

## FORUM

### Defizite erfolgreicher Studenten?

#### Studienorientierungen erfolgloser und erfolgreicher Psychologiestudenten<sup>1</sup>

HUBERT HOFMANN, STEPHAN SCHMATZ, ARNE STIKSRUD<sup>2</sup>

Universität Eichstätt

#### Deficits of Successful Students?

Study-Orientations of Successful and Non-Successful Psychology-Students

#### Einleitung

Seit dem Winter 1985 existiert ein eigener Studiengang mit Abschluß Diplom-Psychologe an der ersten nicht-staatlichen Universität Deutschlands. Seit dem Wintersemester 1988/89 ist dieser Psychologie-Studiengang an die Zentrale Verteilungsstelle für Studienplätze (ZVS) in Dortmund angeschlossen. Ab diesem Zeitpunkt erfolgte eine kombinierte Längs- und Querschnittsuntersuchung (Kohorten-Studie) bei Studenten im Grundstudium. Aus dieser Untersuchung sollen hier Ergebnisse berichtet werden zu: Orientierungen, Bewertungen und Studienerfolg bei Psychologie-Studenten.

Ausgehend von den großangelegten Untersuchungen von Giesen (1981), in welchen der Übergang von Gymnasialklassen zu den ersten Studiensemestern psychologisch überprüft und evaluiert wurde, interessiert man sich in dieser Studie für Studenteneines *speziellen* Studienfaches vom ersten Semester an – nämlich für *Psychologiestudenten*.

Die Alltagswahrnehmung, daß Psychologiestudenten mit anderen Studienorientierungen (z. B. sozialer Helferwunsch: vgl. Topf, 1985; Krüger, Steinmann, Stetefeld, Polkowski & Haland-Wirth, 1986; Ottersbach, Grabska & Schwarze, 1990) ihr Studium aufnehmen, als sie dies im akademischen Angebot repräsentiert sehen, inspirierte die Untersuchung, diese Dis-

crepanzen zwischen studentischer Nachfrage und universitärem Angebot zu durchleuchten und mit dem Studienerfolg in Beziehung zu setzen.

Eine Kontrastierung von subjektiven Studienorientierungen zur objektiven Studienrealität verlangt eine kurze Auflistung der „objektiven“ Studienbedingungen im Grundstudium: Laut Studienplan sind für die Anmeldung zur Vordiplomsprüfung insgesamt 12 Fachscheine (in Form von Klausuren, Referaten und/oder Hausarbeiten) erforderlich. Diese Scheine sollen laut Prüfungsordnung möglichst bis zum Ende des 4. Fachsemesters gesammelt worden sein, um so anschließend sieben schriftliche, vierstündige Vordiplomklausuren bewältigen zu können. Dieses Prozedere dürfte so zu einer weitgehenden Verschulung des Grundstudiums mit relativ starren, meist schon auf die spätere Prüfung hin ausgerichteten Inhalten mit wenig Spielraum für eigene Interessen der Studenten führen. Mit dieser curricularen Interessenbeschränkung geht eine durch die geringe Dozentenzahl bedingte Einschränkung der Wahlmöglichkeit zwischen verschiedenen Veranstaltungen einher (vgl. Psychologenkalender, 1992).

Der Kontrast zwischen studentischer Nachfrage und dem Hochschulangebot legt folgende Fragestellungen nahe:

#### Fragestellungen

Die allgemeinste Fragestellung lautet, ob sich die studentischen Orientierungen vom ersten Semester bis zum Vordiplom verändern. Die generelle Hypothese geht dahin, daß im Laufe des Studiums die Wertigkeit studienrealitätsferner Items absinkt. Parallel dazu ist ein Hochschulsozialisationseffekt derart zu erwar-

1 Vortrag anläßlich des II. Internationalen Kolloquiums „Differenzielle Lernpsychologie – Grundlagen und Anwendungsfelder“ an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg vom 17. 9. 1991

2 Herrn Prof. Dr. E. G. Wehner zum 60. Geburtstag.

ten, daß sich studien-realtäts-nahe (z. B. leistungs- bzw. erfolgsrelevante) Orientierungen erhöhen.

