

Güntert, Marion S.; Schleider, Karin
Studienbezogene Lern- und Arbeitsstörungen bei Studierenden der Pädagogik

Der pädagogische Blick 15 (2007) 4, S. 226-237



Quellenangabe/ Reference:

Güntert, Marion S.; Schleider, Karin: Studienbezogene Lern- und Arbeitsstörungen bei Studierenden der Pädagogik - In: Der pädagogische Blick 15 (2007) 4, S. 226-237 - URN: urn:nbn:de:01111-opus-95369 - DOI: 10.25656/01:9536

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-opus-95369>

<https://doi.org/10.25656/01:9536>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, auführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Der pädagogische Blick

Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis
in pädagogischen Berufen

15. Jahrgang 2007 / Heft 4

Editorial 195

Thema:

Arbeitszufriedenheit und Beanspruchung in pädagogischer Tätigkeit

Stephan Ellinger

Einflussfaktoren auf die Arbeitszufriedenheit in Jugendhilfewerken .. 196

Julia Schütz

Zwischen Beanspruchung und Burnout: Wechselseitige Zufriedenheitszuschreibungen im System des lebenslangen Lernens 216

Marion Güntert / Karin Schleider

Studienbezogene Lern- und Arbeitsstörungen bei Studierenden der Pädagogik 226

Aktueller Beitrag

Sonja Galison

Personalentwicklung als erziehungswissenschaftliche und berufspolitische Aufgabe – Ergebnisse einer Befragung 238

Aus der Profession

Call for Papers: Zwischen Selbstvermarktung und Legitimation:

Kosten – Nutzen – Bilanz erziehungswissenschaftlicher Arbeit
(Der Vorstand des BV-Päd. e.V.) 247

Aus der Disziplin

Expertise „Zukunft Lebenslangen Lernens“ in Bremen (Eva Kubsch und Anke Grotlüschen) 248

DGfE-Sektion Erwachsenenbildung tagte in Bremen (Franziska Bonna und Anke Grotlüschen) 248

Trends in Adult and Continuing Education in Europe (Sandra Löher) 249

BV-Päd. Intern

Drei neue Gesichter in der Geschäftsstelle des BV-Päd. e.V. (Sandra Brämik, Nadine Lauwigi und Marina Angstmann) 250

Rezensionen

Angela Venth: Gender-Porträt Erwachsenenbildung.
(Sarah Siekmann) 252

Olfa Dörner: Umgang mit Wissen in betrieblicher Praxis. Dargestellt am Beispiel kleiner und mittelständischer Unternehmen aus Sachsen-Anhalt und der Region Bern (Birte Egloff) 254

Ausgabe	Thema	verantw. Redaktion	Abgabe von Manuskripten
H2 2008	Der europäische Bildungsraum: Jugendhilfe im Vergleich, Freizügigkeit des Fachpersonals	Hilmar Peter	15.01.2008
H3 2008	Neue Organisationsformen pädagogischen Handelns (Schule, Jugendarbeit und Weiterbildung)	Monika Kil/ Dieter Nittel	15.04.2008
H4 2008	Elternbildung	Anne Schlüter	15.06.2008
H1 2009	Kosten-Nutzen-Bilanzen pädagogischer Arbeit	Vorstand BV-Päd.	15.09.2008
H2 2009	Entwicklung des Sozialstaates, Bürgerschaftliches Engagement	Hilmar Peter	15.12.2008
H3 2009	Kompetenzentwicklung (inkl. Doppelqualifikationen)	Anne Schlüter	15.03.2009
H4 2009	Qualität von Beratungsformen	Monika Kil/Dieter Nittel	15.06.2009

Liebe AbonnentInnen,

leider sehen wir uns gezwungen, die Bezugspreise dieser Zeitschrift zu erhöhen. Ab 2008 kostet das Abonnement € 37,-. Die Versandkosten betragen unverändert € 4,20 im Inland und € 10,50 im Ausland.

Wir hoffen auf Ihr Verständnis.

Juventa Verlag

Studienbezogene Lern- und Arbeitsstörungen bei Studierenden der Pädagogik

Studienbezogene Lern- und Arbeitsstörungen werden verstanden als alle Prozesse des Verhaltens und Erlebens, die die effektive Bewältigung von Studienanforderungen verhindern oder maßgeblich stören. Mit Hilfe des ISLA/Inventar studienbezogener Lern- und Arbeitsstörungen wird eine erste Bestandsaufnahme von Lern- und Arbeitsstörungen ausgehend von einer multidimensionalen Sichtweise für Studierende der Pädagogik aufgezeigt (N = 241). Dabei werden typische Symptome und Folgeerscheinungen im Kontext spezifischer auslösender Situationen sowie relevante interne und externe Bedingungen erfasst. Die Ergebnisse verweisen auf eine weite Verbreitung von Lern- und Arbeitsstörungen unter Studierenden der Pädagogik. Erste Hinweise auf einen Einfluss der Variable „Studienabschluss“ ergeben sich aus Post hoc t-Tests zu den am häufigsten genannten internen und externen Bedingungen. Im Kontext des tiefgreifenden Wandels des deutschen Hochschulsystems könnten sich Lern- und Arbeitsstörungen weiter verbreiten. Die Entwicklung präventiver und interventiver Maßnahmen erscheint notwendig.

