

Olga BECHLER¹ & Meinald T. THIELSCH (Münster)

Schwierigkeiten bei der Vorbereitung auf schriftliche Prüfungen

Zusammenfassung

Aufgrund der Umstrukturierung der Studiengänge seit der Bologna-Reform hat die Bedeutung der schriftlichen Prüfungen im Studium zugenommen. Besonders im Bachelorstudiengang Psychologie besteht ein hoher Druck, von Anbeginn an sehr gute Bewertungen zu erlangen, insbesondere im Hinblick auf die Zulassungsqualifikation für einen guten Masterstudienplatz. Dabei ist die Prüfungsvorbereitung ein wichtiger Prozess, um Prüfungen erfolgreich bestehen zu können. In den vorliegenden Analysen werden insgesamt 1242 offene Äußerungen und 1542 geschlossene Antworten von Psychologie-Studierenden zu den Schwierigkeiten bei ihrer Prüfungsvorbereitung betrachtet. Diese stammen aus Prüfungsevaluationen, die im Zeitraum von vier Jahren ab dem Wintersemester 2007/2008 an der Universität Münster erhoben wurden. Die induktiv gewonnenen Kategorien der Antworten zeigen, dass die meisten Schwierigkeiten bei der Prüfungsvorbereitung durch den erlebten Zeitmangel, der am häufigsten durch den Umfang der zu lernenden Lerninhalte entsteht, und durch Verständnisschwierigkeiten resultieren. Weiterhin werden besonders die mangelnde Transparenz der Anforderungen, aber auch Probleme auf Seiten der Studierenden, wie Motivation und Zeitmanagement, genannt.

Schlüsselwörter

Prüfung, Prüfungsvorbereitung, Klausurvorbereitung, Prüfungsevaluation

Difficulties in written exam preparation

Abstract

The Bologna reform led to significant changes in academic teaching, including an increase in the importance of written examinations. From the beginning of their studies, Bachelor students in psychology face massive pressure to achieve very good grades, especially in light of the need to qualify for a good Master's programme. Test preparation is an important part of successfully passing exams. In our current study, we analyzed a total of 1,242 open and 1,542 anchored statements from psychology students regarding their difficulties in exam preparation. Statements were derived from standardized exam evaluations, which were collected at the University of Muenster over four years starting in the 2007/2008 winter term. Our content analysis yielded inductively developed categories and showed that most difficulties are caused by lack of time, which is frequently due to the amount of subject material to be learned, and difficulties in understanding. Furthermore, the lack of transparency of examination requirements

¹ E-Mail: olgabechler@uni-muenster.de

is often mentioned, as well as problems on the student side, such as motivation and time management.

Keywords

exam, exam preparation, exam evaluation

1 Theoretischer Hintergrund

1.1 Prüfungen seit der Bologna-Reform

Der 1999 eingeleitete Bologna-Prozess verfolgt das Ziel der Angleichung der Hochschulabschlüsse in den 45 beteiligten europäischen Ländern (LEIDNER & BRAUN, 2007) und bewirkte eine massive Umstrukturierung der Studiengänge. So wurden Diplom- und Magisterstudiengänge durch Bachelor- und Mastersysteme abgelöst, damit einherging ein Zuwachs universitärer Prüfungen (MÜLLER, 2011). Die Umstrukturierungen brachten gravierende Veränderungen auch im Studiengang Psychologie mit sich, da die oftmals mündlichen Prüfungen auf schriftliche umgestellt wurden. So war teilweise eine massive Zunahme der schriftlichen Prüfungen in Form von Klausuren zu beobachten. Beispielsweise im Diplomstudiengang Psychologie in Münster gab es nur eine Klausur bei insgesamt 13 Prüfungen in Vor- und Hauptdiplom, allein im Bachelor werden nun über ein Dutzend Klausuren geschrieben (von insgesamt 16 Prüfungsleistungen für die Gesamtnote), im Master kommen weitere hinzu. Dieser Anstieg schriftlicher Prüfungen führt zu der Frage, wie die Vorbereitungszeit für Klausuren aus Sicht der Studierenden erlebt wird?

Viele Studierende erleben Prüfungen als eine große Belastung. Dies wird durch die Lebenslage der Studenten verstärkt, da eine hohe Selbstmanagementanforderung auf Seiten der Lernenden besteht. Hinzu kommen unflexible Strukturen an den Universitäten (GRAF & KRISCHKE, 2004), die die Belastung der Studierenden teilweise noch erhöhen. So wirken viele Studiengänge recht verschult, bestimmte Prüfungen werden oftmals nur einmal jährlich angeboten. Entsprechend stehen Studierende unter hohem Druck, alle Prüfungen in der vorgesehenen Zeit zu schaffen und nicht die Regelstudiendauer zu überschreiten. Verstärkend wirkt ein starker Leistungsdruck, der zwischen den Studierenden schon seit Anfang des Studiums herrscht, da – im Gegensatz zu früheren Diplomstudiengängen – alle Modulnoten des gesamten Bachelorstudiums in die Abschlussnote einfließen. Zusätzlich sind diese für die Bewerbung für einen Masterstudienplatz ausschlaggebend (SPIEL, WOLF & POPPER, 2002). Der Masterabschluss ist aber aus Sicht vieler Studierender (insbesondere in der Psychologie) der zentral berufsqualifizierende und wird daher vornehmlich angestrebt. Nur sehr gute Bachelornoten garantieren hier eine relativ freie und erfolgreiche Masterplatzstudienwahl. Häufig wird jedoch die subjektive Belastung von den Studierenden höher eingeschätzt, als der tatsächliche Arbeitsaufwand ist (SCHULMEISTER & METZGER, 2011).

Durch die Einführung des Credit-Point-Systems nach dem Bologna-Prozess wurde versucht, die studienbezogene Arbeitsbelastung zu systematisieren und vergleichbar zu machen (SCHOMANN, 2010). Dabei werden die Credit-Points als quantita-

tives Leistungsmaß für die Gesamtbelastung der Studierenden angesehen. Pro Credit-Point werden 30 Stunden Arbeitsaufwand angerechnet, ergeben sich 1800 Arbeitsstunden für ein Studienjahr. Diese umfassen neben dem unmittelbaren Unterricht, also Seminaren und Vorlesungen, auch die Zeit für die Vor- und Nachbereitung des Lernstoffs, den Prüfungsaufwand und die Prüfungsvorbereitungen, einschließlich Abschluss- und Studienarbeiten sowie Praktika (Prüfungsordnung B. Sc. Psychologie Münster, 2008). Die studienbezogene Arbeitsbelastung sollte 40 Stunden pro Woche nicht überschreiten (SCHOMANN, 2010). Werden beim Credit-Point-System die sozialen Bedingungen der Studierenden ausreichend beachtet? Nach BRUNNER & BACHMANN (1999) ist dies ein Faktor, der die Studentinnen und Studenten zusätzlich belastet, vor allem wenn diese neben dem Studium einer Erwerbstätigkeit nachgehen müssen. Beispielsweise geben 65 % der Studierenden in der Münsteraner Evaluation der Psychologie (THIELSCH, HIRSCHFELD, SALASCHEK, DUSEND & GRÖTEMEIER, 2010) an, neben dem Studium einem Nebenjob nachzugehen, der im Schnitt sechs Stunden (SD = 6.13) pro Woche kostet. Wenn man aber die geplanten 40 Stunden Wochenbelastung durch das Studiums berücksichtigt (Präsenzveranstaltungen, Vor- und Nachbereitung sowie die Prüfungsvorbereitung), würde in bestimmten Phasen des Semesters nur relativ wenig Zeit für eine parallele Erwerbstätigkeit übrig bleiben – dies trifft insbesondere auf die Prüfungsvorbereitung zu. Auch wenn sich empirisch in ersten Untersuchungen ein geringerer tatsächlicher Workload findet als in Modulhandbüchern theoretisch geplant (SCHULMEISTER & METZGER, 2011), ist das Zeitmanagement der Studierenden besonders in der Vorbereitungsphase auf die Prüfungen gefragt.

