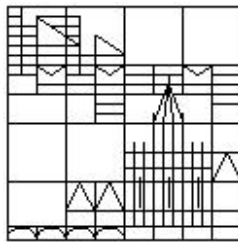


Erwartungen von Student_innen und Dozent_innen an das Psychologiestudium

Wissenschaftliche Arbeit
zur Erlangung des akademischen Grades
„Bachelor of Science“ (B. Sc.)
im Fach Psychologie



Fachbereich Psychologie
Universität Konstanz

Vorgelegt von:
Christian Schart
Wollmatingerstr. 47
78467 Konstanz

Erstgutachter: Prof. Dr. Wilhelm Kempf
Zweitgutachter: Prof. Dr. Ronald Hübner

Konstanz, den 09.09.2011

Danksagungen

An erster Stelle möchte ich recht herzlich Herrn Prof. Dr. Kempf dafür danken, dass er sich bereit erklärt hat, mein Thema zu betreuen. Zudem möchte ich ihm dafür danken, dass er innerhalb seiner Methodenausbildung an der Universität Konstanz ein erfrischend anderes und pluralistischeres Bild vermittelt, als sonst vielerorts innerhalb der akademischen Psychologie vorzuherrschen scheint.

Herrn Prof. Dr. Hübner danke ich für die Zweitkorrektur dieser Arbeit.

Ein ganz herzlicher Dank geht an meinen Vater, dafür, dass er diese Arbeit gelesen und geholfen hat, Rechtschreibfehler zu finden und allzu unverständliche Formulierungen anzupassen.

Bei Mia bedanke ich mich dafür, dass sie während des ganzen Entstehungsprozess dieser Arbeit immer ein offenes Ohr für mich hatte, wenn ich mal wieder das Gefühl hatte, nicht mehr weiter zu kommen. Danke auch für jedes Komma, das du mir geschenkt hast!

Nicht zuletzt danke ich auch allen Teilnehmenden dieser Studie, die sich die Zeit genommen haben, ihre Meinung mit einzubringen. Ich hoffe, ihnen mit dieser Arbeit etwas zurück geben zu können.

Zusammenfassung

Die studentische Kritik am Psychologiestudium, wie sie beispielsweise bei Augenstein, Beller und Vogel (1986) oder Ottersbach, Grabska und Schwarze (1990) beschrieben wurde, scheint auch heute noch nichts an ihrer Gültigkeit verloren zu haben. Noch immer werden Jahr für Jahr die Klagen laut, es fehle teilweise Engagement der Lehrenden, Praxisrelevanz der Inhalte oder Wahlfreiheit im Studium. Auf der anderen Seite vermissen Lehrende ebenfalls Engagement und Interesse der Student_innen, Kreativität oder kritisches Denken.

Die vorliegende Studie untersucht die Erwartungen von Student_innen und Dozent_innen an das Psychologiestudium. Dazu wurden mittels eines eigens entwickelten Fragebogens deutschlandweit 466 Lehrende und Studierende befragt, wie wichtig ihnen bestimmte Aspekte des Studiums sind und wie sie deren Umsetzung im Studium erleben. Es zeigte sich für beide Gruppen, dass bei den meisten Aspekten die Umsetzung hinter den Erwartungen zurück blieb. Bei einem Vergleich der beiden Gruppen zeigten sich teilweise signifikante Unterschiede sowohl zwischen den jeweiligen Erwartungen an das Psychologiestudium als auch der wahrgenommenen Umsetzung der verschiedenen Aspekte. Allerdings gab es auch eine Reihe von Items, bei denen sich Lehrende und Studierende im Schnitt hinsichtlich des Soll bzw. Ist nicht unterschieden. Insgesamt ergibt sich das Bild, dass Student_innen und Dozent_innen eine Diskrepanz wahrnehmen zwischen dem, was ihnen am Psychologiestudium wichtig ist und dem, was sie erleben. Je größer diese Diskrepanz ist, desto geringere Zufriedenheit wird mit dem Studium allgemein berichtet. Dabei sind die Student_innen mit einem Anteil von 62,8% Zufriedenen signifikant zufriedener als die Lehrenden (43,3% Zufriedene).

Inhalt

1	Einleitung.....	1
1.1	Studienzufriedenheit	3
1.2	Erwartungen	6
1.3	Hypothesen.....	8
2	Methoden.....	9
2.1	Messinstrument.....	9
2.1.1	Willkommenseite	11
2.1.2	Soziographische Daten	11
2.1.3	Erwartungen an das Psychologiestudium	11
2.1.4	Zufriedenheit mit dem Psychologiestudium	11
2.1.5	Abschluss	12
2.2	Durchführung.....	12
2.2.1	Technische Umsetzung.....	12
2.2.2	Rekrutierung und Datenerhebung	13
2.3	Stichprobenbeschreibung.....	13
2.4	Statistische Auswertung	19
3	Ergebnisse	21
4	Diskussion.....	28
4.1	Diskussion der Hypothesen	28
4.1.1	Hypothese 1	28
4.1.2	Hypothese 2	28
4.1.3	Hypothese 3	29
4.2	Diskussion einiger ausgewählter Items	29
4.3	Zusammenfassung und Diskussion der vorliegenden Studie	33
4.4	Relevanz der Studie für die Praxis	34

Literaturverzeichnis.....	36
Tabellenverzeichnis.....	39
Abbildungsverzeichnis.....	39
Anhang.....	40
A1 Mail an die Psychologiestudent_innen der Universität Konstanz.....	40
A2 Mail an die Dozent_innen FB Psychologie der Universität Konstanz.....	40
A3 Mail an die 52 Psychologie Fachschaften in Deutschland.....	41
A4 Mail an die Psychologieprofessor_innen in Deutschland	42
A5 Itemwortlaut und Quelle	43
B1 Fragebogenversion Student_innen	44
B2 Fragebogenversion Lehrende	49

1 Einleitung

Obwohl die Psychologie noch eine relativ junge Wissenschaft ist (Kempf, 2003), fasziniert ihr Gegenstand, die „subjektive Welt des Menschen“ (Rohracher 1963, S. 102 nach Kempf, 2003) seit jeher. Dies zeigt sich mittlerweile in einem regelrechten „Psychomarkt“ und einem „gesellschaftlichen ‚Hunger nach Psychologie‘“ (Legewie, 1991, S. 17f.). So verwundert es nicht, dass auch das Psychologiestudium einen hohen Andrang erfährt und es jährlich weit mehr Bewerberinnen und Bewerber als Plätze gibt („Bewerber-Rekord bei Medizin und Psychologie“, 2002, „Rekordansturm auf Psychologiestudium“, 2010). Auf der anderen Seite legen verschiedene Studien nahe, dass unter den Psychologiestudent_innen ein hoher Anteil (36,4% bei Malleck (2009), 35 - 45% bei Handerer (2011)) unzufrieden mit ihrem Studium ist. So schreibt Krüger (1986) in einem Vergleich verschiedener Studiengänge:

„Psychologen zeigen insgesamt die stärkste Kritik; sie vermissen am stärksten die Möglichkeit, zugrundeliegende Prinzipien zu verstehen, beklagen am deutlichsten die bloße Anhäufung von Fakten, finden signifikant am deutlichsten, dass in ihrem Fachbereich zu wenig Wert darauf gelegt wird, eigene Interessenschwerpunkte zu entwickeln und theoretisches Wissen auf praktische Probleme anzuwenden.“ (S. 111)

Manche Fachbereiche scheinen sich einer gewissen Unzufriedenheit und Kritik der Psychologiestudent_innen durchaus bewusst zu sein. So schreibt etwa die Universität Münster („Studieninfo zum Fach Psychologie“, 2011) auf ihrer Homepage:

„Viele Studienanfängerinnen/Studienanfänger haben unrealistische Erwartungen an die Inhalte des Psychologiestudiums. Häufig wird Psychologie mit der Tiefenpsychologie [...] gleichgesetzt. Bereits in den ersten Semestern stellen diese Studienanfängerinnen/Studienanfänger dann enttäuscht fest, dass wesentliche Teile der Ausbildung in der Vermittlung von theoretischen und methodischen Grundlagen bestehen, dass Literaturstudium und auch die mathematisch-statistische Ausbildung ihren festen Platz haben.“

Und tatsächlich wurden vielfach das Fachverständnis und die Schwerpunktsetzung der akademischen (Mainstream) Psychologie kritisiert. So zeigte etwa Handerer (2011), dass die Studierenden das Selbstverständnis der universitären Psychologie als vorwiegend naturwissenschaftlich wahrnehmen, sich selbst aber eher an einer Schnittstelle zwischen Natur-

und Geisteswissenschaften einordnen würden. Die von der Universität Münster angesprochene „Befürchtung“, die Student_innen würden Psychologie mit Tiefenpsychologie oder Psychoanalyse gleichsetzen, konnte die Untersuchung von Handerer (2011) jedoch nicht stützen. Lediglich 8% der Teilnehmenden gab diese Ausrichtung als ihr bevorzugtes Paradigma an. Zusätzlich wird unter anderem die mangelnde Vermittlung qualitativer Methoden kritisiert (Mey, 2008; Handerer, 2011). Krüger (1986, S. 113) stellte fest, dass die Unzufriedenheit als ein „Ausdruck einer starken Enttäuschung im Hinblick auf die gebotenen Inhalte selbst“ angesehen werden kann. Diese werden vielfach als zu einseitig wahrgenommen (Hertwig & Stoltze, 2001). Darüber hinaus beklagen Psychologiestudent_innen aber auch Aspekte wie die o.g. reine Anhäufung von Fakten (Krüger, 1986, S. 111) oder ein im Vergleich mit anderen Studiengängen besonders negatives Dozentenbild (Krüger, 1986, S. 114). Es bleibt also ungeklärt, ob die Erwartungen der Student_innen nur unrealistisch, oder zwar unrealistisch (da von der aktuellen akademischen Psychologie nicht erfüllt), aber doch gerechtfertigt sind.

Ideen, wie diesen Kritikpunkten begegnet werden könnte, legte beispielsweise die Heidelberger Autorengruppe zur Erneuerung der Psychologie (1994) in einem Entwurf eines erneuerten Psychologiestudiums vor. Darin gaben sie Anregungen, wie die generellen Ziele des Studiums, die Lehre, das Prüfungswesen sowie die institutionellen Rahmenbedingungen reformiert werden könnten. Hinsichtlich der Durchsetzbarkeit ihrer Ideen merkten sie an, dass die Verantwortlichen an den Universitäten zwar generelle Kooperationsbereitschaft signalisierten, aber darauf verwiesen, dass ihnen durch die Rahmenprüfungsordnung des damaligen Diplomstudiengangs Psychologie „die Hände gebunden“ seien (ebd., S. 78). Andererseits regte die Studienreformkommission Psychologie, welche die Rahmenprüfungsordnung ausgearbeitet hatte, selbst entsprechende alternative Studienmodelle mit interdisziplinären Studienphasen und neuen Formen der Leistungskontrolle an (Studienreformkommission Psychologie, 1985, zit. nach Heidelberger Arbeitsgruppe zur Erneuerung der Psychologie, 1994). Nach der Heidelberger Autorengruppe zur Erneuerung der Psychologie (1994) liegt es also im Verantwortungsbereich der Institute und Lehrkräfte, entsprechende Änderungen beispielsweise bei der zu lernenden Wissensmenge oder der Gestaltung der Lehrveranstaltungen vorzunehmen. Die anhaltende Unzufriedenheit mit und Kritik an den immer gleichen Aspekten des Psychologiestudiums (s. o.) zeigt, dass dies aber scheinbar nicht oder nicht in ausreichendem Maße stattgefunden hat. Im Zuge der „Bologna-

Erklärung“ von 29 europäischen Bildungsminister_innen im Jahre 1999 waren tiefgreifende Reformen des deutschen Hochschulwesens nötig, die unter anderem Studiengangstruktur und -inhalte betrafen (Hochschulrektorenkonferenz, 2004). Glaubt man der Hochschulrektorenkonferenz, so äußerten Studierendenvertreter die „größten Hoffnungen hinsichtlich der Bologna-Prinzipien“ (ebd. 2004, S. 214). Und tatsächlich wären die mit Bologna notwendigerweise einhergehenden Reformen eine Möglichkeit gewesen, die oben genannten Kritikpunkte zu entschärfen. Wie allerdings z. B. bei Bergold (2008) nachzulesen ist, wurde diese Chance bisher leider vielerorts verpasst. So schreibt beispielsweise der Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen in einer Pressemitteilung (2009): „Der Versuch, die Vorgaben des Bologna-Prozesses [...] umzusetzen führt gegenwärtig zu einer Gefährdung der Ausbildungsqualität und zu einer Überforderung von Studierenden und Lehrenden.“. Ob diese Probleme durch reine „Nachsteuerung und Evaluation“ (Gladow, 2010, S. 44) gelöst werden können, oder ob nicht doch eher eine „grundlegende Kehrtwende“ (DGB, 2010) nötig ist, kann und soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden.

Da die bisherigen Reformen des Studiengangs Psychologie (Kultusministerkonferenz, 1973, 1983, 1987, 2002) also in dieser Hinsicht nicht erfolgreich gewesen zu sein scheinen, gilt es zu überlegen, ob nicht der Fokus darauf gerichtet werden sollte, was kurzfristig im Studienalltag geändert werden kann (Kintzel, 1992). Bevor ich mich allerdings diesem Aspekt zuwenden will, sollen zuerst einige Gedanken und Ergebnisse bisheriger Forschung bezüglich der Studienzufriedenheit berichtet werden.

1.1 Studienzufriedenheit

Nach Westermann (2006) ist die Studienzufriedenheit bei Student_innen ein Teil der allgemeinen Lebenszufriedenheit und damit auch des subjektiven Wohlbefindens und Glücklichseins. Konkret soll darunter im Folgenden die „Einstellung zum Studium insgesamt“ (Rainer Westermann, 2006, S. 757) verstanden werden. Zur Untersuchung der Studienzufriedenheit lassen sich nach Apenburg (1980) drei Ansätze unterscheiden. Die personologistischen Ansätze sehen Studienzufriedenheit als Ergebnis von individuellen Merkmalen wie Geschlecht, Intelligenz, sozialer Schichtzugehörigkeit etc. Die Ergebnisse diesbezüglich können laut einer Übersicht von Damrath (2006) keinesfalls als homogen angesehen werden. So beschreiben einige Arbeiten Frauen als zufriedener mit dem Studium als Männer, andere hingegen finden einen umgekehrten Zusammenhang. Auf der anderen

Seite stehen die situationistischen Ansätze, die bestimmte Situations- bzw. Umwelteinflüsse (Dozentenverhalten oder -eigenschaften, Charakteristika der Lehrveranstaltungen etc.) als Grundlage für Studienzufriedenheit sehen. Hierzu konnte beispielsweise Dobbins (2000, zit. nach, Damrath, 2006) einen Zusammenhang zwischen Studienzufriedenheit und einer guten Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden aufzeigen. Da weder personologische noch situationistische Ansätze allein zu einer Aufklärung der Determinanten der Studienzufriedenheit führten und eine „Konzentration auf *entweder* Persönlichkeitsmerkmale *oder* Umweltvariablen zwangsläufig singular und somit begrenzt“ (Damrath, 2006, S. 233) sein muss, da „etwaige Interaktionseffekte zwischen Individuum und Umwelt systematisch ausgeklammert werden“ (ebd. 2006, S. 233), wurden zusätzlich interaktionistische Modelle vorgeschlagen, die die beiden vorher genannten Ansätze integrieren.

Ein zentrales Rahmenmodell bei der Erforschung der Studienzufriedenheit stellt der Person-Environment-Fit-Ansatz dar, der aus der Stressforschung hervorgegangen ist. Auf Grundlage der allgemeinen Kongruenzhypothese Hollands (1973) wird davon ausgegangen, dass Stress durch eine Inkongruenz individueller Fähigkeiten oder Bedürfnisse einerseits und Umwelтанforderungen bzw. -angeboten andererseits ausgelöst wird und sich unter anderem in (Arbeits-)Unzufriedenheit niederschlagen kann (French, Caplan, & Harrison, 1982). Bezüglich der Studienzufriedenheit ist davon auszugehen, dass diese umso größer ausfällt, je geringer die Diskrepanz zwischen den Anforderungen der universitären Umwelt und den Fähigkeiten der Student_innen sowie zwischen den individuellen Bedürfnissen der Student_innen und den Angeboten der Umwelt ist (Heise, Westermann, Spies, & Schiffler, 1997). Spies, Westermann, Heise, & Schiffler (1996) konnten zeigen, dass vor allem eine gute Übereinstimmung zwischen den studentischen Bedürfnissen nach Selbstverwirklichung, Bedeutsamkeit der zu bewältigenden Aufgaben und Rückmeldung durch die Lehrenden zu Studienzufriedenheit führte.

Ein weiterer Forschungsstrang untersucht laut Damrath (2006) die Übereinstimmung von Zielen und Werten von Student_innen mit den Gegebenheiten der universitären Umwelt. In Bezug auf erwartungs-wert-theoretische Modelle wird hierbei Zufriedenheit als Ergebnis niedriger Diskrepanzen zwischen erwünschten Soll-Werten (Ziele, Wertorientierungen) und dem wahrgenommenen Ist-Zustand, also dem Grad der bereits erreichten Ziele bzw. der Entsprechung der Wertorientierungen der Umwelt, verstanden

(Damrath, 2006, S. 237). So fanden beispielsweise Heise, Westermann, Spies & Rickert (1999), dass Student_innen umso unzufriedener mit den Studienbedingungen waren, je größer die subjektive Diskrepanz zwischen ihren eigenen Wertvorstellungen und den Wertvorstellungen, die sie ihren Lehrenden zuschrieben, war. Zudem zeigten Augenstein, Beller & Vogel (1986), dass die Studienzufriedenheit mit der Übereinstimmung des an der Universität etablierten Wissenschaftsverständnisses mit jenem der Student_innen zusammenhängt. Laut Damrath (2006) ist vor allem die *empfundene* Übereinstimmung zwischen Soll und Ist ausschlaggebend, nicht aber die *tatsächliche*.

