Identitätsbildung und Selbstzufriedenheit in der Postadoleszenz – eine empirische Analyse bei Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen

Von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg
zur Erlangung eines Grades einer
Doktorin der Erziehungswissenschaft (Dr. paed)
genehmigte Dissertation von

Ingeborg Rohde
aus
Heidelberg

Dissertation an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Erstgutachter: Prof. Dr. A. Klaus, Heidelberg
Zweitgutachter: Prof. Dr. R. Göppel, Heidelberg
Fach: Pädagogische Psychologie
Tag der mündlichen Prüfung: 16.04.2009

Inhaltsverzeichnis

INHALTSVERZEICHNIS **1**

ABBILDUNGSVERZEICHNIS **3**

TABELLENVERZEICHNIS **4**

VORWORT **5**

1. EINLEITUNG **6**

2. PROBLEMSTELLUNG DER ARBEIT **7**

3. THEORETISCHER HINTERGRUND **10**

3.1 IDENTITÄT UND SELBSTKONZEPT 10
3.1.1 Identitätsmodell von Erikson *10*
3.1.2 Identitätsmodell von Marcia *14*
3.1.3 Identitätsmodell von Keupp *18*
3.2 SELBSTKONZEPT 23
Exkurs: Zum Zusammenhang von Selbst- und Fremdeinschätzung *32*
3.3 POSTADOLESZENZ 34
3.3.1 Versuch einer defintorischen Klärung *34*
3.3.2 Spezifik der Studierenden *41*
3.3.2.1 Lebenssituation 41
3.3.2.2 Soziodemographische Merkmale 46
3.3.2.3 Fachkulturen 48

4. WISSENSCHAFTLICHE FRAGESTELLUNGEN **52**

5. UNTERSUCHUNGSDESIGN **55**

5.1 DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG 55
5.2 ZUSAMMENSETZUNG DER STICHPROBE 56
5.3 METHODISCHES VORGEHEN 62
5.3.1 Wahl der Methode *62*
5.3.2 Auswahl der Items *65*
5.4 STATISTISCHE ANSPRÜCHE 71

6. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE **73**

6.1 TEILIDENTITÄT STUDIUM/BERUF 73
6.1.1 Studienwahlmotive *73*
6.1.2 Zufriedenheit im Studium *76*
6.1.3 Soziale Aspekte des Studiums *81*
6.1.4 Leistungsmotivation *84*
6.1.5 Zeitaufwand für das Studium *90*
6.1.6 Berufsziele *91*
6.1.7 Berufswahlmotive *94*
6.1.8 Finanzen *104*
6.1.9 Nebentätigkeiten *105*
6.2 SOZIALE BEZIEHUNGEN 108
6.2.1 Wohnform *108*
6.2.2 Unabhängigkeit vom Elternhaus *110*
6.2.3 Partnerschaft *112*
6.3 ALLGEMEINE SELBSTEINSCHÄTZUNG 112
6.3.1 Psychische Konstitution *112*
6.3.2 Soziale Fähigkeiten *120*
6.3.3 Selbstzufriedenheit *125*
6.3.4 Zufriedenheit mit verschiedenen Lebensbereichen *126*
6.4 WEITERE ERKENNTNISSE 131
6.4.1 Verbesserungsvorschläge für Studiencurricula *131*

6.4.2 Einschätzung der Fachkulturen ... *132*
6.5 KANONISCHE DISKRIMINANZANALYSE ... 135
6.6 ZUSAMMENFASSENDE PORTRÄTS ... 148
7. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK ... 158
LITERATUR ... 164
ANHANG ... 169

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Konstruktionen der Identitätsarbeit nach Keupp (Keupp et al. 2002, S. 218) 20
Abbildung 2: Dreidimensionale Topographie des Selbst von Greve (Greve 2000, S. 20) 25
Abbildung 3: Darstellung der hierarchischen Struktur des Selbstkonzepts in Form des „Shavelson-Modells (Schütz 2005, S. 5) 27
Abbildung 4: „Johari-Fenster“ (Schütz 1989, S. 105) 32
Abbildung 5: Altersverteilung 58
Abbildung 6: Semesterzahl 59
Abbildung 7: Familienstand, Angaben in Prozent 60
Abbildung 8: Kinder, Angaben in Prozent 60
Abbildung 9: Bildungsstand der Eltern (Angaben in Prozent) 61
Abbildung 10: Summenskala zur Leistungsmotivation (an Effekt angepasste Größenachse) 84
Abbildung 11: Summenskala zur Führungsmotivation (an Effekt angepasste Größenachse). 87
Abbildung 12: Summenskala zur Wettbewerbsmotivation (an Effekt angepasste Größenachse) 88
Abbildung 13: Arbeitsaufwand für das Studium in Wochenstunden 90
Abbildung 14: Studierende mit festem Berufsziel, Angaben in Prozent 91
Abbildung 15: Studierende, die an das Erreichen ihres Berufsziels glauben; Angaben in Prozent 93
Abbildung 16: Interesse an Karriere/Aufstieg (an Effekt angepasste Größenachse) 94
Abbildung 17: Soziale Interessen (an Effekt angepasste Größenachse) 95
Abbildung 18: Selbstverwirklichung/Autonomie (an Effekt angepasste Größenachse) 96
Abbildung 19: Privatorientierte Qualität der Arbeitsbedingungen (an Effekt angepasste Größenachse) 97
Abbildung 20: Arbeitsorientierte Qualität der Arbeitsbedingungen (an Effekt angepasste Größenachse) 98
Abbildung 21: Finanzierung des Studiums (Angaben in Prozent; Mehrfachnennungen möglich) 104
Abbildung 22: Erwerbsarbeit während der Vorlesungszeit (Angaben in Prozent) 105
Abbildung 23: Erwerbsarbeit in der vorlesungsfreien Zeit (Angaben in Prozent) 106
Abbildung 24: Zeitaufwand für Erwerbsarbeit während der Vorlesungszeit 107
Abbildung 25: Wohnform 108
Abbildung 26: Studierende, die derzeit eine feste Partnerschaft haben (Angaben in Prozent) 112
Abbildung 27: Emotionale Stabilität (an Effekt angepasste Größenachse) 113
Abbildung 28: Belastbarkeit (an Effekt angepasste Größenachse) 116
Abbildung 29: Selbstbewusstsein (an Effekt angepasste Größenachse) 117
Abbildung 30: Psychische Konstitution der Medizinstudierenden (an Effekt angepasste Größenachse) 119
Abbildung 31: Sensitivität (an Effekt angepasste Größenachse) 121
Abbildung 32: Kontaktfähigkeit (an Effekt angepasste Größenachse) 121
Abbildung 33: Soziabilität (an Effekt angepasste Größenachse) 122
Abbildung 34: Durchsetzungsstärke (an Effekt angepasste Größenachse) 123
Abbildung 35: Bildungshintergrund der Lehramtsstudierenden (Angaben in Prozent) 128

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: MODELL DER PSYCHOSOZIALEN ENTWICKLUNG NACH ERIKSON 1973, S. 150/151 11
TABELLE 2: DAS „IDENTITY STATUS“ MODELL NACH MARCIA (MARCIA 1993, S.11 IN: STRAUB 2000, S. 294) 14
TABELLE 3: PSYCHISCHE SCHWIERIGKEITEN VON STUDIERENDEN (NACH HAHNE 1999 IN: GRAF/KRISCHKE 2004, S. 10) 46
TABELLE 4: ZUSAMMENSETZUNG DER STICHPROBE 57
TABELLE 5: DURCHSCHNITTSALTER DER FACHRICHTUNGEN 58
TABELLE 6: DURCHSCHNITTLICHE SEMESTERZAHL 59
TABELLE 7: STUDIENWAHLMOTIVE 75
TABELLE 8: STUDIENZUFRIEDENHEIT 76
TABELLE 9: STUDIENZUFRIEDENHEIT MEDIZINER NACH SEMESTERZAHL 80
TABELLE 10: SOZIALE KOMPONENTEN DES STUDIUMS 83
TABELLE 11: WICHTIGSTE BERUFSWAHLMOTIVE 103
TABELLE 12: BINDUNG AN ELTERNHAUS 111
TABELLE 13: ALLGEMEINE SELBSTZUFRIEDENHEIT 129
TABELLE 14: ZUFRIEDENHEIT MIT VERSCHIEDENEN LEBENSBEREICHEN 130
TABELLE 15: ITEMS DER DISKRIMINANZANALYSE 136
TABELLE 16: VERALLGEMEINERTE QUADRATISCHE DISTANZ 137
TABELLE 17: REKLASSIFIKATIONSGÜTE 138
TABELLE 18: DISKRIMINANZFUNKTIONEN 139
TABELLE 19: DISKRIMINANZFUNKTION 1 (KARRIERE VS. SOZIALES/SELBSTVERWIRKLICHUNG) 143
TABELLE 20: DISKRIMINANZFUNKTION 2 (GEGENWARTS- VS. ZUKUNFTSBEZOGENE BEURTEILUNG DES STUDIUMS) 144
TABELLE 21: DISKRIMINANZFUNKTION 3: INTRINSISCHE VS. EXTRINSISCHE MOTIVE 145
TABELLE 22: DISKRIMINANZFUNKTION 4: NUTZEN VS. KOSTEN DES STUDIUMS 146
TABELLE 23: ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE DER DISKRIMINANZANALYSE 147
TABELLE 24: LEISTUNGSMOTIVATION 169
TABELLE 25: FÜHRUNGSMOTIVATION 170
TABELLE 26: WETTBEWERBSMOTIVATION 170
TABELLE 27: EMOTIONALE STABILITÄT 171
TABELLE 28: BELASTBARKEIT 172
TABELLE 29: SELBSTBEWUSSTSEIN 173
TABELLE 30: KONTAKTFÄHIGKEIT 174
TABELLE 31: DURCHSETZUNGSSTÄRKE 175
TABELLE 32: SENSITIVITÄT 176
TABELLE 33: SOZIABILITÄT 176
TABELLE 34: BERUFSWAHLMOTIV KARRIERE-/AUFSTIEGSORIENTIERUNG 177
TABELLE 35: BERUFSWAHLMOTIV: SOZIALE INTERESSEN 177
TABELLE 36: BERUFSWAHLMOTIV: PRIVATORIENTIERUNG 178
TABELLE 37: BERUFSWAHLMOTIV: ARBEITSORIENTIERTE QUALITÄT DER ARBEITSBEDINGUNGEN 178
TABELLE 38: BERUFSWAHLMOTIV: SELBSTVERWIRKLICHUNG / AUTONOMIE 179

Vorwort

Diese Arbeit hätte ohne mannigfache Unterstützung nicht in dieser Form entstehen können. Mein besonderer Dank gilt meinen beiden Doktorvätern Prof. Dr. Alfred Klaus und Prof. Dr. Rolf Göppel von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, die diese Arbeit betreut und gefördert haben.
Des Weiteren bedanke ich mich ganz herzlich bei Herrn Dr. Franz-Josef Geider von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, der mir nicht nur statistische Kenntnisse vermittelt, sondern auch vielfältige Anregungen zur Struktur der Dissertation gegeben sowie maßgeblich zu meiner Motivation während schwierigen Phasen beigetragen hat.

Für finanzielle Unterstützung danke ich der Landesgraduiertenstiftung.

Für die Mitarbeit bei der empirischen Untersuchung danke ich den Lehrenden und Studierenden der Medizinischen Fakultät der Ruprecht-Karls-Universität (hier besonders der Fachschaft für zahlreiche Tipps sowie das Sammeln der zurückgegebenen Fragebögen), der Juristischen Fakultät der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg, des Erziehungswissenschaftlichen Seminars der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg sowie der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Anmerkung: In der Online-Version wurden die Items aus dem BIP aus urheberrechtlichen Gründen entfernt.

Eppelheim, im Juli 2008

1. Einleitung

In der vorliegenden Arbeit geht es um eine empirische Untersuchung zur Identitätsentwicklung in der Postadoleszenz, speziell mit dem Blick auf den Einfluss studentischer Fachkulturen. Damit soll ein Beitrag zur Selbstkonzeptforschung geleistet werden.

„Identität“ ist zurzeit ein sehr aktuelles Thema. Obwohl Vorläufer der Identitätsforschung bereits Ende des 19. Jahrhunderts entstanden sind, ist das Thema erst in den letzten vierzig Jahren populär geworden: Ständig erscheinen neue wissenschaftliche Theorien und auch jeder psychologische / soziologische Laie kann sich unter diesem Begriff etwas vorstellen und eigene Ansichten dazu formulieren.
Die Aktualität dieses Themas hat wohl auch dazu geführt, dass in den von der Verfasserin besuchten Seminaren „Identität“ häufig behandelt wurde. Dabei ging es in erster Linie um theoretische Modelle, die mein Interesse weckten: Wie sieht Identität denn in der Praxis aus?

Im Gegensatz zur mittleren Adoleszenz (dem Jugendalter) ist die Phase der Postadoleszenz in der Entwicklungspsychologie bisher wenig erforscht worden. Studierende befinden sich in der historisch relativ neuen Lebensphase der Postadoleszenz, die zwar nicht mehr zum „eigentlichen“ Jugendalter gehört, aber auch noch nicht dem Erwachsenenalter zugerechnet werden kann. Wissenschaftliche Studien über das Jugendalter konzentrieren sich aber meist entweder auf die Phase der Pubertät oder rechnen die Postadoleszenz einfach zur Jugendphase dazu, ohne ihre spezifischen Charakteristika zu beachten. Deshalb erschien es interessant, junge Menschen dieser Altersphase gesondert zu untersuchen.

So entstand die Idee, im Rahmen meiner Diplomarbeit eine Analyse bei Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Hochschule Heidelberg durchzuführen. Die Ergebnisse waren interessant, aber natürlich warfen sie die Frage auf, inwiefern PH-Studierende sich von Studierenden anderer Fachgebiete unterscheiden. So kam ich

darauf, Lehramtsstudierende der Pädagogischen Hochschule mit Lehramtsstudierenden der Universität, Medizinern und Juristen zu vergleichen.

In den einleitenden Kapiteln soll zunächst die Problemstellung näher erläutert werden. Im Folgenden wird auf den theoretischen Hintergrund näher eingegangen. Dabei soll auf die Begriffe Identität und Selbstkonzept und die Lebensphase der Postadoleszenz unter besonderer Berücksichtigung der Situation der Studierenden und ihren Fachkulturen näher eingegangen werden. Diese Darstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da insbesondere der Identitätsbegriff zu vielseitig diskutiert worden ist, als dass hier ein kompletter Überblick gegeben werden könnte.

Danach wird auf die wissenschaftlichen Fragestellungen und die Methodik eingegangen. Auf konkrete Hypothesen wird dabei verzichtet, da es in erster Linie darum geht, Unterschiede zwischen den Fachkulturen herauszufinden. Welcher Art diese sind, ergibt sich aus den Antworten der Probanden. Im Methodenteil wird die Vorgehensweise (Fragebogenuntersuchung) beschrieben und begründet.

Im folgenden empirischen Teil werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt und erläutert.

Resümierend werden die Ergebnisse im Schlussteil noch einmal kurz zusammengefasst und noch offenen Fragen, die Gegenstand für weitere Untersuchungen bilden können, werden dargestellt.

2. Problemstellung der Arbeit

Wie bereits erwähnt, soll in der vorliegenden Arbeit eine empirische Untersuchung zum Thema „Identität in der Postadoleszenz“ durchgeführt werden. Es geht dabei um Studierende der Fachrichtungen Jura, Medizin und Lehramt, wobei bei Letzteren Studierende der Universität, die das Gymnasiallehramt anstreben und Studierende der

Pädagogischen Hochschule, wo in Baden-Württemberg alle anderen Lehramtsanwärter ausgebildet werden, unterschieden werden.

Die Entwicklungsphase der Postadoleszenz ist historisch relativ jung (eine nennenswerte Bedeutung hat sie erst seit der Bildungsexpansion Ende der sechziger Jahre) und – im Gegensatz zur frühen und mittleren Adoleszenz - von der Entwicklungspsychologie vernachlässigt worden. Dies ist darauf zurückzuführen, dass ältere Theorien davon ausgingen, dass Entwicklung nach der Adoleszenz abgeschlossen sei (vgl. Montada 2002, S. 8, Greve, S. 96). Die neuere Forschung betrachtet Entwicklung dagegen als lebenslangen Prozess.

Anders als zum Begriff „Postadoleszenz“ sind zu den Themen „Identität“ und „Selbstkonzept“ zahlreiche Forschungsarbeiten erschienen, was vor allem den Identitätsbegriff schillernd und schwammig erscheinen lässt. Deshalb soll auf einen vollständigen Überblick über den Stand der Forschung verzichtet und lediglich drei wichtige Konzeptionen zum Identitätsbegriff vorgestellt und eine kurze Definition des Begriffes „Selbstkonzept“ versucht werden.
Ausgewählt wurden die Modelle von Erikson, da dieser den Begriff „Identität“ als prägte und als „Vater der Identitätsforschung“ gilt, von Marcia, der Identität der empirischen Untersuchung zugänglich machte und auf dessen Modell moderne Identitätsdiskurse aufbauen, und schließlich von Keupp als Beispiel für ein aktuelles Identitätsmodell.

In den folgenden Kapiteln sollen zunächst allgemeine Besonderheiten der Postadoleszenz herausgearbeitet werden. Besonders wichtig für die vorliegende Untersuchung ist die Gruppe der Studierenden. Hier geht es um die allgemeine Lebenssituation, die soziodemographischen Daten und das Konzept der Fachkulturen. Hierzu soll die vorliegende Untersuchung einen Beitrag leisten: Lassen sich schon bei Studierenden der Fachgebiete Jura, Medizin und Lehramt Einstellungs- und Persönlichkeitsunterschiede feststellen, die für die Berufstätigen dieser Professionen typisch sind?

Speziell die genannten Studiengänge wurden ausgesucht, da gerade Studierende dieser Fächer einmal wichtige gesellschaftliche Schlüsselpositionen besetzen werden (es handelt sich hierbei Studiengänge mit Staatsexamen) und die Frage nach ihrer Persönlichkeit deshalb besonders interessant ist. Ferner handelt es sich um große Studiengänge, die die Akademikerkultur im Allgemeinen stark beeinflussen und – was für eine empirische Untersuchung wichtig ist – eine ausreichende Probandenzahl liefern. Schließlich haben die ausgewählten Studiengänge trotz der genannten Gemeinsamkeiten sehr unterschiedliche Images und es soll überprüft werden, ob es sich hierbei lediglich um Klischees handelt oder ob gängige Vorurteile einen realistischen Hintergrund haben.

Den Kern der Arbeit bildet die eigene empirische Untersuchung bei Heidelberger Studierenden. Hierfür wird die Fragebogen-Methode verwendet (vgl. Kapitel 5). Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Studienidentität, da herausgefunden werden soll, inwieweit sich bereits Studierende unterschiedlicher Fächer in Wertvorstellungen, Leistungsmotivation, etc. unterscheiden. Ein zweiter Schwerpunkt ist der Teilbereich der Persönlichkeit und Selbstzufriedenheit, aber auch dieser Teilbereich wird im Hinblick auf Unterschiede in Studiengang und Geschlecht ausgewertet, um herauszufinden, welchen Einfluss die Fachkultur auf die Persönlichkeitsentwicklung hat.

Die Fragestellungen werden einzeln nach Studiengang und Geschlecht ausgewertet. Dabei werden Einzelergebnisse dargestellt, zu einzelnen Fragestellungen aber auch Summenskalen gebildet. Mit Hilfe einer kanonischen Diskriminanzanalyse wird die Ähnlichkeit bzw. Verschiedenheit der einzelnen Gruppen untersucht.
Abschließend werden Porträts eines „typischen“ Vertreters / einer „typischen“ Vertreterin eines Studienganges erstellt.

3. Theoretischer Hintergrund

3.1 Identität und Selbstkonzept

3.1.1 Identitätsmodell von Erikson

Erik Homburger Erikson (1902-1994) gilt als Vater der Identitätsforschung. Auf seinem Modell bauen alle neueren Ansätze auf; deshalb soll es hier kurz vorgestellt werden.

Mit seiner in den vierziger/fünfziger Jahren entwickelten Theorie knüpft Erikson an die Theorie der psychosexuellen Entwicklung von Freud, dem Begründer der Psychoanalyse, an. Während Freuds Modell rein individuumsbezogen war, fügt Erikson die soziale Dimension hinzu.

Entwicklung folgt seiner Ansicht nach dem „epigenetischen Prinzip“. Dieses besagt, dass alles Wachsende einen Grundplan hat, dem die einzelnen Teile folgen (wobei jeder Teil eine Zeit des Übergewichts durchmacht), die schließlich ein „funktionierendes Ganzes“ ergeben. Dabei spielt jedoch auch die Unterstützung aus der sozialen Umwelt eine entscheidende Rolle (vgl. Erikson 1973, S. 58-59).

Identitätsbildung betrachtet er als lebenslangen Prozess, obwohl die Hauptarbeit im Jugendalter erfolgt. Dieser Prozess besteht aus der Abfolge von so genannten „normativen Krisen“, das heißt, Perioden, in denen jeweils ein bestimmtes Entwicklungsthema im Vordergrund steht.
Die Lösung der Krisen beschreibt er bipolar, wobei die eine Seite die positive, die andere Seite die negative Lösung der Krise darstellt. Dabei geht es aber nicht um ein klares „entweder-oder“, sondern darum, dass eine Seite im Vergleich zu der anderen überwiegt.

Sein 8-Stufen-Modell fasst er in folgendem Diagramm zusammen:

Tabelle 1: **Modell der psychosozialen Entwicklung nach ERIKSON 1973, S. 150/151**

	1	2	3	4	5	6	7	8	
I Säuglingsalter	Urvertrauen gg. Mißtrauen				Unipolarität gg. vorzeitige Selbstdifferenzierung				I Säuglingsalter
II Kleinkindalter		Autonomie gg. Scham und Zweifel			Bipolarität gg. Autismus				II Kleinkindalter
III Spielalter			Initiative gg. Schuldgefühl		Spielidentifikation gg. (ödipale) Phantasie-Identitäten				III Spielalter
IV Schulalter				Werksinn gg. Minderwertigkeitsgefühl	Arbeitsidentifikation gg. Identitätssperre				IV Schulalter
V Adoleszenz	Zeitperspektive gg. Zeitdiffusion	Selbstgewissheit gg. peinliche Identitätsbewußtheit	Experimentieren mit Rollen gg. negative Identitätswahl	Zutrauen zur eigenen Leistung gg. Arbeitslähmung	Identität gg. Identitätsdiffusion	Sexuelle Intimität gg. bisexuelle Diffusion	Führungspolarisierung gg. Autoritätsdiffusion	Ideologische Polarisierung gg. Diffusion der Ideale	V Adoleszenz
VI Frühes Erwachsenenalter					Solidarität gg. soziale Isolierung	Intimität gg. Isolierung			VI Frühes Erwachsenenalter
VII Erwachsenenalter							Generativität gg. Selbstabsorption		VII Erwachsenenalter
VIII Reifes Erwachsenenalter								Integrität gg. Lebensekel	VII Reifes Erwachsenenalter

Die verschiedenen Phasen Eriksons sind in der Literatur bereits häufig beschrieben worden. Hier soll nur auf die für die in der empirischen Untersuchung relevanten Phasen des Jugendalters und des frühen Erwachsenenalters eingegangen werden.

Identität gegen Identitätsdiffusion: In der Jugendphase werden durch die körperliche Reifung die bisherigen kindlichen Identifizierungen und Sicherungen in Frage gestellt. In Folge dessen beschäftigt sich der Jugendliche viel mit seiner sozialen Rolle, wie er in Augen anderer im Vergleich zum Selbstgefühl erscheint. Nun muss es zu einer neuen „Ich-Synthese“ kommen, die aus dem inneren Kapital der angesammelten Erfahrungen früherer Entwicklungsstufen besteht, sofern das Individuum auf seine Begabungen und seine Chancen ausgerichtet worden ist. Erikson definiert an dieser Stelle den Begriff Identität: „Das Gefühl der Ich-Identität ist also das angesammelte Vertrauen darauf, daß der Einheitlichkeit und Kontinuität, die man in den Augen anderer hat, eine Fähigkeit entspricht, eine innere Einheitlichkeit und Kontinuität (also das Ich im Sinne der Psychologie) aufrechtzuerhalten“ (Erikson 1973, S. 197).
Das Selbstgefühl, was am Ende jeder Krise erneut bestätigt werden muss, entsteht aus der Gewissheit, dass der individuelle Weg der Erfahrungsbewältigung eine erfolgreiche Variante der möglichen Wege ist, und daraus, dass diese Bewältigung anerkannt wird. Dabei muss es sich um die „vorbehaltlose und ernsthafte“ Anerkennung von für die Kultur bedeutsamen Leistungen halten.
In der Jugendphase werden nun die Erfahrungen aus der Kindheit mit denen der späteren Stadien mit ihrer angebotenen Rollenvielfalt verknüpft. Dabei werden die Jugendlichen häufig vor allem durch die Unfähigkeit, sich für eine Berufs-Identität zu entscheiden, beunruhigt.
Oft schließen sie sich zu Gruppen zusammen und überidentifizieren sich mit Idolen, wobei sie sich sehr intolerant gegenüber Andersartigen zeigen. Erikson erklärt dies mit der Abwehr der Gefahr der Identitätsdiffusion, welche durch die rasche Veränderung des Körpers droht. Dadurch sind Jugendliche häufig auch für totalitäre Doktrinen empfänglich.
Gesamtgesellschaftlich gesehen weist Erikson darauf hin, dass in dieser Phase gesellschaftliche Werte für die Identitätsbildung entscheidend sind. Diese bestehen in der Idee der Aristokratie, hier so gemeint, dass die Besten das Land regieren sollen.

Um Zynismus und Apathie bei den Jugendlichen zu verhindern, fordert Erikson, dass die Regierenden auch die Ideale der Nation verkörpern sollen. Im Erziehungssystem sollen Werte und Ziele vermittelt werden, die über das bloße Funktionieren und die Examensbescheinigungen hinausgehen.

Intimität und Distanzierung gegen Selbstbezogenheit: Erst nach Erreichen eines einigermaßen sicheren Gefühls der Identität ist der junge Erwachsene zur Aufnahme intimer Beziehungen fähig (womit sowohl physische als auch psychische Intimität gemeint ist). Die Genitalität ist in der Psychoanalyse die Fähigkeit, mit einem Partner orgastische Potenz zu erleben. Das Gegenstück zur Intimität ist die Fähigkeit zur Distanzierung, das heißt, Einflüsse und Menschen, die für das eigene Wesen gefährlich erscheinen, von sich fernzuhalten, zu isolieren oder zu zerstören.
Misslingt der Aufbau von Intimität, isoliert sich das Individuum oder nimmt lediglich sehr stereotype und formale zwischenmenschliche Beziehungen auf.

Während Erikson den Aufbau der eigenen Identität als Voraussetzung für das Eingehen intimer Beziehungen betrachtete, handelt es sich dabei heute um miteinander verwobene Prozesse. Es gibt sogar Untersuchungen, die zeigen, dass intime Beziehungen der Hauptantrieb für die Persönlichkeitsentwicklung darstellen (vgl. Lehnhart/Neyer 2007, S. 40-43).

Wichtig für die vorliegende Untersuchung ist auch Eriksons Konzept des *psychosozialen Moratoriums*. So nennt er das „Zwischenstadium zwischen Jugend und Erwachsenenalter“ (vgl. Erikson 1973, S. 127). (Auf den Begriff des Moratoriums soll im Zusammenhang mit dem Thema „Postadoleszenz“ noch näher eingegangen werden.) Es handelt sich hierbei um einen Aufschub der Übernahme von Verpflichtungen Erwachsener und ermöglicht den Jugendlichen das Experimentieren mit Rollen.

3.1.2 Identitätsmodell von Marcia

Marcia knüpft an die Identitätstheorie von Erikson an. Anfang der sechziger Jahre entwickelt er sein *Ego Identity Status*-Modell, welches seit dieser Zeit zahlreiche Forschungsprojekte angeregt hat. Dabei bricht er aber mit zwei dogmatischen Annahmen Eriksons: Er will die Identitätsentwicklung einer empirischen Prüfung zugänglich machen und er ist nicht von vornherein auf altersgebundene Phasenthematiken und irreversible Krisenlösungen fixiert. Als Forschungsmethode verwendet er das Identity-Status-Interview (vgl. Haußer 1997, S. 124).

Bedeutsam für die Identität einer Person sind Indikatoren aus den Bereichen *occupation* und *ideology*. Damit sind die Bereiche von Beruf und Karriere, Partnerschaft und Familie, Wertorientierungen, Ideale und Ideologien (hier sind Politik und Religion wichtig) gemeint. Wer hier keine positiven, handlungsleitenden Vorstellungen hat, hat noch keine Identität entwickelt oder ist sich der Erworbenen nicht mehr sicher. Erst das *commitment*, das heißt ein Gefühl der Verbindung und Verpflichtung, schafft Identität (vgl. Straub 2000, S. 293).

In seinem *Identity Status*-Modell unterscheidet er vier Varianten des Identitätsstatus. Dabei verwendet er zwei Dimensionen: „innere Verpflichtung“ (commitment) und „Exploration von Alternativen“ (vgl. Tab. 2):

Tabelle 2: Das „Identity status“ Modell nach Marcia (Marcia 1993, S.11 in: Straub 2000, S. 294)

	Erarbeitete Identität (Identity achievement)	Moratorium	Identitäts-Übernahme (Foreclosure)	Identitäts-diffusion (Identity diffusion)
Exploration von Alternativen	ja	aktuell stattfindend	nein	ja/nein beides möglich
Innere Verpflichtung (Commitment)	ja	ja, aber vage	ja	nein

Die erarbeitete Identität ist vergleichbar mit Eriksons Konzept der gelungenen Identitätsentwicklung. Ihr gehen krisenhafte Verunsicherungen mit hoher Exploration voraus, die dann zu biographisch relevanten, allerdings nicht unumstößlichen Festlegungen führen.
Den Begriff des Moratoriums übernimmt Marcia von Erikson, verwendet ihn aber anders. Er sieht das Moratorium nicht als soziokulturellen, altersphasenspezifischen Schonraum, sondern als Typus möglicher Identitätszustände. Er ist durch ein hohes Maß an Exploration mit geringer Verpflichtung gekennzeichnet (vgl. Straub 2000, S. 294). Allerdings besteht eine leichte innere Verpflichtung darin, dass die Person die Krisenangelegenheit sehr ernst nimmt (vgl. Haußer 1995, S. 81).

Eine übernommene Identität („foreclosure“) ist zwar durch ein starkes Gefühl der Verpflichtung gekennzeichnet, aber die Vorstellungen wurden vor allem von den Auffassungen der Eltern geprägt und nicht durch eigene Exploration erworben (vgl. Haußer 1995, S. 81).

Das Identitätsstadium der Identitätsdiffusion ist dadurch gekennzeichnet, dass die Menschen ohne einigermaßen stabile Überzeugungen leben und sich auch nicht um solche bemühen. Dies kann, muss aber nicht zur Krise führen.

Kraus/Mitzscherlich (1997) diskutieren Marcias Ansatz im Hinblick auf moderne Lebensbedingungen:
Zunächst einmal würdigen sie Marcias Konzept als für die US-amerikanische Identitätsforschung als „gegenwärtig diskussionsbeherrschend“. So gibt es eine große Bandbreite von Studien, die auf seinem Ansatz aufbauen. (Auch Marcia selbst ist an der Weiterentwicklung seines Modells beteiligt). In Anlehnung an Marcia (1993) ordnen Kraus/Mitzscherlich diese Studien folgendermaßen:

(a) Studien zu Persönlichkeitscharakteristika in Zusammenhang mit dem Identitätsstatus;
(b) Studien zu Interaktionsstilen;
(c) Studien zu entwicklungspsychologischen Fragen;

(d) Studien zu Fragen der Geschlechtsspezifität der Identitätsentwicklung;
(e) kulturvergleichende Studien.
(vgl. Kraus/Mitzscherlich 1997, S. 153).

Im Vergleich zu Erikson arbeiten Kraus/Mitzscherlich bei Marcias Modell zwei wichtige Differenzierungen heraus:

Zum Ersten erweitert Marcia die Polarität *Identität vs. Diffusion* auf das oben beschriebene Vier-Felder-Schema mit den Variablen *commitment* und *crisis*. Dies impliziert ein Entwicklungsmodell, was die Frage nach einer normativen Entwicklungslogik bzw. der Reversibilität der Zustände aufwirft (Haußer beschreibt den Entwicklungsprozess, der Erikson vorschwebt wie folgt: Auf die Phase der übernommenen Identität folgt die Diffusion, das Moratorium und schließlich die erarbeitete Identität, vgl. Haußer 1995, S. 81).

So wurden die Fragen diskutiert, ob *Achievement* der fortgeschrittenste und *Diffusion* der unentwickeltste Zustand ist und ob *Achievement* normal und *Diffusion* patholgisch ist. Ferner wurde die Frage aufgeworfen, ob nicht auch *Foreclosure* eine „gelungene" Identität darstellen kann und ob auf ein Moratorium zwangsläufig *achievement* folgt oder ob nicht auch eine Rückkehr zum Elternmodell, eine Diffusion oder ein lebenslanges Moratorium folgen kann.
Durch diese Debatten wurde das ursprüngliche Modell Marcias ausdifferenziert und dynamisiert. Deshalb können damit individuelle Unterschiede in der Identitätsentwicklung auch nach dem Entwicklungsweg beschrieben werden (vgl. Kraus/Mitzscherlich 1997, S. 154-155).

Die zweite Differenz zu Erikson ist der stärkere Einbezug des sozialen Umfeldes: So muss das Gelingen bzw. Scheitern der Identitätsentwicklung stets im konkreten Kontext gesehen werden und die Frage gestellt werden, ob „Scheitern" in einem bestimmten sozialen Umfeld nicht doch als Gelingen betrachtet werden muss. Außerdem gibt es durch die Unterteilung der Identität in vier Lebensbereiche die Möglichkeit, dass der Identitätsstatus in den verschiedenen Lebenswelten unterschiedlich ausfällt.

Durch das Zusammenspiel dieser beiden Aspekte zeigt sich nach Kraus/Mitzscherlich, dass Marcias empirische Vorgehensweise den Übergang vom Statusmodell zum Prozessmodell vorbereitet hat (vgl. auch das im Weiteren behandelte Modell von Keupp).

Die beiden Prämissen haben viele weitere empirische Untersuchungen und theoretische Diskussionen nach sich gezogen, in denen es um das Zueinander der lebensweltlichen Identitäten und die Dynamik des Status-Modells geht. Die Identitätsentwicklung ist demnach auch im Erwachsenenalter nicht abschließbar, wie es in dem MAMA-Modell (die wiederkehrende Abfolge von Moratorium und *achievement*) zum Ausdruck kommt (vgl. Kraus/Mitzscherlich 1997, S. 157).

Wichtig ist ferner, dass Identitätsentwicklung stets im historischen und sozialen Kontext zu sehen ist:
So hat z.B. Marcia selber bei neueren Untersuchungen (1989) statt wie früher 20 Prozent nunmehr 40 Prozent Probanden gefunden, die sich im Stadium der Diffusion befanden, weshalb er eine Unterteilung dieser Gruppe in fünf Unterkategorien vornahm: Selbst-Fragmentierung, gestörte Identitätsdiffusion, sorglose Identitätsdiffusion, sozial angepasste Identitätsdiffusion und entwicklungsbezogene Identitätsdiffusion (vgl. Haußer 1995, S. 84). Diese Entwicklung ist nach Kraus/Mitzscherlich auf die gesellschaftlichen Lebensbedingungen der Postmoderne zurückzuführen, die stärkere Flexibilität von den Individuen fordern (vgl. Kraus/Mitzscherlich 1997, S. 160-169).

Wichtig für diese Untersuchung ist das Modell von Marcia, weil es den Übergang zum modernen Identitätsverständnis geschaffen hat.
In dieser Arbeit nicht speziell untersucht wird der Aspekt der Reversibilität einmal getroffener Entscheidungen, da die Untersuchung in erster Linie gegenwartsbezogen ausgerichtet ist und über die zukünftige Entwicklung der Probanden nur spekulative Schlüsse gezogen werden können (vgl. auch Ausführungen zum Selbstkonzept, Kapitel 3.1.4).

Von den angeführten Lebensbereichen Marcias interessiert hier vor allem der Teilbereich der Arbeit bzw. des Studiums.
Über das Ausmaß der Verpflichtung zu der einmal getroffenen Entscheidung können aufgrund der Daten maximal vage Schlüsse gezogen werden (z.B. Überlegungen zum Abbruch des Studiums); dennoch halte ich sie implizit für sehr wichtig, da dieses Gefühl entscheidend dafür ist, dass die Probanden den Bereich überhaupt als für sich identitätsrelevant betrachten.

3.1.3 Identitätsmodell von Keupp

Schon bei Marcia klingt an, was die modernen Identitätsdiskurse ausmacht: Vor dem Hintergrund der Theorien zur Postmoderne werden neue Identitätsmodelle entworfen, die stärker auf Flexibilität und Mehrdeutigkeit ausgerichtet sind als das Modell von Erikson. Ein solches Modell stammt von Keupp:

Er greift Becks Überlegungen zur Individualisierung auf, womit im Wesentlichen drei Prozesse gemeint sind:

(1) die „Freisetzungsdimension“, die die Herauslösung aus historisch vorgegebenen Sozialformen und –bindungen im Sinne traditionaler Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge thematisiert; (2) die „Entzauberungsdimension“, also den „Verlust von traditionalen Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen“ und (3) die „Kontroll- bzw. Reintegrationsfunktion“, die sich auf eine „neue Art der sozialen Einbindung“ bezieht (Beck 1986 in Keupp et al. 2002, S. 37).

Keupp spricht dabei von einer *Patchworkidentität*, im Unterschied zu klassischen Identitätsmodellen, deren „geometrische“ Muster durchstrukturiert sind und gleichförmige Farb- und Formelemente enthalten. Demgegenüber beschreibt er postmoderne Identität als „Crazy Quilt“, der überraschende und wilde Verknüpfungen von Formen und Farben enthält. Aber gerade in diesem Entwurf (und dessen Umsetzung) sieht Keupp die schöpferische Potenz des Individuums (vgl. Keupp 1989, S. 63 ff. in: Keupp 1997, S. 17-18).

Diese schöpferische Tätigkeit erzeugt nach Keupp eine neue innere Kohärenz. Anstelle eines statischen Identitätsbegriffs beschäftigt er sich vor allem mit den Prozessen der „alltäglichen Identitätsarbeit“. Nach diesem Verständnis ist Identität nichts Statisches, genetisch oder durch sozialen Status Bedingtes, sondern etwas, das vom Subjekt in einem lebenslangen Prozess entwickelt wird. Dieser Prozess ist permanent, d.h. in jeder alltäglichen Handlung findet „Identitätsarbeit“ statt.

Diese ist immer auch *Passungsarbeit*. Darunter verstehen Keupp et al. nicht nur Anpassung an außen oder innen, sondern meinen eine konfliktbezogene Aushandlung, d.h. einen „subjektive(n) Aushandlungsakt zwischen oftmals (inhaltlich wie zeitlich) divergierenden Anforderungen“ (Keupp et al. 2002, S. 216). Unterschiedliche Selbsterfahrungen werden dabei nicht in ein widerspruchsfreies Gleichgewichtsmodell gebracht, sondern es kommt zu einem dynamischen Verhältnis, das als „konfliktorientierter Spannungszustand“ betrachtet werden kann (vgl. Keupp et al. 2002, S. 215-217).

Obwohl Keupp et al. die subjektive Konstruktionsleistung in den Vordergrund stellen, erwähnen sie, dass diese nie ohne Ressourcen zu schaffen sei. Mit Bourdieu (1983) sprechen sie von drei Kapitalsorten, dem materiellen, kulturellen und sozialen Kapital. Die Frage der Anforderungen, aber vor allem die Frage der Passung ist abhängig von diesen Ressourcen sowie der Fähigkeit des Subjekts, sich diese für seine Identitätsarbeit nutzbar zu machen (vgl. Keupp 2002, S.198-202).

Sowohl für diesen Transformationsprozess wie auch alle anderen Prozesse gilt, dass Identität eine narrative Konstruktion ist. Diese Selbsterzählung ist das zentrale Medium der Identitätsarbeit. Sie wird von gesellschaftlich vorgegebenen „Fertigpackungen“ sowie von Machtstrukturen beeinflusst.

Der Prozess, in dem das Subjekt alle sich selbst betreffenden Erfahrungen reflektiert, bringt neben situationalen Selbstthematisierungen vier weitere (relativ stabile) Konstruktionen hervor:

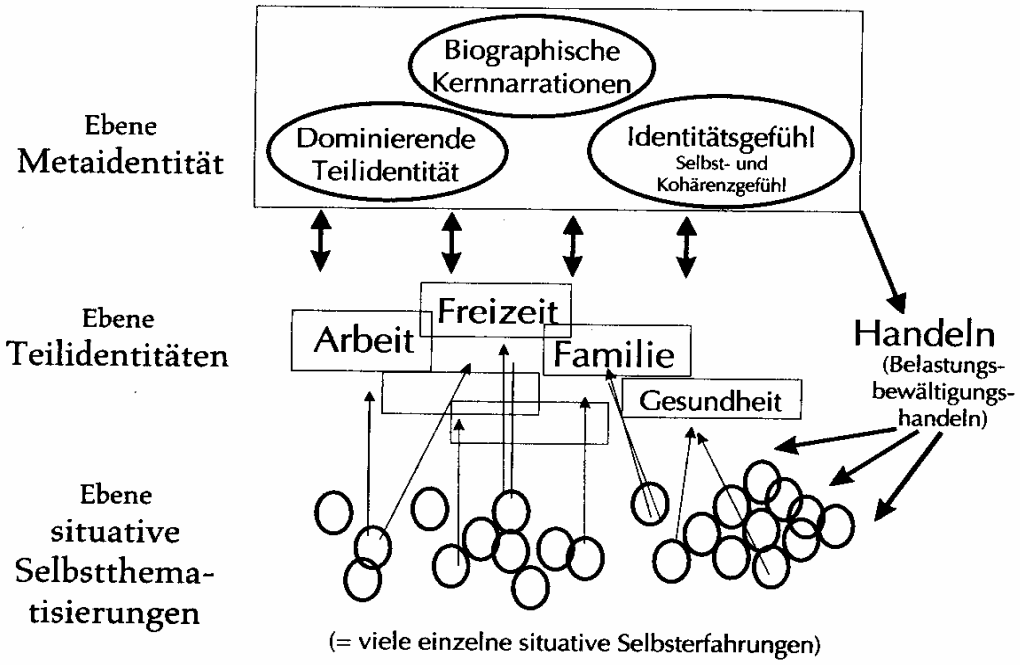

Abbildung 1: Konstruktionen der Identitätsarbeit nach Keupp (Keupp et al. 2002, S. 218)

- Über die Reflexion situationaler Selbsterfahrungen und deren Integration entstehen *Teilidentitäten.*
- Über die Verdichtung biographischer Erfahrungen und Bewertungen der eigenen Person auf der Folie zunehmender Generalisierung der Selbstthematisierung entsteht das *Identitätsgefühl* einer Person.
- Der dem Subjekt bewusste Teil der Identitätsgefühle führt zu einer narrativen Verdichtung der Darstellung der eigenen Person, den *biographischen Kernnarrationen.*
- Alle drei Ergebnisse der Identitätsarbeit schließlich münden in dem, was Keupp et al. als *Handlungsfähigkeit* bezeichnen. Diese hat eine innere und eine äußere Komponente und markiert die Funktionalität der Identitätsarbeit für das Subjekt (vgl. Keupp et al. 2002, S. 217).

Wichtig für die vorliegende Untersuchung ist vor allem der Bereich der Teilidentitäten: Diese beziehen sich auf verschiedene Lebensbereiche, die abhängig sind von

gesellschaftlichen Vorgaben (Keupp et al. nennen vereinfacht Arbeit, Familie und Freizeit), von der jeweiligen Lebensphase bzw. dem Verlauf der Biographie, vom Anmutungscharakter der sozialen, gesellschaftlichen Umgebung und der subjektiven Entscheidung.
Die Menge der Teilidentitäten sowie deren Inhalte können von Subjekt zu Subjekt verschieden sein. (In einer bestimmten Phase) *dominierende Teilidentitäten* sind dabei dadurch gekennzeichnet, dass sie besser organisiert sind (d.h. dem Individuum mehr Sicherheit bezüglich Anerkennung, Selbstachtung, Autonomie und Originalität verleihen) und derzeit eine höhere Relevanz haben (vgl. Keupp et al. 2002, S. 222-224).

In meiner Befragung geht es in erster Linie um den Bereich der beruflichen Identität bzw. Studienidentität. Die Frage, inwieweit diese derzeit „dominierend" ist, muss dabei offen bleiben und ist sicherlich von Person zu Person verschieden. Generell kann man davon ausgehen, dass das Studium im Leben von Studierenden eine wichtige Rolle spielt; dennoch gibt es sicherlich Probanden, bei denen weitere Verpflichtungen / Interessen (mindestens) gleichermaßen wichtig sind, während andere „Vollzeitstudierende" sind.

Ein zweiter für Keupp et al. wichtiger Punkt, auf den hier aber nur kurz eingegangen werden soll, ist die *biographische Kernnarration*. Diese erfüllt im Wesentlichen zwei Funktionen: den Stand der Dinge für das Individuum selbst „auf den Punkt zu bringen" und das Selbstverständnis anderen mitzuteilen. Keupp et al. sprechen von einer „Ideologie von sich selbst" (vgl. Keupp et al. 2002, S. 229).

Wichtiger für die vorliegende Untersuchung ist m.E. das *Identitätsgefühl*. Dieses entsteht aus der Zusammenfassung sämtlicher biographischer Erfahrungen und Bewertungen. Dabei gibt es ein Set grundlegender, relativ stabiler Überzeugungen, Entscheidungen und Prinzipien, anhand derer das Individuum entscheidet, welche Dinge es wertschätzt und für erstrebenswert hält.

Nach Keupp et al. enthält das Identitätsgefühl zwei Komponenten: Das *Selbstgefühl* und das *Kohärenzgefühl*.

Das Selbstgefühl bewertet auf der emotionalen Ebene, inwieweit das Individuum den selbst gesetzten Standards entspricht. Diese Identitätsziele spiegeln die Bedürfnisse der Individuen wieder. Positive Gefühle (oder ein hohes Selbstwertgefühl) entstehen, wenn zentrale, hoch bewertete Standards erfüllt werden, negative entsprechend, wenn diese Standards verfehlt werden.

Das Kohärenzgefühl entsteht aus der Einschätzung des Individuums, inwieweit es in der Lage ist, Alltagsanforderungen zu bewältigen. Keupp et al. beziehen sich hier auf Antonovsky (1998), der dieses Konzept im Rahmen seiner „Salutogenese“ entwickelt hat. Es besteht aus drei wesentlichen Komponenten, der *Sinnhaftigkeit*, der *Machbarkeit* und der *Verstehbarkeit*.
Sinnhaftigkeit bedeutet, in der Lage zu sein, Identitätsziele in Entwürfe und Projekte umzusetzen, die Erfahrungen authentischer Selbstwertschätzung vermitteln können. Mit Machbarkeit ist der Prozess gemeint, Entwürfe über Projekte zu realisierten Identitätsprojekten zu machen. Verstehbarkeit schließlich heißt, den beschriebenen Prozess so zu reflektieren, dass er zwar Außeneinflüssen unterliegt, letztlich aber selbst bestimmt ist.

Der Weg zum Selbst- und Kohärenzgefühl führt über zentrale Identitätsziele. Demzufolge spielen dominierende Teilidentitäten hier eine gewichtigere Rolle als andere (vgl. Keupp et al. 2002, S. 225-227).

Wichtig für die vorliegende Befragung ist das Identitätsgefühl vor allem im letzten Teil des Fragebogens, wo es um die resümierende Einschätzung der Zufriedenheit mit sich selber geht. Auch für die Fragen zur emotionalen Verfassung spielt es eine große Rolle. Zudem zeigt sich das Kohärenzgefühl in den Antworten auf die Fragen, wo es darum geht, wie die Studierenden mit den Anforderungen des Studiums zurecht kommen, ob das Angebot ihren Erwartungen entspricht, etc.

Die drei Konstruktionen der Teilidentitäten, der biographischen Kernnarration sowie des Identitätsgefühls bilden die Basis für das Gefühl der Handlungsfähigkeit. Damit ist

das Gefühl einer Person gemeint, inwieweit sie ihre eigenen Lebensbedingungen gestalten kann. Es geht dabei um das Erkennen und die Handhabung gesellschaftlicher Ansprüche einerseits und das Vertreten und Realisieren eigener Ziele andererseits (vgl. Keupp et al., S. 242).

3.2 Selbstkonzept

Neben dem Identitätskonzept existiert in der Psychologie der Bereich der Selbstkonzeptforschung. Die beiden Begriffe voneinander abzugrenzen ist schwierig; trotzdem soll hier kurz darauf eingegangen werden:

Ein m.E einleuchtender Versuch der Abgrenzung stammt von Flammer /Alsaker: Diese schlagen vor, „Identität und Selbstkonzept als zwei verschiedene Konzepte zu definieren, die jedoch im Zusammenhang stehen“, wobei Identität „als Kern des Selbstsystems anzusehen (ist), das, was dem erlebenden Selbst am meisten entspricht“ (Flammer / Alsaker in Mummendey 2006, S. 85).

Häufig wird „Identität“ auch als Gegenpol zum Konzept der sozialen Rolle gesehen. Während jeder Mensch sehr heterogene Rollen innehat, hebt der Identitätsbegriff oft das „Unverwechselbare, Einmalige und Gleichbleibende“ an einem Individuum.
Diese Auffassung wird jedoch auch nicht von allen Forschern geteilt: In der Tradition von Goffman wird Identität als „soziale“ oder „situative Identität“ definiert und entspricht somit einer an soziale Situationen angepassten Individualität. (Goffman 1969)

Resümierend sind – so Mummendey – größere Unterschiede zwischen den Begriffen „Identität“ und „Selbstkonzept“ kaum zu entdecken: Ein Mensch kann verschiedene soziale Rollen einnehmen (situative Identität) und ist doch mit sich selbst identisch (vgl. Mummendey 2006, S. 85 / 86).

Verschiedene Autoren verstehen das Selbstkonzept als Teil des umfassenderen Selbst, wobei letzteres häufig synonym für Identität verwendet wird.

Der Begriff des „Selbst“ wurde bereits Ende des 19. Jahrhunderts von James (1890) eingeführt, der zwischen „the self as knower“ („I“) und „the self as known“ („me“) unterschied. Das „me“ unterteilte er in „the material me“, „the social me“ und the „spiritual me” (vgl. Mummendey 2006, S. 20). Bemerkenswert ist auch, dass schon er von „social selves“ spricht (vgl. Mummendey 2006, S. 29), eine Überlegung, die vor allem von der soziologischen Forschungsrichtung weiter verfolgt wurde (z. B. Goffman 2007).

