

1 Stefan Janke & Oliver Dickhäuser

2

3 **Strukturell verankerte Entscheidungsfreiheit im Bachelorstudium**

4 Zur Bedeutsamkeit von Autonomie in den neuen Studienstrukturen

5

6 In der öffentlichen Debatte um die neuen Bachelor- und Masterprogramme wird unter
7 anderem diskutiert, ob mit der Einführung der neuen Studienstrukturen ein Anstieg von
8 Leistungsdruck, Prüfungsangst und Burn-Out-Symptomen unter Studierenden einher ging.
9 Während erste Studierendenbefragungen tatsächlich ein gestiegenes Ausmaß subjektiver
10 Belastung feststellten, gibt es bisher keine Indizien für eine objektiv feststellbare zeitliche
11 Mehrbelastung. Als eine mögliche Ursache für das gestiegene Belastungserleben wird
12 häufig die gestiegene Verschulung und Reglementierung innerhalb der neuen
13 Studienstrukturen angeführt. Diese Argumentation suggeriert, die „alten“
14 Studienstrukturen (Diplom, Magister, Staatsexamen) hätten generell Freiheit ermöglicht,
15 die nun nicht mehr bestünde. Es entsteht das Bild, die neuen Studierenden seien einfach
16 „zu spät dran“ um noch in den Genuss eines freien, selbstbestimmten Studiums zu
17 kommen. Bei dieser Argumentation gerät jedoch aus dem Blick, dass die Hochschulen ihre
18 Bachelor- und Masterprogramme hinsichtlich des Ausmaßes an Reglementierung bzw.
19 Entscheidungsfreiheit sehr unterschiedlich gestalten. In der vorliegende Studie wird
20 untersucht in wie weit Unterschiede im Ausmaß der durch die Studienordnungen
21 ermöglichten selbstbestimmten Studiengestaltung mit Unterschieden in der
22 Studienzufriedenheit von Studierenden und deren Prüfungsangst einhergehen. Der Beitrag
23 illustriert des Weiteren anhand ausgewählter Beispiele, wie innerhalb bestehender
24 Bachelor- und Masterprogramme mehr Entscheidungsfreiheit verankert werden kann.

25

26 **1. Stand der Forschung**

27

28 Das Belastungserleben deutscher Bachelor- und Masterstudierender wird seit der
29 Einführung der neuen Studienstrukturen in der Öffentlichkeit ausgesprochen kontrovers
30 diskutiert. Vielfach haben Wochen- und Campuszeitschriften die mutmaßliche Überlastung
31 von Bachelorstudierenden thematisiert und in Zusammenhang mit verschiedenen
32 psychischen Folgeerkrankungen gebracht, wie etwa Angststörungen, Depressionen und
33 Burn-Out. Die mediale Betrachtung der psychischen Verfassung von Studierenden in den
34 neuen Studienprogrammen basierte in der Vergangenheit im Regelfall auf Einzelmeinungen
35 und Alltagsbeobachtungen von Hochschullehrenden oder Studierenden. Sie entbehrte
36 allerdings häufig einer soliden empirischen Prüfung der geäußerten Thesen, obwohl
37 inzwischen durchaus erste belastbare Studien zu studentischem Belastungserleben in den
38 neuen Studienstrukturen vorliegen. Auf diese Forschungsbefunde soll im Folgenden kurz
39 eingegangen werden.

40

41 **Zeitliche Studienbelastung**

42 In der Tat konnten erste Befragungen von Studierendenkohorten zeigen, dass das
43 Belastungserleben von Bachelorstudierenden höher ausgeprägt ist als das Belastungserleben
44 von Studierenden in Diplom-, Magister- und Staatsexamsstudiengängen (Bargel, Multrus,
45 Ramm, & Bargel, 2009; Multrus, Ramm, & Bargel, 2011). So konnte beispielsweise die 19.
46 Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (Middendorff, Isserstedt, & Kandulla, 2011)
47 zeigen, dass 61 Prozent der Bachelorstudierenden die Studienbelastung in der
48 Vorlesungszeit als hoch oder zu hoch empfanden. Diese Einschätzung teilten nur 51 Prozent

49 der Studierenden in den „alten“ Studiengängen. Mit Blick auf diese Ergebnisse stellte sich die
50 Frage, ob das gesteigerte Belastungserleben auch mit einer tatsächlichen Steigerung des
51 studentischen Workloads einhergeht. Als Grundlage für die Annahme einer gestiegenen
52 zeitlichen Beanspruchung wird meist auf die studentische Befragung durch die
53 Projektgruppe Studierbarkeit (2007) an der Humboldt-Universität in Berlin verwiesen. In
54 dieser Untersuchung gaben die befragten Bachelorstudierenden an, deutlich mehr
55 Zeitstunden in ihr Studium zu investieren als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen in den
56 alten Studienstrukturen. Dieser Befund konnte jedoch weder in folgenden repräsentativeren
57 Befragungen (Middendorff et al., 2011; Multrus et al., 2011) noch in Untersuchungen mit
58 objektiveren Zeitmessungsmethoden (hervorzuheben vor allem die ZeitLast-Studie von
59 Metzger & Schulmeister, 2011) repliziert werden. Neuere Untersuchungen zeigen des
60 Weiteren, dass selbst der formell in den Studienprogrammen, in Form von ECTS-Punkten,
61 festgeschriebene Workload, eine deutliche Überschätzung der tatsächlich investierten
62 Studienzeit darstellt (Kuhlee, 2012). Dem gestiegenen Belastungserleben liegt offensichtlich
63 keine Steigerung der objektiven zeitlichen Beanspruchung zu Grunde.

