HSPVNRW
Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung
Nordrhein-Westfalen

ZUFRIEDENHEIT
UND ERFOLG
im Studium

Zufriedenheit und Erfolg im Studium an der HSPV NRW

– Zweiter Zwischenbericht –

2026

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

Inhalt

Zusammenfassung 4
1 Einleitung 8
2 Methode 10
2.1 Fragebogenkonstruktion 10
2.2 Durchführung und Rücklauf 11
2.3 Restriktionen 14
2.4 Stichprobenbeschreibung 14
3 Ergebnisse 16
3.1 Studienzufriedenheit 16
3.2 Überlegungen zum Studienabbruch 22
3.3 Studienabbruch 23
3.4 Leistung 23
3.5 Personenbezogene Merkmale 24
3.5.1 Prokrastination 24
3.5.2 Prüfungsängstlichkeit 26
3.5.3 Selbstwirksamkeit 28
3.5.4 Studieninteresse 28
3.5.5 Einstellungen zum Lernen und Studium 29
3.5.6 Person-Study-Fit 32
3.6 Rahmenbedingungen des Studiums 34
3.6.1 Ressourcen 34
3.6.2 Rückzahlungsverpflichtung 35
3.6.3 Joker-Regelung 36
3.6.4 Prüfungsmodalitäten 37
3.6.5 Online-Lehre 39
3.7 Akademischer Kontext 41
3.7.1 Kursklima 41
3.7.2 Soziale und akademische Integration 42
3.7.3 Prozedurale Gerechtigkeit 44
3.8 Privater Kontext 45
3.8.1 Unterstützung 45
3.8.2 Verpflichtungen 49
3.8.3 Unsicherheit und Überforderung 51

3.8.4 Stressbewältigung 52
3.9 Praktikum und Training 54
Literaturverzeichnis 57

Zusammenfassung

Studienzufriedenheit: Die Zufriedenheit mit den Inhalten und den Bedingungen des Studiums sowie mit der Bewältigung der Studienbelastung ist zu Studienbeginn am höchsten und nimmt mit der Zeit im Studienverlauf ab. Zum Ende des Studiums stabilisieren sich die Zufriedenheitswerte bzw. nehmen bei den Studierenden im Fachbereich Polizei wieder leicht zu. Insgesamt ist die Zufriedenheit im Fachbereich Polizei höher als im AV/R.

Studienabbruch: Die Studierenden haben eher selten die Überlegung, das Studium abzubrechen. Im Vergleich geben dies häufiger AV/R-Studierenden an. Insgesamt waren am Ende des Studiums der untersuchten Gruppe 21,2 % ohne Abschluss ausgeschieden. Die Unterschiede zwischen den Fachbereichen (AV/R: 23,4 %; PVD: 20,2 %) und hinsichtlich des Geschlechts (Männer: 23,9 %; Frauen: 20,2 %) sind nicht signifikant. Allerdings scheiden Studierende mit Migrationshintergrund (25,6 %) eher aus als solche ohne (19,6 %).

Studienleistung: Im Mittel lag die Gesamtnote bei 1.99. AV/R-Studierende schlossen mit einer besseren Note (1.85) ab als Polizei-Studierende (2.13). Frauen erreichten bessere Noten (1.91) als Männer (2.08). Die Unterschiede sind jeweils statistisch signifikant.

Personenbezogene Merkmale:

- Prokrastination
  Die untersuchten Studierenden unterscheiden sich nicht signifikant von Studierenden anderer Universitäten, wichtige Tätigkeiten aufzuschieben (Prokrastination). Im Vergleich weisen PVD-Studierende höhere Prokrastinationswerte auf als AV/R-Studierende.
- Prüfungsängstlichkeit
  Die Prüfungsängstlichkeit steigt mit der Dauer des Studiums an. Zu Beginn sind PVD-Studierende weniger prüfungsängstlich als AV/R-Studierende, dies gleicht sich jedoch zu späteren Befragungszeitpunkten an.
- Selbstwirksamkeit
  PVD-Studierende weisen eine höhere Selbstwirksamkeit auf als AV/R-Studierende.
- Studieninteresse
  Die Studierenden zeigen sich eher interessiert an ihrem Studium, wobei die Werte bei PVD-Befragten höher sind als im AV/R-Bereich.
- Einstellungen zum Lernen und Studium
  Lernstrategien: Die Ergebnisse zeigen, dass Wiederholen und Anstrengungsinvestition die am häufigsten genutzten Lernstrategien sind, während Tiefenstrategien wie Organisieren, Elaborieren und kritisches Prüfen seltener eingesetzt werden. Studierende im Verwaltungsstudiengang berichten dabei insgesamt eine etwas häufigere Nutzung der Strategien als Studierende im Polizeistudiengang.
  Lernhaltung: Polizeistudierende weisen eine stärker praxisorientierte Einstellung auf als Studierende in den Verwaltungsstudiengängen. Beim Bemühen um Verständnistiefe ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Fachbereichen.
  Einstellung zu Wissenschaft: Die Wertigkeit von Wissen nimmt im Studienverlauf zu. Studierenden im Polizeistudiengang ist die praktische, gesellschaftliche Relevanz von Wissen signifikant wichtiger als Studierenden in den Verwaltungsstudiengängen.

