

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Fachbereich Sozialpädagogik

Diplomarbeit
im Prüfungsfach Psychologie

**Studienprobleme ausländischer und deutscher Studierender
am Fachbereich Sozialpädagogik der HAW Hamburg**

Eine empirische Studie mit stresstheoretischem Hintergrund

Erstgutachter: Prof. Dr. Strehmel

Zweitgutachter: Prof. Dr. Hamer

Vorgelegt von : Kristiina Auvinen
Touvitie 23 D 27
70460 Kuopio (Finnland)
Mat.-Nr.: 1575420

Datum: 5. April 2004

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	4
I Theoretischer Rahmen	
1. Die aktuelle Debatte über die Effektivität des Ausländerstudiums	8
1.1 Internationalisierung des Studiums	8
1.2 Umfang und Entwicklung des Ausländerstudiums	8
1.3 Studienerfolg/Abbruch.....	9
2. Probleme im Ausländerstudium	10
2.1 Lebens- und Studienbedingungen.....	11
2.2 Studienmotivation	12
2.3 Schwierigkeiten beim Studienaufenthalt in Deutschland.....	13
2.4 Zusammenstellungen der Problemkonstellationen im Ausländerstudium ...	15
3. Stress- und Stressbewältigungsforschung.....	17
3.1 Einleitung.....	17
3.2 Die kognitive Stress- und Stressbewältigungstheorie	18
3.2.1 Primäre Einschätzung	18
3.2.2 Sekundäre Einschätzung.....	19
4. Prozessorientiertes Stressmodell von Nitsch & Hackfort	20
4.1 Stress und Handlungsregulation.....	20
4.2 Handlungsdeterminanten	21
4.2.1 Aufgabe	22
4.2.2 Person	23
4.2.3 Umwelt.....	24
4.3 Inhaltliche Darstellungen der Handlungsdeterminanten.....	26
4.3.1 Kompetenzeinschätzung	26

4.3.2 Valenzeinschätzung	27
--------------------------------	----

II Empirischer Rahmen

5. Fragestellung und Methodik.....	28
5.1 Einleitung und Überblick	28
5.2 Fragestellung und Zielsetzung	28
5.3 Operationalisierung der Variablen nach den Kategorien der Studienbelastungen.....	30
5.4 Methodische Überlegungen zur Primäruntersuchung	32
5.4.1 Auswahl der Untersuchungsobjekte	33
5.4.2 Entwicklung des Untersuchungsinstruments	33
5.4.2.1 Konstruktionen des Fragebogens	34
5.4.2.2 Inhalte des Fragebogens.....	35
5.5 Überlegungen zur sekundärstatistischen Auswertung.....	37

III Ergebnisse der Sekundärstudie

6. Vorstellung der Stichprobe.....	40
6.1 Einleitung und Überblick	40
6.2 Teilnehmer/Innen der Untersuchung	41
6.3 Studien-Situation und soziale Situation der Studierenden.....	42
6.4 Zeitliche Rahmenbedingungen des Studiums.....	44
6.4.1 Zeitbudget der Studierenden in den Lehrveranstaltungen....	44
6.4.2 Zeitbudget der Studierenden im Selbststudium	45
6.4.3 Zeitbudget der Studierenden in der Erwerbsarbeit	45
7. Studienbelastungen der deutschen und ausländischen Studierenden	47
7.1 Belastungen im Handlungsbereich „Aufgabe“	47
7.1.1 Problem-Variablen.....	47
7.1.2 Zufriedenheits-Variablen.....	48
7.2 Belastungen im Handlungsbereich „Person“	50

7.2.1 Problem-Variablen.....	50
7.2.2 Befindlichkeits-Variablen	51
7.3 Belastungen im Handlungsbereich „Umwelt“	53
7.3.1 Zufriedenheits-Variablen.....	53
7.3.2 Vereinbarkeits-Variablen	56
7.4 Belastungen im Handlungsbereich „Kontakt“	56
7.4.1 Problem-Variablen.....	56
7.4.2 Zufriedenheits-Variablen.....	57
7.5 Zusammenfassungen der Belastungsquellen	59
8. Identifikation der Unterschiede zwischen ausländischen und deutschen Studierenden	61
8.1 Handlungsbereiche „Aufgabe“	61
8.2 Handlungsbereich „Person“	62
8.3 Handlungsbereich „Umwelt“	63
8.4 Handlungsbereich „Kontakt“.....	64
8.5 Zusammenstellung der Unterschiede	65
9. Interpretation und Analyse der Ergebnisse	67
IV Schluss	
10. Zusammenfassung und Ausblick.....	71
Tabellenverzeichnis	79
Abbildungsverzeichnis	81
Literaturverzeichnis	82
Anhang.....	85

Einleitung

In der vorliegenden Arbeit möchte ich mich mit dem Thema „Studienprobleme ausländischer und deutscher Studierender am Fachbereich Sozialpädagogik der HAW Hamburg“ auseinandersetzen.

Im Fokus meiner Arbeit stehen in erster Linie die ausländischen Studierenden. Aus dem Vergleich der entsprechenden Daten ausländischer und deutscher Studierender versuche ich in meiner Studie bestimmte Tendenzen zur Erklärung des Studienverhaltens (Probleme) der ausländischen Studierenden herauszuarbeiten.

Unter welchen Bedingungen und mit welchen Problemen die ausländischen Studierenden ihr Studium bewältigen müssen, war bis vor einigen Jahren ein selten untersuchtes Thema. Die Ursache hierfür ist u.a. in der (Status-) Heterogenität ausländischer Studierender zu sehen, die eine Beurteilung des Studienerfolges erschwerte. So wurde beispielsweise in der amtlichen Bildungsstatistik bis zum Jahr 2001 nicht zwischen Bildungsinländern und –ausländern unterschieden. Bei der ersten Gruppe - obwohl diese Studierenden eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzen – handelt es sich in der Regel um Studierende, die in Deutschland aufgewachsen sind und hier ihre Hochschulreife erworben haben. Diese werden damit den deutschen Studierenden gleichgestellt, während die Gruppe der Bildungsausländer zumeist allein zum Zwecke des Studiums nach Deutschland gekommen sind und sich aufgrund dessen zusätzlich mit anderen Problemfeldern in ihrem Studium auseinandersetzen müssen als die Bildungsinländer und einheimischen Studierenden (Is-serstedt/Schnitzer 2002, S. 15).

Erste Ansätze für die Erklärung bestimmter Studienverlauftendenzen ergeben sich lediglich aus einzelnen systematischen Studien über die „Effektivität“ des Ausländerstudiums. Eine herausragende Rolle spielen hierbei die repräsentativen HIS (das Hochschul-Informationen-System)-Untersuchungen, die zahlreiche Informationen, u.a. zu den Lebensbedingungen und zum Studium von Bildungsausländern sowie zu deren Studienverlauf und -erfolg bereitstellen.

Neben der Beschreibung der wesentlichen Befunde zu den Studienbedingungen und zum Studienverlauf des Ausländerstudiums, soll der aktuelle Forschungsstand dahingehend entwickelt (und genutzt) werden, um mögliche Ursachen des hochschulbezogenen Studienverhaltens und des sogenannten „Schwundes“ im Ausländerstudium zu untersuchen. Die „Effektivität“ des Studiums wird hierbei vorrangig an der Quote der absolvierten Studierenden gemessen.

Ähnlich wie der Begriff der „Globalisierung“ (der den länderübergreifenden Austausch und Handel von Waren, Dienstleistungen und Kapital beschreibt), wird bei der „Internationalisierung“ der Hochschulstudiengänge, eine entsprechende Positionierung (Neuaufstellung) im Hochschulbereich angestrebt. Von 1996 bis zum Jahr 2002 ist der Anteil der ausländischen Studierenden von 8,3% auf 11,0% gestiegen, während dieser Anteil im Jahr 1990 noch bei 6,6% lag (Isserstedt/Schnitzer 2002, S. 15).

Diese positive Entwicklung soll nicht nur in der Erhöhung der Anzahl ausländischer Studierender zum Ausdruck kommen, sondern sich ebenso in guten Studienergebnissen und hohen Absolventenzahlen widerspiegeln. Hier gerät wieder verstärkt der Begriff der „Effektivität“ des Ausländerstudiums ins Blickfeld des Interesses, der in kurzen Studienzeiten, hohen Erfolgsquoten und ausgeprägter Studienzufriedenheit zum Ausdruck kommt und damit ebenso als „positiv auswirkend“ auf die internationale Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandorts Deutschland angesehen wird.

Unter der Leitung der Professorinnen Frau Dr. Strehmel und Frau Dr. Hamer wurde im Sommersemester 2003 eine sogenannte teilstandardisierte Befragung von Studierenden zur Erfassung der Lebenssituation, der Zufriedenheit und der Probleme am Fachbereich Sozialpädagogik der HAW Hamburg durchgeführt. In Anlehnung an diese Befragung und deren empirischen Befunde, möchte ich die Erfahrungen ausländischer und deutscher Studierenden über ihre Studienprobleme, vor dem Hintergrund vermuteter Einflussfaktoren, bewerten.

Im ersten Teil der Ergebnisbetrachtung meiner Untersuchung soll der Umfang der Belastungsquellen in beiden Untersuchungsgruppen gleichmäßig herausgearbeitet werden. Ziel

ist es hierbei herauszuarbeiten, ob und in welchem Maße die Studierenden sich in ihrem Studium „belastet“ fühlen. Im zweiten Teil meiner Ergebnisbetrachtung werden die gewonnenen Daten über die Studienbelastungen ausländischer Studierenden einer vergleichenden Betrachtung mit deutschen Studierender gegenübergestellt. Ziel ist es aufzuklären, ob und in welchem Umfang die Erfahrungen der ausländischen Studierenden sich von den Einschätzungen deutscher Studierender hinsichtlich ihrer Belastungserfahrungen unterscheiden.

Die Analyse der oben genannten Fragestellung möchte ich auf Basis der kognitiven Stress- und Stressbewältigungstheorie von Lazarus und Mitarbeitern (1981) sowie auf Grundlage des prozessorientierten Stressmodells von Nitsch & Hackfort (1981) durchführen. Kernstück des kognitiven Ansatzes ist die Betonung subjektiver Einschätzungen, und gemäß dieser Theorie ist anhaltender Stress nicht primär eine Folge ungünstiger Umweltbedingungen, sondern eine Folge subjektiver Einschätzungen.

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in vier Teile. Im ersten Teil entwickle ich einen theoretischen Rahmen für mein Forschungsthema. Zum besseren Verständnis der Probleme des Ausländerstudiums scheint es mir notwendig, den Hintergrund ihrer Studiensituation an deutschen Hochschulen auszuleuchten.

Im ersten Kapitel möchte ich über die aktuelle Diskussion der Internationalisierung des Studiums in Deutschland sowie durch die Entwicklung und die Effektivität des Ausländerstudiums in mein Forschungsthema „einsteigen“. Im zweiten Kapitel erläutere ich anhand der von mir ausgewählten Forschungsbefunde die besonderen Probleme, die zum alltäglichen Leben der ausländischen Studierenden gehören. Im dritten Kapitel werfe ich einen kurzen Blick auf die gängige Stress- und Stressbewältigungsforschung im Hochschulbereich und stelle hier den Ansatz der kognitiven Stress- und Stressbewältigungstheorie von Lazarus und Mitarbeitern (1981) vor. Im vierten Kapitel präsentiere ich das Stressmodell von Nitsch und Hackfort (1981), das im Wesentlichen auf den theoretischen Ansatz von Lazarus und Mitarbeitern aufbaut und inhaltlich eine ergiebige Analyse der Studienprobleme ermöglicht.

Im fünften Kapitel geht es um die (eingangs erläuterte) Fragestellung und die Methodik der primären Studie, die von den Professorinnen Frau Dr. Strehmel und Frau Dr. Hamer durchgeführt wurde. In der von mir darzustellenden Sekundärstudie werden die Belastungen der Studierenden vor dem Hintergrund vermuteter Einflussfaktoren (vgl. Hauptuntersuchung) neu zugeordnet und erläutert. Zunächst erläutere ich meine Fragestellung und Zielsetzung des Forschungsthemas und entwerfe eine Anlage zur Operationalisierung der Variablen und zur Identifikation der Forschungsfelder. Da meine Untersuchung auf einer vorgelagerten Datensammlung aufbaut, ist es notwendig, die Entwicklung und Durchführung dieser primären (quantitativen) Befragung zu erläutern. Es werden u.a. die Auswahlverfahren der Befragten, die Konstruktion und der Inhalt des Fragebogens sowie die Durchführung kurz von mir erläutert. Abschließend kehre ich zu meiner Sekundärstudie zurück und beschreibe meine Überlegungen zur Sekundäranalyse.

Die Ergebnisse meiner Sekundärstudie werden in den Kapiteln sechs bis acht dargestellt. Im sechsten Kapitel stelle ich die TeilnehmerInnen meiner Untersuchung biographisch vor. Im siebten Kapitel werden die Belastungssituationen der Studierenden in beiden Gruppen tabellarisch aufbereitet und dargestellt. Danach folgt im achten Kapitel die Identifikation der Unterschiede zwischen beiden Untersuchungsgruppen, die grafisch verdeutlicht werden. Die abschließende Ergebnisbetrachtung (Kapitel 9) umfasst einen Interpretations- und Analyseteil über die gewonnenen Schlüsselergebnisse aus den vorgestellten Ergebnisteilen. Ich beende meine Arbeit im zehnten Kapitel mit einer Schlussbetrachtung (Zusammenfassung und Ausblick), in welcher ich die wichtigsten Befunde nochmals darstelle und mit einem Blick nach vorne erörtere.

1. Die aktuelle Debatte über die Effektivität des Ausländerstudiums

1.1 Internationalisierung des Studiums

Seit Mitte der 90er Jahre haben die Bemühungen zur Internationalisierung der deutschen Hochschulen an Dynamik gewonnen. Die Stärkung des Auslandstudiums und des Ausländerstudiums werden als wichtige Bausteine zur Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandorts Deutschland angesehen und gehören damit zu den wesentlichen Zielen der Hochschulpolitik (vgl. Isserstedt/Schnitzer 2002, S. 11).

2. Umfang und Entwicklung des Ausländerstudiums

Von 1996 bis zum Jahr 2002 ist der Anteil ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen von 8,3% auf 11,0% gestiegen (vgl. Heublein 2003, S. 4). Insgesamt hat sich die Zahl der Bildungsausländer vom Wintersemester 1997/98 (103.716 Studierende) bis zum Wintersemester 2000/01 (125.714 Studierende) um 21,1% erhöht, was angesichts oftmals komplizierter Ausgangsbedingungen des deutschen Hochschulsystems für eine Steigerung der Attraktivität spricht. Anzumerken ist, dass die o.g. Zahl ausländischer Studierender eine Gruppe von Studierenden ausschließt, die in Deutschland ihre Hochschulreife erworben haben, die sog. Bildungsinländer (2000: 61.313 Studierende) (vgl. Isserstedt/Schnitzer 2002, S. 5ff.).

Diese positive Entwicklung des Ausländerstudiums soll sich fortsetzen, mit steigendem Anteil an Studierenden aus den übrigen europäischen Staaten (1997: 15.371 Studierende, 2000: 27.776 Studierende). In der Folge hat sich die Zahl der osteuropäischen Studierenden um 80,7% erhöht, während sich die Anzahl der Studierenden aus den Mitgliedstaaten der EU im Vergleichszeitraum lediglich nur um 2,1% erhöhte. Im Jahr 2000 stammten 22% (27.663) der Bildungsausländer aus den Mitgliedsstaaten der EU (vgl. Isserstedt/Schnitzer 2002, S. 5).

Weiter ist anzumerken, dass nach wie vor die Mehrheit der ausländischen Studierenden (80%) an Universitäten eingeschrieben sind und nur ein Fünftel an den Fachhochschulen (vgl. Isserstedt/Schnitzer 2002, S. 15).

1.3 Studienerfolg/Abbruch

Das Hochschul-Informationssystem (HIS) Hannover gewinnt seit Anfang der 90er Jahre in zahlreichen Projekten umfangreiche Daten, u.a. zum der Studierenden, zu deren Studienverlauf und –erfolg, zu den verschiedenen Bedingungen des Studiums sowie zur beruflichen Bewährung der Absolventen („Studienabbruchstudie 2002“: „Studienerfolg an Fachhochschulen“, eine Sonderauswertung der HIS-Studienabbruchstudie 2002: „Ursachen des Studienabbruchs“, Analyse 2002).

In der aktuellsten Publikationen „Studienabbruchstudie 2002“ hat das (HIS) die Abbruch- und Schwundquoten sowie die Schwundbilanz nach Fächergruppen und Studienbereichen in deutschen Hochschulen ausgewiesen. Die „Effektivität“ des Ausländerstudiums wird u.a. durch die Quote der absolvierten Studierenden gemessen, also durch den Anteil derjenigen, die im Laufe der Semester ihr Studium erfolgreich beenden.

Nach der aktuellsten Studienverlaufsbetrachtung (HIS-Berechnung für die HAW Hamburg)¹⁾ haben 25% der ausländischen Studienanfänger des Sommersemesters 1994, bis zum Ende 2002 ihr Examen abgeschlossen; 60% haben die Hochschule ohne Abschluss verlassen; 15% studierten zu diesem Zeitpunkt noch. Im Vergleichszeitpunkt erreichten die deutschen Studierenden an der HAW Hamburg eine Absolventenrate von 54%, während 37% die Hochschule ohne Abschluss verlassen hatten (vgl. Heublein 2003, S. 66f.).

¹⁾ In dieser Studie, die vom DAAD in Auftrag gegeben wurde, handelt es sich um wesentliche Befunde des Studienverlaufs (Schwund- und Absolventenquoten) der ausländischen und deutschen Studierenden an den Hochschulen RWTH Aachen, Bielefeld, der HAW Hamburg und der LMU München. (vgl. Heublein 2003: Studienverlauf im Ausländerstudium, S. 17).

Beim sogenannten Schwund²⁾ handelt es sich um die Hochschul- und/oder Studiengangwechsler oder um den Studienabbruch. Knapp ein Sechstel der Bildungsausländer im Erststudium wechseln die Hochschule und etwa ein Fünftel den Studiengang. Diese Anteile sind vergleichbar mit denen der deutschen Studierenden. Deutlich höher fällt im Vergleich zu den deutschen Studierenden der Anteil der ausländischen Studierenden aus, die im Erststudium das Studium abbrechen (21% vs. 16%) (vgl. Isserstedt/Schnitzer 2002, S. 39f.).

2. Probleme im Ausländerstudium

Rückschlüsse auf die Ursachen der konkreten Absolventen- und Schwundraten sind von besonderem Interesse in der Studienverlaufsdiskussion. Erste Ansätze für die Erklärung bestimmter Studienverlaufstendenzen im Ausländerstudium ergeben sich lediglich aus einem Vergleich der entsprechenden Daten ausländischer und deutscher Studierender.

Eine besondere Rolle spielen hierbei die repräsentativen (HIS)-Untersuchungen, die zahlreiche Informationen zu den Lebensbedingungen und zum Studium von Bildungsausländern enthalten. Hierbei ist jedoch anzumerken, dass die Ergebnisse der (HIS)-Untersuchungen auf bundesweite Verhältnisse der Studierenden abzielen, sie beschreiben damit nur durchschnittliche Bedingungen und Verhaltensweisen von Bildungsausländern in Deutschland (vgl. Heublein 2003, S. 125).

Im folgenden Textabschnitt wird der aktuelle Stand des Ausländerstudiums in Deutschland mit seinen entsprechenden Problemfeldern kurz dargestellt. Diese Daten beziehen sich auf die 16. Sozialerhebung des deutschen Studentenwerkes im Wintersemester 2000/2001, die durch das (HIS) durchgeführt wurde und damit die Berichterstattung der Jahre 1994 und 1997 (vgl. Isserstedt/Schnitzer 2002) fortsetzen.

²⁾ „Studierende eines Jahrgangs, die keinen Abschluss in einem bestimmten Bereich (z.B. ein Studienfach, eine Fächergruppe, eine einzelne Hochschule, eine Hochschulart), in dem sie sich ursprünglich immatrikulierten, erworben haben, bilden den Schwund in diesem Bereich. Damit ist in diesem Wert der Studienabbruch als auch der Wechsel aus diesem Bereich enthalten“ (vgl. Ederleh 2002: Sonderauswertung aus der HIS-Studienabbruchstudie 2002, S. 4).

2.1 Lebens- und Studienbedingungen

Hohes Durchschnittsalter

Die Bildungsausländer haben mit durchschnittlich 27 Jahren ein relativ höheres Durchschnittsalter im Erststudium als deutsche Studierende (die Vergleichszahl liegt hier um 2 Jahre höher). Diese Beobachtung erklärt sich daraus, dass viele ausländische Studierende verheiratet sind (24%) und Kinder haben (14%) (vgl. Isserstedt/Schnitzer 2002, S. 27ff).

Finanzierung des Aufenthaltes in Deutschland

Bei ausländischen Studierenden wird das Studium seltener (und weniger) durch die Eltern (mit-)finanziert als bei den deutschen Studierenden. Während sich bei über vier Fünfteln der deutschen Studierenden die Eltern an der Finanzierung des Studiums beteiligen, sind es bei den Bildungsausländern weniger als die Hälfte. Bei den deutschen Studierenden bestreiten wiederum die Eltern durchschnittlich die Hälfte der Einnahmen der Studierenden und bei den Bildungsausländern weniger als ein Drittel der Einnahmen.

Gut über die Hälfte der Bildungsausländer (56%) schließen diese Finanzierungslücke durch Einnahmen aus eigenem Verdienst, und etwa zwei Drittel dieser erwerbstätigen Bildungsausländer geben an, dass sie erwerbstätig sein müssen, um ihren Lebensunterhalt bestreiten zu können. Knapp ein Viertel der Bildungsausländer erhalten sogenannte „unbare“ Leistungen. Hierunter werden die Aufwendungen der Partner, der Eltern, der Verwandten, die unmittelbar die Lebenshaltungskosten der Studierenden bestreiten, verstanden.

Etwa ein Fünftel der ausländischen Studierenden erhalten ein Stipendium und bei der Hälfte hiervon ist das Stipendium so bemessen (im Durchschnitt 719 Euro/pro Monat), um damit allein den Studienaufenthalt finanzieren zu können. Ferner bleibt anzumerken, dass

Bafög als Finanzierungsinstrument so gut wie nie (3%) bei den Bildungsausländern zur Anwendung kommt (vgl. Isserstedt/Schnitzer 2002, S. 45ff).

2.2 Studienmotivation

Vorbereitung auf das Studium

Die ausländischen Studienbewerber, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in ihrer Heimat erworben haben, müssen zunächst einen Nachweis (Sprachprüfung!) über ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache vorlegen. Ferner hängt die Zulassung davon ab, wie die jeweilige (vergleichbare) ausländische Zulassungsberechtigung in der Bundesrepublik bewertet wird.

Fast zwei Drittel der Bildungsausländer im Sommersemester 2000 konnten ohne Zusatzprüfung mit der in ihrer Heimat erworbenen Hochschulzugangsberechtigung ein Studium in Deutschland aufnehmen. Dagegen musste von den Bildungsausländern jeder Dritte aus einem sogenannten Entwicklungsland, jeder Fünfte aus einem sogenannten Schwellenland³⁾ und jeder Zehnte aus einem Industrieland, die im Sommer 2000 in Deutschland studierten, mit einer Zusatzprüfung seine Eignung für ein Studium nachweisen (vgl. Isserstedt/Schnitzer 2002, S. 30ff).