Im Gegensatz zum umfassenderen Begriff des „Selbst“ ist das „Selbstkonzept“ erst seit den sechziger Jahren als Forschungsgegenstand populär (vgl. Mummendey 1997, S. 281). Mummendey vertritt die Meinung, dass der Begriff „Selbst“ irreführend ist, da er eine „Reifikation“ oder „Substantialisierung“ des betrachteten Phänomens impliziert, anstatt es in Begriffen von Prozessen zu beschreiben. Deshalb hält er den Begriff „Selbstkonzept“ für unmissverständlicher und treffender (vgl. Mummendey 2006, S. 13-24). Dennoch werden die Begriffe von vielen Autoren synonym verwendet (z.B. Greve 2000).

Mit „Selbstkonzept“ wird das, was James als das *Selbst als Objekt („me“)* genannt hat, bezeichnet. Obwohl es recht unterschiedliche Definitonen von „Selbstkonzept“ gibt, lässt sich „mit Filipp unter *Selbstkonzept* die Gesamtheit des vergleichsweise zeitstabilen Wissens verstehen, also das selbstbezogene Wissenssystem einer Person“ (Amelang et al. 2006, S. 405). Dieses Wissen ist nach der Theorie von Markus (1977) in Schemata organisiert, das heißt, in relativ stabilen kognitiven Strukturen, die ihre Inhalte abstrakter, verkürzter, stärker typisiert und griffiger darstellen (vgl. Mummendey 2006, S. 126-127).

Filipp und Frey (1988) nennen folgende Quellen selbstbezogenen Wissens (vgl. Schütz 2000, S. 191):

- die Beobachtung eigenen Verhaltens und Erlebens
- die Beobachtung physiologischer Zustände

- Informationen aus sozialer Rückmeldung
- soziale Vergleichsprozesse.

Nach Greve (2000) lässt sich das Selbst in drei Dimensionen aufgliedern:

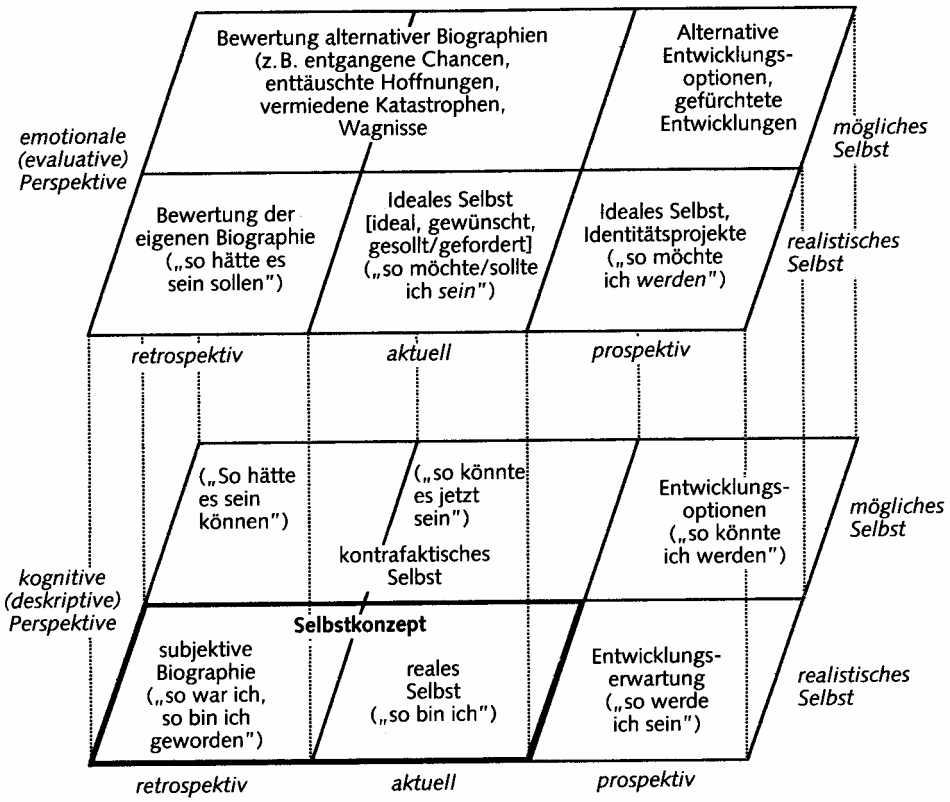

Abbildung 2: Dreidimensionale Topographie des Selbst von Greve (Greve 2000, S. 20)

Die erste Dimension ist die *zeitliche Perspektive*, da das Selbstbild nicht nur den aktuellen Zustand der Person, sondern auch ihre Biografie und ihre Zukunftspläne umfasst. Dabei betont Greve, dass die Geschichte einer Person ihre Identität oft in stärkerem Maße bestimmt als aktuelle Aspekte.

Die zweite Dimension ist die Unterscheidung zwischen dem realen und dem möglichen Selbst. Diese betrifft alle drei zeitlichen Dimensionen: In Bezug auf die Vergangenheit erwähnt Greve vor allem verpasste Chancen und Gefahren, die identitätsstiftende Bedeutung haben können. Aber auch im Bereich der Zukunft muss unterschieden werden zwischen „sicherer Erwartung" und „bloß denkbaren Alternativen".

Auf der dritten Ebene unterscheidet er zwischen der deskriptiven und der evaluativen Komponente des Selbstbildes. Hier geht es vor allem um den Vergleich des idealen und des tatsächlichen Selbst, der in allen drei zeitlichen Dimensionen stattfinden kann (vgl. Greve 2000, S. 18-21).

Ähnlich definiert Mummendey „Selbstkonzept“: „Unter dem Selbstkonzept (der Gesamtheit aller Selbstkonzepte) eines Individuums verstehen wir die Gesamtheit aller Selbstbeurteilungen.“ oder „Das Selbstkonzept einer Person ist die Gesamtheit (…) der Einstellungen zur eigenen Person“ (Mummendey 2006, S.38). Unter „Einstellungen“ versteht er dabei zeitlich stabile und konsistente Ergebnisse psychischer Prozesse von Kognition, Emotion und Motivation.

Für diese Arbeit relevant ist in erster Linie die Gegenwartsdimension des Selbstbildes, aber auch die Zukunftsdimension wird berührt. Die Vergangenheit spielt zwar sicherlich für den gegenwärtigen Zustand eine Rolle, wird aber nicht gesondert erfasst. (Der Grund für die Konzentration auf die gegenwärtige Situation ist, dass diese den Befragten am Besten präsent ist; Zukunftspläne können sich im Laufe des Studiums beträchtlich ändern und Vergangenes wird sehr selektiv erinnert).
In Bezug auf die zweite Dimension interessiert in erster Linie das tatsächliche Selbst.
Von der dritten Dimension sind beide Ebenen relevant, sowohl die Beschreibung als auch die Bewertung des eigenen Selbstbildes.

Einige Autoren trennen „Selbstkonzept“ und „Selbstwertgefühl“, indem sie mit Ersterem die deskriptive und mit Letzterem die evaluative Komponente des Selbst bezeichnen (vgl. Schütz 2003, S. 3-4).

Wichtig für die Selbstkonzeptforschung ist auch die Debatte um den Zusammenhang zwischen den Teilbereichen des Selbstkonzepts, die ähnlich wie in der Intelligenzforschung verlaufen ist (vgl. Amelang et al. 2006, S. 406-411):

Das eine Extrem wurde von Coopersmith (1967) vertreten, der postulierte, dass die Interkorrelation zwischen den verschiedenen Facetten des Selbstkonzepts zu hoch sei,

um sie überhaupt adäquat differenzieren zu können (also von einer unidimensionalen Struktur des Selbstkonzeptes ausging) und von einem „Generalfaktor des Selbstkonzepts“ sprach (analog zu Spearmans g-Faktor der Intelligenz).

Auf der anderen Seite gingen Marsh und Shavelson (1985) von einer schwachen Interkorrelation der einzelnen Bereiche des Selbstkonzepts aus und sprachen von einer multidimensionalen Struktur des Selbstkonzeptes (analog zu Thurstones Primary Abilities der Intelligenz).

Mit der Zeit entstand ein heute allgemein anerkanntes hierarchisches Strukturmodell des Selbstkonzeptes. Ein solches Modell ist das *Shavelson-Modell* (1976), welches ursprünglich für Jugendliche konzipiert wurde, aber problemlos für Erwachsene adaptiert werden kann, indem „schulisches“ durch „berufliches“ Selbstkonzept ersetzt wird. Hier werden vier große Bereiche unterschieden: das intellektuelle, das emotionale, das soziale und das physische Selbstkonzept (Abbildung 3):

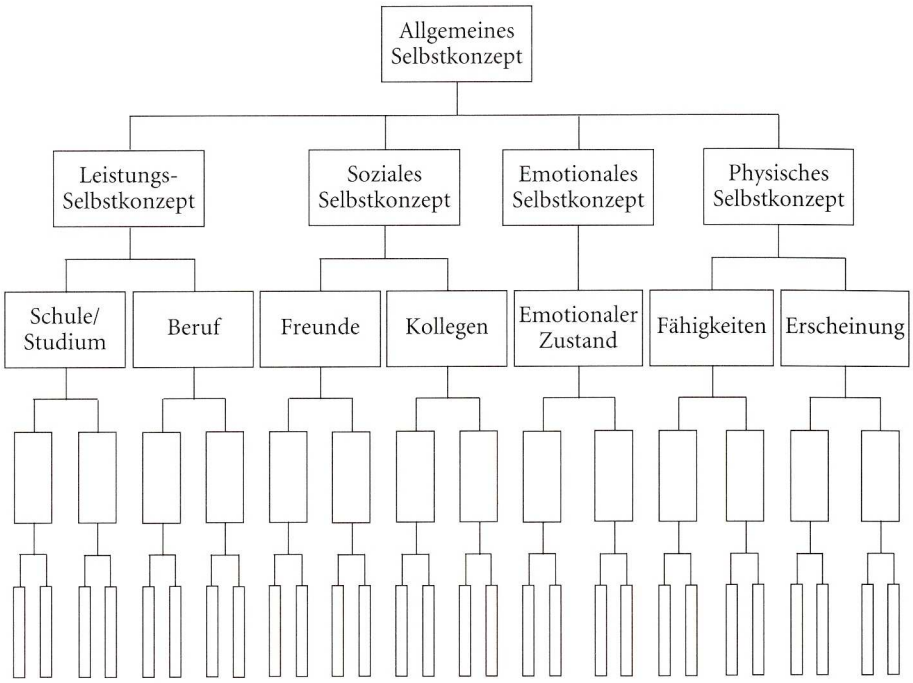

Abbildung 3: Darstellung der hierarchischen Struktur des Selbstkonzepts in Form des „Shavelson-Modells (Schütz 2005, S. 5)

Hier wird deutlich, dass es zwar ein übergeordnetes „generelles Selbstkonzept“ gibt, aber dennoch die verschiedenen Teilbereiche sehr unterschiedlich sein können.

Laut Schütz weisen für die Selbstwertschätzung die Bereiche eine hohe Verflochtenheit auf (vgl. Schütz 2003, S. 6); andererseits verfügen selbst depressive Personen in Teilbereichen über sehr positive Selbstkonzepte (vgl. Pelham in Schütz 2005, S. 5).

Abgesehen von empirischen Belegen (vgl. Amelang et al. 2006, S. 408) ist dieser Struktur am ehesten zu folgen, da jeder Mensch unterschiedliche Stärken und Schwächen hat, aber dennoch ein zusammenhängendes „Gesamtbild“ von sich selbst. Auch im Fragebogen werden die Probanden über ihr berufliches, soziales und emotionales Selbstkonzept befragt, aber auch resümierend zu einer Gesamtbewertung der eigenen Person aufgefordert.

Umstritten ist die Frage, ob die Gewichtung der unterschiedlichen Bereiche für das Selbstwertgefühl bei allen Personen gleich ist oder individuumsspezifisch verschieden. Ferner ist unklar, ob das globale Selbstwertgefühl die Teilbewertungen beeinflusst oder umgekehrt das Ergebnis der Bewertungen der Teilbereiche ist (vgl. Schütz 2003, S. 6).
Für die Bedeutung der verschiedenen Bereiche gibt es wohl individuelle Akzentsetzungen, aber auch gesellschaftlich vorgegebene Normen (z.B. die Bedeutung der Hauptfächer für das schulische Selbstkonzept).

Wichtig ist auch die Frage nach der Stabilität des Selbstkonzeptes über die Zeit:

Es wird davon ausgegangen, dass das Selbstkonzept eine dynamische Gedächtnisstruktur ist (auch wenn die Schemata relativ stabil sind). Zu einem bestimmten Zeitpunkt ist immer nur ein Teil der zur Verfügung stehenden Selbstkonstrukte (= Teilbereiche), das *Arbeitsselbst* aktiviert.
Welche Konstrukte temporär aktiv sind, hängt einerseits von ihrer chronischen Zugänglichkeit ab, welche durch häufige Aktivierung zunimmt. Andererseits spielen situative Aktivierungsquellen eine Rolle. Diese sind (a) Salienz oder Distinktheit eines persönlichen Merkmals, (b) Betonung von Interkategorienunterschieden und

Intrakategorieähnlichkeiten, (c) konstruktkonsistente Verhaltensweisen und Stimmungen und (d) konstruktrelevante Ziele (vgl. Hannover 1997, S. 96/97).

Diese Informationen sind für die vorliegende Befragung sehr relevant: Durch die Fragen wird bei den Probanden in erster Linie das Selbstkonzept für den Bereich Studium aktiviert (was wahrscheinlich auch die später folgenden Fragen zur emotionalen und sozialen Kompetenz beeinflusst).

Speziell für den Bereich der Selbstwertschätzung konstatiert Schütz, dass diese durchaus situativen Schwankungen unterworfen ist. Besonders starke Schwankungen treten im Kindesalter auf; im Jugend- und jüngeren Erwachsenenalter stabilisiert sich der Selbstwert und wird im Alter wieder instabiler.

Zudem gibt es interindividuelle Unterschiede: So ist die Selbstwertschätzung mancher Menschen relativ stabil (insbesondere bei jenen, die eine nichtkontingente, d.h. von äußeren Faktoren relativ unabhängige Selbstwertschätzung haben); bei anderen unterliegt sie starken Schwankungen durch bestimmte Ereignisse, insbesondere in besonders selbstwertrelevanten Bereichen (vgl. Schütz 2005, S. 44-46). Dabei haben Kernis et al. (1989) besonders instabil hohe Selbstwertschätzung als sozial problematischen Faktor identifiziert: Diese Personen neigen zu Aggressionen (vgl. Schütz 2000, S. 190).

Schütz hat zudem die Auswirkungen von hohem und niedrigem Selbstwertgefühl untersucht. Entgegen der landläufigen Meinung, dass ein hohes Selbstwertgefühl grundsätzlich als erstrebenswert angesehen wird, hat sie bezüglich sozialer Beziehungen folgende Konfliktpotentiale festgestellt (Schütz 2003, S. 211):

- Individuelle vor sozialen Zielen
- Unterschätzung eigener Verantwortung für soziale Konflikte
- Tendenz der Rechtfertigung eigenen Verhaltens
- Selbstaufwertung durch Abwertung anderer
- Soziale Überlegenheit als Quelle positiver Selbstbewertung

- Überschätzung der eigenen Attraktivität
- Leistung vor sozialen Beziehungn

Aber auch niedrige Selbstwertschätzung kann zum sozialen Problem werden: So haben Untersuchungen ergeben, dass diese Personen bei anderen verstärkt nach Bestätigung suchen, was aber häufig im Gegenteil dazu führt, dass sie abgelehnt werden. Auch „färbt“ die negative Stimmung deprimierter Menschen auf Personen in ihrer Umwelt ab (vgl. Schütz 2005, S. 49).
Zudem neigen Personen mit niedrigem Selbstwertgefühl dazu, sich zu stark den Erwartungen anderer anzupassen und im Fall widersprüchlicher Erwartungen einen „Zickzackkurs“ zu fahren anstatt eigene Ziele zu verfolgen.

Bezüglich des Leistungsbereichs muss zunächst darauf hingewiesen werden, dass es lediglich einen moderaten Zusammenhang zwischen objektiver Leistung und Selbstkonzept der Leistung gibt. Dennoch haben sowohl Selbstüberschätzung als auch Selbstunterschätzung Folgen:

Selbstüberschätzung der eigenen Fähigkeiten kann zu unzureichender Anstrengung und damit zum Scheitern führen. Auch kommt es vor, dass Aufgaben unterschätzt oder eigene Ziele zu hoch angesetzt und damit nicht erreicht werden. Besonders negativ wirkt sich hierbei aus, dass Personen mit hohem Selbstwertgefühl bei unlösbaren Aufgaben beharrlich bleiben und Energien verschwenden (sofern sie nicht die Möglichkeit haben, die Situation zu verlassen). Außerdem haben sie Probleme damit, Hilfe anderer anzunehmen
Positiv auf die Leistungsergebnisse wirkt sich hohe Selbstwertschätzung insofern aus, dass schwierige Aufgaben schneller in Angriff genommen werden und Schwierigkeiten besser überwunden werden können.

Selbstunterschätzung dagegen hat oft zur Folge, dass herausfordernde Aufgaben abgelehnt werden (womit die Person unter ihren faktischen Möglichkeiten bleibt und sich das negative Selbstbild verfestigt) und dass es zu Ablenkung von der eigentlichen Aufgabe durch Anspannung und Nervosität kommen kann.

Positiv wirkt sich dagegen die Bereitschaft, eigene Schwächen durch Üben zu verbessern, aus.
Insgesamt lässt sich festhalten, dass sowohl Selbstüberschätzung als auch Selbstunterschätzung zu Problemen bei der Aufgabenbewältigung führen und eine realistische Haltung bezüglich der eigenen Fähigkeiten anzustreben ist (vgl. Schütz 2005, S. 90-99).

Erwähnenswert ist auch noch der Zusammenhang zwischen Selbstverständnis und Kultur: Die beschriebenen Theorien beziehen sich auf *individualistische Kulturen* wie der westlichen Kultur im Gegensatz zu dem Selbstverständnis der *kollektiven Kulturen* wie zum Beispiel der asiatischen.
Individualistische Kulturen, die die Bedürfnisse des Individuums betonen, fördern ein *eigenständiges (independentes) Verständnis des Selbst*, während kollektivistische Kulturen ein wechselseitig *abhängiges (interdependentes) Verständnis des Selbst* fördern.
Dies führt dazu, dass Mitglieder kollektivistischer Kulturen sich bescheidener und selbstkritischer darstellen als Mitglieder individualistischer Kulturen (vgl. Zimbardo/Gerrig 2004, S. 636-638).

Dennoch spielt das kollektive Selbstkonzept auch in individualistischen Kulturen eine Rolle: So wird in der sozialpsychologischen Forschung zwischen einer personalen und einer sozialen Identität unterschieden: Die personale Identität betont die Definition als Individuum, während die soziale Identität eine Person primär als Mitglied einer sozialen Gruppe definiert (vgl. Kanning 2000, S. 25).

Die soziale Identität ist ebenfalls relevant für die vorliegende Untersuchung: Durch den Aufbau des Fragebogens wird neben dem individuellen Selbstverständnis auch das Bewusstsein um die eigene Gruppenzugehörigkeit (Mediziner, Juristen, Lehramtsstudierende) aktiviert.

Exkurs: Zum Zusammenhang von Selbst- und Fremdeinschätzung

Obwohl es in dieser Untersuchung in erster Linie um die subjektive Einschätzung der eigenen Person geht, soll an dieser Stelle auf die Frage eingegangen werden, inwieweit diese „realistisch“ ist, d.h. von anderen Personen geteilt oder durch empirische Fakten belegbar ist.
Wie bereits erwähnt, gehen die meisten Theoretiker davon aus, dass für die Identität einer Person sowohl das Selbstbild als auch das Fremdbild eine Rolle spielen (z.B. James 1890; Cooley 1902; Mummendey 1995 in: Mielke 2000, S.168-169).

Ein Modell zum Zusammenhang von Selbst- und Fremdeinschätzung stammt aus der Gruppendynamik und wird nach den amerikanischen Sozialpsychologen Joseph Luft und Harry Ingham *Johari-Fenster* genannt:

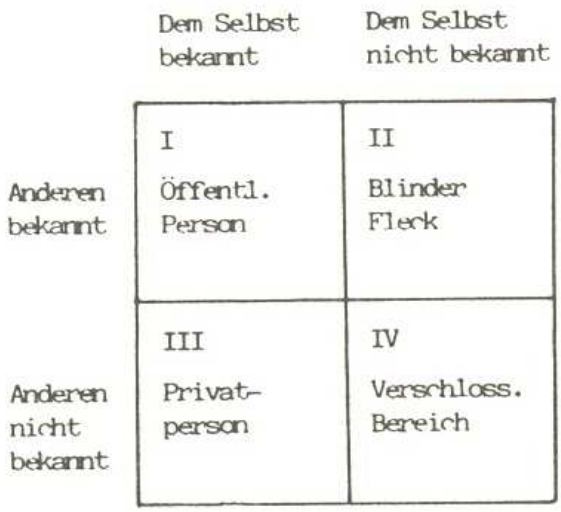

Abbildung 4: „Johari-Fenster“ (Schütz 1989, S. 105)

Der Bereich A der „öffentlichen Person“ bezieht sich auf den Teilbereich des Selbst, der der Person sowie der Gruppe (Umwelt) bekannt ist.
Bereich B, der des „Blinden Flecks“, ist der Teil des Verhaltens, der für andere beobachtbar ist, den die Person selber aber nicht wahrnimmt.

Bereich C ist der „Bereich der Privatperson“, der die Aspekte des Selbst umfasst, die eine Person bewusst für sich behält.
Bereich D, der „Bereich des Unbewussten“ ist in der Regel weder der Person selber noch der Umwelt bekannt und kann höchstens mit Hilfe bestimmter psychologischer Verfahren bewusster werden.

Die vier Quadranten sind je nachdem, wie vertraut die Menschen einer Gruppe miteinander sind, unterschiedlich groß. So vergrößert sich der Bereich der öffentlichen Person und verkleinert sich der Bereich der Privatperson mit zunehmender Vertrautheit. Umgekehrt können vertraute Gruppenmitglieder auch dazu beitragen, dass der Person der Bereich des Blinden Flecks zugänglicher wird (vgl. Schütz 1989, S. 104-107).

Bei Persönlichkeitsbeschreibungen haben Untersuchungen zu den so genannten „Big Five“ Korrelationen von ca. $r = 0{,}40$ ergeben (vgl. Mc Crae et al 2004 in Amelang et al. 2006, S. 142/143).

Verschiedene Studien haben ergeben, dass im Allgemeinen eine gewisse Tendenz zur Selbstüberschätzung besteht, was die eigene Zukunft, die persönlichen Fähigkeiten und die Möglichkeiten eigener Kontrolle angeht. Lediglich moderat depressive Menschen schätzen sich weitestgehend realistisch ein (vgl. Schütz 2003, S. 95).

Als Gründe dafür nennt Dunnig zwei systematische Denkfehler: überzogenen Optimismus und die Illusion der Überdurchschnittlichkeit (vgl. Ernst 2006, S. 24).

Wie stark die Tendenz zur Selbstüberschätzung ist, hängt zum Teil von dem eingeschätzten Gebiet ab: So sind die Selbsteinschätzungen bei komplexen Aufgaben mit vielschichtigen Bewertungskriterien für Erfolg und Misserfolg deutlich ungenauer als bei eindeutig zu beurteilenden Leistungen. Ein Grund dafür ist, dass Menschen dazu neigen, aus einem komplexen Feedback das Positive herauszuhören und den Rest zu ignorieren.

Besonders stark ist die Überdurchschnittlichkeitsillusion auch bei „inneren Werten“, die wiederum schwer messbar sind sowie bei kontrollierbaren Eigenschaften (vgl. Ernst 2006, S. 20-24).

Nach Schütz hängt das Ausmaß der Selbstüberschätzung zudem mit der Höhe des Selbstwertgefühls zusammen. So neigen Personen mit hohem Selbstwertgefühl besonders dazu, Erfolge internal zu attributieren, Misserfolge aber external; ferner unterschätzen sie ihre Verantwortung für soziale Misserfolge und überschätzen ihre Attraktivität auf andere. Insbesondere trifft dies auf die Teilgruppe der Personen mit hohem Selbstwertgefühl zu, die narzisstische Züge aufweisen (vgl. Schütz 2003, S. 204-205).

3.3 Postadoleszenz

3.3.1 Versuch einer defintorischen Klärung

Mit „Adoleszenz“ ist die Phase gemeint, in der ein Individuum sich psychisch dem durch die Pubertät veränderten Körper anpasst (vgl. Graf/Krischke 2004, S. 39), d. h. die Zeit des psychischen Erwachsenwerdens.
Hurrelmann datiert die Entstehung der historisch relativ neuen Lebensphase Jugend, deren letzte Phase die Postadoleszenz (auch Spätadoleszenz genannt) ist auf 1900-1950 (vgl. Hurrelmann 2007, S. 20-21).

Der Begriff „Postadoleszenz“ wird von vielen Autoren für eine Lebensphase verwendet, die eigentlich nicht mehr dem Jugendalter im eigentlichen Sinne, aber auch noch nicht dem Erwachsenenalter zugerechnet werden kann. Vor allem durch die Bildungsexpansion Ende der sechziger Jahre und den damit verbundenen verlängerten Ausbildungszeiten hat sich der Charakter dieser Lebensphase verändert. Häufig wird auch von einem „Bildungsmoratorium“ gesprochen.

Laut Kaufmann ist die Postadoleszenz gekennzeichnet durch das Auseinandertreten „von rechtlicher Mündigkeit, Verlassen des Elternhauses, Beginn der Erwerbstätigkeit,

endgültiger Berufsfindung, Heirat und Gründung eines eigenen Haushalts. An die Stelle einer weitgehend definierten Statuspassage, die durch berufliche Etablierung und Heirat gekennzeichnet war, tritt heute eine mehrjährige, bei Hochschulabsolventen sich oft bis über das 30. Lebensjahr hinausziehende Lebensphase, die durch Provisorien unterschiedlichster Art gekennzeichnet ist, und im Rahmen derer erst sehr allmählich und in wechselnder Reihenfolge biographische Festlegungen getroffen werden“ (Kaufmann 1990, S.86).

Aus dieser Definition wird deutlich, dass die Postadoleszenz eine Lebensphase ist, die sowohl Merkmale des „klassischen“ Jugend- als auch des Erwachsenenalters aufweist. Deshalb ist es kaum möglich, sie von diesen beiden Entwicklungsstadien klar abzugrenzen. Dies hängt auch damit zusammen, dass es aufgrund von Individualisierungsprozessen zu einer Vermischung von Jugend- und Erwachsenenstatus gekommen ist.

Wie schwierig die Einordnung dieser Lebensphase ist, zeigen die Versuche von Hurrelmann, Faltermaier et al. und Krampen/Reichle die die Postadoleszenz eher dem Jugendalter (Hurrelmann 1997) bzw. dem Erwachsenenalter (Faltermaier et al. 2002 und Krampen/Reichle 2002) zuordnen möchten:

Hurrelmann nennt vier soziologische Kriterien für die Zuschreibung des Erwachsenenstatus: Neben Berufsrolle und Familiengründung hält er die Übernahme der Rolle als Konsument und als politischer Bürger mit eigener Wertorientierung für erforderlich. Traditionell gesehen sind hierbei die ersten beiden Bereiche besonders wichtig (vgl. Hurrelmann 2007, S. 35/36).
Er betont aber, dass die tatsächliche Struktur der Statusübergänge in westlichen Gesellschaften von diesem Idealtypus deutlich abweicht und es zu einer *Statusinkonsistenz* kommt. Als Beispiele führt er den frühen Umgang mit Geld bei erst später Geschäftsfähigkeit, frühes erwerbsmäßiges Arbeiten als Hilfskraft bei erst späterer Berufstätigkeit, frühe sexuelle Beziehungen bei erst späterer Heirat und frühe Mitwirkung in einem politischen Verband bei offiziellem Wahlrecht erst ab 18 Jahren (vgl. Hurrelmann 2007, S. 36-40).

Darüber hinaus versucht Hurrelmann eine psychologische Definition der Abgrenzung Jugendalter – Erwachsenenalter. Er nennt dabei Persönlichkeitsmerkmale, die Selbständigkeit und Selbstbestimmung im Umgang mit inneren und äußeren Anforderungen auf der einen sowie Verantwortlichkeit im Umgang mit den Interessen anderer auf der anderen Seite zum Ausdruck bringen. Dabei ist wichtig, dass die „unruhige Such- und Tastphase" des Jugendalters zumindest vorläufig abgeschlossen ist.
Als zweites wichtiges Merkmal nennt er die Ablösung von den Eltern Zusammenfassend betrachtet er die psychologischen Reifekriterien als Prozess der Individuation und Identitätsbildung.
Identität definiert er dabei als Kontinuität des Selbsterlebens. Diese entstehe durch die Lösung der oben genannten Entwicklungsaufgaben. Zwar werde dieser Prozess im Jugendalter nicht abgeschlossen, aber es entstehe eine Basisstruktur, die später umgeformt und weiterentwickelt werde.
Dennoch betrachtet er den psychischen Übergang vom Jugend- ins Erwachsenenalter als „fließend" und nicht klar abgrenzbar, schon gar nicht an Altersgrenzen (vgl. Hurrelmann 2007, S. 28-31).

Interessant ist auch die von Reinders (2003) getroffene Unterscheidung zwischen „Transitionsorientierung" und „Moratoriumsorientierung".
Mit „Transition" ist das Verständnis des Jugendalters als Übergangsphase mit dem Ziel des möglichst schnellen Erreichen des Erwachsenenstatus gemeint (teleologische Orientierung); das „Moratorium" betrachtet die Jugendphase als „Auszeit" mit einer hedonistischen, bedürfnisorientierten Haltung des Individuums. Die beiden Orientierungen schließen einander aber nicht aus, da Jugendliche beides (mit unterschiedlicher Betonung) berücksichtigen, wodurch sich vier verschiedene „Typen" ergeben:

Als besonders erstrebenswert wird der Weg angesehen, beide Konzepte hoch zu bewerten: Die *Integration* bedeutet, Jugendliche streben zwar den Erwachsenenstatus

an, sehen die Jugendphase aber auch als Chance zum Aufbau alternativer, gegenwartsorientierter Lebensentwürfe.
Liegt die Betonung auf der Transition, so spricht Reinders von der *Assimilation*. Dies führt zur zielstrebigen Lösung der Anforderungen der Jugendphase, hat aber den Nachteil, dass diese Jugendlichen auf eine kreative Eigengestaltung ihres Lebensentwurfes verzichten und sich an gesellschaftlich vorgegebenen Mustern orientieren (m.E. entspricht dies dem Identitätsstatus „foreclosure“ bei Marcia).
Überwiegt dagegen die Moratoriumsorientierung, konzentrieren sich die Jugendlichen auf ein Leben in gesellschaftlichen Nischen; die Aufgaben der Zukunftsorientierung dagegen werden gemieden *(Segregation)*.
Ist sowohl die Transitions- als auch die Moratoriumsorientierung niedrig, so kommt es zur *Marginalisierung*. Hier werden weder die für den Erwachsenenstatus geforderten Entwicklungsaufgaben gelöst, noch Optionen für die Gestaltung der Jugendphase genutzt (vgl. Reinders/Wild 2003; Hurrelmann 2007, S. S. 42-46).

Ein Bezug zur vorliegenden Untersuchung besteht darin, dass es auf der einen Seite Studierende gibt, die ihr Studium lediglich als Berufsvorbereitung sehen und – im anderen Extrem – zwar Interesse an ihrem Studienfach als solchem haben, aber eigentlich keine Tätigkeit in dem Bereich ihres Studienfaches anstreben.

Faltermaier et al. sprechen überhaupt nicht von der Postadoleszenz, sondern siedeln diese Übergangsphase im frühen Erwachsenenalter an, allerdings diene diese Phase lediglich der Orientierung in der Erwachsenenwelt (vgl. Faltermaier et al. 2002, S. 85-87).
Sie meinen sogar, dass es heute kaum noch verbindliche Kriterien für den Erwachsenenstatus gebe und dass normative Entwicklungsmodelle, wie z. B. das Konzept der Entwicklungsaufgaben von Havighurst kaum mehr allgemeine Gültigkeit haben.

Dennoch erwähnen auch sie, dass junge Erwachsene dadurch, dass sich die Aufnahme der Berufstätigkeit nach hinten verschoben hat, häufig noch nicht die Möglichkeit einer

autonomen Lebensführung haben und noch keine verantwortliche Rolle in der Gesellschaft spielen. Dies sei aber „ein entscheidendes Kriterium für den Erwachsenenstatus“ (Faltermaier et al. 2002, S. 86).
Also wird auch hier ein Widerspruch deutlich: Einerseits die Zuordnung der Postadoleszenz zum frühen Erwachsenenalter und die Zurückweisung verbindlicher Kriterien; andererseits aber das Festhalten an der Idee, dass zum Erwachsenenstatus die Berufstätigkeit gehört.

Faltermaier et al. beschreiben den Übergang ins Erwachsenenalter so (vgl. Faltermaier et al. 2002, S. 85-92):
Juristisch gesehen ist der Status des Erwachsenen mit der Volljährigkeit, d.h. mit 18 Jahren, erreicht (auch wenn im Alter von 18-21 u. U. noch das Jugendstrafrecht angewandt werden kann, vgl. Hurrelmann 1997, S. 45).

Auch die körperliche Entwicklung ist spätestens mit 20 Jahren abgeschlossen. Nach den radikalen Veränderungen in der Pubertät bleibt der Körper nun für längere Zeit weitgehend unverändert. Die jungen Erwachsenen sind körperlich sehr leistungsfähig und vital, was ihnen häufig ein Gefühl der Stärke verleiht.

Für schwer definierbar halten Faltermaier et al. das Kriterium der „psychischen Reife“, die oft als Kennzeichen für den Erwachsenenstatus gefordert wird.
Dennoch versuchen sie, zentrale psychische Tendenzen des jungen Erwachsenenalters zu beschreiben. Dazu verwenden sie das Konzept von Bockneck (vgl. Faltermaier et al. 2002, S. 89/90 in Anlehnung an Bockneck 1986):

- Häufig haben junge Erwachsene ein Gefühl der eigenen Stärke und Fähigkeiten, was teils auf dem körperlichen Wohlbefinden und teils auf neuen befriedigenden Erfahrungen beruht.
- Im Unterschied zum mit sich selbst beschäftigten Adoleszenten hat der junge Erwachsene Welt-Bewusstsein, das heißt, er interessiert sich für die Außenwelt und sieht die Verbindung zwischen ihr und seinem Selbst. Er definiert sich im Kontext von Beziehungen.

- Der junge Erwachsene zeigt eine aktivistische Orientierung, das heißt, er möchte seine Ziele verwirklichen, wobei er geplanter und kontrollierter als der impulsive Jugendliche vorgeht.
- Nach dem Erreichen einer Identität kann er eine neue Perspektive auf die eigene Person einnehmen. So kann er einzelne Schwächen an sich wahrnehmen, ohne seine Person als Ganzes in Frage zu stellen. Dies ermöglicht es ihm, an Fehlern zu arbeiten und sich mit seinen Stärken und Schwächen zu akzeptieren.
- Trotz häufig erlebter Desillusionierung besitzt der junge Erwachsene meist ein großes Reservoir an Selbstvertrauen, was ihn Enttäuschungen überwinden lässt. Manchmal kommt es sogar zu einem Gefühl der Unverwundbarkeit, weshalb junge Erwachsene bisweilen sehr riskante Unternehmungen wagen.
- Junge Erwachsene zeigen oft einen kompromisslosen Idealismus, den sie, im Gegensatz zum häufig noch abstrakten Moralismus des Jugendlichen, auch häufig in die Tat umzusetzen versuchen. Deshalb gehen politische Protestbewegungen auch oft von jungen Erwachsenen aus.
- Durch ihre Offenheit für neue Erfahrungen werden sie häufig als das innovative Potential der Gesellschaft angesehen.

Krampen/Reichle nennen vier mögliche Kriterien für den Übergang vom Jugend- zum frühen Erwachsenenalter (welches sie im Alter von 18-29 Jahren, allerdings mit fließenden Grenzen, ansiedeln):

(1) formale und rechtliche Kriterien, die sich etwa auf die Volljährigkeit und das aktive Wahlrecht (…) beziehen;
(2) objektive, verhaltensnahe Kriterien wie etwa der Auszug aus dem Elternhaus, die finanzielle Unabhängigkeit, die Heirat oder Elternschaft;
(3) psychologische Kriterien wie Ablösung, emotionale Autonomie oder psychologische Reife, die zwar plausibel erscheinen, aber mehrdeutig und nur unter Bezug auf eine normative Entwicklungstheorie operationalisierbar sind;
(4) subjektive Kriterien, bei denen nach Selbstklassifikation von Personen zu einer Altersgruppe gefragt wird.

(Krampen/Reichle 2002, S.319).

Bemerkenswert im Hinblick auf die Altersgrenzen ist besonders eine Studie von Meulenmann (1995), wo ein Viertel der befragten dreißigjährigen ehemaligen Gymnasiasten angaben, sich nicht als Erwachsene zu fühlen (vgl. Krampen/Reichle 2002, S. 321).

Obwohl Krampen/Reichle große interindividuelle Unterschiede im Prozess des Erwachsenwerdens konstatieren, nennen sie zwei universelle soziokulturelle Trends für diesen Übergang: Körperlich hat sich das Erwachsenwerden nach vorne verschoben (säkulare Akzeleration). Ökonomisch gesehen bleiben die jungen Erwachsenen jedoch länger abhängig (säkulare Retardation) (vgl. Krampen/Reichle 2002, S. 322).

Interessant ist auch, dass Krampen/Reichle der Ablösung vom Elternhaus ein eigenes Unterkapitel (S. 327-329) widmen: Hier wird auf der instrumentellen Ebene besonders der Auszug aus dem Elternhaus erwähnt. Auf der psychologischen Ebene wird die (anzustrebende) Selbständigkeit und emotionale Autonomie, die zu einer symmetrischen Beziehung zu den Eltern führt, betont. Dies zeigt, dass diese ehemals ins Jugendalter gehörende Entwicklungsaufgabe heute mehr Zeit zur Bewältigung braucht und ist m. E. wesentlich für die Postadoleszenz.

Als zweiten wichtigen Punkt für den Übergang ins Erwachsenenalter heben Krampen/Reichle die Berufsausbildung und den Berufseintritt hervor. Sie gehen gesondert auf den Studienbeginn ein und stellen mit Stewart et al. (1982) ein Phasenmodell der sozio-emotionalen Anpassung beim Übergang ins Studium vor:

(1) *Informationsaufnahme und Orientierung*: Hier dominiert die Anpassung an die soziale Umwelt (Institution und Kommilitonen).
(2) *Autonomiestreben und Selbstbehauptung*: Entstehung von Reaktanz gegen informelle und formelle Regeln sowie Konformitätsdruck.
(3) *Sozial-emotionale Integration*: Diese stellt die autonome Adaptation an die neue Lebenssituation dar.

(vgl. Krampen/Reichle 2002, S. 330).

Auf die spezifische Situation der Studierenden soll später noch näher eingegangen werden.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Postadoleszenz eine nicht klar abgrenzbare Phase zwischen Jugend- und Erwachsenenalter ist, die Charakteristika beider Status aufweist. Sicherlich gibt es hier große individuelle Unterschiede. Dennoch vermute ich, dass ein Großteil der im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Personen sich eher noch als „jugendlich“ betrachtet, da die Studiensituation zwar schon mehr Selbständigkeit erfordert als die Schulzeit, aber die meisten Befragten finanziell noch von den Eltern abhängig sind und im Studium noch keine gesellschaftliche Verantwortung übernommen wird. Darauf soll im folgenden Kapitel noch näher eingegangen werden.

3.3.2 Spezifik der Studierenden

3.3.2.1 Lebenssituation

Für Studierende trifft die Idee der Postadoleszenz sicherlich in besonderem Maße zu: Durch das Bildungsmoratorium befinden sie sich noch länger als junge Menschen, die eine Ausbildung machen, in einer Zwischenposition (vgl. Oerter/Dreher 2002, S. 258), in der sie, trotz Volljährigkeit, noch keine gesellschaftliche Verantwortung tragen. (Hurrelmann bezeichnet die Hochschulen als organisatorische Basis der Verlängerung der Lebensphase Jugend (vgl. Hurrelmann 2007, S. 105).
Dadurch fehlt ihnen natürlich auch die gesellschaftliche Anerkennung in Form von Geld und dem Gefühl, etwas für die Gemeinschaft Wichtiges zu tun, die mit der Ausübung einer Berufstätigkeit verbunden ist.
Der Status des Studierenden ist ökonomisch und sozial ungesichert und zum Teil schwer definierbar (vgl. Hurrelmann 2007, S. 105; Graf/Krischke 2004, S. 12; Hornung/Fabian 2001, S. 134).

Rückert spricht von einem „Stadium zwischen der relativen Pflichtenlosigkeit der Jugend und den Sachzwängen des Erwachsenenalters“ (Rückert 2002, S. 14). Dies sieht er aber als Chance zur Persönlichkeitsbildung, da die persönlichen Freiräume größer sind und so mehr Selbständigkeit erworben werden kann.

Darüber hinaus nennt er folgende Vorteile des Hochschulstudiums (vgl. Rückert 2002, S. 13-17):

- Befriedigung fachlicher Interessen
- Bildung.
- Erwerb kritischen Denkens
- Verwirklichung eigener Vorstellungen
- Exklusiver Zugang zu bestimmten Berufen
- Berufliche Optionen
- Karrieremöglichkeiten
- Schutz vor Arbeitslosigkeit
- Geld (bezogen auf potentielles späteres Einkommen)

Zu den Punkten Arbeitslosigkeit und Einkommen liefert die OECD-Studie 2004 aktuelle Daten: Demnach liegt die Erwerbstätigenquote bei Hochschul- und Fachhochschulabsolventen in Deutschland bei 84 % und ist damit um 14 Prozentpunkte höher als bei Personen mit dualem Abschluss oder Berufsfachschulabschluss. Besonders in späteren Lebensjahren macht sich dies bemerkbar: Die Arbeitslosenquote bei den 50-54jährigen liegt bei Hochschul- und Fachhochschulabsolventen bei 4,1 %, bei Personen mit dualem Abschluss oder Berufsfachschulabschluss bei 8,3 %. Auch finanziell bietet ein Studium Vorteile: Die individuelle Ertragsrate (das Maß für Erträge im Verhältnis zu den Kosten) für Bildungsinvestitionen liegt in allen Ländern über den realen Zinssätzen. Allerdings liegen für Deutschland keine Vergleichszahlen vor (vgl. Schleicher 2004, S.5-6).

Auch Hurrelmann meint, die Aussicht auf prestigeträchtige Positionen sowie die große persönliche Freiheit während des Studiums lasse dieses gegenüber einer

Berufsausbildung attraktiver erscheinen. Aufgrund der hohen sozialen Selbständigkeit seien viele Studierende in der Lage, materielle Unselbständigkeit zu ertragen (vgl. Hurrelmann 2007, S. 105).

Dennoch kann die Studienzeit auch große Probleme mit sich bringen:

Mit Beginn des Studiums wechselt der junge Mensch vom Sozialisationsfeld Schule in das der Hochschule, was neue Anforderungen mit sich bringt: So ist damit häufig der Auszug aus dem Elternhaus und ein Wohnortwechsel verbunden, der oft zum Verlust von bisherigen Freunden und Bekannten führt. Dazu kommen das Zurechtfinden in der Institution Hochschule sowie die fachlichen Anforderungen des gewählten Studienganges. Auch wird an der Hochschule ein erhöhtes Maß an Selbstverantwortung und Eigeninitiative verlangt (vgl. Hornung/Fabian 2001, S. 133-134).

In dieser Phase werden weitreichende Entscheidungen getroffen wie die Wahl des Studienfaches, die Art des Studienabschlusses und eines geeigneten Studienortes. Dabei können Probleme auftreten, wenn Studierende ihre individuelle Abhängigkeit von sozialen Kontakten, kulturellen Angeboten und regionalen Besonderheiten des Lebensstils nicht gut genug einschätzen können. Bisweilen wird bei diesen Entscheidungsprozessen nicht berücksichtigt, dass zwischen rein fachlichen Gesichtspunkten und persönlichen Bedürfnissen Kompromisse eingegangen werden müssen (vgl. Graf/Krischke 2004, S. 7).

Hurrelmann erwähnt ferner, dass viele Studierende das Studium als „Ersatzberuf“ betrachten und dass die Hochschulzeit einen sozialen „Warteraumcharakter“ angenommen hat, weil kein unmittelbarer Berufseinstieg möglich ist (vgl. Hurrelmann 2007, S. 105).

Ein häufig belastender Faktor ist die Überfüllung der Hochschulen (auch wenn es hier Ausnahmestudiengänge mit wenigen Teilnehmern gibt). Von 1975 bis 1990 ist die Zahl der Studierenden von ca. 840 000 auf ca. 1,5 Millionen gestiegen; sie hat sich also fast verdoppelt. Dagegen stieg die Zahl des wissenschaftlichen Personals nur um 3% (vgl.

Huber 1991, S. 417). Zu Beginn des Jahres 2002 betrug die Zahl der Studierenden bereits 1,8 Millionen (vgl. Rückert 2002, S. 32).
Die damit verbundene Anonymität in der Masse belastet viele Studierende, insbesondere diejenigen, die ihr Studium sofort nach der Schule begonnen haben, da sie die überschaubare Struktur der gymnasialen Oberstufe zum Vergleich heranziehen (vgl. Rückert 2002, S. 127). Graf/Krischke sehen die moderne Universität gar als Bedrohung für die Identität: Die große Menge Studierender erschüttere das Gefühl der Einmaligkeit (vgl. Graf/Krischke 2004, S. 12/13).
Weitere Probleme können die durch die zu hohe Teilnehmerzahl beeinträchtigte Qualität von Lehrveranstaltungen sowie der begrenzte Kontakt zu den Lehrenden darstellen (vgl. Huber 1991, S. 437/438).

Holm-Hadulla (2001) nennt vier Konfliktkonstellationen, die Studierenden häufig Probleme machen: Spätadoleszentäre Reifungskrisen, Schwierigkeiten in der Prüfungszeit, Auseinandersetzung mit Fortschritt und Erfolg und Bewältigung von Zurückbleiben und Scheitern.

Unter *spätadoleszentäre Reifungskrisen* fasst er Probleme, die mit den oben erwähnten Aufgaben, eigenverantwortlicher zu arbeiten und die sozialen Beziehungen neu zu strukturieren. In dieser Phase brauchen die Studierenden einen Spielraum zum Ausprobieren neuer Möglichkeiten, was nicht nur ein Vergnügen, sondern auch eine Anforderung darstellt, vor der viele Studierende zurückschrecken.

Eine weitere Krisenzeit im Studium ist die Zeit der *Prüfungen*. Hier nähert sich die Studienzeit mit ihren Freiheiten dem Ende. So müssen intellektuelle Begabungen und Neigungen auf das eigene Fachgebiet eingeengt werden mit dem Hintergrund der Festlegung auf ein strukturiertes Arbeitsleben. In dieser Phase können Ablösungsprobleme und Autoritätskonflikte virulent werden. Obwohl die Aussicht auf das Berufsleben mit Struktur, selbstverdientem Geld und Verantwortung attraktiv ist, schmerzt es viele Studierende, dass viele Möglichkeiten nicht genutzt wurden und dass nicht mehr alles offen ist.

Einen weiteren Aspekt der Prüfungsangst nennt Huber (1991): Die subjektive Wahrnehmung von Prüfungsanforderungen wirkt sich häufig auch negativ auf intrinsische Motivation und intellektuelle Interessen aus. Dies betonen vor allem Studierende, die eigentlich selbständig arbeiten wollten und könnten (vgl. Huber 1991, S. 423-424).

Ein Problem, mit dem *erfolgreiche Studierende* häufig zu kämpfen haben ist sozialer Art: Sie fühlen sich in die Peergroup nicht integriert und haben Schwierigkeiten mit Rivalität und Konkurrenz. (Zu weiteren Problemen im sozialen Bereich kann es führen, wenn ein Studierender nicht in die Kultur seines Faches passt, d.h. andere Prioritäten setzt als seine Mitstudierenden. Dadurch kommt es häufig zu sozialer Isolation (vgl. Rückert 2002, S. 49). Besonders entscheidend ist dieser Faktor zu Beginn des Studiums (vgl. Rolfs 2001, S. 123)). Zudem werden heute häufig Flexibilität und ein international ausgerichtetes Studium verlangt. Da auch begabte oder hochbegabte Studierende nicht immer einen sicheren persönlichen Halt in der akademischen und beruflichen Welt finden, kommt es auch bei sehr erfolgreichen Studierenden zu überraschenden Zusammenbrüchen. Diese stellen aber häufig eher eine Krise als eine psychische Störung dar (vgl. Holm-Hadulla 2001, S. 10-12).

Wie häufig sind die genannten Probleme und welche Gruppen sind besonders davon betroffen?
Einen Überblick über Art und Häufigkeit psychischer Störungen bei Studierenden gibt folgende Tabelle (Tab. 3, S. 46):

Tabelle 3: Psychische Schwierigkeiten von Studierenden (nach Hahne 1999 in: Graf/Krischke 2004, S. 10)

Störungsart	Männer (in Prozent)	Frauen (in Prozent)	gesamt (in Prozent)
Leistungsprobleme	19,1	22,8	20,6
Selbstwertgefühl	16,1	22,7	18,9
Depressive Verstimmung	15,0	21,9	18, 0
Prüfungsangst	15,1	21,3	17,8
Labilität	15,3	21,1	17,8
Ängste	14,0	19,8	16,5
Kontakt	11,8	12,8	12,4
Psychosomatische Beschwerden	7,5	13,9	10,1
Sexuelle Probleme	8,2	8,5	8,4
Essstörungen	5,1	12,2	8,1
Selbstmordgedanken	5,5	7,5	6,3
Aggressionen	4,6	5,9	5,1
Sucht	5,3	3,4	4,5
Zwang	4,0	4,4	4,1
Psychiatrische Erkrankungen	2,0	2,7	2,3

In Bezug auf das Alter lässt sich feststellen, dass die psychischen Schwierigkeiten, insbesondere Probleme mit dem Selbstwertgefühl mit Alter und Semesterzahl deutlich zunehmen. Der Wunsch nach psychotherapeutischer Hilfe ist stark von Geschlecht und Studienfach abhängig: So suchen Frauen häufiger psychotherapeutische Hilfe als Männer, aber letztere sind im Falle einer Inanspruchnahme meist schon stärker geschädigt. Hier zeichnet sich aber in den letzten Jahren ein Wandel ab, wie auch in Bezug auf das Studienfach: Vor zwanzig Jahren waren Naturwissenschaftler und Juristen in Beratungsstellen deutlich unterrepräsentiert, was heute nicht mehr der Fall ist (vgl. Holm-Hadulla 2001, S. 9-10).