Ob erfolgreiche oder nicht-erfolgreiche Studenten sich bezüglich ihrer Orientierungen unterscheiden, ist die zweite Fragestellung. Hypothetisch kann man davon ausgehen, daß sich die Studienorientierungen der erfolgreichen Studenten näher an Leistungsrelevantem ausrichten, während die nichterfolgreichen verstärkt Orientierungen aufweisen müßten, die eher leistungs- bzw. prüfungshinderlich sind. Des weiteren dürften sich erfolgreiche Studenten weniger mit kritischen Bewertungen bzgl. der Studienbedingungen belasten und daher auch geringere Abbruchneigungen zeigen.

Den „subjektiven“ Bewertungsmustern komplementär sollen einige „objektivierte“ Verhaltensindikatoren kontrastiert und ihre Zusammenhänge zum Prüfungserfolg diskutiert werden.

## Methode

Die hier verwendeten Fragelisten zur Erfassung der psychologischen Variablen entstammen dem Projekt „Bildungslebensläufe“ (vgl. Giesen et al., 1981).

Über folgende Variablen wurden die Orientierungsmuster der Studenten erfaßt:

### Studienorientierungen:

Hierbei geht es um die Bewertung verschiedener Gesichtspunkte, an denen ein Studium orientiert werden kann (Giesen, o. Jg.); z. B. „*Mein Studium orientiere ich daran, . . . meine Allgemeinbildung und meinen Horizont zu erweitern*“.

### Zukunftsorientierungen:

Diese sind bei Giesen (o. Jg.) als voraussichtliches Engagement innerhalb verschiedener Lebensbereiche in den nächsten 10 Jahren operationalisiert; z. B. „*Beruf und Arbeit*“ oder „*Soziales (anderen helfen)*“.

*Bewertungen verschiedener Aspekte des eigenen Studiums:*

- Zufriedenheit mit den Hochschulbedingungen;
- Abbruch- und Bleibetendenzen;

*„objektiviertes“ Feedback:*

- Noten der Fach-Scheine im Grundstudium.

### Studienerfolg:

Wenn im folgenden von „Erfolg“ gesprochen wird, so bezieht sich dies lediglich auf den Prüfungserfolg im Vordiplom. Der „Erfolg“ der Studenten wurde folgendermaßen operationalisiert:

- „Erfolgreiche“ Studenten haben das Vordiplom nach vier Semestern in allen sieben Prüfungen in einem Prüfungsdurchgang bestanden ( $n = 16$ ).
- „Nicht-erfolgreiche“ Studenten sind in einem oder in mehreren der Fächer nach dem vierten Semester durchgefallen ( $n = 11$ ).
- Eine dritte Gruppe – die „prüfungsvermeidenden Studenten“ – machte die Prüfungen nicht vollständig nach dem durch die Studienordnung empfohlenen 4. Fachsemester („Atteste“) oder trat überhaupt erst zum 5. Fachsemester an ( $n = 10$ ).

Es handelt sich hier um eine Längsschnittuntersuchung mit insgesamt vier Erhebungszeitpunkten:

Obwohl die Teilnahme freiwillig war, konnten alle Studenten für die Untersuchung gewonnen werden. Die Datenerhebung wurde von Studenten höherer Semester durchgeführt. Die abnehmende Stichprobengröße über die Meßzeitpunkte erklärt sich aus Studienorts- und Studienfachwechslern. Verglichen mit anderen Studienorten (vgl. Süllwold & Stoff, 1990; Herzfeld, 1990; Witte & Brasch, 1991) handelt es sich hier um eine altersmäßig relativ junge Stichprobe ( $\bar{x} = 22,98$ ;  $s = 5,31$ ). Der Studiengang Psychologie ist auch in Eichstätt eher ein Frauenstudium mit zwei Drittel Studienanfängerinnen.

## Ergebnisse und Interpretation

Aus der 11 Items enthaltenden Liste mit Studienorientierungen ließen sich sechs Items her-

1. Fachsemester (erste Semesterwoche)	2. Fachsemester (Ende des Semesters)	4. Fachsemester (kurz vor dem Vordiplom)	5. Fachsemester (Prüfungsergebnis)
n = 50 (WS 88/89)	n = 44 (SS 89)	n = 37 (SS 90)	n = 37 (WS 90/91)