³⁾ Schwellenländer = Nach der Zuordnung des Development Co-operation Report der OECD handelt es sich bei den Schwellenländern um „Countries and Territories in Transition“. Hierzu zählen einerseits die Länder des ehemaligen Ostblocks, andererseits „More advanced Developing Countries“ wie Taiwan, Südkorea, Singapur, Brunei u.a. (vgl. Isserstedt/Schnitzer 2002, S. 14).

Gründe für ein Hochschulstudium in Deutschland

Die Gründe für ein Studium in Deutschland unterscheiden sich nach der regionalen Herkunft der Bildungsausländer. Die Erwartungen nach besseren Studienbedingungen, etwa besser ausgestattete Hochschulen, ist für über vier Fünftel der Studierenden aus den Entwicklungsländern das häufigste Motiv für die Aufnahme eines Studiums in Deutschland. Danach folgt an zweiter Stelle der Wunsch nach speziellen Fachkenntnissen, an dritter Stelle der Wunsch, deutsche Sprachkenntnisse zu vertiefen.

Dagegen stellen etwa vier Fünftel der Studierenden aus den Schwellenländern das Streben nach besseren Deutschkenntnissen an erster Stelle, und bei knapp drei Viertel der Studierenden beziehen sich die Erwartungen auf alternative Lehr- und Lernformen sowie auf den Wunsch nach besseren Studienbedingungen.

Knapp zwei Drittel der Studierenden aus den Industrieländern streben an erster Stelle eine Vertiefung ihrer Deutschkenntnisse an; bei etwa der Hälfte der Studierenden steht der Wunsch nach speziellen Fachkenntnissen sowie die Kenntnis alternativer Lehr- und Lernformen im Vordergrund ihres Studiums (vgl. Isserstedt/Schnitzer 2002, S. 30ff).

2.3 Schwierigkeiten beim Studienaufenthalt in Deutschland

Die Schwierigkeiten beim Studienaufenthalt in Deutschland, die die Bildungsausländer als gewichtig (groß bis sehr groß) bezeichnen, lassen sich nach ihrer Häufigkeit in folgende vier Schwerpunkte aufteilen:

Probleme mit den Aufenthaltsformalitäten

Über zwei Fünftel der Bildungsausländer - insbesondere die Studierenden aus Entwicklungsländern und Schwellenländern - sehen das Bemühen um eine Arbeitserlaubnis und

knapp zwei Fünftel die Beantragung des Visums (oder der Aufenthaltsgenehmigung) als sehr problematisch (vgl. Isserstedt/Schnitzer 2002, S. 41f) an.

Finanzielle Probleme

Knapp zwei Fünftel der ausländischen Studierenden stufen ihre finanziellen Probleme als gewichtig (groß bis sehr groß) ein. Bei den Studierenden aus den Entwicklungs- und Schwellenländern ist die finanzielle Belastung etwas höher, da sich hier gut über zwei Fünftel aus diesen Herkunftsländern als schwer betroffen ansehen, während dies bei nur etwa ein Zehntel der Industrieländern der Fall ist (vgl. Isserstedt/Schnitzer 2002, S. 41f).

Kontaktprobleme

Etwa über ein Drittel der Bildungsausländer klagen über Kontaktschwierigkeiten mit deutschen Studierenden und knapp ein weiteres Drittel stufen die Bemühungen der Kontaktaufnahme zu den Einheimischen wie auch zu dem Hochschullehrern als schwierig ein (vgl. Isserstedt/Schnitzer 2002, S. 41f).

Leistungsprobleme

Knapp über ein Drittel der Bildungsausländer geben an, dass sie erhebliche Orientierungsprobleme im deutschen Studiensystem haben. Der Unterschied zwischen den bereits genannten Herkunftsländern ist in diesem Punkt nur gering. Knapp ein Viertel sehen erhebliche Probleme in der Verständigung mit der deutschen Sprache, wobei Studierende aus Entwicklungsländern fast doppelt so häufig betroffen sind als Studierende aus den Industrie- oder Schwellenländern. Etwa ein Fünftel bekunden Probleme mit den Leistungsanforderungen im Studium (vgl. Isserstedt/Schnitzer 2002, S. 41f).

2.4 Zusammenstellung der Problemkonstellationen im Ausländerstudium

Bei den eben dargestellten Berechnungen (bezüglich der Schwund –und Absolventenquoten) in der HAW Hamburg, wird nach dem Bericht „Studienverlauf im Ausländerstudium“ angenommen, dass es sich bei mindestens der Hälfte der ausländischen Studierenden, die eine deutsche Hochschule ohne Examen verlassen, um Studienabbrecher oder Hochschulwechsler handelt (vgl. Heublein 2003, S. 130).

Beispiele: Bezogen auf die in Abschnitt 1.3 dargestellten Daten, wonach 60% der ausländischen Studienanfänger, die die Hochschule ohne Abschluss verlassen, handelt es sich nur bei einem Fünftel um einen Studienabbruch. Da Studiengangwechsel in der Schwundquote berücksichtigt werden, bedeutet dies, dass etwa ein Viertel der ausländischen Studierenden hier mitgerechnet werden. Bei dem Rest, annähernd einem Sechstel der Studierenden, handelt es sich um Hochschulwechsler innerhalb Deutschlands oder in ein anderes Land.

In dem o.g. Bericht über den „Studienverlauf im Ausländerstudium“ leiten die Autoren auf der Basis der bisherigen (HIS)-Untersuchungen folgende Problemkonstellationen ab, die sich im Ausländerstudium schwundbefördernd auswirken (vgl. Heublein 2003, S. 130ff):

- Eine finanziell angespannte Lebenssituation durch geringere Unterstützungsleistungen der Eltern im Vergleich zu deutschen Studierenden und die dadurch erforderliche Erwerbstätigkeit führen zu potentiell häufigeren Konflikten, die die Fortführung des Studiums gefährden können.
- Die zeitlich befristete Arbeitserlaubnis von Studierenden außerhalb der EU-Staaten, mit der zusätzliche Bedeutung, die der Erwerbstätigkeit für die Studienfinanzierung zukommt, befördert sehr wahrscheinlich den Schwund der Studierenden aus Nicht-EU-Staaten.

- Die subjektiven Aufenthaltsbestrebungen, die nur zum Teil auf das Studium in Deutschland ausgerichtet sind und andere Vorhaben gleichgewichtig bis untergeordnet bewertet werden, können das Studium leicht zur Nebensache machen und somit die Immatrikulation und Fortsetzung des Studiums in Frage stellen.

- Die oben skizzierten (problematischen) Studienbedingungen und mangelnde Studienbefähigungen der ausländischen Studierenden erhöhen ebenfalls den hochschulbezogenen Schwund. Selbständigkeit, die bereits im Grundstudium eine wichtige Rolle spielt, kann bei ausländischen Studierenden, die eine besonders lehrer geleitete Schulsozialisation hinter sich haben, nicht ausreichend entwickelt sein und kann Orientierungsprobleme zur Folge haben.

- Die unzureichenden Orientierungsvorgaben und geringere Betreuungsintensität in deutschen Hochschulen kann, wenn es an Studienbefähigungen oder Studieneignung der ausländischen Studierende mangelt oder wenn die Vorstellungen der ausländischen Studierenden nicht der Wirklichkeit entsprechen, ihren Studienerfolg gefährden.

3. Stress und Stressbewältigungsforschung

3.1 Einleitung

In diesem Kapitel wird ein theoretischer Ansatz vorgestellt, der eine konsistente und inhaltlich ergiebige Analyse von Studienproblemen - und der damit verknüpften Bewältigung - ermöglicht. Es handelt sich bei diesem Ansatz um eine kognitive Stress- und Stressbewältigungstheorie, die in den 80er Jahren eine Vielzahl weiterer Publikationen hervorbrachte, aber ihrem Ursprung nach auf Lazarus (1966) zurückgeht (vgl. Scheuch 2002, S. 10 f.).

Zwar bezeichnete der Soziologe Goldschmidt bereits 1969 die (objektive) Studiensituation der Studierenden als eine Stresssituation. Dabei ging er aber implizit von einem reizzentrierten Stressmodell aus, welches die Ursache von Stress primär in ungünstigen Umweltgegebenheiten lokalisiert (vgl. Lazarus & Launier 1981, S. 220ff.).

Entsprechende Analysen für den Bereich des Hochschulstudiums liegen vereinzelt vor (vgl. Nitsch & Hackfort 1981), welche den Stand der systematischen Untersuchungen unterstützen. Diese Modelle sind nicht ausreichend überprüft, doch bieten sie eine differenzierte Weiterentwicklung der "klassischen" kognitiven Stresstheorie an (vgl. Vollrath, M.1988: Studentinnen; Stress- und Stressbewältigung im Studium).

Die kognitiven Stresstheorien betonen die Beziehung zwischen Person und Umwelt und die Bedeutung kognitiver Prozesse bei der Stressentstehung. Reize aus der Umwelt werden nach dieser Auffassung erst aufgrund ihrer subjektiven Wahrnehmung und Bewertung stressbedeutsam. Von diesen Wahrnehmungen und Bewertungen hängen auch die Stressbewältigung und damit die Stressfolgen ab (vgl. Lazarus & Launier 1981, S. 220 ff.).

Viele Konzepte mit stresstheoretischem Charakter haben ihren Ursprung in der Zeit vor 1990. Es ist anzumerken, dass in den nachfolgenden Konzepten keine wesentlichen "Neuerungen" hervorgebracht wurden (vgl. Scheuch 2002, S. 11 ff.).

3.2 Die kognitive Stress- und Stressbewältigungstheorie

Nach Auffassung von Lazarus ist Stress ein relationales Phänomen, das aus der Beziehung zwischen einer Person mit ihren Fähigkeiten und den an sie gestellten Anforderungen aus der Umwelt entsteht. Als Stress definiert Lazarus jedes Ereignis, bei dem äussere und/oder innere Anforderungen, die die Anpassungsfähigkeit eines Individuums beanspruchen und/oder übersteigen und das Wohlbefinden gefährden, falls sie nicht bewältigt werden können (vgl. Lazarus & Launier 1981, S. 226 f.).

Jedes Stress induzierende Ereignis wird von der betreffenden Person nach zwei Gesichtspunkten bewertet: Die primäre Einschätzung bezieht sich darauf, inwiefern das subjektive Wohlbefinden beeinträchtigt wird; die sekundäre Bewertung betrifft die Bewältigungsanforderungen und –möglichkeiten (vgl. Lazarus 1981, S. 212 ff.).

3.2.1 Primäre Einschätzung

Es werden drei Arten von primären Stressbewertungen unterschieden: Schädigung/Verlust, Risiko/Bedrohung und Herausforderung. Schädigungen/Verluste beziehen sich auf bereits eingetretene Ereignisse, die einen "Schaden" mit sich bringen, z.B. den Verlust einer nahestehenden Person; den Verlust körperlicher Funktionsfähigkeit; eine Störung des Selbstwertgefühls oder der sozialen Anerkennung usw. Risiken/Bedrohungen können sich auf die gleichen Arten von Ereignissen beziehen, aber dieser Begriff schließt mit ein, dass diese Ereignisse noch nicht eingetreten sind, sondern sich auf zukünftige Stressereignisse beziehen und in diesem Sinne antizipiert werden. Herausforderungen

meinen ein zukünftiges Stressereignis, das als Möglichkeit zu persönlicher Entwicklung, Gewinn oder Meisterung einer Situation aufgefasst wird (vgl. Lazarus 1981, S. 212 f.).

Lazarus hebt in diesem Zusammenhang einen grundlegenden Aspekt hervor, und zwar dass die primäre Einschätzung die Intensität und Qualität der emotionalen Reaktionen bestimmt. Schädigungs-, Verlust- und Bedrohungsbewertungen sind durch negative Emotionen gekennzeichnet, wie Zorn, Furcht oder Angst, während Herausforderungen eher von angenehmen Emotionen, wie Freude, Zufriedenheit usw. gekennzeichnet sind (vgl. Lazarus 1981, S. 213 f.).

Nach Lazarus (1981) gibt es kaum empirische Befunde dafür, welche Menschen stressreiche Ereignisse eher als herausfordernd und weniger als bedrohlich einschätzen oder umgekehrt. Als Arbeitshypothese vertritt Lazarus die Auffassung, dass eine Person eine Bedrohung wahrnimmt, wenn sie ihre Umwelt als feindselig und gefährlich bewertet und keine Kompetenz oder zu wenig zu ihrer Bewältigung besitzt. Wenn Anforderungen als schwierig, aber doch erfüllbar bewertet werden - aufgrund der Einschätzungen über vorhandene oder noch zu erwerbende eigene Fertigkeiten - dürfte dies als Chance zur Bewältigung eines Ereignisses ausreichen (vgl. Lazarus 1981, S. 213).

3.2.2 Sekundäre Einschätzung

Die sekundäre Bewertung bezieht sich darauf, ob und wie das Stressereignis mit den vorhandenen Fähigkeiten und Möglichkeiten bewältigt werden kann. Die Bewältigungsressourcen werden in Hinblick auf die Anforderungen der Situation eingeschätzt. Ressourcen können physischer, sozialer, psychischer und materieller Natur sein. Ferner wird die Kontrollierbarkeit der Situation eingeschätzt (vgl. Lazarus 1981, S. 218 f.).

Während die primäre Einschätzung auf die Bedeutung eines Stressereignisses, auf das eigene Wohlbefinden abzielte, das heisst, wenn eine Situation als Schädigung/Verlust, Bedrohung oder Herausforderung bewertet wurde, dann beginnt den Autoren zufolge ein

Prozess der Bewältigung. Für die Bewältigungsprozesse braucht die Person Informationen über ihre persönlichen und sozialen Ressourcen, auf die sie zurückgreifen kann. Hier wird ein komplexer Einschätzungsprozess in Gang gesetzt, der sich auf die Entscheidungen für ein bestimmtes Bewältigungsverhalten beziehen (vgl. Lazarus 1981, S. 218 f.).

Lazarus und Mitarbeiter betonen in ihren Publikationen die Prozesshaftigkeit im Stressgeschehen, welches sich im Laufe von Bewältigungsbemühungen ständig verändert. Da die kognitiven Systeme sowohl auf dynamische als auch auf zeitliche Verläufe bezogen sind, zieht Lazarus hieraus die Konsequenz, dass die Prozesse der sekundären und primären Einschätzung voneinander abhängig, sogar untrennbar erscheinen. Lazarus sieht den Unterschied zwischen diesen Ebenen demzufolge in unterschiedlichen Sachverhalten bezogen auf deren Einschätzungsprozesse (vgl. Lazarus 1981, S. 218 ff.).

Beispiel: Wenn eine Person ein Bewältigungsverhalten zeigt, das mit hoher Wahrscheinlichkeit einen Schaden überwindet, eine Bedrohung meistert oder sogar eine Herausforderung erleben läßt, wird dieser kognitive Prozess in gleichem Maße auch die primäre Einschätzung z.B. die Bedrohung verändern. Diesem Gedanken zufolge, fühlt die Person sich nicht mehr länger bedroht, wenn ein potentieller Schaden als relativ einfach abzuwenden erkannt wurde (vgl. Lazarus 1981, S. 219 f.).

4. Prozessorientiertes Stressmodell von Nitsch & Hackfort

4.1 Stress und Handlungsregulation

Den Autoren zufolge bilden die Handlungen die Grundlage der Stressentstehung. Die Erfüllung von Handlungsforderungen kann mit Schwierigkeiten verbunden sein, die als Stress erlebt werden, z.B. wenn von einem Studierenden ein Aufsatz zu einer bestimmten Thematik verlangt wird, der er sich nicht gewachsen fühlt; oder die Ausführung einer Handlung kann mit Stress verbunden sein, z.B. Klausurvorbereitungen der Studierenden

unter Zeitdruck; oder das Handlungsergebnis kann durch daran geknüpfte negative Konsequenzen oder das Erleben eines Mißerfolges stressrelevant werden. In der Handlungsregulationsstruktur selbst liegen die entscheidenden Ansatzpunkte für eine absichtliche Stressinduktion (z.B. Beeinträchtigung oder inhaltliche Beeinflussung der Situationsbewertungen (vgl. Nitsch & Hackfort 1981, S. 277 f.).

Die hier dargestellten Gesichtspunkte sollen in den folgenden Kapiteln weiter ausgeführt werden, indem zunächst die wichtigsten Handlungsdeterminanten hervorgehoben und ihre grundsätzliche Bedeutung für die Stressentstehung dargelegt werden.

4.2 Handlungsdeterminanten

Die Autoren unterscheiden zwischen drei Komponenten (vgl. Stressquellen), die das Stressgeschehen und damit auch das (subjektive) Handeln determinieren: die Aufgabe, die Person, die Umwelt (vgl. hierzu die Erweiterung der Unterteilung von Lazarus um den Begriff der Aufgabe, welcher bei Lazarus mit der Umwelt zusammenhängt.). Die Stressphänomene, die also mit Handlungen verbunden sind, lassen sich aus der jeweiligen Aufgaben-Person-Umwelt-Konstellation erklären. (vgl. Nitsch & Hackfort 1981, S. 277 f.)

Die Handlungssituationen hängen von objektiven und subjektiven Faktoren ab. Die objektiven Faktoren (autonome physiologische Prozesse und/oder mechanische Umwelteinwirkungen) sind vom Stressgeschehen unabhängig. Die subjektiven Faktoren werden dagegen wirksam, wenn sie von der Person wahrgenommen und bewertet werden können. Diese Bewertung beschreibt die Grundlage der kognitiven Handlungsregulation. Über die drei Komponenten "baut" die Person ein subjektives Modell auf, das für die persönliche Stressentstehung von Bedeutung ist (vgl. Nitsch & Hackfort 1981, S. 278).

4.2.1 Aufgabe

Bezogen auf die Aufgabe werden von Nitsch & Hackfort (1981) zwei Konzepte unterschieden, und zwar in Hinsicht auf die Vorstellungen über die Lösbarkeit der jeweiligen Aufgabe (Lösbarkeitskonzept) sowie der Einschätzungen der Aufgabenattraktivität als Attraktivitätskonzept (vgl. Nitsch & Hackfort 1981, S. 281).

Das Lösbarkeitskonzept beinhaltet aufgabenbezogene Kognitionen über den Aufgabenumfang, Aufgabenschwierigkeit, Zeitvorgabe und Vorgehensweisen (Tab.1, S. 27). Nach dem Stressmodell wird damit definiert: wie viel, wie gut, in welcher Zeit und auf welche Weise die jeweilige Aufgabe zu bearbeiten ist (vgl. Nitsch & Hackfort 1981, S. 281).

Nach dem Lösbarkeitsaspekt wird das Stresserleben davon abhängen, ob die Aufgabe einmalig zu lösen ist oder sich als wiederholendes Problem darstellt. Im ersten Fall wird die Aufgabe als einmalige Möglichkeit antizipiert, was etwa bei einer Abschlussprüfung der Fall ist. Letzterer Fall bietet eine Ausgleichsmöglichkeit früherer Mißerfolge an, aber es kann ebenso als Bedrohung andererseits angesehen werden, wenn die Veränderbarkeit der Eigenschaften als nur gering eingeschätzt wird.

Das Attraktivitätskonzept beinhaltet Kognitionen über die persönliche Bedeutung, die den Abschluss der Aufgabe betreffen. Je nachdem, wie die Bearbeitung und die erzielten Ergebnisse eingeschätzt werden, wird dies als befriedigend von dem Studierenden wahrgenommen (vgl. Nitsch & Hackfort 1981, S. 281).

Der Zusammenhang von Aufgabenattraktivität und Stress wird durch die Zeitperspektive relevant. Ist die Aufgabe als unattraktiv zu bewerten, einmalig zu erledigen, kann dies zwar eine kurzfristige Stresssituation bedeuten, aber sie ist dann zeitlich genauer eingeschränkt. Dieses kann in gewissen Maßen ein Gefühl von Kontrolle des Stresserlebens schaffen. Das Gegenteil ist der Fall, wenn die Konfrontation mit der unattraktiven Aufgabe zeitlich verlängert und als Dauerbelastung empfunden wird (Nitsch & Hackfort 1981, S. 281). Beispiel: Das Verfassen einer Abschlussarbeit an einer Hochschule: Ist das Interesse des Studierenden an der Arbeit weniger wissenschaftsorientiert, versucht er gegen sein

Unbehagen anzukämpfen, dass diese Aufgabe einmalig dargestellt werden muss und zeitlich begrenzt ist.

4.2.2 Person

Nitsch & Hackfort (1981) konstituieren ein Fähigkeitskonzept, das auf den Einschätzungen der eigenen Handlungsfähigkeit beruht, und ein Bereitschaftskonzept, das die eigene Handlungsbereitschaft in Relation zu einer gegebenen Situation subjektiv bewertet (Tab.1 S. 28).

Das Fähigkeitskonzept bezieht sich auf das eigene Leistungs- und Sozialverhalten. Die Einschätzung eigener Fähigkeiten kann im Sinne vorgegebener Eigenschaften, d.h. potentieller Fähigkeiten, die durch Lern- und Entwicklungsprozesse ausgeformt sind, zum Ausdruck kommen. Sie werden ferner in ihrer Verfügbarkeit - in aktuellen Situationen - durch Übungs- und Beanspruchungsprozesse beeinflusst. Aus der Bewertung der potentiellen und der aktuellen Fähigkeiten ergibt sich die dritte Komponente, die die Veränderbarkeit dieser Eigenschaften inhaltlich und zeitlich in Relation setzen (vgl. Nitsch & Hackfort 1981, S. 278 f.).

Beispiel: Die Überforderungen der Studierenden werden unterschiedlich bewertet, wenn sie lediglich auf Ermüdungsprozesse einzuschränken sind, im Vergleich zu eigenen potentiellen Fähigkeiten, z.B. die eigenen Deutschkenntnisse ausländischer Studierender. Die Erwartungssuggestion: „Meine Deutschkenntnisse werden im Laufe des Studiums besser werden“ kann sich zu einer Anforderung, an der man wächst, oder zu einer Überforderung, an der man scheitert, ausformen. Wenn die Überforderungen erst im späteren Studienverlauf sichtbar werden, in der die Veränderungserwartungen nicht mehr beeinflussbar sind, kann die objektiv zu überwindende Stresssituation subjektiv ausweglos erscheinen.

Im Bereitschaftskonzept werden die Vorstellungen über eigene Bereitschaften zeitperspektivisch abgebildet. Die potentielle Bereitschaft wird durch die Gesamtheit der Vorstellungen gebildet, die über stabile Motivstrukturen und über die in Frage kommenden "Be-

friedigungsobjekte" entwickelt worden und damit als erfahrungsabhängig zu betrachten sind. Die aktuelle Bereitschaft bezieht sich auf Bedürfnisse, die auf den Augenblick gerichtet sind. Wie bei dem o.g. Fähigkeitskonzept gehen bei den Einschätzungen der eigenen Bereitschaftslage die Erwartungen über die Veränderbarkeit der potentiellen und der aktuellen Bereitschaften in der Zukunft mit ein (vgl. Nitsch & Hackfort 1981, S. 279 f.).

Beispiel: Eine gefühlte Unlust wird also unterschiedlich wahrgenommen bzw. bewertet. Es kann ein Zeichen von einer vorübergehenden Demotivation (z.B. Müdigkeit) sein, die aber auch auf eine geringe Leistungsmotivation zurückgeführt werden kann, hierzu: Wird der Tadel eines Dozenten als Anlass für eine Verbesserung der Leistungen gesehen - da seine eigenen Einschätzungen für die Verbesserung sprechen - oder sieht der Studierende seine Bemühungen aufgrund seiner Demotivationslage als aussichtslos an? Ist Letzteres der Fall, würde sein Stresserleben wesentlich erhöht.