3.3.2.2 Soziodemographische Merkmale

Der Frauenanteil bei Studienanfängern liegt seit Ende der 90er Jahre bei ca. 50 Prozent, wobei er an Universitäten (54 Prozent im WS 2004/05) höher ist als an Fachhochschulen (37 Prozent im WS 2004/05) (vgl. Heine et al. 2005, S. 16-17).

Besonders hoch ist der Frauenanteil mit 70 Prozent in den Lehramtsstudiengängen und Sprach-/Kulturwissenschaften/Sport, aber auch in Medizin ist er seit den 90er Jahren auf zwei Drittel angestiegen. In den Rechtswissenschaften betrug er 2004 47 Prozent. Besonders niedrig ist der Frauenanteil in den Ingenieurwissenschaften mit ca. 20 Prozent (vgl. Heine et al. 2005, S. 32-33).

Das Durchschnittsalter bei Studienbeginn beträgt 21,7 Jahre. Die große Mehrheit (98 %) der Studienanfänger ist ledig und kinderlos.

Der Anteil von Akademikerkindern betrug im Wintersemester 2004/2005 53 Prozent. Dabei ist zwischen 1985 und 2000 ein starker Anstieg (von 38 % auf 57%) zu verzeichnen (vgl. Heine et al. 2005, S. 16-17). Die Wahrscheinlichkeit, dass der Vater eines Studienanfängers ebenfalls Akademiker ist, liegt fünfmal so hoch wie bei der restlichen Bevölkerung (vgl. Rückert 2002, S. 120). An Universitäten ist dieses Phänomen deutlich ausgeprägter als an Fachhochschulen (58 % vs. 42 %) (vgl. Heine et al. 2005, S. 16-17).
In der Shell-Jugendstudie 2002 gibt es bereits für Abiturienten ein ganz ähnliches Bild: Drei Viertel der Kinder von Vätern mit höherem Schulabschluss machen ebenfalls das Abitur, während es bei Kindern von Vätern mit einfachem Schulabschluss lediglich ein Viertel sind (vgl. Linssen et al. 2002, S. 55).
Dieser Effekt wird „Selbstrekrutierung der Bildungseliten“ genannt.

Große Unterschiede gibt es hier auch zwischen den Studiengängen: 52 Prozent der Mediziner, 50 Prozent der Juristen sowie 60 Prozent der Künstler und Kunstwissenschaftler haben Akademikereltern (d.h. mindestens einen Elternteil mit Hochschulabschluss). Bei Sozialwissenschaftlern sind es lediglich 31 Prozent. Darüber hinaus kommen bei den zuletzt genannten 25 Prozent aus sozial schwächeren Elternhäusern, während es bei den Medizinern lediglich 11 Prozent sind.
Die Berufe der Apotheker, Ärzte und Juristen sind häufig in familiärer Tradition „erblich“. Berufe im sozialen Bereich mit akademischer Ausbildung werden besonders häufig von Kindern von Eltern bildungsfernerer Schichten ergriffen.

Das auffälligste Merkmal bei der sozialen Herkunft Studierender ist, dass ihre Eltern zu 72 Prozent zu den Besserverdienenden gehören. 20 Prozent der Eltern gehören zu den Durchschnittsverdienern und lediglich 8 Prozent der Studierenden kommen aus sozial schwachen Elternhäusern (vgl. Rückert, S. 120).

Die Schichtzugehörigkeit verteilt sich wie folgt: 42 Prozent der Studierenden sind Kinder von Angestellten, 24 Prozent Selbständigenkinder, 23 Prozent Beamtenkinder und 12 Prozent Arbeiterkinder (vgl. Heine et al. 2005, S.18-19).

3.3.2.3 Fachkulturen

Dieser Abschnitt bezieht sich auf Huber (Huber 1997; S. 417-441), von dem das Konzept der Fachkultur stammt:

Im Gegensatz zur Studentenforschung (die sich mit Zustandsbeschreibungen der Studentenschaft beschäftigt), befasst sich die Hochschulsozialisation mit dem *Prozess* der Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden unter Einbezug der Voraussetzungen, Verlauf (unter Einfluss der Hochschule) und Ergebnissen.

Die Entgegensetzung von „Sozialisation“ und „Qualifikation“ lehnt er ab, da beides untrennbar miteinander verbunden sei und sowohl kognitive als auch affektive Komponenten enthalte. Darüber hinaus hält er die Sozialisation als einen für die berufliche Praxis unentbehrlichen Teil der Qualifikation. Deshalb spricht er auch von *Wissenschaftssozialisation*, untrennbar verbunden mit *Enkulturation*.

Durch die unterschiedlichen Erkenntnisinteressen ausdifferenzierten Disziplinen kommt es zur Fachsozialisation. Die Struktur einer Disziplin bestimmt das Curriculum (darunter versteht Huber das Gesamt der Lehr-Lernsituationen, vgl. S. 421). Hier wird der *Habitus* ausgebildet, definiert als „disziplinspezifische Kompetenz, nämlich Fähigkeit *und* Bereitschaft, verschiedene, auch neuartige Situationen gemäß generalisierten (…) Schemata zu interpretieren und entsprechende Handlungen zu generieren“ (S. 421-422).

Hier grenzt Huber die Hochschulsozialisationsforschung auch von der Identitätsforschung ab: Es geht dabei nicht um die individuelle Entwicklung, sondern um Wahrnehmungs-, Denk-, Bewertungs- und Handlungsmuster von Gruppenangehörigen. Das System dieser Muster nennt er mit Bourdieu den *Habitus*.
Der Habitus wird durch Praxis in erster Linie unbewusst angeeignet. Dabei spielen aber vorherige Sozialisationsprozesse (durch die Herkunftsfamilie) eine entscheidende Rolle, da hier die Grundlagen gelegt werden, die spätere Änderungsmöglichkeiten eingrenzen (S. 421).

Entsprechend muss der fachspezifische Habitus als Produkt aus herkunftsspezifischem Habitus und Fachkultur verstanden werden. Huber betont, dass eine Schwierigkeit der Hochschulsozialisationsforschung ist, dass in der sozialen Organisation Hochschule zwei Systeme enthalten sind: das Wissenschaftssystem sowie das Erziehungs- oder Ausbildungssystem. Dieses Erziehungssystem ist mit dem Wissenschaftssystem untrennbar verbunden und manifestiert sich in der Selektionssfunktion der Hochschule (vgl. S. 423).

Am deutlichsten wird die Selektion am Beispiel der Prüfungen. Die Prüfungsformen sind fachspezifisch verschieden und geeignet, fachspezifische Komponenten des Habitus auszuprägen bzw. *Prüflinge, die ihn nicht zeigen, herauszuprüfen* (vgl. S. 424, Hervorhebung durch die Verf.). Dazu kommen Merkmale entfremdeter Arbeit wie extrinsisch bestimmte Inhalte, Leistungsmotivation, Ökonomie, Konkurrenz, etc., weshalb sich das Prüfungssystem entscheidend auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirkt (ebd.)

Neben der Selektion durch Prüfungen geht Huber auf den Prozess der *Selbstselektion* ein: Hier spielt die soziale Herkunft und das Geschlecht eine entscheidende Rolle, so dass Frauen, Arbeiter- und Ausländerkinder sich seltener für bestimmte Studiengänge entscheiden und diese häufiger abbrechen. Dadurch halten wirkliche oder vermeintliche Anforderungen an ökonomisches und kulturelles Kapital bestimmte Gruppen ab und

homogenisieren die Gruppe der anderen. Entsprechend sieht Huber Hochschulsozialisation auch als Reproduktion gesellschaftlicher Strukturen (S. 425).

Huber nennt folgende Komponenten der Fachkultur, an denen sich Grundzüge (traits) ausmachen lassen (vgl. S. 436-441):

Normatives Klima: Dazu gehört unter anderem die vorherrschende politische Einstellung. Während Huber noch betont, dass die politische Haltung Studierender im Vergleich zur Gesamtbevölkerung nach links verschoben ist (S. 435), zeigt die 14. Shell-Jugendstudie, dass die Mentalität der „bisher sehr kritisch eingestellten Studenten“ sich der gesellschaftlichen Mitte annähert (vgl. Deutsche Shell 2002, S. 19). Dies variiert aber stark je nach Fachrichtung, ebenso wie das politische Interesse der Studierenden.

Interaktionsstrukturen: Hier geht es zum einen um die Interaktionspartner. In erster Linie sind dies die Kommilitonen, darüber hinaus haben Naturwissenschaftler relativ viel Kontakt zu Lehrenden, vor allem Assistenten; Geisteswissenschaftler haben weniger Kontakt, aber eher zu Professoren, während Wirtschaftswissenschaftler insgesamt kaum Kontakt zu Lehrenden haben.
Darüber hinaus geht es um Kontaktinhalte: Überall kommen hauptsächlich fach- bzw. studienbezogene Themen zur Sprache, aber bei Geisteswissenschaftlern werden zusätzlich bisweilen auch persönliche Themen und Lebensprobleme besprochen, bisweilen auch mit Hochschullehrenden.
Ähnlich sehen die Interaktionsstrukturen der Lehrveranstaltungen aus: Stoffzentriert und / oder leistungsorientiert in den Natur-, Ingenieurs- und Wirtschaftswissenschaften; person- bzw. interessenorientiert (lebensweltorientiert) bei Fächern wie Pädagogik, Soziologie oder Psychologie.

Lehrkultur und Lernorganisation: Hier geht es um die vorherrschenden Didaktikformen, wie z.B. Praktika, Vorlesungen, etc. Damit verbunden sind die Lehrstile (strukturiert, audiovisuell gestützt vs. oral themenexponierend) und die

Diskussionsstile (geschlossen und konvergenzorientiert z. B. bei Naturwissenschaftlern vs. offen und divergenzorientiert z. B. bei Sozialwissenschaftlern).
Eng damit zusammenhängend sind Freiräume und *Partizipationschancen:* Diese sind in Medizin, Wirtschafts-, Natur- und Ingenieurswissenschaften niedrig.
Alle bisherigen Faktoren bringen bestimmte Kommunikations- und Partizipationsmuster hervor.

Auch in Bezug auf das Lernen unterscheiden sich die Fächer: Die *Anforderungen an das Lernen* sind entweder hierarchisch aufsteigend, schwierig, logisch, regel- und aufgabengeleitet (Naturwissenschaften) oder zyklisch, interpretierend, mehr selbst bestimmt und diffuser (Geistes- und Sozialwissenschaften).
Dies hat Auswirkungen auf die *Lernstrategien* sowie die *zeitliche und räumliche Organisation des Lernens*: Bei Naturwissenschaftlern sind Arbeitszeit und Freizeit getrennt; dazu kommt, dass der Arbeitsplatz in der Regel nicht zu Hause ist, während bei Geistes- und Sozialwissenschaftlern Arbeitszeit und –ort nicht klar von der Privatsphäre trennbar ist.

Sehr wichtig für den Aufbau des Habitus ist auch der *curriculare Code*: Mit Bernstein (vgl. Bernstein 1977 in Huber 1991) unterscheidet zwischen Kollektions-Code und Integrations-Code.
Curricula mit Kollektions-Code (oder „Sammlungscode“, weil der Student während des Studiums fortlaufend voneinander getrennte Wissensbestände sammelt, vgl. Wildt 1983, S. 323) zeichnen sich durch scharfe Differenzierung und hierarchische Strukturen nach innen und starke Abgrenzung nach außen (anderen Disziplinen und Erkenntnisformen gegenüber) aus. Sozial gesehen besteht eine klare Hierarchie zwischen den Mitgliedern und wenig persönlicher Gestaltungsfreiraum. Diesem Code sind Medizin, Jura, Natur- und Ingenieurswissenschaften zuzuordnen.
Curricula mit Integrations-Code sind durch schwächere Grenzziehung nach innen und außen, flachere Hierarchien sowie Offenheit für subjektive Sichtweisen gekennzeichnet. Diesem Code folgen Pädagogik, Soziologie und Psychologie.

Durch die oben beschriebene Strukturierung der Arbeit sowie die Curricula wird der jeweils fachspezifische Blick geprägt, der sich auch auf andere Lebensbereiche niederschlägt (vgl. S. 439).

Auch *Lebensstile und Geschmackpräferenzen* sind unterschiedlich. So hat z. B. Apel (vgl. Apel 1989 in Lipowsky 2003, S. 88) Pädagogikstudierende und zukünftige Juristen verglichen: Demnach achten Pädagogen mehr auf Kreativität und Individualität und gehen in der Freizeit kulturellen Aktivitäten nach, während Juristen sich an der Berufswelt orientieren, zwischen Studium und Freizeit trennen und einen eher konventionellen Lebensstil pflegen.
Ebenso haben Fachgruppen häufig einen unterschiedlichen Kleidungsstil.

Dies alles wird auch teilweise von der *Rekrutierung*, also der sozialen Herkunft beeinflusst, auf die ja oben bereits eingegangen wurde.

Schließlich unterscheiden sich auch die *Studienmotivationen*: So betonen alle, aber besonders Studierende der Mathematik, Naturwissenschaften, Sprach-, Kulturwissenschaften, Sport sowie Kunst und Kunstwissenschaften ihre intrinsische Motivation. Extrinsische Motive werden vor allem von Juristen und Wirtschaftswissenschaftlern genannt, während Mediziner und Lehrer ihre soziale Motivation betonen (vgl. Rückert 2002, S. 94-99).

4. Wissenschaftliche Fragestellungen

Im letzten Kapitel wurde der theoretische Hintergrund, auf dem die Fragestellungen dieser Untersuchung beruhen, beschrieben. Dies soll hier noch einmal kurz zusammengefasst werden:

Wie gezeigt wurde, ist Identität bzw. Selbstkonzept ein schillernder, in der Forschung umstrittener Begriff, der jedoch im Alltagsbewusstsein junger Menschen eine große Rolle spielt.

Als Vater der Identitätsforschung gilt Erikson, der den Begriff als solchen eingeführt hat, Identität zwar als lebenslangen Prozess definiert, die Identitätsentwicklung aber in erster Linie ins Jugendalter verlegt und in diesem Zusammenhang den Begriff des Moratoriums, der gesellschaftlichen „Auszeit“, in der der Jugendliche seine Rolle sucht, verwendet.

Marcia knüpft an Erikson an und macht Identität der empirischen Forschung zugänglich. Er stellt die ganzheitliche Konzeption Eriksons in Frage und untersucht die Identitätsentwicklung für die Bereiche Arbeit, Geschlechtsrolle, Politik und Religion getrennt. Er entwickelt vier Identitätsstatus: die erarbeitete Identität, das Moratorium, die übernommene Identität und die diffuse Identität. In Weiterentwicklung dieses Konzepts wird deutlich, dass diese Entwicklungsprozesse reversibel sind und eine erarbeitete Identität wieder in Frage gestellt werden kann und so ein neues Moratorium ausgelöst wird (MAMA-Cyclen).

Marcias Überlegungen sind Ausgangspunkt für die moderne Identitätsforschung. Ein aktuelles Konzept stammt von Keupp, der unter Einbezug der gesellschaftlichen Entwicklung in der Postmoderne ein Konzept der „Patchwork-Identität“ entwickelt. Ähnlich wie Marcia betrachtet er vor allem den Entwicklungsprozess als identitätsstiftend. Auch er geht von Teilidentitäten als der konkreten Ebene, auf der die Identitätsarbeit des Individuums stattfindet, aus. Die Anzahl und konkreten Inhalte der Teilidentitäten betrachtet er als variabel, ebenso die Frage nach der „dominierenden“ Teilidentität, d.h. der Frage, welches Teilgebiet derzeit die wichtigste Rolle spielt.

Schließlich ist in Kapitel 3 auf den historisch relativ jungen Begriff des „Selbstkonzepts“ eingegangen worden. Obwohl dieser vom Identitätsbegriff nicht sauber abgrenzbar ist, lässt sich sagen, dass er weniger komplex ist, da es sich hierbei um durch Fragebögen abprüfbare Einstellungen kognitiver und emotionaler Art handelt. Teilweise wird das Selbstkonzept auf die kognitiven Einstellungen beschränkt und die emotionale Bewertung als „Selbstwertgefühl“ bezeichnet. Es wird von einem hierarchischen Modell ausgegangen (Shavelson-Modell), wobei ein generelles Selbstkonzept existiert, welches aber Teilbereiche und Unterteilbereiche enthält.

Die vorliegende Untersuchung ist in erster Linie der Selbstkonzeptforschung zuzurechnen, da es nicht das Ziel ist, innere Kohärenz und Konsistenz zu untersuchen, sondern es um konkrete Inhalte der Studienidentität und des allgemeinen Selbstkonzeptes geht. Dennoch spielen die Überlegungen genannter Autoren implizit eine große Rolle, da die innere Kohärenz, die Frage der Dominanz der Teilidentitäten etc. ausschlaggebend für die Antworten sind.

Ebenso wichtig für diese Untersuchung sind die Überlegungen zur Lebensphase der Postadoleszenz. In diesem Kapitel wurde deutlich, dass diese relativ neue Lebensphase eine Zeit des graduellen Übergangs vom Status des Jugendlichen in den Status des Erwachsenen ist. Das Besondere an dieser Phase ist, dass sie die Freiheit des Jugendalters mit den Rechten des Erwachsenenalters verbindet.

Diese Freiheiten genießen in besonderem Maße die Studierenden, um die es in dieser Untersuchung gehen soll. Dadurch hat diese Gruppe gegenüber Auszubildenden entscheidende Vorteile, denen aber auch Nachteile gegenüberstehen: Es besteht die Gefahr, dass die Freiheit zur Orientierungslosigkeit wird.

Ausgehend von Hubers Überlegungen zu den Fachkulturen kann davon ausgegangen werden, dass es große Unterschiede zwischen den Studiengängen gibt, die zur mehr oder minder ausgeprägten Ausbildung eines fachspezifischen Habitus führen, was bereits ein Schritt in die Richtung der Integration in das jeweilige angestrebte Tätigkeitsfeld sein kann. Zudem werden Studierende, die den fachspezifischen Habitus aus Gründen ihrer sozialen Herkunft nicht (vollständig) erwerben können, häufig ausgesiebt.

Aus diesen Überlegungen lassen sich folgende Fragestellungen ableiten:
Die zwei allgemeinen Fragestellungen lauten:

1. Lassen sich Unterschiede zwischen den Studierenden unterschiedlicher Fachrichtungen feststellen?

2. Sind Geschlechterunterschiede nachweisbar?

Beide Fragestellungen zu bearbeiten ist wichtig, um zu verhindern, dass die gefundenen „Fachkulturen“ lediglich auf die unterschiedliche Geschlechterverteilung zurückzuführen sind.

Folgende Fragestellungen sind dabei im konkreteren Sinne interessant:

1. Gibt es Unterschiede in Bezug auf die soziale Herkunft Studierender unterschiedlicher Fachrichtungen?
2. Lassen sich Unterschiede bezüglich der Studien- und Berufswahlmotive feststellen (z.B. Transitionsorientierung vs. Moratoriumsorientierung, intrinsische vs. extrinsische Motivation, Sozialorientierung vs. Karriereorientierung?
3. Gibt es Unterschiede in Bezug auf die Leistungsmotivation *im Studium*?
4. Lassen sich Unterschiede in Bezug auf die emotionale Stabilität feststellen?
5. Welchen Effekt haben Fachkultur und Geschlecht auf soziale Fähigkeiten?
6. Gibt es Unterschiede in Bezug auf das allgemeine Selbstwertgefühl?

5. Untersuchungsdesign

5.1 Durchführung der Untersuchung

Die Daten für diese Untersuchung wurden bei Studierenden der Pädagogischen Hochschule Heidelberg sowie an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg im Erziehungswissenschaftlichen Seminar (nur Lehramtsstudierende, keine Magisterstudierende), der Fakultät für Medizin sowie der Fakultät für Rechtswissenschaften erhoben.

An der Pädagogischen Hochschule und teilweise im Erziehungswissenschaftlichen Seminar haben die Studierenden den Fragebogen gegen Ende des Sommersemesters 2005 während einer Veranstaltung ausgefüllt.

Positiv war dabei, dass die Teilnehmer die Möglichkeit hatten, Rückfragen zu stellen. Der Nachteil war jedoch, dass auch diejenigen, die an einer solchen Untersuchung eigentlich kein Interesse hatten, Fragebögen erhielten, die einige Teilnehmer sehr schlampig ausfüllten oder die Erhebung allzu offensichtlich nicht Ernst nahmen, so dass ihre Daten nicht verwertet werden konnten. Einige Versuchspersonen trauten zudem offensichtlich der Zusicherung der Anonymität nicht und füllten die Seite mit den Angaben zur Person nicht oder so unvollständig aus, dass auch diese Fragebögen nicht ausgewertet werden konnten.

Bei den Medizinern und Juristen und der zweiten Erhebung (wegen zu geringer Probandenzahl bei der ersten Erhebung) im Erziehungswissenschaftlichen Seminar fand sich keine Lehrperson, die zu einer solchen Aktion bereit war.
Deshalb ging ich, nach Absprache mit den Dozenten, während des Wintersemesters 2005/06 sowie des Sommersemesters 2006 in diverse Veranstaltungen, um das Projekt und den Fragebogen kurz vorzustellen (wobei ich Items, die nach den Erfahrungen mit den Lehramtsstudierenden zu Missverständnissen führen konnten, extra erklärte), gab ihn den interessierten Studierenden mit nach Hause und sammelte ihn in der nächsten Veranstaltung wieder ein bzw. ließ ihn bei der Medizinerfachschaft abgeben.
Bei dieser Prozedur haben sich zwar weniger Probanden beteiligt; diese haben den Fragebogen aber trotz fehlender Möglichkeit zu Rückfragen meist sorgfältiger ausgefüllt als die Lehramtsstudierenden.

Insgesamt wurden von ca. 500 ausgegebenen Fragebögen 363 zurückgegeben. Allerdings hatte ich die Studierenden, die kein Interesse an einer Teilnahme hatten, gebeten, sich von vornherein keinen Fragebogen zu nehmen, so dass sich streng genommen keine Aussage über die Rücklaufquote machen lässt.

5.2 Zusammensetzung der Stichprobe

Für die Untersuchung wurden Lehramtsstudierende der Pädagogischen Hochschule und der Universität sowie Studierende der Medizin und der Rechtswissenschaft.

Während die PH-Studierenden und ein Teil der Lehramtsstudierenden der Universität den Fragebogen im Seminar ausfüllten, war die Teilnahme der übrigen Gruppen auf freiwilliger Basis. Insgesamt haben sich 363 Personen an der Untersuchung beteiligt; jedoch sind die Gruppen nach Studiengang und Geschlecht unterschiedlich groß (vgl. Tab. 4):

Tabelle 4: Zusammensetzung der Stichprobe

	Jura	**Medizin**	**LA PH**	**LA Uni**	**Gesamt**
männlich	29	19	15	37	100
weiblich	34	56	126	46	262
o.A.	1				1
Gesamt	64	75	141	83	363

Zu beachten ist hier, dass die Geschlechterverteilung an der PH den tatsächlichen Verhältnissen entspricht**,** während es bei den Medizinern durch Zufall (in einem der Seminare waren fast nur Frauen) zu dem unausgewogenen Geschlechterverhältnis gekommen ist; so dürften hier die Einstellungen der Männer in Bezug auf die Fachkultur eine deutlich größere Rolle spielen, als man aufgrund der Zahlenverhältnisse in dieser Untersuchung annehmen kann (laut HIS-Hochschulstudie liegt der Frauenanteil im Fach Medizin derzeit bei ca. zwei Drittel, vgl. Heine et al. 2005, S. 32). Zur Stichprobe der Lehramtsstudierenden der Universität ist zu sagen, dass sie in Pädagogik-Veranstaltungen befragt wurden, so dass hier alle Fächer vertreten sind.

Die Altersverteilung ist wie folgt:

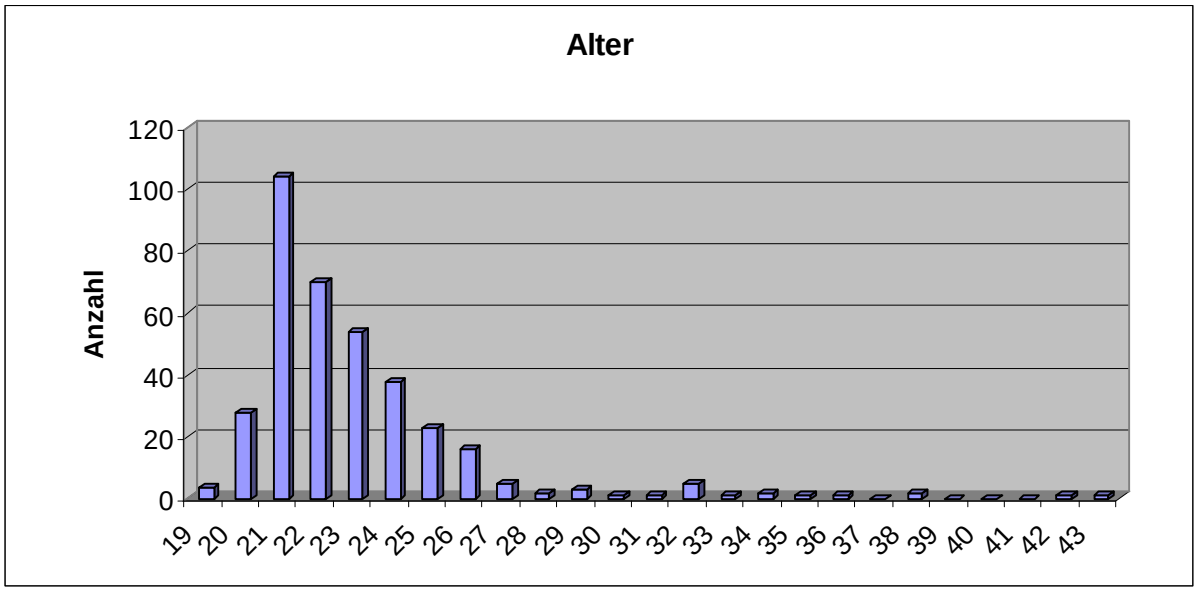

Abbildung 5: Altersverteilung

Wie man sieht, streut die Altersverteilung von 19 bis 43. Die meisten Probanden sind 21 Jahre alt; über 26 sind nur einzelne Personen.

Wie aus der nachfolgenden Tabelle ersichtlich, ist die Altersverteilung in den einzelnen Studiengängen sehr unterschiedlich:

Tabelle 5: Durchschnittsalter der Fachrichtungen

Jura m *(std)*	**Medizin** m *(std)*	**LA PH** m *(std)*	**LA Uni** m *(std)*
21,5 *(1,67)*	22,13 *(2,43)*	23,35 *(3,91)*	24,2 *(2,71)*

So sind die Juristen mit einem Durchschnittsalter von 21,5 Jahren die jüngste Gruppe (hier ist auch die Standardabweichung am geringsten), während die Lehramtsstudierenden der Universität mit durchschnittlich 24,2 Jahren die Ältesten sind. Wichtig ist hier aber die Standardabweichung, die an der PH mit 3,91 deutlich am größten ausfällt. Das bedeutet, dass die meisten älteren Personen aus der Stichprobe sich an der PH befinden.

Bei der Semesterzahl ergibt sich folgende Verteilung:

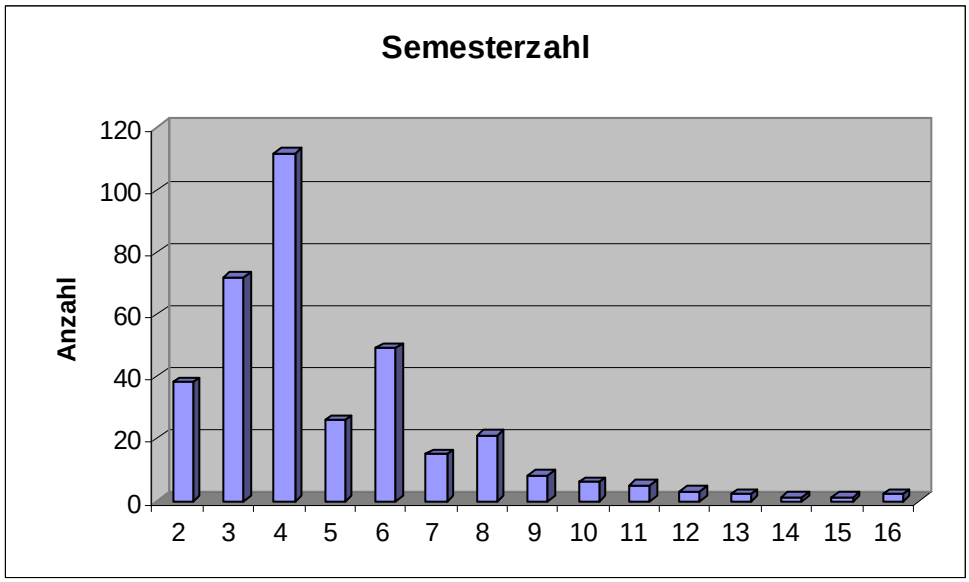

Abbildung 6: Semesterzahl

Der größte Teil der Studierenden befindet sich im 3./4. Semester.

Erstsemester wurden bewusst nicht befragt, da diese sich mit der Fachkultur und dem Studienaufbau erst noch vertraut machen müssen und deshalb ungenauere Beschreibungen angeben würden.

Außerdem ist es unwahrscheinlich, dass die von Lehrenden und Studierenden geprägte Fachkultur bereits größeren Einfluss auf sie gehabt hat, so dass die Ergebnisse hier wohl lediglich mitgebrachte Dispositionen und Wertvorstellungen zeigen würden.

Die folgende Tabelle zeigt die durchschnittliche Semesterzahl:

Tabelle 6: Durchschnittliche Semesterzahl

Jura m *(std)*	**Medizin** m *(std)*	**LA PH** m *(std)*	**LA Uni** m *(std)*
3,5 *(1,25)*	3,59 *(1,9)*	4,74 *(1,93)*	7,22 *(2,75)*

Hier zeigt sich, dass Juristen und Mediziner sich noch in der ersten Hälfte ihres Studiums befinden, während die Lehramtsstudierenden, insbesondere an der Universität, schon weiter sind.

Das bedeutet, dass die Probanden sich in unterschiedlichen Studienabschnitten befinden, was für die Bewertung der Aussagen zu Stress und Belastung unbedingt berücksichtigt werden muss.

Fast alle Befragten sind ledig und kinderlos:

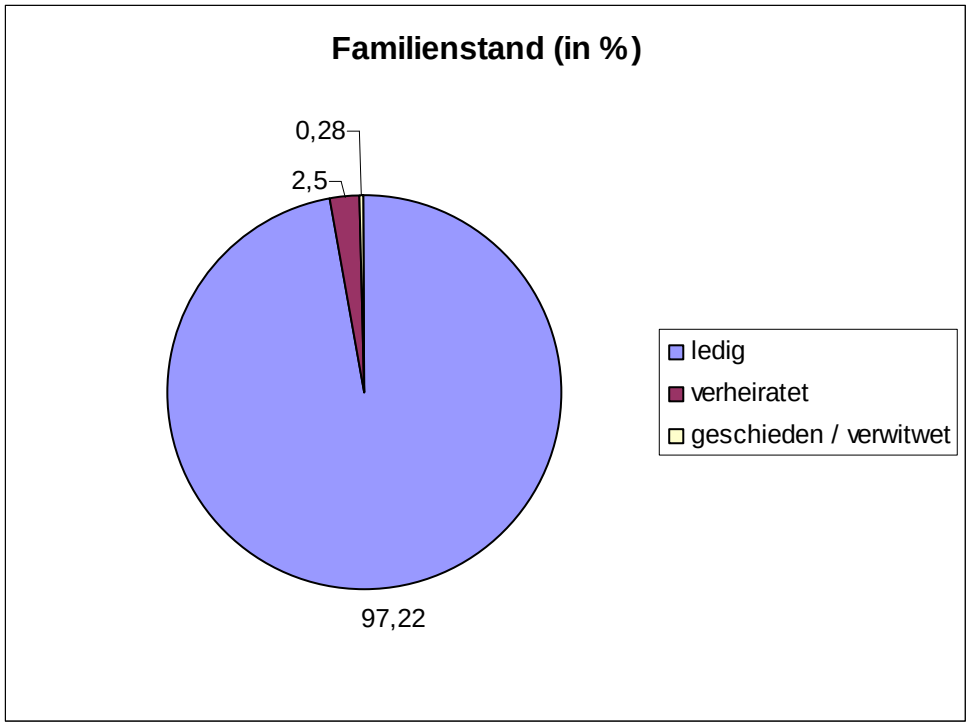

Abbildung 7: Familienstand, Angaben in Prozent

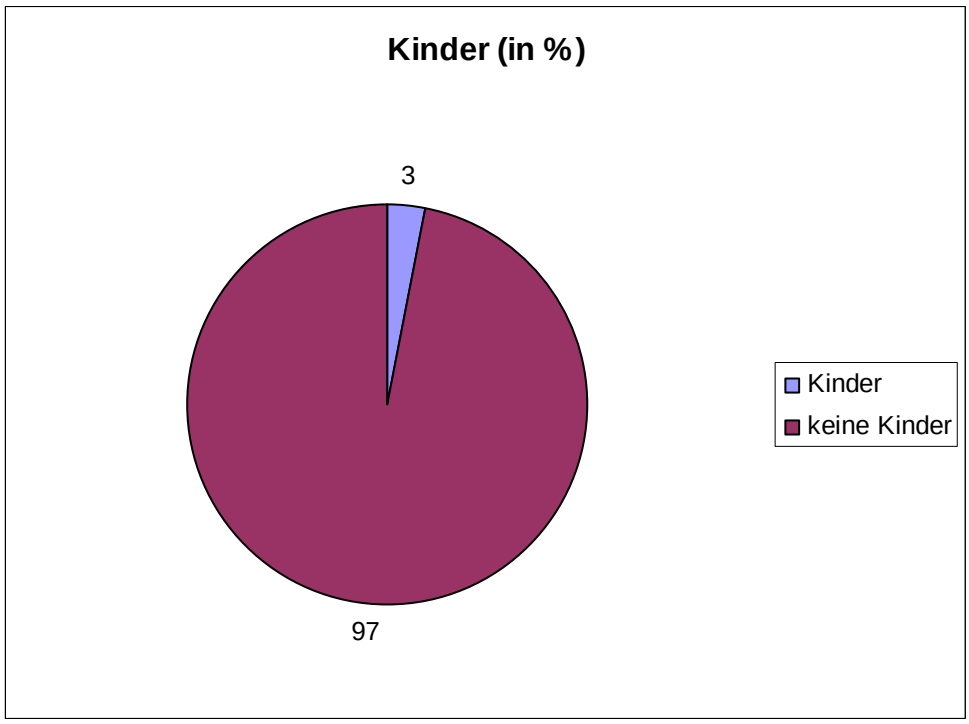

Abbildung 8: Kinder, Angaben in Prozent

Beim Bildungsstand der Eltern lassen sich klar zwei Gruppen unterscheiden: So haben fast 90 Prozent der Juristen und Mediziner mindestens ein Elternteil mit Abitur; während es bei den Lehramtsstudierenden nur ca. zwei Drittel sind (vgl. Abbildung 9).
Überraschend ist dabei, dass die Juristen noch einen etwas höheren Wert haben als die Mediziner und dass nur geringe Unterschiede zwischen Lehramtsstudierenden der PH und der Universität bestehen.
Offensichtlich scheinen es nicht primär finanzielle Gründe zu sein, die Studierende das kürzere PH-Studium dem aufwändigeren Universitätsstudium vorziehen lassen.

Die HIS-Studie über Studienanfänger 2005 verzeichnet bei den Studienanfängern des Wintersemesters 2004/05 einen Anteil an Akademikerkindern an Universitäten von 58 Prozent (vgl. Heine et al. 2005, S. 16-17).
Dass die Werte dieser Stichprobe deutlich darüber liegen, ist vor allem darauf zurückzuführen, dass in der HIS-Studie lediglich die Kinder von (Fach-) Hochschulabsolventen als „Akademikerkinder“ bezeichnet werden (in dieser Erhebung hatten insgesamt 56,5 Prozent der Väter und 35,65 Prozent der Mütter einen (Fach-) Hochschulabschluss); bei den Juristen und Medizinern ist dennoch von einem deutlich höheren Wert auszugehen.

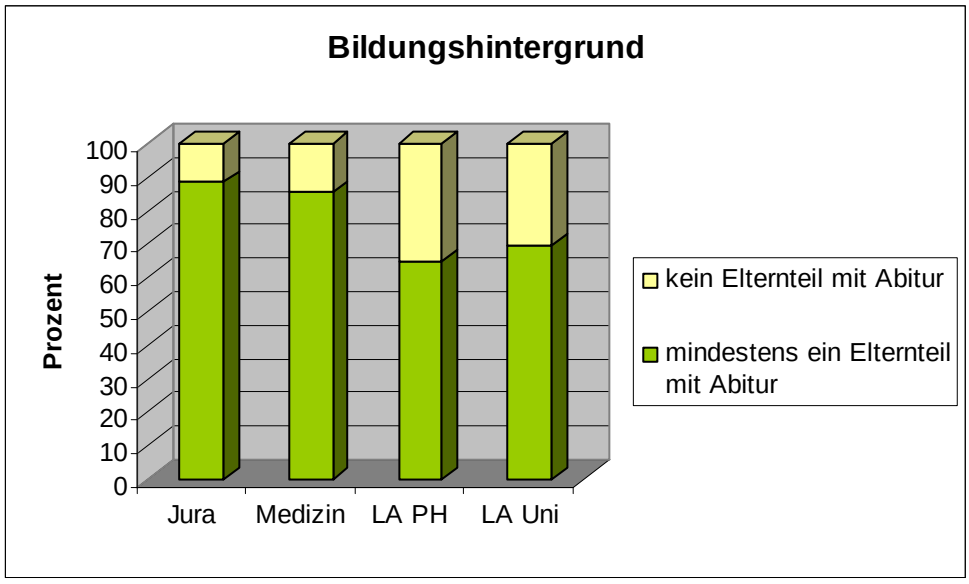

Abbildung 9: Bildungsstand der Eltern (Angaben in Prozent)

5.3 Methodisches Vorgehen

5.3.1 Wahl der Methode

Dieser Untersuchung liegt ein quantitatives Design zugrunde. Es handelt sich dabei um eine schriftliche Befragung in Form eines Fragebogens.

Da es bei der Untersuchung um Grundhaltungen, Einstellungen, Interessen und Selbsteinschätzungen geht, ist „die Befragung der einzig direkte Zugang zu den interessierenden Daten“ (Trautner 1992, S. 326).
Auch Mummendey hebt die Bedeutung der Fragebogen-Methode für die Selbstkonzept-Forschung hervor, da es hierbei nicht um „wirkliche“ Eigenschaften von Menschen geht, sondern um die Selbstwahrnehmung bzw. Selbstdarstellung einer Person. Gerade die Beeinflussbarkeit durch subjektive Größen (weshalb ein Persönlichkeitsfragebogen niemals das Niveau „objektiver Tests“ erreicht) mache diese Methode zu einem wertvollen Forschungsinstrument (vgl. Mummendey 2003, S. 19-21).

Ein quantitatives Design ist in der empirischen Sozialforschung dann sinnvoll einzusetzen, wenn man Aussagen über Gruppen machen will, wenn man Hypothesen formulieren und diese in operationalisierter Form überprüfen kann, wenn der Forschungsgegenstand klar strukturierbar ist und wenn allgemeingültige Aussagen getroffen werden sollen (vgl. Lipowsky 2003, S. 124).
Im Vergleich zum Interview ist die schriftliche Befragung ökonomischer, was Kosten, Zeit- und Personalaufwand betrifft. Zudem entfällt der Einfluss durch den Interviewer (vgl. Konrad 2005, S. 72-75).

Bei der vorliegenden Untersuchung wurde die Fragebogen-Methode dem Interview einerseits wegen der Gruppengröße vorgezogen, aber auch weil qualitative Einzelinterviews kaum vergleichbare Daten erbracht hätten und das Erfassen einer „Fachkultur“ so weitaus schwieriger gewesen wäre.

Darüber hinaus trägt die Anonymität der schriftlichen Befragung dazu bei, Verfälschungen durch Antworttendenzen im Sinne der sozialen Erwünschtheit zu verringern (vgl. Mummendey 2003, S. 184).

In diesem Fragebogen wurden hauptsächlich geschlossene Items verwendet. Jedoch wurde bei vielen Items auch die Kategorie „Sonstiges“ angeboten, um eventuell beim Erstellen des Fragebogens nicht bedachte Faktoren auch erfassen zu können.
Zu weiten Teilen handelt es sich um einen „vollstandardisierten Fragebogen“, wo Frageformulierungen, Reihenfolgen und Antwortmöglichkeiten bereits festgelegt sind. (Die offenen Fragen und die Kategorie Sonstiges dagegen sind lediglich „teilstandardisiert“, d.h. Frageformulierungen und Reihenfolge sind festgelegt, die Antwortmöglichkeiten aber nicht.) (vgl. Konrad 2005, S. 63/64).

Wenn möglich, wurden einige Statements umgepolt formuliert, um den Fehler der Jasagetendenz (vgl. Fisseni 1997, S. 304, Mummendey 2003, S. 146-148) zu verringern.

Meist waren die Items als Statements formuliert, denen die Probanden auf einer fünfstufigen Intervallskala „gar nicht“ bis „sehr stark“ zustimmen konnten.
Unter einer Intervallskala versteht man eine Skala, bei der eine Rangordnung der Daten möglich ist und zusätzlich der Abstand zwischen den Intervallen gleich groß ist (vgl. Heidenreich 1999, S. 348, Konrad 2005, S. 89/90).
Drei Merkmale werden dabei willkürlich festgelegt: Der Nullpunkt, die Größe der Einheit und die Richtung, in die vom Nullpunkt aus gezählt wird (vgl. Ingenkamp 1997, S. 31).
Neben Häufigkeiten, Modalwert, Median, Quartilen, Prozentrangwerten und Spannweite können bei Intervallskalen das arithmetische Mittel und die Standardabweichung bestimmt werden (vgl. Heidenreich 1999, S. 347-348). Die Konzentration in dieser Arbeit liegt auf dem Mittelwertsvergleich.

Andere Fragen, die lediglich einfache Klassifizierungen erlauben, wurden in Form von Nominalskalen angeboten (Geschlecht, Bildungsstand der Eltern, Familienstand,

Wohnform, etc.). Hier können nur die Häufigkeiten ermittelt werden; Mittelwerte zu errechnen wäre weder möglich noch sinnvoll.

Alternativ zur fünfstufigen Skala hätte man auch eine weiter differenzierte Skala oder eine gerade Anzahl von Abstufungen wählen können.

Mummendey plädiert für ein Weglassen der mittleren Kategorie, da die Wahl einer mittleren Antwortkategorie außer einer mittleren Antwortposition auch Unentschlossenheit („weiß nicht“), Zaghaftigkeit oder Protest sowie Irrelevanz der Frage für den Probanden bedeuten kann (vgl. Mummendey 2003, S.56-57).
Der Vorteil einer ungeraden Anzahl von Abstufungen besteht darin, dass ein Mittelwert angeboten wird und so auch jemand, der das Item nicht eindeutig in die eine oder andere Richtung beurteilt, sich positionieren kann. Dadurch können Fehler, die durch den Zwang zum einseitigen Urteil entstehen, vermieden werden (vgl. Lipowsky 2003, S. 137). Auch die Erfahrungen der Forschungsgruppe Klaus haben gezeigt, dass ungerade Abstufungen in der Praxis besser verwendbar sind.

Generell gilt die Regel, dass die Feinheit der Messskala auf das Differenzierungsvermögen der Probanden abgestimmt sein muss. Eine Empfehlung lautet: „Sieben Skalenpunkte plus oder minus zwei“ (Hippler et al. in Konrad 2005, S. 87).
Mummendey dagegen vertritt die Ansicht, zwei Antwortkategorien (Stimmt / Stimmt nicht) reichen aus, da die einzelnen Versuchspersonen unterschiedlich vielen Items zustimmen würden (vgl. Mummendey 2003, S. 56).

In dieser Untersuchung wurde eine fünftstufige Skala eingesetzt, da eine weiter differenzierte Skala für die Probanden unübersichtlicher wird (vgl. Heidenreich 1999, S. 413). Zudem werden bei größeren Abstufungen die beiden Extremwerte nach Erfahrung der Forschungsgruppe Klaus nur sehr selten gewählt, sodass sie überflüssig erscheinen. Dennoch war beabsichtigt, den Probanden die Möglichkeit zu geben sich differenziert einzuordnen.

5.3.2 Auswahl der Items

Zur Auswahl der Items habe ich mir meine bisherigen Erfahrungen mit dem Thema „Identität in der Postadoleszenz“ zunutze gemacht.
So habe ich im Rahmen eines Forschungspraktikums in der Forschungsgruppe Psychologie (Leitung: Prof. Klaus) einen Fragebogen entworfen, der im Februar 2002 von Studierenden der Pädagogischen Hochschule ausgefüllt wurde.
Dieser enthielt sowohl geschlossene als auch offene Fragen zu den Lebensbereichen Studium / Beruf, Soziales / Familienplanung, Politik, Freizeit und Allgemeine Selbstzufriedenheit. Dabei stellte sich heraus, dass bei den offenen Fragen bestimmte Antworten auffällig häufig waren und dass die Lebensbereiche Studium / Beruf sowie Allgemeine Selbstzufriedenheit für die Studierenden derzeit am wichtigsten waren.
Nach Scheuch ist der Einsatz eines solchen Probefragebogens die optimale Vorbereitung für eine solche Untersuchung. Offene Fragen eignen sich besonders gut zur Erkundung des Forschungsfeldes, da es in dieser Phase zum Teil schwierig ist, die Antwortmöglichkeiten festzulegen (vgl. Scheuch in Ingenkamp 1997, S.76).

Da es sich bei der Familienplanung so gut wie immer um rein prospektive Aussichten handelte und die Bereiche Politik und Freizeit weniger interessante Ergebnisse lieferten, konzentrierte ich mich in der Diplomarbeit (vgl. Rohde 2004) auf die Bereiche Studium / Beruf, Allgemeine Selbstzufriedenheit sowie – in geringerem Maße – soziale Beziehungen mit dem Schwerpunkt Ablösung vom Elternhaus. Hier wurden in erster Linie geschlossene Fragen verwendet, die zum Teil aus den Ergebnissen der offenen Fragen des Forschungspraktikums gebildet wurden.

Die Erfahrungen aus beiden Untersuchungen wurden für die Konstruktion dieses Fragebogens verwertet. Zudem wurde das „Bochumer Inventar zur Berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung“ (BIP) zur Itemgenerierung verwendet).
Nach Durchsicht mehrerer Persönlichkeitstests erschien mir dieser für meine Fragestellungen am Besten geeignet, da viele der dort abgefragten „berufsbezogenen“ Persönlichkeitsmerkmale auch für das Studium relevant sind.

Im Vergleich zum Fragebogen der Diplomarbeit ist dieser deutlich umfangreicher, aber auch die Items wurden modifiziert: So liegt ein Schwerpunkt zwar erneut auf dem Bereich Studium, aber diesmal wurden konkret Studienwahlmotive und Studienzufriedenheit sowie die soziale Situation im Studiengang erfasst (Einzelitems siehe Fragebogen im Anhang), da diese Faktoren für die Studierenden *gegenwärtig* sehr bedeutsam sind.
Neu hinzugekommen sind auch die Skalen zur Leistungs-, Führungs- und Wettbewerbsorientierung aus dem BIP.
Außerdem wurden die Studierenden in diesem Teil nach einem festen Berufsziel sowie ihrer Zuversicht, was dessen Realisierung angeht, befragt. Offene Fragen waren Satzergänzungen zu Vorstellungen über alle teilnehmenden Gruppen (die eigenen sowie die anderen) und Fragen zur Bewertung des eigenen Studiums.

Die Items zu den Berufswahlmotiven wurden aus der Diplomarbeit übernommen, da sie erfahrungsgemäß interessante Ergebnisse liefern, dieses Mal aber zu folgenden Summenskalen zusammengefasst: Karriere / Aufstieg, Soziale Interessen, Arbeitsorientierte Qualität der Arbeitsbedingungen und Privatorientierte Qualität der Arbeitsbedingungen.
Bei der Unterteilung der Items in Gruppen wurde teilweise das Werk von Lipowsky zur Hilfe genommen (vgl. Lipowsky 2003, S. 155-162), teilweise entstammen sie eigenen Ideen.

Im Folgenden die Summenskalen mit den enthaltenen Einzelitems:

Karriere / Aufstieg

- gute Verdienstmöglichkeiten
- gute Aufstiegsmöglichkeiten
- gesellschaftlicher Status

Soziale Interessen

- Umgang mit anderen Menschen

- soziales Engagement

Selbstverwirklichung / Autonomie

- Verwirklichung eigener Ideen
- Selbständigkeit / Eigenverantwortung
- Spaß an der Arbeit
- Möglichkeit zur Selbstdarstellung
- abwechslungsreiche Aufgaben
- wissenschaftliche Tätigkeit

Privatorientierte Qualität der Arbeitsbedingungen

- flexible Arbeitszeiten
- Möglichkeit zur Teilzeitarbeit
- genügend Freizeit
- Vereinbarkeit mit familiären Verpflichtungen

Arbeitsorientierte Qualität der Arbeitsbedingungen

- gutes Arbeitsklima
- Sicherheit des Arbeitsplatzes
- Routineaufgaben
- Teamarbeit
- Einzelarbeit / Autonomie

Der Bereich „Soziale Beziehungen“ spielt in diesem Fragebogen eine untergeordnete Rolle: Erhoben wird die Wohnform und die Bindung an das Elternhaus vs. die Bindung an Partner und Freunde, da sich die Familienplanung bei Akademikern weitestgehend in das vierte Lebensjahrzehnt verlagert hat und deshalb zu diesem Zeitpunkt noch rein spekulativ ist.

Ein zweiter Schwerpunkt besteht in dem Teilgebiet Psychische Konstitution / Einschätzung der eigenen Persönlichkeit. Auch hier wurden Items aus dem BIP übernommen bzw. adaptiert; dazu Fragen zur allgemeinen Selbst- und

Lebenszufriedenheit, die sich in den vorherigen Befragungen als gute Resumées herausgestellt hatten.

In Anlehnung an den BIP wurden die Skalen zur Leistungsmotivation (im Original „Berufliche Orientierung“), zur Psychischen Konstitution und zur Sozialen Orientierung konzipiert (vgl. Hossiep / Paschen 1998).

Hierzu wurde jeweils ein Teil der Items der Skalen ausgewählt und gegebenenfalls für die Studiensituation umformuliert (die Ergebnisse lassen sich also nicht direkt mit den Auswertungstabellen des BIP vergleichen). Auch wurde nicht – wie im BIP – mit einer sechsstufigen, sondern so wie bei den übrigen Fragen mit einer fünfstufigen Antwortskala gearbeitet. Nicht mit einbezogen wurden die Skalen zum Arbeitsverhalten, da diese sich in erster Linie auf die Anforderungen unterschiedlicher Arbeitsplätze bezogen und daher für Studierende noch nicht aktuell sind.