64

65 **Studentische Autonomie in den neuen Studienstrukturen**

66 Als weitere mögliche Ursache für das gestiegene Belastungserleben wird von einigen
67 Forscherinnen und Forschern die ebenfalls angestiegene „Verschulung“ der neuen
68 Studiengänge angeführt (Bargel et al., 2009; Multrus et al., 2011). Gemeint ist damit ein
69 mutmaßlicher Anstieg des Ausmaßes an Reglementierung und Fremdbestimmung in den
70 Bachelorstrukturen. Verglichen mit den neuen Studienstrukturen sollen sich nach dieser
71 Vorstellung die alten Studienprogramme durch ein größeres Ausmaß an strukturell
72 verankerter Autonomie auszeichnen. Diese Annahme gründet sich auf die Beobachtung, dass
73 seit der Bologna-Reform häufig sehr strikte Modulkataloge und Studienpläne den Ablauf des
74 Studiums regeln. Vielfach wurden klare Zeitrahmen gesetzt in welchen die verschiedenen
75 Studientappen zu bewältigen sind und die Prüfungszeiträume nicht selten auf ein bis zwei
76 zentrale Prüfungswochen eingeschränkt. In einer großangelegten Dokumentenanalyse
77 konnten Winter und Anger (2010) den Verdacht untermauern, dass in dieser Form der
78 Studien- und Prüfungsplangestaltung tatsächlich ein wesentlicher Unterschied zwischen
79 Bachelorprogrammen und bisherigen Studienprogrammen (Magister, Diplom,
80 Staatsexamen) liegt. Bachelorprogramme zeichnen sich offenbar tatsächlich durch ein
81 stärkeres Ausmaß an Reglementierung aus als die auslaufenden Studiengänge des alten
82 Systems. Während sich diese Tendenz zur stärkeren Fremdbestimmung der Studienplanung
83 fakultäts- und universitätsübergreifend aufzeigen ließ, konnte gleichzeitig jedoch auch
84 gezeigt werden, dass sich die Bachelorprogramme untereinander im Ausmaß der
85 Reglementierung unterscheiden. Dieser Befund deckt sich mit den Erkenntnissen von
86 Schneijderberg und Steinhardt (2010), welche verschiedene politikwissenschaftliche
87 Studiengänge in Deutschland und der Schweiz hinsichtlich des Ausmaßes an
88 Reglementierung miteinander verglichen. Diese Variabilität innerhalb der Bachelorstrukturen
89 macht es möglich, die Studienzufriedenheit von Studierenden systematisch in Abhängigkeit
90 von dem Ausmaß an Reglementierung und Fremdbestimmung in den jeweiligen
91 Studienprogrammen in Beziehung zu setzen. Trotz der hohen Bedeutsamkeit dieses
92 Zusammenhangs für die öffentliche und wissenschaftliche Debatte sind bisher noch keine
93 entsprechenden Studien durchgeführt worden.

94

95 **Autonomie und Studienzufriedenheit**

96 Motivationspsychologisch gesehen scheint es hoch plausibel, dass ein stärkeres Ausmaß an
97 Fremdbestimmung zu einem geringeren studentischen Wohlbefinden führen sollte. So geht
98 die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (Deci & Ryan, 1985) davon aus, dass
99 Menschen in einer autonomieförderlichen Umwelt eher dazu neigen in ihrer jeweiligen
100 Tätigkeit aufzugehen und auch insgesamt zufriedener sind (Ryan, Huta, & Deci, 2008). Es gibt
101 zahlreiche Studien, welche zeigen, dass sich diese Annahmen gut auf Bildungskontexte
102 übertragen lassen (Guay, Ratelle, & Chanal, 2008; Reeve, 2002). Der Großteil der
103 Forschungsarbeiten bezieht sich allerdings auf schulische Lehr-Lern-Kontexte und weniger
104 auf den tertiären Bildungssektor im Allgemeinen oder das deutsche Hochschulwesen im
105 Speziellen. Die Ergebnisse der Arbeiten aus dem Bereich der Schulforschung erlauben jedoch
106 einige Rückschlüsse für Forschungsprojekte zur Untersuchung der Bedeutung von
107 Studienstrukturen. So wirken sich schulische Kontexte vor allem dann autonomieförderlich
108 aus, wenn sie den Lernenden Entscheidungsfreiheiten eröffnen (Assor, Kaplan, & Roth, 2002;
109 Katz & Assor, 2007). Es ist entsprechend zu erwarten, dass auch Studienstrukturen vor allem
110 dann autonomieförderlich wirken, wenn sie Entscheidungsfreiräume für die Studierenden
111 schaffen. Derartige Entscheidungsfreiräume können sich beispielhaft dadurch ausdrücken,
112 dass Studierende die Möglichkeit erhalten selbstständig inhaltliche Studienschwerpunkte zu
113 setzen und sich zwischen verschiedenen Modulen oder innerhalb von Modulen zwischen
114 verschiedenen Kursen und Lehrenden entscheiden können.

115
116 An dieser Stelle sei kurz erläutert, weshalb Studienzufriedenheit überhaupt ein wichtiges
117 Zielkriterium für die Gestaltung von Studienprogrammen sein sollte. Gerade in der Debatte
118 um studentische Veranstaltungsevaluationen ist das Kriterium der studentischen
119 Zufriedenheit mit der jeweiligen Veranstaltung oder dem Dozenten umstritten (siehe
120 Kromrey, 1994 und für die Gegenseite: Heise, Hasselhorn & Hager, 2003).
121 Studienzufriedenheit ist allerdings deutlich breiter gefasst als studentische
122 Lehrveranstaltungszufriedenheit. Zufriedenheit mit den Studieninhalten ist entsprechend
123 Westermann, Heise, Spies und Trautwein (1996) vielmehr nur eine von drei Facetten der
124 Studienzufriedenheit. Bei den anderen Facetten handelt es sich um die Zufriedenheit mit
125 den Studienbedingungen und die Zufriedenheit mit der Bewältigung von
126 Studienbelastungen. Während sich trefflich streiten lässt ob die studentische Zufriedenheit
127 mit den Studieninhalten tatsächlich ein wichtiges Zielkriterium für die Gestaltung von
128 Studienprogrammen sein sollte, steht die Wichtigkeit der anderen beiden Facetten von
129 Studienzufriedenheit außer Frage. Die öffentliche Debatte dreht sich zwar wie beschrieben
130 vor allem um die Zufriedenheit mit der Bewältigung von Studienbelastungen (Stichwort
131 Belastungserleben), doch es scheint erstrebenswert auch die Zufriedenheit mit den
132 Studienbedingungen zu erhöhen.

133

134 **Autonomie und Prüfungsangst**

135 Neben den bereits beschriebenen zu erwartenden positiven Zusammenhängen zwischen
136 autonomieförderlichen Studienbedingungen und dem studentischen Befinden, lässt sich
137 auch ein negativer Zusammenhang mit dem Ausmaß erlebter Prüfungsangst annehmen.
138 Dieser Zusammenhang lässt sich besonders gut anhand der Kontroll-Erwartungstheorie der
139 Lern- und Leistungsemotionen (Pekrun, 2006) erklären. Die Theorie geht davon aus, dass
140 Emotionen, welche in oder vor Prüfungssituationen erlebt werden (beispielsweise
141 Prüfungsangst), maßgeblich von der erlebten Kontrolle über die Prüfungssituation abhängen.
142 So wird erwartet, dass Studierende vor allem dann Prüfungsangst erleben, wenn in Bezug
143 auf eine subjektiv bedeutsame Prüfungsleistung Misserfolg antizipiert wird (niedrige

144 Erwartung von Erfolg), welcher wenig beeinflussbar erscheint (niedrige Wahrnehmung von
145 Kontrolle). Nach Pekrun (2006) steigert Autonomie bei der Prüfungsplanung das Ausmaß an
146 wahrgenommener Kontrolle über das Prüfungsergebnis. In Folge wird das Erleben von
147 Prüfungsangst unwahrscheinlicher als wenn die Prüfungsplanung in erster Linie durch
148 Fremdbestimmung geprägt ist. Eine durch Autonomie geprägte Prüfungsvorbereitung
149 zeichnet sich nach Pekrun (2006) vor allem dadurch aus, dass sie es Studierenden ermöglicht
150 selbstreguliert zu lernen. Selbstreguliertes Lernen erfordert entsprechend der
151 Selbstbestimmungstheorie wiederum Autonomie (Deci, Ryan & Williams, 1996), also
152 Entscheidungsspielräume bei der Prüfungsvorbereitung und der Planung von
153 Prüfungsphasen. Strukturell verankerte Entscheidungsfreiheit innerhalb von
154 Prüfungsordnungen sollte entsprechend positiv mit dem Autonomieerleben von
155 Studierenden bei der Prüfungsvorbereitung zusammenhängen, welches wiederum negativ
156 mit dem Ausmaß an Prüfungsangst assoziiert sein sollte.