4.2.3 Umwelt

In Hinblick auf die Umwelt werden nach Nitsch & Hackfort (1981) Kognitionen über die materiellen und sozialen Gegebenheiten im universitären und/oder außeruniversitären Bereich definiert. Es wird zwischen zwei subjektiven Wahrnehmungsebenen unterschieden: jene Kognitionen, wie die eigenen Fähigkeiten, die im gegebenen Umweltkontext zu realisieren sind (Möglichkeitenkonzept) und die äußeren Befriedigungsmöglichkeiten, die den eigenen Bedürfnissen entgegenstehen (Anregungskonzept) (Tab. 1, S. 28).

Nach dem Möglichkeitenkonzept wird der Stellenwert der gegebenen materiellen und sozialen Rahmenbedingungen zur eigenen Fähigkeitsverwirklichung gemessen und ermittelt, inwiefern diese als hemmend oder fördernd empfunden werden (vgl. Nitsch & Hackfort 1981, S. 280).

Die materiellen Rahmenbedingungen beinhalten u.a. die Arbeitsbedingungen an der Universität, beispielsweise der Zustand der Ausstattung mit Arbeitsmitteln und Plätzen (Ausleihe von Büchern u.ä., EDV- und Internetzugang etc.); Gestaltung der Lernbedingungen an der Universität (Überfüllung der Seminare, Wegfall von Seminaren etc.); Gestaltung der

Lernbedingungen zu Hause (Arbeitsraum, Wohngemeinschaften, Pausenabstimmung, PC, Internet etc.).

Unter den materiellen Bedingungen ist ebenso eine mögliche Berufstätigkeit des Studierenden einzuordnen, die einerseits die finanzielle Sicherheit im Studium gewährleisten, andererseits zusätzliche psychische und/oder physische Belastungen bedeuten können. Dieser Aspekt wird je nach Art der Tätigkeit unterschiedlich zur Beurteilung kommen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Anforderung, wie der Studierende das Studium mit der Erwerbstätigkeit in Einklang bringt; ebenso werden die sozialen Bedingungen mit der Vereinbarkeit des Studiums in Verbindung zum Stresserleben gesetzt.

Nicht allein die Bewertung der aktuell vorliegenden materiellen und sozialen Bedingungen beeinflusst das Erleben von Stress, sondern auch die subjektive Einschätzung der Zeitperspektive (vgl. Nitsch & Hackfort 1981, S. 280). Beispiel: Die ungünstige finanzielle Situation in der Praktikumszeit kann als Übergangsphase toleriert werden, wenn sich der Studierende für die Praktikumsituation angemessen abgesichert hat, z.B. durch Ersparnisse, Vermögen, und Stipendien. Restriktive Studienbedingungen werden nach Nitsch & Hackfort (S. 280) häufig besser ertragen, wenn diese als Übergangsphase eingeschätzt werden.

Das Anregungskonzept bezieht sich darauf, inwieweit die jeweiligen materiellen und sozialen Bedingungen von ihrer subjektiven Bedeutung her als „motivanregend“ bzw. als „motivbefriedigende“ Handlungsfolgen an sich gesehen werden. Als solch externe Motivatoren würde insbesondere eine gute Benotung (Anerkennung) seitens eines Dozenten, ebenso von Seiten der Mitkommilitonen (soziale Anerkennung), einzuordnen sein. Die positive Einschätzung der Umweltgegebenheiten (Beispiel: die Vereinbarkeit zwischen einer Erwerbstätigkeit bzw. Familie mit dem Studium), die durch eine flexible Studienordnung zu begünstigen ist, wird die Attraktivität des Studienganges für die Studierenden erhöhen.

4.3. Inhaltliche Darstellung der Handlungskonzepte

Inhaltlich können die o.g. Konzepte unter zwei Gesichtspunkten zusammengefasst werden: Nach der Einschätzung der subjektiven Kompetenz einerseits und nach der subjektiven Valenz andererseits.

4.3.1 Kompetenzeinschätzung

Die Aufgabe-, Person- und Umweltfaktoren, die in den dargelegten Konzepten (Lösbarkeits-, Fähigkeits- und Möglichkeitskonzept) zusammengefasst sind, geben Auskünfte über subjektiv eingeschätzte Kompetenzen im jeweiligen Bereich.

Unsicherheiten bei der Einschätzung von Lösbarkeiten, Fähigkeiten und Möglichkeiten - soweit diese nicht ausgeglichen werden können - schränken die Kompetenz ein und werden damit zu Stressfaktoren (vgl. Nitsch & Hackfort 1981, S. 283).

Die Bewältigung der Aufgabenanforderungen hängt vor allem von der Wahrscheinlichkeitseinschätzung ab, die zu Ungewissheiten über die einzelnen Situationsfaktoren führen. Diese können darauf bezogen werden, ob bestimmte Fähigkeiten und Möglichkeiten zur Verfügung stehen und ob bestimmte Lösbarkeiten überhaupt gestellt werden können. Durch diese Einschätzung werden die Lösbarkeiten, Fähigkeiten und Möglichkeiten und dessen Veränderlichkeiten quantitativ beurteilt und je nach subjektiver Einschätzung als stressbedeutsam bewertet (vgl. Nitsch & Hackfort 1981, S. 283).

Nitsch & Hackfort (1981) heben noch weitere Aspekte bei der Kompetenzeinschätzung hervor, etwa den relativen Stellenwert von Lösbarkeiten, Fähigkeiten und Möglichkeiten. Der Grad des Eigenbeitrags und der Selbstverantwortlichkeit werden nach diesem Aspekt qualitativ durch situationsbezogene Attributionsprozesse begleitet. Dadurch wird der Umfang der erlebten Kontrolle über jeweilige Handlungssituationen festgelegt (vgl. Nitsch & Hackfort 1981, S. 283).

4.3.2 Valenzeinschätzung

Unter der Valenzeinschätzung ist die wahrgenommene Bedeutung, die Wichtigkeit der jeweiligen Situationsgegebenheit, einzuordnen. Ähnlich wie bei Kompetenzeinschätzungen lässt sich diese Bedeutung hinsichtlich valenzbezogener Faktoren (die im Attraktivitäts-, Bereitschafts- und Anregungskonzept zusammengefasst sind) mit der Wahrscheinlichkeit des Erreichens von Zielen zur Befriedigung der individuellen Bedürfnisse quantitativ bewerten (vgl. Nitsch & Hackfort 1981, S. 283).

Weitere Aspekte werden analog durch jeweilige Situationsgegebenheiten bestimmt und zwar durch den relativen Stellenwert der Attraktivität der Aufgabe, der eigenen Bereitschaft und der Anregungsbedingungen aus der Umwelt. Während bei Kompetenzeinschätzungen die instrumentelle Selbstverursachung und –verantwortlichkeit beurteilt wird, wird bei der Valenzeinschätzung der Grad der Eigeninitiative und damit der motivationalen Selbstverursachung und –verantwortung bewertet (vgl. Nitsch & Hackfort 1981, S. 283).

Die oben dargestellten Einschätzungen hinsichtlich der subjektiven Kompetenz und Valenz können stressbedeutsam werden, wenn sie negativ bewertet werden oder wenn die Ungewissheiten über einzelne Situationsfaktoren nicht beseitigt werden können. Dies hängt jeweils davon ab, wie Aufgabe-, Person- und Umweltdeterminanten jeweils definiert sind und wie eindeutig Einschätzungen in Bezug auf Kompetenz und Valenz vorgenommen werden können (vgl. Nitsch & Hackfort 1981, S. 284).

Tab. 1: Determinanten des Stressgeschehens

	Kompetenz	Valenz
Aufgabe	Lösbarkeitskonzept	Attraktivitätskonzept
Person	Fähigkeitskonzept	Bereitschaftskonzept
Umwelt	Möglichkeitkonzept	Anregungskonzept

Quelle: Handlungsdeterminierende Konzepte nach Nitsch & Hackfort (1981, S. 283)

II Empirischer Rahmen

5. Fragestellung und Methodik

5.1 Einleitung und Überblick

Die Betrachtung des empirischen Teils meiner Arbeit beginnt mit der Fragestellung und der Zielsetzung meiner Untersuchung. Daran anschließend folgt die Zusammenstellung des grundlegenden Konzepts dieser Arbeit, das im Wesentlichen auf den Theorieteil des dargestellten Stressmodells von Nitsch und Hackfort aufbaut. Nach diesem Konzept werden die in der Primärstudie verwendeten Variablen nach dem stresstheoretischen Schema zugeordnet und in vier Handlungsbereiche eingeteilt (vgl. Abschnitt 5.3 Operationalisierung der Variablen). Zu jedem dieser vier Bereiche werden theoriebegleitend spezifische Aspekte angeführt, um die Handlungsbereiche besser charakterisieren zu können. Im weiteren Teil des fünften Kapitels wird die Entwicklung der Hauptuntersuchung, die als Vorlage zu meiner Sekundärstudie diente, dargestellt. Hier werden die Entscheidungen zur Auswahl der Untersuchungsobjekte und zur Fragebogenkonstruktion (etwa zum Inhalt des Fragebogens) beschrieben. Abschließend kehre ich zu meiner Sekundärstudie zurück und beschreibe meine Überlegungen zur Sekundäranalyse.

5.2 Fragestellung und Zielsetzung

Vor dem Hintergrund des im ersten Teil dieser Arbeit vorgestellten theoretischen Rahmens, möchte ich die Erfahrungen ausländischer und deutscher Studierender über ihre Studienprobleme am Fachbereich Sozialpädagogik der HAW Hamburg bewerten.

Mein Untersuchungsthema gliedert sich in zwei Teile, die in einer Ergebnisbetrachtung getrennt voneinander herausgearbeitet werden. In dem *ersten Teil* der Ergebnisbetrachtung gehe ich der Frage nach, ob und in welchem Maße die Studierenden sich in ihrem

Studium „belastet“ fühlen. Hierbei werden die Ergebnisse getrennt voneinander betrachtet, also allein in der jeweiligen Untersuchungsgruppe. In dem *zweiten Teil* der Ergebnisbetrachtung werden die zwei Untersuchungsgruppen (ausländische und deutsche Studierende) gegenübergestellt und der Frage, ob die Erfahrungen der ausländischen Studierenden sich von den Einschätzungen deutscher Studierender hinsichtlich ihrer Belastungserfahrungen unterscheiden, nachgegangen.

Die Ziele meiner Forschungsarbeit beziehen sich also auf die Klärung dieser beiden Fragestellungen und werden in folgende *Teilziele* gegliedert:

- *Klassifikation* der in den Untersuchungsgruppen identifizierten „Belastungen“ nach dem Stressmodell von Nitsch und Hackfort (1981), das im Wesentlichen auf dem theoretischen Ansatz von Lazarus und Mitarbeitern aufbaut.
- *Zuordnung* der Belastungen hinsichtlich vermuteter Einflussfaktoren (Variablen) nach vier Handlungsbereichen, nämlich: Aufgabe, Person, Umfeld und Kontakt sowie den Dimensionen der Kompetenz und der Valenz.
- *Darstellung und Erörterung* des Umfangs der „Belastungen“ bezogen auf die vier ebengenannten Handlungsbereiche. *Ziel* ist es hierbei, eine Übersicht zu erstellen, in welchen Handlungsbereichen die „Belastungen“ der Studierenden lokalisiert sind (vgl. Belastungsschwerpunkte).
- *Analyse und Beschreibung* der Unterschiede zwischen ausländischen und deutschen Studierenden bei der Einschätzung der subjektiven Gefühle hinsichtlich ihrer Belastungserfahrungen (unter Berücksichtigung der zwei weiteren Dimensionen des kognitiven Stressmodells von Nitsch und Hackfort: Kompetenz und Valenz).

5.3 Operationalisierung der Variablen nach den Kategorien der Studienbelastungen

In Anlehnung an das Modell von Nitsch und Hackfort (1981) werden die „Belastungen“ in drei Bereiche kategorisiert: Aufgabe, Person und Umwelt. Der Bereich „Kontakt“ wird als weitere Kategorie hinzugefügt (vgl. Vollrath 1988, S. 76f.).

1. Der Bereich der „Aufgabe“ umfasst Stress, der sich auf die Studienanforderungen und Studienleistungen bezieht, z.B. das Verfassen von schriftlichen Arbeiten, das Verständnis des Lehrstoffes, die Zeit zum Lernen. Die Kompetenzdimension bezieht sich in dieser Kategorie auf die Lösbarkeit der Aufgabe. Die Valenzdimension bezieht sich auf die Attraktivität in Hinblick auf die Befriedigung der Aufgabe und wird durch die Kategorie „Anreiz“ repräsentiert.
2. Im Bereich der „Person“ wird Stress lokalisiert, welcher psychische und physische Aspekte eigener Fähigkeiten und Motive betrifft. Der Dimension Kompetenz entspricht hier die intellektuelle Kompetenz, z.B. die Einschätzung des eigenen Lernvermögens; die Arbeitsfähigkeit, z.B. die Konzentration und Selbstdisziplin; Arbeitshemmungen, z.B. Prüfungsangst, Angst in Seminaren etwas Falsches zu sagen. Die Dimension Valenz bezieht sich auf die Bereitschaft zur intrinsischen Studienmotivation, z.B. macht das Studium Spaß?; ist das Studium leicht zu schaffen?; gibt es Abbruchgedanken?
3. Der Bereich der „Umwelt“ umfasst Stress in materiellen und sozialen Lebensbereichen innerhalb und/oder außerhalb der Fachhochschule. Die Dimension Kompetenz bezieht sich auf die Möglichkeiten, inwieweit das Studium bei gegebenen materiellen und sozialen Rahmenbedingungen realisiert werden kann. Hier werden die Zufriedenheit der Studierenden mit der Studienorganisation und dem Aufbau des Studiums in der HAW, mit der finanziellen Situation, mit den Lernbedingungen zu Hause, mit der privaten Situation, allgemein zum Ausdruck kommen. Die Dimension Valenz bezieht sich auf die subjektive Einschätzung der Umweltgegebenheiten, z. B. ob sich das Studium mit einer Erwerbstätigkeit oder einer Familie vereinbaren lässt und wird durch die Kategorie „Anregung“ repräsentiert.

4. Der Bereich „Kontakt“ betrifft Stress in den Beziehungen zu drei wichtigen, funktional unterschiedlichen Personengruppen am Fachbereich Sozialpädagogik an der HAW Hamburg: Den Studenten, den Dozenten und dem sonstigen Personal am Fachbereich. Die Dimension Kompetenz bezieht sich auf die Interaktion im Fachbereich und entsprechen der sozialen Kompetenz. Die Dimension Valenz bezieht sich auf das persönliche Wohlbefinden.

Tab 2: Kategorien der Belastungsindikatoren

	Kompetenz	Valenz
Aufgabe	Lösbarkeit: Probleme mit <ul style="list-style-type: none"> - Verständnis des Lehrstoffes - Verfassen schriftlicher Arbeiten - Studienanforderungen 	Attraktivität: Zufriedenheit mit <ul style="list-style-type: none"> - eigene Studienleistungen - Studienanforderungen - Zeit zum Lernen - Studium insgesamt
Person	Fähigkeit: Probleme mit <ul style="list-style-type: none"> - Einschätzung des eigenen Lernvermögens - Konzentration - Kraft zu intensivem Lernen - Selbstdisziplin - Angst, im Seminar etwas falsches zu sagen - Angst vor Prüfungen 	Bereitschaft: Befindlichkeit im Studium <ul style="list-style-type: none"> - Studium macht Spaß - Studium ist leicht zu schaffen - Lernen fällt schwer - Zuversicht auf einen gutes Diplom - Abbruchgedanken

	Kompetenz	Valenz
Umwelt	Möglichkeit: Zufriedenheit mit <ul style="list-style-type: none"> - Studienorganisation - Aufbau des Studiums - finanzieller Situation - privaten Lernbedingungen - privater Situation - Berufsaussichten 	Anregung: Studium vereinbar mit <ul style="list-style-type: none"> - der Erwerbstätigkeit - mit der Familie
Kontakt	soziale Kompetenz: Probleme mit <ul style="list-style-type: none"> - dem Kontakt zur Mitstudierenden - dem Kontakt zu Dozenten 	Wohlbefinden: Zufriedenheit mit <ul style="list-style-type: none"> - Beratungsmöglichkeiten - der Betreuung

5.4 Methodische Überlegungen zur Prämäruntersuchung

Unter der Leitung der Professorinnen Frau Dr. Strehmel und Frau Dr. Hamer wurde im Sommersemester 2003 eine sogenannte teilstandardisierte Befragung von Studierenden zur Erfassung der Lebenssituation, der Zufriedenheit und der Probleme am Fachbereich Sozialpädagogik der HAW Hamburg durchgeführt. Da sich die Problemstellungen in dieser Primärstudie mit meinen Fragestellungen teilweise überschneiden, möchte ich die Erfahrungen ausländischer und deutscher Studierender hinsichtlich ihrer Studienprobleme vor dem Hintergrund der kognitiven Stresstheorie und in Anlehnung an das Stressmodell von Nitsch und Hackfort erneut bewerten und analysieren. Diese Vorgehensweise ist damit in den Bereich der Sekundäranalyse einzuordnen (vgl. Schaffer 2002, S. 78).

Im Rahmen der o.g. Primärstudie wurden 353 Studierende befragt, davon 35 mit ausländischer Herkunft. Der Ausländeranteil beträgt somit 9,9%. Für die vorliegende Sekundärstudie wurde die Stichprobe in zwei Gruppen aufgeteilt: in ausländische und deutsche Studierende. Als Kriterium für diese Aufteilung wurden „differierende Sozialisationshintergründe“ zugrunde gelegt.

5.4.1 Auswahl der Untersuchungsobjekte

Als sogenannte Untersuchungsobjekte in der mir vorliegenden Hauptuntersuchung wurden Studierende der 2., 4. und 6. Fachsemester ausgewählt. Die Auswahl der Studierenden wurde im Rahmen der Pflichtveranstaltungen in der Psychologie II (2. Sem.), Theorie- und Praxisseminar (4. Sem.) und Projektseminare (6.sem) vorgenommen. Hier wurde aufgrund der Pflichtveranstaltungen eine möglichst hohe Ausschöpfung der Befragten angestrebt, sodass der Großteil der Studierenden der o.g. Fachsemester untersucht wurden. Es handelt sich also bei diesem Vorgehen um eine selektive Stichprobe, da die Auswahl der Untersuchungsobjekte (Studierende) im Rahmen der Pflichtveranstaltungen durchgeführt wurde.

5.4.2 Entwicklung des Untersuchungsinstruments

Die Planung der Fragebogenkonstruktion erfolgte in einer Seminargruppe im Rahmen der Veranstaltung „Einführung in empirische Forschungsmethoden“ im WS 2002/2003. Bei inhaltlichen Aspekten des Fragebogens wurden die vielfältigen Erfahrungen von HIS (Hochschul-Informationen-System) zu ähnlichen Themen (vgl. Ederleh 2002: Studienerfolg an Fachhochschulen; Isserstedt 2002: Internationalisierung des Studiums) berücksichtigt.

Das zu diesem Zeitpunkt konstruierte (vorläufige) Erhebungsinstrument wurde von den Seminarteilnehmern innerhalb des Studienfachs Sozialpädagogik in Form einer schriftlichen Befragung getestet. Sogenannte Pretests werden durchgeführt, u.a. um Mängel des Fragebogens aufzudecken oder Befragungszeiten einschätzen zu können (vgl. Diekmann 1998, S. 190). Nach dem Pretest-Vorlauf wurde die Befragungssituation reflektiert, da diese auch gleichzeitig als Interviewschulung dient, und abschließend wurden Rückmeldungen für die Überarbeitung des Fragebogens in Form eines Interview-Protokolls gesammelt. Diesbezüglich wurde die Länge des Fragebogens von sechs auf vier Seiten reduziert. Einige Frage-Einheiten (Variablen) wurden thematisch unter demselben Themenblock neu eingeordnet und andere ersatzlos gestrichen. Damit wurden die ursprünglichen neun Themenblöcke auf sechs zusammengefasst.

5.4.2.1 Konstruktion des Fragebogens

Die relevanten Fragen wurden auf vier A4-Seiten zusammenfasst (s. Anhang 1, S. 85). Die Antworten waren teilweise „geschlossen“, in einigen Fragen war die Möglichkeit der „offenen“ Beantwortung gegeben. Die sogenannten „geschlossenen“ Antworten wurden methodisch so formuliert, dass die Studierenden nur die zutreffende Antwortkategorie markieren mussten. Im Fall von Mehrfachnennungen, bei denen die Befragten mehr als eine Antwort aus einer Antwortkategorie (vgl. Liste) nennen sollten, wurde darauf geachtet, dass die Befragten eindeutig darauf hingewiesen wurden, dass an diesem Punkt Mehrfachnennungen verlangt werden. Bei den „offenen“ Beantwortungen wurden u.a. sogenannte Auffangkategorien eingerichtet. Beispiel: Bei der Frage nach den Finanzierungsalternativen des Studiums, wurde die Möglichkeit zur offenen Antwort gegeben, um ein möglichst erschöpfendes Antwortspektrum zu erhalten.

Durch sogenannte Filterfragen ist es möglich, diejenigen Fragen und Frageblöcke vorzuschalten, die zweckmäßigerweise nur von einem Teil der Befragten beantwortet werden sollen (vgl. Schaffer 2002, S. 98 f.). Beispiel, Fragen zur sozialen Situation: In Fällen, wo die Studierenden nicht über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügten, wurden die Studierenden gebeten, die nachfolgenden Fragen zu überspringen, um an einer weiteren vorgegebenen Stelle des Fragebogens anzuschließen.

Um die Intensität des Antwortverhaltens messen zu können, werden die Antwortvorgaben mit Skalen versehen. Ein Beispiel aus dem Fragenkomplex „Engagement und Studienmotivation“: Um hier Bewertungen vornehmen zu können, wurde eine vierstufige Skala „1= trifft voll und ganz zu bis 4= trifft überhaupt nicht zu“ vorgegeben.

Zum gleichen Fragenkomplex wurden die Befragten um eine persönliche Stellungnahme zum „Abbruchgedanken“ gebeten: „Ich denke darüber nach, das Studium abzubrechen“. Um die Intensität dieser persönlichen Aussage messen zu können, wurden die o.g. Skalen verwendet. Zusätzlich wurde eine Filterfunktion an dieser Stelle benutzt: „1=trifft voll zu und 2= trifft eher zu“, und nach den Abbruchgründen befragt, wurde eine „offene Form“ geschaffen, auf welcher die Studierenden völlig frei und mit eigenen Worten die Gründe

nennen konnten. Diese Vorgehensweise eröffnet eine Möglichkeit, mehr Raum für spontane Reaktionen zu lassen, was das Erkenntnisinteresse des Forschungsthemas erweitert.

5.4.2.2 Inhalt des Fragebogens

Wie bereits erwähnt, wurde die Konstruktion des Fragebogens in Teamarbeit erstellt, zusätzlich wurde bei der inhaltlichen Strukturierung der Fragen, ebenso bei der Konzeption der Befragung, auf die Erfahrungen der (HIS) mit Untersuchungen zu ähnlichen Themen zurückgegriffen.

Es wird in der Fachliteratur immer wieder darauf hingewiesen, dass es nicht unbedingt von Vorteil ist, ein „Urschöpfer“ der geeigneten Fragen in einem Untersuchungsbereich zu sein. Es wird stattdessen empfohlen, bereits veröffentlichte einschlägige Studien nach den dort verwendeten Instrumenten zu studieren. Die Gefahr zur subjektiven und unreflektierten Fragekonstellation beim „Alleinerschaffen“ ist häufig zu groß (vgl. Schaffer 2002, S. 92 f.).