1.2 Die kritische Phase der Prüfungsvorbereitung

Um eine erfolgreiche Prüfung zu absolvieren, ist die Prüfungsvorbereitung entscheidend. Dies ist neben der eigentlichen Prüfungssituation selbst die kritischste Zeit hinsichtlich des studentischen Stresserlebens und der psychischen Belastung. In dieser Zeit können verschiedene Verhaltensweisen von Studierenden beobachtet werden. So steuern sie z. B. das lernstrategische Vorgehen, das Zeitmanagement und die Gruppenbildung (HUBER, 1991). Außerdem wirken Prüfungen als akute Stressreize, denen zusätzlich längere Phasen psychischer Anspannung und psychosomatischer Beschwerden, wie z. B. Schlafstörungen, Unruhe und Magen-Darm-Erkrankungen, vorausgehen können. Gerade mündliche oder schriftliche Prüfungen werden als maßgebliche Studienanforderungen genannt, die Lern- und Arbeitsstörungen auslösen können (SCHLEIDER & GÜNTERT, 2009). Dabei leiden nicht nur leistungsschwächere, sondern auch besonders fähige und hochmotivierte Studierende unter der Symptomatik der Prüfungsangst. Diese kann zu verschiedenen Formen der Vermeidung, wie z. B. dem Aufschieben des Lernstoffs führen, die als Folge zu längeren Studienzeiten oder sogar zu Studienabbruch führen können (KNIGGE-ILLNER, 2009).

SCHULMEISTER & METZGER (2011) stellen in ihrer Studie zum Workload der Studierenden fest, dass die Prüfungsvorbereitung den Großteil des Selbststudiums einnimmt. Bislang gibt es nach unserem Wissen keine spezifischen Studien, die sich mit den Belastungsarten in der Zeit der Bachelor-Prüfungsvorbereitung be-

schäftigt. Meistens wird die gesamte Zeitspanne des Studiums betrachtet. So wie von BRUNNER & BACHMANN (1999), die die verschiedenen Belastungsarten der Studierenden theoretisch zusammenfassen, die während des gesamten Studiums auftreten können. Dazu gehören:

- Studienbedingungen, die sich in Belastungen durch Prüfungen oder mangelnde Transparenz äußern können,
- persönliche Probleme mit dem Studium, wie Motivation oder Unzufriedenheit mit dem eigenen Arbeitsstil,
- mangelnder sozialer Kontakt im Studium, z. B. zu anderen Studierenden,
- mangelnder sozialer Kontakt im Privatleben, mit der Familie oder Freundinnen und Freunden, und
- allgemeine belastende Lebensbedingungen, die durch zu wenig Freizeit oder mangelnde finanzielle Möglichkeiten gekennzeichnet sein können.

JANTOWSKI, BARTSCH & LIMMER (2008) stellen in ihrer empirischen Studie zu den studentischen Belastungen unter Prüfungsbedingungen in Lehramtsstudiengängen fest, dass die „Zufriedenheit mit dem eigenen Arbeitsziel“, die „Studienmotivation“, „persönliche Rahmenbedingungen“ sowie „universitäre Rahmenbedingungen“ einen statistischen Zusammenhang mit dem Belastungsleben der Studierenden aufweisen.

1.3 Evaluation der schriftlichen Prüfungsformen

Seit Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre werden an Hochschulen vermehrt Evaluationen durchgeführt (vgl. SCHMIDT & LOSSNITZER, 2010). Das Hauptziel der Hochschul-Evaluation ist es, praktische Maßnahmen zu überprüfen, zu verbessern oder eine Entscheidung über diese zu treffen (WOTTAWA & THIERAU, 1998). Dabei geht es um das Erfassen, Analysieren und Auswerten von Informationen und Daten, oftmals umgesetzt als studentische Veranstaltungskritik (Lehrevaluation) oder in einer Erfassung der Forschungsoutputs einer Evaluations-einheit. Vor dem Hintergrund stark angestiegener schriftlicher Prüfungsbelastungen erscheint eine Ausweitung einer studentischen Lehrevaluation auf den Bereich der schriftlichen Prüfungen naheliegend – vor allem, wenn man Prüfungen klar als Teil der Lehre sieht (vgl. MÜLLER & SCHMIDT, 2009).

Direkt im Anschluss an Prüfungen kann die Wahrnehmung der jeweiligen Prüfung und die entstandenen Belastungen aus Sicht der Geprüften erfasst werden. Hierfür haben FRONCEK & THIELSCH (2010) auf Basis der Merkmale guter schriftlicher Prüfungen ein Evaluationsinstrument zur studentischen Bewertung von Klausuren geschaffen (MFE-K: Münsteraner Fragebogen zur Evaluation von Klausuren). Dieses basiert auf Kriterien für gute schriftliche Prüfungen. Um diese zu gewinnen, führten FRONCEK & THIELSCH (2011) qualitative Interviews mit Studierenden und Prüfenden der Universität Münster durch, um Merkmale guter schriftlicher Prüfungen zu erforschen. Dabei stellten sie fest, dass Transparenz und Information vor der Klausur, Variation der Schwierigkeitsgrade, Struktur der Klausur, Eindeutigkeit der Frageformulierung, inhaltliche Konsistenz und gleiche Be-

dingung unter den Studierenden die wichtigsten Merkmale guter schriftlicher Prüfungen sind. Diese Kriterien können den Prüferinnen und Prüfern verhelfen, die Gestaltung ihrer Klausuren vorzunehmen und damit auch die Belastung der Studierenden in und vor der Prüfung zu steuern (FRONCEK & THIELSCH, 2011).

1.4 Fragestellung und Ziel unserer Analysen

In der vorliegenden Arbeit soll auf Basis von Daten aus mehrjährigen Prüfungsevaluationen analysiert werden, welche Belastungen Studierende in der Prüfungsvorbereitung erleben. An dieser Stelle wollen wir zwei Aspekte betrachten:

- a) Welche Belastungen erleben Studierende in ihrer Prüfungsvorbereitung?
- b) Inwieweit ist dieses Belastungserleben vom jeweiligen Jahrgang abhängig?

Zur Beantwortung der ersten Frage erfolgt eine zunächst qualitative Analyse von Daten aus der Münsteraner Prüfungsevaluation aus einem offenen Item des MFE-K (FRONCEK & THIELSCH, 2010). Bei dieser Frage haben Studierende die Möglichkeit, ihre Schwierigkeiten und Probleme, die während der Klausurvorbereitung aufgetreten sind, offen zu nennen. Die Nennungen an dieser Stelle sollen inhaltlich kategorisiert und qualitativ ausgewertet werden. In einem zweiten Schritt werden quantitative Datenanalysen auf Basis einer geschlossenen Abfrage nach Problemen in der Vorbereitung vorgenommen.

Das zweite Ziel dieses Artikels besteht in der Analyse der längsschnittlichen Daten. Hierbei geht es um die Frage, wie und in welchem Ausmaß sich das Belastungserleben bei Prüfungsvorbereitung innerhalb von drei Jahrgängen (Kohorten) verändern. Erlebt die erste Kohorte seit dem Einführen des Bachelorstudiengangs stärkere Belastung trotz weitgehend gleichbleibender Rahmenbedingungen der Prüfungsordnung? Dabei werden drei Kohorten miteinander verglichen, um zu überprüfen, ob die Schwierigkeiten von den Kohorten unterschiedlich wahrgenommen werden. Zu vermuten ist an dieser Stelle, dass insbesondere die erste Kohorte die Einführung des Bachelorstudiengangs als belastender erlebt und dementsprechend mehr Probleme nennt. Hintergrund dieser Hypothese ist, dass sich bei der Einführung alle Beteiligten auf die neuen Rahmenbedingungen einstellen müssen und hier Prozessverluste auch im Prüfungswesen zu erwarten sind.

