



**HSPV**NRW

Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung  
Nordrhein-Westfalen



**ZUFRIEDENHEIT  
UND ERFOLG**  
im Studium

## **Zufriedenheit und Erfolg im Studium an der HSPV NRW**

– Erster Zwischenbericht –

2022

*Gina Rosa Wollinger, Juliane Wigh, Henning Staar, Judith Heße-Husain & Timo Berse*

# Inhalt

1 Einleitung.....	4
2 Forschungsstand .....	7
2.1 Allgemeiner Forschungsstand .....	7
2.2 Forschungsstand an der HSPV NRW .....	11
2.2.1 Fachbereich Polizei: Ausschuss Studienerfolg I.....	11
2.2.3 EVA PVD.....	13
2.2.4 Kompetenzentwicklung.....	14
2.2.5 Studiengangsbezogene Evaluationen.....	15
2.2.6 Fachbereichsübergreifende Projekte und Forschung .....	17
2.2.7 Studienerfolg und Abbruchsintention .....	18
3 Methode .....	20
3.1 Fragebogenkonstruktion.....	20
3.2 Durchführung und Rücklauf.....	20
3.3 Restriktionen.....	22
3.4 Stichprobenbeschreibung .....	23
4 Ergebnisse .....	24
4.1 Soziodemographische Merkmale.....	24
4.1.1 Geschlecht .....	24
4.1.2 Alter.....	26
4.1.3 Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund.....	26
4.1.4 Wohnsituation, Kinder und Anfahrtswege .....	27
4.2 Biographiebezogene Merkmale.....	29
4.2.1 Bildungshintergrund und berufliche Vorerfahrungen.....	29
4.2.2 Entscheidungsprozess zum Studium.....	29
4.3 Personenbezogene Merkmale .....	33
4.3.1 Big-Five-Persönlichkeitsfaktoren .....	33
4.3.2 Motivation .....	34
4.3.3 Stress und Coping .....	37
4.3.3.1 Private Belastungen und Verpflichtungen.....	37
4.3.3.2 Stress durch Unsicherheit und Überforderung.....	38
4.3.3.3 Umgang mit Stress (Coping) .....	40
4.3.3.4 Soziale Unterstützung.....	41
4.3.4 Prokrastination .....	42

4.3.5 Prüfungsängstlichkeit .....	43
4.3.6 Selbstwirksamkeit und Kohärenzerleben .....	45
4.3.7 Person-Study Fit (Henning).....	47
4.3.8 Lernen.....	48
4.3.8.1 Lernstrategien.....	48
4.3.8.2 Einstellungen zum Lernen und Wissenserwerb .....	50
4.4 Zufriedenheit .....	53
4.4.1 Erster Eindruck vom Studium .....	53
4.4.2 Lebenszufriedenheit .....	58
4.4.3 Studienzufriedenheit und Studienabbruchintentionen .....	59
5 Zusammenfassung der Kerneergebnisse .....	61
Literatur .....	64
Abbildungsverzeichnis .....	69
Tabellenverzeichnis .....	69

# 1 Einleitung

Studienanfänger und Studienanfängerinnen an der Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung Nordrhein- Westfalen (HSPV NRW) stehen vor zahlreichen unterschiedlichen Herausforderungen: Die meisten haben vor kurzem die Schule beendet, einige ziehen bei den Eltern aus und wechseln teilweise den Wohnort. Bei anderen liegt die Schulzeit schon etwas zurück, sie haben schon einige Jahre gearbeitet oder ein anderes Studium angefangen und befinden sich aufgrund dessen in einer Umbruchsphase. Sie alle eint, dass sie nun zum Studienbeginn ihre Rolle an der HSPV NRW finden und sich im Bildungssystem Hochschule zurechtfinden müssen. Dabei zeigen die Notenverteilungen und die Rate derjenigen, die ohne Abschluss das Studium vorzeitig beenden, dass dies den Studierenden unterschiedlich gut gelingt.

Vor diesem Hintergrund wurde 2020 ein Forschungsprojekt „Zufriedenheit und Erfolg im Studium an der HSPV NRW“ initiiert, das der zentralen Fragestellung nachgeht, welche Faktoren einen Einfluss darauf ausüben, dass Studierende an der HSPV NRW erfolgreich studieren.<sup>1</sup> Unter Studienerfolg wird dabei sowohl das Erreichen guter Leistungen (in Formen von Noten) verstanden, das erfolgreiche Abschließen des Studiums (im Gegensatz zum vorzeitigen Studienabbruch) als auch die eigene Zufriedenheit mit dem Studium an der HSPV NRW. Ferner soll auch überprüft werden, inwiefern sich Leistungserfolge auf Kursebene feststellen lassen, sich Kurse also in ihrem Leistungsdurchschnitt unterscheiden, und wie diese erklärt werden können.

Dabei werden mögliche Einflussfaktoren aus unterschiedlichen Bereichen wie persönlich-individuellen und sozialen Kontexten untersucht, welche sich folgenden Merkmalsgruppen zuordnen lassen:

- Persönlichkeitsmerkmale
- Soziodemografische Merkmale
- Biographiebezogene Merkmale
- Förderliche und hinderliche Kontextmerkmale (privater, akademischer Kontext sowie Kontext von Praktikum und Training)

Entlang der Empfehlungen von Schulmeister (2014) basieren die skizzierten angenommenen Einflussfaktoren auf Kognitions- und Motivationstheorien und verdeutlichen zudem den prozessualen Charakter des Studienverlaufs (zum Forschungsstand siehe auch Kapitel 2 des vorliegenden Zwischenberichts). Aufbauend auf die Modelle von Martens und Rost (1998, nach Schulmeister, 2014, S. 162), dem Determinanten-Modell für den Studienerfolg (Schulmeister, 2014) sowie dem Modell von Abele (2002) können die aufgeführten Variablen in das folgende Prozessmodell überführt werden (siehe Abbildung 1):

---

<sup>1</sup> Das Forschungsprojekt wird durch die interne Forschungsförderung an der HSPV NRW ermöglicht (Förderlinie II, Forschung in Forschungsgruppen).

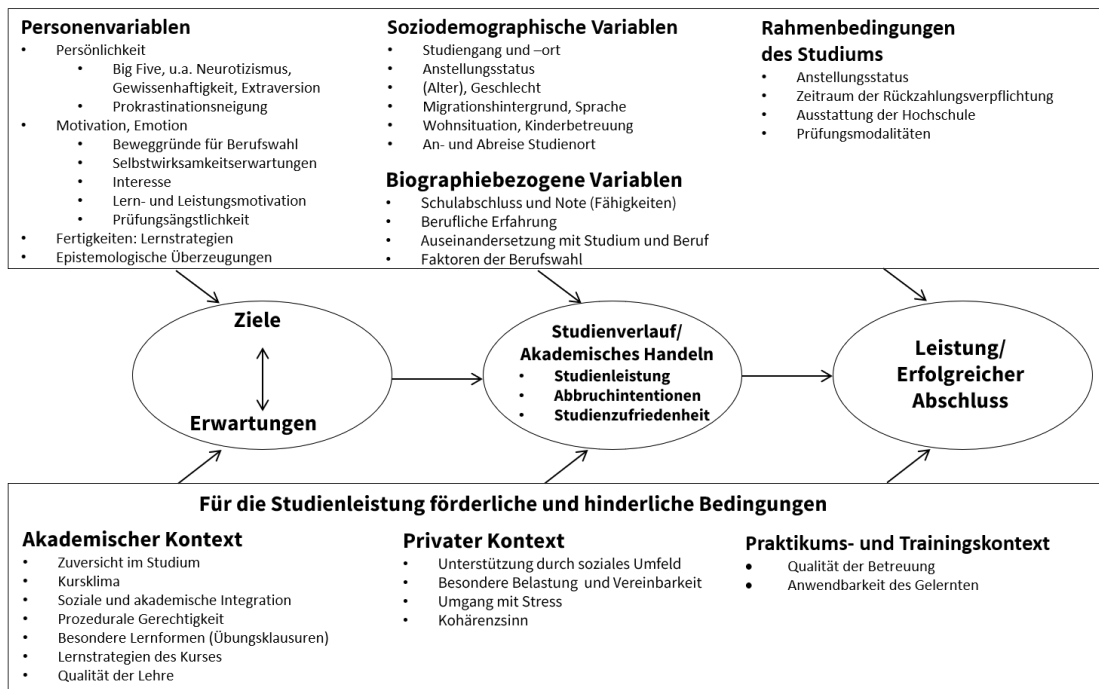


Abbildung 1: Integriertes Modell des Studienerfolgs

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wird eine quantitative Studierendenbefragung durchgeführt (zur Forschungsmethode siehe auch Kapitel 3 des vorliegenden Zwischenberichts). Erfasst wird dabei der Einstellungsjahrgang 2021 an den Studienorten Dortmund, Duisburg und Köln (Vollerhebung). Die Studierenden werden dabei zu mehreren Zeitpunkten ihres Studiums befragt (sogenannte Panelbefragung). Durch diesen methodischen Ansatz ist es möglich, hochschulbezogene Veränderungen über die Zeit zu erfassen und dabei auch dynamische Wechselwirkungen zwischen Einflussfaktoren und Leistungen zu berücksichtigen, die Schlussfolgerungen über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge ermöglichen können.

Im Ergebnis des Forschungsprojekts wird ein umfangreicher Datensatz vorliegen, der Erkenntnisse dahingehend erwarten lässt, welche Faktoren einen Einfluss auf die Leistungen und Zufriedenheit von Studierenden und Kursen an der HSPV NRW haben. Darauf aufbauend lassen sich gezielt Maßnahmen zur Verbesserung des Studienerfolgs entwickeln und erfolgreich etablierte Maßnahmen stärken.

Der vorliegende Zwischenbericht stellt Ergebnisse der ersten Befragungsrunde dar. Des Weiteren werden Angaben der zweiten Befragung ebenso einbezogen, wenn diese einen Vergleich zum ersten Befragungszeitpunkt ermöglichen. Dabei sind zu diesem Zeitpunkt noch keine Aussagen hinsichtlich der zentralen Forschungsfrage des Projekts möglich. Dies liegt unter anderem daran, dass die einbezogene Untersuchungsgruppe der Studierenden in Bezug auf den Fachbereich PVD noch keine bzw. in Bezug auf den Fachbereich AV/R nur wenige Leistungsbewertungen erhalten hat. Der Zwischenbericht gibt jedoch ein erstes Bild dahingehend, wie der erste Eindruck der Studierenden zu Beginn des Studiums war, wie zufrieden sie hinsichtlich des eigenen Kurses, der Lehrenden und der Studienverwaltung sind, welche Einstellungen und Motivationen sie in Bezug auf das Hochschulstudium aufweisen und welchen Belastungen sie ausgesetzt sind. Inwiefern sich diese Merkmale auf die Leistungen auswirken, wird anhand der weiteren Befragungen möglich sein, zu untersuchen.

Der vorliegende Zwischenbericht des Forschungsprojekts „Zufriedenheit und Erfolg im Studium an der HSPV NRW“ wäre nicht ohne zahlreiche Unterstützung bei der Durchführung des Projekts möglich gewesen. Die Vizepräsidentin der HSPV NRW und Schirmherrin des Projekts, Prof. Dr. Iris Wiesner, hat wertvolle Hilfe zur Realisierung des Projekts beigetragen. Unser Dank gilt auch den Mitgliedern des Projektbeirats. Ebenso sind die Verwaltungen und Leitungen der Studienstandorte Duisburg, Dortmund und Köln eine wertvolle Unterstützung. Harald Borrmann vom Dezernat 23 und Stefan Lütkenhorst vom Dezernat 14 stehen dem Forschungsprojekt bei der Zusammenführung von Daten und der Durchführung der Befragung zuverlässig und mit viel Engagement mit Rat und Tat beiseite. Ferner wäre die Befragung nicht ohne die zahlreichen Lehrenden möglich gewesen, die Zeit ihrer Lehrveranstaltung zur Verfügung gestellt bzw. teilweise selbst die Befragung durchgeführt haben. Besonderer Dank gebührt, last but not least, den teilnehmenden Studierenden. Ohne ihre Bereitschaft, die umfangreichen und zum Teil auch sehr persönliche Fragen zu beantworten, wäre diese Untersuchung nicht möglich.

## 2 Forschungsstand

Im Folgenden wird der Forschungsstand allgemein bezogen auf die Fragestellung und das Thema des Forschungsprojekts hinsichtlich der vorliegenden Kernkenntnisse skizziert (2.1). Da aufgrund der besonderen Rahmenbedingungen nicht alle Forschungsbefunde auf die HSPV NRW übertragbar sind, soll hierauf folgend ein Forschungsüberblick über bisherige Analysen und Untersuchungen an der HSPV NRW gegeben werden (2.2).

### 2.1 Allgemeiner Forschungsstand

Der Erfolg im Studium ist ein komplexer und aktuell viel beforschter Bereich (Bernholt et al., 2018). Die Relevanz dieser verstärkten Fokussierung ergibt sich z. B. aus den oben unter der Problembeschreibung angesprochenen Konsequenzen des demografischen Wandels, vornehmlich aus dem Personalmangel, der auch Bereiche der öffentlichen Verwaltung zunehmend betrifft (Kunze, 2013). Fundierte Handlungsempfehlungen sind notwendig, um kompetentes Fachpersonal zu gewinnen und langfristig zu binden. Studienerfolg stellt hier eine wesentliche Zugangsvoraussetzung dar, um sich im beruflichen Feld überhaupt etablieren zu können. Burger und Groß (2016) weisen allerdings darauf hin, dass Studienabbrüche an deutschen Hochschulen alles andere als eine Randerscheinung darstellen. So hat mehr als ein Drittel aller 2006 angetretenen Bachelorstudierenden das Studium vorzeitig beendet. Zum Teil hohe Dropout-Quoten auch in Studiengängen der öffentlichen Verwaltung legen nahe, dass eine fehlende Passung zwischen Studierenden und Studium bzw. den antizipierten beruflichen Anforderungen zu diesem frühen Ende erheblich beiträgt (Menzel, 2005).

Eine Vielzahl verschiedener erfolgskritischer Faktoren sowohl auf Seiten des Individuums als auch auf Seiten der akademischen Umwelt sind in Analysen einzubeziehen, um valide Handlungsimplicationen ableiten zu können und (ausbleibenden) Studienerfolg zu erklären. So lässt sich Studienerfolg sowohl durch objektive Faktoren (z. B. Noten, Studiendauer und -abbruch) als auch durch subjektive Kriterien (wahrgenommene Belastungen, Studienzufriedenheit mit Inhalten und Bedingungen) beschreiben (Menzel, 2005; Braun et al., 2014). Gleichzeitig, so legen verschiedene empirische Untersuchungen zum Thema nahe, scheinen diese objektiven und subjektiven Kriterien intensiv miteinander verzahnt (Burger & Groß, 2016).

Zusammenfassend werden als Determinanten für den Studienerfolg folgende personen- und kontextbezogene Faktoren berichtet:

#### *Personenbezogene Einflussfaktoren*

- Personenmerkmale (Eigenschaften, motivationale Aspekte)

Hinsichtlich der individuellen Faktoren werden in der bisherigen Forschung überwiegend Merkmale der Persönlichkeit als bedeutsame Prädiktoren hervorgehoben, um akademischen Erfolg zu erklären (Watt & Richardson, 2007). Aktuelle psychologische Studien beziehen sich vornehmlich auf das etablierte Konzept der „Big Five“ der Persönlichkeit (Barrick & Mount, 1991). Studienübergreifend lassen sich vornehmlich psychische Stabilität, aber auch Gewissenhaftigkeit und Extraversion mit engagiertem Stu-

dierverhalten, guten Studien- und beruflichen Leistungen sowie einer höheren Zufriedenheit in Studium und Beruf in Verbindung bringen (Biermann et al., 2017, Schulmeister, 2014). Darüber hinaus scheinen Persönlichkeitsmerkmale einen bedeutsamen Vorhersagewert für das Belastungserleben im Studium zu haben (Brandstätter et al., 2006). Eine aktuelle Studie von Weber und Kollegen (2018) zeigt ebenfalls direkte Effekte der Ausprägung auf dem Persönlichkeitsfaktor Gewissenhaftigkeit auf die Durchschnittsnote. Motivationale Aspekte wie Verantwortungsübernahme, Selbstdisziplin, Selbstorganisationsfähigkeit, selbstkongruente Zielwahl sowie die Kompetenzerwartung wirken sich positiv auf den Studienerfolg aus (Schulmeister, 2014). Demgegenüber zeigt sich in einer jüngeren Meta-Analyse die Prokrastinationsneigung als Einflussfaktor auf den Studienerfolg (Kim & Seo, 2015).

Eine wichtige Rolle spielen weiterhin die Zielorientierung und der Grad der Selbststimmung bzw. intrinsischen Motivation (Ciani et al., 2011; Huang, 2012; Pintrich, 2000; Vansteenkiste et al., 2004). Es zeigte sich in einer Studie von Schulmeister (2014, S. 167) zu Lernmotivationstypen, dass Studierende mit selbstbestimmter Lernmotivation die besten Noten hatten. Die schlechtesten Noten hatten rezessive und angstbestimmt motivierte Studierende.

➤ Soziodemographische Aspekte (Familie, Bildung, Gender, Einkommen)

Das Alter der Studierenden zu Beginn des Studiums scheint in dem Sinne Auswirkungen zu haben, dass jüngere Studierende bessere Noten erzielen (Schulmeister, 2014, S. 192 f.). Familie, Bildung, Gender und Einkommen haben eher Einfluss auf die Studienwahl, Abbruch oder Verbleib im Studium als auf Studierverhalten und Leistung (Schulmeister, 2014, S. 195 ff.).

➤ Biographiebezogene Aspekte (Schul- bzw. Abiturnote, Berufserfahrung, Erwartungen an das Studium)

Im Ergebnis der Studie von Weber et al. (2018) zeigten sich u.a. direkte Effekte der voruniversitären Bildung und der akademischen Passung auf die Durchschnittsnote im Studium. Schulmeister (2014) hat Studien ausgewertet, die teilweise zu dem Ergebnis kommen, dass die Abiturnote Studienerfolg vorhersagt. In diesem Fall wird vermutet, dass Lernkompetenzen, die zu guten Abiturnoten führen, auch zu Studienerfolg führen (Trapmann, 2008, zitiert nach Schulmeister, 2014, S. 191). Studien, die einen geringen Zusammenhang zwischen Abiturnoten und Studienerfolg zeigen, legen die Vermutung nahe, dass sich die Bedingungen in Schule und Studium unterscheiden (Krempkow, 2008, zitiert nach Schulmeister, 2014, S. 191).

Weiterhin kann mit Bezug auf die oben dargestellte Relevanz der Erwartungen an Studium und die spätere berufliche Rolle festgehalten werden, dass realistische Studienerwartungen zu einer höheren Passung zwischen Studierenden und Studiengang beitragen sollten (Hasenberg, 2012). Vor Beginn des Studiums, aber auch kontinuierlich im Studienverlauf bilden die Studierenden bestimmte Erwartungen hinsichtlich der Inhalte und Schwerpunkte, aber auch in Bezug auf die eigenen Leistungen, die intra- und interindividuell unterschiedlich stark von der zukünftigen realen akademischen und beruflichen Lebenswirklichkeit abweichen können (Staar et al., 2018). Erwartungen können dabei als eine mentale Antizipation zukünftiger Ereignisse definiert werden, welche auf der



Grundlage vorausgegangener Erfahrungen und Informationen entstehen (Oettingen & Gollwitzer, 2002). Tatsächlich brechen schlecht über das Studium informierte Studienanfänger ihr Studium häufiger ab als gut informierte (Schmidt-Atzert, 2005).

➤ Verhaltensbezogene Aspekte (Anwesenheit in Lehrveranstaltungen, Lernverhalten)

In verschiedenen Studien hat die Anwesenheit im Sinne von regelmäßiger und aktiver Teilnahme an Veranstaltungen einen positiven Effekt auf die Studienleistung (Schulmeister, 2014, S. 175 f.). Studierende verteilen zudem ihre Zeitressourcen unterschiedlich auf Aktivitäten zum Studium, Arbeit und private Zeit (Schulmeister et al., 2008, S. 9). Außerdem verteilen sie auch die Zeit, die sie für Aktivitäten zum Studium verwenden, unterschiedlich. Es zeigt sich, dass die Zeit, die für verschiedene Lerntätigkeiten wie Lesen, Schreiben, Vorbereitung von Referaten und Bearbeitung von Aufgaben genutzt wird, von Studierenden unterschiedlich aufgeteilt wird (Schulmeister et al., 2008, S. 10 f.). Aktive Lerner zeigen entsprechend mehr Studienerfolg als Jobber oder Studierende mit extensiven Freizeitbeschäftigungen (Brint & Cantwell, 2010). Schulmeister (2014) weist allerdings darauf hin, dass weniger die investierte Zeit, sondern in moderierender Form vielmehr die Lernmotivation und das konkrete Lernverhalten auf die Lernleistung und die Prüfungsergebnisse einwirken.

*Kontextbezogene Einflussfaktoren*

In Bezug auf die kontextbezogenen Faktoren sind vor allem der akademische und der private Kontext zu trennen.

➤ Akademischer Kontext

Neben dem Kursklima (z. B. Edman & Brazil, 2009) stellt vor allem die Integration in das Studium eine weitere bedeutsame Variable dar (Schulmeister, 2014; Staar et al., 2014). Soziale Netze scheinen eine „bedeutsame Rolle für die Integration von Studienanfängern“ (Kuh & Kinzie, 2006, zitiert nach Schulmeister, 2014, S. 155) zu haben. In anderen Studien zeigen sich auch negative Auswirkungen von der Mitgliedschaft bei Studentenorganisationen auf den Studienerfolg (Brint & Cantwell, 2006, zitiert nach Schulmeister, 2014, S. 155). Über die Aspekte Leistung und soziale Eingebundenheit kann auf das Modell zur Erklärung von Studienabbrüchen von Tinto (1993) rekurriert werden. Gelingt den Studierenden die Integration in das akademische und soziale System der Hochschule nur unzureichend, sinkt ihre Zufriedenheit und gleichsam die Verpflichtung dem Ziel gegenüber, das Studium abzuschließen (vgl. Tinto 1993; Hasenberg & Schmidt-Atzert, 2013). Staar et al. (2018, S. 220) fanden in ihrer Studie heraus, dass die wahrgenommene soziale Integration und die selbsteingeschätzte Studienleistung signifikant zusammenhängen. Zusammenfassend wird empfohlen „bewusst an einer stärkeren sozialen Vernetzung zu arbeiten, um das Beziehungsgeflecht innerhalb der Gemeinschaft zu stärken“ (Staar et al. 2018, S. 266).

Im Hinblick auf Merkmale des Studiums und der damit verbundenen Leistungserfüllung scheinen vor allem der wahrgenommene Leistungsdruck und die wahrgenommene Gerechtigkeit der Leistungsbeurteilung zentral (Burger & Groß, 2016). Ein hoher Leistungsdruck korreliert negativ mit der Studienzufriedenheit sowie den Studienleistungen

(Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006). Weiterhin konnten Burger und Groß (2016) nachweisen, dass als ungerecht wahrgenommene Leistungsbewertungsverfahren die Intention, das Studium abzubrechen, verstärken können. Aus der motivationalen Perspektive ist weiterhin festzustellen, dass die Zielstrukturen auf der Ebene des akademischen Kontextes mit der Zielorientierung auf der Ebene der Personenmerkmale in Zusammenhang stehen (Bardach et al., 2020).

Auch die Lehrgestaltung erweist sich als relevanter Faktor für den akademischen Erfolg. Schulmeister (2014) berichtet von positiven Erfahrungen mit geblockten Modulen, die den Studierenden ermöglichen, sich ganz auf diese Module zu konzentrieren (Schulmeister, 2014, S. 169 f.). Für das Selbststudium empfiehlt er eine enge Verzahnung von Selbststudium und Präsenz und zeitnahe Rückmeldungen zum Selbststudium (Schulmeister, 2014, S. 170). Studienbegleitende Prüfungsleistungen als Produkte aus dem Selbststudium werden als positiv beschrieben, weil so die Bedrohungswahrnehmung bei Prüfungen verringert wird (Schulmeister, 2014).

Daneben werden auch außercurriculare Unterstützungssysteme, z. B. Mentoren- und Tutorenkonzepte, in aktuelle Studien einbezogen. Die Zusammenstellung verschiedener Studien zeigt, dass Mentoring positive Auswirkungen auf den Studienerfolg hat (Berthold et al., 2015, S. 50 f.).

#### ➤ Privater Kontext

Auch der private Kontext wird im Hinblick auf die Studienleistung verstärkt untersucht. So zeigen sich sowohl ein geringes Maß an elterlicher Unterstützung (Catsambis, 2001) als auch Vereinbarkeitsprobleme (vgl. Gaio Santos & Cabral-Cardoso, 2008) als negative Prädiktoren für den Studienerfolg.