Begonnen wurde in der mir vorliegenden Primärstudie mit Fragekomplexen zur Situation der Studierenden und mit soziodemographischen Fragen, da diese einerseits schnell zu erfassen sind, andererseits bieten sie eine Eröffnung, die auf das Thema hinführen. Diese zwei Fragenkomplexe wurden miteinander zusammengeführt und beinhalteten Fragen über das Geschlecht, das Alter, die Staatsangehörigkeit, die Auswahl der Alltagssprache (Deutsch oder eigene Muttersprache). Die weiteren Fragenkomplexe umfassten die abgeschlossene Berufsbildung und -erfahrung, Erwerbstätigkeiten während des Studiums, Finanzierung des Studiums, Zeitbudget der Studierenden und Hinweise über chronische Krankheiten oder Behinderungen.

Beim Fragenkomplex über die Staatsangehörigkeit wurden die Kategorien Deutsche-, EU- und andere Staatsangehörigkeit angegeben. Nach der gängigen Vorgehensregel im sozialen Forschungsbereich wird grundsätzlich auf die Angabe der Nationalität bzw. der Her-

kunftsregion aus Gründen der Anonymität verzichtet. In meiner Sekundäranalyse ist diese Unterscheidung unbedingt vorzunehmen.

Weitere Fragenkomplexe betrafen folgende untersuchungsrelevante Aspekte:

- a) Zufriedenheit der Studierenden in Hinblick auf ihre privaten und schulischen Bedingungen
- b) Studienmotive (vgl. Auswahlkriterien) für den Studiengang Sozialpädagogik an der HAW Hamburg
- c) Probleme der Studierenden hinsichtlich ihrer Studienleistungen und Leistungsanforderungen sowie ihres sozialen Verhaltens
- d) Persönliche Befindlichkeit hinsichtlich der aktuellen Studiensituation

Themenkomplex a) zielt sowohl auf die Zufriedenheit der Studierenden mit der Organisation des Studiums als auch auf schulische Perspektiven (Beratungs- und Betreuungsmöglichkeiten, Qualität der Lehrangebote, Aufbau des Studiums etc.) und außerschulische Perspektiven (private Lernbedingungen, finanzielle Situation, Lebenssituation usw.). Diese zwei Ebenen - schulische und außerschulische - stehen in einem inhaltlichen Zusammenhang zur allgemeinen Zufriedenheit der Studierenden und werden deshalb gemeinsam hergeleitet. Zusätzlich wurde dem Befragten neben jeweiligen Antwortkategorien ausreichend Raum für eigene Anregungen und Wünsche (Verbesserungsvorschläge) gegeben.

Themenkomplex b) beinhaltet die Motive der Studierenden zum Studium am Fachbereich Sozialpädagogik und beziehen sich auf das intrinsische, d.h. auf das Fachinteresse bezogene persönliche Interesse der Studienwahl.

Fragekomplex c) umfasst sowohl studienspezifische Probleme (Leistungs- und Anforderungsprobleme, Lern- und Konzentrationsprobleme etc.) als auch Schwierigkeiten im sozialen Umgang mit Kommilitonen und Fachpersonal innerhalb des Fachbereichs. Es soll erfasst werden, mit welchen Schwierigkeiten die Studierenden im Studiengang Sozialpädagogik konfrontiert werden.

Fragekomplex d) schließt die Frageserie mit Angaben über die persönliche Befindlichkeit hinsichtlich der aktuellen Studiensituation. Diese Frageserie bezieht sich auf die subjektive Einschätzung über die aktuelle Studiensituation: Auf das Wohlfühlen, Zielsetzungen, Vereinbarkeit mit der Erwerbstätigkeit und/oder Familie sowie den Leistungsforderungen. Abschließend wird für das Hauptuntersuchungsthema die zentrale Frage über den „Abbruchgedanken“ des Studiums gestellt. In diesem Zusammenhang wurde ausreichend Raum für persönliche Äußerungen über die Abbruchsgründe gelassen.

Die für den Untersuchungskontext wichtigen Fragenkomplexe wurden in der Reihenfolge a), c) und d) platziert. Diese finden sich kurz hinter den soziodemografischen Fragen, also etwa in der Mitte und zum Schluss des Fragebogens. Hier wurde eine sogenannte „Trichter-Konstruktion“ angewendet, d.h die Fragen werden inhaltlich vom Allgemeinen zum Besonderen oder auch vom Harmlosen zum Heiklen konstruiert (vgl. Schaffer 2002, S. 98 f.)

5.5 Überlegungen zur sekundärstatistischen Auswertung

Die Bearbeitung und Auswertung der Untersuchungsdaten wird mit Hilfe des Datenanalyse-Systems SPSS für Windows Version 8.0 durchgeführt. Die Bezeichnung SPSS steht für *Statistical Package for the Social Sciences*; dieses System ist das anerkannteste Programm zur statistischen Datenanalyse.

Da es in der von mir durchgeführten Untersuchung um die nachvollziehbare Deskription der Belastungssituationen von ausländischen und deutschen Studierenden geht, ist es von Bedeutung, einen Überblick über die Werteverteilung der einzelnen Variablen zu geben. Diese Daten wurden vor dem Hintergrund vermuteter Einflussfaktoren in Anlehnung der in Kapitel 5.3. dargestellten Belastungskategorien erneut zugeordnet. Neben den Auszählungen der Häufigkeiten der Wertausprägungen einzelner Variablen bietet sich diese Verfahrensweise als Möglichkeit, die Ergebnisse zusätzlich visuell in Form graphischer Darstellungen zu veranschaulichen.

Zweitens ging es um die Bewertung der Unterschiede zwischen diesen beiden Untersuchungsgruppen (ausländische und deutsche Studierende). Hier verwende ich ein statistisches Verfahren, den sogenannten U-Test (nach Mann und Whitney). Mittels dieses Verfahrens ist es möglich zu beurteilen, ob Unterschiede in den beiden Stichproben auf zufälligen Schwankungen oder auf systematischen Unterschieden beruhen (vgl. Janssen 1998, S. 485f). So kann untersucht werden, ob die Einstellungen der Studierenden z.B. zu den eigenen Studienleistungen gleich oder unterschiedlich bewertet werden.

Abschließend zum Methodenteil möchte ich noch den Unterschied zu den ebengenannten Vorgehensweisen betreffend meine Datenanalyse erläutern. Die Deskription der Belastungserfahrungen ausländischer und deutscher Studierender beschränkt sich auf die Beschreibung der gewonnenen Daten aus der Stichprobe durch Kennziffern (Häufigkeiten und Prozentzahlen) von Verteilungen. Die gewonnen Aussagen können daher nur auf diese Stichprobedaten bezogen ermittelt werden, d.h die Gültigkeit dieser gewonnenen Befunde beschränken sich auf die befragten Studierenden.

Möchten wir aber wissen, mit welcher Sicherheit die in der Stichprobe geltenden Unterschiede für die gesamte Gruppe (alle ausländischen und deutschen Studierenden) im Fachbereich Sozialpädagogik der HAW Hamburg gelten, müssen die gewonnen Daten durch ein Testverfahren (hier: Mann-Whitney U-Test) geprüft werden. Dieser Test prüft, ob eine Variable in zwei unabhängig voneinander erhobenen Stichproben aus ein und derselben Grundgesamtheit stammen (vgl. Janssen 1999, S. 483). Beispiel: Geprüft werden soll, ob ausländische Studierende häufiger Schwierigkeiten mit dem Verfassen schriftlicher Arbeiten haben als deutsche Studierende.

Es werden zwei Hypothesen gegenübergestellt:

- H_0 – Hypothese: ausländische Studierende haben genauso viel Schwierigkeiten wie deutsche Studierende mit dem Verfassen schriftlicher Arbeiten.
- H_1 – Hypothese: ausländische Studierenden haben mehr Schwierigkeiten mit dem Verfassen schriftlicher Arbeiten als deutsche Studierende.

Die Prüfung dieser dargestellten Hypothesen erfolgt anhand der statistischen Kennwerte der Stichprobe. Wird die Irrtumswahrscheinlichkeit für eine fälschliche Ablehnung der Nullhypothese auf 5% oder 1% eingeschränkt, ergeben sich die statistischen Kennwerte $P=0,05$ oder $P=0,01$. Dies würde bedeuten, dass das Akzeptieren der Alternativhypothese (H_1) mit 95% oder 99% Wahrscheinlichkeit zutreffend wäre.

Allgemein üblich ist, dass Ergebnisse mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von kleiner als 5% ($P<0,05$) als signifikant und mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von kleiner 1% ($P<0,01$) als stark signifikant, zu bezeichnen sind (vgl. Atteslander 2000, S. 302ff).

III Ergebnisse der Sekundärstudie

6 Vorstellung der Stichprobe

6.1 Einleitung und Überblick

Vor der Ergebnisdarstellung werden die Teilnehmer/Innen (der Stichprobe) der Untersuchung vorgestellt. Diese Daten umfassen die biographischen Merkmale der befragten Studierenden sowie deren Studiensituation und Zeitbudget. Die folgende Ergebnisbetrachtung gliedert sich in zwei Hauptteile. Im *ersten Teil* der Ergebnisbetrachtung erfolgt die Darstellung der Belastungsbefunde der befragten ausländischen und deutschen Studierenden vor dem Hintergrund der in Kapitel 5.3 dargelegten Kategorien der Belastungen. Danach wurden die „Belastungen“ in vier Handlungsbereiche eingeteilt: Aufgabe, Person, Umwelt und Kontakt. Dieser erste Teil wird mit einer Zusammenfassung bezüglich der relevanten Belastungsquellen in den vier Handlungsbereichen abgeschlossen.

Im *zweiten Teil* werden die Unterschiede zwischen ausländischen und deutschen Studierenden bezüglich ihrer Belastungserfahrungen mit Hilfe eines Analyseverfahrens (U-Test nach Mann-Whitney) bewertet und vor dem Hintergrund der in der Kapitel 4 dargestellten kognitiven Stresstheorie präzisiert. Abschließend folgt die Interpretation und Analyse aller gewonnenen Ergebnisse.

Das Studium der Sozialpädagogik an der HAW Hamburg führt zum Diplom als Sozialpädagogin/Sozialpädagoge, das die Sozialarbeit mit einschließt. Das Studium umfasst acht Semester und wird in zwei Studienabschnitte eingeteilt. Im ersten Studienabschnitt (1.-3. Fachsemester) liegt der Schwerpunkt auf der Grundlagenvermittlung in methodischen, rechtlichen und sozialwissenschaftlichen Bereichen. Dieser Abschnitt wird mit der Diplomvorprüfung abgeschlossen. Im zweiten Studienabschnitt (4.-8. Fachsemester) können die Studierenden zwischen verschiedenen Studienschwerpunkten wählen. Das hochschulgeleitete Praktikum im 4.-6. Semester findet in einem den Studienschwerpunkten entsprechenden Praxisfeld statt. Im 8. Semester wird das Studium mit der Diplomprüfung und der staatlichen Anerkennung als Sozialpädagoge/Innen abgeschlossen.

6.2 Teilnehmer/Innen der Untersuchung

Die Gesamtstichprobe umfasst 318 deutsche und 35 ausländische Studierende. Als Kriterium der Aufteilung (der Stichprobe) in deutsche und in ausländische Studierende¹⁾ wurde der „differierende Sozialisationshintergrund“ zu Grunde gelegt. Unter den ausländischen Studierenden befinden sich ebenfalls Studierende mit der deutschen Staatsangehörigkeit (4 Personen) und Studierende mit der doppelten Staatsangehörigkeit (2 Personen), die auf einen ausländischen Hintergrund verweisen, z.B. auf eine andere Muttersprache. In meinen Ausführungen wird diese höchst heterogene Gruppe als „ausländische Studierende“ beschrieben, eingeschlossen der Unterschiede im Ausländerstatus (Staatsangehörigkeit). Der Anteil der befragten ausländischen Studierenden beträgt demnach 10%. Von 66% der ausländischen Studierenden wurde Deutsch als Alltagssprache genannt.

Das weibliche Geschlecht ist, seit Beginn der 80-er Jahre in sozialpädagogischen Studiengängen, überproportional präsent (vgl. Maier 1995, S. 43f.). Dies gilt ebenso bei der vorliegenden Studie, da 77% der befragten deutschen Studierenden und nahezu alle ausländischen Studierenden Frauen sind. Das zweite typische Merkmal bei unserem Studiengang ist, dass die Altersverteilung einer großen Streuung unterliegt. Die Jüngsten sind 19 und der/die Älteste ist 52 Jahre alt. Bei den deutschen Studierenden bauen sich die Altersgruppen sehr gleichmäßig auf. Es hebt sich nur (27%) eine Gruppe von Studierenden hervor, die 24 - 27 Jahre alt sind. Bei den ausländischen Studierenden dagegen, stellt diese Altersgruppe die größte Gruppe dar, da über die Hälfte (56%) zwischen 24 - 27 Jahre alt sind. Ferner weisen 14% aller Studierenden eine schwere Behinderung oder eine chronische Erkrankung auf (Tab. 3).

Tab. 3: Biographische Merkmale

	Ausländische		Deutsche		Insgesamt	
Geschlecht	N=34	%	N=314	%	N=348	%
- Frauen	33	97	243	77	276	79
- Männer	1	3	71	23	72	21
Alter	N=34	%	N=313	%	N=347	%
- 19 – 23 Jahre	3	9	79	25	82	24
- 24 – 27 Jahre	19	56	84	27	103	30
- 28 – 32 Jahre	9	27	71	23	80	23
- 33 – 52 Jahre	3	9	79	25	82	24
Alltagssprache	N=35	%	N=314	%	N=349	%
- Deutsch	23	66	314	100	337	97
- andere Sprache	12	34	-	-	12	3
chronische Erkrankung/Behinderung	N=32	%	N=313	%	N= 345	%
- ja	3	9	44	14	47	14

6.3 Studien-Situation und soziale Situation der Studierenden

Es wurde für die Stichprobe nur 2., 4. und 6. Semester befragt. Die Zahl der befragten ausländischen Studierenden im 2. und 4. Semester ist mit 85% höher als der von Deutschen gestellte Anteil mit 73%. Die bisherige Studiendauer (im Zeitpunkt der Erhebung) zeigte den Unterschied, dass die ausländischen Studierenden nicht länger als 8 Semester immatrikuliert waren, während 8% der deutschen Studierenden diese Zahl überschritten (Tab. 4).

68% der deutschen Studierenden haben bereits eine Berufsausbildung absolviert und zwar häufig (55%) im sozialen Bereich. Ausländische Studierende haben ebenso häufig (54%) eine Berufsausbildung hinter sich, aber in anderen Ausbildungsbereichen als im sozialen Bereich.

Deutsche Studierende waren häufiger erwerbstätig (70%) als die Ausländischen (56%). Aber knapp die Hälfte (47%) der deutschen Studierenden arbeiten weniger als 10 Stunden in der Woche. Der Umfang der Arbeitsstunden der erwerbstätigen ausländischen Studierenden war deutlich höher, da 60% von ihnen zwischen 10 bis 20 Stunden in der Woche arbeiten, im Vergleich zu den Deutschen mit 40%. Insgesamt 12% der befragten Studierenden arbeiten mehr als 20 Stunden in der Woche.

Deutsche wie ausländische Studierende geben an, größtenteils (insgesamt 67%) selbst ihr Studium durch Erwerbstätigkeit zu finanzieren. Weitere Finanzierungsquellen unterscheiden diese zwei Gruppen sehr deutlich: Während ca. jeder Dritte (32%) der deutschen Studierenden „Bafög“ als zweithäufigste Quelle nennen, ist dies bei ausländischen Studierenden lediglich bei 15% der Fall. Deutsche Studierende werden etwas häufiger (31%) von ihren Eltern unterstützt als ausländische Studierende (23%).

Tab. 4: Studien-Situation und soziale Situation der Studierenden

	Ausländische		Deutsche		Insgesamt	
Fachsemester	N=32	%	N=303	%	N=335	%
- 2. F-Sem.	14	44	141	47	155	46
- 4. F-Sem.	13	41	78	26	91	27
- 6. F-Sem.	5	16	80	26	85	25
Studiensemester	N=33	%	N=315	%	N=348	%
- Von 2 bis 4	22	67	199	63	221	64
- Von 5 bis 8	11	33	90	29	101	29
- Länger als 9	-	-	26	8	26	8
Berufsausbildung	N=35	%	N=314	%	N=349	%
- ja	19	54	214	68	233	67
davon im sozialen Bereich	N=19	%	N=208	%	N=227	%
- ja	7	6	115	55	122	54
Erwerbstätigkeit	N=34	%	N=313	%	N=347	%
- ja	19	56	220	70	239	69

	Ausländische		Deutsche		Insgesamt	
Erwerbstätigkeit (Std./Woche)	N=20	%	N=222	%	N=242	%
- weniger als 10	7	35	104	47	111	46
- von 10 bis 20	12	60	89	40	101	42
- mehr als 20	1	5	29	13	30	12
Finanzierung des Studiums (3 relevante Quellen)	N=34	%	N= 315	%	N=349	%
- eigener Verdienst	22 ¹⁾	65	213 ¹⁾	68	235	67
- Bafög	5	15	101 ²⁾	32	106	30
- elterliche Unterstützung	8 ³⁾	23	97 ³⁾	31	105	30
- Kindergeld	3	9	87	28	90	26
- Partner	12 ²⁾	35	49	16	84	24

1) bis 3) = die drei relevanten Finanzierungsquellen

6.4 Zeitliche Rahmenbedingungen des Studiums

6.4.1 Zeitbudget (Stunden pro Woche) der Studierenden in den Lehrveranstaltungen

Der wöchentliche Zeitaufwand, den die befragten ausländischen Studierenden für das Studium aufbringen, liegt im 2. Semester etwas höher als bei den deutschen Studierenden. Allerdings sinkt der Zeitaufwand tendenziell im 4. und 6. Semester, so dass die ausländischen Studenten etwas weniger Zeit in den Lehrveranstaltungen im 4. und 6. Semester verbringen als die befragten deutschen Kommilitonen (Tab. 5).

Tab. 5: Zeitbudget (Stunden pro Woche) der Studierenden in den Lehrveranstaltungen; Typus Mittelwerte und Standardabweichungen

Fachsemester	Ausländische			Deutsche			Insgesamt		
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD
2.	14	16,25	3,50	140	15,99	3,88	154	16,01	3,84
4.	13	14,96	6,13	76	15,30	5,22	90	15,31	5,32
6.	4	14,50	1,29	78	16,19	7,61	82	16,12	7,43

6.4.2 Zeitbudget (Stunden pro Woche) der Studierenden im Selbststudium

Im 2. Semester verbringen die befragten ausländischen und deutschen Studierenden in etwa die gleiche Zeit im Selbststudium. Im 4. Semester allerdings ist der Zeitaufwand pro Woche bei ausländischen Studierenden für das Selbststudium durchschnittlich mit 8,45 Stunden etwas höher als bei der deutschen Kommilitonen mit 6,88 Stunden. Insgesamt investieren die Studierenden im 2. Semester mehr Zeit für das Selbststudium als spätere Semester.

Tab. 6: Zeitbudget (Stunden pro Woche) der Studierenden im Selbststudium; Typus Mittelwerte und Standardabweichungen

Fachsemester	Ausländische			Deutsche			Insgesamt		
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD
2.	13	8,23	5,51	131	8,37	5,42	144	8,36	5,41
4.	11	8,45	4,82	73	6,88	3,88	85	7,06	4,00
6.	4	6,25	5,32	71	7,02	5,08	75	6,98	5,06

6.4.3 Zeitbudget (Stunden pro Woche) der Studierenden in der Erwerbsarbeit

Die befragten Studierenden, die neben ihrem Studium erwerbstätig sind, investieren durchschnittlich während des 2. Semesters 14,63 Stunden pro Woche; eine Tendenz, die mit weiteren Semestern abnimmt, so dass im 6. Semester „nur noch“ 12,19 Stunden

durchschnittlich gearbeitet werden. Der wöchentliche Aufwand ausländischer Studierender während des 4. Semesters ist mit 16,79 Stunden durchschnittlich höher als bei den deutschen Studierenden (13,98) im Vergleichszeitraum. Sonst arbeiten die deutschen Studierenden während des 2. Semesters etwas mehr (im durchschnittlich 14,74 Stunden) als die ausländischen Kommilitonen (durchschnittlich 13,44).

Tab. 7: Zeitbudget (Stunden pro Woche) der Studierenden in der Erwerbsarbeit; Typus Mittelwerte und Standardabweichungen

Fachsemester	Ausländische			Deutsche			Insgesamt		
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD
2.	9	13,44	5,17	104	14,74	7,97	113	14,63	7,78
4.	7	16,79	4,74	53	13,59	7,72	61	13,98	7,41
6.	2	10,00	2,83	58	12,27	7,13	60	12,19	7,02

7. Studienbelastungen der deutschen und ausländischen Studierender

7.1 Belastungen im Handlungsbereich „Aufgabe“

7.1.1 Problem-Variablen: Verständnis des Lehrstoffes, Verfassen schriftlicher Arbeiten und Zurechtkommen mit Studienanforderungen

Jeder vierte befragte Studierende hat Schwierigkeiten mit dem Verfassen schriftlicher Arbeiten. Besonders häufig betroffen sind die ausländischen Studierenden, von denen sich fast die Hälfte durch das Verfassen schriftlicher Arbeiten belastet fühlen. Beim Verständnis des Lehrstoffes dagegen sind die Probleme eher seltener; hier nennen 18% der ausländischen und 8% deutschen Studierenden „Belastungen“ in diesem Bereich. Fast die Hälfte der ausländischen Studierenden haben Probleme, mit den Studienanforderungen zu Recht zu kommen. Der Anteil der deutschen Studierenden liegt in diesem Bereich bei 24%.

Tab. 8a: Problem-Variablen: Verständnis des Lehrstoffes, Verfassen schriftlicher Arbeiten und Zurechtkommen mit Studienanforderungen

Probleme	Antwortskala	Ausländische		Deutsche		Insgesamt	
Probleme beim Verständnis des Lehrstoffes		N= 34	%	N= 309	%	N= 343	%
	häufig	6	18	25	8	31	9
	fast immer	-	-	-	-	-	-
	insgesamt	6	18	25	8	31	9
Probleme beim Verfassen schriftlicher Arbeiten		N=34	%	N=309	%	N=343	%
	häufig	9	27	51	17	60	18
	fast immer	7	21	17	6	24	7
	insgesamt	16	48	68	23	84	25

Probleme	Antwortskala	Ausländische		Deutsche		Insgesamt	
Mit Studienanforderungen gut zurechtkommen		N=34	%	N=309	%	N=343	%
	Trifft nie zu	-	-	2	1	2	1
	Trifft manchmal zu	16	47	71	23	87	26
	insgesamt	16	47	73	24	89	27

7.1.2 Zufriedenheits-Variablen: Eigene Studienleistungen, Studienanforderungen, Zeit zum Lernen und Studium insgesamt

Fast die Hälfte der insgesamt befragten Studierenden sind mit ihrem „Zeitkonto“ (auf das Lernen bezogen) nicht zufrieden. Der Zeitmangel betrifft fast genauso häufig ausländische wie auch deutsche Studierende (51% vs. 49%). In Hinblick auf die Studienanforderungen ist fast jeder Dritte der ausländischen Studierenden unzufrieden, bei Deutschen fast jeder Vierte. Ein Drittel der deutschen Studierenden verhalten sich jedoch neutral (Skalen; weder-noch) bezüglich der Einschätzung dieser Frage. Dieses Verhalten gilt ebenso bei der Angabe über die Zufriedenheit hinsichtlich der Studienleistungen: 43% der ausländischen und 29% der deutschen Studierenden beurteilen die eigenen Studienleistungen „neutral“ (Tab. 8b).