In einer Untersuchung haben Westermann, Heise, Spies & Trautwein (1996) 1800 Student_innen verschiedene bewertende Aussagen zu Lehrveranstaltungen, dem Studium generell, sowie Teilaspekten vorgelegt. Dabei konnten sie vier unabhängige Faktoren bestimmen:

1. die allgemeine Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen;
2. die Zufriedenheit mit dem Studium allgemein und insbesondere mit den Studieninhalten;
3. die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen;
4. die Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen.

In der Studie von Handerer (2011) mit über 2000 Psychologiestudent_innen aus ganz Deutschland zeigte sich, dass die allgemeine Studienzufriedenheit (69,3% zufrieden, 17,6% unzufrieden) deutlich höher ausfiel als die der einzelnen Komponenten. So waren 55,1% mit den Studienbedingungen zufrieden (33,9% unzufrieden), 52,8% mit den Studieninhalten (35,2% unzufrieden) und ein Anteil von 44,1% zufrieden mit der Bewältigung der Studienbelastungen (28,6% unzufrieden). Wenn man berücksichtigt, dass die tatsächliche Zufriedenheit oftmals überschätzt wird (Semmer & Udris, 2007), dann erscheinen diese Zahlen nicht mehr allzu hoch. Was müsste also geschehen, damit der Anteil unzufriedener Psychologiestudent_innen gesenkt und der Anteil zufriedener gesteigert werden könnte?

Wie oben bereits dargestellt, ist die Zufriedenheit von vielen verschiedenen Faktoren abhängig. Heise et al. (1999) zeigten u. a., dass die Zufriedenheit mit den Studieninhalten am stärksten durch jeweilige berufliche und wissenschaftliche Studienziele beeinflusst wird. Bezüglich der Studienbedingungen identifizierten sie die Differenz zwischen eigenen (studentischen) Wertorientierungen und den wahrgenommenen Wertorientierungen der

Lehrenden, die Ausstattung und Organisation der Bibliothek sowie die Praxisorientierung als varianzaufklärend. Den stärksten Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen hatten die wahrgenommenen Studienanforderungen. Mallek (2009) zeigte einen Einfluss von Studiendauer, Bedeutsamkeit der Aufgaben, Autonomie, Rückmeldung und Ganzheitlichkeit der Aufgaben, Schwierigkeit der Prüfungen u. a. auf die Zufriedenheit. Bei Handerer (2011) zeigte sich zusätzlich ein Einfluss des Fachverständnisses auf die inhaltliche Studienzufriedenheit.

Die praktischen Folgen von Studienzufriedenheit zeigen sich unter anderem bei einer Längsschnittstudie von Meulemann (1991). Zum ersten Befragungszeitpunkt 1970 nahmen 3240 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten des 10. Schuljahres im Alter von 16 Jahren teil. 15 Jahre später konnten 1989 Personen nochmals schriftlich befragt werden. Dabei zeigte sich unter anderem, dass Studienzufriedenheit den Studienerfolg um 40 Prozentpunkte steigern und die Abbruchrate um 27 senken konnte. Ähnliche Einflüsse zeigten sich bei Darkenwald und Gavin (1987), die vor allem unerfüllte Erwartungen als Grund für einen negativ beeinflussten Lernprozess bzw. unregelmäßigen Lehrveranstaltungsbesuch ausmachten.

1.2 Erwartungen

Was genau unter Erwartungen zu verstehen ist, soll im Folgenden kurz dargestellt werden. In der Psychologie kann die Erforschung von Erwartungen auf eine lange Geschichte zurück blicken (vgl. Voss, 2007, S. 21). Erwartungen stellen demnach Überzeugungen zukünftiger Entwicklungen, „basierend auf in der Vergangenheit gemachten Erfahrungen und gesammelten Informationen“ (ebd., S. 21), dar. Voss (ebd.) spricht weiterhin davon, dass Erwartungen also „ein in die Zukunft projiziertes Abbild der vergangenen Wirklichkeit“ sind.

Unterschieden werden können wahrscheinliche Leistungsniveaus („predictions“) und normative Standards (Voss 2007). Erstere beruhen auf „eine[r] Art Mittelwert aus bewerteten vergangenen Erfahrungen“ (ebd, S. 22) der „die subjektive Einschätzung der Wahrscheinlichkeit bevorstehender Begebenheiten“ beeinflusst. Bezogen auf den Gegenstand dieser Studie würde dies die Wahrscheinlichkeitseinschätzung von Student_innen und Dozent_innen bezüglich eines (zukünftigen) Psychologiestudiums bedeuten. Es könnte beispielsweise untersucht werden, für wie wahrscheinlich sie es halten, dass in Zukunft Student_innen mitentscheiden können, welche Themen gelehrt werden.

Dieser Aspekt soll allerdings an dieser Stelle nicht weiter verfolgt werden. Stattdessen soll hier der Versuch unternommen werden, einen Teil der normativen Standards zu untersuchen. Diese können nach Voss (2007) untergliedert werden in:

- Gewünschtes („ideal“, „desire expectations“): was hält ein Individuum für ideal;
- Gerechtes („equity“): was hält ein Individuum für fair, im Vergleich zu dem was andere bekommen;
- Verdientes („deserved expectations“): was meint ein Individuum sich verdient zu haben, auf Basis einer Austauschbeziehung und einer gezeigten Anstrengung;
- Akzeptables („minimum tolerable“): Mindeststandard, den ein Individuum erwartet.

Da insbesondere die Erwartungen bzgl. eines gewissen Ideals der Student_innen als noch relativ unerforscht gelten können bzw. wenn, nur Erkenntnisse auf relativ hohem Abstraktionsniveau vorliegen (Voss, 2007), erscheint es gerechtfertigt, diese näher zu untersuchen.

Bei bisherigen Untersuchungen wurden zudem meist nur die Erwartungen bzw. Zufriedenheit der Student_innen untersucht, nicht aber die anderer Parteien, wie z. B. der Lehrenden. Dabei sind es doch die Lehrenden, die gemeinsam mit den Studierenden die Rahmenvorlagen aus Hochschulgesetzen, Prüfungsordnungen etc. interpretieren und innerhalb dieser agieren müssen. Nach Gadamer (1988) ist es trotz bürokratisierter Lehr- und Lernsysteme jedermanns eigene Aufgabe „Freiräume zu finden und sich in Freiräumen bewegen zu lernen“ (S. 22). Nun werden aus studentischer Sicht diese noch existierenden Freiräume durch die Interpretationen der Lehrenden teilweise eingeschränkt bzw. nicht zum Diskurs mit den Student_innen freigegeben. Es wäre allerdings zu kurz gedacht, die Schuld allein bei den Lehrenden zu suchen. So berichten Ottersbach, Grabska, & Schwarze (1990): „Es findet keine Kommunikation und keine Auseinandersetzung (mehr) statt, das heißt: Die Studenten äußern ihre Kritik nicht, und die Lehrenden kümmern sich nicht um die Rezeption des Unterrichtsstoffs.“ (S.85).

An eben diesem Punkte will diese Studie ansetzen. Es sollen mögliche Erwartungen an das Psychologiestudium gesammelt werden, auf die Lehrende bzw. Studierende direkten

Einfluss nehmen können. Anschließend sollen diese Erwartungen bezüglich ihrer Wichtigkeit und wahrgenommener Umsetzung durch das aktuelle Psychologiestudium nach bewertet werden. Alsdann sollen die daraus resultierenden Ist- bzw. Soll-Werte miteinander verglichen und zur gemeinsamen Interpretation freigegeben werden. Ich erhoffe mir, damit eine Grundlage für die Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden schaffen zu können, damit diese sich nicht mehr „beziehungslos“ (Ottersbach u. a., 1990, S. 85) gegenüber stehen müssen und wieder eine Kommunikation und Auseinandersetzung stattfinden kann.

1.3 Hypothesen

Als Grundlage für diese Arbeit dienen die folgenden Hypothesen:

- H1) Sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Student_innen gibt es signifikante Unterschiede zwischen dem, was ihnen am Studium wichtig ist und der jeweiligen Wahrnehmung.
- H2) Es gibt signifikante Unterschiede zwischen den Erwartungen der Student_innen und Lehrenden.
- H3) Student_innen und Lehrende unterscheiden sich signifikant in ihrer Wahrnehmung des Psychologiestudiums.

Es ist anzunehmen, dass die Richtung der Abweichung von den jeweiligen untersuchten Aspekten abhängig ist. Aus Platzgründen werden die erwarteten Abweichungen aber nicht für jeden einzelnen Aspekt aufgezählt, sondern nur als Zusammenfassung im Ergebnisteil präsentiert.

2 Methoden

Wie Voss (2007) richtig bemerkte, sind die hypothetischen Konstrukte der mentalen Repräsentation von Erwartungen nicht direkt beobachtbar und „niemand trägt sie explizit vor sich her“ (S. 33). Da die Erwartungen von Student_innen und Dozent_innen wie oben dargestellt noch weitgehend unerforscht sind, bedarf es, um sie doch zu erschließen, einer Methode, die es vermag „völlig neue und unerwartete Zusammenhänge“ (S. 34) aufzuzeigen. Ich stimme Voss (2007) zu, dass dazu qualitative Methoden am besten geeignet erscheinen. Kempf (1992) spricht sich dafür aus, offene Erhebungsinstrumente zu bevorzugen, „bei denen die Forschungssubjekte nicht von vorneherein auf bestimmte Antwortmöglichkeiten [...] festgelegt sind“ (S. 104), solange der Forschungsgegenstand noch nicht durch die Forschungssubjekte selbst strukturiert wurde. Aufgrund von zeitlichen Limitationen einer Bachelorarbeit war es für die vorliegende Arbeit leider nicht möglich, auf offene Instrumente zurück zu greifen. Stattdessen wurde versucht, sowohl Lehrende als auch Studierende bei der Konstruktion des Fragebogens mit einzubeziehen.

2.1 Messinstrument

Im Folgenden soll der eingesetzte Fragebogen kurz beschrieben werden. Die Konstruktion des Fragebogens erfolgte in drei Schritten.

Im ersten Schritt wurden Mittels einer Literaturrecherche unterschiedlicher Online-medien verschiedene mögliche Erwartungen an ein Psychologiestudium identifiziert. Hierbei dienten als Ausgangspunkt vor allem die Arbeiten von Handerer (2011), Hertwig (1995) sowie einige Beiträge aus dem Journal für Psychologie (Bergold, 2008; Mattes, 2008; Mey, 2008).

In Schritt 2 wurden dann diese Positionen anschließend als Items formuliert und mit entsprechenden Antwortankern versehen. Dabei wurden die gängigen Regeln bei der Itemformulierung beachtet (vgl. z. B. Krohne & Hock, 2007). Zu nennen sind insbesondere die einfache, allgemeinverständliche, konkrete und kurze Fragenformulierung und die Vermeidung von Suggestivfragen, belasteten Worten oder doppelten Negationen. Zudem wurde die Passung von Itemstamm und Antwortformat durch mehrere kurze Pretests ($n < 5$) geprüft. Hierbei war es erforderlich, für die Erfragung der Erwartungen zwei unterschiedliche Antwortformate zu wählen: zum einen „... sollte für mich persönlich eine wichtige Aufgabe des Studiums sein.“ und zum anderen „... ist mir persönlich im Studium ... wichtig.“. Als

Antwortformat für die Erwartungen wurde eine Matrix-Doppelskala verwendet. Als Anker konnten die Teilnehmenden jeweils zwischen den Optionen „überhaupt nicht – eher nicht – teilweise – eher – vollkommen“ sowie „weiß nicht“ wählen (siehe Abbildung 1).

Zu kritischem Denken anzuregen ...					
... sollte für mich persönlich eine wichtige Aufgabe des Studiums sein.			... leistet derzeit das Studium meiner Meinung nach meistens ...		
überhaupt nicht	eher nicht	teilweise	eher	vollkommen	weiß nicht
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Abbildung 1: Antwortformat Erwartungen

Trotz der in der Literatur oftmals geäußerten Bedenken gegenüber einer mittleren Antwortkategorie, beispielsweise wegen der Gefahr, dass Teilnehmer_innen eine zentrale Antworttendenz zeigen oder aufgrund des Ambivalenz-Indifferenz-Problems (vgl. z. B. Bortz & Döring, 2006, S. 180), sollte es den Teilnehmenden der hier vorliegenden Studie nicht vorgeschrieben werden, sich für eine der beiden Tendenzen entscheiden zu müssen. Um den möglicherweise negativen Effekt der mittleren Kategorie abzuschwächen, wurde, wie in der Literatur empfohlen (z. B. Kelava, 2007, S. 54), eine zusätzliche Kategorie „weiß nicht“ hinzugefügt.

Im 3. Schritt wurden zusätzlich die Psychologiestudent_innen auf den Verteilern der Fachschaft Psychologie Konstanz und 27 Psychologiedozent_innen der Universität Konstanz angeschrieben (Anhang A1 und A2) und nach möglichen Erwartungen an das Psychologiestudium befragt. Die Antworten von 8 Student_innen und 13 Lehrenden wurden ausgewertet und neue Aspekte in den Fragebogen aufgenommen. Dass mehr Lehrende als Studierende auf die Mail antworteten, lässt sich wohl damit erklären, dass die Lehrenden persönlich, die Studierenden aber nur über Verteiler angeschrieben wurden.

Der Fragebogen wurde in zwei verschiedenen Fassungen eingesetzt, eine für Student_innen und eine für Lehrende. Die beiden Versionen unterschieden sich in der Ansprache („Du“ für Student_innen und „Sie“ für Lehrende) sowie den erhobenen soziodemographischen Daten. Screenshots der beiden Versionen finden sich in Anhang B1 und B2. Der Fragebogen gliedert sich in fünf Bereiche:

2.1.1 Willkommenseite

Hier erfolgte die Begrüßung, ein kurzer Überblick über den Fragebogen sowie eine Angabe der geschätzten Bearbeitungszeit. Um u. a. Effekten der Sozialen Erwünschtheit vorzubeugen, wurde zusätzlich darauf hingewiesen, dass die Daten der Umfrage anonym gespeichert werden und eine Zuordnung zu den Teilnehmenden nicht möglich ist (vgl. Kelava, 2007, S. 59).

2.1.2 Soziographische Daten

Sowohl für die Student_innen als auch für die Lehrenden wurden Alter, Geschlecht und Hochschule erfasst. Zusätzlich hatten die Student_innen die Möglichkeit Fachsemester, Studiengang, ihren späteren Wunsch-Berufsbereich sowie einen möglichen Fachwechsel anzugeben. Falls bereits ein anderes Fach studiert wurde, sollten die Personen angeben, ob sie das vorherige Studium abgeschlossen hatten und wenn nicht, wie viele Fachsemester sie es studiert hatten. Die Lehrenden wurden gebeten, Auskunft über ihre aktuelle Position an der Hochschule, Anzahl der Jahre, die sie bereits in der Lehre tätig sind sowie die Bereiche, in denen sie aktuell hauptsächlich lehren zu geben.

2.1.3 Erwartungen an das Psychologiestudium

In diesem Abschnitt wurden die Teilnehmenden gebeten, zu 44 möglichen Erwartungen an das Psychologiestudium jeweils anzugeben, wie wichtig ihnen der jeweilige Aspekt persönlich ist und wie sie persönlich einschätzen, dass dieser von dem Psychologiestudium derzeit umgesetzt wird. Hierzu wurde die oben erwähnte Matrix-Doppelskala verwendet. Der genaue Wortlaut der Items sowie deren Quelle findet sich in Anhang A5.

2.1.4 Zufriedenheit mit dem Psychologiestudium

Neben den Erwartungen wurde die allgemeine Zufriedenheit mit dem Studium erfasst. In der Literatur werden dazu teilweise indikatorgestützte Messungen bevorzugt (Westermann, Heise, Spies, & Trautwein, 1996; Handerer, 2011). Da die Erfassung der Zufriedenheit mit dem Studium in dieser Untersuchung nicht im Mittelpunkt stand, wurde aus ökonomischen Gründen und analog zu Damrath (2006) und Malleck (2009) die Studienzufriedenheit über eine Ein-Item-Messung erfasst. Um eine Kontinuität im Antwortformat zu gewährleisten, wurde allerdings auf eine 5-stufige Ratingskala (von 1 „sehr zufrieden“ bis 5 „überhaupt nicht zufrieden“) zurück gegriffen.

Anschließend konnte über ein offenes Antwortformat angegeben werden, was am Psychologiestudium, wie es sich derzeit darstellt, geändert werden und was beibehalten werden sollte. Diese Anmerkungen sollen die quantitativen Ergebnisse aus dem vorherigen Teil anreichern und ggf. dazu dienen, weitere Facetten der Erwartungen an das Studium aufzuzeigen.

Zusätzlich wurden sowohl Lehrende als auch Studierende gefragt, ob sie sich bereits einmal dafür eingesetzt haben, dass sich am Studium etwas ändert und falls ja, ob sie das Gefühl hatten, damit etwas erreicht zu haben.

2.1.5 Abschluss

Zum Abschluss des Fragebogens konnten die Teilnehmenden Anmerkungen bezüglich der Befragung und allgemein zum Thema Psychologiestudium abgeben. Zusätzlich wurden sie darüber informiert, dass sie bei Interesse die Ergebnisse dieser Umfrage per E-Mail zugesandt bekommen können. Um die Anonymität gewährleisten zu können, mussten die Teilnehmenden von dem Fragebogen unabhängig eine E-Mail an die Adresse des Autors senden.