Relevanz des Themas

Optimistische Erwartungen von Studienanfängern wie einen gut bestandenen Abschluss in der Regelstudienzeit, Auslandserfahrungen, eine eigene Wohnung, Freizeit und neue Freundschaften lassen sich unter aktuellen Studienbedingungen kaum noch miteinander vereinbaren, d.h. erfüllen. Der Mythos des freien und lockeren Studentenlebens sieht in der Realität meist ganz anders aus. Wer nach seinem Studium einen ausbildungsadäquaten Job will, soll schnell durchs Studium kommen, dabei sehr gute Noten erzielen, mehrere Praktika aufweisen und bereits während des Studiums an seinem Professionsprofil durch den Erwerb von Zusatzqualifikationen arbeiten. So verwundert es nicht, dass fast jeder sechste Student und jede fünfte Studentin unter psychischen Problemen und dabei am häufigsten unter Lern- und Leistungsproblemen leidet (vgl. Isserstedt et al. 2007). Diese äußern sich in sehr vielfältiger Form, u. a. in Problemen mit Zeitplanung und Arbeitsorganisation, Unsicherheiten bei der Präsentation von Arbeitsergebnissen oder fehlender Arbeitsmotivation aufgrund des Ausbleibens von Erfolgserlebnissen. Während es den meisten Studierenden im Laufe ihres Studiums gelingt, geeignete Coping- bzw. Präventionsstrategien zu entwickeln, können sich diese Probleme bei manchen Studierenden verfestigen bzw. ausweiten (vgl. Reysen-Kostudis 2006). Diese Probleme können auch als studienbezogene Lern- und Arbeitsstörungen bezeichnet werden. Für betroffene Studierende bedeutet dies nicht nur eine Verschlechterung der Lern- und Arbeitsleistung, sondern hinzu kommen Beeinträchtigungen bzw. Schädigungen in körperlicher, psychischer sowie sozialer Hinsicht über das Studium hinaus wie z.B. Stress, Angstzustände, depressive Verstimmungen, psychosomatische Krankheiten und/oder Verschlechterungen der sozialen

Beziehungen. In der Folge kann es auch zu lang andauernden Unterbrechungen etwa durch Krankschreibungen bis hin zu einem endgültigen Abbruch des Studiums kommen (vgl. Hoffmann & Hofmann 2004).

Obwohl Übereinstimmung darüber herrscht, dass an der „Massenuniversität“ Lern- und Arbeitsstörungen ein weit verbreitetes Problem sind (vgl. u. a. Hahne et al. 1999, Isserstedt et al. 2007) und ihre gesundheits- und gesellschaftspolitische Bedeutung offenkundig erscheint, wurden diese von der pädagogisch-psychologischen Forschung im Vergleich zu schulischen Lern- und Verhaltensstörungen weitgehend vernachlässigt.

Erstes Forschungsinteresse zeigten Ende der 60er Jahre hauptsächlich ärztlich-psychologische Beratungsstellen im Rahmen von Untersuchungen zur Befindlichkeit von Studierenden (vgl. u. a. Ziolko 1969). Dies führte zu einer stark einseitigen Betrachtungsweise von Lern- und Arbeitsstörungen, denn als Symptom von Leistungsstörungen wurden diese gänzlich auf kognitive sowie emotionale Aspekte reduziert (vgl. Rohr 1969). Universitären Bedingungen wurde ausschließlich eine auslösende Funktion zugesprochen. Trotz der bereits Anfang der 70er Jahre aufkommenden Kritik an dieser Sichtweise (vgl. Jahnke 1971), versuchten sich nur wenige Untersuchungen an neuen Forschungszugängen, welche im Gegenzug verstärkt situationsbezogene Aspekte fokussierten (vgl. u. a. Gösselbauer & Müller 1980, Wöller 1978). Trotz der neu gewonnen Erkenntnisse über Lern- und Arbeitsstörungen als ebenfalls soziales Phänomen und der immer häufigeren Betonung der Notwendigkeit einer Verbindung beider Bedingungskomplexe, d.h. sowohl kognitiver und emotionaler als auch sozialer Aspekte, blieben weiterführende Untersuchungen aus (vgl. Ludwigs 1984).

Aktuell rückt das Thema im Kontext des tief greifenden Wandels des deutschen Hochschulsystems erneut in den Blickpunkt der fachlichen Diskussion. Glaubt man den Stimmen aus der studentischen Beratungspraxis, wird der Leistungsdruck auf Studierende weiter zunehmen. Schlagzeilen wie „Studieren bis zum Umfallen“, „Stressfaktor Studium: wenn Lernen krank macht“ oder „noch nie standen Studierende unter größerem Druck“ machen deutlich, dass mit einem weiteren Anstieg von studienbezogenen Lern- und Arbeitsstörungen gerechnet werden kann. Den Nährboden hierfür bilden die Einführung der zeitlich verkürzten Bachelor- und Masterstudiengänge sowie die Studiengebühren. Durch eine Erhöhung der Prüfungsbelastung und der Leistungsanforderungen, strafferer Stundenpläne und zusätzliche Erwerbstätigkeiten verschärft sich die Situation für Studierende weiter.

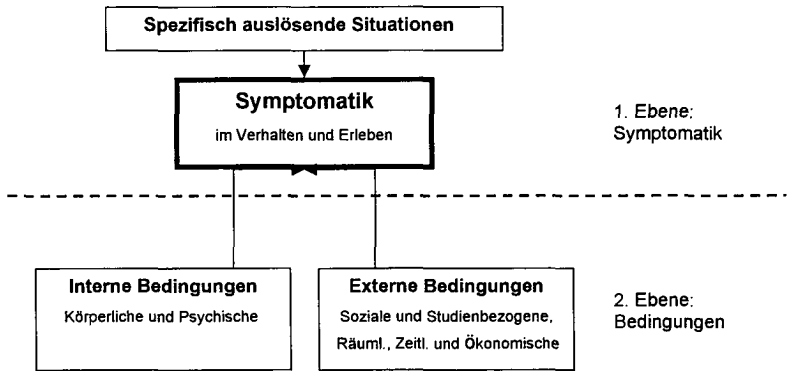
Studienbezogene Lern- und Arbeitsstörungen

Im Folgenden werden in Anlehnung an Hoffmann und Hofmann (2004), Holzebeling (2006) und Reysen-Kostudis (2006) studienbezogene Lern- und Arbeitsstörungen verstanden als alle Prozesse des Verhaltens und Erlebens, welche die effektive Bewältigung von Studienanforderungen verhindern oder maßgeblich stören. Dabei sind studienbezogene Lern- und Arbeitsstörungen hier nicht als diagnostische Entität zu verstehen, sondern als Bezeichnung einer Gruppe von Symptomen und Folgeerscheinungen, die eine systematische Beschreibung dieses klinischen Phänomens ermöglichen.

