachlichen Rat, der Lehrer vom Beruf ist. Im Studium versucht sie ihre Probleme aktiv anzugehen und sich Hilfe von anderen Studierenden oder Bekannten zu holen.

Im Alltag erfährt B9 sehr viel Unterstützung von ihrem Partner, der in jeder Situation hinter ihr steht und sie z. B. vor schwierigen Prüfungen im Studium im Haushalt entlastet. Bei fachlichen Fragen kontaktiert sie auch ihre Cousine, die früher Lehramt studiert hatte. Bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen setzt B4 aber auch auf andere Studierende. Sie unterstützen sich im Studium gegenseitig.

Um die anstrengende Prüfungsphase gut zu überstehen, versucht B10 im Semester kontinuierlich zu arbeiten. Das war in den ersten zwei Semestern im Studium anders, da sie manchmal zu spät mit dem Lernen angefangen hatte. Sie hat jedoch im Laufe ihres Studiums gelernt, sich besser zu organisieren und früher mit dem Lernen anzufangen.

Hohes Kohärenzgefühl (B6_SOC151; B8_SOC152; B2_SOC153)

Diese Neigung zur Prokrastination nervt B6 an sich selbst, aber sie kriegt es nicht hin, sie abzulegen. Sie nimmt sich jedes Semester vor, mit dem Lernen pünktlich anzufangen und schafft es trotzdem nicht.

„Ja, vielleicht würde ich sagen, das Aufschieben an sich, was man selber einfach macht (lacht), das finde ich belastend (...). Man nimmt sich das dann immer vor, jedes Semester pünktlich anzufangen und es klappt dann ja doch nicht. Man ist dann im Verzug und ja. Das finde ich dann belastend. Man hat so viel (zu tun) und findet doch keine Zeit und (...) ja. Das ist auch so ein Punkt (...), dass mich einfach an mir selber nervt (lacht), ja“ (interview6_SOC151, Absatz 27).

B8 versucht viel in der Woche für die Uni zu machen, damit sie am Wochenende abschalten kann und nichts für das Studium tun muss. Sie fährt meistens übers Wochenende zu ihrer Familie und erholt sich dann von der ganzen Woche.

„Ich versuche in der Woche viel zu schaffen und am Wochenende abzuschalten. Am Wochenende bin ich dann bei meiner Familie und mache fast gar nichts für die Uni (...). Dementsprechend mache ich halt hier mehr: Also gestern habe ich bis neun oder zehn Uhr was für die Uni gemacht und dann schläft man und ab neun ist man wieder hier und macht weiter (...). Es ist stressig, aber irgendwie muss das ja“ (interview8_SOC152, Absatz 31).

Um den Stress zu vermeiden, der durch den selbsterzeugten Leistungsdruck verursacht wird, versucht B2 mit einer sehr guten Vorbereitung im Semesterverlauf vorzubeugen. Sie hat im Studium gelernt, sich sehr gut zu organisieren (problemorientierte Bewältigung).

9.5.6 Zwischenfazit zur Belastung im Studium

Über prägende Erfahrungen aus der Vergangenheit berichten insgesamt vier Studierende: zwei Probandinnen mit dem niedrigsten SOC, eine Probandin mit mittlerem SOC sowie eine Befragte mit dem höchsten SOC. Bei zwei Fällen mit niedrigstem SOC werden diese Erfahrungen rückblickend negativ konnotiert, wohingegen bei den Befragten mit mittlerem und höchstem SOC eine positive Bewertung dieser Erfahrungen stattfindet.

Für Studierende mit niedrigstem SOC gehören vor allem hohe Lern- und Leistungsanforderungen, Zeitdruck, finanzielle Sorgen und Erschöpfung durch die Nebentätigkeit zu den größten Belastungsfaktoren im Studium. Interessant in diesem Zusammenhang erscheint jedoch, dass die nicht bestandenen Prüfungen für diese Befragten genauso belastend wahrgenommen werden wie die bevorstehenden Prüfungsleistungen. Das lässt darauf schließen, dass auch die zukünftigen Ereignisse bei diesen Befragten möglicherweise negativ besetzt sein werden, weil sie grundsätzlich Anforderungen als Belastung wahrnehmen. Darüber hinaus fällt es auf, dass unter den Befragten mit dem niedrigsten SOC die Lern- und Leistungsanforderungen zu den meist genannten Belastungsfaktoren im Studium gehören.

Unter den Befragten mit dem mittleren SOC werden Prokrastination, Zeitdruck und Schüchternheit als Belastungsfaktoren genannt.

Bei den Studierenden mit hohem SOC zählen ebenfalls Prokrastination, aber auch die Neigung zum Perfektionismus sowie eine starke Leistungsorientierung zu den Belastungsfaktoren.

Beim Umgang mit Belastung zeigt sich bei den Befragten mit niedrigem SOC eine deutliche Tendenz zu emotionalen Bewältigungsformen wie innerer Rückzug, Verdrängung und Ablenkung. Bei den befragten Studierenden mit mittlerem und hohem SOC hingegen werden überwiegend problemorientierte Bewältigungsformen bevorzugt. Dabei werden vor allem soziale Ressourcen (u. a. Familie, Freunde und Mitstudierende) mobilisiert.

9.5.7 Bewältigungsverhalten in der Prüfungsvorbereitungsphase

a) Lernstrategien

Niedriges Kohärenzgefühl (B5_SOC103; B7_SOC126; B3_SOC132)

B5 schaut sich das Material aus den Veranstaltungen ca. eine Woche vor der Prüfung an und schreibt dann die prüfungsrelevanten Informationen auf.

„[...] eine Woche davor (vor der Prüfung) gucke ich mir einfach die Sachen an und schreibe mir das Wichtigste auf und ja, bisher hat es meistens geklappt (lachend), aber nicht vielleicht so, wie man es sich gewünscht hätte“ (Interview5_SOC103, Absatz 41).

Bei der Prüfungsvorbereitung greift B7 sowohl auf kognitive als auch auf metakognitive Strategien zurück: Organisationstrategien (Zusammenfassen von Textinformationen), Wiederholungsstrategien sowie Selbstkontrollstrategien (Wissensreproduktion). Sie kann mit manchen Lernstrategien nichts anfangen, da sie überwiegend zu den auditiven Lerntypen gehört.

Bei der Prüfungsvorbereitung nutzt B3 vor allem Elaborationsstrategien (Notizenmachen) sowie Organisationsstrategien (externe Visualisierung).

Mittleres Kohärenzgefühl (B1_SOC136; B4_SOC138; B9_SOC143; B10_SOC149)

B1 nutzt bei der Prüfungsvorbereitung überwiegend kognitive Lernstrategien wie Elaborationsstrategien (Notizenmachen) und Organisationsstrategien (externe Visualisierung). B4 greift ebenfalls auf Organisationstrategien (Zusammenfassen von Textinformationen, externe Visualisierung: Karteikarten, Modelle), mediengestützte Nutzung von Elaborationsstrategien (Fragenstellen) sowie Selbstkontrollstrategien (Wissensreproduktion) zurück.

„Ich mache mir jede Woche Zusammenfassungen von den hochgeladenen Sitzungen, genau, auf dem Laptop aber, nicht schriftlich und nur in den Fächern, wo ich dann wirklich was schriftlich vorzuweisen habe oder Prüfungen halt habe und dann mache ich das so, dass ich dann vier Wochen vorher mir das alles auf meine App ziehe: Also, ich mache das alles über eine App, wo ich dann (unv.) und dann mache ich das wie Vokabeltraining, dann gebe ich die Karte in die Karteikarte ein, als Fragen und dann habe ich auf der Rückseite darauf stehen, was die Antwort ist und dann auch entsprechende Folien dazu. Dann lerne ich das Ganze“ (Interview4_SOC138, Absatz 33).

In der Phase der Prüfungsvorbereitung nutzt B9 folgende Lernstrategien: Organisationsstrategien (Zusammenfassen von Textinformationen, externe Visualisierung: Lernzettel), Elaborationsstrategien (Wiederholungsstrategien) sowie Selbstkontrollstrategien (Wissensreproduktion). B10 greift beim Lernen vor allem auf Organisationsstrategien (Zusammenfassen von Textinformationen) und Elaborationsstrategien (Wiederholungsstrategien) zurück.

Hohes Kohärenzgefühl (B6_SOC151; B8_SOC152; B2_SOC153)

B6 nutzt vor allem die Organisationstrategien (Zusammenfassen von Textinformationen, externe Visualisierung: Karteikarten, Markieren der Folien) und lernt danach alles auswendig. Auch B2 schreibt sich Zusammenfassungen und lernt eins zu eins auswendig. Beim Lernen liest sie sich ihre Zusammenfassungen laut vor, damit sie diese besser behalten kann. Sie hat aber auch die Erfahrung gemacht, dass das Auswendiglernen nicht immer von Vorteil ist (z. B. bei mündlichen Prüfungen). Da sie aber schon sehr in dieser Lernweise festgefahren ist, fällt es ihr schwer, sich umzustellen.

„Also, ich bin so ein richtiger Auswendiglerner (lacht). Also doch (...), kommt wahrscheinlich auch schon ein bisschen daher, dass ich halt immer möchte, dass ich es Hundertprozent kann. Also zum Beispiel, ich mache dann meine Zusammenfassungen und es gibt ja dann Leute, die das so, (...) den Inhalt, quasi lernen, aber, ich kann halt quasi dann in der Klausur den Satz aufschreiben, der in meiner Zusammenfassung stand. Also, ich muss das halt eins zu eins auswendig lernen und (...), ja. Das ist halt (...) manchmal von Vorteil, manchmal auch nicht (lacht). Also zum Beispiel, als ich letztes Semester meine erste mündliche Prüfung (hatte), da habe ich ganz schnell gemerkt: Okay, so kannst du nicht auswendig lernen wie vorher, (lacht) und da musste ich mich schon umstellen und das war auch schon nicht so einfach. Das hat dann schon geklappt, aber, ja. Ich bin schon sehr (...) eingefahren in diesem Zusammenfassungsschreiben, eins zu eins auswendig lernen und dann eins zu eins in der Klausur runter schreiben“ (interview2_SOC153, Absatz 35).

b) Lern- und Arbeitsformen*Niedriges Kohärenzgefühl (B5_SOC103; B7_SOC126; B3_SOC132)*

B5 lernt alleine, da sie, ihrer Meinung nach, bislang noch keine Gelegenheit hatte, eine Lerngruppe im Studium zu bilden oder sie die anderen Studierenden nicht kannte, die eine Lerngruppe gebildet haben. Sie hat aber gehört, dass Lerngruppen an sich sinnvoll sind.

„Ne, lieber alleine. Also vielleicht nicht lieber, es ist nicht so, dass ich mich (...). Also man hört, dass Lerngruppen sinnvoll sind und dass man vielleicht mehr schaffen kann, aber irgendwie bisher habe ich das, irgendwie nicht die Möglichkeit dazu gehabt. Es gab nirgendwo eine Lerngruppe (...) zu finden, beziehungsweise ich habe die Leute nicht gekannt, falls sie sich zu welcher (Lerngruppe) getroffen haben und irgendwie hat sich das auch so ergeben“ (Interview5_SOC103, Absatz 43).

B7 lernt lieber alleine, da individuelle Lernformen, ihrer Meinung nach, produktiver vom Lernertrag sind. In Lerngruppen wird oft „gequatscht“ und vom Wesentlichen abgelenkt. Das findet sie suboptimal. Auch B3 lernt viel lieber alleine. Zurzeit kann er, seiner Ansicht nach, nicht in einer Gruppe lernen.

„Ja, also an sich, Lernen alleine ganz gerne, vielleicht so eine Woche vorher mit einem Kollegen nochmal abfragen. Aber (...) Lernen an sich, lieber alleine. Zurzeit kann ich das nicht (Lernen in der Gruppe)“ (interview3_SOC132, Absatz 32).

Mittleres Kohärenzgefühl (B1_SOC136; B4_SOC138; B9_SOC143; B10_SOC149)

In der Phase der Prüfungsvorbereitung greift B1 gerne auf kooperative Arbeitsformen zurück, indem sie sich mit anderen Studierenden inhaltlich austauscht, gemeinsam Unterlagen durchgeht und Zusammenfassungen schreibt. Danach lernt sie den Stoff nochmal alleine zu Hause.

B4 lernt lieber allein und mit Hilfe ihrer App. Sie tauscht sich aber ebenfalls mit Studierenden darüber aus, welche Inhalte für die Prüfung wichtig sein könnten.

Die letzten Tage vor der Klausur lernt auch B9 lieber alleine, aber davor tauscht sie sich gerne mit anderen Studierenden aus. Dabei werden z. B. Verständnisfragen geklärt und Unklarheiten diskutiert.

„Die letzten Tage vor der Klausur lieber alleine, aber so davor, diese ganze Vorbereitung bis man die Lernzettel geschrieben hat und so was, dann schon lieber mit anderen Kommilitonen. Wenn man sich dann so bisschen austauschen kann, wenn man was nicht verstanden hat oder die anderen haben es nicht verstanden, dann erklärt man ihnen das und dann guckt man, ob man es auch richtig erklärt hat, aber so die letzten Tage, wo das dann alles so feststeht und wo ich das in meinem Kopf drin habe: Das lieber alleine“ (interview9_SOC143, Absatz 50).

Um die anstrengende Prüfungsphase gut zu überstehen, versucht B10 im Semester kontinuierlich zu arbeiten. Sie trifft sich oft zum Lernen mit ihren Studienkommilitonen. Sie gehen ins LEKG oder in die Bibliothek, wo sie gemeinsam lernen.

Hohes Kohärenzgefühl (B6_SOC151; B8_SOC152; B2_SOC153)

B6 tauscht sich vor der Prüfung vor allem, was die Prüfungsinhalte angeht, viel mit anderen Studierenden aus. Danach lernt sie lieber allein zu Hause (meist auswendig).

B8 trifft sich in der Phase der Prüfungsvorbereitung sehr oft mit anderen Studierenden. Sie gehen z. B. in die Bibliothek und erarbeiten gemeinsam prüfungsrelevante Themen. Sie tauschen Ideen und Literatur aus und bereiten sich gegenseitig auf Prüfungen vor. Manchmal sitzen sie einfach nur in einem Raum zusammen und jeder lernt für sich alleine. Wenn sie auswendig lernt, macht sie das dann aber lieber zuhause.

In der Prüfungsvorbereitungsphase trifft sich B2 gerne mit anderen Studierenden zum gemeinsamen Lernen. Sie treffen sich in der Bibliothek und jeder geht dort seine eigenen Sachen (z. B. Zusammenfassungen) durch. Sie findet es motivierend, mit anderen zu lernen, da sie gerne Menschen um sich hat. Das Auswendiglernen macht sie dann aber doch lieber alleine. Manchmal bittet sie jemanden, sie danach abzufragen.

„Also, zum Beispiel für Zusammenfassungen oder so, da gehe ich ganz gerne in die Uni zum Beispiel. Jetzt, zurzeit, haben wir so eine Phase, wo wir dann jeden Freitag mit Freunden zusammen in die Bibliothek gehen und dann man geht da so seine Sachen (durch) (..), aber ich finde dann schon ganz motivierend, wenn man sich nicht alleine dahin setzt, sondern andere Leute auch mit da sind (lacht). Das kann ich schon.“

Aber, so zum reinen Auswendiglernen ist es bei mir immer so, dass ich da meine Zusammenfassungen habe und dann muss ich es mir laut vorlesen und dann kann ich es mir einfach besser merken. Das heißt, das mache ich immer alleine und (...) es ist schon mal so, dass ich mal jemanden darum bitte, mich abzufragen oder so, aber eigentlich mache ich (es) so, ja, das Auswendiglernen an sich, auf jeden Fall alleine“ (interview2_SOC153, Absatz 39).

c) Lern- und Arbeitsstörungen

Niedriges Kohärenzgefühl (B5_SOC103; B7_SOC126; B3_SOC132)

B5 fängt mit dem Lernen meistens eine Woche vor der Prüfung an. Sie tendiert stark zur Prokrastination, die auch Auswirkung auf ihre Noten zeigt. Sie kann sich jedoch nicht dazu motivieren, rechtzeitig mit dem Lernen anzufangen, obwohl es, ihrer Meinung nach, sicherlich sinnvoll wäre.

„Ich weiß, ich habe sehr viele Prüfungen und ich muss das irgendwie durchziehen und ich muss das jetzt anfangen und frühzeitig anfangen zu lernen, aber trotzdem kann ich mich nicht dazu zwingen. Also letzten Endes, eine Woche davor oder sowas, gucke ich mir einfach die Sachen an und schreibe mir das Wichtigste auf und ja, bisher hat es geklappt (lachend), aber nicht vielleicht so, wie man es sich gewünscht hätte. Eigentlich, letzten Endes hätte man sich besser vorbereitet, hätte man auch bessere Noten geschrieben“ (Interview5_SOC103, Absatz 41).

Sowohl B7 als auch B3 fangen ca. drei bis vier Wochen vor der Prüfung mit dem Lernen an.

Mittleres Kohärenzgefühl (B1_SOC136; B4_SOC138; B9_SOC143; B10_SOC149)

B1 fängt ca. vier Wochen vor der Prüfung an zu lernen, macht sich aber schon vorher Zusammenfassungen und Notizen von den Lehrveranstaltungen.

Auch B4 lernt ca. vier Wochen vor der Prüfung intensiv, aber für die Prüfung im Modul fünf hat sie ungefähr drei Monate vorher mit dem Lernen angefangen. B9 fängt meistens ein paar Wochen vor der Prüfung mit der Vorbereitung an.

Am Anfang des Studiums hat B10, ihrer Meinung nach, immer zu spät mit dem Lernen angefangen. Das hat sich im Laufe des Studiums geändert. Mittlerweile lernt sie kontinuierlich das ganze Semester durch.

„Normalerweise fange ich relativ früh an, dass ich dann die Sachen zusammenfasse, die ich habe, die Unterlagen und mir dann schon wirklich (..) Sachen markiere, zu lesen anfangen und dieses Vorherschreiben, das ist das Beste, was man machen kann, weil sonst hat man nachher die Zeit auch nicht dafür und man behält die Sachen schneller“ (interview10_SOC149, Absatz 44).

Hohes Kohärenzgefühl (B6_SOC151; B8_SOC152; B2_SOC153)

B6 neigt zur Prokrastination und fängt manchmal zu spät mit dem Lernen an. Sie könnte sich aber auch nicht zwei Tage vor der Prüfung hinsetzen, sich den Stoff anschauen, und dann in die Prüfung gehen. Sie fühlt sich sicherer, wenn sie alle Prüfungsinhalte schon Wochen vorher zusammengefasst hat.

B8 versucht im Semester kontinuierlich zu lernen, schafft es aber nicht immer.

B2 hingegen hat ein sehr gutes Zeitmanagement und bereitet sich das ganze Semester lang konstant auf die Prüfungen vor. Sie macht sich richtige Pläne, was und wann sie lernt. Sie ist sehr strukturiert und lernt nie „auf Lücke“.

„Also, ich bin halt so ein Mensch: Ich habe ein sehr gutes Zeitmanagement, glaube ich (lachend). Ich mache mir auch richtige Pläne. Ich habe auch jetzt schon alles zusammengefasst für die Modul sechs Klausur bisher (...). Also, ich arbeite halt immer konstant, so das ganze Semester“ (interview2_SOC153, Absatz 19).

d) Mobilisierung sozialer Unterstützung*Niedriges Kohärenzgefühl (B5_SOC103; B7_SOC126; B3_SOC132)*

Soziale Ressourcen werden von B5 bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsaufgaben nicht in Anspruch genommen. Sie hat schlechte Erfahrungen aus der Schule, was das Lernen mit anderen Menschen anbetrifft. Sie hat sich in der Schule entweder nicht getraut Fragen zu stellen, da sie Angst hatte, sich dabei bloßzustellen (auch wenn sie ihre Mitschüler*innen kannte), oder aber sie befürchtete, dass andere sie ausfragen und ihr Wissen für sich selber nutzen.

„Ich weiß nicht, ich kann nicht sagen: „lieber“ (alleine lernen), aber ich habe das Andere noch nicht, noch nie ausprobiert und (...) vielleicht nur in der Schule, wenn schon (...). Aber damals war es eher so, dass man sich entweder nicht traute irgendwelche Fragen zu stellen, auch wenn man die Leute kennt, trotzdem möchte man da irgendwie nicht „blöd“ dastehen, (.) oder man ist selber sehr schlau und wird die ganze Zeit ausgefragt und dann bleibt man irgendwie hängen“ (Interview5_SOC103, Absatz 43).

B7 nutzt soziale Ressourcen im Studienfach bedingt und eher zur emotionalen Regulation (emotionale Unterstützung). Sie hat schlechte Erfahrungen mit kooperativen Arbeitsformen gemacht („da man quatscht und vom Weg abkommt“).

Falls B3 Fragen bezüglich der Prüfung hat, kontaktiert er gelegentlich seinen Kollegen per E-Mail und tauscht sich mit ihm schriftlich aus.

Mittleres Kohärenzgefühl (B1_SOC136; B4_SOC138; B9_SOC143; B10_SOC149)

In der Phase der Prüfungsvorbereitung tauscht sich B1 viel mit anderen Studierenden aus. Sie ist dann aber auch sehr gerne zu Hause, im vertrauten Umfeld, wo sie jeden

kennt und sich nicht entschuldigen muss, wenn sie in Ruhe gelassen werden möchte. Ihre Familie kennt sie gut und hat dafür Verständnis.

B4 mobilisiert teilweise soziale Ressourcen im Studienfach, indem sie sich von anderen Studierenden wichtige Informationen vor der Prüfung holt. Bei konkreten Fragen tauscht sie sich aber in erster Linie mit einer Freundin aus dem Fach aus. Da sie Lehrpersonen in ihrer Familie hat, zieht sie diese bei Fragen und Unsicherheiten häufiger auch zu Rate.

Bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen helfen B9 vor allem ihre Studienkommiliton*innen. Ihr Partner sorgt aber auch zu Hause für die nötige Ruhe zum Lernen und übernimmt mehr Aufgaben im Haushalt.

In der Phase der Prüfungsvorbereitung trifft sich B10 gerne mit anderen Studierenden und tauscht sich mit ihnen inhaltlich aus. Sie nutzt auch die Angebote des LEKG und geht in die Sprechstunden der Dozierenden. Eine große Hilfe ist für B10 ihre Familie, die sie in der Prüfungsphase sehr entlastet, damit sie sich nur auf das Lernen konzentrieren kann. Bei Fragen wendet sie sich auch öfter an ihre Cousine, die Lehrerin ist. Von ihr holt sie sich wichtige Tipps.

„Eigentlich habe ich zusätzlich das Begleitseminar (das Tutorium) gemacht, dann durch die Hilfe in den Kursen (Lehrveranstaltungen), dann habe ich noch die Gespräche mit den Professoren zwischendurch wahrgenommen und dann hatte ich noch das Glück, dass ich schon eine Lehrerin in der Familie habe, das ist meine Cousine selber und habe mir ein paar Tipps reingeholt, genau“ (interview10_SOC149, Absatz 62).

Hohes Kohärenzgefühl (B6_SOC151; B8_SOC152; B2_SOC153)

B6 greift gerne auf die Unterstützung ihres Freundes zurück, der einen Großteil der Aufgaben im Haushalt übernimmt. Sie kann sich dann ungestört auf die Prüfung konzentrieren. In der Prüfungsvorbereitungsphase tauscht sie sich auch gerne mit anderen Studierenden aus und geht ins LEKG. Auch B8 tauscht sich sehr viel mit anderen Studierenden aus und geht zum Lernen regelmäßig in die Bibliothek oder ins LEKG.

„Also, wir haben viel zusammen erarbeitet in der Gruppe. Wir waren auch immer in der Bibliothek oder im LEKG und haben dann zusammengesessen, haben Ideen ausgetauscht, aber jeder hat für sich geschrieben (...), ja, so war das halt. Literatur hat man da auch ausgetauscht und so“ (interview8_SOC152, Absatz 51).

B2 trifft sich gerne mit Freunden aus dem Fach zum Lernen und geht auch in die Sprechstunden der Dozierenden. Sie findet es motivierend, wenn sie sich nicht allein auf Prüfungen vorbereiten muss, sondern Freunde um sich hat, die ebenfalls lernen. Besonders in der Phase der Prüfungsvorbereitung im Modul fünf fand sie das gemeinsame Lernen in der Gruppe sehr hilfreich.

„Also, zum Beispiel für Zusammenfassungen oder so, da gehe ich ganz gerne in die Uni zum Beispiel. Jetzt, zurzeit, haben wir so eine Phase, wo wir dann jeden Freitag mit Freunden zusammen in die Bibliothek gehen und dann man geht da so seine Sachen durch (..) und ich finde das schon ganz motivierend, wenn man sich nicht alleine dahin setzt, sondern andere Leute auch mit da sind (lacht). Das finde ich gut. Aber so zum reinen Auswendiglernen ist es bei mir immer so, dass ich da meine Zusammenfassungen habe und dann muss ich es mir laut vorlesen und dann kann ich es mir einfach besser merken. Das heißt, das mache ich dann lieber alleine.“ (Interview2_SOC153, Absatz 39).

e) Attributionsverhalten bezüglich der Prüfungsleistung im Modul fünf

Niedriges Kohärenzgefühl (B5_SOC103; B7_SOC126; B3_SOC132)

B5 hat sich von der Prüfung im Modul fünf wegen mangelnder Zeit zur Vorbereitung und paralleler Leistungsanforderungen im zweiten Studienfach abgemeldet. Die Abmeldung von der Prüfung wird externen Einflüssen zugeschrieben (externale Attribution).

„Ja, wie gesagt, es ist momentan ziemlich viel, weil dadurch, dass ich meinen Unterrichtsentwurf (...) nicht geschrieben habe im letzten Semester, sondern mich auf mein zweites Fach konzentrieren musste, weil ich da auch was aufholen sollte, hätte, müsste, ja (..) habe ich einfach keine Zeit gefunden. Es ist nicht so, dass ich es nicht gemacht habe, weil ich es nicht wollte oder dachte: „Ja, egal, im nächsten Semester wird es besser oder so, das schiebe ich mal einfach.“ So ist es nicht. Es ist einfach so, dass man keine Zeit für die Sachen findet (..), auch wenn man die gerne hätte und (..). Jetzt diesen Unterrichtsentwurf (..) zu schieben oder auf nächstes Semester zu verlegen, wäre auch sinnlos, weil im nächsten Semester müsste man die andere Klausur dann schreiben. Das ist ja auch ziemlich viel, so zwei Stunden, das ist ja auch nicht gerade wenig, und ja (..). Es ist schon ziemlich viel, sage ich es so“ (Interview5_SOC103, Absatz 31).

B7 hat die Prüfung nicht bestanden. Gründe dafür sieht sie vor allem in dem mangelnden Verständnis der Dozierenden und deren zu hohen Leistungsanforderungen (externale Attribution).

B3 hat die Prüfung im Modul fünf bestanden und ist aufgrund der vermuteten hohen Durchfallquote darüber sehr erleichtert.

Mittleres Kohärenzgefühl (B1_SOC136; B4_SOC138; B9_SOC143; B10_SOC149)

B1 hat sich von der Prüfung abgemeldet. Als Gründe dafür nennt sie parallele Leistungsanforderungen (externale Attribution). Sie hatte befürchtet aufgrund des Zeitmangels den Anforderungen nicht gerecht zu werden und schlecht abzuschneiden

oder sogar durchzufallen. Das wollte sie nicht riskieren.

„Bei mir war es letztes Semester tatsächlich so, dass ich an diesem Abgabetermin (...) hätte ich noch eine weitere Hausarbeit abgeben müssen und ich hatte an dem gleichen Tag auch noch eine Klausur (..) und ich wäre dem Unterrichtsentwurf einfach nicht gerecht geworden. Also das (..). Ich hätte es, glaube ich, nicht so machen können, wie ich es machen wollte und ja (..), nee. Also ich wollte das eben nicht riskieren, dass es dann entweder zum Fehlversuch kommt, oder ich einfach dementsprechend schlechte Note kassiere, nur, weil die Zeit eben fehlt“ (Interview1_SOC136, Absatz 63).

B4 hat die Prüfung zwar bestanden, ist aber mit dem Ergebnis überhaupt nicht zufrieden, da sie sich sonst immer bemüht, nicht schlechter als 2,0 abzuschneiden. Die Gründe dafür sieht sie in der schlechten Prüfungsvorbereitung in den Lehrveranstaltungen sowie viel zu hohen Anforderungen und Erwartungshaltungen der Dozierenden (starke externale Attribution).

B9 und B10 haben die Prüfung erfolgreich bestanden und sind beide sehr glücklich darüber. Beide haben, ihrer Meinung nach, sehr viel für diese Prüfung getan. B10 findet darüber hinaus, dass die Dozierenden die Prüfungsleistung sehr fair benotet haben.

„Ich weiß selber nicht, wie sie (die Dozierenden) selber benoten, ob sie viel Auge zu-drücken oder nicht, aber ich fand sie trotzdem fair irgendwie, also“ (interview10_SOC149, Absatz 74).

Hohes Kohärenzgefühl (B6_SOC151; B8_SOC152; B2_SOC153)

B6 hat sich von der Prüfung abgemeldet. Sie hat mit den Prüfungsvorbereitungen zwar angefangen, hat aber ein paar Wochen davor festgestellt, dass sie es zeitlich doch nicht schafft. Gründe dafür sieht sie vor allem in ihrer Prokrastination, aber auch parallelen Leistungsanforderungen im zweiten Fach. Sie findet es nicht besonders positiv, dass sie die Prüfung noch vor sich hat, hat aber sowieso ein Gefühl, dass man bei dieser Prüfung „den zweiten Anlauf“ braucht, um sie überhaupt zu bestehen (interne und externe Attribution). Sie findet es auch schade, dass die Prüfungsleistung in der Vorlesungszeit erbracht werden muss. In der vorlesungsfreien Zeit wäre es, ihrer Meinung nach, viel einfacher gewesen, da man den ganzen Tag zum Lernen gehabt hätte. B8 hat die Prüfung nicht bestanden. Sie findet, dass es zum großen Teil an den Dozierenden gelegen hat, die sie in den Sprechstunden nur verwirrt haben. Ein bisschen vielleicht hat es auch an ihr selbst gelegen, da sie die Prüfung unterschätzt hatte und zu spät mit dem Lernen anfang. Solche Fehler passieren, ihrer Meinung nach, häufig, wenn Prüfungen zum ersten Mal abgelegt werden. Beim zweiten Mal wäre sie sicherlich „viel schlauer“ gewesen und hätte definitiv früher angefangen zu lernen (externe Attribution).

„Ich denke dreißig Seiten schreiben für eine Modulabschlussprüfung, ist viel zu viel. Das ist wie eine Bachelorarbeit (...) Und wenn sie (die Dozierenden) sich selber nicht mal einig sind, was man schreiben soll, dann weiß ich es auch nicht, wie die Studierenden das dann hinkriegen sollen. Die haben wieder eins vom Kopf, das wir erfüllen sollen und wenn wir das dann nicht erfüllen, dann fallen wir durch (...) und das ist, meiner Meinung nach, nicht richtig. (...) Also, würde ich schon sagen, dass es sehr an den Dozenten liegt“ (interview8_SOC152, Absatz 67).

B2 hat die Prüfung bestanden. Das Prüfungsergebnis schreibt sie zum Teil den externen Ursachen (u. a. mangelnde Absprachen zwischen den Dozierenden, unterschiedliche Meinungen zu den gleichen Sachverhalten) zu. Dadurch fühlte sie sich schlecht informiert. Auf der anderen Seite findet sie aber auch, dass sie mit den Prüfungsvorbereitungen ein wenig zu spät angefangen hat, obwohl sie insgesamt der Meinung ist, dass sie sehr viel Zeit in die Prüfungsvorbereitung investiert hatte. Da sie den Unterrichtsentwurf aber zum ersten Mal geschrieben hatte, empfindet sie solche Erfahrungen eher als normal. Beim zweiten Mal würde sie sicherlich nicht den gleichen Fehler wiederholen.