2.2 Durchführung

Am 30.05.2011 wurden bundesweit Psychologiestudent_innen und -professor_innen für die Studie eingeladen und hatten bis zum 30.06.2011 Zeit, den Fragebogen auszufüllen.

2.2.1 Technische Umsetzung

Um sowohl den finanziellen als auch den zeitlichen Aufwand zu minimieren, gleichzeitig aber vielen Student_innen und Lehrenden die Teilnahme an der Befragung zu ermöglichen, erfolgte die Datenerhebung über einen Online-Fragebogen. Zum Einsatz kam die Befragungssoftware EFS Survey 8.0¹.

Die Vor- und Nachteile von Onlinebefragungen sind in der Literatur zu genüge diskutiert (vgl. Hussy, Schreier, & Echterhoff, 2009, S. 102–105; Thielsch & Weltzin, 2009). Zu betonen sind an dieser Stelle vor allem die schon angesprochene Effizienzsteigerung sowohl in zeitlicher als auch in finanzieller Hinsicht, eine höhere Motivation und Freiwilligkeit der Teilnahme, eine höhere Anonymität sowie eine höhere Auswertungsobjektivität. Zu den

¹ Gehostet von dem Dienstleister Unipark

Nachteilen zählt, dass die Kontrolle über die Bedingungen der Datenerhebung erschwert ist und nicht verhindert werden kann, dass eine Person mehrmals an der Befragung teilnimmt.

Um mögliche Nachteile der Befragungsmethode auszugleichen, wurde darauf geachtet, wie in der Literatur empfohlen (vgl. Gräf, 1999), ein strukturiertes und ansprechendes Layout zu wählen und einen Fortschrittsbalken einzufügen, der die Teilnehmenden über den aktuellen Stand der Bearbeitung informiert. Bei allen Fragen war die Beantwortung freiwillig. Um mögliche Positionseffekte im Voraus zu vermeiden, wurden die Items zu den Erwartungen randomisiert dargestellt. Um Mehrfachteilnahmen einzuschränken, arbeitet die Befragungssoftware EFS Survey mit Cookies.

2.2.2 Rekrutierung und Datenerhebung

Einziges Kriterium für die Teilnahme an der Studie war der Studierendenstatus bzw. Tätigkeit in der Lehre. Dies wurde über eine getrennte Einladung, mit einem unterschiedlichen Link und separater Umfrage bewerkstelligt. Es handelt sich dabei also um eine Ad-hoc-Stichprobe, die aufgrund ökonomischer Aspekte, allerdings zulasten der Repräsentativität gewählt wurde. Insgesamt wurden 52 Psychologie-Fachschaften und 450 Professor_innen und Lehrstuhlvertreter_innen im Fach Psychologie in Deutschland per E-Mail kontaktiert und gebeten, die Einladung weiter zu leiten. Die personalisierten Einladungen (vgl. Anhang A3 und A4) wurden mit dem Mailclient Thunderbird 3.1.10 und dem Add-On Mail Merge 2.2.0 versandt. Um eine höhere Rücklaufquote bei den Lehrenden zu erzielen, wurde diese Einladung von der E-Mail-Adresse von Herrn Prof. Dr. Kempf versandt.

Aufgrund der finanziellen Situation, dem erwarteten hohen Interesse der Angeschriebenen an dem Forschungsthema und dem ethischen Ideal der freiwilligen Teilnahme wurde keinerlei finanzielle oder sachliche Belohnung in Aussicht gestellt. Die durchschnittliche Bearbeitungsdauer des Fragebogens betrug 13.45 Minuten ($SD = 7.53$).

2.3 Stichprobenbeschreibung

Insgesamt riefen 588 Student_innen und 241 Dozent_innen die Umfrage auf. Davon brachen 91 (15.48%) Student_innen und 40 (16.60%) Dozent_innen die Umfrage auf der ersten Seite ab. Nach Thielsch und Weltzin (2009) sind diese Abbrecher allerdings als unproblematisch anzusehen. Für die Auswertung wurden zusätzlich all diejenigen Fälle nicht

berücksichtigt, die nach der Beantwortung der soziographischen Daten abgebrochen hatten (168 Student_innen und 64 Dozent_innen; sowie zwei studentische Hilfswissenschaftler_innen, die den Fragebogen der Dozent_innen ausgefüllten). Berücksichtigt man diejenigen Personen, die den Fragebogen bereits auf der ersten Seite abgebrochen haben nicht, so ergibt sich eine Dropout-Quote von 33.80% für die Studierenden und 31.84% für die Lehrenden. Eine Dropout-Analyse ergab keine signifikanten Unterschiede bezüglich Alter, Geschlecht, Hochschule, Fachsemester bzw. Dauer der Lehrtätigkeit. Die verbleibende Stichprobe stellt sich wie folgt dar:

Die Student_innen ($N = 329$) waren zwischen 18 und 56 Jahre alt ($M = 24.73$; $SD = 5.60$). 17.4% waren männlich, 81.4% weiblich und 1.2% bevorzugten es, keine Angabe zu ihrem Geschlecht zu machen. Diese Zusammensetzung der Student_innen entspricht damit recht genau den Ergebnissen von Handerer (2011). Von den Student_innen studierten 66.4% einen Bachelorstudiengang, 9.3% einen Master und 24.4% auf Diplom.

Es nahmen Student_innen vom 1. bis zum 16. Fachsemester ($M = 5.21$; $SD = 3.16$) teil (siehe Tabelle 1). Auffällig ist die hohe Konzentration von Student_innen aus dem 2. und 4. Fachsemester (zusammen 51.9%) und somit von Student_innen, die erst seit relativ kurzer Zeit Psychologie studieren. Dies könnte unter Umständen die Ergebnisse beeinflussen. Bei Handerer (2011) ergab sich ein signifikant negativer, aber geringer ($\beta = -.07$), Einfluss der Studiendauer auf die Zufriedenheit. Das Fachverständnis beispielsweise zeigte allerdings keinen Zusammenhang mit der Studiendauer (ebd.).

	Fachsemester	Häufigkeit	Gültige Prozenze	
Gültig	1	5	1.5	
	2	101	31.2	
	3	1	.3	
	4	67	20.7	
	5	5	1.5	
	6	59	18.2	
	7	4	1.2	
	8	27	8.3	
	9	6	1.9	
	10	30	9.3	
	11	4	1.2	
	12	12	3.7	
	14	2	.6	
	16	1	.3	
		Gesamt	324	100.0

Tabelle 1 Übersicht Fachsemester

Es zeigte sich, dass unter den teilnehmenden Student_innen gut die Hälfte später in einem therapeutisch-beratenden Bereich arbeiten will und nur ca. 10% ihre Zukunft in der Forschung und Lehre sehen (Abbildung 2). Dies entspricht den Daten von Hertwig & Stoltze (2001), Handerer (2011) und anderen. Es ist zu erwarten, dass der angestrebte Arbeitsbereich eine Auswirkung auf die Erwartungen an das Studium haben kann.

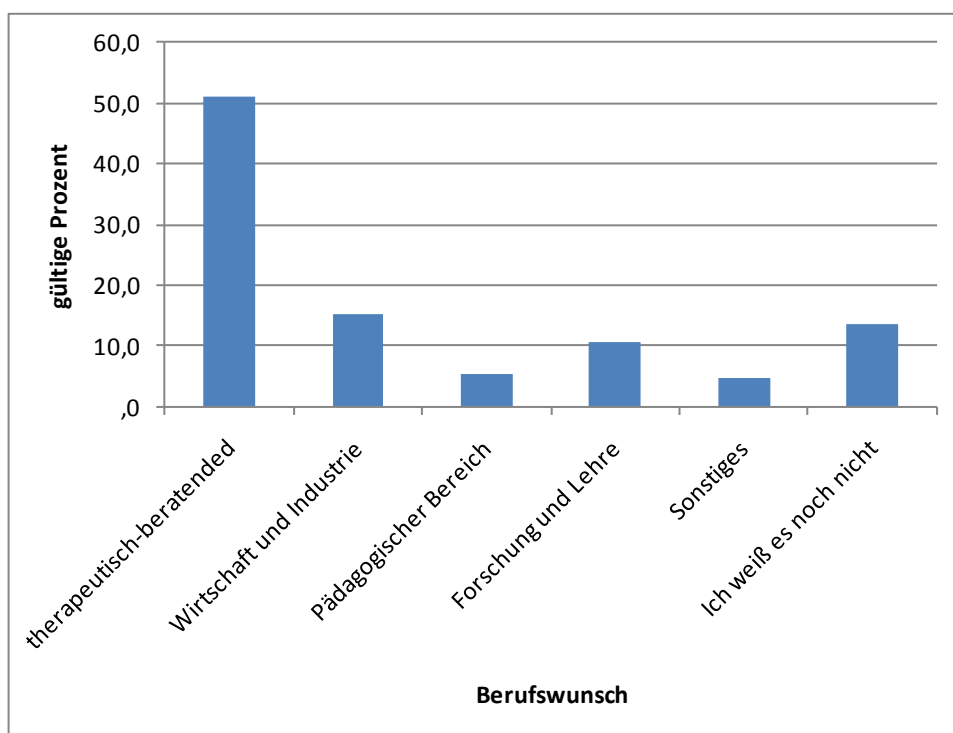


Abbildung 2 Übersicht Berufswunsch der Student_innen

Die Dozent_innen ($N = 137$) waren im Alter von 25 bis 72 Jahre ($M = 40.57$; $SD = 12.83$). 46.2% waren weiblich, 51.5% männlich und 2.3% bevorzugten es, keine Angabe zu ihrem Geschlecht zu machen. Insgesamt wurden 322 männliche und 126 weibliche Lehrende angeschrieben. Die Dozent_innen hatten zwischen 0 und 45 Jahre Lehrerfahrung ($M = 12.02$; $SD = 11.99$). 38.5% gaben als Position Universitätsprofessor_in an, 3.0% außerplanmäßige_r Professor_in, 4.4% Juniorprofessor_in, 7.4% Habilitand_in, 20.0% Doktorand_in, 23.7% wissenschaftliche_r Mitarbeiter_in und 3.0% hatten eine andere Position inne. Der verhältnismäßig hohe Anteil an Professor_innen ist erfreulich und sicherlich auf die Rekrutierungsstrategie zurück zu führen. Besonders stark vertreten waren Dozent_innen mit dem Lehrgebiet Allgemeine Psychologie, Methoden & Evaluation sowie Sozialpsychologie (siehe Tabelle 2). Zu beachten ist, dass Mehrfachnennungen zulässig waren.

Lehrgebiet	Häufigkeit	Prozent
Allgemeine Psychologie	28	20.4
Arbeits-, Organisations- und Wirtschaftspsychologie	23	16.8
Biologische Psychologie und Neuropsychologie	8	5.8
Differentielle Psychologie, Persönlichkeitspsychologie und psychologische Diagnostik	19	13.9
Entwicklungspsychologie	14	10.2
Geschichte der Psychologie	1	.7
Gesundheitspsychologie	3	2.2
Klinische Psychologie und Psychotherapie	22	16.1
Medienpsychologie	1	.7
Methoden & Evaluation	26	19.0
Pädagogische Psychologie	13	9.5
Sozialpsychologie	25	18.2
Umweltpsychologie	3	2.2
Verkehrspsychologie	1	.7
Anderes	4	2.9

Tabelle 2 Lehrgebiete der Dozent_innen

Eine Übersicht über die Verteilung der Teilnehmenden auf die verschiedenen Hochschulen findet sich in Tabelle 3. Auffallend, aber nicht verwunderlich, ist die besonders hohe Zahl studentischer Teilnehmender von der Universität Konstanz (23.4%), da hier die Werbung aufgrund des „Heimvorteils“ am effektivsten erfolgen konnte. Leider sind einige Hochschulen überhaupt nicht vertreten. Dies ist wohl darauf zurück zu führen, dass einige Fachschaften kein Interesse zeigten, die Einladung zu der Studie zu verbreiten oder nicht über entsprechende Mittel verfügten. Da die vorliegende Studie nicht auf eine

repräsentative Beteiligung der verschiedenen Hochschulen angewiesen war und diese nur mit erheblichem Mehraufwand hätte gewährleistet werden können, wurden keine weiteren Teilnehmenden geworben.

Hochschule	Lehrende		Student_innen	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Aachen	9	6.6	18	5.5
Bamberg	7	5.1	9	2.7
Berlin (FU)	4	2.9	-	-
Berlin (HU)	5	3.6	-	-
Berlin (TU)	1	.7	-	-
Bielefeld	3	2.2	6	1.8
Bochum	3	2.2	1	.3
Bonn	-	-	9	2.7
Braunschweig	3	2.2	-	-
Bremen	3	2.2	-	-
Chemnitz	1	.7	13	4.0
Darmstadt	-	-	1	.3
Dresden	4	2.9	-	-
Düsseldorf	4	2.9	1	.3
Dortmund	-	-	9	2.7
Erfurt	-	-	3	.9
Nürnberg	1	.7	-	-
Frankfurt a.M.	1	.7	7	2.1
Freiburg	1	.7	3	.9
Gießen	1	.7	1	.3
Göttingen	6	4.4	10	3.0
Fernuni Hagen	2	1.5	9	2.7
Halle-Wittenberg	1	.7	2	.6
Hamburg	4	2.9	2	.6
Heidelberg	2	1.5	1	.3
Hildesheim	-	-	34	10.3
Jena	5	3.6	1	.3
Kiel	2	1.5	2	.6
Koblenz/Landau	1	.7	6	1.8
Köln	1	.7	22	6.7
Konstanz	7	5.1	77	23.4
Leipzig	5	3.6	-	-
Magdeburg	2	1.5	1	.3
Mainz	2	1.5	19	5.8
Mannheim	4	2.9	-	-
Marburg	1	.7	3	.9
München	7	5.1	-	-
Münster	1	.7	20	6.1
Ulm	5	3.6	23	7.0
Oldenburg	1	.7	-	-
Osnabrück	2	1.5	-	-
Potsdam	1	.7	-	-
Regensburg	3	2.2	1	.3
Saarbrücken	5	3.6	-	-
Trier	5	3.6	-	-
Tübingen	1	.7	11	3.3
Würzburg	4	2.9	-	-
Wuppertal	3	2.2	2	.6
Andere	3	2.2	2	.6
Gesamt	137	100	329	100

Tabelle 3 Verteilung der Lehrenden und Studierenden auf die verschiedenen Hochschulen

2.4 Statistische Auswertung

Nach Bortz, Lienert und Boehnke (1990) müssen für die Entscheidung, ob mit parametrischen oder verteilungsfreien Tests gearbeitet werden soll, sowohl das Messniveau der erhobenen Daten, die mathematisch-statistischen Voraussetzungen als auch die sog. Robustheit der Verfahren gegen Verletzungen dieser Voraussetzungen berücksichtigt werden. Hinsichtlich der mathematisch-statistischen Voraussetzungen der in Frage kommenden Verfahren ist nach Bortz et al. (1990) meist die Normalverteilung sowie Varianzhomogenität der Daten erforderlich. Kolmogorov-Smirnov-Tests für die beiden Teilstichproben ergaben allerdings, dass die Annahme einer Normalverteilung bzw. Varianzhomogenität der Daten nicht aufrechterhalten werden kann ($p < .001$). Zwar sind die parametrischen Verfahren für die hier benötigten Vergleiche (zumeist t-Tests) relativ robust gegenüber Verletzungen der Voraussetzungen, aber bei gleichzeitiger Verletzung mehrerer Voraussetzungen kann es trotzdem zu Verzerrungen kommen (Bortz et al., 1990). Auf dieser Grundlage erfolgte die Entscheidung, nach Möglichkeit verteilungsfreie Verfahren zu verwenden. Im Speziellen sind dies der Wilcoxon-Vorzeichenrangtest für abhängige sowie der Mann-Whitney-U-Test für unabhängige Stichproben. Der Vorzeichenrangtest prüft, „ob sich 2 abhängige Stichproben in ihrer zentralen Tendenz unterscheiden“ (Bortz & Lienert, 2008, S. 191). Dabei werden sowohl die Richtung als auch die Größe des Unterschieds von jeweils zwei paarigen Messungen berücksichtigt. Für den Vorzeichenrangtest wird mindestens ordinales Skalenniveau sowie eine stetige Verteilung vorausgesetzt. Der U-Test kann als verteilungsfreies Pendant zum parametrischen t-Test für unabhängige Stichproben gesehen werden (Bortz & Lienert, 2008, S. 140). Überprüft wird dabei „die Nullhypothese, dass 2 zu vergleichende Stichproben aus formgleich [...] verteilten Populationen mit identischem Medianwert stammen. Wird der U-Test signifikant, ist davon auszugehen, dass sich die Mediane der zugrunde liegenden Populationen unterscheiden (H_1)“ (Bortz & Lienert, 2008, S. 140). Die Effektstärken r für den Wilcoxon-Vorzeichenrangtest sowie den Mann-Whitney-U-Test wurden nach Field (2009, S. 558) berechnet.

Um zu überprüfen, ob mit größeren Differenzen zwischen Soll und Ist die Unzufriedenheit steigt, wird Kendalls τ_b berechnet. Als Voraussetzung nennen Bortz et al. (1990) mindestens ordinalskalierte Merkmale. Wenn nicht anders angegeben, wird τ_b stets zweiseitig auf einem Signifikanzniveau von .01 berechnet. Für den Fall, dass das eine

Merkmal dichotom und das andere ordinalskaliert ist, wird der Zusammenhang über Goodman-Kruskals-Gamma getestet (Bortz et al., 1990, S. 437).