Schulmeister (2014) weist darauf hin, dass bisher zu den Determinanten des Studienerfolgs keine Langzeitstudien mit Prätest-Posttest-Design oder Verlaufsanalysen vorliegen (Schulmeister, 2014, S. 171 f.). Insofern stellt der aktuelle Antrag eine neue Herangehensweise an das Thema Studienerfolg dar.

## 2.2 Forschungsstand an der HSPV NRW

In folgendem Abschnitt werden abgeschlossene und gegenwärtige Forschungsprojekte, die an der HSPV NRW zum Thema Studienerfolg im weitesten Sinn durchgeführt wurden bzw. werden, zusammenfassend dargestellt. Hierzu wird zunächst eine Übersicht der verschiedenen Aktivitäten und der jeweiligen Einbindung an der Hochschule gegeben. Bei der Darstellung der einzelnen Projekte, werden die Projektleitung, das Thema und die Ziele bzw. Fragestellungen sowie das methodische Vorgehen und zentrale Befunde genannt. Die ausführlichen Ergebnisse können zum Teil hochschulintern abgerufen werden.

### 2.2.1 Fachbereich Polizei: Ausschuss Studienerfolg I

---

<b>Projektleitung</b>	PD'in Christiane M. Bracke-Decker (Ausschuss Studienerfolg I)
<b>Thema</b>	Steigende Dropout-Rate im Studiengang PVD
<b>Ziele/Fragestellungen</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Identifizieren konkreter Maßnahmen zur Reduzierung der Dropout-Quote ab Studienjahr 2020/2021</li></ul>
<b>Methode</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Auswertung von Bestandsdaten im Zusammenhang mit Dropout</li><li>• Hinzuziehung von Befunden anderer Erhebungen (Studiengangsbefragungen, Absolventenbefragung u. v. m.)</li></ul>
<b>Kernbefunde</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Steigende Dropout-Rate seit 2012</li><li>• Höchste Dropout-Belastung in dem fachtheoretischen Teil im Grundstudium (v. a. Rechtsfächer)</li><li>• Im Hauptstudium sind die Dropout-Belastungen v.a. in den Kombiklausuren erhöht</li><li>• Handlungsempfehlungen (mit geschätzter hoher Wirksamkeit):<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Weitere Wiederholungsmöglichkeiten (Änderung der „Joker“-Regelung)</li><li>➤ Zeitliche Entzerrung von Klausuren</li><li>➤ Probeklausuren/Elektronische Testklausuren</li><li>➤ Einführung von Lerngruppen unter Leitung studentischer Hilfskräfte</li><li>➤ Intensivierung des angeleiteten Selbststudiums</li><li>➤ Veränderung der Orientierungswoche</li><li>➤ Implementierung Betreuungsdozent/-in an allen Studienorten</li><li>➤ Einführung von Anreizen für gute Leistungen</li></ul></li></ul>

---

## 2.2.2 Absolventenbefragung

<b>Projektleitung</b>	Dezernat 11 – Hochschulentwicklung und Evaluation
<b>Titel</b>	Bericht zur Absolventenbefragung Bachelorstudiengang Polizeivollzugsdienst
<b>Ziele/Fragestellungen</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Einschätzung des Bachelor-Studiengangs aus Sicht von Absolventen des ersten Bachelor-Durchlaufs</li></ul>
<b>Methode</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Online-Befragung (im Jahr 2012) der 1.021 Absolventen des Einstellungsjahrgangs 2008 (nur PVD, Vollerhebung)</li><li>• Rücklauf: <math>N=212</math></li></ul>
<b>Kernbefunde</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Insgesamt waren 44,3 % mit dem Studium zufrieden und 4,7 % sehr zufrieden. Die überwiegende Mehrheit würde das Studium am gleichen Standort wieder wählen.</li><li>• Zufriedenheit mit der Struktur des Studiengangs, insbesondere in Bezug auf Selbststudium und Aufbau insgesamt</li><li>• Eindruck, kaum bzw. gar nicht auf das Studium Einfluss ausüben zu können</li><li>• Positiv wurde die Praxisorientierung der Trainings bewertet</li><li>• Anforderungen des Studiums wurden am besten in Bezug auf die Praxis bewertet, gefolgt vom Training und der FH</li><li>• Prüfungen: Kompetenzerfassung wurde am besten und Prüfungsdichte am schlechtesten bewertet</li><li>• Größte zeitliche Belastung während des Trainings und Selbststudium</li><li>• Größte Belastung: Pendeln zwischen Wohn- und Arbeitsort</li><li>• Beratung und Betreuung wurde sehr gut bis gut bewertet</li><li>• Ressourcen/Ausstattung: Verpflegung wurde besonders positiv bewertet, ILIAS sehr schlecht bewertet</li><li>• Kompetenzerwerb für die Erstverwendung wurde gut bis befriedigend bewertet, Abschlusspraktikum sogar etwas besser</li><li>• Der Erwerb von Schlüsselkompetenzen wurde im hohen Maße bejaht, Ausnahme: wissenschaftliches Arbeiten</li><li>• Nach dem Studium ist die Mehrheit im Wachdienst. Ein weiteres Studium haben lediglich 1,9 % (<math>n=4</math>) begonnen, 17,8 % planen es.</li></ul>

### 2.2.3 EVA PVD

---

<b>Projektleitung</b>	Prof. Dr. Stefan Hollenberg
<b>Titel</b>	EVA PVD
<b>Ziele/Fragestellungen</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Untersuchung des Zusammenhangs zwischen der durch das LAFP vorgenommenen Vorauswahl der Studierenden des PVD mit den akademischen Leistungen im fachtheoretischen Teil an der FHöV NRW</li><li>• Unterscheiden sich die nachrückenden Kommissaranwärterinnen und -anwärter statistisch signifikant in ihren akademischen Leistungen von den Studierenden, die im Zuge der ersten Auswahl angenommen wurden?</li><li>• Die Einzelnoten und die als arithmetisches Mittel gebildete Gesamtnote der 10 Leistungsnachweisprüfungen zwischen dem Grundstudium 1 und dem Hauptstudium 1.4 unterscheiden sich signifikant zwischen der Erstausswahl und den Nachrückern. Die Werte der zentralen Tendenz sind in der Gruppe der „Erstausgewählten“ besser als in der Gruppe der Nachrücker.</li></ul>
<b>Methode</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sekundärdatenanalyse: Vergleich der Noten in den Modulen GS1 bis HS1.4 der Studierenden aller Abteilungen getrennt nach den Gruppen Erstausswahl (n=1.352) und Nachrückerauswahl (n=186) des EJ 2015</li></ul>
<b>Kernbefunde</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• In weiten Teilen konnte die Hypothese durch non-parametrische Tests Bestätigung finden. In der Hausarbeit im GS1, in den Klausuren GS2, GS3, GS4, GS6, HS1.1 und im Fachgespräch HS1.3 sowie in der Hausarbeit im HS1.4, nicht aber in der Klausur GS5 und der Klausur HS1.2 zeigten sich die erwarteten Unterschiede in Mood's Median Tests.</li><li>• In weiten Teilen bestätigt die vorliegende Studie die allgemeine Qualität und Spezifität des Auswahlverfahrens am LAFP.</li></ul>

---

## 2.2.4 Kompetenzentwicklung

---

<b>Projektleitung</b>	Prof'in Dr. Martina Eckert
<b>Thema</b>	Kompetenzentwicklung in Bachelorstudiengängen an der FHöV NRW
<b>Ziele/Fragestellungen</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Untersuchung grundsätzlicher Lernstile und Kompetenzen</li><li>• Welche Motivation liegt bei Studierenden zu Beginn des Studiums vor?</li><li>• Wie verändern sich über die Zeit die Lernstile und inwiefern kommt es zu einer Integration verschiedener Lernstile?</li></ul>
<b>Methode</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Längsschnittanalyse (im Fachbereich PVD)</li><li>• Schriftliche Befragung zu drei Zeitpunkten</li><li>• Kontrollgruppe für ersten Befragungszeitraum der TUD Darmstadt</li><li>• Lernstilfragebogen von Kolb und selbst konzipierter Kompetenzfragebogen mit den Bologna-Kriterien</li><li>• Erste Befragung: <math>N=211</math>; Zweite Befragung: <math>N=111</math>; Dritte Befragung: <math>N=51</math></li></ul>
<b>Kernbefunde</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kompetenzeinschätzung im ersten Studienjahr: Schätzen sich in fast allen Kompetenzbereichen besser ein als Kontrollgruppe. Beste Einschätzungen bei kommunikativer und sozialer Kompetenz, geringe bez. Wissenserwerb und wissenschaftliches Niveau.</li><li>• Kompetenzentwicklung: Keine Steigerung zum zweiten Studienjahr, allerdings zum Studienabschluss</li><li>• Lernstile im ersten Studienjahr: „Assimilator“ (Theorien formulieren, Probleme definieren); erklärbar durch schulische Prägung</li><li>• A-typische Entwicklung der Lernstile: Lernstilverortung am Anfang ist vergleichbar mit anderen Studierenden, sollte sich jedoch im Verlauf zu einer „akademischen“ Lernstilausrichtung ändern („Generalisierung und Abstraktion“). Dies geschieht jedoch nicht, sondern sie entwickeln sich zum „aktiven Probieren, Experimentieren und Testen“. Studierende die angeben, dass sie abstrahieren können und Konzepte verstehen, geben im dritten Jahr höhere Lernerfolge an als Studierende mit einem Lernstil, der schwerpunktmäßig auf Handeln, Experimentieren oder Initiieren ausgerichtet ist.</li><li>• Lernhaltungen (nur zum dritten Zeitpunkt abgefragt, kleines N): praxisorientierte Haltung, Lernhaltung ist eher nicht von einem vertieften Verständnis für Themen/Inhalte geprägt</li></ul>

---

## 2.2.5 Studiengangsbezogene Evaluationen

---

<b>Projektleitung</b>	Prof. Dr. Michael Reutemann & ORR Markus Hilz
<b>Thema</b>	Bericht zur studiengangsbezogenen Evaluation im Studiengang Polizeivollzugsdienst, Modul GS1-6, Einstellungsjahrgang 2018
<b>Ziele/Fragestellungen</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Evaluation der Module im Grundstudium (GS) durch Studierende und Lehrende: Allgemeine, (teil-) modulübergreifende und (teil-) modulspezifische Aspekte</li><li>• Analyse von Zusammenhängen zwischen den Evaluationsergebnissen und nicht bestandenen Prüfungsleistungen</li></ul>
<b>Methode</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Evaluation</li><li>• Studierenden- (<math>N = 450</math>, Quote 19,8 %) und Lehrendenbefragung (<math>N = 184</math>, Quote 46,8 %) mit standardisierten Instrumenten</li></ul>
<b>Kernbefunde</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Teilnahmequote: Die Teilnahmequote der Studierenden erscheint verbesserungsbedürftig</li><li>• Ausmaß der Belastungen: 41.7 Prozent der Studierenden stimmen der Aussage (eher) zu, dass die Belastungen im Studium ein kritisches Ausmaß erreicht haben; bei den Lehrenden ist dieser Anteil nur etwa halb so groß (20,0 %); die Einschätzungen im Hinblick auf das Anforderungsniveau des Studiengangs scheinen sich auseinander zu entwickeln</li><li>• Zeitansätze, Struktur und Prüfungsanforderungen im GS 1: In allen modulspezifischen Fragen liegen die Evaluationsergebnisse für das GS1 „Polizei in Staat und Gesellschaft“ unter den Werten der übrigen Module GS2-6; die Entscheidung für die Rückkehr zur Hausarbeit als einzigem Prüfungselement ist aus Sicht der Mehrheit der Lehrenden im GS1 richtig; mögliche Maßnahmen zur Verbesserung der Zufriedenheit bei Studierenden und Lehrenden könnten unter anderem darin bestehen, inhaltliche Verknüpfungen zwischen den Teilmodulen zu verbessern (z. B. durch eine stärkere Verzahnung der Modulbeschreibungen oder gemeinsame Vorlesungen) und zu lange Zeitabstände zwischen Lehrveranstaltungen bzw. zwischen Veranstaltungsende und Modulprüfung zu vermeiden</li><li>• Zeitansätze in anderen (Teil-) Modulen: In anderen Modulen (insb. GS4; auch GS2, GS6) halten bedeutsame Anteile der Studierenden (teilweise auch der Lehrenden) die für die Vorlesungen bestehenden Zeitansätze zur Vermittlung der jeweiligen Inhalte für nicht ausreichend; dabei besteht auf aggregierter Ebene ein statistisch belegbarer Zusammenhang zwischen dem Wunsch nach mehr Präsenzstunden und späteren nicht bestandenen Modulprüfungen</li><li>• Berücksichtigung studienortspezifischer Unterschiede: Für die</li></ul>

---

Mehrzahl der Module ließen sich bedeutsame Mittelwertsunterschiede zwischen den Einschätzungen von Studierenden aus verschiedenen Studienorten objektivieren; dabei ist kein generelles Muster von Studienorten mit höherer bzw. geringerer Zufriedenheit erkennbar, ursächlich scheinen vielmehr Besonderheiten auf der Ebene einzelner Fächer oder Lehrender zu sein

- Allgemeine Zufriedenheit: Knapp 80 Prozent der Studierenden zeigen sich mit den Lehrenden im GS1-6 (eher) zufrieden

#### Analyse nicht bestandener Prüfungsleistungen

- Entwicklung über die Zeit: Der Anstieg der Häufigkeit nicht bestandener Prüfungen scheint für die Module „Strafrecht“ (GS4; EJ12: 7,4 %, EJ18: 15,2 %) und „Kriminalitätskontrolle“ (GS5; EJ12: 4,7 %, EJ18:10,6 %) etwas stärker als für die Module „Eingriffsrecht/Staatsrecht“ (GS2; EJ12: 14,9 %, EJ18: 18,3 %) und „Einsatzlehre“ (GS3; EJ12: 6,3 %, EJ18: 9,6 %) ausgeprägt zu sein; im Modul „Verkehrssicherheitsarbeit“ (GS6) treten zwar recht große Unterschiede auf (z. B. EJ14: 19,2 %, EJ17: 10,1 %), ein allgemeiner linearer Trend ist dabei jedoch nicht erkennbar
- Fächervergleich: Klausuren in den „Rechtsfächern“ (GS2, GS4, GS6) werden etwas häufiger als in den polizeispezifischen Fächern (GS3, GS5) nicht bestanden
- Prüfungserfolg und Bewertung des Zeitansatzes: Studierende nehmen die Zeitansätze in (Teil-) Modulen, in denen Prüfungsleistungen häufiger nicht bestanden werden, öfter als unzureichend wahr als in schwächer „belasteten“ (Teil-)Modulen; die Tatsache, dass sich ein vergleichbarer Zusammenhang für die Lehrendenbefragung nicht zeigt, könnte dahingehend interpretiert werden, dass Lehrende möglicherweise mehr Wert auf die Vermittlung von Inhalten als auf die Prüfungsvorbereitung legen
- Prüfungserfolg und Bewertung von Prüfungsvorbereitung und Struktur: Es zeigen sich keine Hinweise darauf, dass nicht bestandene Prüfungen auf Defizite in der Transparenz oder Angemessenheit von Anforderungen zurückgeführt werden müssten; es zeigt sich auch kein Zusammenhang mit der Bewertung der Struktur des (Teil-) Moduls



## 2.2.6 Fachbereichsübergreifende Projekte und Forschung

---

<b>Projektleitung</b>	Prof. Dr. Andreas Gourmelon
<b>Thema</b>	Berufswahlmotive von Nachwuchsbeamten und deren Einfluss auf Studienleistungen
<b>Ziele/Fragestellungen</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Einblick in die Berufswahlmotive von Nachwuchsbeamten</li><li>• Analyse eines möglichen Zusammenhangs mit Kriterien für den Studienerfolg</li></ul>
<b>Methode</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Längsschnittstudie aus den Jahren 2001 bis 2003</li><li>• Ersterhebung: Oktober 2001 im EJ 2001 (<math>n = 132</math> Studierende im AV/R)</li><li>• Zweiterhebung: März 2003 (<math>n = 87</math> aus Ersterhebung)</li><li>• Faktorenanalyse</li></ul>
<b>Kernbefunde</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• 6 Berufswahlmotivdimensionen (aus Faktorenanalyse mit 27 Aussagen):</li><li>• Soziales/gesellschaftliches Engagement, (2) Sicherheits- und Bequemlichkeitsbewusstsein, (3) Vorliebe für öffentlichen Sektor/klare Strukturen, (4) abwechslungsreich/kurzweilig, (5) Notlösung, (6) Ehrgeiz</li><li>• Clusteranalyse: 4 Gruppen an Nachwuchsbeamten hinsichtlich der Berufswahlmotive</li><li>• Gruppe 1: Engagierte (26 %), hohe Werte in Dimension 1 Gruppe 2: Überzeugungsbeamte (42 %), hoch in Dimension 3 Gruppe 3: Alternativlose (11 %), hoch in Dimension 5 Gruppe 4: Sicherheitsbewusste (21 %), hoch in Dimension 2</li><li>• In Gruppe 3 überzufällig mehr Männer, tendenziell niedrigere Problemlösefähigkeit/Intelligenz</li><li>• In Gruppe 1 überproportional mehr Studierende mit Fachabitur bzw. Personen, die zuvor schon studiert haben</li><li>• Gruppen 3 und 4: deutlich niedrigere Leistungsmotivation</li><li>• Die 6 Faktoren erklärten 9 % der Leistungsunterschiede in der Zwischenprüfung, v.a. Faktor 3 (hohe Ausprägung – schlechtere Leistung) und 6 (hohe Ausprägung – bessere Leistung).</li><li>• Es gab keine signifikanten Zusammenhänge der Berufswahlmotive mit der 2003 erhobenen Studienzufriedenheit.</li></ul>

---

## 2.2.7 Studienerfolg und Abbruchsintention

---

<b>Projektleitung</b>	Prof. Dr. Henning Staar
<b>Thema</b>	Einflussfaktoren auf den Studienerfolg und die Abbruchsintention Studierender aus dem Polizeivollzugsdienst und der allgemeinen Verwaltung
<b>Ziele/Fragestellungen</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Analyse des Zusammenhangs zwischen individuellen (u. a. Persönlichkeit, Leistungszufriedenheit, Selbstwirksamkeit) und kontextbezogenen Faktoren (u.a. prozedurale Gerechtigkeit, soziale Integration) und der allgemeinen Studienzufriedenheit sowie der Abbruchintention an der Hochschule</li></ul> <ol style="list-style-type: none"><li>(1) Bestehen individuelle und subjektiv wahrgenommene kontextuelle Unterschiede zwischen Studierenden im PVD und AV/R?</li><li>(2) Je höher die erwartete Passung im Hinblick auf (a) Anforderungen und Kompetenzen und (b) Interessen und Möglichkeiten, desto höher wird die Studienzufriedenheit und geringer die Abbruchintention ausfallen. Diese Wirkzusammenhänge sollten sich in beiden Gruppen darstellen.</li><li>(3) Welchen Einfluss haben (a) individuelle und (b) kontextuelle Faktoren auf den Wirkungszusammenhang zwischen der erwarteten Passung und dem Studienerfolg?</li></ol>
<b>Methode</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Querschnittstudie aus dem Jahr 2018</li><li>• Erhebung: erstes Halbjahr 2008 (<math>N = 147</math>; <math>n = 78</math> Studierende im PVD; <math>n = 69</math> Studierende im AV/R)</li><li>• Regressionsanalysen, t-Tests</li></ul>
<b>Kernbefunde</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aspekte des erwarteten Person-Job-Fit, die Zufriedenheit mit den Studieninhalten, Gerechtigkeit, soziale Integration (signifikant höher für PVD) sowie die Abbruchsintention (signifikant niedriger für PVD) weisen in den Gruppenvergleichen signifikante Mittelwertsunterschiede auf</li><li>• Regressionsanalysen mit dem Interesse als Prädiktor zeigen signifikante Beta-Gewichte in Bezug auf die Abbruchintention für beide Gruppen. Die erwartete Bewältigung von Anforderungen ist hingegen nur für die Gruppe im PVD ein Prädiktor für die Abbruchintention.</li><li>• Für das Interesse an der beruflichen Tätigkeit als Prädiktor sind die Beta-Gewichte für die Zufriedenheit mit den Studieninhalte lediglich für den Polizeivollzugsdienst signifikant.</li></ul>

---

- Ergebnisse der simple-slope-Analyse: Je größer der erwartete Fit in Bezug auf die eigenen Interessen oder Kompetenzen und je gewissenhafter, leistungszufriedener, sozial eingebundener und in der Wahrnehmung gerechter behandelt, desto geringer wird die Abbruchintention beurteilt. Die Ergebnisse gelten je nach Studiengang: Für den allgemeinen Verwaltungsbereich zeigten sich in Bezug auf die individuellen Faktoren keine moderierenden Einflüsse, im Gegensatz zum PVD, jedoch bzgl. der kontextbezogenen Faktoren.

### 3 Methode

Das Forschungsprojekt basiert auf einer sogenannten Panelbefragung. Hierzu werden zu verschiedenen Zeitpunkten alle Studierenden des Einstellungsjahrgangs 2021 an den Studienorten Dortmund, Duisburg und Köln der HSPV NRW mehrfach befragt. Diese wiederholten Befragungen der gleichen Gruppe an Studierenden ermöglicht es, Einstellungsentwicklungen und Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu untersuchen.

#### 3.1 Fragebogenkonstruktion

Die Erhebung ist als quantitative Befragung angelegt, wobei auch Fragen genutzt werden, die ein offenes Antwortformat beinhalten. Zur Konstruktion des Fragebogens wird einerseits versucht, soweit es geht mit etablierten Skalen zu arbeiten. Um jedoch auch die hochschulspezifischen Besonderheiten der HSPV NRW zu erfassen, werden andererseits auch eigene entwickelte Instrumente genutzt. Im Prozess der Fragebogenentwicklung wird der Projektbeirat mit einbezogen. Dieser besteht aus Ansprechpartnern und Ansprechpartnerinnen der Praxisbehörden, der Ausbildungsleitungen, der Studienverwaltungen, Studierenden sowie ausgewählter Lehrender, die über Expertise zu dem hier vorliegenden Forschungskontext verfügten. Rückmeldungen des Beirats zu Vorversionen des Fragebogens können so in den Prozess der Fragebogenkonstruktion eingehen.

Der Fragebogen zur ersten Befragung enthält insgesamt 31 Fragen, wobei hiermit zum Teil mehrere Items verbunden sind, die beantwortet werden sollen. Die Fragen erfassen die persönliche Lebenssituation, Persönlichkeitsmerkmale, Vorerfahrungen, Berufswahlmotive und Vorgehen bei der Berufswahl, den ersten Eindruck von der Hochschule und vom Studium, Belastungen und Stress sowie Einstellungen zum Lernen und zu Lerninhalten.

Der Fragebogen zur zweiten Befragung enthält insgesamt 30 Fragen, wiederum mit mehreren Items. Hierbei handelt es sich zum Teil um Fragen, die zum ersten Messzeitpunkt schon genutzt wurden. Dies ist notwendig, um Veränderungen erfassen zu können. Zum Teil enthält der Fragebogen jedoch auch Fragen, die zum ersten Mal gestellt wurden. Hierzu gehören vor allem Fragen zur Studiumssituation hinsichtlich des Kontakts zu Lehrenden und Mitstudierenden sowie in Bezug auf das Lernverhalten.

Die Fragebögen wurden in die Online-Anwendung Evasys eingegeben, sodass die Teilnahme an der Befragung online über Smartphone, Tablet oder PC möglich war.

#### 3.2 Durchführung und Rücklauf

Im Rahmen der ersten Befragung wurden die Studierenden am Anfang ihres Studiums im Zeitraum vom 13.9. bis zum 29.9.2021 gebeten, einen Fragebogen auszufüllen. Die Studierenden wurden zu Beginn des Befragungszeitraums per E-Mail über das Forschungsprojekt informiert. Enthalten waren in der E-Mail des Weiteren auch ein individueller Teilnahmelink und Informationen zum Datenschutz. Ferner wurde angekündigt, dass sie im Rahmen einer Lehrveranstaltung Zeit bekommen würden, an der Befragung teilzunehmen. Hierzu suchten die Projekt-

leiter und Projektleiterinnen die Kurse während der Lehrzeit auf und erläuterten das Forschungsprojekt. Neben mündlichen Ausführungen wurde hierzu ein Erklärvideo eingesetzt.<sup>2</sup> Anschließend bekamen die Studierenden Zeit, den Fragebogen online auszufüllen. Die Durchführung der Befragung dauerte inklusive der Instruktionen 45 Minuten.<sup>3</sup> Zum Befragungsende bekamen alle Studierende der Stichprobe eine Erinnerungs-E-Mail. Hierdurch sollten auch diejenigen erreicht werden, die während der Befragungszeit aufgrund von Krankheit und dergleichen nicht anwesend waren.