9.5.8 Zwischenfazit zum Bewältigungsverhalten in der Prüfungsvorbereitungsphase

Bei der *Nutzung von Lernstrategien* zeichnen sich keine besonderen Unterschiede bei den Befragten ab. Es fällt jedoch auf, dass die meisten Studierenden überwiegend auf Wiederholungsstrategien bei der Prüfungsvorbereitung zurückgreifen. Die Prüfungsinhalte werden dabei eins zu eins auswendig gelernt und in der Prüfungssituation reproduziert. Bei so einer Verarbeitung des Lernstoffs (Nutzung von Oberflächenstrategien) geht es primär um das Behalten von Informationen, wobei eine aktive Verknüpfung und Verarbeitung neuer Informationen mit dem bereits vorhandenen Wissen ausbleibt.

Als *Lern- und Arbeitsformen* werden bei den Befragten mit niedrigem SOC überwiegend individuelle Arbeitsformen bevorzugt. Kooperative Arbeitsformen werden bei diesen Befragten entweder mit negativen Erfahrungen konnotiert oder durch die fehlenden Möglichkeiten zum gemeinsamen Lernen gerechtfertigt.

Bei Studierenden mit mittlerem SOC zeichnet sich diesbezüglich eine wechselhafte Nutzung sowohl individueller als auch kooperativer Arbeitsformen ab.

Die Befragten mit dem höchsten SOC zeigen die größte Präferenz zur Nutzung kooperativer Lern- und Arbeitsformen bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen.

Hinsichtlich der *Lern- und Arbeitsstörungen* bringen die meisten Befragten mit niedrigem, mittlerem und hohem SOC ein ähnliches Lernverhalten an den Tag. Sie fangen mit den Prüfungsvorbereitungen meist ein paar Wochen vor den anfallenden Prüfungen an. In jeder der drei Gruppen gibt es Studierende, die zur Prokrastination neigen. Eine kontinuierliche Vorbereitung auf die Prüfungsleistungen im Semester findet ausschließlich bei einer der Befragten mit dem hohen SOC statt.

In Bezug auf die *Mobilisierung sozialer Ressourcen* bei der Bewältigung von Lern- und

Leistungsanforderungen nehmen Befragte mit niedrigem Kohärenzgefühl soziale Ressourcen selten in Anspruch. Die Mobilisierung sozialer Ressourcen erfolgt in dieser Phase entweder unter bestimmten Voraussetzungen (z. B. „*Ich gehe nur zu dieser/m Dozenten/Dozentin hin*“) oder wird ausschließlich zur emotionalen Regulation genutzt. Bei Studierenden mit mittlerem SOC werden soziale Ressourcen überwiegend aus dem familiären Kreis und unter anderen Mitstudierenden aktiviert. Ein Teil dieser Befragten nimmt aber auch die Hilfe der Dozierenden in Anspruch. Ausschließlich bei den Studierenden mit hohem SOC werden soziale Ressourcen aus dem gesamten sozialen Umfeld mobilisiert (Familie, Bekannte, Freunde, Mitstudierende, studentische Tutor*innen, Dozierende). Bei Befragten mit hohem, mittlerem und niedrigem SOC zeigt sich ein ähnliches *Attributionsverhalten*. Als Gründe für die Prüfungsabmeldung werden parallele Leistungsanforderungen, Belastung durch den Nebenjob sowie Zeitmangel genannt. Bei hoher Zufriedenheit mit dem Prüfungsergebnis wird internal (z. B. „viel dafür getan“), bei Unzufriedenheit mit der Prüfungsleistung dagegen external (z. B. Verwirrung durch Dozierende) attribuiert.

9.5.9 Soziale Ressourcen bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen

a) Bedürfnis nach sozialer Unterstützung

Niedriges Kohärenzgefühl (B5_SOC103; B7_SOC126; B3_SOC132)

B5 hat das Bedürfnis nach mehr sozialer Unterstützung im Studium, bei gleichzeitiger Schwierigkeit, auf andere Menschen zu zugehen. Sie findet es schade, dass sie in ihrem zweiten Fach nur zwei, drei Leute kennt. Ihrer Ansicht nach ist es besser, wenn sich Menschen wenigstens vom Gesicht her kennen, weil dann die Hemmschwelle geringer ist sie anzusprechen. Auf Dozierende zuzugehen, die sie nicht gut kennt und ihnen Fragen zu stellen oder mit ihnen über ihre Probleme zu reden, würde ihr sehr schwerfallen.

„Besser ist es vielleicht doch, wenn man sich vom Gesicht her kennt, da kann man auf die Leute zugehen und vielleicht auch Fragen stellen, oder wenn man ein Problem hat, kann man auch darüber reden und nicht einfach, wenn ich dann zu irgendeinem Professor gehe, er weiß nicht, wer ich bin, das ist halt auch schwierig mit dem über irgendwas zu reden, ja“ (Interview5_SOC103, Absatz 25).

B7 zeigt ein Bedürfnis nach sozialer Unterstützung vor allem bei emotionaler Überforderung.

„In Hauswirtschaft gibt es halt nicht so viel Auswahl (an Lehrveranstaltungen) und dementsprechend sieht man auch alle (Studierenden) immer wieder. Das finde ich gut, denn man lernt sich auch dadurch besser kennen und man kann auch über Probleme reden (...). Gerade in Situationen, wo man ein bisschen überfordert oder überlastet ist, hilft das schon, finde ich (...).“ (Interview7_SOC126, Absatz 25).

Mittleres Kohärenzgefühl (B1_SOC136; B4_SOC138; B9_SOC143; B10_SOC149)

B1 hat ein starkes Bedürfnis nach sozialer Unterstützung innerhalb der Familie.

„Ich bin tatsächlich super gerne dann zu Hause. Das merke ich immer wieder, dass ich einfach gerne dann auch irgendwie Leute um mich herumhabe, die ich gut kenne, weil die dann (.) denen muss ich nicht erklären, wenn ich mal nicht antworte oder so. Also die verstehen mich dann einfach gut. Das habe ich dann tatsächlich gerne“ (Interview1_SOC136, Absatz 53).

Der soziale Rückhalt von Familie und engen Freunden ist auch für B4 sehr wichtig. B9 findet es gut, dass sie auf ihren Partner zählen kann und auch engen Kontakt zu anderen Studierenden hat. Für B10 wiederum ist soziale Unterstützung unter den Studierenden besonders wichtig.

Hohes Kohärenzgefühl (B6_SOC151; B8_SOC152; B2_SOC153)

B6 und B8 zeigen beide ein starkes Bedürfnis nach sozialer Unterstützung innerhalb der Familie und Partnerschaft.

„[...] ich wohne mit meinem Freund zusammen und lerne dann natürlich auch, aber, wenn er dann einen Großteil an Spülen oder so abnimmt (lacht) und ich zu Hause mich nur auf das Lernen konzentrieren kann, das hilft mir natürlich schon, also auf jeden Fall. Ja“ (interview6_SOC151, Absatz 35).

Darüber hinaus bekunden die beiden Befragten die Wichtigkeit sozialer Unterstützung in Bezug auf ihre Kommilitonen im Studium.

„Ich würde sagen, meine Kommilitonen (helfen mir sehr). Wir sprechen auch viel darüber, wir tauschen uns aus, wir geben uns gegenseitig unsere Zusammenfassungen, um die nochmal zu ergänzen. Das finde ich sehr gut“ (interview8_SOC152, Absatz 43).

Auch B2 empfindet die gegenseitige Hilfe ihrer Studienkommilitonen beim Lernen als motivierend, wichtig und hilfreich. Sie umgibt sich gerne mit Menschen und hat viele Freunde im Studienfach.

„Also, ich finde schon, dass man sich darauf verlassen kann, wenn jemand nicht da war, dass man zum Beispiel Schriften bekommt oder so. Das ist halt auch (..), ja, wenn man zum Beispiel Probleme hat, irgendwas nicht verstanden hat, oder wir machen es halt auch viel zum Beispiel, gerade beim Unterrichtsentwurf letztes Semester, haben wir halt, ja, viel gemeinsam uns hingestellt und geschrieben. Das fand ich super hilfreich“ (interview2_SOC153, Absatz 29).

b) Wahrnehmung sozialer Unterstützung*Niedriges Kohärenzgefühl (B5_SOC103; B7_SOC126; B3_SOC132)*

Soziale Ressourcen werden von B5 nur bedingt wahrgenommen. Sie bewertet zwar die Möglichkeit bei Bedarf auf das LEKG zurückzugreifen als sehr positiv, kennt aber nur die Angebote, die sich auf die Konzeption der Unterrichtsentwürfe beziehen. Selber hat sie noch nie ein Angebot in Anspruch genommen.

Was kooperative Lernformen anbetrifft, hat B5 zwar gehört, dass Lerngruppen sinnvoll seien, aber noch keine Gelegenheit dazu gehabt, selber welche zu bilden. Sie kennt bis heute keine Studierenden, die Lerngruppen bilden und sich gemeinsam auf Prüfungen im Fach vorbereiten.

„Na ja, es werden schon Tutorien (vom LEKG) angeboten, falls man irgendwelche Fragen hat, also zu dem Unterrichtsentwurf und so, und sonst (...). Auf jeden Fall, finde ich es gut, dass man halt die Möglichkeit dazu hat (...)“ (Interview5_SOC103, Absatz 49).

B7 nimmt die sozialen Ressourcen vor allem in Bezug auf die emotionale Unterstützung der Mitstudierenden wahr. Die Möglichkeit, sich mit anderen Studierenden aus dem Fach über Probleme auszutauschen, findet sie wichtig.

Von B3 werden ausschließlich ausgewählte Dozierende aus dem Fach als soziale Ressourcen wahrgenommen.

„Wenn man sich zum Beispiel mit X X nebenbei unterhält, der ist dann halt echt nett drauf und das ist (.), ja, auf jeden Fall sehr angenehm. Eigentlich gehe ich nur zu dem gerne hin und frage mal was nach, sei es noch so blöd (lacht). Da hat man auf jeden Fall keine Angst, dass einem nicht weitergeholfen wird oder so (...)“ (interview3_SOC132, Absatz 56).

Mittleres Kohärenzgefühl (B1_SOC136; B4_SOC138; B9_SOC143; B10_SOC149)

Als soziale Ressourcen werden von B1 vor allem andere Studierende sowie studentische Tutor*innen wahrgenommen.

„Durch das LEKG hat man schon, finde ich, ziemlich große Hilfe, die einem geboten wird, weil man einfach eine Anlaufstelle hat, wo man bei Fragen hingehen kann oder wo man sich einfach mit anderen Leuten trifft“ (Interview1_SOC136, Absatz 67).

Sowohl von B4 als auch von B9 werden ebenfalls Mitstudierende und studentische Tutor*innen als soziale Ressourcen im Fach identifiziert.

„Also man wächst schon mit den Semestern mehr zusammen, dass man mehr Kontakt zu anderen hat und dass man sich auch (.), wenn man Gruppenarbeiten hat, mit anderen auch besser austauschen kann“ (interview9_SOC143, Absatz 36).

„Man kennt jeden, eigentlich auch Leute, die schon in höheren Semestern sind, die im LEKG arbeiten oder die man einfach so auf dem Flur dann oft trifft. Auf jeden Fall wie eine kleine Familie, sage ich mal“ (interview4_SOC138, Absatz 25).

B10 nimmt alle sozialen Ressourcen im Studienfach wahr (Dozierende, studentische Tutor*innen, Studierende) wahr.

„Also, ich finde, wir haben schon viel Unterstützung, dass wir auf jeden Fall jederzeit zu den Dozierenden hingehen können und fragen können und das LEKG, das Lernzentrum ist auf jeden Fall da, das gibt es zum Beispiel in anderen Bereichen ja nicht“ (interview10_SOC149, Absatz 80).

Hohes Kohärenzgefühl (B6_SOC151; B8_SOC152; B2_SOC153)

B6 mobilisiert bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen alle sozialen Ressourcen, die es im Studienfach gibt.

„Aber ansonsten, finde ich, dass es (im Fach) viel angeboten wird, zum Beispiel mit dem Unterrichtsentwurf. Da gibt es den Workshop, den finde ich auch gut, den habe ich auch besucht, der hat mir auch auf jeden Fall weitergeholfen, aber irgendwie von den Dozenten her wünschte ich mir halt mehr Unterstützung. Die haben nur einmal die Woche Sprechstunde und für jeden (Studierenden) nur zehn Minuten Zeit. Das ist schon irgendwie sehr knapp, finde ich (...). Man bekommt da nur ein paar Stichpunkte genannt, aber ja (...).“ (interview6_SOC151, Absatz 41).

Auch B8 und B2 zeigen eine starke Wahrnehmung aller sozialen Ressourcen im Studienfach. Sie gehen auch regelmäßig in die Sprechstunden der Dozierenden, aber vor allem ihre Mitstudierenden sowie studentische Tutor*innen werden von ihnen als Quellen sozialer Unterstützung erkannt.

„Ich bin auch immer zu den Sprechstunden gegangen, klar, aber richtig geholfen hat mir, glaube ich, der Austausch mit anderen Studierenden (...). Ich habe zum Beispiel auch an dem Workshop hier im LEKG teilgenommen. Der war sehr gut, der hat mir richtig geholfen, aber da sind nur fünfzehn Plätze für so viele Leute (...). Das ist auch ein bisschen zu überdenken, finde ich“ (interview8_SOC152, Absatz 69).

c) Zufriedenheit mit der sozialen Unterstützung*Niedriges Kohärenzgefühl (B5_SOC103; B7_SOC126; B3_SOC132)*

B5 bewertet die Möglichkeit bei Fragen zum Unterrichtsentwurf auf das LEKG zurückzugreifen als positiv. Sie wünscht sich vor allem eine bessere fachliche Unterstützung von den Dozierenden in den Lehrveranstaltungen. Diese sollte in klaren Erwartungshaltungen bezüglich Leistungsanforderungen sowie Hinweisen zu prüfungsrelevanten Inhalten sichtbar werden.

„[...] aber vielleicht auch vom Fachlichen her ein bisschen mehr Unterstützung, dass man vielleicht (...) ein bisschen mehr sagt, was man erwartet, weil wenn es wie in diesem Semester steht: „Mahlzeiten gestalten“ und also nur das Thema, dann (...). Man kann so viel dazu machen und deshalb gibst du dir Mühe und klar ist es so, wie du es begründest, wie sinnvoll das ist, aber letzten Endes weiß man nicht, was in den Köpfen von dem Prüfer vorgeht, was er sich dabei vorgestellt hat und wenn du komplett an dem Thema vorbeischreibst, auch wenn du es total toll findest, interessiert es auch niemanden, dann hast du halt nicht bestanden (...). Also vielleicht mehr Unterstützung vom Fachlichen her, also in welche Richtung soll es gehen oder dass man auf irgendwelche Seminare verweist oder so: „In diesem Seminar, da haben wir das und das gemacht und das ist prüfungsrelevant“. So was halt, würde ich mir eher wünschen“ (Interview5_SOC103, Absatz 49).

B7 bewertet die soziale Unterstützung im Bereich der Fachdidaktik als nicht zufriedenstellend, da es, ihrer Meinung nach, unterschiedliche Aussagen der Beratenden zu den gleichen Sachverhalten gegeben hat.

„Man kann nicht sagen, dass es keine Unterstützung im Fachbereich gab, aber was letztendlich von den Dozenten erwartet wurde oder welche Richtung man wirklich gehen sollte, unterschied sich halt sehr. Ich kann das nicht nachvollziehen, wenn drei Dozenten sich nicht richtig absprechen, und jeder was Anderes erwartet. Das finde ich echt schwierig, ja“ (interview7_SOC126, Absatz 56).

Darüber hinaus erwartet sie von den Dozierenden mehr Verständnis im Studienalltag.

„Ich glaube, in gewissen Bereichen vielleicht (...) mehr Verständnis, ja Verständnis, also das, was man später auch von uns als Lehrkräften erwartet, dass wir Verständnis für unsere Schüler haben (...). Ja, und das bestimmte Prüfungsvoraussetzungen angemessener sind“ (interview7_SOC126, Absatz 62).

B3 weist vor allem auf die Hilfsbereitschaft einiger Dozierenden im Fach hin. Auf der anderen Seite zeigt er aber auch eine gewisse Hemmung, die Unterstützung der Professor*innen in Anspruch zu nehmen. Für fachliche Fragen hätte er lieber einen Ansprechpartner außerhalb des Studienfachs.

„Vielleicht so einen Ansprechpartner außerhalb des Fachs, so einen, der einem auch inhaltlich helfen kann. Sonst muss man immer zu Professoren gehen (...). Das ist dann auch so eine Sache. Man will dann nicht mit jeder dämlichen Frage zu einem Professor hinlaufen, deswegen so ein Ansprechpartner für fachliche Fragen wäre schon ganz gut, würde ich sagen“ (interview3_SOC132, Absatz 54).

Mittleres Kohärenzgefühl (B1_SOC136; B4_SOC138; B9_SOC143; B10_SOC149)

B1 ist mit der sozialen Unterstützung studentischer Tutor*innen und ihrer Mitstudierenden sehr zufrieden.

„Durch das LEKG hat man schon, finde ich, ziemlich große Hilfe, die einem geboten wird, weil man einfach eine Anlaufstelle hat, wo man hingehen kann“ (Interview1_SOC136, Absatz 67).

Wünschenswert wäre für sie aber auch eine Plattform im Fach, wo Studierende mit Dozierenden kommunizieren könnten.

„Ich fände es tatsächlich schön, wenn es eine einheitliche Plattform im Fach geben würde. Gerade im Fach Hauswirtschaft, da gibt es drei Plattformen mit denen gearbeitet wird (...). Ich habe schon von mehreren Studierenden gehört, dass sie super gerne mit PANDA arbeiten. Das ist halt sehr interaktiv. Man kann (...) eben über eine Kommentarfunktion mit den Dozenten kommunizieren und muss nicht zusätzlich noch E-Mailverkehr führen oder in die Sprechstunden laufen. Das fände ich super praktisch (...)“ (Interview1_SOC136, Absatz 67).

B4 ist mit der Unterstützung studentischer Tutor*innen zufrieden. Für eine fachliche Unterstützung wünscht sie sich ein Forum, in dem Studierende untereinander und auch mit Dozierenden angstfrei kommunizieren könnten. Darüber hinaus fände sie eine bessere Unterstützung in den Lehrveranstaltungen, vor allem in Bezug auf die Prüfungsinhalte, wünschenswert.

„Ja, generell vielleicht ein Forum, wo sich alle, plus Dozenten, austauschen können, wo keine Fragen peinlich sind und wo man wirklich alles fragen kann und jetzt nicht dasteht

und sagt: "Ich weiß, ich habe mich nicht für die Sprechstunde angemeldet in zwei Wochen, jetzt ist sie ausgebucht und ich kann jetzt nicht nachfragen". Und dann hat man nachher gar keine Chance nachzufragen und dann sitzt man da oder man steht da und (...) kriegt eine schlechte Note, weil man einfach keine Möglichkeit zum Austausch hatte, zur Kommunikation halt. Ich würde mir also ein Forum wünschen und auch eine bessere Unterstützung in den Seminaren halt, was so genau erwartet wird (...)" (interview4_SOC138, Absatz 62).

B9 findet, dass Studierende im Studienfach überall Unterstützung erfahren. Sie ist vor allem mit der Hilfe ihrer Studienkommiliton*innen sehr zufrieden. Auch B10 ist der Meinung, dass im Studienfach sehr viel Unterstützung angeboten wird, vorausgesetzt, dass diese von den Studierenden wahrgenommen wird. Darüber hinaus bewertet sie die Hilfsbereitschaft der Dozierenden im Fach sehr positiv. Sie findet, dass so viele unterstützende Angebote nicht in allen Studienfächern vorzufinden sind. Sie wüsste nicht, was sie sich sonst noch wünschen könnte.

Hohes Kohärenzgefühl (B6_SOC151; B8_SOC152; B2_SOC153)

B6 ist der Meinung, dass im Fach Hauswirtschaft viel Unterstützung angeboten wird. Vor allem in Bezug auf die Prüfungsvorbereitung im Modul fünf bewertet sie die Angebote des LEKG als sehr hilfreich. Sie bemängelt allerdings die Sprechstunden der Dozierenden, die ihrer Meinung nach, gerade in der Phase der Prüfungsvorbereitung, zu gering ausfallen. Die größte Unterstützung erfährt sie von ihren Studienkommiliton*innen, mit denen sie sich regelmäßig trifft. Sie tauschen die Literatur aus, geben sich gegenseitig ihre Zusammenfassungen und sprechen viel über die Prüfungsinhalte. Diese gegenseitige Unterstützung findet sie gut.

B8 ist mit der Unterstützung der studentischen Tutorinnen im LEKG ebenfalls sehr zufrieden. Sie hat an dem Tutorium zur Prüfungsvorbereitung teilgenommen, das ihr weitergeholfen hat. Schade findet sie nur, dass solche Angebote auf 15 Studierende beschränkt sind, da der Bedarf, ihrer Meinung nach, viel höher liegt.

„[...] richtig geholfen hat mir, glaube ich, der Austausch mit anderen Studierenden (...). Ich habe zum Beispiel auch an dem Workshop hier im LEKG teilgenommen. Der war sehr gut, der hat mir richtig geholfen, aber da sind nur fünfzehn Plätze für so viele Leute (...). Das ist auch ein bisschen zu überdenken, finde ich“ (interview8_SOC152, Absatz 69).

B2 ist ebenfalls sehr zufrieden mit der sozialen Unterstützung der Studierenden sowie studentischer Tutor*innen, die sie als sehr gut und hilfreich im Hinblick auf die Bewältigung von Lern- und Leistungsaufgaben im Fach bewertet.

„Da muss ich sagen, bei der Vorbereitung auf die Klausur, also auf die Prüfungsleistung hat es mir sehr geholfen, dass wir in so einer Gruppe waren und am Ende haben wir halt echt zum Teil zwölf Stunden oder mehr an der Uni gesessen und geschrieben und da war ich schon froh, dass ich da nicht alleine saß (lacht), sondern, dass Leute das

mit mir durchgezogen haben. Und ich glaube, irgendwie, so gerade beim Unterrichts-entwurf, fand ich das sehr hilfreich, das in einer Gruppe zu machen. Also (.) einfach Leute wissen zu haben, wenn man mal irgendwie eine Frage hatte oder so: Wie habt ihr den Punkt aus dem Leitfaden verstanden? Bezieht sich das auf die Unterrichtsstunde oder auf die Unterrichtsreihe? Was manchmal auch nicht so klar war, oder: „Was haben die Dozenten denn bei euch in der Sprechstunde so gesagt?“ Da fand ich den Austausch mit den Studierenden schon sehr wichtig“ (interview2_SOC153, Absatz 45).

Mit der sozialen Unterstützung der Dozierenden im Fach ist sie im Allgemeinen ebenfalls zufrieden, da sie bei Fragen (auch außerhalb der Sprechstunden) immer ein offenes Ohr für Studierende haben. Das findet sie sehr positiv.

„Aber (.) auch, gerade so bei den Dozenten, da kann man auch immer hingehen, wenn irgendwas ist. Also, ich fand es jetzt zum Beispiel bei der Kulturtechnik der Nahrungszubereitung, wenn man dann noch irgendwelche Fragen hatte, oder auch mal außerhalb der (.) Sprechstunden irgendwie hingegangen ist und gefragt hat: „Ja, muss ich noch irgendetwas bei der Prüfung beachten oder so?“ Dann schickt einen ja auch niemand weg. Da wird man schon auch angehört (.). Das finde ich eigentlich ganz schön“ (interview2_SOC153, Absatz 29).

9.5.10 Zwischenfazit zu sozialen Ressourcen bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen

Bei den Befragten mit niedrigem SOC besteht das Bedürfnis nach sozialer Unterstützung bei gleichzeitiger Schwierigkeit auf andere Menschen zuzugehen. Besonders die Befragte mit dem niedrigsten Kohärenzgefühl (B5) zeigt diesbezüglich eine ausgeprägte soziale Zurückhaltung (insbesondere gegenüber Menschen, die sie nicht gut kennt). Ihre soziale Scheu betrifft gleichermaßen Studierende wie auch Dozierende und wird zusätzlich durch die Angst verstärkt, von anderen negativ beurteilt zu werden. Das ähnliche Verhaltensmuster zeigt auch B3, der bei Fragen und Problemen im Studium nur zu ausgewählten Dozierenden geht, bei denen er keine Angst verspürt, sich bei Fragen zu blamieren. Bei B7 hingegen zeigt sich das Bedürfnis nach emotionaler Unterstützung durch Studierende und Dozierende. Von den Dozierenden fühlt sie sich, ihrer Meinung nach, leider oft missverstanden und wünscht sich von ihnen mehr Verständnis für ihre jetzige Situation im Studium (u. a. aufgrund der Erschöpfung durch den Nebenjob, des fehlenden familiären Rückhalts und des schwierigen Startes ins Studium).

Die Befragten mit mittlerem SOC verzeichnen eher ein moderates Bedürfnis nach sozialer Unterstützung. Sie setzen vor allem auf sozialen Rückhalt innerhalb der Familie und Partnerschaft, bewerten aber auch die gegenseitige Unterstützung der Studierenden als positiv.

Bei den Studierenden mit hohem SOC wird ein starkes Bedürfnis nach sozialer Unterstützung aus ihrem gesamten sozialen Umfeld bekundet. Vor allem für die Bewältigung

von Lern- und Leistungsanforderungen schätzen sie die sozialen Ressourcen im Studienfach als sehr wichtig ein.

Insbesondere Studierende mit niedrigem SOC zeigen eine eher geringe Wahrnehmung vorhandener sozialer Ressourcen im Fach. Obwohl B5 das LEKG als mögliche Quelle sozialer Unterstützung wahrnimmt, kennt sie dessen Angebote kaum und hat in der Phase der Prüfungsvorbereitung auch keines der Angebote in Anspruch genommen. Sie bekundet vor allem einen Wunsch nach einer verstärkten fachlichen Unterstützung in den Lehrveranstaltungen (insbesondere hinsichtlich der Prüfungsvorbereitung). Diese sollte in klaren Erwartungshaltungen bezüglich Leistungsanforderungen, hilfreichen Hinweisen zu prüfungsrelevanten Themen und angemesseneren Leistungsanforderungen sichtbar werden. Auffällig ist jedoch, dass der Wunsch nach besserer Unterstützung der Dozierenden Sprechstunden nicht miteinschließt, sondern sich ausschließlich auf die Gestaltung der Lehrveranstaltungen bezieht.

B7 identifiziert vor allem ihre Mitstudierenden als potenzielle Hilfsträger*innen, allerdings nur bei emotionalen Problemen und weist auf die mangelnde soziale Unterstützung der Dozierenden (vor allem in Bezug auf die Prüfungsvorbereitung) hin. Sie fühlt sich von den Dozierenden ungerecht behandelt und wünscht sich mehr Verständnis für ihre Situation.

B3 sieht ausschließlich ausgewählte Dozierende als soziale Ressource im Fach an, die bei ihm keine Angst vor „peinlichen“ Fragen auslösen. Er wünscht sich darüber hinaus eine/einen Ansprechpartner*in für fachliche Fragen außerhalb des Studienfachs, da er ungerne mit „jeder“ Frage zu Professor*innen hingehen möchte.

Bei den Studierenden mit mittlerem SOC werden vor allem ihre Mitstudierenden und studentische Tutor*innen als Quellen sozialer Unterstützung angesehen. Die Mehrheit dieser Befragten ist mit der Unterstützung ihrer Mitkommiliton*innen sowie studentischer Tutor*innen sehr zufrieden. Ein Teil dieser Studierenden wünscht sich noch zusätzlich eine einheitliche Plattform oder ein Forum im Studienfach, wo Studierende mit Dozierenden ohne Scheu und Angst vor „peinlichen“ Fragen kommunizieren können. Hier wird es deutlich, dass Studierende dieser Gruppe ebenfalls eine gewisse Hemmschwelle haben, Dozierende bei Fragen und Problemen persönlich aufzusuchen.

Die meisten Befragten mit dem hohen Kohärenzgefühl nehmen sowohl Mitstudierende als auch Dozierende und studentische Tutor*innen als potenzielle Unterstützungsquellen wahr und sind mit der sozialen Unterstützung im Studienfach allgemein sehr zufrieden.

9.6 Analyse der Fälle auf die SOC-Komponenten

Im Kapitel 9.4 wurden alle Fälle einer Analyse auf die drei Komponenten des Kohärenzgefühls: *Verstehbarkeit*, *Bewältigbarkeit* und *Sinnhaftigkeit* unterzogen. Anhand der Komponente *Verstehbarkeit* sollte überprüft werden, in welchem Ausmaß die Lern- und Leistungsanforderungen von den Studierenden als vorausschaubar und kognitiv nachvollziehbar wahrgenommen werden. Die Analyse bezog sich auf die Wahrnehmung der Lern- und Leistungsanforderungen zu Beginn des Studiums und zum Ende des Bachelorstudiums. Dabei wurde der besondere Fokus auf die Bewertung von Lern- und Leistungsanforderungen im Modul fünf gelegt, dessen Veranstaltungen im Zentrum der Erhebung standen.

Die Komponente der *Bewältigbarkeit* soll vor allem die Präferenzen der Studierenden bei den Lern- und Arbeitsformen sowie Bewältigungsformen in der Phase der Prüfungsvorbereitung offenlegen. Darüber hinaus schließt die Komponente der Bewältigbarkeit auch die subjektive Wahrnehmung vorhandener Ressourcen und Unterstützungsquellen im Studienfach sowie eine aktive Mobilisierung dieser Ressourcen bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen mit ein.

Die Komponente der *Sinnhaftigkeit* soll wiederum aufzeigen, inwiefern die Lern- und Leistungsanforderungen im Fach als persönlich sinn- und bedeutungsvoll angesehen werden. Diese Komponente wird anhand des fachspezifischen Studieninteresses zu Beginn sowie gegen Ende des Bachelorstudiums ermittelt.