Insgesamt zeigten sich 17% der ausländischen und 14% der deutschen Studierenden mit ihrem Studium als „unzufrieden“. Fast ein Drittel der ausländischen Studierenden bleiben jedoch neutral in Hinblick auf die Zufriedenheit mit ihrem Studium. Für die deutschen Studierenden lag der Vergleichswert bei 25%.

Tab. 8b: Zufriedenheits-Variablen: Eigene Studienleistungen, Studienanforderungen, Zeit zum Lernen und Studium insgesamt

Zufriedenheit	Antwortskala	Ausländische		Deutsche		Insgesamt	
mit eigenen Studienleistungen		N= 35	%	N= 309	%	N= 344	%
	Überhaupt nicht zufrieden	1	3	10	3	11	3
	Eher unzufrieden	5	14	47	15	52	15
	insgesamt	6	17	57	18	63	18
	<i>weder - noch</i>	15	43	88	29	103	30
mit Studienanforderungen		N= 34	%	N= 313	%	N= 347	%
	Überhaupt nicht zufrieden	4	12	8	3	12	4
	Eher unzufrieden	6	18	47	15	53	15
	insgesamt	10	30	55	18	65	19
	<i>Weder - noch</i>	8	24	105	34	113	33
mit Zeit zum Lernen		N= 35	%	N= 314	%	N= 349	%
	Überhaupt nicht zufrieden	5	14	42	13	47	13
	Eher unzufrieden	13	37	113	36	126	36
	insgesamt	18	51	155	49	173	49
	<i>Weder – noch</i>	6	17	74	24	80	23
mit Studium insgesamt		N= 35	%	N=310	%	N=345	%
	Überhaupt nicht zufrieden	-	-	7	2	7	2
	Eher unzufrieden	6	17	37	12	43	12
	insgesamt	6	17	44	14	50	14
	<i>Weder – noch</i>	11	31	76	25	87	25

7.2 Belastungen im Handlungsbereich „Person“

7.2.1 Problem-Variablen: Einschätzung des Lernvermögens, Konzentration, Kraft zum Lernen, Selbstdisziplin und Leistungsdruck

54 % aller befragten Studierenden haben Probleme mit ihrer Selbstdisziplin, gefolgt von Prüfungsangst (mit 40%) und dem Mangel an eigenen Kräften hinsichtlich eines intensiven Lernens (35%).

Im Vergleich zwischen ausländischen und deutschen Studierenden hinsichtlich der Beurteilung der Selbstdisziplin (57% vs. 53%) ist kaum ein Unterschied zuerkennen; dies gilt ebenso für den Mangel an Kraft für ein intensives Lernen (35% vs. 35%) und für die Einschätzung des eigenen Lernvermögens (18% vs. 20%). Hier weisen beide Gruppen in ihrer Einschätzung also kaum Unterschiede auf. Etwas häufiger leiden die ausländischen Studierenden allerdings an Konzentrationsproblemen im Vergleich zu den Deutschen (36% vs. 25%).

Bezogen auf den Leistungsdruck („die Angst, im Seminar etwas Falsches zu sagen“) zeigen sich Unterschiede zwischen beiden Gruppen. Während fast jeder zweite (n=17) ausländische Studierende Angst in den Seminaren hat, etwas falsches zu sagen, zeigen die Deutschen hier geringere Befürchtungen (15%), mit ihren Angstgefühlen konfrontiert zu werden. Zusätzlich bekennt fast die Hälfte der ausländischen Studierenden, ebenso in Prüfungssituationen belastet zu sein. Deutsche Studierende zeigen sich ähnlicher Weise (mit 39%) betroffen.

Tab. 9a: Problem-Variablen: Einschätzung des Lernvermögens, Konzentration, Kraft zum Lernen, Selbstdisziplin und Leistungsdruck

Probleme	Antwortskala	Ausländische		Deutsche		Insgesamt	
bei der Einschätzung des eigenen Lernvermögens		N= 33	%	N=309	%	N= 342	%
	häufig	6	18	51	17	57	17
	fast immer	-	-	9	3	9	3
	insgesamt	6	18	60	20	66	19

Probleme	Antwortskala	Ausländische	Deutsche	Insgesamt			
mit Konzentration		N= 33	%	N=308	%	N= 341	%
	häufig	10	30	65	21	75	22
	fast immer	2	6	13	4	15	4
	insgesamt	12	36	78	25	90	26
keine Kraft zur intensiven Lernen		N=34	%	N=308	%	N=342	%
	häufig	10	29	87	28	97	28
	fast immer	2	6	20	7	22	6
	insgesamt	12	35	107	35	119	35
hohe Selbstdisziplin im Studium		N= 33	%	N=306	%	N=339	%
	nie	6	18	34	11	40	12
	manchmal	13	39	128	42	141	42
	insgesamt	19	57	162	53	181	54
die Angst, im Seminar etwas Falsches zu sagen		N= 34	%	N= 309	%	N= 343	%
	häufig	7	21	39	13	46	13
	fast immer	9	26	7	2	16	5
	insgesamt	16	47	46	15	62	18
Prüfungsangst		N=34	%	N= 307	%	N=341	%
	häufig	6	18	59	19	65	19
	fast immer	10	29	60	20	70	21
	insgesamt	16	47	119	39	135	40

7.2.2 Befindlichkeits-Variablen: Die persönliche Motivation, Zuversicht (Studienerfolg) und Abbruchgedanken

Knapp über die Hälfte aller befragten Studierenden (55%) beurteilt ihr Studium mit der Aussage, dass das Studium tendenziell nicht leicht zu schaffen sei. Ausländische Studie-

rende bestätigen dieses Statement relativ häufig (mit 64%), während knapp die Hälfte der deutschen Studierenden dieser Ansicht ebenso zustimmen (54%).

Wenn die Beurteilung allein auf das Lernen bezogen wird, stellt sich ein umgekehrtes Ergebnis dar, und zwar: Die deutschen Studierenden bekennen häufiger (mit 42%), dass das Lernen ihnen schwer fällt; im Vergleich die ausländischen Kommilitonen (mit 35%).

Mehrheitlich bestätigen die Studierenden, dass sie beim Studium „Spaß“ haben. Allein von 16% aller befragten Studierenden wurde dies nicht bestätigt. Der Anteil der Studierenden, die tendenziell nicht glauben, dass sie ein gutes Diplom ablegen, beträgt 28%. Diese Einschätzung zeigt kaum Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen.

Abbruchgedanken spielen insgesamt eine geringe Rolle. Nur 13% aller befragten Studierenden haben sich mit Abbruchgedanken während ihrer Studienzzeit auseinandergesetzt.

Tab. 9b: Befindlichkeits-Variablen: die persönliche Motivation, Zuversicht (Studien-erfolg) und Abbruchgedanken

Befindlichkeit	Antwortskala	Ausländische		Deutsche		Insgesamt	
das Studium macht Spaß		N= 34	%	N= 308	%	N=342	%
	Trifft eher nicht zu	5	15	37	12	42	12
	Trifft überhaupt nicht zu	2	6	10	3	12	4
	insgesamt	7	21	47	15	54	16
das Studium ist leicht zu schaffen		N= 33	%	N= 301	%	N= 334	%
	Trifft eher nicht zu	20	61	141	47	161	48
	Trifft überhaupt nicht zu	1	3	22	7	23	7
	insgesamt	21	64	163	54	184	55

Befindlichkeit	Antwortskala	Ausländische		Deutsche		Insgesamt	
das Lernen fällt schwer		N= 34	%	N=308	%	N=342	%
	Trifft eher zu	10	29	108	35	118	35
	Trifft voll und ganz zu	2	6	21	7	23	7
	insgesamt	12	35	129	42	141	42
die Zuversicht, ein gutes Diplom abzulegen		N= 33	%	N=308	%	N=341	%
	Trifft eher nicht zu	10	30	75	24	85	25
	Trifft überhaupt nicht zu	-	-	11	4	11	3
	insgesamt	10	30	86	28	96	28
Abbruchgedanken		N=32	%	N=293	%	N=325	%
	Trifft eher zu	1	3	30	10	31	10
	Trifft voll und ganz zu	2	6	6	2	8	3
	insgesamt	3	9	36	12	39	13

7.3 Belastungen im Handlungsbereich „Umwelt“

7.3.1 Zufriedenheits-Variablen: Lernbedingungen, finanzielle Situation, private Situation und Berufsaussichten

Über die Hälfte der befragten Studierenden sind unzufrieden mit der Organisation der Lehrveranstaltungen im Fachbereich Sozialpädagogik. Deutsche Studierende beurteilen diesen Tatbestand (negativ) mit 55%; ausländische Kommilitonen votieren mit 40%. Ein Viertel aller Studierenden geben ein unentschlossenes Urteil in dieser Frage ab (Tab. 10a). Dagegen beurteilen nun ausländische Studierende den Aufbau des Studiums etwas häufiger negativ als deutsche Studierende, da fast die Hälfte (48%) der ausländischen Studierenden in dieser Frage ihre Unzufriedenheit zum Ausdruck bringen; der Vergleichswert der deutschen Studierenden liegt bei 43%. Ähnlich wie bei der vorangegangenen

Frage (Studienorganisation), ist die Unentschlossenheit der Studierenden mit 26% relativ hoch.

Knapp über die Hälfte aller befragten Studierenden sind unzufrieden mit ihrer finanziellen Situation. Fast ein Viertel äußert sich „weder noch“ zufrieden zu sein. Ein Drittel aller Studierenden kommen mit ihrer finanziellen Lage zurecht. Zwischen beiden Gruppen liegen in diesem Punkt keine großen Unterschiede.

Hinsichtlich der privaten Lernbedingungen teilen sich die Aussagen zwischen Unzufriedenheit (mit 28%) und Neutralität (mit 22%) auf, sodass man feststellen kann, dass die Hälfte aller Studierenden mit ihren privaten Lernbedingungen zufrieden ist. Bei der Frage nach der privaten Situation zeigte sich die niedrigste Unzufriedenheitsquote (mit 19%).

Die Frage nach der Zuversicht der eigenen Berufsaussichten wird von ausländischen Studierenden mit 44% ziemlich negativ eingeschätzt, während bei deutschen Studierenden die Häufigkeit hier bei 32% liegt. Anders der Anteil der deutschen Studierenden, die „neutral“ ihre beruflichen Aussichten einschätzen, mit 40% eine auffallend hohe Häufigkeit.

Tab. 10a: Zufriedenheits-Variablen: Finanzielle Situation, Lernbedingungen, private Situation allgemein und Berufsaussichten

Zufriedenheit	Antwortskala	Ausländische		Deutsche		Insgesamt	
mit finanzieller Situation		N= 35	%	N= 314	%	N=349	%
	Überhaupt nicht zufrieden	13	37	68	22	81	23
	Eher unzufrieden	4	11	94	30	98	28
	insgesamt	17	48	162	52	179	51
	weder - noch	8	23	50	16	58	17

Zufriedenheit	Antwortskala	Ausländische	Deutsche	Insgesamt			
mit privaten Lernbedingungen		N= 35	%	N= 314	%	N= 349	%
	Überhaupt nicht zufrieden	2	6	20	6	22	6
	Eher unzufrieden	6	17	72	23	78	22
	insgesamt	8	23	92	29	100	28
	Weder – noch	9	26	68	22	77	22
mit privater Situation		N=35	%	N=311	%	N=346	%
	Überhaupt nicht zufrieden	2	6	21	7	23	7
	Eher unzufrieden	5	14	39	13	44	13
	insgesamt	7	20	60	20	67	19
	Weder – noch	4	11	51	16	55	16
mit Organisation der Lehrveranstaltungen am Fachbereich		N=35	%	N=308	%	N=343	%
	Überhaupt nicht zufrieden	3	9	49	16	52	15
	Eher unzufrieden	11	31	121	39	132	39
	insgesamt	14	40	170	55	184	54
	Weder – noch	10	29	75	24	85	25
mit Aufbau des Studiums		N=33	%	N=310	%	N=343	%
	Überhaupt nicht zufrieden	5	15	30	10	35	10
	Eher unzufrieden	11	33	101	33	112	33
	insgesamt	16	48	131	43	147	43
	Weder – noch	3	9	85	27	88	26
mit eigenen Berufsaussichten		N=32	%	N=305	%	N=337	%
	Überhaupt nicht zufrieden	6	19	36	12	42	13
	Eher unzufrieden	8	25	60	20	68	20
	insgesamt	14	44	96	32	110	33
	Weder – noch	10	31	115	40	125	37

7.3.2 Vereinbarkeits-Variablen: Studium und Erwerbstätigkeit und/oder Familie

Fast die Hälfte der befragten Studierenden ist der Meinung, dass ein Studium schlecht mit einer Erwerbstätigkeit zu vereinbaren ist. Unter den ausländischen Studierenden ist diese Meinung etwas häufiger (mit 56%) vertreten als bei den deutschen Studierenden (mit 46%). Zudem ist jeder Dritte der Studierenden der Meinung, dass ein Studium mit familiären Angelegenheiten tendenziell schlecht zu vereinbaren ist. In diesem Punkt sind die Studierenden beider Gruppen nahezu der gleichen Meinung.

Tab. 10b: Vereinbarkeits-Variablen: Studium und Erwerbstätigkeit und/oder Familie

Studium vereinbar	Antwortskala	Ausländische		Deutsche		Insgesamt	
mit der Erwerbstätigkeit		N= 30	%	N=279	%	N=309	%
	Trifft eher nicht zu	10	33	87	31	97	31
	Trifft überhaupt nicht zu	7	23	42	15	49	16
	insgesamt	17	56	129	46	146	47
mit der Familie		N= 33	%	N= 292	%	N= 325	%
	Trifft eher nicht zu	4	12	57	20	61	19
	Trifft überhaupt nicht zu	8	24	31	11	39	12
	insgesamt	12	36	88	31	100	31

7.4 Belastungen im Handlungsbereich „Kontakt“

7.4.1 Problem-Variablen: Der Kontakt zu Mitstudierenden und Dozenten

Fast jeder dritte ausländische Studierende hat Angst, die Dozenten anzusprechen, während lediglich nur eine Minderheit der deutschen Studierenden (mit 12%) dies zugibt. In ähnlicher Weise, obwohl seltener mit 12%, haben die ausländischen Studierenden Schwierigkeiten, die Mitstudierenden anzusprechen, während dies nur 3% der deutschen Studierenden als problematisch einstufen.

Tab. 11a: Problem-Variablen: Der Kontakt zu Mitstudierenden und Dozenten

Problem	Antwortskala	Ausländische		Deutsche		Insgesamt	
die Schwierigkeit, Mitstudierende anzusprechen		N= 34	%	N=308	%	N=342	%
	Trifft häufig zu	3	9	9	3	12	4
	Trifft fast immer zu	1	3	2	1	3	1
	insgesamt	4	12	11	4	15	5
die Angst, Dozenten anzusprechen		N=34	%	N= 308	%	N= 342	%
	Trifft häufig zu	5	15	23	8	28	8
	Trifft fast immer zu	4	12	8	3	12	4
	insgesamt	9	27	31	12	40	12

7.4.2 Zufriedenheits-Variablen: Beratungsmöglichkeiten, Betreuung und Atmosphäre in der HAW

Etwas mehr als ein Drittel der befragten Studierenden äußern sich kritisch gegenüber der Betreuungsfrage am Fachbereich Sozialpädagogik der HAW Hamburg. Überraschend groß ist ebenso der Anteil der Studierenden (mit 41%), die eine neutrale Einstellung zu diese Frage haben. In der Einschätzung deutscher und ausländischer Studierender ist hier kein großer Unterschied zu erkennen (Tab. 11b).

In Hinblick auf die Beratungsmöglichkeiten sind deutsche Studierende etwas kritischer, da jeder vierte Studierende eine schlechtere Benotung für die Beratungsmöglichkeiten abgeben würde. Ähnlich wie bei der vorangegangenen Frage (Betreuung), ist hier die Indifferenz mit 38% auffallend hoch.

Ein Großteil aller befragten Studierenden findet, dass eine gute Atmosphäre im Fachbereich vorherrscht. Nur knapp ein Drittel der befragten Studierenden können diese Ansicht nicht mittragen.

Tab. 11b: Zufriedenheits-Variablen: Der Beratungsmöglichkeiten, Betreuung und Atmosphäre in der HAW Hamburg

Zufriedenheit	Antwortskala	Ausländische		Deutsche		Insgesamt	
an Beratungsmöglichkeiten		N=35	%	N=308	%	N=343	%
	Überhaupt nicht zufrieden	1	3	20	7	21	6
	Eher unzufrieden	5	14	54	18	59	17
	insgesamt	6	17	74	25	80	23
	<i>Weder – noch</i>	11	31	118	38	129	38
mit Betreuung durch den Fachbereich SP an der HAW Hamburg		N= 32	%	N=310	%	N=342	%
	Überhaupt nicht zufrieden	5	16	35	11	40	12
	Eher unzufrieden	4	13	70	23	74	22
	insgesamt	9	29	105	34	110	34
	<i>Weder – noch</i>	15	47	124	40	139	41
eine gute Atmosphäre im Fachbereich		N=34	%	N=310	%	N=344	%
	Trifft eher nicht zu	5	15	69	22	74	22
	Trifft überhaupt nicht zu	3	9	15	5	18	5
	insgesamt	8	24	84	27	92	27

7.5 Zusammenfassung der Belastungsquellen hinsichtlich der relevanten Handlungsbereiche Aufgabe, Person, Umwelt und Kontakt

Im ersten Teil der Ergebnisbetrachtung meiner Untersuchung wurde der Umfang der Belastungsquellen in beiden Untersuchungsgruppen gleichmäßig herausgearbeitet. Im Folgenden möchte ich die wichtigsten Befunde hinsichtlich der Belastungsgeschehen nochmals darstellen und diskutieren.

Im Handlungsbereich „Aufgabe“ ist die Bewältigung der Leistungsanforderungen besonders bei ausländischen Studierenden problematisch. Bezogen auf die qualitativen Anforderungen, äußert jeder zweite ausländische Studierende Schwierigkeiten mit dem Verfassen schriftlicher Arbeiten. Da am Fachbereich Sozialpädagogik der HAW Hamburg annähernd die Hälfte aller Prüfungs- und Studienleistungen in schriftlicher Form zu erbringen sind, tritt diese Belastung bei ausländischen Studierenden relativ häufig auf. Als Ergebnis überrascht es daher nur wenig, wenn fast die Hälfte aller befragten ausländischen Studierenden den Eindruck haben, mit den Studienanforderungen weniger gut zurechtzukommen (Tab. 8a, S. 47).

Bezogen auf die quantitativen Anforderungen, fühlen sich die Studierenden insgesamt durch Zeitmangel im Studium belastet. Durchschnittlich verbringen ausländische und deutsche Studierende in etwa gleich viel Zeit in den Lehrveranstaltungen und im Selbststudium; insgesamt sind es etwa 23 Stunden pro Woche (Tab. 8b, S. 49; Tab. 5-6, S. 45).

Im Handlungsbereich „Person“ zeigen die Ergebnisse deutlich, dass viele ausländische Studierende unter dem Leistungsdruck „leiden“. Dies fällt besonders in zwei Aspekten auf: Etwa die Hälfte der ausländischen Studierenden fühlen Ängste, sich im Seminar adäquat auszudrücken; dies gilt ebenso für die Einschätzung hinsichtlich der Prüfungsangst. Zusätzlich kommt noch der dritte Aspekt hinzu, wonach jeder zweite ausländische Studierende Selbstzweifel hat, dass er nicht genügend diszipliniert das Studium verfolgt. Ein Mangel an Selbstdisziplin und das Leiden über die Prüfungsangst ist ebenso eine „Qual“ der deutschen Studierenden, ist hier aber etwas weniger ausgeprägt als beim ausländischen Studierenden (Tab. 9a, S. 50).

Dieser offensichtliche Leistungsdruck, wovon sich viele ausländische Studierende belastet fühlen, hängt vermutlich eng mit den Einstellungen gegenüber den Qualitätsanforderungen im Studium zusammen. Es zeigt sich, dass annähernd zwei Drittel der ausländischen Studierenden das Studium eher schwierig einstufen. Die deutschen Studierenden fühlen sich keinesfalls „bevorzugt“ in diesem Punkt, denn knapp über die Hälfte schätzt das Studium ebenso schwierig ein (Tab. 9b, S. 52).

Im Handlungsbereich „Umwelt“ (materielle Umweltbedingungen) treten zwei Aspekte besonders hervor: Der eine betrifft die finanzielle Situation der Studierenden, wonach beide Gruppen in ähnlicher Weise betroffen sind. Jeder zweite Studierende berichtet über Belastungen durch knappe finanzielle Mittel. Der andere Aspekt betrifft die Gestaltung der Lernbedingungen am Fachbereich Sozialpädagogik der HAW Hamburg. Die deutschen Studierenden bewerten die Organisation der Lehrveranstaltungen und den Aufbau des Studiums kritischer als die ausländischen Kommilitonen. Nur etwa ein Drittel der deutschen Studierenden erklären sich zufrieden mit den hochschulinternen Lernbedingungen. Als dritter negativer Aspekt im Bereich der „Umwelt“ sind die Zweifel hinsichtlich der eigenen Berufsaussichten zu nennen. Die Befürchtung „düsterer“ Berufsaussichten taucht bei ausländischen Studierenden häufiger auf als bei deutschen Studierenden (Tab. 10a, S. 54).

Bei den materiellen Rahmenbedingungen ist herauszustellen, dass ausländische Studierende etwas häufiger Probleme haben, ihr Studium mit einer Erwerbstätigkeit „unter einen Hut“ zu bringen, da gut über die Hälfte die Meinung vertreten, dass das Studium eher schlecht mit einer Erwerbstätigkeit zu vereinbaren ist (Tab. 10b, S. 56).

Im Handlungsbereich „Kontakt“ sind die Belastungen etwas seltener. Zwei Aspekte treten hier jedoch hervor: Zum einen ist festzustellen, dass ausländische Studierende sich tendenziell ängstlicher gegenüber Dozenten und Mitstudierenden fühlen als die deutschen Studierenden. Zum Zweiten sind die Deutschen mit den Beratungs- und Betreuungsmöglichkeiten etwas unzufriedener als ausländische Kommilitonen. Hinsichtlich der Betreuung ist jedoch festzustellen, dass ein überraschend großer Teil - nämlich fast die Hälfte der ausländischen Studierenden - eine neutrale Einstellung zur Betreuungsfrage haben (Tab. 11a-b, S. 58f).

