

Merkmale und Bedingungen studienbezogener Lern- und Arbeitsstörungen – eine Bestandsaufnahme

Karin Schleider, Marion Güntert

Für Studierende besteht ein spezifisches Risiko, im Zusammenhang mit studienbezogenen Leistungsanforderungen körperliche und psychische Symptome bzw. Störungen auszubilden. Besondere Bedeutung kommt dabei den studienbezogenen Lern- und Arbeitsstörungen zu. Diese werden als Prozesse des Erlebens und Verhaltens verstanden, die eine effektive Bewältigung von Studienanforderungen verhindern oder maßgeblich stören. Trotz ihrer gesundheits- wie arbeitspolitischen Relevanz wurden diese bisher kaum erforscht. Deskriptive Analysen zur Häufigkeit studienbezogener Lern- und Arbeitsstörungen, ihren relevanten Merkmalen und Bedingungen sind jedoch eine notwendige Voraussetzung für die Entwicklung nachhaltiger adaptiver und differenzieller präventiver wie interventiver Maßnahmen. Ausgehend von einer multidimensionalen Sichtweise von Lern- und Arbeitsstörungen auf zwei Ebenen werden im Folgenden anhand einer Stichprobe von 736 Studierenden typische Merkmale und Folgeerscheinungen, spezifische auslösende Situationen sowie relevante interne und externe Bedingungen dargestellt.

1 Problemstellung

Das Studium ist eine typische biografische Übergangs- oder Transitionsphase (*Seiffge-Krenke 1994*). Allgemein kennzeichnend für Übergangsphasen sind bedeutsame biologische, soziale und psychische Veränderungen, die zu Belastungen führen. Kumulierte und anhaltende Belastungen stellen generell Risikofaktoren für die Ausbildung psychischer und physischer Einzelsymptome und Störungen dar (*Seiffge-Krenke 1994*). Im Studium führen vor allem Veränderungen in sozialer und psychischer Hinsicht wie Rollen- und Identitätskonflikte (*Graf/Krischke 2004*) sowie die neue schulische Adaptation zu Belastungen (*Seiffge-Krenke 1994*). Besondere Bedeutung kommt dabei den zu bewältigenden spezifischen Leistungsanforderungen zu. Zahlreiche Untersuchungen belegen, dass Studierende ein erhöhtes Risiko haben, entsprechende leistungsbehindernde Symptome und Störungen auszubilden (z. B. *Hahne et al. 1999; Kiefer 1997; Soeder/Bastine/Holm-Hadulla 2001*), die im Folgenden als studienbezogene Lern- und Arbeitsstörungen bezeichnet werden. Diese äußern sich in vielfältiger Form. Die physischen und psychischen Symptome reichen von Erschöpfung über Angstzustände

und depressive Verstimmung bis hin zu psychosomatischen Beschwerden. In der Konsequenz verschlechtern sich die Lern- und Arbeitsleistungen betroffener Studierender maßgeblich sowie häufig auch die sozialen Beziehungen. Als Spätfolge kann es zu lang andauernden Unterbrechungen und schließlich zu einem endgültigen Studienabbruch kommen (*Hoffmann/Hofmann 2004*).

Obwohl die Fachliteratur übereinstimmend berichtet, dass das Phänomen Lern- und Arbeitsstörungen unter Studierenden weit verbreitet ist (z. B. *Hahne et al. 1999; Isserstedt et al. 2007*) und die gesundheits- sowie arbeitspolitische Bedeutung dessen offenkundig erscheint, wurden diese, anders als schulische Lern- und Verhaltensstörungen, von der pädagogischen und psychologischen Forschung bisher weitgehend vernachlässigt. Eine differenzierte Betrachtung von Merkmalen und Bedingungen studienbezogener Lern- und Arbeitsstörungen ist jedoch eine notwendige Voraussetzung, um im Sinne von gezielter adaptiver und differenzieller Prävention sowie Intervention umfassend und nachhaltig handeln zu können.

2 Theoretische und empirische Grundlagen studienbezogener Lern- und Arbeitsstörungen

Bei der Analyse einschlägiger Publikationen ab 1960 ergibt sich ein sehr heterogenes Bild der theoretischen und empirischen Grundlagen: So finden sich sehr unterschiedliche begriffliche Fassungen des Phänomens. Häufig werden Bezeichnungen wie „Lern- und Leistungsprobleme“, „Arbeitsprobleme“, „Leistungsstörungen“, „Störungen im Leistungsbereich“, „Arbeits- und Lernschwierigkeiten“ sowie „primäre und sekundäre Arbeitsstörung“ synonym verwendet. Stehen bei *Gösselbauer und Müller (1980)* „Lern- und Leistungsstörungen“ als Hauptkategorie im Vordergrund, werden sie bei anderen Autoren eher als Teilaspekte anderer übergeordneter Bereiche wie Studienprobleme oder psychische Schwierigkeiten von Studierenden verstanden (z. B. *Bargel/Multrus/Ramm 1996; Holm-Hadulla 2001; Soeder/Bastine/Holm-Hadulla 2001*).

Auch die zugrunde gelegten Erklärungskonzepte sind überaus heterogen. Prinzipiell lassen sich hier vier Gruppen von Ansätzen differenzieren: (1) überwiegend personen-zentrierte Ansätze, die davon ausgehen, dass interne Bedingungen für die Entstehung von Lern- und Arbeitsstörungen im Studium maßgeblich bedeutsam sind; externe wie hochschulbezogene Lern- und Arbeitsbedingungen werden dabei lediglich als auslösende Faktoren verstanden (z. B. *Ziolko 1969*), (2) überwiegend umweltzentrierte Ansätze, die externe Bedingungen wie Studienorganisation und -aufbau etc. fokussieren (z. B. *Wöller 1978*), (3) integrative Ansätze, bei denen sowohl interne als auch externe Bedingungen berücksichtigt werden (z. B. *Hahne et al. 1999*) und schließlich (4) aktuelle ressourcenorientierte Ansätze, bei denen auch individuelle Bewältigungsstrategien untersucht werden (*Hornung/Fabian 2001*).

Die beschriebenen Unterschiede in der Begriffsbildung und in den zugrunde gelegten Erklärungskonzepten wirken sich auch auf die Operationalisierung bzw. die Wahl der verwendeten Forschungs- und Diagnoseinstrumente aus. Einerseits werden sehr heterogene Problemlisten eingesetzt, die überwiegend unstandardisiert sind (z.B. *Hahne et. al. 1999*). Standardisierte Verfahren erfassen andererseits überwiegend beobachtbare Lern- und Arbeitsstrategien (*Sageder 1996; Wild/Schiefele 1994*) sowie selbstgesteuertes Arbeitsverhalten, welches durch eine Fokussierung auf kognitive Inhalte und durch einen hohen Anteil an Möglichkeiten zur Selbstbestimmung gekennzeichnet ist (*Holz-Ebeling 1997, 2006*). Somit haben die bislang vorliegenden Untersuchungen nur Teilergebnisse geliefert, die sich aufgrund der bereits erwähnten starken Heterogenität der gewählten Forschungszugänge nur schwer vergleichen lassen (*Güntert/Schleider 2007a*).