Die folgende Tabelle 27 gibt eine Übersicht über Analyse der Fälle auf die SOC-Komponenten in ausgewählten Subkategorien⁸

⁸ Gelb = Niedriges SOC: B5_SOC103; B7_SOC126; B3_SOC132
Blau = Mittleres SOC: B1_SOC136; B4_SOC138; B9_SOC143; B10_SOC149
Grün = Hohes SOC: B6_SOC151; B8_SOC152; B2_SOC153

Tabelle 27: Analyse der Fälle auf die SOC-Komponenten in ausgewählten Subkategorien

Verortung der Subkategorien in den SOC-Komponenten		SOC-Fälle									
		B1_ SOC136	B2_ SOC153	B3_ SOC132	B4_ SOC138	B5_ SOC103	B6_ SOC151	B7_ SOC126	B8_ SOC152	B9_ SOC143	B10_ SOC149
Verstehbarkeit	Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen zu Studienbeginn	mittel, angemessen	mittel, angemessen	sehr hoch, überfordernd	sehr hoch, nicht belastend	sehr hoch, überfordernd	mittel, angemessen	mittel, teilweise überfordernd	mittel, angemessen	mittel, angemessen	mittel, angemessen
	Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen im 5. Fachsemester	sehr hoch, nicht belastend	sehr hoch, nicht belastend	sehr hoch, teilweise überfordernd	sehr hoch, nicht belastend	sehr hoch, überfordernd	mittel, angemessen	sehr hoch, teilweise überfordernd	sehr hoch, nicht belastend	mittel, angemessen	mittel, angemessen
	Wahrnehmung von Leistungsanforderungen im Modul 5	sehr hoch, teilweise überfordernd	sehr hoch, nicht belastend	sehr hoch, überfordernd	sehr hoch, teilweise überfordernd	sehr hoch, überfordernd	sehr hoch, nicht belastend	sehr hoch, überfordernd	sehr hoch, nicht belastend	sehr hoch, nicht klassifizierbar	mittel, angemessen
Bewältigung	Lern- und Arbeitsform in der Phase der Prüfungsvorbereitung	individuell und kooperativ	individuell und kooperativ	individuell	individuell und kooperativ	individuell	individuell und kooperativ	individuell	individuell und kooperativ	individuell und kooperativ	individuell und kooperativ

Verortung der Subkategorien in den SOC-Komponenten		SOC-Fälle									
		B1_ SOC136	B2_ SOC153	B3_ SOC132	B4_ SOC138	B5_ SOC103	B6_ SOC151	B7_ SOC126	B8_ SOC152	B9_ SOC143	B10_ SOC149
	Wahrnehmung sozialer Ressourcen in der Phase der Prüfungsvorbereitung	partiell	stark	gering bis partiell	partiell	gering bis partiell	stark	gering bis partiell	stark	partiell	stark
	Mobilisierung sozialer Unterstützung in der Phase der Prüfungsvorbereitung	partiell	stark	gering	partiell	keine	stark	gering	stark	partiell	stark
	Bewältigungsformen in der Phase der Prüfungsvorbereitung	emotional und problemorientiert	Überwiegend problemorientiert	emotional	emotional und problemorientiert	emotional	überwiegend problemorientiert	emotional	überwiegend problemorientiert	überwiegend problemorientiert	überwiegend problemorientiert
Sinnhaftigkeit	Fachspezifisches Studieninteresse zu Studienbeginn	hoch	hoch	hoch	hoch	hoch	hoch	hoch	mittel	hoch	hoch
	Fachspezifisches Studieninteresse gegen Ende des Bachelorstudiums	hoch	hoch	hoch	hoch	mittel	mittel	mittel	mittel	hoch	hoch

Quelle: Eigene Darstellung

9.6.1 Analyse der Fälle auf die Komponente der *Verstehbarkeit*

Zu Beginn des Studiums werden die Lern- und Leistungsanforderungen von den befragten Studierenden mit niedrigem SOC überwiegend als *sehr hoch* und *überfordernd* wahrgenommen. Ausschließlich bei einer der Befragten (B7) werden die Lernanforderungen im Semesterverlauf zwar als *mittel* eingeschätzt, dafür aber die Prüfungen gegen Ende des Semesters als *teilweise überfordernd* empfunden.

Die Wahrnehmung der Lern- und Leistungsanforderungen als *belastend*, nimmt eindeutig im Laufe des Studiums bei den Befragten mit niedrigem SOC zu. Alle Befragten bewerten die anfallenden Anforderungen im Fach gegen Ende des Bachelorstudiums als *sehr hoch* und *überfordernd*. Insbesondere die Lern- und Leistungsanforderungen im Modul fünf werden von diesen Studierenden als *belastend* wahrgenommen. Bei diesen Befragten zeichnet sich eine *geringe Verstehbarkeit* der Lern- und Leistungsanforderungen ab, die im Verlauf des Studiums deutlich zunimmt. Diese Anforderungen, die als externe Stimuli auftreten, werden von ihnen als unüberschaubar und kognitiv wenig nachvollziehbar angenommen.

In der Gruppe der Studierenden mit mittlerem Kohärenzgefühl werden die Lern- und Leistungsanforderungen zu Beginn des Studiums überwiegend als *mittel* und *angemessen* erachtet. Von einer der Befragten (B4) werden diese zwar als *sehr hoch*, aber nicht als subjektiv *belastend* bewertet. Die Wahrnehmung der Lern- und Leistungsanforderungen verändert sich jedoch in dieser Gruppe im Laufe des Studiums. Bei der Hälfte dieser Befragten werden die anfallenden Anforderungen gegen Ende des Bachelorstudiums als sehr anspruchsvoll angesehen. Diese hohen Anforderungen gehören für diese Gruppe der Studierenden aber keineswegs zu den Belastungsfaktoren im Studium und werden als gerechtfertigt betrachtet. Die zweite Hälfte der Studierenden mit mittlerem SOC schätzt die Lern- und Leistungsanforderungen nach wie vor als *angemessen* ein.

In Bezug auf die Anforderungen im Modul fünf stuft die Hälfte der Befragten mit mittlerem SOC diese als *sehr hoch* und zum Teil auch *überfordernd* ein. Es zeichnet sich allerdings eine Tendenz ab, mit zunehmendem SOC die Lern- und Leistungsanforderungen als weniger überfordernd anzusehen (siehe Tab. 27).

In der Gruppe der Studierenden mit mittlerem SOC kann durchaus von einer *partiellen* oder *mittleren Verstehbarkeit* der Lern- und Leistungsanforderungen gesprochen werden. Während die Lern- und Leistungsanforderungen zu Beginn des Studiums von allen Befragten dieser Gruppe als *angemessen* betrachtet werden, empfindet ein Teil

dieser Befragten die Prüfungsanforderungen im Modul fünf gegen Ende des Bachelorstudiums als *sehr hoch* und *zum Teil überfordernd*.

Bei allen Studierenden mit hohem SOC werden die Lern- und Leistungsanforderungen zu Beginn des Studiums als *mittel* und *angemessen* betrachtet. Die Bewertung dieser Anforderungen verändert sich im Laufe des Studiums, so dass sie von den meisten befragten Studierenden mit hohem SOC als *sehr hoch* und *anspruchsvoll*, aber dennoch nicht als *überfordernd* angesehen werden. Bei diesen Befragten zeigt sich eindeutig die *höchste Verstehbarkeit* bezüglich der anfallenden Lern- und Leistungsanforderungen im Fach.

9.6.2 Analyse der Fälle auf die Komponente der *Bewältigbarkeit*

Studierende mit niedrigem Kohärenzgefühl bevorzugen vor allem individuelle Lern- und Arbeitsformen in der Phase der Prüfungsvorbereitung. Alle Befragten dieser Gruppe bereiten sich lieber allein auf die Prüfungen vor. Als Gründe dafür nennen sie entweder schlechte Erfahrungen mit kooperativen Arbeitsformen oder fehlende Möglichkeiten, die kooperativen Formen im Studium auszuprobieren.

Die Befragten mit mittlerem und hohem SOC nutzen sowohl individuelle als auch kooperative Lern- und Arbeitsformen in der Phase der Prüfungsvorbereitung und sehen in beiden Formen persönliche Vorteile. Das Lernen in einer Gruppe wird vorrangig in der Anfangsphase der Prüfungsvorbereitung von diesen Befragten genutzt und gegen Ende der Phase von individuellen Lernformen abgelöst.

Für den Umgang mit belastenden Situationen wählen die Befragten mit niedrigem SOC überwiegend emotionale Bewältigungsformen, wie Verdrängung, Ablenkung oder innerer Rückzug.

Die Hälfte der Befragten mit mittlerem Kohärenzgefühl nutzt sowohl emotionale als auch problemorientierte Bewältigungsstrategien, wobei die andere Hälfte vor allem problemorientierte Bewältigungsformen bevorzugt. Hier wird eindeutig erkennbar, dass mit abnehmendem Kohärenzgefühl die Nutzung emotionaler Bewältigungsformen zunimmt (siehe Tab. 27).

Die Studierenden mit hohem SOC zeigen die stärkste Tendenz zur Nutzung problemorientierter Bewältigungsformen beim Umgang mit belastenden Situationen.

Bei den Studierenden mit niedrigem SOC zeigt sich eine geringe bis partielle Wahrnehmung sozialer Ressourcen im Studienfach für die Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen (siehe dazu Kap. 9.5.9).

Die Befragten mit mittlerem Kohärenzgefühl weisen hingegen eine partielle Wahrnehmung vorhandener Unterstützungsquellen im Studienfach auf. Diese Gruppe identifiziert demnach nur einen Teil der vorhandenen Ressourcen (z. B. überwiegend Mitstudierende oder studentische Tutor*innen), dafür weist sie aber die stärkste Wahrnehmung sozialer Ressourcen innerhalb der Familie und Partnerschaft auf.

Bei den Studierenden mit hohem SOC wird eine starke Wahrnehmung sozialer Ressourcen im Fach sichtbar, da sie alle potenziellen Unterstützungsquellen im Studienfach zur Kenntnis nehmen.

Die Mobilisierung sozialer Unterstützung bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen geht mit der Wahrnehmung dieser Ressourcen einher.

Die Studierenden mit niedrigem SOC mobilisieren kaum bis gar keine Ressourcen innerhalb des Studienfachs, wohingegen die Befragten mit mittlerem Kohärenzgefühl eine partielle Aktivierung und die Studierenden mit hohem SOC die stärkste Mobilisierung sozialer Ressourcen im Studienfach aufweisen.

Studierende mit niedrigem Kohärenzgefühl zeigen somit die geringste Ausprägung in der Komponente der Bewältigbarkeit, während die Befragten mit hohem SOC die stärkste Ausprägung dieser Komponente aufweisen. Bei den befragten Studierenden mit mittlerem SOC zeigt sich sozusagen eine mittelstarke *Bewältigbarkeit*.

9.6.3 Analyse der Fälle auf die Komponente der *Sinnhaftigkeit*

Befragte mit niedrigem SOC zeigen zu Beginn ihres Studiums insgesamt ein sehr hohes fachspezifisches Studieninteresse, was die inhaltliche Ausrichtung der Lehrveranstaltungen angeht. Auch bei Studierenden mit mittlerem Kohärenzgefühl lässt sich ein hohes fachspezifisches Interesse erkennen. Unter den Befragten mit hohem SOC wird ausschließlich bei einer Befragten ein mittelstarkes Studieninteresse bekundet, da sie nur für ausgewählte Lehrveranstaltungen inhaltliches Interesse aufbringt. Bei allen anderen Befragten mit hohem SOC wird ein hohes fachspezifisches Studieninteresse erkennbar.

Gegen Ende des Bachelorstudiums zeigen Studierende mit niedrigem und hohem Kohärenzgefühl ähnliche Werte in Bezug auf das fachspezifische Studieninteresse.

In den beiden Gruppen lässt das Interesse im Fach tendenziell dann nach, wenn die Prüfungsleistungen bislang nicht zum gewünschten Erfolg geführt haben oder die Lern- und Leistungsanforderungen insgesamt als überfordernd angesehen werden. In allen anderen Fällen ist das fachspezifische Interesse bei den Studierenden gegen Ende des Bachelorstudiums genauso stark ausgeprägt wie zu Beginn ihres Studiums.

9.6.4 Zusammenfassung der Fallanalyse auf die SOC-Komponenten

Im Folgenden werden die dargestellten Ergebnisse der Fallanalyse zusammengefasst und kommentiert. Die folgende Tabelle zeigt resümierend den Ausprägungsgrad der einzelnen SOC-Komponenten bei den untersuchten Fällen zum Ende des Bachelorstudiums.

Tabelle 28: Ausprägungsgrad der einzelnen SOC-Komponenten bei den untersuchten Fällen gegen Ende des Bachelorstudiums

SOC-Komponenten	Ausprägungsgrad in den SOC-Komponenten bei den Befragten gegen Ende des Bachelorstudiums									
	Niedriger SOC			Mittlerer SOC				Hoher SOC		
Sinnhaftigkeit Lern- und Leistungsanforderungen werden als sinn- und bedeutungsvoll angesehen	B5_ SOC1 03 mittel	B7_ SOC1 26 mittel	B3_ SOC1 32 hoch	B1_ SOC1 36 hoch	B4_ SOC1 38 hoch	B9_ SOC1 43 hoch	B10_ SOC1 49 hoch	B6_ SOC1 51 mittel	B8_ SOC1 52 mittel	B2_ SOC1 53 hoch
Verstehbarkeit Lern- und Leistungsanforderungen werden als erklärbar und voraussehbar wahrgenommen	B5_ SOC1 03 gering	B7_ SOC1 26 gering	B3_ SOC1 32 gering	B1_ SOC1 36 mittel	B4_ SOC1 38 mittel	B9_ SOC1 43 hoch	B10_ SOC1 49 hoch	B6_ SOC1 51 hoch	B8_ SOC1 52 hoch	B2_ SOC1 53 hoch
Bewältigbarkeit Geeignete Ressourcen und Hilfsquellen werden identifiziert und mobilisiert	B5_ SOC1 03 gering	B7_ SOC1 26 gering	B3_ SOC1 32 gering	B1_ SOC1 36 mittel	B4_ SOC1 38 hoch	B9_ SOC1 43 mittel	B10_ SOC1 49 hoch	B6_ SOC1 51 hoch	B8_ SOC1 52 hoch	B2_ SOC1 53 hoch

Quelle: eigene Darstellung

Die Komponente *Verstehbarkeit* wird durch die kognitive Nachvollziehbarkeit der Lern- und Leistungsanforderungen zum Ausdruck gebracht und ist bei den Befragten mit niedrigem Kohärenzgefühl am geringsten ausgeprägt. Während die Studierenden mit dem höchsten SOC die Lern- und Leistungsanforderungen im Fach nachvollziehen können, zeigen sich Studierende mit dem niedrigen Kohärenzgefühl gegenüber diesen Anforderungen überwiegend überfordert und überlastet. In der Gruppe der Befragten mit mittlerem Kohärenzgefühl zeichnet sich hingegen eine partielle *Verstehbarkeit* ab, die jedoch mit zunehmendem SOC steigt.

Die Komponente der *Bewältigbarkeit* ist bei Befragten mit niedrigem Kohärenzgefühl ebenfalls am geringsten ausgeprägt. Diese Komponente des Kohärenzgefühls wird vor allem in der geringen Wahrnehmung und Mobilisierung sozialer Ressourcen bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen zum Ausdruck gebracht. Da die Studierenden mit dem niedrigen Kohärenzgefühl auch die niedrigste Nachvollziehbarkeit der Lern- und Leistungsanforderungen aufzeigen (in der Komponente der *Verstehbarkeit*) und gleichzeitig auch eine hohe psychische Belastung diesbezüglich bekunden, sind die hierzu erzielten Ergebnisse sehr kritisch zu betrachten.

Im Gegensatz zu den Studierenden mit dem niedrigen Kohärenzgefühl nehmen die Befragten mit dem hohen SOC alle zur Verfügung stehenden Ressourcen bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen im Fach in Anspruch und weisen damit die höchste *Bewältigbarkeit* auf.

Unter den Studierenden mit mittlerem SOC zeigt sich auf der einen Seite eine moderate Nutzung der Ressourcen im Studienfach (überwiegend Mitkommiliton*innen), auf der anderen Seite weist diese Gruppe jedoch die größte Mobilisierung sozialer Ressourcen innerhalb von Familie und Partnerschaft auf.

In der Komponente der *Sinnhaftigkeit* verzeichnen zwei Studierende mit niedrigem SOC mittlere Ausprägungswerte und einer der Befragten einen hohen Ausprägungswert dieser Komponente. Hier werden die zu erbringenden Leistungen vor allem mit Blick auf die zukünftige Ausübung der Lehrprofession als *bedeutungsvoll* angesehen. Die mittlere Ausprägung dieser Komponente hängt wahrscheinlich mit der aktuellen Überforderung der Studierenden durch die Lern- und Leistungsanforderungen im Modul fünf zusammen. Die hohe Ausprägung der *Sinnhaftigkeit* wiederum bei einem der Befragten (B7) mit niedrigem SOC ist möglicherweise auf die bereits erfolgreich bestandene Prüfung in Modul fünf zurückzuführen.

Studierende mit hohem Kohärenzgefühl zeigen in der Komponente der *Sinnhaftigkeit* identische Werte wie Befragte mit niedrigem SOC. Bei diesen Befragten hängt diese

motivationale Komponente ebenfalls mit Erfolg oder Misserfolg bei Prüfungsleistungen zusammen.

Die Studierenden mit mittlerem Kohärenzgefühl zeigen die höchste Ausprägung in der Komponente der *Sinnhaftigkeit*, die zudem im Studienverlauf stabil bleibt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Komponente der *Sinnhaftigkeit* in Bezug auf das Studium im Fach Hauswirtschaft beinahe bei allen Studierenden zu Beginn des Studiums eine hohe Ausprägung zeigt und im Verlauf des Studiums nur dann beeinträchtigt wird, wenn Lern- und Leistungsanforderungen als belastend oder überfordernd wahrgenommen werden. Das fachspezifische Interesse kann darüber hinaus u. U. durch erlebte Misserfolge oder Erfolge bei Prüfungsleistungen in beide Richtungen verändert werden.

Obwohl nach Antonovsky alle drei Komponenten des Kohärenzgefühls untrennbar miteinander verwoben sind, hat die Komponente der *Sinnhaftigkeit* die tragende Rolle (vgl. Antonovsky, 1997; vgl. Kap. 2.3.2). Menschen, die Situationen und Anforderungen wenig Bedeutung zuschreiben, werden laut Antonovsky nicht auf Dauer die Energie zur Auseinandersetzung mit diesen Anforderungen aufbringen können, auch wenn sie dabei über eine hohe *Verstehbarkeit* und *Bewältigbarkeit* verfügen. Bei einer niedrigen *Verstehbarkeit* und *Bewältigbarkeit*, dafür aber einer relativ hohen *Sinnhaftigkeit* können möglicherweise mithilfe von Interventionen Modifizierungen in den anderen Komponenten erfolgen.

10 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

In der Längsschnittstudie sollte untersucht werden, ob *das Kohärenzgefühl als Prädiktor für die Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen sowie Mobilisierung sozialer Unterstützung im Studium* fungieren kann.

Um diese Forschungsfrage zu beantworten, wurden die individuellen Bewertungs- und Bewältigungsmuster der Studierenden drei Semester lang im Bachelorstudiengang für das Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen im Fach Hauswirtschaft (Konsum, Ernährung, Gesundheit) untersucht. Anhand quantitativer und qualitativer Daten wurden dabei zwei Hauptfragen mit weiteren Unterfragen sukzessive beantwortet, die im Hinblick auf die Wahrnehmung von Lern- und Leistungsaufgaben sowie Mobilisierung sozialer Unterstützung im Studienfach eine bedeutsame Rolle spielen können.

Im Folgenden werden die Gesamtergebnisse entlang der Haupt- und Unterfragen zusammengefasst, in den Kontext des aktuellen Forschungsstandes eingeordnet und interpretiert. Im Anschluss daran werden die in der Studie verwendeten Methoden auf mögliche Schwachstellen und Grenzen bei der Beantwortung der Forschungsfragen hin untersucht und reflektiert. Anhand der Ergebnisse wird darüber hinaus begründet, welchen Beitrag die Studienergebnisse zur Erweiterung des wissenschaftlichen Kenntnisstandes über Kohärenzgefühl als *internen Protektivfaktor* bei der Bewertung und Bewältigung von Lern- und Leistungsaufgaben im Studium leisten. Abschließend werden Implikationen für hochschulinterne Maßnahmen und weiterführende Forschung abgeleitet.

10.1 Kohärenzgefühl und Belastungsempfinden im Studium

In der Forschungsarbeit wurde das Kohärenzgefühl als *interner Protektivfaktor* bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen im Fach Hauswirtschaft angenommen. Die erste Frage, der in der Forschungsarbeit empirisch nachgegangen werden sollte, diente der *Untersuchung eines Zusammenhangs zwischen dem Kohärenzgefühl und dem Belastungsempfinden der Studierenden* (vgl. Kap. 6). Die möglichen Unterschiede in der kognitiven Bewertung einer Situation sollten insbesondere in der Adaption der Studierenden an das sozial-akademische System sowie der Wahrnehmung von Lehr- und Leistungsanforderungen im Studienfach sichtbar werden.

Anpassung an das sozial-akademische System

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie belegen, dass die Anpassung an das sozial-akademische System für die meisten Studierenden eine gravierende Umstellung bedeutet, die sich vor allem in einer veränderten Lern- und Arbeitsweise, höheren Anforderungen an Selbstständigkeit und Verantwortungsübernahme für eigene Handlungen sowie im Zurechtfinden an einer großen Universität manifestiert. Damit werden die Studien von Bachmann (1998), Bachmann et al. (1999) sowie Hornung und Fabian (2001) zu Belastungen in der Studieneingangsphase für das Studienfach Hauswirtschaft bestätigt.

Während die strukturell-organisatorische Anpassung an das sozial-akademische System beinahe von allen Befragten zu Beginn ihres Studiums als schwierig wahrgenommen wird, zeigen sich bei der untersuchten Gruppe in Abhängigkeit zum SOC größere Differenzen hinsichtlich der sozial-emotionalen Anpassung.

Das Zurechtfinden in einem neuen sozialen Umfeld erfordert von allen Studierenden die Konfrontation mit bisher (meist) unbekannten Menschen und somit auch die Bereitschaft und Fähigkeit, soziale Interaktionen einzugehen. Während Studierende mit mittlerem und hohem SOC diesbezüglich keine besonderen Schwierigkeiten aufweisen, verläuft die sozial-emotionale Anpassung für Studierende mit niedrigem SOC zu Beginn ihres Studiums besonders problematisch. Die Kontaktaufnahme mit anderen Studierenden geht für diese Befragten mit einer inneren Überwindung einher, die umso schwieriger wird, je größer ein Studienfach ist, und je anonymere sie sich als Studierende wahrgenommen fühlen. Dies zeigt sich beispielsweise an der fehlenden Inanspruchnahme solcher universitätsinternen Angebote wie die *Orientierungstage*, deren Ziel darin besteht, Neuankömmlingen den Studienstart und die Kontaktaufnahme mit anderen Studierenden zu erleichtern. Die Inanspruchnahme solcher unterstützenden Angebote beruht auf Freiwilligkeit und erfordert somit seitens der Studierenden das Vorhandensein von Fähigkeiten zur Herstellung sozialer Netzwerke, die einen Teil der persönlichen Dispositionen darstellen. Dabei sind die Einstellungen gegenüber anderen Menschen sowie zur Inanspruchnahme von Hilfe im sozialen Netzwerk von entscheidender Bedeutung. Das Fehlen dieser Fähigkeit, das sich deutlich bei den Studierenden mit niedrigem SOC abzeichnet, verhindert eine Teilnahme an solchen Maßnahmen und somit auch eine erfolgreiche sozial-emotionale Adaption an das akademische System.

Bezogen auf die Förderung sozialer Integration zeigt sich die Größe des Faches (hinsichtlich Anzahl der Studierenden, aber auch der Zahl der Lehrenden) als entscheidender Faktor. Da das Fach Hauswirtschaft relativ klein und überschaubar ist, wird

hier die Kontaktaufnahme unter Studierenden erleichtert. Darüber hinaus trägt das „*familiäre Ambiente*“ dazu bei, dass sich Studierende, unabhängig von der Ausprägung des SOC, „*geborgen*“, „*sicher*“ und „*vertraut*“ untereinander fühlen. Im Gegensatz dazu fühlen sich viele Befragte in ihrem zweiten Fach (Lehramt) weniger wohl, weil dieses meist viel größer ist und der regelmäßige Kontakt mit anderen Studierenden durch Massenveranstaltungen erschwert wird. Auch hier zeigen Studierende mit niedrigem SOC die größten Schwierigkeiten. Sogar zum Ende des Bachelorstudiums verfügt diese Gruppe über wenig soziale Kontakte in ihrem Zweitfach. Die Problematik der Massenveranstaltungen wird auch in der Forschung zu Risiken der Spätadoleszenz von mehreren Autoren kritisch diskutiert (vgl. Hornung und Fabian, 2001; Seiffge-Krenke, 2002; Nusko 2001; Sannwald 2014).

Als besorgniserregend kann betrachtet werden, dass die Befragten mit niedrigem SOC trotz des bekundeten Bedürfnisses nach sozialer Unterstützung im Studium kaum am Aufbau sozialer Netzwerke mitwirken. Die innere Überzeugung dieser Studierenden, dass soziale Interaktionen nicht immer zufriedenstellend verlaufen und die Hilfe von anderen nicht unbedingt nützlich sein kann, schafft möglicherweise eine emotionale Barriere und fördert damit die soziale Isolation dieser Studierenden. Dies betrifft nicht nur die Kontaktaufnahme mit anderen Studierenden, sondern auch die mit den Dozierenden im Fach, die zusätzlich durch die Angst vor Bloßstellung und Zurückweisung determiniert wird.

Während die meisten Befragten die Vorteile des „kleinen“ Studienfachs für das Lernklima, das Knüpfen sozialer Kontakte und das psychische Wohlbefinden erkennen, sehen Studierende mit niedrigem SOC auch die damit verbundenen Nachteile. Die fehlende Anonymität im Fach Hauswirtschaft betrachten sie als bedrohlich. Die Tatsache, dass sie von den Dozierenden im Fach wiedererkannt werden, löst bei ihnen *Bewertungsangst* aus, die zu psychischer Belastung führt. Paradoxerweise scheint die Anonymität in großen Studienfächern bei diesen Studierenden dazu zu führen, dass sie sich in den Lehrveranstaltungen „sicherer“ fühlen, weil sie in der Masse untertauchen und damit auch einer Bewertung der Dozierenden „entkommen“ können.

Die Datenanalyse zeigt somit eindeutig Unterschiede bei der Anpassung an das sozial-akademische System zwischen den Studierenden mit hohem, mittlerem und niedrigem SOC. Der Eintritt ins Studium bringt, insbesondere für Studierende mit niedrigem SOC, ernstzunehmende Risiken mit sich, die zu sozialer Isolation und psychischer Beeinträchtigung führen können. Die hierzu erzielten Ergebnisse untermauern einerseits die empirischen Befunde von Born et al. (2008), Darling et al. (2007) und Christie et al. (2008), die den Eintritt in die Universität als eine hochsensible und kritische Phase

hinsichtlich der sozial-akademischen Anpassung belegen. Auf der anderen Seite liefern sie aber auch neue und wichtige Hinweise zu sozial-emotionalen Schwierigkeiten der Studierenden mit niedrigem SOC, denn die Hemmung dieser Befragten, Interaktionen mit anderen Menschen einzugehen, bezieht sich nicht ausschließlich auf die Kontaktnahme mit Studienkommilitonen*innen, sondern betrifft fortwährend Situationen, in denen die Bewertung der eigenen Person von den Befragten erwartet wird. Davon können Lehrveranstaltungen, Sprechstunden sowie andere Beratungssituationen betroffen sein, die zum Studienalltag gehören. Dies ist nicht nur mit Blick auf die psychische Gesundheit der Studierenden kritisch zu betrachten, sondern birgt auch insgesamt ernstzunehmende Risiken für die Identitätskonsolidierung und die Bewältigung von studentischen Anforderungen dieser Studierenden.

Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen

Im Hinblick auf die Unterschiede in der Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen im Fach zeigte sich erwartungsgemäß bei den Studierenden eine klare Tendenz die Anforderungen mit steigendem Kohärenzgefühl als weniger belastend zu empfinden. Zu Beginn des Studiums wurden die Lern- und Leistungsanforderungen von den Befragten mit niedrigem Kohärenzgefühl überwiegend als *belastend* empfunden. Zum Ende des Bachelorstudiums schätzten diese Befragten die Lern- und Leistungsanforderungen außerdem als *überfordernd* ein. Besonders deutlich zeigten sich hier die Unterschiede in der Bewertung der Anforderungen im Modul fünf. Während beinahe alle Studierenden die Modulabschlussprüfung als anspruchsvoll wahrgenommen haben, empfanden ausschließlich Befragte mit niedrigem SOC diese als *sehr belastend* und zwei Studierende mit mittlerem SOC als *teilweise belastend*. Für die beiden Befragten mit mittlerem Kohärenzgefühl war diese Modulprüfung ein Zweitversuch, wodurch das höhere Belastungsempfinden möglicherweise erklärt werden kann.

Die Analyse der Fälle auf die SOC-Komponenten hat darüber hinaus ergeben, dass Studierende mit niedrigem Kohärenzgefühl die geringste *Verstehbarkeit* der Lern- und Leistungsanforderungen im Fach aufweisen und diese Anforderungen von ihnen, im Gegensatz zu Studierenden mit hohem und mittlerem SOC, als *nicht vorausschaubar* und *kognitiv nachvollziehbar* wahrgenommen werden.

Die Ergebnisse der Fallanalyse leisten hier einen neuen Beitrag zur kognitiven Einschätzung der Lern- und Leistungsanforderungen als *verstehbar* und *nachvollziehbar* und ergänzen somit die bisherige Forschungslage zum Kohärenzgefühl als *internen Protektivfaktor* bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen.

Wenn anstehende Aufgaben bzw. Anforderungen im Studium überwiegend als *wenig nachvollziehbar* und *belastend* von den Studierenden wahrgenommen werden, können dadurch die Motivation zur Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten und somit auch die Planung, Initiierung und Ausführung von Lern- und Leistungshandlungen beeinträchtigt werden.

Prüfungsangst

Die Ergebnisse der Studie haben darüber hinaus gezeigt, dass Studierende mit niedrigem Kohärenzgefühl tendenziell dazu neigen, Leistungssituationen als bedrohlich zu empfinden und auf solche Situationen mit Angst zu reagieren. Gerade in der *Besorgniskomponente* der Prüfungsangst konnten signifikant hohe, positive Zusammenhänge nachgewiesen werden, die in Form von Gedanken über Versagen, Selbstzweifeln und möglichen negativen Konsequenzen des Misserfolgs zum Ausdruck gebracht werden.

Außerdem zeigten Studierende mit niedrigem SOC die größte Sorge vor allen bevorstehenden Prüfungen im Fach. Da diese Gruppe der Befragten auch die größte *Bewertungsangst* in der gesamten Erhebungsphase aufweist, stellt sich hier die Frage, ob bei diesen Befragten möglicherweise eine *soziale Angststörung* vorliegt (vgl. Renneberg und Ströhle, 2006; Knigge-Illner, 2009; Büch et al., 2015).

In Abgrenzung zur *Prüfungsangst*, die sich auf konkrete Prüfungssituationen, deren Ergebnisse und damit verbundene Folgen bezieht, handelt es sich bei einer *sozialen Angststörung* um Ängste, die generell auf die Bewertung der eigenen Person durch andere Menschen in unterschiedlichen Alltagssituationen bezogen werden. Dabei wird eine negative Bewertung des eigenen Verhaltens durch andere Personen in Situationen befürchtet, in denen eine soziale Hervorhebung und Bewertung stattfinden können (vgl. Büch et al., 2015, S. 6). Da sozial ängstliche Menschen zum sozialen Rückzug tendieren, kann dadurch soziale Isolation begünstigt werden.

In Anbetracht der hohen (negativen) Korrelationen zwischen Kohärenzgefühl und Depressivität in empirische Untersuchungen (vgl. Bowman, 1996; 1997; Coe et al., 1991; Flannery et al., 1994; Koutsoukou-Argyraki et al., 2018), stellt sich hier die Frage, inwiefern beim Kohärenzgefühl vom eigenständigen Konstrukt ausgegangen werden kann. Diese hohen negativen Zusammenhänge sind für Antonovsky (1997, S. 86) jedoch gar nicht verwunderlich und eher zu erwarten. Er argumentiert dies folgendermaßen:

Es erscheint berechtigt, eine negative Beziehung zwischen SOC und Angst zu erwarten, wenn wir letztere als ein Konzept verstehen, dass eine Person charakterisiert, deren Welt dazu neigt, chaotisch zu sein, die mißliche Symptome verspürt, die sie nicht in den Griff bekommt und die sich fragt, wo ihr Platz im Leben sein mag (Antonovsky, 1997, S. 36).

Für die Abgrenzung zu den o. g. Persönlichkeitsmerkmalen argumentiert Antonovsky selbst (1997) mit *Konstruktvalidierung* (vgl. Singer und Brähler, 2007, S. 22). Darüber hinaus konnte durch Olsen et al. (2006) in drei von ihnen durchgeführten Studien bestätigt werden, dass das Kohärenzgefühl aus mehreren Facetten bestehe und somit nicht als das bloße Gegenteil von Angst begriffen werden soll (vgl. Singer und Brähler, 2007, S. 22).