2 Methode der offenen Befragung

2.1 Stichprobe

In die Analyse gehen insgesamt 1242 Äußerungen ein, die im Rahmen der Münsteraner Prüfungsevaluation gewonnen wurden. Diese Daten stammen aus den Evaluationen von insgesamt 43 Klausuren, die innerhalb von sechs Semestern (von Wintersemester 2007/2008 bis Sommersemester 2010) geschrieben wurden. Dies entspricht einer Vollerhebung aller schriftlichen Prüfungen im genannten Zeitraum; mündliche Prüfungen fanden in diesem fast ausschließlich nur in Form von Nachprüfungen statt. Aufgrund der Anonymität im Fragebogen können keine exakten Angaben zur Demographie der an der Prüfungsevaluation teilnehmenden Studie-

renden gemacht werden, da einzelne Studierende durchaus mehrere Klausuren bewertet haben können. Daher soll die folgende Beschreibung der Gesamtstichprobe als eine annähernde Darstellung angesehen werden. Im genannten Zeitraum wurden $n = 2455$ Prüfungsevaluationsbögen im Bachelor of Science-Studiengang abgegeben. Die relative Rücklaufquote liegt je nach Semester zwischen 47 und 65 %. Das Alter der Befragten reicht von 18 bis 55 Jahren und beträgt im Durchschnitt 22 Jahre ($SD = 4.17$). Davon sind 86.4 % weiblich und 10.7 % männlich, 2.9 % haben auf die Geschlechtsangabe verzichtet.

2.2 Messinstrument

Die Daten wurden mittels des MFE-K (Münsteraner Fragebogen zur Evaluation von Klausuren; FRONCEK & THIELSCH, 2010) erhoben. Dieses Instrument enthält zwei offene und 24 geschlossene Fragen. Zusätzlich werden demographische Daten der Studierenden – wie Alter, Geschlecht, Studiengang und Fachsemester – erhoben. In die vorliegende Auswertung gehen alle Nennungen zu dem ersten offenen Item ein. Dieses bezieht sich auf die Schwierigkeiten bei der Prüfungsvorbereitung und lautet: „Welche Probleme hatten Sie bei der Klausurvorbereitung?“.

2.3 Durchführung

Seit dem WS 2007/2008 wird jede Klausur (außer den Nachschreibklausuren) des Bachelorstudiengangs Psychologie an der Universität Münster evaluiert (vgl. THIELSCH et al., 2008). Diese Evaluation findet am Ende jedes Semesters statt. Der MFE-K wird dabei unmittelbar nach der jeweiligen Klausur an die Studierenden ausgeteilt und kann bis zu 14 Tage nach der Klausur ausgefüllt in den dafür vorgesehenen Briefkasten geworfen werden. Die Befragung wird mithilfe maschinenlesbarer Papier-Bleistift-Fragebögen durchgeführt. Die Datenerhebung ist dabei freiwillig und anonym (FRONCEK & THIELSCH, 2010).

3 Ergebnisse der offenen Befragung

3.1 Durchgeführte Analysen

Die Auswertung der Nennungen der Psychologie-Studierenden zu den Schwierigkeiten bei der Prüfungsvorbereitung geschieht mit Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2003). Dabei werden zunächst induktiv, an den Nennungen der Studierenden orientierte, Auswertungskategorien entwickelt und mit Unterkategorien ausdifferenziert. Dies erfolgt durch Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion des Materials. Diese gebildeten Kategorien werden dann quantitativ ausgewertet und anschließend qualitativ interpretiert.

Alle Nennungen werden von zwei Beurteilern unabhängig voneinander in Kategorien eingeteilt; anschließend wird die Beurteilerübereinstimmung mittels Kappa-Koeffizienten berechnet. Der zweite Urteiler bzw. die zweite Urteilerin erhält dabei nur die vorgefertigten Hauptkategorien, um eine Beeinflussung durch den Informationsgehalt und die gemachten Einteilungen in den Unterkategorien zu verhindern.

Zusätzlich zur qualitativen Analyse wird eine quantitative Auswertung vorgenommen. Dabei erfolgt die Exploration von Kohortenunterschieden mithilfe des Chi-Quadrat-Tests nach Pearson bzw. mit dem exakten Test nach Fischer. Die Kohorten werden nach dem jeweiligen Studienbeginn unterschieden.

3.2 Schaffung eines Kategoriensystems

In die Analyse gingen insgesamt 1242 Aussagen (Nennungen) der Studierenden zu Schwierigkeiten bei der Prüfungsvorbereitung ein, davon stammen 430 Nennungen aus der ersten Kohorte (WS 2007/2008), 501 Nennungen aus der zweiten Kohorte (WS 2008/2009) und 311 Nennungen aus der dritten Kohorte (WS 2009/2010). Insgesamt erhielten je nach evaluierter Klausur 20 bis 50 % aller abgegebenen Fragebögen kodierbare Nennungen.

Basierend auf der inhaltlichen Analyse der Antworten wurden sechs Hauptkategorien gebildet (siehe Tabelle 1), die im Folgenden näher beschrieben werden:

- Die erste Kategorie erfasst Verständnisschwierigkeiten, sei es aufgrund von fehlendem Verständnis der Studentinnen und Studenten, in Bezug auf das Vorwissen bzw. mangelhafte Fremdsprachenkenntnisse oder aufgrund der mangelhaft benutzten didaktischen Mittel auf Seiten der Dozentinnen und Dozenten, wie z. B. mangelhafte Erklärung, schlechtes Material oder fehlende praktische Beispiele.
- Die zweite Kategorie umfasst das Zeitmanagement der Studentinnen und Studenten. Diese Kategorie berücksichtigt vor allem die Zeit der Prüfungsvorbereitung. Häufig ist diese Zeit mit Angst verbunden, sich mit dem Inhalt der Prüfungen auseinanderzusetzen. Dabei entstehen teilweise Selbstvorwürfe, den Inhalt doch nicht rechtzeitig lernen zu können. Das daraus möglicherweise resultierende Aufschiebeverhalten der Studentinnen und Studenten wird in der Klinischen Psychologie als „Prokrastination“ bezeichnet (HÖCKER, ENGBERDING, BEISSNER & RIST, 2009). Diese Kategorie lässt sich somit den persönlichen Problemen mit dem Studium zuordnen.
- Die dritte Kategorie beschreibt den subjektiven Zeitmangel der Studierenden, der aus Sicht der Studierenden als Folge des Curriculums entsteht. Hier wird insbesondere der zu große Umfang des Lerninhalts, mangelhafte Lernzeit zwischen den Klausuren und die benötigte Zeit für Praktika von den Studierenden bemängelt.
- Die vierte Kategorie schließt Motivationsschwierigkeiten und das mangelhafte Interesse am Thema ein. Diese Kategorie lässt sich ebenfalls in die persönlichen Probleme mit dem Studium seitens der Studentinnen und Studenten zuordnen.
- Die fünfte Kategorie beinhaltet persönliche Lebensbedingungen, wie Arbeit, Krankheit, Familie oder Konzentrationsschwierigkeiten. Diese privaten Bedingungen können die Lernzeit in der Prüfungsvorbereitung zusätzlich erschweren, werden aber in gängigen Curricula kaum beachtet. Auch

können Studentinnen und Studenten diese Bedingungen nur bedingt aktiv steuern oder verändern.

- Die sechste und letzte Kategorie umfasst die Transparenz der Anforderung, die von den Dozentinnen und Dozenten vermittelt werden sollte, die deshalb dem Bereich Didaktik zuzuordnen ist. Hier werden vor allem die schwierige Unterscheidung von klausurrelevanten und klausurirrelevanten Themen sowie der unklare Schwierigkeitsgrad bemängelt.