3 Ergebnisse

Bei der Auswertung der Items ergab sich, dass im Schnitt die Erwartungen sowohl der Student_innen ($M = 4.18$; $SD = .81$) als auch der Lehrenden ($M = 4.15$; $SD = .79$) höher ausfielen als die Einschätzung der Ist-Situation an der jeweiligen Hochschule (Student_innen: $M = 3.26$; $SD = .98$; $z = -15.497$; $p < .001$; Lehrende: $M = 3.38$; $SD = .84$; $z = -9.798$; $p < .001$). In Verbindung mit den Antwortankern lässt sich somit sagen, dass die meisten Aussagen „eher“ eine Aufgabe des Studiums sein sollten, sie aber nur „teilweise“ umgesetzt werden. Eine Ausnahme bilden die Items 18 „Einen akademischen Titel zu erlangen“ und 30 „Dass alleine die Dozent_innen entscheiden auf welche Themen sie näher eingehen“, bei denen sich Student_innen und Lehrende einig sind, dass das Ist größer als das Soll ist. Eine Übersicht über die einzelnen Mittelwerte und Standardabweichungen findet sich in den Abbildungen 3 und 4. Aufgrund der Antwortmöglichkeit „weiß nicht“, die bei der quantitativen Auswertung nicht berücksichtigt werden konnte, ergab sich je nach Item ein n zwischen 279 und 320 für die Student_innen und 116 und 131 für die Lehrenden.

Zur Überprüfung, ob sich die Erwartungen von der wahrgenommenen Ist-Situation unterscheiden, wurde für beide Stichprobenteile getrennt ein Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Test gerechnet. Dabei zeigten sich bei den Student_innen in allen Bereichen hoch bis höchst signifikante Unterschiede ($p < .01$ bzw. $p < .001$) mit Effektstärken zwischen .18 und .83 (Tabelle 4). Bis auf die Items 5, 14, 18, 19 und 30 ergab sich immer eine Verschiebung in Richtung höherer Erwartungen. Ein ganz ähnliches Bild zeigte sich bei den Lehrenden. Bis auf das Item 6 „Die Grundlagen für eine therapeutische Ausbildung zu schaffen“ ($z = -.245$, $p = .806$) wurden alle Vergleiche signifikant bis höchst signifikant ($p < .05$ bzw. $p < .001$) mit Effektstärken zwischen .21 und .83 (Tabelle 5). Auch die Lehrenden wählten bei den Aufgaben des Studiums, bis auf die Items 11, 18, 25 und 30, immer höhere Werte als bei der wahrgenommenen Umsetzung.

Der Vergleich der Erwartungen sowie der wahrgenommenen Ist-Situation von Lehrenden und Student_innen wurde über einen Mann-Whitney-U-Test berechnet. Hier zeigten sich erstmals vermehrt nicht signifikante Unterschiede. Auffallend ist, dass bei den Erwartungen 13 und bei der wahrgenommenen Ist-Situation 23 Vergleiche nicht signifikant wurden (Tabelle 6 und 7). Auch die Effektstärken der signifikanten Unterschiede waren bei der Ist-Situation etwas geringer (.10 - .30) als bei den Erwartungen (.11 - .42).

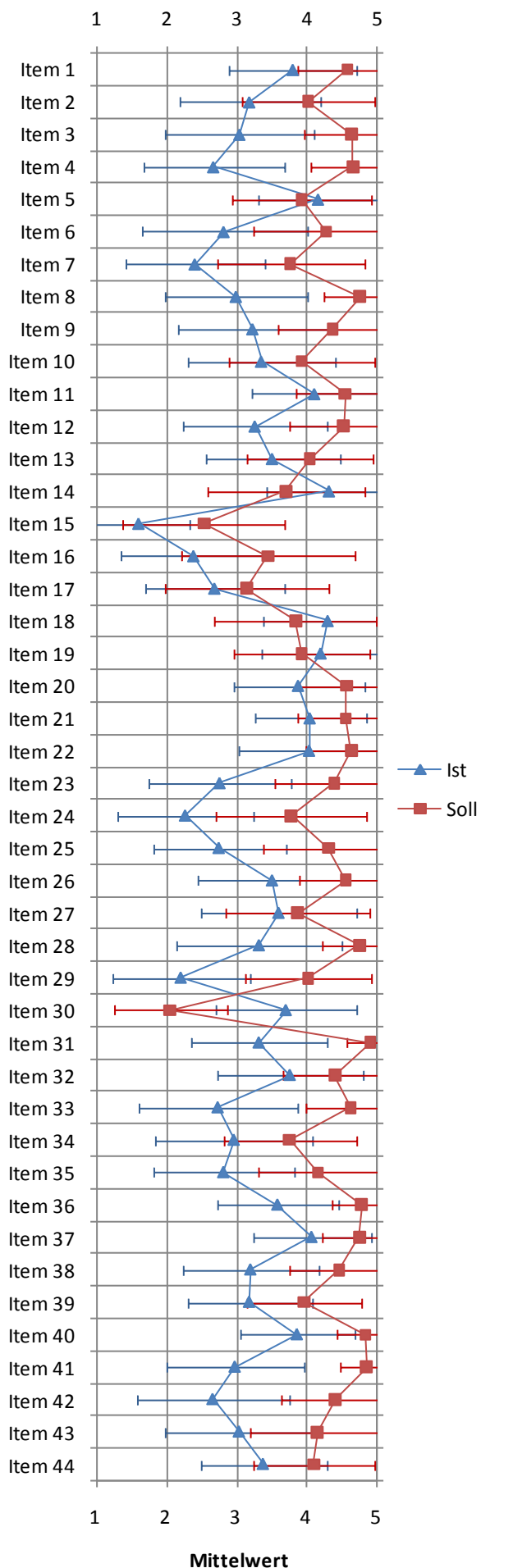


Abbildung 3 Item-Mittelwerte und Standardabweichungen für Ist und Soll bei den Student_innen

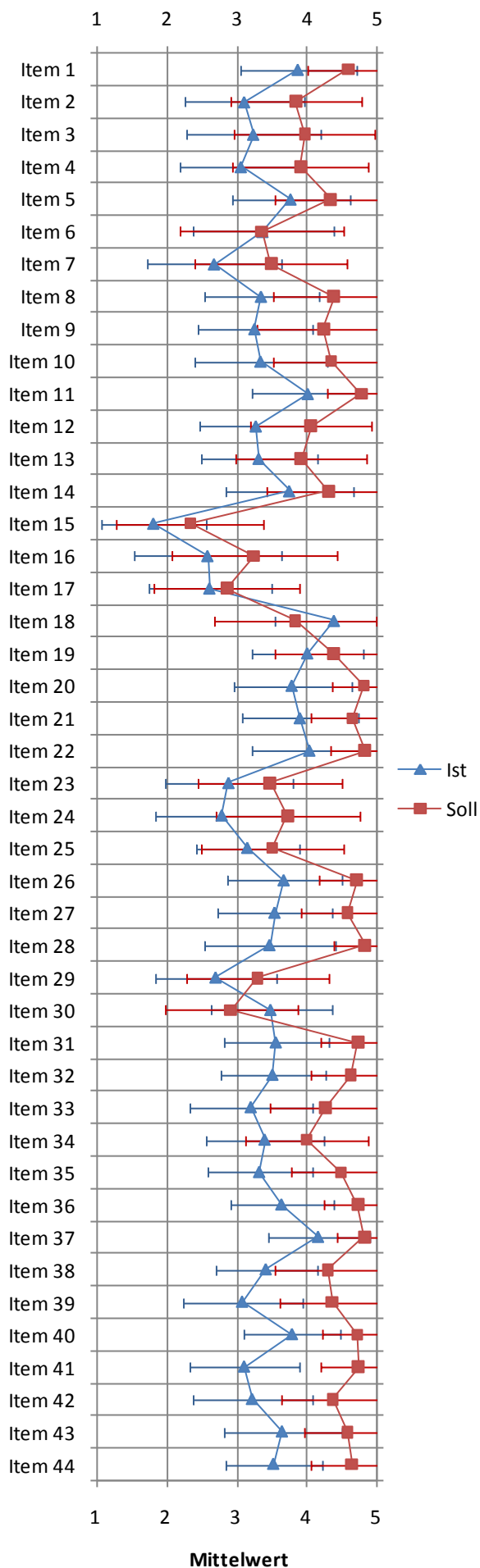


Abbildung 4 Item-Mittelwerte und Standardabweichungen für Ist und Soll bei den Lehrenden

Item	N	z	p	r	Richtung
1	316	-11.42	.00	.64	Soll >
2	283	-9.86	.00	.59	Soll >
3	320	-13.93	.00	.78	Soll >
4	309	-14.52	.00	.83	Soll >
5	313	-3.11	.00	.18	Ist >
6	307	-12.28	.00	.70	Soll >
7	288	-12.54	.00	.74	Soll >
8	313	-14.13	.00	.80	Soll >
9	309	-11.35	.00	.65	Soll >
10	303	-6.91	.00	.40	Soll >
11	320	-6.35	.00	.35	Soll >
12	316	-11.99	.00	.67	Soll >
13	318	-7.64	.00	.43	Soll >
14	317	-7.21	.00	.40	Ist >
15	300	-10.96	.00	.63	Soll >
16	279	-11.67	.00	.70	Soll >
17	313	-6.59	.00	.37	Soll >
18	287	-5.06	.00	.30	Ist >
19	315	-3.92	.00	.22	Ist >
20	315	-9.29	.00	.52	Soll >
21	319	-7.62	.00	.43	Soll >
22	316	-8.26	.00	.46	Soll >
23	307	-13.68	.00	.78	Soll >
24	311	-12.92	.00	.73	Soll >
25	311	-13.21	.00	.75	Soll >
26	317	-11.43	.00	.64	Soll >
27	315	-3.41	.00	.19	Soll >
28	319	-13.33	.00	.75	Soll >
29	303	-13.65	.00	.78	Soll >
30	298	-13.42	.00	.78	Ist >
31	304	-13.97	.00	.80	Soll >
32	301	-8.10	.00	.47	Soll >
33	303	-13.91	.00	.80	Soll >
34	297	-9.24	.00	.54	Soll >
35	301	-12.44	.00	.72	Soll >
36	304	-13.36	.00	.77	Soll >
37	305	-10.35	.00	.59	Soll >
38	293	-12.51	.00	.73	Soll >
39	294	-9.95	.00	.58	Soll >
40	301	-12.50	.00	.72	Soll >
41	305	-14.62	.00	.84	Soll >
42	302	-13.70	.00	.79	Soll >
43	295	-10.97	.00	.64	Soll >
44	300	-8.95	.00	.52	Soll >

Tabelle 4 Soll-Ist Vergleich Student_innen

Item	N	z	p	r	Richtung
1	127	-7.48	.00	.66	Soll >
2	116	-6.00	.00	.56	Soll >
3	128	-6.11	.00	.54	Soll >
4	127	-6.90	.00	.61	Soll >
5	127	-6.06	.00	.54	Soll >
6	125	-0.25	.81	.02	n. s.
7	126	-6.26	.00	.56	Soll >
8	130	-7.59	.00	.67	Soll >
9	122	-7.37	.00	.67	Soll >
10	127	-7.60	.00	.67	Soll >
11	127	-7.29	.00	.65	Soll >
12	129	-6.85	.00	.60	Soll >
13	128	-6.26	.00	.55	Soll >
14	129	-5.00	.00	.44	Soll >
15	123	-4.86	.00	.44	Soll >
16	118	-5.32	.00	.49	Soll >
17	124	-2.30	.02	.21	Soll >
18	120	-4.76	.00	.43	Ist >
19	131	-4.77	.00	.42	Soll >
20	129	-8.56	.00	.75	Soll >
21	131	-7.57	.00	.66	Soll >
22	129	-7.27	.00	.64	Soll >
23	122	-5.90	.00	.53	Soll >
24	123	-6.92	.00	.62	Soll >
25	128	-3.91	.00	.35	Soll >
26	128	-8.32	.00	.74	Soll >
27	130	-8.21	.00	.72	Soll >
28	127	-8.79	.00	.78	Soll >
29	119	-5.08	.00	.47	Soll >
30	120	-5.41	.00	.49	Ist >
31	123	-8.84	.00	.80	Soll >
32	122	-8.39	.00	.76	Soll >
33	121	-7.38	.00	.67	Soll >
34	122	-5.64	.00	.51	Soll >
35	124	-8.48	.00	.76	Soll >
36	123	-8.87	.00	.80	Soll >
37	122	-7.45	.00	.67	Soll >
38	117	-6.85	.00	.63	Soll >
39	123	-8.40	.00	.76	Soll >
40	122	-8.33	.00	.75	Soll >
41	118	-9.06	.00	.83	Soll >
42	119	-7.93	.00	.73	Soll >
43	120	-7.64	.00	.70	Soll >
44	123	-8.76	.00	.79	Soll >

Tabelle 5 Soll-Ist Vergleich Lehrende

Item	N	z	p	r	Richtung
1	451	-0.62	.53	.03	n. s.
2	419	-1.91	.06	.09	n. s.
3	459	-7.86	.00	.37	Stud >
4	450	-8.76	.00	.41	Stud >
5	448	-4.09	.00	.19	Lehr >
6	457	-8.25	.00	.39	Stud >
7	435	-2.55	.01	.12	Stud >
8	453	-5.19	.00	.24	Stud >
9	449	-0.87	.38	.04	n. s.
10	443	-3.94	.00	.19	Lehr >
11	451	-3.11	.00	.15	Lehr >
12	453	-5.97	.00	.28	Stud >
13	455	-1.32	.19	.06	n. s.
14	457	-5.54	.00	.26	Lehr >
15	452	-1.43	.15	.07	n. s.
16	419	-1.58	.11	.08	n. s.
17	456	-2.29	.02	.11	Stud >
18	443	-0.05	.96	.00	n. s.
19	456	-4.93	.00	.23	Lehr >
20	456	-3.79	.00	.18	Lehr >
21	458	-1.09	.27	.05	n. s.
22	454	-3.43	.00	.16	Lehr >
23	444	-8.89	.00	.42	Stud >
24	452	-0.63	.52	.03	n. s.
25	453	-7.97	.00	.37	Stud >
26	451	-2.39	.02	.11	Lehr >
27	451	-7.09	.00	.33	Lehr >
28	453	-1.64	.10	.08	n. s.
29	435	-6.69	.00	.32	Stud >
30	433	-8.70	.00	.42	Lehr >
31	436	-4.25	.00	.20	Stud >
32	432	-2.82	.01	.14	Lehr >
33	434	-4.85	.00	.23	Stud >
34	434	-2.42	.02	.12	Lehr >
35	436	-3.77	.00	.18	Lehr >
36	434	-0.98	.32	.05	n. s.
37	435	-1.13	.26	.05	n. s.
38	433	-2.22	.03	.11	Stud >
39	427	-4.97	.00	.24	Lehr >
40	434	-2.60	.01	.12	Stud >
41	433	-2.33	.02	.11	Stud >
42	433	-0.63	.52	.03	n. s.
43	434	-4.29	.00	.21	Lehr >
44	431	-6.45	.00	.31	Lehr >

Tabelle 6 Vergleich der Erwartungen von Student_innen und Lehrenden

Item	N	z	p	r	Richtung
1	450	-0.48	.63	.02	n. s.
2	404	-0.59	.55	.03	n. s.
3	450	-1.78	.07	.08	n. s.
4	439	-3.81	.00	.18	Lehr >
5	443	-4.49	.00	.21	Stud >
6	433	-4.49	.00	.22	Lehr >
7	417	-2.58	.01	.13	Lehr >
8	446	-3.67	.00	.17	Lehr >
9	437	-0.43	.67	.02	n. s.
10	433	-0.25	.80	.01	n. s.
11	453	-1.62	.11	.08	n. s.
12	450	0.00	1.00	.00	n. s.
13	447	-2.05	.04	.10	Stud >
14	449	-6.39	.00	.30	Stud >
15	425	-2.81	.01	.14	Lehr >
16	403	-1.82	.07	.09	n. s.
17	439	-0.47	.64	.02	n. s.
18	413	-0.95	.34	.05	n. s.
19	449	-2.59	.01	.12	Stud >
20	448	-1.27	.20	.06	n. s.
21	452	-1.65	.10	.08	n. s.
22	448	-0.65	.52	.03	n. s.
23	436	-1.45	.15	.07	n. s.
24	435	-5.01	.00	.24	Lehr >
25	440	-4.55	.00	.22	Lehr >
26	450	-1.23	.22	.06	n. s.
27	451	-1.09	.28	.05	n. s.
28	449	-1.00	.32	.05	n. s.
29	425	-5.09	.00	.25	Lehr >
30	420	-2.60	.01	.13	Stud >
31	430	-2.52	.01	.12	Lehr >
32	427	-3.05	.00	.15	Stud >
33	427	-4.33	.00	.21	Lehr >
34	421	-4.09	.00	.20	Lehr >
35	428	-5.08	.00	.25	Lehr >
36	431	-0.70	.48	.03	n. s.
37	430	-0.86	.39	.04	n. s.
38	413	-2.23	.03	.11	Lehr >
39	420	-1.27	.20	.06	n. s.
40	424	-0.89	.37	.04	n. s.
41	425	-1.23	.22	.06	n. s.
42	425	-4.88	.00	.24	Lehr >
43	416	-5.31	.00	.26	Lehr >
44	428	-1.50	.13	.07	n. s.