Angesichts des großen Spektrums empirischer Befunde zu negativen Auswirkungen von Prüfungsangst sowie anderen sozialen Angststörungen auf den Studienerfolg oder die soziale Integration und Lebensqualität der Studierenden (vgl. Pekrun, 1992; Tarnai et al., 2000; Fehm und Fydrich, 2011; Meyer, 2000; Giesermann et al., 2015) wäre ein zukünftiger Einsatz diagnostischer Verfahren zur Feststellung solcher Störungen empfehlenswert.

Zusammenfassend lässt sich die Frage zum Zusammenhang zwischen Kohärenzgefühl und Belastungsempfinden der Studierenden anhand der Ergebnisse der Studie positiv beantworten. Die Studie bringt vor allem neue Informationen über sozial-emotionale Schwierigkeiten der Studierenden mit niedrigem Kohärenzgefühl, die u. a. in der aktiven Meidung von Situationen manifestiert werden, in denen die Bewertung der eigenen Person durch Dritte erwartet wird. Da diese antizipierte Bewertung sowohl auf Lehrveranstaltungen als auch Sprechstunden und andere Beratungssituationen übertragen werden kann, sind diese Ergebnisse sehr kritisch zu betrachten.

Die Befunde der Studie tragen außerdem zur Ergänzung der bisherigen Forschung im Hinblick auf die Wahrnehmung der Lern- und Leistungsanforderungen als kognitiv *verstehbar* und *nachvollziehbar* in Abhängigkeit zum SOC bei und zeigen, dass die Ausprägung des Kohärenzgefühls auf die gedanklichen Interpretationen von leistungsbezogenen Aufgaben und Anforderungen Einfluss nimmt und damit ebenfalls das Bewältigungsverhalten regulieren kann.

10.2 Kohärenzgefühl und Bewältigungsverhalten im Studium

Die zweite Frage, mit der sich die Studie empirisch befasst hatte, konzentrierte sich auf die *Untersuchung eines Zusammenhangs zwischen dem Kohärenzgefühl und der Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen*. Dabei ging es u. a. um mögliche Unterschiede im Umgang mit leistungsbezogenen Situationen sowie Differenzen beim

Lern- und Arbeitsverhalten der Studierenden. Da das Interesse an Fachinhalten als motivationaler Faktor bei der Auseinandersetzung mit leistungsbezogenen Aufgaben eine wichtige Rolle spielt, wurde ebenfalls das fachspezifische Studieninteresse in der Erhebung berücksichtigt. Im Zentrum des Forschungsinteresses stand die Ermittlung möglicher Zusammenhänge zwischen Kohärenzgefühl und der Wahrnehmung und Mobilisierung sozialer Unterstützung innerhalb des Studienfachs.

Das fachspezifische Studieninteresse

Im Hinblick auf *das fachspezifische Studieninteresse* wurden bei der untersuchten Gruppe keine eindeutigen Differenzen in Abhängigkeit zum Kohärenzgefühl festgestellt. Fast alle Studierenden verfügten zu Beginn des Studiums über ein relativ hohes fachspezifisches Studieninteresse, das als Hauptgrund für die Wahl des Studienfaches galt. Auch die Vorstellung vom Fach Hauswirtschaft hat sich zum größten Teil bei allen befragten Studierenden bestätigt. Des Weiteren wurde keine/einer der Befragten von der inhaltlichen Ausrichtung des Faches enttäuscht. Außerdem wurde von allen Studierenden die Atmosphäre im Fach, insbesondere in Bezug auf Mitstudierende, als sehr positiv hervorgehoben.

In Anbetracht der empirischen Befunde zu Studienmotiven und -erwartungen (vgl. Bachmann et al., 1999) sind die o. g. Ergebnisse sehr positiv zu bewerten, da das Interesse am Fach, gefolgt vom konkreten Berufswunsch, zu den wichtigsten Gründen der Studienfachwahl gezählt werden. Darüber hinaus gehört eine positive und freundliche Atmosphäre unter den Studierenden zu den wichtigsten Erwartungen der angehenden Studierenden an ein Studium (vgl. Bachmann et al., 1999, S. 65).

Gegen Ende des Bachelorstudiums wurde ein Sinken des fachspezifischen Interesses bei einigen Studierenden mit hohem und niedrigem SOC registriert. Dies erfolgte in der Regel dann, wenn die Prüfungsleistungen nicht zum gewünschten Erfolg geführt haben und/oder die Lern- und Leistungsanforderungen insgesamt als besonders *überfordernd* wahrgenommen wurden. Überraschenderweise betraf die verzeichnete Rücknahme des Studieninteresses nicht die Befragten mit mittlerem SOC. Ihr fachspezifisches Studieninteresse blieb von Beginn bis zum Ende des Bachelorstudiums stabil, obwohl zwei der Befragten die Abschlussprüfung im Modul fünf wiederholen mussten. Eine mögliche Erklärung dieser Differenzen könnte darin liegen, dass sich Studierende mit niedrigem SOC bei leistungsbezogenen Anforderungen in ihren miss-erfolgsantizipierten Erwartungshaltungen bestätigt fühlen, wohingegen Studierende mit hohem SOC eher den Erfolg erwarten und im Endeffekt stärker enttäuscht sind, wenn der Erfolg nicht wie erwartet eintritt. Im Gegensatz zu diesen beiden Gruppen

findet bei Studierenden mit mittlerem SOC möglicherweise eine realistischere Einschätzung eigener Leistungsfähigkeiten, Wissensstände und externaler Einflussfaktoren bezüglich der Prüfungsleistung statt, die das fachspezifische Interesse im Kern nicht beeinträchtigen. Hierzu liefert die vorliegende Arbeit jedoch keine empirischen Belege, so dass diese Vermutungen noch weiter empirisch untersucht werden müssten.

Zum Zeitpunkt der Untersuchung konnte leider nicht ermittelt werden, ob das fachspezifische Interesse der Studierenden mit hohem und niedrigem SOC kurzfristig oder dauerhaft negativ beeinflusst wurde. Da jedoch bei allen Befragten eine *hohe bis mittlere* subjektive *Bedeutsamkeit* für ihre zukünftige Lehrprofession ermittelt wurde, geht die Vermutung eher in Richtung einer kurzfristigen Beeinflussung des fachspezifischen Interesses. Diese Annahme müsste ebenfalls in Folgeuntersuchungen empirisch geklärt werden.

Aufgrund zahlreicher empirischer Befunde, die der Interessenkongruenz einen großen Einfluss auf die Studienzufriedenheit und somit auch Studienkontinuität zuweisen (vgl. Brandstätter et al., 2001, Heublein et al., 2003, Schiefele et al., 2007, Albrecht, 2011), erscheint eine differenzierte Betrachtung des fachspezifischen Studieninteresses im Zusammenhang mit dem SOC in weiterführenden Forschungen erforderlich.

Umgang mit belastenden Situationen

Unterschiede beim Umgang mit belastenden Situationen in Abhängigkeit zum SOC konnten in positiver Richtung bestätigt werden.

Die Ergebnisse der qualitativen Analyse zeigten bei den Studierenden mit niedrigem SOC die höchste Tendenz zur Nutzung *emotionsorientierter* Bewältigungsformen, wie innerer Rückzug, Verdrängung oder Ablenkung.

Sowohl Befragte mit mittlerem als auch Studierende mit hohem SOC griffen hingegen bei Lern- und Leistungsanforderungen im Fach überwiegend auf *problemorientierte* Bewältigungsformen zurück. Da der Einsatz aktiver, problemorientierter Bewältigung (z. B. Suche nach Information und/oder Rat) stark von der subjektiven *Kontrollierbarkeit* der Situation abhängt, während die Bevorzugung emotionsorientierter Bewältigungsformen (z. B. innerer Rückzug, Verdrängung) eher mit der subjektiven *Unkontrollierbarkeit* der Situation einhergeht (vgl. Faltermaier, 2005; Klauer 2012), werden auch bei der untersuchten Gruppe ähnliche Zusammenhänge vermutet.

Die hierzu erzielten Ergebnisse ergänzen zum einen die empirischen Befunde zur Nutzung *problemzentrierter* Ressourcen in Angesicht anspruchsvoller Situationen

(vgl. McSherry und Holm, 1994; Pallant und Lae, 2002; Cohen et al., 2008), zum anderen liefern sie aber auch neue Informationen über die Nutzung *prosozialer* Ressourcen bei der Bewältigung leistungsbezogener Anforderungen im Studium in Abhängigkeit zum Kohärenzgefühl. Bei der Auseinandersetzung mit studententypischen Aufgaben wurden von den Befragten mit mittlerem und hohem SOC überwiegend soziale Ressourcen in Anspruch genommen (vor allem auf der Peer-Ebene), während Studierende mit niedrigem Kohärenzgefühl größtenteils individuelle, antisoziale Formen der Bewältigung bevorzugten.

Da aktive, problemorientierte Bewältigungsformen aus gezielten Maßnahmen zur Situationsänderung bestehen und meist mit einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Lernstoff einhergehen, wird ihnen in der Regel eine lernförderlichere Wirkung zugesprochen (vgl. Pekrun und Götz, 2006, S. 253). Eine einseitige Bevorzugung emotionsorientierter Bewältigungsformen kann sich hingegen negativ auf die Auseinandersetzung mit Lern- und Leistungsanforderungen auswirken, vor allem dann, wenn die Konfrontation mit der belastenden Situation auf Dauer gemieden wird und *meidensoorientierte Bewältigung* (z. B. Prokrastination, Suche nach Ablenkung, Nichtantreten zu Prüfungen) im Studium zur Regel wird (vgl. Pekrun und Götz, 2006, S. 253).

Dennoch sollten *problemfokussierte* Formen der Bewältigung im Kontext des Studiums nicht pauschal als die „besseren“ Umgangsformen angenommen werden, vor allem dann, wenn es um Situationen geht, die sich dem direkten Einfluss des Individuums entziehen. Der Einsatz *emotionsorientierter* Strategien kann sich als überaus positiv erweisen, wenn er auf eine kurzfristige Veränderung der emotionalen Lage (z. B. durch den Einsatz von Entspannungstechniken) und somit auf eine unmittelbare Linderung der Belastung abzielt, ohne dabei der Prüfungssituation längerfristig auszuweichen (vgl. Leppin, 1997; Pekrun und Götz, 2006; Klauer 2012).

Lern und Arbeitsverhalten

Im Hinblick auf das Lern- und Arbeitsverhalten zeigen sich insbesondere bei der Nutzung von Lern- und Arbeitsformen in der Phase der Prüfungsvorbereitung Unterschiede in Abhängigkeit zum Kohärenzgefühl. Während die Befragten mit niedrigem SOC überwiegend individuelle Lernformen bei der Bewältigung von Leistungsanforderungen bevorzugten, griffen Studierende mit mittlerem und hohem SOC auch auf kooperative Lern- und Arbeitsformen in der Phase der Prüfungsvorbereitung zurück.

Studierende mit hohem SOC zeigten jedoch die größte Präferenz zur Bevorzugung *ressourcenbezogener* Strategien und *prosozialer* Bewältigung auf (z. B. durch die Inanspruchnahme fachdidaktischer Tutorien).

Die Fähigkeit kooperative Lernformen zur Realisierung eigener Lernziele im Studium nutzen zu können, erfordert von Lernenden eine aktive Beteiligung an Arbeitsgruppenprozessen, bei denen die Einbringung eigener Ideen und Vorschläge sowie eine Mitarbeit an Lösungsfindungen von allen Gruppenmitgliedern erwartet werden (vgl. Huber, 2006; Konrad 2014). Dabei spielen u. a. soziale Fähigkeiten und Haltungen der Studierenden eine wichtige Rolle und können das Gelingen solcher Gruppenprozesse hinsichtlich gesetzter Ziele unterstützen.

In Anbetracht der Untersuchungsergebnisse zur höheren Ausprägung der *Bewertungsangst* bei Studierenden mit niedrigem SOC kann davon ausgegangen werden, dass sich diese Angst möglicherweise auf die Nutzung kooperativer Lern- und Arbeitsformen auswirkt. Da in kooperativen Lernformen eine Bewertung des eigenen Beitrages zur geleisteten Arbeit innerhalb der Gruppe erfolgen kann, wird die Beteiligung an solchen Gruppenprozessen von Studierenden mit niedrigem SOC vermutlich deshalb gemieden. Diese Begründung müsste jedoch noch empirisch untermauert werden.

Angesichts positiver Effekte kooperativer Lern- und Arbeitsformen für den Wissenserwerb sowie Förderung kommunikativer und sozialer Fähigkeiten sind die erzielten Ergebnisse kritisch zu betrachten. Der Grundgedanke des Kooperativen Lernens besteht in der Überzeugung, dass Lernen ein soziales und kommunikatives Geschehen darstellt, in dem sich Individuen untereinander austauschen, um Lerngegenstände besser zu verstehen (vgl. Konrad und Traub, 2008, S. 5). Im Gruppendiskurs werden kognitive Prozesse angeregt, die durch unterschiedliche Wissensstände und Sichtweisen der Teilnehmenden ein besseres Verständnis der Zusammenhänge ermöglichen und zur Horizonterweiterung der Lernenden verhelfen. Lernen im sozialen Austausch bedeutet ebenfalls, dass unterschiedliche Ressourcen und Potenziale der Lernenden für die Aufgabenbearbeitung mobilisiert werden und somit die Wahrscheinlichkeit zur Lösung komplexer Problemstellungen erhöht wird. Dadurch können zum einen Problemlösefertigkeiten, um zum anderen kommunikative und soziale Fähigkeiten der Lernenden gefördert werden. Darüber hinaus bieten kooperative Lernformen eine Gelegenheit zu gegenseitigen Rückmeldungen der Teilnehmenden und somit auch die Möglichkeit eigenes Verständnis zu korrigieren oder den eigenen Standpunkt zu begründen. Indem unterschiedliche Wissensstände ausgetauscht, argumentiert und diskutiert werden, können auch Lernprozesse reflektiert und optimiert werden. Ob kooperative Lern- und Arbeitsformen eine positive Wirkung entfalten können, hängt allerdings auch von Kooperationsbereitschaft, Engagement und positiven Einstellungen der Gruppenmitglieder* gegenüber der Arbeitsform ab (vgl. Seibert, 2000, S. 168), die bei den Studierenden mit niedrigem SOC größtenteils fehlen.

In Anbetracht empirischer Untersuchungen zur positiven Wirkung kooperativer Lernformen u. a. auf Peer-Beziehungen und psychische Gesundheit, Förderung von Elaborationsstrategien (vgl. Lanphen, 2011, S. 59) sowie Prüfungsleistungen (vgl. Boerner et al., 2005, S. 24) sind die Befunde der vorliegenden Studie besorgniserregend und legen nahe, dass intervenierende Maßnahmen hierzu notwendig sind.

Nutzung von Lernstrategien

Bei der Nutzung von Lernstrategien in der Phase der Prüfungsvorbereitung zeigte sich bei vielen Befragten eine starke Tendenz zur Anwendung von *Wiederholungs-* und *Organisationsstrategien*. Dabei wurden Organisationsstrategien in selbstorganisierten, kooperativen Lerngruppen häufig durch Studierende mit hohem und mittlerem SOC genutzt, mit dem Ziel den „[...] zu bewältigenden Stoff in geeigneter Weise auf dem Hintergrund der Lernziele und des eigenen Vorwissens zu reorganisieren (Wild, 2005, S. 195).“ Da *Organisationsstrategien* (z. B. Herausarbeitung von Kernaussagen, Strukturierung des Materials) in gewisser Weise zu einem tieferen Verständnis des Lernstoffes beitragen können (vgl. Wild, 2005; Ballstaedt, 2006; Kopp und Mandl, 2006; Renkl und Nückles, 2006), ist deren Nutzung durch Studierende positiv zu betrachten. Kritisch anzumerken ist jedoch die ebenfalls häufige Nutzung von *Wiederholungsstrategien* bei gleichzeitig marginaler Nutzung von *Elaborationsstrategien* durch die Befragten. Da gerade in der Fachdidaktik die Reproduktion von Kenntnissen sowie bestehender Theorien und Konzepte für ein tieferes Verständnis der Inhalte und Problemstellungen nicht ausreicht, sondern vielmehr das Denken in Zusammenhängen sowie der Transfer auf andere Problemstellungen gefordert werden, kann die häufige Nutzung von *Oberflächenstrategien* das tiefere Verständnis der Lerninhalte beeinträchtigen. Zusätzlich ist die fehlende Anwendung von *Elaborationsstrategien* auch mit Blick auf den Zeitpunkt des Studiums (Ende des Bachelorstudiums) und somit die berufliche Qualifikation angehender Lehrpersonen kritisch anzusehen, weil es nahelegt, dass komplexe Sachverhalte und Problemstellungen von Studierenden nicht ausreichend durchdrungen und verstanden werden.

Nach Wild (2005) sind die Gründe für eine mangelnde Nutzung von Elaborationsstrategien im Studium möglicherweise in den lernbiographischen Erfahrungen der Studierenden zu suchen, die u. a. durch mangelndes Wissen und/oder eine Übernahme dysfunktionaler Gewohnheiten bei der Anwendung von Lernstrategien sichtbar werden (vgl. Wild, 2005, S. 200). Dies scheint aufgrund der qualitativen Datenanalyse zumindest auf die Befragten mit niedrigem SOC zuzutreffen.

Bei der untersuchten Gruppe wurde jedoch nicht bestätigt, dass die fehlende Nutzung von Elaborationsstrategien durch ein geringes fachspezifisches Studieninteresse zustande kommt (vgl. Wild, 2005, S. 200).

Bei Lern- und Arbeitsstörungen konnten keine Unterschiede in Abhängigkeit zum SOC ermittelt werden. Am häufigsten wurde unter den Befragten eine starke Tendenz zur Prokrastination geäußert. Beinahe bei allen Untersuchten fängt die intensive Beschäftigung mit den Fachinhalten drei bis vier Wochen vor Prüfungen an. Nur bei wenigen Befragten mit hohem und mittlerem SOC konnte eine kontinuierliche Vorbereitung auf die Prüfungsleistung, d. h. von der ersten bis zur letzten Lehrveranstaltung im Modul fünf, verzeichnet werden.

Die Ergebnisse der Studie von Schulmeister und Metzger (2011) zeigen, dass das Aufschiebeverhalten der Studierenden durch die strukturellen Rahmenbedingungen an Hochschulen noch gefördert wird. Traditionell finden Lehrveranstaltungen wöchentlich als 90-minütige Einheiten statt, so dass Studierende bei mehreren unterschiedlichen Veranstaltungen pro Tag zwischen verschiedenen Themen und Inhalten gedanklich hin und her balancieren müssen. Auf diese Weise wird eine kontinuierliche und tiefergehende Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten einer Veranstaltung eher erschwert. Darüber hinaus werden sowohl längere als auch kürzere Zeitfenster zwischen den Lehrveranstaltungen meist für private Tätigkeiten und nicht für eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Inhalten einer Lehrveranstaltung genutzt. Zwischen den Semestern finden die meisten Modulprüfungen statt und studienbegleitende Leistungen werden nur in wenigen Studiengängen als Prüfungsleistung anerkannt (vgl. Schulmeister und Metzger, 2011, S. 16). Die vielen Leistungskontrollen am Ende eines Semesters führen oft zu Überforderung und Belastung der Studierenden und somit auch häufig zu Abmeldungen von Modulabschlussprüfungen. Darüber hinaus stellen manche Studierende erst während der individuellen Lernbegleitung und kurz vor der Prüfung fest, dass sie die benötigte Zeit zur Vorbereitung völlig unterschätzt haben und brechen die Beratung ab. Da gerade die Auseinandersetzung mit fachdidaktischen Problemstellungen bei der Konzeption von Unterrichtsreihen eine intensive Beschäftigung mit Fachinhalten und fachdidaktischen Konzepten erfordert und somit viel Zeit in Anspruch nimmt, sind die hierzu offenbarten Aufschiebetendenzen der Studierenden als problematisch anzusehen.

Der Frage, ob die Prokrastination die Prüfungsleistungen im Fach beeinflusst, konnte aufgrund der geringen Stichprobe nicht nachgegangen werden. Es liegen jedoch Studien vor, die hierzu signifikante Ergebnisse erzielt haben (vgl. García-Ros et al., 2004;

van Eerde, 2003). Die Klärung diesbezüglicher Zusammenhänge kann in Folgeuntersuchungen geleistet werden.

Bedürfnis nach sozialer Unterstützung

Ein Zusammenhang zwischen Kohärenzgefühl und Bedürfnis nach sozialer Unterstützung konnte weder in der quantitativen noch in der qualitativen Untersuchung eindeutig bestätigt werden. Zwar zeigten die Befragten mit hohem SOC das größte Bedürfnis nach sozialer Unterstützung innerhalb des Studienfachs, aber auch bei den Studierenden mit niedrigem Kohärenzgefühl wurde der Wunsch nach sozialem Rückhalt im Studienfach geäußert. Auffällig ist jedoch, dass diese Gruppe eher das Bedürfnis nach emotionaler Unterstützung im Studienfach sowie den Wunsch nach vermehrter fachlicher Unterstützung durch externe Berater*innen (z. B. Lehramtsanwärter*innen) bekundet. Eine instrumentelle Unterstützung seitens der Dozierenden wurde ausschließlich in den Kontaktveranstaltungen, nicht aber in den Sprechstunden erwartet und bezog sich primär auf eine klarere Erwartungshaltung bezüglich der Prüfungsleistungen. Diese Ergebnisse deuten an, dass Studierende mit niedrigem SOC den direkten Kontakt mit Dozierenden in Sprechstunden umgehen wollen. Der Wunsch nach verstärkter, fachlicher Unterstützung in Kontaktveranstaltungen kann ebenso als ein Wunsch nach „Unentdeckt-Bleiben“ interpretiert werden und mit der Gruppe zu verschmelzen. In Anbetracht der Studienergebnisse zu sozial-emotionalen Schwierigkeiten der Studierenden mit niedrigem Kohärenzgefühl kann davon ausgegangen werden, dass sie ihre Wünsche und Erwartungen in Interaktionen mit Dozierenden unwahrscheinlich äußern und sich ebenso wenig bei Verständnisfragen bzw. Unklarheiten in Kontaktveranstaltungen zu Wort melden. Darüber hinaus zeigte die Analyse der Interviews, dass diese Befragten ihr eigenes Lernverhalten wenig reflektieren und die Ursachen für die lernungünstigen Verhaltensweisen überwiegend in externalen Faktoren suchen, die sich ihrer eigenen Kontrolle entziehen (externale Kontrollüberzeugung). Solche externalen Ursachenzuschreibungen können zwar dazu führen, dass das eigene Selbstwertgefühl nicht zusätzlich beeinträchtigt wird, jedoch dysfunktionale Verhaltensweisen (z. B. Aufschiebetendenzen) sowie das Hilfesuchverhalten (z. B. Inanspruchnahme von Sprechstunden) negativ verstärkt werden. Der Glaube der Studierenden den „mächtigen“ Dritten (Dozierenden) „ausgeliefert“ zu sein, geht gleichzeitig mit der Überzeugung einer, an der Situation nichts ändern können.

Obwohl die Furcht vor negativer Beurteilung (*Bewertungsangst*) bei der Gruppe der Befragten mit niedrigem SOC am stärksten zum Ausdruck kommt, wird auch bei einem Teil der Studierenden mit mittlerem SOC eine gewisse Hemmschwelle erkennbar, die persönliche Beratung durch Dozierende in Anspruch zu nehmen. In der Phase der

Prüfungsvorbereitung manifestiert sich dies einerseits in der deutlichen Zurückhaltung dieser Studierenden die Sprechstunden aufzusuchen und andererseits in dem verstärkten Wunsch nach Möglichkeiten zur Kommunikation mit Dozierenden mithilfe von Online-Plattformen oder -Foren. Diese Tendenzen zeigen Studierende mit hohem SOC nicht.

Wahrnehmung sozialer Unterstützung

Ein Zusammenhang zwischen Kohärenzgefühl und der Wahrnehmung sozialer Ressourcen lässt sich sowohl anhand quantitativer als auch qualitativer Daten positiv bestätigen. Die Studierenden mit niedrigem Kohärenzgefühl zeigten die niedrigste Wahrnehmung sozialer Ressourcen innerhalb des Studienfachs, wohingegen bei den Befragten mit hohem SOC die stärkste Identifizierung dieser Ressourcen zu erkennen war. Die Befragten mit mittlerem SOC wiesen dagegen eine moderate Wahrnehmung sozialer Ressourcen im Studienfach, dafür aber die höchste Wahrnehmung sozialer Unterstützungsquellen innerhalb der Familie und Partnerschaft auf.

Für die Aktivierung sozialer Unterstützung ist neben dem Bedürfnis nach sozialer Unterstützung auch ein Mindestmaß an wahrgenommener bzw. erwarteter Unterstützung notwendig, das bei den Studierenden mit niedrigem SOC überwiegend fehlte.

Die hohe Ausprägung der *Bewertungsangst* bei diesen Studierenden, die sich vor allem in den Einstellungen zu anderen Menschen, aber auch generell zu Hilfe im sozialen Netz offenbarte, wirkt sich höchstwahrscheinlich negativ auf ihr Hilfesuchverhalten aus und erschwert die Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen sowie die soziale Integration in das akademische System.

Die Ergebnisse der Studie bestätigen die Annahmen von Antonovsky (1979), dass das Kohärenzgefühl in hohem Maße darüber entscheidet, ob Ressourcen vom Individuum identifiziert und wahrgenommen werden. Der Einfluss persönlicher Dispositionen auf die Wahrnehmung potenzieller Unterstützungsquellen findet auch in der Forschung die Bestätigung (vgl. Bachmann et al., 1999; Leppin 1997; Wolff und Ratner 1999; Schröder und Schwarzer, 1997). Die vorliegende Studie liefert hierzu jedoch explizit neue Informationen zur Wahrnehmung *prosozialer* Ressourcen innerhalb des eigenen Studienfachs in Anhängigkeit zum Kohärenzgefühl. Die Ergebnisse der Regressionsanalyse (vgl. Kap. 8.2) haben gezeigt, dass der Einfluss des Kohärenzgefühls auf die Sorge, die Prüfung im Fach nicht zu bestehen, nicht ausschließlich auf dem direkten Weg zwischen den beiden Variablen gemessen, sondern ebenfalls durch die *wahrgenommene soziale Unterstützung* als *Mediatorvariable* vermittelt wurde, was auf die angstmindernde Wirkung sozialer Unterstützung in Leistungssituationen schließen

lässt. Studierende, die ihre sozialen Ressourcen höher eingeschätzt haben, zeigten eindeutig weniger Sorge, die Prüfung im Fach nicht zu bestehen. Gleichzeitig ergab die Analyse der Feedbackbögen des LEKG zur *individuellen Lernbegleitung*, dass die Zuversicht, die Prüfungsleistung im Modul fünf zu bestehen nach der Inanspruchnahme des Angebots bei den Teilnehmenden erheblich gesteigert werden konnte, was für den positiven Nutzen dieser unterstützenden Maßnahmen für Studierende spricht.

Die geringe Wahrnehmung sozialer Unterstützung durch Studierende mit niedrigem Kohärenzgefühl ist besorgniserregend, da positive Effekte sozialer Unterstützung wie soziale Einbindung, Befriedigung der Bedürfnisse nach emotionaler Zuwendung, Solidarität und Akzeptanz, als auch ihre schützende Wirkung gegen Stress und Angst (ausführlich dazu im Kap. 5.4), nicht entfalten werden können und somit einen negativen Einfluss auf die psychische Gesundheit dieser Studierenden nehmen können.

Mobilisierung sozialer Unterstützung

Der postulierte Zusammenhang zwischen Kohärenzgefühl und Mobilisierung sozialer Unterstützung im Studienfach konnte sowohl in der quantitativen als auch qualitativen Erhebung bestätigt werden. Studierende mit hohem SOC zeigten die größte und die mit niedrigem Kohärenzgefühl die geringste Aktivierung sozialer Ressourcen bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen. Befragte mit mittlerem SOC wiesen hingegen eine partielle Mobilisierung sozialer Unterstützung im Studienfach (hauptsächlich auf der Peer-Ebene) sowie die stärkste Aktivierung sozialer Ressourcen innerhalb der Familie und Partnerschaft auf.

Die Mobilisierung sozialer Unterstützung innerhalb des Studienfachs bei den Befragten mit niedrigem SOC erfolgte entweder unter bestimmten Voraussetzungen („*Bei Fragen gehe ich nur zu dieser Person hin.*“), oder sie wurde überwiegend zur emotionalen Regulation genutzt („*Wenn ich überfordert bin, suche ich Trost bei anderen Studierenden.*“), wohingegen die Befragten mit hohem und mittlerem SOC soziale Ressourcen größtenteils als *instrumentelle* Hilfe bei der Auseinandersetzung mit Lern- und Leistungsanforderungen beanspruchen.

Die geringe Inanspruchnahme fachlicher Beratung bei Studierenden mit niedrigem und zum Teil auch mittlerem SOC ist als problematisch anzusehen. Der fehlende Besuch von Sprechstunden in der Phase der Prüfungsvorbereitung kann sich negativ auf die Prüfungsleistung auswirken, da Missverständnisse und Fragen nicht adäquat und zeitnah geklärt werden können und dadurch möglicherweise der persönliche Lernzuwachs ausbleibt. Die fehlende Inanspruchnahme fachlicher Beratung zeigt darüber hinaus, dass den Studierenden an allgemeiner *Studierfähigkeit* fehlt, die sich vor allem in ihren

sozial-emotionalen Schwierigkeiten manifestiert. Um die antizipierte negative Rückmeldung der Dozierenden zu vermeiden, verzichten sie lieber auf Sprechstunden und verwehren sich somit auch die Chance, von der sozialen Unterstützung der Dozierenden zu profitieren (z. B. in Form von konstruktivem Feedback, Fehlerkorrekturen, hilfreichen Hinweisen zur Prüfungsleistung). Es wäre denkbar, dass vor allem bei den Studierenden mit niedrigem SOC dabei ein Schutzmechanismus aktiviert wird, um potenziell negative Rückmeldungen abzuwehren und das Selbstbild nicht zusätzlich zu schwächen. Der fehlende Glaube daran, Anforderungen meistern zu können, stellt vermutlich einen zentralen Einflussfaktor auf die Entgegennahme und anschließende Verarbeitung des Feedbacks durch diese Studierenden dar. Ihre stark zum Ausdruck gebrachte *Bewertungsangst* lässt diese Annahme rechtfertigen.

Eine mangelnde subjektive Bedeutsamkeit der Fachinhalte kann hingegen als möglicher Einflussfaktor zur Mobilisierung sozialer Unterstützung ausgeschlossen werden, da beinahe alle Befragten *hohe* bis *mittlere* Werte in der Komponente *der Sinnhaftigkeit* erzielt haben.

Andererseits muss auch die starke Mobilisierung sozialer Unterstützung der Studierenden mit mittlerem SOC innerhalb des privaten Umfelds für die Bewältigung der Lern- und Leistungsanforderungen im Fach als problematisch angesehen werden, da hier zum Teil *instrumentelle* Hilfe für die Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten herangezogen wurde. Obwohl soziale Unterstützungsleistungen aus dem nahen, privaten Umfeld stressige Situationen lindern und somit als ein wichtiger *Protektivfaktor* beim Umgang mit Belastungen angesehen werden können (vgl. Schwarz und Schulz 2003; Diewald 1991; Schwarzer und Leppin 1991), können Freunde oder Familienmitglieder dennoch zu inadäquaten Unterstützungsquellen werden, indem sie zwar gut gemeinte aber trotzdem „falsche“ Informationen oder Ratschläge im Hinblick auf fachspezifische Inhalte geben. Die Berücksichtigung der spezifischen Art des Problems bei der Art der Hilfe ist hier entscheidend und muss hinterfragt werden. Das Aufgreifen der Problematik sollte in den Kontaktveranstaltungen und Beratungssituationen geschehen, um die Reflexion der Studierenden über mögliche Folgen inadäquater Beratung zu fördern.