Abb. 1: Untersuchungsdesign: Längsschnitt über fünf Semester

ausfiltern, die über die drei Meßzeitpunkte längsschnittliche Veränderungen für die Gesamtstichprobe (n = 37) aufzeigten (Varianzanalysen mit Meßwiederholung). Es handelt sich hierbei um die Studienorientierungen „Allgemeinbildung“, „das Notwendigste tun“, „fachlich gute Leistungen“, „Persönlichkeitsentwicklung“, „interessante Inhalte“ und „Kenntnisse für Beruf“. Es wird ersichtlich, daß bei diesen veränderungssensitiven Items – mit Ausnahme des Anstiegs der Orientierung „das Notwendigste tun“ – eine Abnahme der Bedeutsamkeit festzustellen ist. Diese Items reagieren also flexibel auf Zeitwandel. Die Items „Allgemeinbildung“, „Persönlichkeitsentwicklung“ und „interessante Inhalte“ sind intensitätsmäßig bei allen drei Gruppen am stärksten ausgeprägt, reagieren aber auch längsschnittlich am prägnantesten, d. h. sie zeigen über alle drei Erfolgsgruppen einen signifikanten Intensitätsabfall.

Als jeweils zwei prototypische, inhaltlich konträre Items, in denen sich auch Unterschiede zwischen den Erfolgsgruppen manifestieren, sollen die Studienorientierungen „Allgemeinbildung“ und „das Notwendigste tun“, sowie die Zukunftsorientierungen „Beruf und Arbeit“ und „Kunst und Kultur“ herausgegriffen und graphisch dargestellt werden.

Das Item „Allgemeinbildung“ zeigt die deutlichsten Diskrepanzen zwischen den drei Erfolgsgruppen

### Allgemeinbildung

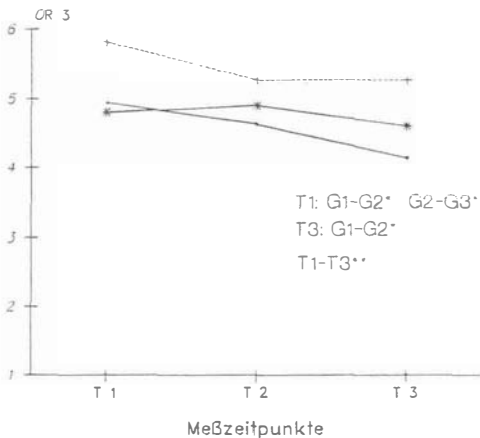


Abb. 2: Studienorientierung „Allgemeinbildung“<sup>1)</sup>

### das Notwendigste tun

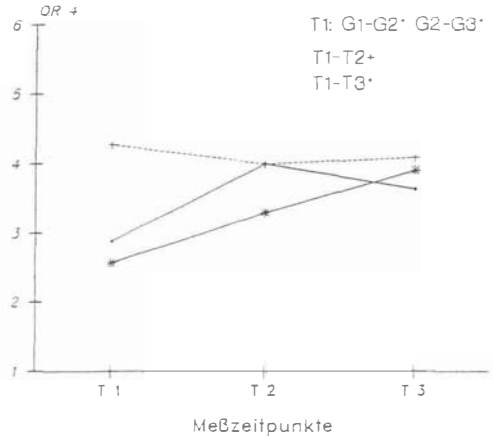


Abb. 3: Studienorientierung „das Notwendigste tun“<sup>1)</sup>

(vgl. Abb. 2): Die nicht-erfolgreichen Studenten haben stärkere Allgemeinbildungsorientierungen ( $p_{T1} \leq 0.05$ ), die sie im Kontrast zu den anderen beiden Vergleichsgruppen über die Zeit hinweg bewahren. Der Trendabfall läuft parallel bei den nicht-erfolgreichen und den erfolgreichen Studenten, d. h. bei den Gruppen, die überhaupt zur Prüfung antreten.

„Das Notwendigste tun“ (vgl. Abb. 3): Dieses Item zeigt über die Zeit eine Annäherung zwischen den drei Vergleichsgruppen. Die „erfolglosen“ wußten schon am Anfang des Studiums, daß dies die beste Strategie (für ihr psychisches Wohlergehen?) ist ( $p_{T1} \leq 0.05$ ), während die „erfolgreichen“ erst im Laufe der ersten zwei Semester sich zu dieser Erkenntnis durchgerungen haben – aber vielleicht verdanken sie dieser Einstellung in den ersten Semestern, die sich nicht nur auf das Notwendigste beschränkte, ihren späteren Prüfungserfolg.