Insgesamt wurden in der ersten Befragung 2.087 Studierende angeschrieben, wovon 1.689 Personen den Fragebogen ausfüllten. Diese sehr gute (Brutto-)Rücklaufquote von 80,93 % dürfte vor allem der Tatsache geschuldet sein, dass die Befragung während der Lehrveranstaltungszeit durchgeführt werden konnte. Der Fragebogen verfügte über eine Kontrollfrage um zu prüfen, ob der Fragebogen aufmerksam ausgefüllt wurde. Hierbei handelte es sich um das Item „Ich habe diese Aussage aufmerksam gelesen und kreuze bei dieser ‚trifft völlig zu‘ an“. Diese Kontrollfrage, welche sich in einer Auflistung von anderen Items befand, sichert die Qualität der Daten. Studierende, die hier nicht „trifft völlig zu“ angaben, wurden im Zuge der Datenbereinigung aussortiert. Dies bedeutet, dass ihre Antworten im Rahmen der ersten Befragung gelöscht wurden und nicht in die Auswertungen eingehen. Dies traf auf 64 Personen zu. Nach der Bereinigung der Stichprobe konnten die Angaben von  $N = 1.625$  Studierender einbezogen werden. Damit wurde eine Netto-Rücklaufquote von 77,86 % erreicht.<sup>4</sup>

Die zweite Befragung fand vom 16.11.2021 bis zum 5.12.2021 statt. Die Durchführung wurde ähnlich angesetzt wie bei der ersten Befragung, d. h., die Studierenden wurden wieder während einer Lehrveranstaltung von einer Person aus dem Forschungsprojekt aufgesucht. Da es aufgrund von Corona-Schutzmaßnahmen während des Befragungszeitraums zu einem Wechsel der Präsenz- in die Online-Lehre kam, wurde ein großer Teil der Befragten im Rahmen von Online-Lehrveranstaltungen aufgesucht.

Bei der zweiten Befragung wurden wiederum alle Studierenden angeschrieben, die an den besagten Studienorten zum Einstellungsjahrgang 2021 gehörten. Dies traf zum Befragungszeitpunkt auf 2.081 Studierende zu. Abweichungen von der Grundgesamtheit der ersten Befragung sind bedingt durch nachrückende Studierende sowie Studienabbrüche. Insgesamt beantworteten 1.359 Studierende den Fragebogen in der zweiten Befragung. Der Brutto-Rücklauf liegt demnach bei 65,31 %. Ebenso wie in der ersten Befragung wurde auch in der zweiten Befragung eine Kontrollfrage eingebaut, um die Qualität der Daten sicherstellen zu können. Hierbei scheiterten 25 Personen an der Kontrollfrage und wurden nicht für die weitere Auswertung berücksichtigt. Nach der Bereinigung verringerte sich demnach der Anteil auf  $N = 1.334$ , was einem Nettorücklauf von 64,10 % entspricht.

---

<sup>2</sup> Siehe: <https://www.hspv.nrw.de/forschung/forschungsgruppen/studienerefolg#c4780>.

<sup>3</sup> Aufgrund von terminlichen Schwierigkeiten wurden in wenigen Fällen Kurse nicht von einer Person aus dem Projekt aufgesucht. Hier übernahmen Lehrende die Durchführung der Befragung. Diese wurden ausführlich über die Durchführung im Vorhinein informiert.

<sup>4</sup> Hierbei wurden teilweise Daten erhoben, die auch der Hochschulverwaltung vorliegen (wie z. B. das Alter). Für die meisten Angaben trifft dies jedoch nicht zu (z. B. Migrationshintergrund), woraus sich der Mehrwert der Befragung ergibt.

### 3.3 Restriktionen

Die Aussagekraft der Studie unterliegt bestimmten Restriktionen. Zum einen könnte die Teilnahme auf Freiwilligenbasis zu einer Verzerrung dahingehend geführt haben, dass engagiertere Studierende eher teilgenommen haben als andere. Da jedoch insgesamt eine hohe Rücklaufquote erreicht werden konnte, wird nicht davon ausgegangen, dass sich ein solcher etwaiger Effekt im besonderen Maß auf die Ergebnisse ausgewirkt haben könnte. Zum anderen könnte die Länge des Fragebogens dazu geführt haben, dass nicht alle Fragen aufmerksam gelesen und beantwortet wurden, sondern teilweise auch „wahllos“ Angaben gemacht wurden. Um diesen möglichen Effekt klein zu halten, wurden die unter 3.2 genannten Kontrollfragen in Bezug auf die Aufmerksamkeit in den Fragebogen integriert und der Datensatz entsprechend des Antwortverhaltens bereinigt.

Des Weiteren könnte eine Restriktion der Ergebnisse in einem möglichen Effekt der sozialen Erwünschtheit liegen. Um diesen Effekt einschätzen zu können, wurden zwei Fragen integriert, die das Ausmaß der sozialen Erwünschtheit messen sollen. So wurde in der ersten Befragung innerhalb einer Itematterie zu Fragen der Persönlichkeit das Item „Ich habe schon mal über andere gelästert oder schlecht über sie gedacht“ sowie das Item „Ich habe schon mal Dinge weitererzählt, die ich besser für mich behalten hätte“ eingebaut. Da davon auszugehen ist, dass jede Person hier zustimmen müsste, sofern sie wahrheitsgemäß antwortet, sollen diese Fragen den Grad der sozialen Erwünschtheit messen. Bezogen auf die erste Aussage wählten auf einer Skala von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 5 (trifft voll und ganz zu) 9,7 % die erste Antwortkategorie, welche auf eher sozial erwünschtes Antwortverhalten hindeutet. Bezogen auf die zweite Aussage gaben 27,1 % an, dass dies auf sie überhaupt nicht zu treffen würde. Die beiden Kontrollfragen zur sozialen Erwünschtheit wurden in der zweiten Befragung ebenso genutzt, allerdings standen sie hier neben Items zur Erfassung des Kursklimas. Die erstgenannte Frage verneinten 20,1 % (*trifft gar nicht zu*). Bezogen auf die zweite Aussage nutzten 55,9 % die erste Antwortoption. Die Unterschiede zwischen den beiden Befragungszeitpunkten könnten darin begründet sein, dass die Kontrollfragen in der zweiten Befragung ungünstig platziert waren, da sie leicht im Zusammenhang mit den Items zum Kursklima und der Situation innerhalb des Kurses missverstanden worden sein könnten. Insgesamt zeigt sich jedoch, dass Effekte der sozialen Erwünschtheit in der Befragung vorhanden sind und dies bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden sollte.

Abgesehen von dem möglichen Effekt des sozial erwünschten Antwortverhaltens sollte bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden, dass es sich um Selbstauskünfte und subjektive Einschätzungen der Studierenden handelt. Vor dem Hintergrund der zentralen Fragestellungen des Forschungsprojekts kommt es jedoch insbesondere auf das subjektive Erleben der Studierenden an. Ferner werden diese im weiteren Verlauf des Forschungsprojekts mit Leistungsdaten, die der Hochschulverwaltung vorliegen, ergänzt.

### 3.4 Stichprobenbeschreibung

Die Beschreibung der Stichprobe erfolgt anhand der Angaben der ersten Befragung.

Differenziert nach Fachbereich gehört die Hälfte (50,0 %) der Befragten zum Fachbereich PVD und die andere Hälfte zum Bereich AV/R. Unterschieden nach Studiengang im Bereich AV/R gehören 34,1 % zum Kommunalen Verwaltungsdienst/Allgemeine Verwaltung (KVD). Nur wenige (5,0 %) sind dem Kommunalen Verwaltungsdienst/Verwaltungsbetriebswirtschaft (VBWL), dem staatlichen Verwaltungsdienst (7,8 %) (SVD) oder der Verwaltungsinformatik (VINI) (2,8 %) zuzurechnen. Dem Studiengang Rentenversicherung sind in der ersten Befragung nur 0,3 % aller Teilnehmer und Teilnehmerinnen zugehörig. Etwas mehr als ein Viertel (27,7 %) der Befragten studieren am Studienort Dortmund, 18,5 % in Duisburg und 53,8 % in Köln.

Bei den meisten Befragten handelt sich um Beamte und Beamtinnen bzw. um Beamte und Beamtinnen auf Widerruf. 2,6 % der Teilnehmenden sind Beamte bzw. Beamtinnen auf Lebenszeit und 1,6 % sind Tarifangestellte. Eine Person machte von der Antwortoption „Sonstiges“ Gebrauch, ohne diese näher zu konkretisieren.

Weitere Angaben zu soziodemographischen Merkmalen finden sich im ersten Abschnitt der Ergebnisse.

## 4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die ersten Ergebnisse des Forschungsprojekts in Bezug auf die erste Befragung dargestellt. Des Weiteren werden Ergebnisse der zweiten Befragung einbezogen, wenn diese einen Vergleich zur ersten Befragung ermöglichen. Mitunter liegen in Bezug auf einzelne Auswertungen geringere Fallzahlen vor, da Fälle mit fehlenden Daten ausgeschlossen wurden. Bei den Ergebnissen handelt es sich zumeist um deskriptive Auswertungen, welche, wenn inhaltlich sinnvoll, differenziert nach Studiengang, Studienort und weiteren Merkmalen dargestellt werden. Die Darstellung der Ergebnisse gliedert sich nach dem herangezogenen Prozessmodell, welches in der Einleitung vorgestellt wurde. Ergebnisse zu dem Bereich „akademischer Kontext“ finden sich in diesem ersten Zwischenbericht nicht, da die Merkmale noch nicht fundiert genug erhoben wurden. Merkmale des „privaten Kontexts“ sind für eine nachvollziehbarer Gliederung in den Unterkapiteln „Soziodemographische Merkmale“ und „Zufriedenheit“ zu finden.

### 4.1 Soziodemographische Merkmale

#### 4.1.1 Geschlecht

Die Studierenden wurden gefragt, ob sie sich selbst als männlich, weiblich oder divers bezeichnen würden, wobei von letzterer Antwortkategorie niemand Gebrauch machte. Etwas mehr als die Hälfte (54,5 %) der Studierenden im ersten Studienabschnitt an den drei genannten Studienorten sind weiblich.<sup>5</sup> Dabei ergeben sich Unterschiede zwischen den Studienorten. In Dortmund ist der Frauenanteil mit 47,8 % etwas kleiner. In Duisburg liegt dieser bei 58,6 % und in Köln bei 56,5 %. Größere Unterschiede ergeben sich hinsichtlich des Fachbereichs und Studiengangs (siehe Abbildung 2).<sup>6</sup> Im PVD liegt der Frauenanteil bei 41,9 %, während dieser im AV/R bei 67,0 % ist. Nach Studiengang differenziert fällt auf, dass insbesondere in KVD (70,7 %) und SVD (73,0 %) viele Frauen studieren, während der Anteil an männlichen Studenten in VIN (76,1 %) und PVD (58,1 %) überwiegt.

---

<sup>5</sup> Eine Verzerrung könnte hier generell dahingehend angenommen werden, dass allgemein Frauen eher bereit sind, bei schriftlichen Befragungen teilzunehmen als Männer. Es gibt in der vorliegenden methodischen Durchführung jedoch keinen Hinweis dafür, dass dies übermäßig in diesem Fall passiert sein könnte.

<sup>6</sup> Daten bezogen auf den Studiengang, beziehen sich sowohl auf Angaben aus der ersten als auch der zweiten Befragung. Da aus dem Studiengang Rentenversicherung nur fünf Personen teilgenommen haben, wird dieser bei den differenzierten Auswertungen an dieser Stelle nicht berücksichtigt.



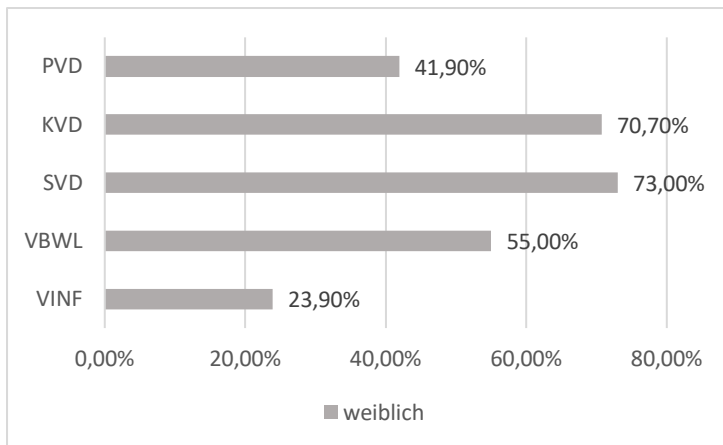


Abbildung 2: Anteil weiblicher Studierender nach Studiengang insgesamt (in %) <sup>7</sup>

Unterschiede ergeben sich hier weiter, wenn nach Studienort differenziert wird. So ist der Anteil weiblicher Studierender in Dortmund im Bereich PVD, SVD und VBWL niedriger (siehe Abbildung 3).

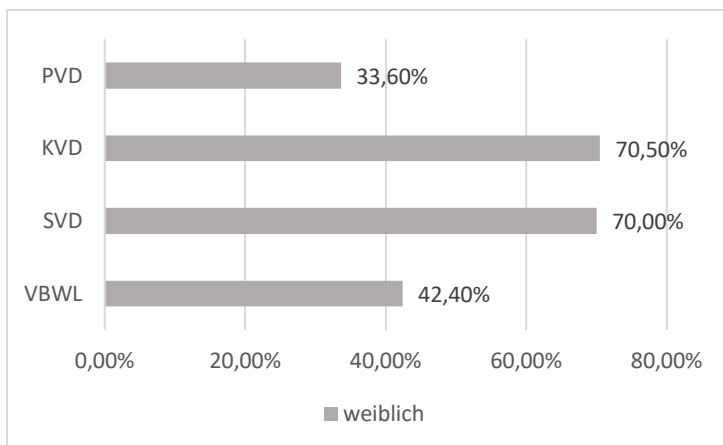


Abbildung 3: Anteil weiblicher Studierender nach Studiengang in Dortmund (in %; N=446)

In Duisburg ist der Anteil weiblicher Studierender im Bereich PVD ähnlich dem Gesamtwert und im Bereich KVD etwas höher (siehe Abbildung 4).

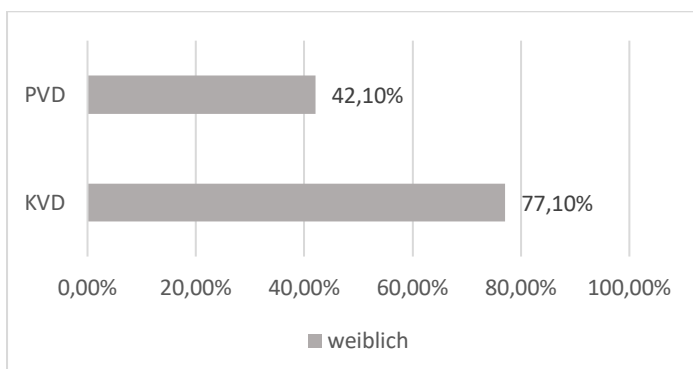


Abbildung 4: Anteil weiblicher Studierender nach Studiengang in Duisburg (in %; N=295)

<sup>7</sup> Da aus dem Studiengang Rentenversicherung nur fünf Personen teilgenommen haben, wird dieser bei den differenzierten Auswertungen an dieser Stelle nicht berücksichtigt.

In Köln ist der Anteil weiblicher Studierender im Studiengang PVD und SVD erhöht im Vergleich zu den Werten über die drei Studienorte insgesamt hinweg (siehe Abbildung 5).

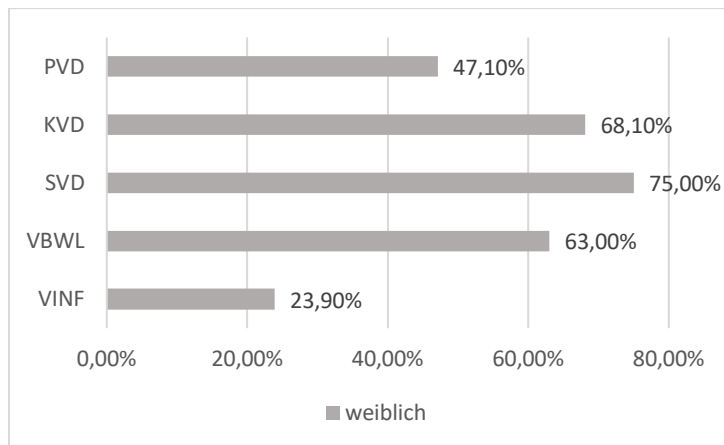


Abbildung 5: Anteil weiblicher Studierender nach Studiengang in Köln (in %; N=873)

#### 4.1.2 Alter

Im Durchschnitt sind die befragten Studierenden 22,04 Jahre alt. Die jüngsten Befragten sind 17, die ältesten 49 Jahre alt. Die Hälfte der Befragten ist bis zu 20 Jahre alt (sogenannter Medianwert). Zwischen den Fachbereichen zeigt sich ein leichter Altersunterschied (PVD: 21,35 Jahre und AV/R: 22,73 Jahre). Im Mittel sind die Studierenden im Studiengang PVD am jüngsten (21,35 Jahre), gefolgt von VBWL (21,96 Jahre) und SVD (22,48 Jahre). Etwas älter sind Studierende im Durchschnitt im Bereich VINF (22,85 Jahre) und KVD (22,92 Jahre).

#### 4.1.3 Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund

Die meisten Befragten (92,1 %) weisen die deutsche Staatsangehörigkeit auf. Weitere 7,2 % haben die deutsche und eine andere Staatsangehörigkeit. 0,7 % ( $n = 11$ ) haben keine deutsche Staatsangehörigkeit.

Des Weiteren wurden die Studierenden befragt, ob sie selbst in einem anderen Land als Deutschland geboren wurden. Dies bejahten 2,8 %. Gefragt danach, ob ein Elternteil in einem anderen Land als Deutschland geboren wurde, gaben 12,8 % an, dass beide Elternteile nicht in Deutschland geboren wurden. Bei weiteren 4,0 % trifft dies auf die Mutter und bei weiteren 5,0 % auf den Vater zu. Aus diesen Angaben wurde das Merkmal Migrationshintergrund gebildet. Dieses wird angenommen, wenn die befragte Person entweder selbst oder mindestens ein Elternteil von ihr nicht in Deutschland geboren wurde. Insgesamt weisen demnach 22,2 % der Befragten einen Migrationshintergrund auf.

Der Anteil an Studierenden mit Migrationshintergrund ist in Dortmund (23,3 %) und Köln (23,2 %) höher als in Duisburg (17,0 %). Unterschiede zeigen sich auch, wenn der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund differenziert nach Studiengang betrachtet wird (siehe Abbildung 6). Der geringste Anteil von Studierenden mit Migrationshintergrund befindet sich im Bereich PVD (18,9 %), während der größte im neuen Studiengang Verwaltungsinformatik vorliegt (32,6 %).

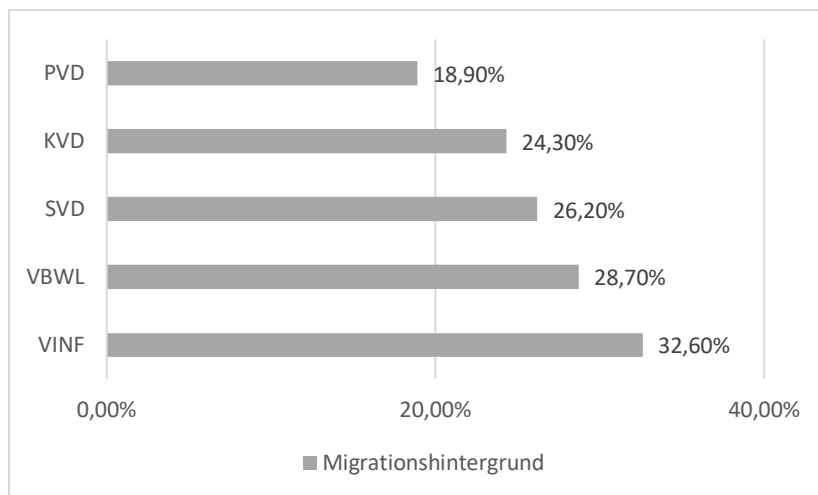


Abbildung 6: Anteil Studierender mit Migrationshintergrund nach Studiengang (in %)

Die Ergebnisse zeigen, dass Diversität in den Studiengängen an der HSPV NRW unterschiedlich stark vorhanden ist. Insbesondere der Fachbereich Polizei fällt hier im Vergleich mit einem eher homogenen Bild der Studierenden auf. Gemäß des Mikrozensus NRW waren am Stichtag 31.12.2020 29,00 % der Bevölkerung in NRW Personen mit Migrationshintergrund.<sup>8</sup> Insofern sind Studierende mit Migrationshintergrund in einigen Studiengängen an der HSPV NRW überdurchschnittlich und in anderen unterdurchschnittlich vertreten.

#### 4.1.4 Wohnsituation, Kinder und Anfahrtswege

Im Rahmen der ersten Befragung wurden die Studierenden nach ihren privaten Lebensumständen gefragt. Hierzu gehören die Wohnsituation, Kinder und der Anfahrtsweg. Diese Merkmale werden zu allen Befragungszeitpunkten erhoben, um Veränderungen der privaten Lebenssituation zu erfassen.

Die Mehrheit der Studierenden (57,8 %) wohnte zum Studienbeginn noch bei den eigenen Eltern. 17,4 % wohnte mit einer Partnerin bzw. einem Partner zusammen, wobei weitere 3,0 % mit Partnerin bzw. Partner und mindestens einem Kind lebten. 15,3 % gaben an, allein zu wohnen, wobei weitere 0,5 % ( $n = 8$ ) allein mit ihrem Kind wohnten. 5,1 % der Befragten wohnten in einer Wohngemeinschaft. 15 Befragte (0,9 %) lebten in anderen Wohnverhältnissen als die hier aufgeführten. In einem Freitextfeld wurden hierbei vor allem das Vorliegen von zwei Wohnsitzen genannt (z. B. bei den Eltern und allein wohnend) oder eine momentane Wohnungssuche mit vorübergehendem Aufenthalt bei Freunden oder Verwandten. Zum zweiten Befragungszeitpunkt zeigten sich geringfügige Änderungen (siehe Tabelle 1). Der größte Unterschied liegt darin, dass einige Studierende kurz nach Studienbeginn von Zuhause ausgezogen sind.

<sup>8</sup> Der Mikrozensus NRW schreibt einer Person einen Migrationshintergrund zu, wenn sie selbst nicht die deutsche Staatsangehörigkeit hat oder sie selbst bzw. ihre Eltern im Ausland geboren sind. Die Staatsangehörigkeit wurde in der Befragung nicht erhoben, da nur in wenigen Fällen Studierende an der HSPV NRW keine deutsche Staatsangehörigkeit haben; <https://www.it.nrw/statistik/gesellschaft-und-staat/gebiet-und-bevoelkerung>.

Tabelle 1: Wohnsituation zum ersten und zweiten Befragungszeitpunkt (in %)

Wohnsituation	Studienbeginn	Ca. 2 Monate später
Allein wohnend	15,3	15,4
Bei den Eltern wohnend	57,8	53,1
Mit der Partnerin/mit dem Partner zusammenwohnend ohne Kind(er)	17,4	20,3
Mit der Partnerin/mit dem Partner zusammenwohnend mit Kind(ern)	3,0	3,0
Allein mit Kind(ern)	0,5	0,5
Wohngemeinschaft	5,1	7,0
Sonstiges	0,9	0,7

Insgesamt wohnen somit 3,5 % mit mindestens einem Kind zusammen. Hierbei kann es sich jedoch auch um ein Kind des Partners bzw. der Partnerin handeln. Bei der ersten Befragung gaben 3,4 % an, eigene Kinder zu haben, wobei hiervon 1,4 % mehr als ein Kind haben. Bei der zweiten Befragung hatten 3,6 % eigene Kinder.

Die Studierenden wurden ferner nach ihrem Anfahrtsweg (einfache Strecke zwischen Wohnort und Hochschule) gefragt. Da die Wohnsituation sich vom ersten zum zweiten Befragungszeitpunkt nur geringfügig geändert hat, wird hier der Anfahrtsweg gemäß den Antworten der zweiten Befragung dargestellt. Eine sehr kurze Anfahrtszeit von bis zu 30 Minuten zur Hochschule gaben ungefähr ein Viertel der Studierenden (27,4 %) an. Mehr als eine halbe Stunde bis zu einer Stunde gaben 45,9 % an. 1-1,5 Stunden nannten 19,5 % der Befragten. Mehr als 1,5 Stunden Fahrtzeit nannten 7,2 %, wobei hiervon 11 Studierende mehr als 2 Stunden für eine einfache Fahrt benötigten. Des Weiteren wurde gefragt, welches Verkehrsmittel für die Anfahrt genutzt wird, wobei Mehrfachantworten möglich waren. Die meisten (67,4 %) nutzten ein Auto oder Motorrad. 45,3 % gelangten mit öffentlichen Verkehrsmitteln zur Hochschule. Nur 7,6 % nutzte ein Fahrrad. 4,2 % der Befragten kreuzten die Antwortkategorie „Sonstiges“ an, wobei hier häufig genannt wurde, dass man zu Fuß ginge.