Tabelle 7 Vergleich der Wahrnehmung von Student_innen und Lehrenden

Zusätzlich wurde für jedes Item die Soll-Ist-Differenz gebildet und daraus eine mittlere Gesamtdifferenz berechnet. Bei den Lehrenden ergab sich demnach mit einer mittleren Differenz von .76 ($SD = .04$) eine signifikant niedrigere Diskrepanz; $U = 17508$; $Z = -3.08$; $p = .002$; $r = .14$, als bei den Studierenden ($M = .92$; $SD = .03$).

Für eine bessere Interpretationsmöglichkeit wurden die Richtungen der Vergleiche aus den Tabellen 4-7 in einer gesonderten Tabelle zusammengetragen (Tabelle 8). Dabei fällt auf, dass sich 12 verschiedene Muster ergaben, von denen manche häufiger und andere seltener vorkamen. Ein Muster zeichnet sich durch eine bestimmte Anordnung der vier Vergleiche aus. Dass sowohl Lehrende als auch Student_innen bei einem Item mehr erwarteten, als sie wahrnahmen und sich dabei untereinander weder in ihren Erwartungen noch ihrer Wahrnehmung unterschieden (Muster 11), kam bei insgesamt acht Items (Item 1, 2, 9, 16, 21, 28, 36 und 37) vor. Das umgekehrte Muster (Muster 12) zeigte sich nur, wie oben beschrieben, bei dem Item 18 „Einen akademischen Titel zu erlangen“. Ebenfalls bei je acht Items ergaben sich die Muster 1 (Item 4, 7, 8, 25, 29, 31, 33 und 38) und Muster 8 (Item 10, 11, 20, 22, 26, 27, 39 und 44), wobei jeweils bei beiden Mustern und Parteien das Soll größer war als das Ist. Muster 1 ist allerdings dadurch gekennzeichnet, dass die Student_innen die Lehrenden in den Erwartungen übertrafen und gleichzeitig eine niedrigere Einschätzung der Ist-Situation abgaben. Die Student_innen nahmen also einen deutlich größeren Unterschied zwischen Ist und Soll wahr als die Lehrenden, wenn es beispielsweise um die Ausbildung für die Berufspraxis (Item 4) ging. In Muster 8 stimmten Lehrende und Student_innen in ihrer Ist-Wahrnehmung überein, doch waren es hier die Lehrenden, denen die entsprechenden Aussagen der Items als wichtigere Aufgabe des Studiums erschienen. Das Muster 5 (Items 5, 14, 19) ist das einzige Muster, bei dem die Studierenden das Ist größer als das Soll und die Lehrenden das Soll größer als das Ist bewerten. Im Vergleich der beiden Gruppen sehen in Muster 5 ebenfalls die Lehrenden die entsprechenden Aspekte als wichtiger an und die Student_innen diese Aspekte als schon eher realisiert.

Auf eine weitere Einzelerläuterung der Muster wird an dieser Stelle aus Platzgründen verzichtet und nochmals auf Tabelle 8 verwiesen.

Muster	Item	Studierende-Lehrende		Soll-Ist	
		Soll	Ist	Lehrende	Studierende
1	4	Stud >	Lehr >	Soll >	Soll >
1	7	Stud >	Lehr >	Soll >	Soll >
1	8	Stud >	Lehr >	Soll >	Soll >
1	25	Stud >	Lehr >	Soll >	Soll >
1	29	Stud >	Lehr >	Soll >	Soll >
1	31	Stud >	Lehr >	Soll >	Soll >
1	33	Stud >	Lehr >	Soll >	Soll >
1	38	Stud >	Lehr >	Soll >	Soll >
2	6	Stud >	Lehr >	n. s.	Soll >
3	3	Stud >	n. s.	Soll >	Soll >
3	12	Stud >	n. s.	Soll >	Soll >
3	17	Stud >	n. s.	Soll >	Soll >
3	23	Stud >	n. s.	Soll >	Soll >
3	40	Stud >	n. s.	Soll >	Soll >
3	41	Stud >	n. s.	Soll >	Soll >
4	32	Lehr >	Stud >	Soll >	Soll >
5	5	Lehr >	Stud >	Soll >	Ist >
5	14	Lehr >	Stud >	Soll >	Ist >
5	19	Lehr >	Stud >	Soll >	Ist >
6	30	Lehr >	Stud >	Ist >	Ist >
7	34	Lehr >	Lehr >	Soll >	Soll >
7	35	Lehr >	Lehr >	Soll >	Soll >
7	43	Lehr >	Lehr >	Soll >	Soll >
8	10	Lehr >	n. s.	Soll >	Soll >
8	11	Lehr >	n. s.	Soll >	Soll >
8	20	Lehr >	n. s.	Soll >	Soll >
8	22	Lehr >	n. s.	Soll >	Soll >
8	26	Lehr >	n. s.	Soll >	Soll >
8	27	Lehr >	n. s.	Soll >	Soll >
8	39	Lehr >	n. s.	Soll >	Soll >
8	44	Lehr >	n. s.	Soll >	Soll >
9	13	n. s.	Stud >	Soll >	Soll >
10	15	n. s.	Lehr >	Soll >	Soll >
10	24	n. s.	Lehr >	Soll >	Soll >
10	42	n. s.	Lehr >	Soll >	Soll >
11	1	n. s.	n. s.	Soll >	Soll >
11	2	n. s.	n. s.	Soll >	Soll >
11	9	n. s.	n. s.	Soll >	Soll >
11	16	n. s.	n. s.	Soll >	Soll >
11	21	n. s.	n. s.	Soll >	Soll >
11	28	n. s.	n. s.	Soll >	Soll >
11	36	n. s.	n. s.	Soll >	Soll >
11	37	n. s.	n. s.	Soll >	Soll >
12	18	n. s.	n. s.	Ist >	Ist >

Tabelle 8 Übersicht Muster der Vergleiche

Anmerkungen: 1. Dimension Stud-Lehr-Soll: „Stud >“ grün; „Lehr >“ blau; „n.s.“; grau | 2. Dimension Stud-Lehr-Ist: „Stud >“ kräftig; „Lehr >“ mittel; „n.s.“; blass | 3. Dimension Soll-Ist-Lehr: „soll >“ keine Schraffur; „ist >“ Schraffur links; „n.s.“ Schraffur rechts | 4. Dimension Soll-Ist-Stud: „soll >“ kein Rahmen; „ist >“ Rahmen gestichelt und fett

Insgesamt zeigten sich die Teilnehmenden eher zufrieden als unzufrieden mit dem Studium, wobei die Student_innen ($M = 2.46$; $SD = 1.042$) signifikant zufriedener mit dem Studium waren als die Lehrenden ($M = 2.76$; $SD = 0.852$), $U = 15656.5$; $z = -3.523$; $p < .001$; $r = .17$. Beide Gruppen hatten aber einen Mittelwert, der unter einem neutralen Mittel von 3 lag, wobei 1 für „sehr zufrieden“ stand und 5 für „sehr unzufrieden“. Eine Übersicht, wie häufig die jeweiligen Optionen gewählt wurden, findet sich in Tabelle 9.

Zufriedenheit	1	2	3	4	5
Lehrende	3.9	39.4	33.9	22.8	-
Studierende	14.6	48.2	18.4	14.6	4.2

Tabelle 9 Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt

Anmerkung: Alle Angaben in Prozent; 1 = sehr zufrieden; 5 = sehr unzufrieden

Unter den Student_innen hat sich ca. die Hälfte (51.3%) bereits „schon einmal dafür eingesetzt, dass sich etwas am Studium ändert“, wohingegen die Lehrenden dies mit 74.3% signifikant häufiger angaben, $\chi^2 (1, N = 440) = 20.48$; $p < .001$. Nicht das Gefühl, „damit etwas erreicht zu haben“, hatten 41.8% der Student_innen, aber nur 20.4% der Lehrenden. Einen Teilerfolg sahen 38.5% der Student_innen und 48% der Lehrenden. Damit unterschieden sich die beiden Teilgruppen signifikant voneinander $\chi^2 (2, N = 280) = 13.58$; $p = .001$.

Zur Überprüfung, ob bei einer größeren wahrgenommenen Differenz zwischen Ist und Soll die Unzufriedenheit steigt, wurde τ_b berechnet. Dabei zeigte sich, dass sowohl Studierende ($\tau_b = .45$; $p < .001$), als auch Lehrende ($\tau_b = .359$; $p < .001$) bei größeren Differenzen eine niedrigere Zufriedenheit angaben. Zusätzlich wurde überprüft, ob die durchschnittliche Differenz sich auf das Engagement und den wahrgenommenen Erfolg des Engagements auswirkt. Bei den Student_innen zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang der Art, dass sie bei einer größeren Differenz eher berichteten, sich bereits einmal dafür eingesetzt zu haben, dass sich an ihrem Studium etwas verändert ($\gamma = .233$; $p < .001$), aber eher nicht das Gefühl hatten, damit etwas erreicht zu haben ($\gamma = -.236$; $p = .001$). Bei den Lehrenden ergab sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen der mittleren Differenz und dem Engagement. Allerdings zeigte sich auch hier, dass eher ein Erfolg des Engagements wahrgenommen wurde, wenn gleichzeitig eine niedrigere mittlere Differenz zwischen Soll und Ist vorlag ($\gamma = -.219$; $p = .03$).

4 Diskussion

Die Diskussion ist in drei Teile gegliedert. Zuerst soll ein kurzer Blick auf die eingangs postulierten Hypothesen und deren Bewährung durch die hier durchgeführte Studie geworfen werden. Anschließend werden die Ergebnisse einzelner Items exemplarisch interpretiert, so dass abschließend eine Diskussion der Studie als Ganzes erfolgen kann.

4.1 Diskussion der Hypothesen

4.1.1 Hypothese 1

Wie erwartet zeigte sich, dass sich sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Student_innen signifikante Unterschiede zwischen dem, was ihnen am Studium wichtig ist und der jeweiligen Wahrnehmung ergaben. Bei den Studierenden traf dies bei allen Items zu, bei den Lehrenden bei allen bis auf das Item 6. Hypothese 1 kann somit als bewährt angesehen werden. Dass die meisten Vergleiche dahingehend ausfielen, dass die Erwartungen höher lagen als die Wahrnehmung, kann auf verschiedene Weise gedeutet werden. Die trivialste Erklärung würde wohl lauten, dass das Psychologiestudium in den meisten der hier erfassten Bereiche hinter den Erwartungen sowohl der Studierenden als auch der Lehrenden zurück bleibt. Andererseits könnte die Diskrepanz auch darauf zurück zu führen sein, dass, wie ein Teilnehmer in den Anmerkungen schrieb, „je nach Einstellung zur Hochschule bzw. Ausbildung“ das Ist „bewusst immer etwas schlechter“ als das Soll bewertet wurde. Zudem könnte aber auch angenommen werden, dass sich die Erwartungen, wie intendiert, auf das Psychologiestudium generell beziehen, die Wahrnehmung aber viel stärker von einzelnen negativen Ausnahmen geprägt und somit niedriger bewertet wurde. So wird in den Anmerkungen z. B. erwähnt, dass es „extrem große Unterschiede zwischen den verschiedenen Lehrstühlen gibt“ oder dass die Situation für Bachelor, Master bzw. Diplom jeweils eine andere ist. An diesem Punkt sollte künftige Forschung ggf. darauf achten, einen konkreteren Bezugsrahmen vorzugeben bzw. es den Teilnehmenden ermöglichen, diesen selbst festzulegen.

4.1.2 Hypothese 2

Bezüglich Hypothese 2 zeigte sich, dass es signifikante Unterschiede zwischen dem, was den Lehrenden und den Student_innen am Psychologiestudium besonders wichtig ist, gibt. In etwa ausgeglichen war das Verhältnis von Aspekten, bei denen die Lehrenden mehr erwarteten als die Studierenden (16) bzw. die Student_innen mehr als die Dozent_innen

(15). Lediglich bei 13 der insgesamt 44 möglichen Erwartungen zeigten sich keine Unterschiede zwischen den Erwartungen der Lehrenden und denen der Studierenden. Auffallend ist, dass sich unter diesen 13 Erwartungen nur vier finden, bei denen sich eine unterschiedliche Wahrnehmung der Ist-Situation ergibt. Dies betrifft die Items 13, 15, 24 und 42 (für den genauen Wortlaut der Items vergleiche Anhang A5). Diese Ergebnisse könnten dahingehend gedeutet werden, dass wenn sich Lehrende und Studierende in ihren Erwartungen einig sind, sie größtenteils auch eine ähnliche Einschätzung der Ist-Situation abgeben. Hypothese 2 kann somit als teilweise bewährt angesehen werden.

4.1.3 Hypothese 3

Bei dem Vergleich der Wahrnehmung des Studiums durch die Student_innen und Lehrenden zeigten sich ebenfalls signifikante Unterschiede, jedoch weniger als bei den Erwartungen. Bei lediglich sechs Items übertrafen die Studierenden die Lehrenden hinsichtlich der Wahrnehmung der Ist Situation. Demgegenüber erschien es den Lehrenden bei 15 Items eher als den Studierenden, dass der entsprechende Sachverhalt vom Studium erfüllt wird. Dieser Umstand könnte bedeuten, dass für die Lehrenden das Studium, zumindest bezüglich der hier untersuchten Aspekte, schon näher an ihren Erwartungen ist als für die Studierenden. Bei über der Hälfte aller Items (23) zeigten sie ihrem Ankreuzverhalten nach allerdings keine Unterschiede bezüglich der Wahrnehmung der Ist-Situation. Somit hat sich Hypothese 3 ebenfalls nur zum Teil bewährt.

4.2 Diskussion einiger ausgewählter Items

Bei dem Vergleich von Soll und Ist ergeben sich wie oben erwähnt 12 verschiedene Muster. Diese Muster berücksichtigen allerdings nur die Information des *Verhältnisses* von Soll und Ist, nicht aber deren „tatsächliche“ Ausprägung. So ist es zu erklären, dass sich innerhalb der verschiedenen Muster größtenteils keine inhaltlichen Gemeinsamkeiten feststellen lassen. Beispielsweise finden sich in Muster 10 so unterschiedliche Items wie „politische Verhältnisse zu verändern“, bei dem sowohl Lehrende als auch Studierende sagen, dass dies eher keine wichtige Aufgabe des Studiums sei und „ausführliches Feedback für Leistung zu geben / bekommen“ bei dem sie sich einig sind, dass ihnen dies „eher“ bis „vollkommen wichtig“ sei. Daher soll für ein besseres Verständnis der Versuch unternommen werden, die Zusammenhänge bei einigen ausgewählten Items zu interpretieren.

Interessant sind in diesem Zusammenhang die Items 18 und 30, bei denen als einzige sowohl von den Lehrenden als auch von den Studierenden das Ist größer als das Soll eingeschätzt wurde. Sowohl Witte (1977) als auch Hertwig und Stoltze (2001) zeigten in ihren Arbeiten, dass die Studienwahl Psychologie nicht hauptsächlich dadurch bestimmt wird, einen akademischen Titel erlangen zu wollen. Die Differenz bei Item 18 kann somit dahingehend interpretiert werden, dass die Möglichkeit, einen akademischen Titel zu erlangen, zwar vom Studium gewährleistet wird (hoher Ist-Wert), aber den Betroffenen eben nicht so wichtig ist. Während sich bei Item 18 beide Parteien über Ist und Soll relativ einig sind (eher wichtig bzw. erfüllt), so gehen die Perspektiven bei Item 30 („Dass alleine die Dozent_innen entscheiden auf welche Themen sie näher eingehen“) eklatant auseinander. Für die Student_innen hatte dieses Item den geringsten Soll-Wert überhaupt und eine der größten Differenzen. Bei den Lehrenden zeigte sich zwar ebenfalls eine Diskrepanz in die Richtung, dass das Ist größer als das Soll bewertet wurde, allerdings war diese Diskrepanz um einiges geringer als bei den Studierenden. In diesem Zusammenhang ist auch das Item 29 („Dass die Student_innen mitentscheiden können, welche Themen gelehrt werden“) zu betrachten. Auch hier zeigte sich für die Student_innen eine wesentlich größere Diskrepanz von Soll und Ist als für die Lehrenden. In Anbetracht dieser Ergebnisse erscheint es sinnvoll, mehr Mitbestimmung der Studierenden zu forcieren und einen „Markt der Möglichkeiten“² zu schaffen, der von Dozent_innen und Student_innen gemeinsam gestaltet wird. Zu beachten ist dabei, dass trotz allem ein „stringentes, [...] einsichtiges und akzeptierbares Konzept“ (vgl. Ottersbach et al., 1990, S. 103) existieren sollte, innerhalb dessen aber flexibel agiert werden kann. Studierendenzentriertheit darf nicht mit mangelnder Vorbereitung der Lehrenden verwechselt werden.

Besondere Beachtung verdienen auch die Items 39 und 40 sowie 36 und 44. Inhaltlich erfragen die Items 39 und 40 die Vorbereitung der Student_innen bzw. Dozent_innen auf die Lehrveranstaltungen. Wie oben bereits dargelegt, unterschieden sich die Gruppen *nicht* in der Wahrnehmung der Ist-Situation der beiden Aspekte. Sie waren sich einig, dass sowohl die gute Vorbereitung der Dozent_innen wichtiger als die der Student_innen ist, als auch dass diese eher gewährleistet wird. Unterschiede ergaben sich lediglich dahingehend, wie

² Vgl. Heidelberger Autorengruppe (1994, S. 73 ff.) für mögliche Anregungen, wie Lehrveranstaltungen mit einem solchen Ansatz aussehen könnten.

wichtig der jeweilige Aspekt im Vergleich eingeschätzt wurde. Dabei zeigte sich, dass es den Lehrenden weniger wichtig als den Student_innen war, dass sich die Dozent_innen gut auf die Lehrveranstaltung vorbereiten. Bei den Erwartungen an die Vorbereitung der Student_innen waren es die Studierenden, die diesen Aspekt im Vergleich als weniger wichtig bewerteten. Es scheint also, dass die Erwartungen an die jeweils eigene Gruppe, im Vergleich zu den Erwartungen, die die jeweils andere Gruppe an die eigene stellt, geringer ausfallen. Dieses Verhältnis zeigte sich ebenfalls im Vergleich der Items 36 und 44 („Engagement von Student_innen / Dozent_innen in den Lehrveranstaltungen“). Die von Ottersbach et al. (1990) dargestellte Kritik der Lehrenden und Studierenden an der jeweils anderen Gruppe kann damit nur teilweise unterstützt werden.