Die gefundenen sechs Kategorien lassen sich drei verschiedenen Bereichen zuordnen: Zum einen die ganz persönlichen Lebensbedingungen eines Studenten bzw. einer Studentin, des Weiteren spezifische persönliche Probleme mit dem Studium sowie mangelhafte Didaktik auf Seiten der Lehrenden. Die erste Kategorie – Verständnisschwierigkeiten – fällt hierbei sowohl in didaktische Bereiche des/der Lehrenden als auch in persönliche Probleme eines/einer Studierenden mit dem Studium. Zu einer detaillierteren Auflistung des Kategoriensystems mit den dazugehörigen Unterkategorien und Beispiel-Paraphrasen, die von den Studierenden genannt werden, siehe Tabelle 1. Die Unterkategorien dienen dabei der näheren Beschreibung und Differenzierung der Hauptkategorien.

Hauptkategorie	Unterkategorie	Beispiel-Paraphrasen
1. Verständnisschwierigkeiten	1.1. Fehlen praktischer Beispiele	<ul style="list-style-type: none"> • Zu wenig Übungsaufgaben • Keine Übungsklausur
	1.2. Fehlendes Verständnis	<ul style="list-style-type: none"> • Vorlesungsinhalte teilweise unklar • Inhaltliche Unklarheiten
	1.3. Mangelhafte Erklärung	<ul style="list-style-type: none"> • Tutorium unzureichend kompetent • Schlecht erklärter Stoff
	1.4. Schlechtes Material/schlechte Vorlesung	<ul style="list-style-type: none"> • Zu wenig Infos auf Folien • Unstimmige Folien
	1.5. Fremdsprache	<ul style="list-style-type: none"> • Unbekannte englische Fachbegriffe • Englische Literatur
2. Zeitmanagement	2.1. Schlechtes Zeitmanagement	<ul style="list-style-type: none"> • Zu spät angefangen • Zeitmanagement
	2.2. Prokrastination	<ul style="list-style-type: none"> • Prokrastination
3. Zeitmangel	3.1. Umfang	<ul style="list-style-type: none"> • Zu viel • Umfangreicher Stoff
	3.2. Andere Klausuren	<ul style="list-style-type: none"> • Andere Klausuren parallel • Vorbereitung auf andere Klausuren
	3.3. Zeit	<ul style="list-style-type: none"> • Zeitprobleme/-mangel
	3.4. Praktikum/Ausland	<ul style="list-style-type: none"> • Wenig Zeit wegen Praktikum/Auslandsaufenthalt

4. Motivation	4.1. Motivationsschwierigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Mangelnde Motivation • Motivationsverluste
	4.2. Wenig Interesse am Thema	<ul style="list-style-type: none"> • Kein Interesse am Lernstoff • Uninteressant
5. Privat	5.1. Arbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeit
	5.2. Krankheit	<ul style="list-style-type: none"> • Krankheit
	5.3. Familie	<ul style="list-style-type: none"> • Alleinerziehend • Familiäre Verpflichtungen
	5.4. Privates	<ul style="list-style-type: none"> • Privates • Private Umstände
	5.5. Konzentrationsschwierigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Konzentrationsschwierigkeiten
6. Transparenz	6.1. Schwierige Filterung: wichtig vs. unwichtig für die Klausur	<ul style="list-style-type: none"> • Selektion der richtigen Aufgaben • Unwissenheit über relevante Inhalte
	6.2. Unklarer Schwierigkeitsgrad	<ul style="list-style-type: none"> • Unklare Schwerpunkte • Schwierigkeitsgrad der Aufgaben unklar
	6.3. Mangelnde Transparenz der Anforderung	<ul style="list-style-type: none"> • Keine Angaben über Anforderung • Detailliertheit

Tab. 1. Das vollständige Kategoriensystem mit Haupt- und Unterkategorien und dazugehörigen Beispiel-Paraphrasen der Studierenden

Um die Übereinstimmung der beiden Beurteiler/innen zu überprüfen, wurde der Kappa-Koeffizient berechnet; dieser lag bei 0.943. Die Übereinstimmung der beiden Beurteiler liegt im sehr hohen Bereich (vgl. ALTMANN, 1991), daher kann das Kategoriensystem als objektiv bezeichnet werden. Anschließend wurden die dennoch bestehenden Unterschiede zwischen den beiden Beurteilern/Beurteilerinnen diskutiert und bereinigt.

3.3 Menge der Nennungen in Haupt- und Unterkategorien

Als Nächstes wurde die deskriptive Statistik berechnet, indem die Anzahl der Häufigkeiten der einzelnen Hauptkategorien über alle Kohorten und Semester ausgezählt wurde. Dabei wird ersichtlich, dass der subjektive wahrgenommene Zeitmangel von den Studierenden mit 574 Nennungen (46.2 %) am häufigsten genannt wird, Verständnisschwierigkeiten am zweithäufigsten mit 395 Nennungen (31.8 %) und an dritter Stelle die Transparenz mit 185 Nennungen (14.9 %). Die anderen drei Kategorien, „Planung“ (1.7 %), „Motivation“ (3.4 %) und „Privat“ (2.0 %), erreichen nur wenige Prozentanteile.

Tabelle 2 stellt die Häufigkeiten der Unterkategorien in absoluten und relativen Häufigkeiten dar. Hier wird deutlich, dass der Umfang des Lernstoffs, ein Teil der

Hauptkategorie „Zeitmangel“, mit 352 Nennungen (28.3 % aller Nennungen) sowie die Unterkategorie „schlechtes Material/schlechte Vorlesung“ aus der Kategorie „Verständnisschwierigkeiten“ mit 250 Nennungen (20.1 % aller Nennungen) die beiden mit Abstand am häufigsten bemängelten Unterkategorien darstellen.

	Absolute Häufigkeiten	Relative Häufigkeiten
1. Verständnisschwierigkeiten	395	31.8
Schlechtes Material/Vorlesung	250	20.1
Fehlendes Verständnis	67	5.4
Fehlen praktischer Beispiele	53	4.3
Mangelnde Erklärung	19	1.5
Fremdsprache	6	0.5
2. Zeitmanagement	21	1.7
Schlechtes Zeitmanagement	15	1.2
Prokrastination	6	0.5
3. Zeitmangel	574	46.2
Umfang	352	28.3
Andere Klausuren	127	10.2
Zeit	89	7.2
Praktikum/Ausland	6	0.5
4. Motivation	42	3.4
Motivationsschwierigkeiten	38	3.1
Wenig Interesse am Thema	4	0.3
5. Privat	25	2.0
Krankheit	8	0.6
Familie	5	0.4
Konzentrationsschwierigkeiten	5	0.4
Arbeit	4	0.3
Privates	3	0.2
6. Transparenz	185	14.9
Mangelnde Transparenz der Anforderung	125	10.1
Schwierige Filterung: wichtig vs. unwichtig	55	4.4
Unklarer Schwierigkeitsgrad	5	0.4

Tab. 2. Absolute und relative Häufigkeiten der Haupt- und Unterkategorien
Anmerkung: Die absoluten und relativen Häufigkeiten der Hauptkategorien ergeben sich aus der Summe der dazugehörigen Unterkategorien. Hauptkategorien sind fett markiert und durch Schattierungen hervorgehoben, Unterkategorien sind in absteigender Reihenfolge dargestellt.

3.4 Kohorteneffekt

Bei der Untersuchung des Kohorteneffekts wurde der χ^2 -Test berechnet. Der χ^2 -Test ergab einen signifikanten Unterschied sowohl beim Vergleich der ersten mit der zweiten Kohorte ($\chi^2(5) = 41.79$, $p < 0.0001$) als auch beim Vergleich der ersten mit der dritten Kohorte ($\chi^2(5) = 23.135$, $p < 0.0001$). Der Vergleich der zweiten mit der dritten Kohorte erforderte einen exakten Test nach Fischer, da die minimale erwartete Häufigkeit aufgrund der geringen Anzahl der einzelnen Nennungen nicht erreicht wurde. Dieser Test ergab keinen signifikanten Unterschied zwischen diesen beiden Kohorten ($\chi^2(5) = 2.476$, $p = 0.793$). In Abbildung 1 werden die Häufigkeiten der Hauptkategorien getrennt für die jeweilige Kohorte dargestellt. Dabei wird ersichtlich, dass die Kategorien „Verständnis“ ($\chi^2(2) = 39.62$, $p < 0.0001$), „Zeitmangel“ ($\chi^2(2) = 20.847$, $p < 0.0001$) und „Transparenz“ ($\chi^2(2) = 16.422$, $p < 0.0001$), wie schon in der deskriptiven Statistik dargestellt, signifikant häufiger von allen Kohorten genannt werden. Im Vergleich der Kohorten fällt auf, dass der erste Bachelor-Jahrgang im Vergleich zu den späteren zwar weniger Verständnisprobleme nennt, aber signifikant häufiger Transparenz bemängelt.