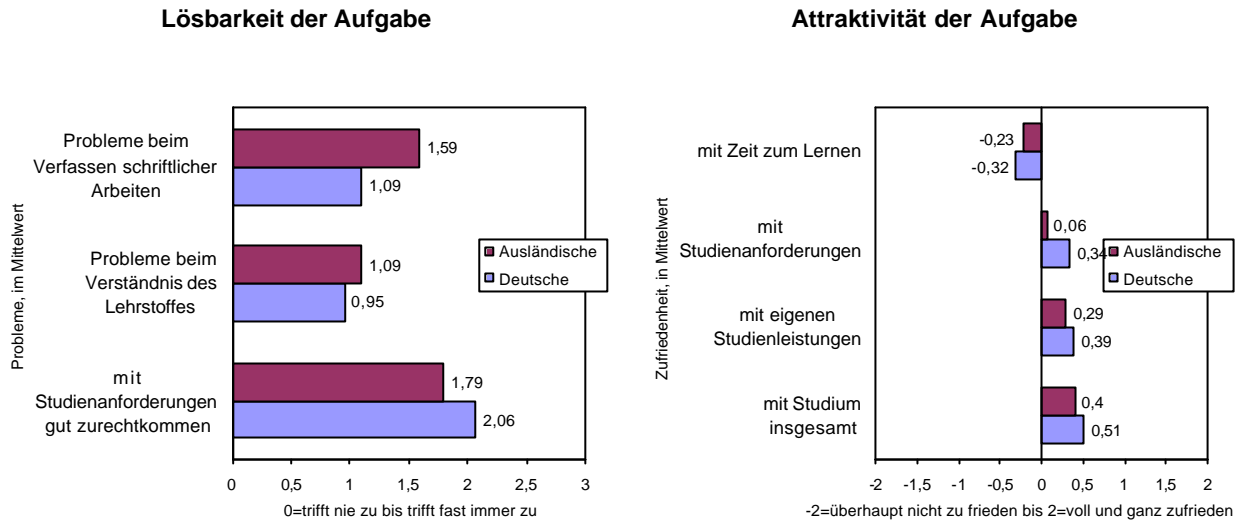
8. Identifikation der Unterschiede zwischen ausländischen und deutschen Studierenden in den relevanten Handlungsbereichen Aufgabe, Person, Umwelt und Kontakt

8.1 Handlungsbereich „Aufgabe“

Die ausländischen Studierenden haben (statistisch betrachtet) mehr Probleme mit den qualitativen Studienanforderungen als die deutschen Studierenden. Bezogen auf die Lösbarkeit der Aufgabe, treten zwei Aspekte besonders hervor: Der erste Aspekt betrifft das „Verfassen schriftlicher Arbeiten“, wobei die ausländischen Studierenden hier eindeutig mehr Schwierigkeiten haben, im Vergleich zu deutschen Studierenden. Nach dem U-Test ergibt sich ein statistisch stark signifikanter Unterschied (U-Test: $P=.001$). Der zweite Aspekt überrascht denn auch nur wenig, wonach die ausländischen Studierenden mit den Studienanforderungen seltener gut Zurechtkommen als die deutschen Studierenden. Statistisch signifikant ist der Unterschied zwischen beiden Gruppen allerdings nicht (U-Test: $P=.054$).

Bezogen auf die „Attraktivität der Aufgabe“ konnten keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen beiden Gruppen bestätigt werden. Insgesamt fällt jedoch auf, dass die Studierenden beider Gruppen mit ihrer Zeit zum Lernen unzufrieden sind.

Abb. 1: Lösbarkeit und Attraktivität der Aufgabe



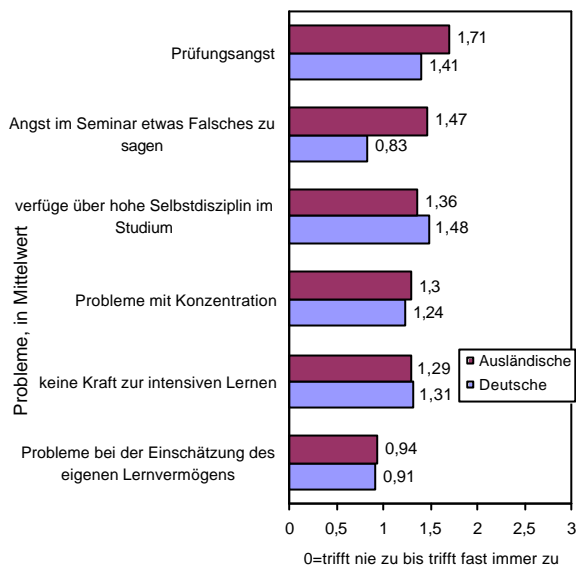
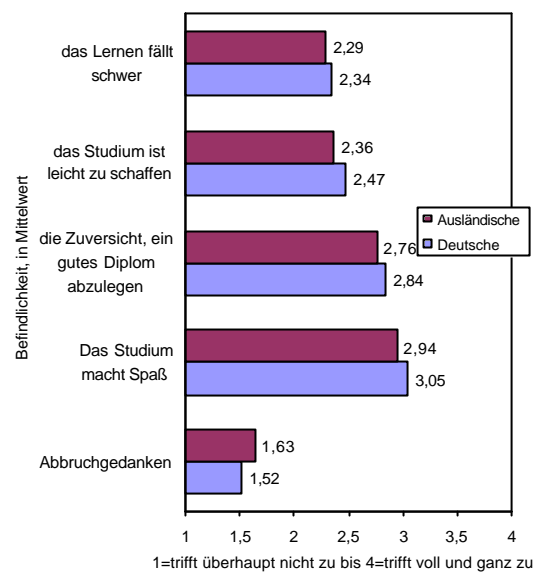
1) vgl. Kapitel 5.5 Signifikanzniveau: $P > 0.05$; nicht signifikant $P < 0.05$ signifikant; $P < 0.01$ stark signifikant

8.2 Handlungsbereich „Person“

Bezogen auf die „Fähigkeit der Person“ werden zwei Belastungsquellen hervorgehoben: Am häufigsten wird unter den Studierenden die Prüfungsangst beklagt, diese betrifft beide Gruppen in gleicher Weise. Anders ist die Situation bei der Mitwirkung in den Seminaren. Hier besteht die Schwierigkeit, in den Seminaren mitzureden. Bezüglich der Redeangst sind ausländische Studierende besonders betroffen und fühlen sich häufiger gehemmt als die deutschen Studierenden. Die Unterschiede in diesem Punkt sind statistisch stark signifikant (U-Test: $P = .001$).

Bezüglich der „Bereitschaft der Person“ fällt nur der Aspekt „Anforderungsniveau des Studiums“ etwas negativer auf. Viele Studierende schätzen das Studium insgesamt eher schwierig ein. Beide Gruppen unterscheiden sich diesbezüglich allerdings nur geringfügig und sind statistisch nicht signifikant.

Abb. 2: Fähigkeit und Bereitschaft der Person

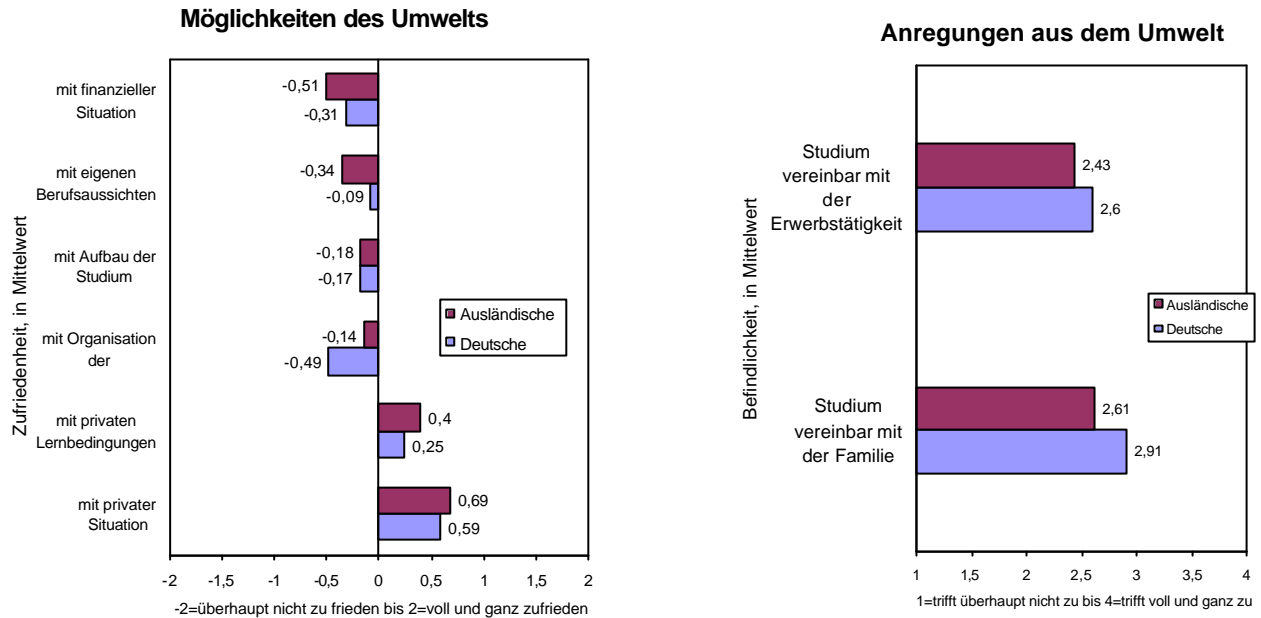
Fähigkeit der Person**Bereitschaft der Person**

8.3 Handlungsbereich „Umwelt“

Bezüglich des Handlungsbereichs „Möglichkeiten der Umwelt“, fallen besonders im materiellen Bereich drei Aspekte auf, die Studierende allgemein als negativ einschätzen. Erstens: Die eindeutig häufigste Belastung auf Seiten der ausländischen Studierenden besteht in der Sorge über die finanzielle Situation. Dieser Befund unterscheidet sich nicht von dem der Deutschen und der Unterschied ist somit nicht statistisch signifikant. Zweitens: setzt sich die negative Tendenz in beiden Gruppen fort, in der Einschätzung über die eigenen Berufsaussichten, aber auch hier in nicht signifikanter Weise. Drittens: werden die Lernbedingungen im Fachbereich Sozialpädagogik der HAW Hamburg - also der Aufbau des Studiums und die Organisation der Lehrveranstaltungen - von beiden Gruppen negativ bewertet. Die deutschen Studierenden sind hier kritischer gegenüber der Organisation der Lehrveranstaltungen eingestellt als die ausländischen Studierenden. Beide Gruppen unterscheiden sich in diesem Punkt in annähernd statistisch signifikanter Weise (U-Test: $P=.057$).

Bezüglich der „Anregungen aus dem Umfeld“ fällt ins Auge, dass die Studierenden insgesamt die gleiche Meinung vertreten, das Studium sei eher mit der Familie als mit einer Erwerbstätigkeit zu vereinbaren.

Abb. 3: Möglichkeiten und Anregungen im Handlungsbereich „Umwelt“



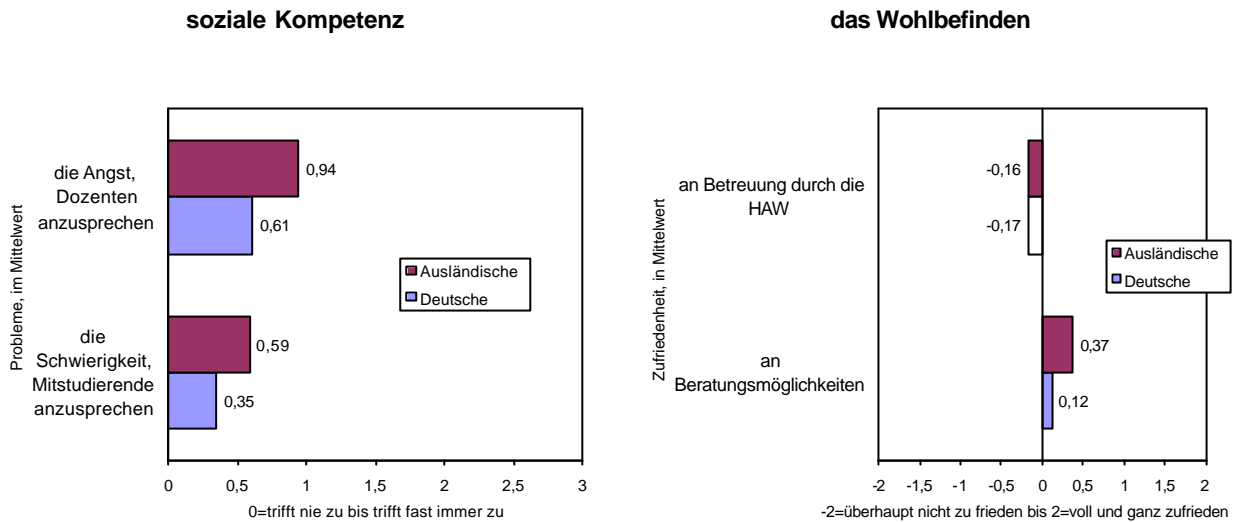
8.4 Handlungsbereich „Kontakt“

Bezüglich des Handlungsbereichs „Kontakt“ ist festzustellen, dass insgesamt Kontakthemmungen gegenüber Dozenten häufiger auftreten als gegenüber Mitstudierenden. Ausländische und deutsche Studierende unterscheiden sich nur geringfügig in dieser Einschätzung. Dagegen tendieren ausländische Studierende - obwohl seltener als gegenüber den Dozenten - mehr zu Kontaktschwierigkeiten gegenüber den Mitstudierenden als die deutschen Studierenden (U-test: $P=0,072$). Der Unterschied ist statistisch nicht signifikant, aber er nähert sich dem Signifikanzniveau (U-Test: $p < 0,05$).

Bezogen auf die Kontaktaufnahme (die Betreuung und/oder Beratung durch die Fachbereich Sozialpädagogik der HAW Hamburg) fällt auf, dass die Studierenden insgesamt die Betreuung negativer bewerten als die Beratungsmöglichkeiten. Und wiederum bewerten die deutschen Studierenden die Beratungsmöglichkeiten etwas schlechter als die ausländischen.

dischen Studierenden. Im Vergleich ergeben sich hierbei keine statistisch signifikanten Unterschiede.

Abb. 4: Soziale Kompetenz und Wohlbefinden im Handlungsbereich „Kontakt“



8.5 Zusammenstellung der Unterschiede aus den Handlungsbereichen, Aufgabe, Person, Umwelt und Kontakt

Zusammenfassend lassen sich die gewonnenen Ergebnisse schwerpunktmäßig in folgender Weise zuordnen: Die statistisch signifikanten Unterschiede zwischen ausländischen und deutschen Studierenden lassen sich in den Handlungsbereichen „Aufgabe“ und „Person“ in zwei Belastungsaspekten identifizieren. Bei den qualitativen Anforderungen - und zwar beim schriftlichen Arbeiten und in den Diskussionen - befürchten die ausländischen Studierenden häufiger als die deutschen Studierenden, nicht genügend zu können. Diese Einschätzung vermindert vermutlich die Überzeugung, mit den Studienanforderungen gut zurechtzukommen, da die ausländischen Studierenden diese Aspekte ebenso (etwas) negativer einschätzen als die deutschen Kommilitonen.

In weiteren Betrachtungen - in denen Unterschiede nur geringfügig zwischen den beiden Gruppen auffallen - ist festzustellen, dass im Handlungsbereich „Umwelt“ viele einzelne

Aspekte der materiellen Rahmenbedingungen (z.B.: Finanzen, Berufsaussichten, Lernbedingungen im Fachbereich Sozialpädagogik der HAW Hamburg) von den Studierenden insgesamt als negativ bewertet werden. Zu den Lernbedingungen gehört die Organisation der Lehrveranstaltungen (hier: Wegfall oder Überfüllung der Seminare) und der Aufbau des Studiums. Die Organisation der Lehrveranstaltungen wurde von deutschen Studierenden (etwas) negativer bewertet als von ausländischen Studierenden.

Die sozialen Rahmenbedingungen im Bereich der „Umwelt“ - welche die privaten Lernbedingungen und die private Situation allgemein beinhalten - werden dagegen durchaus positiv bewertet. Diese Polarität (zwischen den materiellen und den sozialen Rahmenbedingungen) in den Bewertungen spiegelt sich wider in der Einschätzung der Umweltgegebenheiten: Die Studierenden sind allgemein der Meinung, dass das Studium sich eher mit der Familie (sozial) vereinbaren lässt als mit einer Erwerbstätigkeit (materiell).

Im Handlungsbereich „Fähigkeit der Person“ fällt bei vielen Studierenden die Angst vor den Prüfungen auf, welche mit weiteren Arbeitshemmungen, die eng mit den Vorbereitungen der Aufgabe verbunden sind, einhergehen, wie etwa mangelnde Selbstdisziplin oder Konzentration und Kraft zum intensiven Lernen. Es konnte aber kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen ausländischen und deutschen Studierenden hinsichtlich der „Prüfungsangst“ festgestellt werden.

Im Handlungsbereich „Kontakt“ ist positiv zu bewerten, dass die Studierenden sich insgesamt ausgelassen gegenüber Dozenten und Kommilitonen verhalten. Die Kontaktprobleme bestehen (etwas) häufiger gegenüber den Dozenten als gegenüber den Mitkommilitonen. Im Vergleich äußern die ausländischen Studierenden häufiger Kontaktprobleme gegenüber Mitstudierenden als die deutschen Studierenden, aber in nicht signifikanter Weise. Negativ dagegen fällt die Unzufriedenheit der ausländischen und deutschen Studierenden gegenüber der Betreuung durch den Fachbereich Sozialpädagogik der HAW auf.

9. Interpretation und Analyse der Ergebnisse

Vor dem Hintergrund der in den Kapiteln 3 und 4 dargelegten kognitiven Stresstheorie ist der eben vorgenommene Vergleich der „Belastungsbewertungen“ zwischen ausländischen und deutschen Studierenden von besonderem Interesse.

Zunächst ist anzumerken, dass sich die Schwerpunkte der dargelegten Belastungen der ausländischen Studierenden in einen aufgabenbezogenen (Leistungen) und in einen personenbezogenen (Emotionen) Aspekt unterscheiden lassen. Ausländische Studierende betonen häufiger als die deutschen Studierenden, von den qualitativen Studienanforderungen überfordert zu sein. Die Überforderung spiegelt sich in der Befürchtung wider, den an sie gerichteten Studienanforderungen (schriftlich wie auch mündlich) nicht immer gewachsen zu sein.

Zwei Drittel der befragten ausländischen Studierenden spricht überwiegend Deutsch im Alltag, das restliche Drittel spricht eine andere Sprache (Tab. 3, S. 42). Das letztgenannte Drittel gerät vermutlich häufiger in Auseinandersetzung mit den eigenen Deutschkenntnissen, die vor allem durch die erbrachten Studienleistungen zur Geltung kommen, aber auch im Austausch mit anderen deutschsprachigen Studierenden.

Ich denke, dass die Einstellung der meisten ausländischen Studierenden ihren Deutschkenntnissen gegenüber, in der Motivation begründet liegt und in ihrem Anliegen für eine bessere berufliche und private Zukunft. Wird etwa in der Erwartung einer Verbesserung der Sprachkenntnisse ein Studium in Deutschland abgeschlossen?; Leben sie bereits eine Weile im Land und wollen ihre Zukunft in Deutschland mit einem Abschluss einplanen? Je nach Erwartungshorizont werden auch die Anforderungen anders eingeschätzt. Wird ein Hochschulabschluss als Aufstiegsmöglichkeit angesehen, so wird der sprachliche Anforderungsgrad ein anderer sein, im Vergleich zu einer Situation, in der (lediglich) der Wunsch nach persönlicher Entfaltung angestrebt wird.

Im Rahmen der Hauptuntersuchung wurde die Frage nach den Studienmotiven für den Studiengang Sozialpädagogik gestellt, mit dem Ergebnis, dass ausländische Studierende

eher auf Grund ihrer persönlichen Neigungen und Begabungen, ihrem Wunsch nach persönlicher Entfaltung, dieses Studium aufgenommen haben. An dritter Stelle kam das „Streben“, anderen helfen zu wollen, hinzu. Bei den deutschen Studierenden ist das Fachinteresse auf dem zweiten Platz der Motivliste, welches bei den ausländischen Studierenden erst als viertes Motiv auftaucht (Tab. 15, S. 94).

Ist dieses Ergebnis so zu interpretieren, dass das Motiv ausländischer Studierender, ein Studium aufzunehmen, eher personbezogen denn aufgabenbezogen ist? Sieht es so aus, dass die ausländischen Studierenden von vornherein sich anders auf das Studium einstellen als die deutschen Kommilitonen? Das „Belastungsbild“ von ausländischen Studierenden im Vergleich zu deutschen Studierenden unterscheidet sich deutlich im Leistungsbereich. Ausländische Studierende schätzen ihre Kompetenz im Schreiben und Sprechen niedriger ein als die deutschen Studierenden - was auch zu erwarten war.

Insgesamt ist zu beobachten, dass in jedem Handlungsbereich die Einstellungen der ausländischen Studierenden etwas negativer auffallen als die der deutschen Studierenden. Die Unterschiede bleiben jedoch unterhalb der Grenze der statistischen Signifikanz. Die Unterschiede zwischen diesen zwei Gruppen kreisen demnach um die Kompetenzproblematik, die als bemerkenswerte Unsicherheit im Studienleistungsbereich, aber auch im sozialen Umgang - wenn auch nicht statistisch signifikant - mit Dozenten und anderen Studierenden, zum Ausdruck kommt.

Betrachten wir einerseits den in Kapitel 4.3.1 vorgestellten Aspekt hinsichtlich dem Grad des Eigenbeitrages in der Kompetenzeinschätzung und andererseits das „Belastungsbild“ von ausländischen Studierenden, so ist festzustellen, dass diese den Eigenanteil an der instrumentellen Selbstverursachung (also: die Fähigkeit, die deutsche Sprache zu beherrschen), relativ hoch stellen müssen. M.a.W. die Unsicherheiten oder Probleme im Schreiben und/oder Sprechen werden den eigenen Fähigkeiten zugeschrieben. Wird dieses Kommunikationsdefizit unter ausländischen Studierenden - im Vergleich zu deutschsprachigen Mitstudierenden - als eine Behinderung für einen erfolgreichen Studienverlauf angesehen oder nicht?

Nach den vorliegenden Ergebnissen treten bei ausländischen Studierenden vergleichsweise nicht häufiger Zweifel an ihren intellektuellen Kompetenzen auf, d.h. das eigene Lernvermögen wird positiv eingeschätzt, und das Lernen im Studium fällt nicht schwerer. Im Bereich der emotionalen Befindlichkeiten wird die Prüfungsangst zwar insgesamt unter Studierenden als häufig auftretende Belastung empfunden, aber mit keinem bemerkenswerten Unterschied zwischen diesen beiden Gruppen (Abb. 2, S. 62).

Bezüglich der Attraktivität des Studiums (hier: u.a. die Zufriedenheit mit eigenen Studienleistungen oder des Studium insgesamt) unterscheiden sich ausländische und deutsche Studierende nur geringfügig und nicht statistisch signifikant voneinander (Abb. 1, S. 61). Ebenfalls ergeben sich keine bemerkenswerten Unterschiede hinsichtlich „der Bereitschaft der Person“ im Studium, wodurch die Leistungsmotivation zu bewerten ist. Ausländische Studierende sind z.B. genauso zuversichtlich, ein gutes Diplom abzulegen, wie deutsche Studierende, und Abbruchgedanken sind relativ selten (Abb. 2, S. 62).

Die Unterschiede in den subjektiven Einschätzungen der Belastungsgeschehen konzentrieren sich also schwerpunktmäßig auf die Kompetenzbereiche der Aufgabe und der Person, während die Probleme im Umfeld im Großen und Ganzen beide Gruppen betreffen.

Die finanzielle Situation wird von beiden Gruppen als häufiger (bzw. als der häufigste!) Belastungspunkt im materiellen Umfeld angesehen. Die Konsequenzen einer Aufrechterhaltung der finanziellen Situation treffen allerdings ausländische und deutsche Studierende in verschiedener Weise. Die Aufrechterhaltung des Lebensunterhaltes wird durch eigene Verdienste geschaffen, da etwa zwei Drittel aller Studierenden dies als wichtigste Einkommens-Quelle anmelden (Tab. 4, S. 43). In weiteren Einkommens-Quellen unterscheiden sich beide Gruppen deutlich voneinander. Während deutsche Studierende das Bafög als zweitwichtigste Finanzierungsquelle angeben, kommt diese Möglichkeit bei ausländischen Studierenden erst an vierter Stelle; an zweiter Stelle stehen die Beziehungspartner/innen. Vor diesem Hintergrund ist zu vermuten, dass ausländische Studierende etwas häufiger auf ihre Beziehungspartner angewiesen sind als deutsche Studierende, und dass dieses „Arrangement“ vermutlich häufiger in Abhängigkeiten führen kann, im Vergleich zu

einer relativ unabhängigen Form der Förderung, etwa durch den Staat (in Form des Ba-fögs).