157

158 **2. Studiendesign**

159

160 Um den Zusammenhängen zwischen strukturell verankerter Entscheidungsfreiheit bei
161 Studien- und Prüfungsplanung, wahrgenommener Autonomie, Studienzufriedenheit und
162 Prüfungsangst auf den Grund zu gehen, wurde an der Universität Mannheim eine Feldstudie
163 durchgeführt. In der Untersuchung wurden Studierende in zwei Bachelorprogrammen
164 miteinander verglichen. Bedingung für die Auswahl der Studienprogramme war, dass sie sich
165 möglichst stark hinsichtlich der strukturell verankerten Entscheidungsfreiheit
166 unterschieden. Um dies zu gewährleisten wurden in einer umfassenden Dokumentenanalyse
167 die Studien- und Prüfungsordnungen verschiedener Bachelorprogramme mit einander
168 verglichen. Als Vergleichskriterium wurden im Vorfeld Indikatoren gesammelt, welche sich
169 gut dazu eignen Bachelorprogramme in Bezug auf Entscheidungsfreiheit bei der Studien- und
170 Prüfungsplanung zu differenzieren. Diese Indikatoren sind Tabelle 1 und Tabelle 2
171 überblicksartig aufgeführt. [Tab 1 + Tab 2]

172

173 Schlussendlich ließen sich zwei Studiengänge finden, welche sich zwar inhaltlich stark
174 ähnelten, allerdings ein unterschiedliches Ausmaß an strukturell verankerter
175 Entscheidungsfreiheit bei der Studien- und Prüfungsplanung aufwiesen. Die fachliche Nähe
176 beider Studiengänge sollte es in den folgenden Analysen erleichtern Unterschiede in der
177 Studienzufriedenheit und der Prüfungsangst der betrachteten Studierenden mit
178 strukturellen Unterschieden zwischen den Studienprogrammen in Zusammenhang zu
179 bringen. Da die genaue fachliche Ausrichtung der Studienprogramme nicht von
180 weitergehender Relevanz ist, werden sie im Folgenden als Studiengang A und Studiengang B
181 bezeichnet. In Tabelle 3 werden die strukturellen Unterschiede zwischen den beiden
182 Studienprogrammen hinsichtlich Einzelindikatoren verdeutlicht. [Tab. 3]

183

184 Wie aus Tabelle 3 ersichtlich ist, zeichnet sich Studiengang A durch eine starke
185 Reglementierung des Studiums und wenig Entscheidungsfreiheit hinsichtlich Studien- und
186 Prüfungsplanung aus. Die Studierenden haben einen genau vorgeschriebenen Studienplan,
187 können Studieninhalte nicht frei wählen und sich im Laufe ihres Studiums auch keine
188 Schwerpunkte setzen. Studiengang B ist hingegen durch deutlich mehr Entscheidungsfreiheit
189 geprägt. Die Studierenden haben einen kleinen Kernbereich an verpflichtenden
190 Veranstaltungen, den Großteil ihrer Veranstaltungen können sie jedoch selbst auswählen.
191 Somit ist es den Studierenden möglich selbstständig Studienschwerpunkte zu setzen und

192 Module entsprechend ihrer jeweiligen Interessen zu belegen. Im Gegensatz zu den
193 Studierenden in Studiengang A werden sie zu keinen Prüfungen zwangsangemeldet, sondern
194 können ihre Prüfungsplanung weitgehend selbst steuern.

195
196 Die Daten für den Vergleich der beiden Studienprogramme hinsichtlich Studienzufriedenheit
197 und Prüfungsangst wurden im Rahmen einer Onlinebefragung erhoben. Insgesamt nahmen
198 121 Studierende aus Studiengang A und 115 Studierende aus Studiengang B an der
199 Untersuchung teil. Die Teilnehmenden befanden sich zum Zeitpunkt der Untersuchung im
200 zweiten bis vierten Fachsemester[F2]. Die Studierenden wurden sowohl über die Verteiler
201 der Studienbüros, als auch über Verteiler der Fachschaften zur Studienteilnahme aufgerufen.
202 Um die Erhebungsquote zu steigern wurde eine Erinnerungswelle eingebaut. Als Anreiz für
203 die Teilnahme an der Untersuchung wurde eine kurze Ergebnisrückmeldung zugesichert und
204 außerdem nahmen alle Teilnehmenden automatisch an einer Verlosung von Gutscheinen
205 eines großen Onlineversandhauses teil. Es ist nicht davon auszugehen, dass die
206 Begleitumstände der Befragung zu Ergebnisverzerrungen geführt haben. Sollte dies doch der
207 Fall sein, ist zu erwarten, dass beide Gruppen gleichermaßen betroffen sind. Die folgenden
208 Analysen sind in ihrer Gültigkeit also nicht durch die Art der Erhebung beeinträchtigt.

209
210 Die Teilnehmenden wurden nach dem Ausmaß an Autonomieerleben im Studium allgemein
211 und hinsichtlich ihrer Prüfungsvorbereitungen im Speziellen befragt. Außerdem wurden die
212 Studierenden zu ihrer Studienzufriedenheit und dem Ausmaß an Prüfungsangst, welche sie
213 studienbezogenen Leistungen entgegenbringen, befragt. Um sicherzustellen, dass die
214 Ergebnisse nicht durch weitere Unterschiede zwischen den beiden Studierendengruppen
215 verzerrt werden, wurden das Ausmaß an erlebter Studienkompetenz, das Ausmaß an
216 sozialer Eingebundenheit im Studium, verschiedene Studieneingangsmotive,
217 Abiturnote, Geschlecht und Alter der Studierenden mit erhoben. Bei der Konstruktion des
218 Fragebogens wurde auf etablierte und hinreichend validierte psychologische Skalen
219 zurückgegriffen. Studienzufriedenheit wurde mit Hilfe der Kurzskalen zur Erfassung von
220 Studienzufriedenheit (Westermann et al., 1996) gemessen. Zur Erfassung von Prüfungsangst
221 wurde die entsprechende Subskala des Academic Emotions Questionnaire (Pekrun, Goetz,
222 Frenzel, Barchfeld, & Perry, 2011) eingesetzt. Um Autonomieerleben im Studium, erlebte
223 Studienkompetenz, sowie Soziale Einbindung im Studium zu erfassen, musste ein
224 bestehendes englischsprachiges Instrument (Gagné, 2003) in die deutsche Sprache
225 übertragen und auf den Hochschulkontext angepasst werden. Das gleiche Vorgehen war bei
226 der Messung von Autonomieerleben in Bezug auf die Prüfungsvorbereitung notwendig. Alle
227 neu konstruierten Instrumente wurden in einem Vortest hinsichtlich ihrer Testgüte geprüft
228 und erwiesen sich als reliabel und valide (Für eine umfassende Darstellung der
229 Fragebogenkonstruktion, siehe Janke, 2012). Eine kurze Auflistung von Beispielitems zur
230 Erhebung der zentralen Konstrukte lässt sich Tabelle 4 entnehmen. [Tab 4]