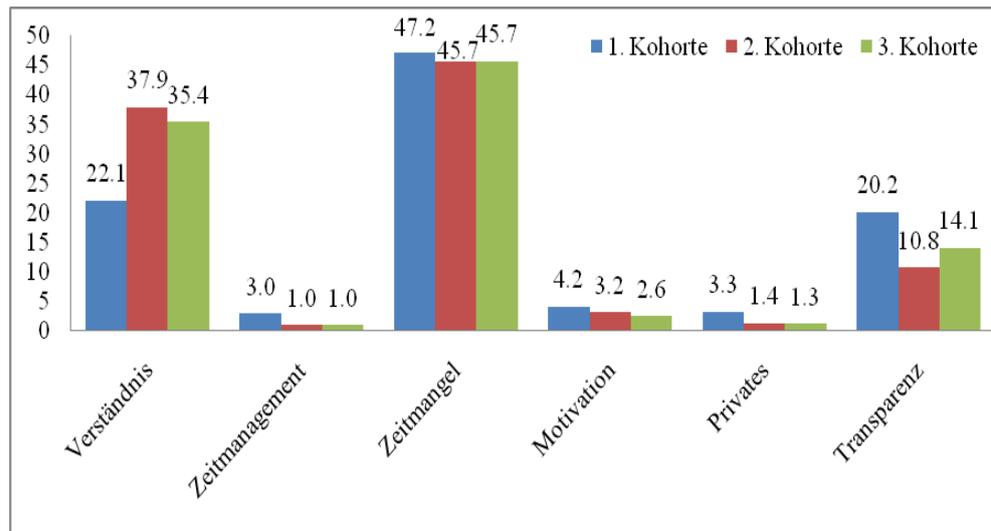


Abb. 4. Relative Häufigkeiten der Hauptkategorien pro Kohorte

4 Quantitative Erfassung der Schwierigkeiten in der Prüfungsvorbereitung

Auf Basis der oben dargestellten inhaltsanalytischen Auswertung wurden im Sommersemester 2011 und Wintersemester 2011/2012 die Schwierigkeiten der Studierenden bei der Vorbereitung auf Klausuren im Fach Psychologie an der Universität Münster geankert in allen Prüfungsevaluationen abgefragt.

4.1 Stichprobe

In die Analyse gehen insgesamt 1542 Evaluationsbögen ein. Diese Daten stammen aus den Evaluationen von insgesamt 32 Klausuren im Sommersemester 2011 und Wintersemester 2011/2012. Wie zuvor entspricht dies einer Vollerhebung aller schriftlichen Prüfungen im Hauptfach Psychologie im genannten Zeitraum. Aufgrund der Anonymität im Fragebogen können keine exakten Angaben zur Demographie der evaluierenden Studierenden gemacht werden, daher soll die folgende Beschreibung als eine annähernde Darstellung angesehen werden. Das Alter der Befragten reicht von 17 bis 45 Jahren und beträgt im Durchschnitt 22.41 Jahre ($SD = 3.25$). Insgesamt 73.5 % der Evaluationen stammen von Frauen, 19.7 % von Männern, 6.8 % sind ohne Angabe zum Geschlecht. 70.8 % der Evaluationen stammen aus dem Bachelorstudiengang Psychologie 16.9 % aus dem Masterstudiengang (12.3 % der Befragten machten keine Angaben oder stammen aus anderen Studiengängen, wie z. B. dem auslaufenden Diplomstudiengang Psychologie). Die relative Rücklaufquote liegt im berichteten Sommersemester bei 47 % und im Wintersemester bei 69 %.

4.2 Messinstrument und Durchführung

Die Daten wurden wie zuvor mittels des MFE-K (Münsteraner Fragebogen zur Evaluation von Klausuren; FRONCEK & THIELSCH, 2010) erhoben. Allerdings wurde im berichteten Zeitraum die Frage nach den Problemen in der Vorbereitung auf die Klausur geschlossen abgefragt, die jeweiligen Anker basieren auf den Kategorien der oben dargestellten qualitativen Analyse.

Die Durchführung der Evaluation erfolgte wie zuvor direkt im Anschluss an die jeweiligen Klausuren mit Hilfe maschinenlesbarer Papier-Bleistift-Fragebögen.

4.3 Ergebnisse der geschlossenen Abfrage

Im Folgenden soll die Häufigkeit der Nennungen je Hauptkategorie betrachtet werden, hierbei soll zusätzlich zwischen Bachelor- und Masterstudiengang unterschieden werden (siehe Tabelle 3). Hierbei finden sich wie zuvor in der qualitativen Befragung eine Vielzahl von Nennungen in den Bereichen Zeitmangel (48.6 %), Verständnisschwierigkeiten (41.1 %) und Transparenz (22.0 %), allerdings werden nun in dieser Abfrageform auch persönliche Aspekte der Studierenden deutlich häufiger genannt. Hier insbesondere die eigene Motivation (25.5 %) und das Zeitmanagement in der Vorbereitung (24.2 %).

Signifikante Unterschiede zwischen den Studiengängen finden sich in den Bereichen Verständnisschwierigkeiten und Transparenz (diese nennen die Masterstudierende häufiger) sowie hinsichtlich der Anzahl der Evaluationen, in denen keine Probleme genannt werden, letzteres ist häufiger im Bachelorstudiengang der Fall. Im Durchschnitt werden in Evaluationen aus dem Bachelorstudiengang signifikant weniger der sechs Problemkategorien genannt (1.77 im Bachelor- versus 2.00 im Masterstudiengang), dieser Unterschied weist aber nur eine geringe Effektgröße auf ($d = 0.19$).

Problemkategorie	Bachelorstudiengang	Masterstudien- gang	Gesamtstich- probe
Verständnisschwierigkeiten**	38.9	55.6	41.1
Zeitmanagement	24.9	20.3	24.2
Zeitmangel	49.9	44.1	48.6
Motivation	24.5	29.5	25.5
Privat	12.9	15.3	13.5
Transparenz**	20.4	31.8	22.0
Sonstige Probleme	5.7	3.8	4.9
Keine Probleme**	14.7	8.0	13.9

Tab. 3. Relative Häufigkeiten genannter Problemkategorien (Mehrfachnennungen waren möglich, ausgenommen die Angabe „keine Probleme“)

Anmerkung: Alle Angaben in Prozent, in die Analyse gehen 1542 Evaluationen ein, davon 1092 aus dem Bachelor- und 261 aus dem Masterstudiengang. Signifikante Unterschiede in der Häufigkeit der Nennungen in Abhängigkeit vom Studiengang sind markiert (* = $p < .05$, ** = $p < .01$).

5 Diskussion

Die Analyse der Prüfungsevaluationen zeigt auf, dass die meisten Schwierigkeiten bei der Prüfungsvorbereitung aus Sicht der Studierenden durch Zeitmangel und Verständnisschwierigkeiten verursacht werden. In etwa einem Fünftel bis einem Viertel der Evaluationen werden zudem die mangelnde Transparenz der Anforderungen sowie Faktoren auf Seiten der Studierenden wie Motivation und Zeitmanagement genannt. Auffällig ist hierbei, dass letztere Aspekte in den offenen Nennungen vergleichsweise seltener vorkommen. In der offenen Abfrage nennen die Studierenden folglich vor allem Schwierigkeiten, die durch die Prüfung selbst und die Studienbedingungen ausgelöst werden. Werden hingegen die Problembereiche explizit vorgegeben, zeigt sich ein erhöhter Anteil von Nennungen, die stärker internal bei den Studierenden liegen oder durch deren private Situation bedingt sind. Die Menge der Nennungen in der quantitativen Analyse zeigt sich im Bachelor- und Masterstudiengang weitgehend vergleichbar, an einzelnen Stellen nennen die Masterstudierenden etwas mehr Probleme. Diese leichte Erhöhung findet sich in den Bereichen Verständnisschwierigkeiten und Transparenz, was den höheren Anforderungen oder der relativen Neuheit des Masterstudiengangs Psychologie geschuldet sein mag.