## 4.2 Biographiebezogene Merkmale

### 4.2.1 Bildungshintergrund und berufliche Vorerfahrungen

Die meisten Befragten (85,0 %) gaben als höchsten Schulabschluss das Abitur an. Weitere 11,7 % nannten eine Fachhochschulreife. 3,2 % verfügten über einen anderen Schulabschluss. Insgesamt bejahten 63,6 % der Befragten, dass sie bereits über Erfahrungen in Freiwilligendiensten, Wehrdienst, Ausbildung, Studium und/oder Beruf verfügten. Dabei handelt es sich vor allem um eine vorherige Berufstätigkeit (40,1 %), eine abgeschlossene Berufsausbildung (38,8 %) und ein nicht beendetes Studium (35,1 %). 17,5 % gaben an, einen Freiwilligendienst absolviert zu haben und 4,0 % waren Soldat bzw. Soldatin auf Zeit. Ein Studium abgeschlossen hatten 13,6 %. Eine begonnene Berufsausbildung nicht beendet zu haben traf auf 3,5 % zu.

Diejenigen, die Soldat bzw. Soldatin auf Zeit waren, gaben im Mittel an, dass sie dies 6,21 Jahre waren, wobei der Median bei 3 Jahren liegt. Im Durchschnitt waren diejenigen, die bereits einer Berufstätigkeit nachgegangen sind, 3,24 Jahre berufstätig (Median 3 Jahre).

### 4.2.2 Entscheidungsprozess zum Studium

Die Entscheidung eines Menschen für ein Studium ist eine entscheidende Wegmarke in der Biographie. Diese Entscheidung steht am Ende eines Prozesses der Auseinandersetzung mit sich selbst („Was kann und will ich?“; Reflexion der eigenen Kompetenzen, Interessen sowie dem Berufsbild) und der Beschäftigung mit zur Verfügung stehenden Informationsquellen („Was gibt es für Informationen zu Studium und Beruf?“). Außerdem spielen verschiedene Sozialisations- und Selektionserfahrungen eine Rolle (z. B. familiäre Erfahrungen, Rollenvorbilder aber auch Zugangsbeschränkungen für Studiengänge). Diese Beschäftigung mit sich und den Informationen zu Studium und Berufsbild kann von Person zu Person unterschiedlich systematisch ablaufen. Vor diesem Hintergrund wurden Items formuliert und im Rahmen der Erstbefragung erhoben. Sieben Items zur Auseinandersetzung mit sich selbst bilden Facetten der eigenen Interessen und Kompetenzen im Hinblick auf Berufsbild und Studieninhalte ab, das Maß der persönlichen Auseinandersetzung wurde auf einer siebenstufigen Skala (1 = gar nicht bis 7 = sehr ausführlich) erhoben (siehe Tabelle 2). In Bezug auf die acht bzw. vier Items zur Beschäftigung mit den zur Verfügung stehenden Informationsquellen sowie zu Sozialisations- erfahrungen konnten die Studierenden angeben, ob entsprechende Möglichkeiten in Anspruch genommen wurden, und ob entsprechende Erfahrungen gemacht wurden (dichotom: ja/ nein: siehe Tabelle 2 und Tabelle 3).

Bezüglich der internalen Exploration wird deutlich, dass sämtliche Facetten über dem mittleren Bereich der Skala liegen, dies gilt unabhängig vom Fachbereich. Aus den Darstellungen in Tabelle 2 wird zudem deutlich, dass fachbereichsübergreifend im Durchschnitt vor der Entscheidung für das Studium eine eher hohe Auseinandersetzung mit eigenen Interessen, den persönlichen Stärken und Schwächen sowie dem Berufsbild erfolgte.

Tabelle 2: Internale Exploration im Entscheidungsprozess zum Studium in der Gesamtgruppe sowie in den Fachbereichen

Item	Beide Fachbereiche		Fachbereich Polizei		Fachbereich AV/R	
	M	SD	M	SD	M	SD
„Ich habe mich auseinandergesetzt mit...“						
... meinen eigenen Interessen	5.96	0.96	6.01	0.94	5.90	0.98
... meinen persönlichen Stärken und Schwächen	5.68	1.06	5.62	1.56	5.75	1.06
... dem Berufsbild	5.92	1.02	6.04	0.99	5.80	1.04
... den Studienbedingungen (Kursformat, Lernformate)	4.57	1.49	4.26	1.47	4.88	1.44
... den Studieninhalten	4.72	1.43	4.38	1.45	5.05	1.32
... den Prüfungsanforderungen	3.85	1.58	3.74	1.54	3.96	1.62
... dem studienbezogenen Zeitaufwand (Workload)	3.93	1.56	3.79	1.48	4.07	1.63

Anmerkungen. Die Items beginnen jeweils mit der Formulierung „Ich habe mich auseinandergesetzt mit...“ und nutzen die Skala 1 (gar nicht) bis 7 (sehr ausführlich).

Die externe Exploration beschreibt, welche konkreten Informationsquellen im Entscheidungsprozess zum Studium in der Gesamtgruppe sowie in den Fachbereichen in Anspruch genommen wurden. Die Ergebnisse (siehe Tabelle 3) machen deutlich, dass die überwiegende Mehrheit der Studierenden beider Fachbereiche den Austausch mit Personen, die im öffentlichen Dienst arbeiten (z. B. Familienangehörige, befreundete Personen, Bekannte) als Informationsquelle heranzog. Der Besuch der HSPV NRW (z. B. Hochschultag) erfolgte vor der Entscheidung hingegen bei insgesamt nur 12 Personen ( $n = 1.579$ ). Der Besuch einer Studien- bzw. Jobmesse sowie die Inanspruchnahme einer Studien- bzw. Berufsberatung erfolgte jeweils durch ca. jeden vierten befragten Studierenden, jedoch scheinen Studierende des PVD dies im Vergleich häufiger in Anspruch genommen zu haben ( $Chi^2 = 62,527$ ;  $df = 1$ ;  $p \leq 0,01^{**}$ ;  $Chi^2 = 42,678$ ;  $df = 1$ ;  $p \leq 0,01^{**}$ ). Die Recherche von Informationen über das Studium an der HSPV NRW im Internet hingegen erfolgte hingegen signifikant häufiger durch Studierende im AV/R ( $Chi^2 = 131,578$ ;  $df = 1$ ;  $p \leq 0,01^{**}$ ).

Tabelle 3: Externale Exploration als Inanspruchnahme von Informationsquellen im Entscheidungsprozess zum Studium in der Gesamtgruppe sowie in den Fachbereichen

Informationsquellen zum Studium		Inanspruchnahme (in %)
Recherche von Informationen über das Studium an der HSPV NRW im Internet (z. B. Homepage der HSPV NRW)	Beide Fachbereiche	63,6
	PVD	49,8
	AV/R	77,4
Besuch einer Studien- bzw. Job-Messe	Beide Fachbereiche	23,8
	PVD	32,2
	AV/R	15,3
Studien- bzw. Berufsberatung	Beide Fachbereiche	26,9
	PVD	34,1
	AV/R	19,5
Austausch mit anderen Studierenden der HSPV (aktuell oder ehemalig)	Beide Fachbereiche	55,3
	PVD	63,3
	AV/R	47,3
Austausch mit Personen, die im öffentlichen Dienst arbeiten (z. B. Familienangehörige, befreundete Personen, Bekannte)	Beide Fachbereiche	85,4
	PVD	86,8
	AV/R	84,4
(Schüler-)Praktikum bei der Polizei/im öffentlichen Dienst	Beide Fachbereiche	20,6
	PVD	20,5
	AV/R	20,7
Besuch der HSPV NRW (z. B. Hochschultag)	Beide Fachbereiche	0,8
	PVD	0,9
	AV/R	0,6
Informationen zum Studium über die Einstellungsbehörde	Beide Fachbereiche	64,9
	PVD	53,8
	AV/R	39,4

Hinsichtlich der Sozialisations- und Selektionserfahrungen (siehe Tabelle 4) wird deutlich, dass fachbereichsübergreifend eine hohe berufliche Nähe in der Familie zur Polizei bzw. zur öffentlichen Verwaltung besteht – dies gilt für knapp 40 % (PVD) bzw. 46 % (AV/R) der Befragten. Die Ergebnisse deuten zudem an, dass auch eine Fremdselektion bei der Studienwahl eine Rolle gespielt haben könnte: Knapp jede/jeder fünfte Studierende im PVD und knapp jede bzw. jeder vierte Studierende im AV/R gab an, dass sich ein anderer Berufswunsch bzw. ein anderes Studium nicht realisieren ließen.

Tabelle 4: Sozialisations- und Selektionserfahrungen als Einflussfaktoren im Entscheidungsprozess zum Studium in der Gesamtgruppe sowie in den Fachbereichen

Entscheidung zum Studium		Zustimmung (in %)
In meiner Familie gibt es eine berufliche Nähe zur Polizei bzw. zur öffentlichen Verwaltung.	Beide Fachbereiche	42,9
	PVD	39,4
	AV/R	46,4
Ein anderer Berufswunsch bzw. ein anderes Studium ließ sich nicht realisieren.	Beide Fachbereiche	21,3
	PVD	18,1
	AV/R	24,4
Ich wäre gern von einer anderen Behörde eingestellt worden (z. B. anderes Bundes-land, Bundesbehörde etc.).	Beide Fachbereiche	7,6
	PVD	6,4
	AV/R	8,8
Ich habe mich in der Vergangenheit bereits für den gehobenen Dienst in NRW beworben.	Beide Fachbereiche	19,4
	PVD	15,5
	AV/R	23,2



## 4.3 Personenbezogene Merkmale

### 4.3.1 Big-Five-Persönlichkeitsfaktoren

Das Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit ist das seit vielen Jahren weitverbreitetste Modell der Persönlichkeit. Zahlreiche Studien kamen zu dem Ergebnis, dass Eigenschaftswörter, mit denen Menschen andere Menschen oder sich selbst beschreiben, zu fünf Faktoren zusammengefasst werden können: *Extraversion* (Neigung zu Geselligkeit, Optimismus), *Neurotizismus* (Neigung zu emotionaler Labilität), *Offenheit gegenüber neuen Erfahrungen* (Neigung zu Wissbegierde, intellektuelle Neugier), *Gewissenhaftigkeit* (Neigung zu Disziplin, Ordnung, Zuverlässigkeit) und *Verträglichkeit* (Neigung zu Altruismus, Freundlichkeit). Die Faktorenstruktur gilt als empirisch nachgewiesen (Norman, 1967; Goldberg, 1990). Zur Erfassung der Big Five liegen zahlreiche Erhebungsinstrumente vor, welche die fünf Faktoren unterschiedlich differenziert messen.

In der vorliegenden Befragung wurde das Big Five Inventory 10 (BFI-10) nach Rammstedt et al. (2014) eingesetzt. Hierbei handelt es sich um einen ökonomischen Fragebogen, der mit jeweils einem positiv und einem negativ gepolten Item auf einer fünfstufigen Ratingskala von „trifft überhaupt nicht zu“ (1) bis „trifft voll und ganz zu“ (5) die Erfassung der Persönlichkeit nach dem Fünf-Faktoren-Modell ermöglicht. Eine ausreichende Reliabilität und Validität für diesen vergleichsweise kurzen Big-Five-Fragebogen ist empirisch belegt (Rammstedt et al., 2014). Für die Antworten der Befragungsperson steht eine fünfstufige Ratingskala von "trifft überhaupt nicht zu" (1) bis "trifft voll und ganz zu" (5) zur Verfügung.

Die folgende Tabelle gibt deskriptive Statistiken zu den fünf Faktoren für die Gesamtstichprobe und die beiden Fachbereiche wieder. Die Ausprägungen auf dem Persönlichkeitsfaktor Neurotizismus (Neigung zu emotionaler Labilität) war zu Studienbeginn erwartungsgemäß in der Gesamtstichprobe und in beiden Fachbereichen am niedrigsten. Die höchste Ausprägung lag für die Gesamtstichprobe beim Persönlichkeitsfaktor Gewissenhaftigkeit vor. Dies bestätigte sich im Fachbereich AV/R, wohingegen die höchste Ausprägung im Fachbereich Polizei bei der Extraversion zu beobachten war.

Tabelle 5: Mittelwerte und Standardabweichungen zu den Big Five für die Gesamtstichprobe und die Fachbereiche.

Persönlichkeitsfaktoren	Beide Fachbereiche			Fachbereich Polizei			Fachbereich AV/R		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Extraversion	3,65	,94	1616	3,77	,88	806	3,53	,98	810
Verträglichkeit	3,58	,75	1615	3,49	,72	805	3,67	,77	810
Gewissenhaftigkeit	3,74	,81	1613	3,66	,83	806	3,83	,78	807
Neurotizismus	2,70	,92	1615	2,50	,82	807	2,90	,97	808
Offenheit	3,07	1,05	1612	2,99	1,01	805	3,15	1,08	807

Für einen statistischen Vergleich der beiden Fachbereiche wurde aufgrund fehlender Normalverteilung der Mann-Whitney-U-Test herangezogen. Die Studierenden in den beiden Fachbereichen unterschieden sich auf allen fünf Persönlichkeitsfaktoren signifikant voneinander auf

einem asymptotischen Signifikanzniveau von  $<.001$  bzw.  $.007$  für die Skala Offenheit. Demnach stuften sich Studierende im Fachbereich Polizei extravertierter ein als Studierende im Fachbereich AV/R. Andererseits hielten sie sich im Vergleich zu den Studierenden in den Verwaltungsstudiengängen für weniger verträglich, gewissenhaft, neurotisch und offen. Die Effektstärken sind klein (Eta-Quadrat zwischen  $.006$  für Offenheit und  $.047$  für Neurotizismus), so dass die Variable Fachbereich vergleichsweise wenig zur Varianzaufklärung hinsichtlich unterschiedlicher Ausprägungen in den Big Five Persönlichkeitsfaktoren beiträgt.

#### 4.3.2 Motivation

Die vorliegende Untersuchung ergründete die Beweggründe für die Berufswahl der Studierenden zum ersten Messzeitpunkt anhand von 21 größtenteils selbst konstruierten Items (in Anlehnung an Groß 2011; Nettelstroth, 2019; Thielmann et al., 2013). Um eine mögliche zugrundeliegende Struktur zu klären, wurde im ersten Auswertungsschritt eine Hauptkomponentenanalyse der Items mit schiefwinkliger Rotation (Rotationsmethode: direct oblimin) durchgeführt. Die Betrachtung der Eigenwerte und des Screeplots ergab die Extraktion von zwei Komponenten, die schwach korrelieren ( $r = .16$ ) und insgesamt 37 % Varianz aufklären. Abgesehen von dem Item „Es spielte bei meiner Berufswahl eine wichtige Rolle, dass ich dafür ein praxisnahes Studium absolviere“ konnten alle Items mit Komponentenladungen  $> .4$  einer der beiden Komponenten zugeordnet werden. Die Zuordnungen legen nahe, dass die erste Komponente eher intrinsische Beweggründe repräsentiert und die zweite Komponente eher extrinsische Beweggründe. Tabelle 6 zeigt die Items nach Komponenten sortiert und gibt an, inwiefern der jeweilige Beweggrund eine wichtige Rolle bei der Berufswahl der Studierenden gespielt hat.

Tabelle 6: Beweggründe für die Berufswahl zum ersten Messzeitpunkt nach Fachbereichen

Item	Beide Fachbereiche		Fachbereich Polizei		Fachbereich AV/R	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
... Teil eines Teams bin.	4.37	0.81	4.56	0.66	4.17	0.90
... stetig Neues dazu lerne.	4,23	0.79	4.36	0.75	4.10	0.81
... die Studieninhalte interessant finde.	4.05	0.84	4.05	0.86	4.06	0.82
... meinen Sinn für mehr Gerechtigkeit einbringen kann.	4.19	0.87	4.31	0.77	4.06	0.94
... meine sportliche Neigung einbringen kann.	3.23	1.44	4.23	0.89	2.23	1.16
... vielseitige Karrieremöglichkeiten habe.	4.54	0.68	4.67	0.59	4.41	0.75
... eine abwechslungsreiche Tätigkeit ausübe.	4.57	0.66	4.85	0.39	4.29	0.75
... für Recht und Ordnung Sorge.	4.02	0.94	4.31	0.74	3.73	1.02
... mich für die freiheitlich-demokratische Grundordnung in der Gesellschaft einsetzen kann.	4.08	0.90	4.22	0.79	3.94	0.97
... meine kommunikativen Fähigkeiten einbringen kann.	4.03	0.84	4.04	0.82	4.03	0.86

... Menschen helfen kann.	4.53	0.72	4.70	0.55	4.37	0.82
... mich gegen demokratiefeindliche Einstellungen innerhalb der Behörde einsetzen kann.	3.97	0.98	4.08	0.91	3.87	1.03
... eine interessante Tätigkeit ausübe.	4.58	0.61	4.78	0.44	4.38	0.68
... einen sicheren Arbeitsplatz und/oder eine gesicherte Altersversorgung habe.	4.55	0.76	4.31	0.86	4.78	0.56
... respektvoll behandelt werde.	4.54	0.76	4.39	0.85	4.70	0.63
... einen Beruf ausübe, der in der Gesellschaft ein hohes Ansehen genießt.	3.44	1.07	3.55	1.02	3.34	1.12
... heimatnah studieren und/oder arbeiten kann.	3.87	1.23	3.66	1.24	4.09	1.18
... schon während des Studiums Geld verdiene.	4.36	0.90	4.15	0.98	4.58	.074
... nach kurzer Studienzeit den Abschluss erreiche.	3.90	1.08	3.68	1.11	4.12	0.99
... einen familienfreundlichen Beruf ausübe.	3.97	1.13	3.63	1.14	4.31	1.02
... dafür ein praxisnahes Studium absolviere.	4.37	0.87	4.40	0.85	4.35	0.88

*Anmerkungen.* Die Items beginnen jeweils mit der Formulierung „Es spielte bei meiner Berufswahl eine wichtige Rolle, dass ich...“ und nutzen die Skala 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 5 (trifft völlig zu). Im oberen Teil der Tabelle finden sich entsprechend der Hauptkomponentenanalyse die eher intrinsischen Beweggründe, im unteren Teil die eher extrinsischen Beweggründe und zuletzt das keiner der beiden Komponenten zugeordnete Item.

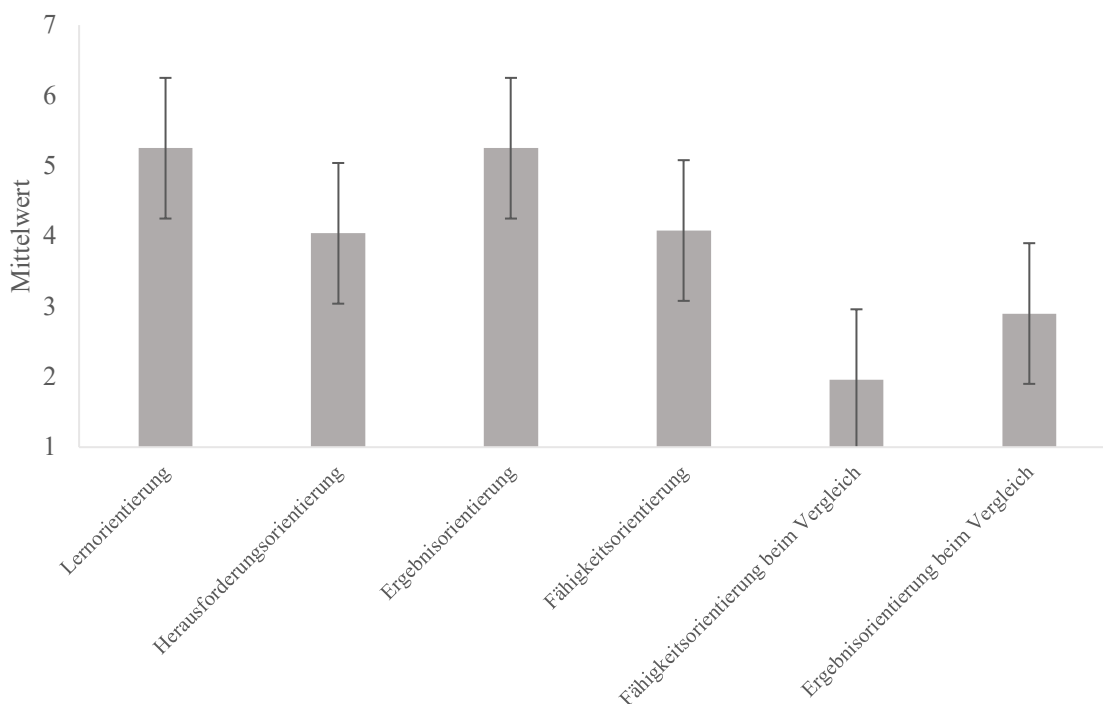
Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl intrinsische als auch extrinsische Beweggründe für die Berufswahl bedeutsam waren. Die höchsten Ausprägungen finden sich für die Beweggründe, eine interessante und abwechslungsreiche Tätigkeit auszuüben, einen sicheren Arbeitsplatz und/oder eine gesicherte Altersversorgung zu haben, vielfältige Karrieremöglichkeiten zu haben, respektvoll behandelt zu werden und Menschen helfen zu können. Das Interesse an den Studieninhalten war zwar bedeutsam für die Berufswahl, jedoch in geringerem Maße. Hinsichtlich der Betrachtung der Komponenten und der Fachbereiche wird deutlich, dass Studierende des Fachbereichs Polizei in höherem Maße intrinsische Beweggründe angeben als Studierende des Fachbereichs AV/R. Hinsichtlich der extrinsischen Beweggründe verhält es sich anders herum: Studierende des Fachbereichs AV/R geben in höherem Maße extrinsische Beweggründe an als Studierende des Fachbereichs Polizei.

Zum zweiten Messzeitpunkt wurden weiterhin das Studieninteresse, mit der Kurzfassung des Fragebogens zum Studieninteresse (FSI; Schiefele, 1993), sowie die Lern- und Leistungsmotivation im Studium (LLMS, Sudmann et al., 2014) erhoben. Die Kurzfassung des FSI umfasst neun Items und nutzt eine vierstufige Skala (0 = trifft gar nicht zu, 1 = trifft sehr begrenzt zu, 2 = trifft weitgehend zu, 3 = trifft völlig zu), wobei höhere Werte einem höheren Interesse entsprechen. Zum zweiten Messzeitpunkt gaben die Studierenden insgesamt ein Studieninteresse

von  $M = 1.89$  ( $SD = 0.51$ ) an. Studierende des Fachbereichs Polizei wiesen mit  $M = 2.02$  ( $SD = 0.44$ ) numerisch betrachtet ein höheres Interesse auf als Studierende des Fachbereichs AV/R,  $M = 1.78$  ( $SD = 0.55$ ).

Die Skala zur Erfassung von Lern- und Leistungsmotivation im Studium (LLMS, Sudmann et al., 2014) erhebt Motivation unter Berücksichtigung verschiedener Ziele der Lernenden. Insbesondere die Unterscheidung von Lernzielen und Leistungszielen hat sich in verschiedenen Untersuchungen als aufschlussreich erwiesen (z. B. Elliot & Dweck, 1988). Der LLMS unterscheidet in Subskalen *Lernorientierung* (lernen, um zu lernen), *Herausforderungsorientierung* (lernen, um Herausforderungen zu meistern), *Ergebnisorientierung* (lernen, um gute Noten zu erzielen), *Fähigkeitsorientierung* (lernen, um die eigenen Fähigkeiten zu verbessern), *Fähigkeitsorientierung beim Vergleich mit anderen Studierenden* (lernen, um im Vergleich zu anderen Studierenden besser zu sein), *Ergebnisorientierung beim Vergleich mit anderen Studierenden* (lernen, um im Vergleich zu anderen Studierenden bessere Noten zu erzielen). Grant und Dweck (2003) stellten fest, dass Lernorientierung mit planendem, problembewältigendem Lernverhalten und dem Einsatz von Tiefenstrategien beim Lernen assoziiert ist sowie einen Prädiktor für intrinsische Motivation und Leistung bei Konfrontation mit Herausforderungen darstellt. Fähigkeitsorientierung hatte differenzierte Folgen für Leistungen: Im Falle von Misserfolgen beim Lernen folgten schlechtere Leistungen und im Falle von Erfolgen beim Lernen ergaben sich bessere Leistungen. Abbildung 7 enthält die Ausprägungen der Motivation der Studierenden in den Subskalen des LLMS zum zweiten Messzeitpunkt der vorliegenden Untersuchung. Da das Befundmuster in Bezug auf die Fachbereiche vergleichbar erscheint, werden die Ergebnisse über alle Studierenden hinweg dargestellt.