Beide Items wurden absichtlich gegenübergestellt, um zu demonstrieren, daß die Ressourcenaufteilung bei den nicht-erfolgreichen eher in Richtung Allgemeinbildung und bei den erfolgreichen Studenten eher in Richtung studienbezogenes Leistungsverhalten geht.

<sup>1)</sup> Legende zu den Abbildungen:

T1, T2, T3: Die jeweiligen Meßzeitpunkte 1, 2 und 3 (vgl. Abb. 1).

G1, G2, G3: Die jeweiligen Gruppen bezogen auf Studienerfolg:

— G 1: Vordiplom bestanden

- - - G 2: Vordiplom nicht bestanden

+ + + G 3: noch nicht zum Vordiplom angetreten

Signifikanzangaben: \*  $p \leq 0.10$ ; \*\*  $p \leq 0.05$ ; \*\*\*  $p \leq 0.01$

## Beruf und Arbeit

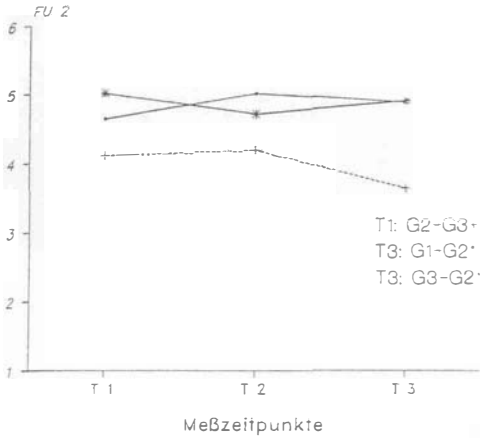


Abb. 4: Zukunftsorientierung: „Beruf und Arbeit“

## Kunst und Kultur

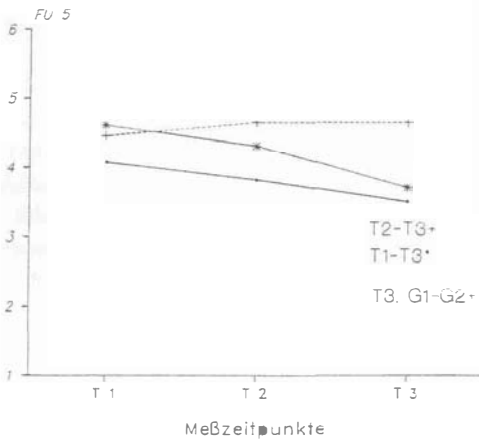


Abb. 5: Zukunftsorientierung: „Kunst und Kultur“

Die zwei Zukunftsorientierungen „Kunst und Kultur“ sowie „Beruf und Arbeit“ zeigen bei den erfolglosen im Gegensatz zu den erfolgreichen Studenten ( $p_{T3} \leq 0.05$ ) ein langfristiges Bedürfnis zur Erweiterung und Pflege eines uneingeschränkten Bildungshorizonts (vgl. Abb. 5). Entsprechend weniger legen sie in den nächsten zehn Jahren Wert darauf, sich durch Beruf und Arbeit ( $p_{T3} \leq 0.05$ ; Abb. 4) einschränken zu lassen (Eriksons Moratorium?, vgl. Erikson, 1977).

Als pars pro toto noch zwei Items, die zwar keine bedeutsamen Gruppendifferenzen doku-

mentieren, aber über alle drei Gruppen einen beachtenswerten Effekt anzeigen: Es handelt sich um den Rückgang des Items „Soziales (anderen helfen)“ (vgl. Abb. 7), und des Items „Persönlichkeitsentwicklung“ (vgl. Abb. 6). Möglicherweise zeigen beide Items den Abschied nicht-akademischer Motive an, die vielleicht den Schritt zum Psychologiestudium erst motiviert hatten.