Dass die Einstellung der Studierenden eher für die Familie - und weniger für die Erwerbs-tätigkeit - ausfällt, wird sicherlich durch die Tatsache begünstigt, dass 80% der Befragten weiblich sind. Desweiteren ist anzumerken, dass die Studierenden allgemein durchschnitt-lich etwa 15 Stunden für Haushalt und Familie von ihrer Zeit in der Woche investieren, ein Tatbestand, der wiederum nicht für die Familie spricht (Tab. 16, S. 95). Die relativ große Standardabweichung der eben genannten Werte ist aber ein Beleg dafür, dass es durch-aus Studierende gibt, die viel mehr Zeit im Haushalt und für die Familie verbringen, und dies spricht eher für die familiären Verpflichtungen.

Ferner ist zu anzumerken, dass der Zeitmangel - der im Handlungsbereich Aufgabe relativ belastend von beiden Gruppen empfunden wird - häufig mit den externen Verpflichtungen der Studierenden (Erwerbstätigkeit und /oder Haushalt & Familie) zusammenhängt. Der Zeitmangel rührt eher weniger von den Studienaufgaben her. Die Studierenden verbringen demnach etwas mehr (durchschnittlich 28,7 Std./Woche) Zeit mit Jobben und dem Haus-halt & Familie als mit den Studienanforderungen, durchschnittlich 23,5 Std./Woche (Tab. 16, S. 95).

IV Schluss

10. Zusammenfassung und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit habe ich mich mit dem Thema „Studienprobleme ausländischer und deutscher Studierender am Fachbereich Sozialpädagogik der HAW Hamburg“ auseinandergesetzt.

Der Anlass zu dieser Studie gründet in meinem allgemeinen Interesse an der Studiensituation ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen, im Besonderen meine Hochschule, die HAW Hamburg. In der wissenschaftlichen Literatur, die sich dem Thema des Ausländerstudiums bis vor einigen Jahren nur vereinzelt widmete, wird die Situation der ausländischen Studierenden in Deutschland tendenziell problematisch dargestellt (u.a. Isserstedt, W. 2002: Internationalisierung des Studiums; Heublein, U. 2003: Studienverlauf im Ausländerstudium). Der Fokus dieser Forschungsberichte kreist um Informationen zu den Lebensbedingungen ausländischer Studierender sowie zu deren Studienverlauf und –erfolg.

Der Wissensstand über die Ursachen des hochschulbezogenen Studienverhaltens ist bis heute lückenhaft, sodass sich die Notwendigkeit ergibt, dieses Problemfeld differenziert - auch im Rückgriff auf theoretische Ansätze - zu beschreiben. Die Problemfeldanalyse wurde von mir auf Basis der kognitiven Stresstheorie und einer (quantitativen) Sekundärstudie, für einen ausgewählten Problembereich, durchgeführt.

Die Untersuchungsanlage stellte sich wie folgt dar: Basierend auf einer Datensammlung, die durch eine teilstandardisierte Befragung von Studierenden zur Messung ihrer Lebenssituation, Zufriedenheit und Probleme am Fachbereich Sozialpädagogik der HAW Hamburg im Sommersemester 2003 zusammengestellt wurde, habe ich die Erfahrungen der Studierenden neu bewertet (Sekundärstudie).

Im Rahmen der o.g. Primärstudie wurden 353 Studierende, davon 35 ausländische Studierende, befragt. Als Kriterium der Aufteilung „meiner“ Stichprobe in ausländische und deutsche Studierende, habe ich „differierende Sozialisationshintergründe“ zugrunde gelegt.

Meine (inhalts-)analytische Auswertung (Sekundäranalyse) richtete sich *im ersten Teil* der Ergebnisbetrachtung der Frage zu, ob und in welchem Maße die Studierenden sich in ihrem Studium „belastet“ fühlen. Hierbei wurden die Ergebnisse getrennt voneinander betrachtet, also allein in der jeweiligen Untersuchungsgruppe. *Im zweiten Teil* der Betrachtung habe ich die Ergebnisse der ausländischen Studierenden denen der Deutschen gegenübergestellt und bin der Frage nachgegangen, ob und in welchem „Umfang“ die Erfahrungen der ausländischen Studierenden sich von den Einschätzungen deutscher Studierender hinsichtlich ihrer Belastungserfahrungen unterscheiden.

Die Analyse der vorgestellten Fragestellungen bin ich mit Konzepten der kognitiven Stresstheorie (Lazarus und Mitarbeitern 1981; Nitsch & Hackfort 1981) und mittels einer quantitativen Sekundäranalyse nachgegangen. In der zweiten Ergebnisbetrachtung - die Bewertung der Unterschiede zwischen beiden Untersuchungsgruppen - habe ich ein statistisches Verfahren, den sogenannten U-Test (nach Mann und Whitney), angewendet. Mittels dieses Verfahrens können zwei voneinander unabhängige Stichproben erhoben und unterteilt werden, um mit Hilfe dieses Verfahrens zu beurteilen, ob Unterschiede in den beiden Stichproben (in Ausländer und Deutsche) auf zufälligen Schwankungen oder auf systematischen Unterschieden beruhen.

Die Schlussbetrachtung möchte ich in vier Themenblöcke gliedern:

Erstens, werde ich die Hauptbefunde aus dem ersten Teil der Ergebnisbetrachtung (siehe o.g. Fragestellung) zusammenfassen und in inhaltlicher und praktischer Hinsicht diskutieren; *zweitens* werde ich die wichtigsten Ergebnisse der Vergleichsanalyse zwischen deutschen und ausländischen Studierenden skizzieren und diskutieren; *drittens* folgt eine kritische Betrachtung des in meiner Arbeit zugrundegelegten kognitiven Stressmodells und der verwendeten Sekundäranalyse; *zum Schluss* folgt ein kurzer Ausblick auf weitere Forschungsfragen.

Zum ersten Thema: Um die Identifikation der Belastungsquellen vor dem Hintergrund vermuteter Einflussfaktoren (Indikatoren) darzustellen, habe ich die Belastungen nach dem stresstheoretischen Schema in vier Handlungsbereiche kategorisiert: die Aufgaben, die eigene Person, das materielle Umfeld und der Kontakt. Zu diesen vier Bereichen wurden von mir theoriebegleitend spezifische Belastungsaspekte hinsichtlich der Studienbedingungen hinzugefügt, um die Handlungsbereiche besser charakterisieren zu können (vgl. Kap. 5.3, S. 30).

Betrachten wir die Ergebnisse beider Untersuchungsgruppen also erst getrennt voneinander, dann stellt sich heraus, dass bei den ausländischen Studierenden die größten Probleme in zwei Handlungsbereiche, nämlich in den „der Aufgabe“ und den der „eigenen Person“ aufzuteilen sind. Bezogen auf den Bereich der „Aufgabe“ stellte sich heraus, dass die Hälfte der ausländischen Studierenden das Gefühl haben, bei der Bewältigung der schriftlichen Arbeiten erhebliche Probleme zu haben. Da annähernd die Hälfte aller Studienleistungen im Studiengang Sozialpädagogik der HAW Hamburg in Form schriftlicher Leistungsnachweise zu erbringen sind, kann man davon ausgehen, dass mindestens die Hälfte der befragten ausländischen Studierenden schwerwiegende Probleme bei den qualitativen Anforderungen, die den Verlauf ihres Studiums ungünstig beeinflussen können, haben. Im Handlungsbereich „eigene Person“ wurde sichtbar, dass viele ausländische Studierende sich durch den Leistungsdruck konfrontiert fühlen. Dies kommt insbesondere in zwei Aspekten zum Ausdruck: Etwa die Hälfte der ausländischen Studierenden verspüren Ängste, sich in Seminaren adäquat zu artikulieren und fühlen sich ängstlich in Prüfungssituationen.

An dieser Stelle möchte ich betonen, dass die folgenden Problembereiche, von denen sich deutsche Studierende konfrontiert fühlen, genauso häufig von den ausländischen Studierende wahrgenommen werden. Bei der Ergebnisbetrachtung der deutschen Studierenden ist herauszustellen, dass hier viele Probleme eher „funktional“ zu betrachten sind. So ist festzustellen, dass sich etwa die Hälfte der deutschen Studierenden mit den quantitativen Anforderungen in ihrem Studium belastet fühlen. Hierunter ist der Zeitmangel (Aufgabe) und die schlechte finanzielle Situation (Umwelt) der Studierenden einzuordnen. Ferner sind bei vielen deutschen Studierenden Schwierigkeiten herauszustellen, die m.E. mit der

ungenügend individuellen Leistungskontrolle ihrem Studium gegenüber zusammenhängen, und zwar: die Hälfte der deutschen Studierenden klagen über einen Mangel an Selbstdisziplin und tendieren dazu, das Studium eher als schwierig einzustufen (eigene Person).

Zum zweiten Thema: Im zweiten Teil meiner Ergebnisbetrachtung habe ich die Unterschiede zwischen ausländischen und deutschen Studierenden hinsichtlich ihrer Belastungserfahrungen mit Hilfe eines Analyseverfahrens bewertet (Mann-Whitney U-Test) und die Ergebnisse vor dem Hintergrund der kognitiven Stresstheorie präzisiert. Hierbei ging es um einen weiteren Versuch, die bereits dargestellten vier Handlungsbereiche inhaltlich jeweils in zwei weitere Dimensionen zu unterteilen: einerseits nach der Einschätzung der subjektiven Kompetenz, andererseits nach der subjektiven Valenz.

Mittels der Vergleichsanalyse wurde bestätigt, dass die statistisch signifikanten Unterschiede zwischen ausländischen und deutschen Studierenden in den Handlungsbereichen Aufgabe und Person einzuordnen sind. Diese Unterschiede lassen sich in zwei Belastungsaspekten identifizieren, bei den qualitativen Anforderungen: beim schriftlichen Arbeiten und in den Diskussionen fürchten die ausländischen Studierenden häufiger als die Deutschen, nicht „genügen“ zu können.

Insgesamt lässt sich aus dem zweiten Teil der Ergebnisbetrachtung schließen, dass in jedem Handlungsbereich die Einstellungen der ausländischen Studierenden tendenziell negativer ausfallen als die der deutschen Studierenden, aber die Unterschiede bleiben unterhalb der Grenze der statistischen Signifikanz. Betrachten wir die Ergebnisse der Vergleichsanalyse in diesen vier dargestellten Handlungsbereichen, so ist festzustellen, dass die Unterschiede in den subjektiven Einschätzungen der Belastungsgeschehen schwerpunktmäßig auf den Handlungsbereichen „Aufgabe“ und „Person“ beruhen, während die Probleme im „Umwelt“ im Großen und Ganzen beide Gruppen betreffen.

Betrachten wir die Ergebnisse der genannten Dimensionen der „subjektiven Einschätzung“ der „eigenen Kompetenz“ und der „Valenz“, so stellt sich heraus, dass die Unterschiede zwischen den beiden Untersuchungsgruppen um die Kompetenzproblematik kreisen, die

im Leistungsbereich Schreiben (Lösbarkeit der Aufgabe) und Sprechen (Fähigkeit der Person) zum Ausdruck kommen - was vor dem Hintergrund des Ausländerstatus auch zu erwarten war.

Demzufolge kann man fragen, ob diese offensichtlichen Kommunikationsdefizite unter ausländischen Studierenden - im Vergleich zu deutschsprachigen Mitstudierenden - als eine Form der „Behinderung“ für einen erfolgreichen Studienverlauf angesehen werden müssen bzw. ob dies von den Studierenden als Handicap empfunden wird. Diese Frage müsste im Rahmen einer Wirkungszusammenhangsanalyse beantwortet werden. Alternativ möchte ich dies auf Grundlage meiner Vergleichsanalyse versuchen.

In der weiteren Ergebnisbetrachtung wurde sichtbar, dass die Kommunikationsproblematik der ausländischen Studierenden keine weiteren „Wirkungen“ bei der Einschätzung der eigenen Kompetenz und Valenz zeigte, und zwar: bezogen auf die „eigene Kompetenz“ fühlen sich ausländische Studierende keineswegs minderwertiger als die deutschen Kommilitonen. Die intellektuelle Kompetenz, d.h. das eigene Lernvermögen, wird positiv eingeschätzt und das Lernen im Studium fällt nicht schwerer als bei deutschen Kommilitonen.

Bezogen auf die eigene „Valenzeinschätzung“ ist anzumerken, dass es keinen bemerkenswerten Unterschied zwischen ausländischen und deutschen Studierenden hinsichtlich ihrer Zufriedenheit mit den eigenen Studienleistungen gibt. Dies gilt auch für die Studienmotivation der ausländischen Studierenden, die ähnlich ausgeprägt ist wie bei den deutschen Studierenden, z.B. die Zuversicht, ein gutes Diplom abzulegen; das relativ geringe Vorhandensein von Abbruchgedanken in beiden Gruppen.

Zusammenfassend lässt sich folgern, dass die Kompetenzproblematik bei ausländischen Studierenden sich um die Unsicherheit, die qualitativen Anforderungen (Schreiben und Sprechen) erfüllen zu können, kreist. Im anderen Bereich der Kompetenz gibt es weniger Zweifel an den eigenen Fähigkeiten und keine nennenswerte Unterschiede zu den deutschen Studierenden.

Bezogen auf die eigene Valenzeinschätzung, welche den relativen Stellenwert, z.B. den Wert der eigenen Studienleistungen bestimmt, fällt auf, dass die ausländischen Studierenden in diesem Punkt durchaus positiv eingestellt sind, d.h. der Grad der Eigeninitiative und damit die motivationale Selbstverursachung wird hoch eingeschätzt. An dieser Stelle wäre von Interesse zu fragen, ob die Bewältigung der Belastungen bezogen auf die qualitativen Anforderungen durch diese positive Valenzeinschätzung der ausländischen Studierenden angeregt wird? Hierin liegt ein Ansatz für weitere Forschungen.

Zum dritten Thema: Abschließend möchte ich einige Hinweise zu meinen methodisch-theoretischen Überlegungen geben. In theoretischer Hinsicht möchte ich herausstellen, dass sich die kognitive Stresstheorie und die daraus abgeleiteten Kategorien für die Untersuchung von Studienproblemen insgesamt sehr bewährt haben. Die Differenzierung der Belastungen in die vier Bereiche (Aufgabe, Person, Umwelt und Kontakt) und daraus abgeleitet die „Subkategorien“, erweisen sich als nützliche Instrumente bei der Identifikation der Belastungsquellen und der Unterschiede zwischen zwei unabhängigen Stichproben (ausländische und deutsche Studierende).

Da meine Untersuchung auf bereits erhobenen Daten basiert, die anderen Forschungszwecken dienen, erwies sich die Operationalisierung dieser Daten (Variablen) vor dem Hintergrund meiner Fragestellung (und dem angewandten theoretischen Modell) als sehr anspruchsvoll. Vor diesem Hintergrund ist die Adäquatheit meiner Forschungsergebnisse dahingehend kritisch zu hinterfragen, ob die angewandte Methode (Sekundäranalyse) für das angestrebte Ziel meiner Arbeit angemessen war. Deutlich wurde diese Problematik bei der Entscheidung über die Auswahl der Variablen (Primäruntersuchung), die als Indikatoren zur Messung des Studienverhaltens in den vorgesehenen Handlungsbereichen herangezogen wurden.

Die Brauchbarkeit meines Forschungskonzepts sehe ich eingedenk dieser Umstände in seinem explorativen Charakter als bestätigt an. Das heißt, dass es sich bei meinem Forschungsdesign um einen „Methodenmix“ handelt, wobei sowohl die Methode „kognitives Stressmodell“ als auch die Methode „Sekundärstudie“ für meine Forschungszwecke ope-

rationalisiert wurde. Der Vorteil einer solchen explorativen Vorgehensweise liegt in der „Generierung“ neuer Thesen und Forschungsthemen.

Zum Abschluss: In meiner vorliegenden Arbeit habe ich einen Versuch zur Analyse von Studienproblemen, vorrangig ausländischen Studierender, unternommen. Durch die Gegenüberstellung der Belastungsbefunde zwischen ausländischen und deutschen Studierenden wurde die besondere Studienproblematik, welche sich hinter dem Ausländerstudium verbirgt, meines Erachtens transparenter. So wurde erkennbar, dass bei den Problemen im Studenumfeld sowohl die ausländischen als auch die deutschen Studierenden sich in ähnlicher Weise betroffen fühlen und dass trotz des besonderen Leistungsdruckes auf Grund der Kommunikationsschwierigkeiten, die ausländischen Studierenden sich keineswegs „unterlegen fühlen“ im Vergleich zu deutschen Studierenden.

Vor dem Hintergrund der in Kapitel 2 dargelegten Probleme des Ausländerstudiums wurden viele Thesen durch meine Forschungsbefunde bestätigt. Ein weiterer Problembereich, nämlich die Schwierigkeiten während der Dauer des Studienaufenthaltes, konnte im Rahmen meiner Arbeit nicht untersucht werden, weil dieses Anliegen in der Primärstudie nicht thematisiert wurde. Wird die Aufenthaltsproblematik als weiterer Forschungsaspekt mitgezählt, kann man sich die Spitzen der Problematik des Ausländerstudiums als ein Dreieck vorstellen, mit den Ausprägungen: der „allgemeinen Studienproblematik“, von der alle Studierenden in ähnlicher Weise betroffen sind; und der besonderen Problematiken „Kommunikation“ und „Aufenthaltsstatus“, wobei hiervon allein die ausländischen Studierenden betroffen sind. Die Visualisierung dieses Statements lässt ein dreifaches Belastungsbild ausländischer Studierender erkennen! Diese Situation ausländischer Studierender generiert einen Bedarf von ebenso speziellen wie auch flexiblen Beratungs- und Betreuungsangeboten durch die Hochschulen.

Für Anregungen zu weiteren Forschungsfeldern sind folgende Anmerkungen von Bedeutung: Um differenziertere Aussagen über Studienprobleme gewinnen zu können, sind Untersuchungsmethoden zu bevorzugen, die etwaige Evaluationsverfahren über einen längeren Zeitraum (Studienphasen) strecken. Dies würde insbesondere bei der Untersuchung

weiterer stresstheoretischer Aspekte - etwa die subjektive Einschätzung der Bewältigungsstrategien - eine wichtige Voraussetzung sein.

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Determinanten des Stressgeschehens	27
Tab. 2: Kategorien der Belastungsindikatoren	31
Tab. 3: Biographische Merkmale	42
Tab. 4: Studien-Situation und soziale Situation der Studierenden.....	43
Tab. 5: Zeitbudget (Stunden pro Woche) der Studierenden in den Lehrveranstaltungen; Typus Mittelwerte und Standardabweichungen.....	45
Tab. 6: Zeitbudget (Stunden pro Woche) der Studierenden im Selbststudium; Typus Mittelwerte und Standardabweichungen.....	45
Tab. 7: Zeitbudget (Stunden pro Woche) der Studierenden in der Erwerbsarbeit; Typus Mittelwerte und Standardabweichungen.....	46
Tab. 8a: Problem-Variablen: Verständnis des Lehrstoffes, Verfassen schriftlicher Arbeiten und Zurechtkommen mit Studienanforderungen.....	47
Tab. 8b: Zufriedenheits-Variablen: Eigene Studienleistungen, Studienanforderungen, Zeit zum Lernen und Studium insgesamt	49
Tab. 9a: Problem-Variablen: Einschätzung des Lernvermögens, Konzentration, Kraft zum Lernen, Selbstdisziplin und Leistungsdruck	50
Tab. 9b: Befindlichkeits-Variablen: die persönliche Motivation, Zuversicht (Studienerfolg und Abbruchgedanken.....)	52
Tab. 10a: Zufriedenheits-Variablen: Finanzielle Situation, Lernbedingungen, private Situation allgemein und Berufsaussichten	54
Tab. 10b: Vereinbarkeits-Variablen: Studium und Erwerbstätigkeit und/oder Familie.....	56
Tab. 11a: Problem-Variablen: Der Kontakt zu Mitstudierenden und Dozenten.....	57
Tab. 11b: Zufriedenheits-Variablen: Der Beratungsmöglichkeiten, Betreuung und Atmosphäre in der HAW Hamburg	58
Tab. 12: Zufriedenheit der Studierenden in Hinblick auf ihre privaten und schulischen Bedingungen.....	90
Tab. 13: Probleme der Studierenden hinsichtlich ihrer Studienleistungen und Leistungsanforderungen sowie ihres sozialen Verhaltens	92
Tab. 14: Persönliche Befindlichkeit hinsichtlich der aktuellen Studiensituation.....	93

Tab. 15: Studienmotive (vgl. Auswahlkriterien) für den Studiengang Sozialpädagogik an der HAW Hamburg	94
Tab. 16: Zeitbudget insgesamt (Stunden pro Woche) der Studierenden; Typus Mittelwerte und Standardabweichungen.....	95

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Lösbarkeit und Attraktivität der Aufgabe.....	61
Abb. 2: Fähigkeit und Bereitschaft der Person.....	62
Abb. 3: Möglichkeiten und Anregungen im Handlungsbereich „Umwelt“	63
Abb. 4: Soziale Kompetenz und Wohlbefinden im Handlungsbereich „Kontakt“.....	64

Literaturverzeichnis

Atteslander, Peter 2000: Methoden der empirischen Sozialforschung. De-Gruyter-Studienbuch, neu bearbeitete Aufl. 96.-103. Tsd. - Berlin; New York: de Gruyter

Bertram, C./Dübler, M. 2002: Auswertung der Veröffentlichungen: Studienabbruchstudie 2002. Die Studienabbrecherquoten in der Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen, HIS GmbH 07/2002 (Hrsg.). Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002, HIS GmbH 03/2003 (Hrsg.). <http://www.rwth-aachen.de> (Stand 17.04.2003)

Bodenmann, Guy 1997: Stress und Coping als Prozess In: Tesch-Röhmer, Clemens/Salewski, Christel/Schwarz, Gudrun (Hrsg.): Psychologie der Bewältigung. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 74-92

Diekmann, Andreas 1998: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen.4., durchgesehene Auflage: Rowolt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg

Ederleh, Dr. J. 2003: Studienerfolg an Fachhochschulen. Sonderauswertung aus der HIS-Studienabbruchstudie 2002. Zusammengestellt von Dr. J. Ederleh zur 33. Jahrestagung des Bad Wiesseer Kreises vom 29. Mai – 01. Juni 2003 in Bad Wiessee.

<Http://www.his.de/pdf/abt2/studienerfolgfh.pdf>

Heublein, Ulrich/Schmelzer, Robert/Sommer, Dieter/Spangenberg, Heike 2002: Studienabbruchstudie 2002. Die Studienabbrecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.)

Heublein, Ulrich/ Sommer, Dieter/ Weitz, Birgitta 2003: Studienverlauf im Ausländerstudium. Eine Untersuchung an vier ausgewählten Hochschulen. Projektbericht von HIS (Hochschul-Informationen-System) Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.)