231 232 **3. Ergebnisse**

233
234 Mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellen wurden die angenommenen Modelle zum
235 Zusammenhang zwischen Autonomieerleben im Studium und Studienzufriedenheit, sowie
236 Autonomieerleben bei der Prüfungsvorbereitung und Prüfungsangst getestet.
237 Strukturgleichungsmodelle ermöglichen nicht nur theoretisch erwartete Beziehungen
238 zwischen relevanten Variablen zu modellieren, sondern auch den Einfluss erhobener
239 Störvariablen (im Fall dieser Studie u.a. Geschlecht, Alter, Studieneingangsmotive) auf die

240 Zusammenhänge zu kontrollieren. Abbildung 1 und Abbildung 2 enthalten vereinfachte
241 Darstellungen der geprüften Modelle [FN 1].

242

243 Modell 1 bildet den Zusammenhang zwischen den Studienstrukturen, dem Erleben von
244 Studienautonomie und der Studienzufriedenheit ab. Studierende in Studienfach B
245 schilderten erwartungsgemäß eine höhere Ausprägung von erlebter Studienautonomie und
246 Studienzufriedenheit als Studierende in Studienfach A (die Mittelwerte sind in Tabelle 5
247 abgetragen). Bei genauerer Betrachtung der Zusammenhänge zwischen den Variablen wird
248 deutlich, dass die Unterschiede zwischen den Studienfächern hinsichtlich
249 Studienzufriedenheit durch das Ausmaß an erlebter Studienautonomie vermittelt werden.
250 Bei weitergehender Prüfung zeigte sich, dass die Gruppen sich nicht bedeutsam dahin
251 gehend unterscheiden, wie die einzelnen Variablen zusammenhängen. Der beschriebene
252 Zusammenhang zwischen dem Erleben von Studienautonomie und Studienzufriedenheit
253 zeigt sich also sowohl für Studierende des Studiengangs A als auch für Studierende des
254 Studiengangs B. Die Befunde legen nahe, dass die höhere Studienzufriedenheit im
255 Studienfach B auf das höhere Ausmaß an erlebter Studienautonomie zurück zu führen ist,
256 das sich in Folge der strukturell verankerten im Vergleich zu Studienfach A größer
257 ausgeprägten Entscheidungsfreiheit ergibt. [Abb. 1] [Tab 5]

258

259 Ein hypothesenkonformes Zusammenhangsmuster lässt sich in Modell 2 auch in Bezug auf
260 erlebte Prüfungsautonomie und Prüfungsangst nachweisen. Wie aus Tabelle 5 ersichtlich
261 schilderten Studierende in Studiengang B ein höheres Maß an erlebter Prüfungsautonomie
262 und ein niedriges Ausmaß an Prüfungsangst. Eine Prüfung des postulierten Modells zeigt,
263 dass der Unterschied zwischen beiden Studiengängen hinsichtlich Prüfungsangst tatsächlich
264 durch das Ausmaß an Prüfungsautonomie vermittelt wird. Auch dieser Zusammenhang
265 erwies sich als über beide Gruppen hinweg stabil. Es kann also davon ausgegangen werden,
266 dass unabhängig vom Studienfach erlebte Prüfungsautonomie mit dem Ausmaß an
267 Prüfungsangst assoziiert ist. Die Befunde legen nahe, dass die niedrigere Prüfungsangst im
268 Studienfach B auf das höhere Ausmaß an erlebter Prüfungsautonomie zurück zu führen ist,
269 das sich in Folge der strukturell verankerten im Vergleich zu Studienfach A größer
270 ausgeprägten Entscheidungsfreiheit ergibt. Sowohl Modell 1 als auch Modell 2 zeigten eine
271 gute Passung an die beobachteten Daten, was durch gute Modellgüteindizes illustriert wird.

272 [Abb. 2]

273

274 **4. Bewertung des Ergebnismusters**

275

276 Das Befundmuster gibt erste Hinweise auf die Bedeutsamkeit von in Studienumgebungen
277 strukturell verankerter Entscheidungsfreiheit. In der Studie konnte aufgezeigt werden, dass
278 mehr Entscheidungsfreiheit auch mit einem höheren Autonomieerleben auf Seite der
279 Studierenden assoziiert ist. Autonomieerleben zeigte wiederum bedeutsame
280 Zusammenhänge mit Studienzufriedenheit und Prüfungsangst. Diese Feldstudie hat somit
281 zum ersten Mal empirische Befunde zu der Annahme erbracht, dass das studentische
282 Befinden in den neuen Bachelorstrukturen mit dem Ausmaß an strukturell verankerter
283 Entscheidungsfreiheit und dem damit einhergehenden Ausmaß an Autonomie bei der
284 Studien- und Prüfungsplanung assoziiert ist. Während diese Erkenntnisse von hohem Wert
285 für die Debatte über das studentische Befinden in den neuen Bachelor- und
286 Masterstrukturen sind, stellt die vorgestellte Studie nur einen ersten Schritt für die
287 systematische Erschließung dieses Forschungsfelds dar.