Die subjektive Bewertung der Hochschulbedingungen wurde über eine Zufriedenheits-Itemliste erfaßt (vgl. Giesen o. Jg.). Die erfolg-

## Persönlichkeitsentwicklung

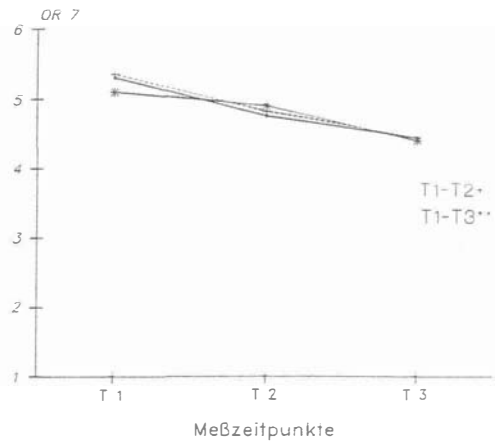


Abb. 6: Studienorientierung „Persönlichkeitsentwicklung“

## Soziales (anderen helfen)

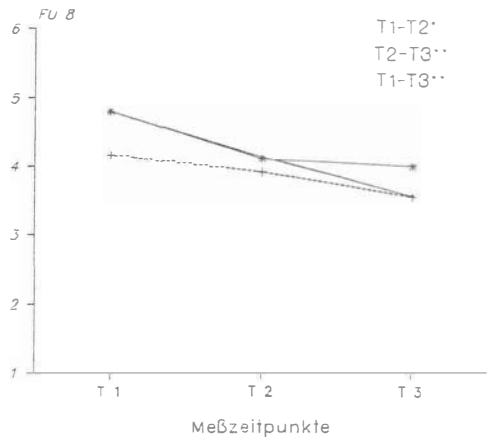


Abb. 7: Zukunftsorientierung „Soziales (anderen helfen)“

### Zufriedenheit bei erfolgreichen Studenten

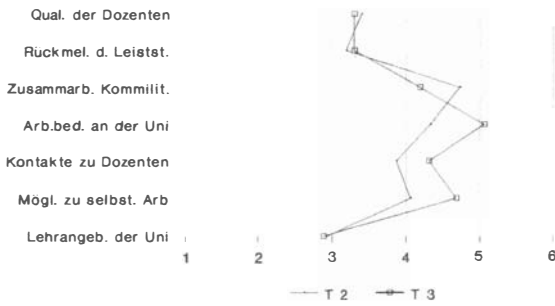


Abb. 8: Zufriedenheit mit den Hochschulbedingungen bei den erfolgreichen Studenten<sup>1</sup>

### Zufriedenheit bei nicht-erfolgreichen Studenten

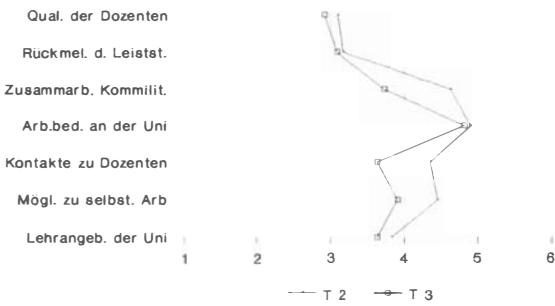


Abb. 9: Zufriedenheit mit den Hochschulbedingungen bei den nicht-erfolgreichen Studenten<sup>1</sup>

reichen Studenten zeigen eine zunehmende Zufriedenheit mit den „Möglichkeiten selbständigen Arbeitens“, mit den „Kontakten zu den Dozenten“ und mit den „Arbeitsbedingungen an der Universität“ (vgl. Abb. 8).

Die Zufriedenheit mit den Hochschulbedingungen bei den nicht-erfolgreichen Studenten nahm von Testzeitpunkt 2 zu Zeitpunkt 3 in allen Items zumindest optisch ab (vgl. Abb. 9). Statistisch bedeutsame Wechselwirkungsergebnisse ( $p \leq 0.05$ ) zeigten sich in zwei Items: Die Zufriedenheit mit den „Arbeitsbedingungen an der Universität“ nahm bei den erfolgreichen Studenten vom 2. zum 4. Semester zu, während sie sich bei den „Prüfungsvermeidern“ noch deutlicher reduzierte als bei den erfolglosen.

Bei dem Item bzgl. der Zufriedenheit mit den „Kontakten zu den Dozenten“ zeigt sich eine Zufriedenheitssteigerung bei den erfolgreichen Studenten, eine genau entgegengesetzte Tendenz bei den erfolglosen Studenten und eine verglichen mit beiden niedrige Zufriedenheit bei den prüfungsevasiven Studenten.