Unsere Ergebnisse stimmen mit den Annahmen von BRUNNER & BACHMANN (1999) dahingehend überein, dass drei der angenommen Belastungsarten empirisch auch im Bachelorstudiengang Psychologie gefunden werden konnten, nämlich die Belastung durch die Studienbedingung, persönliche Probleme mit dem Studium sowie allgemeine belastende Lebensbedingungen. In unserer Analyse deutlich stärker herausgestellt werden aber die Verständnisprobleme der Studierenden (stark beeinflusst durch die Didaktik der Lehrenden) sowie Zeitmanagement und -mangel. Soziale Kontaktprobleme, wie sie BRUNNER & BACHMANN (1999)

annehmen, werden wenig genannt. Letzteres könnte aber auch in der Zusammensetzung und den persönlichen Eigenschaften von Studentinnen und Studenten der Psychologie begründet sein und sich möglicherweise in anderen Fächern durchaus finden.

Weiterhin wurde festgestellt, dass die erste Kohorte (Studienbeginn: WS 2007/2008) sich von den anderen beiden Kohorten (Studienbeginn: WS 2008/2009 und WS 2009/2010) unterscheidet. Die erste untersuchte Kohorte war auch die erste Kohorte nach Einführung des Bachelorstudiengangs im Fach Psychologie in Münster. Somit ist es nicht verwunderlich, dass vor allem in der Kategorie „Transparenz“ mehr Schwierigkeiten bei Prüfungsvorbereitung genannt werden, da sowohl die Studierenden als auch die Lehrenden mit neuen Rahmenbedingungen konfrontiert wurden. Beim näheren Betrachten konnten die Unterschiede zwischen den Kohorten sowohl in der Kategorie „Verständnis“ als auch in der Kategorie „Transparenz“ festgestellt werden. Jedoch wird bei der Kategorie „Verständnis“ nicht der erwartete Effekt, nämlich die Abnahme der Verständnisschwierigkeiten gefunden, sondern im Gegenteil eine Zunahme. So äußern die zweite und dritte Kohorte mehr Verständnisschwierigkeiten in der Klausurvorbereitung als die erste Kohorte. Hinsichtlich der Kategorie „Transparenz“ trifft die erwartete Abnahme der Nennungen ein. Im Gegensatz dazu werden bei der Kategorie „Zeitmangel“, die am häufigsten von allen Kohorten genannt wird (45-47 %), keine signifikanten Unterschiede zwischen den Kohorten festgestellt. Dieses Problem scheint unabhängig vom jeweiligen Jahrgang zu bestehen. Im Folgenden werden diese drei am häufigsten genannten Kategorien näher erläutert und die daraus abgeleiteten Konsequenzen und Veränderungen aufgelistet.

5.1 Verständnis

Verständnis ist die wichtigste Voraussetzung für das erfolgreiche Bestehen einer Prüfung. Dieses ist sowohl von den didaktischen Mitteln des Dozenten bzw. der Dozentin als auch vom Vorwissen und dem persönlichen Einsatz der Studierenden abhängig. Beim Betrachten der Unterkategorien stellt sich heraus, dass die Studierenden am meisten die Materialien (Folien) und die Vorlesung kritisieren. Laut den Studentinnen und Studenten können die Dozentinnen und Dozenten noch einiges an ihren didaktischen Herangehensweisen verändern. Die Studierenden wünschen sich oftmals schlicht besseres Material zur Prüfungsvorbereitung.

5.2 Zeitmangel

Durch die Umstrukturierung der Studiengänge im Rahmen der Bologna-Reform ist die benötigte Zeit, die für zahlreiche Pflichtveranstaltungen und Vorbereitungen für Leistungsnachweise gebraucht wird, gestiegen (HOLM-HADULLA, HOFMANN, SPERTH & FUNKE, 2009). Vor allem in der Prüfungsvorbereitungszeit müssen Studierende mehr Zeit aufwenden. Eine Studie von SCHULMEISTER & METZGER (2011) zeigt, dass der Anteil des Selbststudiums, der ausschließlich der Prüfungsvorbereitung dient, in den Wochen vor den Prüfungen auf 60 bis 100 % des Selbststudiums steigt. Dieser Anstieg führt zu höheren Belastungen der Studierenden. So fühlen sich 36 % der Studierenden durch die bevorstehenden Prüfungen

stark belastet (BARGEL, MULTRUS, RAMM & BARGEL, 2009). Deshalb verwundert es nicht, dass diese Kategorie in der Prüfungsevaluation am häufigsten von den Studierenden genannt wird. Am häufigsten bemängelt wird dabei der wahrgenommene Umfang des Lerninhalts. An dieser Stelle sind besonders die Dozentinnen und Dozenten gefordert: Denn beispielsweise durch Einschränkungen der Literatur, wie der genauen Angabe der Seitenzahlen der relevanten Literatur, kann viel Zeit bei der Prüfungsvorbereitung gespart werden. Die Literatur soll nach Wunsch der Studierenden nur zum Vor- oder Nachbereiten der Vorlesung genutzt werden oder bei individuell auftretenden Verständnisschwierigkeiten, aber nicht als zusätzlicher prüfungsrelevanter Stoff.

Auch wird der Zeitraum zwischen den Klausuren in 10.2 % der offenen Nennungen kritisiert. Wenn man bedenkt, dass die befragten Studierenden sich im Mittel drei bis vier Wochen für eine Prüfung vorbereiten (vgl. THIELSCH et al., 2008; 2009; 2010), dann wird deutlich, dass hohe Leistungsanforderungen durch einen engen Zeitplan entstehen, da die Prüfungszeiträume vorgeschrieben sind und nur ein begrenzter Zeitraum zu Beginn der Semesterferien zur Verfügung steht. Die Anforderungen werden durch die Richtlinien des Curriculums verstärkt. Weil viele Vorlesungen lediglich einmal jährlich angeboten werden, müssen die Studentinnen und Studenten diese Anforderungen in der vorgeschriebenen Zeit bewältigen oder ein Jahr auf die nächste Gelegenheit warten – was oftmals das Studium verlängern würde.

5.3 Transparenz

SCHLEIDER & GÜNTERT (2009) benennen mangelnde Transparenz der Studienanforderungen als bedeutendsten externen Faktor, der Lern- und Arbeitsstörungen bedingen kann. In der Kategorie „Transparenz“ in der vorliegenden Arbeit wird am häufigsten das Problem fehlender Transparenz der Anforderungen aufgrund mangelhafter Information vor der Klausur genannt (10.1 %). Wie FRONCEK & THIELSCH (2011) feststellten, ist Transparenz der Klausuren eines der wichtigsten Merkmale von guten schriftlichen Prüfungen. Dabei sollen relevante Inhalte, der Schwierigkeitsgrad, Detailgrad und eventuell benötigte zusätzliche Literatur rechtzeitig vor der Klausur genannt werden. Hier schafft Transparenz Akzeptanz gegenüber dem Prüfer bzw. der Prüferin und erleichtert die Prüfungsvorbereitungen, da Studierende die Lerninhalte besser einschätzen können.

Durch eine signifikante Abnahme der Nennungen im Vergleich der ersten mit der zweiten Kohorte wird deutlich, dass die evaluierten Prüfer/innen an dieser Stelle die Rückmeldungen der Studentinnen und Studenten ernst nehmen und versuchen, das Prüfungswesen zu optimieren.