Aus den Teilgebieten des BIP zur beruflichen Orientierung wurden die drei Teilgebiete Leistungsmotivation, Führungsmotivation und Wettbewerbsorientierung (im Original in der Leistungsmotivation enthalten, hier aber gesondert aufgeführt, da das Ausmaß der Konkurrenz für die Fachkultur bedeutsam ist) genommen und hiervon einzelne Items ausgewählt und gegebenenfalls umformuliert.
Weggelassen wurde die im BIP ebenfalls enthaltene Gestaltungsmotivation, da im Studium noch kaum Möglichkeiten dazu bestehen. Ähnliches ließe sich zwar auch über die Führungsmotivation annehmen; hier wurden jedoch Items ausgewählt, die bereits im Studium relevant sind sowie das prospektive Interesse nach einer leitenden Position erfragt.

Die Items zur psychischen Konstitution wurden in Anlehnung an den BIP in drei Summenskalen unterteilt: Emotionale Stabilität, Belastbarkeit und Selbstbewusstsein.

Die Items zu den sozialen Kompetenzen (ebenfalls zum Schwerpunkt „Persönlichkeit“) gehörend) wurden - analog zu den Teilbereichen des BIP, nach denen sie konzipiert wurden - geordnet in „Kontaktfähigkeit“, „Durchsetzungsstärke“, „Sensitivität“ und

„Soziabilität“. Die im BIP zusätzlich enthaltene Skala „Teamorientierung“ wurde weggelassen, da im Studium höchstens ansatzweise im Team gearbeitet wird und die Items deshalb auf die Studiensituation schlecht passen.

Die analog zum BIP konzipierten Items wurden in drei großen Tabellen entsprechend ihrer Herkunft angegeben. Hier die einzelnen Variablen zu den Summenskalen (die Ziffer vor dem Item gibt die Stelle an, in der das Item in der Tabelle erschienen ist

Berufliche Orientierung

Leistungsmotivation

1. (xxx)
2. (xxx).
5. (xxx)
7. (xxx)
8. (xxx)
9. (xxx)
10. (xxx) (-)
12. (xxx)

Führungsmotivation

3. (xxx) (-)
11. (xxx)
13. (xxx)

Wettbewerbsmotivation

4. (xxx) (-)
6. (xxx) (-)
14(xxx)

Psychische Konstitution

Emotionale Stabilität

1. (xxx)
6. (xxx) (-)
8. (xxx)
12. (xxx) (-)

Belastbarkeit

2. (xxx) (-)
5. (xxx)
9. (xxx)
11. (xxx) (-)

Selbstbewusstsein

3. (xxx)
4. (xxx) (-)
7. (xxx)
10. (xxx)
13. (xxx) (-)

Soziale Fähigkeiten

Kontaktfähigkeit

1. (xxx)
6. (xxx) (-)
10. (xxx)
14. (xxx)

Durchsetzungsstärke

2. (xxx)
5. (xxx)
9. (xxx) (-)
13. (xxx)
16. (xxx)

Sensitivität

3. (xxx) (-)
7. (xxx)
11. (xxx) (-)
15. (xxx) (-)

Soziabilität

4. (xxx) (-)
8. (xxx)
12. (xxx) (-)

5.4 Statistische Ansprüche

Die Auswertung erfolgte mit Hilfe des Computerprogrammes SAS.

Bei der Auswertung der Werte der Intervallskalen wurden Mittelwertsvergleiche durchgeführt.

Die Werte für die zu Summenskalen zusammengefassten Items (die Items aus dem BIP zur beruflichen Orientierung, psychischen Konstitution und sozialen Fähigkeiten sowie die selbst entworfenen Skalen zu den Berufswahlmotiven) wurden errechnet, indem der Durchschnittswert aus den Einzelitems unter Berücksichtigung der positiven und negativen Polung gebildet und – um der Übersichtlichkeit willen – mit 10 multipliziert wurde. Der niedrigste Wert, der erreicht werden konnte, war also 10, der höchste 50. Ausgewertet wurde – wie bei den Items aus dem BIP – indem aus den Werten der

Einzelitems der Durchschnittswert gebildet und mit 10 multipliziert wurde; negative Polungen kommen hier nicht vor.

Bei den Werten der nur auf der Ebene von Nominalskalen auswertbaren Items wurden die einfachen Häufigkeiten erhoben.

Zusammenfassend wurde eine kanonische Diskriminanzanalyse durchgeführt. Hierfür wurden Items, die bei der Auswertung der einzelnen Fragen besonders bedeutsam erschienen sind, ausgewählt (vgl. Kapitel 6).

6. Darstellung der Ergebnisse

6.1 Teilidentität Studium/Beruf

6.1.1 Studienwahlmotive

Auffällig ist, dass die Mediziner das am meisten ausgeprägte Interesse an ihrem Studienfach (besonders ausgeprägt bei den Frauen) sowie auch an ihrem Berufsziel haben. Diese geben aber auch am häufigsten an, dass sie „auf Wunsch anderer“ Medizin studieren.

Das geringste Interesse am Fach äußern die Juristen. Diese geben besonders häufig an, einen akademischen Abschluss vorweisen zu wollen und keine Alternative gesehen zu haben. Ähnliche Ergebnisse ergab die HIS-Hochschulstudie bei den Studienanfängern: Auch hier äußerten die Juristen das geringste Interesse am Fach und das größte am Status des Berufs von allen Studiengängen, während die Mediziner das größte Fachinteresse zeigten (vgl. Heine et al. 2005, S. 134-137).

Die Lehramtsstudierenden der Uni geben mehr Interesse am Fach und weniger am Beruf an als die PH-Studierenden. Zudem bedeutet ihnen ein akademischer Abschluss mehr. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass sich hier das Klischee des fachwissenschaftlich orientierten (logotropen) Gymnasiallehrers und des am Kind orientierten (paidotropen) Grundschullehrers zeigt (vgl. Caselmann 1949 in: http://.plaz.uni-paderborn.de 2004).

Auffällige Geschlechtsunterschiede gibt es beim Item „keine Alternative gesehen“: Bei den Juristen bejahen dies häufiger die Frauen, bei den anderen Studiengängen eher die Männer.
Bemerkenswert ist hier auch, dass PH-Studierende beiderlei Geschlechts dies häufiger bejahen als die Lehramtsstudierenden der Universität. Ein naheliegender Grund dafür wäre, dass die Studierenden der Universität auch den entsprechenden Diplom- bzw.

Magisterstudiengang erwogen haben könnten und sich aufgrund der Berufsaussichten für das Lehramtsstudium entschieden haben.

Interessant ist auch, dass die Medizinstudenten geringeres Interesse am Studium als solchem bekunden als ihre Kommilitoninnen, was aber vermutlich daran liegt, dass sie noch am Anfang des Studiums stehen (s. Kap. 6.1.2) und die Einsatz erfordernden Prüfungen erst noch kommen (vgl. Tabelle 7, S. 75).

Tabelle 7: Studienwahlmotive

	Jura		Medizin		LA PH		LA Uni	
	männlich	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**
	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*
1. Ich habe großes Interesse an meinem Studienfach.	3.89 *(0.88)*	4.06 *(0.89)*	4.26 *(0.93)*	4.64 *(0.65)*	4.07 *(1.10)*	4.19 *(0.77)*	4.14 *(0.82)*	4.48 *(0.59)*
2. Ich habe großes Interesse an meinem Berufsziel.	4.31 *(0.71)*	4.24 *(0.89)*	4.68 *(0.48)*	4.66 *(0.61)*	4.47 *(0.92)*	4.47 *(0.74)*	4.16 *(0.87)*	4.24 *(0.74)*
3. Das Studium dient für mich nur dazu, meinen Berufswunsch zu verwirklichen.	3.69 *(1.28)*	3.45 *(0.90)*	4.00 *(0.88)*	3.59 *(1.14)*	3.60 *(1.18)*	3.65 *(1.07)*	3.68 *(1.06)*	3.28 *(1.20)*
4. Ich betreibe das Studium in erster Linie um seiner selbst willen; über meinen späteren Beruf denke ich noch nicht nach.	1.72 *(0.75)*	2.21 *(1.04)*	1.95 *(0.91)*	1.70 *(0.91)*	1.80 *(1.01)*	1.57 *(0.93)*	1.92 *(1.09)*	1.85 *(0.92)*
5. Ich studiere, um einen akademischen Abschluss vorweisen zu können.	3.34 *(1.29)*	3.29 *(1.29)*	2.47 *(1.22)*	2.18 *(1.25)*	2.33 *(1.40)*	2.05 *(1.12)*	2.62 *(1.40)*	2.59 *(1.20)*
6. Es war der Wunsch anderer, dass ich dieses Studium absolvieren sollte.	1.34 *(0.86)*	1.18 *(0.76)*	1.53 *(0.96)*	1.38 *(0.76)*	1.20 *(0.56)*	1.18 *(0.59)*	1.19 *(0.46)*	1.09 *(0.36)*
7. Ich habe keine Alternative gesehen.	1.97 *(1.09)*	2.38 *(1.37)*	2.53 *(1.47)*	1.85 *(1.39)*	2.40 *(1.18)*	1.77 *(1.02)*	2.19 *(1.37)*	1.36 *(0.65)*

6.1.2 Zufriedenheit im Studium

Tabelle 8: Studienzufriedenheit

	Jura		Medizin		LA PH		LA Uni	
	männlich	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**Weiblich**
	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*
1. Meine Fähigkeiten passen gut zu den Anforderungen des Studiums.	3.72 *(0.65)*	3.56 *(0.70)*	3.47 *(0.77)*	3.54 *(0.83)*	3.60 *(0.91)*	3.61 *(0.72)*	3.76 *(0.86)*	3.76 *(0.88)*
2. Ich fühle mich mit den Anforderungen des Studiums häufig überfordert.	2.48 *(0.91)*	2.85 *(0.99)*	2.58 *(0.77)*	2.82 *(0.96)*	2.33 *(0.72)*	2.34 *(0.86)*	2.54 *(1.04)*	2.43 *(1.03)*
3. Das Studium bereitet mich angemessen auf den späteren Beruf vor.	2.83 *(1.00)*	2.97 *(0.72)*	2.83 *(1.10)*	2.93 *(0.90)*	3.07 *(1.16)*	2.62 *(0.86)*	2.11 *(0.84)*	2.17 *(0.85)*
4. Das Studium bereitet mich angemessen auf die Prüfungen vor.	2.90 *(0.86)*	2.91 *(0.97)*	3.47 *(0.70)*	3.25 *(0.94)*	3.00 *(1.00)*	2.61 *(0.92)*	3.06 *(0.79)*	2.84 *(0.89)*
5. Mein Studium macht mir Spaß.	3.76 *(0.79)*	3.79 *(0.59)*	3.58 *(0.96)*	3.87 *(0.92)*	3.67 *(1.05)*	3.58 *(0.91)*	3.62 *(0.98)*	3.80 *(0.86)*
6. Das Studium ist mir zu stark reglementiert.	2.21 *(1.07)*	2.09 *(1.00)*	3.22 *(1.06)*	2.86 *(0.98)*	3.20 *(1.37)*	3.30 *(0.95)*	3.19 *(1.10)*	2.72 *(1.07)*
7. Ich fühle mich im Studium häufig orientierungslos.	2.79 *(0.94)*	2.62 *(1.13)*	2.37 *(0.90)*	1.98 *(0.92)*	3.20 *(1.08)*	3.14 *(1.12)*	2.78 *(1.13)*	2.91 *(1.11)*
8. Das Curriculum bietet mir genügend Raum, eigene Interessen zu verfolgen.	3.14 *(1.09)*	2.82 *(1.04)*	2.21 *(0.92)*	2.36 *(0.98)*	2.87 *(0.92)*	2.58 *(0.99)*	3.09 *(0.90)*	2.76 *(0.88)*
9. Die Teilnehmerzahl vieler Veranstaltungen ist mir zu hoch.	3.07 *(1.44)*	2.88 *(1.43)*	3.47 *(0.96)*	3.09 *(1.13)*	3.93 *(1.22)*	4.01 *(1.01)*	3.89 *(1.07)*	3.61 *(1.22)*
10. Ich erhalte genügend Rückmeldung in Bezug auf meine Leistungen.	2.03 *(0.91)*	2.15 *(0.80)*	2.68 *(1.00)*	2.70 *(1.26)*	2.87 *(1.06)*	2.57 *(0.98)*	2.78 *(1.03)*	2.39 *(0.95)*

11. Es fällt mir schwer, mein Lernpensum durchzuhalten.	3.38 *(1.24)*	3.41 *(0.89)*	3.42 *(0.90)*	3.34 *(1.12)*	2.50 *(1.16)*	2.78 *(0.95)*	3.22 *(0.92)*	2.65 *(0.95)*
12. Ich denke manchmal daran, das Studium abzubrechen.	1.76 *(0.99)*	2.21 *(1.04)*	2.16 *(1.26)*	1.73 *(1.09)*	1.93 *(1.33)*	1.93 *(1.15)*	2.16 *(1.21)*	1.65 *(0.99)*

Auffallend ist, dass die Lehramtsstudierenden der Universität sich deutlich am schlechtesten auf den Beruf vorbereitet fühlen. Vermutlich liegt das daran, dass sie meist zusammen mit den Diplom- bzw. Magisterstudierenden unterrichtet werden und auf „lehramtsspezifische“ Fragen wenig eingegangen wird. Juristen und Mediziner beurteilen dies deutlich positiver.

Auf die Prüfungen fühlen sich die Mediziner am Besten vorbereitet; sie geben aber ebenfalls am häufigsten an, sich überfordert zu fühlen (beides v. a. die Frauen). Ein Grund für die Überforderungsgefühle liegt sicher in der „Physikumssituation“ der Viertsemester, die einen Großteil der Medizinerstichprobe ausmachen.

PH-Studierende fühlen sich besser auf den Beruf, aber schlechter auf die Prüfungen vorbereitet als Lehramtsstudierende der Universität; merkwürdigerweise beurteilen die PH-Männer dies deutlich positiver als die Frauen; vermutlich liegt das an ihrem höheren Altersdurchschnitt und damit verbunden wahrscheinlich vorausgegangenen Berufserfahrungen, die es ihnen ermöglichen, mit weniger strukturierten und betreuten Curricula klarzukommen.

Orientierungslos fühlen sich vor allem PH-Studierende, gleichzeitig beklagen sie aber eine zu starke Reglementierung ihres Studiums. Auch geben sie am häufigsten an, dass ihnen die Teilnehmerzahl von Veranstaltungen zu hoch sei. Sie fühlen sich von allen Gruppen am seltensten überfordert.

In Bezug auf einige Items gibt es bei den Lehramtsstudierenden der Universität Geschlechtsunterschiede, die wohl auf die Struktur der studierten Fächer zurückzuführen sind: So fühlen sich die Männer häufiger orientierungslos, klagen über zu große Gruppen und Probleme mit dem Lernpensum und denken deutlich häufiger an Abbruch, während Frauen eher Probleme mit mangelnder Rückmeldung haben.
Dies liegt wohl daran, dass die von Männern bevorzugten Naturwissenschaften deutlich stärker vom Diplomstudiengang dominiert werden als die von Frauen gewählten Geisteswissenschaften.

Insgesamt stimmt dieses Ergebnis mit den Erhebungen der HIS-Studie überein, wo Lehramtsstudierende von allen Studiengängen am häufigsten angeben, ihre Erwartungen an das Studium seien nicht erfüllt worden; insbesondere Orientierungshilfen und Betreuung durch die Hochschule werden vermisst (vgl. Heine et al. 2005, S. 218 / 219).

Mediziner geben, ebenso wie Juristen, deutlich mehr Probleme mit dem Lernpensum an als die Lehramtsstudierenden. Sie fühlen sich aber am seltensten orientierungslos. Bezüglich der Geschlechtsunterschiede bei den Medizinern fällt auf, dass Männer weniger Spaß am Studium haben, sich häufiger orientierungslos fühlen, die Teilnehmerzahl deutlich öfter als „zu hoch“ empfinden und deutlich häufiger an Studienabbruch denken als ihre Kommilitoninnen.

Da die Männer in der Medizinerstichprobe tendenziell aus niedrigeren Semestern stammen als die Frauen, ein Großteil der Stichprobe aus dem vierten Semester, wo mit dem Physikum die erste große Prüfung ansteht (die Mediziner haben mir im Vorfeld erzählt, dass zu Beginn des Studiums viele ihr Selbstbewusstsein noch mehr aus der Abiturnote und dem Erhalt eines Studienplatzes in Heidelberg ziehen und es im 4. Semester zu großen Selbstzweifeln käme, da das Physikum eine recht hohe Durchfallquote habe und es nun auch Leute träfe, die in ihrem Leben noch nie eine schlechte Note bekommen haben), stammt und das Hauptstudium sich strukturell vom Grundstudium stark unterscheidet, wurden die Antworten der Mediziner noch einmal nach Semestern getrennt ausgewertet (vgl. Tabelle 9, S. 80). (Nicht aussagekräftig ist hier aber die Gruppe „Männer im Hauptstudium“, da sie nur aus einer Person besteht).

Eine Aufschlüsselung der Mediziner nach Semesterzahl ergibt folgendes Bild:
Allgemein beurteilen Studierende mit ansteigender Semesterzahl das Studium in Bezug auf Berufs- und Prüfungsvorbereitung immer positiver.

Bei den Männern fällt auf, dass die Physikumskandidaten, im Gegensatz zu ihren jüngeren Kommilitonen, deutlich größere Probleme mit dem Lernpensum angeben,

Tabelle 9: Studienzufriedenheit Mediziner nach Semesterzahl

	Medizin männlich			Medizin weiblich		
	2. Sem. (N=10)	4. Sem. (N=8)	höher (N=1)	2. Sem. (N=22)	4. Sem. (N=25)	höher (N=9)
	m	m	m	m	m	m
1. Meine Fähigkeiten passen gut zu den Anforderungen des Studiums.	3.50	3.50	3.00	3.59	3.44	3.67
2. Ich fühle mich mit den Anforderungen des Studiums häufig überfordert.	2.50	2.63	3.00	2.68	3.04	2.56
3. Das Studium bereitet mich angemessen auf den späteren Beruf vor.	2.56	3.00	3.00	2.62	2.96	3.56
4. Das Studium bereitet mich angemessen auf die Prüfungen vor.	3.20	3.75	4.00	3.14	3.24	3.56
5. Mein Studium macht mir Spaß.	3.60	3.50	4.00	3.77	3.88	4.11
6. Das Studium ist mir zu stark reglementiert.	3.40	3.00	3.00	2.64	2.72	3.78
7. Ich fühle mich im Studium häufig orientierungslos.	2.30	2.38	3.00	2.23	1.76	2.00
8. Das Curriculum bietet mir genügend Raum, eigene Interessen zu verfolgen.	2.30	2.13	2.00	2.50	2.20	2.44
9. Die Teilnehmerzahl vieler Veranstaltungen ist mir zu hoch.	3.30	3.63	4.00	2.64	3.48	3.11
10. Ich erhalte genügend Rückmeldung in Bezug auf meine Leistungen.	2.90	2.38	3.00	2.55	2.72	3.00
11. Es fällt mir schwer, mein Lernpensum durchzuhalten.	2.90	4.13	3.00	3.36	3.28	3.44
12. Ich denke manchmal daran, das Studium abzubrechen.	2.00	2.38	2.00	1.55	1.92	1.67

weniger zufrieden mit der Leistungsrückmeldung sind, sich aber andererseits auch besser auf die Prüfung vorbereitet fühlen.

Bei den Frauen dagegen treten häufiger Überforderungsgefühle auf (die auch auf das Physikum zurückzuführen sind, da sie hinterher wieder verschwinden), im Gegensatz zu den Männern steigen ihre Probleme mit dem Lernpensum und der Rückmeldung aber nicht; sie fühlen sich aber seltener orientierungslos als zuvor.

Bei beiden Geschlechtern wird häufiger als zuvor erwogen, das Studium abzubrechen (der Unterschied „zugunsten" der Männer bleibt aber gleich) und die Einschätzung der Teilnehmerzahl als „zu hoch" steigt, v. a. bei den Frauen, die aber von einem deutlich niedrigeren Wert im 2. Semester ausgeht.

6.1.3 Soziale Aspekte des Studiums

Die Mediziner sind mit dem Kontakt zu den Lehrpersonen am wenigsten zufrieden, was vermutlich daran liegt, dass es im Grundstudium kaum Kurse mit „festen" Dozenten gibt, so dass ein Kontaktaufbau kaum möglich ist.
Demgegenüber sind PH-Studierende, insbesondere die Männer, am meisten zufrieden. Hier ist der Geschlechtsunterschied vermutlich darauf zurückzuführen, dass die Männer aufgrund ihres höheren Alters weniger Betreuung brauchen und vermutlich auch leichter mit den Dozenten in Kontakt kommen, da auch diese sich vermutlich gerne mit erfahreneren Studierenden austauschen.

Insgesamt schätzen Frauen, insbesondere die Medizinerinnen, den Konkurrenzdruck etwas höher ein als Männer.
Auffälliger sind aber die Unterschiede nach Studiengang: Über Konkurrenzdruck klagen (mit weitem Abstand) vor allem die Juristen, während Lehramtsstudierende (mehr noch Lehramt Uni) hier wenig Probleme sehen. Die Mediziner liegen diesbezüglich in der Mitte, geben aber zusätzlich an, dass die Solidarität in ihrem

Studiengang verhältnismäßig hoch ist, während die Juristen auch hier deutlich hinter den anderen Studiengängen liegen.
Auch in der HIS-Studie geben die Studierenden der Rechtswissenschaften am häufigsten von allen Studiengängen an, ihre Erwartungen an die Atmosphäre unter den Studierenden seien nicht erfüllt worden (vgl. Heine et al. 2005, S. 218 / 219).

Festzuhalten ist auch noch, dass männliche Juristen zufriedener mit dem Kontakt zu den Lehrpersonen, aber weniger zufrieden mit dem Kontakt zu den Kommilitonen sind als die Juristinnen und auch eher Differenzen in den Wertvorstellungen sehen. (Zeigt sich hier das Klischee des einsamen Stubenhockers über Büchern?).

Auffällig ist ferner, dass PH-Männer sich sehr viel seltener mit den Wertvorstellungen ihrer Kommilitonen identifizieren und sich häufiger auf sich allein gestellt fühlen als alle anderen Gruppen, was wohl auf ihren „Außenseiterstatus“ (ihr Geschlecht sowie ihr höheres Alter) zurückzuführen ist. (Merkwürdigerweise geben sie aber auch ein sehr hohes Maß an Solidarität in ihrem Studiengang an) (vgl. Tabelle 10, S. 83).

Tabelle 10: Soziale Komponenten des Studiums

	Jura		Medizin		LA PH		LA Uni	
	männlich	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**
	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*
1. Meine allgemeinen Wertvorstellungen sind ähnlich wie die meiner Kommilitonen.	2.76 *(1.12)*	3.09 *(0.79)*	3.00 *(0.88)*	3.06 *(0.96)*	2.47 *(0.99)*	3.42 *(0.80)*	2.97 *(0.81)*	3.28 *(0.85)*
2. Ich bin zufrieden mit dem Kontakt zu den Lehrpersonen.	3.10 *(0.98)*	2.74 *(1.08)*	2.89 *(1.10)*	2.75 *(1.01)*	3.47 *(0.74)*	3.05 *(0.83)*	2.76 *(0.80)*	2.87 *(1.09)*
3. Ich bin zufrieden mit dem Kontakt zu meinen Kommilitonen.	3.62 *(1.12)*	3.97 *(1.17)*	3.89 *(0.99)*	3.80 *(1.05)*	4.13 *(0.99)*	3.99 *(0.87)*	3.67 *(0.72)*	3.73 *(0.84)*
4. Der Konkurrenzdruck in meinem Studiengang ist hoch.	3.72 *(1.19)*	4.03 *(1.22)*	3.05 *(1.03)*	3.46 *(1.11)*	2.07 *(1.10)*	2.37 *(1.05)*	2.03 *(0.93)*	2.33 *(1.19)*
5. Die Solidarität in meinem Studiengang ist hoch.	2.59 *(1.12)*	2.53 *(1.08)*	3.21 *(0.92)*	3.30 *(1.03)*	3.73 *(0.96)*	3.18 *(0.92)*	3.22 *(0.90)*	3.33 *(1.11)*
6. Ich fühle mich häufig auf mich allein gestellt.	2.59 *(1.21)*	2.88 *(0.88)*	2.84 *(1.01)*	2.64 *(1.15)*	3.47 *(1.46)*	2.78 *(1.09)*	2.84 *(1.28)*	3.02 *(1.31)*

6.1.4 Leistungsmotivation

Ein hohes Ergebnis im Bereich Leistungsmotivation lässt sich laut BIP so interpretieren, dass diese Menschen hohe Anforderungen an die eigene Leistung stellen und sich auch überdurchschnittlich um deren Verwirklichung bemühen. Häufig sind solche Menschen mit ihren Ergebnissen nur kurzfristig zufrieden und verschieben ihre Ziele fortwährend nach oben. Häufig passiert es, dass sie ihre physischen Belastbarkeitsgrenzen ständig ausschöpfen oder sogar überschreiten.

Personen mit niedrigen Werten in diesem Bereich dagegen sind durch anspruchsvolle und herausfordernde Aufgaben wegen ihrer Tendenz zum Aufgeben und die „Genügsamkeit hinsichtlich des eigenen Anspruchs“ nur schwer zu motivieren, obwohl sie im Prinzip in der Lage wären, mehr zu leisten. Im BIP wird darauf hingewiesen, dass ein wenig ausgeprägtes Leistungsmotiv im Erwachsenenalter nur schwer zu verändern ist (vgl. Hossiep / Paschen 1998, S. 56).

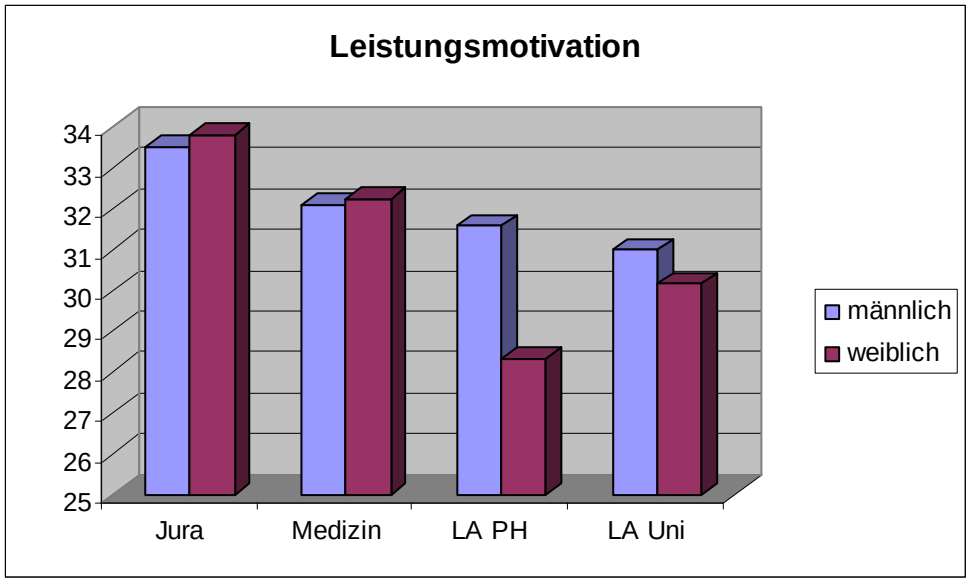

Abbildung 10: Summenskala zur Leistungsmotivation (an Effekt angepasste Größenachse)

Insgesamt ist die große Überraschung dieses gesamten Teilgebiets, dass die Juristen, nicht die Mediziner, die größte Leistungsorientierung aufweisen (vgl. Abbildung 10, Tabellen 24-26 im Anhang, S. 169-170).

Eine mögliche Erklärung dafür wäre, dass von den Medizinern so viel verlangt wird, dass sie selber weniger Motivation äußern müssen bzw. dass für sie ein Ausmaß an

Leistung selbstverständlich ist, was für die anderen Studiengänge hoch wäre. Für diese Annahme spricht auch, dass auf die Frage „Auf welche persönlichen Eigenschaften / Leistungen sind Sie besonders stolz?“ (Nr. 22) Mediziner sehr häufig Dinge nennen wie „Disziplin, Durchhaltevermögen, Ehrgeiz, Wille, Belastbarkeit, Zielstrebigkeit, etc.“.
Ein anderer Grund könnte sein, dass die Juristen, die ja mehrheitlich erst im 3. Semester sind, ausdrücken wollen, dass sie noch Reserven haben und „gerüstet“ für die anstrengende Examensphase sind.

Bei der Leistungsmotivation weisen – wie bereits erwähnt – die Juristen beiderlei Geschlechts die Spitzenwerte auf: Auffällig ist die hohe Bereitschaft, ihre Kräfte bis an die Grenzen zu verausgaben, sich schwierigen Situationen zu stellen, zu arbeiten, wenn andere Freizeit haben, ihr Wunsch, die Erwartungen zu übertreffen, ihre Beharrlichkeit bei schwer erreichbaren Zielen sowie ihr Ehrgeiz.
Erstaunlich ist der sowohl im Vergleich zu den männlichen Juristen als auch zu den anderen Frauen deutlich höhere Wert der Juristinnen bei den Items „Ehrgeiz“ und „mit Kräften bis an die Grenze gehen“.
Danach folgen die Mediziner, obwohl diese de facto deutlich mehr Aufwand für ihr Studium betreiben (s. Abb. 13, S. 90).
Weitaus geringer ist die Leistungsmotivation der Lehramtsstudierenden, wobei der Wert der PH-Frauen mit Abstand der niedrigste ist.

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch das Ergebnis der HIS-Studie, dass unter den Studienanfängern 2003/04 22 Prozent der Mediziner eine sehr gute und 62 Prozent eine gute Abiturnote vorweisen können; bei den Rechtswissenschaftlern sind es 10 Prozent sehr gute und 52 Prozent gute Abiturienten, während es bei den Lehramtsstudierenden nur noch 5 bzw. 47 Prozent sind (vgl. Heine et al. 2005, S. 56/57).
In Heidelberg dürften die Unterschiede noch stärker ausfallen, zum einen wegen der großen Nachfrage und dementsprechend hohen Numerus clausus im Fach Medizin, zum anderen wegen der Möglichkeit für Lehramtsstudierende, das „leichtere“ PH-Studium zu wählen.

Deutlich mehr als alle anderen Gruppen wollen PH-Frauen ihre Kräfte schonen (zeigt sich hier das Schonungsmuster S nach Schaarschmidt, vgl. Schaarschmidt 2001, S. 373-380). Besonders auffällig ist ihre Abneigung gegen „Kräfte verausgaben“ und „sich schwierigen Situationen stellen“.
Männliche PH-Studierende bezeichnen sich dagegen als relativ ehrgeizig (ihre Werte liegen sogar etwas über denen der Lehramtsstudierenden der Universität). Erstaunlich ist, dass sie genauso häufig wie die Mediziner angeben, wegen „vieler Arbeit das Privatleben zu vernachlässigen“.
(Da die Vermutung nahe liegt, dass hier auch außeruniversitäre Arbeit eine Rolle spielt, habe ich die Daten der PH-Männer zu der Frage nach der Arbeitszeit (vgl. Kapitel 6.1.9) neben dem Studium konkret erhoben. Hier zeigt sich, dass 14 von 15 Probanden während der Vorlesungszeit arbeiten mit einem Arbeitsaufwand von durchschnittlich 10,07 Stunden wöchentlich. Dies dürfte die hohe Zustimmung zu diesem Item erklären).

Schaarschmidt hat einen Fragebogen zur Selbsteinschätzung der persönlichen Eignung für den Lehrerberuf entwickelt. Darin kommen u. a. die „Fähigkeit zur offensiven Verarbeitung von Misserfolgen“ und „Anstrengungs- und Entbehrungsbereitschaft“ (womit wenig Freizeit gemeint ist), vor (vgl. www.dbb.de/lehrerstudie/start-fit.php 2008). Die befragten Lehramtsstudierenden scheinen über diese Fähigkeiten aber eher nicht zu verfügen.

Vergleicht man PH-Studierende und Lehramtsstudierende der Universität, so fällt auf, dass zwar beide Gruppen eine hohe Freizeitorientierung haben, aber letztere vor Herausforderungen weniger zurückschrecken (Item 8) und eher bereit sind, an schwer erreichbaren Zielen festzuhalten.
Insgesamt scheint sich das in der Öffentlichkeit existierende Bild des „faulen“ Lehrers zu bestätigen. Das Ergebnis wirft die außerdem die Frage auf, ob diese Personen sich über den tatsächlichen Berufsalltag und seine Aufgaben ausreichend Gedanken gemacht haben (an Herausforderungen und schwer erreichbaren Zielen mangelt es gerade im Grund- und Hauptschulbereich sicher nicht).

Andererseits sind laut Burnoutforschung idealistische Menschen mit hohen Ansprüchen besonders gefährdet; insofern lässt das Ergebnis eventuell auch auf einen gewissen Realismus schließen.

Personen mit hohen Werten im Bereich Führungsmotivation ist es wichtig, im Rahmen ihrer beruflichen Tätigkeit andere anzuleiten. Sie geben an, andere begeistern und Orientierung geben zu können. Menschen, die in diesem Bereich niedrige Werte haben, bevorzugen dagegen häufig eine Tätigkeit als Spezialisten für fachlich anspruchsvolle Aufgaben; anderen Personen Anweisungen zu geben liegt ihnen weniger (vgl. Hossiep / Paschen 1998, S. 58)

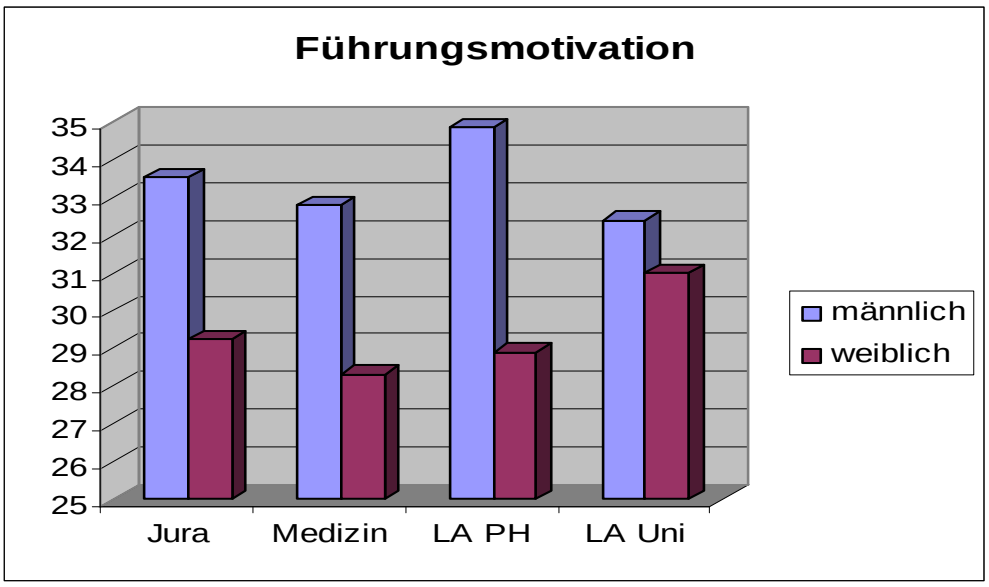

Abbildung 11: Summenskala zur Führungsmotivation (an Effekt angepasste Größenachse)

Bezüglich der Führungsmotivation (vgl. Abbildung 11) ist generell festzustellen, dass sie bei den Männern deutlich ausgeprägter ist als bei den Frauen.

Erstaunlicherweise ist sie bei den PH-Männern am größten, während die männlichen Lehramtsstudierenden der Universität den niedrigsten Wert der Männergruppen insgesamt erzielen. Umgekehrt ist bei den Frauen gerade in dieser Gruppe die Führungsmotivation am größten.
Hier muss jedoch beachtet werden, dass die Tätigkeit des Lehrers als solche bereits Führungsaufgaben (Menschen motivieren, anleiten) beinhaltet, nicht nur leitende

Positionen im Rektorat. Möglicherweise haben die Probanden „leitende Position“ unterschiedlich interpretiert.

Alle Lehramtsstudierenden geben ein hohes Maß „Autoritätsausstrahlung“ an, auch wenn die PH-Studentinnen deutlich unter den anderen drei Gruppen liegen. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass gerade für den Lehrerberuf „natürliche Autorität“ als Grundvoraussetzung gilt.

Betrachtet man die Wettbewerbsmotivation (im BIP wird der Begriff nicht extra erklärt, aber wie aus dem Wortlaut erkennbar, geht es hier vor allem um den sozialen Vergleich im Leistungsbereich), stellt man wiederum klare Unterschiede zwischen den Studiengängen fest (vgl. Abbildung 12).

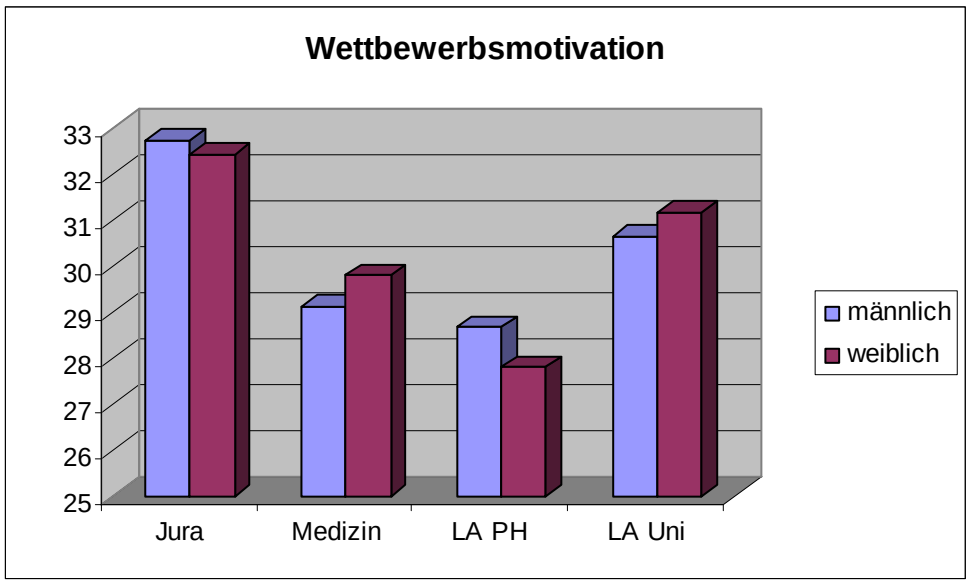

Abbildung 12: Summenskala zur Wettbewerbsmotivation (an Effekt angepasste Größenachse)

Ganz klar ist diese bei den Juristen am stärksten ausgeprägt, was ihre Betonung von Konkurrenz (vgl. Tab. 10, S. 83) unterstreicht. Ebenfalls stärker wettbewerbsorientiert sind die Lehramtsstudierenden der Universität, während die Werte der Mediziner und PH-Studierenden relativ niedrig sind.

Bei den Medizinern ist dies vermutlich dadurch zu erklären, dass bei ihnen der Druck, überhaupt zu bestehen, so stark ist, dass sie sich nicht noch zusätzlich darum kümmern können, wer der Beste ist. Außerdem verlangt der zukünftige Arztberuf wohl auch weniger nach Wettbewerb als nach Kooperation mit Kollegen.
Ebenso stellen sie sich als wenig autoritär dar, was wohl auch mit den Anforderungen des zukünftigen Berufs zusammenhängt: Von Medizinern werden Sachkompetenz und Kommunikationsfähigkeit sowie gute Nerven erwartet, nicht Autorität.

Bei den PH-Studierenden, vor allem den Studentinnen, dürfte dagegen die insgesamt geringe Leistungsmotivation der Grund für die niedrigen Werte sein.

Auffällig bei den Items zur Wettbewerbsorientierung ist, dass die ersten beiden eher von Frauen, das letzte dagegen eher von Männern bejaht wird (zusätzlich zu den Unterschieden nach Studiengang). Möglicherweise liegt das daran, dass für Frauen Konkurrenz eine todernste Angelegenheit ist, die kein „Vergnügen“ bereitet, während Männer dies eher „sportlich“ sehen.
Dies ist m. E. auch der wahrscheinlichste Grund für den hohen Wert der Lehramtsstudenten der Universität, da diese auch in Tab. 10 (S.83) wenig Konkurrenzdruck und ein hohes Maß an Solidarität angegeben haben.

Erstaunlich ist insgesamt, dass die Geschlechtsunterschiede bei den Lehramtsstudierenden der Uni deutlich geringer sind als an der PH. Eine Erklärung dafür könnte sein, dass bei den PH-Männern ein gewisser „Außenseiterstolz“ besteht, ein anderer, dass sie durch ihre exponierte Stellung mehr gefordert werden als ihre Kommilitoninnen. Außerdem sind – wie bereits erwähnt - in der Stichprobe weit überproportional viele ältere Personen vertreten, so dass auch ein Alterseffekt in Frage käme (das Durchschnittsalter dieser Gruppe beträgt 26,4 Jahre).

Der Grund für die Unterschiede bei zwischen PH-Studentinnen und Lehramtsstudentinnen der Universität liegt möglicherweise darin, dass PH-Studentinnen sich wegen des geringeren Aufwands und des Rufes „Leichtes Studium“ gegen ein Universitätsstudium entschieden haben, während die leistungsbereiteren Frauen das

„Vollstudium“ gewählt haben (zwar haben Letztere auch höhere Werte bei der Freizeitorientierung; sie haben aber weniger Probleme mit schwierigen Situationen, sich anzustrengen und Wettbewerb).
Darüber hinaus könnte eine Rolle spielen, dass die höheren Anforderungen der Universität in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt haben, wenn sie denn einmal erfolgreich gemeistert sind (die meisten Lehramtsstudierenden der Universität sind bereits im Hauptstudium).

6.1.5 Zeitaufwand für das Studium

Zumindest teilweise lässt sich das Engagement für das Studium durch den investierten Zeitaufwand erfassen. Diese Erhebung hat zu folgendem Ergebnis geführt:

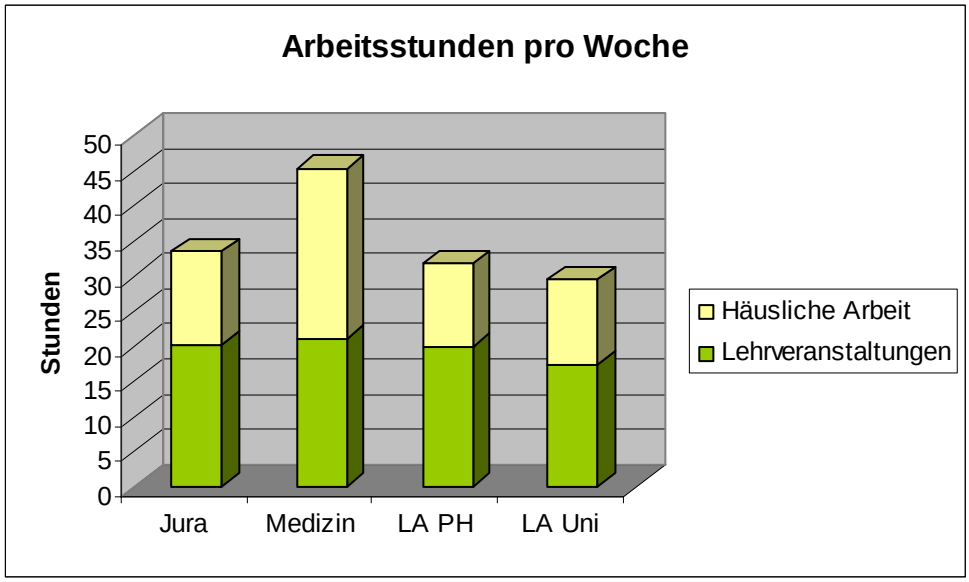

Abbildung 13: Arbeitsaufwand für das Studium in Wochenstunden

Hinweis: Die Semesterwochenstundenzahl ist in dieser Abbildung (Abbildung 13) wie ganze Stunden angegeben, da der Aufenthalt in der Universität sich nicht auf die reine Vorlesungszeit beschränkt, sondern durch Plätze einnehmen, eventuell Arbeitsmaterialien auf- und abbauen, Rückfragen nach der Stunde, etc. ausgedehnt wird.

Betrachtet man die Stundenzahl, die die Probanden wöchentlich mit Arbeit für ihr Studium verbringen, so fällt auf, dass die Mediziner mit Abstand das größte Lernpensum absolvieren müssen.

Während die Anzahl der besuchten Lehrveranstaltungen in allen Studiengängen in etwa gleich hoch (ca. 17-21 Semesterwochenstunden) ist, verbringen die Mediziner zusätzlich satte 24 Wochenstunden mit häuslicher Arbeit (was hier lernen bedeutet, da keine Hausarbeiten geschrieben werden).
Die Studierenden anderer Studiengänge kommen zuhause mit 11-13 Stunden hin (was sich aber besonders bei Juristen in der Examensphase aber natürlich noch deutlich ändern wird).

Wichtig ist dieses Ergebnis sicherlich für die Interpretation der Antworten in den Bereichen „Leistungsmotivation“, „Emotionale Stabilität“ und „Belastbarkeit“ (vgl. Kap. 6.1.4 und 6.3.1), da die Aussagen hierzu in Relation zu der tatsächlichen Belastung gesehen werden müssen.

6.1.6 Berufsziele

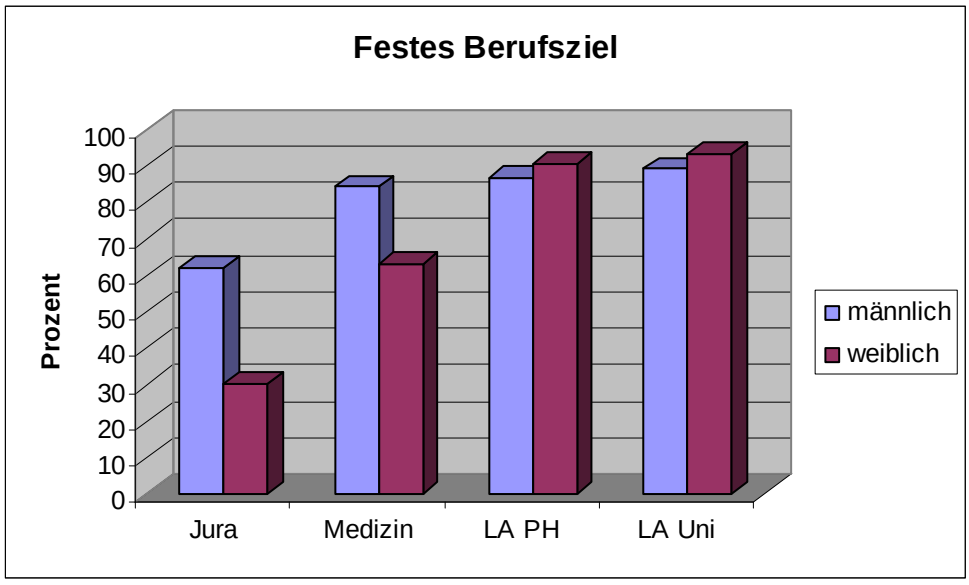

Abbildung 14: Studierende mit festem Berufsziel, Angaben in Prozent

Während die große Mehrheit (ca. 90 Prozent) der Lehramtsstudierenden sowie der männlichen Mediziner bereits ein festes Berufsziel haben, gibt es in den übrigen drei Gruppen noch relativ viele Unentschlossene: Bei den Medizinerinnen und den männlichen Juristen wissen ca. ein Drittel noch nicht, was sie später machen wollen; bei den Juristinnen sind es sogar zwei Drittel. Auffällig ist auch der große Geschlechtsunterschied bei Medizinern und Juristen (vgl. Abbildung 14).

Dass die Juristen insgesamt die unsicherste Gruppe sind, überrascht nicht weiter, da ihr Studiengang in sehr viele Berufe münden kann und gerade Jura häufig gewählt wird, wenn die Studierenden sich „alles offen halten“ wollen und ihrer Meinung nach keine spezifische Begabung oder Neigung haben. Zudem sind fast alle Befragten erst im 3. Semester und haben somit noch viel Zeit, ihre Optionen zu erkunden.

Auch den Medizinern stehen mit ihrem Studienabschluss verschiedene Laufbahnen offen, auch wenn bekannt ist, dass zumindest die große Mehrheit sich zunächst für den Arztberuf interessiert.

Erstaunlich ist dagegen der große Geschlechtsunterschied bei diesen beiden Studiengängen: Offenbar lassen die Frauen ihre berufliche Zukunft noch eher „auf sich zu kommen“ und setzen sich damit weniger konkret auseinander als die Männer. Möglicherweise hängen ihre Wünsche auch davon ab, ob sie zu dem Zeitpunkt des Berufseinstiegs die Alternative der Familiengründung haben. (Trotzdem ist es überraschend, dass gerade die Juristinnen, die sich als extrem ehrgeizig und karriereorientiert beschreiben, offenbar noch so wenig konkrete Vorstellungen davon haben, was ihre Karriere beinhalten soll).

Dass die große Mehrheit der Lehramtsstudierenden ein festes Berufsziel angibt, ist verständlich, da dieser Studiengang sie ja gezielt auf den Lehrerberuf vorbereitet.

Auf die sich anschließende Frage (die nur von denjenigen zu beantworten war, die ein festes Berufsziel haben), ob sie denn glauben, dass sie dieses Ziel auch erreichen würden, antworten die meisten Studierenden mit „ja“:

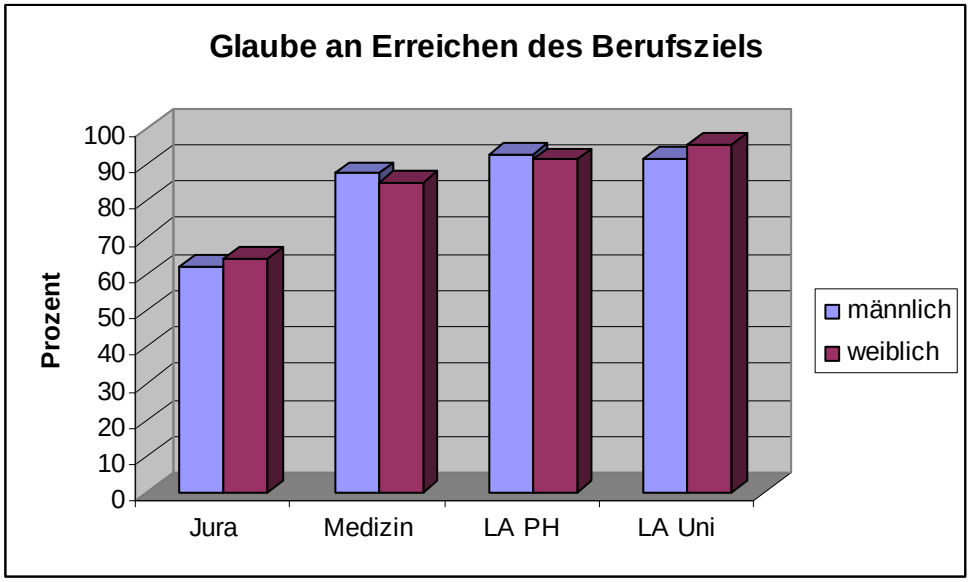

Abbildung 15: Studierende, die an das Erreichen ihres Berufsziels glauben; Angaben in Prozent

Dennoch fällt auf, dass unter den Juristen die größte Unsicherheit besteht: Hier glauben „nur“ knapp zwei Drittel daran, ihr Ziel erreichen zu können, die übrigen sind unsicher (mit „nein“ antwortete nur eine Person). Am sichersten sind die Lehramtsstudierenden, aber auch die Mediziner geben nur geringfügig seltener an, in Bezug auf ihr Berufsziel optimistisch zu sein.