Ein indirekter Indikator für Zufriedenheit ergibt sich aus den Abbruch- und Bleibeneigungen (nach Giesen, o. Jg.: „Integration ins Studium“). Aus Abb. 10 ist zu ersehen, daß die erfolgreichen Studenten von Anfang an den höchsten Wert der Integration aufweisen und dies bis zum 4. Semester relativ konstant halten. Die erfolglosen Studenten zeigen dagegen den niedrigsten Anfangswert im 2. Semester mit einer leichten Zunahme bis zum Ende des 4. Semesters ( $p_{T2} \leq 0.05$ ).

### Integration ins Studium

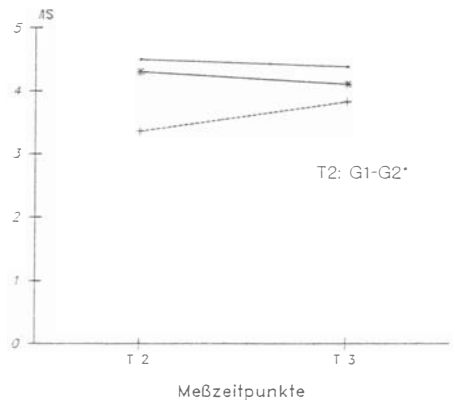


Abb. 10: Abbruch- bzw. Bleibetendenzen<sup>1</sup>

Die „objektivierten“ Bewertungen des Studiums ergeben für erfolglose Studenten eine durchschnittlich niedrigere Benotung ( $p \leq 0.01$ ) in den Fachscheiden (Klausuren, Referate, Hausarbeiten). In diesen „Schein“-Bewertungen kündigen sich demnach schon die Erfolgsaussichten zumindest im Vordiplom an: Die selbstberichteten Noten in den Leistungsscheinen korrelieren mit den Vordiplomnoten relativ hoch ( $r = .68$ ;  $p < 0.01$ ). Hinzuzufügen ist, daß die Bewertung der sieben vierstündigen Klausuren des Vordiploms anonym erfolgt (d.h. der Prüfer kennt nicht den jeweiligen Prüfungskandidaten), wohingegen die Schein-Bewertungen namens- und personbezogen sind. Sowohl erfolgreiche als auch nicht-erfolgreiche Studenten erhalten schon relativ früh im Studium ein realistisches Feedback ihrer Leistungen und verarbeiten diese Information unterschiedlich.

Ein letzter Verhaltensindikator, der bei der Auswertung Rätsel aufgab, als Abschluß: Die Nummern der abgegebenen Fragebögen korrelieren signifikant mit der Durchschnittsnote im Vordiplom ( $r = .45$ ;  $p \leq 0.01$ ). Wir interpretieren dieses Ergebnis folgendermaßen: Da die jeweils auf den Fragebögen verzeichnete Nummer der zeitlichen Abgabe des Bogens entspricht, hat die Nr. 1 derjenige, der ihn am zügigsten bearbeitet hat. Nr. 40 besagt, daß dieser Fragebogen erst beim zweiten Anlauf (3. Woche im Semester) von Studenten bearbeitet wurde, da er möglicherweise den ersten offiziellen Termin verbummelt hatte bzw. vielleicht erst nach und nach dahinter kam, daß für das Ausfüllen des Bogens eine Versuchspersonenstunde spendiert wurde. Sofern ein erfolgreicher Student auch effektiv studiert, zeigt sich diese Effektivität sogar in der Abgabe von Fragebögen: Ein am Studium interessierter Student sucht und nutzt bestehende, fachrelevante Informationsquellen (z.B. Aushänge am schwarzen Brett . . .) effektiver. Er geht somit schon zu Studienbeginn zielorientiert durch seine Hochschulwelt (ob er dann noch Augen für etwas anderes hat?).

### Zusammenfassung und Schlußfolgerungen

Die subjektive Evaluation eines Psychologie-Studienganges durch Psychologie-Studenten hebt ab auf unterschiedliche, studienrelevante psychologische Variablen – nämlich Studienorientierungen, Zukunftsvorstellungen, Zufriedenheit mit Studienbedingungen, Integration ins Studium sowie Bezug zu Leistungsda-

ten – in Abhängigkeit von Studienverlauf (Längsschnitt) und differierenden Erfolgsgruppen. Eine Studie dieser Art beschränkt sich auf einen einzigen Studiengang, nämlich Psychologie und diesen auch nur halbiert für das Grundstudium (bis zum Vordiplom) und auf nur einen Lehrbetrieb.