5.4 Motivation und Zeitmanagement

Auffällig ist, dass besonders die beiden Problemkategorien „Motivation“ und „Zeitmanagement“ der Studierenden erst dann deutlich zu Tage treten, wenn nicht offen generell nach Schwierigkeiten sondern explizit nach diesen konkreten Aspekten gefragt wird. In der offenen Frageform kommen den Studierenden somit vor allem externe Faktoren in den Sinn, was im Sinne der Attributionstheorie zu erklä-

ren sein dürfte. Interessant wird dieser Aspekt insbesondere dann, wenn man einen Blick auf den Workload wirft: Aus den Evaluationsberichten im Fachbereich der Psychologie in Münster aus den Jahren 2008, 2009 und 2010 wird ersichtlich, dass sich die befragten Studierenden im Schnitt drei bis vier Wochen und ca. 45 Stunden pro Klausur vorbereiten. Wenn man bedenkt, dass z. B. im WS 2007/2008 und im SS 2008 jeweils sechs Klausuren geschrieben wurden und diesen gesamten Stundenaufwand (540 Stunden) von dem dafür vorgesehenen Arbeitsaufwand (1440 Stunden), der beim Bestehen der Klausuren angerechnet wird, abzieht, wird deutlich, dass dieser Arbeitsaufwand in Bezug auf die dafür vorgesehenen Leistungspunkte angemessen ist. So bleiben für die Anwesenheit in den Veranstaltungen sowie die Vor- und Nachbereitung im Schnitt noch 900 Stunden. Worin besteht also das Problem hoher erlebter Belastung?

Dieses Ergebnis stellt heraus, dass der erlebte Zeitmangel nicht nur durch die curricularen Richtlinien entsteht, sondern auch von den Lehrenden und Studierenden selbst abhängig ist. Wichtig ist insbesondere auch die Verteilung der zeitlichen Belastungen über ein Semester hinweg – bisher bündelt sich diese Belastung stark am Semesterende durch die Positionierung der Prüfungszeiträume im direkten Anschluss an die Vorlesungszeit. Da vor allem die zeitliche Belastung zudem einen starken Effekt auf fast alle Gesundheitsindikatoren hat (HORNUNG & KNOCH, 1999), ist es besonders wichtig, den Studierenden frühzeitig Alternativen aufzuzeigen, damit die Belastung über das gesamte Semester gleichmäßiger verteilt wird. So könnten z. B. Probeklausuren nach der Hälfte der Vorlesungszeit zur Verfügung gestellt oder Beispielaufgaben mit entsprechenden Lösungen genannt werden. Dadurch würden die Studentinnen und Studenten ermutigt werden, sich früher mit dem Lerninhalt auseinanderzusetzen. Zusätzlich könnte auf diese Weise auch die Transparenz für die anstehende Klausur hergestellt, Ängste vermindert und Zuversicht erhöht werden (GLÜCK, 1997). Form und Inhalt der Probeklausur sollten dabei möglichst vergleichbar zur anstehenden Klausur sein, um eine zusätzliche Verwirrung der Studentinnen und Studenten auszuschließen und die Transparenz zu fördern. Zudem sind die Zeitangaben zwischen den Studierenden sehr unterschiedlich und schwanken stärker als die Unterschiede zwischen den Veranstaltungen (siehe auch SCHULMEISTER & METZGER, 2011). Einzelnen Studierenden gelingt es somit sich sehr effizient vorzubereiten, andere kämpfen mit einer enorm benötigten Vorbereitungszeit. Die zeitliche Organisation und die eigene Motivation müssen von den Studierenden im Studium gelernt und geübt werden – manche Studierende brauchen hier mehr Übung und womöglich Unterstützung durch die Hochschule.

Schlechtes Zeitmanagement sollte aber nicht nur einseitig den Studentinnen und Studenten angelastet werden, denn dieses ist auch auf der Seite der Hochschule vorhanden. Es besteht eine Ungleichverteilung des Arbeitsaufwandes im Semester durch die üblichen Veranstaltungsstrukturen. Deshalb ist es wichtig, diese Ungleichverteilung wenn möglich aufzuheben, beispielsweise durch Blockseminare und -vorlesungen. Diese könnten innerhalb weniger Wochen mehrmals wöchentlich stattfinden und nicht – wie momentan die meisten Veranstaltungen – regelmäßig an einem festen Termin einmal pro Woche innerhalb des ganzen Semesters. Die Aufteilung nach thematischen Blöcken führt zu einer Zufriedenheit bei den Studierenden, wie GROSS & AUFENANGER (2011) zeigen konnten. Außerdem

investierten Studierende weniger Zeit in die Prüfungsvorbereitung, dies könnte eventuell an den nicht lang zurückliegenden Lerninhalten liegen. Des Weiteren sollten die Studentinnen und Studenten nicht am Ende des Semesters noch Referate vorbereiten und Hintergrundliteratur für die Seminare lesen müssen. Unter Berücksichtigung der vorher genannten Aspekte würde mehr Zeit für die Klausurvorbereitung bleiben.

5.5 Limitationen und Fazit

Die vorliegenden qualitativen Auswertungen stützen sich mit 1242 offenen analysierten Nennungen auf eine vergleichsweise große qualitative Datenmenge, so konnten viele Informationen zu den Belastungen der Studierenden gewonnen und mit einem quantitativen Datenpool von 1542 Evaluationen verglichen werden. Als Limitation besteht bei den genutzten Datensätzen die teilweise Einschränkung, dass aufgrund der anonymen Gestaltung der Befragungen abhängige Daten vorliegen. Dies könnte daraus resultieren, dass Studierende eine schriftliche Prüfung wiederholt (über die Semester hinweg) bewertet haben. Jedoch ist dieser Bias vermutlich als gering einzustufen, da sich nur ein Teil der evaluierten Klausuren in den Erhebungszeiträumen gedoppelt hat und aufgrund der großen Datenmenge Übergewichtungen einzelner Personen, die dies betreffen könnte, weniger ins Gewicht fallen.

An der Anzahl der Nennungen in den am häufigsten genannten Kategorien wird deutlich, wo Studierende Verbesserungen wünschen und erwarten. Obwohl diese Äußerungen von Psychologie-Studierenden stammen, werden die empirisch gefunden Belastungsarten vermutlich in ähnlicher Form auch bei Studierenden in anderen Studiengängen vorliegen. Auch in der Studie von JANTOWSKI et al. (2008) wird das höhere Belastungserleben von Lehramtsstudierenden vor allem auf die Studienbedingungen und die Mehrbelastung durch Prüfungen zurückgeführt. Obwohl es zahlreiche Studiengänge und -formen gibt, müssen Studierende gleiche Hürden nehmen, um ihr Studium erfolgreich abschließen zu können. Diese Hürden liegen häufig bei Prüfungsleistungen, die ohne eine effiziente Prüfungsvorbereitung kaum zu bewältigen sind.

Eine direkte Schlussfolgerung von studentischen Bewertungen in Evaluationen – sei es in Form von Lehr- oder Prüfungsevaluationen – auf die Qualität des Studiengangs oder die Qualität der Lehre ist allerdings schwierig (vgl. BECKER-RICHTER et al., 2002), da diese Qualität von verschiedenen Faktoren abhängig ist. Deshalb muss berücksichtigt werden, dass es sich um subjektive Nennungen der Studierenden handelt. Jedoch kann das studentische Feedback als eine wichtige Informationsquelle für die Verbesserung der Lehre genutzt werden (RINDER-MANN, 2001). Somit ist es wünschenswert, neben den Lehrevaluationen auch Prüfungsevaluationen ein- und durchzuführen, um so eine Vergleichbarkeit zwischen und innerhalb der Studiengänge zu ermöglichen und wichtiges Feedback über diesen Teil universitärer Lehre zu erhalten. Evaluation ist ein sehr hilfreiches Hilfsmittel, das zu einer schrittweisen Optimierung der Studienbedingungen führen kann. Denn nur wenn Kritiken (seien es positive oder negative) zur Situation genannt werden, können Veränderungen vorgenommen werden. So ist es wertvoll, die Dozentinnen und Dozenten trotz deren teilweise hohen Lehrbelastungen auf Mängel aufmerksam zu machen. Denn nur mit gegenseitigem Entgegenkommen

und gemeinsam strukturierten Lernprozessen kann ein angenehmer Studienalltag erreicht werden.