Die Daten zur Mobilisierung sozialer Unterstützung innerhalb des Studienfachs zeigen, dass vor allem Mitstudierende und studentische Tutor*innen als soziale Ressourcen verstanden und genutzt werden. Als wichtigste Unterstützungsquelle im akademischen Kontext erweisen sich also die Peers, was als empirische Unterstützung der Studien von Bachmann (1998), Bachmann et al. (1999) und Hornung und Fabian (2001) angesehen werden kann. Deutlich wird, dass fachinterne Supporteinrichtungen

und dort arbeitende Tutor*innen wichtige soziale Ressourcen im Studium darstellen und von den Studierenden „gebraucht“ werden.

Trotz vieler Vorteile der unterstützenden Interaktionen auf der Peer-Ebene, können diese Ressourcen jedoch nicht die fachliche Beratung der Dozierenden ersetzen, die als wichtige Ansprechpartner*innen für fachliche Fragen und für die Klärung von Missverständnissen bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen fungieren. Infolgedessen kann eine geringe bzw. inadäquate Beanspruchung sozialer Ressourcen im Studium nicht nur das Verständnis der Inhalte und somit auch den Wissenserwerb beeinträchtigen, sondern ebenfalls verheerende Folgen für die zukünftige Ausübung der Lehrprofession haben. Das Vorhandensein von kommunikativen und sozialen Fähigkeiten zur Mobilisierung adäquater Hilfe in belastenden Situationen als auch die Bereitschaft zu Kooperation und Austausch mit anderen Menschen sind notwendige Voraussetzungen im Berufsalltag der Lehrpersonen. Das Fehlen dieser Fähigkeiten kann negative Konsequenzen nicht nur für das eigene Wohlbefinden, sondern auch für das der Schüler*innen mit sich bringen.

Bewertung sozialer Unterstützung

Ein Zusammenhang zwischen Kohärenzgefühl und der Zufriedenheit mit der sozialen Unterstützung im Studienfach hat sich nicht bestätigt.

Die höchste Zufriedenheit mit der *individuellen Lernbegleitung* im LEKG wiesen Studierende mit hohem und erstaunlicherweise auch mit niedrigem SOC auf (Kap. 8.3.2). Bei den wenigen Befragten mit niedrigem Kohärenzgefühl konnten nach der Inanspruchnahme der individuellen Lernbegleitung im LEKG sowohl die subjektive Motivation zur Auseinandersetzung mit prüfungsrelevanten Inhalten als auch die Zuversicht, die anstehenden Prüfungen im Fach zu bestehen, erheblich gesteigert werden. Die Ergebnisse sind positiv zu interpretieren, da sie auf eine adäquate Passung der konzipierten Maßnahmen zu der Art des Problems hindeuten und zeigen, dass die Studierenden von diesen Unterstützungsleistungen in hohem Maße profitieren. Inwiefern es sich dabei allerdings um eine situative, kurzfristige oder zeitlich stabile Beeinflussung der Zuversichtskomponente handelt, konnte zum Zeitpunkt der Studie leider nicht ermittelt werden. Die positiven Ergebnisse der Studie von Schulze und Raufelder (2018) zu *Pufferfeffekten* sozialer Unterstützung auf der Peer-Ebene in Zusammenhang mit Prüfungsangst (2018) erlauben jedoch eine positive Prognose der o. g. Annahmen.

Darüber hinaus zeigten die Ergebnisse der Regressionsanalyse (Kap. 8.2), dass soziale Unterstützung die Prüfungsangst erheblich reduzieren kann, unter der Voraussetzung, dass soziale Hilfsquellen in der subjektiven Wahrnehmung eines Individuums vorhanden sind. Studierende mit hohem und mittlerem SOC, die eine starke Wahrnehmung sozialer Ressourcen aufwiesen, zeigten sich auch weniger besorgt, die Prüfung im Modul 5 nicht zu bestehen. Diese Ergebnisse bestätigen, dass soziale Hilfsquellen im Studium eine angstmindernde Wirkung haben können und legen nahe, dass hochschulinterne Interventionen zur Veränderung der Wahrnehmung sozialer Ressourcen im Studium bei Studierenden mit niedrigem SOC erforderlich sind.

Bei der Bewertung *fachdidaktischer Tutorien* hingegen zeigten Befragte mit hohem Kohärenzgefühl im Vergleich zu Studierenden mit mittlerem SOC die höhere Zufriedenheit mit diesen Angeboten. Während die im Tutorium eingesetzten Methoden und Vorgehensweisen sowie der kooperative Austausch mit den Kommiliton*innen gleichermaßen positiv von beiden Gruppen bewertet wurden, bekundeten Studierende mit hohem SOC eine größere Zuversicht eigene Ziele zu erreichen und ebenfalls eine größere Motivation sich mit Prüfungsinhalten auseinanderzusetzen.

Die soziale Unterstützung der Dozierenden im Fach bewerteten vor allem Studierende mit hohem SOC als hilfreich und waren mit der geleisteten Unterstützung größtenteils zufrieden. Teilweise bewerteten Studierende mit mittlerem SOC die Unterstützung der Dozierenden ebenfalls positiv, während ein Teil der Studierenden vermeintlich fehlende Absprachen unter den Dozierenden zu den Prüfungsinhalten und eine – aus ihrer Sicht – geringe Transparenz bei den Prüfungserwartungen bemängelte.

Die niedrigste Zufriedenheit mit der sozialen Unterstützung der Dozierenden wiesen Studierende mit niedrigem SOC auf. Sie kritisierten vor allem eine aus ihrer Perspektive unzureichende Vorbereitung auf die Prüfungsleistungen in den Lehrveranstaltungen sowie unklare Erwartungshaltungen der Dozierenden hinsichtlich der Prüfungsinhalte. Darüber hinaus wurde das fehlende Verständnis der Lehrenden für persönliche Schicksale und Problemlagen der Studierenden beklagt. Ob das fehlende Verständnis der Dozierenden von den Studierenden nur angenommen wurde oder aber die persönlichen Probleme in Beratungssituationen durch diese Studierenden angesprochen wurden, konnte anhand der Daten leider nicht eindeutig interpretiert werden.

Ungeachtet der *externalen* Faktoren, die eine Inanspruchnahme dieser sozialen Unterstützung beeinflussen können, stellt sich hier die Frage, ob Studierende mit niedrigem SOC überhaupt in der Lage wären, ihre Problemlagen und ihr Bedürfnis nach

emotionaler Unterstützung den Dozierenden in Beratungssituationen zu offenbaren. Die Ergebnisse der Forschungsarbeit lassen diesbezüglich wenig Hoffnung zu.

Resümierend kann der Zusammenhang zwischen Kohärenzgefühl und Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen im Fach positiv bestätigt werden. Die Unterschiede zeigten sich insbesondere beim Umgang mit belastenden Situationen, präferierten Lern- und Arbeitsformen sowie Wahrnehmung und Mobilisierung sozialer Unterstützung im Fach.

Die Ergebnisse der Studie legen nahe, dass die soziokulturellen Einflüsse das Kohärenzgefühl in hohem Maße prägen und auf die Mobilisierung sozialer Unterstützung im Studium Einfluss nehmen. Die Studienresultate machen darüber hinaus deutlich, dass der Bedarf an sozialer Unterstützung im Fach Hauswirtschaft erheblich ist und die Unterstützungsleistungen seitens der studentischen Tutor*innen und Mitstudierenden eine wichtige *protektive* Wirkung bei der Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten und belastenden Situationen im Studium zeigen. Leider kann diese unterstützende Wirkung bei Studierenden mit niedrigem SOC kaum entfaltet werden, da sie in zu geringem Ausmaß auf die unterstützenden Angebote im Fach zurückgreifen.

In Anbetracht der Konsequenzen für das psychische Wohlbefinden und die Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen der Studierenden mit niedrigem Kohärenzgefühl legen die in der Studie erzielten Ergebnisse die Notwendigkeit intervenierender Maßnahmen nahe.

10.3 Diskussion der Methoden

Die Forschungsarbeit sollte der Frage nachgehen, ob es Zusammenhänge zwischen dem Kohärenzgefühl, der subjektiven Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen im Studium sowie der Mobilisierung sozialer Unterstützung bei der Bewältigung dieser Anforderungen gibt.

Aufgrund des geringen Kenntnisstandes zu den postulierten Zusammenhängen, vor allem durch Längsschnittsuntersuchungen, zielte die Studie auf die Gewinnung von breitgefächerten Informationen zum Kohärenzgefühl als möglichem Prädiktor für die Wahrnehmung und Auseinandersetzung mit Lern- und Leistungsaufgaben im Studium ab. Mithilfe quantitativer und qualitativer methodischer Herangehensweisen wurden dabei zwei Hauptfragen mit den dazugehörigen Unterfragen sukzessive beantwortet, die sich zum einen auf das subjektive Belastungsempfinden und zum anderen auf die Bewältigungspräferenzen der Studierenden im Studium bezogen (siehe Kap. 7).

Die Studie wurde über drei Semester lang (vom Wintersemester 2016/17 bis Wintersemester 2017/18) an Studierenden im Bachelorstudiengang Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen mit dem Unterrichtsfach Hauswirtschaft (Konsum, Ernährung, Gesundheit) durchgeführt.

Im Folgenden sollen einige Limitationen bezogen auf die Methodik der Arbeit berücksichtigt und diskutiert werden.

In der quantitativen Untersuchung war ein geringer Rücklauf der Fragebögen zu verzeichnen (siehe Kap. 7.2). Die niedrige Rücklaufquote kann auf mehrere Gründe zurückgeführt werden. Die erste und zweite Erhebungsphase wurden mit Online-Fragebögen und Papierfragebögen durchgeführt. Während dieser Phasen kam es zweimal zu technischen Störungen, bei denen einige Befragte den Link zur Umfrage nicht öffnen konnten. Die Behebung des Problems dauerte einen Tag und verhinderte somit das direkte Ausfüllen der Fragebögen während der Veranstaltung.

Der geringe Rücklauf lässt sich auch darauf zurückführen, dass sich ein Teil der Studierenden aus der ersten Erhebungsphase entweder nicht für die letzte Lehrveranstaltung des Moduls fünf „Gestaltung von Lehr- und Lernmöglichkeiten“ im Sommersemester 2017 angemeldet oder sich kurzfristig (zu Beginn des Sommersemesters) von der Veranstaltung abgemeldet hatte.

Ein denkbarer Grund für die Schwundquote kann auch in der Abschaffung der Anwesenheitspflicht in Lehrveranstaltungen liegen, weil dadurch die Erreichbarkeit der Studierenden erschwert wird und die Klärung von technischen und inhaltlichen Fragen zu den Fragebögen nicht im direkten Kontakt geklärt werden kann.

Kritisch anzumerken ist vor allem der hohe Schwund Studierender mit niedrigem SOC in der zweiten Untersuchungsphase. Von den im ersten Untersuchungsabschnitt registrierten zehn Studierenden mit niedrigem SOC blieben in der zweiten Erhebungsphase nur fünf übrig. Dies kann möglicherweise als Zeichen einer höheren Belastung im Studium dieser Studierenden interpretiert werden. Ein möglicher Grund könnte auch darin liegen, dass sich gerade Studierende mit niedrigem SOC mit den Fragen in der Erhebung nicht konfrontiert sehen wollten, da diese auf eine Auseinandersetzung mit sich selbst und dem eigenen Bewältigungsverhalten deuteten und dabei unerwünschte Emotionen und Gefühle von den Studierenden erwartet wurden.

Ob es bei diesen Studierenden zum Fachwechsel, Aufschieben von erwartet schwierigen Anforderungen oder sogar zum Studienabbruch gekommen ist, konnte zum Zeitpunkt der Studie nicht ermittelt werden.

Eine weitere Einschränkung der Studie liegt im retrospektiven Charakter des qualitativen Teils der Studie. Die leitfadengestützten Interviews richteten den Fokus auf subjektive Auskünfte zur Bewertung und Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen durch Studierende. Da es sich dabei um retrospektive Selbstberichte der Studierenden handelt, sind mögliche Verzerrungen im Hinblick auf Erinnerungs- und Einschätzungsvermögen der Befragten sowie soziale Erwünschtheit nicht ganz auszuschließen.

Insgesamt problematisch stellen sich darüber hinaus die Freiwilligkeit zur Teilnahme an empirischen Erhebungen und der damit verbundene zeitliche Aufwand für Studierende dar (vor allem bei Längsschnitterhebungen). Die Durchführung solcher Erhebungen ist ohne externe Anreize (z. B. durch Gutscheine) beinahe unmöglich.

Über die genannten Limitationen der Studie hinaus sind aber auch die methodischen Stärken der Arbeit hervorzuheben.

Das Datenmaterial der vorliegenden Studie wurde durch unterschiedliche methodische Zugänge (Triangulation) und in mehreren Durchgängen analysiert, damit die Ergebnisse aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet und miteinander verglichen werden konnten. Darüber hinaus wurde die Lebenswelt der Studierenden in ihrem unmittelbaren Kontext untersucht, wobei die Untersuchung an den bestehenden Problemen der Zielgruppe ansetzte und auf eine bessere Unterstützung von Studierenden bei Lern- und Leistungsanforderungen im Fach Hauswirtschaft abzielte. Es kann somit von einer Interessenkongruenz zwischen den Zielen der forschenden Person und den Zielen der Befragten ausgegangen werden (vgl. Mayring, 2016, S. 146).

Obendrein wurde bei der Analyse der Daten auf eine adäquate Deutung der Ergebnisse geachtet, indem Theorien und Erkenntnisse aus der Forschung berücksichtigt worden sind. Durch die Explikation des Vorverständnisses, die Vorstellung des Analyseinstrumentariums sowie die genaue Dokumentation der Durchführung und Auswertung der Daten wurde darüber hinaus eine Transparenz des Forschungsprozesses und somit dessen Nachvollziehbarkeit angestrebt (vgl. Mayring, 2016, S. 145).

Da die Studie im Längsschnittdesign angelegt wurde, konnten über den zeitlichen Abstand interindividuelle Differenzen bei den Studierenden mit größerer Aussagekraft als z. B. bei Querschnittsuntersuchungen erfasst werden. Aufgrund des explorativen Charakters der Forschungsarbeit sind Folgeuntersuchungen jedoch erforderlich, um auf Kausalität schließen zu können. Vor allem hinsichtlich der Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen, des Umgangs mit Belastung und Prüfungsangst sollten

die ermittelten Zusammenhänge in weiteren Studien und an größeren Stichproben untermauert werden.

Im Hinblick auf die Ermittlung der Zusammenhänge zwischen dem Kohärenzgefühl und den Skalen sozialer Unterstützung (Kap. 8.1) sind die quantitativen Ergebnisse mit Vorsicht zu interpretieren, da sich hierzu zwar positiv signifikante, jedoch eher moderate Effekte gezeigt haben. Die Revision der Ergebnisse wird in Folgeuntersuchungen empfohlen.

10.4 Schlussfolgerung

Die Studie liefert umfangreiche Erkenntnisse über das subjektive Belastungsempfinden sowie die Bewältigungspräferenzen der Studierenden in Abhängigkeit von der Ausprägung des SOC. Die zentralen Annahmen der Studie konnten sowohl in der quantitativen als auch qualitativen Untersuchung bestätigt werden, was die Generalisierbarkeit der Aussagen erhöht. Das longitudinale Design der Studie bietet zudem gute Anschlussmöglichkeiten für Folgeuntersuchungen z. B. mit Studierenden in Masterstudiengängen.

Im Kontext von fachinternen Supporteinrichtungen wäre es lohnenswert zu untersuchen, ob es bei Studierenden mit niedrigem SOC durch präventive und intervenierende Maßnahmen in der Eingangsphase und im Studienverlauf zur Modifizierung der Wahrnehmung sozialer Ressourcen im Studium kommen kann.

Die Ergebnisse der Studie haben vor allem gezeigt, dass die Bereitstellung von u. a. fachinternen Lernzentren allein nicht ausreicht, um Studierenden, unabhängig von ihrem soziokulturellen Hintergrund oder ihrer bisherigen Bildungsbiographie, eine optimale Unterstützung bei der Erzielung ihrer Studienabschlüsse zu ermöglichen (vgl. Wild und Esdar, 2014, S. 3). Des Weiteren kann geschlossen werden, dass die Menge und Qualität der Unterstützungsangebote nicht unbedingt über deren Nutzen durch Studierende entscheiden, sondern überwiegend die generalisierten Überzeugungen der Studierenden zu Hilfe aus dem sozialen Umfeld sowie zur subjektiven *Bewältigbarkeit* der Anforderungen diese Inanspruchnahme lenken.

Abschließend soll noch hinzugefügt werden, dass das Kohärenzgefühl einen wichtigen aber nicht den einzigen Einflussfaktor bei der Wahrnehmung von Lern- und Leistungsanforderungen sowie der Mobilisierung sozialer Unterstützung im Studium darstellt. Neben dem Kohärenzgefühl haben auch Vorwissen, Motivation, kognitive Fähigkeiten eines Individuums sowie externale Faktoren eine wichtige Prognosekraft für die erfolg-

reiche Bewältigung von leistungsbezogenen Aufgaben. Das Kohärenzgefühl stellt jedoch ein wichtiges Puzzleteil dar, dessen Berücksichtigung folgenreich für ein Studium sein kann. Ohne die innere Überzeugung eines Individuums, dass die Anforderungen *verstehbar*, *bewältigbar* und *sinnvoll* sind, können weder erfolgreiches Lernen noch ein gelungener Studienabschluss gewährleistet werden.

11 Implikationen für hochschulinterne Maßnahmen

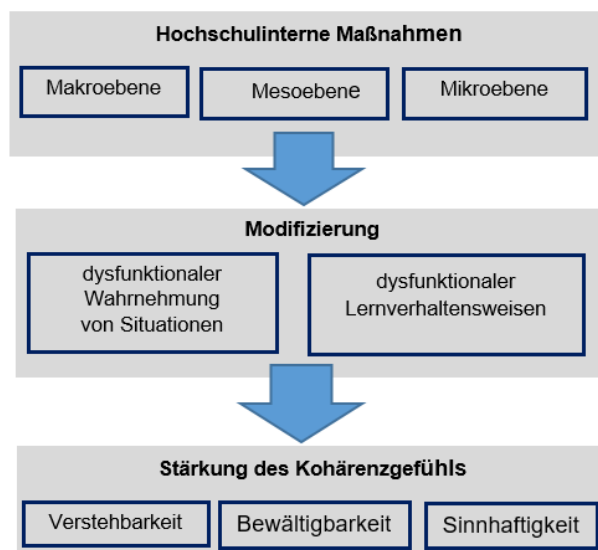
Aus den in der Forschungsarbeit gewonnenen Erkenntnissen werden Handlungsempfehlungen abgeleitet, die hochschulinterne Maßnahmen implizieren.

Da es sich beim Kohärenzgefühl um einen *personenzentrierten* Ansatz handelt, werden hierzu Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt, die eine Modifizierung dysfunktionaler Wahrnehmungen und Lernverhaltensweisen anstreben und insgesamt auf die Stärkung des Kohärenzgefühls der Studierenden ausgerichtet sind. Dabei sind vier zentrale Problemfelder: *sozio-emotionale Schwierigkeiten*, *Bewertungsangst*, *Lernstrategien/kooperative Arbeitsformen* sowie *Prokrastination* identifiziert worden, die als Grundlage zur Konzeption von Handlungsmöglichkeiten auf der Makro-, Meso- und Mikroebene dienen.

Die *Makroebene* betrifft die Universität Paderborn als Institution, die strukturelle Bedingungen vorgibt und Supporteinrichtungen ermöglicht. Danach folgt auf der *Mesoebene* das Fach Hauswirtschaft, in dem Lehr- und Lernarrangements gestaltet werden. Abschließend, auf der *Mikroebene*, wird auf die Gestaltungsmöglichkeiten im LEKG als interne Supporteinrichtung für Studierende im Fach Hauswirtschaft eingegangen.

Die folgende Abbildung zeigt ein an den Studienergebnissen orientiertes Modell zur Entwicklung hochschulinterner, intervenierender Maßnahmen zur Stärkung des Kohärenzgefühls.

Abbildung 26: Modell zur Entwicklung hochschulinterner Maßnahmen zur Stärkung des Kohärenzgefühls



Quelle: Eigene Darstellung

Die intervenierenden Maßnahmen werden in zwei Maßnahmenbereiche geteilt. Zum einen beziehen sie sich auf die Veränderung dysfunktionaler Wahrnehmung von Situationen und umfassen die Problemfelder „sozio-emotionale Schwierigkeiten“ und „Bewertungsangst“. Zum anderen gehen sie auf die Veränderung dysfunktionaler Lernverhaltensweisen bei Studierenden ein und schließen die Problemfelder „Prokrastination“ sowie „Lernstrategien und kooperative Arbeitsformen“ ein.

Die erarbeiteten Maßnahmen sind lediglich als Anregung für hochschulinterne Gestaltungsmöglichkeiten angedacht und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

11.1 Maßnahmen zur Modifizierung dysfunktionaler Wahrnehmung von Situationen

Die Ergebnisse der Studie haben gezeigt, dass Studierende mit niedrigem Kohärenzgefühl bereits beim Übergang ins Studium erhebliche sozial-emotionale Schwierigkeiten und Bewertungsängste aufweisen, die auf dysfunktionale Kognitionen zurückzuführen sind und ihr Sozialverhalten (und damit auch ihr Lern- und Arbeitsverhalten) beeinflussen.

Der Einfluss dysfunktionaler Kognitionen zeigt sich bei diesen Studierenden insbesondere in der Meidung von Situationen, in denen die Konfrontation mit unbekannten Menschen im Vordergrund steht. Trotz erheblicher Schwierigkeiten dieser Zielgruppe bei der Anpassung an das sozial-akademische System wurden beispielsweise die unterstützenden Angebote zur Studieneingangsphase (während der Orientierungstage) an der Universität Paderborn von ihnen nicht genutzt.

Der fakultative Charakter der zahlreichen Angebote zur Übergangsphase erfordert eine gezielte und eigenständige Inanspruchnahme, die in Anbetracht sozial-emotionaler Schwierigkeiten dieser Studierenden kaum möglich ist. Unterstützende Maßnahmen, die auf Freiwilligkeit basieren, können insofern bei diesen Studierenden nicht greifen. Dies bestätigen auch andere Projekte zur Studieneingangsphase, bei denen sich die freiwillige Teilnahme der Studierenden als nicht praktikabel erwiesen hatte: gerade diejenigen Studierenden, die sich mit dem Studienstart besonders schwertaten, nahmen die unterstützenden Angebote zu Studienbeginn nicht wahr (vgl. Kilburg und May, 2014, S. 74).

Die Probleme mit der akademischen Sozialisation gehen bei Studierenden mit niedrigem SOC leider über die Eingangsphase hinaus und werden durch Massenveranstaltungen und die Abschaffung der Anwesenheitspflicht in Lehrveranstaltungen verschärft.

Als Maßnahme auf der Makroebene wäre es insofern sinnvoll über eine Verpflichtung zur Teilnahme an *Orientierungstagen* nachzudenken, da die Ergebnisse der Studie gezeigt haben, dass im Rahmen dieser Maßnahmen die meisten sozialen Kontakte unter den Studierenden geknüpft werden und diese in hohem Maße zu gelungener Integration in ein Studienfach beitragen. Die curriculare Einbindung hat sich bislang auch in anderen unterstützenden Projekten zur Eingangsphase als sinnvoll und empfehlenswert erwiesen (vgl. Kilburg und May, 2014).

In Anbetracht der Studienergebnisse wären darüber hinaus hochschuldidaktische Weiterbildungsprogramme für Hochschullehrende empfehlenswert, die sozial-emotionale Störungen als ein wichtiges Problemfeld identifizieren und den Umgang damit (durch didaktisch-methodische Überlegungen) in das hochschuldidaktische Zertifikatsprogramm aufnehmen. Auch interne Fort- und Weiterbildungen an der Universität Paderborn könnten durch das Aufgreifen der Problematik hierzu unterstützend wirken und in Kooperation mit der psychosozialen Beratung Dozierenden Handlungsmöglichkeiten beim Umgang mit sozialen Ängsten aufzeigen.

Auf der Mesoebene könnten gemeinsame Aktionen während der Facheinführung (z. B. Experimente, Quizduell, Nahrungszubereitung) mit Hochschullehrenden und Studienanfänger*innen möglicherweise die Angst und Hemmschwelle zur Kontaktnahme reduzieren. Unter Berücksichtigung sozial-emotionaler Schwierigkeiten der Studierenden mit niedrigem SOC müssten solche Maßnahmen allerdings gezielt eingeleitet und gesteuert werden, um die Kooperation und Kommunikation der Studierenden untereinander sicherzustellen.

Die Ergebnisse der Studie legen nahe, dass einmalige Angebote zur Unterstützung des Studienstartes bei den Studierenden mit niedrigem SOC nicht ausreichen würden, um eine erfolgreiche Adaption an das sozial-akademische System zu garantieren. Vielmehr müsste ein regelmäßiger Kontakt dieser Studierenden mit ihren Kommiliton*innen gezielt eingeleitet und mindestens ein Semester lang begleitet werden. Dies könnte z. B. durch curricular festgelegte Mentoring-Programme (vgl. Sloane und Fuge, 2012) erfolgen, bei denen Studienanfänger*innen durch Studierende in höheren Semestern begleitet und betreut werden. Im Hinblick auf die Umsetzbarkeit solcher Maßnahmen (Problematik der Massenveranstaltungen, Finanzierbarkeit der Mentoring-Programme, zeitlicher Aufwand) wären allerdings eher Gruppen-Mentoringprogramme denkbar und realisierbarer (vgl. Kilburg und May, 2014). Das Gruppen-Mentoring könnte als Maßnahme auf der Mikroebene z. B. von studentischen Tutor*innen des LEKG bzw. entsprechend geschulten Studierenden aus höheren Semestern übernommen werden.

Da sozial-emotionale Störungen häufig durch Schüchternheit, Scham und soziale Unsicherheit in Kontakt mit anderen manifestiert werden (vgl. Renneberg und Ströhle, 2006, S. 1125), können davon sowohl soziale Interaktionen in Lehrveranstaltungen als auch in Sprechstunden betroffen werden. Diese Ängste könnten u. a. durch eine geringe Teilnahme der Studierenden an Diskussionen und Gruppenaufträgen in Seminaren sowie eine fehlende Inanspruchnahme von Sprechstunden offenbart werden.

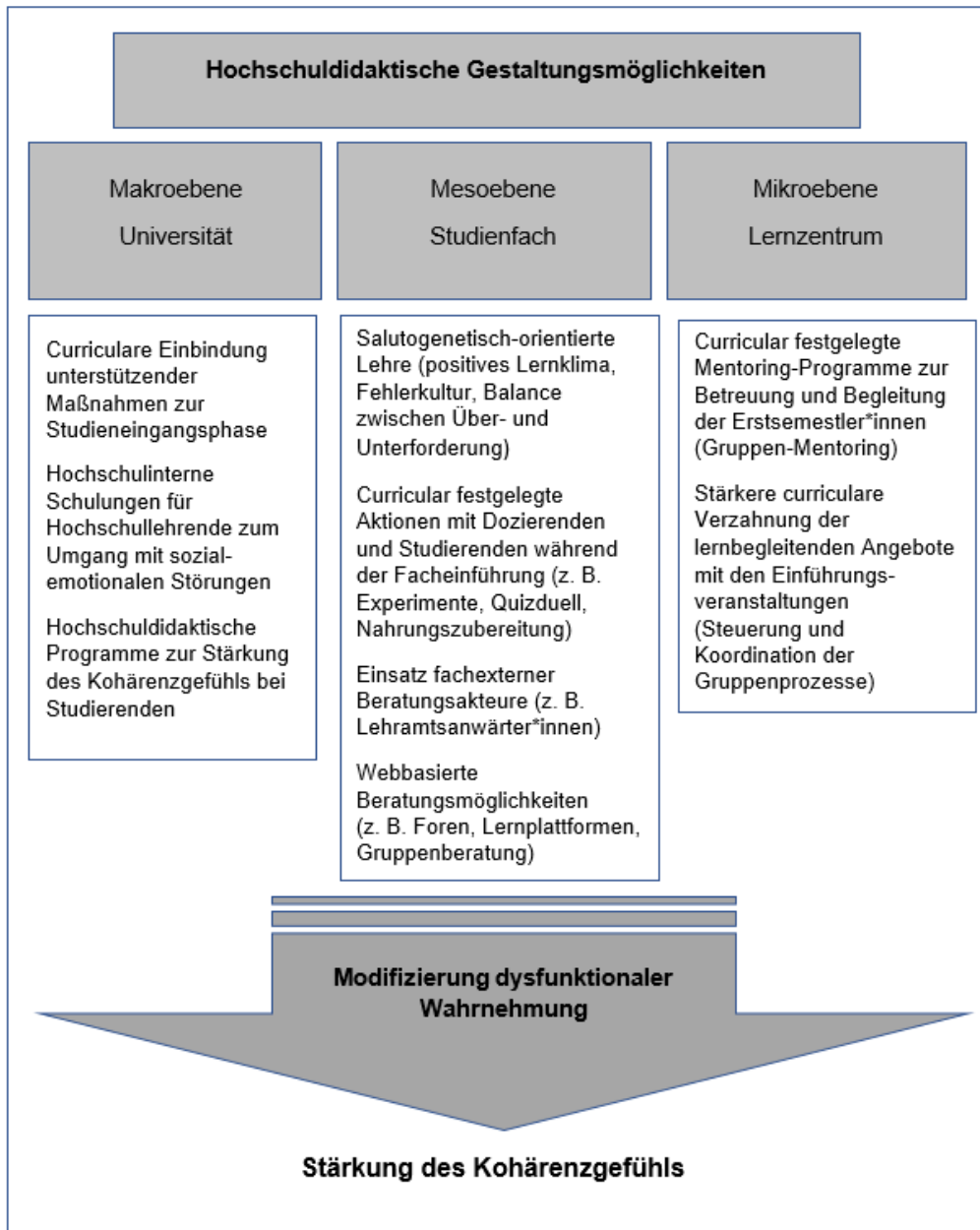
Hierzu sollten Dozierende im Studienfach auf mögliche *Bewertungsängste* der Studierenden durch hochschulinterne Programme bzw. Schulungen „vorbereitet“ werden, indem ihnen Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt werden, wie sie Studierende mit niedrigem SOC z. B. zur aktiven Teilnahme an Gruppenarbeiten und -diskussionen anregen können.

Durch das positive Lernklima in Lehrveranstaltungen, eine Balance zwischen Über- und Unterforderung bei den Lern- und Leistungsanforderungen sowie eine positive Fehlerkultur haben Dozierende schon jetzt mehrere Möglichkeiten salutogenetisch-orientiertes Lehren und Lernen zu unterstützen. Dies betrifft ebenfalls Beratungssituationen, in denen Studierende u. a. Rückmeldungen zu ihren Lernfortschritten bekommen. Hierzu könnten Studierende gezielt auf prosoziale Formen der Bewältigung und ihre Vorteile hingewiesen werden (Erhöhung der subjektiven *Bewältigbarkeit*).

Darüber hinaus könnte eine Schaffung zusätzlicher Beratungsmöglichkeiten (z. B. durch Lernplattformen, Foren, Gruppenberatung, fachexterne Berater*innen) die Hemmschwelle der Studierenden zur Inanspruchnahme von Beratung möglicherweise verringern und somit angstabbauend wirken.

Die folgende Abbildung zeigt hochschulinterne Gestaltungsoptionen zur Veränderung dysfunktionaler Wahrnehmung (sozial-emotionalen Schwierigkeiten und Bewertungsangst) auf Makro-, Meso- und Mikroebene.