Die „erfolgreichen“ Studenten dieser empirischen Studie erscheinen, gemessen am „Universitas“-Ideal Humboldts (vgl. Gasch, 1977; Habermas, 1986), bemitleidenswert, wenn nicht defizitär,

- da sie ihre Allgemeininteressen nach und nach einschränken,
- da sich bei ihnen eingengte zweck- und berufsorientierte Orientierungen manifestieren,
- da sie sich – nicht nur für ihr Studium, sondern auch für ihre zukünftige Arbeit – schon damit abgefunden haben, in „Knechtschaft“ von Studium und späterem Betrieb zu leben.

Dieser „defizitären“ Strategie kommen jene Studenten nicht nach, die durch Konzentration auf eine Minimalstrategie („das Notwendigste tun“) ihr Fachstudium einerseits vernachlässigen, während sie andererseits mit dem *Universitas*-Anspruch („Allgemeinbildung“) liebäugeln. Der Rückgang der Wertvorstellungen („Persönlichkeitsentwicklung“ sowie „Soziales“) angesichts eines verschulden und sich dennoch akademisch nennenden Studiums erscheint als natürliche Folge der Akzeptanz eben dieser Studienbedingungen. Durch einen Bericht dieser Art versuchten wir, das neuinstallierte Fachstudium für Psychologie einer universitären Neugründung einer interessierten Fachöffentlichkeit transparent zu machen. Eine Verbreiterung der zugegeben schmalen empirischen Basis an vergleichbar durchstrukturierten Studiengängen wäre wünschenswert – sofern sich welche finden lassen.

### Literatur

- Erikson, E. H. (1977). *Lebensgeschichte und historischer Augenblick*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gasch, B., (1977). Ein didaktischer Stufenplan zur Einübung selbständiger wissenschaftlicher Arbeit an der Universität. *Bildung und Erziehung*, 1, 47–57.

- Giesen, H. (o. Jg.). *Übersicht über das Untersuchungsinstrumentarium*. Frankfurt a. M. (unv. Manuskript).
- Giesen, H., Böhmeke, W., Effler, M., Hummer, A., Jansen, R., Kötter, B., Krämer, H.-J., Rabenstein, E. & Werner, R. R. (1981). *Vom Schüler zum Studenten: Bildungslebensläufe im Längsschnitt*. München: Reinhardt.
- Habermas, J. (1986). Die Idee der Universität – Lernprozesse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 32, 5, 703–718.
- Herzfeld, H. (1990). Motivation und Erwartungen zum Psychologiestudium von StudienanfängerInnen des WS 1989/90. Erste Ergebnisse zur Beschreibung der jüngsten Studentengeneration. Handout zum Poster 37. Kongreß der DGfPs vom 23. – 27. 9. 1990 in Kiel.
- Krüger, H. J., Steinmann, I., Stetefeld, G., Polkowski, M. & Haland-Wirth, T. (1986). *Studium und Krise. Eine empirische Untersuchung über studentische Belastungen und Probleme*. Frankfurt am M.: Campus.
- Ottersbach, G., Grabska, K. & Schwarze, E. (1990). *Psychologie: Das verfehlte Studium?* Wie Psychologiestudenten ihr Studium sehen, beurteilen und bewältigen (Hochschul-didaktische Materialien, Bd. 12). Alsbach/Bergstraße: Leuchtturm-Verlag.
- Psychologenkalender (1992). Göttingen: Hogrefe.
- Süllwold, F. & Soff, M. (1990). Wege und Umwege zum Studium der Psychologie. *Psychologische Rundschau*, 41, 108–112.
- Topf, R. J. (1986). *Studienprobleme, Studienmotive und Berufsziele der österreichischen Studienanfänger der Psychologie*. Unv. Diss. an der Grund- und Integrationswissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien.
- Witte, E. H. & Brasch, D. (1991). Wege und Umwege zum Studium der Psychologie II. *Psychologische Rundschau*, 42, 206–210.

Korrespondenzadresse:  
Prof. Dr. A. Stiksrud  
Entwicklungspsychologie und  
Pädagogische Psychologie  
Kath. Universität Eichstätt-Ingolstadt  
8078 Eichstätt