3 Studienbezogene Lern- und Arbeitsstörungen – Eigener Ansatz

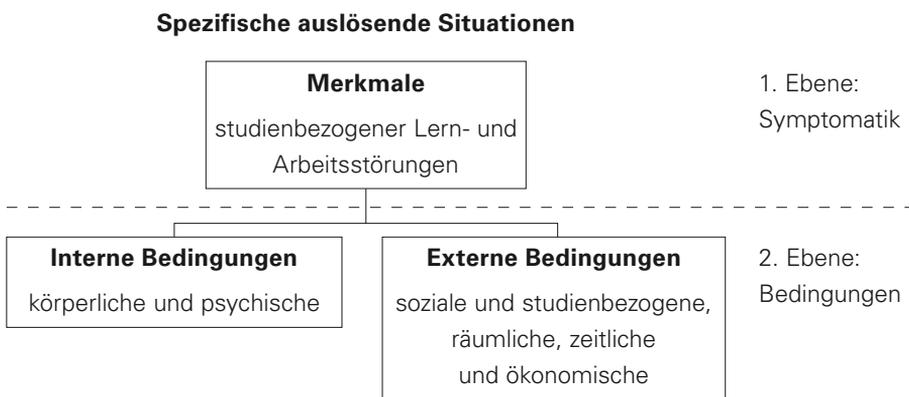
In Anlehnung an *Hoffmann und Hofmann (2004)*, *Holz-Ebeling (2006)* und *Reysen-Kostudis (2006)* werden studienbezogene Lern- und Arbeitsstörungen im Folgenden verstanden als Prozesse des Erlebens und Verhaltens, welche die effektive Bewältigung von Studienanforderungen verhindern oder maßgeblich stören. Diese innerpsychischen Prozesse und Verhaltensweisen konnten aus der klinisch-psychologischen Literatur (z.B. *Braun 1977*) sowie aus Expertenbefragungen inhaltsanalytisch gewonnen werden und lassen sich durch eine Gruppe typischer Merkmale und Folgerscheinungen wie zum Beispiel Motivationsmangel, Konzentrationsschwierigkeiten, Gefühle der Erschöpfung oder Leistungsängste systematisch beschreiben (Auflistung s. Tabelle 1).

Grundlage des hier gewählten theoretischen Zugangs ist ein Verständnis von studienbezogenen Lern- und Arbeitsstörungen in einer multidimensionalen Sichtweise auf zwei Ebenen. Ausgangspunkt ist die klinische Psychodiagnostik, die im Rahmen der Anforderungen und Kriterien des Konzepts einer „Kontrollierten Praxis“ nicht nur der Beschreibung und Benennung einer Störung, sondern auch explizit der konkreten Interventionsplanung und -durchführung dient (*Petermann 1996*). Eine enge Verbindung zwischen Diagnostik und handlungsorientierter Intervention findet sich insbesondere in der lerntheoretisch fundierten Verhaltensdiagnostik der kognitiv-behavioralen Psychotherapie (*Petermann/Eid 2006*). Die Verhaltensdiagnostik versucht das Problem einer Person auf einer ersten Ebene präzise zu beschreiben sowie die wirklichen Bedingungen des Problems auf einer zweiten Ebene in ihrer Funktionalität und

Multidimensionalität zu identifizieren (Haynes/O'Brien 1990). Dabei werden biologische, psychische, soziale und physikalische Bedingungen unterschieden, die prädisponierende, auslösende, aufrechterhaltende oder protektive Funktionen übernehmen können (z.B. Baumann/Perrez 1994). Vorrangiges Interesse gilt dabei denjenigen Bedingungen, welche durch ihre Veränderung die Beschwerden verändern (Haynes/O'Brien 1990; Reinecker 1999). Auch wenn die eindeutige Trennung von Bedingungen und Symptomen psychischer Probleme nicht immer leistbar ist (wie z.B. bei der depressiven Trias nach Beck, vgl. Laux 2008), bietet sie für die Diagnostik und handlungsorientierte Intervention dennoch ein sehr sinnvolles Strukturierungsschema. Speziell für die Entwicklung und Aufrechterhaltung eines optimalen Arbeitsverhaltens betont Braun (1977) die Annahme, dass ein Individuum in die Lage versetzt werden muss, die Art der Bedingungen zu erkennen, die auf sein Verhalten Einfluss nehmen kann und die Auswirkungen des Einflusses dieser Bedingungen einzuschätzen, um folglich Mittel einsetzen zu können, um diese Zusammenhänge gemäß den eigenen Wünschen bzw. gemäß den von außen kommenden akzeptierten Anforderungen verändern zu können.

Folglich wird hier eine multidimensionale Sichtweise von studienbezogenen Lern- und Arbeitsstörungen auf zwei Ebenen eingenommen, mit dem Ziel, diese (1) auf einer ersten Ebene nach typischen Symptomen und Folgeerscheinungen im Kontext spezifisch auslösender Situationen zu beschreiben sowie (2) auf einer zweiten Ebene deren relevante externe und interne Bedingungen zu erfassen (s. Abbildung 1). Aussagen zu Wirkzusammenhängen zwischen den Determinanten lassen sich zu diesem Zeitpunkt der Theoriebildung leider nicht treffen.

Abbildung 1: Determinanten studienbezogener Lern- und Arbeitsstörungen



Diese Herangehensweise bietet die optimale Grundlage für eine adäquate, handlungsorientierte Hilfe, da durch das nach Merkmalen und Bedingungen gegliederte Strukturierungsschema das Erkennen eigener Handlungsmöglichkeiten ermöglicht wird und darüber hinaus aus der differenzierten Bedingungsanalyse geeignete adaptive Maßnahmen der Prävention und Intervention abgeleitet werden können.

4 Fragestellung und Methodik

In Ableitung des oben beschriebenen Ansatzes interessieren in dieser Studie folgende Fragestellungen:

- Wie machen sich Lern- und Arbeitsstörungen bei Studierenden bemerkbar? (Kapitel 5.1)
- Welche Studienanforderungen lösen Lern- und Arbeitsstörungen aus? (Kapitel 5.2)
- Welche internen und externen Bedingungen sind für die Entstehung von Lern- und Arbeitsstörungen bei Studierenden relevant? (Kapitel 5.3 und 5.4)

Grundlage der hier vorgestellten Daten ist das **I**nventar **S**tudienbezogener **L**ern- und **A**rbeitsstörungen (ISLA). Dieses selbst konstruierte Fragebogeninstrument erfasst per Selbstauskunft über sechsstufige Ratingskalen – „... trifft zu“: 0 = „gar nicht“/„tue ich nie“ bis 5 = „sehr stark“/„tue ich sehr oft“ – mittels insgesamt 110 stichwortartig abgefasster Items unter anderem folgende Inhaltsbereiche: (1) Merkmale, (2) spezifisch auslösende Situationen sowie (3) interne und externe Bedingungen, wobei die externen Bedingungen nochmals in die Wirkungsbereiche an der Hochschule sowie im privaten Bereich unterteilt wurden. Der Itempool wurde anhand einer Analyse vorliegender theoretischer Konzeptionen (inklusive des hier beschriebenen Untersuchungskonzepts) ermittelt sowie durch die Hinzuziehung empirischer Ergebnisse validiert und erweitert. In einer Pilotstudie wurde der Itempool an 60 Kölner Studierenden hinsichtlich seiner praktischen Relevanz und Anwendbarkeit überprüft sowie im Rahmen einer Delphi-Befragung von Experten und Expertinnen psychologischer Beratungsstellen für Studierende aus Köln, Würzburg, Karlsruhe und Freiburg und darüber hinaus von betroffenen Studierenden einer Prüfung unterzogen und weiter ergänzt.