„Dass Wissen selbst erarbeitet werden kann“ (Item 32), ist zwar sowohl Lehrenden als auch Studierenden relativ wichtig, interessanterweise nehmen aber die Student_innen eher als die Lehrenden wahr, dass dies aktuell im Studium möglich ist. Zudem ist diese Möglichkeit den Lehrenden signifikant wichtiger als den Student_innen. Da es sich bei diesem Item hauptsächlich um eine Möglichkeit für die Student_innen handelt, könnte angenommen werden, dass ihre Erfahrung der Realität im Studium exakter ist. Demnach würde dieses Muster bedeuten, dass ein Aspekt des Studiums, der den Lehrenden wichtiger als den Studierenden ist, tatsächlich bereits besser vom Studium umgesetzt wird, als die Lehrenden es wahrnehmen. In Verbindung mit den Ergebnissen von Item 33 („Schwerpunkte selbstverantwortlich setzen zu können“), bezüglich dessen sich bei den Studierenden weitaus größere Differenzen als bei den Lehrenden ergeben, könnte aber auch dahingehend argumentiert werden, dass ein Problem darin liegt, dass nicht in den Bereichen, die die Studierenden interessieren, Wissen vertieft werden kann, sondern lediglich in den bereits vorgegebenen, die teilweise an den Interessen der Student_innen vorbei gehen (vgl. Handerer, 2011). In diesem Fall wäre es verständlich, dass den Student_innen nicht so viel wie den Lehrenden daran liegt, selbstständig Energie auf diese Bereiche zu konzentrieren. Beachtet werden sollte aber, dass die Effektstärken für die Unterschiede zwischen Studierenden und Lehrenden bei Item 32 relativ gering sind (.15 für Ist; .14 für Soll).

Um zu einem vorläufigen Schluss der Itemdiskussion zu kommen und zum folgenden Teil überzuleiten, soll ein Blick auf die Items 25 („Sich auf Inhalte zu konzentrieren, die für einen späteren Beruf zentral sind“) und 4 („Die Student_innen für die Berufspraxis

auszubilden“) geworfen werden. Ein fehlender Praxisbezug des Psychologiestudiums wurde und wird vielerorts bemängelt (vgl. z. B. Bergold, 2008; Grubitzsch, 1993; Kintzel, 1992) So schreibt etwa Holzkamp (1972, S. 9): „Niemand wird leugnen können, daß psychologische Forschung und psychologische Berufspraxis sich gegenwärtig in vielen Bereichen weitgehend entfremdet gegenüberstehen“. Kempf (1985) geht davon aus, dass „spätestens mit der explosionsartigen Entwicklung der Studentenzahlen und der Berufsmöglichkeiten für Diplompsychologen seit Beginn der 60er Jahre [...] die Psychologie [...] mit der Frage konfrontiert [wurde], was ihre Forschungsergebnisse denn für die Berufsvorbereitung der Psychologie-Studenten zu leisten vermögen.“ (S. 17). Andererseits gibt es genauso Stimmen, die darauf pochen, dass die Hochschule kein geeigneter Ort sei, „um auf spezielle berufspraktische Fähigkeiten vorzubereiten, weil sie selbst keine Stätten der Praxis sind, nicht sein können - ja auch nicht sein sollten, wenn wissenschaftliche Ausbildung weiterhin ihre Aufgabe ist“ (Heckhausen, 1983, S. 16). Gadamer spricht in einem Vortrag zu der „Idee der Universität“ (Gadamer, 1988) sogar davon, dass es die „vornehmste Aufgabe“ (S. 20) der Student_innen sei, „keine Anweisungen zu geben, wie man sich in konkreten Situationen des zukünftigen Berufslebens zu verhalten“ habe. Nun stellen die hier zitierten Aussagen je eine etwas andere Facette von Anforderungen an eine berufspraktische Ausbildung im Studium dar. Dennoch wird ersichtlich, dass die Frage, was die Aufgabe der Universität ist, bzw. sein sollte, nicht ganz geklärt ist. Für die hier befragten Personen zeigte sich, dass die Student_innen eine besonders hohe Soll-Ist-Diskrepanz für beide Items berichteten. Das Ist wurde im Schnitt zwischen den Ankern „eher nicht“ und „teilweise“ angeordnet; die Erwartungen zwischen „eher“ und „vollkommen“ wichtig. Für die Lehrenden ergibt sich ein vollkommen anderes Bild. Sie ordneten sowohl das Soll als auch das Ist im Bereich zwischen „teilweise“ und „eher“ ein und berichteten im Schnitt nur eine relativ geringe Diskrepanz zwischen beiden Werten. Worauf die Unterschiede in der Ist-Wahrnehmung zurück geführt werden könnten, müsste näher untersucht werden – denkbar wäre beispielsweise, dass ein unterschiedlicher Begriff von Berufspraxis vorherrscht. Was allerdings an diesen Items exemplarisch für Untersuchung von Erwartungen³ an das Studium generell klar wird, ist, dass geklärt werden muss, was erwartet werden „darf“, bzw. welche Erwartungen grundsätzlich als gerechtfertigt angesehen werden können. Solange hierüber keine Klarheit herrscht bzw.

³Im Sinne eines „gewünschten Ideals“, nicht einer „subjektive Einschätzung der Wahrscheinlichkeit bevorstehender Begebenheiten“, Voss (2007), vgl. auch Abschnitt 1.2

kein Diskurs geführt wird, bleibt der Status quo erhalten und müssen die studentischen Erwartungen, aber teilweise auch die der Lehrenden, „unrealistisch“ („Studieninfo zum Fach Psychologie“, 2011) bleiben.

4.3 Zusammenfassung und Diskussion der vorliegenden Studie

Die vorliegende Studie hat sich einem Thema verschrieben, das noch relativ unerforscht ist (vgl. Voss, 2007). Durch die Einbeziehung sowohl der Perspektive der Studierenden, als auch der Lehrenden wurde es möglich, erstmals quantitative Daten bezüglich der Erwartungen und Wahrnehmung des Psychologiestudiums der direkt „Betroffenen“ zu vergleichen. Die bundesweite Befragung ermöglichte es, Erfahrungen aus verschiedenen Hochschulen Deutschlands zu einem Gesamtbild zu integrieren. Des Weiteren zeigt diese Studie aus einem etwas anderen Blickwinkel als die bisherige Forschung, dass das Psychologiestudium sowohl aus Sicht der Lehrenden als auch aus studentischer Sicht noch nicht das realisiert, was den Beteiligten wichtig ist. Klarheit konnte die Studie auch darüber schaffen, dass beide Gruppen in vielen Bereichen Diskrepanzen in dieselbe Richtung wahrnehmen, auch wenn sie sich teilweise in der Größe der Differenz unterscheiden. Dass die Zufriedenheit umso geringer ist, je größer die Differenzen zwischen den Erwartungen und der Wahrnehmung des Studiums ausfällt, war zu erwarten (Heise et al., 1997). Der vorhandene Zusammenhang kann somit als Zeichen für die konkurrente Kriteriumsvalidität des eingesetzten Fragebogens verstanden werden.

Allerdings müssen auch einige Dinge kritisch angemerkt werden. Hierbei ist an erster Stelle zu erwähnen, dass die hier präsentierten Ergebnisse für sich noch keine direkten Implikationen für die Praxis haben können. Erst durch den Einsatz von „sinnverstehenden Methoden“ (vgl. Kempf, 2003, S. 257) kann geklärt werden, welche Bedeutungen die Beteiligten den jeweiligen Items geben und wieso sich daraus eine mehr oder minder hohe Einschätzung des Soll bzw. Ist ergibt. Dieser Umstand sollte sowohl bei künftiger Forschung als auch für mögliche Änderungen innerhalb des Psychologiestudiums beachtet werden.

Für die Interpretation der Ergebnisse sollte des Weiteren beachtet werden, dass ein möglicher Einfluss von soziodemografischen Faktoren aufgrund von zeitlichen Begrenzungen für diese Arbeit nicht untersucht werden konnte.

Als problematisch ist ebenfalls anzusehen, dass, wie oben bereits angesprochen, es zumindest für einen Teil der Lehrenden nicht möglich war, ihre Antwort auf das Psychologiestudium generell zu beziehen. Es ist anzunehmen, dass dieses Problem auch bei den Student_innen auftrat. Während die Studierenden aber ihre Angaben aller Wahrscheinlichkeit nach auf ihre Erfahrungen in dem jeweiligen Studienabschnitt bezogen, war es für die Lehrenden nicht möglich nach Bachelor, Master oder Diplom zu differenzieren. Ebenfalls fehlte die Möglichkeit, Unterschiede in den Erfahrungen in verschiedenen Lehrveranstaltungen kenntlich zu machen. Notgedrungen bleiben die Ergebnisse also an der Oberfläche und können nur eine ungefähre Verteilung der Positionen deutlich machen.

Generell sollte zudem immer im Blick behalten werden, dass hier nur ein kleiner Teil dessen untersucht wurde, was auf die Zufriedenheit der Beteiligten Auswirkungen hat. So stellt beispielsweise Handerer (2011) fest, die „Unzufriedenheit [...] scheint somit bei vielen Studierenden nicht nur einzelne Aspekte des Psychologiestudiums (wie beispielsweise dessen Praxisferne oder den hohen Statistikanteil) zu betreffen, sondern sich auf dessen Kern zu beziehen: die im Studium vorherrschende Fachkultur!“ (S. 121f.).

4.4 Relevanz der Studie für die Praxis

Wenn die Frage beantwortet werden soll, welche Relevanz die vorliegende Studie für die Praxis hat, so muss zunächst geklärt werden, ob nicht lediglich „Belanglosigkeiten und Trivialitäten“ (Holzkamp, 1972, S. 10) zutage gefördert wurden. Zwar war aufgrund bisheriger Forschung (vgl. z. B. Augenstein u. a., 1986; Ottersbach u. a., 1990; Malleck, 2009; Handerer, 2011) zu erwarten, dass das Psychologiestudium in einigen Aspekten nicht so ist, wie die Betroffenen es gerne hätten. Allerdings fehlten bislang quantitative Daten, in welchen Bereichen besonders hohe Soll-Ist-Differenzen erlebt werden. Ebenfalls unzureichend untersucht waren bislang und sind auch weiterhin die Erwartungen der Lehrenden, bezüglich derer diese Studie einige Ergebnisse liefern konnte. Da die Studienzufriedenheit wie oben dargelegt ein Teil der allgemeinen Lebenszufriedenheit (Westermann, 2006) von Student_innen darstellt und auch für die Dozent_innen angenommen werden kann, dass die Übereinstimmung von Erwartungen und Erleben in der Lehre einen Einfluss auf das subjektive Wohlbefinden hat, ist nicht davon auszugehen, dass der Gegenstand dieser Studie selbst belanglos ist. Dass die Diskrepanzen zwischen dem Soll

und ist bei den hier untersuchten Aspekten für beide Gruppen oftmals in die gleiche Richtung weisen, kann als Grundlage dienen, gemeinsam an einer Verringerung dieser Diskrepanzen zu arbeiten. Die Studie kann und will allerdings keine Aussagen dahingehend machen, wie dies im Einzelnen zu geschehen hat. Stattdessen sollen die Ergebnisse vielmehr dazu dienen, eine Diskussion anzuregen bzw. unterstützen, die den Beteiligten hilft, das zu erreichen, was sie sich erwarten. Andererseits können innerhalb einer solchen Auseinandersetzung immer auch die Erwartungen der Betroffenen erweitert und modifiziert werden.

Zusammenfassend kann somit festgestellt werden, dass die vorliegende Untersuchung einen Überblick darüber gibt, was Student_innen und Dozent_innen am und im Psychologiestudium wichtig ist und wie sie dieses tatsächlich wahrnehmen. Es ist zu hoffen, dass beide Gruppen von einer Miteinbeziehung der Perspektive der jeweils anderen Gruppe profitieren und ihr subjektives Wohlbefinden und Glücklichein (Westermann, 2006) verbessern können.

Literaturverzeichnis

- Apenburg, E. (1980). *Untersuchungen zur Studienzufriedenheit in der heutigen Massenuniversität*. Frankfurt/Main: Lang.
- Augenstein, J., Beller, J., & Vogel, S. (1986). Wissenschaftsverständnis und Studienzufriedenheit von Psychologiestudierenden. *Zeitschrift für Sozialpsychologie und Gruppendynamik*, 11, 17-23.
- Bergold, J. B. (2008). Zurück in den Elfenbeinturm! Psychologiestudium ohne Praxis? *Journal für Psychologie*, (1).
- Berufsverband Deutscher Psychologinnen und Psychologen. (2009, September 22). Pressemitteilung Nr. 12/09. *Bildungsstreik: BDP gegen Verschlechterung der Psychologie-Hochschulausbildung*. Abgerufen August 15, 2011, von http://www.bdp-verband.de/bdp/presse/2009/12_ausbildung.html
- Bewerber-Rekord bei Medizin und Psychologie. (2002, September 5). *Spiegel Online*. Abgerufen von <http://www.spiegel.de/unispiegel/studium/0,1518,212582,00.html>
- Bortz, J., & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer.
- Bortz, J., & Lienert, G. A. (2008). *Kurzgefasste Statistik für die klinische Forschung: Leitfaden für die verteilungsfreie Analyse kleiner Stichproben* (3. Aufl.). Springer.
- Bortz, J., Lienert, G. A., & Boehnke, K. (1990). *Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik*. Berlin; Heidelberg [u.a.]: Springer.
- Damrath, C. (2006). Studienzufriedenheit - Modelle und empirische Befunde. *Übergänge im Bildungssystem: Motivation, Entscheidung, Zufriedenheit* (S. 227-287). VS Verlag.
- Darkenwald, G. G., & Gavin, W. J. (1987). Dropout as a function of discrepancies between expectations and actual experiences of the classroom social environment. *Adult Education Quarterly*, 37, 152-163.
- DGB. (2010, Mai 17). PM 081. *DGB schlägt Aktionsplan zur Reform des Bologna-Prozesses vor*. Abgerufen August 15, 2011, von <http://www.dgb.de/presse/++co++8431a10c-6187-11df-79f5-00188b4dc422/@@index.html>
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS: (and sex and drugs and rock „n“ roll)*. SAGE Publications Ltd.
- French, J. R. P., Caplan, R. D., & Harrison, R. V. (1982). *The mechanisms of job stress and strain*. New York: Wiley.
- Gadamer, H.-G. (1988). Die Idee der Universität - gestern, heute, morgen. *Die Idee der Universität: Versuch einer Standortbestimmung* (S. 1-22). Berlin; Heidelberg [u.a.]: Springer.
- Gladow, A. (2010). Bologna nach 2010 – Schwerpunkte aus studentischer Sicht. In R. Wernstedt & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *10 Jahre nach Bologna - Ziele und Umsetzung der Studienstrukturreform* (1. Aufl., S. 33-34). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Gräf, L. (1999). Optimierung von WWW-Umfragen: Das Online Pretest-Studio. In Bernard Batinic, Andreas Werner, Lorenz Gräf, & Wolfgang Bandilla (Hrsg.), *Online Research, Methoden, Anwendungen und Ergebnisse* (S. 157-177). Göttingen: Hogrefe.
- Grubitzsch, S. (1993). Das wirkliche Leben pulsiert woanders. Gedanken zum Theorie-Praxis-Problem in der Psychologinnen-Ausbildung. *Journal für Psychologie*, 1(2), 15-26.
- Handerer, J. (2011). *Die Psychologie als Wissenschaft und Studienfach. Eine (Selbst)-Befragung zum Fachverständnis und zur Studienzufriedenheit*. Universität Würzburg.
- Heckhausen, H. (1983). Zur Lage der Psychologie. *Psychologische Rundschau*, 34, 1-20.