Grundlegend ist ein Verständnis von studienbezogenen Lern- und Arbeitsstörungen in einer multidimensionalen Sichtweise auf zwei Ebenen. Ausgangs-

punkt ist die klinische Psychodiagnostik, die im Rahmen der Anforderungen und Kriterien des Konzeptes einer „Kontrollierten Praxis“ nicht nur der Beschreibung und Benennung einer Störung, sondern auch explizit der konkreten Interventionsplanung dient (vgl. Petermann 1996). Eine enge Verbindung zwischen Diagnostik und Intervention findet sich insbesondere in der lerntheoretisch fundierten Verhaltensdiagnostik der kognitiv-behavioralen Psychotherapie (vgl. Petermann & Eid 2006). Die Verhaltensdiagnostik versucht die Beschwerden bzw. das Problem einer Person auf einer ersten Ebene präzise zu beschreiben sowie die Bedingungen der Beschwerden bzw. des Problems auf einer zweiten Ebene in ihrer Funktionalität und Multidimensionalität zu identifizieren (vgl. Haynes & O'Brien 1990). Dabei werden biologische, psychische, soziale und physikalische Bedingungen unterschieden, die eine prädisponierende, auslösende, aufrechterhaltende oder protektive Funktion übernehmen können (vgl. u. a. Baumann & Perrez 1994). Vorrangiges Interesse gilt dabei aber immer denjenigen Bedingungen, welche durch ihre Veränderung die Beschwerden bzw. das Problem verändern (vgl. Reinecker 1994, Haynes & O'Brien 1990). Entsprechend wird hier eine multidimensionale Sichtweise von studienbezogenen Lern- und Arbeitsstörungen auf zwei Ebenen eingenommen mit dem Ziel, diese (1) auf einer ersten Ebene nach typischen Symptomen und Folgeerscheinungen (s. Definition) im Kontext spezifischer auslösender Situationen zu beschreiben (2) sowie auf einer zweiten Ebene deren relevante externe und interne multidimensionale Bedingungen zu erfassen (s. Abb. 1).

Abbildung 1: Determinanten von Studienbezogenen Lern- und Arbeitsstörungen



In Ableitung des hier dargestellten Ansatzes wird aktuell im Rahmen eines Dissertationsprojekts der Abteilung Beratung/Klinische Psychologie der Pädagogischen Hochschule Freiburg ein standardisierter Fragebogen zur Diagnose von studienbezogenen Lern- und Arbeitsstörungen entwickelt, das „Inventar studienbezogener Lern- und Arbeitsstörungen (ISLA)“. Im Rahmen dieses Entwicklungsprozesses wird das Inventar bereits seit dem Sommersemester 2002 bei unterschiedlichen Stichproben eingesetzt. Zu Beginn des Projektes lag der Rekrutierungsschwerpunkt auf Studierenden der Pädagogik, die im Rahmen eines begleitenden Projektseminars von Studierenden der Pädagogischen Hochschule selbst an der Pädagogischen Hochschule, der Evangelischen Fachhochschule und der Universität Freiburg erhoben wurden. Im Sinne einer ersten Bestandsaufnahme soll nun im Folgenden speziell für diese Stichprobe von Studierender der

Pädagogik geklärt werden: Durch welche Symptome und Folgeerscheinungen äußern sich Lern- und Arbeitsstörungen, welche Situationen lösen diese aus und welche internen und externen Bedingungen sind maßgeblich bei der Entstehung von Lern- und Arbeitsstörungen wirksam. Darüber hinaus sollen erste Hinweise zum Einfluss der Variable „Studienabschluss“ auf die Genese von Lern- und Arbeitsstörungen bei Studierenden der Pädagogik ermittelt werden.

Methodik

Basis der hier vorgelegten Daten ist somit das Inventar studienbezogener Lern- und Arbeitsstörungen (ISLA), welches per Selbstauskunft über sechsstufige Ratingskalen (0 = gar nicht bis 5 = sehr stark) mittels insgesamt 70 stichwortartig abgefasste Items die oben genannten Inhaltsbereiche (s. Abb.1) erfasst. Die Stichprobe umfasst insgesamt 241 Studierende aus den Fächern Erziehungswissenschaft, Sozialarbeit bzw. Sozialpädagogik (Diplom N = 133, Magister N = 21) sowie Lehramt (N = 87). 127 der Befragten sind weiblich und 114 männlich. Zum Zeitpunkt der Erhebung waren die befragten Studierenden durchschnittlich im 4.1 Semester (SD = 2.62) und 25.2 Jahre (SD = 3.91) alt.

Die Daten wurden im Sinne einer explorativ orientierten Bestandsaufnahme deskriptiv ausgewertet. Zur besseren Interpretation wurde für die Häufigkeitsauszählung eine Datenniveaureduzierung vorgenommen, d.h. nur Studierende, die auf der sechsstufigen Ratingskala eine 3 und höher ankreuzten, wurden berücksichtigt. Zur Analyse der Bedeutung der Variable „Studienabschluss“ auf die Genese von studienbezogenen Lern- und Arbeitsstörungen wurden für die jeweils fünf am häufigsten genannten internen sowie externen Bedingungen ein t-Test für unabhängige Stichproben berechnet und durch den d-Wert als Maß der relativen Effektstärke ergänzt. Die Gruppe der Magisterstudierenden wurde aus dieser Analyse ausgeschlossen, da $n \leq 30$ beträgt und die Werte dieser Stichprobe keine Normalverteilung aufweist (vgl. Bortz 1999). Die Ergebnisse der Analysen der Mittelwertunterschiede sind ebenfalls auf dem Hintergrund des explorativen Charakters der Untersuchung zu interpretieren und deshalb nur als erste Hinweise zu verstehen. Auf eine Alphaadjustierung wurde verzichtet.