Abbildung 7: Lern- und Leistungsmotivation zum zweiten Messzeitpunkt



*Anmerkungen.* Die Skala umfasst die Stufen 1 (stimme überhaupt nicht zu, Skalenpol: geringe Motivation) bis 7 (stimme voll zu, Skalenpol: hohe Motivation). Die Fehlerindikatoren repräsentieren die Standardabweichungen.

Es wird deutlich, dass sich die Motivation der Studierenden zum zweiten Messzeitpunkt am stärksten in Richtung des Lernens und der Ergebnisse ausrichtete. Das Meistern von Herausforderungen und das Verbessern der eigenen Fähigkeiten spielte in geringerem Maße eine Rolle. Am schwächsten ausgeprägt war die Motivation durch soziale Vergleiche hinsichtlich der Fähigkeiten und Ergebnisse. Bei der Betrachtung der Standardabweichungen fällt auf, dass die Motivation sich zwischen Studierenden unterscheidet.

#### 4.3.3 Stress und Coping

Stress kann als das Ergebnis eines Ungleichgewichts zwischen äußeren Anforderungen und den zur Verfügung stehenden Möglichkeiten, diese zu bewältigen verstanden werden. Die äußeren Anforderungen sind vielfältig und beziehen sich auf alle Lebensbereiche. Ob diese Anforderungen Stress auslösen, hängt nicht nur von ihrer Beschaffenheit, sondern auch von subjektiven Bewertungsprozessen ab, die sich auf die Anforderungen selbst, aber auch auf die individuellen Ressourcen beziehen. Da Stress und Überforderung einen Einfluss auf den Erfolg und die Zufriedenheit mit dem Studium haben können, wurden die Studierenden nach ihren privaten Belastungen und Verpflichtungen und nach ihrem Ausmaß an Stress durch Unsicherheit und Überforderung befragt. Weiterhin wurden der Umgang mit Stress im Sinne des Copings erhoben und das Ausmaß der sozialen Unterstützung, die als wichtige Ressource im Stressgeschehen gesehen wird.

##### 4.3.3.1 Private Belastungen und Verpflichtungen

Auf einer im Rahmen des Projekts erstellten Skala konnten die Studierenden zu beiden Befragungszeitpunkten Angaben dazu machen, welche besonderen Verpflichtungen sie neben dem Studium haben. Die Studierenden hatten bei dieser Frage die Möglichkeit, Mehrfachantworten zu geben und in einem Freitextfeld sonstige Verpflichtungen anzugeben.

Während 43,3 % bzw. 38,1 % der Studierenden zu den Messzeitpunkten 1 und 2 angaben, keine besonderen Verpflichtungen zu haben, kreuzte die Mehrheit der Befragten mindestens eine Verpflichtung neben dem Studium an (siehe Tabelle 7). Ähnliche Verteilungen zeigten sich hierbei für Leistungssport, Ehrenamt, Nebentätigkeit und Sonstiges (jeweils zwischen 11,5 % und 16,7 % zum ersten und zweiten Messzeitpunkt). Die Betreuung von Kindern und Pflege von Angehörigen oblag zwischen 5,7 % und 7,1 % der Stichprobe zu den beiden Messzeitpunkten. Unter Sonstiges wurden häufig folgende Verpflichtungen genannt: Freizeitsport, Hobbies, Haushalt, Unterstützung von Familienangehörigen, Pflege von Tieren und Umzug/Wohnungsrenovierung.

Tabelle 7: Besondere Verpflichtungen neben dem Studium zum ersten und zweiten Befragungszeitpunkt (in %) in der Gesamtstichprobe und den Fachbereichen

Besondere Verpflichtungen neben dem Studium	Beide Fachbereiche		Fachbereich Polizei		Fachbereich AV/R	
	Studienbeginn (%)	Ca. 2 Monate später (%)	Studienbeginn (%)	Ca. 2 Monate später (%)	Studienbeginn (%)	Ca. 2 Monate später (%)
Betreuung von Kindern	5,7	5,6	4,1	3,8	7,4	7,3
Pflege von Angehörigen	6,2	7,1	5,9	6,3	6,5	7,8
Leistungssport	13,2	16,7	15,5	18,9	11,0	14,7
Ehrenamt	12,4	12,5	12,6	11,8	12,3	13,1
Nebentätigkeit	12,9	13,2	12,1	12,4	13,8	14,0
Eigene chronische Erkrankung	3,5	5,0	0,2	0,3	6,8	9,4
Sonstiges	11,5	13,1	9,2	13,7	13,7	12,5
Keine besonderen Verpflichtungen	43,3	38,1	44,5	38,4	42,0	37,8

Bei einem Vergleich der beiden Fachbereiche AV/R und PVD zeigten sich die deutlichsten Unterschiede bei der Antwortmöglichkeit „Eigene chronische Erkrankung“. Während 6,8 % bzw. 9,4 % der AV/R-Studierenden bei der ersten und zweiten Befragung dies als zutreffend ankreuzten, waren es im PVD-Bereich lediglich 0,2 % bzw. 0,3 %.

#### 4.3.3.2 Stress durch Unsicherheit und Überforderung

Mithilfe von Items des *Stress- und Coping-Inventars* (SCI, Satow, 2012) wurde die Stressbelastung durch Unsicherheit und Überforderung in den letzten drei Monaten gemessen. Das SCI erfasst mit insgesamt 54 Items unterschiedliche Aspekte von Stressbelastung, Stresssymptomen und Coping-Strategien. „Stress durch Unsicherheit“ und „Stress durch Überforderung“ werden dabei mit jeweils sieben Items auf einer siebenstufigen Likert-Skala von 1 (nicht belastet bzw. nicht überfordert) bis 7 (sehr stark belastet bzw. sehr stark überfordert) erfasst. Die einleitende Frage für die Skala „Stress durch Unsicherheit“ lautet: „Inwieweit haben Sie sich in den letzten drei Monaten durch folgende Unsicherheiten belastet gefühlt?“ Es folgen sieben Items, die jeweils einen anderen Lebensbereich abdecken: Finanzen („Unsicherheit durch finanzielle Probleme“), Wohnen („Unsicherheit in Bezug auf Ihren Wohnort“), Arbeits-/Ausbildungsplatz („Unsicherheit in Bezug auf Arbeitsplatz, Ausbildungsplatz, Studium oder Schule“), Gesundheit („Unsicherheit in Bezug auf eine ernsthafte Erkrankung“), Familie/Freunde („Unsicherheit in Bezug auf die Familie oder Freunde“), Partnerschaft („Unsicherheit in Bezug auf die Partnerschaft“), Lebensziele/eigene Erwartungen („Unsicherheit in Bezug auf wichtige Lebensziele“). Analog dazu wird bei der Skala „Stress durch Überforderung“ nach dem Ausmaß an Überforderung in den sieben Lebensbereichen in den letzten drei Monaten gefragt. Die interne Konsistenz und die Split-Half-Reliabilität nach Guttman erwiesen sich für die beiden Skalen als gut bzw. befriedigend (Satow, 2012). Beide Skalen bilden jeweils die Summenwerte aus den sieben Items, so dass Werte zwischen 7 und 49 erzielt werden können.

Während die Studierenden zu Studienbeginn tendenziell mehr Stress durch Unsicherheit zeigten, wiesen sie zum zweiten Messzeitpunkt etwas mehr Stress durch Überforderung auf (siehe

Tabelle 8). Insgesamt sind die Stresslevel als eher niedrig einzustufen: Gleicht man die Ergebnisse der Gesamtstichprobe mit denen der Referenzstichprobe des Testautors ab, liegt die Referenzstichprobe auf beiden Skalen höher (Stress durch Unsicherheit in der Referenzstichprobe:  $M = 26,96$ ,  $SD = 8,69$ ; Stress durch Überforderung in der Referenzstichprobe:  $M = 25,95$ ,  $SD = 7,90$ ).

Ein Vergleich der Ergebnisse der Gesamtstichprobe zwischen dem ersten und dem zweiten Messzeitpunkt offenbart im t-Test für abhängige Stichproben keine signifikanten Unterschiede für die Skala Stress durch Unsicherheit ( $t(1095) = 1,613$ ,  $p = .11$ ; siehe Tabelle 8). Gleichzeitig erlebten die Studierenden signifikant mehr Stress durch Überforderung zum zweiten Messzeitpunkt im Vergleich zum ersten Messzeitpunkt ( $t(1089) = -10,397$ ,  $p < .001$ ).

Tabelle 8: Vergleich der Stressbelastung zu den beiden Befragungszeitpunkten in der Gesamtgruppe

SCI-Skala	Studienbeginn		Ca. 2 Monate später		<i>T</i>	<i>df</i>	<i>p</i> *
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Stress durch Unsicherheit	18,02	7,68	17,78	7,90	1,613	1095	.107
Stress durch Überforderung	16,73	6,91	18,46	7,29	-10,397	1089	<.001

\* Signifikanz zweiseitig

Die nachfolgende Tabelle 9 gibt einen Überblick zum Stressempfinden durch Unsicherheit und Überforderung in den beiden Fachbereichen.

Tabelle 9: Vergleich der Stressbelastung zu den beiden Befragungszeitpunkten in den Fachbereichen

SCI-Skala	Fachbereich	Studienbeginn			Ca. 2 Monate später		
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Stress durch Unsicherheit	Polizei	17,48	7,27	804	17,06	7,37	609
	AV/R	18,57	8,04	795	18,44	8,29	673
Stress durch Überforderung	Polizei	15,81	6,43	798	17,49	6,83	607
	AV/R	17,65	7,25	794	19,35	7,57	672

Bei einem Vergleich der beiden Fachbereiche zeigten sich in einer Varianzanalyse mit Messwiederholung folgende Ergebnisse: *Stress durch Unsicherheit* unterschied sich nicht signifikant zu den beiden Messzeitpunkten (Greenhouse-Geisser  $F(1, 1094) = 2,706$ ,  $p = .10$ ) jedoch zwischen den Gruppen ( $F(1, 1094) = 8,922$ ,  $p = .003$ , *partielles*  $\eta^2 = .008$ ). AV/R-Studierende verspürten demnach zu den Befragungszeitpunkten mehr Stress durch Unsicherheit als Polizeistudierende. Das partielle Eta-Quadrat weist dabei auf einen lediglich kleinen Effekt hin.

Bezüglich der Variable *Stress durch Überforderung* trat ein signifikanter Haupteffekt mit Blick auf die Zeit auf (Greenhouse-Geisser  $F(1, 1088) = 108,3$ ,  $p < .001$ , *partielles*  $\eta^2 = .091$ ). Wie oben erwähnt verspürten die Studierenden mehr Stress durch Überforderung zwei Monate nach Studienbeginn als zum ersten Befragungszeitpunkt. Hier kann von einem mittleren Effekt gesprochen werden. Weiterhin zeigten sich signifikante Unterschiede zwischen den Fachberei-

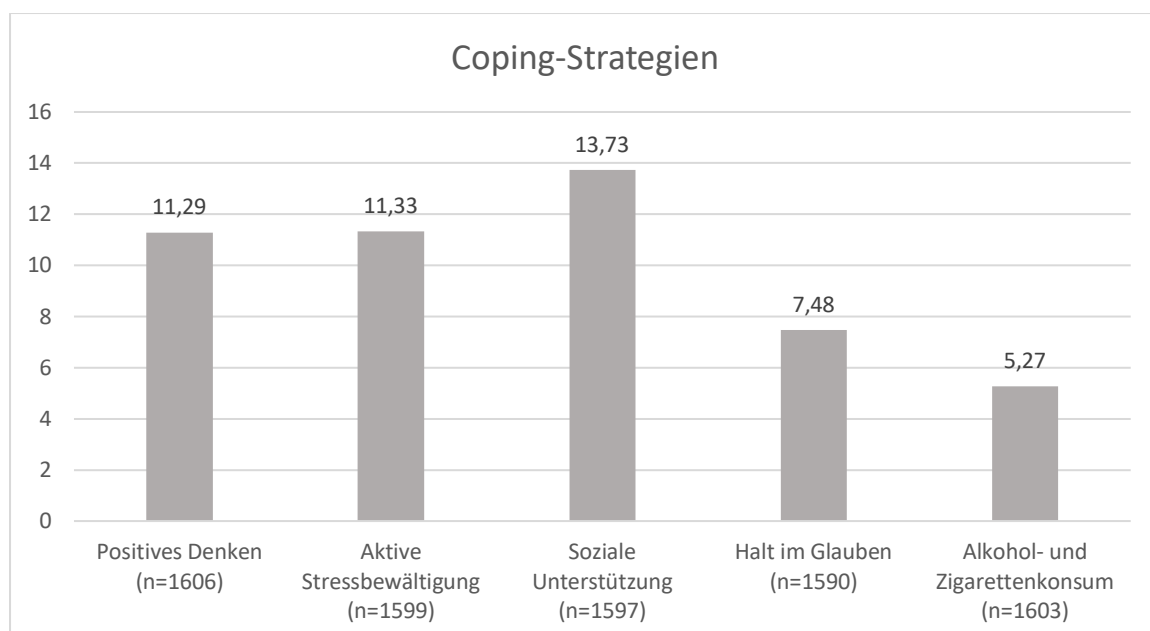
chen ( $F(1, 1088) = 28,214, p < .001, \text{partielles } \eta^2 = .025$ ) bei kleiner Effektstärke. Erneut nahmen die AV/R-Studierenden über die Messzeitpunkte mehr Stress durch Überforderung wahr als die Polizeistudierenden.

#### 4.3.3.3 Umgang mit Stress (Coping)

Der Umgang mit Stress, auch Coping genannt, wurde ebenfalls mit dem *Stress- und Coping-Inventar* (SCI, Satow, 2012) erfasst. Das SCI besteht aus 54 Items und beinhaltet insgesamt neun Skalen: drei Stress-Skalen mit jeweils 7 Items, eine Stresssymptom-Skala mit 13 Items und eine Coping-Skala mit 20 Items. Die 20 Items der Coping-Skala lassen sich in fünf Subskalen mit jeweils 4 Items unterteilen, die unterschiedliche Coping-Strategien abbilden. Satow unterscheidet zwischen vier adaptiven und einer maladaptiven Coping-Strategie: *Positives Denken* (Beispielitem: „Ich sage mir, dass Stress und Druck auch ihre guten Seiten haben.“), *Aktive Stressbewältigung* („Ich tue alles, damit Stress erst gar nicht entsteht.“), *Soziale Unterstützung* („Wenn ich unter Druck gerate, habe ich Menschen, die mir helfen.“), *Halt im Glauben* („Bei Stress und Druck finde ich Halt im Glauben.“) und *Alkohol- und Zigarettenkonsum* („Wenn mir alles zu viel wird, greife ich manchmal zur Flasche.“). Die Antworten werden auf einer vierstufigen Likert-Skala von „trifft gar nicht zu“ bis „trifft genau zu“ gegeben. Die interne Konsistenz der fünf Coping-Skalen variiert zwischen  $\alpha = .74$  und  $\alpha = .88$  und wird somit von Satow als gut bis sehr gut eingestuft. Ausgehend von der Annahme, dass der Umgang mit Stress als relativ stabiles Merkmal angesehen werden kann, wurde die Coping-Skala den Studierenden nur zum ersten, nicht jedoch zum zweiten Messzeitpunkt vorgelegt. Mögliche Änderungen zum Einsatz von Coping-Strategien werden beim vierten Messzeitpunkt erfasst.

Abbildung 8 gibt einen Überblick über die Anwendung der unterschiedlichen Coping-Strategien in der Gesamtstichprobe. Demnach greifen die Studierenden unter Stress maßgeblich auf ihr soziales Netzwerk zurück. Maßnahmen der aktiven Stressbewältigung und positives Denken werden ebenfalls häufig als Coping-Strategien herangezogen. Die maladaptive Coping-Strategie im Sinne eines erhöhten Alkohol- und Zigarettenkonsums findet am wenigsten Anwendung.

Abbildung 8: Coping-Strategien zum ersten Messzeitpunkt in der Gesamtstichprobe (Angabe in %)





Die Studierenden in den beiden Fachbereichen Polizei und AV/R unterscheiden sich signifikant bei der Anwendung der Coping-Strategien „Positives Denken“ und „Halt im Glauben“ (siehe Tabelle 10). Im Vergleich zu den AV/R-Studierenden setzen Studierende im Fachbereich Polizei stärker das positive Denken als Coping-Strategie ein, AV/R-Studierende hingegen finden mehr Halt im Glauben als Polizeistudierende. Da das Effektstärkemaß Eta-Quadrat lediglich einen Maximalwert von .015 erreicht, sind die Effekte im Sinne der Varianzaufklärung klein.

Tabelle 10: Vergleich der Coping-Strategien in den Fachbereichen

Coping-Strategien (SCI-Subskalen)	Fachbereich	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Positives Denken	Polizei	11,51	2,22	803	13,792	<.001
	AV/R	11,07	2,44	803		
Aktive Stressbewältigung	Polizei	11,25	2,45	802	1,985	,159
	AV/R	11,42	2,40	797		
Soziale Unterstützung	Polizei	13,70	2,54	800	,173	,678
	AV/R	13,75	2,53	797		
Halt im Glauben	Polizei	7,14	2,59	795	23,709	<.001
	AV/R	7,82	2,96	795		
Alkohol- und Zigaretten- konsum	Polizei	5,18	1,94	803	3,429	,064
	AV/R	5,37	2,23	800		

#### 4.3.3.4 Soziale Unterstützung

Die soziale Unterstützung ist eine wichtige Ressource im Umgang mit Stress (z. B. Borgmann et al., 2017). Auch im Bereich der Resilienzforschung bildet sie einen relevanten Schlüssel, um herausfordernde und stressige Situationen erfolgreich zu meistern (Heller, 2013). Zur Erfassung der sozialen Unterstützung während des Studiums wurden die Studierenden an beiden Befragungszeitpunkten gefragt, inwieweit sie sich in ihrem Studium durch folgende Personen unterstützt fühlen: (1) Partnerin bzw. Partner, (2) Familie, (3) Freundinnen bzw. Freunde, (4) Arbeitskolleginnen bzw. Arbeitskollegen, (5) Arbeitgeber\*in, (6) Kommilitoninnen bzw. Kommilitonen, (7) Professorinnen bzw. Professoren und Lehrbeauftragte, (8) weitere Personen. Die Studierenden konnten jeweils auf einer fünfstufigen Ratingskala entscheiden, wie sehr sie sich unterstützt fühlten (1 – trifft gar nicht zu bis 5 – trifft voll zu). In einem Freitextfeld hatten sie zudem die Möglichkeit weitere Personen zu nennen, durch die sie soziale Unterstützung in ihrem Studium wahrnahmen.

Wie Tabelle 11 entnommen werden kann, fühlten sich die Studierenden zum ersten Messzeitpunkt insbesondere durch die Familie und Freundinnen bzw. Freunde unterstützt. Zwei Monate später war die wahrgenommene Unterstützung durch Familie und Freundinnen bzw. Freunde leicht gesunken. Gleichzeitig war ein Anstieg in der wahrgenommenen Unterstützung durch Kommilitoninnen und Kommilitonen zu beobachten.

Tabelle 11: Mittelwerte (*M*) und Standardabweichungen (*SD*) zum Ausmaß der wahrgenommenen Unterstützung im Studium

Ausmaß der Unterstützung im Studium durch folgende Personen	Studienbeginn			Ca. 2 Monate später		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Partnerin bzw. Partner	3,39	1,65	1555	3,42	1,56	1240
Familie	4,34	,96	1608	4,15	1,05	1302
Freundinnen bzw. Freunde	4,05	1,03	1608	3,78	1,12	1300
Arbeitskolleginnen bzw. Arbeitskollegen	3,67	1,08	1596	3,77	1,13	1285
Arbeitgeber*in	3,71	,99	1598	3,50	1,07	1295
Kommilitoninnen bzw. Kommilitonen	3,93	,91	1587	4,12	,91	1292
Professorinnen bzw. Professoren und Lehrbeauftragte	3,77	,84	1597	3,77	,84	1296
Weitere Personen	2,73	1,26	975	2,61	1,21	823

Als weitere unterstützende Personen wurden in dem Freitextfeld unter anderem die Familie des Partners/der Partnerin, ehemalige Klassenkameraden/-kameradinnen und Lehrer/innen, Bekannte, bei der Polizei tätige Freunde der Familie, Geschwister, Großeltern, Nachbarinnen und Nachbarn, Mitbewohner/innen, Mannschaftskolleginnen und -kollegen sowie ehemalige Arbeitskolleginnen/-kollegen genannt. Beim zweiten Messzeitpunkt wurden zusätzlich die Verwaltung der HSPV NRW als unterstützend erlebt sowie ehemalige Studierende.

Hinsichtlich der *Fachbereiche* zeigten sich signifikante Unterschiede wie folgt: Studierende im Fachbereich Polizei fühlten sich zum ersten und zweiten Messzeitpunkt signifikant mehr durch ihre Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen, Professorinnen/Professoren/Lehrbeauftragte sowie weitere Personen unterstützt als AV/R-Studierende. AV/R-Studierende nahmen hingegen signifikant größere Unterstützung durch ihre/n Arbeitgeber/in zum ersten Messzeitpunkt wahr. Dieser Unterschied war nicht mehr signifikant am zweiten Befragungszeitpunkt. Erneut sind die Effektstärken klein (mit Ausnahme der wahrgenommenen Unterstützung durch Arbeitskolleginnen bzw. -kollegen, wo bei einem Eta-Quadrat von .036 von einer kleinen bis mittleren Effektstärke beim zweiten Messzeitpunkt gesprochen werden kann), so dass keine grafische oder tabellarische Darstellung vorgenommen wird.

#### 4.3.4 Prokrastination

Die Neigung, wichtige Tätigkeiten aufzuschieben, auch Prokrastination genannt, wurde mit der Kurzsкала der *General Procrastination Scale* (GPS-K) nach Klingsieck und Fries (2018) erfasst. Die Skala umfasst neun Items, die mögliche Verhaltensweisen im Umgang mit Aufgaben beschreiben. Für die Items erfolgt eine Selbsteinschätzung auf einer Skala von 1 (sehr untypisch) bis 4 (sehr typisch). Fünf Items der Skala sind positiv gepolt, vier Items sind negativ gepolt. Die negativ gepolten Items werden für die Auswertung umkodiert. Aus den neun Items

wird eine Mittelwertskala gebildet. Dies bedeutet, umso höher der Mittelwert, umso typischer ist aufschiebendes Verhalten.

Zu Studienbeginn lag der Mittelwert der Studierenden insgesamt bei 2,28 Punkten ( $n = 1602$ ;  $SD = 0,66$ ). Die Studierenden beschreiben aufschiebendes Verhalten also insgesamt als ein eher untypisches Verhalten für sich selbst (vergl. Klingsieck und Fries, 2018, S. 2).

Zum Vergleich der Selbsteinschätzungen zu Studienbeginn und ca. zwei Monate später wurden die Datensätze der Studierenden genutzt, die zu beiden Messzeitpunkten die Prokrastinations-skala ausgefüllt haben ( $n = 1107$ ). Die Mittelwerte der Gesamtsummen unterschieden sich zu den Messzeitpunkten signifikant ( $t(1106) = -7,852$ ;  $p < 0,01$ ). Zu Studienbeginn lag der Mittelwert bei 2,25 Punkten ( $SD = 0,65$ ), nach ca. zwei Monaten stieg der Mittelwert auf 2,35 Punkte ( $SD = 0,65$ ) an. Die Effektstärke ist dabei klein ( $d = -0,236$ ).

Die Prokrastinationsmittelwerte der Studierenden der Fachbereiche AV/R und PVD unterschieden sich zu Studienbeginn bei kleiner Effektstärke signifikant voneinander (siehe Tabelle 12). Der Mittelwert der PVD-Studierenden lag mit 2,31 Punkten über dem Mittelwert der AV/R-Studierenden ( $M = 2,24$ ). Zum Befragungszeitraum ca. zwei Monate nach Studienbeginn zeigte sich das gleiche Bild (siehe Tabelle 12).

Tabelle 12: Vergleich der Prokrastinationswerte (Mittelwerte) für die Fachbereiche PVD und AV/R

Messzeitpunkt	Studien-gang	$M$	$SD$	$n$	$t$	$p$	$d$
Studienbeginn	PVD	2,31	0,65	802	2,250	0,025	0,112
	AV/R	2,24	0,67	800			
ca. 2 Monate später	PVD	2,42	0,63	629	3,425	< 0,01	0,190
	AV/R	2,29	0,66	671			

#### 4.3.5 Prüfungsängstlichkeit

Die Prüfungsängstlichkeit wurde mit der Kurzform des deutschsprachigen Test Anxiety Inventory (TAI-G) von Wacker et al. (2008) erfasst. Das Inventar zur Prüfungsängstlichkeit besteht aus insgesamt 15 Items, die vier Subskalen zugeordnet werden. Fünf Items beschreiben die *Besorgtheit* im Hinblick auf die eigene Leistung in einer Prüfung, vier Items beschreiben Gefühle zur *Aufgeregtheit*, drei Items beschreiben Ablenkung und gedankliche Unterbrechungen (*Interferenz*) und drei weitere Items beschreiben Zuversicht in einer Prüfungssituation. Die Items zur Zuversicht werden für die Auswertung in die Skala *Mangel an Zuversicht* umkodiert.