Sicherlich hängt das mit der großen Unsicherheit zusammen, die hinsichtlich der Berufsaussichten der Juristen besteht (für viele begehrte Berufe ist ein „Prädikatsexamen“ erforderlich, was nur wenige schaffen).

Die Berufsaussichten der Lehramtsstudierenden der Universität hängen stark von den studierten Fächern ab; insofern erstaunt es, dass die Frauen noch größeren Sicherheit angeben als die Männer, obwohl gerade typische „Männerfächer“ an der Schule gebraucht werden.
Möglich ist aber, dass ein Teil der Probanden die Frage eher in dem Sinne verstanden hat, ob sie glauben, ihr 1. und 2. Staatsexamen zu schaffen.

6.1.7 Berufswahlmotive

Wichtig für die Fachkultur sind auch die Wertvorstellungen der Studierenden. In dieser Untersuchung wurde deshalb auch nach den Hauptmotiven der Berufswahl gefragt:

Die Items aus der Frage nach den Motiven für die Berufswahl wurden in vier Faktoren unterteilt: Karriere / Aufstieg, Soziale Interessen, Arbeitsorientierte Qualität der Arbeitsbedingungen und Privatorientierte Qualität der Arbeitsbedingungen (Einzelergebnisse der Items s. Tab. 34-38 im Anhang, S. 177-179).
Bei der Unterteilung der Items in Gruppen wurde teilweise das Werk von Lipowsky zur Hilfe genommen (vgl. Lipowsky 2003, S. 155-162), teilweise entstammen sie eigenen Ideen.
Ausgewertet wurde – wie bei den Items aus dem BIP – indem aus den Werten der Einzelitems der Durchschnittswert gebildet und mit 10 multipliziert wurde; negative Polungen kommen hier nicht vor.

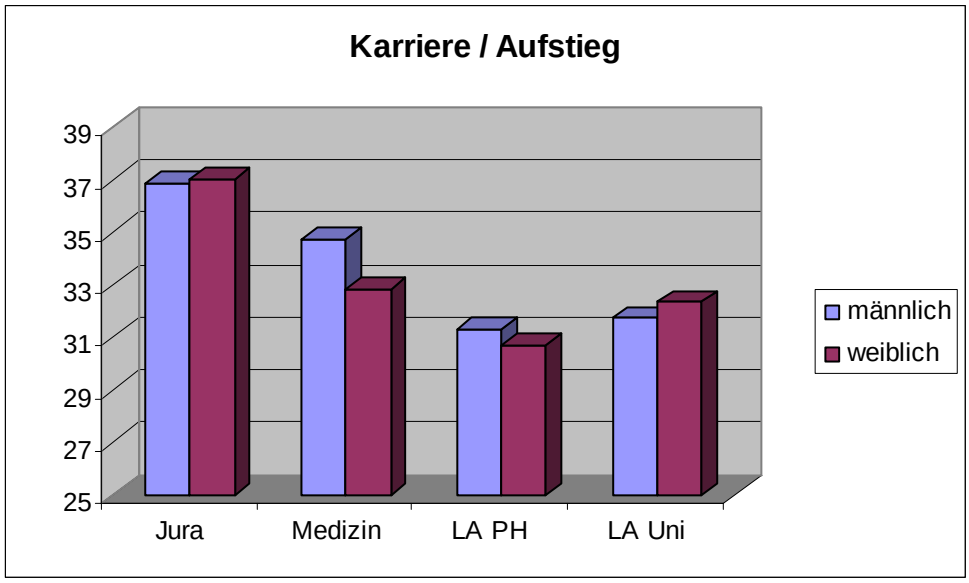

Abbildung 16: Interesse an Karriere/Aufstieg (an Effekt angepasste Größenachse)

In Bezug auf „Karriere / Aufstieg“ ist festzustellen, dass diese Motive von den Juristen klar am häufigsten gewählt wurden, was auch mit den Ergebnissen der HIS-Erstsemesterstudie übereinstimmt (vgl. Heine et al. 2005, S. 264/265).

Die Lehramtsstudierenden, insbesondere der PH, zeigen deutlich weniger Interesse an Gehalt, Aufstieg, Herausforderungen und gesellschaftlichem Status.
Die Mediziner liegen in diesem Bereich zwischen den beiden Gruppen. Geschlechtsunterschiede gibt es kaum, höchstens bei den Medizinern, wo die Männer etwas mehr Interesse an karrierebezogenen Items bekunden.
Insgesamt lässt sich dieser Faktor der beruflichen Orientierung klar der Fachkultur, wenig einer „Geschlechtskultur“ zuordnen.

Ein ganz anderes Bild ergibt sich bei den „sozialen Interessen“:

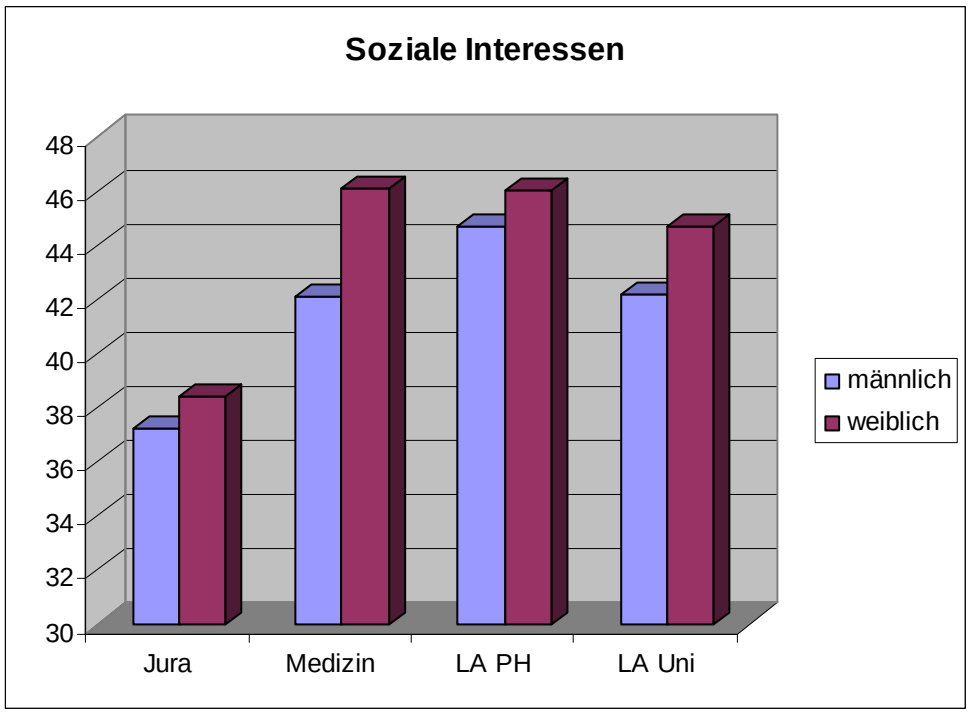

Abbildung 17: Soziale Interessen (an Effekt angepasste Größenachse)

Diese Gruppe von Motiven erhält insgesamt klar den meisten Zuspruch; die Juristen liegen jedoch sehr deutlich unter den anderen Gruppen.
Bedenkt man, dass zumindest viele juristische Berufe (Anwalt, Richter) doch wichtige soziale Funktionen enthalten, so ist dieses Ergebnis für die zukünftige gesellschaftliche Entwicklung bedenklich.

Anders sieht es bei den übrigen drei Gruppen aus: Insbesondere die Lehramtsstudierenden der PH und die Medizinerinnen bekunden großes Interesse am „Umgang mit Menschen“ und „sozialem Engagement“, aber auch die

Lehramtsstudierenden der Universität und die männlichen Mediziner betonen diese Werte.

Dies bestätigt das Ergebnis der HIS-Erstsemesterstudie, dass diese Berufe häufig aus idealistischer Motivation heraus gewählt werden (vgl. Heine et al. 2005, S. 140/141).

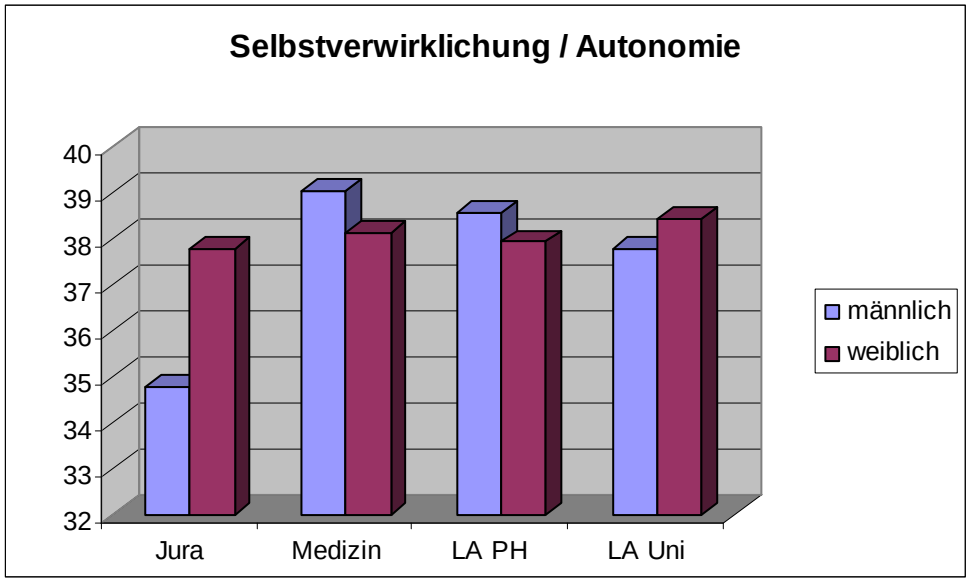

Abbildung 18: Selbstverwirklichung/Autonomie (an Effekt angepasste Größenachse)

Auch im Bereich „Selbstverwirklichung / Autonomie“ erkennt man klare Unterschiede: Insbesondere fällt auf, dass männliche Juristen offenbar wenig Wert darauf legen oder wenig Hoffnung haben, eigene Ziele in Eigenregie zu verwirklichen.

Es drängt sich die Idee auf, dass viele von ihnen ihr Studium in erster Linie aus extrinsischen Gründen (Hoffnung auf materiellen und Statusgewinn) gewählt haben und ihnen ihre „Sache“ weniger am Herzen liegt. Dennoch ist es erstaunlich, dass sie so wenig Wert auf „Verwirklichung eigener Ideen“, „Spaß an der Arbeit“, „abwechslungsreiche Aufgaben“, etc. legen, da ihre angestrebte Karriere doch sehr viel Lebenszeit in Anspruch nehmen wird.

Am höchsten ausgeprägt sind diese Motive bei den männlichen Medizinern, die anderen Gruppen liegen etwas darunter.

Beachtenswert ist, dass der Geschlechtsunterschied bei den PH-Studierenden und Lehramtsstudierenden der Universität (wieder einmal) genau umgekehrt ist: Während an der PH eher die Männer Wert auf diese gestalterischen Ziele legen, sind es an der Universität die Frauen.

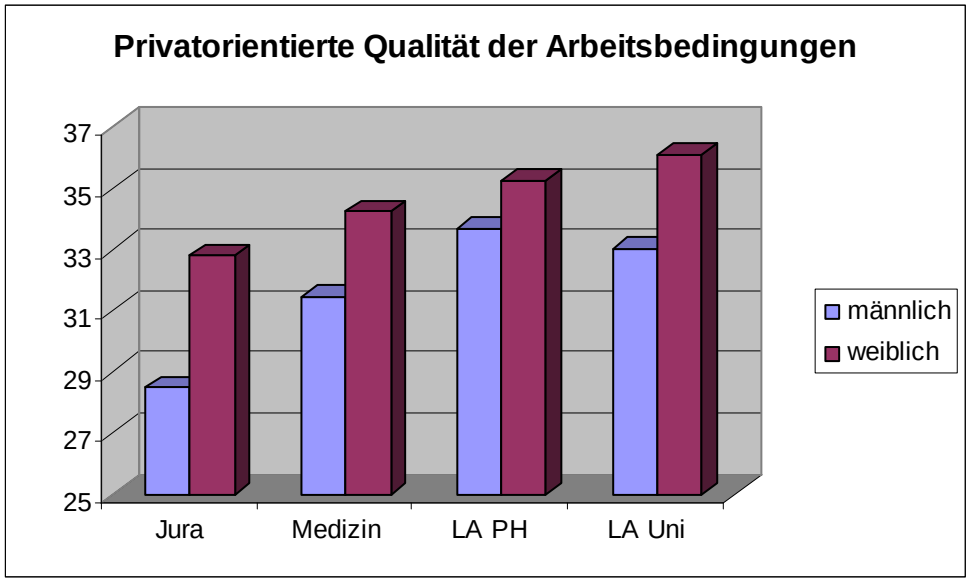

Abbildung 19: Privatorientierte Qualität der Arbeitsbedingungen (an Effekt angepasste Größenachse)

Wie erwartet wird die „Privatorientierte Qualität der Arbeitsbedingungen“ mehr von Frauen als von Männern betont, da die entsprechenden Items die Bedingungen benennen, die für eine Vereinbarkeit des Berufes mit einer Familie wichtig sind.

Zusätzlich sind aber auch deutliche Unterschiede zwischen den Studiengängen zu erkennen:
Am wenigsten Wert auf Freizeit legt die Juristengruppe, was zu ihrem ausgeprägten Leistungsmotiv und der Hoffnung auf eine Karriere passt. In der Mitte liegen die Mediziner und erwartungsgemäß setzen die Lehramtsstudierenden hier einen Schwerpunkt.
Dabei ist bemerkenswert, dass die Männer an der PH eine größere Privatorientierung angeben als die an der Universität, während es bei den Frauen umgekehrt ist. Auffällig

ist auch, dass männliche Lehramtsstudierende diese Items stärker betonen als die Juristinnen.

Auch in der HIS-Erstsemesterstudie geben Lehramtsstudierende das größte Interesse an „viel Freizeit“ an (vgl. Heine et al. 2005, S. 264/265).
Offenbar werden diese Erwartungen durch das Studium nicht beeinflusst, obwohl Pädagogen wie Schaarschmidt – wie bereits erwähnt – Entbehrungsbereitschaft als wichtige Eigenschaft für Lehrer betrachten (vgl. Kapitel 6.1.4).

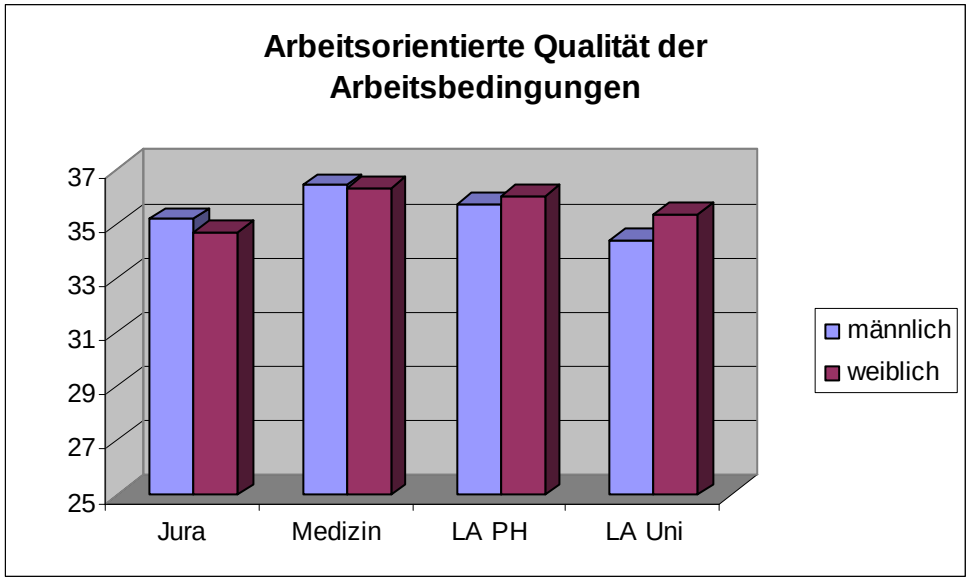

Abbildung 20: Arbeitsorientierte Qualität der Arbeitsbedingungen (an Effekt angepasste Größenachse)

Kaum Unterschiede finden sich dagegen im Bereich „Arbeitsorientierte Qualität der Arbeitsbedingungen“. Diese Items beziehen sich auf die äußeren Bedingungen des Arbeitsplatzes, also das soziale Klima, die Struktur der Arbeit, etc.
Etwas höher als bei den anderen Gruppen liegen die Werte bei den Medizinern, was sicherlich daran liegt, dass Teamarbeit in diesem Bereich eine größere Rolle spielt als in den anderen Berufsbildern.

Außerdem wurden die Versuchspersonen gefragt, welche drei Motive ihnen am wichtigsten seien.

Im Gegensatz zu der Frage nach der allgemeinen Wichtigkeit, können hier also nicht alle Items als gleichermaßen wichtig bzw. unwichtig bezeichnet werden, sondern es muss eine Auswahl getroffen werden. Zur Auswertung wurde ermittelt, wie viel Prozent der Probanden ein bestimmtes Item ausgewählt hat, ob an erster, zweiter oder dritter Stelle spielt hier keine Rolle. Es handelt sich hierbei also um eine andere Erhebungsform als bei der vorherigen Fragestellung.
Verwirrenderweise ergibt sich hier ein etwas anderes Bild.

Tabelle 11 (S. 103) zeigt jeweils die sieben am häufigsten genannten Motive.
Stets unter den „Top 7“ sind die Items „Spaß an der Arbeit“ und „Umgang mit Menschen“, wobei ersteres von allen Gruppen mindestens an zweiter Stelle genannt wird.

Geschlechtsunterschiede sind bis auf die Medizinergruppe eher gering (häufig verschiebt sich die Bedeutung eines Items lediglich um einen Rangplatz), so dass man hier eindeutige Hinweise auf das Bestehen einer „Fachkultur“ findet.

Die Juristengruppe betont in auffälliger Weise die Bedeutung des Verdienstes. Für die Männer ist das Geld sogar wichtiger als der Spaß an der Arbeit (Platz 1), aber auch bei den Frauen wird er schon an zweiter Stelle genannt. Auf Platz 3 und 4 folgen „Sicherheit des Arbeitsplatzes“ und „gutes Arbeitsklima“ (nur spiegelverkehrt), wobei die Sicherheit den Männern deutlich wichtiger ist als den Frauen. (Dieses Phänomen ist mit Ausnahme der Gymnasiallehramtsstudierenden bei allen Gruppen zu beobachten; wahrscheinlich, weil Männer durch Arbeitslosigkeit in ihrem Selbstbild stärker beeinträchtigt werden als Frauen und weniger damit rechnen können, von ihrer Partnerin in so einem Fall unterhalten zu werden.).
An nächster Stelle folgen (wiederum spiegelverkehrt) die Vereinbarkeit mit der Familie und der Umgang mit Menschen. Erstaunlich ist, dass - in Prozentzahlen ausgedrückt – beides für die Männer wichtiger zu sein scheint als für die Frauen.
Sehr auffällig ist auch der geringe Stellenwert von „Umgang mit Menschen“ im Vergleich zu den anderen Studiengängen. Dies überrascht doch, da alle „klassischen“

juristischen Professionen Umgang mit Menschen mit sich bringen und das ganze Rechtssystem ja dem „gerechten“ Miteinander dient.
Schließlich nennt fast jeder fünfte Jurist „genügend Freizeit“ während sich ebenso viele Juristinnen „Herausforderungen“ wünschen.
Letzteres ist neben „Spaß an der Arbeit“ das einzige aufgabenbezogene Item, das von der Juristengruppe genannt wird; extrinsische Motive stehen klar im Vordergrund!

Sowohl männliche als auch weibliche Mediziner erhoffen sich von ihrem zukünftigen Beruf in erster Linie Spaß an der Arbeit. Ebenfalls wichtig ist der Umgang mit Menschen, was von rund einem Drittel der Studierenden genannt wird.
Wichtiger ist den Frauen aber noch die „Vereinbarkeit mit familiären Verpflichtungen“ (38 Prozent nennen dieses Item; bei den Männern sind es lediglich 17 Prozent). Da ja bekannt ist, dass längere Kinderpausen mit dem Arztberuf nicht vereinbar sind, fragt man sich aber, was sie darunter verstehen. Möglicherweise ist eher so etwas wie „Krankenhäuser sollen – ähnlich wie einige Unternehmen – Kinderbetreuungsstellen einrichten“ gemeint.
Neben „gutem Arbeitsklima“ legen Mediziner Wert auf „Herausforderungen“ (28 Prozent), Medizinerinnen mehr auf „abwechslungsreiche Aufgaben“ (20 Prozent) und „wissenschaftliche Tätigkeit“ (18 Prozent).
Für Männer ist das soziale Engagement etwas wichtiger als für Frauen; in dieser Hinsicht weichen diese Ergebnisse von der allgemeinen Einschätzung der Berufswahlmotive (s.Tab.35, S. 177) ab, wo soziale Motive häufiger von Medizinerinnen angegeben wurden.
Zusätzlich legt ca. jeder fünfte Mann Wert auf einen sicheren Arbeitsplatz, während die Medizinerinnen die einzige Gruppe sind, bei denen dieses Item nicht unter den „Top 7“ rangiert.
Insgesamt zeigen die Mediziner recht großes Interesse an aufgabenbezogenen sowie menschenbezogenen Items; extrinsische Motivation scheint hier eine geringere Rolle zu spielen.

An der PH herrscht in den wichtigsten Punkten verblüffende (insbesondere, wenn man die Ergebnisse der anderen Fragen bedenkt) Übereinstimmung zwischen den Geschlechtern bezüglich der wichtigsten Berufswahlmotive.
Zwar betonen die Männer mehr den „Umgang mit Menschen“ (dieses Motiv ist Lehramtsstudierenden offenbar insgesamt weit wichtiger als den anderen Gruppen) und Frauen mehr den „Spaß an der Arbeit“, doch belegen diese beiden Motive Platz 1 und 2. Danach folgen jeweils „Sicherheit des Arbeitsplatzes“, „gutes Arbeitsklima“ und „soziales Engagement“. Schließlich nennt jeder fünfte Mann „abwechslungsreiche Aufgaben“ und 13 Prozent legen Wert auf guten Verdienst (dies sind entweder diejenigen, die von vornherein Rektor werden wollen oder aber man muss „gut“ in anderen Dimensionen sehen als bei den Juristen; dies wäre wohl auf den unterschiedlichen sozialen Background zurückzuführen). Bei den Frauen werden von 13 bzw. 11 Prozent „Verwirklichung eigener Ideen“ bzw. „abwechslungsreiche Aufgaben“ genannt.
Auffällig ist, was *nicht* unter den „Top 7“ auftaucht: nämlich die gesamte Skala der Privatorientierung, die im Gesamtrating ja gerade von Lehramtsstudierenden großen Zuspruch erhält. Möglicherweise halten sie diese Bedingungen für so selbstverständlich, dass sie sie hier nicht noch einmal betonen wollen; vielleicht wollen sie auch vermeiden, dem Klischee des „faulen Lehrers“ zu entsprechen (Antwort im Sinne der sozialen Erwünschtheit).
Genannt werden auch hier – mit Ausnahme des großen Wunsches nach einem sicheren Arbeitsplatz – kaum pragmatische, extrinsische Motive, sondern soziale und aufgabenorientierte Items.

Auch für die Lehramtsstudierenden der Universität kommen „Umgang mit Menschen“ und „Spaß an der Arbeit“ an erster und zweiter Stelle. Wieder wird ersteres mehr von Männern, letzteres mehr von Frauen betont.
Jedoch fallen die Geschlechtsunterschiede hier wesentlich deutlicher aus als an der PH: Die Männer erzielen bei „Spaß an der Arbeit“ die niedrigsten Scores überhaupt, während es bei den Frauen der zweithöchste ist. Diese wiederum haben den für Lehramtsstudierende niedrigsten Wert bei „Umgang mit Menschen“. Danach betonen gut ein Drittel der befragten das Motiv der „Sicherheit des Arbeitsplatzes“. Dies zeigt,

dass Lehramtsstudierende stärker sicherheitsorientiert sind als die anderen Gruppen. Schon an vierter Stelle nennen die Männer die Verdienstmöglichkeiten (23 Prozent); bei Frauen kommt erst noch die „Vereinbarkeit mit familiären Verpflichtungen“, aber auch bei ihnen spielt das Geld eine große Rolle (20 Prozent).
Dieses Ergebnis überrascht zwar zunächst, da es nicht dem Klischee der Lehramtsstudierenden entspricht; bedenkt man aber, dass Studienräte deutlich mehr verdienen als Grund- und Hauptschullehrer leuchtet es zumindest insofern ein, dass in diesem Beruf mit recht guten Gehältern zu rechnen ist.
Schließlich nennen ein Fünftel der Studierenden „abwechslungsreiche Aufgaben“; etwas weniger betonen Selbständigkeit und Eigenverantwortung, wobei sie die einzige Gruppe sind, bei denen dieses Item unter den „Top 7“ rangiert. Dies deutet möglicherweise auf die Vorteile der Lehrerrolle hin, die zwar einerseits zum Einzelkämpfertum führt, aber andererseits doch dem einzelnen Lehrer die Möglichkeit einräumt, vieles nach seinen Vorstellungen gestalten zu können. Schließlich nennen die Männer noch das „gute Arbeitsklima“.

Die Lehramtsstudierenden der Universität unterscheiden sich nach diesen Items deutlich von den PH-Studierenden: Soziales Engagement ist ihnen weniger wichtig; sie betonen dagegen mehr den Verdienst und die Selbständigkeit.
Das bedeutet, dass Gymnasiasten auch in Zukunft in ein anderes Klima mit anderen Werten hineinwachsen werden als Haupt- oder Realschüler. Vermutlich spiegeln sich in den Wertvorstellungen der Studierenden auch die Wertvorstellungen der Elternhäuser der künftigen Schüler.

Tabelle 11: Wichtigste Berufswahlmotive

Rangplatz	Jura		Medizin		LA PH		LA Uni	
	männlich	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**
1	gute Verdienstmög lichkeiten 54 %	Spaß an der Arbeit 69 %	Spaß an der Arbeit 61 %	Spaß an der Arbeit 60 %	Umgang mit Menschen 60 %	Spaß an der Arbeit 58 %	Umgang mit Menschen 56 %	Spaß an der Arbeit 65 %
2	Spaß an der Arbeit 50 %	gute Verdienstmög lichkeiten 31 %	Umgang mit Menschen 33 %	Vereinbarkeit mit familiären Verpflichtungen 38 %	Spaß an der Arbeit 47 %	Umgang mit Menschen 55 %	Spaß an der Arbeit 38 %	Umgang mit Menschen 43 %
3	Sicherheit des Arbeitsplatzes 39 %	gutes Arbeitsklima 31 %	gutes Arbeitsklima 28 %	Umgang mit Menschen 35 %	Sicherheit des Arbeitsplatzes 40 %	Sicherheit des Arbeitsplatzes 30 %	Sicherheit des Arbeitsplatzes 35 %	Sicherheit des Arbeitsplatzes 35 %
4	gutes Arbeitsklima 29 %	Sicherheit des Arbeitsplatzes 25 %	Herausforder- ungen (Leistung) 28 %	gutes Arbeitsklima 33 %	gutes Arbeitsklima 27 %	gutes Arbeitsklima 25 %	gute Verdienstmög lichkeiten 23 %	Vereinbarkeit mit familiären Verpflichtungen 30 %
5	Vereinbarkeit mit familiären Verpflichtungen 29 %	Umgang mit Menschen 21 %	soziales Engagement 22 %	abwechslungsrei che Aufgaben 20 %	soziales Engagement 20 %	soziales Engagement 25 %	abwechslungsrei che Aufgaben 21 %	gute Verdienstmög lichkeiten 20 %
6	Umgang mit Menschen 25 %	Vereinbarkeit mit familiären Verpflichtungen 22 %	Sicherheit des Arbeitsplatzes 22 %	wissenschaftlich e Tätigkeit 18 %	abwechslungsrei che Aufgaben 20 %	Verwirklich ung eigener Ideen 13 %	Selbständig- keit / Eigenverantwort ung 18 %	abwechslungsrei che Aufgaben 20 %
7	genügend Freizeit 18 %	Herausforder- ungen (Leistung) 19 %	Vereinbarkeit mit familiären Verpflichtungen 17 %	soziales Engagement 18 %	gute Verdienstmög lichkeiten 13 %	abwechslungsrei che Aufgaben 11 %	gutes Arbeitsklima 15 %	Selbständig- keit / Eigenverantwort ung 15 %

6.1.8 Finanzen

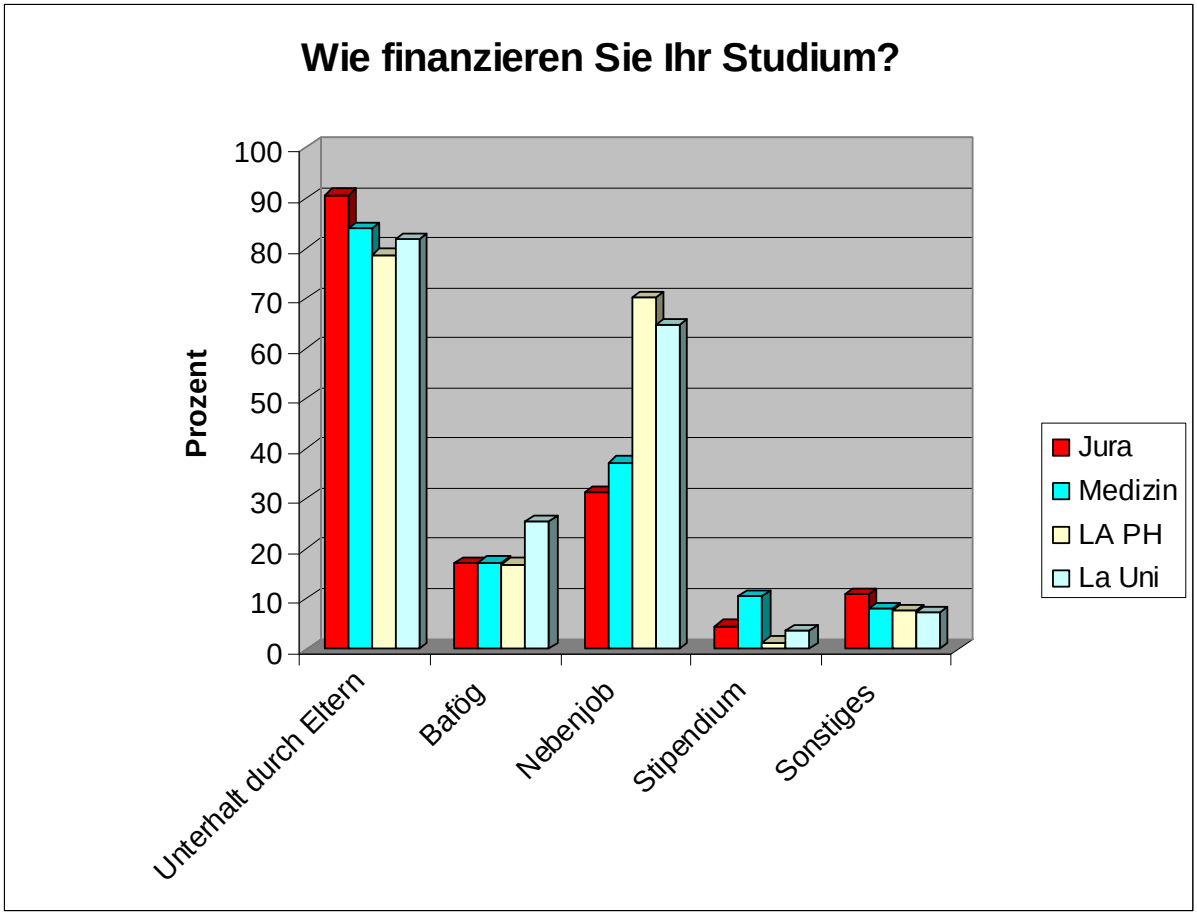

Abbildung 21: Finanzierung des Studiums (Angaben in Prozent; Mehrfachnennungen möglich)

Zunächst fällt auf, dass die „Haupteinnahmequelle“ der Studierenden ihre Eltern sind; staatliche oder private Förderung spielen eine geringere Rolle. Unterschiede gibt es dennoch zwischen den Studiengängen: So werden 90 Prozent der Juristen, aber nur 79 Prozent der PH-Studierenden von den Eltern unterstützt, was wohl vor allem durch den Anteil älterer Personen in der PH-Stichprobe zurückzuführen ist.

Die zweithäufigste Einnahmequelle ist der Nebenjob, wobei dies bei Lehramtsstudierenden weitaus häufiger ist als bei Medizinern und Juristen (dazu mehr unter *Arbeit neben dem Studium)*. So geben 70 Prozent der PH-Studierenden, aber nur 31 Prozent der Juristen an, zu jobben um ihr Studium zu finanzieren.

Unterstützung durch Bafög erhalten vor allem die Lehramtsstudierenden der Universität (hier sind es 25 Prozent, während von den anderen Gruppen nur je 17 Prozent staatlich gefördert werden.

Ein Stipendium bekommen 11 Prozent der Mediziner; bei den anderen Gruppen ist die Zahl verschwindend gering. Dies liegt sicher daran, dass bei den Medizinern durch den hohen NC einfach mehr Kandidaten sind, für die diese Förderung in Frage kommt.
Zwischen 8 und 10 Prozent der Studierenden geben sonstige Geldmittel an.

6.1.9 Nebentätigkeiten

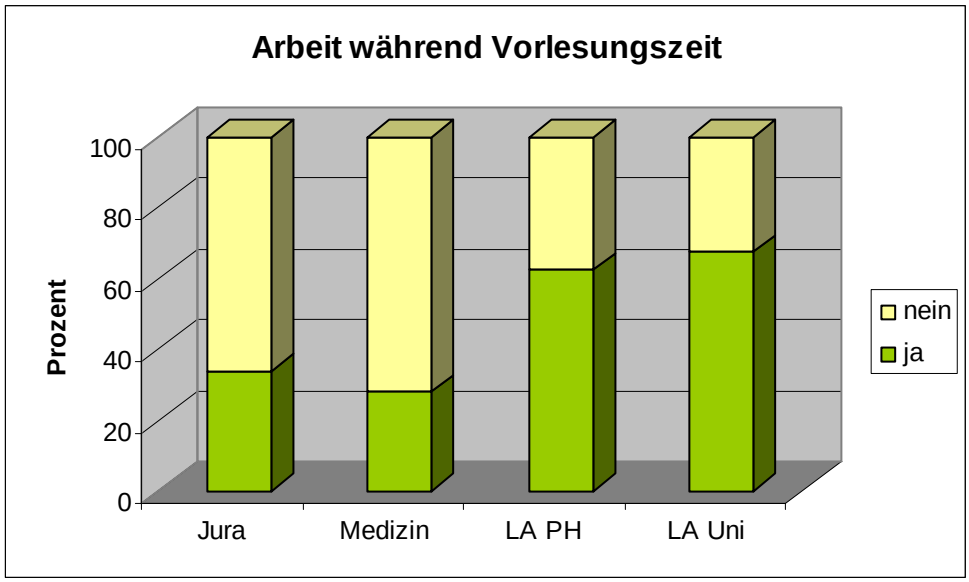

Abbildung 22: Erwerbsarbeit während der Vorlesungszeit (Angaben in Prozent)

Bei der Frage nach zusätzlicher Erwerbsarbeit während der Vorlesungszeit, lässt sich eine Spaltung zwischen Medizinern und Juristen einerseits und den Lehramtsstudierenden andererseits erkennen:
Während bei Ersteren je nur ca. ein Drittel einer Erwerbsarbeit nachgeht, so sind es bei den Lehramtsstudierenden zwei Drittel.
Im Gespräch wurde von den Medizinern aber ausdrücklich betont, dass viele von ihnen bereit wären zu jobben, wenn ihr Studium dies zuließe und sie keineswegs nur „verwöhnte Kinder reicher Eltern“ seien. Dies ist auch sicherlich ein wichtiger Grund für das Ergebnis; dennoch spielt hier sicherlich auch der finanzielle Background der Herkunftsfamilien eine Rolle.

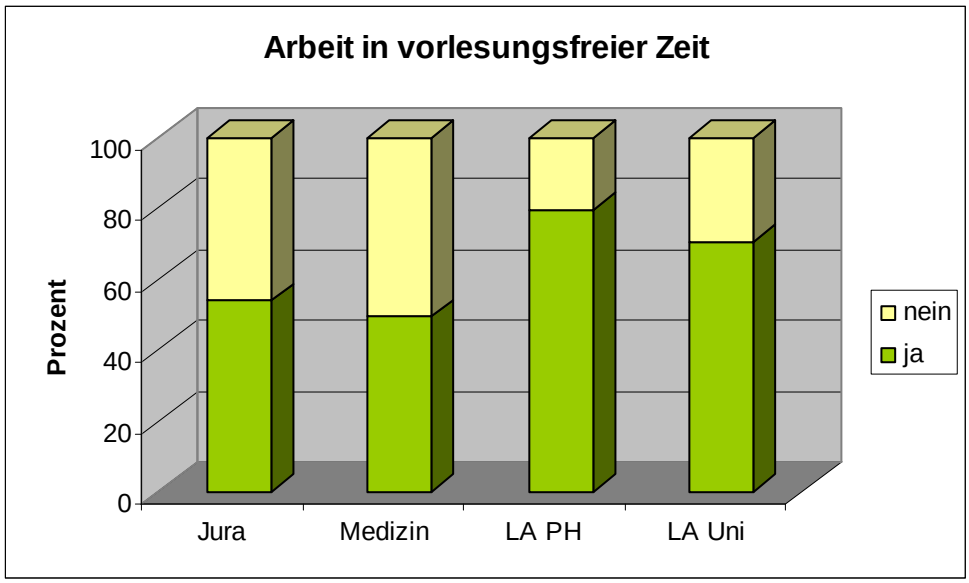

Abbildung 23: Erwerbsarbeit in der vorlesungsfreien Zeit (Angaben in Prozent)

Wie erkennbar, jobben in der vorlesungsfreien Zeit bei den Medizinern und Juristen deutlich mehr Studierende (ca. 50 Prozent) als in der Vorlesungszeit, während der Anstieg bei den Lehramtsstudierenden erheblich geringer ausfällt (auf ca. 70 Prozent).
Dies ist sicherlich dadurch erklärbar, dass das Lehramtsstudium mit zusätzlicher Erwerbsarbeit besser vereinbar ist als die anderen beiden Studiengänge.
Zu beachten ist hier aber auch, dass es bei den Medizinern in der klinischen Phase gar keine vorlesungsfreie Zeit mehr gibt und dass für Kinder aus finanziell schwächeren Familien dann auch diese Möglichkeit zu Geld zu kommen wegfällt.

Interessant ist auch die Frage nach der durchschnittlichen Zeit, die Studierende während der Vorlesungszeit jobben:

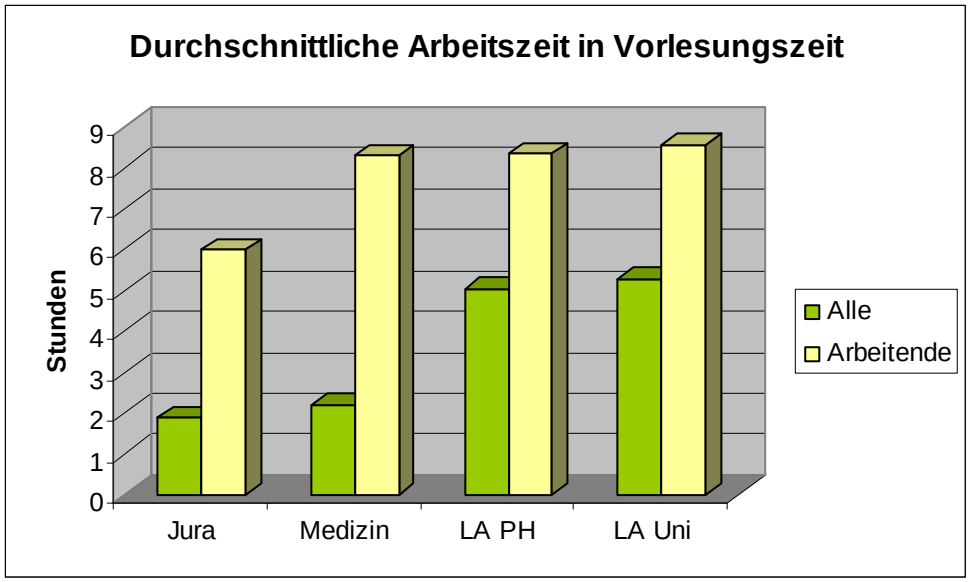

Abbildung 24: Zeitaufwand für Erwerbsarbeit während der Vorlesungszeit

Betrachtet man alle Studierenden einer Gruppe, so sind klare Unterschiede zwischen Juristen und Medizinern, die nur ca. zwei Stunden wöchentlich jobben und Lehramtsstudierenden, die ca. fünf Stunden dafür Zeit aufwenden, zu erkennen.

Berücksichtigt man aber nur die Studierenden, die während der Vorlesungszeit arbeiten, so sieht man, dass die Mediziner, *die* arbeiten, eine gleich hohe Zahl von Wochenstunden (ca. acht Stunden) dafür aufwenden wie die Lehramtsstudierenden. Geringer ist aber auch hier die Arbeitsbelastung der Juristen.

6.2 Soziale Beziehungen

6.2.1 Wohnform

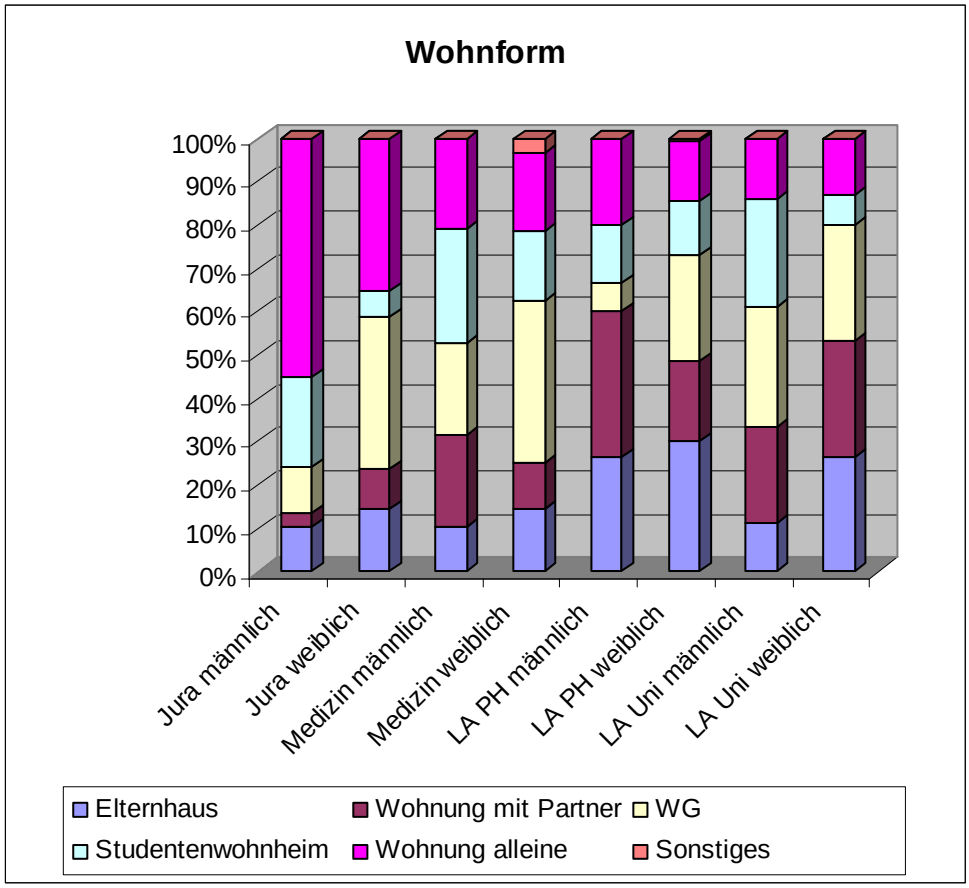

Abbildung 25: Wohnform

Bei der Betrachtung der Abbildung zur Wohnform fällt als erstes ins Auge, dass entgegen gesamtgesellschaftlicher Trends (vgl. Keupp et al. 2002, S. 136; Linssen et al.2002, S. 56) in allen Gruppen die Frauen noch öfter zuhause wohnen als die Männer. Besonders häufig ist diese Wohnform bei den PH-Studierenden beiderlei Geschlechts sowie bei den zukünftigen Studienrätinnen.

Ein Grund dafür könnten finanzielle Probleme sein, ein anderer, dass der Studienort bewusst in der Nähe der Heimat gewählt wurde, um in der vertrauten Umgebung bleiben zu können („Nesthocker“). Erstaunlich bleibt, warum die Gruppe der künftigen Studienräte sich davon so deutlich abhebt.

Selten ist diese Wohnform bei den Juristen und Medizinern, wobei letztere ja durch die ZVS verteilt werden und deshalb weniger Einfluss darauf haben, *wo* sie studieren.

Beliebt bei den Lehramtsstudierenden der Universität, den PH-Männern, den männlichen Medizinern und – wenn auch erkennbar weniger – bei den PH-Frauen, ist die gemeinsame Wohnung mit dem Partner. Bei den Lehramtsstudierenden ist dies sicherlich darauf zurückzuführen, dass viele von ihnen schon älter sind.

Die für Studierende in Heidelberg sehr typische Wohnform „WG“ wird vor allem von Medizinerinnen und Juristinnen gewählt, aber auch bei den anderen Gruppen - mit Ausnahme der männlichen Juristen und der PH-Männer - ist diese Wohnform gefragt.
Ihre Vorteile bestehen sicher darin, dass sie relativ preisgünstig ist sowie einen Übergang zwischen „Wohnen im Elternhaus“ und „Wohnen alleine oder mit Partner“ darstellt. Nachteilig ist dagegen der oft recht hohe „Lärmpegel“, der in Examenszeiten ablenkend wirken kann. So ist zu erwarten, dass mehr Anfängersemester als Examenskandidaten in dieser Gruppe sind.

Studentenwohnheime, die ja oft gleichzeitig WG-Charakter haben, werden – mit Ausnahme von der PH – eher von Männern als von Frauen in Anspruch genommen. Ihre Vor- und Nachteile sind ähnlich wie bei WGs, nur mit dem Unterschied, dass sie noch preisgünstiger sind. (Da die Plätze nach sozialen Kriterien vergeben werden, überrascht der relativ hohe Anteil der Mediziner).

Die „Wohnung alleine“ wird hauptsächlich von Juristen (55 Prozent der Männer und 35 Prozent der Frauen) gewählt.
Man kann dieses Ergebnis im Zusammenhang mit der hohen Konkurrenz und der geringen Kooperation sowie der niedrigen Sozialorientierung dieser Gruppe sehen. Sicherlich ist aber auch wichtig, dass diese Wohnform die Teuerste ist und deshalb nur von finanziell Bessergestellten gewählt werden kann.

6.2.2 Unabhängigkeit vom Elternhaus

Mit diesen Items wurde die noch vorhandene Bindung an das Elternhaus erhoben (vgl. Tabelle 12, S. 111). (Relative Unabhängigkeit vom Elternhaus wird als wichtiges Kriterium für das Ende der Jugendzeit betrachtet, vgl. Kapitel 3.2.)
Auffällig ist, dass die Studierenden sich allgemein ihren Herkunftsfamilien noch sehr stark verbunden fühlen. Dies ist wohl mit dem „Bildungsmoratorium“ zu erklären, das den jungen Menschen zwar einerseits längere Freiräume ermöglicht, sie aber andererseits auch länger von ihren Eltern (finanziell und damit möglicherweise auch emotional) abhängig macht. Dennoch unterscheiden sich die Gruppen:

Verhältnismäßig gering ist die Bindung an das Elternhaus bei den männlichen PH-Studierenden und den männlichen Medizinern.
Während dies bei Ersteren wohl auf das höhere Alter der Probanden zurückzuführen ist, ist es bei Letzteren doch recht erstaunlich; insbesondere, da die Medizinerinnen die Kontrastgruppe dazu darstellen und sämtliche „Abhängigkeits-Items“ (1,2,5) am meisten bejahen.
Dafür messen männliche Mediziner und PH-Studierende ihrer Partnerschaft eine größere Bedeutung zu. Obwohl also Medizinerinnen häufiger angeben, in einer festen Beziehung zu leben als Mediziner, scheint für Letztere ihre Partnerschaft schon stärker „ernsthaften“ Charakter zu haben. Dafür spricht auch, dass sie häufiger mit ihrer Partnerin bereits zusammen leben und auch eine größere Zufriedenheit mit ihrer Partnerschaft angeben (vgl. Kapitel 6.3.4).

Ebenfalls interessant ist, dass die Juristinnen sowohl im Eltern-, als auch im Partner- / Freundschaftsbereich relativ niedrige Werte erzielen und sich offenbar insgesamt als vergleichsweise unabhängig betrachten.