Die Daten wurden innerhalb der vergangenen drei Studienjahre erhoben. Dabei wurde der Kontakt zu den Probanden und Probandinnen direkt an den entsprechenden Hochschulen außerhalb des Lehrbetriebs hergestellt. Die Studierenden wurden zufällig angesprochen und gebeten, an der Befragung teilzunehmen. Im Durchschnitt beteiligte sich jeder bzw. jede sechste angesprochene Studierende. Als häufigster Grund für eine Nichtteilnahme wurde Zeitmangel genannt, da der Fragebogen vor Ort ausgefüllt werden sollte und dies fünfzehn bis zwanzig Minuten in Anspruch nahm. In der

Instruktion zum Fragebogen wurden die Probanden und Probandinnen aufgefordert, darüber Auskunft zu geben, welche Studienanforderungen bei ihnen Lern- und Arbeitsstörungen auslösen und wie sich diese bei ihnen persönlich äußern. Darüber hinaus wurde erfragt, welche möglichen internen und externen Bedingungen die Studierenden bei sich persönlich als wirksam erleben.

Insgesamt nahmen 736 Studierende der Fächer Sozialpädagogik, Sozialarbeit, Erziehungswissenschaften, Jura, Volkswirtschaftslehre, Medizin, Wirtschaftspädagogik sowie des Lehramts der Universität, der evangelischen und der katholischen Fachhochschule sowie der Pädagogischen Hochschule Freiburg an der Befragung teil. Die 394 weiblichen und 342 männlichen Studierenden befanden sich durchschnittlich im 4,8. Semester ($SD = 3,0$) und waren 24,1 Jahre alt ($SD = 3,3$).

Die Daten wurden in einer explorativ orientierten Bestandsaufnahme deskriptiv-statistisch ausgewertet.

5 Ergebnisse

Im Folgenden werden die wesentlichen Befunde der Untersuchung beschrieben. Die Einzelbefunde sind in den entsprechenden Tabellen zu finden.

5.1 Merkmale

Den prozentualen Häufigkeiten zufolge äußern sich Lern- und Arbeitsstörungen bei den meisten der befragten Studierenden durch *Ausweichverhalten* (60,4 Prozent). Fast ebenso viele Studierende benennen auch das *Aufschieben von Arbeitsaufträgen* (57,5 Prozent) als Merkmal ihrer Lern- und Arbeitsstörungen. Diese Ergebnisse entsprechen den Erwartungen, da bisherige Schätzungen davon ausgegangen sind, dass circa 70 Prozent aller Studierenden Arbeitsaufträge aufschieben (*Rückert 2006*). Das Aufschieben von Arbeitsaufträgen steht in einem engen Zusammenhang mit Ausweichverhalten. Aufschieben bedeutet, dass vermieden wird, sich einer Aufgabe, die erledigt werden muss, konsequent und zeitnah zu widmen. Die Angelegenheit wird vor sich her geschoben und stattdessen werden andere für den Studienerfolg weniger wichtige Dinge erledigt (*ebd.*). Es kann also vermutet werden, dass Studierende, die das Aufschieben von Arbeitsaufträgen als Merkmal ihrer Lern- und Arbeitsstörungen angeben, ebenfalls Ausweichverhalten benennen.

Circa die Hälfte der befragten Studierenden leidet unter *Konzentrationsschwierigkeiten* (57,4 Prozent) und *leichter Ablenkbarkeit* (54,5 Prozent). Dies steht in Einklang mit

vergangenen Befunden aus Untersuchungen zu psychischen Beeinträchtigungen von Studierenden (z.B. *Soeder/Bastine/Holm-Hadulla 2001*), die bereits mehrfach eine weite Verbreitung von Konzentrationsschwierigkeiten unter Studierenden nachwiesen.

Auch Merkmale wie *Motivationsmangel/Arbeitsunlust* (53,2 Prozent) und *allgemeine Gefühle der Unlust* (49,7 Prozent) werden von den befragten Studierenden sehr häufig genannt. Auch dies ist nicht überraschend. Bereits klassische Untersuchungen zur Klientel studentischer Beratungsstellen zeigten, dass das Arbeitsverhalten klienteler Stichproben durch ein weniger stetes und weniger motiviertes Verhalten gekennzeichnet ist als das Arbeitsverhalten nicht-klienteler Stichproben (*Möller/Scheer 1974*). Der hier festgestellte Befund ist insofern besorgniserregend, als ein Mangel an Motivation als einer der wichtigsten Gründe für das vorzeitige Beenden einer akademischen Karriere gilt (*Gold 1988; Heublein/Spangenberg/Sommer 2003; Lewin/Heublein/Sommer/Cordier 1995*).

Im Kontext klassischer kognitiver Lerntheorien wird davon ausgegangen, dass negative Gedanken im Sinne von Selbstinstruktionen (Beispiele: „Ich kann das nicht“, „Das ist zu schwierig für mich“) Verhalten, also auch Lern- und Arbeitsverhalten, maßgeblich beeinflussen (*Meichenbaum 1999*). Bei der befragten Stichprobe werden allerdings negative Gedanken als Merkmal von Lern- und Arbeitsstörungen im Vergleich zu anderen Items deutlich seltener genannt, wobei *negative Gedanken über das eigene Arbeitsverhalten* (35,5 Prozent) einen höheren Stellenwert einnehmen als *negative Gedanken über die eigene Person* (21,4 Prozent).

Überraschend ist, dass typische Merkmale wie *zu häufige Pausen* (32,4 Prozent) und *ungünstige Verteilung der Arbeitsphasen über den Tag* (28,5 Prozent), welche in der Vergangenheit im Kontext der Erfassung von Arbeitszeitproblemen häufig operationalisiert wurden (z.B. *Holz-Ebeling 2006; Reysen-Kostudis 2006*) bei den befragten Studierenden eine eher nachrangige Position einnehmen.

Dass nur jeder bzw. jede fünfte Studierende *psychosomatische Beschwerden* als Merkmal von Lern- und Arbeitsstörungen benennt, entspricht ebenfalls nicht den Erwartungen, konnte doch in zahlreichen Untersuchungen ein enger Zusammenhang von Problemen am Arbeitsplatz und Erkrankungen mit körperlicher und psychischer Symptomatik nachgewiesen werden (*Uexküll et al. 2003*) (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Merkmale: Rangwerte, prozentuale Häufigkeiten und deskriptive Kennwerte

Itembenennung	R	%*	N	AM	SD
Ausweichverhalten/-tätigkeit	1	60,4	727	2,87	1,49
Aufschieben der Arbeitsaufträge	2	57,5	729	2,71	1,45
Konzentrationsschwierigkeiten	3	57,4	735	2,67	1,27
leichte Ablenkbarkeit	4	54,5	734	2,67	1,40
Motivationsmangel/Arbeitsunlust	5	53,2	735	2,62	1,39
allgemeine Gefühle der Unlust	6	49,7	733	2,86	1,42
Unruhe/innere Spannungen	7	45,2	734	2,35	1,40
häufige Arbeitsunterbrechungen durch Störungen von außen	8	38,7	732	2,18	1,33
Gefühle der Erschöpfung	9	37,4	730	2,13	1,32
negative Gedanken über das eigene Arbeitsverhalten	10	35,5	733	2,04	1,36
Stimmungsschwankungen	11	35,0	735	1,98	1,40
Leistungsängste	12	34,6	735	1,96	1,47
zu häufige Pausen	13	32,4	735	1,95	1,41
ungünstige Verteilung der Arbeitsphasen über den Tag	14	28,5	734	1,84	1,33
Nervosität	15	26,5	732	1,67	1,34
aggressive Gefühle/Gereiztheit	16	22,0	736	1,42	1,34
allgemeine Ängste	17	21,6	735	1,43	1,34
negative Gedanken über die eigene Person	18	21,4	733	1,41	1,40
Gedächtnisstörungen	19	21,2	732	1,46	1,27
psychosomatische Beschwerden	19	21,2	732	1,28	1,43
geringes Selbstwertgefühl	20	18,7	734	1,30	1,36