Deskriptive Ergebnisse: Symptomatik und Folgeerscheinungen

Am häufigsten machen sich bei den befragten Studierenden Lern- und Arbeitsstörungen durch motivationale Symptome bemerkbar, d. h. über zwei Drittel aller Befragten schieben Arbeitsaufträge auf (65%) und praktizieren Ausweichverhalten und -tätigkeiten (63.6%). Ebenfalls nahezu zwei Drittel sind von einem allgemeinen Gefühl der Unlust (60.2%) betroffen. Unter Konzentrationsschwierigkeiten (57.1%), Motivationsmangel/Arbeitsunlust (56.8%) und leichter Ablenkbarkeit (56.8%) leiden weiterhin über die Hälfte der Befragten und immer noch fast die Hälfte ist unruhig und innerlich angespannt (45.2%). Annähernd zwei Fünftel werden in ihrem Lern- und Arbeitsverhalten durch häufige Arbeitsunterbrechungen in Form von Störungen von außen (37.7%) beeinträchtigt sowie ein Drittel durch Stimmungsschwankungen (34.4%) und negative Gedanken über das eigene Arbeitsverhalten (33.3%). Selbst von den am wenigsten häufig genannten Symptomen, negative Gedanken über die eigene Person (19.7%), aggressive Gefühle/Gereiztheit (19.5%) und geringes Selbstwertgefühl (18.8%), sind jeweils noch annähernd ein Fünftel aller Befragten betroffen (vgl. Tabelle 1.).

Tabelle 1: Symptomatik: Rangwerte, Häufigkeiten und deskriptive Kennwerte

Itembenennung	R	% ¹	N	AM	SD
Aufschieben der Arbeitsaufträge	1	65.0	240	2.99	1.45
Ausweichverhalten/-tätigkeit	2	63.6	236	2.91	1.46
allgemeine Gefühle der Unlust	3	60.2	241	2.79	1.37
Konzentrationschwierigkeiten	4	57.1	240	2.63	1.20
Motivationsmangel/Arbeitsunlust	5	56.8	241	2.70	1.32
leichte Ablenkbarkeit	6	56.3	240	2.79	1.40
Unruhe/innere Spannungen	7	45.2	241	2.39	1.40
häuf. Arbeitsunterbrechungen durch Störungen v. außen	8	37.7	239	2.21	1.30
Stimmungsschwankungen	9	34.4	241	2.03	1.35
negative Gedanken über d. eigene Arbeitsverhalten	10	33.3	240	2.00	1.32
Gefühle der Erschöpfung	11	31.1	238	2.03	1.29
ungünstige Verteil. d. Arbeitsphasen ü. d. Tag	12	30.4	240	1.91	1.30
Leistungsängste	13	27.8	241	1.34	1.27
zu häufige Pausen	14	25.8	240	1.78	1.34
Nervosität	15	24.7	239	1.65	1.29
Gedächtnisstörungen	16	23.2	241	1.52	1.29
allgemeine Ängste	17	21.6	241	1.45	1.37
psychosomatische Beschwerden	18	20.8	240	1.37	1.38
negative Gedanken über die eigene Person	19	19.7	239	1.36	1.36
aggressive Gefühle/Gereiztheit	20	19.5	241	1.34	1.27
geringes Selbstwertgefühl	21	18.8	239	1.29	1.34

Anmerkungen. R = Rangwert, vergeben nach der prozentualen Häufigkeit; ¹ = Berechnungsgrundlage: dichotomisierte Datensatz (0-2 = nein, 3-5 = ja); AM = arithmetisches Mittel; SD = Standardabweichung.

Deskriptive Ergebnisse: Spezifische auslösende Situationen

Am häufigsten werden als Auslöser für Lern- und Arbeitsstörungen von den befragten Studierenden Situationen genannt, die zu einer Bewertung der Studienleistung führen. Über die Hälfte der Befragten leiden unter Störungen ihres Lern- und Arbeitsverhaltens, wenn sie mündliche Prüfungen (52.5%) vorbereiten, zwei Fünftel ebenfalls bei der Ausarbeitung von Zulassungs- und Diplomarbeiten (42.1%). Auch das Vorbereiten von Referaten (38.8%) und das Ausarbeiten von Hausarbeiten (31.3%) führt noch bei ca. jedem dritten befragten Studierenden zu Lern- und Arbeitsstörungen. Geht es um Seminaranforderungen, so ist das Vor- (29.4%) und Nachbereiten von Veranstaltungen (29.4%) am häufigsten mit Lern- und Arbeitsstörungen verbunden. Die aktive Teilnahme an Seminaren und Hauptseminaren (14.6%) sowie die aktive Teilnahme an Lerngruppen (12.2%) löst nach Angaben der befragten Studierenden am wenigsten häufig Lern- und Arbeitsstörungen aus (vgl. Tabelle 2.).

Deskriptive Ergebnisse: Interne Bedingungen (körperliche und psychische Bedingungen)

Werden die Studierenden nach den bei ihnen wirksamen, internen körperlichen und psychischen Entstehungsbedingungen von Lern- und Arbeitsstörungen

Tabelle 2: Spezifisch auslösende Situationen: Rangwerte, Häufigkeiten und deskriptive Kennwerte