288

289 Da bisher nur zwei Studiengänge verglichen wurden, stellt sich die Frage wie generalisierbar
290 die vorgestellten Ergebnisse über Studienprogramme und Universitäten hinweg sind. Um
291 dieser Frage nachzugehen, sollten zukünftige Studien eine breitere Stichprobe an
292 Studiengängen verwenden und verschiedene Universitäten einbeziehen. Gleichzeitig ist es
293 auch wichtig in Zukunft die Ursache-Wirkungsketten genauer zu betrachten, welche den
294 geschilderten Zusammenhängen zu Grunde liegen. Die beschriebene Studie zeigt zwar auf,
295 dass Studierende in Studienprogrammen mit höherem Ausmaß an strukturell verankerter
296 Entscheidungsfreiheit auch zufriedener und weniger prüfungsängstlich sind, beantwortet
297 jedoch nicht zweifelsfrei die Frage nach der Ursache dieses Effekts. So wäre es theoretische
298 denkbar, dass die gefundenen Gruppenunterschiede generell auf Mechanismen der
299 Selbstselektion zurück zu führen sind (dergestalt, dass sich die beiden Studierendengruppen
300 beispielsweise aufgrund unterschiedlicher Wahlmotive bereits a priori unterschieden
301 haben). Zwar wurden in der vorliegenden Studie solche Drittvariablen
302 (Studieneingangsmotive, erlebter Studienkompetenz, das Ausmaß an sozialer
303 Eingebundenheit, Abiturnote, Geschlecht und Alter) statistisch kontrolliert, die Wirkung von
304 unbekanntem (nicht erhobenen) Drittvariablen, welche sowohl das Erleben von
305 Studienautonomie als auch studentische Befindlichkeit beeinflussen, lässt sich jedoch nicht
306 vollständig ausschließen. Denkbar wäre, dass wachstumsorientierte und tendenziell eher
307 zufriedene Menschen Studienkontexte aufsuchen, welche ihnen ermöglichen sich selbst zu
308 verwirklichen. Dies ist jedoch im vorliegenden Fall eine unwahrscheinliche Erklärung für das
309 Befundmuster, da das Ausmaß an Autonomie, das ein Studiengang ermöglicht, im Vorfeld
310 der Studienwahl nur mühsam erkennbar ist und damit wahrscheinlich kein Anlass für
311 Unterschiede im Wahlverhalten ist.

312

313 Dennoch sind zukünftig weitere Studien und Modellversuche, idealerweise längsschnittlicher
314 Art, notwendig, um das Wissen bezüglich der angenommenen Kausalzusammenhänge
315 auszubauen. Nur mittels systematischer empirisch fundierter Programmevaluationen lässt
316 sich schlussendlich auch klar belegen, ob Entscheidungsfreiheit gewährende
317 Studienstrukturen tatsächlich positiv das studentische Befinden beeinflussen. Die
318 Befürchtung, dass die Förderung von Autonomie gleichbedeutend mit dem Verlust jeglicher
319 Studienstruktur ist, scheint schon jetzt unbegründet. Die Dokumentenanalyse, welche der
320 beschriebenen Untersuchung vorausging, zeigt einige Möglichkeiten auf, wie Bachelor- und
321 Masterstudiengänge mit kleineren Entscheidungsfreiheit steigernden Maßnahmen
322 autonomieförderlich gestaltet werden können. Derartige Maßnahmen sind schon heute in
323 einigen Studienprogrammen umgesetzt und lassen sich recht einfach aus Tabelle 1 und 2
324 ableiten. Auf Ebene der Studienverlaufsplanung ist es möglich Studierende zwischen
325 Modulen, Lehrveranstaltungen und Studienschwerpunkten wählen zu lassen. Bei der
326 Prüfungsplanung könnten wiederum Regelungen zur Wahl zwischen verschiedenen
327 Prüfungszeiträumen und Prüfungsmodalitäten die Kontrollüberzeugungen von Studierenden
328 hinsichtlich des Prüfungsergebnisses steigern. Diese Vielfalt an Möglichkeiten zur
329 (Um)Gestaltung von Studienprogrammen entkräftet die Annahme, eine Freiheitsbetonende
330 Gestaltung der Bachelor- und Masterstrukturen sei nicht möglich. Gleichzeitig geht von
331 keiner der vorgeschlagenen Maßnahmen die Gefahr aus die neuen Studienstrukturen in das
332 Chaos vollständiger Strukturlosigkeit zu stürzen und in Folge studentische Desorientierung zu
333 bedingen.

334

335 Eine Studiengestaltung, welche verstärkt Entscheidungsfreiheiten einräumt könnte sogar
336 noch einen weiteren Nebeneffekt haben, welcher sich ebenfalls aus der
337 Selbstbestimmungstheorie der Motivation ableiten lässt. So konnten Levesque, Zuehlke,
338 Stanek, und Ryan (2004) in einer ersten interkulturellen Studie Zusammenhänge von
339 autonomieförderlichen Studienstrukturen mit der intrinsischen Motivation von Studierenden
340 nachweisen. Intrinsische Motivation bedeutet, dass Menschen einer bestimmten Tätigkeit
341 ihrer selbst wegen nachgehen und nicht nur wegen möglichen Belohnungen oder
342 Bestrafungen. Häufig wird der aktuellen Studierendengeneration nachgesagt, sie lerne nur
343 noch für Prüfungen und ECTS-Punkte, so dass die eigentliche Lust an der Entdeckung des
344 Studiengegenstandes abhanden komme. Dieses eher external motivierte Studienverhalten
345 wurde in der Vergangenheit plakativ mit dem Begriff des „Bulimie-Lernens“ bezeichnet. Gibt
346 man den Studierenden wieder verstärkt die Möglichkeit ihr Studium selbstbestimmt zu
347 gestalten, könnte sich dieser Trend dahin gehend verändern, dass Studierende sich wieder
348 tiefergehend für ihr Fach zu interessieren beginnen.

349

350 Während die Gefahren derartiger struktureller Reformen wie oben dargestellt eher gering
351 erscheinen, winkt als Gewinn das Wiedererlangen akademischer Freiheit für die zukünftigen
352 Bachelor- und Mastergenerationen. Dieser Hinzugewinn von Freiheit ist auch juristisch
353 positiv zu bewerten. Da eine stärkere Strukturierung des Studiums stets auch die persönliche
354 Lernfreiheit einschränkt, stellt gerade die starke Verschulung der Studienprogramme in
355 Folge des Bologna-Prozesses eine empfindliche Einschränkung dieser Freiheit mit
356 Grundrechtstatus dar. Die Vorstellung, dass innerhalb des akademischen Systems ein
357 möglich großes Ausmaß an akademischer Freiheit zu gewähren ist, damit Studierende
358 autonom lernen und ihrer Persönlichkeit entwickeln können, entspricht auch dem
359 humboldtschen Bildungsideal. Dieses Ideal vom selbstbestimmten Lernen und Forschen hat
360 gerade in der deutschen Bildungstheorie eine große Tradition, welche den gesellschaftlichen
361 Diskurs bis heute prägt.