Die vorliegenden Ergebnisse zeigen die drei wichtigsten Ansatzpunkte in einer guten Gestaltung der Prüfungsvorbereitungsphase für die Seite der Dozentinnen und Dozenten auf: Die gleichmäßige Verteilung der Belastung über den Semesterzeitraum, den Einsatz didaktisch gut gestalteter und verständlicher Materialien sowie die transparente Kommunikation der jeweiligen Prüfungsanforderungen. Mit der Optimierung dieser drei Bereiche lässt sich ein für die Studierenden angenehmes Prüfungswesen etablieren. Die Studierenden selbst müssen lernen, sich den entstehenden Belastungen erfolgreich zu stellen und diese sinnvoll zu verteilen. Dieses Projektmanagement des eigenen Studiums ist sicherlich eine zentrale Kompetenz, bei deren Aneignung die Hochschulen unterstützen müssen.

Dank

Die Autorin und der Autor möchten Martin Salaschek für seine hilfreichen Kommentare zu früheren Versionen dieses Manuskripts danken.

6 Literaturverzeichnis

- Altman, D.** (1991). *Practical Statistics for Medical Research*. London: Chapman & Hall.
- Bargel, T., Multrus, F. Ramm, M. & Bargel, H.** (2009). *Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Becker-Richter, M., Habel, E., Rinke, B. & Tegethoff, H. G.** (2002). *Evaluation von Studium und Lehre. Verfahren – Methoden – Erfahrungen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Brunner, S. & Bachmann, N.** (1999). Belastungen und Ressourcen im Studienalltag. In N. Bachmann, D. Berta, P. Egli & R. Hornung (Hrsg.), *Macht studieren krank? Die Bedeutung von Belastung und Ressourcen für die Gesundheit der Studierenden* (S. 93-103). Bern: Hans Huber Verlag.
- Froncek, B. & Thielsch, M. T.** (2011). Merkmale guter schriftlicher Prüfungen. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation VIII*. (S. 365 - 372). Aachen: Shaker-Verlag.
- Froncek, B. & Thielsch, M. T.** (2010). Münsteraner Fragebogen zur Evaluation von Klausuren (MFE-K). In A. Glöckner-Rist (Hrsg.), *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen*. ZIS Version 14.0. Bonn: GESIS.
- Glück, G.** (1997). Humanes Prüfen geht das überhaupt? In J. Bürmann, H. Dauber & G. Holzapfel (Hrsg.), *Humanistische Pädagogik in Schule, Hochschule und Weiterbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Graf, G. & Krischke, N. R.** (2004). *Psychische Belastungen im Studium*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Groß, L. & Aufenanger, S.** (2011). Wie wirken didaktische Elemente der Hochschullehre auf die zeitliche Gestaltung des Studiums? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(2), 123-132.
- Höcker, A., Engberding, M., Beißner, J. & Rist, F.** (2009). Reduktion von Prokrastination: Module zum pünktlichen Beginnen und realistischen Planen. *Verhaltenstherapie*, 19, 28-32.
- Holm-Hadulla, R. Hofmann, F.-H., Sperth, M. & Funke, J.** (2009). Psychische Beschwerden und Störungen von Studierenden. *Psychotherapeut*, 54(5), 346-356.
- Hornung, R. & Knoch, D.** (1999). Zusammenfassende Überlegungen und Schlussfolgerungen. In N. Bachmann, D. Berta, P. Egli & R. Hornung (Hrsg.), *Macht studieren krank? Die Bedeutung von Belastung und Ressourcen für die Gesundheit der Studierenden* (S. 189-198). Bern: Hans Huber Verlag.
- Huber, L.** (1991). Sozialisation in der Hochschule. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 417-441). Weinheim: Beltz.
- Knigge-Illner, H.** (2009). Prüfungsangst bewältigen. *Psychotherapeut*, 54, 334-305.
- Leidner, B. & Braun, E.** (2007). Lehrveranstaltungsevaluation – Kompetenzen versus Zufriedenheit. In M. Krämer, S. Preiser & K. Brusdeylins (Hrsg.), *Psychologiedidaktik und Evaluation VI*. Göttingen: V & R unipress.
- Mayring, P.** (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (8. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Müller, A.** (2011). Prüfungen als Lernchance – Vorstellung und Überprüfung eines Rahmenmodells. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(1), 72-94.
- Müller, A., & Schmidt, B.** (2009). Prüfungen als Lernchance: Sinn, Ziele und Formen von Hochschulprüfungen Rahmenbedingungen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 4(1), 23-45.
- Prüfungsordnung für den Studiengang Bachelor of Science in Psychologie an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster** (2008). http://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/wwu/ab_uni/2008/ausgabe20/beitrag_7.pdf, Stand vom 10. Juni 2012.
- Rindermann, H.** (2001). Die studentische Beurteilung von Lehrveranstaltung – Forschungsstand und Implikation. In C. Spiel (Hrsg.), *Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck* (S. 61-88). Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Schleider, K. & Güntert, M.** (2009). Merkmale und Bedingungen studienbezogener Lern- und Arbeitsstörungen – eine Bestandsaufnahme. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 31(2), 8-27.
- Schmidt, B. & Loßnitzer, T.** (2010). Lehrveranstaltungsevaluation: State of the Art, ein Definitionsvorschlag und Entwicklungslinien. *Zeitschrift für Evaluation*, 9(1), 49-72.
- Schomann, T.** (2010). Studierbarkeit als Prüfgegenstand im Rahmen der Programm-Akkreditierung. In P. Pohlenz & A. Oppermann (Hrsg.), *Lehre und Studium professionell evaluieren: Wie viel Wissenschaft braucht die Evaluation?* (S. 231-238). Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler.

Schulmeister, R. & Metzger, C. (2011). *Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studienverhalten*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.

Spiel, C., Wolf, P., & Popper, V. (2002). Lehre und Lehrevaluation – (un)geliebt? Die Perspektive der Universitätslehrenden. *Zeitschrift für Psychologie mit Zeitschrift für angewandte Psychologie*, 210(1), 27-39.

Thielsch, M. T., Hirschfeld, G., Dusend, T., Steinhoff, A., Pöttker, J. & Fischer, S. (2009). *Evaluationsbericht Psychologie 2009*. Westfälische Wilhelms-Universität Münster. <http://miami.uni-muenster.de/servlets/DocumentServlet?id=5330>, Stand vom 10. Juni 2012.

Thielsch, M. T., Hirschfeld, G., Sidikh, V., Steinhoff, A. & Fischer, S. (2008). *Evaluationsbericht Psychologie 2008*. Westfälische Wilhelms – Universität Münster. <http://miami.uni-muenster.de/servlets/DocumentServlet?id=5027>, Stand vom 10. Juni 2012.

Thielsch, M. T., Hirschfeld, G., Salaschek, M., Dusend, T., Grötemeier, I. & Fischer, S. (2010). *Evaluationsbericht Psychologie 2010*. Westfälische Universität Münster. <http://miami.uni-muenster.de/servlets/DocumentServlet?id=6246>, Stand vom 10. Juni 2012.

Wottawa, H. & Thierau, H. (1998). *Lehrbuch Evaluation* (2. Auflage). Bern: Hans Huber Verlag.

Autor/in



Olga BECHLER || Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
Institut für Psychologie || Fliednerstr. 21, D-48149 Münster

olgabechler@uni-muenster.de



Dr. Meinald THIELSCH, Dipl.-Psych. || Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Psychologie || Fliednerstr. 21, D-48149 Münster

www.meinald.de

thielsch@uni-muenster.de