- Heidelberger Arbeitsgruppe zur Erneuerung der Psychologie. (1994). Das Psychologiestudium der Zukunft oder: Was wir noch immer zu träumen wagen. *Journal für Psychologie*, (2), 71-79.
- Heise, E., Westermann, R., Spies, K., & Rickert, M. (1999). Zum Einfluß von Studienzielen und Wertorientierungen auf die allgemeine Studienzufriedenheit. *Empirische Pädagogik*, 13(3), 231-251.
- Heise, E., Westermann, R., Spies, K., & Schiffler, A. (1997). Studieninteresse und berufliche Orientierung als Determinanten der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 11, 123-132.
- Hertwig, R., & Stoltze, A. (2001). Beweggründe, Psychologie zu studieren : unterliegen sie einem zeitlichen Wandel und sind sie fachspezifisch? Abgerufen August 12, 2011, von http://www.mpib-berlin.mpg.de/volltexte/institut/dok/full/hertwig/hrbew__01/hrbew__01.html
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.). (2004). *Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen* (Bd. 4). Bonn.
- Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices*. Englewood Cliffs.: Prentice Hall.
- Holzkamp, K. (1972). *Kritische Psychologie : Vorbereitende Arbeiten*. Frankfurt (am Main) : Fischer-Taschenbuch-Verlag,.
- Hussy, W., Schreier, M., & Echterhoff, G. (2009). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (1. Aufl.). Springer, Berlin.
- Kelava, A. (2007). *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Springer.
- Kempf, W. (1985). Psychologische Methodenlehre und das Problem der Relevanz psychologischer Forschung für die Praxis. In G. Aschenbach & W. Kempf (Hrsg.), *Methodenprobleme in der Psychotherapieforschung* (S. 15-57). Eschborn: Fachbuchhandel für Psychologie.
- Kempf, W. (1992). Zum Verhältnis von qualitativen und quantitativen Methoden in der psychologischen Forschung. *Forum Kritische Psychologie*, 29, 89-108.
- Kempf, W. (2003). *Forschungsmethoden der Psychologie. 1. Theorie und Empirie*. Regener.
- Kintzel, R. (1992). Das Studium der Psychologie - eine Anleitung zum Unglücklichsein? *Journal für Psychologie*, (1), 69-70.
- Krohne, H. W., & Hock, M. (2007). *Psychologische Diagnostik. Grundlagen und Anwendungsfelder* (1. Aufl.). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Krüger, H. J. (1986). *Studium und Krise: Eine empirische Untersuchung über studentische Belastungen und Probleme*. Campus Verlag GmbH.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (1973). Rahmenordnung für die Diplomprüfung in der Psychologie.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (1983). Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Psychologie.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (1987). Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Psychologie.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.). (2002). Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Psychologie.
- Legewie, H. (1991). Krise der Psychologie oder Psychologie der Krise? (Überarbeitete Fassung eines Vortrags auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie 1990. Arbeitsbericht Klinische Psychologie des Instituts für Psychologie, TU Berlin).
- Malleck, K. (2009). *Studienzufriedenheit der Psychologiestudierenden an der Universität Wien 2008*. Universität Wien.

- Mattes, P. (2008). Psychologie als Kulturwissenschaft? Zur Positionierung der Wissenschaft Psychologie in den akademischen Disziplinen. *Journal für Psychologie*, (1).
- Meulemann, H. (1991). Lebenszufriedenheit und Lebenserfolg im Übergang vom Jugendlichen zum Erwachsenen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 43, 476-501.
- Mey, G. (2008). Lehre (in) der Qualitativen Forschung – eine Leerstelle? *Journal für Psychologie*, (1).
- Ottersbach, H.-G., Grabska, K., & Schwarze, E. (1990). *Psychologie: Das verfehltete Studium? : Wie Psychologiestudenten ihr Studium sehen, beurteilen und bewältigen*. Hochschuldidaktische Materialien (Bd. 12). Alsbach: Leuchtturm-Verlag.
- Rekordansturm auf Psychologiestudium. (2010). Abgerufen August 10, 2011, von <http://salzburg.orf.at/stories/457062/>
- Semmer, N. K., & Udrys, I. (2007). Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In H. Schuler (Hrsg.), *Lehrbuch Organisationspsychologie* (4. Aufl., S. 157-195). Bern: Huber.
- Spies, K., Westermann, R., Heise, E., & Schiffler, A. (1996). Diskrepanzen zwischen Bedürfnissen und Angeboten im Studium und ihre Beziehungen zur Studienzufriedenheit. *Empirische Pädagogik*, 10, 337-409.
- Studieninfo zum Fach Psychologie. (2011, Juni 3). *Studieninfo zum Fach Psychologie*. Abgerufen August 10, 2011, von http://zsb.uni-muenster.de/material/m618b_1.htm#kap2
- Studienreformkommission Psychologie. (1985). *Empfehlungen der Studienreformkommission Psychologie* (Bd. 27). Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland - Geschäftsstelle für Studienreformkommissionen.
- Thielsch, M. T., & Weltzin, S. (2009). Online-Befragungen in der Praxis. In T. Brandenburg & M. T. Thielsch (Hrsg.), *Praxis der Wirtschaftspsychologie: Themen und Fallbeispiele für Studium und Praxis* (S. 69-85). Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Voss, R. (2007). *Studienzufriedenheit*. (D. Müller-Böling & R. Schulte, Hrsg.) *Wissenschafts- und Hochschulmanagement* (1. Aufl., Bd. 9). Lohmar: Eul.
- Westermann, Rainer. (2006). Studienzufriedenheit. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3. Aufl., S. 756-763). Weinheim: Beltz.
- Westermann, R., Heise, E., Spies, K., & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, (43), 1-22.
- Witte, E. H. (1977). Zur Studienmotivation von Erstsemestern im Fach Psychologie. In E. H. Witte (Hrsg.), *Psychologie als empirische Sozialwissenschaft*. (S. 223-231). Stuttgart: Enke.

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Übersicht Fachsemester	15
Tabelle 2	Lehrgebiete der Dozent_innen	16
Tabelle 3	Verteilung der Lehrenden und Studierenden auf die verschiedenen Hochschulen	18
Tabelle 4	Soll-Ist Vergleich Student_innen	23
Tabelle 5	Soll-Ist Vergleich Lehrende	23
Tabelle 6	Vergleich der Erwartungen von Student_innen und Lehrenden	24
Tabelle 7	Vergleich der Wahrnehmung von Student_innen und Lehrenden	24
Tabelle 8	Zufriedenheit mit dem Studium insgesamt	26
Tabelle 9	Übersicht Muster der Vergleiche	27

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Antwortformat Erwartungen	10
Abbildung 2	Übersicht Berufswunsch der Student_innen	15
Abbildung 3	Item-Mittelwerte und Standardabweichungen für Ist und Soll bei den Student_innen	22
Abbildung 4	Item-Mittelwerte und Standardabweichungen für Ist und Soll bei den Lehrenden	22

Anhang

Der Anhang ist in zwei Teile gegliedert. In Anhang A befinden sich die Anschreiben an Psychologiestudent_innen und -dozent_innen sowie eine Übersicht über den genauen Wortlaut und die Quelle der eingesetzten Items. In Anhang B finden sich Screenshots des verwendeten Onlinefragebogens, sowohl für die Lehrenden, als auch für die Studierenden.

A1 Mail an die Psychologiestudent_innen der Universität Konstanz

Gesendet 29. April 2011 11:02 Uhr

Hi Servus,

vielleicht mal eine etwas andere Mail. Vielleicht geht es Dir ja wie mir und (je nach Studie) 35-45% der Psychologiestudent_innen in Deutschland. Irgendwie bin ich unzufrieden mit einigen Aspekten des Studiums, andere wiederum gefallen mir sehr gut. Ich frage mich, warum ist das so? Was ERWARTE ich mir eigentlich von meinem Studium? Einfach nur schnell durch und Therapieausbildung? Doch lieber eine gute Vorbereitung für die Forschung? Ich würde mich freuen, wenn Du mir schreiben könntest, was Du Dir von Deinem Studium erwartest. Was gefällt Dir gut; worauf wird zu wenig Gewicht gelegt? Wenn alles gut geht, entwickle ich daraus einen Fragebogen und schaue einmal genauer, wie die Erwartungen der Student_innen mit denen der Lehrenden übereinstimmen.

Vielen Dank im Voraus,

Christian

A2 Mail an die Dozent_innen FB Psychologie der Universität Konstanz

Gesendet 23. Mai 2011 10:21 Uhr

Liebe{{Sex|m|r}} {{Sex|m|Herr|Frau}} {{Name}},

im Rahmen meiner Bachelorarbeit beschäftige ich mich gerade mit den Erwartungen von Student_innen und Dozent_innen an das Psychologiestudium. Für ein umfassenderes Bild wäre ich Ihnen dankbar, wenn Sie mir ein, zwei Sätze schreiben könnten: was ist Ihnen in Ihrer Lehre wichtig? Was wollen Sie Ihren Student_innen nahe bringen?

Für Rückfragen stehe ich Ihnen immer gerne zur Verfügung.

Mit freundlichen Grüßen

Christian Schart

A3 Mail an die 52 Psychologie Fachschaften in Deutschland

Gesendet 29. Mai 2011 20:03 Uhr

Liebe{{Sex|m|r}} {{Name}},

auf der Psychologie-Fachschaften-Konferenz (PsyFaKo) in Freiburg habe ich meine Abschlussarbeit bereits kurz vorgestellt. Ich würde euch bitten, die Einladungsmail unten über eure Verteiler zu schicken. Gerne sende ich euch dann auch die Ergebnisse meiner Arbeit zu, damit ihr sie ggf. als Diskussionsgrundlage zusammen mit euren Lehrenden verwenden könnt.