Studierende schätzten sich auf einer Skala von 1 (fast nie) bis 4 (immer) für die Items selbst ein. Zur Auswertung werden einerseits Summenskalen für die *Prüfungsängstlichkeit*<sup>9</sup> (Gesamtskala) und andererseits für die vier Subskalen<sup>10</sup> gebildet. Je höher die Summe ausfällt, desto höher sind die *Prüfungsängstlichkeit*, die *Besorgtheit*, die *Aufgeregtheit*, der *Mangel an Zuversicht* und die Anfälligkeit für Ablenkungen und Störungen, also die *Interferenz*.

<sup>9</sup> Die Gesamtskala Prüfungsängstlichkeit reicht von minimal 15 Punkten bis maximal 60 Punkten.

<sup>10</sup> Die Subskala Besorgtheit reicht von minimal 5 bis maximal 20 Punkten, die Subskala Aufgeregtheit von 4 bis 16 Punkten, die Subskalen Mangel an Zuversicht und Interferenz jeweils von 3 bis 12 Punkten.

In der Gesamtstichprobe lag der Mittelwert für die Skala *Prüfungsängstlichkeit* (Gesamtskala) bei 36,42 Punkten ( $SD = 8,08$ ). Die Mittelwerte der Subskalen waren zu Studienbeginn: *Besorgtheit*  $M = 15,34$  ( $SD = 3,63$ ), *Aufgeregtheit*  $M = 8,36$  ( $SD = 3,30$ ), *Mangel an Zuversicht*  $M = 6,68$  ( $SD = 1,73$ ) und *Interferenz*  $M = 6,06$  ( $SD = 2,15$ ).

Zum Vergleich der Angaben zu Studienbeginn und ca. zwei Monate später wurden die Datensätze der Studierenden ausgewertet, die zu beiden Messzeitpunkten die Skala *Prüfungsängstlichkeit* ausgefüllt haben. Ein t-Test für abhängige Stichproben zeigte signifikante Unterschiede bei kleinen Effektstärken für die Subskalen *Besorgtheit*, *Aufgeregtheit* und *Mangel an Zuversicht* (siehe Tabelle 13). Der Mittelwert der Skala *Besorgtheit* verringerte sich von 15,35 Punkten zu Studienbeginn auf 14,63 Punkte ca. zwei Monate später. Der Mittelwert der Skala *Aufgeregtheit* stieg vom Studienbeginn ( $M = 8,45$ ) nach ca. zwei Monaten auf 9,21 Punkte an. Der *Mangel an Zuversicht* verringerte sich von  $M = 6,70$  (Studienbeginn) auf  $M = 6,59$  Punkte nach ca. zwei Monaten im Studium. Die Unterschiede auf der Subskala *Interferenz* und der *Gesamtskala Prüfungsängstlichkeit* unterschieden sich nicht signifikant.

Tabelle 13: Vergleich der Prüfungsängstlichkeit und der Subskalen zu Studienbeginn und ca. zwei Monate später.

Subskalen und Gesamtskala	Messzeitpunkt						
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Besorgtheit	Studienbeginn	15,35	3,59	1125	8,217	< 0,01	0,245
	ca. 2 Monate später	14,63	3,56				
Aufgeregtheit	Studienbeginn	8,45	3,34	1110	-9,701	< 0,01	-0,291
	ca. 2 Monate später	9,21	3,21				
Mangel an Zuversicht	Studienbeginn	6,70	1,69	1126	2,307	0,02	0,069
	ca. 2 Monate später	6,59	1,78				
Interferenz	Studienbeginn	6,06	2,16	1120	1,134	0,26 (n. s.)	
	ca. 2 Monate später	5,99	2,04				
Gesamtskala	Studienbeginn	36,56	8,01	1075	0,651	0,52 (n. s.)	
	ca. 2 Monate später	36,45	8,47				

Signifikante Unterschiede zwischen den Fachbereichen PVD und AV/R zeigten sich bei zweiseitigen t-Tests für unabhängige Stichproben zu Studienbeginn in allen Skalen der Prüfungsängstlichkeit (siehe Tabelle 14). Studierende des Fachbereichs PVD gaben eine niedrigere *Besorgtheit* ( $M = 15,05$ ), niedrigere *Aufgeregtheit* ( $M = 7,77$ ) und weniger *Mangel an Zuversicht* ( $M = 6,45$ ) an als die Studierenden des AV/R (*Besorgtheit*:  $M = 15,62$ ; *Aufgeregtheit*:  $M = 8,97$ ;

*Mangel an Zuversicht*:  $M = 6,91$ ). Die *Interferenz* lag im Mittel bei den Studierenden des AV/R mit 5,95 Punkten niedriger als bei Studierenden des PVD ( $M = 6,17$ ). Auf der *Gesamtskala Prüfungsängstlichkeit* lag der Mittelwert der AV/R-Studierenden ( $M = 37,46$ ) über dem Mittelwert der PVD-Studierenden ( $M = 35,40$ ). Die Effektstärken sind klein, abgesehen von einer kleinen bis mittleren Effektstärke bei der Skala *Aufgeregtheit* (siehe Tabelle 14).

Tabelle 14: Vergleich der Fachbereiche hinsichtlich der Subskalen und der Gesamtskala Prüfungsängstlichkeit zu Studienbeginn

Subskalen und Gesamtskala	Fachbereich	Studienbeginn					
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Besorgtheit	PVD	15,05	3,61	805	3,139	< 0,01	-0,157
	AV/R	15,62	3,64	804			
Aufgeregtheit	PVD	7,77	2,98	801	-7,385	< 0,01	-0,369
	AV/R	8,97	3,50	799			
Mangel an Zuversicht	PVD	6,45	1,63	806	-5,332	< 0,01	-0,267
	AV/R	6,91	1,79	796			
Interferenz	PVD	6,17	2,09	805	2,069	0,04	0,103
	AV/R	5,95	2,20	802			
Gesamtskala	PVD	35,40	7,54	789	-5,080	< 0,01	-0,256
	AV/R	37,46	8,47	785			

#### 4.3.6 Selbstwirksamkeit und Kohärenzerleben

Das Modell der Salutogenese von Antonovsky (1979) beschreibt, was Menschen trotz vieler allgegenwärtiger Belastungen und Stressoren gesund erhält. Auch für den Umgang mit Belastungen im Studium wurde dieses Konzept als relevant betrachtet und für die Studie einbezogen. Im Mittelpunkt dieses Modells steht das Konzept des Kohärenzerlebens („sense of coherence“, SOC), welches definiert wird als „eine globale Orientierung, die zum Ausdruck bringt, in welchem Umfang man ein generalisiertes, überdauerndes und dynamisches Gefühl des Vertrauens besitzt, dass die eigene innere und äußere Umwelt vorhersagbar ist und dass mit großer Wahrscheinlichkeit die Dinge sich so entwickeln werden, wie man es vernünftigerweise erwarten kann“ (Becker, 1997, S. 10). Kohärenzerleben wurde zum ersten Erhebungszeitpunkt mithilfe von neun Items der Leipziger *Sense of Coherence Kurzskala* (SOC-L9, Antonovsky, 1979, 1986; Schumacher et al., 2000;) gemessen. Die SOC-Skala erfasst auf einer siebenstufigen Skala unterschiedliche Aspekte von Kohärenz – Sinnhaftigkeit, Verstehbarkeit und Handhabbarkeit – welche in der Kurzskala allerdings in den Gesamtindex einfließen.

Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit wurde sowohl in der ersten als auch in der zweiten Befragung erhoben. Die allgemeine Selbstwirksamkeit bezieht sich auf die Einschätzung eigener Kompetenzen, Handlungen erfolgreich ausführen zu können. Vor diesem Hintergrund erfolgte durch die Teilnehmenden eine „persönliche[n] Einschätzung der eigenen Kompetenzen, allgemein im täglichen Leben mit Schwierigkeiten und Barrieren zu Recht zu kommen und kritische Anforderungssituationen aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können“ (Hinz et al.,

2006, S. 26). Erfasst wurde das Konstrukt durch die aus drei Items bestehende Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzsкала (ASKU; Beierlein et al., 2012). Die Items wurden auf einer fünf-stufigen Likertkala (1 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 = „trifft voll und ganz zu“) erhoben.

Wie aus Tabelle 15 zu entnehmen ist, zeigte sich das Kohärenzerleben der Teilnehmenden zum ersten Messzeitpunkt mit einem Mittelwert von  $M = 5.19$  deutlich über dem theoretischen Mittel. Studierende des PVD zeigten dabei zum Erhebungszeitpunkt signifikant höhere Mittelwerte im Vergleich zu Studierenden im AV/R ( $t = 6.304$ ;  $df = 1609$ ;  $p \leq .000^{***}$ ;  $d = .31$ ).

Tabelle 15: Wahrnehmung von Kohärenz zum ersten Messzeitpunkt in der Gesamtgruppe sowie nach Fachbereichen unterteilt

	Beide Fachbereiche		Fachbereich Polizei		Fachbereich AV/R	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Kohärenzerleben	5.19	0.93	5.34	0.83	5.05	0.99

In Tabelle 15 sind Ergebnisse zur allgemeinen Selbstwirksamkeit abgebildet. Zu beiden Messzeitpunkten zeigten die Studierenden im Mittel eher hohe Werte. Interessanterweise ergeben sich bei genauerer Betrachtung lediglich signifikante Veränderungen über die Zeit für Studierende im AV/R ( $t = 2.700$ ;  $df = 587$ ;  $p \leq .01^*$ ;  $d = .11$ ). Die Effektstärke ist hierbei klein.

Tabelle 16: Vergleich der Wahrnehmung der allgemeinen Selbstwirksamkeit zum ersten und zweiten Messzeitpunkt in der Gesamtgruppe

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Allgemeine Selbstwirksamkeit (gesamt)	Studienbeginn	4.00	0.51	2,968	1121	.01 ( $d = .09$ )
	ca. 2 Monate später	3.95	0.63			
Allgemeine Selbstwirksamkeit (AV/R)	Studienbeginn	3.96	0.52	2,700	587	.01 ( $d = .11$ )
	ca. 2 Monate später	3.90	0.63			
Allgemeine Selbstwirksamkeit (PVD)	Studienbeginn	4.06	0.48	1,472	533	.14 ( $d = .06$ )
	ca. 2 Monate später	4.02	0.62			

#### 4.3.7 Person-Study Fit (Henning)

Zur Erwartungserfüllung hinsichtlich der zukünftigen beruflichen Anforderungen („erwarteter Person-Job-Fit“) ist anzunehmen, dass ein Abgleich von Erwartung und tatsächlicher Realität Auswirkungen auf die Studienzufriedenheit und den Studienerfolg haben wird. Studierende, die ihre eigene Leistung vor dem Hintergrund ursprünglicher Erwartungen als unzureichend einschätzen, werden also eine Passung ihrer Person zum Studium eher in Frage stellen. Die Erwartungserfüllung hinsichtlich der Bewältigung der zukünftigen beruflichen Anforderungen wurde mit einer Skala von Staar et al. (2018) durch zwei Items auf einer Prozentskala zwischen 0 und 100 % erfasst (z. B. „Wie sehr, denken Sie, werden Sie den Anforderungen in Ihrer späteren beruflichen Tätigkeit gerecht werden?“). Der Interessesaspekt der Passung wurde ebenfalls mit zwei Items der Skala erhoben („In welchem Maße ist Ihre spätere berufliche Tätigkeit Ihr 'Traumjob'?“). Insofern, als Wissen um die zukünftigen Anforderungen und Möglichkeiten eine Prämisse für die Bewertung einer zukünftigen Passung ist, wurden zwei zusätzliche Items auf gleichem Antwortformat einbezogen („Wie genau wissen Sie, was im späteren Berufsleben auf Sie zukommt?“; „Wie sicher sind Sie, dass Sie das richtige Studium ausgewählt haben?“).

Die in Tabelle 17 dargestellten Ergebnisse zeigen einen im Durchschnitt hohen Person-Study Fit. Gleichzeitig legen die Ergebnisse nahe, dass sich im zeitlichen Verlauf zwischen Studienstart und der Erhebung zwei Monate später eine signifikante Verringerung des Person-Study-Fit für die Gesamtgruppe vollzieht. Dies gilt für beide Fachbereiche. Ähnliches zeigt sich in Bezug auf die Sicherheit, das richtige Studium ausgewählt zu haben als auch im Hinblick auf das Wissen bzgl. der späteren beruflichen Tätigkeit: Beide Aspekte zeigen im zeitlichen Verlauf zwischen Studienstart und der Erhebung zwei Monate später eine signifikante Verringerung.

Tabelle 17: Vergleich der Wahrnehmung der Passung zwischen Person und Studium ersten und zweiten Messzeitpunkt in der Gesamtgruppe

		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>P</i> (zweiseitig)
Person-Study Fit	Studienbeginn	9.25	1.23	9,806	1141	<.001 ( <i>d</i> = .29)
	ca. 2 Monate später	8.98	1.40			
„Wie sicher sind Sie, dass Sie das richtige Studium ausgewählt ha- ben?“	Studienbeginn	9.25	1.65	5,402	1141	<.001 ( <i>d</i> = .16)
	ca. 2 Monate später	9.03	1.91			
„Wie genau wissen Sie, was im späteren Berufs- leben auf Sie zu- kommt?“	Studienbeginn	8.36	1.81	4,658	1140	<.001 ( <i>d</i> = .14)
	ca. 2 Monate später	8.14	1.92			

#### 4.3.8 Lernen

Die Studierenden wurden zu ihren Lernstrategien (4.3.8.1) sowie zu ihren Einstellungen zum Lernen und Wissenserwerb (4.3.8.2) befragt.

##### 4.3.8.1 Lernstrategien

Die Lernstrategien der Studierenden stellen eine weitere Variable der vorliegenden Studie dar. Als Messinstrument zum zweiten Erhebungszeitpunkt diente die Kurzfassung des Fragebogens Lernstrategien im Studium (LIST-K, Klingsieck, 2018). Der LIST-K unterscheidet kognitive Strategien, metakognitive Strategien, Strategien des Managements interner Ressourcen und Strategien des Managements externer Ressourcen. Zu den kognitiven Strategien zählen die Subskalen *Organisieren* (z. B. „Ich stelle wichtige Fachausdrücke und Definitionen in eigenen Listen zusammen.“), *Elaborieren* (z. B. „Ich versuche, neue Begriffe oder Theorien auf mir bereits bekannte Begriffe und Theorien zu beziehen.“), *kritisches Prüfen* (z. B. „Ich frage mich, ob der Text, den ich gerade durcharbeite, wirklich überzeugend ist.“) und *Wiederholen* (z. B. „Ich lerne den Lernstoff anhand von Skripten oder anderen Aufzeichnungen möglichst auswendig.“). Die metakognitiven Strategien umfassen die Subskalen *Ziele und Planen* (z. B. „Ich formuliere Lernziele, an denen ich dann mein Lernen ausrichte.“), *Kontrollieren* (z. B. „Ich stelle mir Fragen zum Stoff, um zu überprüfen, ob ich alles verstanden habe.“) und *Regulieren* (z. B. „Wenn ich merke, dass mein Vorgehen beim Lernen nicht erfolgreich ist, verändere ich es.“). Die Strategien des Managements interner Ressourcen werden unterteilt in die Subskalen *Aufmerksamkeit* (z. B. „Es fällt mir schwer, bei der Sache zu bleiben.“), *Anstrengung* (z. B. „Ich lerne auch spätabends und am Wochenende, wenn es sein muss.“) und *Zeitmanagement* (z. B. „Ich lege vor jeder Lernphase eine bestimmte Zeitdauer fest.“), die Strategien des Managements externer Ressourcen werden durch die Subskalen *Lernen mit Studienkolleginnen bzw. Studienkollegen* (z. B. „Ich nehme mir Zeit, um mit Studienkollegen über den Stoff zu diskutieren.“), *Literaturrecherche* (z. B. „Ich suche nach weiterführender Literatur, wenn mir bestimmte Inhalte noch nicht ganz klar sind.“) und *Lernumgebung* (z. B. „Ich gestalte meine Umgebung so, dass ich möglichst wenig vom Lernen abgelenkt werde.“) abgedeckt. Insgesamt besteht der LIST-K aus 13 Subskalen mit jeweils 3 Items. Tabelle 18 enthält die Ergebnisse zum Lernstrategieinsatz der Studierenden.



Tabelle 18: Lernstrategien zum zweiten Messzeitpunkt nach Fachbereichen

Subskala	Beide Fachbereiche		Fachbereich Polizei		Fachbereich AV/R	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Organisieren	3.57	0.74	3.43	0.74	3.69	0.72
Elaborieren	3.30	0.80	3.27	0.78	3.33	0.81
Kritisches Prüfen	2.95	0.74	2.96	0.72	2.95	0.76
Wiederholen	3.83	0.80	3.78	0.80	3.87	0.80
Ziele und Planen	3.14	0.94	3.01	0.90	3.25	0.96
Kontrollieren	3.57	0.76	3.41	0.79	3.72	0.71
Regulieren	3.21	0.84	3.11	0.83	3.30	0.83
Aufmerksamkeit	3.36	0.94	3.33	0.91	3.39	0.97
Anstrengung	3.94	0.64	3.82	0.65	4.06	0.61
Zeitmanagement	2.58	1.01	2.50	1.00	2.66	1.02
Lernen mit Studienkolleginnen bzw. Studienkollegen	3.41	0.88	3.41	0.81	3.41	0.95
Literaturrecherche	3.62	0.92	3.45	0.94	3.77	0.88
Lernumgebung	3.71	0.76	3.68	0.76	3.74	0.76

*Anmerkungen.* Die Antworten zum Einsatz der Strategien werden auf einer Häufigkeitsskala von 1 (sehr selten) bis 5 (sehr oft) abgegeben. Die Tabelle unterscheidet von oben nach unten betrachtet kognitive Strategien, metakognitive Strategien, Strategien des Managements interner Ressourcen und Strategien des Managements externer Ressourcen.

Die am häufigsten eingesetzten Strategien waren entsprechend der Ergebnisse das Investieren von Anstrengung, das Wiederholen und die Gestaltung der Lernumgebung. Die Studierenden griffen seltener auf Zeitmanagement und kritisches Prüfen zurück. Die Studierenden des Fachbereichs AV/R hatten auf numerischer Ebene eine Tendenz, Lernstrategien etwas häufiger einzusetzen als Studierende des Fachbereichs Polizei.

Eine mögliche Erklärung für den etwas häufigeren Strategieeinsatz der Studierenden im Fachbereich AV/R könnte darin begründet sein, dass sie zum zweiten Messzeitpunkt typischerweise mit der Vorbereitung von Prüfungsleistungen beginnen und daher etwas mehr Anreize zum Einsatz von Lernstrategien bestanden. Es erscheint angezeigt, den Lernstrategieeinsatz zu weiteren Messzeitpunkten zu untersuchen, da auf diesem Wege mögliche Ansatzpunkte für Verbesserungen des Lernverhaltens deutlich werden könnten. Beispielsweise besitzt das zum zweiten Messzeitpunkt seltener eingesetzte kritische Prüfen als kognitive Tiefenstrategie einen hohen Wert für den Lernprozess, so dass ein häufigerer Einsatz dieser Strategie wünschenswert ist. An dieser Stelle ist auf eine separate Veröffentlichung zur vorliegenden Studie zu verweisen, welche die Zusammenhänge zwischen Studierendenmotivation und Lernstrategieeinsatz einschließlich möglicher Implikationen behandelt (Berse et al., in Druck).

#### 4.3.8.2 Einstellungen zum Lernen und Wissenserwerb

Zum ersten Messzeitpunkt wurden weiterhin Einstellungen der Studierenden zum Lernen und Wissenserwerb erfasst. Bestandteil des Fragebogens war die Subskala *Wertigkeit von Wissen* des Fragebogens zur Erfassung epistemischer Überzeugungen (FEE; Moschner & Gruber, 2017). Epistemische Überzeugungen (in neueren Veröffentlichungen auch als epistemische Kognitionen bezeichnet) sind Annahmen über die Entstehung und Beschaffenheit von Wissen. Dazu zählen beispielsweise Auffassungen, auf welche Weise Wissen erworben wird und inwiefern Gewissheit über Wissen besteht. Diese Aspekte beeinflussen wiederum, wie Wissen eingesetzt wird. Epistemische Überzeugungen haben sich als bedeutsam für das Lernen und Studienleistungen herausgestellt (Greene et al., 2018). Die Subskala *Wertigkeit von Wissen* des FEE erhebt, inwieweit der Wert von Wissen an dessen praktischer, gesellschaftlicher Relevanz gemessen wird. Diese Facette erscheint im Kontext der HSPV relevant, da das duale Studium ein besonderes Augenmerk auf die praktische Anwendung von Wissen legt. Eine zu große Ausprägung der Überzeugung, dass Wissen eine praktische, gesellschaftliche Relevanz haben sollte, eröffnet jedoch die Möglichkeit, dass Studierende solche Inhalte schlechter erlernen, die sie als wenig praktisch bedeutsam einstufen. Auf einer Skala von 1 (stimmt gar nicht; Skalenpol: Wert von Wissen ist gar nicht durch praktische, gesellschaftliche Relevanz bestimmt) bis 6 (stimmt genau; Skalenpol: Wert von Wissen ist ausschließlich durch praktische, gesellschaftliche Relevanz bestimmt) zeigten die Studierenden zum ersten Messzeitpunkt einen Skalenwert von  $M = 3.61$  ( $SD = .81$ ). Studierende im Fachbereich Polizei erreichten einen Skalenwert von  $M = 3.70$  ( $SD = .78$ ), Studierende im Fachbereich AV/R einen Skalenwert von  $M = 3.52$  ( $SD = .84$ ). Die Studierenden der HSPV NRW wiesen damit Werte auf, die denen der Universitätsstudierenden in der Untersuchung von Moschner und Gruber (2017) entsprechen ( $M = 3.58$ ,  $SD = 0.79$ ).

Neben dem FEE umfasste der Fragebogen zum ersten Messzeitpunkt Items zu Einstellungen zum Lernen aus der Untersuchung von Eckert (siehe Forschungsstand an der HSPV NRW). Eckert hatte 15 Items eingesetzt, von denen in der vorliegenden Untersuchung sieben Items Eingang in den Fragebogen fanden. Tabelle 19 enthält die entsprechenden Ergebnisse.

Tabelle 19: Einstellungen zum Lernen zum ersten Messzeitpunkt nach Fachbereichen

Item	Beide Fachbereiche		Fachbereich Polizei		Fachbereich AV/R	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ich möchte bei den Dingen, die ich lerne, immer genau wissen, wofür ich sie brauchen kann.	5.55	1.29	5.73	1.20	5.37	1.34
Ich richte meine Handlungsweisen gern an den Erfahrungen von Kolleginnen und Kollegen aus, die mir vermitteln, was die richtige Handlungsweise für eine Situation ist.	5.08	1.23	5.31	1.15	4.86	1.27
Für meinen Beruf ist es wichtig, dass ich im Studium die Gelegenheit habe, mich vertieft mit ethischen oder gesellschaftlichen Fragen auseinanderzusetzen.	4.79	1.48	4.89	1.41	4.69	1.53
Ich empfinde Wissen, das ich nicht direkt anwenden kann, oft als unnötigen Ballast.*	4.43	1.58	4.27	1.56	4.59	1.59
Ich finde es wichtig über den Tellerrand zu schauen und sich gerade im Studium mit allgemeinem Wissen und Erklärungen auseinanderzusetzen.	5.61	1.20	5.49	1.25	5.72	1.15
Ich lerne gern etwas Neues, auch wenn ich noch nicht weiß, ob ich es später nutzen kann.	5.21	1.31	5.11	1.33	5.31	1.28
Für mich sind die fachtheoretischen Aspekte im Studium genauso wichtig wie meine fachpraktischen Erfahrungen.	5.36	1.39	5.24	1.42	5.47	1.36

*Anmerkungen.* Die Antworten wurden auf einer Skala von 1 (stimme gar nicht zu) bis 7 (stimme in jedem Fall zu) abgegeben. Die Tabelle unterscheidet von oben nach unten betrachtet Items aus den Subskalen praxisorientierte Haltung, Bemühen um Verständnistiefe, Bemühen um Verständnisbreite, intrinsisch motivierte Haltung zum Lernen und Lernorientierung in Studium und Beruf. Das mit \* markierte Item wurde im Rahmen der Auswertung umgepolt.

Die Standardabweichungen weisen darauf hin, dass es durchaus Variabilität in den Antworten der Studierenden gibt. Numerische Mittelwertunterschiede zwischen den Fachbereichen zeigen sich am deutlichsten hinsichtlich der praxisorientierten Haltung. Studierende des Fachbereichs Polizei stimmen hier in höherem Maße einer praxisorientierten Haltung zu als Studierende des Fachbereichs AV/R.