Anmerkungen: R = Rangwert; * Berechnungsgrundlage: dichotomisierter Datensatz (0–2 = „nicht in relevantem Ausmaß vorhanden“, 3–5 = „in relevantem Ausmaß vorhanden“); AM = arithmetisches Mittel; SD = Standardabweichung

5.2 Spezifische auslösende Situationen

Erwartungsgemäß werden Lern- und Arbeitsstörungen maßgeblich von Tätigkeiten im Zusammenhang mit studienbezogenen Leistungsanforderungen ausgelöst, die eine benotete Bewertung einschließen, wie der *Vorbereitung von mündlichen Prüfungen* (49,4 Prozent) und *Klausuren* (44,7 Prozent) sowie der *Ausarbeitung von Qualifikationsarbeiten* (41,6 Prozent). Dies verwundert nicht, da mündliche und schriftliche Prüfungen in der Gesellschaft zwei wesentliche Funktionen übernehmen: die Selektion im Sinne einer Kandidaten- und Kandidatinnenauswahl bei Ressourcenknappheit (z. B. Studieneingangsprüfungen) und die Qualifikation im Sinne einer Feststellung von Kompetenzen auf dem geprüften Sachgebiet (z. B. Abschlussprüfungen) (Krapp/Weidemann 2006). Dabei sind ganz spezifische Leistungsnormen zu erfüllen. Leistungsnormen wurden im Rahmen der Stressforschung als potenzielle Stressoren am Arbeitsplatz identifiziert, die dazu führen können, dass das kognitive Leistungsniveau unter anderem durch Konzentrationsschwierigkeiten und leichte Ablenkbarkeit sinken und es infolgedessen zu Leistungseinbußen kommen kann (Litzcke/Schuh 2007). Darüber hinaus zeigt eine Un-

tersuchung zum Arbeitsverhalten von *Holz-Ebeling (1997)*, dass Situationen mit Leistungsdruck in engem Zusammenhang mit der Ausprägung von Arbeitsproblemen stehen.

Obwohl Anforderungen im Rahmen von Seminaren bzw. Gruppen, wie die *aktive Teilnahme an Seminaren und Hauptseminaren* (17,5 Prozent) oder *Gruppenarbeit* im Allgemeinen (14,1 Prozent), ebenfalls das Erreichen bestimmter Leistungen implizieren und somit auch als Stressoren wirken können, werden diese von den befragten Studierenden weniger häufig als Auslöser von Lern- und Arbeitsstörungen genannt. Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, dass bei der Entstehung von Stress nicht nur die objektiven Leistungsanforderungen ausschlaggebend sind, sondern auch die subjektive Einschätzung der persönlichen Bewältigungsmöglichkeiten dieser Anforderungen (*Faltermaier 2005*). Vielleicht werden Seminar- und Gruppensituationen weniger als bedrohliche Leistungsanforderungen erlebt, da hier keine unmittelbare, als bedrohlich empfundene individuelle Bewertung erfolgt und die vorhandenen persönlichen Bewältigungsressourcen eher als ausreichend eingeschätzt werden.

5.3 Interne Bedingungen

Die meisten der befragten Studierenden nennen *Schlafmangel/Müdigkeit* (54,1 Prozent) als wesentliche bei ihnen persönlich wirksame Bedingung für Lern- und Arbeitsstörungen. Da es infolge von Schlafstörungen (Insomnien) meist zu Leistungsstörungen kommt (*Hajak/Rüther 2008*) und auch der Zusammenhang zwischen nicht klinisch relevantem Schlafmangel/Müdigkeit und der Tagesbefindlichkeit vor allem im Sinne einer kognitiven Leistungseinbuße bekannt ist (z.B. *Engel-Friedmann et al. 2003; Nilson et al. 2005*), überrascht dieses Ergebnis nicht.

Tabelle 2: Spezifische auslösende Situationen: Rangwerte, prozentuale Häufigkeiten und deskriptive Kennwerte

Itembenennung	R	%*	N	AM	SD
Vorbereitung von mündlichen Prüfungen	1	49,4	619	2,45	1,43
Vorbereitung von Klausuren	2	44,7	720	2,40	1,23
Ausarbeitung von Qualifikationsarbeiten	3	41,6	329	2,12	1,50
Vorbereitung von Referaten	4	34,8	669	1,99	1,34
Ausarbeitung von Hausarbeiten	5	33,0	637	1,92	1,34
Nachbereitung von Veranstaltungen	6	28,3	632	1,69	1,49
Vorbereitung von Veranstaltungen	7	27,1	632	1,67	1,43
regelmäßige Teilnahme an Vorlesungen	8	22,5	708	1,35	1,47
Ausarbeitung sonstiger schriftlicher Arbeiten	9	20,6	583	1,48	1,23
aktive Teilnahme an Übungen	10	20,0	676	1,42	1,28
aktive Teilnahme an Seminaren und Hauptseminaren	11	17,5	634	1,35	1,24
Gruppenarbeit	12	14,1	666	1,24	1,19
aktive Mitarbeit in Lerngruppen	13	13,3	630	1,19	1,17

Anmerkungen: R = Rangwert; * Berechnungsgrundlage: dichotomisierter Datensatz (0–2 = „nicht in relevantem Ausmaß vorhanden“, 3–5 = „in relevantem Ausmaß vorhanden“); AM = arithmetisches Mittel; SD = Standardabweichung

Aus der Motivationspsychologie wissen wir, dass eine Handlung, z. B. Lernen oder Arbeiten, nur dann erfolgreich ausgeführt werden kann, wenn eine vollständige und adäquate Handlungsabsicht, z. B. ein eindeutiges Lern- oder Arbeitsziel, vorliegt und darüber hinaus über Strategien willentlicher Handlungskontrolle, wie z. B. Aufmerksamkeitskontrolle, verfügt werden kann (*Rheinberg 2004*). So ist es ebenfalls nicht verwunderlich, dass über die Hälfte der befragten Studierenden *abgelenkt sein* (52,6 Prozent), sowie noch annähernd die Hälfte *unklare Arbeitsziele* (45,2 Prozent) als wesentliche bei ihnen persönlich wirksame Bedingung für Lern- und Arbeitsstörungen erlebt.

Bereits in den 1970er-Jahren identifizierte *Wöller (1978)* in einer Untersuchung zum Thema psychische Störungen und ihre sozialen Ursachen bei Studierenden mittels Gruppendiskussionen persönliche Sorgen als eine Ursache von Arbeitsstörungen. Auch in der untersuchten Stichprobe spielen *persönliche Sorgen und Probleme* bei annähernd jedem bzw. jeder Zweiten (42,2 Prozent) eine bedeutsame Rolle als Bedingung von Lern- und Arbeitsstörungen.

Heublein/Spangenberg/Sommer (2003) zeigten, dass Studienabbrecher in geringerem Maße Arbeits- und Lernstrategien anwenden als erfolgreich Studierende. Auch *Schiefele et al. (2003)* sind der Überzeugung, dass unzureichende Lernstrategien den Erwerb von Kenntnissen im Studium behindern. In Übereinstimmung mit diesen Ergebnissen benennt in der hier befragten Stichprobe fast jeder bzw. jede Zweite einen *Mangel an Lernstrategien* (41,3 Prozent) und gut jeder bzw. jede Dritte einen *Mangel an Arbeitsstrategien* (35,9 Prozent) als eine bei ihnen persönlich wirksame Bedingung von Lern- und Arbeitsstörungen.