Itembenennung	R	% ¹	N	AM	SD
Vorbereitung von mündlichen Prüfungen	1	52.5	198	2.54	1.34
Ausarbeitung von Zulassungs- und Diplomarbeiten	2	42.1	95	2.13	1.36
Vorbereitung von Referaten	3	38.8	227	2.13	1.25
Ausarbeitung von Hausarbeiten	4	31.3	217	1.99	1.33
Nachbereitung von Veranstaltungen	5	29.4	204	1.76	1.47
Vorbereitung von Veranstaltungen	6	29.3	205	1.76	1.37
Regelmäßige Teilnahme an Vorlesungen	7	18.6	231	1.20	1.42
Gruppenarbeit	8	17.3	226	1.42	1.27
aktive Teilnahme an Übungen	9	16.4	220	1.32	1.22
Ausarbeitung sonstiger schriftlicher Arbeiten	10	16.3	208	1.40	1.15
aktive Teilnahme an Seminaren und Hauptseminaren	11	14.6	226	1.26	1.22
aktive Mitarbeit in Lerngruppen	12	12.2	205	1.76	1.37

Anmerkungen. R = Rangwert, vergeben nach der prozentualen Häufigkeit; ¹ = Berechnungsgrundlage: dichotomisierte Datensatz (0-2 = nein, 3-5 = ja); AM = arithmetisches Mittel; SD = Standardabweichung.

gefragt, werden am häufigsten das Abgelenktsein (52.3%), unklare Arbeitsziele (49.6%) sowie Schlafmangel/Müdigkeit (47.4%) genannt. Über zwei Fünftel nennen ebenfalls persönliche Sorgen und Probleme (42.1%) und mangelnde Lernstrategien (41.8%) als bei ihnen wirksame interne Entstehungsbedingungen. Über zwei Drittel der Befragten machen weiterhin akute Schmerzzustände (37,9%) und mangelnde Arbeitsstrategien (35,2%) für ihre Lern- und Arbeitsstörungen verantwortlich, annähernd zwei Drittel ebenfalls Gefühle von Angst (31.2%) und Gefühle der Frustration (28.9%). Am wenigsten häufig werden als interne wirksame Entstehungsbedingungen falsche Erwartungen an das Studium (13.9%) sowie chronische Erkrankungen (13.9%) genannt (vgl. Tabelle 3., S. 232).

Deskriptive Ergebnisse: Externe Bedingungen (soziale und studienbezogene sowie räumliche, zeitliche und ökonomische Bedingungen)

Als bei der Entstehung von Lern- und Arbeitsstörungen wirksame externe soziale und studienbezogene Bedingungen werden von den befragten Studierenden am häufigsten studienbezogene Bedingungen wie die mangelnde organisatorische Struktur des Studiums (46.0%) sowie die mangelnde didaktische Kompetenz der Lehrenden (41.5%) genannt. Über zwei Drittel benennen ebenfalls die mangelnde Transparenz von Leistungsanforderungen (36.3%) sowie die mangelnde inhaltliche Struktur des Studiums (35.6%) als ursächlich.

Bei annähernd einem Drittel werden Lern- und Arbeitsstörungen auch durch die mangelnde soziale Kompetenz der Lehrenden (31.6%) bedingt und bei über einem Viertel aller befragten Studierenden lassen sich Lern- und Arbeitsstörungen auf eine Mehrbelastung durch eine Erwerbstätigkeit (27.4%) zurückführen. Weitere soziale Bedingungen wie unbefriedigende soziale Kontakte an

Tabelle 3: Körperliche und psychische Bedingungen: Rangwerte, Häufigkeiten und deskriptive Kennwerte

Itembenennung	R	% ¹	N	AM	SD
Abgelenktsein	1	52.3	235	2.56	1.33
unklare Arbeitsziele	2	49.6	230	2.46	1.45
Schlafmangel/Müdigkeit	3	47.4	234	2.54	1.40
persönliche Sorgen und Probleme	4	42.1	235	2.35	1.36
mangelnde Lernstrategien	5	41.8	232	2.13	1.44
akute Schmerzzustände	6	37.9	232	1.88	1.74
mangelnde Arbeitsstrategien	7	35.2	233	2.07	1.36
Gefühle von Angst	8	31.2	2,34	1.80	1.46
Gefühle der Frustration	9	28.9	235	1.75	1.32
depressive Gefühle	10	23.2	233	1.39	1.46
Sinnlosigkeit des Studiums	11	22.6	234	1.48	1.36
akute leichte Erkrankungen	12	21.8	234	1.34	1.28
Enttäuschung vom Studium	13	20.7	232	1.46	1.35
mangelnder Selbstwert	14	18.7	235	1.35	1.40
geringe allg. Studienmotivation	15	18.6	231	1.41	1.22
mangelndes Interesse	16	17.9	235	1.44	1.24
Gefühle der Aggression	17	17.1	234	1.15	1.25
falsche Erwartungen an das Studium	18	13.9	231	1.24	1.25
chronische Erkrankungen	18	13.9	223	0.86	1.34

Anmerkungen. R = Rangwert, vergeben nach der prozentualen Häufigkeit; ¹ = Berechnungsgrundlage: dichotomisierte Datensatz (0-2 = nein, 3-5 = ja); AM = arithmetisches Mittel; SD = Standardabweichung.

der Hochschule (13.6%), Störungen durch die Familie/Lebensgemeinschaft (12.6%), fehlende Freizeitgestaltung (12.0%), Mehrbelastung durch Familie/Kind und/oder Haushalt (10.7%) sowie unbefriedigende Sozialkontakte im Allgemeinen (9.4%) werden nur von ungefähr einem Zehntel aller befragten Studierenden als ursächlich für ihre Lern- und Arbeitsstörungen angesehen (vgl. Tabelle 4, S. 233).

Werden externe räumliche, zeitliche und ökonomische Entstehungsbedingungen von Lern- und Arbeitsstörungen erfragt, sind es mit Abstand die räumlichen Bedingungen an der Hochschule, speziell die überfüllten Seminarräume (62.0%), die von befragten Studierenden am häufigsten genannt werden. Im privaten Bereich benennen über ein Drittel die Geräusch- und Lärmbelästigung (36.0%) als ursächlich für ihre Lern- und Arbeitsstörungen. Über ein Drittel der befragten Studierenden benennen ebenfalls fehlende Arbeitsplätze an der Hochschule (35.5%) als maßgeblich wirksam. Immer noch ca. ein Drittel der befragten Studierenden machen unregelmäßige Lernzeiten im privaten Bereich (33.2%), fehlende Arbeitsmittel an der Hochschule (32.8%) sowie einen ungünstigen Tagesrhythmus (32.4%) verantwortlich für ihre Lern- und Arbeitsstörungen. Ein fehlender Arbeitsplatz (13.5%) sowie fehlende Arbeitsmittel (11.8%) im privaten Bereich werden nur von ca. einem Zehntel der Befragten als ursächlich für ihre Lern- und Arbeitsstörungen angesehen (vgl. Tabelle 5, S. 234).