Tabelle 12: Bindung an Elternhaus

	Jura		Medizin		LA PH		LA Uni	
	männlich	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**
	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*
1. Ich habe eine enge Beziehung zu meinen Eltern.	4.00 *(1.13)*	4.03 *(0.90)*	3.74 *(1.10)*	4.46 *(0.85)*	3.67 *(1.23)*	4.12 *(0.94)*	4.06 *(0.91)*	4.28 *(0.91)*
2. Meine Eltern sind meine wichtigsten Bezugspersonen.	3.52 *(1.30)*	3.21 *(1.20)*	2.95 *(1.13)*	3.54 *(0.97)*	2.93 *(1.58)*	3.33 *(1.04)*	3.06 *(1.11)*	3.39 *(1.13)*
3. Meine Partnerschaft ist mir wichtiger als meine Familie. (-)	2.62 *(1.06)*	2.48 *(1.18)*	3.17 *(1.10)*	2.87 *(1.17)*	3.15 *(1.21)*	3.08 *(1.04)*	2.91 *(1.15)*	2.71 *(1.08)*
4. Meine Freunde sind mir wichtiger als meine Familie. (-)	2.48 *(1.06)*	2.28 *(0.85)*	2.74 *(0.87)*	2.45 *(0.94)*	2.47 *(1.06)*	2.49 *(0.93)*	2.56 *(0.88)*	2.27 *(0.82)*
5. Ich bin von meiner Herkunftsfamilie weitgehend unabhängig. (-)	2.34 *(0.97)*	2.45 *(1.37)*	2.32 *(1.38)*	2.04 *(1.25)*	2.73 *(1.44)*	2.22 *(1.24)*	2.21 *(1.27)*	2.20 *(1.25)*

6.2.3 Partnerschaft

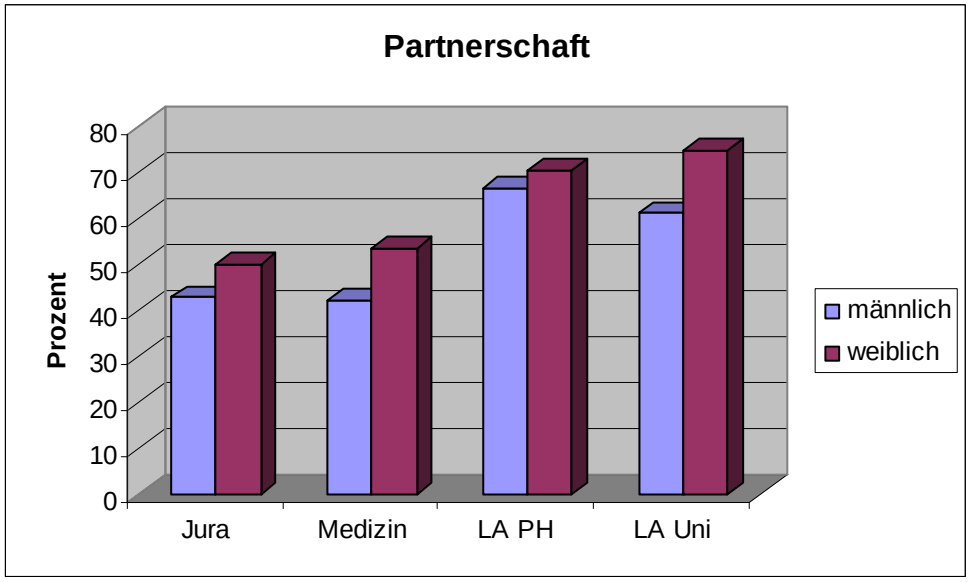

Abbildung 26: Studierende, die derzeit eine feste Partnerschaft haben (Angaben in Prozent)

In einer festen Partnerschaft leben deutlich mehr Lehramtsstudierende als Mediziner und Juristen, was in erster Linie auf den Alterseffekt zurückzuführen ist.
Zudem leben mehr Frauen als Männer in einer Partnerschaft, was in dieser Altersgruppe üblich (vgl. Linssen et al. 2002, S. 80) und wohl auf den „Entwicklungsvorsprung“ junger Frauen zurückzuführen ist.

6.3 Allgemeine Selbsteinschätzung

6.3.1 Psychische Konstitution

Bei den Fragen nach der psychischen Konstitution fallen als Erstes deutliche Geschlechtsunterschiede ins Auge. Wie in der Literatur bereits vielfach erwähnt (vgl. Becker/Minsel in: Gloger-Tippelt 1996, S.236-237) sind Männer psychisch deutlich stabiler als Frauen. Deshalb wurde hier erst nach Geschlecht getrennt (also Frauen nur mit Frauen und Männer nur mit Männern verglichen). Fällt ein Studiengang in beiden Gruppen auf, so wird dies im Folgenden als „fachtypisch“ interpretiert.

Hohe Werte im Bereich der emotionalen Stabilität bedeuten, dass die Person mit Rückschlägen und Misserfolgen gut umgehen kann. Ein solcher Mensch kann sich nach Niederlagen schnell wieder motivieren und zeichnet sich durch großen Optimismus aus. Diese Eigenschaften befähigen ihn, auch unter Druck erfolgreich zu arbeiten.

Niedrige Werte dagegen bedeuten umgekehrt, dass die betreffende Person Zeit benötigt, um Misserfolge zu verarbeiten und sich durch diese relativ leicht entmutigen lässt. Dies wirkt sich bei Tätigkeiten, die mit starkem psychischem Druck verbunden sind, negativ aus.
Zu beachten ist allerdings, dass niedrige Werte auch in einer schwierigen Lebenssituation vorübergehend auftreten und dass Personen, deren Werte nur leicht unterdurchschnittlich sind, dies häufig kompensieren können, so dass ihnen keine Nachteile daraus entstehen (vgl. Hossiep / Paschen 1998, S. 67).

In der erhobenen Stichprobe sehen die Werte zur emotionalen Stabilität folgendermaßen aus (Einzelergebnisse s. Tabelle 27 im Anhang, S. 113):

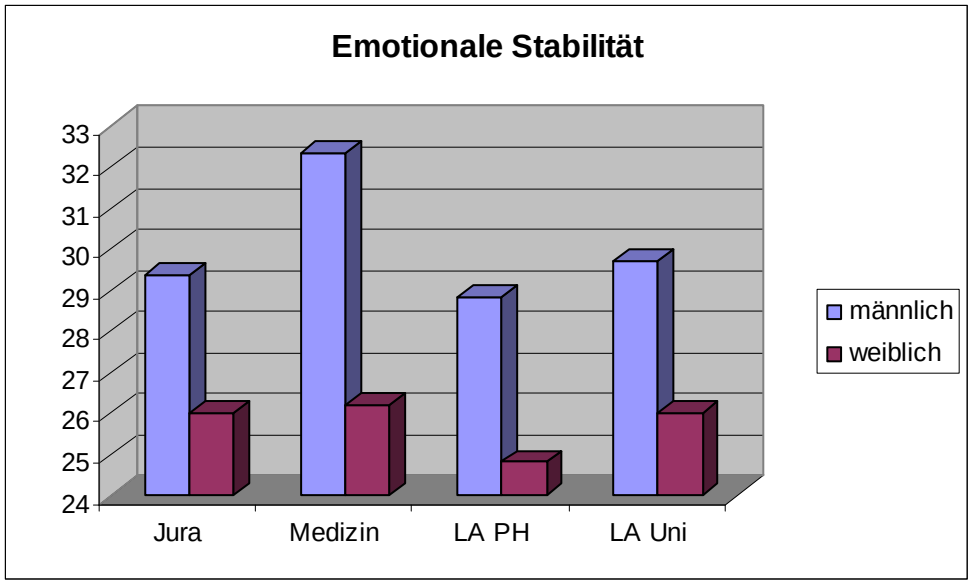

Abbildung 27: Emotionale Stabilität (an Effekt angepasste Größenachse)

Die männlichen Mediziner fallen besonders durch ihre große emotionale Stabilität und Belastbarkeit auf. So grübeln sie am wenigsten über persönliche Probleme nach, bleiben

auch unter Belastung am meisten gelassen, nehmen sich unberechtigte Kritik am wenigsten zu Herzen und sehen (xxx).
Sie beschreiben sich zusätzlich als gesundheitlich besonders stabil. Dies ist verständlich, wenn man bedenkt, dass gerade der von vielen angestrebte Arztberuf hohe Anforderungen in diesem Bereich stellt (insbesondere bei Krankenhaus- und Notfallmedizinern).

Auch die Medizinerinnen beschreiben sich im Vergleich zu anderen Frauen als psychisch stabil; dies ist aber nicht so deutlich wie bei ihren männlichen Kollegen. Ein Grund dafür ist vermutlich, dass viele von ihnen gerade vor dem Physikum stehen, sich also in einer „belastenden Lebenssituation“ befinden. Möglich ist auch, dass die Frauen weniger in operative Bereiche und die Notfallmedizin streben, sondern Fachrichtungen bevorzugen, die mit weniger Druck verbunden sind.
Außerdem muss beachtet werden, dass einige Items vor allem von den Medizinerinnen in der klinischen Phase (in der Männergruppe ist nur eine Person bereits im Hauptstudium) bejaht werden. Hier haben die Studierenden es bereits mit „Ernstsituationen“ (Patientenkontakt) zu tun und Fehler haben Auswirkungen auf andere Personen, nicht nur auf die Bewertung der eigenen Leistung.
Erstaunlich sind die hohen Werte der Medizinerinnen bei Item 8 (körperliche Beschwerden bei Belastung), während Mediziner hier weit unter dem Durchschnitt liegen; sie erreichen hier fast den Wert der PH-Studentinnen. Nachforschungen haben aber ergeben, dass gerade dieser Wert hauptsächlich auf die Studentinnen der klinischen Phase zurückzuführen ist, die erstens, körperlich anstrengender ist als ein Buchstudium und zweitens, so viel Kontakt mit Krankheiten mit sich bringt, dass die Studierenden ihre eigene Befindlichkeit genauer beobachten

Die Ergebnisse der Jurastudierenden liegen im Durchschnitt. Sie werden zumindest während der theoretischen Phase ihrer Ausbildung weniger mit den emotionalen Anforderungen ihrer zukünftigen Rolle konfrontiert; der meiste Druck geht wohl vom Konkurrenzverhalten und im späteren Studienabschnitt den Prüfungen aus (diese liegen für die untersuchte Gruppe aber noch relativ weit entfernt).

Bei PH-Studierenden fällt auf, dass alle Items, die etwas mit „Arbeit“ zu tun haben, von beiden Geschlechtern besonders häufig als belastend betrachtet werden. Wenn sie hart arbeiten müssen, geraten sie bei „zusätzlichen Schwierigkeiten aus dem Gleichgewicht“ (dieses Item gehört eigentlich zur nächsten Skala „Belastbarkeit“; aufgrund der auffälligen Ähnlichkeit zu den anderen Items sei es nur hier schon genannt) und haben „körperliche Beschwerden“, zudem lassen sie sich durch „mehrere Misserfolge hintereinander“ entmutigen.
Dies überrascht sehr, da die Anforderungen, die an sie gestellt werden, deutlich niedriger sind als an der Universität. Eventuell handelt es sich hier um eine „mitgebrachte“ Disposition, die die Studierenden erst dazu gebracht hat, sich für das vermeintlich „leichte“ Studium zu entscheiden. Möglicherweise spielt vor allem bei den Frauen auch die geringe Leistungsmotivation eine Rolle (vgl. Kap. 6.1.4), so dass alles, was schwierig ist, von vornherein abgelehnt wird.
Bedenklich sind aber gerade diese Werte für den späteren Beruf: Schaarschmidt betont in seinem Fragebogen zur persönlichen Eignung „Frustrationstoleranz“ (womit Kritikfähigkeit gemeint ist), „Sicherheit im öffentlichen Auftreten“ und „Stressresistenz“ (vgl. www.dbb.de/lehrerstudie/start_fit.php).
Gerade ein Lehrer muss viele Misserfolge hinnehmen und emotional belastende Aufgaben übernehmen (beispielsweise schwierige Elterngespräche, Disziplinprobleme).

Die Lehramtsstudierenden der Universität liegen in Bezug auf diese Items im Durchschnittsbereich.

Eng verbunden mit der obigen Skala ist der zweite Faktor, die Belastbarkeit. Laut BIP geht es hier mehr um die physische Reaktion auf Stress (was m. E. aber zumindest bei den ausgewählten Items gar nicht deutlich wird), die aber in hohem Maße mit der emotionalen Lage verbunden ist und zwischen den beiden Skalen besteht eine hohe Korrelation.
Erstaunlicherweise ergibt die Auswertung der Daten zur Belastbarkeit aber ein anderes Bild als bei der emotionalen Stabilität (Einzelergebnisse Tab. 28 im Anhang, S. 172):

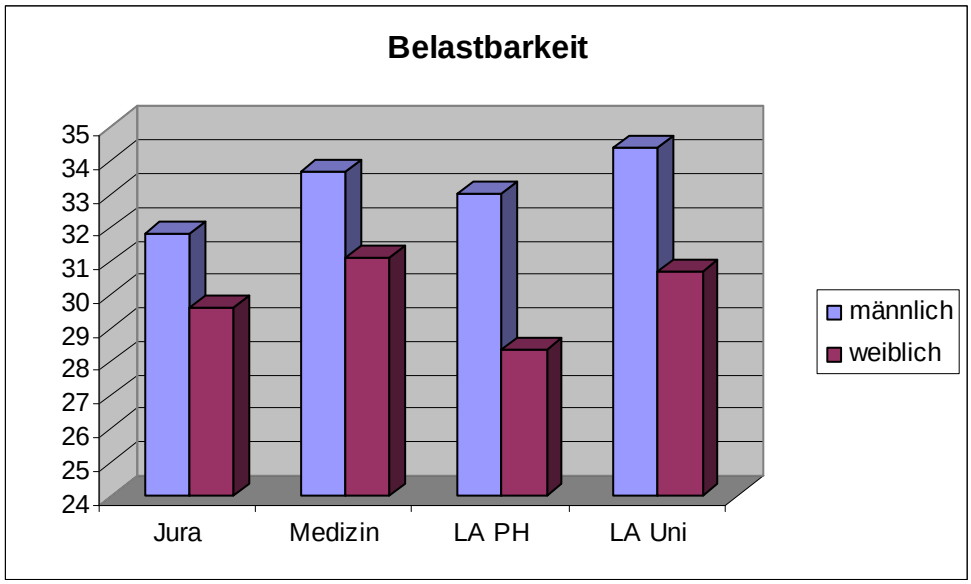

Abbildung 28: Belastbarkeit (an Effekt angepasste Größenachse)

Primär fällt auf, dass die Geschlechtsunterschiede weitaus geringer ausfallen als bei der obigen Skala und auch das Verhältnis zwischen den Studiengängen ist ein anderes:

Bei den Männern liegen die Werte der Lehramtsstudierenden der Universität sogar noch leicht über denen der Mediziner. Sie geben am seltensten an, dass sie bei harter Arbeit zusätzliche Schwierigkeiten aus dem Gleichgewicht bringen und fühlen sich den Anforderungen, die an sie gestellt werden, am Besten gewachsen. Vermutlich liegt das daran, dass sie in ihrem Studium weniger unter Druck stehen als die Mediziner und wohl auch die Juristen, so dass „harte Arbeit“ ein relativer Begriff ist und die Anforderungen an sie einfach nicht so hoch sind, dass sie sich überfordert fühlen. Auffällig ist auch der extrem hohe Wert der männlichen PH-Studenten bei der Aussage, sie sähen vieles weniger dramatisch als andere, der auch dafür verantwortlich ist, dass sie insgesamt einen höheren Wert erzielen als die Juristen (ihr Wert in Bezug auf Stabilität unter Arbeitsbelastung ist dagegen – wie bereits erwähnt - auffallend niedrig).

Bei den Frauen beschreiben sich die Medizinerrinnen am belastbarsten, fast gleichauf liegen die Lehramtsstudentinnen der Universität. „Schlusslicht“ sind erneut ganz klar die PH-Studentinnen, was ein Warnhinweis sein könnte, dass derzeit gerade für den im emotionalen Bereich prekären Grund- und Hauptschulbereich besonders labile Personen ausgebildet werden.

Unter Selbstbewusstsein wird im BIP verstanden, dass die Person sich wenig Gedanken darüber macht, was andere über sie denken. Häufig kennen Menschen mit hohen Werten in diesem Bereich in erster Linie ihre Stärken, nicht aber ihre Schwächen. In Situationen, wo sie im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen, treten sie meist souverän auf. Sie können gut mit Kritik umgehen; allerdings besteht hier die Gefahr, dass sie kritische Rückmeldungen nicht als Grund ansehen, ihre Verhaltensweisen zu ändern oder in Eigeninitiative über ihre Außenwirkung nachzudenken.

Personen mit niedrigen Werten in diesem Bereich sorgen sich häufig über ihre Wirkung auf andere, was zu Einschränkungen in ihrem Handlungsspielraum führen kann, insbesondere wenn sie Aufgaben erfüllen müssen, wo sie im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen. Durch Kritik lassen sie sich leicht verunsichern. In vielen Berufen mindern diese Probleme die Leistungen nicht, wohl aber wenn die Position „viele Repräsentationsaufgaben“ beinhaltet, die „verbale Schlagfertigkeit und emotionale Unabhängigkeit erfordern“ (Hossiep / Paschen 1998, S. 69).
Die Ergebnisse zum Teilbereich Selbstbewusstsein sehen bei dieser Stichprobe folgendermaßen aus (Einzelergebnisse der Items s. Tab. 29 im Anhang, S. 173):

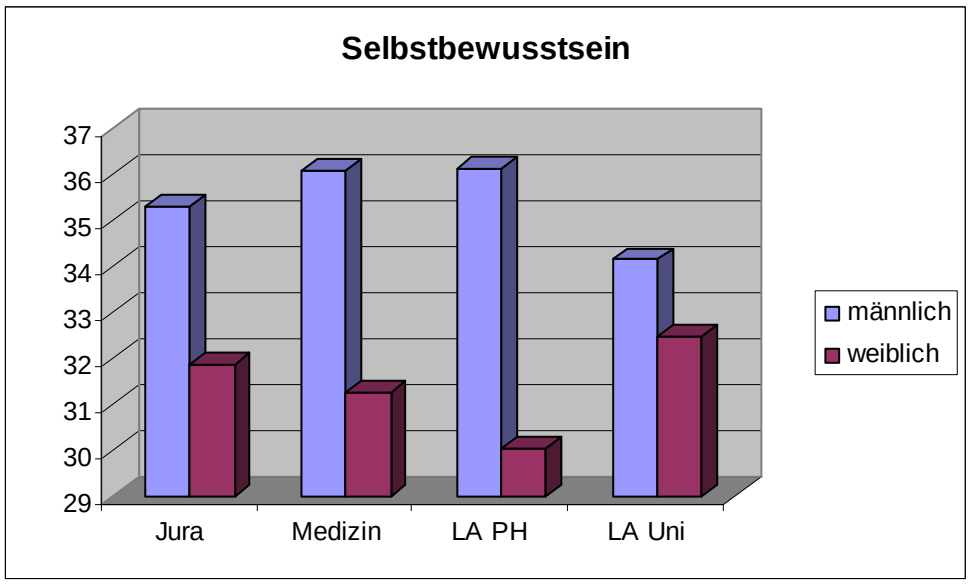

Abbildung 29: Selbstbewusstsein (an Effekt angepasste Größenachse)

Neben den starken Geschlechtsunterschieden fallen hier auch deutliche Unterschiede zwischen den Studiengängen auf:

Bei den Männern liegen die Mediziner und PH-Studenten gleichauf, die Juristen etwas darunter und die Lehramtsstudenten der Universität deutlich darunter.

Ganz anders dagegen das Bild bei den Frauen: Hier sind die Lehramtsstudierenden der Universität die Selbstbewusstesten, in jeweils geringem Abstand folgen die Juristinnen vor den Medizinerinnen; mit Abstand das geringste Selbstbewusstsein haben die PH-Studentinnen.

Während die PH-Studentinnen einen „Negativrekord“ aufstellen, beschreiben die PH-Studenten sich ansonsten als sehr selbstbewusst. Die Gründe hierfür sind vermutlich – wie bereits mehrfach erwähnt - das höhere Alter der Stichprobe oder auch der „Außenseiterstolz“. Hinzu kommt, dass sie zumindest im Studium kaum Kontakt zu anderen Männern haben und sich so wahrscheinlich an der (zusätzlich noch besonders instabilen) Frauengruppe messen.

Die Lehramtsstudierenden der Universität sind am sichersten, die an sie gestellten Anforderungen bewältigen zu können und sie lassen sich durch mehrfache Misserfolge wenig entmutigen. Vor allem die Männer, aber auch die Frauen lassen sich auch bei hoher Arbeitsbelastung weitaus weniger durch zusätzliche Schwierigkeiten aus dem Gleichgewicht bringen als die PH-Studierenden.
Es handelt sich hierbei um eine Gruppe, wo die Geschlechtsunterschiede relativ gering ausfallen (wie auch bei allen anderen BIP-Skalen; dass das Ergebnis auf Zufall zurückzuführen ist, ist deshalb recht unwahrscheinlich). So kommt es, dass die Männer (innerhalb der Männergruppe) am häufigsten angeben, zu zurückhaltend zu sein, wenn „forscheres Auftreten von Vorteil“ wäre. Auch denken sie relativ viel über unberechtigte Kritik nach, wohingegen die Frauen beim letztgenannten Item sogar einen besonders niedrigen Wert erreichen.

Die Juristen und Juristinnen schreiben sich am häufigsten Eigenschaften zu, „worin sie anderen überlegen“ sind. Ansonsten sind ihre Ergebnisse weitgehend unauffällig.

Da ein Großteil der Medizinerstichprobe sich – wie bereits erwähnt - im 4. Semester kurz vor dem Physikum in einer akuten Belastungssituation befindet, wurden die Mediziner wie in Kapitel 6.1.2 nach Semester getrennt untersucht. Dabei ergab sich folgendes Ergebnis:

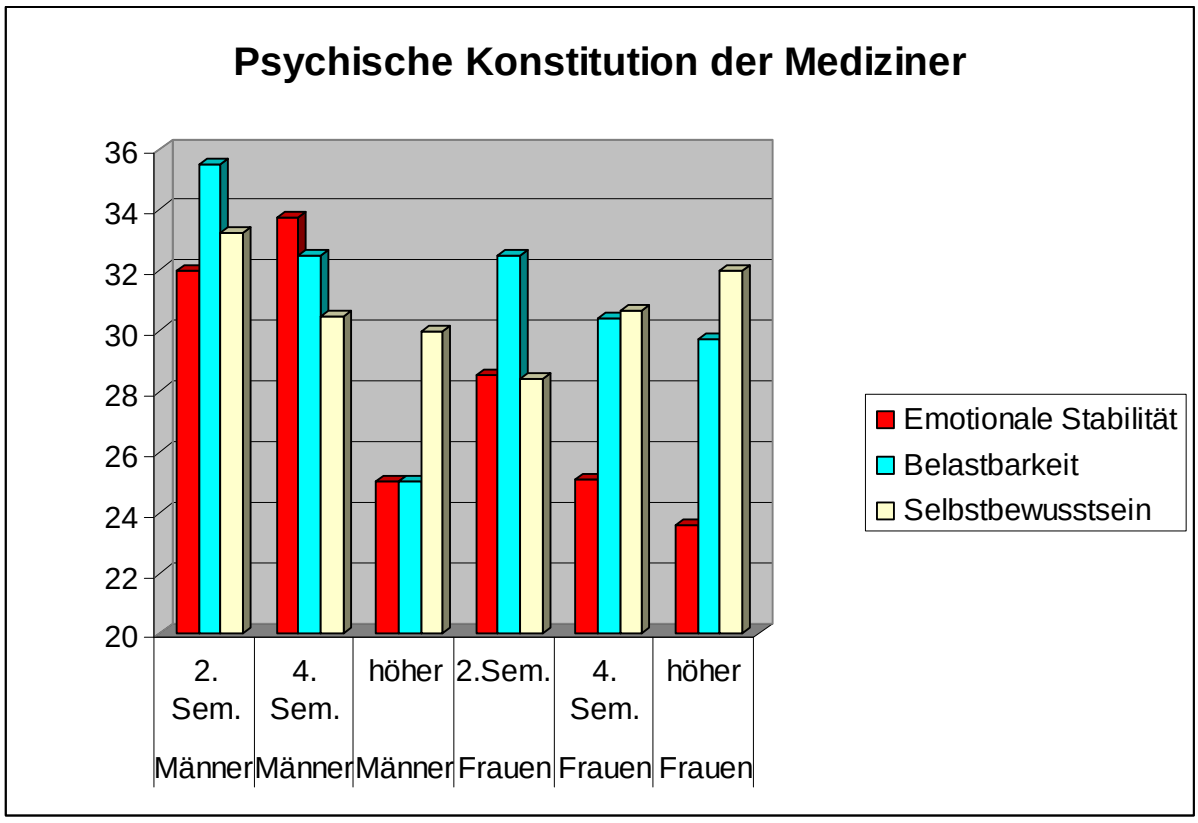

Abbildung 30: Psychische Konstitution der Medizinstudierenden (an Effekt angepasste Größenachse)

Wie man sieht, schreiben sich die Studierenden der klinischen Phase die geringste Emotionale Stabilität zu. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass die Studierenden in der klinischen Phase bereits am Patienten arbeiten und ein Fehler deshalb gravierende Auswirkungen auf andere Menschen haben kann und sie zudem häufig mit kranken Menschen konfrontiert werden, was möglicherweise zu einer erhöhten Sensibilität und Nachdenklichkeit führt.

Vergleicht man dagegen nur die Zweit- und Viertsemester, so stellt man bei den Männern sogar noch einen geringfügigen Anstieg, bei den Frauen dagegen einen deutlichen Abfall fest. Eventuell lässt sich dieses Phänomen damit erklären, dass die Männer sich für die Prüfung „wappnen“, indem sie andere Probleme ausblenden, während die Frauen sich eher allgemein beeinträchtigt fühlen. Eine mögliche Erklärung dafür kommt aus dem Bereich der Neuropsychologie: So haben Untersuchungen ergeben, dass bei Frauen bestimmte Informationen stärker von beiden Gehirnhälften verarbeitet werden, während bei Männern eine stärkere Trennung vorliegt (vgl. Zimbardo/Gerrig 2004, S. 93).

Bei der Belastbarkeit hingegen findet sich zwischen 2. und 4. Semester bei beiden Geschlechtern ein moderater Abfall, was sicherlich auf die gestiegene Belastung zurückzuführen ist. Interessanterweise fällt die Belastbarkeit bei den Frauen (und auch dem einen Mann, der aber nicht repräsentativ sein muss) in der klinischen Phase noch etwas ab; offensichtlich betrachten die Studierenden also die praktische Arbeit als belastender als das Physikum, was sie – zumindest körperlich – sicher auch ist.

In Bezug auf das Selbstbewusstsein ist festzustellen, dass es bei den Männern absinkt, bei den Frauen dagegen ansteigt; offenbar scheint das Studium die Männer zu mehr Selbstkritik, die Frauen dagegen zu mehr Selbstvertrauen anzuregen.

6.3.2 Soziale Fähigkeiten

Unter Sensitivität wird im BIP die Fähigkeit einer Person verstanden, sich in andere hineinzuversetzen. Personen mit hohen Werten in diesem Bereich können sich auf die unterschiedlichsten Menschen gut einstellen und auch schwierige Gesprächssituationen gut meistern. Wichtig ist diese Fähigkeit vor allem für Aufgaben, wo Personen bei Veränderungsprozessen begleitet werden müssen. Hat jemand in diesem Bereich Schwächen, so wird er häufiger missverstanden und hat seinerseits Probleme, andere einzuschätzen. Zu beachten ist aber gerade in diesem Bereich, dass die Diskrepanzen zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung groß ist; d.h. viele Personen bescheinigen sich selbst einen höheren Wert als ihre Umwelt (vgl. Hossiep / Paschen 1998**,** S. 62).

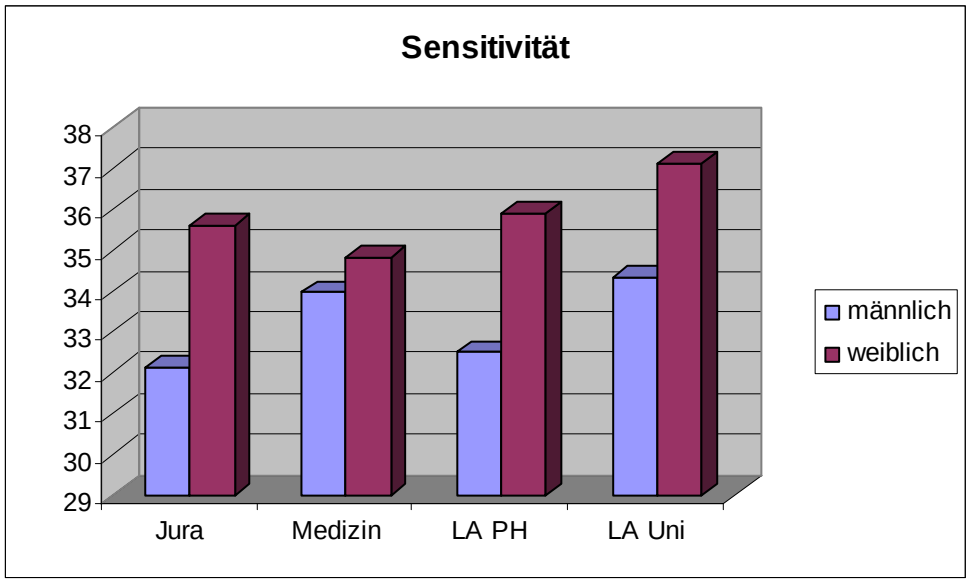

Abbildung 31: Sensitivität (an Effekt angepasste Größenachse)

Im Bereich Kontaktfähigkeit geht es darum, ob eine Person häufig und gerne auf andere Menschen zugeht oder ob sie eher zurückhaltend und introvertiert ist. Letzteres ist zum einen darauf zurückzuführen, dass diesen Menschen ein kleiner Freundeskreis genügt, zum anderen auf Unsicherheit in sozialen Situationen. Personen, die auf dieser Skala hohe Werte erzielen, mögen es, häufig neue Menschen kennen zu lernen und brauchen vielfältige Kontakte. Aufgaben, die nur wenige Möglichkeiten zum sozialen Austausch bieten, liegen ihnen weniger. Diese Eigenschaften sind über längere Zeiträume relativ stabil (vgl. Hossiep / Paschen 1998**,** S. 63).

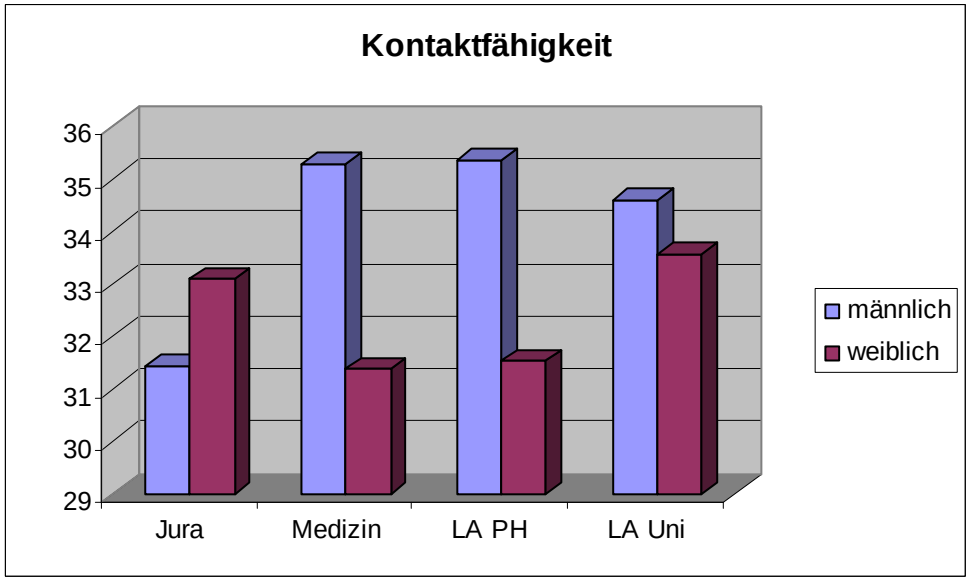

Abbildung 32: Kontaktfähigkeit (an Effekt angepasste Größenachse)

Unter Soziabilität wird der Wunsch von Personen verstanden, in ihrem Umfeld beliebt zu sein und ihre entsprechende Anpassungsbereitschaft. Personen mit hohen Werten legen großen Wert auf Harmonie, wirken bei Konflikten ausgleichend, kritisieren andere eher indirekt und werden von ihrer Umwelt als unterstützend und wohlwollend, zum Teil aber auch als opportunistisch wahrgenommen. Diejenigen, deren Werte in diesem Bereich niedrig sind, legen weniger Wert darauf, beliebt zu sein, sprechen unangenehme Wahrheiten und Kritik offen aus und werden von anderen Menschen als ehrlich und markant, aber andererseits auch als provokant erlebt. Positiv kann sich eine niedrige Soziabilität bei Aufgaben auswirken, wo Konflikte ausgetragen werden müssen, um zu einer angemessenen Lösung zu kommen; schwierig ist es für solche Personen, im Team zu arbeiten (vgl. Hossiep / Paschen 1998**,** S. 64).

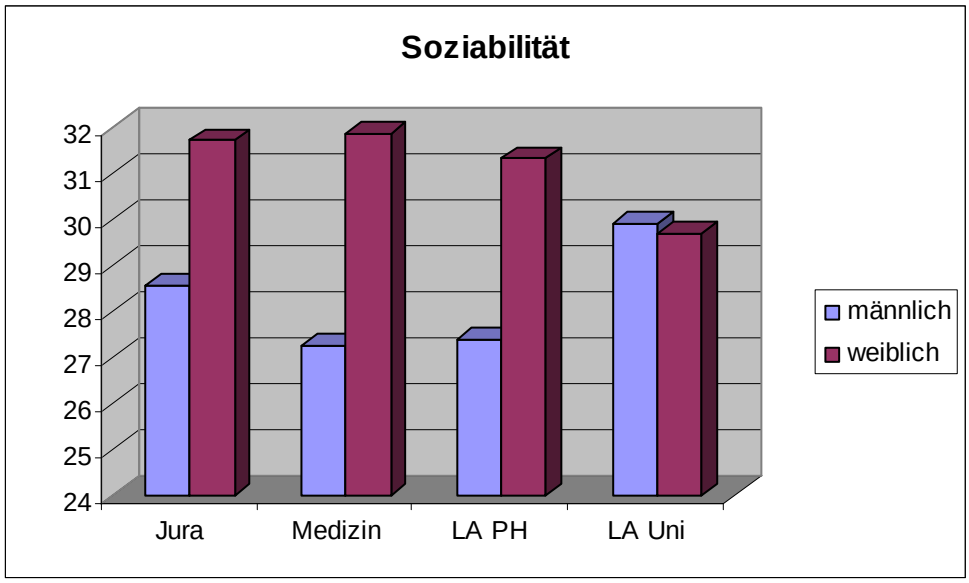

Abbildung 33: Soziabilität (an Effekt angepasste Größenachse)

Durchsetzungsstärke umfasst die Dominanz bzw. Nachgiebigkeit in sozialen Situationen. Durchsetzungsstarke Personen verhalten sich in Diskussionen dominant und offensiv und setzen sich hartnäckig für ihre Standpunkte ein. Andere schätzen sie bisweilen als autoritär und kompromisslos ein. Häufig geht hohe Durchsetzungsstärke mit einer geringeren Einfühlungsbereitschaft (nicht unbedingt –fähigkeit) einher. Vorsichtig sollte man bei Personen sein, die sich gleichzeitig ein hohes Maß an Durchsetzungsstärke als auch an Sensitivität bescheinigen, da ihre Umwelt dies häufig anders sieht. Personen, deren Durchsetzungsstärke niedrig ist, sind eher nachgiebig,

sozial beeinflussbar und rasch kompromissbereit, was von Vorteil ist, wenn Aufgaben Integration und Kompromissbereitschaft erforderlich ist, aber von Nachteil, wenn (unangenehme, d. Verf.) Veränderungen durchgesetzt werden müssen (vgl. Hossiep / Paschen 1998**,** S. 66).

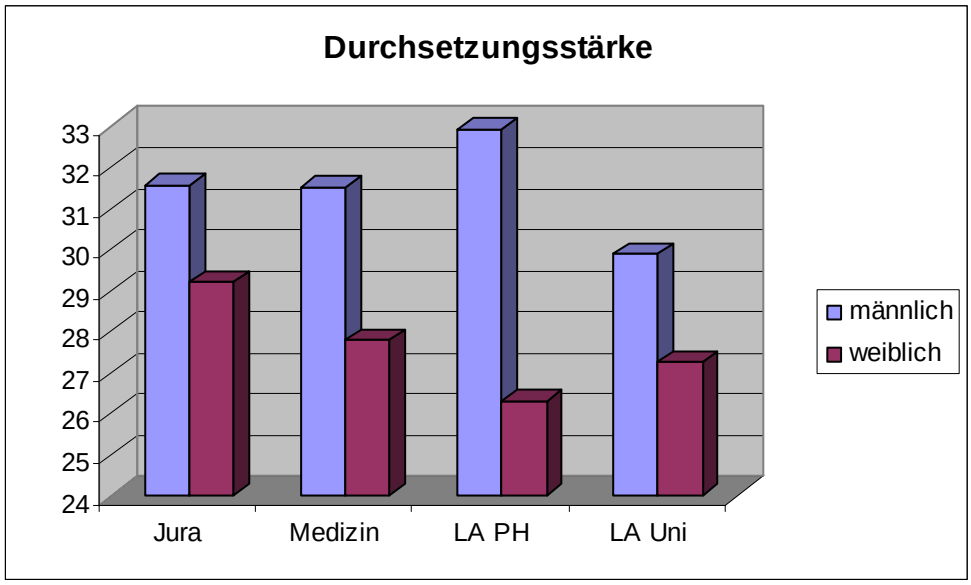

Abbildung 34: Durchsetzungsstärke (an Effekt angepasste Größenachse)

Wie in Zusammenhang mit den Items zur psychischen Konstitution bereits erklärt, wurden die Geschlechter getrennt ausgewertet.
Während „Durchsetzungsstärke“ wie erwartet eine Männerdomäne und „Sensitivität“ eine Frauendomäne ist, gab es jedoch zwei Überraschungen: Die Kontaktfähigkeit der Männer der Stichprobe liegt – mit Ausnahme der Juristen – über der der Frauen und das Geschlechterverhältnis bei der Soziabilität kehrt sich bei den Lehramtsstudierenden der Universität um (Einzelergebnisse der Items s. Tab. 30-33 im Anhang, S. 174-176).

Bei den Männern fällt auf, dass die Juristen sich als deutlich weniger kontaktfreudig einstufen als die Probanden der anderen Studiengänge. Zusätzlich bescheinigen sie sich die geringste Sensitivität, also die Fähigkeit auf andere einzugehen. Da dies auch mit anderen Ergebnissen des Fragebogens übereinstimmt, scheint sich hier das Klischee des Einzelgängers zu bestätigen.

Die Juristinnen beschreiben sich als durchsetzungsstark und recht kontaktfreudig (sie liegen in Bezug auf Letzteres kaum unter den Werten der Lehramtsstudentinnen der Universität). Vor allem die Selbsteinschätzung des Durchsetzungsvermögens ist deutlich höher als bei den anderen Frauen. In den Bereichen Sensitivität und Soziabilität erzielen sie durchschnittlich hohe Scores. Aus diesen Werten zumindest lassen sich bei ihnen keine größeren sozialen Probleme erkennen.

Das geringste Durchsetzungsvermögen (bei den Männern) bescheinigen sich die Lehramtsstudenten der Universität, die sich aber in Bezug auf Sensitivität und Soziabilität, also Harmoniebedürftigkeit / Anpassungsfähigkeit am höchsten einstufen. Zukünftige männliche Gymnasiallehrer scheinen also weniger auf Autorität, als auf ihre sozialen Fähigkeiten zu bauen.

Die Lehramtsstudentinnen der Universität fallen dagegen - ganz im Gegenteil - durch ihre geringe Soziabilität sowie hohe Kontaktfreude und Sensitivität auf. Sie sehen sich also durchaus als sozial sensibel, aber weniger harmoniebedürftig. Für den Lehrerberuf dürften das gute Voraussetzungen sein. Allerdings stellt sich hier erneut die Frage, warum gerade in diesem Studiengang die Geschlechterverhältnisse in Bezug auf die Soziabilität umgekehrt sind.

Anders sieht dies bei den PH-Männern aus, die sich selber das größte Durchsetzungsvermögen, aber auch die größte Kontaktfähigkeit bescheinigen, in Bezug auf Sensitivität und Soziabilität aber eher niedrige Werte erzielen, was für eine geringere Bereitschaft auf andere einzugehen spricht. Bedenkt man ihre hohe Führungsmotivation (vgl. Abbildung 11) könnte man annehmen, dass sie von vornherein eher zum Ziel haben, verwaltende Aufgaben (Rektorat) zu übernehmen.

Die PH-Frauen bescheinigen sich die niedrigsten Werte in Bezug auf Durchsetzungsvermögen und auch – gemeinsam mit den Medizinerinnen - die niedrigste Kontaktfähigkeit. Da beides für den Lehrerberuf wichtige Eigenschaften sind, bahnen sich möglicherweise zukünftige Probleme an.

Die männlichen Mediziner erzielen in Bezug auf Kontaktfähigkeit, Durchsetzungsvermögen und Sensitivität recht hohe Werte, ihre Soziabilität betrachten sie aber eher als gering. D.h., sie sehen sich als Menschen, die auf andere zugehen und auf sie eingehen können, haben aber keine Angst vor Streit und kein ausgeprägtes Harmoniebedürfnis.

Die Medizinerinnen dagegen betrachten ihre Kontaktfähigkeit und Sensitivität als relativ wenig ausgeprägt (was merkwürdig und möglicherweise bedenklich ist, da beides für den Arztberuf wichtige Eigenschaften sind); Höchstwerte erzielen sie bei der Soziabilität. Ihr Durchsetzungsvermögen ist durchschnittlich ausgeprägt.

6.3.3 Selbstzufriedenheit

Bei den Items dieser Tabelle (vgl. Tabelle 13, S. 129) geht es um eine resümierende Einschätzung der Zufriedenheit mit sich selbst.

Dabei fällt sofort ins Auge, dass die männlichen PH-Studierenden mit Abstand am zufriedensten mit sich sind. Dies betrifft sowohl das Bild, was sie von sich selber haben, als auch das vermutete Fremdbild. Allerdings geben sie ebenfalls am häufigsten an, sich „manchmal gar nicht leiden“ zu können. Möglicherweise deutet das darauf hin, dass sie gelegentliche Fehler nicht mehr global verarbeiten, was für das frühe Erwachsenenalter typisch ist (vgl. Faltermaier et al., S. 90). Ein Grund für die sehr positive Selbsteinschätzung dürfte wiederum ihr höheres Alter sein.

Die geringste Zufriedenheit mit sich selbst äußern erstaunlicherweise nicht (wie man nach den Persönlichkeitsfragen erwarten könnte) die PH-Studentinnen, sondern sowohl die männlichen als auch die weiblichen Juristen. Ein Grund dafür ist möglicherweise, dass es sich hierbei um die jüngste Gruppe handelt. Eine andere Erklärung wäre die Vereinzelung in diesem Studiengang und der bereits an anderer Stelle bekundete hohe Konkurrenzdruck.

Insgesamt kann jedoch erfreulicherweise festgehalten werden, dass die Zustimmung zu den „positiven“ sowie die Ablehnung der „negativen“ Items sich bei allen Gruppen klar zeigt, so dass man davon ausgehen kann, dass die Lebenszufriedenheit und psychische Gesundheit in den untersuchten Gruppen relativ groß ist (was natürlich nicht ausschließt, dass es einzelne stark belastete Personen gibt; bei der Dateneingabe fielen mir einige – aber wenige - Personen auf, die sich sehr negativ einschätzten).

6.3.4 Zufriedenheit mit verschiedenen Lebensbereichen

Hier geht es resümierend um die Zufriedenheit mit den verschiedenen Lebensbereichen (vgl. Tabelle 14, S. 130).

Zuerst einmal kann man festhalten, dass die allgemeine Zufriedenheit (mit Ausnahme der finanziellen Situation bei PH-Studierenden und Männern, die Gymnasiallehramt studieren) im positiven Bereich liegt.
Erstaunlich ist aber, dass – ebenso wie bei der Zufriedenheit mit sich selbst – die Juristinnen und nicht die PH-Studentinnen die niedrigsten Werte haben.

Besonders deutlich ist die Zufriedenheit mit der Herkunftsfamilie, die allgemein sehr groß ist, am geringsten noch bei PH-Studierenden.

Im Bereich Partnerschaft sind die zukünftigen Studienrätinnen am zufriedensten, weit geringer fällt hier der Zuspruch bei den Juristinnen aus, aber auch die Juristen erzielen hier vergleichsweise niedrige Scores. Sicherlich liegt das daran, dass sie – als die jüngste Gruppe – am seltensten eine Beziehung haben. Auffällig ist auch, dass männliche Mediziner deutlich zufriedener mit ihrer Partnerschaft sind als Medizinerinnen, während es bei den Lehramtsstudierenden der Universität umgekehrt ist.

Mit ihrer Ausbildung sind ganz klar die Mediziner am zufriedensten. Obwohl (oder weil) von ihnen viel gefordert wird, fühlen sie sich offensichtlich wohl mit ihrem

Studium. Gut möglich ist, dass die übersichtliche Struktur (Stundenplan vom Institut) und die Klarheit bezüglich der Anforderungen dazu beitragen. Weniger zufrieden sind die Lehramtsstudierenden sowie die Juristinnen.

Letztere sind auch mit ihrer Leistung klar am unzufriedensten, vermutlich aufgrund ihres großen Ehrgeizes und der generell recht schlechten Noten, die in diesem Studiengang vergeben werden. Dass hohe Anforderungen in diesem Bereich aber nicht automatisch zu Unzufriedenheit führen, zeigen die Medizinerinnen, die nach den PH-Männern den zweithöchsten Wert erzielen.

Mit ihrer Beliebtheit am meisten zufrieden sind die Lehramtsstudierenden, besonders die Frauen an der Universität, während die Juristinnen erneut am unzufriedensten sind. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass sie – trotz ihrer vor allem im Gegensatz zu den Juristen – recht positiven Einschätzung ihrer sozialen Fähigkeiten (s. o.), doch soziale Probleme haben.

Darüber hinaus sind Juristinnen mit ihrem Aussehen am wenigsten zufrieden und auch die Juristen sind in der Männergruppe am unzufriedensten – vielleicht, weil in den Medien öfter Berichte auftauchen, dass gutes Aussehen immer mehr zur Voraussetzung für Karrierechancen wird. (In Gesprächen mit Studierenden wurde außerdem überall betont, wie eitel Juristen seien, so dass ihre Ansprüche möglicherweise höher sind als die der anderen Gruppen). Am zufriedensten sind mit Abstand die PH-Männer, vermutlich, weil es für sie in ihrem Studiengang nur wenig Vergleichsmöglichkeiten gibt.

Bei der Einschätzung der finanziellen Situation ergibt sich das Bild, dass Juristen und Mediziner deutlich zufriedener sind als Lehramtsstudierende, was wohl darauf zurückzuführen ist, dass sie aus wohlhabenderen Elternhäusern stammen. Erstaunlicherweise sind PH-Studierende aber deutlich unzufriedener als die Lehrämtler der Universität und – in beiden Gruppen – die Männer unzufriedener als die Frauen. Bezüglich der Unterschiede nach Studiengang könnte man also vermuten, dass es an der

PH Studierende gibt, die sich ganz einfach aus finanziellen Gründen das längere Universitätsstudium nicht leisten konnten.

Die Geschlechtsunterschiede lassen natürlich die Idee aufkommen, dass der Lehrerberuf für Männer in stärkerem Maße ein Aufstiegsberuf ist als für Frauen (der Lehrerberuf gilt in der Soziologie als Aufstiegsberuf, vgl. Weiss in: http://plaz.uni-paderborn.de 2004). Um diese Frage zu klären, wurde die soziale Herkunft der männlichen und weiblichen Lehramtsstudierenden getrennt ermittelt:

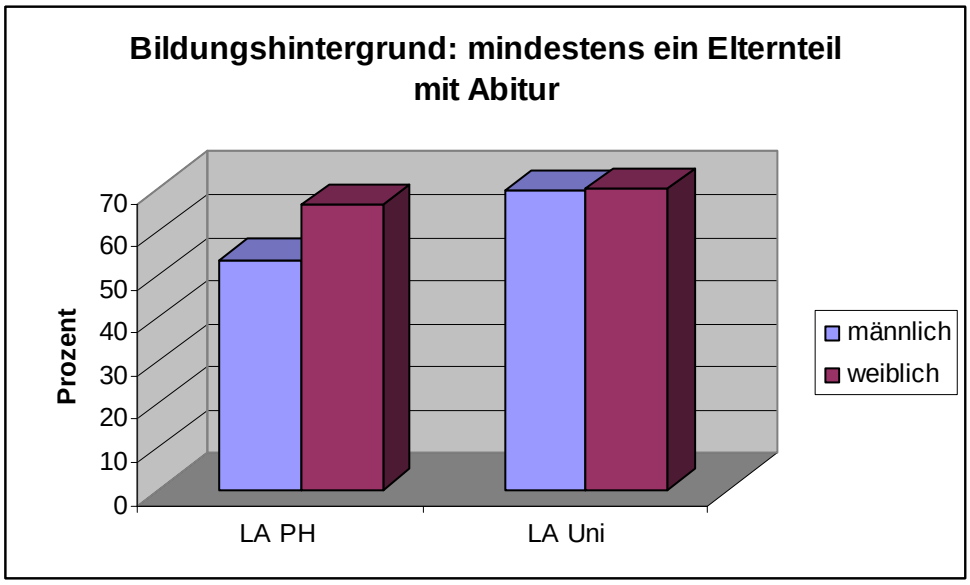

Abbildung 35: Bildungshintergrund der Lehramtsstudierenden (Angaben in Prozent)

Wie man sieht, bestätigt sich die Vermutung bei den PH-Studierenden, wo nur 53 Prozent der Männer, aber 66 Prozent der Frauen mindestens ein Elternteil mit Abitur haben. Bei den Lehramtsstudierenden der Universität dagegen lassen sich diesbezüglich keine Unterschiede feststellen.