Isserstedt, Wolfgang/Schnitzer, Klaus 2002: Internationalisierung des Studiums. Ausländische Studierende in Deutschland – deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationen-System. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Bonn: poppdruck

Janssen, Jürgen/ Laatz, Wilfried 1998: Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem Version 8 und das Modul Exakte Tests. Dritte, neu arbeitete und erweiterte Auflage: Springer-Verlag Berlin, Heidelberg, New York

Lazarus, Richard S. 1981: Stress und Stressbewältigung – ein Paradigma. In Filipp, S.-H. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. München. S. 198-232

Lazarus, R.S. & Launier, R.: Stressbezogene Transaktionen zwischen Person und Umwelt. In: Nitsch, J. R.: Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen. Bern: Huber, S. 213-260

Maier, Konrad 1995: Berufziel Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Biographischer Hintergrund, Studienmotivation, soziale Lage während des Studiums, Studienverhalten und Berufseinstimmung angehender SozialarbeiterInnen/SozialpädagogInnen. Forschungs- und Projektbericht 4/1995. Freiburg: Verlag der Jugendwerkstatt Östringen e. V

Nitsch, J. R. & Hackfort, D. 1981: Stress in Schule und Hochschule – eine handlungspsychologische Funktionsanalyse. In: Nitsch, J. R.: Stress. Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen. Bern: Huber, S. 261-311

Schaffer, Hanne 2002: Empirische Sozialforschung für die Soziale Arbeit. Eine Einführung. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag

Scheuch, Klaus 2002: Neue Konzepte und Befunde der multidisziplinären Stressforschung. In: Schumacher, J., Reschke, K., Schröder, H. (Hrg.): Mensch unter Belastung.

Erkenntnisfortschritte und Anwendungsperspektiven der Stressforschung. Stuttgart: Verlag für akademische Schriften

Vollrath, Margarete 1988: Studentinnen: Stress- und Stressbewältigung im Studium. Frankfurt/Main; New York: Campus Verlag

Anhang 1

Fragebogen zum Studienerfolg Version 19.5.03

1. Im wievielten Semester studieren Sie insgesamt? Im _____ Semester
2. In welchem Fachsemester befinden Sie sich? Im _____ Semester
3. Sie sind weiblich männlich
4. Ihr Alter? Ich bin _____ Jahre alt.
5. Haben Sie bereits eine Berufsausbildung abgeschlossen? ja nein
 ↳ bitte weiter mit **Frage 8**
6. Wenn ja: im sozialen Bereich außerhalb des sozialen Bereichs
7. Haben Sie Berufserfahrung in diesem Beruf? ja nein
8. Sind Sie zur Zeit erwerbstätig? ja nein
9. In welchem Umfang sind Sie erwerbstätig? durchschnittlich _____ Stunden/ Woche
10. Gehen Sie Ihrer Tätigkeit im Semester
 in den Semesterferien nach?
11. Womit finanzieren Sie hauptsächlich ihr Studium? (3 Nennungen möglich)
- | | |
|--------------------------|---------------------------------------|
| eigene Erwerbstätigkeit | Waisenrente |
| elterliche Unterstützung | Unterhalt |
| BAföG | Einkommen der Partnerin/ des Partners |
| Stipendium | Kindergeld |
| | Sonstiges _____ |
12. Welche Staatsangehörigkeit haben Sie? die deutsche Staatsangehörigkeit
 Staatsangehörigkeit aus einem EU - Land
 eine andere Staatsangehörigkeit
 ↳ Möchten Sie uns mitteilen, welche das ist?

13. Welche Sprache sprechen Sie überwiegend? Deutsch meine Muttersprache

14. Haben Sie eine chronische Erkrankung oder eine Behinderung? ja nein

15. Wie viele Stunden pro Woche verbringen Sie durchschnittlich ...

in Lehrveranstaltungen?	_____	Stunden
im Selbststudium?	_____	Stunden
in Erwerbsarbeit?	_____	Stunden
in Haushalt & Familie?	_____	Stunden
in der Freizeit?	_____	Stunden

16. Im folgenden möchten wir gerne von Ihnen wissen, wie zufrieden Sie mit Ihrer persönlichen Situation als Student/ Studentin sind. Bitte kreuzen Sie das Zutreffende an nach folgendem Schlüssel:

-2 überhaupt nicht zufrieden; -1 eher unzufrieden; 0 weder- noch; 1 eher zufrieden; 2 voll und ganz zufrieden

und schreiben Sie, wenn Sie möchten kurz dazu, welche Veränderungen Sie sich in dem jeweiligen Bereich wünschen.

Wie zufrieden sind Sie mit...

Welche Veränderungen wünschen Sie sich?
Ich wünsche mir: (Bitte notieren!)



überhaupt nicht zufrieden ▼

▼ voll und ganz zufrieden

- Ihrer finanziellen Situation?	<input type="checkbox"/> -2	<input type="checkbox"/> -1	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	_____
- Ihrer privaten Situation?	<input type="checkbox"/> -2	<input type="checkbox"/> -1	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	_____
- Ihrer Zeit zum Lernen?	<input type="checkbox"/> -2	<input type="checkbox"/> -1	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	_____
- Ihren privaten Lernbedingungen?	<input type="checkbox"/> -2	<input type="checkbox"/> -1	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	_____
- dem Aufbau des Studiums?	<input type="checkbox"/> -2	<input type="checkbox"/> -1	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	_____
- der Organisation der Lehrveranstaltungen am Fachbereich?	<input type="checkbox"/> -2	<input type="checkbox"/> -1	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	_____
- der Ausstattung mit Arbeitsmitteln und -plätzen?	<input type="checkbox"/> -2	<input type="checkbox"/> -1	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	_____
- dem Lehrangebot?	<input type="checkbox"/> -2	<input type="checkbox"/> -1	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	_____
- der Qualität der Lehre?	<input type="checkbox"/> -2	<input type="checkbox"/> -1	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	_____
- Ihren Berufsaussichten?	<input type="checkbox"/> -2	<input type="checkbox"/> -1	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	_____
- Ihren Studienleistungen?	<input type="checkbox"/> -2	<input type="checkbox"/> -1	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	_____

- der Betreuung durch die Hochschule?

-2	-1	0	1	2
----	----	---	---	---

- den Studienanforderungen?

-2	-1	0	1	2
----	----	---	---	---

- den Beratungsmöglichkeiten?

-2	-1	0	1	2
----	----	---	---	---

- der Bibliothek?

-2	-1	0	1	2
----	----	---	---	---

- der Verwaltung?

-2	-1	0	1	2
----	----	---	---	---

- Ihrem Studium insgesamt?

-2	-1	0	1	2
----	----	---	---	---

17. Welche 3 der unten aufgeführten Gründe waren für Sie am wichtigsten für die Wahl Ihres Studiums? (3 zutreffende Punkte bitte ankreuzen!)

- persönliche Neigungen und Begabungen
- Wunsch nach persönlicher Entfaltung
- günstige Berufsaussichten
- Verdienstmöglichkeiten
- Fachinteresse
- zufällige Entscheidung
- Rat von Eltern oder Freunden
- Rat von Studien- und Berufsberatern
- bestimmter Berufswunsch
- Aufstiegsmöglichkeiten
- keine Zulassung für das Wunschfach
- Streben, anderen zu helfen
- Absicht, gesellschaftliche Veränderungen anzustoßen

18. In welchem Maße machen Sie während des Studiums die folgenden Erfahrungen?

(Zutreffendes bitte ankreuzen!)

Ich habe Probleme beim Verständnis des Lehrstoffes.

nie	manchmal	häufig	fast immer
-----	----------	--------	------------

Ich habe Probleme beim Verfassen schriftlicher Arbeiten.

nie	manchmal	häufig	fast immer
-----	----------	--------	------------

Ich habe keine Kraft zu intensivem Lernen.

nie	manchmal	häufig	fast immer
-----	----------	--------	------------

Ich habe Probleme bei der Einschätzung des eigenen Lernvermögens.

nie	manchmal	häufig	fast immer
-----	----------	--------	------------

Mit den Anforderungen des Studiums komme ich gut zurecht.

nie	manchmal	häufig	fast immer
-----	----------	--------	------------

Ich habe Prüfungsangst.

nie	manchmal	häufig	fast immer
-----	----------	--------	------------

Ich habe Schwierigkeiten, mich zu konzentrieren.

nie	manchmal	häufig	fast immer
-----	----------	--------	------------

Ich verfüge über eine hohe Selbstdisziplin im Studium.

nie	manchmal	häufig	fast immer
-----	----------	--------	------------

Es fällt mir schwer Dozentinnen/ Dozenten anzusprechen.

nie	manchmal	häufig	fast immer
-----	----------	--------	------------

Ich habe Angst im Seminar etwas Falsches zu sagen.

nie	manchmal	häufig	fast immer
-----	----------	--------	------------

Ich habe Schwierigkeiten, Mitstudierende anzusprechen.

nie	manchmal	häufig	fast immer
-----	----------	--------	------------

19. Im Folgenden geht es um Ihre Befindlichkeit im Studium.

Wie bewerten Sie die folgenden Aussagen? Bitte kreuzen Sie das Zutreffende an nach folgendem Schlüssel:

1 trifft voll und ganz zu; 2 trifft eher zu; 3 trifft eher nicht zu; 4 trifft überhaupt nicht zu

	trifft voll und ganz zu	trifft überhaupt nicht zu
	▼	▼
Das Studium macht mir Spaß.	1 2 3 4	
Ich mag die Atmosphäre am Fachbereich.	1 2 3 4	
Ich bin zuversichtlich, ein gutes Diplom abzulegen.	1 2 3 4	
Das Studium ist leicht zu schaffen.	1 2 3 4	
Das Studium ist mit meiner Familie zu vereinbaren.	1 2 3 4	
Das Studium ist mit meiner Erwerbstätigkeit zu vereinbaren.	1 2 3 4	
Das Lernen fällt mir schwer.	1 2 3 4	
Ich denke darüber nach, das Studium abzubrechen.	1 2 3 4	

Falls Sie bei der letzten Aussage 1 oder 2 angekreuzt haben: Können Sie uns bitte Gründe nennen:

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!
Das Projektteam
Prof.Dr. Beate Hamer, Prof.Dr. Petra Strehmel,
Inken Stahl, Claudia Wienkoop (studentische Mitarbeiterin-
nen)

Anhang 2

Tab.12: Zufriedenheit der Studierenden in Hinblick auf ihre privaten und schulischen Bedingungen

Zufriedenheit	Antwortskala	Ausländische		Deutsche		Insgesamt	
		N	%	N	%	N	%
mit der privaten Situation	Überhaupt nicht zufrieden	2	6	21	7	23	7
	Eher unzufrieden	5	14	39	13	44	13
	Weder noch	4	11	51	16	55	16
	Eher zufrieden	15	43	137	44	152	44
	Voll und ganz zufrieden	9	26	63	20	72	21
	insgesamt	35		311		346	
mit den privaten Lernbedingungen	Überhaupt nicht zufrieden	2	6	20	6	22	6
	Eher unzufrieden	6	17	72	23	78	22
	Weder noch	9	26	68	22	77	22
	Eher zufrieden	12	34	117	37	129	37
	Voll und ganz zufrieden	6	17	37	12	43	12
	insgesamt	35		314		349	
mit der Zeit zum Lernen	Überhaupt nicht zufrieden	5	14	42	13	47	14
	Eher unzufrieden	13	37	113	36	126	36
	Weder noch	6	17	74	24	80	23
	Eher zufrieden	7	20	74	24	81	23
	Voll und ganz zufrieden	4	11	11	4	15	4
	insgesamt	35		314		349	
mit der finanziellen Situation	Überhaupt nicht zufrieden	13	37	68	22	81	23
	Eher unzufrieden	4	11	94	30	98	28
	Weder noch	8	23	50	16	58	17
	Eher zufrieden	8	23	70	22	78	22
	Voll und ganz zufrieden	2	6	32	10	34	10
	insgesamt	35		314		349	
mit den Studienanforderungen	Überhaupt nicht zufrieden	4	12	8	3	12	4
	Eher unzufrieden	6	18	47	15	53	15
	Weder noch	8	24	105	34	113	33
	Eher zufrieden	16	47	137	44	153	44
	Voll und ganz zufrieden	-	-	16	5	16	5
	insgesamt	34		313		347	
mit den eigenen Studienleistungen	Überhaupt nicht zufrieden	1	3	10	3	11	3
	Eher unzufrieden	5	14	47	15	52	15
	Weder noch	15	43	88	29	103	30
	Eher zufrieden	11	31	142	46	153	45

	Voll und ganz zufrieden	3	9	22	7	25	7
	insgesamt	35		309		344	
Zufriedenheit	Antwortskala	Ausländische		Deutsche		Insgesamt	
		N	%	N	%	N	%
mit den Berufsaussichten	Überhaupt nicht zufrieden	6	19	36	12	42	13
	Eher unzufrieden	8	25	60	20	68	20
	Weder noch	10	31	115	40	125	37
	Eher zufrieden	7	22	84	28	91	27
	Voll und ganz zufrieden	1	3	10	3	11	3
	insgesamt	32		305		337	
mit der Ausstattung an Arbeitsmitteln und-plätzen	Überhaupt nicht zufrieden	3	9	33	11	36	11
	Eher unzufrieden	9	27	99	32	108	32
	Weder noch	14	41	104	34	118	35
	Eher zufrieden	8	24	72	23	80	23
	Voll und ganz zufrieden	-	-	-	-	-	-
	insgesamt	34		308		342	
mit der Betreuung durch die HAW	Überhaupt nicht zufrieden	5	16	35	11	40	12
	Eher unzufrieden	4	13	70	23	74	22
	Weder noch	15	47	124	40	139	41
	Eher zufrieden	7	22	74	24	81	24
	Voll und ganz zufrieden	1	3	7	2	8	2
	insgesamt	32		310		342	
mit den Beratungsmöglichkeiten an der HAW	Überhaupt nicht zufrieden	1	3	20	7	21	6
	Eher unzufrieden	5	14	54	18	59	17
	Weder noch	11	31	118	38	129	38
	Eher zufrieden	16	46	102	33	118	34
	Voll und ganz zufrieden	2	6	14	5	16	5
	insgesamt	35		308		343	
mit dem Aufbau der Studium	Überhaupt nicht zufrieden	5	15	30	10	35	10
	Eher unzufrieden	11	33	101	33	112	33
	Weder noch	3	9	85	27	88	26
	Eher zufrieden	13	39	80	26	93	27
	Voll und ganz zufrieden	1	3	14	5	15	4
	insgesamt	33		310		343	
mit dem Studium insgesamt	Überhaupt nicht zufrieden	-	-	7	2	7	2
	Eher unzufrieden	6	17	37	12	43	13
	Weder noch	11	31	76	25	87	25
	Eher zufrieden	16	46	171	55	187	54
	Voll und ganz zufrieden	2	6	19	6	21	6
	insgesamt	35		310		345	

Tab.13: Probleme der Studierenden hinsichtlich ihrer Studienleistungen und Leistungsanforderungen sowie ihres sozialen Verhaltens

Probleme	Antwortskala	Ausländische		Deutsche		Insgesamt	
		N	%	N	%	N	%
beim Verständnis des Lehrstoffes	Trifft nie zu	3	9	41	13	44	13
	Trifft manchmal zu	25	74	243	79	268	78
	Trifft häufig zu	6	18	25	8	31	9
	Trifft fast immer zu	-	-	-	-	-	-
	insgesamt	34		309		343	
beim Verfassen schriftlicher Arbeiten	Trifft nie zu	3	9	58	19	61	18
	Trifft manchmal zu	15	44	183	59	198	58
	Trifft häufig zu	9	27	51	17	60	18
	Trifft fast immer zu	7	21	17	6	24	7
	insgesamt	34		309		343	
mit den Studienanforderungen gut zu-rechtkommen	Trifft nie zu	-	-	2	1	2	1
	Trifft manchmal zu	16	47	71	23	87	26
	Trifft häufig zu	9	27	138	45	147	44
	Trifft fast immer zu	9	27	93	31	102	30
	insgesamt	34		304		338	
mit der Einschätzung des eigenen Lern-vermögens	Trifft nie zu	8	24	96	31	104	30
	Trifft manchmal zu	19	58	153	50	172	50
	Trifft häufig zu	6	18	51	17	57	17
	Trifft fast immer zu	-	-	9	3	9	3
	insgesamt	33		309		342	
Angst im Seminar etwas Falsches zu sagen	Trifft nie zu	9	27	106	34	115	34
	Trifft manchmal zu	9	27	157	51	166	48
	Trifft häufig zu	7	21	39	13	46	13
	Trifft fast immer zu	9	27	7	2	16	5
	insgesamt	34		309		343	
Prüfungsangst	Trifft nie zu	2	6	53	17	55	16
	Trifft manchmal zu	16	47	135	44	151	44
	Trifft häufig zu	6	18	59	19	65	19
	Trifft fast immer zu	10	29	60	20	70	21
	insgesamt	34		307		341	
mit Konzentration	Trifft nie zu	4	12	18	6	22	7
	Trifft manchmal zu	17	52	212	69	229	67
	Trifft häufig zu	10	30	65	21	75	22
	Trifft fast immer zu	2	6	13	4	15	4
	insgesamt	33		308		341	
Keine Kraft zu intensivem Lernen	Trifft nie zu	4	12	31	10	35	10
	Trifft manchmal zu	18	53	170	55	188	55

	Trifft häufig zu	10	29	87	28	97	28
	Trifft fast immer zu	2	6	20	7	22	6
	insgesamt	34		308		342	
	Antwortskala	Ausländische		Deutsche		Insgesamt	
		N	%	N	%	N	%
Eine hohe Selbstdisziplin im Studium	Trifft nie zu	6	18	34	11	40	12
	Trifft manchmal zu	13	39	128	42	141	42
	Trifft häufig zu	10	30	107	35	117	35
	Trifft fast immer zu	4	12	37	12	41	12
	insgesamt	33		306		339	
Angst, Dozenten/Innen anzusprechen	Trifft nie zu	15	44	159	52	174	51
	Trifft manchmal zu	10	29	118	38	128	37
	Trifft häufig zu	5	15	23	8	28	8
	Trifft fast immer zu	4	12	8	3	12	4
	insgesamt	34		308		342	
Schwierigkeiten, Mitstudierende anzusprechen	Trifft nie zu	19	56	213	69	232	68
	Trifft manchmal zu	11	32	84	27	95	28
	Trifft häufig zu	3	9	9	3	12	4
	Trifft fast immer zu	1	3	2	1	3	1
	insgesamt	34		308		342	

Tab. 14: Persönliche Befindlichkeit hinsichtlich der aktuellen Studiensituation

Befindlichkeit	Antwortskala	Ausländische		Deutsche		Insgesamt	
		N	%	N	%	N	%
das Lernen fällt schwer	Trifft voll und ganz zu	2	6	21	7	23	7
	Trifft eher zu	10	29	108	35	118	35
	Trifft eher nicht zu	18	53	133	43	151	44
	Trifft überhaupt nicht zu	4	12	46	15	50	15
	insgesamt	34		308		342	
Studium mit Erwerbstätigkeit zu vereinbaren	Trifft voll und ganz zu	7	23	59	21	66	21
	Trifft eher zu	6	20	91	33	97	31
	Trifft eher nicht zu	10	33	87	31	97	31
	Trifft überhaupt nicht zu	7	23	42	15	49	16
	insgesamt	30		279		309	
Studium mit Familie zu vereinbaren	Trifft voll und ganz zu	7	21	94	32	101	31
	Trifft eher zu	14	42	110	38	124	38
	Trifft eher nicht zu	4	12	57	20	61	19
	Trifft überhaupt nicht zu	8	24	31	11	39	12
	insgesamt	33		292		325	
das Studium ist leicht zu schaffen	Trifft voll und ganz zu	1	3	24	8	25	8
	Trifft eher zu	11	33	114	38	125	37
	Trifft eher nicht zu	20	61	141	47	161	48

	Trifft überhaupt nicht zu	1	3	22	7	23	7
	insgesamt	33		301		334	
Zuversicht, ein gutes Diplom abzulegen	Trifft voll und ganz zu	2	6	48	16	50	15
	Trifft eher zu	21	64	174	57	195	57
	Trifft eher nicht zu	10	30	75	24	85	25
	Trifft überhaupt nicht zu	-	-	11	4	11	3
	insgesamt	33		308		341	
Atmosphäre gut an HAW	Trifft voll und ganz zu	3	9	47	15	50	15
	Trifft eher zu	23	68	179	56	202	59
	Trifft eher nicht zu	5	15	69	22	74	22
	Trifft überhaupt nicht zu	3	9	15	5	18	5
	insgesamt	34		310		344	
das Studium macht Spaß	Trifft voll und ganz zu	7	21	71	23	78	23
	Trifft eher zu	20	59	190	62	210	61
	Trifft eher nicht zu	5	15	37	12	42	12
	Trifft überhaupt nicht zu	2	6	10	3	12	4
	insgesamt	34		308		342	
Gedanken, das Studium abzu- brechen	Trifft voll und ganz zu	2	6	6	2	8	3
	Trifft eher zu	1	3	30	10	31	10
	Trifft eher nicht zu	12	38	74	25	86	27
	Trifft überhaupt nicht zu	17	53	183	63	200	62
	insgesamt	32		293		325	

Tab.15: Studienmotive (vgl. Auswahlkriterien) für den Studiengang Sozialpädagogik an der HAW Hamburg

Studienmotive	Ausländische n=34		Deutsche n=311		Insgesamt n=345	
	N	%	N	%	N	%
Persönliche Neigungen und Begabungen	19	56 ^{1)*}	250	80 ¹⁾	269	78 ¹⁾
Wunsch nach persönlicher Entfaltung	14	41 ^{2)**}	106	34 ³⁾	120	35 ³⁾
günstige Berufsaussichten	1	3	18	6	19	6
Verdienstmöglichkeiten	2	6	26	8	28	8
Fachinteresse	10	29 ^{4)***}	160	51 ²⁾	170	49 ²⁾
zufällige Entscheidung	3	9	7	3	10	3
Rat von Eltern oder Freunden	5	15	18	6	23	7
Rat von Studien- und Berufsberatern	-	-	7	2	7	2
bestimmter Berufswunsch	12	35 ^{3)***}	88	28 ⁴⁾	100	29 ⁴⁾
Aufstiegsmöglichkeiten	2	6	38	12	40	12
Streben, anderen zu helfen	14	41 ^{2)**}	58	19	72	21
Absicht, gesellschaftliche Veränderungen anzustoßen	8	24	73	24	81	24

*die erste Studienmotive, ** die zweite Studienmotive, *** die dritte Studienmotive, **** die vierte Studienmotive

**Tab. 16. Zeitbudget insgesamt (Stunden pro Woche) der Studierenden;
Typus Mittelwerte und Standardabweichungen**

Zeitbudget	Ausländische			Deutsche			Insgesamt		
	n	M	SD	n	M	SD	n	M	SD
In Lehrveranstaltungen	34	15,8	4,87	312	15,9	5,37	347	15,9	5,32
Im Selbststudium	31	7,9	4,88	293	7,6	5,00	325	7,6	4,98
In Erwerbsarbeit	21	14,6	4,88	227	13,8	7,63	249	13,9	7,42
In Haushalt und Familie	23	14,7	13,16	204	14,9	13,92	228	14,8	13,80
In der Freizeit	20	9,5	4,33	169	13,3	10,12	190	12,9	9,72
Im Praktikum	3	17,3	2,52	29	15,5	1,68	33	15,7	1,78

Erklärung

Gem. § 24 der Diplomprüfungsordnung für den Studiengang Sozialpädagogik an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg, von 6. Juni 1996.

Hiermit erkläre ich, Kristiina Auvinen, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Hamburg, den 5. April 2004

Kristiina Auvinen