Es wird davon ausgegangen, dass sich *akute Schmerzzustände* wie beispielsweise Kopfschmerzen negativ auf das Lernen und Arbeiten auswirken. Dies finden auch 38,6 Prozent der hier befragten Studierenden, indem sie akute Schmerzzustände als eine bei ihnen persönlich wirksame Bedingung von Lern- und Arbeitsstörungen angeben.

Nach dem Yerkes-Dobson-Gesetz verhindert hohe Ängstlichkeit eine adäquate Leistungsfähigkeit (*Kapfhammer 2008*). So verwundert es ebenfalls nicht, dass 36,4 Prozent der befragten Studierenden *Gefühle von Angst* als eine bei ihnen persönlich wirksame Bedingung von Lern- und Arbeitsstörungen benennen.

Untersuchungen zur Verbreitung von psychischen Problemen unter Studierenden zeigten, dass u. a. 18 Prozent depressive Verstimmungen aufweisen (*Hahne et al. 1999*). Wesentliche Merkmale depressiver Störungen sind verminderte Konzentration

und Aufmerksamkeit, sowie daraus resultierende Lern- und Arbeitsstörungen. So liegt es nahe, dass auch nicht klinisch relevante depressive Gefühle mit Konzentrationsproblemen und somit auch mit Lern- und Arbeitsschwierigkeiten einhergehen (Laux 2008). Entsprechend wurden von 22,5 Prozent der befragten Studierenden *depressive Gefühle* als persönlich wirksame Bedingung von Lern- und Arbeitsstörungen angegeben.

Obwohl vorliegende Befunde auf einen Zusammenhang von Arbeitszeit- und Arbeitsaufwandproblemen mit einer mangelnden Motivation hinweisen (Holz-Ebeling 1997, 2006), nehmen in der hier befragten Stichprobe motivationale Bedingungen wie *geringe allgemeine Studienmotivation* (20,5 Prozent) oder *mangelndes Interesse* (17,4 Prozent) als wirksame Bedingungen von Lern- und Arbeitsstörungen eine im Vergleich zu anderen Items eher nachrangige Position ein.

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

Itembenennung	R	%*	N	AM	SD
Schlafmangel/Müdigkeit	1	54,1	725	2,68	1,43
abgelenkt sein	2	52,6	724	2,57	1,34
unklare Arbeitsziele	3	45,2	722	2,28	1,53
persönliche Sorgen und Probleme	4	42,2	729	2,27	1,39
mangelnde Lernstrategien	5	41,3	724	2,15	1,43
akute Schmerzzustände	6	38,6	718	1,98	1,74
Gefühle von Angst	7	36,4	729	1,98	1,49
mangelnde Arbeitsstrategien	8	35,9	719	2,03	1,38
Gefühle der Frustration	9	33,1	728	1,86	1,41
akute leichte Erkrankungen	10	24,7	722	1,47	1,36
Sinnlosigkeit des Studiums	11	23,6	729	1,47	1,46
depressive Gefühle	12	22,5	726	1,35	1,45
Enttäuschung vom Studium	13	21,6	727	1,43	1,39
mangelnder Selbstwert	14	20,5	730	1,36	1,40
geringe allgemeine Studienmotivation	14	20,5	726	1,38	1,30
Gefühle der Aggression	15	19,1	727	1,20	1,34
mangelndes Interesse	16	17,4	729	1,31	1,29
chronische Erkrankungen	17	16,2	680	0,94	1,42
falsche Erwartungen an das Studium	18	16,0	725	1,27	1,28

Anmerkungen: R = Rangwert; * Berechnungsgrundlage: dichotomisierter Datensatz (0–2 = „nicht in relevantem Ausmaß vorhanden“, 3–5 = „in relevantem Ausmaß vorhanden“); AM = arithmetisches Mittel; SD = Standardabweichung

5.4 Externe Bedingungen

Betrachtet man die externen sozialen und studienbezogenen Bedingungen, ist es die *mangelnde Transparenz von Leistungsanforderungen* (42,1 Prozent), die von den befragten Studierenden am häufigsten als Lern- und Arbeitsstörungen bedingend angegeben wird. Auch in der Untersuchung von *Wöller (1978)* nennen die befragten Studierenden als häufigste Ursachen von Arbeitsstörungen Orientierungslosigkeit, mangelnde Anleitung, Desinformation sowie fehlende Beratung.

Maßgeblichen Einfluss auf die Leistung im Studium nehmen unter anderem Merkmale der Lehrpersonen. So hat nach *Wöller (1978)* ein negatives Dozentenbild ebenfalls einen nicht unerheblichen Anteil an der Entstehung von Arbeitsstörungen. Dies zeigt sich auch in der befragten Gruppe von Studierenden. Dabei weisen die prozentualen Häufigkeiten darauf hin, dass sich einige Merkmale eher auf Lern- und Arbeitsstörungen auswirken als andere. So benennen 42,0 Prozent *mangelnde didaktische*, 36,4 Prozent *mangelnde soziale*, hingegen nur 18,7 Prozent *mangelnde fachliche Kompetenzen* der Lehrenden als bei ihnen persönlich wirksame Bedingungen von Lern- und Arbeitsstörungen.

In einer Untersuchung zu belastenden psychischen Arbeitsanforderungen der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (baua) charakterisieren sich die am häufigsten genannten Bereiche über hohe sogenannte mengenmäßige Anforderungen, verbunden mit arbeitsorganisatorischen Defiziten (*Beermann/Brenscheidt/Siefer 2008*). Auch unter Studierenden werden diese Bereiche als belastend empfunden. So gibt in der Befragung annähernd jeder bzw. jede Zweite eine *mangelnde organisatorische Struktur des Studiums* (40,4 Prozent) und gut jeder bzw. jede Dritte eine *hohe Belastung durch Prüfungen* (35,1 Prozent) sowie *überhöhte Leistungsanforderungen* (34,4 Prozent) als bei ihm oder ihr persönlich wirksame Bedingung von Lern- und Arbeitsstörungen an. Dies bestätigen ebenfalls *Hornung und Fabian (2001)* in ihrer Untersuchung zu Belastungen und Ressourcen im Studium, indem sie hohe Studienanforderungen sowie unklare Studienbedingungen als stark belastende Bedingungen identifizieren. Auch *Wöller (1978)* kommt zu dem Ergebnis, dass ein unstrukturierter, undurchschaubarer Studienaufbau, bei dem der rote Faden fehlt, sowie Stress, Überforderung und Leistungsdruck der Lern- und Arbeitsfähigkeit im Studium abträglich sind.

Alle Formen sozialer Unterstützung können sich direkt positiv auf Gesundheit und Wohlbefinden im Beruf auswirken und damit auch auf die Leistung (*Nestmann 2007*). So zeigt sich insbesondere auch die soziale Integration als wesentliche Ressource für das psychische Wohlbefinden von Studierenden (*Bachmann/Berta/Eggli 1999*). Etwas überraschend ist daher, dass zwar immerhin 22,5 Prozent der befragten Studierenden

eine *fehlende Liebesbeziehung/Partnerschaft* als Lern- und Arbeitsstörungen bedingend ansehen, aber nur 16 Prozent *unbefriedigende soziale Kontakte an der Hochschule* sowie 14,7 Prozent eine *soziale Isolation an der Hochschule* und sogar nur noch 11,6 Prozent *unbefriedigende private Sozialkontakte* als eine bei ihnen persönlich wirksame Bedingung von Lern- und Arbeitsstörungen benennen (Tabelle 4).