Sowohl für die Items des FEE als auch für die Items aus der Untersuchung von Eckert gilt, dass im weiteren Verlauf der Studie untersucht werden soll, inwiefern Unterschiede in den Einstellungen zum Lernen und Wissenserwerb Varianz im Lernverhalten und in den Studienleistungen erklären können.

## 4.4 Zufriedenheit

### 4.4.1 Erster Eindruck vom Studium

Die ersten Tage in einem neuen Umfeld können prägend sein. Aus diesem Grund wurde zum ersten Messzeitpunkt ein *erster Eindruck* von Hochschule und Studium abgefragt. Dazu wurden die Studierenden gebeten, 15 Items einzuschätzen. In der zweiten Befragung wurden zwölf dieser Items erneut abgefragt. In der Einschätzung des ersten Eindrucks ging es um Gefühle wie Freude (siehe Kapitel 4.4.1.1) oder Unsicherheiten und Sorgen (siehe Kapitel 4.4.1.2), außerdem um die Zusammenarbeit mit der Verwaltung, den Lehrenden und der Stimmung innerhalb des Kurses (siehe Kapitel 4.4.1.4). Zusätzlich wurden Fragen zur Infrastruktur der Hochschule gestellt (Gebäude und Ausstattung, Verpflegung, Anfahrt und Parken, siehe Kapitel 4.4.1.5). Ein weiteres Item war der Skala zur Lern- und Leistungsmotivation (LLMS, Sudmann et al., 2014) entnommen (siehe Kapitel 4.4.1.3).

Die Items zum ersten Eindruck sind als Aussagen formuliert und werden auf einer Skala von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 7 (trifft völlig zu) eingeschätzt. Zusätzlich gibt es die Antwortoption „weiß nicht“ (0) für den Fall, dass Aussagen nicht eingeschätzt werden können.

#### 4.4.1.1 Vorfreude auf das Studium

Die Vorfreude auf das Studium wurde erfasst mit der Zustimmung zur Aussage: „Wenn ich an die kommenden drei Jahre denke, freue ich mich“. Die Studierenden stimmten dieser Aussage zu Studienbeginn im Mittel mit 5,70 Punkten zu ( $n = 1570$ ;  $SD = 1,14$ ).

Ein t-Test für abhängige Stichproben ( $n = 1099$ ) zeigt einen signifikanten Unterschied zwischen der Einschätzung der Vorfreude auf das Studium zu Studienbeginn und ca. zwei Monate später ( $t(1098) = 9,483$ ;  $p < 0,01$ ). Zu Studienbeginn lag der Mittelwert bei 5,71 Punkten ( $SD = 1,15$ ), ca. zwei Monate später bei 5,38 Punkten ( $SD = 1,40$ ). Die Effektstärke ist klein ( $d = 0,286$ ).

Die Studierenden der Fachbereiche AV/R und PVD unterschieden sich zu Beginn des Studiums signifikant im Hinblick auf ihre Vorfreude auf das Studium ( $t(1515,73) = 10,96$ ;  $p < 0,01$ ). Die Studierenden des Fachbereichs PVD stimmten der Aussage im Mittel mit 6,01 Punkten ( $SD = 1,01$ ) stärker zu als die Studierenden des Fachbereichs AV/R ( $M = 5,39$ ;  $SD = 1,19$ ). Die Effektstärke ist mittel ( $d = 0,554$ ). Zum zweiten Messzeitpunkt, ca. zwei Monate nach Studienbeginn, ergab sich hinsichtlich des Unterschieds zwischen den AV/R- und PVD-Studierenden ein ähnliches Bild (PVD:  $M = 5,85$ ;  $SD = 1,16$ ; AV/R:  $M = 4,91$ ;  $SD = 1,45$ ;  $t(1292,07) = 12,98$ ;  $p < 0,01$ ;  $d = 0,709$ ).

#### 4.4.1.2 Unsicherheit, Orientierungslosigkeit, Sorgen

Gefühle der Unsicherheit, Orientierungslosigkeit und Sorge im Hinblick auf Anforderungen wurden erfasst mit den Items „Ich bin unsicher, was von mir erwartet wird“, „Ich fühle mich orientierungslos“ und „Ich habe Sorge, ob ich die Prüfungen oder andere Anforderungen schaffen werde“. Der Mittelwert der Aussage „Ich bin unsicher, was von mir erwartet wird“ lag zu Studienbeginn bei 3,98 Punkten ( $n = 1612$ ;  $SD = 1,65$ ). Ihre Orientierungslosigkeit gaben die Studierenden zu Studienbeginn mit dem Mittelwert von 2,77 Punkten ( $n = 1612$ ;  $SD = 1,45$ ) an. Dem Gefühl von Sorge vor Prüfungen und anderen Anforderungen stimmten Studierende zu Studienbeginn mit einem Mittelwert von 4,82 Punkten ( $n = 1607$ ;  $SD = 1,67$ ) zu.

Das Item „Ich bin unsicher, was von mir erwartet wird“ wurde auch ca. zwei Monate nach Studienbeginn eingeschätzt. Ein t-Test für abhängige Stichproben ( $n = 1132$ ) zeigt einen signifikanten Unterschied zwischen der Einschätzung der Unsicherheit zu Studienbeginn und ca. zwei Monate später ( $t(1131) = 6,496; p < 0,01$ ). Die Effektstärke ist klein ( $d = 0,193$ ). Zu Beginn des Studiums lag der Mittelwert bei 4,02 Punkten ( $SD = 1,67$ ) Punkte, ca. zwei Monate später verringerte sich der Mittelwert auf 3,69 Punkte ( $SD = 1,57$ ).

Studierende aus den Fachbereichen PVD und AV/R schätzten ihre Unsicherheit über das, was von ihnen erwartet wird, bei kleiner Effektstärke signifikant unterschiedlich ein (siehe Tabelle 20). Die Studierenden aus dem Fachbereich AV/R gaben mit 4,12 Punkten einen höheren Mittelwert an als die Studierenden des Fachbereichs PVD ( $M = 3,84$ ). Etwa zwei Monate nach Studienbeginn zeigte sich hinsichtlich des Unterschieds zwischen den Fachbereichen das gleiche Bild.

Auch bei dem Gefühl der Orientierungslosigkeit zeigte sich ein signifikanter Unterschied mit kleiner Effektstärke zwischen den Fachbereichen (siehe Tabelle 20). Die Studierenden des Fachbereichs PVD gaben mit einem Mittelwert von 2,67 Punkten weniger wahrgenommene Orientierungslosigkeit an als die Studierenden des Fachbereichs AV/R ( $M = 3,85$ ).

Die Studierenden beider Fachbereiche unterschieden sich nicht im Hinblick auf die Sorge, ob Prüfungen oder andere Anforderungen bewältigt werden (siehe Tabelle 20).

Tabelle 20: Vergleich der Unsicherheit, Orientierungslosigkeit und Sorge im Hinblick auf Anforderungen für die Fachbereiche PVD und AV/R

Item	Studien- gang	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Ich bin unsicher, was von mir erwartet wird. (Studienbeginn)	PVD	3,84	1,63	803	-3,354	< 0,01	-0,167
	AV/R	4,12	1,65	809			
Ich bin unsicher, was von mir erwartet wird. (ca. zwei Monate nach Studienbeginn)	PVD	3,53	1,56	629	-3,617	< 0,01	-0,199
	AV/R	3,85	1,60	690			
Ich fühle mich orientierungslos.	PVD	2,67	1,40	804	-2,733	< 0,01	-0,136
	AV/R	2,87	1,49	808			
Ich habe Sorge, ob ich die Prüfungen oder andere Anforderungen schaffen werde.	PVD	4,75	1,62	806	-1,783	0,075 (n.s.)	
	AV/R	4,90	1,71	801			

#### 4.4.1.3 Leistungsmotivation zu Studienbeginn

Eine erste Einschätzung zur Leistungsmotivation wurde zu Studienbeginn mit dem Item erfasst: „Es ist mir sehr wichtig, in meinen Veranstaltungen gut abzuschneiden.“ (LLMS, Sudmann et al., 2014). Die Studierenden stimmten dieser Aussage im Mittel mit 5,94 Punkten ( $n = 1605$ ;  $SD = 1,06$ ) zu. Ein Unterschied zwischen den Studierenden der Fachbereiche PVD und AV/R war dabei nicht zu finden.

#### 4.4.1.4 Unterstützung durch Verwaltung und Lehrende und Stimmung im Kurs

Die Zusammenarbeit mit der Verwaltung, den Lehrenden und die Stimmung im Kurs wurde erfasst mit den Items: „Ich erlebe die Studienortverwaltung als unterstützend“, „Ich erlebe die Dozentinnen und Dozenten als unterstützend“ und „Die Stimmung im Kurs empfinde ich als angenehm“. Zu Studienbeginn lag der Mittelwert der wahrgenommenen Unterstützung durch die Studienortverwaltung bei 4,84 Punkten ( $n = 1283$ ;  $SD = 1,40$ ). Zu diesem Zeitpunkt gaben 20,7 % der Studierenden (334 Personen) der Gesamtstichprobe ( $n = 1617$ ) mit „weiß nicht“ kein Urteil über die Zusammenarbeit mit der örtlichen Verwaltung ab. Die Studierenden fühlten sich mit einem Mittelwert von 5,66 Punkten ( $n = 1572$ ;  $SD = 1,02$ ) von den Lehrenden unterstützt. Die Stimmung im Kurs empfanden die Studierenden zu Studienbeginn mit einem Mittelwert von 6,09 Punkten ( $n = 1615$ ) als angenehm.

Studierende, die zu Studienbeginn und ca. zwei Monate später Einschätzungen zur Studienortverwaltung vorgenommen haben, erlebten die Unterstützung der Studienortverwaltung bei kleiner bis mittlerer Effektstärke signifikant unterschiedlich (siehe Tabelle 21). Der Mittelwert verringerte sich von 4,78 Punkten zu Studienbeginn auf 4,16 Punkte ca. zwei Monate später. Ebenso erlebten die Studierenden die Unterstützung durch Lehrende nach ca. zwei Monaten im Studium bei kleiner Effektstärke signifikant anders als zu Studienbeginn. Der Mittelwert der erlebten Unterstützung durch Lehrende verringerte sich von 5,69 Punkten zu Studienbeginn auf 5,56 Punkte ca. zwei Monate später. Die Stimmung im Kurs wurde von Studierenden, die zu beiden Messzeitpunkten eine Einschätzung abgegeben haben, bei kleiner Effektstärke unterschiedlich empfunden. Der Mittelwert veränderte sich signifikant, aber numerisch wenig von 6,07 Punkten zu Studienbeginn auf 5,92 Punkte ca. zwei Monate später.

Tabelle 21: Vergleich der Zusammenarbeit mit der örtlichen Verwaltung, den Lehrenden und im Kurs zu Studienbeginn und ca. zwei Monate später

Item	Messzeitpunkt	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Ich erlebe die Studienortverwaltung als unterstützend.	Studienbeginn	4,78	1,42	845	11,725	< 0,01	0,403
	ca. 2 Monate später	4,16	1,53				
Ich erlebe die Dozentinnen und Dozenten als unterstützend.	Studienbeginn	5,69	1,00	1106	3,929	< 0,01	0,118
	ca. 2 Monate später	5,56	1,05				
Die Stimmung im Kurs empfinde ich als angenehm.	Studienbeginn	6,07	1,06	1133	4,282	< 0,01	0,127
	ca. 2 Monate später	5,92	1,27				

Zu Studienbeginn unterschieden sich die Studierenden der Fachbereiche PVD und AV/R signifikant in der Einschätzung der Unterstützung durch Lehrende ( $t(1568, 52) = 2,218; p = 0,027$ ). Die Effektstärke ist klein ( $d = 0,112$ ). PVD-Studierende schätzten die Unterstützung durch Lehrende im Mittel mit 5,72 Punkten ( $n = 790; SD = 1,01$ ) als höher ein als AV/R-Studierende ( $M = 5,60; n = 782; SD = 1,03$ ). Auch die Stimmung im Kurs wurde in den beiden Fachbereichen bei kleiner Effektstärke signifikant unterschiedlich empfunden ( $t(1548,99) = 6,981; p < 0,01; d = 0,347$ ). PVD-Studierende empfanden die Stimmung im Kurs mit  $M = 6,27$  Punkten ( $n = 808, SD = 0,92$ ) als noch besser als AV/R-Studierende ( $M = 5,92; n = 807; SD = 1,13$ ).

Die Zusammenarbeit mit der Studienortverwaltung wurde an den drei Studienorten Dortmund, Duisburg und Köln unterschiedlich eingeschätzt. Eine explorative Varianzanalyse zeigte signifikante Unterschiede zwischen den Studienorten bei einer Effektstärke  $\eta^2 = 0,012$  (siehe Tabelle 22). Der Mittelwert des Studienorts Dortmund war niedriger als die Mittelwerte der Studienorte Duisburg und Köln<sup>11</sup>.

Tabelle 22: Vergleich der Zusammenarbeit mit der örtlichen Verwaltung zwischen den Studienorten

Item	Studienort	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
Ich erlebe die Studienortverwaltung als unterstützend.	Dortmund	4,59	1,50	369	7,865	2	< 0,01	0,012
	Duisburg	4,95	1,36	245				
	Köln	4,93	1,35	669				

#### 4.4.1.5 Infrastruktur der Hochschule

Die Infrastruktur der Hochschule (Gebäude und Ausstattung, Verpflegung, Anfahrt und Parken) wurde mit insgesamt sieben Items erfasst (siehe Tabelle 23). Am zufriedensten zeigten sich die Studierenden mit der Sauberkeit im Gebäude ( $M = 5,91; SD = 1,22$ ), wohingegen das Kriterium ausreichender Parkmöglichkeiten von den Studierenden am schlechtesten bewertet wurde ( $M = 2,17; SD = 1,52$ ).

<sup>11</sup> Tamhane-T2-Test (post-hoc Test bei Varianzhomogenität): erlebte Unterstützung durch die Studienortverwaltung Dortmund - Duisburg ( $p < 0,01$ ); Dortmund - Köln ( $p < 0,01$ ), Duisburg - Köln (n.s.)



Tabelle 23: Einschätzung der Hochschulinfrastruktur zu Studienbeginn (Gesamtstichprobe)

Item	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Insgesamt ist das Hochschulgebäude ein Ort, an dem man sich wohlfühlen kann.	5,30	1,50	1602
Ich bin mit der technischen Ausstattung an der Hochschule zufrieden.	5,43	1,45	1567
Ich bin mit den Verpflegungsmöglichkeiten (Kantine etc.) zufrieden.	3,96	2,30	1433
Ich bin mit der Sauberkeit im Gebäude zufrieden.	5,91	1,22	1614
Die Hochschule bietet ausreichend Möglichkeiten, sich außerhalb von Lehrveranstaltungen dort aufzuhalten.	4,00	1,90	1428
Der Standort der Hochschule ermöglicht eine gute Anfahrt.	5,07	1,76	1597
Es gibt ausreichend Parkmöglichkeiten für Studierende.	2,17	1,52	1422

Da sich die Studienorte in manchen Bereichen der Infrastruktur unterscheiden, wurden diese für die nähere Betrachtung einzeln ausgewertet. Eine Varianzanalyse zeigt für den Befragungszeitpunkt zu Studienbeginn signifikante Unterschiede hinsichtlich der Einschätzung durch die Studierenden für alle Items, die die Infrastruktur der Hochschule betreffen (siehe Tabelle 24). Die Effekte des Studienortes sind unterschiedlich groß. Am Studienort Köln ergeben sich für alle Items zur Infrastruktur vergleichsweise die höchsten Mittelwerte. Am deutlichsten sichtbar sind die Unterschiede bei der Zufriedenheit mit den Verpflegungsmöglichkeiten. Der Mittelwert lag zu Studienbeginn am Studienort Köln bei 5,60 Punkten, am Studienort Dortmund bei 2,26 Punkten und am Studienort Duisburg bei 1,67 Punkten. Auch bei dem Item „Die Hochschule bietet ausreichend Möglichkeiten, sich außerhalb von Lehrveranstaltungen dort aufzuhalten“ zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Studienorten. Am Studienort Köln stimmten die Studierenden dieser Aussage mit  $M = 5,12$  Punkten zu, in Duisburg und Dortmund mit jeweils  $M = 2,76$  und  $M = 2,75$  Punkten.

Tabelle 24: Vergleich der Infrastruktur der Hochschule zwischen den Studienorten zu Studienbeginn

Item	Studienort	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	$\eta^2$
Insgesamt ist das Hochschulgebäude ein Ort, an dem man sich wohlfühlen kann.	Dortmund	4,59	1,52	442	281,61	2	< 0,01	0,260
	Duisburg	4,30	1,63	295				
	Köln	6,00	1,00	865				
Ich bin mit der technischen Ausstattung an der Hochschule zufrieden.	Dortmund	4,60	1,54	433	323,65	2	< 0,01	0,196
	Duisburg	4,94	1,48	282				
	Köln	6,01	1,10	852				
Ich bin mit den Verpflegungsmöglichkeiten (Kantine etc.) zufrieden.	Dortmund	2,26	1,58	418	1070,47	2	< 0,01	0,600
	Duisburg	1,67	1,89	243				
	Köln	5,60	1,47	772				
Ich bin mit der Sauberkeit im Gebäude zufrieden.	Dortmund	5,60	1,29	447	37,72	2	< 0,01	0,045
	Duisburg	5,68	1,21	294				
	Köln	6,15	1,14	873				
Die Hochschule bietet ausreichend Möglichkeiten, sich außerhalb von Lehrveranstaltungen dort aufzuhalten.	Dortmund	2,75	1,60	413	451,49	2	< 0,01	0,388
	Duisburg	2,76	1,52	265				
	Köln	5,12	1,41	750				
Der Standort der Hochschule ermöglicht eine gute Anfahrt.	Dortmund	4,14	2,00	443	105,12	2	< 0,01	0,117
	Duisburg	5,09	1,67	296				
	Köln	5,54	1,45	858				
Es gibt ausreichend Parkmöglichkeiten für Studierende.	Dortmund	1,49	0,94	422	94,21	2	< 0,01	0,117
	Duisburg	1,98	1,98	292				
	Köln	2,67	1,68	708				

#### 4.4.2 Lebenszufriedenheit

Die Studierenden machten an beiden Messzeitpunkten Angaben zu ihrer Lebenszufriedenheit auf der gleichnamigen Subskala der Lebens- und Studienzufriedenheitsskala (LSZ; Hofmann, 2010). Es handelte sich um vier Items, deren Wertebereich sich von 1 (überhaupt nicht; negativer Pol) bis 5 (sehr; positiver Pol) erstreckt. Zum ersten Messzeitpunkt zeigte sich ein Skalenergebnis von  $M = 4.11$  ( $SD = .62$ ), zum zweiten Messzeitpunkt von  $M = 3.85$  ( $SD = .74$ ). Die Lebenszufriedenheit der Studierenden lag bei beiden Messzeitpunkten demnach im Mittel im eher positiven Bereich, wenngleich sie vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt signifikant abnahm ( $t(1124) = 13,84$ ,  $p < .001$ ,  $d = .41$ , 95% CI [0.35, 0.47]). Die Entwicklung der Lebenszufriedenheit über die Studienzeit und mögliche Zusammenhänge mit Studienzufriedenheit, Abbruchintentionen und Studienleistungen sollen im weiteren Verlauf der Studie genauer analysiert werden.

#### 4.4.3 Studienzufriedenheit und Studienabbruchintentionen

Die Studienzufriedenheit und die Ausprägung der Studienabbruchintentionen stellen zentrale Variablen der vorliegenden Untersuchung dar. Sie wurden zum zweiten Messzeitpunkt erstmals erhoben. Die Untersuchung setzte dazu den Kurzfragebogen zur Erfassung der Studienzufriedenheit (FB-SZ-K; Westermann et al., 1996) ein, sowie drei Items zu Studienabbruchintentionen aus der National Educational Panel Study (Burger & Groß, 2016; Roßbach, 2013). Der FB-SZ-K umfasst die Subskalen Zufriedenheit mit den Inhalten des Studiums, Zufriedenheit mit den Bedingungen des Studiums und Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen. Tabelle 25 zeigt die entsprechenden Ergebnisse.

Tabelle 25: Studienzufriedenheit und Studienabbruchintentionen zum zweiten Messzeitpunkt nach Fachbereichen

Subskala bzw. Item	Beide Fachbereiche		Fachbereich Polizei		Fachbereich AV/R	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Zufriedenheit mit den Studieninhalten	76.28	19.23	82.94	15.21	70.17	20.48
Zufriedenheit mit den Studienbedingungen	60.50	23.83	65.01	22.43	56.36	24.35
Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen	62.17	25.21	66.11	23.63	58.54	26.07
Ich habe schon öfter daran gedacht, das Studium abzubrechen.	1.71	1.33	1.46	1.00	1.93	1.53
Ich denke ernsthaft daran, das Studium ganz aufzugeben.	1.33	0.91	1.21	0.68	1.44	1.07
Ich werde mein Studium auf jeden Fall bis zum Abschluss weiterführen.	6.45	1.01	6.55	0.93	6.36	1.07

*Anmerkungen.* Der FB-SZ-K sieht eine elfstufige Skala von 0 (Die Aussage trifft überhaupt nicht zu. Skalenpol: Unzufriedenheit) bis 100 (Die Aussage trifft vollständig zu. Skalenpol: Zufriedenheit) vor, die drei Items zu Studienabbruchintentionen nutzen die Skala 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 7 (trifft voll und ganz zu).

Aus den Mittelwerten wird ersichtlich, dass die Zufriedenheit mit den Studieninhalten größer ausfällt als die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen und die Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen. Die Studienabbruchintentionen sind insgesamt niedrig ausgeprägt. Die Betrachtung der Fachbereiche zeigt, dass Studierende des Fachbereichs Polizei signifikant höhere Zufriedenheitswerte ( $F(3, 1282) = 58,44, p < .001, \text{partielles } \eta^2 = .120$ ) und eine geringere Ausprägung von Abbruchintentionen ( $F(3, 1280) = 13,62, p < .001, \text{partielles } \eta^2 = .031$ ) aufweisen als Studierende des Fachbereichs AV/R. Die Standardabweichungen verdeutlichen, dass die Studierenden durchaus unterschiedliche Ausprägungen von Zufriedenheit und Abbruchintentionen berichten. Absolut betrachtet kommen ernsthafte Studienabbruchintentionen zum zweiten Messzeitpunkt jedoch selten vor. In Bezug auf das Item „Ich denke ernsthaft daran, das Studium ganz aufzugeben“ wählen beispielsweise zehn Studierende (0,8 %) die Antwortoption 7 („trifft voll und ganz zu“), drei Studierende (0,2 %) die Antwortoption 6 und dreizehn Studierende (1,0 %) die Antwortoption 5.

Die Ergebnisse hinsichtlich der Studienzufriedenheit und der Studienabbruchintentionen ermöglichen erste vorsichtige Schlussfolgerungen. Die überdurchschnittliche Zufriedenheit erscheint einerseits erfreulich, andererseits deuten die Werte auch Verbesserungspotenziale an. Die recht große Streuung in den Daten sollte Anlass dazu geben, im weiteren Verlauf der vorliegenden Studie mögliche Einflussfaktoren zu untersuchen, welche die Unterschiedlichkeit in den Zufriedenheitsurteilen erklären und Ansätze zur Verbesserung konkretisieren können. Das Befundmuster erlaubt weiterhin erste Rückschlüsse hinsichtlich der im internen Forschungsstand an der HSPV NRW beschriebenen gestiegenen Dropout-Quote im Fachbereich Polizei. Die gering ausgeprägten Abbruchintentionen unter Studierenden des Fachbereichs Polizei sprechen dafür, dass intentionaler Studienabbruch, zumindest zu diesem recht frühen Zeitpunkt im Studium, nur in geringem Ausmaß zur Dropout-Quote beiträgt. Es dürfte dementsprechend von Interesse sein, im weiteren Verlauf der Studie die Entstehung von Leistungsproblemen zu untersuchen, welche in unintentionaler Weise zur Dropout-Quote beitragen können. Gegen einen Zusammenhang von Studienzufriedenheit und Abbruchintentionen mit der Dropout-Quote spricht zu diesem Zeitpunkt auch, dass Studierende des Fachbereichs AV/R eine niedrigere Dropout-Quote aufweisen, obwohl sie eine geringere Studienzufriedenheit und eine höhere Ausprägung von Abbruchintentionen aufweisen als Studierende des Fachbereichs Polizei.

## 5 Zusammenfassung der Kernergebnisse

### *Wie ist die soziodemographische Zusammensetzung der Studierendenschaft?*

An den untersuchten Studienorten befinden sich im befragten Einstellungsjahrgang zu 54,5 % Frauen. Im Fachbereich PVD ist dieser Anteil geringer (41,9 %) als im Fachbereich AV/R (67,0 %). Im Durchschnitt waren die Befragten 22,04 Jahre alt. Insgesamt weisen 22,2 % der Studierenden einen Migrationshintergrund auf. Dieser Anteil ist im Studiengang PVD am geringsten (18,9 %) und im Studiengang Verwaltungsinformatik am höchsten (32,6 %).