Abbildung 27: Hochschulinterne Gestaltungsmöglichkeiten zur Modifizierung dysfunktionaler Wahrnehmung von Situationen



Quelle: Eigene Darstellung

11.2 Maßnahmen zur Modifizierung dysfunktionaler Lernverhaltensweisen

Die Ergebnisse der Forschungsarbeit haben gezeigt, dass viele Studierende, unabhängig vom SOC, sogar gegen Ende ihres Bachelorstudiums problemangepasste Lernstrategien weder kennen noch nutzen. Vielmehr werden häufig *oberflächenorientierte* Lernstrategien bei der Auseinandersetzung mit prüfungsrelevanten Inhalten an-

gewendet. Da gerade bei fachdidaktischen Inhalten ein tieferes Verständnis der Konzepte und Zusammenhänge sowie ein Transfer auf andere Problemstellungen angestrebt werden, sind diese Tendenzen kritisch zu betrachten und legen Verbesserungsmaßnahmen nahe.

Auf der strukturellen Ebene soll vor allem die fehlende Anwesenheitspflicht in den Lehrveranstaltungen hinterfragt werden, da sie eine kontinuierliche Heranführung an tiefenorientierte Lernstrategien, ihr Anwenden und Reflektieren in Lehrveranstaltungen erschwert. Darüber hinaus zeigen die Ergebnisse der Studie, dass trotz zahlreicher Supporteinrichtungen und außercurricularer Angebote weiterhin Defizite in der Anwendung von Lernstrategien bestehen. Da diese unterstützenden Maßnahmen auf Freiwilligkeit beruhen und ihre Nutzung, wie die Studie gezeigt hat, nicht vorausgesetzt werden kann, müssen die Heranführung an Lernstrategien sowie ihre regelmäßige Anwendung überwiegend in die Lehrveranstaltungen integriert werden. Außercurriculare Unterstützungsmaßnahmen können höchstwahrscheinlich nur dann greifen, wenn es zu einer curricularen Verzahnung dieser Angebote kommt. Dies könnte durch die Verstetigung fachinterner Supporteinrichtungen erfolgen, die über *lernbegleitende* und curricular-festgelegte Tutorien das Heranführen und Anwenden der Lernstrategien an fachliche Inhalte sichern würden. Obendrein könnten studentische Tutor*innen den Einsatz kooperativer Lern- und Arbeitsformen in Kontaktveranstaltungen z. B. durch Teamteaching mit Dozierenden unterstützen, indem sie Gruppenprozesse steuern und koordinieren und somit auch Studierenden mit niedrigem Kohärenzgefühl zur Kooperation und Kommunikation in der Gruppe verhelfen.

Die Analyse der Ergebnisse zu Lern- und Arbeitsstörungen der Studierenden hat des Weiteren gezeigt, dass Studierende starke Neigungen zur *Prokrastination* im Hinblick auf eine kontinuierliche Befassung mit prüfungsrelevanten Inhalten aufweisen.

Die Befunde der Studie von Krömker et al. (2011, S. 217) deuten stark darauf hin, dass summative Prüfungen am Ende der Vorlesungszeit Studierende geradezu dazu animieren, sich erst wenige Tage vor der Prüfungsleistung intensiv mit den Inhalten zu beschäftigen, die Monate zuvor vermittelt wurden. Dies wird u. a. durch den häufigen thematischen Wechsel bei mehreren Veranstaltungen pro Tag sowie unproduktive Lücken zwischen den Lehrveranstaltungen verstärkt (vgl. Schulmeister und Metzger, 2011, S. 16).

Basierend auf den strukturellen Optimierungsvorschlägen aus der Studie von Schulmeister und Metzger (2011) sowie den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit zu starken

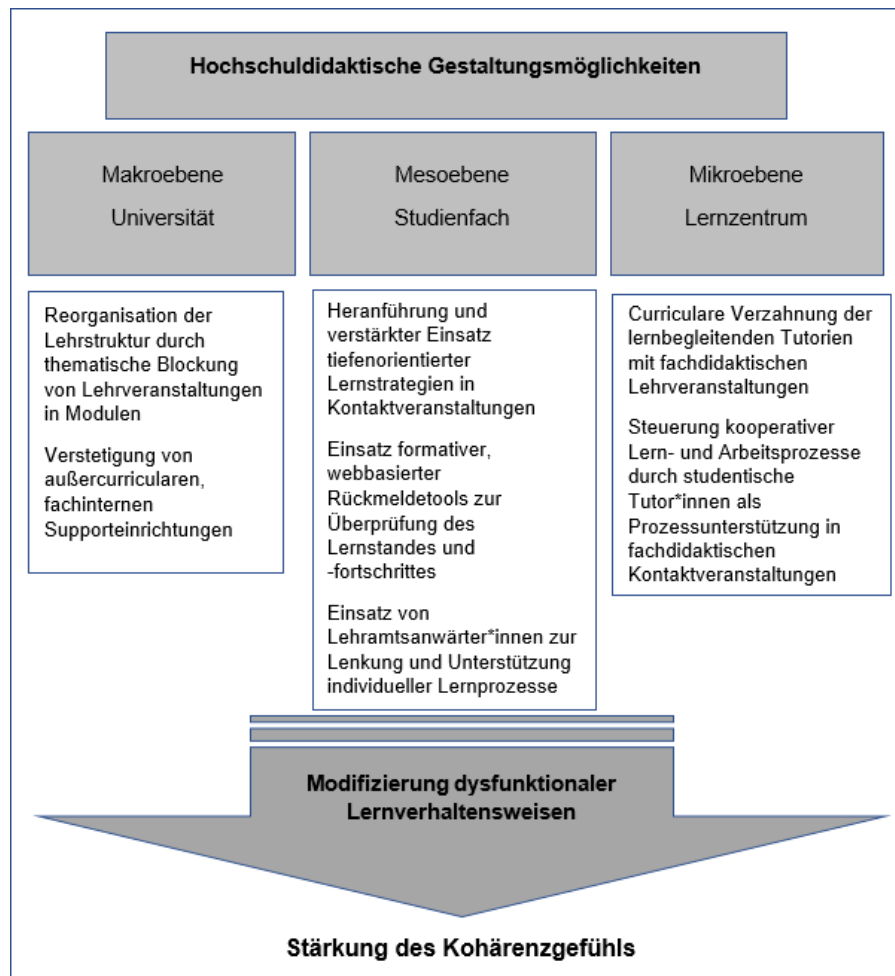
Aufschiebetendenzen der Studierenden bei der Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen könnte eine Reorganisation der Lehrorganisation in Form einer Blockung von Modulveranstaltungen sowie formativer Lernprozessrückmeldung im Semester zur Verbesserung des Lernverhaltens und des Kompetenzerwerbs der Studierenden beitragen. Diese Art formativer Lernprozesskontrollen könnte z. B. in Form von digitalen, webbasierten Rückmeldetools erfolgen. Die regelmäßigen Lernstandrückmeldungen könnten vor allem eine motivierende und lenkende Funktion übernehmen, indem einerseits eigene Lernfortschritte der Studierenden gesichert und bestätigt werden, und andererseits Studierende frühzeitig die Möglichkeit bekommen, während des Semesters vorhandene Lerndefizite zu beheben. Solche formativen Lernprozessrückmeldungen wären insbesondere für Studierende mit niedrigem SOC förderlich, die Sprechstunden und den persönlichen Kontakt zu Dozierenden meiden. Der zusätzliche Einsatz digitaler Feedbackmöglichkeiten zum Lernstand und -fortschritt würde möglicherweise auch zur Erhöhung der *Verstehbarkeit* von Lern- und Leistungsanforderungen bei diesen Studierenden beitragen und somit auch die subjektive Belastung dieser Anforderungen reduzieren.

Eine differenzierte Rückmeldung zur Qualität der geleisteten Arbeit könnte darüber hinaus dazu beitragen, dass Lern- und Leistungsaufgaben nicht als „sinnentleerte Pflichtübungen“ von den Studierenden wahrgenommen werden.

Zielsetzung und Vorteile solcher Maßnahmen müssten den Betroffenen deutlich übermittelt werden (vgl. Landwehr und Müller, 2006, S. 69).

Da formative Rückmeldungen mit einem hohen, zeitlichen Aufwand seitens der Dozierenden verbunden sind, wäre der Einsatz von externen Supportern*innen (z. B. Lehramtsanwärter*innen) für differenzierte Rückmeldungen zum Lernfortschritt der Studierenden bedenkenswert. Auch in Anbetracht steigender Studierendenzahlen und damit einhergehender Herausforderungen in großen Veranstaltungen wären eine zusätzliche Verstärkung durch externe Fachberater*innen sowie die Nutzung webbasierter, formativer Rückmeldetools im Semester sicherlich empfehlenswert.

Die möglichen Maßnahmen zur Modifizierung dysfunktionaler Lernverhaltensweisen bei den Studierenden werden in der folgenden Abbildung veranschaulicht.

Abbildung 28: Hochschulinterne Gestaltungsmöglichkeiten zur Modifizierung dysfunktionaler Lernverhaltensweisen

Quelle: eigene Darstellung

Die in der Studie gewonnenen Erkenntnisse machen deutlich, dass der Bedarf an intervenierenden Maßnahmen insbesondere für Studierende mit niedrigem SOC wahrscheinlich zunehmen wird, um negative Folgen für die soziale Integration in das akademische System, die Bewältigung von Lern- und Leistungsanforderungen sowie den erfolgreichen Abschluss eines Studiums zu verhindern. Verantwortliche auf allen Ebenen innerhalb der Organisation Hochschule müssen langfristig Maßnahmen entwickeln, um auf die Anforderungen der Zielgruppe Studierende angemessen zu reagieren und Angebote zur Stärkung des Kohärenzgefühls der Studierenden institutionalisieren.

12 Literatur

- Abel, T., Kohlmann, T., Noack, H. (1995): SOC-Fragebogen. Abteilung für Gesundheitsforschung des Instituts für Sozial- und Präventivmedizin, unveröff. Manuskript, Universität Bern.
- Abele, A. E. (1999): Motivationale Mediatoren von Emotionseinflüssen auf die Leistung: Ein vernachlässigtes Forschungsgebiet, in: Jerusalem, M., Pekrun, R. (Hg.): Emotion, Motivation und Leistung, Göttingen: Hogrefe, S. 31 – 49.
- Abele, A. E. (1992): Positive and negative mood influences on problem solving. Theoretical considerations and preliminary evidence, in: Polish Psychological Bulletin, 23, 3, S. 203 – 221.
- Albrecht, A. (2011): Längsschnittstudie zur Identifikation von Risikofaktoren für einen erfolgreichen Studieneinstieg in das Fach Physik, Dissertation, FU Berlin.
- Albrecht, A., Nordmeier, V. (2010): Studienerfolg im Fach Physik. <http://www.phydid.de/index.php/phydidb/article/view/121/287>.
- Amirkhan, J. H., Greaves, H. (2003): Sense of coherence and stress: The mechanics of a healthy disposition, in: Psychology and Health, 18, 1, S. 31 – 62.
- Antonovsky, A. (1991): Meine Odyssee als Streßforscher, in: Jahrbuch für Kritische Medizin und Gesundheitswesen, Argument Sonderband 193, S. 112 – 130.
- Antonovsky, A. (1979): Health, Stress and Coping. New Perspectives on Mental and Physical Well-Being, San Francisco: Jossey-Bass.
- Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Deutsche Herausgabe von Alexa Franke, dgvt Verlag
- Arnett, J. J. (2004): Emerging adulthood: The winding Road from the late Teens through the Twenties, New York: Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2000): Emerging adulthood: A Theory of Development from the late Teens through the Twenties, in: American Psychologist, 55, 5, S. 469 – 480.
- Aymanns, P. (1992): Krebserkrankung und Familie. Zur Rolle familiärer Unterstützung im Prozeß der Krankheitsbewältigung, Bern: Huber.
- Aymanns, P., Klauer, T., Filipp, S.-H. (1993): Bewältigungsverhalten von Krebskranken als Bedingung familialer Unterstützung, in: Laireiter, A. (Hg.): Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung, Bern: Huber, S. 154 – 166.
- Bachmann, N. (1998): Die Entstehung von sozialen Ressourcen abhängig von Individuum und Kontext. Ergebnisse einer Multilevel-Analyse, Münster: Waxmann.
- 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.
- Ballstaedt, S.-P. (2006): Zusammenfassen von Textinformation, in: Mandl, H., Friedrich, H. F. (Hg.): Handbuch Lernstrategien, Göttingen: Hogrefe, S. 117 – 126.
- Bandura, Albert (1997): Self-efficacy: The exercise of control, New York: W. H. Freeman.

- Barthel, Y., Ernst, J., Rawohl, S., Körner, A., Lehmann, A., Brähler, E. (2011): Psycho-soziale Situation von Studierenden – Beratungs- und Behandlungsbedarf und Interesse an Psychotherapie, in: ZPPM Zeitschrift für Psychotraumatologie, Psychotherapiewissenschaft, Psychologische Medizin, 9, 2, S. 73 – 83.
- Benson, J. F. (1990): Gender differences in social networks, in: Journal of Early Adolescence, 10, 4, S. 472 – 495.
- Beywl, W., Schepp-Winter, E. (2000): Zielgeführte Evaluation von Programmen - ein Leitfaden. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe, Band 29, Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ).
- Boerner, S., Seeber, G., Keller, H., Beinborn, P. (2005): Lernstrategien und Lernerfolg im Studium: Zur Validierung des LIST bei berufstätigen Studierenden, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 37, 1, S. 17 – 26.
- Bohleber, W. (1993): Seelische Integrationsprozesse in der Spätadoleszenz, in: Leuzinger-Bohleber, M., Mahler, E. (Hg.): Phantasie und Realität in der Spätadoleszenz. Gesellschaftliche Veränderungen und Entwicklungsprozesse bei Studierenden, Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH, S. 49 – 63.
- Born, A., Crackau, B., Thomas, D. (2008): Das Kohärenzgefühl als Ressource beim Übergang ins Studium, in: Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 16, 2, S. 51 – 60.
- Bortz, J., Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, 4. Aufl., Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Kreckel, R. (Hg.): Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt, Sonderband 2, Göttingen: Schwartz, S. 183 – 198.
- Bourier, G. (2008): Beschreibende Statistik. Praxisorientierte Einführung – Mit Aufgaben und Lösungen, 7. überarb. Aufl., Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Bowman, B. J. (1997): Cultural pathway towards Antonovskys Sense of Coherence, in: Journal of Clinical Psychology, 53, 2, S. 139 – 142.
- Bowman, B. J. (1996): Cross-cultural validation of Antonovsky's Sense of Coherence Scale, in: Journal of Clinical Psychology, 52, 5, S. 547 – 549.
- Brandstätter, H., Farthofer, A., Grillich, L. (2001): Die Stabilität der Studienwahl als Funktion von Interessenkongruenz, Selbstkontrolle und intellektueller Leistungsfähigkeit, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 48, 3, S. 200 – 218.
- Broda, M., Dinger-Broda, A., Bürger, W. (1996): Selbstmanagement-Therapie und Gesundheitsressourcen – katamnestische Untersuchung zum Kohärenzgefühl bei verhaltensmedizinisch behandelten Patienten, in: Reinecker, H. S., Schmelzer, D. (Hg.), Verhaltenstherapie, Selbstregulation, Selbstmanagement, Göttingen: Hogrefe Verlag. S. 257 – 272.
- Bruns, W. (2013): Gesundheitsförderung durch soziale Netzwerke. Möglichkeiten und Restriktionen, Wiesbaden: Springer.
- Büch, H., Döpfner, M., Petermann, U. (2015): Soziale Ängste und Leistungsängste, Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie, Band 20, Göttingen: Hogrefe Verlag.

- Bühner, M., Ziegler, M. (2009): Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler, München: Pearson Studium.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2018): Gut beraten durchs Studium. Der Qualitätsaspekt Lehre.
https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Gut_beraten_durchs_Studium.pdf.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hg.) (2001): Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese. Diskussionsstand und Stellenwert, erw. Neuauflage, Köln: BZgA.
- Burda, P. C., Vaux, A., Schill, T. (1984): Social support resources: Variation across sex and sex role, in: Social Psychology Bulletin, 10, 1, S. 119 – 126.
- Bürgin, D., Biebricher, D. (1993): Soziale und antisoziale Tendenz in der Spätadoleszenz, in: Leipziger-Bohleber, M., Mahler, E. (Hg.): Phantasie und Realität in der Spätadoleszenz, Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH, S. 87 – 102.
- Carmel, S., Anson, O., Levenson, A., Bonneh, D. Y., Maoz, B. (1991): Life events, sense of coherence, and health: Gender differences on the kibbutz, in: Social Science & Medicine, 32, 10, S. 1089 – 1096.
- Chamberlain, K., Petrie, K., Azariah, R. (1992): The role of optimism and sense of coherence in predicting recovery following surgery, in: Psychology & Health, 7, 4, S. 301 – 310.
- Chemers, M. M., Hu, L., Garcia, B. F. (2001): Academic Self-Efficacy and First-Year College Student Performance and Adjustment, in: Journal of Educational Psychology, 93, 1, S. 55 – 64.
- Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J., McCune, V. (2008): A real rollercoaster of confidence and emotions: learning to be a university student, in: Studies in Higher Education, 33, 5, S. 567 – 581.
- Chu, J. J., Khan, M. H., Kraemer, A. (2016): Sense of coherence and associated factors among university students in China: cross-sectional evidence, in: BMC Public Health, 16, 336, S. 1 – 11.
- Cobb, S. (1976): Social support as a moderator of life stress, in: Psychosomatic Medicine, 38, 5, S. 300 – 314.
- Coe, R. M., Miller, D. K., Flaherty, J. H. (1991): Sense of Coherence and perception of caregiving burden, in: Behav. Health Aging, 2, 2, S. 93 – 99.
- Cohen, M., Ben-Zur, H., Rosenfeld, M. J. (2008): Sense of Coherence, Coping Strategies, and Test Anxiety as Predictors of Test Performance Among College Students, in: International Journal of Stress Management, 15, 3, S. 289 – 303.
- Dangoor, N., Florian, V. (1994): Women with chronic physical disabilities: Correlates of their long-term psychosocial adaptation, in: International Journal of Rehabilitation, 17, 2, S. 159 – 168.
- Darling, C. A., McWey, L. M., Howard, S. N., Olmstead, S. B. (2007): College student stress: the influence of interpersonal relationships on sense of coherence, in: Stress and Health, 23, 4, S. 215 – 229.
- De Shazer, S. (1995): Wege der erfolgreichen Kurztherapie, 5. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.

- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 39, 2, S. 223 – 238.
- Deffenbacher, J. L., Hazaleus, S. L. (1985): Cognitive, emotional, and physiological components of test anxiety, in: Cognitive Therapy and Research, 9, 2, S. 169 – 180.
- Dehmel, S., Ortmann, K. (2006): Soziale Unterstützung (Social Support) – ein Verstehens und Handlungskonzept für die gesundheitsbezogene Sozialarbeit, Berlin: Katholische Hochschule für Sozialwesen.
- Diewald, M. (1991): Soziale Beziehungen: Verlust oder Liberalisierung? Soziale Unterstützung in informellen Netzwerken, Berlin: edition sigma.
- Diewald, M., Sattler, S. (2010): Soziale Unterstützungsnetzwerke, in: Stegbauer, C., Häußlinger, R. (Hg.): Handbuch Netzwerkforschung, Wiesbaden: VS Verlag, S. 689 – 699.
- DiMatteo, M., Hays, R. (1981): Social support and serious illness, in: Gottlieb, B. H. (Hg.): Social networks and social support, Beverly Hills: CA: Sage, S. 117 – 148.
- Dippelhofer-Stiem, B. (1995): Sozialisation in ökologischer Perspektive. Eine Standortbestimmung am Beispiel der frühen Kindheit, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Dresing, T., Pehl, T. (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. <https://www.audiotranskription.de/Praxisbuch-Transkription.pdf>.
- Dunkel-Schetter, C., Bennett, T. L. (1990): Differentiating the cognitive and behavioral aspects of social support, in: Sarason, B. R., Pierce, G. R. (Hg.): Social support: An interactional view, New York: John Wiley & Sons, S. 267 – 296.
- Engler, S. (1997): Zur Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden, in: Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim: Juventa Verlag, S. 118 – 130.
- Faltermaier, T. (2005): Gesundheitspsychologie, Grundriss der Psychologie, Band 21, Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Faltermaier, T. (2002): Gesundheitspsychologische Forschungsmethoden, qualitative, in: Schwarzer, R., Jerusalem, M., Weber, H. (Hg.): Gesundheitspsychologie von A bis Z. Ein Handwörterbuch, Göttingen: Hogrefe, S. 201 – 204.
- Fehm, L., Fydrich, T. (2011): Prüfungsangst, Fortschritte der Psychotherapie, Band 44, Göttingen: Hogrefe.
- Felbinger, A. (2010): Kohärenzorientierte Lernkultur. Ein Modell für die Erwachsenenbildung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ferrari, J. R. (1998): Procrastination, in: Friedman H. (Hg.): Encyclopedia of mental health, San Diego: Academic Press, S. 281 – 287.
- Flannery, R. B., Perry, J. C., Penk, W. E., Flannery, G. J. (1994): Validating Antonovskys Sense of Coherence Scale, in: Journal of Clinical Psychology, 50, 4, S. 575 – 577.

- Flick, U. (1999): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Franke, A. (1997): Zum Stand der konzeptionellen und empirischen Entwicklung des Salutogenesekonzeptes, in: Antonovsky, A. (Hg.): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit, Tübingen: dgvt, S. 169 – 190.
- Franke, A., Franzkowiak, P. (2018): Stress und Stressbewältigung. Leitbegriffe der Gesundheitsförderung.
<https://www.leitbegriffe.bzga.de/pdfseite.php?id=angebote&idx=182>.
- Frenzel, A. C., Götz, T., Pekrun, R. (2009): Emotionen, in: Wild E., Möller, J. (Hg.): Pädagogische Psychologie, Heidelberg: Springer, Medizin Verlag, S. 205 – 231.
- Frenzel, A. C., Stephens, E. J. (2011): Emotionen, in: Götz, T. (Hg.): Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen, Paderborn: Schöningh, S. 16 – 77.
- Fydrich, T. (2009): Arbeitsstörungen und Prokrastination, in: Psychotherapeut, 5, S. 318 – 325.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Hinojosa, E. (2004): Assessing time management Skills as an important aspect of student learning, in: School Psychology International, 25, 2, S. 167 – 183.
- George, V. D. (1996): Field-workers' sense of coherence and perception of risk when making home visits, in: Public Health Nursing, 13, S. 144 – 152.
- Gerhards, F., Deggerich, C., Finke, P. (1993): Soziale Fertigkeiten, sozialer Rückhalt und Gesundheit, in: Laireiter, A. (Hg.): Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung: Konzepte und Befunde, Bern: Huber, S. 195 – 205.
- Gieselmann, A., de Jong-Meyer, R., Pietrowsky, R. (2015): Kognitive Interferenz während einer Aufgabenbearbeitung: Faktorenstruktur und Gütekriterien einer deutschen Version des Cognitive Interference Questionnaire (CIQ), in: Diagnostica, 62, S. 97 – 109.
- Goetz, T., Preckel, F., Zeidner, M., Schleyer, E. (2008): Big fish in big ponds: A multi-level analysis of test anxiety and achievement in special gifted classes, in: Anxiety, Stress & Coping, 21, 2, S. 181 – 198.
- Gold, A. (1988): Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg: vergleichende Bedingungsanalysen des Studienverlaufs, Europäische Hochschulschriften, Reihe 6, Psychologie, Band 259, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Grabert, A. (2009): Salutogenese und Bewältigung psychischer Erkrankung. Einsatz des Kohärenzgefühls in der Sozialen Arbeit, Lage: Jakobs Verlag.
- Grüner, F. (2010): Lernleistungen und Prüfungsangst bei Studierenden der Studiengänge Humanmedizin und Lehramt. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde, Julius-Maximilians-Universität zu Würzburg.
- Gumz, A., Brähler, E., Erices, R. (2012): Burnout und Arbeitsstörungen bei Studenten, in: Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie, 62, 01, S. 33 – 39.
- Güntert, M. S., Schleider, K. (2011): Studienbezogene Lern- und Arbeitsstörungen, Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

- Güntert, M. S., Schleider, K. (2007): Studienbezogene Lern- und Arbeitsstörungen bei Studierenden der Pädagogik, in: *Der pädagogische Blick*, 15, 4, S. 226 – 237.
- Haak, I. (2017): Maßnahmen zur Unterstützung kognitiver und metakognitiver Prozesse in der Studieneingangsphase. Eine Design-Based-Research-Studie zum universitären Lernzentrum Physiktreff, in: Niedderer, H., Fischler, H., Sumfleth, E. (Hg.): *Studien zum Physik- und Chemielernen*, Berlin: Logos Verlag, S. 11 – 334.
- Hahne, R., Lohmann, R., Krzyszycha, K., Österreich S., App, A. (1999): *Studium und psychische Probleme. Sonderauswertung zur 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks*, Bonn: Deutsches Studentenwerk.
- Hardeland, H. (2015): *Lerncoaching und Lernberatung. Lernende in ihrem Lernprozess wirksam begleiten und unterstützen. Ein Buch zur (Weiter-)Entwicklung der theoretischen und praktischen (Lern-) Coachingkompetenz*, 4. Aufl., Baltmannsweiler: Schneider Verlag, Hohengehren.
- Hartung, S. (2011): Was hält uns gesund? Gesundheitsressourcen: Von der Salutogenese zum Sozialkapital, in: Schott, T., Hornberg, C. (Hg.): *Die Gesellschaft und ihre Gesundheit. 20 Jahre Public Health in Deutschland. Bilanz und Ausblick einer Wissenschaft. Reihe Gesundheit und Gesellschaft*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 235 – 255.
- Hautzinger, M. (1985): Kritische Lebensereignisse, soziale Unterstützung und Depressivität bei älteren Menschen, in: *Zeitschrift für Klinische Psychologie*, 14, S. 27 – 38.
- Heckhausen, H. (1987): Wünschen – Wählen – Wollen, in: Heckhausen, H., Gollwitzer, P. M., Weinert, F. E. (Hg.): *Jenseits des Rubikons: Der Wille in den Humanwissenschaften*, Berlin: Springer, S. 3 – 9.
- Heckhausen, H., Gollwitzer, P. M. (1987): Thought contents and cognitive functioning in motivational versus volitional states of mind, in: *Motivation and Emotion*, 11, 2, S. 101 – 120.
- Hellweg, J. (2018): Peer Learning im Lehramtsstudium – Praxisbeispiel einer diversitätssensiblen Lernbegleitung im Fach Hauswirtschaft, in: Stroot, T., Westphal, P. (Hg.): *Peer Learning an Hochschulen. Element einer diversitätssensiblen, inklusiven Bildung*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 111 – 128.
- Hellweg, J. (2016): Entwicklung von Evaluationsinstrumenten zur Selbst- und Fremdeinschätzung der prozessbezogenen Kompetenzen von Tutor*innen in Lernbegleitungsgesprächen.
http://www.hochschullehre.org/wpcontent/files/diehochschullehre_2016_hellweg.pdf.
- Hellweg, J. (2015): Fachspezifische Lernbegleitung durch Peer-Learning im Lernzentrum Ernährung, Konsum und Gesundheit der Universität Paderborn, in: *Haushalt in Bildung und Forschung (HiBiFo)*, 4, 4, S. 63 – 78.
- Helm, J. (1954): Über den Einfluß affektiver Spannungen auf das Denkhandeln, in: *Zeitschrift für Psychologie*, 157, S. 23 – 105.
- Helmke, A., Schrader, F.-W. (2000): Procrastination im Studium. Erscheinungsformen und motivationale Bedingungen, in: Schiefele, U., Wild, K.-P. (Hg.): *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung*, Münster: Waxmann, S. 207 – 225.

- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D., Besuch, G. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08, Hannover: Hochschul-Informations-System GmbH (HIS).
- Heublein, U., Spangenberg, H., Sommer, D. (2003): Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002 (Hochschulplanung 163), Hannover: Hochschul-Informations-System GmbH (HIS).
- Hobfoll, S. E., Buchwald, P. (2004): Die Theorie der Ressourcenerhaltung und das multi-axiale Copingmodell. Eine innovative Stresstheorie, in: Buchwald, P., Schwarzer, C., Hobfoll, S. E. (Hg.): Stress gemeinsam bewältigen. Ressourcenmanagement und multiaxiales Coping, Göttingen: Hogrefe, S. 11 – 26.
- Hodapp, V. (1991): Das Prüfungsängstlichkeitsinventar TAI-G: Eine erweiterte und modifizierte Version mit vier Komponenten, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 5, 2, S. 121 – 130.
- Hodapp, V., Rohrmann, S., Ringseisen, T. (2011): PAF. Prüfungsangstfragebogen, Göttingen: Hogrefe.
- Höfer, R. (2000a): Jugend, Gesundheit und Identität. Studien zum Kohärenzgefühl. Opladen: Leske + Budrich.
- Höfer, R. (2000b): Kohärenzgefühl und Identitätsentwicklung. Überlegungen zur Verknüpfung salutogenetischer und identitätstheoretischer Konzepte, in: Wydler, H., Kolip, P., Abel, T. (Hg.): Salutogenese und Kohärenzgefühl. Grundlagen, Empirie und Praxis eines gesundheitswissenschaftlichen Konzepts, Weinheim: Juventa Verlag, S. 57 – 69.
- Hoffman, N., Hofmann, B. (2009): Arbeitsstörungen: Ursachen, Therapie, Selbsthilfe, Rehabilitation, 2. vollst. überarb. Aufl., Weinheim: Beltz Verlag.
- Höge, T. (2001): Arbeitsbelastung, salutogene Persönlichkeit und Beanspruchung. Eine Untersuchung zum Einfluss von Persönlichkeitsmerkmalen auf den Stressprozess, Dissertation, Technische Universität München.
- Holm-Hadulla, R. M. (Hg.) (2001): Psychische Schwierigkeiten von Studierenden und ihre Behandlung, in: Holm-Hadulla, R. M. (Hg.): Psychische Schwierigkeiten von Studierenden, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 7 – 13.
- Holm-Hadulla, R. M. (1994): Psychotherapeutic counseling and treatment of students within the scope of a psychotherapy counseling center, in: Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie, 44, 1, S. 15 – 21.
- Holz-Ebeling, F. (2010): Arbeitsverhalten und Arbeitsprobleme, in: Rost, D. H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, Weinheim: Beltz Verlag, S. 29 – 38.
- Hopf, C. (2006): Qualitative Interviews – ein Überblick, in: Flick, U., von Kardorff, E., Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S. 349 – 360.
- Hornung, R., Fabian, C. (2001): Belastungen und Ressourcen im Studium, in: Holm-Hadulla, R. M. (Hg.): Psychische Schwierigkeiten von Studierenden, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 133 – 157.
- Huber, G. L. (2006): Lernen in Gruppen/Kooperatives Lernen, in: Mandl, H., Friedrich, H. F. (Hg.): Handbuch Lernstrategien, Göttingen: Hogrefe, S. 261 – 272.