Vielen Dank und liebe Grüße vom Bodensee,

Christian

~~~~~

Liebe Studentinnen und Studenten,

im Rahmen meiner Abschlussarbeit beschäftige ich mich gerade mit den Erwartungen von Student\_innen und Dozent\_innen an das Psychologiestudium. Was ist / wäre Dir in der Lehre wichtig? Worauf sollte näher eingegangen werden? - Und wie ist die Umsetzung an Deiner Hochschule?

Ich habe einige Positionen gesammelt und es interessiert mich, wie DU dazu stehst. In einem weiteren Teil werde ich ebenfalls Deine Dozentinnen und Dozenten befragen.

Die Umfrage dauert ca. 10-15 Minuten. Um zu ihr zu kommen, kannst Du einfach dem Link folgen: [http://www.unipark.de/uc/KN\\_UniKonstanz\\_Kempf\\_LS/52e0/](http://www.unipark.de/uc/KN_UniKonstanz_Kempf_LS/52e0/)

Für Rückfragen stehe ich natürlich gerne zur Verfügung: [christian.schart@uni-konstanz.de](mailto:christian.schart@uni-konstanz.de)

Liebe Grüße und ein herzliches Dankeschön an alle, die dabei sind,  
Christian

## **A4 Mail an die Psychologieprofessor\_innen in Deutschland**

Sehr geehrte{{Sex|m|r}} {{Sex|m|Herr|Frau}} Professor {{Name}},

im Rahmen einer Abschlussarbeit beschäftigen wir uns mit den Erwartungen von Student\_innen und Dozent\_innen an das Psychologiestudium. Was ist / wäre Ihnen in der Lehre wichtig? Worauf sollte näher eingegangen werden? - Und wie ist die Umsetzung derzeit an ihrer Hochschule?

Wir haben einige Erwartungen gesammelt und wollen wissen, wie Sie und Ihre Mitarbeiter\_innen dazu stehen. Die Umfrage ist selbstverständlich anonym. Um ein umfassendes Bild zu bekommen, würden wir uns daher freuen, wenn Sie diese Einladung auch an Ihre Mitarbeiter weiterleiten könnten.

Die Umfrage dauert ca. 10-15 Minuten. Um zu ihr zu kommen, können Sie dem Link folgen:  
<http://www.unipark.de/uc/Schart/5aac/>

Für Rückfragen stehen wir Ihnen gerne zur Verfügung. Bitte wenden Sie sich dazu direkt an Christian Schart: christian.schart@uni-konstanz.de

Mit freundlichen Grüßen und einem herzlichen Dankeschön,

Wilhelm Kempf

## A5 Itemwortlaut und Quelle

| Nr. | Item                                                                                                        | Quelle                  |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|
| 1   | Das menschliche Verhalten zu erklären                                                                       | Lipsey, 1974            |
| 2   | Ein generationsübergreifender Transfer von Wissen                                                           | Damrath, 2006           |
| 3   | Einblicke in die verschiedensten Berufsbilder von Psycholog_innen zu gewähren                               | -                       |
| 4   | Die Student_innen für die Berufspraxis auszubilden                                                          | -                       |
| 5   | Die Grundlagen für die Forschung zu schaffen                                                                | -                       |
| 6   | Die Grundlagen für eine therapeutische Ausbildung zu schaffen                                               | -                       |
| 7   | Die Grundlagen für die Mitgestaltung des gesellschaftlichen Alltags zu schaffen                             | Mattes, 2008            |
| 8   | Zu zeigen, wie wissenschaftliche Erkenntnisse auf die psychologische Berufspraxis angewandt werden können   | Bergold, 2008           |
| 9   | Sich wissenschaftlich mit der psychologischen Berufspraxis auseinanderzusetzen                              | Bergold, 2008           |
| 10  | Zu zeigen, dass Forschung ein lebendiger "Kommunikations- und Interaktionsprozess" ist                      | Mey, 2008               |
| 11  | Fundierte Kenntnisse von verschiedenen Forschungsansätzen und Theorien zu bekommen                          | Mey, 2008               |
| 12  | In Kontakt mit praxisnaher, alltagsbezogener Forschung zu kommen                                            | Augenstein et al., 1987 |
| 13  | Alltagsfragen wissenschaftlich zu untersuchen                                                               | -                       |
| 14  | Eine fundierte mathematisch-statistische Ausbildung zu erlangen                                             | Hertwig, 2008           |
| 15  | Politische Verhältnisse zu verändern                                                                        | Hertwig, 2008           |
| 16  | Breitere Erkenntnis zu erlangen, über das, "was die Welt im Innersten zusammenhält"                         | Hertwig, 2008           |
| 17  | Mehr über sich selbst zu erfahren                                                                           | Hertwig, 2008           |
| 18  | Einen akademischen Titel zu erlangen                                                                        | Hertwig, 2008           |
| 19  | Menschliches Erleben und Verhalten "messbar" zu machen                                                      | Handerer, 2011          |
| 20  | Das nötige "Handwerkszeug" vermitteln, damit die Student_innen eigene Fragestellungen erforschen können     | -                       |
| 21  | Den aktuellen Stand der Forschung zu vermitteln                                                             | -                       |
| 22  | Studienergebnisse kritisch beurteilen zu können                                                             | -                       |
| 23  | Lernen, wie Menschen in ihrem Zusammenleben unterstützt werden können                                       | Legewie, 1991           |
| 24  | Kreativität zu fördern                                                                                      | -                       |
| 25  | Sich auf Inhalte zu konzentrieren, die für einen späteren Beruf zentral sind                                | -                       |
| 26  | Ein Phänomen / Eine Theorie unter verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten                                  | -                       |
| 27  | Für die psychologische Forschung zu begeistern                                                              | -                       |
| 28  | Zu kritischem Denken anzuregen                                                                              | -                       |
| 29  | Dass die Student_innen mitentscheiden können, welche Themen gelehrt werden                                  | -                       |
| 30  | Dass alleine die Dozent_innen entscheiden auf welche Themen sie näher eingehen                              | -                       |
| 31  | Interessante Veranstaltungen anbieten <sup>a</sup> / besuchen <sup>b</sup> zu können                        | -                       |
| 32  | Dass Wissen selbst erarbeitet werden kann                                                                   | -                       |
| 33  | Dass Schwerpunkte selbstverantwortlich gesetzt werden können                                                | -                       |
| 34  | Einen engen Kontakt zu den Student_innen <sup>a</sup> / Lehrenden <sup>b</sup> zu haben                     | -                       |
| 35  | Vertiefende fachliche Diskussionen mit den Student_innen <sup>a</sup> / Dozent_innen <sup>b</sup> zu führen | -                       |
| 36  | Engagement von den Dozent_innen in den Lehrveranstaltungen                                                  | Augenstein et al., 1987 |
| 37  | Ein freundlicher Umgang miteinander                                                                         | -                       |
| 38  | Dass Student_innen <sup>a</sup> / Dozent_innen <sup>b</sup> Kritik annehmen                                 | -                       |
| 39  | Eine gute Vorbereitung der Student_innen auf Lehrveranstaltungen                                            | -                       |
| 40  | Eine gute Vorbereitung der Dozent_innen auf Lehrveranstaltungen                                             | -                       |
| 41  | Dass Inhalte aus den Lehrveranstaltungen über die Prüfungen hinweg mitgenommen werden                       | -                       |
| 42  | Ausführliches Feedback für Leistungen zu geben <sup>a</sup> / bekommen <sup>b</sup>                         | -                       |
| 43  | Anerkennung für Leistungen zu geben <sup>a</sup> / bekommen <sup>b</sup>                                    | -                       |
| 44  | Engagement von den Student_innen in den Lehrveranstaltungen                                                 | -                       |

Anmerkungen: a = Fragebogenversion Lehrende; b = Fragebogenversion Studierende; Falls keine Quelle angegeben sein sollte, so stammen die Items aus direkten Anregungen der Student\_innen und Dozent\_innen



# B1 Fragebogenversion Student\_innen



Du hast bereits 13% der Umfrage ausgefüllt.  13%

## Hallo und herzlich Willkommen,

vielen Dank, dass Du auf den Link geklickt hast und bei dieser Umfrage mitmachen willst. Die Bearbeitung sollte **nicht länger als 10-15 Minuten** dauern. Der Fragebogen ist in drei Teile gegliedert:

1. Angaben zu Person und Studium
2. Deine Erwartungen an Dein Studium
3. Wie zufrieden bist Du mit Deinem Studium?

Die Umfrage ist **anonym** und es besteht keine Möglichkeit, die erhobenen Daten bestimmten Personen zuzuordnen.

[Weiter](#)

## Persönliche Angaben

Wie immer möchte ich Dich bitten, erst einige Angaben zu Deiner Person zu machen.

**Alter:**  
(in Zahlen)

**Geschlecht**

- männlich  
 weiblich  
 keine Angabe

**Fachsemester**  
(in Zahlen)

**Hochschule**

An welcher Hochschule studierst Du derzeit?

**Andere Hochschule**

Falls Du an einer anderen Hochschule studierst, kannst Du sie hier eingeben.

**Studiengang**

- Bachelor  
 Master  
 Diplom

**In welchem Bereich würde es Dich reizen, später einmal zu arbeiten:**

- Therapeutisch-beratender Bereich (Klinik, Praxis, Beratungsstelle etc.)  
 Wirtschaft und Industrie (Personalwesen, Werbung etc.)  
 Pädagogischer Bereich  
 Forschung und Lehre  
 Sonstiges  
 Ich weiß es noch nicht

**Sonstiges**

Falls Du oben "Sonstiges" angegeben hast, kannst Du es hier spezifizieren.

**Hast du bereits in ein anderes Fach studiert?**

- Ja  
 Nein



Du hast bereits 38% der Umfrage ausgefüllt.  38%

## Nähere Informationen zu Deinem Fachwechsel

Hast Du das Studium abgeschlossen?

- Ja  
 Nein

Falls nein, wieviele Semester hast Du in Deinem vorherigen Studium studiert?

Zurück

Weiter

## Was ist Dir am Studium wichtig?

Im Folgenden bitte ich Dich, zu einigen Aussagen zum Psychologiestudium Stellung zu nehmen. Bitte kreuze jeweils diejenige Option an, die **Deiner Meinung nach** am ehesten auf Deine Erwartungen (*links*) bzw. das Psychologiestudium an Deiner Hochschule (*rechts*) zutrifft. Da es um Deine Meinung geht, gibt es natürlich weder richtige noch falsche Antworten!

|                                                                                                               | ... sollte für mich persönlich eine wichtige Aufgabe des Studiums sein. |                       |                       |                       |                       |                       | ... leistet derzeit das Studium meiner Meinung nach meistens ... |                       |                       |                       |                       |                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|                                                                                                               | überhaupt nicht                                                         | eher nicht            | teilweise             | eher                  | vollkommen            | weiß nicht            | überhaupt nicht                                                  | eher nicht            | teilweise             | eher                  | vollkommen            | weiß nicht            |
| Zu zeigen, dass Forschung ein lebendiger „Kommunikations- und Interaktionsprozess“ ist ...                    | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Das menschliche Verhalten zu erklären ...                                                                     | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Für die psychologische Forschung zu begeistern ...                                                            | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ein Phänomen / Eine Theorie unter verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten ...                                | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Lernen, wie Menschen in ihrem Zusammenleben unterstützt werden können ...                                     | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sich auf Inhalte zu konzentrieren, die für einen späteren Beruf zentral sind ...                              | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Den aktuellen Stand der Forschung zu vermitteln ...                                                           | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Die Grundlagen für die Forschung zu schaffen ...                                                              | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Breitere Erkenntnis zu erlangen, über das, „was die Welt im Innersten zusammenhält“ ...                       | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Zu zeigen, wie wissenschaftliche Erkenntnisse auf die psychologische Berufspraxis angewandt werden können ... | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                                                                               | überhaupt nicht                                                         | eher nicht            | teilweise             | eher                  | vollkommen            | weiß nicht            | überhaupt nicht                                                  | eher nicht            | teilweise             | eher                  | vollkommen            | weiß nicht            |
| Kreativität zu fördern ...                                                                                    | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Einen akademischen Titel zu erlangen ...                                                                      | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Die Student_innen für die Berufspraxis auszubilden ...                                                        | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Eine fundierte mathematisch-statistische Ausbildung zu erlangen ...                                           | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Menschliches Erleben und Verhalten „messbar“ zu machen ...                                                    | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Alltagsfragen wissenschaftlich zu untersuchen ...                                                             | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sich wissenschaftlich mit der psychologischen Berufspraxis auseinanderzusetzen ...                            | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Studienergebnisse kritisch beurteilen zu können ...                                                           | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Zu kritischem Denken anzuregen ...                                                                            | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Fundierte Kenntnisse von verschiedenen Forschungsansätzen und Theorien zu bekommen ...                        | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                                                                               | überhaupt nicht                                                         | eher nicht            | teilweise             | eher                  | vollkommen            | weiß nicht            | überhaupt nicht                                                  | eher nicht            | teilweise             | eher                  | vollkommen            | weiß nicht            |
| Die Grundlagen für eine therapeutische Ausbildung zu schaffen ...                                             | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Das nötige "Handwerkszeug" vermitteln, damit die Student_innen eigene Fragestellungen erforschen können ...   | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Einblicke in die verschiedensten Berufsbilder von Psycholog_innen zu gewähren ...                             | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| In Kontakt mit praxisnaher, alltagsbezogener Forschung zu kommen ...                                          | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Mehr über sich selbst zu erfahren ...                                                                         | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Die Grundlagen für die Mitgestaltung des gesellschaftlichen Alltags zu schaffen ...                           | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ein generationsübergreifender Transfer von Wissen ...                                                         | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Politische Verhältnisse zu verändern ...                                                                      | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Zurück Weiter



Du hast bereits 63% der Umfrage ausgefüllt.  63%

|                                                                                     | ... ist mir persönlich im Studium ... wichtig. |                       |                       |                       |                       |                       | ... ist meiner Meinung nach meistens ... im Studium erfüllt. |                       |                       |                       |                       |                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|                                                                                     | überhaupt nicht                                | eher nicht            | teilweise             | eher                  | vollkommen            | weiß nicht            | überhaupt nicht                                              | eher nicht            | teilweise             | eher                  | vollkommen            | weiß nicht            |
| Einen engen Kontakt zu den Lehrenden zu haben ...                                   | <input type="radio"/>                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Dass Dozent_innen Kritik annehmen ...                                               | <input type="radio"/>                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Inhalte aus den Lehrveranstaltungen über die Prüfungen hinweg mitzunehmen ...       | <input type="radio"/>                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Wissen selbst erarbeiten zu können ...                                              | <input type="radio"/>                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Dass alleine die Dozent_innen entscheiden auf welche Themen sie näher eingehen .... | <input type="radio"/>                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Anerkennung für Leistungen zu bekommen ...                                          | <input type="radio"/>                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Eine gute Vorbereitung der Dozent_innen auf Lehrveranstaltungen ...                 | <input type="radio"/>                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ausführliches Feedback für Leistungen zu bekommen ...                               | <input type="radio"/>                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Engagement von den Student_innen in den Lehrveranstaltungen ...                     | <input type="radio"/>                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Dass die Student_innen mitentscheiden können, welche Themen gelehrt werden ...      | <input type="radio"/>                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Eine gute Vorbereitung der Student_innen auf Lehrveranstaltungen ...                | <input type="radio"/>                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Vertiefende fachliche Diskussionen mit den Dozent_innen zu führen ...               | <input type="radio"/>                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Selbstverantwortlich Schwerpunkte setzen zu können ...                              | <input type="radio"/>                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Interessante Veranstaltungen besuchen zu können ...                                 | <input type="radio"/>                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ein freundlicher Umgang miteinander ...                                             | <input type="radio"/>                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Engagement von den Dozent_innen in den Lehrveranstaltungen ...                      | <input type="radio"/>                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Zurück

Weiter



Du hast bereits 75% der Umfrage ausgefüllt.  75%

Jetzt hast Du es fast geschafft! Noch ein paar letzte Fragen.

**Einmal ganz allgemein gesprochen:**

**Würdest Du alles in allem sagen, Du bist mit dem Studium, wie es derzeit ist:**

sehr zufrieden      überhaupt nicht zufrieden

**Wenn Du die Möglichkeit hättest, an Deinem Studium etwas zu verändern, was wäre es?**

Wenn Du willst, kannst Du gerne auch mehrere Punkte ansprechen.

**Was gefällt Dir derzeit am Besten an Deinem Studium, was willst Du auf jeden Fall beibehalten?**

Wenn Du willst, kannst Du gerne auch mehrere Punkte ansprechen.

**Würdest Du sagen, dass Du Dich bereits einmal dafür eingesetzt hast, dass sich etwas an Deinem Studium ändert?**

Ja  Nein

**Wenn ja, hattest Du das Gefühl, damit etwas erreicht zu haben?**

Ja  Teilweise  Nein

Zurück

Weiter



Du hast bereits 88% der Umfrage ausgefüllt.  88%

**Hast Du noch Anmerkungen zu dieser Befragung?**

**Gibt es sonst noch irgendetwas, was Dir zum Thema Psychologiestudium wichtig ist?**

Zurück

Weiter



Du hast bereits 100% der Umfrage ausgefüllt.  100%

**Vielen Dank für Deine Teilnahme!**

Wenn Dich die Ergebnisse meiner Arbeit interessieren, dann schick mir doch bitte eine Mail an: christian.schart@uni-konstanz.de.

## B2 Fragebogenversion Lehrende

---



Sie haben bereits 14% der Umfrage ausgefüllt.   
14%

### Hallo und herzlich Willkommen,

vielen Dank, dass Sie auf den Link geklickt haben und bei dieser Umfrage mitmachen wollen. Die Bearbeitung dauert ca. **10-15 Minuten**. Der Fragebogen ist in drei Teile gegliedert:

1. Angaben zur Person
2. Ihre Erwartungen an das Psychologiestudium - was wollen Sie in der Lehre vermitteln?
3. Wie zufrieden sind Sie mit dem Studium?

Die Umfrage ist **anonym** und es besteht keine Möglichkeit, die erhobenen Daten bestimmten Personen zuzuordnen.

[Weiter](#)

## Persönliche Angaben

Wie immer möchte ich Sie bitten, zuerst einige Angaben zu Ihrer Person zu machen.

### Alter:

(in Zahlen)

### Geschlecht

- männlich  
 weiblich  
 keine Angabe

### Hochschule

An welcher Hochschule lehren Sie derzeit?

Aachen ▾

### Andere Hochschule

Falls Sie an einer anderen Hochschule lehren, können Sie sie hier angeben.

### Ihre derzeitige Position an der Hochschule

- Universitätsprofessor\_in  
 außerplanmäßige\_r Professor\_in  
 Juniorprofessor\_in  
 Honorarprofessor\_in  
 Privatdozent\_in  
 Habilitierte\_r  
 Habilitand\_in  
 Doktorand\_in  
 wissenschaftliche\_r Mitarbeiter\_in  
 Andere

### Andere Position

Falls Sie eine andere Position innehaben, können Sie sie hier angeben.

### Seit wie vielen Jahren sind Sie in der Lehre tätig?

(in Zahlen)

### In welchem Bereich lehren Sie derzeit hauptsächlich?

- Allgemeine Psychologie  
 Arbeits-, Organisations- und Wirtschaftspsychologie  
 Biologische Psychologie und Neuropsychologie  
 Differentielle Psychologie, Persönlichkeitspsychologie und psychologische Diagnostik  
 Entwicklungspsychologie  
 Geschichte der Psychologie  
 Gesundheitspsychologie  
 Klinische Psychologie und Psychotherapie  
 Medienpsychologie  
 Methoden & Evaluation  
 Pädagogische Psychologie  
 Rechtspsychologie  
 Sozialpsychologie  
 Umweltpsychologie  
 Verkehrspsychologie  
 Anderer

### Anderer Bereich

Falls Sie in einem anderen Bereich lehren, können Sie ihn hier angeben.

## Was ist Ihnen im Studium wichtig?

Im Folgenden bitte ich Sie, zu einigen Aussagen zum Psychologiestudium Stellung zu nehmen. Bitte kreuzen Sie jeweils diejenige Option an, die **Ihrer Meinung nach** am ehesten auf Ihre Erwartungen (*links*) bzw. das Psychologiestudium an Ihrer Hochschule (*rechts*) zutrifft. Da es um Ihre Meinung geht, gibt es natürlich weder richtige noch falsche Antworten!

|                                                                                                               | ... sollte für mich persönlich eine wichtige Aufgabe des Studiums sein. |                       |                       |                       |                       |                       | ... leistet derzeit das Studium meiner Meinung nach meistens ... |                       |                       |                       |                       |                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|                                                                                                               | überhaupt nicht                                                         | eher nicht            | teilweise             | eher                  | vollkommen            | weiß nicht            | überhaupt nicht                                                  | eher nicht            | teilweise             | eher                  | vollkommen            | weiß nicht            |
| Ein Phänomen / Eine Theorie unter verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten ...                                | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Für die psychologische Forschung zu begeistern ...                                                            | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sich auf Inhalte zu konzentrieren, die für einen späteren Beruf zentral sind ...                              | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Kreativität zu fördern ...                                                                                    | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Das nötige "Handwerkszeug" vermitteln, damit die Student_innen eigene Fragestellungen erforschen können ...   | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Zu zeigen, dass Forschung ein lebendiger „Kommunikations- und Interaktionsprozess“ ist ...                    | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Mehr über sich selbst zu erfahren ...                                                                         | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Studienergebnisse kritisch beurteilen zu können ...                                                           | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Die Grundlagen für eine therapeutische Ausbildung zu schaffen ...                                             | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Fundierte Kenntnisse von verschiedenen Forschungsansätzen und Theorien zu bekommen ...                        | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Eine fundierte mathematisch-statistische Ausbildung zu erlangen ...                                           | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Die Grundlagen für die Mitgestaltung des gesellschaftlichen Alltags zu schaffen ...                           | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Politische Verhältnisse zu verändern ...                                                                      | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Die Student_innen für die Berufspraxis auszubilden ...                                                        | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Einblicke in die verschiedensten Berufsbilder von Psycholog_innen zu gewähren ...                             | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Sich wissenschaftlich mit der psychologischen Berufspraxis auseinanderzusetzen ...                            | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Zu kritischem Denken anzuregen ...                                                                            | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Die Grundlagen für die Forschung zu schaffen ...                                                              | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ein generationsübergreifender Transfer von Wissen ...                                                         | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Breitere Erkenntnis zu erlangen, über das „was die Welt im Innersten zusammenhält“ ...                        | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Den aktuellen Stand der Forschung zu vermitteln ...                                                           | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Zu zeigen, wie wissenschaftliche Erkenntnisse auf die psychologische Berufspraxis angewandt werden können ... | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| In Kontakt mit praxisnaher, alltagsbezogener Forschung zu kommen ...                                          | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Alltagsfragen wissenschaftlich zu untersuchen ...                                                             | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Einen akademischen Titel zu erlangen ...                                                                      | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Das menschliche Verhalten zu erklären ...                                                                     | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Lernen, wie Menschen in ihrem Zusammenleben unterstützt werden können ...                                     | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Menschliches Erleben und Verhalten „messbar“ zu machen ...                                                    | <input type="radio"/>                                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Zurück Weiter





Sie haben bereits 57% der Umfrage ausgefüllt.  57%

|                                                                                          | ... ist mir persönlich ... wichtig. |                       |                       |                       |                       |                       | ... ist meiner Meinung nach meistens ... im Studium erfüllt. |                       |                       |                       |                       |                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
|                                                                                          | überhaupt nicht                     | eher nicht            | teilweise             | eher                  | vollkommen            | weiß nicht            | überhaupt nicht                                              | eher nicht            | teilweise             | eher                  | vollkommen            | weiß nicht            |
| Dass Wissen selbst erarbeitet werden kann ...                                            | <input type="radio"/>               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Vertiefende fachliche Diskussionen mit den Student_innen zu führen ...                   | <input type="radio"/>               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Dass Inhalte aus den Lehrveranstaltungen über die Prüfungen hinweg mitgenommen werden... | <input type="radio"/>               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Dass alleine die Dozent_innen entscheiden auf welche Themen sie näher eingehen ....      | <input type="radio"/>               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Engagement von den Dozent_innen in den Lehrveranstaltungen ...                           | <input type="radio"/>               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Anerkennung für Leistungen zu geben...                                                   | <input type="radio"/>               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ein freundlicher Umgang miteinander ...                                                  | <input type="radio"/>               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ausführliches Feedback für Leistungen zu geben...                                        | <input type="radio"/>               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Interessante Veranstaltungen anbieten zu können ...                                      | <input type="radio"/>               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Dass Schwerpunkte selbstverantwortlich gesetzt werden können ...                         | <input type="radio"/>               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Eine gute Vorbereitung der Student_innen auf Lehrveranstaltungen ...                     | <input type="radio"/>               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Dass Student_innen Kritik annehmen ...                                                   | <input type="radio"/>               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Dass die Student_innen mitentscheiden können, welche Themen gelehrt werden ...           | <input type="radio"/>               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Einen engen Kontakt zu den Student_innen zu haben ...                                    | <input type="radio"/>               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Eine gute Vorbereitung der Dozent_innen auf Lehrveranstaltungen ...                      | <input type="radio"/>               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Engagement von den Student_innen in den Lehrveranstaltungen ...                          | <input type="radio"/>               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Zurück

Weiter



Sie haben bereits 71% der Umfrage ausgefüllt.  71%

**Einmal ganz allgemein gesprochen:**

**Würden Sie alles in allem sagen, Sie sind mit dem Psychologiestudium, wie es derzeit ist**

sehr zufrieden      überhaupt nicht zufrieden

**Wenn Sie die Möglichkeit hätten, am Studium etwas zu verändern, was wäre es?**

Wenn Sie wollen, können Sie gerne auch mehrere Punkte ansprechen.

**Was gefällt Ihnen derzeit am Besten am Studium, was wollen Sie auf jeden Fall beibehalten?**

Wenn Sie wollen, können Sie gerne auch mehrere Punkte ansprechen.

**Würden Sie sagen, dass Sie sich bereits einmal dafür eingesetzt haben, dass sich etwas am Studium ändert?**

Ja  Nein

**Wenn ja, hatten Sie das Gefühl, damit etwas erreicht zu haben?**

Ja  Teilweise  Nein

Zurück

Weiter



Sie haben bereits 86% der Umfrage ausgefüllt.  86%

**Haben Sie noch Anmerkungen zu dieser Befragung?**

**Gibt es sonst noch irgendetwas, was Ihnen zum Thema Psychologiestudium wichtig ist?**

Zurück

Weiter



Sie haben bereits 100% der Umfrage ausgefüllt.  100%

## Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Wenn Sie die Ergebnisse meiner Arbeit interessieren, dann schicken Sie doch bitte eine Mail an: christian.schart@uni-konstanz.de.