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

Itembenennung	R	%*	N	AM	SD
mangelnde Transparenz von Leistungsanforderungen	1	42,1	727	2,24	1,33
mangelnde didaktische Kompetenz der Lehrenden	2	42,0	729	2,26	1,38
mangelnde organisatorische Struktur des Studiums	3	40,4	731	2,14	1,45
mangelnde soziale Kompetenz der Lehrenden	4	36,4	728	2,01	1,38
zu hohe Belastung durch Prüfungen	5	35,1	723	2,04	1,42
überhöhte Leistungsanforderungen	6	34,4	727	1,96	1,35
mangelnde inhaltliche Struktur des Studiums	7	29,5	726	1,82	1,37
zu hohe Pflichtstundenzahl	8	27,0	725	1,65	1,44
Mehrbelastung durch Erwerbstätigkeit	9	25,9	687	1,43	1,46
fehlende Liebesbeziehung/Partnerschaft	10	22,5	720	1,27	1,55
familiäre Sorgen und Probleme	11	18,9	718	1,24	1,39
mangelnde fachliche Kompetenz der Lehrenden	12	18,7	728	1,43	1,27
unbefriedigende soziale Kontakte an der Hochschule	13	16,0	725	1,18	1,32
soziale Isolation an der Hochschule	14	14,7	728	1,09	1,28
Störungen durch die Familie/Lebensgemeinschaft	15	12,4	718	0,87	1,25
unbefriedigende private Sozialkontakte	16	11,6	717	0,97	1,18
fehlende Freizeitgestaltung	17	11,4	719	0,99	1,16
Mehrbelastung durch Familie/Kind/Haushalt	18	9,4	640	0,79	1,15

Anmerkungen: R = Rangwert; * Berechnungsgrundlage: dichotomisierter Datensatz (0–2 = „nein“, 3–5 = „ja“); AM = arithmetisches Mittel; SD = Standardabweichung

Wird nach wirksamen zeitlichen, räumlichen und ökonomischen Bedingungen von Lern- und Arbeitsstörungen gefragt, nennen die befragten Studierenden am häufigsten *überfüllte Räume* (65,5 Prozent). Da die soziale Dichte bzw. die Überbelegung einen bekannten potenziellen Stressor am Arbeitsplatz darstellt (*Litzcke/Schuh 2007*) und die befragten Studierenden auch in der Untersuchung von *Wöller (1978)* Massenseminare als eine Ursache ihrer Arbeitsstörungen benennen, war ein Ergebnis in diesem Ausmaß zu erwarten.

Dass Lärm die Arbeitsleistung durch Erhöhung der Beanspruchung des Organismus vermindert, insbesondere bei Tätigkeiten mit hohen geistigen Anforderungen, wie Konzentrations-, Aufmerksamkeits- und Gedächtnisleistungen, ist bekannt (u. a. durch Untersuchungen der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, s. *baua 2008*).

So verwundert es ebenfalls nicht, dass die befragten Studierenden *Geräusch- und Lärmbelästigung* am zweithäufigsten (40,8 Prozent) als eine bei ihnen persönlich wirk-same Bedingung von Lern- und Arbeitsstörungen benennen.

Die aktiv genutzte Lernzeit ist einer der stärksten Prädiktoren des Lernerfolgs (*Helmke/ Weinert 1996*). Auch bei Studierenden scheint der Umgang mit der Lernzeit eng verbunden mit der erfolgreichen Bewältigung der Leistungsanforderungen. So macht jeder bzw. jede dritte befragte Studierende *ungeregelte Lernzeiten* (36,5 Prozent) und einen *ungünstigen Tagesrhythmus* (34,7 Prozent) sowie noch annähernd jeder bzw. jede Dritte *zu lange und zu viele Arbeitspausen* (32,8 und 30,6 Prozent) für die eigenen Lern- und Arbeitsstörungen verantwortlich. Interessant ist dabei, dass die zeitlichen Bedingungen im privaten Bereich häufiger als Lern- und Arbeitsstörungen bedingend genannt werden als die zeitlichen Bedingungen an der Hochschule (*ungeregelte Lernzeiten an der Hochschule*: 26,2 Prozent).

Ein eigener Arbeitsplatz ist wichtig, um unabhängig von einer Arbeitsleistung lernen und arbeiten zu können. Dies sehen die Studierenden in der befragten Stichprobe ebenso, wobei der *fehlende Arbeitsplatz an der Hochschule* (36,3 Prozent) eine weit-aus gewichtigere Rolle als Bedingung von Lern- und Arbeitsstörungen spielt als der *fehlende Arbeitsplatz im privaten Bereich* (14,3 Prozent).

In einer Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB) zu Arbeitsanforderungen und den daraus resultierenden Belastungen zeigte sich, dass vor allem das „Bei-der-Arbeit-gestört- bzw. unterbrochen-Werden“ als Belastung wahrgenommen wird (*Beermann/Brenscheidt/ Siefer 2008*). Obwohl auch die befragten Studierenden *Störungen von außen* (30,7 Pro-zent) als kontraproduktiv für ihr Lernen und Arbeiten empfinden, nimmt dieses Item im Vergleich zu anderen eine eher nachrangige Position ein.

Ökonomische Bedingungen, wie *finanzielle Schwierigkeiten* (22,6 Prozent) oder *feh-lende Arbeitsmittel* im privaten Rahmen (16,2 Prozent), werden von den befragten Studierenden vergleichsweise selten genannt. Allerdings fand die Befragung vor der Einführung von Studiengebühren statt. Es ist zu erwarten, dass bei einer späteren Erhebung dieses Item stärker ins Gewicht fallen wird.

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

Itembenennung	R	%*	N	AM	SD
überfüllte Räume ¹	1	65,5	730	3,05	1,62
Geräusch-/Lärmbelästigung ²	2	40,8	733	2,15	1,54
ungeregelte Lernzeiten ²	3	36,5	732	2,03	1,43
fehlende Arbeitsplätze ¹	4	36,3	727	1,94	1,66
ungünstiger Tagesrhythmus ²	5	34,7	732	2,02	1,47
fehlende Arbeitsmittel ¹	6	33,2	729	1,84	1,55
zu lange Arbeitspausen ²	7	32,8	732	1,83	1,43
schlecht organisierte Arbeitsplätze ¹	8	30,9	726	1,80	1,43
Störungen von außen ²	9	30,7	730	1,89	1,35
zu viele Arbeitspausen ²	10	30,6	732	1,83	1,43
schlechte Raumbelüftung ²	11	29,5	728	1,63	1,54
ablenkende visuelle Reize ²	12	26,7	729	1,69	1,36
ungeregelte Lernzeiten ¹	13	26,2	726	1,68	1,37
schlechte Lichtverhältnisse ²	13	26,2	732	1,59	1,45
ungünstige Abfolge bei Abarbeiten der Arbeitsaufträge ²	14	25,3	726	1,62	1,32
finanzielle Schwierigkeiten ²	15	22,6	731	1,48	1,48
langer/aufwendiger Anfahrtsweg ²	16	18,5	726	1,48	1,48
fehlende Arbeitsmittel ²	17	16,2	729	1,40	1,40
fehlender Arbeitsplatz ²	18	14,3	729	0,91	1,39