362

363 Aus der historischen und soziologischen Perspektive ist das humboldtsche Bildungsideal in
364 den letzten Jahren allerdings verstärkt in Frage gestellt worden. So sprechen einzelne
365 Forscher inzwischen gar von Humboldtianismus, welcher als Ideologie dazu dient die
366 Chancen von Akademikerkindern auf den Zugang zu höherer Bildung und besseren Berufen
367 im Verhältnis zu Kindern aus bildungsfernen Familien zu erhöhen (u.a. Barz, 2005,
368 Schimanek, 2010). Es könnte in diesem Sinne argumentiert werden, dass die Steigerung
369 struktureller Entscheidungsfreiheit in Studienprogrammen auch eher Kindern aus
370 bildungsbürgerlichen Kreisen zugutekommen, da diese über das kulturelle Kapital verfügen
371 um derartige Strukturen auch tatsächlich zu nutzen. Sollte zukünftige Forschung zeigen, dass
372 es diesen Effekt tatsächlich gibt, wäre es aus psychologischer Perspektive dennoch fatal auf
373 mögliche Studienreformen zur Reduktion von Prüfungsangst und Belastungserleben zu
374 verzichten. Vielmehr wäre es dann besonders wichtig, an andere Stelle neue Wege zu
375 finden, um Kindern aus Nichtakademikerfamilien zu helfen die neuen Freiheitsgrade
376 nachzuvollziehen und zu nutzen. So ließe sich Chancengleichheit in einem Umfeld
377 reduzierten Belastungserlebens und möglicherweise gesteigerter Lernfreude realisieren.

378 Unabhängig davon, wie die Ergebnisse der beschriebenen Feldstudie bewertet werden,
379 illustriert sie deutlich die Notwendigkeit wissenschaftlicher Evaluationsstudien im deutschen
380 Hochschulwesen. Obwohl inzwischen bereits die ersten Master-Studierenden auf den
381 Arbeitsmarkt drängen, ist die Wirkung struktureller Elemente der neuen Studienstrukturen
382 weitgehend unerforscht – die öffentliche Diskussion ist daher aktuell auf Erkenntnisse aus

383 Alltagsbeobachtungen angewiesen. Alltagsbeobachtungen können hilfreich dabei sein, ein
384 Problemfeld, wie das Ansteigen von studentischem Belastungserleben, zu erkennen.
385 Gleichzeitig liefern Alltagsbeobachtungen jedoch auch eine Vielzahl möglicher
386 Kausalerklärungen für das Phänomen, welche sich teilweise gegenseitig ausschließen. So gibt
387 es auch bis heute in der Debatte in den Medien und an den Hochschulen die
388 verschiedensten Meinungen, wie mit dem gestiegenen Belastungserleben umzugehen sei
389 und welche Maßnahmen zur Reduktion dieses Phänomens erfolgsversprechend sind. Diese
390 persönlichen Meinungen orientieren sich meist mehr an Ideologien als an tatsächlichen
391 Fakten (für eine umfassende Betrachtung einiger dieser hochschulpolitischen Strömungen
392 siehe Pasternack, 2010). Nur mit klaren empirischen Befunden dürfte es auf diesem Feld
393 mittelfristig möglich sein einen Konsens hinsichtlich sinnvoller struktureller Maßnahmen
394 herstellen. Es ist Aufgabe der empirischen Bildungsforschung, die Datenlage für die
395 drängendsten Fragen zu liefern und auf diese Art dazu beizutragen, dass sich Reformen
396 ableiten lassen, welche tatsächlich erwünschte Zielgrößen (wie etwa das studentische
397 Wohlbefinden und die Lernmotivation) verbessern. Die beschriebene Evaluationsstudie ist
398 ein erster Schritt in diese Richtung. Es wäre wünschenswert, wenn sie nicht nur Anlass für
399 entsprechende strukturelle Reformen bietet, sondern wenn ihr auch weitere Studien zu
400 verschiedenen Aspekten der neuen Studienstrukturen folgen würden [F4].
401

402 **Literatur**

- 403
- 404 Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent:
405 Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students'
406 engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278.
- 407 Bargel, T., Multrus, F., Ramm, M., & Bargel, H. (2009). *Bachelor-Studierende - Erfahrungen in*
408 *Studium und Lehre : eine Zwischenbilanz*. Bonn und Berlin: Bundesministerium für
409 Bildung und Forschung.
- 410 Barz, O. (2005): Bundesrepublikanische Universitätsleitbilder: Blüte und Zerfalles
411 Humboldtianismus. *die hochschule*, 2/2005, 99-113.
- 412 Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human*
413 *behavior*. New York: Plenum Publishing Co.
- 414 Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of
415 learning. *Learning and individual differences*, 8(3), 165-183.
- 416 Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial
417 behavior engagement. *Motivation and Emotion*, 27(3), 199-223.
- 418 Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J.. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of
419 self-determination in education. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*,
420 49(3), 233-240.
- 421 Heise, E., Hasselhorn, M. & Hager, W. (2003). Lehrevaluation,
422 Lehrveranstaltungszufriedenheit und Leistung. *Psychologie in Erziehung und*
423 *Unterricht*, 50, 43-57.
- 424 Janke, S. (2012). *Mehr Autonomie wagen Strukturell verankerte Entscheidungsfreiheit in*
425 *Mannheimer Bachelorprogrammen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität
426 Mannheim, Mannheim.
- 427 Katz, I., & Assor, A. (2007). When choice motivates and when it does not. *Educational*
428 *Psychology Review*, 19(4), 429-442.
- 429 Kromrey, H (1994). Wie erkennt man „gute Lehre“? Was studentische Vorlesungs-
430 befragungen (nicht) aussagen. *Empirische Pädagogik*, 8(2), 153-168.

- 431 Kuhlee, D. (2012). Brauchen wir eine Workload-Diskussion? Zur Rolle formaler
432 Studienworkloads für das Lern- und Studierhandeln. Eine empirische Studie bei
433 Lehramtsstudierenden des Master of Education. *Das Hochschulwesen (HSW)*, 60(4),
434 79-87.
- 435 Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R., & Ryan, R. M. (2004). Autonomy and competence
436 in german and american university students: A comparative study based on self-
437 determination theory. *Journal of educational psychology*, 96(1), 68-84.
- 438 Metzger, C., & Schulmeister, R.. (2011). Die tatsächliche Workload im Bachelorstudium. Eine
439 empirische Untersuchung durch Zeitbudget-Analysen. In N. Sigrun (Hrsg.), *Der*
440 *Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung Analysen und Impulse für die*
441 *Praxis* (S. 68-78). Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- 442 Middendorff, E., Isserstedt, W., & Kandulla, M. (2011). *Studierende im Bachelor-Studium*
443 *2009 - Ergebnisse der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks*
444 *durchgeführt durch HIS (Hochschul-Informationssystem)*. Berlin: Bundesministerium
445 für Bildung und Forschung.
- 446 Multrus, F., Ramm, M., & Bargel, T. (2011). *Studiensituation und studentische Orientierung -*
447 *11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Berlin:
448 Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- 449 Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions,
450 corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational*
451 *Psychology Review*, 18(4), 315-341.
- 452 Pasternack, P. (2010). Bologna in Deutschland Eine erklärungsorientierte Rekonstruktion.
453 *Das Hochschulwesen (HSW)*, 58(2), 39-44.
- 454 Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions
455 in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire
456 (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48.
- 457 Projektgruppe Studierbarkeit (2007). *Studierbarkeit an der Humboldt-Universität. Wie läuft*
458 *das Experiment „Studienreform“?* Abgerufen 23. April 2012, von
459 http://www.studierbarkeit.de/fileadmin/studierbarkeit/pdf/HU_Studie/Studierbarkei
460 [t_2007_color.pdf](http://www.studierbarkeit.de/fileadmin/studierbarkeit/pdf/HU_Studie/Studierbarkeit_2007_color.pdf)
- 461 Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R.
462 M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. (S. 183-203). Rochester,
463 New York US: University of Rochester Press.
- 464 Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory
465 perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 139-170.
- 466 Schimank, U. (2010). Humboldt in Bologna – falscher Mann am falschen Ort?.
467 *Hochschulinformationssystem (Hrsg.): Perspektive Studienqualität. Themen und*
468 *Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung* (S. 44-61). Bielefeld: Bertelsmann.
- 469 Schneijderberg, C., & Steinhardt, I. (2010). Was steht noch zur Wahl? Wahlmöglichkeiten im
470 Studium nach der Bologna-Umstellung. Eine empirische Untersuchung der
471 politikwissenschaftlichen Bachelor-Studiengänge in Deutschland und der Schweiz.
472 *Das Hochschulwesen*, 58(3), 74-81.
- 473 Westermann, R., Heise, E., Spies, K., & Trautwein, U.. (1996). Identifikation und Erfassung
474 von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*,
475 43(1), 1-22.
- 476 Winter, M., & Anger, Y. (2010). *Studiengänge vor und nach der Bologna-Reform. Vergleich*
477 *von Studienangebot und Studiencurricula in den Fächern Chemie, Maschinenbau und*