Tabelle 4: Soziale und studienbezogene Bedingungen: Rangwerte, Häufigkeiten und deskriptive Kennwerte

Itembenennung	R	% ¹	N	AM	SD
mangl. organisatorische Struktur d. Studiums	1	46.0	237	2.41	1.35
mangl. didaktische Kompetenz d. Lehrenden	2	41.5	236	2.27	1.25
mangl. Transparenz von Leistungsanforderungen	3	36.3	237	2.12	1.21
mangl. inhaltliche Struktur d. Studiums	4	35.6	233	2.12	1.30
mangl. soziale Kompetenz der Lehrenden	5	31.6	237	1.89	1.29
Mehrbelastung durch Erwerbstätigkeit	6	27.4	226	1.59	1.51
zu hohe Belastung durch Prüfungen	7	21.3	235	1.71	1.22
fehlende Liebesbeziehung/Partnerschaft	8	21.1	232	1.25	1.52
mangl. fachliche Kompetenz der Lehrenden	9	20.8	236	1.64	1.18
zu hohe Pflichtstundenzahl	10	20.3	237	1.43	1.35
familiäre Sorgen u. Probleme	11	19.3	233	1.27	1.43
überhöhte Leistungsanforderungen	12	18.9	238	1.49	1.13
soziale Isolation an d. Hochschule	13	16.9	236	1.06	1.30
unbefriedigende soziale Kontakte an d. Hochschule	14	13.6	235	1.08	1.30
Störungen durch die Familie/Lebensgemeinschaft	15	12.6	231	0.92	1.29
fehlende Freizeitgestaltung	16	12.0	234	0.99	1.18
Mehrbelastung durch Fam./Kind/Haushalt	17	10.7	205	0.78	1.24
unbefriedigende Sozialkontakte	18	9.4	233	0.96	1.13

Anmerkungen. R = Rangwert, vergeben nach der prozentualen Häufigkeit; ¹ = Berechnungsgrundlage: dichotomisierte Datensatz (0-2 = nein, 3-5 = ja); AM = arithmetisches Mittel; SD = Standardabweichung.

Ergebnisse t-Test „Diplom- versus Lehramt-Pädagogik“: Für die fünf am häufigsten genannten internen und externen Bedingungen

Grundsätzlich ergeben sich für alle fünf von der Gesamtstichprobe am häufigsten genannten internen Bedingungen für die Diplomstudierenden höhere Mittelwerte als für die Lehramtstudierenden, wobei alle Unterschiede eher gering ausgefallen (Maximum = .13, Minimum = .38) sind. Dennoch erweisen sich durch den T-Test zwei der fünf Unterschiede als signifikant: für Schlafmangel/Müdigkeit“ (p = .049) und persönliche Sorgen und Probleme (p = .049).

Im Hinblick auf die externen Bedingungen ergeben sich für die folgenden drei Bedingungen ebenfalls nur geringe Unterschiede, wobei der höhere Mittelwert jeweils bei den Diplomstudierenden zu finden ist: mangelnde didaktische Kompetenz der Lehrenden, mangelnde organisatorische Struktur des Studiums und mangelnde Transparenz der Leistungsanforderungen. Ein im Vergleich hoher Unterschied ergibt sich zur Geräusch- und Lärmbelästigung im privaten Bereich. Als absoluter Spitzenreiter unter den hier festgestellten Unterschieden erweist sich jedoch derjenige zu den überfüllten Räumen an der Hochschule. Beide zuletzt genannten Bedingungen zeigen durch den t-Test ein signifikantes Ergebnis, die höheren Mittelwerte gehen hierbei von den Lehramtstudierende aus (s. Tabelle 6, S. 235).

Tabelle 5: Zeitliche, räumliche und ökonomische Bedingungen: Rangwerte, Häufigkeiten und deskriptive Kennwerte

Itembenennung	R	% ¹	N	AM	SD
überfüllte Räume ¹	1	62.2	238	2.92	1.68
Geräusch-/Lärmbelästigung ²	2	36.0	239	2.02	1.52
fehlende Arbeitsplätze ¹	3	35.5	236	1.90	1.60
ungeregelte Lernzeiten ²	4	33.2	238	2.07	1.40
fehlende Arbeitsmittel ¹	5	32.8	235	1.85	1.62
ungünstiger Tagesrhythmus ²	6	32.4	238	1.97	1.39
schlecht organisierte Arbeitsplätze ¹	7	30.6	232	1.80	1.38
Störungen von außen ²	8	29.7	236	1.84	1.31
zu lange Arbeitspausen ²	9	28.2	238	1.78	1.45
ungünst. Abfolge bei Abarbeiten der Arbeitsaufträge ²	10	26.3	236	1.70	1.32
ungeregelte Lernzeiten ¹	11	25.8	233	1.71	1.37
finanzielle Schwierigkeiten ²	12	24.8	238	1.43	1.54
zu viele Arbeitspausen ²	13	23.5	238	1.62	1.36
ablenkende visuelle Reize ²	14	22.4	237	1.63	1.24
schlechte Raumbelüftung ²	15	22.0	236	1.34	1.41
schlechte Lichtverhältnisse ²	16	21.8	238	1.43	1.37
langer/aufwendiger Anfahrtsweg ²	17	18.6	236	1.08	1.50
fehlender Arbeitsplatz ²	18	13.5	237	0.87	1.32
fehlende Arbeitsmittel ²	19	11.8	237	1.01	1.28

Anmerkungen. R = Rangwert, vergeben nach der prozentualen Häufigkeit; ¹ = Berechnungsgrundlage: dichotomisierte Datensatz (0-2 = nein, 3-5 = ja); AM = arithmetisches Mittel; SD = Standardabweichung; ¹ = an der Hochschule ² = im privaten Bereich.