Anmerkungen: R = Rangwert; * Berechnungsgrundlage: dichotomierter Datensatz (0–2 = „nein“, 3–5 = „ja“); AM = arithmetisches Mittel; SD = Standardabweichung; ¹) an der Hochschule, ²) im privaten Bereich

6 Zusammenfassung und Diskussion

Am häufigsten äußern sich studienbezogene Lern- und Arbeitsstörungen im *Ausweichen* und *Aufschieben von Arbeitsaufträgen* sowie in *Konzentrationsschwierigkeiten*. Dabei ist im Allgemeinen die Belastung der Studierenden in allen oben beschriebenen Ausprägungsmerkmalen recht hoch. So äußern sich bei nahezu jedem bzw. jeder fünften Studierenden Lern- und Arbeitsstörungen durch sämtliche beschriebenen Merkmale und Folgeerscheinungen. Als auslösende Situation wird am häufigsten genannt, was eine benotete Bewertung der eigenen Studienleistung impliziert, wie das *Vorbereiten von mündlichen Prüfungen und Klausuren* oder das *Ausarbeiten von Qualifikationsarbeiten*. Als am häufigsten an der Genese von Lern- und Arbeitsstörungen beteiligt gelten auf der räumlich-/zeitlich-/ökonomischen Ebene *überfüllte Seminarräume*, auf der körperlichen Ebene *Schlafmangel/Müdigkeit*, auf der psychischen Ebene *abgelenkt sein*, auf der studienbezogenen Ebene *mangelnde Transparenz von Leistungsanforderungen* und auf der sozialen Ebene *Mehrbelastung durch Erwerbstätigkeit*. Allgemein wirken interne Bedingungen häufiger als externe, wobei räumliche, zeitliche und ökonomische Bedingungen häufiger genannt werden als soziale und

studienbezogene. Dabei wird erstaunlicherweise den sozialen Bedingungen die geringste Bedeutung zugesprochen.

Wenngleich sich die hier referierten Ergebnisse aus den oben genannten Gründen nur bedingt mit denjenigen anderer Studien vergleichen lassen, belegen sie dennoch ebenfalls deutlich den präventiven sowie interventiven Handlungsbedarf. In dem hier vorgestellten Ansatz wurde eine multidimensionale Betrachtung studienbezogener Lern- und Arbeitsstörungen auf zwei Ebenen vorgeschlagen. Durch die genaue Kenntnis von Merkmalen, auslösenden Situationen und vor allem relevanten internen und externen Bedingungen studienbezogener Lern- und Arbeitsstörungen könnten in einem nächsten Schritt Ansatzpunkte für eine differenzielle Präventions- sowie Interventionsplanung abgeleitet werden (z. B. für die individuelle Beratung von Studierenden oder die Gestaltung günstiger Studienbedingungen). Die hier vorgelegten Ergebnisse einer differenzierten Deskription der Merkmals- wie der Bedingungebene bieten dazu erste wertvolle Hinweise.

Für ein umfassenderes Verständnis von studienbezogenen Lern- und Arbeitsstörungen im Sinne einer Modellbildung zur Klärung von Wirkzusammenhängen sind weitere Untersuchungen und Analysen notwendig. Von besonderer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang die Klärung der Frage, inwieweit Einzelmerkmale ihrerseits eine störungsbedingende Funktion übernehmen und ob umgekehrt Bedingungen Merkmalscharakter annehmen könnten. So verweisen Items, die inhaltsanalytisch beiden Ebenen zuzuordnen sind (z. B. Merkmalsebene: „Motivationsmangel/Arbeitsunlust“, Bedingungebene: „geringe allgemeine Studienmotivation“) und von den befragten Studierenden als relevante Merkmale bzw. Bedingungen benannt wurden, eher auf ein zeitabhängiges, rekursives und nicht auf ein lineares Ursache-Wirkungs-Modell. Voraussetzung für solche weiteren Analysen in Form von Pfadanalysen und Strukturgleichungsmodellen ist die Entwicklung eines standardisierten Messinstruments, das hinreichend valide, reliable und objektive Messwerte liefern kann. Ein solches wird derzeit entwickelt (Güntert/Schleider 2007b). In diesem Messinstrument finden außer Merkmalen und Bedingungen auch Coping- und Präventionsstrategien Berücksichtigung, um die individuellen Ressourcen in eine effektive Präventions- und Interventionsplanung einzubeziehen.

Literatur

- Bachmann, Nicole; Berta, Daniela; Egli, Peter (1999):* Macht studieren krank? Bern
- Bargel, Tino; Multrus, Frank; Ramm, Michael (1996):* Studium und Studierende in den 90er Jahren. Bonn
- Baumann, Urs; Perrez, Meinrad (Hrsg.) (1994):* Lehrbuch klinische Psychologie. Band: 1 Grundlagen, Diagnostik, Ätiologie (1. Auflage, 1. Nachdruck). Bern/Stuttgart
- Beermann, Beate; Brenscheidt, Frank; Siefer, Anke (2008):* Arbeitsbedingungen in Deutschland – Belastungen, Anforderungen und Gesundheit. http://www.baua.de/nn_56340/de/Informationen-fuer-die-Praxis/Statistiken/Arbeitsbedingungen/pdf/GIZ2005-Arbeitsbedingungen.pdf? (Zugriff am 16. April 2008)
- Braun, Peter (1977):* Arbeitsstörungen. In: Pongratz, Ludwig J. (Hrsg.): Handbuch der Psychologie. Bd. 8/2. Halbband: Klinische Psychologie. Göttingen, S. 2313–2371
- Bundesamt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (baua) (2008):* Arbeitswissenschaftliche Erkenntnisse. http://www.baua.de/vom_03.09.2008 (Zugriff am 2. August 2008)
- Engel-Friedman, Mindy; Riela, Suzanne; Golan, Rama; Ventuneac, Ana M.; Davis, Christine M.; Jefferson, Angela D.; Major, Donna (2003):* The effect of sleep loss on next day effort. In: *Journal of Sleep Research* 12, 2003, 2, S. 113–124
- Faltermaier, Toni (2005):* Gesundheitspsychologie. Stuttgart
- Gold, Andreas (1988):* Studienabbruch, Abbruchneigung und Studienerfolg: vergleichende Bedingungsanalysen des Studienverlaufs. New York/Frankfurt/Main/Paris/Bern
- Gösselbauer, Jakob P.; Müller, S.-B. (1980):* Entwicklung eines situationsbezogenen Fragebogens zur Diagnose von Lern- und Leistungsstörungen bei Studenten. *Psychologie und Praxis*, 24, S. 89–101
- Graf, Gabriele; Krischle, Norbert R. (2004):* Psychische Belastungen und Arbeitsstörungen im Studium. Stuttgart
- Güntert, Marion; Schleider, Karin (2007a):* Studienbezogene Lern- und Arbeitsstörungen bei Studierenden der Pädagogik. In: *Pädagogischer Blick* 15, 2007, 4, S. 226–237
- Güntert, Marion; Schleider, Karin (2007b):* The Construction And Psychometric Evaluation Of An Inventory For The Diagnosis Of Study-Related Learning And Work Disorders (Inventar studienbezogener Lern- und Arbeitsstörungen, ISLA). In: *British Education Index: Conference Service (Ed.). ECER 2007. European Conference on Educational Research*. 19–21. September 2007. <https://bei.leeds.ac.uk/FreeSearch/BEIC/> (Zugriff am 14. Oktober 2007)
- Hahne, Roland; Lohmann, Rosita; Krzyszycha, Klaus; Österreich, Sieglinde; App, Anne-liese (1999):* Studium und psychische Probleme: Sonderauswertung zur 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bonn