- Hurrelmann, K., Erhart, M., Ravens-Sieberer, U. (2010): Sozialisation, in: Rost, D. H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 4. Aufl., Weinheim: Beltz Verlag, S. 807 – 819.
- Hurrelmann, K., Richter, M. (2013): Gesundheits- und Medizinsoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Gesundheitsforschung, 8. Aufl., Weinheim: Beltz Juventa.
- Isserstedt, W., Middendorff, E., Fabian, G., Wolter, A. (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18 Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschulinformations-System, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Jahnke, J. (1971): Empirische Untersuchungen über das Arbeitsverhalten im akademischen Studium, Psychologia Universalis, Band 20, Meisenheim am Glan: Verlag Anton Hain.
- Jerusalem, M. (1992): Die Bedeutung des Selbstkonzeptes für Bedrohungserleben und Attributionen in Leistungssituationen, in: Unterrichtswissenschaft, 20, 4, S. 293 – 307.
- Jokanovic, M., Szczyrba, B. (2012): Tutorienarbeit an Hochschulen. Professionalisierung der Lehre „bottom up“, in: Behrendt, B., Szczyrba, B. Wildt, J. (Hg.): Neues Handbuch der Hochschullehre (NHHL), Berlin: Dr. Josef Raabe Verlags GmbH, F 6.8.
- Kienle, R., Knoll, N., Renneberg, B. (2006): Soziale Ressourcen und Gesundheit: soziale Unterstützung und dyadisches Bewältigen, in: Renneberg, B., Hammelstein, P. (Hg.): Gesundheitspsychologie, Heidelberg: Springer, S. 107 – 122.
- Kilburg, S., May, C. (2014): Vernetzt ins Studium starten – Entwicklung eines Peer-Mentoringprogramms am Fachbereich Psychologie, in: Tutoring und Mentoring unter besonderer Berücksichtigung der Orientierungseinheit. Universitätskolleg-Schriften, Bd. 5, Hamburg: Universität Hamburg. S. 65 – 78. <http://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/de/publikationen/uk-schriften-005.pdf>, Stand vom 12. Juni 2019.
- Klauer, T. (2012): Stressbewältigung. Grundlagen und Intervention, in: Psychotherapeut, 3, S. 263 – 278.
- Klingsieck, K. B., Fries, S., Horz, C., Hofer, M. (2012): Procrastination in a distance university setting, in: Distance Education, 33, 3, S. 295 – 310.
- Knigge-Illner, H. (2009): Prüfungsangst bewältigen. Workshop-Programm für Gruppen, in: Psychotherapeut, 54, 5, S. 334 – 345.
- Koch, Y. (2018): Übergang Schule-Hochschule/Studieneingangsphase, in: Riegraf, B., Meister, D. M., Reinhold, P., Schaper, N., Temps, T. (Hg.): Heterogenität als Chance. Bilanz und Perspektiven des Qualitätspakt Lehreprojekts an der Universität Paderborn, S. 19 – 23.
- Konrad, K. (2014): Lernen lernen – allein und mit anderen. Konzepte, Lösungen, Beispiele, Wiesbaden: Springer VS.
- Konrad, K., Taub, S. (2008): Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Kopp, B., Mandl, H. (2006): Wissensschemata, in: Mandl, H., Friedrich, H. F. (Hg.): Handbuch Lernstrategien, Göttingen: Hogrefe, S. 127 – 134.
- Koutsoukou-Argyraki A., Bertolino, A., Kreß V., Hofmann, F.-H., Sperth M., Holm-Hadulla, R. M. (2018): Veränderungen von Kohärenzgefühl, Symptombelastung und Lebens- sowie Studienzufriedenheit im Verlauf psychosozialer Beratungen, in: Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie, 68, 2, S. 66 – 74.
- Krampen, G., Reichle, B. (2002): Frühes Erwachsenenalter, in: Oerter, R., Montada, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie, 5., vollst. überarb. Aufl., Weinheim: Beltz Verlag, S. 319 – 349.
- Krapp, A., Schiefele, U., Wild K.-P., Winteler, A. (1993): Der Fragebogen zum Studieninteresse (FSI), in: Diagnostica, 39, 4, S. 335 – 351.
- Kremer, J.-F. (2010): Das Führen leitfadengestützter Interviews, in: Schöneck-Voß, N., Voß, W. (Hg.): Methodenintegrative Forschung am Beispiel einer Befragung von Studierenden zu Studienbeiträgen, Bochum: Ruhr Universität Bochum, S. 7 – 14.
- Kristensson, P., Öhlund, L. S. (2005): Swedish upper secondary school pupils' sense of coherence, coping resources and aggressiveness in relation to educational track and performance, in: Scandinavian Journal of Caring Sciences, 19, 1, S. 77 – 84.
- Krömker, H., Henne, K., Hoffmann, K., Mayas, C. (2011): Lehrorganisatorische und methodisch-didaktische Interventionen im ingenieurwissenschaftlichen Studium, in: Schulmeister, R., Metzger, C. (Hg.): Die Workload im Bachelor. Zeitbudget und Studi-
dierverhalten. Eine empirische Studie, Münster: Waxmann, S. 197 – 226.
- Kobasa, S. C. (1979): Stressfull life events, personality and health: An inquiry in hardiness, in: Journal of Personality and Social Psychology, 34, S. 839 – 850.
- Kubicek, H. (1977): Heuristische Bezugsrahmen und heuristisch angelegte Forschungsdesigns als Elemente einer Konstruktionsstrategie empirischer Forschung, in: Köhler, R. (Hg.): Empirische und handlungstheoretische Forschungskonzeptionen in der Betriebswirtschaftslehre, Stuttgart: C. E. Poeschel Verlag, S. 3 – 36.
- Kuckartz, U. (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung, 4. Aufl., Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2014). Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesign und Analyseverfahren, Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., Stefer, C. (2007): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis, Wiesbaden: Springer.
- Kühn, R. (1983): Bedingungen für Schulerfolg. Zusammenhänge zwischen Schülermerkmalen, häuslicher Umwelt und Schulnoten, Studien zur pädagogischen Psychologie, Band 18, Göttingen: Hogrefe.
- Laireiter, A. (Hg.) (1993): Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung, Bern: Huber.

- Laireiter, A., Lettner, K. (1993): Belastende Aspekte Sozialer Netzwerke und Sozialer Unterstützung. Ein Überblick über den Phänomenbereich und die Methodik, in: Laireiter, A. (Hg.): Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung, Bern: Huber, S. 101 – 111.
- Lanphen, J. (2011): Kooperatives Lernen und Integrationsförderung. Eine theoriegeleitete Intervention in ethisch heterogenen Schulklassen, Texte zur Sozialpsychologie, Band 10, Münster: Waxmann
- Lamprecht, F., Johnen, R. (Hg.) (1997): Salutogenese. Ein neues Konzept in der Psychosomatik?, 3., überarb. Aufl., Kongressband der 40. Jahrestagung des Deutschen Kollegiums für Psychosomatische Medizin, Band 40, Frankfurt-Bockenheim: VAS-Verlag für Akademische Schriften.
- Lamprecht, F., Sack, M (1997): Kohärenzgefühl und Salutogenese – Eine Einführung, in: Lamprecht, F., Johnen, R. (Hg.): Salutogenese. Ein neues Konzept in der Psychosomatik?, 3., überarb. Aufl., Kongressband der 40. Jahrestagung des Deutschen Kollegiums für Psychosomatische Medizin, Band 40, Frankfurt-Bockenheim: VAS-Verlag für Akademische Schriften. S. 22 – 40.
- Larsson, G., Kallenberg, K. O. (1996): Sense of Coherence, socioeconomic conditions and health, in: European Journal of Public Health, 6, 3, S. 175 – 180.
- Lazarus, R. S. (1995). Stress und Stressbewältigung – ein Paradigma, in: Filipp, S. H. (Hg.): Kritische Lebensereignisse, 3. neubearb. Aufl., München: Urban & Schwarzenberg, S. 198 – 232.
- Lazarus, R. S. (1991): Emotion and adaption, New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S., Folkman, S. (1984): Stress, appraisal, and coping, New York: Springer Verlag.
- Lazarus, R. S., Launier, R. (1981): Stressbezogene Transaktion zwischen Person und Umwelt, in: Nitsch, J. R. (Hg.): Stress - Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen, Bern: Huber, S. 213 – 259.
- Lazarus, R. S., Launier, R. (1978): Stress-Related Transactions between Person and Environment, in: Pervin, L. A., Lewis, M. (Hg.): Perspectives in Interactional Psychology, New York: Plenum.
- Leppin, A. (1997): Stresseinschätzungen, Copingverhalten und Copingerfolg: Welche Rolle spielen Ressourcen?, in: Tesch-Römer, C., Salewski, C., Schwarz, G. (Hg.): Psychologie der Bewältigung, Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union, S. 196 – 208.
- Leuzinger-Bohleber, M. (2001): Spätadoleszenz – Ein biographischer Kristallisationspunkt? Versuch einer pluralistischen, modellzentrierten Annäherung an spätadoleszente Entwicklungsprozesse, in: Holm-Hadulla, R. M. (Hg.) (2001): Psychische Schwierigkeiten von Studierenden, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 8 – 14.
- Leuzinger-Bohleber, M., Dumschat, R. (1993): Separation, Autonomie und Trauer. Eine zentrale Dimension spätadoleszenter Identitätsbildung bei heutigen Studentinnen?, in: Leuzinger-Bohleber, M., Mahler, E. (Hg.): Phantasie und Realität in der Spätadoleszenz. Gesellschaftliche Veränderungen und Entwicklungsprozesse bei Studierenden, Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH, S. 162 – 201.

- Leuzinger-Bohleber, M., Mahler, E. (1993): Phantasie und Realität in der Spätadoleszenz. Gesellschaftliche Veränderungen und Entwicklungsprozesse bei Studierenden. Eine Einleitung, in: Leuzinger-Bohleber, M., Mahler, E. (Hg.): Phantasie und Realität in der Spätadoleszenz. Gesellschaftliche Veränderungen und Entwicklungsprozesse bei Studierenden, Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH, S. 13 – 48.
- Lewin, K., Heublein, U., Sommer, D., Cordier, H. (1995): Studienabbrecher – ihre Motive und Perspektiven. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung im Studienjahr 1993/94, in: Hochschule Ost, 4, 3, S. 108 – 121.
- Liew, J., Lench, H. C., Kao, G., Yeh, Y. C., Kwok, O. M. (2014): Avoidance temperament and social-evaluative threat in college students' math performance: A mediation model of math and test anxiety, in: Anxiety, Stress, & Coping, 27, 6, S. 650 – 661.
- Lohbeck, A., Hagenauer, G., Mühlig, A., Moschner, B., Gläser-Zikuda, M. (2016): Prokrastination bei Studierenden des Lehramts und der Erziehungswissenschaften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), 20, 3, S. 521 – 536.
- Lorenz, R. (2005): Salutogenese. Grundwissen für Psychologen, Mediziner, Gesundheits- und Pflegewissenschaftler, 2. Aufl., München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Lundberg, O. (1997): Childhood conditions, Sense of Coherence, social class and adult ill health: Exploring their theoretical and empirical relations: in: Social Science & Medicine, 44, 6, S. 821 – 831.
- Margalit, M., Eysenck, S. (1990): Prediction of Coherence in Adolescence: Gender Differences in Social Skills, Personality, and Family Climate, in: Journal of Research in Personality, 24, S. 510 – 521.
- Margalit, M., Raviv, A., Ankonina, D. B. (1992): Coping and coherence among parents with disabled children, in: Journal of Clinical Child Psychology, 21, S. 202 – 209.
- Margraf, J., Siegrist, J., Neumer, S. (Hg.) (1998). Gesundheits- oder Krankheitstheorie? Saluto- versus pathogenetische Ansätze im Gesundheitswesen, Berlin: Springer Verlag.
- Marsh, S. C., Clinkinbeard, S. S., Thomas, R. M., Evans, W. P. (2007): Risk and Protective Factors Predictive of Sense of Coherence during Adolescence, in: Journal of Health Psychology, 12, 2, S. 281 – 284.
- Mayer, H. O. (2013): Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung, 6., überarb. Aufl., München: Oldenbourg Verlag.
- Mayring, P. (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung, 6. überarb. Aufl., Weinheim: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 12. überarb. Aufl., Weinheim: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Einleitung zum qualitativen Denken, 5. Aufl., Weinheim: Beltz Verlag.
- McFarlane, A. H., Norman, G. R., Streiner, D. L., Roy, R. G. (1983): The process of social stress: Stable reciprocating, and mediating relationships, in: Journal of Health and Social Behavior, 24, 2, S. 160 – 173.

- McSherry, W. C., Holm, J. E. (1994): Sense of coherence: its effects on psychological and physiological processes prior to, during, and after a stressful situation, in: *Journal of Clinical Psychology*, 50, 4, S. 476 – 487.
- Meyer, W.-U. (2000): *Gelernte Hilflosigkeit. Grundlagen und Anwendungen in Schule und Unterricht*, Göttingen: Verlag Hans Huber.
- Nicolaisen, T. (2013): *Lerncoaching-Praxis. Coaching in pädagogischen Arbeitsfeldern*, 2. Aufl., Weinheim: Beltz Juventa Verlag.
- Nusko, M. (2001): Verlängerte Adoleszenzkrise. Rekonstruktion eines Therapieverlaufs, in: Holm-Hadulla, R. M. (Hg.): *Psychische Schwierigkeiten von Studierenden*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 113 – 132.
- Oerter, R., Dreher, E. (2002): Jugendalter. Identität: das zentrale Thema des Jugendalters, in: Oerter, R., Montada, L. (Hg.): *Entwicklungspsychologie*, Weinheim: Beltz Verlag, S. 290 – 304.
- Oerter, R., Montada, L. (2002): *Entwicklungspsychologie*, Weinheim: Beltz Verlag.
- Otto, J. H. (1999): Auswirkungen des Denkstils auf den Gefühlszustand: Ein vernachlässigter Leistungsaspekt, in: Jerusalem, M., Pekrun, R. (Hg.): *Emotion, Motivation und Leistung*, Göttingen: Hogrefe, S. 51 – 64.
- Pallant, J. F., Lae, L. (2002): Sense of coherence, well-being, coping and personality factors: Further evaluation of the Sense of Coherence scale, in: *Personality and Individual Differences*, 33, 1, S. 39 – 48.
- Pasikowski, T., Sek, H., Scigala, I. (1994): "Sense of coherence" and subjective health concepts, in: *Polish Psychological Bulletin*, 25, S. 15 – 23.
- Patrzek, J., Grunschel, C., König, N., Fries, S. (2014): Fragebogen zu Gründen akademischer Prokrastination. Konstruktion und erste Validierung, in: *Diagnostica*, 61, 4, S. 184 – 196.
- Pekrun, R. (2000): Persönlichkeit und Emotion, in: Otto J. H., Euler, H. A., Mandl, H. (Hg.): *Emotionspsychologie. Ein Handbuch*, Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union, S. 334 – 348.
- Pekrun, R. (1992): Kognition und Emotion in studienbezogenen Lern- und Leistungssituationen: Explorative Analysen, in: *Unterrichtswissenschaft*, 20, 4, S. 308 – 324.
- Pekrun, R. (1988): *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*, München: Psychologie Verlags Union.
- Pekrun, R., Götz, T. (2006): Emotionsregulation: Vom Umgang mit Prüfungsangst, in: Friedrich, H. F., Mandl, H. (Hg.): *Handbuch Lernstrategien*, Göttingen: Hogrefe, S. 248 – 258.
- Perkonig, A., Baumann, U., Reicherts, M., Perrez, M. (1993): Soziale Unterstützung und Belastungsverarbeitung: Eine Untersuchung mit computergestützter Selbstbeobachtung, in: Laireiter, A. (Hg.): *Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung*, Bern: Huber, S. 128 – 140.
- Pfaff, H. (1989): *Stressbewältigung und soziale Unterstützung. Zur sozialen Regulierung individuellen Wohlbefindens*, Weinheim: Deutscher Studienverlag.

- Pixner, S., Kaufmann, L. (2013): Prüfungsangst, Schulleistung und Lebensqualität bei Schülern, in: Lernen und Lernstörungen, 2, S. 111 – 124.
- Porst, R. (2014): Der Fragebogen. Ein Arbeitsbuch, 4. Aufl., Wiesbaden: Springer Verlag.
- Porst, R. (1998): Im Vorfeld der Befragung: Planung, Fragebogenentwicklung, Pretesting. ZUMA-Arbeitsbericht 98/02, Mannheim: ZUMA.
- Regorz, A. (2018): Mediatoranalyse bei multipler Regression - Teil 1: Die Grundlagen und das Schema von Baron & Kenny. http://www.regorz-statistik.de/inhalte/tutorial_mediator_baron_kenny.html.
- Reimann, S., Pohl, J. (2006): Stressbewältigung, in: Renneberg, B., Hammelstein, P. (Hg.): Gesundheitspsychologie, Heidelberg: Springer, S. 217 – 227.
- Reis, O. (1997): Risiken und Ressourcen für die Persönlichkeitsentwicklung im Übergang zum Erwachsenenalter, Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Renkl, A., Nückles, M. (2006): Lernstrategien der externen Visualisierung, in: Mandl, H., Friedrich, H. F. (Hg.): Handbuch Lernstrategien, Göttingen: Hogrefe, S. 135 – 147.
- Renneberg, B. Ströhle, A. (2006): Soziale Angststörungen, in: Der Nervenarzt, 77, 9, S. 1123 – 1132.
- Reysen-Kostudis, B. (2009): Was sind Arbeitsstörungen?
http://www.fu-berlin.de/studienberatung/psychologische_beratung/texte/arbeitsstoerungen.html.
- Rimann, M., Udris, I. (1998): "Kohärenzerleben" (Sense of coherence): Zentraler Bestandteil von Gesundheit oder Gesundheitsressource?, in: Schüffel, W., Brucks, U., Johnen, R., Köllner, V., Lamprecht, F., Schnyder, U. (Hg.): Handbuch der Salutogenese. Konzept und Praxis, Wiesbaden: Ullstein Medical Verlagsgesellschaft, S. 351 – 364.
- Rohr, C. (1969): Psychologische Variablen bei der Untersuchung von Leistungsstörungen bei Studenten, in: Ziolkow, H.-U. (Hg.): Psychische Störungen bei Studenten, Stuttgart: Thieme Verlag, S. 152 – 161.
- Röhrle, B. (1987): Soziale Netzwerke und Unterstützung im Kontext der Psychologie, in: Keupp, H., Röhrle, B. (Hg.): Soziale Netzwerke, Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 54 – 108.
- Rott, G. (2001): Psychotherapeutische Beratung und Behandlung von Studierenden. Eine internationale Perspektive, in: Holm-Hadulla, R. M. (Hg.): Psychische Schwierigkeiten von Studierenden, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 188 – 229.
- Salge, H. (2013): Analytische Psychotherapie zwischen 18 und 25. Besonderheiten in der Behandlung von Spätadoleszenten, Berlin: Springer-Verlag.
- Sandell, R., Blomberg, J., Lazar, A. (1998): The factor structure of Antonovsky's Sense of Coherence Scale in Swedish clinical and nonclinical samples. Personality and Individual Differences 24. S. 701 – 711.

- Sannwald, R. (2014): Erwachsen? Noch lange nicht! Überlegungen zum Konzept der Emerging Adulthood und ihrer psychodynamischen Psychotherapie, in: Forum für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie, 3, S. 24 – 38.
- Sarason, I. G. (1980): Life stress, self-preoccupation, and social supports, in: Sarason I. G., Spielberger, C. D. (Hg.): Stress and anxiety, Band 7, Washington: Hemisphere, S. 73 – 92.
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., Sarason, B. R. (1983): Assessing social support: The social support Questionnaire, in: Journal of Personality and social Psychology, 44, 1, S. 127 – 139.
- Satow, L. (1999): Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen und Prüfungsangst – Eine Mehrebenenanalyse mit latenten Variablen, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 13, 4, S. 207 – 211.
- Satow, L., Schwarzer, R. (2000): Selbstwirksamkeitserwartung, Besorgtheit und Schulleistung: Eine Längsschnittuntersuchung in der Sekundarstufe I., in: Empirische Pädagogik, 14, S. 131 – 150.
- Scheier, M. F., Carver, C. S. (1985): Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies, in: Health Psychology, 4, S. 219 – 247.
- Schiefele, U., Streblow, L., Brinkmann, J. (2007): Aussteigen oder Durchhalten. Was unterscheidet Studienabbrecher von anderen Studierenden?, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 39, 3, S. 127 – 140.
- Schiersmann, C., Weber, P., Petersen, C-M. (2013): Kompetenz als Kern von Professionalität, in: Schiersmann, C., Weber, P. (Hg.): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Eckpunkte und Erprobung eines integrierten Qualitätskonzeptes, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, S. 195 – 222.
- Schlegel-Matthies, K., Hellweg, J. (2015): Antrag zur 2. Förderlinie des gemeinsamen Programms des Bundes und der Länder für bessere Studienbedingungen und Qualität in der Lehre, unveröff. Manuskript, Paderborn.
- Schleider, K., Güntert, M. S. (2009): Merkmale und Bedingungen studienbezogener Lern- und Arbeitsstörungen. Eine Bestandsaufnahme, in: Beiträge zur Hochschulforschung, 31, 2, S. 8 – 27.
- Schmidt, E. M. (2001): Mit Social Support vom Wissen zum Handeln. Die Wirkung „Kommunikativer Praxisbewältigung“ (KOPING) auf den Lernprozess von Erwachsenenbildern, Aachen: Shaker Verlag.
- Schneider, K., Schmalt, H.-D. (1994): Motivation, 2. Aufl., Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Schreier, M. (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten, in: Forum qualitative Sozialforschung (FQS), 15, 1, Art. 18.
- Schröder, K. E. E., Schwarzer, R. (1997): Bewältigungsressourcen, in: Tesch-Römer, C., Salewski, C., Schwarz, G. (Hg.): Psychologie der Bewältigung, Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union, S. 174 – 195.

- Schulmeister, R., Metzger, C. (2011): Empirische Untersuchung der studentischen Workload im Bachelor durch Zeitbudget-Analysen, in: Schulmeister, R., Metzger, C. (Hg.): Die Workload im Bachelor. Zeitbudget und Studieverhalten. Eine empirische Studie, Münster: Waxmann, S. 13 – 128.
- Schulte, M. (2016): Lernbegleitung als Unterstützungsformat für Studium und Lehre im Fach Hauswirtschaft, unveröff. Masterarbeit, Universität Paderborn.
- Schulz, U., Schwarzer, R. (2003): Soziale Unterstützung bei der Krankheitsbewältigung: Die Berliner Social Support Skalen (BSSS), in: Diagnostica, 49, 2, S. 73 – 82.
- Schulze, A-K., Raufelder, D. (2018): Fungieren schulische Peer-Beziehungen als Moderatoren im Zusammenspiel von Prüfungsangst und schulischer Hilfslosigkeit in der Adoleszenz?, in: Unterrichtswissenschaft, 46, 1, S. 105 – 122.
- Schwarzer, R. (1990): Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch, Göttingen: Hogrefe.
- Schwarzer, R., Jerusalem, M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit, in: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 44, S. 28 – 53.
- Schwarzer, R., Knoll, N. (2007): Funcional roles of social support within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview, in: International Journal of Psychology, 42, 4, S. 243 – 252.
- Schwarzer, R., Leppin, A. (1991): Social support and health: A theoretical and empirical overview, in: Journal of Social and Personal Relationships, 8, 1, S. 99 – 127.
- Schwarzer, R., Leppin, A. (1989): Sozialer Rückhalt und Gesundheit, Göttingen: Hogrefe.
- Seiffge-Krenke, I. (2002): Gesundheit als aktiver Gestaltungsprozess im menschlichen Lebensverlauf, in: Oerter, R., Montada, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie, 5. vollst. überarb. Aufl., Weinheim: Beltz Verlag, S. 833 – 846.
- Singer, S., Brähler, E. (2007): Die Sense of Coherence Scale. Testhandbuch zur deutschen Version, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sloane, P.F.E., Fuge, J. (2012): Mentoring an Universitäten. Eine hochschuldidaktische Rekonstruktion, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 7, 3. S. 96 – 109.
- Smith, K. (2002). School to university: Sunlit steps or stumbling in the dark?, in: Arts and Humanities in Higher Education, 2, 1, S. 90 – 98.
- Smith, T. L., Meyers, L. S. (1997). The sense of coherence: Its relationship to personality, stress, and health measures, in: Journal of Social Behavior and Personality, 12, S. 513– 526.
- Sobel, M. E. (1982): Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models, in: Sociological methodology, 13, S. 290 – 312.
- Soeder, U., Bastine, R., Holm-Hadulla, R. M. (2001): Empirische Befunde zu psychischen Beeinträchtigungen von Studierenden, in: Holm-Hadulla, R. M. (Hg.): Psychische Schwierigkeiten von Studierenden, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 158 – 187.

- Spangler, G., Zimmermann, P. (1999): Emotion, Motivation und Leistung aus entwicklungs- und persönlichkeitspsychologischer Perspektive, in: Jerusalem, M., Pekrun, R. (Hg.): Emotion, Motivation und Leistung, Göttingen: Hogrefe, S. 85 – 104.
- Steel, P. (2007): The nature of procrastination: A Meta-analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure, in: Psychological Bulletin, 133, 1, S. 65 – 94.
- Steinberg, L., Silverberg, S. (1986): The vicissitudes of autonomy in Early Adolescence, in: Child Development, 57, 4, S. 841 – 851.
- Stewart, A. J., Sokol, M., Healy, J. M., Chester, N. L., Weinstock-Savoy, D. (1982): Adaption to life changes in children and adults, in: Journal of Personality and Social Psychology, 43, 6, S. 1270 – 1281.
- Stroebe, W., Eagly, A. H., Stroebe, M. S. (1977): Friendly or just polite? The effect of self-esteem on attributions, in: European Journal of Social Psychology, 7, 3, S. 265 – 274.
- Tarnai, C., Paschon, A., Riffert, F., Eckstein, K. (2000): Analyse von schulbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Angst mit Modellen latenter Variablen, Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Terhart, E. (1997): Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft, in: Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim: Juventa Verlag, S. 27 – 42.
- Teuwsen, E. (2001): Spätadoleszente Reifungskrisen, in: Holm-Hadulla, R. M. (Hg.): Psychische Schwierigkeiten von Studierenden, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 40 – 64.
- Tsuno, Y. S., Yamazaki, Y. (2007): A comparative study of Sense of Coherence (SOC) and related psychosocial factors among urban versus rural residents in Japan. In: Personality and Individual Differences, 43, S. 449 – 461.
- Urban, D., Mayerl, J. (2008): Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Anwendung, 3., überarb., erw. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- van Eerde, W. A. (2003): A meta-analytically derived nomological network of procrastination, in: Personality and Individual Differences, 35, 6, S. 1410 – 1418.
- Vaux, A. (1990): An ecological approach to understanding and facilitating social support, in: Journal of Social and Personal Relationships, 7, 4, S. 507 – 518.
- Veiel, H. O. F., Ihle, W. (1993): Das Copingkonzept und das Unterstützungskonzept: Ein Strukturvergleich, in: Laireiter, A. (Hg.): Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung, Bern: Huber, S. 55 – 63.
- Vollmeyer, R., Rheinberg, F. (2003): Aktuelle Motivation und Motivation im Lernverlauf, in: Stiensmeier-Pelster, J., Rheinberg, F. (Hg.): Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept. Tests und Trends, Jahrbuch der pädagogisch-psychologischen Diagnostik, N. F. Band 2, Göttingen: Hogrefe - Verlag für Psychologie, S. 281 – 295.
- Wacker, A., Jaunzeme, J., Jaksztat, S. (2008): Eine Kurzform des Prüfungsängstlichkeitsinventar TAI-G, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 22, 1, S. 73 – 81.

- Wagner, E., König, K. (2011): Studienmanagement? Oder: Lektionen aus einem Forschungsprojekt., in: Schulmeister, R., Metzger, C. (Hg.): Die Workload im Bachelor. Zeitbudget und Studierverhalten. Eine empirische Studie, Münster: Waxmann, S. 173 – 194.
- Wild, E., Esdar, W. (2014): Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft. Fachgutachten im Auftrag des Projektes nexus der Hochschulrektorenkonferenz. https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet.pdf.
- Wild, E., Wild, K-P. (2001). Jeder lernt auf seine Weise. Individuelle Lernstrategien und Hochschullehre. In Behrendt, B. Voss, H-P., Wildt J. (Hrsg.). Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin, Raabe, Griffmarke A 2.1. S. 1 – 26.
- Wild, K-P. (2005): Individuelle Lernstrategien von Studierenden. Konsequenzen für die Hochschuldidaktik und die Hochschullehre, in: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 23, 2, S. 191 – 206.
- Winteler, A., Sierwald, W. (1987): Entwicklung und Überprüfung eines Fragebogens zum Studieninteresse (FSI), in: Hochschulausbildung, 5, S. 223 – 242.
- Winteler, A., Sierwald, W., Schiefele, U. (1988): Interesse, Leistung und Wissen: Die Erfassung von Studieninteresse und seine Bedeutung für Studienleistung und fachbezogenes Wissen, in: Empirische Pädagogik, 2, 3, S. 227 – 250.
- Wohlgemuth, E., Betz, N. E. (1991): Gender as a moderator of the relationships of stress and social support to physical health in college students, in: Journal of Counseling Psychology, 38, 3, S. 367 – 374.
- Wolff, A. C., Ratner, P. A. (1999): Stress, Social Support, and Sense of Coherence, in: Western Journal of Nursing Research, 21, 2, S. 182 – 197.
- Wöller, F. (1978): Psychische Störungen bei Studenten und ihre sozialen Ursachen, Basel: Beltz Verlag.

Anhang

	<u>Seite</u>
Anhang 1: Statistische Berechnungen	247
Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest	247
Häufigkeitstabellen	247
Histogramme	250
Anhang 2: Interview-Leitfaden	253
Anhang 3: Ausgewähltes Transkript (Interview Nr. 9)	256

Anhang 1: Statistische Berechnungen

Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest

		SozUnt_Teil1 _Score	SozUnt_Teil2 _Score	SozUnt_Teil3 _Score
N		38	38	38
Parameter der Normal- verteilung^{a,b}	Mittelwert	45,8684	16,9474	22,1842
	Std.-Abweichung	3,15518	3,84108	5,41697
Extremste Differenzen	Absolut	,277	,163	,158
	Positiv	,250	,071	,108
	Negativ	-,277	-,163	-,158
Statistik für Test		,277	,163	,158
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)		,000c	,012c	,018c

a. Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung.

b. Aus den Daten berechnet.

c. Signifikanzkorrektur nach Lilliefors.