478
479

Soziologie (HoF-Arbeitsbericht 1/2010). Wittenberg: Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Anhang

Beschriftung der Abbildungen:

[Abb. 1] = Modellprüfung der Beziehung zwischen erlebter Studienautonomie und Studienzufriedenheit inklusive Effekt des Studienfachs. β -Gewichte und Korrelationskoeffizienten sind an den Pfaden dargestellt. Kodierung der Variable Studienfach: 0 = Studiengang A (wenig strukturell verankerte Entscheidungsfreiheit), 1 = Studiengang B (viel strukturell verankerte Entscheidungsfreiheit)

[Abb. 2] = Modellprüfung der Beziehungen zwischen erlebter Prüfungsautonomie und Prüfungsangst inklusive Effekt des Studienfachs. β -Gewichte und Korrelationskoeffizienten sind an den Pfaden dargestellt. Kodierung der Variable Studienfach: 0 = Studiengang A (wenig strukturell verankerte Entscheidungsfreiheit), 1 = Studiengang B (viel strukturell verankerte Entscheidungsfreiheit)

Fussnoten:

[F1] = Für das Thema dieses Artikel sind in erster Linie die in den Abbildungen dargestellten Variablen von Relevanz. Die Ausprägung der dargestellten Variablen hängt allerdings auch bedeutsam mit einigen weiteren Variablen zusammen (beispielhaft: erlebte Studienkompetenz, soziale Einbindung im Studenumfeld, Studieneingangsmotive). Erfasste Variablen, welche statistisch bedeutsam mit den in den Abbildungen dargestellten Variablen assoziiert waren, wurden in dem dargestellten Modell als Kontrollvariablen berücksichtigt. Die dargestellten Pfadkoeffizienten sind bereits um den Einfluss dieser Kontrollvariablen bereinigt. Zur besseren Übersichtlichkeit wurde auf die detaillierte Darstellung der Pfadkoeffizienten von Kontrollvariablen verzichtet. Stattdessen werden die bedeutsamen Kontrollvariablen lediglich namentlich erwähnt. Eine ausführliche Aufführung aller Pfadkoeffizienten kann bei dem Erstautor angefragt werden.

[F2] = Die betrachtete Grundgesamtheit in Studiengang A betrug zum Zeitpunkt der Erhebung 821 Studierende, so dass die Rücklaufquote bei 14.7 % lag. In Studiengang B wurde mit 25.3 % eine höhere Rücklaufquote erzielt, die Grundgesamtheit betrug hier 454 Studierende. Es lässt sich auf Basis der erhobenen Daten schwer beurteilen, ob die niedrigere Rücklaufquote in Studiengang A einen stärkeren Selektionseffekt im Vergleich zu Studiengang B indiziert. Da kaum öffentlich zugängliche Daten zu den betrachteten Grundgesamtheiten zur Verfügung stehen, lässt sich zur Repräsentativität der jeweiligen Stichprobe keine Aussage machen.

[F3] = Neben der Einschränkung von Entscheidungsfreiheit, gibt es eine ganze Reihe möglicher Ursachen für das gestiegene Belastungserleben in den neuen Studienstrukturen. So wird beispielhaft von einigen Forscherinnen und Forschern die Bedeutsamkeit der gestiegenen Prüfungsdichte betont (u.a. Bargel et al., 2009). Es scheint denkbar, dass Bachelorstudierende ihr Studium verstärkt als dauerhafte Prüfungssituation wahrnehmen und weniger als Chance zum interessensgeleiteten Erschließen eines Wissensgegenstand. Nach der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1985) würde dies ebenfalls einen Abfall intrinsischer Studienmotivation und studentischen Wohlbefindens erklären können. Zukünftige Studien sollten sich also nicht auf die Betrachtung von Entscheidungsfreiheit in

den neuen Studienstrukturen beschränken, sondern weitere mögliche Ursachen des gesteigerten Belastungserlebens gezielt empirisch prüfen.

Tabellen:

[Tab 1] = Indikatoren für strukturell verankerte Entscheidungsfreiheit hinsichtlich der Studienplanung.

| Indikatorvariable | Erläuterung |
|--|---|
| Wahl zwischen Modulen | <i>Den Studierenden wird im Laufe ihres Studiums ermöglicht sich zwischen verschiedenen Modulen zu entscheiden und auf diese Art thematische Schwerpunkte zu setzen. Zur besseren Differenzierung zwischen Studiengängen wurde als quantitatives Zusatzkriterium verlangt, dass dies mehr als einmal im Laufe des Studiums möglich ist.</i> |
| Wahl innerhalb von Modulen | <i>Durch die Wahl zwischen verschiedenen Seminaren, Übungen oder Vorlesungen innerhalb von Modulen ist es den Studierenden möglich ihr Studium entsprechend ihrer Interessen zu gestalten. Zur besseren Differenzierung zwischen Studiengängen wurde als quantitatives Zusatzkriterium verlangt, dass das Kriterium für mindestens fünf Module zutrifft.</i> |
| Wahl eines Neben-, Wahl- oder Beifaches | <i>Der Studienplan ermöglicht den Studierenden ein anderes Studienfach als Zusatzfach zu wählen und somit selbstbestimmt auf ihren Studienschwerpunkt einzuwirken.</i> |
| Möglichkeit Zusatzveranstaltungen zu belegen | <i>Der Fachbereich bietet den Studierenden gezielt nichtverpflichtende Zusatzveranstaltungen an, welche diese bei Interesse besuchen können.</i> |
| Strukturelle Erleichterung der Entscheidung für ein Auslandssemester | <i>Innerhalb der Studienstruktur wurden Maßnahmen getroffen um den Studierenden die Entscheidung für ein Auslandssemester zu erleichtern. Möglichkeiten hierfür sind die Einräumung eines Semesters mit besonders geringen Workload oder das Einrichten spezieller Auslandsmodule, welche das Anrechnen von im Ausland erbrachten Leistungen erleichtern.</i> |
| Wahlmöglichkeiten bei der Bachelorarbeit | <i>Den Studierenden wird in ihrer Prüfungsordnung zugesichert, dass sie die Möglichkeit haben ihre Betreuerin oder ihren Betreuer selbst zu wählen. Darüber hinaus wird den Studierenden ein Vorschlagsrecht bei der Themenfindung eingeräumt.</i> |