Tabelle 13: Allgemeine Selbstzufriedenheit

	Jura		Medizin		LA PH		LA Uni	
	männlich	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**
	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*
1. Ich bin mit mir zufrieden.	3.66 *(0.94)*	3.47 *(0.86)*	3.68 *(0.82)*	3.70 *(0.89)*	3.73 *(1.10)*	3.57 *(0.79)*	3.76 *(0.80)*	3.96 *(0.79)*
2. Ich habe oft das Gefühl, etwas wert zu sein.	3.69 *(1.04)*	3.68 *(0.77)*	3.79 *(0.92)*	3.80 *(1.00)*	4.07 *(0.88)*	3.76 *(0.83)*	3.86 *(0.75)*	3.98 *(0.65)*
3. Ich habe oft das Gefühl, gebraucht zu werden.	3.54 *(0.79)*	3.67 *(0.82)*	3.89 *(0.81)*	3.79 *(1.02)*	4.07 *(0.59)*	3.90 *(0.80)*	3.92 *(0.55)*	3.83 *(0.93)*
4. Ich mag mich.	3.62 *(1.12)*	3.65 *(0.77)*	3.89 *(0.88)*	3.80 *(0.94)*	4.13 *(0.74)*	3.78 *(0.78)*	3.92 *(0.72)*	3.98 *(0.69)*
5. Ich habe das Gefühl, andere mögen mich.	3.66 *(0.81)*	3.88 *(0.59)*	3.84 *(0.76)*	3.98 *(0.76)*	4.07 *(0.80)*	3.89 *(0.70)*	3.86 *(0.75)*	3.87 *(0.69)*
6. Manchmal kann ich mich gar nicht leiden. (-)	2.83 *(1.26)*	3.24 *(0.89)*	3.00 *(1.20)*	3.24 *(1.23)*	3.53 *(1.06)*	3.24 *(1.09)*	2.89 *(1.15))*	3.11 *(0.99)*
7. Manchmal wünschte ich, nie geboren zu sein. (-)	1.29 *(0.94)*	1.59 *(0.99)*	1.42 *(0.96)*	1.57 *(1.06)*	1.00 *(0.00)*	1.43 *(0.82)*	1.51 *(0.90)*	1.34 *(0.81)*
8. Ich würde gern jemand anders sein. (-)	1.55 *(1.12)*	1.79 *(1.01)*	1.42 *(0.77)*	1.71 *(1.06)*	1.40 *(0.63)*	1.77 *(0.92)*	1.68 *(1.03)*	1.33 *(0.64)*
9. Ich freue mich, dass ich so bin, wie ich bin.	3.83 *(1.04)*	3.62 *(0.95)*	4.21 *(0.54)*	3.93 *(0.87)*	4.33 *(0.72)*	3.73 *(0.95)*	4.00 *(0.82)*	4.04 *(0.87)*

Tabelle 14: Zufriedenheit mit verschiedenen Lebensbereichen

	Jura		**Medizin**		**LA PH**		**LA Uni**	
	männlich	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**
	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*
1. Herkunftsfamilie	4.41 *(0.87)*	4.38 *(0.74)*	4.63 *(0.60)*	4.48 *(0.91)*	4.21 *(1.19)*	4.31 *(0.91)*	4.41 *(0.86)*	4.57 *(0.78)*
2. Partnerschaft	3.43 *(1.47)*	3.31 *(1.54)*	3.94 *(1.39)*	3.64 *(1.42)*	3.92 *(1.19)*	3.83 *(1.44)*	3.59 *(1.29)*	4.05 *(1.09)*
3. Ausbildung	3.90 *(0.86)*	3.62 *(0.65)*	3.95 *(1.03)*	4.18 *(0.79)*	3.64 *(1.01)*	3.72 *(0.85)*	3.62 *(0.95)*	3.67 *(0.84)*
4. Beliebtheit	3.76 *(0.69)*	3.59 *(0.61)*	3.78 *(0.81)*	3.82 *(0.88)*	4.00 *(0.68)*	3.85 *(0.71)*	3.86 *(0.54)*	4.05 *(0.68)*
5. Aussehen	3.55 *(0.95)*	3.41 *(0.96)*	3.72 *(0.75)*	3.42 *(0.76)*	4.07 *(0.47)*	3.46 *(0.79)*	3.62 *(0.68)*	3.60 *(0.84)*
6. Leistung	3.45 *(0.87)*	3.12 *(0.77)*	3.47 *(1.07)*	3.75 *(0.86)*	3.93 *(1.00)*	3.41 *(0.77)*	3.51 *(0.77)*	3.57 *(0.83)*
7. Finanzielle Situation	3.59 *(1.21)*	3.47 *(1.02)*	3.53 *(1.12)*	3.48 *(1.22)*	2.29 *(1.20)*	2.98 *(1.05)*	2.78 *(1.24)*	3.30 *(1.13)*

6.4 Weitere Erkenntnisse

6.4.1 Verbesserungsvorschläge für Studiencurricula

Eine sehr interessante offene Frage war Nr. 9: Wenn ich etwas an Inhalt und Struktur meines Studiums ändern könnte, wäre es Folgendes:

Einige typische Antworten hierzu waren:

Medizin: Die Medizinstudierenden wünschen sich in erster Linie mehr Praxisbezug, mehr Patientenkontakt schon zu Studienbeginn, weniger Details, die für die Praxis irrelevant sind und eine bessere Betreuung. Hier einige Beispiele:

- stärkerer Praxisbezug bereits in Vorklinik, mehr Praktika
- mehr Grundlagen, weniger Detailwissen
- Vorklinik abschaffen, Unterricht am Patienten
- kleinere Gruppen, mehr Zeit, bessere Verhältnis zu Dozenten und Studenten untereinander

Jura: Jurastudierende kritisieren besonders, dass das 1. Staatsexamen zu viel Stoff abprüft, während vorher nur wenige Leistungskontrollen stattfinden:

- regelmäßigere Prüfungen über kleinere Teilgebiete, bessere Anleitung zur Fallösung
- nicht alles Gewicht auf Staatsexamen, bessere Verteilung auf Semester
- mehr Feedback, Veranstaltungen im gleichen Sem. prüfen

Lehramt PH: Neben dem weit verbreiteten Wunsch nach mehr Praxis(-bezug) bemängeln PH-Studierende besonders die für sie unklare Studienordnung, aber auch die lästige Kontrolle durch Anwesenheitslisten wird mehrfach erwähnt:

- Organisation verbessern, Bürokratie abschaffen
- klare, abgeschlossene Studienordnung
- mehr Fachdidaktik, weniger Fachwissenschaft, mehr Praktika, mehr Schulbezug
- Übersichtlichkeit Ämter, mehr Prüfungen, höhere Ansprüche
- zuviel Wissenschaft, zu wenig Didaktik, 1/3 Fachw. 2/3 Didaktik
- freiere Wahl, keine Anwesenheitspflicht, Grundlagenliteratur

Lehramt Uni: Hier steht ganz klar der Wunsch nach mehr Praxisbezug, mehr Schulerfahrungen und weniger Orientierung am Diplomstudiengang der Fächer im

Vordergrund. Vereinzelt werden aber auch die angebotenen Pädagogik-Vorlesungen als „unbrauchbar“ abgelehnt und stattdessen mehr Fachdidaktik gefordert:

- mehr Praxisorientierung, weniger Wissenschaft, Trennung Lehramt-Diplomstudium
- Verkürzung, mehr Vorbereitung auf Beruf statt akademische Karriere (das bietet Uni nur)
- höhere Anforderungen und mehr Praxisnähe in Pädagogik, bessere Betreuung Mathe, mehr Infos
- mehr Fachdidaktik, weniger Stoff

6.4.2 Einschätzung der Fachkulturen

Um zu überprüfen, wie die Studierenden ihre eigene Fachkultur bzw. die der anderen Studiengänge einschätzen, wurde folgende Frage gestellt: Welche Eigenschaften würden Sie den Medizin-, Jura- und Lehramtsstudierenden zuschreiben? Ergänzen Sie bitte folgende Satzanfänge:
Jurastudierende sind…, Studierende der Medizin sind…, Lehramtsstudierende sind…

Natürlich kann man (außer bei der eigenen Gruppe) aus der Antwort nicht ablesen, ob es sich hier um persönliche Erfahrungen mit Repräsentanten der jeweiligen Gruppe oder lediglich um Vorurteile handelt. Teilweise wurde eine Aussage auch verweigert mit der Begründung „kenne keine“, „alle verschieden“, „mag keine Vorurteile“, etc.

Insgesamt bemerkenswert ist, dass sich die verschiedenen Gruppen sich recht einig sind, was das Image einer bestimmten Gruppe angeht und ihre eigene Gruppe ähnlich beurteilen wie Außenstehende. Bei den Lehramtsstudierenden ist das Selbstbild etwas positiver als das Fremdbild, bei den Medizinern etwas negativer.

Über die Gruppe der Jurastudierenden wurden hauptsächlich negative Dinge erwähnt, die erstaunlicherweise auch der Selbstsicht dieser Gruppe entsprechen (keine andere Gruppe hat ein so negatives „Selbstbild“, wobei offen ist, ob es sich hier um „Selbstkritik“ handelt oder ob die Probanden sich selber im Vergleich zur Gruppe positiver sehen). Besonders häufig fiel das Wort „arrogant“, aber auch mangelnde Solidarität, Kopflastigkeit, materielle / statusbezogene Interessen wurden häufig

erwähnt. Relativ neutrale Aussagen waren „auffälliges Äußeres“ (häufig aber mit negativer Konnotation) und „ehrgeizig“, positiv fiel vor allem die „Redegewandtheit auf. Hierzu einige typische Aussagen:

Mediziner über Jurastudierende:

- Steilkragen tragende Paragraphenreiter, auf eigenen Vorteil bedacht
- ehrgeizig, konkurrenzorientiert, unkollegial
- redegewandt, diskutierfreudig, überheblich, rechthaberisch, abschätzig
- akkurat, ausdauernd, analytisch

Juristen über Jurastudierende:

- versteifte Wesen, asoziales Verhalten, Streber
- arrogant, verkopft
- ehrgeizig, zielstrebig, egoistisch, snobistisch
- ehrgeizig, konservativ, vorgespieltes Selbstbewusstsein, "modebewusst", fleißig

Lehramtsstudierende über Jurastudierende:

- aufgetakelte Schnösel, eingebildet, Tussen, reden hochgestochen
- ehrgeizig, arrogant, statusgeil, meinen gerecht zu sein
- selbstbewusst, erfolgsorientiert, fleißig, sachlich, arrogant
- arrogant, egoistisch, karrieregeil, intelligent, ehrgeizig, selbstbewusst
- entscheidungsfreudig, entschlossen, willensstark, dominant
- egoistisch, unsozial, geldgeil

Die Urteile über die Gruppe der Medizinstudierenden waren zweigespalten: Zum einen wurden idealistische Motive betont, des Öfteren aber auch hier „Arroganz“ erwähnt. Es herrscht Uneinigkeit darüber, ob Mediziner solidarisch sind oder nicht. Sehr häufig erwähnt wurden die Eigenschaften „fleißig, ehrgeizig, intelligent“.

Mediziner über Mediziner:

- Weltverbesserer, Idealisten
- zum Teil sozial inkompetente Auswendiglerner, zum Teil vernünftig, edle Motive
- ehrgeizig, fleißig, intelligent, leistungsorientiert, engagiert
- einerseits engagierte "Helfertypen", andere auf Sozialprestige aus
- toll, hilfsbereit, sozial, lustig, egoistisch, unternehmenslustig, vielseitig
- egoistisch, ehrgeizig, Mediziner-Eltern, idealistisch, Helfertypen

Juristen über Mediziner:

- erfolgsorientiert, fleißig, verantwortungsbewusst
- fleißig, karrieregeil, zielstrebig, neugierig, weltoffen
- fleißig, strebsam, arrogant

Lehramtsstudierende über Mediziner:

- arbeiten hart und viel, Helfermotivation
- ehrgeizig, wissenschaftlich interessiert
- eingebildet, bleiben unter sich, intelligent
- sozial engagiert, helfen, Ehrgeiz, Verdienst
- sehr arrogant, eingebildet

Ein ganz anderes Bild ergibt sich bei den Lehramtsstudierenden: Mediziner und Juristen betonen besonders, dass Lehramtsstudierende weniger leisten müssen als andere Studierende. Häufig bezeichnen sie sie als „faul“, aber auch als übermäßig sensibel, Anforderungen ausweichend, als Menschen, die mit ihrem Studium eine Verlegenheitswahl getroffen haben. Nicht selten werden sie auch als „alternativ“ oder „öko“ bezeichnet. Andererseits wird den Lehramtsstudierenden aber bisweilen auch Idealismus zugeschrieben, meist mit positiver Konnotation, teils aber auch abwertend im Sinne von unrealistisch.

Die Lehramtsstudierenden selber betonen stärker ihre soziale Einstellung, aber auch hier findet man recht häufig Äußerungen wie „Verlegenheitswahl“, „faul“, etc.

Hier einige Beispiele:

Mediziner über Lehramtsstudierende:

- nicht ganz Studenten, müssen "Programm nicht machen"
- hoffnungslose Weltverbesserer
- haben kaum Uni, müssen nichts lernen, wenige wirklich Berufswunsch Lehrer
- alternativ, sozial, viel Freizeit
- alternativ, sicherheitsbedürftig, häufig als Lehrer ungeeignet, sozial

Juristen über Lehramtsstudierende:

- wenig gefordert, sehen keine Alternative, wollen nicht viel machen
- nicht zielstrebig, zu nett, kinderlieb, an Studium weniger interessiert
- luschig, Scheu vor wissenschaftlichem Studium

Lehramtsstudierende über Lehramtsstudierende:

- kontaktfreudig, sozial, kinderlieb
- öko, tussig, hochnäsig, hyper-sozial, nervend, strebsam, langweilig, überkorrekt
- kooperativ, soz. Engagement, alternativ
- unsicher, Mitläufer, sozial eingestellt
- oft keine Idee, was sie sonst studieren könnten

6.5 Kanonische Diskriminanzanalyse

Eine Diskriminanzanalyse kann durchgeführt werden, wenn die Gruppenzugehörigkeit der Probanden bereits bekannt ist und ermittelt werden soll, welche Merkmalskombinationen diese bekannten Gruppen möglichst gut voneinander unterscheiden (diskriminieren).
Aus den gewählten Merkmalen werden k-1 (in diesem Fall also 7) Diskriminanzfunktionen gebildet, die die Gruppen voneinander trennen und inhaltliche Informationen darüber geben, was die Gruppen voneinander unterscheidet.

Für die kanonische Diskriminanzanalyse wurden nach theoretischen Überlegungen 25 Variablen ausgewählt. Die zunächst durchgeführte schrittweise Diskriminanzanalyse (um zu ermitteln, welche dieser Variablen für die Trennung der Gruppen überhaupt maßgeblich sind) ergab folgende 14 Variablen:

Tabelle 15: Items der Diskriminanzanalyse

	Partielles R-Quadrat
Der Konkurrenzdruck in meinem Studiengang ist hoch.	0.2840
Soziale (Berufswahl-)motive	0.1543
Selbstbewusstsein	0.1466
Zufriedenheit mit finanzieller Situation	0.1120
Ich habe keine Alternative (zu diesem Studium) gesehen.	0.1120
Leistungsmotivation	0.0937
Das Studium bereitet mich angemessen auf den späteren Beruf vor.	0.0949
Sensitivität	0.0833
Autonomie / Selbstverwirklichung (als Berufswahlmotiv)	0.0892
Ich studiere, um einen akademischen Abschluss vorweisen zu können.	0.0755
(Zufriedenheit mit der) Leistung	0.0854
Belastbarkeit	0.0636
Ich fühle mich mit den Anforderungen des Studiums häufig überfordert.	0.0538
Wettbewerbsmotivation	0.0451

Die Probanden mit *missing values* wurden nicht berücksichtigt, aber bei der darauf folgenden allgemeinen Diskriminanzanalyse, die (statt der ursprünglichen 25 Variablen) nur mit diesen 14 Items durchgeführt wurde, waren fast alle Versuchspersonen wieder vertreten.

Zunächst wurde die verallgemeinerte quadratische Distanz zwischen den acht Gruppen ermittelt.
Bei den Juristen, Medizinern und männlichen Lehramtsstudierenden der Universität ist jeweils die Gruppe des eigenen Studiengangs vom anderen Geschlecht die Ähnlichste. Auch die Werte der Studienrätinnen in spe liegen sehr nah an denen der Männer (hier ist der Geschlechtsunterschied sogar am geringsten); obwohl sie den PH-Frauen noch etwas ähnlicher sind. Insgesamt scheint also der Fachkultur eine größere Bedeutung zuzukommen als dem Geschlechterunterschied.

Grob lässt sich festhalten, dass die größte Distanz zwischen Juristen und Lehramtsstudierenden besteht; die Mediziner liegen zwischen den beiden Gruppen, aber etwas näher an den Juristen.

Tabelle 16: Verallgemeinerte quadratische Distanz

	Jura männlich	Jura weiblich	Medizin männlich	Medizin weiblich	LA PH männlich	LA PH weiblich	LA Uni männlich	LA Uni weiblich
Jura männlich	0	**2.14434**	3.52684	4.24015	8.58009	***8.82783***	6.09819	8.08631
Jura weiblich	**2.14434**	0	3.21200	3.41131	***9.42383***	6.93441	6.32053	7.32432
Medizin männlich	3.52684	3.21200	0	**2.16791**	5.19484	***5.54368***	3.82708	5.92319
Medizin weiblich	4.24015	3.41131	**2.16791**	0	***4.82346***	3.21518	3.86492	3.79988
LA PH männlich	8.58009	***9.42383***	5.19484	4.82346	0	3.91029	**3.25177**	5.74170
LA PH weiblich	***8.82783***	6.93441	5.54368	3.21518	3.91029	0	3.16252	***1.75329***
LA Uni männlich	6.09819	***6.32053***	3.82708	3.86492	3.25177	3.16252	0	**1.79800**
LA Uni weiblich	***8.08631***	7.32432	5.92319	3.79988	5.74170	**1.75329**	1.79800	0

Tabelle 17: Reklassifikationsgüte

	Jura männlich	Jura weiblich	Medizin männlich	Medizin weiblich	LA PH männlich	LA PH weiblich	LA Uni männlich	LA Uni weiblich
Jura männlich	**68.00**	8.00	4.00	8.00	12.00	0.00	0.00	0.00
Jura weiblich	15.63	**46.88**	9.38	9.38	3.13	6.25	3.13	6.25
Medizin männlich	12.50	12.50	**50.00**	12.50	0.00	0.00	12.50	0.00
Medizin weiblich	11.76	5.88	9.80	**45.10**	7.84	7.84	5.88	5.88
LA PH männlich	0.00	0.00	7.69	0.00	**53.85**	15.38	15.38	7.69
LA PH weiblich	2.68	1.79	2.68	7.14	8.93	**57.14**	7.14	12.50
LA Uni männlich	6.25	6.25	9.38	6.25	12.50	0.00	**40.63**	18.75
LA Uni weiblich	2.38	0.00	7.14	11.90	2.38	11.90	14.29	**50.00**

Auffallend ist bei den PH-Studierenden die große Differenz zwischen den Geschlechtern: Während die PH-Männer insgesamt den größten Abstand zu der ihnen am nächsten stehenden Gruppe, nämlich den männlichen Lehramtsstudierenden der Universität aufweisen, sind die PH-Frauen den Frauen, die Gymnasiallehramt studieren sehr ähnlich und auch den Medizinerinnen sind sie nach diesen Kriterien ähnlicher als den PH-Männern (vgl. Tabelle 16, S. 137).

Außerdem wurde die Reklassifikationsgüte (die Wahrscheinlichkeit, dass eine Person der Gruppe, aus der sie tatsächlich stammt, zugewiesen wird) ermittelt.

Wie aus Tabelle 17 erkennbar, beträgt diese bei jeder Gruppe deutlich mehr als die Zufallswahrscheinlichkeit 12,5 Prozent. Den niedrigsten Wert gibt es mit 40,63 Prozent bei den LA Uni-Männern, den höchsten mit 68 Prozent bei den männlichen Juristen; die übrigen Gruppen liegen ca. bei 50 Prozent. Insgesamt ergibt sich ein Fehlerschätzwert von 0,4855, d.h. die Wahrscheinlichkeit, dass nach der Diskriminanzanalyse eine Person der „richtigen“ Gruppe zugeteilt wird, beträgt somit 51,45 Prozent.

Es ergaben sich aus der kanonischen Diskriminanzanalyse sieben (k-1) Diskriminanzfunktionen, von denen die ersten vier ein Signifikanzniveau von $p<0.0001$ erreichten.
Diese vier Funktionen erklären 92 Prozent der insgesamt durch die sieben Funktionen aufgeklärten Varianz und werden zur Interpretation herangezogen (vgl. Tab. 18)

Tabelle 18: Diskriminanzfunktionen

Diskriminanzfunktion	Quadratische kanonische Korrelation	Pr>F
1	0.506119	<.0001
2	0.230832	<.0001
3	0.182315	<.0001
4	0.136761	<.0001
5	0.075387	0.0426
6	0.043474	0.3235
7	0.20193	0.6087

Bei der ersten (und wichtigsten) Diskriminanzfunktion, die rund 50 Prozent der Unterschiede zwischen den Gruppen aufklärt, liegen auf der positiven Seite die Variablen „Der Konkurrenzdruck in meinem Studiengang ist hoch“, „Leistungsmotivation“, „Selbstbewusstsein“, „Zufriedenheit mit finanzieller Situation“, „Belastbarkeit“, „Das Studium bereitet mich angemessen auf den späteren Beruf vor“ und „Ich fühle mich mit den Anforderungen des Studiums häufig überfordert“. Im negativen Bereich liegen „Soziale (Berufswahl-)motive“, „Autonomie / Selbstverwirklichung“ und „Sensitivität“.
Zusammenfassend lässt sich das Ergebnis so interpretieren, dass auf der einen Seite eher die Leistungs- / Karriereorientierung anzusieden ist und auf der anderen Seite soziale Interessen und Interesse an Selbstverwirklichung.

Betrachtet man die Werte der einzelnen Gruppen in Bezug auf diese Variable, so stellt man grob fest, dass die Juristen und Mediziner im positiven Bereich (d.h. der Karriere- / Leistungsorientierung) liegen, während sich die Lehramtsstudierenden im negativen Bereich (d.h. der Sozial- und Autonomieorientierung) befinden. Besonders ausgeprägt ist das Ergebnis bei den beiden Juristengruppen auf der einen, bei den Lehramtsstudentinnen auf der anderen Seite (vgl. Tabelle 19, S. 143).

Vergleicht man dieses Ergebnis mit den bereits beschriebenen Tabellen und Grafiken, so lässt sich dies damit erklären, dass die Mediziner sowohl im Leistungsbereich, als auch im sozialen, autonomieorientierten Bereich motiviert sind, während Juristen ihren Schwerpunkt eindeutig auf die Karriere setzen, Lehramtsstudierende (insbesondere Frauen) dagegen eine geringe Leistungsmotivation und hohe Sozialorientierung angeben.

Bei der zweiten Diskriminanzfunktion, die rund 23 Prozent der Unterschiede aufklären kann, liegen im positiven Bereich vor allem die Variablen „Selbstbewusstsein“, „Belastbarkeit“, „Wettbewerbsmotivation“, „Vorweisen eines akademischen Abschlusses“, „Überforderungsgefühle“ und „Zufriedenheit mit der Leistung“; im negativen Bereich vor allem „Konkurrenzdruck“, „angemessene Berufsvorbereitung“ und „Autonomie / Selbstverwirklichung“.

Hier geht es um die Bewertung des Studiums nach gegenwärtigen Maßstäben vs. der „Brauchbarkeit“ des Studiums für die Zukunft. Man könnte dies im Sinne der Transition- vs. Moratoriumstheorie von Reinders interpretieren (vgl. Reinders/Wild 2003).

Die Betrachtung der Gruppen zeigt, dass, mit Ausnahme der LA Uni-Frauen (dies aber deutlich, diese sind stärker der „gegenwartsbezogenen“ Gruppe zuzuordnen als männliche Juristen, Mediziner und PH-Männer), die Frauen eher den zukunftsbezogenen Items zustimmen, während die Männer und die LA Uni-Frauen, insbesondere (mit weitem Abstand) die männlichen Lehramtsstudierenden der Universität, im gegenwartsbezogenen Bereich höhere Werte erzielen (vgl. Tabelle 20, S. 144).

Betrachtet man die dritte Diskriminanzfunktion (die zu ca. 18 Prozent die Gruppenunterschiede aufklärt), so stellt man fest, dass im positiven Bereich die Variablen „Zufriedenheit mit der Leistung“, „angemessene Berufsvorbereitung“, „Soziale Berufswahlmotive“, „keine Alternative gesehen“, „Selbstbewusstsein“, „Belastbarkeit“ und „Überforderungsgefühle“ liegen; im negativen Bereich befinden sich dagegen „Sensitivität“, „akademischen Abschluss vorweisen können“, „Wettbewerbsmotivation“ und „Zufriedenheit mit finanzieller Situation“.
Bei dieser Diskriminanzfunktion geht es wohl in erster Linie um den Gegensatz „Orientierung an intrinsischen Motiven“ einerseits vs. „Verfolgung extrinsischer Ziele (insbesondere gesellschaftliche Anerkennung)“ andererseits.

Die acht Gruppen platzieren sich hier folgendermaßen: Klar im negativen Bereich (also der Verfolgung extrinsischer Ziele) liegen die Juristinnen und die LA Uni-Frauen, weniger deutlich ist dies bei den Juristen der Fall. Fast neutral ist die Situation bei den PH-Frauen und LA Uni-Männern. Vor allem intrinsische Motive geben die PH-Männer und die Mediziner beiderlei Geschlechts an, wobei die PH-Männer noch deutlich höhere Werte erzielen (vgl. Tabelle 21, S. 145).

Dies ist meiner Meinung nach dadurch zu erklären, dass Erstere statusorientierte Motive klar ablehnen, während für Mediziner zwar in erster Linie intrinsische Motive ausschlaggebend sind, sie sich von gesellschaftlichen Erwartungen aber nicht distanzieren (vgl. Kap. 6.1.7).

Bei der vierten Diskriminanzfunktion (Aufklärung von ca. 14 Prozent der Unterschiede liegen im positiven Bereich die Items „Überforderungsgefühle“, „Zufriedenheit mit finanzieller Situation“, „Zufriedenheit mit der Leistung“, „Soziale Berufswahlmotive“, „Belastbarkeit“, „hoher Konkurrenzdruck“ und „Wettbewerbsmotivation“; negativ laden dagegen die Variablen „angemessene Berufsvorbereitung“, „keine Alternative gesehen“ und „Interesse an akademischen Abschluss vorweisen“.
Zusammenfassend lässt sich dies damit, dass im negativen Bereich der (erwartete) Nutzen des Studiums; im positiven Bereich die momentane Belastung betont werden.

Betrachtet man die Unterschiede nach Studiengang und Geschlecht, so scoren Medizinerinnen und LA Uni-Frauen vor allem im Bereich „Betonung der aktuellen Belastung“ hoch, bei Medizinern und LA Uni-Männern verhalten sich die beiden Aspekte neutral, während beide Geschlechter bei den Juristen und den PH-Studierenden den Fokus eher auf den Ertrag des Studiums legen (vgl. Tabelle 22, S. 146).

Tabelle 19: Diskriminanzfunktion 1 (Karriere vs. Soziales/Selbstverwirklichung)

Diskriminanzfunktion 1		
Positive Ladung	*Neutral*	*Negative Ladung*
Der Konkurrenzdruck in meinem Studiengang ist hoch. (0.73)	Ich habe keine Alternative (zu diesem Studium) gesehen. (0.19)	Soziale (Berufswahl-)motive (-.38)
Leistungsmotivation (0.42)	Ich studiere, um einen akademischen Abschluss vorweisen zu können. (0.16)	Autonomie / Selbstverwirklichung (als Berufswahlmotiv) (-.28)
Selbstbewusstsein (0.33)	(Zufriedenheit mit der) Leistung (-.14)	Sensitivität (-.25)
Zufriedenheit mit finanzieller Situation (0.33)		
Belastbarkeit (0.26)	Wettbewerbsmotivation (-.05)	
Das Studium bereitet mich angemessen auf den späteren Beruf vor. (0.22)		
Ich fühle mich mit den Anforderungen des Studiums häufig überfordert. (0.22)		

Tabelle 20: Diskriminanzfunktion 2 (Gegenwarts- vs. zukunftsbezogene Beurteilung des Studiums)

Diskriminanzfunktion 2		
Positive Ladung	*Neutral*	*Negative Ladung*
Selbstbewusstsein (0.40)	Zufriedenheit mit finanzieller Situation (-.18)	Der Konkurrenzdruck in meinem Studiengang ist hoch. (-.62)
Belastbarkeit (0.37)	Sensitivität (-.11)	Das Studium bereitet mich angemessen auf den späteren Beruf vor. (-.53)
Wettbewerbsmotivation (0.36)	Soziale (Berufswahl-)motive (-.10)	Autonomie / Selbstverwirklichung (als Berufswahlmotiv) (-.28)
Ich studiere, um einen akademischen Abschluss vorweisen zu können. (0.34)	Ich habe keine Alternative (zu diesem Studium) gesehen. (-.00)	
Ich fühle mich mit den Anforderungen des Studiums häufig überfordert. (0.32)		
(Zufriedenheit mit der) Leistung (0.22)		

Tabelle 21: Diskriminanzfunktion 3: Intrinsische vs. extrinsische Motive

Diskriminanzfunktion 3		
Positive Ladung	*Neutral*	*Negative Ladung*
(Zufriedenheit mit der) Leistung (0.38)	Autonomie / Selbstverwirklichung (als Berufswahlmotiv) (0.09)	Sensitivität (-.55)
Das Studium bereitet mich angemessen auf den späteren Beruf vor. (0.38)	Der Konkurrenzdruck in meinem Studiengang ist hoch. (0.00)	Ich studiere, um einen akademischen Abschluss vorweisen zu können. (-.34)
Soziale (Berufswahl-)motive (0.37)		Wettbewerbsmotivation (-.31)
Ich habe keine Alternative (zu diesem Studium) gesehen. (0.31)		Zufriedenheit mit finanzieller Situation (-.27)
Selbstbewusstsein (0.31)		
Belastbarkeit (0.30)		
Ich fühle mich mit den Anforderungen des Studiums häufig überfordert. (0.21)		

Tabelle 22: Diskriminanzfunktion 4: Nutzen vs. Kosten des Studiums

Diskriminanzfunktion 4		
Positive Ladung	*Neutral*	*Negative Ladung*
Ich fühle mich mit den Anforderungen des Studiums häufig überfordert. (0.51)	Sensitivität (0.09)	Das Studium bereitet mich angemessen auf den späteren Beruf vor. (-.34)
Zufriedenheit mit finanzieller Situation (0.49)	Autonomie / Selbstverwirklichung (als Berufswahlmotiv) (0.08)	Ich habe keine Alternative (zu diesem Studium) gesehen. (-.28)
(Zufriedenheit mit der) Leistung (0.46)	Selbstbewusstsein (-.12)	Ich studiere, um einen akademischen Abschluss vorweisen zu können. (-.18)
Soziale (Berufswahl-)motive (0.37)		
Belastbarkeit (0.31)		
Der Konkurrenzdruck in meinem Studiengang ist hoch. (0.21)		
Wettbewerbsmotivation (0.19)		

Tabelle 23: Zusammenfassung der Ergebnisse der Diskriminanzanalyse

	Leistungs- / Karriereorientierung vs. Soziale Orientierung und Selbstverwirklichung	Gegenwartsbezogene vs. zukunftsbezogene Beurteilung des Studiums	Intrinsische vs. extrinsische Motive	(Zukünftiger) Nutzen vs. Kosten des Studiums
Jura männlich	1.879286592	0.353485444	-0.188897012	-0.326115932
Jura weiblich	1.611166901	-0.399135452	-0.591044046	-0.320895970
Medizin männlich	1.051190558	0.135779941	0.632593723	0.062781433
Medizin weiblich	0.549279963	-0.426559155	0.441064141	0.668430616
LA PH männlich	-0.37453006	0.501881633	1.433787217	-0.700720677
LA PH weiblich	-0.912387258	-0.399135452	-0.059806674	-0.219992046
LA Uni männlich	-0.178453381	1.159885063	0.112333729	-0.077502454
LA Uni weiblich	-0.728678631	0.562929625	-0.583702422	0.465610987

6.6 Zusammenfassende Porträts

Im Folgenden soll versucht werden, Porträts der typischen Vertreter der acht untersuchten Gruppen zu erstellen. Grundlage hierfür sind vor allem die Summenskalen sowie die Angaben zur sozialen Herkunft, aber auch besonders prägnante Einzelaspekte, die der Verfasserin bei der Darstellung der Ergebnisse aufgefallen sind.

Der Jurist

Der „prototypische Jurist“ kommt aus einem bildungsbürgerlichen und wohlhabenden Elternhaus. Dies ermöglicht ihm häufig, sich eine eigene Wohnung zu leisten und seltener als Studierende anderer Studiengänge geht er neben dem Studium einer Erwerbstätigkeit nach.

Sozial gesehen neigt er zum Einzelgängertum: die Konkurrenz in seinem Studiengang ist größer als die Solidarität, seltener als alle anderen Gruppen hat er eine feste Partnerschaft, was aber auch auf sein niedrigeres Alter zurückzuführen ist; zudem bescheinigt er sich eine niedrige Kontaktfähigkeit und Sensitivität.

Bezüglich seines zukünftigen Berufes sind ihm karriereorientierte Motive sehr wichtig. Schon sein Interesse am Studienfach ist niedriger als das der anderen Gruppen; besonders wichtig ist ihm dagegen, einen akademischen Abschluss vorweisen zu können. Weniger interessant für ihn sind soziale Berufswahlmotive und Interesse an Selbstverwirklichung und Autonomie in seinem zukünftigen Beruf. Nur ca. 60 Prozent der Juristen haben bereits ein festes Berufsziel; auch hier scheinen extrinsische Motive das Interesse an einer konkreten Sache zu überwiegen. Das Hauptinteresse ist eine prestigeträchtige Karriere, aber welche das sein soll, ist häufig noch offen.

Auffallend sind die hohe Leistungs- und Wettbewerbsmotivation des Juristen; auch seine Führungsmotivation ist überdurchschnittlich. Dies schlägt sich aber offenbar zu diesem Zeitpunkt des Studiums noch nicht in größerem Engagement nieder: Sein

Aufwand für Lehrveranstaltungen und häusliche Arbeit liegt nur geringfügig über dem der Lehramtsstudierenden, aber deutlich unter dem der Mediziner.

Zusammenfassend gibt der Jurist aber eine relativ geringe Selbst- und Lebenszufriedenheit an.

Die Juristin

Die Juristin stammt in der Regel aus einem gebildeten und wohlhabenden Elternhaus. Auch sie arbeitet deutlich weniger neben dem Studium als die Vertreter anderer Studiengänge (Daten wurden hier nur nach Studiengang erhoben).

Ihr Interesse am Studienfach ist zwar etwas größer als das des Juristen, aber immer noch niedriger als bei den anderen Studiengängen. Auffällig ist auch hier das große Interesse daran, einen akademischen Abschluss vorweisen zu können.

Ihre Leistungs- und Wettbewerbsorientierung ist sehr hoch; auffallend sind vor allem Ehrgeiz und Verausgabungsbereitschaft. Ihre Führungsmotivation dagegen ist deutlich niedriger als die des Juristen und auch innerhalb der Frauengruppe äußert sie zwar mehr Interesse an Führungsaufgaben als PH-Studentinnen und Medizinerinnen, aber deutlich weniger als LA Uni-Studentinnen.
Ihre Karrieremotivation ist wiederum sehr hoch und ihre Privatorientierung ist die niedrigste unter den Frauen, sogar niedriger als die der männlichen Lehramtsstudierenden. Erstaunlicherweise aber haben nur ca. 30 Prozent der Juristinnen ein festes Berufsziel. Wenig Interesse hat die Juristin an sozialen Berufswahlmotiven, aber – anders als der Jurist – legt sie bei ihrem zukünftigen Beruf viel Wert auf Selbstverwirklichung.

Noch mehr als der Jurist betont sie den großen Konkurrenzdruck in ihrem Studium.

Ihre psychische Konstitution schätzt sie als für Frauen durchschnittlich ein. Bezüglich der sozialen Kompetenzen bescheinigt sie sich auffällig große Soziabilität,

Kontaktfähigkeit und viel Durchsetzungsvermögen sowie eine durchschnittlich hohe Sensitivität.

Auch die Tatsache, dass weit mehr Juristinnen als Juristen als Wohnform „WG“ angeben, ist ein Hinweis darauf, dass die Juristin an sozialen Kontakten interessierter ist als der Jurist.

Trotz dieser recht positiven Einschätzung deuten die Ergebnisse der resümierenden Fragen nach Selbst- und Lebenszufriedenheit auf Probleme hin: Sowohl mit sich selbst als auch ihrer Ausbildungs- und sozialen Situation ist die Juristin am unzufriedensten. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass sie trotz ihres niedrigen Alters sowohl an die Herkunftsfamilie als auch an Freunde und Partner relativ wenig gebunden zu sein scheint.

Der Mediziner

Der Mediziner stammt aus einem bildungsbürgerlichen Elternhaus. Öfter als die Jurastudierenden arbeitet er aber in der vorlesungsfreien Zeit nebenbei. Auch erhalten relativ viele (10 Prozent) der Medizinstudierenden ein Stipendium.
Dies zeigt, dass – obwohl er eine geringere Leistungsmotivation als die Jurastudierenden angibt – der Mediziner sich sehr stark in seinem Studium engagiert: Die durchschnittliche Arbeitszeit für das Studium ist um 10 Stunden pro Woche höher als bei den anderen Studiengängen.

Sein Interesse am Fach, aber noch mehr am zukünftigen Beruf ist groß; verhältnismäßig oft gibt er aber auch an, keine Alternative gesehen zu haben (eventuell dann, wenn von vornherein feststand, dass er die elterliche Praxis übernehmen soll?).

Sowohl Konkurrenz als auch Solidarität im Studiengang werden relativ hoch eingeschätzt.

Über 80 Prozent der Mediziner haben bereits ein festes Berufsziel, obwohl sie sich noch im Grundstudium befinden. Ihre Karrieremotivation ist durchschnittlich, soziale Motive geben sie etwas seltener an als Medizinerinnen, nennen diese aber häufiger als „Top 3“ der Berufswahlmotive. Auffallend ist der große Wunsch nach Selbstverwirklichung und Autonomie.

Sozial gesehen fällt auf, dass die Bindung an die Herkunftsfamilie des Mediziners relativ gering ist. Deutlich höher als bei anderen Gruppen ist dagegen seine Bindung an Partnerin und Freunde. Auch wohnen Mediziner verhältnismäßig oft mit ihrer Partnerin zusammen. Relativ viele Mediziner wohnen auch im Studentenwohnheim, was einerseits auf Geselligkeit, andererseits aber auch auf den Wunsch Geld zu sparen (eventuell sind dies die Mediziner, die es trotz weniger gut situierten Eltern geschafft haben, Medizin zu studieren) hinweisen kann.

Besonders ins Auge fällt, dass der Mediziner sich als psychisch sehr stabil beschreibt, was sicherlich von den Auszubildenden in seinem Studiengang massiv eingefordert wird.

Auch seine sozialen Fähigkeiten - insbesondere Kontaktfähigkeit und Sensitivität – schätzt der Mediziner sehr positiv ein; relativ schwach ausgeprägt ist dagegen seine Soziabilität.

Die Medizinerin

Da Daten zur sozialen Herkunft und Arbeitszeit für und neben dem Studium nicht nach Geschlecht getrennt erhoben wurden, gilt hier dasselbe wie bereits für den Mediziner beschrieben.

Die Leistungsmotivation der Medizinerin ist in etwa so hoch wie die des Mediziners (auch hier trotz großen Engagements; die Medizinerin ist auch mit ihrer Ausbildung und Leistung überdurchschnittlich zufrieden), Ihre Führungsmotivation ist sehr niedrig (niedrigster Wert bei den Frauen). Auch recht niedrig, aber bemerkenswerterweise

höher als beim Mediziner, ist ihre Wettbewerbsmotivation. Entsprechend gibt sie auch einen höheren Konkurrenzdruck in ihrem Studiengang an.

Ein festes Berufsziel haben nur ca. zwei Drittel der Medizinerinnen.
Ihre dominanten Berufswahlmotive sind „Soziale Interessen“. Etwas weniger als ihrem männlichen Gegenpart, aber auch wichtig ist ihr Selbstverwirklichung und Autonomie im Beruf; mäßig interessiert ist sie an Karriere / Aufstieg. Die Privatorientierung ist höher als bei der Juristin, aber niedriger als bei der Lehramtsstudentin.

Interessant ist, dass sie – ganz im Gegensatz zum Mediziner – noch stark an die Herkunftsfamilie gebunden ist. Ihre bevorzugte Wohnform aber ist die WG.

Psychisch ist die Medizinerin – verglichen mit den Frauen anderer Studiengänge – relativ stabil und belastbar; dies nimmt aber im Laufe ihres Studiums ab, wohingegen ihr Selbstbewusstsein zunimmt.

In Bezug auf ihre sozialen Fähigkeiten schätzt sie ihre Soziabilität und – in geringerem Maße auch ihr Durchsetzungsvermögen – als hoch ein; relativ niedrig dagegen ihre Sensitivität und Kontaktfähigkeit.

Der Lehramtsstudent (PH)

Der durchschnittliche PH-Student unserer Stichprobe ist bereits 26, 4 Jahre alt, weshalb es anzunehmen ist, dass er schon vor dem PH-Studium eine Ausbildung / ein Studium absolviert hat.

Die soziale Herkunft ist gemischt: Ca. 50 Prozent haben mindestens ein Elternteil mit Abitur, die anderen 50 Prozent sind im Bereich Bildung „Aufsteiger“.

In aller Regel arbeitet der PH-Student neben dem Studium, was auch eine wichtige Einnahmequelle für ihn darstellt: Am seltensten von allen Studiengängen erhalten PH-Studierende Geld von ihren Eltern; am häufigsten wird „Nebenjob“ als Mittel, das

Studium zu finanzieren, angegeben. Mit seiner finanziellen Situation ist er insgesamt sehr unzufrieden.

Den Wertvorstellungen seiner Kommilitonen steht er distanziert gegenüber, gibt aber wenig Konkurrenzdruck und hohe Solidarität in seinem Studiengang an. Vermutlich aufgrund seines höheren Alters beurteilt er auch den Kontakt zu den Lehrpersonen sowie die Berufsvorbereitung in seinem Studium positiver als andere Lehramtsstudierende.

Seine Leistungsmotivation ist deutlich niedriger als bei Medizinern und Juristen, aber höher als bei den anderen Lehramtsstudierenden, insbesondere den PH-Frauen.
Bei der Führungsmotivation erzielt er die höchsten Scores: Entweder er plant von vornherein, Rektor zu werden oder er versteht den Lehrerberuf bereits als Führungsaufgabe (was ja auch stimmt). Seine Wettbewerbsmotivation ist dagegen sehr gering.

Bezüglich seiner Berufswahlmotive betont er vor allem sein Interesse an sozialen Aufgaben (möglicherweise teilweise auf seine eigene soziale Herkunft zurückzuführen); zudem zeigt er eine hohe Privatorientierung und recht großes Interesse an Selbstverwirklichung und Autonomie. Ziemlich unwichtig ist für ihn dagegen Karriere / Aufstieg.

Von seinem Elternhaus ist er relativ unabhängig, dagegen ist ihm seine Partnerschaft (zwei Drittel haben ein feste) besonders wichtig. Häufig (ein Drittel) wohnen PH-Männer mit ihrer Partnerin zusammen, aber auch der Verbleib im Elternhaus kommt (trotz der angegebenen Unabhängigkeit) oft vor.

Bezüglich seiner psychischen Konstitution ist festzuhalten, dass der PH-Student sich als emotional eher instabil (niedrigster Wert bei den Männern), auch nur mäßig belastbar, aber sehr selbstbewusst einstuft. Da im BIP Selbstbewusstsein in erster Linie als „Unabhängigkeit vom Urteil anderer“ gesehen wird, ist dies wohl auf sein höheres Alter zurückzuführen.

Sozial gesehen betrachtet er sich als sehr kontaktfreudig und durchsetzungsfähig, jedoch wenig sensitiv und soziabil.

Mit sich selbst ist er am zufriedensten von allen Gruppen.

Die Lehramtsstudentin (PH)

Die soziale Herkunft der PH-Studentin ist gemischt, aber im Durchschnitt etwas höher als beim PH-Studenten (ca. zwei Drittel haben mindestens ein Elternteil mit Abitur). Ca. 60 Prozent der PH-Studentinnen arbeiten nebenbei während der Vorlesungszeit.

Ihre Leistungs- und Wettbewerbsmotivation ist mit Abstand am niedrigsten von allen Gruppen; die PH-Studentin meidet eher Situationen, wo ihre Fähigkeiten „auf die Probe gestellt“ werden. Auch ihre Führungsmotivation ist niedrig, allerdings etwas höher als die der Medizinerin.

Ihr dominantes Berufswahlmotiv ist die soziale Motivation, aber auch Privatorientierung und Selbstverwirklichung sind ihr wichtig. Ganz klar am unwichtigsten sind ihr die Motive, die unter Karriere / Aufstieg zusammengefasst wurden, was auch zu ihrer geringen Leistungsmotivation passt.

Privat fällt der hohe Prozentsatz (70 %) auf, der eine feste Partnerschaft führt. Dennoch ist sie auch noch relativ eng an ihre Herkunftsfamilie gebunden: Ca. 30 Prozent wohnen sogar noch zu Hause. Ihre emotionale Bindung an die Eltern ist durchschnittlich. Vermutlich gibt es hier zwei Gruppen: Die Unabhängigeren (Älteren), die eine feste Partnerschaft mit Ernstcharakter haben und diejenigen, die noch zu Hause wohnen und noch sehr abhängig sind.

Ihre psychische Konstitution beurteilt die PH-Studentin sehr kritisch: Sie stuft sich als emotional labil, wenig belastbar und wenig selbstbewusst ein (in allen drei Punkten erzielt sie auch für Frauen sehr niedrige Scores.

In Bezug auf ihre sozialen Fähigkeiten schätzt sie ihre Kontaktfähigkeit und ihre Durchsetzungsstärke sehr niedrig ein; ihre Sensitivität und Soziabilität liegen im Durchschnitt für Frauen.

Erstaunlicherweise ist ihre Selbst- und Lebenszufriedenheit zwar deutlich niedriger als bei dem PH-Studenten, aber höher als die der Juristinnen.

Der Lehramtsstudent der Universität

Die Lehramtsstudenten der Universität stammen zu zwei Dritteln aus einem bildungsbürgerlichen Elternhaus. 25 Prozent sind Bafög-Empfänger und zwei Drittel geben an, einen Nebenjob zur Finanzierung ihres Studiums auszuüben. Auch sind sie mit ihrer finanziellen Situation zwar nicht so unzufrieden wie die PH-Männer, aber trotzdem auffällig unzufrieden. Zwei Drittel jobben während der Vorlesungszeit.

Für ihr Studium verwenden Lehramtsstudierende der Universität dagegen noch etwas weniger Zeit als PH-Studierende.

Die Leistungsmotivation des LA Uni-Studenten ist die niedrigste unter den Männern, aber immer noch höher als die der LA Uni-Frauen und vor allem der PH-Studentinnen. Dazu muss gesagt werden, dass sie ihr Studium auch recht negativ beurteilen, was natürlich die Motivation mindert. Auch ihre Führungsmotivation ist gering (erneut werden die niedrigsten Scores unter den Männern erzielt); ihre Wettbewerbsmotivation dagegen ist relativ hoch. Dies ist aber anders zu bewerten als bei den Juristen: Gerade die Gruppe der zukünftigen Studienräte betrachtet den Konkurrenzdruck im Studium als besonders gering, so dass man davon ausgehen kann, dass es hier um ein eher „sportliches“ Wettbewerbsmotiv geht.

Die große Mehrheit der LA Uni-Studenten hat ein festes Berufsziel (Lehrer) und glaubt an dessen Verwirklichung.

Das dominante Berufswahlmotiv des LA Uni-Studenten gibt es nicht: Sein Interesse an sozialen Aufgaben und Selbstverwirklichung / Autonomie ist durchschnittlich, seine Privatorientierung recht hoch und sein Interesse an Karriere / Aufstieg gering.

Der LA Uni-Student wohnt deutlich seltener noch zu Hause als die PH-Studierenden und auch die LA Uni-Studentin; dagegen ist eine gemeinsame Wohnung mit der Partnerin sowie das Studentenwohnheim recht häufig.

Seine emotionale Stabilität liegt im Durchschnitt der Männergruppen, seine Belastbarkeit stuft er als sehr hoch ein, sein Selbstbewusstsein dagegen sehr gering.

In Bezug auf seine sozialen Fähigkeiten scheint er die „weiblichste" Männergruppe der Stichprobe zu sein: Seine Soziabilität und Sensitivität sind unter den Männern die höchsten (wobei der Soziabilitätswert sogar den der LA Uni-Frauen übersteigt). Seine Kontaktfähigkeit ist für Männer durchschnittlich, seine Durchsetzungsstärke dagegen sehr gering.

Insgesamt ist der LA Uni-Student mit sich und seinem Leben zufrieden, mit Ausnahme von (wie bereits erwähnt) der finanziellen Situation.

Die Lehramtsstudentin der Universität

Anders als bei den PH-Studierenden gibt es bei den Lehramtsstudierenden der Universität keine Geschlechtsunterschiede in Bezug auf die soziale Herkunft: Auch bei den Frauen stammen gut zwei Drittel aus einem „bildungsnahen" Elternhaus.
Noch geringfügig öfter als der LA Uni-Student arbeitet die LA Uni-Studentin neben dem Studium. Der Arbeitsaufwand für das Studium wurde nicht nach Geschlecht getrennt erhoben, daher gilt das beim LA Uni-Studenten bereits Erwähnte.

Die Leistungsmotivation der LA Uni-Studentin ist deutlich höher als die der PH-Studentin, aber deutlich geringer als die der Juristen und Mediziner. Klar den höchsten

Wert unter den Frauen erzielt sie erstaunlicherweise bei der Führungsmotivation und auch ihre Wettbewerbsmotivation ist relativ groß, sogar größer als beim LA Uni-Studenten, aber auch hier wird der Konkurrenzdruck im Studium als niedrig eingestuft.

Über 90 Prozent und damit die meisten von allen Gruppen haben bereits ein festes Berufsziel (Lehrerin) und glauben mit ebenso überwältigender Mehrheit daran, dass sie es erreichen werden.

Das Interesse der LA Uni-Studentin am Berufswahlmotiv Karriere / Aufstieg ist relativ gering, aber von den Lehramtsstudierenden am größten. Demgegenüber gibt sie aber von allen Gruppen die größte Privatorientierung an. Soziale Motive sind ihr zwar weniger wichtig als PH-Studierenden, aber auch ziemlich wichtig. Auch das Motiv Selbstverwirklichung / Autonomie wird betont, was noch einmal durch die relativ häufige Wahl des Motivs „Selbständigkeit / Eigenverantwortung“ als eines der drei wichtigsten Berufswahlmotive unterstrichen wird (nur bei den Lehramtsstudierenden der Universität landet dieses Item unter den „Top 7“).

Privat fällt auf, dass die LA Uni-Studentin noch häufiger als die PH-Studentin (75 %) eine feste Partnerschaft hat. Dennoch wohnt auch sie oft noch zu Hause, aber auch die gemeinsame Wohnung mit dem Partner sowie WGs sind beliebt.

Emotional ist sie deutlich stabiler und belastbarer als die PH-Studentin (ihre Werte liegen im Durchschnitt der Frauen); ihr Selbstbewusstsein ist sogar auffallend hoch.

Ihr soziales Profil unterscheidet sich deutlich vom LA Uni-Studenten und auch der PH-Studentin: So betrachtet sie sich als sehr kontaktfähig und sensitiv, durchschnittlich durchsetzungsstark und auffallend wenig soziabil.

Ihre Zufriedenheit mit sich und ihrem Leben ist überdurchschnittlich.