Häufigkeitstabellen

SozUnt_Teil1_Score

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	35,00	1	2,2	2,6	2,6
	38,00	1	2,2	2,6	5,3
	41,00	1	2,2	2,6	7,9
	42,00	3	6,5	7,9	15,8
	43,00	2	4,3	5,3	21,1
	44,00	2	4,3	5,3	26,3
	45,00	2	4,3	5,3	31,6
	46,00	3	6,5	7,9	39,5
	47,00	3	6,5	7,9	47,4
	48,00	20	43,5	52,6	100,0
	Gesamt	38	82,6	100,0	
Fehlend	System	8	17,4		
Gesamt		46	100,0		

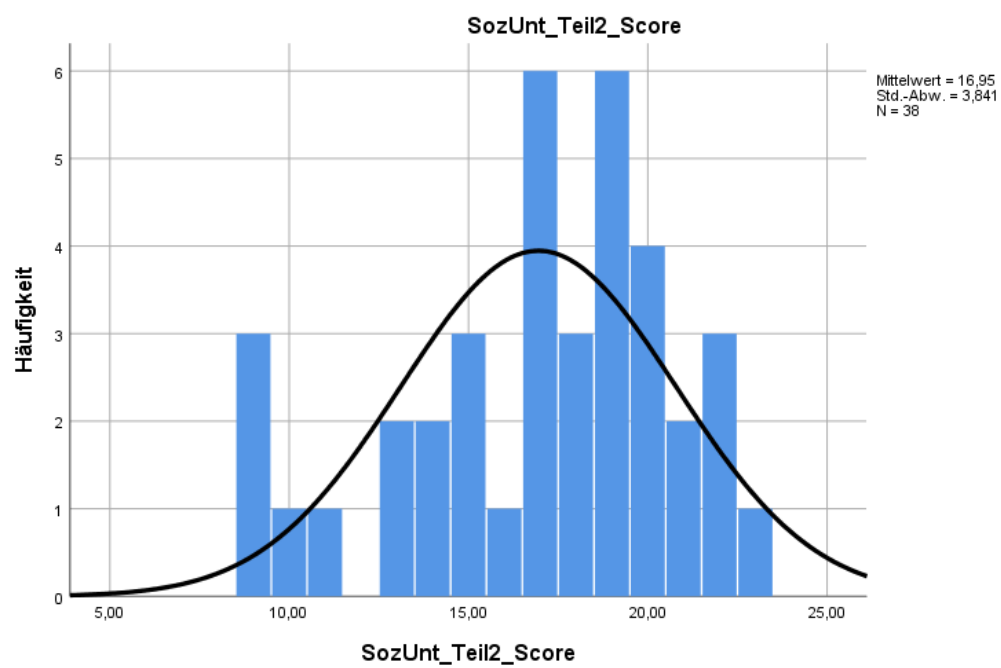
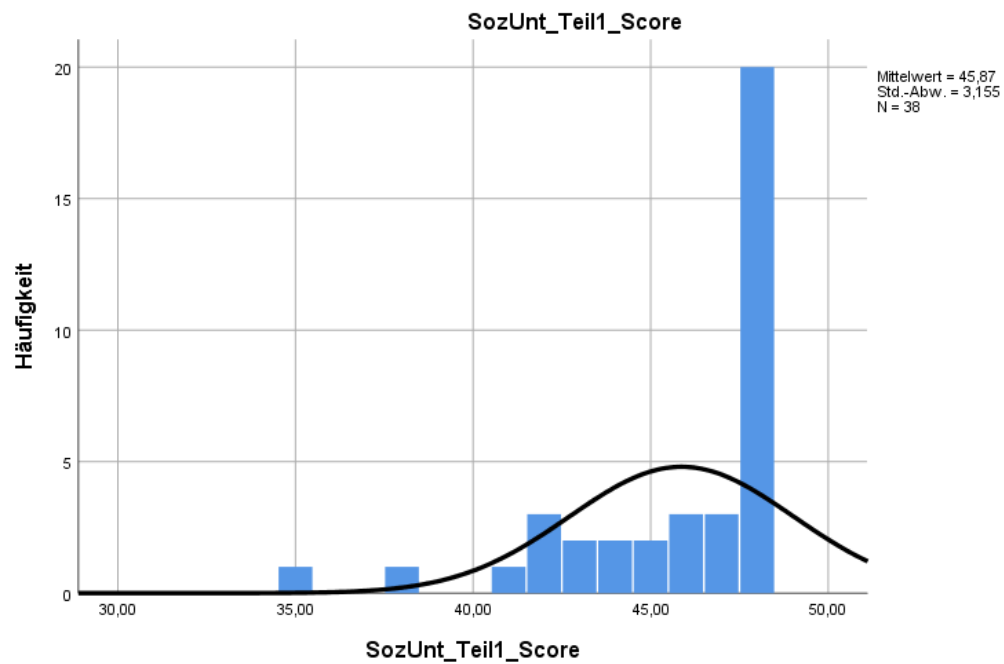
SozUnt_Teil2_Score

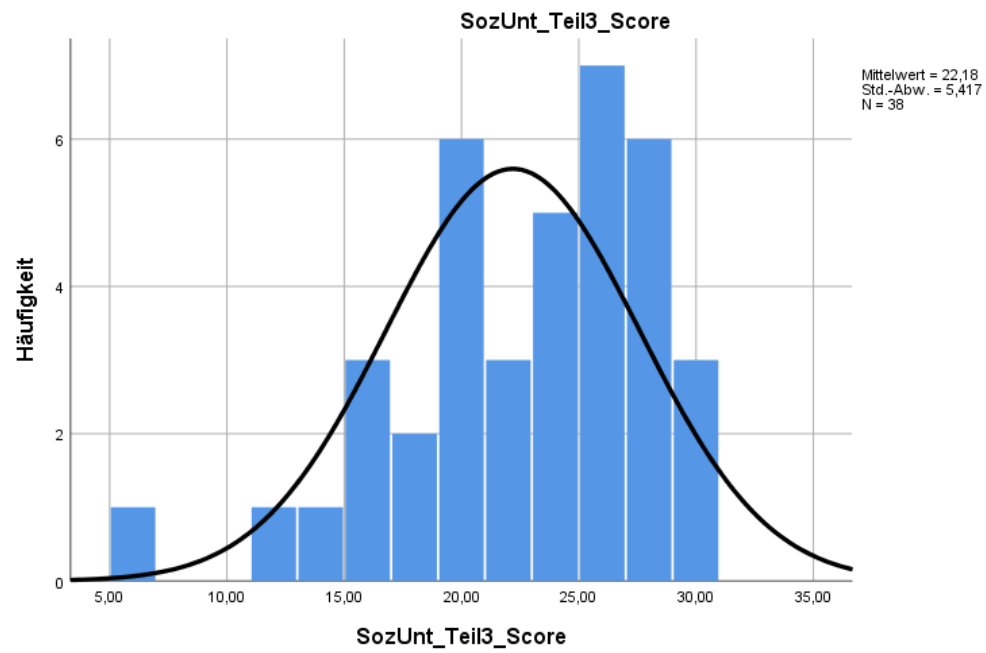
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	9,00	3	6,5	7,9	7,9
	10,00	1	2,2	2,6	10,5
	11,00	1	2,2	2,6	13,2
	13,00	2	4,3	5,3	18,4
	14,00	2	4,3	5,3	23,7
	15,00	3	6,5	7,9	31,6
	16,00	1	2,2	2,6	34,2
	17,00	6	13,0	15,8	50,0
	18,00	3	6,5	7,9	57,9
	19,00	6	13,0	15,8	73,7
	20,00	4	8,7	10,5	84,2
	21,00	2	4,3	5,3	89,5
	22,00	3	6,5	7,9	97,4
	23,00	1	2,2	2,6	100,0
	Gesamt	38	82,6	100,0	
Fehlend	System	8	17,4		
Gesamt		46	100,0		

SozUnt_Teil3_Score

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	6,00	1	2,2	2,6	2,6
	11,00	1	2,2	2,6	5,3
	14,00	1	2,2	2,6	7,9
	15,00	2	4,3	5,3	13,2
	16,00	1	2,2	2,6	15,8
	17,00	1	2,2	2,6	18,4
	18,00	1	2,2	2,6	21,1
	19,00	2	4,3	5,3	26,3
	20,00	4	8,7	10,5	36,8
	21,00	2	4,3	5,3	42,1
	22,00	1	2,2	2,6	44,7
	23,00	1	2,2	2,6	47,4
	24,00	4	8,7	10,5	57,9
	25,00	3	6,5	7,9	65,8
	26,00	4	8,7	10,5	76,3
	27,00	6	13,0	15,8	92,1
	29,00	1	2,2	2,6	94,7
	30,00	2	4,3	5,3	100,0
	Gesamt	38	82,6	100,0	
Fehlend	System	8	17,4		
Gesamt		46	100,0		

Histogramme





Korrelationen

		Korrelationen				
	SOC_Score	SozUnt_Teil1_Score	SozUnt_Teil2_Score	SozUnt_Teil3_Score	PA_Bes_Score	PA_Zuv_Score
SOC_Score	1					
Korrelation nach Pearson		,386*	,232	,355*	-,633**	,368
Signifikanz (2-seitig)		,017	,161	,029	,005	,134
N	46	38	38	38	18	18
SozUnt_Teil1_Score		1				
Korrelation nach Pearson	,386*		,517**	,381*	-,627**	,745**
Signifikanz (2-seitig)	,017		,001	,018	,005	,000
N	38	38	38	38	18	18
SozUnt_Teil2_Score			1			
Korrelation nach Pearson	,232	,517**		,675**	-,292	,321
Signifikanz (2-seitig)	,161	,001		,000	,239	,193
N	38	38	38	38	18	18
SozUnt_Teil3_Score				1		
Korrelation nach Pearson	,355*	,381*	,675**		-,099	,188
Signifikanz (2-seitig)	,029	,018	,000		,696	,455
N	38	38	38	38	18	18
PA_Bes_Score					1	
Korrelation nach Pearson	-,633**	-,627**	-,292	-,099		-,663**
Signifikanz (2-seitig)	,005	,005	,239	,696		,003
N	18	18	18	18	18	18
PA_Zuv_Score						1
Korrelation nach Pearson	,368	,745**	,321	,188	-,663**	
Signifikanz (2-seitig)	,134	,000	,193	,455	,003	
N	18	18	18	18	18	18

*: Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.

**: Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Anhang 2: Interview-Leitfaden

Einleitung

Kurze Einführung in die Zielsetzung des Interviews, Nummerierung und Codierung, Vertrauens- und Datenschutz, Einverständniserklärung zur Tonaufnahme.

Anpassung an das sozial-akademische System am Anfang des Studiums:

Die Phase des Studienbeginns:

Erzähle bitte: wie hast du die Anfangszeit hier an der Uni Paderborn empfunden?

(Anmerkung: An Narrationsfaden anknüpfen, angerissene Themenaspekte vertiefen bzw. aufgreifen (falls von Bedeutung für das Interview), auf emotionale Reaktionen eingehen und ausführlich explorieren)

- Wie war für dich die Anpassung an die neue Situation als Student*in?
- Wie würdest du sie in Gefühlen beschreiben?
- Kanntest du schon andere Studierende an der Uni?
- Hattest du schon soziale Kontakte? Hast du schnell Anschluss gefunden? Musstest du von Zuhause wegziehen?
- Wie war deine Vorstellung vom Fach Hauswirtschaft?
- Wie hast du die fachlichen Anforderungen im Studium wahrgenommen?
- Wie hast du die Arbeitsaufträge empfunden?
- Wie hast du die Atmosphäre unter den Studierenden in den Lehrveranstaltungen empfunden?
- Wie würdest du dich als Student*in im ersten Semester beschreiben?

Die aktuelle Studienphase:

Erzähle bitte: wie würdest du dich jetzt aktuell als Student*in beschreiben?

- Wie würdest du dich mit drei Eigenschaften beschreiben?
- Wie empfindest du das Studium in Hauswirtschaft aktuell?
- Wie empfindest du den aktuellen Arbeitsaufwand (hoch, mittel, niedrig)?
- Wie empfindest du die aktuellen Anforderungen im Fach (hoch, mittel, niedrig)?
- Wie schätzt du aktuell die Atmosphäre unter den Studienkommiliton*innen ein?
- Wie empfindest du die Atmosphäre in den Veranstaltungen?
- Gibt es etwas, was dich im Studium belastet?
- Falls „Ja“: Wie gehst du mit dieser Belastung um?
- Wie ist das speziell bei den Prüfungen?

Bewältigungsverhalten in der Phase der Prüfungsvorbereitung*Lern- und Arbeitsverhalten*

Kannst du mir bitte erzählen, wie du dich normalerweise auf Prüfungen vorbereitest?

- Wie gehst du bei Prüfungsvorbereitungen vor?
- Welche Lernstrategien wendest du an?

Bewältigungsressourcen

- Was oder wer hilft dir besonders in dieser Phase?
- Was empfindest du als besonders unterstützend?
- Was empfindest du als wenig hilfreich?
- Bereitest du dich lieber alleine oder mit anderen vor?

Prüfungsvorbereitung im Modul 5 (Fachdidaktik)

Das Modul 5 in Fachdidaktik endet mit dem Verfassen eines Unterrichtsentwurfs als Prüfungsleistung. Hast du diese Prüfung bereits abgelegt?

- Bei: „Nein“: Könntest du mir bitte die Gründe nennen, warum du dich von der Prüfung abgemeldet hast?
- Bei: „Ja“: Könntest du mir beschreiben, wie diese Phase für dich war, in der du den Unterrichtsentwurf geschrieben hast?
- Wie hast du dich auf diese Prüfung vorbereitet?
- Was war in dieser Phase hilfreich?
- Was war in dieser Phase weniger hilfreich?

Attributionsverhalten bezüglich der Prüfungsleistung*Prüfungsleistung im Modul 5 (Fachdidaktik)*

Was hast du gedacht, als du das Prüfungsergebnis erfahren hast?

- Nenne mir bitte drei Emotionen als Reaktion auf das Prüfungsergebnis:
- Was meinst du, woran hat das Prüfungsergebnis gelegen?

Zufriedenheit mit der sozialen Unterstützung im Studienfach

Welche Wünsche und Erwartungen hättest du noch an den Fachbereich Hauswirtschaft?

- Was würdest du dir hier im Fachbereich noch an Unterstützung wünschen?
- Was wäre dir besonders wichtig?

Abschluss

Möchtest du noch etwas zu den Fragen oder allgemein ergänzen, was dir vielleicht im Nachhinein eingefallen ist?

- Einholen des Einverständnisses bzw. der Bereitschaft für ein weiteres Interview zum späteren Zeitpunkt und Bedanken für das Interview.

Anhang 3: Ausgewähltes Transkript (Interview Nr. 9)

CODE=15CL08

SOC=143

Datum=12.12.2017

I: Ich möchte zuerst auf die Phase deines Studienbeginns eingehen. Erzähle bitte mal: wie hast du diese Anfangszeit an der Uni Paderborn empfunden?
#00:00:17-0#

B10: (.) Also es ist mein Zweitstudium schon hier auch an der Uni Paderborn und (..) die Anfangszeit war in Hauswirtschaft wirklich super, weil man wirklich gut aufgenommen wurde (..), wenn man Fragen hatte, wurde immer gleich beantwortet und (..), also man hat sich wirklich geborgen hier gefühlt. So in anderen Instituten (Studienfächern) ist es ein bisschen anders. Da ist man mehr verloren, weil es halt viele Leute sind und hier ist es klein und nicht so viele Studierende (..). Da ist die Atmosphäre ganz anders. #00:00:52-7#

I: Und wie hast du allgemein die Anpassung an die neue Situation als Studentin empfunden? (..) Generell in beiden Fächern. #00:00:59-8#

B10: Ja, es ist schon was Neues und am Anfang ist man auch ein bisschen überfordert, wenn man hier so die großen Gebäude sieht und wo man hinmuss, es ist alles schon sehr weitläufig, anders als in der Schule (..) und dann verliert man sich manchmal und so. Es ist halt was ganz Anderes als Schule oder Ausbildung oder (..), weil es einfach alles riesengroß ist. #00:01:30-2#

I: Musstest du hier umziehen? #00:01:32-3#

B10: Nein. #00:01:34-1#

I: Also, wohnst du in Paderborn? #00:01:34-1#

B: Ne, ich wohne mittlerweile in Höxter und ich pendle jeden Tag. #00:01:40-9#

I: Ach so, okay. #00:01:41-4#

I: Kanntest du hier andere Studierende schon als du angefangen hast hier an der Uni zu studieren? #00:01:46-0#

B10: In älteren Semester welche, aber von meinem Semester, also Erstsemester überhaupt nicht. #00:01:53-9#

I: Und wie war das so ohne soziale Kontakte am Anfang? #00:01:56-2#

B10: (..) Es ist natürlich immer ein bisschen schwierig, aber ich bin halt so ein Mensch, der auf Leute zugeht und da lernt man halt schnell welche kennen, wenn man ein bisschen die Studienpläne zusammen macht oder (..). Am Anfang sind hier diese Orientierungstage. Wenn man dahingeht, da lernt man auch welche kennen. Und bei meinem Zweitstudium war das ein bisschen anders, da bin ich zu diesen Orientierungstagen nicht gegangen, da habe ich aber in den Seminaren die Leute kennen gelernt und mal mitgesprochen und so (..). #00:02:27-3#

I: Und wie war deine Vorstellung so von Fach Hauswirtschaft? #00:02:29-9#

B10: Also, eigentlich ganz anders als die wirklich ist. Also Hauswirtschaft kennt man eigentlich nur mit Kochen (..). Also in der Schule wird ja auch meistens gekocht und ich hatte vorher ein Eignungspraktikum und da wurde wirklich immer nur in Hauswirtschaft gekocht. Da war gar keine Theorie (..) und da wurde auch nicht nach Rezepten gekocht, sondern: "Mach mal dies", "Mach mal das" und "Das muss du jetzt schneiden" und wenn man hierhin kommt und sieht, was man alles belegen muss mit Haushaltswissenschaft, Ernährungswissenschaft, da ist das Bild ganz, ganz anders auf einmal, dass es einfach wirklich viel gründiger und viel theoretischer auch ist. Ja. #00:03:09-0#

I: Und wie fandst du denn die Anforderungen im Studium in beiden Fächern am Anfang? #00:03:13-5#

B10: Also, ich kenne das noch, dass es Anwesenheitspflicht war, da brauchte man fast gar nichts für die Fächer machen oder für die Seminare machen und dadurch, dass die Anwesenheitspflicht jetzt weg ist und ich vorher auch Staatsexamen studiert habe und jetzt Bachelor ist die Anforderung natürlich viel höher als das Staatsexamen. Muss man sich am Anfang natürlich umstellen, dass man (..). Also klar geht man zu den Seminaren hin, dass hatte ich vorher auch, aber die Vorstellung war einfach ganz anders. Viel, viel mehr, was man zu tun hatte (...). #00:03:53-2#

I: Und wie hast du die Atmosphäre so unter Studierenden aus deinem Semester empfunden? #00:03:58-3#

B10: Es ist immer so schwierig: die einen wollen eher was mit sich, (..) also die haben ihre Freunde und wollen eher nur mit denen was zu tun haben und dann sind halt die anderen, die alle neu sind (..). Und die lassen sich dann auf andere ein. Unter denen ist die Stimmung auch immer sehr gut und die anderen sind immer ein bisschen abseits, finde ich. #00:04:21-3#

- I: Wie würdest du dich als Studentin im ersten Semester beschreiben? #00:04:26-2#
- B10: Also (.) aufgeschlossen, bemüht, die Seminare mitzumachen und auch die Aufgaben (..) alle zu machen (..) und auch richtig zu machen, nicht einfach nur irgendwas hinschmieren, oder so, sondern auch wirklich DABEI sein. Auch in den Seminaren mitmachen (..). #00:04:51-8#
- I: So drei Eigenschaften (..). Versuch dich zu beschreiben, mit drei Eigenschaften. #00:04:56-8#
- B10: Ehrgeizig (..), immer anwesend sein (pflichtbewusst), (...) weiß ich nicht (...). Die dritte will mir jetzt nicht einfallen. #00:05:19-1#
- I: Und wie würdest du dich jetzt aktuell beschreiben als Studentin? #00:05:22-7#
- B10: Ja, also (..) mit manchen Seminaren wird man ein bisschen nachlässiger, weil man weiß: gut, das ist jetzt nicht so ganz wichtig. Aber die wirklich wichtigen Seminare, da ist man auch immer anwesend und (..) macht auch mit und macht auch die Aufgaben, also Texte lesen und so was, damit man immer in dem Stoff drin ist (...). #00:05:50-5#
- I: Ich möchte jetzt auf die aktuelle Situation im Fach Hauswirtschaft eingehen. Wie empfindest du das Studium im Fach Hauswirtschaft momentan? #00:06:01-9#
- B10: Eigentlich sehr gut, doch (..), weil die Seminare einfach gut sind. Die werden gut (..) gemacht von den Dozenten, sind ansprechend und man lernt auch was. #00:06:26-1#
- I: Und wie empfindest du den Arbeitsaufwand hier im Fach? #00:06:29-2#
- B10: Ich würde sagen als angemessen. Also klar, manchmal sind die Texte ein bisschen lang, die man lesen soll und (.) das passt manchmal von der Zeit nicht, aber der Arbeitsaufwand ist im Allgemeinen okay und ich lerne auch was dazu. #00:06:44-7#
- I: Also zwischen hoch, mittel und niedrig? #00:06:46-0#
- B10: (..) Ich würde "mittel" sagen. #00:06:50-6#
- I: Und die Anforderungen hier im Fach? #00:06:57-7#
- B10: (...) Eigentlich auch mittel. Es gibt aber immer Ausnahmen. Also manche (..) Abschlussprüfungen oder Modulprüfungen, die sind natürlich ziemlich hochgesteckt mit den Anforderungen, aber die anderen sind eigentlich alle so gut zu schaffen. #00:07:20-4#

I: Und wie schätzt du die Atmosphäre unter den Studienkommitonen im Moment ein? #00:07:23-8#

B10: (..) Also man wächst schon mit den Semestern mehr zusammen, dass man mehr Kontakt zu anderen hat und dass man sich auch (.), wenn man Gruppenarbeiten hat, mit anderen auch besser austauschen kann als das vorher ist. Im ersten Semester ist man immer noch so ein bisschen schüchtern, klar lernt man sich da kennen, aber man ist noch schüchterner, aber mittlerweile ist es so, dass man in den Seminaren, in den Gruppenarbeiten mit JEDEM arbeiten kann (..) und sich austauschen kann und, dass halt auch gute Ergebnisse bei wegkommen. #00:07:56-0#

I: Gibt es etwas, was dich im Studium belastet? #00:07:57-7#

B10: In Hauswirtschaftsstudium? #00:08:03-7#

I: Generell im Studium. #00:08:03-7#

B10: Ja, es sind manchmal schon schwierige Prüfungen dabei, aber so generell (...) eigentlich nicht. #00:08:15-9#

I: Und im Fach Hauswirtschaft? #00:08:17-5#

B10: Ja, die Modulabschlussprüfungen sind da manchmal ein bisschen schwierig (lacht). #00:08:25-1#

I: Könntest du mir sagen, wie du dich normalerweise auf Prüfungen vorbereitest? #00:08:29-2#

B10: Das kommt darauf an, auf was für eine Prüfung. Wenn ich so Klausuren schreibe und man ungefähr weiß, was so dran kommt oder (.), ja das ganze nochmal durchgehen auf jeden Fall und ich schreibe mir nochmal alles komplett auf, dass vielleicht auch zwei, dreimal (.), also diese Lernzettel mache ich mir dann und zweimal schreibe ich sie auf jeden Fall auf und dann gehe ich das immer nach der Reihe nach und lerne das immer und spreche das vor mich hin, damit das irgendwie auch ankommt. #00:09:02-4#

I: Und auf schriftliche Prüfungen? #00:09:05-8#

B10: Hausarbeiten? #00:09:07-0#

I: Ja, Hausarbeiten, Ausarbeitungen #00:09:13-6#

B10: Ja, da wird immer viel gelesen, viele Bücher (.), viel Literatur gelesen. Dann gehe ich immer in die Bibliothek und hole mir die Bücher und schreibe dann immer so ein bisschen und lasse das Korrekturlesen. #00:09:30-0#

- I: Bereitest du dich lieber alleine oder mit anderen vor? #00:09:32-8#
- B10: (..) Die letzten Tage vor der Klausur lieber alleine, aber so davor, diese ganze Vorbereitung bis man die Lernzettel geschrieben hat und so was, dann schon lieber mit anderen Kommilitonen. Wenn man sich dann so bisschen austauschen kann, wenn man was nicht verstanden hat oder die anderen haben es nicht verstanden, dann erklärt man ihnen das und dann guckt man, ob man es auch richtig erklärt hat, aber so die letzten Tage, wo das dann alles so feststeht und wo ich das in meinem Kopf drin habe: Das lieber alleine. #00:10:04-4#
- I: Was hilft dir besonders in dieser Phase der Prüfungsvorbereitung? #00:10:11-1#
- B10: (..) Der Austausch mit den Kommilitonen, auf jeden Fall und die Unterstützung von Zuhause, dass halt gesagt wird: "Ja, komm, das brauchst du jetzt nicht machen", "den Haushalt, den mache ich heute" oder "Du brauchst auch nicht kochen, ich mach das schon" und dass man da so ein bisschen immer Freiraum hat, ne, und dass gesagt wird: "Ne, kommt hier, du brauchst heute nirgendswohin gehen", "Du brauchst jetzt Ruhe", "Du musst jetzt Ruhe, du musst jetzt lernen", das ist immer ganz gut. #00:10:37-9#
- I: Und was empfindest du als wenig hilfreich in dieser Phase? #00:10:41-4#
- B10: Ja, wenn dann immer viele kommen und sagen: "Hier, kannst du mal eben dies machen", "Kannst du mal eben das, geht doch ganz schnell", dann kommt man immer aus dieser Lernphase wieder raus und (..), oder Telefonate finde ich auch ganz schlimm dann, also, wenn ich richtig am Lernen bin, wird das Handy an die Ecke gestellt und auf lautlos und auch nicht auf Vibrieren, damit man sich wirklich darauf konzentrieren kann. Nachrichten sind dann auch immer viele. Wenn man so eine Gruppe (WhatsApp), die jetzt auch mit anderen Studierenden ist, ne, dann ist das ganz schlimm, wenn dann immer noch welche kommen und die letzten Fragen so haben, ne, da denkst du: "ja hättest du schon längst lernen müssen!" (lacht). Ja, das finde ich echt störend. #00:11:25-8#
- I: Ich möchte jetzt auf die Phase der Prüfungsvorbereitung im Modul fünf eingehen. Dieses Modul endet mit dem Verfassen eines Unterrichtsentwurfs als Prüfungsleistung. Hast du die Prüfung bereits abgelegt? #00:11:33-7#
- B: Ja. #00:11:37-9#
- I: Und kannst du mir beschreiben, wie diese Phase war, in der du den Unterrichtsentwurf geschrieben hast? #00:11:42-2#

B10: (...) Ja, das war (...). Ich glaube, ich hatte mich noch nie für eine Prüfung so vorbereitet wie für diesen Unterrichtsentwurf, weil es ja auch (.), also es wird vorhergesagt, dass die Durchfallquote ist sehr hoch und es war schon echt belastend und anstrengend und (..) man hatte eigentlich keinen Kopf für andere Sachen noch. Wenn man sich wirklich auf diesen Unterrichtsentwurf konzentriert hat (..), da hat man andere Sachen halt ein bisschen schleifen lassen (...).
#00:12:12-2#

I: Und wie bist du dann mit dieser Belastung dann umgegangen? #00:12:13-8#

B10: (..) Ja, wir haben uns unter unseren Kommilitonen viel ausgetauscht, wie der eine das schreibt, wie der andere das schreibt, was man selber dazu sagt und mit dem Austausch ist man dann so ein bisschen (..), weil wir alle belastet sind, hat das dann wieder auch so ein bisschen gepasst, dass man sich ENTLASTEN kann, dass man untereinander spricht, ja und zu Hause das Leben ist dann natürlich dann auch ganz anders, ne, da also (..), aber da kann man nicht viel machen. Das muss man ja schreiben und (...) schon anstrengend gewesen.
#00:12:50-9#

I: Und was war da besonders hilfreich? #00:12:57-8#

B10: Ja, der Austausch mit den Kommilitonen war hilfreich und halt die Unterstützung von Zuhause. Mein Mann, der hat mich dann wirklich unterstützt und hat immer gesagt: "Hier, wenn du jetzt schreibst, dann mache ich jetzt was ganz anderes", ja, wir wohnen nur in einer kleinen Wohnung und wir haben Fernseher und Büro quasi in einem Zimmer, da hat er gesagt: "Ich mache was anderes: Ich gucke jetzt kein Fernsehen, damit du dann in Ruhe schreiben kannst" und die Unterstützung von denen, die nochmal durchgelesen haben, also vom Korrekturlesen. Also, das hat meine Cousine gemacht, die ist auch Lehrerin und das war ganz praktisch, dass sie immer mal gesagt hat: "Vielleicht machst du das jetzt so" oder "Mach das mal so". Das ist schon ganz hilfreich gewesen.
#00:13:38-4#

I: Und was hast du in dieser Phase als weniger hilfreich empfunden? #00:13:46-0#

B: (...) Ja, also Betreuung von den Dozenten, die war so ein bisschen dreiteilig quasi. Man hatte ja drei Dozenten, zu denen man gehen konnte, man hat aber immer eine andere Aussage gekriegt und irgendwann wusste man gar nicht mehr richtig, was man jetzt schreiben soll und worauf das Thema überhaupt hinausläuft. Also man hatte da wirklich viel Literatur gelesen und man wusste

genau so und so mache ich das und da ist man in die Sprechstunde gegangen, dann war man wieder total durcheinander und "Das ging gar nicht" (laut des Dozenten/ der Dozentin), also konnte man das doch nicht so machen und da ist man aber zum anderen Dozenten gegangen, der hat gesagt: " Ja, ist okay, kann man so machen", muss man vielleicht ein bisschen überarbeiten (...). Es ist schon schwierig gewesen (...), da den richtigen Weg zu finden, weil man nie so einen roten Faden hatte, wo man jetzt hin sollte(...). #00:14:39-4#

I: Ich möchte jetzt kurz auf die Prüfungsleistung eingehen: Was hast du gedacht, als du das Prüfungsergebnis erfahren hast? #00:14:47-0#

B10: (lacht) Also, ich war sehr, sehr glücklich. Ich habe mit 4,0 bestanden und das war super. Also ich habe mir das Ziel gesetzt (...), also klar will man eine gute Note haben, aber, wenn man halt wusste, dass der Unterrichtentwurf schon eine hohe Durchfallquote hatte, war das echt super. Ich bin sofort zu meinem Mann gelaufen und habe gesagt: "Ich habe bestanden!". Das war richtig gut. #00:15:08-4#

I: Nenne mir so drei Emotionen als Reaktion auf das Prüfungsergebnis. #00:15:14-3#

B10: Tränen, Freunde (...), ja und die Emotionen waren einfach riesig. Das war (...), das war wirklich gut. #00:15:31-8#

I: Was meinst du: woran hat das Prüfungsergebnis gelegen? Ich habe hier so drei Angaben in einer Tabelle. Erstmals an den Dozierenden selbst: "trifft gar nicht zu" oder "trifft sehr zu". Welche Ziffer würdest du ankreuzen? #00:15:50-1#

B10: Ich würde die Vier ankreuzen. #00:15:53-6#

I: Könntest du das nochmal// #00:15:55-9#

B10:// Also (...) durch die fehlende Unterstützung, oder weil das halt so durcheinander ist, jeder sagt was Anderes. Es ist halt schwierig, dass man nicht in die richtige Richtung geht, deswegen würde ich sagen, es liegt auch so ein bisschen an den Dozierenden (...). #00:16:14-9#

I: An fehlender Unterstützung im Fachbereich allgemein? #00:16:16-0#

B10: (...) Da würde ich so auf die drei gehen oder zwei, weil bei den Dozenten ist es halt schwierig, aber vom LEKG wurde man halt sehr gut betreut. Wenn man da Fragen hatte, da wurde man immer aufgenommen und die haben auch gesagt:

"So und so kann man das machen" und das war schon wirklich gut (..).
#00:16:39-3#

I: Und an dir selbst? #00:16:40-5#

B10: Würde ich auch eine Vier, ne? Also, irgendwas macht man ja immer falsch. Also, an mir liegt es bestimmt auch, dass ich da vielleicht nicht richtig, irgendwas nicht richtiggemacht habe. #00:16:56-0#

I: Dann möchte ich jetzt auf den letzten Punkt eingehen: auf deine Wünsche, Erwartungen hier an den Fachbereich Hauswirtschaft. Was würdest du dir an Unterstützung hier im Fachbereich wünschen? #00:17:07-3#

B10: Also im Großen und Ganzen hat man ja überall Unterstützung und wenn man irgendwo eine Frage hat (..), dann wird einem auch immer geholfen. Aber jetzt generell zu der Prüfungsleistung, es ist halt, dass die Dozenten sich untereinander ein bisschen besser absprechen und man dann, ja vielleicht, genauere Antworten hat, weil man echt schon (..) schwebt, und man gar nicht richtig weiß, was dann halt zu tun ist. Das ist halt ein bisschen schwierig (..) und die Durchfallquote ist ja (..) jedes Semester ziemlich hoch (...). #00:17:44-0#

I: Möchtest du noch etwas ergänzen, was dir jetzt vielleicht noch im Nachhinein eingefallen ist, zu den Fragen oder allgemein? #00:17:51-2#

B10: Ne, eigentlich (.) alles gut. #00:17:52-4#

I: Falls es nötig sein sollte, wärest du für ein weiteres Interview zum späteren Zeitpunkt bereit? #00:17:55-1#

B10: Mhm (bejahend), wäre ich. #00:17:56-6#

I: Super, dann bedanke ich mich ganz herzlich für das Interview. #00:18:01-9#

B10: gerne #00:18:01-9#