### *Wie sind die privaten Lebensumstände zu Beginn des Studiums?*

Die Mehrheit der Studierenden (57,8 %) wohnte zum Studienbeginn noch bei den eigenen Eltern. 17,4 % wohnte mit einer Partnerin bzw. einem Partner zusammen, wobei weitere 3,0 % mit Partnerin bzw. Partner und mindestens einem Kind lebten. 15,3 % gaben an, allein zu wohnen. Weiterhin wohnten 0,5 % ( $n = 8$ ) allein mit ihrem Kind. 5,1 % der Befragten wohnten in einer Wohngemeinschaft.

Bei der ersten Befragung gaben 3,4 % an, eigene Kinder zu haben, wobei hiervon 1,4 % mehr als ein Kind haben.

### *Wie ist der Bildungshintergrund der Studierenden und inwiefern verfügen sie bereits über berufliche Vorerfahrungen?*

Die meisten Befragten (85,0 %) gaben als höchsten Schulabschluss das Abitur an. Weitere 11,7 % nannten eine Fachhochschulreife. 3,2 % verfügten über einen anderen Schulabschluss. Insgesamt bejahten 63,6 % der Befragten, dass sie bereits über Erfahrungen in Freiwilligendiensten, Wehrdienst, Ausbildung, Studium und/oder Beruf verfügten. Dabei handelt es sich vor allem um eine vorherige Berufstätigkeit (40,1 %), eine abgeschlossene Berufsausbildung (38,8 %) und ein nicht beendetes Studium (35,1 %).

### *Wie sehr haben sich die Studierenden vor ihrem Studium mit der Studienwahl auseinandergesetzt?*

Die Studierenden geben zu Beginn des Studiums fachbereichsübergreifend an, sich vor der Entscheidung für das Studium eher hoch mit den eigenen Interessen, den persönlichen Stärken und Schwächen sowie dem Berufsbild auseinandergesetzt zu haben.

### *Welche Beweggründe für die Berufswahl weisen die Studierenden auf?*

Hinsichtlich der Motivation zeigt sich, dass die Studierenden zum ersten Messzeitpunkt sowohl intrinsische als auch extrinsische Beweggründe für die Berufswahl angeben. Beweggründe mit Bezug auf die Berufstätigkeit bzw. ihre Rahmenbedingungen werden als persönlich bedeutsamer für die Wahl beurteilt als das Interesse an den Studieninhalten. Die Ausprägung des Studieninteresses liegt zum zweiten Messzeitpunkt ebenso im mittleren Bereich wie die Lern- und Leistungsmotivation.

### *Wie ist das Stresserleben der Studierenden?*

Insgesamt hielt sich das Stresserleben bei den Studierenden zu beiden Befragungszeitpunkten in Grenzen. Es konnte jedoch in der Gesamtstichprobe eine Zunahme auf der Skala „Stress durch Überforderung“ zwei Monate nach Studienbeginn beobachtet werden. Bei einem Vergleich der Studierenden in den beiden Fachbereichen nahmen AV/R-Studierende mehr Stress durch Unsicherheit und Überforderung wahr als Polizeistudierende. Als Strategie zum Umgang mit Stress griffen Studierende beider Fachbereiche am häufigsten auf die soziale Unterstützung zurück.

### *Inwiefern prokrastinieren die Studierenden?*

Prokrastination ist zu Studienbeginn ein eher untypisches Verhalten für die Studierenden an der HSPV NRW. Zum zweiten Messzeitpunkt sind die mittleren Prokrastinationswerte etwas höher als zum ersten Messzeitpunkt.

### *Inwiefern haben die Studierenden Angst vor Prüfungen?*

Die Prüfungsängstlichkeit der Studierenden änderte sich in der Gesamtsumme vom Beginn des Studiums bis ca. zwei Monate nach Studienbeginn nicht. Allerdings veränderten sich in diesem Zeitraum die Mittelwerte von Subskalen der Prüfungsängstlichkeit: Die Besorgtheit verringerte sich und die Studierenden wurden im Hinblick auf Prüfungen zuversichtlicher. Gefühle der Aufgeregtheit wurden stärker wahrgenommen.

### *Inwiefern erleben sich die Studierenden als selbstwirksam und sich und ihre Umwelt als kohärent?*

Die Studierenden geben zu beiden Erhebungszeitpunkten eine eher hohe Selbstwirksamkeit an. Das Kohärenzerleben der Teilnehmenden wird ebenfalls als eher hoch beurteilt. Studierende des PVD zeigen dabei signifikant höhere Mittelwerte im Vergleich zu Studierenden im AV/R.

### *Inwiefern erleben die Studierenden, dass das Studium zu ihnen passt?*

Die Studierenden geben zu beiden Erhebungszeitpunkten im Durchschnitt einen hohen Person-Study-Fit an. Gleichzeitig legen die Ergebnisse nahe, dass sich im zeitlichen Verlauf zwischen Studienstart und der Erhebung zwei Monate später der Person-Study-Fit für beide Fachbereiche verringert. Ähnliches zeigt sich in Bezug auf die Sicherheit, das richtige Studium ausgewählt zu haben als auch im Hinblick auf das Wissen bzgl. der späteren beruflichen Tätigkeit: Beide Aspekte werden von den Studierenden im Durchschnitt hoch bewertet, zeigen im zeitlichen Verlauf zwischen Studienstart und der zweiten Erhebung aber eine leichte Verringerung.

### *Welche Lernstrategien nutzen die Studierenden?*

Beim Lernen setzen die Studierenden zum zweiten Messzeitpunkt am häufigsten auf Wiederholung und das Investieren von Anstrengung. Bei eher tiefenorientierten Lernstrategien besteht

Förderpotenzial. Studierende des Fachbereichs Polizei zeigten in höherem Maße eine praxisorientierte Einstellung zum Lernen als Studierende des Fachbereichs AV/R.

*Wie ist der erste Eindruck von Studierenden von der Hochschule und dem Studium?*

Die Studierenden freuten sich zu Studienbeginn auf ihr Studium, wobei sich Studierende des Fachbereichs PVD noch stärker auf ihr Studium freuten als Studierende des Fachbereichs AV/R. Die Vorfreude nahm nach zwei Monaten im Studium insgesamt etwas ab.

Zu Beginn des Studiums lag die Unsicherheit, welche Erwartungen an die Studierenden gestellt werden, im mittleren Bereich. Nach zwei Monaten im Studium nahm diese Unsicherheit etwas ab. Orientierungslos fühlten sich die Studierenden zu Studienbeginn weniger, aber sie waren besorgt im Hinblick auf Prüfungen und andere Anforderungen.

Die Studierenden erlebten die Studienortverwaltungen und die Lehrenden als unterstützend und empfanden die Stimmung in den Kursen als angenehm. Die erlebte Unterstützung durch die Studienortverwaltungen nahm nach zwei Monaten im Studium etwas ab. Auch bei der erlebten Unterstützung durch die Lehrenden und bei der Stimmung zeigte sich diese Tendenz, daher sollten diese Aspekte im weiteren Verlauf beobachtet werden.

Mit der Infrastruktur der Hochschule (Gebäude, technische Ausstattung, Sauberkeit und Anfahrt) waren die Studierenden weitgehend zufrieden. Die Parkmöglichkeiten für Studierende wurden am schlechtesten bewertet. Die Verpflegungsmöglichkeiten und die Möglichkeiten, sich außerhalb von Lehrveranstaltungen an der Hochschule aufzuhalten, wurden an den Studienorten unterschiedlich bewertet.

*Wie zufrieden sind die Studierenden mit ihrem Studium?*

Die Studierenden weisen zum zweiten Messzeitpunkt im Mittel eine überdurchschnittliche Zufriedenheit mit den Inhalten des Studiums auf. Diese Zufriedenheit ist bei Studierenden im Fachbereich Polizei etwas höher als bei Studierenden im Fachbereich AV/R. Die Zufriedenheit mit den Studieninhalten ist größer als die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen sowie die Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen.

*Inwiefern intendieren Studierende zu Beginn des Studiums dazu, dieses abzubrechen?*

Die Studienabbruchintentionen sind zum zweiten Messzeitpunkt im Mittel gering ausgeprägt, nur wenige Studierende hegen ernsthafte Abbruchintentionen.

## Literatur

- Abele, A. E. (2002). Geschlechterdifferenz in der beruflichen Karriereentwicklung. Warum sind Frauen weniger erfolgreich als Männer? In B. Keller & A. Mischau (Hrsg.), *Frauen machen Karriere in Wissenschaft, Wirtschaft und Politik. Chancen nutzen - Barrieren überwinden* (S. 49-63). Nomos.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. Jossey-Bass.
- Antonovsky, A., & Sagy, S. (1986). The development of a sense of coherence scale and its impact on responses to stress situations. *The Journal of Social Psychology, 126*(2), 213-225.
- Bardach, L., Oczlon, S., Pietschnig, J., & Lüftenegger, M. (2020). Has achievement goal theory been right? A meta-analysis of the relation between goal structures and personal achievement goals. *Journal of Educational Psychology, 112*(6), 1197–1220. <https://doi.org/10.1037/edu0000419>
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance: A meta analysis. *Personnel Psychology, 44*(1), 1-26.
- Becker, P. (1997). *Psychologie der seelischen Gesundheit. Band 1: Theorien, Modelle, Diagnostik* (2. Aufl.). Hogrefe.
- Beierlein, C., Kemper, C. J., Kovaleva, A., & Rammstedt, B. (2012). *Ein Messinstrument zur Erfassung subjektiver Kompetenzerwartungen – Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzsкала (ASKU)* (GESIS Working Papers 2012/22). GESIS.
- Bernholt, A., Hagenauer, G., Lohbeck, A., Gläser-Zikuda, M., Wolf, N., Moschner, B., Lüschen, I., Klaß, S., & Dunker, N. (2018). Bedingungsfaktoren der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. *Journal for Educational Research Online / Journal für Bildungsforschung Online, 10*(1), 24-51.
- Berse, T., Heße-Husain, J., Staar, H., Wigh, J., & Wollinger, G. R. (in Druck). Erfolgreich Studieren im dualen Studium: Zwischenergebnisse aus einer Längsschnittstudie an der Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung Nordrhein-Westfalen (HSPV NRW). In *Psychodidaktik und Evaluation XIV*.
- Berthold, C., Jorzik, B., & Meyer-Guckel, V. (Hrsg.) (2015). *Handbuch Studienerfolg - Strategien und Maßnahmen: Wie Hochschulen Studierende erfolgreich zum Abschluss führen*. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. <https://www.stifterverband.org/handbuch-studienerfolg>
- Biermann, A., Kaub, K., Friedrich, A. Wach, F.-S., Ruffing, S., Reichl, C., Hochscheid-Mauel, D., Bedersdorfer, H. W., Spinath, F. M., Karbach, J., & Brünken, R. (2017). SioSL – Studie zu individuellen und organisationalen Einflüssen auf den Studienerfolg in der Lehrerbildung. In C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), *Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals. Interdisziplinäre Betrachtungen, Befunde und Perspektiven* (S. 75-92). Springer VS.
- Borgmann, L.-S., Rattay, P., & Lampert, T. (2017). Soziale Unterstützung als Ressource für Gesundheit in Deutschland. *Journal of Health Monitoring, 2*(4), 117-123. DOI 10.17886/RKI-GBE-2017-120



- Brandstätter, H., Grillich, L., & Farthofer, A. (2006). Prognose des Studienabbruchs. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38(3), 121–131.
- Braun, E., Weiß, Th., & Seidel, T. (2014). Lernumwelt Hochschule. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 433-454). Beltz-Verlag.
- Brint, S., & Cantwell, A. M. (2010). Undergraduate time use and academic outcomes: Results from the University of California Undergraduate Experience Survey 2006. *Teachers College Record*, 112(9), 2441–2470.
- Burger, R., & Groß, M. (2016). Gerechtigkeit und Studienabbruch. Die Rolle der wahrgenommenen Fairness von Benotungsverfahren bei der Entstehung von Abbruchsintentionen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 19(3), 625–647.
- Catsambis, S. (2001). Expanding Knowledge of Parental Involvement in Children's Secondary Education: Connections with High School Seniors' Academic Success. *Social Psychology of Education*, 5, 149–177.
- Ciani, K. D., Sheldon, K. M., Hilpert, J. C., & Easter, M. A. (2011). Antecedents and trajectories of achievement goals: A self-determination theory perspective: Achievement goals. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 223–243. <https://doi.org/10.1348/000709910X517399>
- Edman, J. L., & Brazil, B. (2009). Perceptions of campus climate, academic efficacy and academic success among community college students: An ethnic comparison. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 12(3), 371–383.
- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5–12.
- Gaio Santos, G., & Cabral-Cardoso, C. (2008). Work-family culture in academia: a gendered view of work-family conflict and coping strategies, *Gender in Management*, 23(6), 442-457.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative “description of personality”: The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 1216-1229.
- Grant, H., & Dweck, C. S. (2003). Clarifying Achievement Goals and Their Impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(3), 541–553.
- Greene, J. A., Cartiff, B. M., & Duke, R. F. (2018). A meta-analytic review of the relationship between epistemic cognition and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 110(8), 1084–1111.
- Groß, H. (2011). Wer wird Polizist? *Polizei und Wissenschaft*, (2), 47-61.
- Hasenberg, S. & Schmidt-Atzert, L. (2013). Die Rolle von Erwartungen zu Studienbeginn: Wie bedeutsam sind realistische Erwartungen über Studieninhalte und Studienaufbau für die Studienzufriedenheit? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(1–2), 87–93.
- Hasenberg, S. (2012). *Zur prädiktiven Validität von Self-Assessments für die Studienzufriedenheit* [Unveröffentlichte Dissertation]. Philipps-Universität Marburg.
- Heller, J. (2013). *Resilienz. 7 Schlüssel für mehr innere Stärke*. GU.

- Hinz, A., Schumacher, J., Albani, C., Schmid, G., & Brähler, E. (2006). Bevölkerungsrepräsentative Normierung der Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. *Diagnostica*, 52(1), 26–32.
- Hofmann, F.-H. (2010). *Kreativität und Krise. Zum Zusammenhang von psychischer Beeinträchtigung und Kreativität* [Dissertation]. Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.
- Huang, C. (2012). Discriminant and criterion-related validity of achievement goals in predicting academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 48–73. <https://doi.org/10.1037/a0026223>
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26–33.
- Klingsieck, K. B., & Fries, S. (2018). Eine Kurzsкала der General Procrastination Scale (GPS-K). *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)*. <https://doi.org/10.6102/zis255>
- Klingsieck, K. B. (2018). Kurz und knapp – die Kurzsкала des Fragebogens „Lernstrategien im Studium“ (LIST). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 32(4), 249–259.
- Kunze, F. (2013). Strategisches Personalmanagement in der öffentlichen Verwaltung im Zeichen des demographischen Wandels. *Verwaltung und Management*, 19(5), 268–273.
- Menzel, B. (2005). Messung von Studienerfolg über Studiennoten und Studiendauer. In H. Moosbrugger, D. Frank, & W. Rauch (Hrsg.), *Selektion von Studienbewerbern durch die Hochschulen* (S. 147–158). <http://publikationen.ub.unifr Frankfurt.de/oai/container/index/docId/2409>
- Moschner, B., & Gruber, H. (2017). Erfassung epistemischer Überzeugungen mit dem FEE. In A. Bernholt, H. Gruber, & B. Moschner (Hrsg.), *Wissen und Lernen. Wie epistemische Überzeugungen Schule, Universität und Arbeitswelt beeinflussen* (S. 17-38). Waxmann.
- Nettelstroth, W. (2019). Motivation zur Polizeibewerbung. *Polizei & Wissenschaft*, (4), 116-129.
- Norman, W. T. (1967). *2800 personality trait descriptors: Normative operating characteristics for a university population*. Department of Psychology, University of Michigan.
- Oettingen, G., & Gollwitzer, P. M. (2002). Theorien der modernen Zielpsychologie. In D. Frey (Hrsg.), *Theorien der Sozialpsychologie* (S. 51–74). Huber.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple Goals, Multiple Pathways: The Role of Goal Orientation in Learning and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544–555.
- Rammstedt, B., Kemper, C. J., Klein, M. C., Beierlein, C., & Kovaleva, A. (2014). Big Five Inventory (BFI-10). *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)*. <https://doi.org/10.6102/zis76>
- Roßbach, H.-G. (2013). *Startkohorte 5: Studierende (SC5) SUF-Version 3.0.0 Data Manual [Supplement]: Codebook (de)*. Universität Bamberg, Nationales Bildungspanel (NEPS).

- Satow, L. (2012). *Stress- und Coping-Inventar (SCI): Test- und Skalendokumentation*. <http://www.drSATOW.de>
- Schiefele, U., & Jacob-Ebbinghaus L. (2006). Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 199–212.
- Schmidt-Atzert, L. (2005). Prädiktion von Studienerfolg bei Psychologiestudenten. *Psychologische Rundschau*, 56, 131-133.
- Schulmeister, R. (2014). Auf der Suche nach den Determinanten des Studienerfolgs. In J. Brockmann & A. Pilniok (Hrsg.), *Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft* (S. 72-205). Nomos eLibrary. [https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/9783845250854\\_72/auf-der-suche-nach-determinanten-des-studienerfolgs](https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/9783845250854_72/auf-der-suche-nach-determinanten-des-studienerfolgs)
- Schulmeister, R., Metzger, C., & Martens, T. (2008). *Heterogenität und Studienerfolg - Lehrmethoden für Lerner mit unterschiedlichem Lernverhalten*. [http://rolf.schulmeister.com/pdfs/zeitlast\\_pur.pdf](http://rolf.schulmeister.com/pdfs/zeitlast_pur.pdf)
- Schumacher, J., Gunzelmann, T., & Brähler, E. (2000). Deutsche Normierung der sense of coherence scale von Antonovsky. *Diagnostica*, 46(4), 208-213.
- Staar, H., Kania, H., Gurt, J., & Kunert, S. (2018). "Gekommen, um zu bleiben" - eine Analyse des Zusammenhangs zwischen personen- und kontextbezogenen Faktoren und Studienerfolg in Studiengängen der öffentlichen Verwaltung. *Gruppe. Interaktion. Organisation*, 49, 213-229. <https://doi.org/10.1007/s11612-018-0420-z>.
- Staar, H., Ostrop, M., Joó, G., Kurzke, J., & Janneck, M. (2014). Gut vernetzt ist halb gewonnen? Eine Analyse der Zusammenhänge zwischen Facebook-Nutzung und sozialem sowie akademischem Erfolg von Studierenden. In T. Köhler & N. Kahnwald (Hrsg.), *Online Communities: Technologies and Analyses for Networks in Industry, Research and Education. 17. Workshop GeNeMe '14. Gemeinschaften in Neuen Medien: Virtual Enterprises, Research Communities & Social Media Networks* (S. 49-62). TUDpress.
- Sudmann, S., Rath, D., Forkmann, T., Scherer, A., & Gauggel, S. (2014). *Lern- und Leistungsmotivation im Studium*. Psychometrikon. <https://doi.org/10.6099/1000138>
- Thielmann, G., Homann, W., Richter, B., Kosfeld, M., & Friebel, G. (2013). Forschungsprojekt „Ausgewählte Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltenseigenschaften von Bewerbern für den Beruf der Polizeibeamtin/des Polizeibeamten“. *Die Polizei*, 104(4), 105-112.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2. Aufl.). University of Chicago Press.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating Learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(2), 246–260. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.246>
- Wacker, A., Jaunzeme, J., & Jaksztat, S. (2008). Eine Kurzform des Prüfungsängstlichkeitsinventars TAI-G. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(1), 73-81. Hogrefe. DOI 10.1024/1010-0652.22.1.73

- Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the "FIT-Choice" Scale. *Journal of Experimental Education*, 75, 167-202.
- Weber, A., Daniel, A., Becker, K., & Bornkessel, P. (2018). Proximale Prädiktoren objektiver wie subjektiver Studienerfolgsindikatoren. In P. Bornkessel (Hrsg.), *Erfolg im Studium: Konzeptionen, Befunde und Desiderate* (S. 59-107). wbv Media GmbH & Co. KG. <https://doi.org/10.3278/6004654w>
- Westermann, R., Heise, E., Spies, K., & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43, 1-22.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Integriertes Modell des Studienerfolgs.....	5
Abbildung 2: Anteil weiblicher Studierender nach Studiengang insgesamt (in %) .....	25
Abbildung 3: Anteil weiblicher Studierender nach Studiengang in Dortmund (in %; N=446).....	25
Abbildung 4: Anteil weiblicher Studierender nach Studiengang in Duisburg (in %; N=295).....	25
Abbildung 5: Anteil weiblicher Studierender nach Studiengang in Köln (in %; N=873).....	26
Abbildung 6: Anteil Studierender mit Migrationshintergrund nach Studiengang (in %).....	27
Abbildung 7: Lern- und Leistungsmotivation zum zweiten Messzeitpunkt .....	36
Abbildung 8: Coping-Strategien zum ersten Messzeitpunkt in der Gesamtstichprobe (Angabe in %) .....	40

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Wohnsituation zum ersten und zweiten Befragungszeitpunkt (in %) .....	28
Tabelle 2: Internale Exploration im Entscheidungsprozess zum Studium in der Gesamtgruppe sowie in den Fachbereichen.....	30
Tabelle 3: Externale Exploration als Inanspruchnahme von Informationsquellen im Entscheidungsprozess zum Studium in der Gesamtgruppe sowie in den Fachbereichen .....	31
Tabelle 4: Sozialisations- und Selektionserfahrungen als Einflussfaktoren im Entscheidungsprozess zum Studium in der Gesamtgruppe sowie in den Fachbereichen.....	32
Tabelle 5: Mittelwerte und Standardabweichungen zu den Big Five für die Gesamtstichprobe und die Fachbereiche.....	33
Tabelle 6: Berufswahlmotive zum ersten Messzeitpunkt nach Fachbereichen .....	34
Tabelle 7: Besondere Verpflichtungen neben dem Studium zum ersten und zweiten Befragungszeitpunkt (in %) in der Gesamtstichprobe und den Fachbereichen.....	38
Tabelle 8: Vergleich der Stressbelastung zu den beiden Befragungszeitpunkten in der Gesamtgruppe.....	39
Tabelle 9: Vergleich der Stressbelastung zu den beiden Befragungszeitpunkten in den Fachbereichen.....	39
Tabelle 10: Vergleich der Coping-Strategien in den Fachbereichen.....	41
Tabelle 11: Mittelwerte (M) und Standardabweichungen (SD) zum Ausmaß der wahrgenommenen Unterstützung im Studium.....	42
Tabelle 12: Vergleich der Prokrastinationswerte (Mittelwerte) für die Fachbereiche PVD und AV/R.....	43
Tabelle 13: Vergleich der Prüfungsängstlichkeit und der Subskalen zu Studienbeginn und ca. zwei Monate später. ....	44
Tabelle 14: Vergleich der Fachbereiche hinsichtlich der Subskalen und der Gesamtskala Prüfungsängstlichkeit zu Studienbeginn.....	45
Tabelle 15: Wahrnehmung von Kohärenz zum ersten Messzeitpunkt in der Gesamtgruppe sowie nach Fachbereichen unterteilt.....	46
Tabelle 16: Vergleich der Wahrnehmung der allgemeinen Selbstwirksamkeit zum ersten und zweiten Messzeitpunkt in der Gesamtgruppe.....	46
Tabelle 17: Vergleich der Wahrnehmung der Passung zwischen Person und Studium ersten und zweiten Messzeitpunkt in der Gesamtgruppe.....	47
Tabelle 18: Lernstrategien zum zweiten Messzeitpunkt nach Fachbereichen .....	49
Tabelle 19: Einstellungen zum Lernen zum ersten Messzeitpunkt nach Fachbereichen .....	51
Tabelle 20: Vergleich der Unsicherheit, Orientierungslosigkeit und Sorge im Hinblick auf Anforderungen für die Fachbereiche PVD und AV/R .....	54
Tabelle 21: Vergleich der Zusammenarbeit mit der örtlichen Verwaltung, den Lehrenden und im Kurs zu Studienbeginn und ca. zwei Monate später .....	55
Tabelle 22: Vergleich der Zusammenarbeit mit der örtlichen Verwaltung zwischen den Studienorten.....	56
Tabelle 23: Einschätzung der Hochschulinfrastruktur zu Studienbeginn (Gesamtstichprobe) .....	57
Tabelle 24: Vergleich der Infrastruktur der Hochschule zwischen den Studienorten zu Studienbeginn .....	58
Tabelle 25: Studienzufriedenheit und Studienabbruchintentionen zum zweiten Messzeitpunkt nach Fachbereichen .....	59