Zusammenfassung und Diskussion

Mit Blick auf die am häufigsten genannten Items kann folgendes zusammenfassend festgestellt werden: Bei den befragten Studierenden der Pädagogik äußern sich Lern- und Arbeitsstörungen am häufigsten durch einen Mangel an Motivation/Volition sowie durch Konzentrationsschwierigkeiten. Im Allgemeinen treten alle beschriebenen typischen Symptome und Folgeerscheinungen bei mindestens jedem fünften befragten Studierenden auf. Als auslösende Situationen werden am häufigsten solche benannt, die eine unmittelbare Bewertung der eigenen Studienleistung implizieren, wie das Vorbereiten von mündlichen Prüfungen oder das Ausarbeiten von Zulassungs- und Diplomarbeiten. *Wirksam bei der Entstehung von Lern- und Arbeitsstörungen sind bei Studierenden der Pädagogik im Sinne von internen Bedingungen bezüglich des Arbeitsverhaltens hauptsächlich das Abgelenktsein, unklare Arbeitsziele sowie mangelnde Lernstrategien.* Hinzu werden auf der biologischen Ebene am häufigsten Schlafmangel/Müdigkeit sowie auf der emotionalen Ebene persönliche Sorgen und Probleme genannt. Im Sinne von externen Bedingungen werden am häufigsten hochschulbezogene Bedingungen wie überfüllte Seminarräume, eine mangelnde organisatorische Struktur des Studiums sowie eine mangelnde didaktische Kompetenz der Lehrenden als maßgeblich bei der Entstehung von Lern- und Arbeitsstörungen beteiligt benannt. Geht es um die Frage des Einflusses der Variablen „Studienabschluss“ auf die Genese von Lern- und

Tabelle 6: T-Tests und d-Werte für die fünf am häufigsten genannten internen und externen Bedingungen

Itembenennung	AM (SD)		d	T-Test		
	D	STEX		t	df	sig.
Interne Bedingungen						
Abgelenktsein	2.64 (1.33)	2.51 (1.33)	.098	0.696	183.05	.487
unklare Arbeitsziele	2.48 (1.45)	2.33 (1.42)	.104	0.747	178.74	.456
Schlafmangel/Müdigkeit	2.72 (1.44)	2.34 (1.33)	.273	1.983	211.00	.049*
persönl. Sorgen u. Probleme	2.53 (1.43)	2.15 (1.29)	.279	1.982	194.74	.044*
mangelnde Lernstrategien	2.22 (1.52)	1.97 (1.37)	.172	1.264	209.00	.208
Externe Bedingungen						
überfüllte Räume an d. HS	2.45 (1.70)	3.52 (1.44)	.677	-4.997	203.40	.000***
mangl. orga. Struktur d. Studiums	2.49 (1.28)	2.30 (1.44)	.140	1.014	214.00	.312
mangl. didaktische Kompetenz d. Lehrenden	2.33 (1.30)	2.19 (1.20)	.112	0.840	213.00	.402
mangl. Transparenz d. Leistungsanforderungen	2.32 (1.16)	1.91 (1.25)	.339	2.452	214.00	.015*
Geräusch-/Lärmbelästigung im privaten Bereich	1.95 (1.60)	2.14 (1.38)	.128	-0.875	216.00	.383

Anmerkungen.- N = 220 (Diplom N = 133, Staatsexamen N = 87), D = Diplom; STEX = Staatsexamen; * ≤ .05, *** ≤ .005 (2-seitig).

Arbeitsstörungen, ergeben sich erste Hinweise darauf, dass bei Diplomstudierenden eher interne und bei Lehramtstudierenden eher externe Bedingungsfaktoren wirksam sein könnten.

Die hier berichteten Ergebnisse lassen sich durch die starke Heterogenität der bislang verwendeten Forschungszugänge methodisch wie repräsentativ nur schwer vergleichen. Dennoch lässt sich auch in der untersuchten Stichprobe eine starke Symptombelastung in Bezug auf Lern- und Arbeitsstörungen feststellen. Besonders problematisch erscheint die weite Verbreitung motivationaler Symptome, da ein Mangel an Motivation als einer der wichtigsten Gründe für das vorzeitige Beenden einer akademischen Karriere gilt (Heublein, Spangenberg & Sommer 2003). Problematisch erscheint auch, dass bei Studierenden der Pädagogik hauptsächlich das Erbringen von Studienleistungen mit Lern- und Arbeitsstörungen verbunden ist, sind doch positive Leistungsbewertungen bzw. ein guter bis sehr guter Studienabschluss in Anbetracht der angespannten Arbeitsmarktsituation für Lehrer/-innen von besonderer Bedeutung. Hinzu kommt, dass sich durch die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses die Anzahl der im Studium zu bewältigenden Prüfungen erhöht. Damit werden Studierende verstärkt mit Situationen konfrontiert, die Lern- und Arbeitsstörungen auslösen können. Speziell für Pädagogikstudierende erhöht sich der „Notendruck“. Wird das Bachelorstudium nicht mit einer bestimmten Note abgeschlossen, bleibt der Zugang zum Masterstudium und einer damit verbundenen Berufskarriere verschlossen. So kann der Beruf des Lehrers/der Lehrerin ausschließlich mit dem Abschluss eines Masters ausgeübt werden. Ergebnisse aktueller Verbleibsstudien (vgl. u. a. Krüger & Rauschenbach

2004) belegen die Relevanz eines Masterabschlusses ebenfalls für Diplomstudierende. Tendenziell wurden von der befragten Stichprobe eher interne Bedingungen als ursächlich für ihre Lern- und Arbeitsstörungen angegeben, doch wird die Fächergruppe weiter ausdifferenziert, ergeben sich für Diplom- und Lehramtstudierende Unterschiede. So zeigen sich für Lehramtstudierende eher externe Bedingungen als bedeutsam. Doch auch für Diplomstudierende könnten durch die Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge externe Bedingungen wie zu hohe Belastung durch Prüfungen, zu hohe Pflichtstundenzahl und überhöhte Leistungsanforderungen an Bedeutung gewinnen.