7. Zusammenfassung und Ausblick

Mit der vorliegenden Untersuchung wurde ein Beitrag zur Selbstkonzeptforschung in der Postadoleszenz mit Schwerpunkt auf studentischen Fachkulturen geleistet.
Hierzu wurden Studierende der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg sowie der Pädagogischen Hochschule Heidelberg der Studiengänge Jura, Medizin, Gymnasiallehramt und andere Lehrämter (PH) mittels Fragebogen befragt.
Das Hauptaugenmerk lag dabei darauf, ob und wenn ja, welche Unterschiede zwischen den Fachkulturen bestehen. Zudem wurden Geschlechterunterschiede untersucht, um zu vermeiden, dass die „Fachkulturen“ allein durch unterschiedliche Geschlechterverhältnisse erklären lassen.
In Bezug auf die in Kapitel 4 beschriebenen Fragestellungen kann man festhalten, dass in allen Bereichen Unterschiede herausgearbeitet werden können: Im Bereich der sozialen Herkunft, der Leistungsmotivation und der Berufswahlmotive überwiegt der Einfluss der Fachkultur; lediglich im emotionalen Bereich dominiert eher der Geschlechtsunterschied. (Grundsätzlich spielen aber – bis auf die soziale Herkunft – jeweils beide Faktoren eine Rolle). Dies soll hier noch einmal zusammenfassend beschrieben werden:

Mit Hilfe der kanonischen Diskriminanzanalyse lässt sich feststellen, dass auf jeden Fall Fachkulturen bestehen: Mit Ausnahme der PH-Studierenden besteht stets eine große Ähnlichkeit zwischen den beiden Geschlechtergruppen eines Studienganges. Dennoch überwiegen bei einigen Items die Geschlechterunterschiede.

Bezüglich der sozialen Herkunft besteht ein klares „Gefälle“ zwischen Jurastudierenden und Medizinern einerseits und Lehramtsstudierenden andererseits: Während fast 90 Prozent der Heidelberger Juristen und Mediziner mindestens einen Elternteil mit Abitur haben, sind es bei den Lehramtsstudierenden ca. zwei Drittel. Der Unterschied zwischen Lehramtsstudierenden der Universität und der Pädagogischen Hochschule sind lediglich gering. Es scheint also weniger die Studiendauer als die „Fachkultur“ zu sein, die Kinder von Nicht-Akademikern offensichtlich davon abhält, die prestigeträchtigen Studiengänge Jura und Medizin zu belegen.

Hierzu passt das Ergebnis, dass deutlich mehr (ca. zwei Drittel) Lehramtsstudierende als Juristen und Mediziner (ca. ein Drittel) während der Vorlesungszeit arbeiten, was zwar teilweise auf die geringere Belastung durch das Studium zurückzuführen ist, aber teilweise auch auf den finanziellen Background. So wird der Nebenjob von Lehramtsstudierenden auch ähnlich viel häufiger als Mittel, das Studium zu finanzieren, angegeben als von Juristen und Medizinern.
Das mit Abstand größte Engagement für ihr Studium zeigen die Mediziner: So verbringen sie im Durchschnitt zehn Stunden mehr mit häuslicher Arbeit für das Studium als die Vertreter der anderen Studiengänge (wobei damit zu rechnen ist, dass auch das Lernpensum der Jurastudierenden in den letzten anderthalb Jahren vor dem Examen deutlich ansteigt). Zudem geben sie die größte intrinsische Motivation für ihr Studium an, beurteilen das Curriculum am positivsten, fühlen sich aber auch am stärksten unter Druck gesetzt. Wenig zufrieden mit dem Lehrangebot sind dagegen vor allem die zukünftigen Studienräte.

Bezüglich des sozialen Klimas im Studiengang äußern sich die Lehramtsstudierenden der Universität am zufriedensten, während Juristen einen hohen Konkurrenzdruck wahrnehmen. Dieser Aspekt ist sicherlich wichtiger Teil der Fachkultur und geeignet, Studierende, die sich nicht anpassen wollen oder können, abzuschrecken oder „rauszuekeln“.

Große Unterschiede zeigen sich in Bezug auf eines der größeren Teilgebiete der Untersuchung, der Leistungsmotivation: Hier geben Jurastudierende klar den größten Ehrgeiz und die größte Anstrengungsbereitschaft an, während Lehramtsstudierende, insbesondere weibliche PH-Studierende nur ein geringes Leistungsmotiv aufweisen.
Ein heterogenes Ergebnis liefern die Skalen zur Führungsmotivation: Allgemein ist diese bei den Männern größer als bei den Frauen; jedoch heben sich männliche PH-Studierende und weibliche Lehramtsstudierende der Universität recht deutlich von ihrer Geschlechtergruppe ab.
Die Wettbewerbsmotivation ist wiederum klar durch die Fachkultur geprägt: Jurastudierende, aber auch Lehramtsstudierende der Universität äußern ein stärkeres

Wettbewerbsmotiv als PH-Studierende und Mediziner. Aufgrund der Äußerungen zum sozialen Klima ist anzunehmen, dass Jurastudierende Wettbewerb ernster definieren als Lehramtsstudierende der Universität; dies herauszufinden wäre für anknüpfende Untersuchungen sicherlich interessant.

Auch die Prioritäten bezüglich des zukünftigen Berufes unterscheiden sich hier sehr: während Jurastudierende vor allem an Karriere/Aufstieg/Erfolg interessiert sind, legen Lehramtsstudierende mehr Wert auf Soziales, Autonomie/Selbstverwirklichung und setzen häufiger außerberufliche Prioritäten. (Ein wichtiges Ergebnis ist in diesem Bereich der Geschlechterunterschied: Obwohl Frauen in jedem Studiengang mehr Wert auf private Interessen legen als Männer, ist dieser Aspekt männlichen Lehramtsstudierenden wichtiger als Jurist*innen*). Mediziner legen großen Wert auf soziale Ziele und Autonomie/Selbstverwirklichung, interessieren sich aber auch in mittlerem Maße für eine Karriere.
Diese Aspekte spielen natürlich eine große Rolle für das allgemeine Klima der Fachkultur: Wer sich in Bezug auf Wertvorstellungen und / oder Anstrengungsbereitschaft deutlich von der Gruppe abhebt, wird sicherlich schnell zum Außenseiter.

Ein weiterer Schwerpunkt der Untersuchung lag auf dem Gebiet „Persönlichkeit“. Hier wurden die Studierenden zu ihrer emotionalen Konstitution, ihren sozialen Fähigkeiten und ihrer allgemeinen Zufriedenheit mit sich und verschiedenen Lebensbereichen befragt.

Die emotionale Konstitution erweist sich in erster Linie durch das Geschlecht bedingt, auch wenn auffällt, dass vor allem männliche Mediziner ihre emotionale Stabilität betonen, während PH-Studentinnen in allen drei untersuchten Teilgebieten (emotionale Stabilität, Belastbarkeit und Selbstbewusstsein) klar die niedrigsten Werte erzielen.

In Bezug auf die sozialen Fähigkeiten (Kontaktfähigkeit, Durchsetzungsvermögen, Sensibilität und Soziabilität) ergeben sich gemischte Ergebnisse: während die Lehramtsstudierenden der Universität allgemein ein „sozial freundliches“ Bild von sich

zeichnen (sensitiv, soziabil und kontaktfreudig bei geringer Betonung auf Durchsetzungsvermögen), betrachten sich männliche Juristen, PH-Studentinnen und Medizinerinnen als wenig kontaktfreudig – im Gegensatz zu den Gruppen des anderen Geschlechts des gleichen Studienganges.
Das Durchsetzungsvermögen ist bei den Männern stärker ausgeprägt als bei den Frauen; auch hier gibt es an der PH wieder die größten Geschlechterunterschiede.
Die Soziabilität, also das Bestreben, mit anderen gut auszukommen, wird eher von Frauen betont mit Ausnahme von den Lehramtsstudierenden der Universität, wo die Männer einen höheren Wert erzielen.
Klar am sensitivsten, d.h. das größte Einfühlungsvermögen besitzend, sind die weiblichen Lehramtsstudierenden der Universität. Ebenfalls interessant ist der geringe Wert der männlichen Juristen und PH-Studenten.

Resümierend lässt sich festhalten, dass die Persönlichkeit bei Studierenden zwar Aspekte der Fachkultur erkennen lässt, aber weniger klare Ergebnisse liefert als die Angaben zur Leistungsmotivation und den Berufswahlmotiven. Eine mögliche Erklärung dafür wäre, dass in der theoretischen Phase der Ausbildung hier noch wenig Anpassungsdruck ausgeübt wird. Für weiterführende Untersuchungen wäre sicherlich die Frage interessant, wie sich die Persönlichkeit in der Phase der praktischen Ausbildung entwickelt, wenn berufsspezifische Attitüden gefordert werden.

Die allgemeine Selbst- und Lebenszufriedenheit ist insgesamt recht hoch. Überraschenderweise ist sie bei Jurastudierenden am geringsten. Teilergebnisse, die wichtig sind und die bisherigen Erkenntnisse untermauern, sind die große Zufriedenheit der Mediziner mit ihrer Ausbildung, die große Beliebtheit der Lehramtsstudierenden und deren Unzufriedenheit mit ihrer finanziellen Situation.

Das wichtigste Ergebnis der zusammenfassenden Diskriminanzanalyse ist, dass sich die Studiengänge in erster Linie in Bezug auf Karriereorientierung vs. Sozialorientierung/ Orientierung an Autonomie und Selbstverwirklichung unterscheiden. So zeigen sich die Juristen klar am konservativsten, d.h. geben klar der Karriere den Vorrang. Auch die Mediziner legen Wert auf eine Karriere, sind aber auch sozial motiviert, so dass ihre

Werte nicht so hoch ausfallen wie die der Juristen. Lehramtsstudierende dagegen betonen traditionell postmaterialistische Ziele und distanzieren sich von Werten wie Leistungsorientierung und gesellschaftlichem Status.
Klar weniger wichtig, aber auch interessant ist die Dimension Zukunftsorientierung vs. Gegenwartsorientierung (vergleichbar mit dem Transition - Moratorium Konzept von Reinders, vgl. Reinders/Wild 2003). Hier zeigt sich, dass die Lehramtsstudierenden der Universität klar die stärkste Gegenwartsorientierung aufweisen und die Männer in jedem Studiengang stärker gegenwartsorientiert sind als die Frauen.

Diese Untersuchung lässt natürlich einige Fragen offen bzw. hat neue Fragen aufgeworfen:

So wäre es sicherlich interessant herauszufinden, ob der große Geschlechterunterschied an der PH (ganz im Gegensatz zu den Lehramtsstudierenden der Universität) sich in weiteren Untersuchungen replizieren lässt oder ob es hier aufgrund der geringen Anzahl der männlichen Probanden, die größtenteils auch schon überdurchschnittlichen Alters sind, zu einem Zufallsergebnis gekommen ist.

Ferner sind in Bezug auf die Wirkung der Fachkultur Vergleiche mit Personen, die sich in der praktischen Phase der Ausbildung und schließlich mit Berufseinsteigern von Interesse. In diesen Phasen werden zunehmend auch „berufsspezifische“ Persönlichkeitsmerkmale gefordert. Hier stellt sich die Frage, wer dazu neigt, die Ausbildung vorzeitig abzubrechen und wer sich später für ein anderes Berufsfeld entscheidet.
Besonders wichtig ist Letzteres für Jurastudierende und Mediziner, wo ein recht hoher Prozentsatz der Absolventen sich nach dem Abschluss umorientiert. Gerade bei den Medizinern stellt sich auch die Frage, an welcher Stelle der Ausbildung der Entschluss gegen den Arztberuf gefasst wird, da ein Großteil der Probanden dieser Stichprobe, die sich größtenteils in der vorklinischen Phase befinden, dieses Ziel als Wunschberuf angeben.

Nicht ausreichend erfasst werden konnten in dieser Studie Probanden (aufgrund geringer Anzahl), die sich in der klinischen Phase des Medizinstudiums befinden. Es lassen sich Hinweise darauf ablesen, dass diese ihre Ausbildung als lohnenswerter, aber auch belastender beurteilen als Studierende der vorklinischen Phase; dies müsste aber an einer größeren Stichprobe überprüft werden.

Eine weitere Fragestellung für weiterführende Untersuchungen ist die verblüffende Tatsache, dass Jurastudierende ihre eigene Gruppe häufig negativ beurteilen, da dies sonst gängigen Forschungsergebnissen widerspricht (vgl. z.B. Bierhoff 2006, S. 370).

Literatur

Amelang, M. / Bartussek, D. Stemmler, G. / Hagemann, D. (2006): Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung. 6., vollständig überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer

Bierhoff, H.-W.: Sozialpsychologie. 6., überarbeitetet und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer

Deutsche Shell (Hrsg.) (2002): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M.: Fischer

Erikson, E. H. (1973): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Ernst, H. (2006): Wie bin ich? In: Psychologie heute, 33. Jg., Heft 4

Faltermaier, T./Mayring, P./ Saup, W./Strehmel, P. (2002): Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters. 2. Auflage. Stuttgart; Berlin; Köln: Kohlhammer

Fisseni, H.-J. (1997): Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe

Gloger-Tippelt, G. (1996): Konstrukte im Bereich der Geschlechtertypisierung. In: Amelang, A. (Hrsg.): Temperaments- und Persönlichkeitsunterschiede. Enzyklopädie der Psychologie. Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsunterschiede. Band 3. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe

Goffman, E. (1969): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. Hamburg: Piper

Greve, W. (2000): Das erwachsene Selbst. In: Greve, W. (Hrsg.): Psychologie des Selbst. Weinheim: Beltz

Greve, W. (2000): Die Psychologie des Selbst – Konturen eines Forschungsthemas. In: Greve, W. (Hrsg.): Psychologie des Selbst. Weinheim: Beltz

Graf, G./Krischke, N. R. (2004): Psychische Belastungen und Arbeitsstörungen im Studium. Grundlagen und Konzepte der Krisenbewältigung für Studierende und Psychologen. Stuttgart: Kohlhammer

Hannover, B. (1997): Das dynamische Selbst. Die Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Huber

Haußer, K.(1995): Identitätspsychologie. Berlin; Heidelberg: Springer

Haußer, K. (1997): Identitätsentwicklung – vom Phasenuniversalismus zur Erfahrungsverarbeitung. In: Keupp, H./Höfer, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Heidenreich, K. (1999a): Grundbegriffe der Maß- und Testtheorie. In: Roth, E. / Holling, H. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Methoden: Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis. 5., durchges. Auflage. München; Wien: Oldenbourg

Heidenreich, K (1999b): Entwicklung von Skalen. In: Roth, E. / Holling, H. (Hrsg.): Roth, E. / Holling, H. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Methoden: Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis. 5., durchges. Auflage. München; Wien: Oldenbourg

Heine, C./ Spangenberg, H. / Schreiber, J. / Sommer, D. (2005): Studienanfänger in den Wintersemestern 2003/4 und 2004/5. Hannover: HIS GmbH

Holm-Hadulla, R.(2001): Psychische Schwierigkeiten von Studierenden und ihre Behandlung. In: : Holm-Hadulla, R.M. (Hrsg.): Psychische Schwierigkeiten von Studierenden. Göttingen: Vanderhoeck & Ruprecht

Hornung, R./Fabian, C. (2001): Belastungen und Ressourcen im Studium. In: Holm-Hadulla, R.M. (Hrsg.): Psychische Schwierigkeiten von Studierenden. Göttingen: Vanderhoeck & Ruprecht

Hossiep / Paschen (1998): Bochumer Inventar zur berufsbezogenen Persönlichkeitsbeschreibung. Göttingen: Hogrefe

Huber, L.: Sozialisation in der Hochschule. In: Hurrelmann, K. / Ulich, D.: Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz 1991

Hurrelmann, K. (1997): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 5. Auflage. Weinheim; München: Juventa

Hurrelmann, K.(2007): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 9. Auflage. Weinheim; München: Juventa

Ingenkamp, K.(1997): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. 4. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz

Kaufmann, F.-X. (1990): Zukunft der Familie: Stabilität, Stabilitätsrisiken und Wandel der familialen Lebensformen sowie ihrer gesellschaftlichen und politischen Bedingungen. München: Beck

Keupp, H. (1997): Diskursarena Identität: Lernprozesse der Identitätsforschung. In: Keupp, H./Höfer, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Keupp, H. et al. (2002): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. 2. Auflage. Reinbeck: Rowohlt

Konrad, K.(2005): Mündliche und schriftliche Befragung. Ein Lehrbuch, 3., unveränderte Auflage. Landau: Verlag Empirische Pädagogik

Krampen, G. / Reichle, B. (2002): Frühes Erwachsenenalter. In: Oerter, R. / Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5. Auflage. Weinheim; Basel; Berlin: Beltz

Kraus, W./Mitzscherlich, B. (1997): Abschied vom Großprojekt. Normative Grundlagen der empirischen Identitätsforschung in der Tradition von James. E. Marcia und die Notwendigkeit ihrer Reformulierung. In: In: Keupp, H./Höfer, R. (Hrsg.): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

Langness, A./Leven, I./Hurrelmann, K. (2006): Jugendliche Lebenswelten: Familie, Schule, Freizeit. In: Hurrelmann, K./Albert, M./TNS Infratest Sozialforschung (Hrsg.): 15. Shell-Jugendstudie. Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag

Lehnhart, J./Neyer, F.J. (2007): Wer sich bindet, wächst daran. In: Psychologie heute, 34. Jg., Heft 12

Linssen, R. / Leven, I. / Hurrelmann, K. (2002): Wachsende Ungleichheit der Zukunftschancen? Familie, Schule und Freizeit als Jugendliche Lebenswelten. In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M.: Fischer

Lipowsky, F. (2003): Wege von der Hochschule in den Beruf. Eine empirische Studie zum beruflichen Erfolg von Lehramtsstudierenden in der Berufseinstiegsphase. Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt

Mielke, R.(2000): Soziale Kategorisierung und Selbstkonzept. In: Greve, W. (Hrsg.): Psychologie des Selbst. Weinheim: Beltz

Montada, L. (2002): Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: Oerter, R. / Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5. Auflage. Weinheim; Basel; Berlin: Beltz

Mummendey, H.-D. (2003): Die Fragebogen-Methode. Grundlagen und Anwendungen in Persönlichkeits-, Einstellungs- und Selbstkonzeptforschung. 4., unveränderte Auflage. Göttingen: Hogrefe

Mummendey, H.-D. (2006): Psychologie des Selbst. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung. Göttingen: Hogrefe

Oerter, R./Dreher, E. (2002): Jugendalter. In: Oerter, R. / Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 5. Auflage. Weinheim; Basel; Berlin: Beltz

Reinders, H./Wild, E. (2003): Adoleszenz als Transition und Moratorium. Plädoyer für eine Integration gegenwarts- und zukunftsorientierter Konzeptionen von Jugend. In:

dies. (Hrsg.): Jugendzeit- Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium

Rohde, I. (2004): Identitätsbildung und Selbstzufriedenheit bei Lehramtsstudierenden – eine empirische Analyse mit Blick auf die Selbstkonzeptforschung. Unveröffentlichte Diplomarbeit

Rolfs, H. (2001): Berufliche Interessen. Die Passung zwischen Person und Umwelt in Beruf und Studium. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe

Rückert, H.-W. (2002): Studieneinstieg, aber richtig! Frankfurt a. M.: Campus

Schaarschmidt, U. (2001): Lehrerbelastung. In: Rost, D. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2. Auflage. Weinheim: Beltz

Schütz, A. (2000): Das Selbstwertgefühl als soziales Konstrukt: Befunde und Wege der Erfassung.. In: Greve, W. (Hrsg.): Psychologie des Selbst. Weinheim: Beltz

Schütz, A. (2003): Psychologie des Selbstwertgefühls. Von Selbstakzeptanz bis Arroganz. 2., aktualisierte Auflage. Stuttgart: Kohlhammer

Schütz, A.(2005): Je selbstsicherer, desto besser? Licht und Schatten positiver Selbstwertung. Weinheim: Beltz

Schütz, K.-V. (1989): Gruppenforschung und Gruppenarbeit. Theoretische Grundlagen und Praxismodelle. Mainz: Matthias-Grünewald-Verlag

Straub, J. (2000): Identität als psychologisches Deutungskonzept. In: Greve, W. (Hrsg.): Psychologie des Selbst. Weinheim: Beltz

Trautner, H.M. (1992): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Band 1: Grundlagen und Methoden. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe

Wildt, J. (1983): Studiengangsentwicklung und Studiengangmodelle. In: Lenzen, D.(Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft: Band 10: Huber, L. (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Stuttgart: Klett-Cotta

Zimbardo, P.G./Gerrig, R.J. (2004): Psychologie. 16., aktualisierte Auflage. München: Pearson Studium

Internetadressen:

Schleicher, A.: Education at a Glance 2004:
www1.oecd.org/Deutschland/Dokumente/EA6%2002004%20Briefing%20Note%20%20Germany%20-%20Rev%202.pdf

http://www.dbb.de/lehrerstudie/start_fit.php. Gesehen am 27.02.08

Weiss, R.: Lehrer. In:http://plaz.uni-paderborn.de/Lehrerbildung/PLAN/plan.php?id=sw0070. Gesehen am 01.12.2004

Anhang

Tabelle 24: Leistungsmotivation

	Jura		**Medizin**		**LA PH**		**LA Uni**	
	männlich	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**
	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*
1. (xxx)	3.68 *(1.02)*	4.12 *(0.81)*	3.26 *(1.28)*	3.16 *(1.12)*	3.33 *(1.11)*	2.78 *(1.08)*	3.51 *(1.12)*	3.02 *(1.09)*
2. (xxx).	3.72 *(1.07)*	4.03 *(0.63)*	3.47 *(1.12)*	3.95 *(0.70)*	3.47 *(0.92)*	3.23 *(1.10)*	3.32 *(0.78)*	3.50 *(1.05)*
5. (xxx)	3.21 *(1.18)*	3.06 *(1.01)*	3.16 *(0.90)*	2.84 *(1.23)*	2.87 *(1.51)*	2.79 *(0.98)*	2.89 *(1.05)*	2.57 *(0.86)*
7. (xxx)	3.07 *(1.19)*	3.09 *(1.08)*	2.53 *(1.07)*	2.45 *(1.39)*	2.27 *(0.96)*	2.26 *(0.97)*	2.51 *(1.07)*	2.39 *(1.06)*
8. (xxx)	3.48 *(0.91)*	3.41 *(0.99)*	3.11 *(1.24)*	3.13 *(1.05)*	3.20 *(1.21)*	2.63 *(0.96)*	3.14 *(1.13)*	3.07 *(1.06)*
9. (xxx)	2.86 *(1.27)*	2.56 *(1.21)*	3.53 *(1.17)*	3.34 *(1.28)*	3.53 *(1.46)*	2.66 *(1.21)*	2.65 *(1.23)*	2.61 *(1.34)*
10. (xxx) (-)	2.07 *(0.70)*	2.32 *(0.88)*	2.32 *(0.89)*	2.23 *(1.06)*	2.67 *(1.29)*	2.76 *(1.06)*	2.44 *(1.08)*	2.33 *(1.08)*
12. (xxx)	2.86 *(1.03)*	3.12 *(1.09)*	2.95 *(1.18)*	3.16 *(1.17)*	3.27 *(1.28)*	3.06 *(1.15)*	3.11 *(0.98)*	3.30 *(1.05)*

Tabelle 25: Führungsmotivation

	Jura		Medizin		LA PH		LA Uni	
	männlich	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**
	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*
3. (xxx) (-)	2.21 *(1.21)*	2.59 *(1.13)*	2.84 *(1.07)*	2.93 *(1.23)*	2.40 *(1.24)*	2.96 *(1.09)*	2.70 *(1.08)*	2.85 *(1.13)*
11. (xxx)	2.86 *(1.25)*	3.07 *(1.20)*	3.42 *(1.12)*	2.57 *(1.06)*	3.27 *(1.03)*	2.56 *(1.09)*	2.97 *(1.16)*	2.78 *(1.17)*
13. (xxx)	3.11 *(1.07)*	2.35 *(0.73)*	3.26 *(0.99)*	2.86 *(0.98)*	3.60 *(0.99)*	3.09 *(0.82)*	3.44 *(0.81)*	3.37 *(0.74)*

Tabelle 26: Wettbewerbsmotivation

	Jura		Medizin		LA PH		LA Uni	
	männlich	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**
	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*
4. (xxx) (-)	2.69 *(1.20)*	2.59 *(1.10)*	3.00 *(1.15)*	2.75 *(1.05)*	3.27 *(1.53)*	2.82 *(0.86)*	3.19 *(1.05)*	2.96 *(0.92)*
6. (xxx) (-)	2.79 *(1.34)*	2.35 *(1.16)*	3.16 *(1.07)*	2.86 *(1.18)*	3.13 *(1.13)*	2.98 *(0.95)*	2.95 *(1.20)*	2.58 *(1.23)*
14. (xxx)	3.28 *(1.16)*	3.00 *(1.03)*	2.89 *(0.81)*	2.57 *(1.14)*	3.00 *(1.36)*	2.14 *(0.97)*	3.31 *(0.90)*	2.89 *(1.18)*

Tabelle 27: Emotionale Stabilität

	Jura		**Medizin**		**LA PH**		**LA Uni**	
	männlich	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**
	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*
1. (xxx)	2.50 *(1.40)*	2.26 *(1.21)*	2.89 *(1.20)*	2.29 *(1.19)*	2.53 *(1.13)*	2.15 *(1.19)*	2.57 *(1.14)*	2.15 *(1.13)*
6. (xxx) (-)	3.07 *(1.16)*	3.82 *(1.03)*	2.84 *(1.34)*	3.63 *(1.10)*	3.13 *(1.51)*	3.73 *(1.04)*	3.27 *(1.22)*	3.63 *(1.16)*
8. (xxx)	2.24 *(1.15)*	2.38 *(1.35)*	1.79 *(0.85)*	2.61 *(1.42)*	2.27 *(1.10)*	2.74 *(1.22)*	2.16 *(1.17)*	2.50 *(1.07)*
12. (xxx) (-)	3.38 *(1.15)*	3.65 *(0.95)*	3.32 *(0.75)*	3.57 *(1.02)*	3.60 *(1.24)*	3.76 *(0.92)*	3.24 *(0.98)*	3.59 *(1.09)*

Tabelle 28: Belastbarkeit

	Jura		**Medizin**		**LA PH**		**LA Uni**	
	männlich	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**
	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*
2. (xxx) (-)	2.72 *(1.31)*	2.76 *(1.13)*	2.68 *(1.16)*	2.86 *(1.19)*	3.13 *(1.06)*	3.20 *(1.13)*	2.54 *(1.14)*	2.89 *(1.20)*
5. (xxx)	3.10 *(1.35)*	2.91 *(1.08)*	3.47 *(1.02)*	3.07 *(1.08)*	3.27 *(1.10)*	2.74 *(0.97)*	3.41 *(1.12)*	2.89 *(1.06)*
9. (xxx)	3.17 *(1.42)*	3.00 *(1.21)*	3.53 *(1.43)*	3.16 *(1.07)*	4.00 *(0.93)*	2.74 *(1.05)*	3.65 *(1.16)*	2.87 *(1.14)*
11. (xxx) (-)	2.83 *(1.20)*	3.29 *(0.80)*	2.84 *(0.96)*	2.93 *(1.20)*	2.93 *(0.96)*	2.93 *(0.95)*	2.76 *(0.98)*	2.59 *(1.00)*

Tabelle 29: Selbstbewusstsein

	Jura		Medizin		LA PH		LA Uni	
	männlich	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**
	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*
3. Ich besitze Eigenschaften, in denen ich den meisten Menschen überlegen bin.	3.62 *(0.90)*	3.18 *(0.87)*	3.37 *(0.90)*	3.04 *(0.87)*	3.47 *(1.19)*	2.78 *(0.89)*	3.24 *(0.95)*	2.98 *(0.97)*
4. Ich bin manchmal zurückhaltend, obwohl ein forscheres Auftreten von Vorteil wäre. (-)	3.03 *(1.32)*	3.42 *(1.20)*	2.79 *(1.23)*	3.34 *(1.24)*	2.67 *(1.05)*	3.34 *(1.27)*	3.24 *(1.14)*	3.17 *(1.23)*
7. Ich bin selbstbewusst.	3.76 *(1.06)*	3.53 *(0.90)*	3.89 *(0.88)*	3.63 *(0.88)*	4.00 *(0.76)*	3.51 *(0.76)*	3.84 *(0.80)*	3.72 *(0.88)*
10. Es macht mir nichts aus, wenn einige Leute mich ablehnen, wenn ich mich nicht nach ihnen richte.	3.59 *(1.18)*	3.29 *(1.22)*	4.05 *(1.08)*	3.36 *(1.07)*	4.07 *(1.07)*	3.06 *(1.03)*	3.68 *(1.16)*	3.48 *(1.08)*
13. Ich stehe ungern im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit. (-)	2.38 *(1.05)*	2.68 *(1.07)*	2.47 *(0.90)*	2.89 *(1.02)*	2.47 *(1.06)*	2.93 *(1.06)*	2.43 *(1.14)*	2.72 *(1.07)*

Tabelle 30: Kontaktfähigkeit

	Jura		Medizin		LA PH		LA Uni	
	männlich	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**
	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*
1. Wenn ich auf fremde Personen treffe, finde ich ohne Schwierigkeiten ein Gesprächsthema.	3.38 *(1.21)*	3.82 *(0.83)*	3.84 *(0.90)*	3.55 *(0.97)*	3.73 *(0.80)*	3.38 *(1.10)*	3.68 *(1.13)*	3.80 *(1.11)*
6. Wenn ich jemanden kennen lerne, dauert es eine Weile, bis ich mich ihm gegenüber ungezwungen verhalte. (-)	3.00 *(1.16)*	2.97 *(1.17)*	2.72 *(1.07)*	2.96 *(1.24)*	2.87 *(1.25)*	3.02 *(1.13)*	2.65 *(1.18)*	2.65 *(1.20)*
10. Ich kann besser auf Menschen zugehen als viele andere.	3.25 *(1.14)*	3.29 *(0.97)*	3.56 *(1.25)*	3.07 *(1.08)*	3.50 *(0.85)*	3.21 *(1.02)*	3.59 *(0.96)*	3.29 *(0.97)*
14. Meine Sicherheit im Umgang mit Menschen ist größer als die vieler anderer.	3.00 *(1.22)*	3.09 *(1.11)*	3.44 *(1.04)*	3.13 *(1.02)*	3.80 *(0.86)*	3.07 *(0.89)*	3.22 *(1.06)*	3.04 *(0.90)*

Tabelle 31: Durchsetzungsstärke

	Jura		**Medizin**		**LA PH**		**LA Uni**	
	männlich	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**
	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*
2. (xxx)	3.29 *(1.15)*	3.00 *(1.02)*	3.53 *(0.84)*	3.00 *(0.99)*	2.93 *(1.03)*	2.67 *(0.86)*	3.30 *(0.78)*	2.89 *(1.10)*
5. (xxx)	3.28 *(1.03)*	3.09 *(1.16)*	3.06 *(0.87)*	2.68 *(1.01)*	3.73 *(0.88)*	2.91 *(0.88)*	3.08 *(0.72)*	2.87 *(0.96)*
9. (xxx) (-)	2.79 *(1.18)*	2.76 *(0.96)*	2.94 *(1.20)*	3.04 *(1.06)*	2.73 *(1.10)*	3.20 *(0.98)*	3.05 *(0.88)*	3.15 *(1.07)*
13. (xxx)	3.14 *(1.19)*	2.88 *(1.27)*	3.44 *(0.92)*	3.13 *(1.19)*	3.20 *(1.15)*	2.76 *(1.19)*	2.84 *(1.01)*	2.89 *(0.92)*
16. (xxx)	3.00 *(1.33)*	2.45 *(1.12)*	2.41 *(1.28)*	2.13 *(1.10)*	3.33 *(1.40)*	2.02 *(0.98)*	2.78 *(1.11)*	2.13 *(1.02)*

Tabelle 32: Sensitivität

	Jura		Medizin		LA PH		LA Uni	
	männlich	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**
	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*
3. (xxx) (-)	2.79 *(1.08)*	1.91 *(0.71)*	2.39 *(1.24)*	2.00 *(0.89)*	2.53 *(0.99)*	1.83 *(0.79)*	2.41 *(0.98)*	1.89 *(0.95)*
7. (xxx)	3.66 *(0.90)*	3.68 *(0.91)*	4.17 *(0.79)*	3.80 *(0.86)*	3.53 *(1.06)*	3.82 *(0.82)*	4.00 *(0.91)*	3.96 *(0.87)*
11. (xxx) (-)	3.18 *(1.12)*	2.61 *(0.97)*	3.35 *(1.27)*	3.09 *(1.15)*	3.00 *(1.00)*	2.92 *(1.07)*	3.03 *(1.07)*	2.74 *(0.95)*
15. (xxx) (-)	2.79 *(0.83)*	2.88 *(0.81)*	2.83 *(0.92)*	2.77 *(0.89)*	3.00 *(0.85)*	2.72 *(0.85)*	2.84 *(1.07)*	2.48 *(0.89)*

Tabelle 33: Soziabilität

	Jura		Medizin		LA PH		LA Uni	
	männlich	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**
	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*
4. (xxx) (-)	3.34 *(0.97)*	2.91 *(0.95)*	3.65 *(0.61)*	2.96 *(0.96)*	3.53 *(1.13)*	3.01 *(0.95)*	3.28 *(1.03)*	2.96 *(0.92)*
8. (xxx)	2.93 *(1.09)*	3.15 *(0.99)*	2.82 *(0.95)*	3.25 *(0.84)*	2.71 *(0.91)*	3.23 *(0.65)*	3.05 *(0.97)*	2.86 *(0.98)*
12. (xxx) (-)	3.03 *(1.15)*	2.71 *(1.03)*	2.89 *(1.13)*	2.66 *(1.01)*	2.87 *(0.99)*	2.80 *(0.98)*	2.76 *(0.98)*	3.04 *(1.19)*

Tabelle 34: Berufswahlmotiv Karriere-/Aufstiegsorientierung

	Jura		Medizin		LA PH		LA Uni	
	männlich	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**
	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*
1. gute Verdienstmöglichkeiten	4.00 *(0.80)*	3.68 *(0.81)*	3.32 *(1.00)*	3.02 *(1.09)*	3.33 *(0.90)*	3.20 *(0.90)*	3.31 *(0.86)*	3.48 *(0.94)*
3. gute Aufstiegsmöglichkeiten	3.76 *(0.87)*	3.71 *(0.80)*	3.42 *(1.02)*	3.04 *(0.95)*	3.07 *(0.96)*	2.61 *(0.91)*	2.92 *(0.86)*	2.89 *(1.08)*
7. gesellschaftlicher Status	3.32 *(1.19)*	3.21 *(1.07)*	3.37 *(1.07)*	3.00 *(1.11)*	2.33 *(1.11)*	2.80 *(0.89)*	2.59 *(1.09)*	2.85 *(1.03)*
8. Herausforderungen (Leistung)	3.69 *(0.71)*	4.24 *(0.65)*	3.79 *(1.13)*	4.07 *(0.78)*	3.80 *(1.01)*	3.68 *(0.79)*	3.81 *(0.66)*	3.72 *(0.69)*

Tabelle 35: Berufswahlmotiv: Soziale Interessen

	Jura		Medizin		LA PH		LA Uni	
	männlich	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**
	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*
5. Umgang mit anderen Menschen	4.24 *(0.83)*	4.15 *(1.05)*	4.63 *(0.83)*	4.77 *(0.50)*	4.67 *(0.82)*	4.78 *(0.44)*	4.41 *(0.80)*	4.74 *(0.40)*
6. soziales Engagement	3.21 *(1.15)*	3.53 *(1.28)*	3.79 *(1.13)*	4.45 *(0.71)*	4.27 *(1.03)*	4.42 *(0.73)*	4.03 *(0.87)*	4.20 *(0.72)*

Tabelle 36: Berufswahlmotiv: Privatorientierung

	Jura		Medizin		LA PH		LA Uni	
	männlich	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**
	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*
12. flexible Arbeitszeiten	2.86 *(1.06)*	3.15 *(1.18)*	3.32 *(1.00)*	2.98 *(1.18)*	2.87 *(1.68)*	2.75 *(1.09)*	3.00 *(1.31)*	3.20 *(1.13)*
13. Möglichkeit zur Teilzeitarbeit	1.86 *(1.03)*	2.68 *(1.27)*	2.53 *(1.31)*	3.29 *(1.32)*	3.00 *(1.51)*	3.56 *(1.05)*	2.73 *(1.22)*	3.46 *(1.28)*
14. genügend Freizeit	3.03 *(1.02)*	3.26 *(1.02)*	3.05 *(1.13)*	3.30 *(1.09)*	3.40 *(0.91)*	3.31 *(1.02)*	3.32 *(0.97)*	3.37 *(1.22)*
16. Vereinbarkeit mit familiären Verpflichtungen	3.71 *(0.90)*	4.03 *(1.17)*	3.68 *(1.00)*	4.13 *(1.10)*	4.20 *(1.08)*	4.48 *(0.73)*	4.16 *(0.73)*	4.41 *(0.65)*

Tabelle 37: Berufswahlmotiv: Arbeitsorientierte Qualität der Arbeitsbedingungen

	Jura		Medizin		LA PH		LA Uni	
	männlich	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**
	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*
4. gutes Arbeitsklima	4.48 *(0.57)*	4.65 *(0.60)*	4.26 *(0.87)*	4.54 *(0.81)*	4.53 *(0.74)*	4.49 *(0.68)*	4.26 *(1.02)*	4.54 *(0.90)*
15. Sicherheit des Arbeitsplatzes	4.21 *(0.86)*	3.85 *(1.23)*	4.11 *(1.10)*	3.96 *(1.04)*	4.13 *(1.41)*	4.38 *(0.76)*	4.11 *(0.89)*	3.96 *(0.69)*
18. Routineaufgaben	2.45 *(0.83)*	2.24 *(0.78)*	2.74 *(0.87)*	2.66 *(0.88)*	2.53 *(0.92)*	2.30 *(0.90)*	2.74 *(0.96)*	2.66 *(0.91)*
20. Teamarbeit	2.97 *(1.05)*	3.50 *(1.05)*	3.74 *(0.81)*	4.20 *(0.75)*	3.87 *(1.13)*	3.97 *(0.78)*	3.74 *(0.84)*	4.20 *(0.93)*
21. Einzelarbeit / Autonomie	3.48 *(1.12)*	3.12 *(0.88)*	3.37 *(1.07)*	2.80 *(0.90)*	2.80 *(1.21)*	2.87 *(1.01)*	3.37 *(1.00)*	2.80 *(1.01)*

Tabelle 38: Berufswahlmotiv: Selbstverwirklichung / Autonomie

	Jura		Medizin		LA PH		LA Uni	
	männlich	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**	**männlich**	**weiblich**
	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*	M *(std)*
2. Verwirklichung eigener Ideen	3.55 *(0.83)*	3.97 *(0.80)*	4.05 *(0.97)*	3.93 *(0.85)*	4.20 *(0.68)*	4.27 *(0.67)*	3.95 *(0.81)*	4.17 *(0.74)*
9. Selbständigkeit / Eigenverantwortung	3.83 *(0.89)*	4.38 *(0.65)*	4.16 *(0.90)*	4.07 *(0.83)*	4.33 *(0.72)*	4.21 *(0.80)*	4.35 *(0.59)*	4.30 *(0.73)*
10. Spaß an der Arbeit	4.52 *(0.57)*	4.85 *(0.36)*	4.68 *(0.75)*	4.88 *(0.38)*	4.73 *(0.46)*	4.85 *(0.36)*	4.59 *(0.50)*	4.72 *(0.54)*
11. Möglichkeit zur Selbstdarstellung	2.72 *(1.16)*	2.74 *(1.16)*	3.00 *(1.15)*	2.68 *(1.21)*	3.07 *(0.88)*	2.89 *(1.14)*	3.16 *(1.24)*	2.74 *(1.10)*
17. abwechslungsreiche Aufgaben	3.86 *(0.83)*	4.32 *(0.91)*	4.53 *(0.61)*	4.36 *(0.67)*	4.47 *(0.64)*	4.41 *(0.65)*	4.05 *(0.70)*	4.35 *(0.67)*
19. wissenschaftliche Tätigkeit	2.38 *(1.12)*	2.41 *(0.99)*	3.00 *(1.37)*	2.98 *(1.39)*	2.33 *(1.11)*	2.13 *(1.10)*	2.57 *(1.07)*	2.78 *(1.03)*

PH Heidelberg
Fakultät I
Pädagogische Psychologie / Allgemeine Pädagogik
Prof. Dr. A. Klaus / Prof. Dr. R. Göppel

Fragebogen
zum Thema Identität
im frühen Erwachsenenalter

Liebe Teilnehmerinnen, liebe Teilnehmer,

wir bitten Sie um Ihre Mithilfe bei dieser Fragebogenuntersuchung, bei der Studierende unterschiedlicher Fachrichtungen zu ihren Studienerfahrungen und zu diversen Aspekten ihres Selbstbildes befragt werden sollen.

Bitte füllen Sie den Fragebogen vollständig aus, damit genügend Daten zusammen kommen! Da die Ergebnisse aussagekräftig sein sollen, antworten Sie bitte wahrheitsgemäß, so, wie es wirklich auf Sie zutrifft!

Selbstverständlich werden Ihre Daten anonym behandelt und nur zu wissenschaftlichen Zwecken verwendet.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Alter: ___ Jahre

Geschlecht: □ männlich □ weiblich

Studiengang: □ Medizin □ Jura □ LA GS □ LA HS □ LA RL □ LA GY □ Sopäd

Fächer (ggf.): _____

(Fach-) Semesterzahl: ___

Familienstand: _____

Kinder: □ ja □ nein

Beruf des Vaters: _____

Bildungsabschluss des Vaters: □ Volksschulabschluss □ mittlere Reife □ Fachabitur/ Abitur □ (Fach-)Hochschulabschluss

Beruf der Mutter: _____

Bildungsabschluss der Mutter: □ Volksschulabschluss □ mittlere Reife □ Fachabitur/ Abitur □ (Fach-)Hochschulabschluss

Bereich Studium / Beruf

1. Inwieweit haben folgende **Motive** bei Ihrer Studienwahl eine Rolle gespielt? Wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

1. Ich habe großes Interesse an meinem Studienfach.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
2. Ich habe großes Interesse an dem von mir angestrebten Berufsziel.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
3. Das Studium dient für mich nur dazu, meinen Berufswunsch zu verwirklichen.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
4. Ich betreibe das Studium in erster Linie um seiner selbst Willen; über meinen späteren Beruf denke ich noch nicht nach.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
5. Ich studiere, um einen akademischen Abschluss vorweisen zu können.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
6. Es war der Wunsch anderer, dass ich dieses Studium absolvieren sollte.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
7. Ich habe keine Alternative gesehen.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
8. Sonstiges:	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○

2. Hier geht es um Ihre **Zufriedenheit** mit dem Studium. Wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

13. Meine Fähigkeiten passen gut zu den Anforderungen des Studiums.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
14. Ich fühle mich mit den Anforderungen des Studiums häufig überfordert.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
15. Das Studium bereitet mich angemessen auf den späteren Beruf vor.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
16. Das Studium bereitet mich angemessen auf die Prüfungen vor.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
17. Mein Studium macht mir Spaß.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
18. Das Studium ist mir zu stark reglementiert.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
19. Ich fühle mich im Studium häufig orientierungslos.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○

20. Das Curriculum bietet mir genügend Raum, eigene Interessen zu verfolgen.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
21. Die Teilnehmerzahl vieler Veranstaltungen ist mir zu hoch.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
22. Ich erhalte genügend Rückmeldung in Bezug auf meine Leistungen.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
23. Es fällt mir schwer, mein Lernpensum durchzuhalten.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
24. Ich denke manchmal daran, das Studium abzubrechen.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
25. Sonstiges:	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○

3. Nun zu den **sozialen Aspekten** Ihres Studiums: Wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

7. Meine allgemeinen Wertvorstellungen sind ähnlich wie die meiner Kommilitonen.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
8. Ich bin zufrieden mit dem Kontakt zu den Lehrpersonen.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
9. Ich bin zufrieden mit dem Kontakt zu meinen Kommilitonen.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
10. Der Konkurrenzdruck in meinem Studiengang ist hoch.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
11. Die Solidarität in meinem Studiengang ist hoch.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
12. Ich fühle mich häufig auf mich allein gestellt.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
13. Sonstiges:	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○

4. Die folgenden Items betreffen Ihre Leistungsmotivation. Wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

1. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
2. (xxx).	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
3. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○

4. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
5. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
6. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
7. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
8. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
9. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
10. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
11. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
12. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
13. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
14. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○

5. Wie viele Semesterwochenstunden verbringen Sie derzeit im Durchschnitt mit Lehrveranstaltungen?

____ Stunden

6. Wie viele Zeitstunden pro Woche verbringen Sie derzeit im Durchschnitt mit selbständiger Arbeit für das Studium? ___ Stunden

7. Sie besuchen in diesem Semester mehrere Veranstaltungen. Diese Veranstaltung halte ich für die sinnvollste:_____, weil

_____

_____

8. Diese meiner Veranstaltungen halte ich im Moment für nicht besonders nützlich:

_____, weil

_____

_____

9. Wenn ich etwas an Inhalt und Struktur meines Studiums ändern könnte, wäre es Folgendes:

_____

_____

_____

10.1 Haben Sie bereits ein festes Berufsziel? □ ja □ nein

10.2 Wenn ja, welches? _____

10.3 Glauben Sie, dass Sie dieses Ziel erreichen werden? □ ja □ nein □ bin unsicher

11. 1 Welche der folgenden **Motive** sind Ihnen bei Ihrem zukünftigen Beruf besonders wichtig?

1. gute Verdienstmöglichkeiten	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
2. Verwirklichung eigener Ideen	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
3. gute Aufstiegsmöglichkeiten	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
4. gutes Arbeitsklima	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
5. Umgang mit anderen Menschen	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
6. soziales Engagement	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
7. gesellschaftlicher Status	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
8. Herausforderungen (Leistung)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
9. Selbständigkeit / Eigenverantwortung	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
10. Spaß an der Arbeit	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
11. Möglichkeit zur Selbstdarstellung	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○

12. flexible Arbeitszeiten	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
13. Möglichkeit zur Teilzeitarbeit	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
14. genügend Freizeit	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
15. Sicherheit des Arbeitsplatzes	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
16. Vereinbarkeit mit familiären Verpflichtungen	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
17. abwechslungsreiche Aufgaben	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
18. Routineaufgaben	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
19. wissenschaftliche Tätigkeit	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
20. Teamarbeit	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
21. Einzelarbeit / Autonomie	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
22. Sonstiges:	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○

11.2 Welches sind Ihnen die drei wichtigsten Motive?

1. Nr. _____
2. Nr. _____
3. Nr. _____

12. Welche Eigenschaften würden Sie den Medizin-, Jura- und Lehramtsstudierenden zuschreiben? Ergänzen Sie bitte folgende Satzanfänge:

12.1 Jurastudierende sind _____

_____

_____

12.2 Studierende der Medizin sind _____

_____

_____

12.3 Lehramtsstudierende sind _____

_____

_____

13. Wie finanzieren Sie Ihr Studium (Mehrfachnennungen möglich)?

□ Unterhalt durch Eltern □ Bafög □ Nebenjob □ Stipendium □ Sonstiges: _____

14. 1 Wenn Sie neben dem Studium arbeiten, tun Sie das in der Vorlesungszeit oder in der vorlesungsfreien Zeit? □ Vorlesungszeit □ Vorlesungsfreie Zeit

14.2 Wenn Sie in der Vorlesungszeit arbeiten, wie viele Stunden durchschnittlich pro Woche? ___ Stunden

Soziale Beziehungen

15. Wo leben Sie zurzeit? ☐ Elternhaus ☐ gemeinsame Wohnung mit Partner ☐ WG ☐ Studentenwohnheim ☐ Wohnung alleine ☐ Sonstiges: _____

16. In welchem Maße stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

6. Ich habe eine enge Beziehung zu meinen Eltern.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
7. Meine Eltern sind meine wichtigsten Bezugspersonen.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
8. Meine Partnerschaft ist mir wichtiger als meine Familie.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
9. Meine Freunde sind mir wichtiger als meine Familie.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
10. Ich bin von meiner Herkunftsfamilie weitgehend unabhängig.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○

17. Haben Sie zurzeit eine feste Partnerschaft? ☐ Ja ☐ Nein

18. Sind Sie in einen stabilen Freundeskreis eingebunden? ☐ Ja ☐ Nein

19. Wie stehen Ihre Eltern zu Ihrer Studienwahl?

□ Meine Eltern unterstützen meine Entscheidung.

□ Meine Eltern sehen meine Entscheidung neutral.

□ Meine Eltern sind gegen dieses Studium.

Allgemeine Selbsteinschätzung

20. Wie schätzen Sie **Ihre psychische Konstitution** ein? Wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

1. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
2. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
3. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
4. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
5. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
6. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
7. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
8. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
9. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
10. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
11. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
12. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
13. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○

21. Nun zu Ihren **sozialen Fähigkeiten**. Wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

1. (xxx)	gar nicht gar nicht ○ ○ ○ ○ ○
2. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○

3. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
4. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
5. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
6. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
7. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
8. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
9. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
10. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
11. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
12. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
13. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
14. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
15. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
16. (xxx)	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○

22. Auf welche Ihrer Eigenschaften / persönlichen Leistungen sind Sie besonders stolz?

_____

_____

_____

23. Gibt es etwas, was Sie an sich gern ändern würden? _____

_____

_____

24. Wie hoch schätzen Sie derzeit Ihre Belastung durch Stress ein? sehr niedrig sehr hoch

○ ○ ○ ○ ○

25. Das ist/sind derzeit mein(e) Hauptstressfaktor(en): _____

_____

_____

26.1 Wenn Sie gestresst sind, nehmen Sie bisweilen Medikamente, Aufputschmittel, etc. ein?

□ ja □ nein

26.2 Wenn ja, welche?_____

27. Rauchen Sie? □ ja □ nein

28. Wie oft trinken Sie Alkohol? □ nie □ maximal einmal wöchentlich □ mehrmals wöchentlich □ täglich

29. Hier geht es um **Ihre Zufriedenheit mit sich selbst**. Wie sehr stimmen Sie folgenden Aussagen zu?

1. Ich bin mit mir zufrieden.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
2. Ich habe oft das Gefühl, etwas wert zu sein.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
3. Ich habe oft das Gefühl, gebraucht zu werden.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
4. Ich mag mich.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
5. Ich habe das Gefühl, andere mögen mich.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
6. Manchmal kann ich mich gar nicht leiden.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
7. Manchmal wünschte ich, nie geboren zu sein.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
8. Ich würde gern jemand anders sein.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
9. Ich freue mich, dass ich so bin, wie ich bin.	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
10. Sonstiges:	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○

30. Wie zufrieden sind Sie mit folgenden Lebensbereichen?

8. Herkunftsfamilie	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
9. Partnerschaft	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
10. Ausbildung	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
11. Beliebtheit	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
12. Aussehen	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
13. Leistung	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○
14. Finanzielle Situation	gar nicht sehr stark ○ ○ ○ ○ ○