[Tab 2] = Indikatoren für strukturell verankerte Entscheidungsfreiheit hinsichtlich der Prüfungsplanung und -vorbereitung.

| Indikatorvariable | Erläuterung |
|---|---|
| Wahl zwischen verschiedenen Prüfungszeiträumen | <i>Die Studierenden können sich für das Ablegen studienbegleitender Prüfungen zwischen verschiedenen Prüfungszeiträumen frei entscheiden und sind nicht verpflichtet alle anfallenden Prüfungen in einer zentralen Prüfungswoche zu absolvieren. Die Entscheidung für einen anderen Zeitpunkt der Prüfung ist möglich ohne dass ein ärztliches Attest eingereicht werden muss.</i> |
| Möglichkeit eine bestandene selbstgewählte Prüfung zu wiederholen | <i>Die Prüfungsordnung ermöglicht es den Studierenden sich einmal im Studium dafür zu entscheiden eine bestandene Prüfung zu wiederholen. Maßgeblich für die Abschlussnote ist die bessere aus den beiden erzielten Prüfungsleistungen</i> |
| Verzicht auf Zwangsanmeldung zur Prüfung | <i>Die Studierenden werden nicht auf Basis eines Musterstudienplans zu Prüfungen zwangsangemeldet, sondern können sich selbst entscheiden ob sie eine Prüfung antreten möchten oder nicht.</i> |
| Positiver Anteil alternativer Prüfungsleistungen | <i>Die Studierenden können einen Teil der von ihnen zu erbringenden Leistungen in Form alternativer Prüfungsleistungen erbringen. Zu diesen alternativen Prüfungsleistungen zählen Hausarbeiten, Präsentationen, Praktika und Projektarbeiten. Diese werden im Gegensatz zu Klausuren und mündliche Prüfungen als weniger fremdbestimmte Prüfungsleistungen aufgefasst. Das Verhältnis alternativer Prüfungsleistungen zu Klausuren und mündlichen Prüfungen sollte mindestens 1 zu 2 betragen.</i> |

[Tab 3] = Unterschiede hinsichtlich Indikatoren für strukturell verankerte Entscheidungsfreiheit zwischen Studiengang A und Studiengang B.

| | Studiengang A | Studiengang B |
|--|---------------|---------------|
| Wahl zwischen Modulen | 0 | X |
| Wahl innerhalb von Modulen | 0 | 0 |
| Wahl eines Neben-, Wahl- oder Beifaches | 0 | X |
| Möglichkeit Zusatzveranstaltungen zu belegen | 0 | 0 |
| Strukturelle Erleichterung der Entscheidung für ein Auslandssemester | X | X |
| Wahlmöglichkeiten bei der Bachelorarbeit | 0 | X |
| Wahl zwischen verschiedenen Prüfungszeiträumen | X | X |
| Möglichkeit eine bestandene selbstgewählte Prüfung zu wiederholen | 0 | 0 |
| Verzicht auf Zwangsanmeldung zur Prüfung | 0 | X |
| Positiver Anteil alternativer Prüfungsleistungen | 0 | 0 |

[Tab 4] = Beispielitems für zentrale erfassten Konstrukte.

| Erfasstes Konstrukt | Beispielitem |
|--|---|
| Erlebte Studienautonomie | <i>„Ich habe das Gefühl frei entscheiden zu können, wie ich mein Studium gestalte.“</i> |
| Erlebte Prüfungsautonomie | <i>„Ich kann bei meiner Prüfungsvorbereitung so vorgehen, wie ich das möchte.“</i> |
| Studienzufriedenheit | <i>„Ich habe richtig Freude an dem, was ich studiere.“</i> |
| Prüfungsangst | <i>„Vor Prüfungen bin ich beunruhigt und fühle mich unwohl.“</i> |
| Erlebte Studienkompetenz | <i>„Ich habe das Gefühl auf meine Studienleistungen stolz und zufrieden sein zu können.“</i> |
| Erlebte soziale Einbindung im Studenumfeld | <i>„Meine KommilitonInnen kann ich gut leiden.“</i> |
| Studienmotive | <i>„Ich habe mich für mein Studienfach entschieden, weil ich mir gute Aussichten auf einen sicheren Arbeitsplatz erhoffte.“</i> |

[Tab 5] = Skalenmittelwerte für die theoretisch bedeutsamen Variablen über beide Gruppen.

| | Studienfach A | Studienfach B |
|----------------------|---------------|---------------|
| Studienautonomie | 2.62 | 3.07 |
| Prüfungsautonomie | 2.68 | 2.91 |
| Studienzufriedenheit | 3.27 | 3.62 |
| Prüfungsangst | 2.96 | 2.44 |

Anmerkung: Um die Werte vergleichbar zu machen, wurden die Skalenmittelwerte auf die Anzahl der Items standardisiert. Die Mittelwerte liegen damit zwischen 1 und 5, wobei der Wert 1 eine besonders niedrige und der Wert 5 eine besonders hohe Ausprägung des gemessenen Merkmals nahelegt. Alle in der Tabelle aufgezeigten Gruppenunterschiede sind statistisch bedeutsam ($p < .01$, Prüfungsautonomie: $p < .05$).

Angaben zu den Autoren:

Erst-Autor:

Dipl.-Psych. Stefan Janke

Wissenschaftlicher Mitarbeiter

am Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie der Universität Mannheim

Email: sjanke@mail.uni-mannheim.de

Zweit-Autor:

Prof. Dr. Oliver Dickhäuser

Inhaber des Lehrstuhls für pädagogische Psychologie der Universität Mannheim

Sprecher der Fachgruppe Pädagogische Psychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie

Email: oliver.dickhaeuser@uni-mannheim.de

Postadresse (beide Autoren):

Universität Mannheim

Lehrstuhl Pädagogische Psychologie

68131 Mannheim