Kompetente Ansprechpartner für studienbezogene Lern- und Arbeitsstörungen sind bereits seit Jahren die Beratungsstellen der Studentenwerke. Momentan nutzen bis zu 130.000 Studierende pro Jahr dieses Angebot und der Bedarf steigt (Heublein, Schmelzer & Sommer 2005). Doch für eine effiziente nachhaltige Intervention bzw. Prävention birgt dieses Phänomen weiterhin zu viele offene Fragen. Soll in Zukunft das erfolgreiche Studium nicht nur besonders resilienten Studierenden vorbehalten bleiben, muss gehandelt werden. Es gilt die Beratungspraxis durch die Entwicklung standardisierte und ökonomische Methoden der Diagnostik auch im Sinne einer Früherkennung von Lern- und Arbeitsstörungen an Hochschulen zu unterstützen. Der hier vorgestellte Ansatz soll dazu beitragen offene Fragen zu klären und eine effiziente Intervention durch genaue Kenntnisse über Symptomatik, auslösende Situationen und vor allem über relevante interne und externe Bedingungen von studienbezogenen Lern- und Arbeitsstörungen zu ermöglichen. So sind vor allem weiterführende Untersuchungen in Bezug auf die Klärung von Wirkzusammenhängen sowie der Bedeutung weiterer möglicher Einflussfaktoren wie Geschlecht, Studienfach oder Studienabschnitt dringend notwendig. Aus den hier dargestellten Ergebnissen können bereits erste Hinweise für Maßnahmen zur Minderung von Lern- und Arbeitsstörungen zur Umsetzung in eine künftige Studienplanung und -organisation in den Studiengängen Diplom-Pädagogik und Lehramt abgeleitet werden.

Literatur

- Baumann, U. & Perrez, M. (Hrsg.) (1994). Lehrbuch klinische Psychologie. Band 1: Grundlagen, Diagnostik, Ätiologie (1. Aufl., 1.Nachdr.). Bern, Stuttgart: Hans Huber.
- Bortz, J. (1999). Statistik für Sozialwissenschaftler (5., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Goesslbauer, J.-P. & Müller, S.-B. (1980). Entwicklung eines situationsbezogenen Fragebogens zur Diagnose von Lern- und Leistungsstörungen bei Studenten. *Psychologie und Praxis*, 24, S. 89-101.
- Hahne, R., Lohmann R., Krzyszycha, K., Österreich, S. & App, A. (1999). Studium und psychische Probleme: Sonderauswertung zur 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bonn: Deutsches Studentenwerk.
- Haynes, S. N. O'Brien, W. H. (1990). Functional analysis in behavior therapy. *Clinical Psychology Review*, 10, S. 649-668.
- Heublein, U., Schmelzer, R. & Sommer, D. (2005). Kurzinformation HIS: Studienabbruchstudie 2005. Die Studienabbrucherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen. Hannover: BMBF.
- Heublein, U., Spangenberg, H. & Sommer, D. (2003). Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002. Hannover: HIS GmbH.

- Hoffmann, N. & Hofmann, B. (2004). Arbeitsstörungen. Ursachen, Selbsthilfe, Rehabilitationstraining. Weinheim, Basel: Beltz PVU.
- Holz-Ebeling, F. (2006). Arbeitsverhalten und Arbeitsprobleme. In: Rost, D. H. (Hrsg.). Handwörterbuch pädagogische Psychologie (3., überarb. u. erw. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Isserstedt, W., Middendorff, E., Weber, S., Schnitzer, K. & Wolter, A. (2007). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der BRD 2006: 18. Sozialerhebung durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn, Berlin: BMBF.
- Jahnke, J. (1971). Empirische Untersuchungen über das Arbeitsverhalten im akademischen Studium. Meisenheim am Glan: Hain.
- Krüger H.-H. & Rauschenbach, Th. (2004). Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanz und Zukunftsperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ludwig, S. (1984). Studienschwierigkeiten und Studienberatung. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 31, S. 161-170.
- Petermann, F. (1996). Einzelfalldiagnostik in der klinischen Praxis (3. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlag Union.
- Petermann, F. & Eid, M. (Hrsg.). (2006). Handbuch der Psychologischen Diagnostik. Göttingen, Bern, Wien: Hogrefe.
- Reinecker, H. (1994). Grundlagen der Verhaltenstherapie (2. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlag Union.
- Rohr, Ch. (1969). Psychologische Variablen bei der Untersuchung von Leistungsstörungen bei Studenten. In: Ziolko, H.-U. (Hrsg.). *Psychische Störungen bei Studenten*. Stuttgart: Thieme.
- Reysen-Kostudis, B. (2006). Was sind Arbeitsstörungen? Stand 06.01.2006. Online unter: http://www.fuberlin.de/studienberatung/psychologische_bertung/texte/arbeitsstoerungen.html.
- Wöller, F. (1978). Psychische Störungen bei Studenten und ihre sozialen Ursachen. Basel: Beltz.
- Ziolko, H.-U. (Hrsg.). (1969). Psychische Störungen bei Studenten. Stuttgart: Thieme.

Dipl. Päd. Marion S. Güntert und Prof. Dr. Karin Schleider, Institut für Psychologie der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Abteilung für Beratung und Klinische Psychologie, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg, guentert@ph-freiburg.de