Hajak, Göran; Rüther, Eckart (2008): Schlafstörungen. In: Möller, Hans-Jürgen; Laux, Gerd; Kapfhammer, Hans-Peter: *Psychiatrie und Psychotherapie. Band 2: Spezielle Psychiatrie* (3. Auflage). Berlin, S. 972–1002

Haynes, Stephen N.; O'Brien, William H. (1990): Functional analysis in behavior therapy. In: *Clinical Psychology Review* 10, 1990, S. 649-668

Helmke, Andreas; Weinert, Franz E. (1996): Determinanten der Schulleistung. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Psychologie der Schule und des Unterrichts*. Göttingen, S. 71–176

Heublein, Ulrich; Spangenberg, Heike; Sommer, Dieter (2003): Ursachen des Studienabbruchs: Analyse 2002. Hannover

Hoffmann, Nicolas; Hofmann, Birgit (2004): Arbeitsstörungen. Ursachen, Selbsthilfe, Rehabilitationstraining. Weinheim/Basel

Holm-Hadulla, Rainer M. (Hrsg.) (2001): Psychische Schwierigkeiten von Studierenden. Göttingen

Holz-Ebeling, Friederike (1997): Arbeitszeitprobleme versus Arbeitseffektivitätsprobleme im Studium: Abhängigkeit von Termindruck, psychologischer Stellenwert und Einstufung durch den Betroffenen. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 11, 1997, 3/4, S. 211–224

Holz-Ebeling, Friederike (2006): Arbeitsverhalten und Arbeitsprobleme. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim, S. 22–29

Hornung, Rainer; Fabian, Carlo (2001): Belastungen und Ressourcen im Studium. In: Holm-Hadulla, Rainer M. (Hrsg.): *Psychische Schwierigkeiten von Studierenden*. Göttingen, S. 133– 58

Isserstedt, Wolfgang; Middendorff, Elke; Fabian, Gregor; Wolter, André (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der BRD 2006: 18. Sozialerhebung, durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn/Berlin

Kapfhammer, Hans-Peter (2008): Angststörungen. In: Möller, Hans-Jürgen; Laux, Gerd; Kapfhammer, Hans-Peter: *Psychiatrie und Psychotherapie. Band 2: Spezielle Psychiatrie* (3. Auflage). Berlin, S. 568–618

Kiefer, Lydia (1997): Psychische Schwierigkeiten von Studierenden und deren Veränderung im Rahmen integrativer tiefenpsychologisch orientierter Psychotherapie. Regensburg

Krapp, Andreas; Weidemann, Bernd (2006): Pädagogische Psychologie: Ein Lehrbuch (5., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim

Laux, Gerd (2008): Depressive Störungen. In: Möller, Hans-Jürgen; Laux, Gerd; Kapfhammer, Hans-Peter: *Psychiatrie und Psychotherapie. Band 2: Spezielle Psychiatrie* (3. Auflage). Berlin, S. 400–455

Lewin, Karl; Heublein, Ulrich; Sommer, Dieter; Cordier, Heidi (1995): Studienabbrecher – ihre Motive und Perspektiven. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung im Studienjahr 1993/94. In: Hochschule Ost 4, 1995, 3, S. 108–121

Litzcke, Sven Max; Schuh, Horst (2007): Stress, Mobbing, Burn-Out am Arbeitsplatz (4., vollständig überarbeitete Auflage). Berlin

Meichenbaum, Donald, W. (1999): Kognitive Verhaltensmodifikation. Weinheim

Möller, Michael; Scheer, Jörn-W. (1974): Psychotherapeutische Studentenberatung: Probleme der Klienten, Problematik der Institution. Stuttgart

Nestmann, Frank (2007): Soziale Unterstützung. In: Weber, Andreas u.a. (Hrsg.): Psychosoziale Gesundheit im Beruf. Mensch, Arbeitswelt, Gesellschaft. Stuttgart, S. 265–275

Nilsson, Jens P.; Sonderstrom, Marie; Karlsson, Andreas U.; Lenkander, Mats; Akerstedt, Torbjorn; Lindroth, Nina E.; Axelsson, John (2005): Less effective executive functioning after one night's sleep deprivation. In: Journal of Sleep Research 14, 2005, 1, S. 1–6

Petermann, Franz (1996): Einzelfalldiagnostik in der klinischen Praxis (3. Auflage). Weinheim

Petermann, Franz; Eid, Michael (2006): Handbuch der Psychologischen Diagnostik. Göttingen

Reinecker, Hans (1999): Lehrbuch der Verhaltenstherapie. Tübingen

Reysen-Kostudis, Brigitte (2006): Was sind Arbeitsstörungen? http://www.fu-berlin.de/studienberatung/psychologische_beratung/texte/arbeitsstoerungen.html vom 06.01.2006 (Zugriff am 1. August 2008)

Rheinberg, Falko (2004): Motivation (5. Auflage). Stuttgart

Rückert, Hans-Werner (2006): Schluss mit dem ewigen Aufschieben: Wie Sie umsetzen, was Sie sich vornehmen (6., vollständig überarbeitete Auflage). Frankfurt/New York

Sageder, Josef (1996): Ein Verfahren zur Erfassung des Lern- und Studienverhaltens. In Witruk, Evelin u.a. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie im Streit um ein neues Selbstverständnis. Bericht über die 5. Tagung der Fachgruppe Pädagogische Psychologie in der Deutschen Gesellschaft für Psychologie e. V. in Leipzig 1995. Landau

Seiffge-Krenke, Inge (1994): Gesundheitspsychologie: Die entwicklungspsychologische Perspektive. In: Schwenkmezger, Peter u.a. (Hrsg.): Lehrbuch der Gesundheitspsychologie. Stuttgart, S. 29–45

Schiefele, Ulrich; Streblow, Lilian; Ermgassen, Ulrich; Moschner, Barbara (2003): Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 17, 2003, S. 185–198

Soeder, Ulrich; Bastine, Reiner; Holm-Hadulla, Rainer M. (2001): Empirische Befunde zu psychischen Beeinträchtigungen von Studierenden. In: Holm-Hadulla, Rainer M. (Hrsg.): Psychische Schwierigkeiten von Studierenden. Göttingen, S. 158–187

Uexküll, Thure von u .a. (Hrsg.) (2003): Psychosomatische Medizin. Modelle ärztlichen Denkens und Handelns (6. Auflage). München/Jena

Wild, Klaus-Peter; Schiefele, Ulrich (1994): Lernstrategien im Studium. Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie 15, 1994, S. 185–200

Wöller, Friedrich (1978): Psychische Störungen bei Studenten und ihre sozialen Ursachen. Weinheim/Basel

Ziolko, Horst-Ulfert (Hrsg.) (1969): Psychische Störungen bei Studenten. Stuttgart

Anschriften der Verfasserinnen:

Prof. Dr. Karin Schleider (Dipl.-Psych.)
Pädagogische Hochschule Freiburg
Abt. Beratung/Klinische Psychologie
Kunzenweg 21
79117 Freiburg
E-Mail: k.schleider@ph-freiburg.de

Dipl.-Päd. Marion Güntert
Pädagogische Hochschule Freiburg
Abt. Beratung/Klinische Psychologie
Kunzenweg 21
79117 Freiburg
E-Mail: guentert@ph-freiburg.de

Karin Schleider ist Professorin am Institut für Psychologie der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Ihre Schwerpunkte sind Beratung und Intervention sowie Klinische Psychologie.

Marion Güntert ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am selben Institut.