Person-Study-Fit: Die Studierenden weisen zu allen Befragungszeitpunkten eine hohe Erwartungserfüllung (eigene Studienleistung und zukünftige berufliche Anforderungen) sowie die Zustimmung dazu, ihren „Traumjob“ gewählt zu haben auf. Diese Werte sinken leicht über das Studium, wobei dies hauptsächlich auf den Fachbereich AV/R zutrifft. PVD-Studierende zeigen hierbei generell höhere Werte.

Rahmenbedingungen des Studiums:

- Ressourcen
  Die Ergebnisse zeigen, dass die Orientierungswoche insgesamt moderat bewertet wird, wobei Studierende im Fachbereich PVD sie signifikant positiver einschätzen als Studierende im Fachbereich AV/R. Auch Betreuungslehrende werden überwiegend als hilfreich wahrgenommen, ebenfalls mit höheren Bewertungen im PVD, während die im PVD angebotenen Tutorien zur Prüfungsvorbereitung insgesamt besonders positiv beurteilt werden.
- Rückzahlungsverpflichtungen
  Die Ergebnisse zeigen deutliche Fachbereichsunterschiede in der Kenntnis der Regelung zur studienbedingten Kündigung ohne Rückzahlungsverpflichtung: Studierende im PVD sind deutlich häufiger informiert als im AV/R. Die Bewertung des Zeitraums fällt überwiegend neutral bis angemessen aus, wobei im PVD mehrheitlich eine Angemessenheit gesehen wird, während im AV/R häufiger noch keine Einschätzung erfolgt ist.
- Joker-Regelung
  Die Ergebnisse zeigen, dass die „Joker-Regelung“ zur einmaligen zusätzlichen Prüfungswiederholung in beiden Fachbereichen nahezu allen Studierenden bekannt ist. Während sie im PVD überwiegend als angemessen bewertet wird, wird sie im AV/R mehrheitlich als zu gering eingeschätzt.
- Prüfungsmodalitäten
  Insgesamt geben die Studierenden ein sehr hohes Belastungserleben durch die Prüfungsmodalitäten an der HSPV NRW an, insbesondere durch die hohe Prüfungsdichte und die begrenzte Wiederholungsmöglichkeit, wobei der wahrgenommene Druck im Studienverlauf signifikant zunimmt. Dabei bestehen fachbereichsspezifische Unterschiede, die sich über die Zeit verschieben (AV/R zunächst höhere Belastung durch Prüfungsdichte, später PVD), während insgesamt durchgängig hohe Werte auf eine stark belastende Prüfungssituation hinweisen.
- Online-Lehre
  Die Studierenden verfügten insgesamt über eine ausreichende technische Infrastruktur für die Online-Lehre. Ferner schätzten sie den Austausch mit Lehrenden sowie die zeitliche Selbstorganisation überwiegend als gegeben ein. Gleichzeitig berichten sie jedoch von geringerer Motivation, erhöhter Ablenkbarkeit und Schwierigkeiten, eine ausgewogene Balance zwischen Online- und Offline-Aktivitäten zu erreichen. Studierende im AV/R bewerten ihre Kompetenzen im Umgang mit der Online-Lehre insgesamt etwas höher, während weibliche Studierende besser zurechtkommen und sich weniger ablenken lassen.

Akademischer Kontext:

- Kursklima
  Die Ergebnisse zeigen insgesamt ein eher positives, im Verlauf jedoch leicht abnehmendes Kursklima über die Messzeitpunkte hinweg. Zu Beginn bewerten Studierende im PVD das Kursklima signifikant besser als im AV/R, während sich diese Unterschiede im weiteren Studienverlauf angleichen und keine relevanten Fachbereichsunterschiede mehr bestehen.
- Soziale und akademische Integration
  Sowohl die soziale als auch die akademische Integration nimmt im Verlauf des Studiums zu, wobei die soziale Integration zunächst niedriger ausfällt, sich aber mit der Zeit an die akademische annähert. Studierende im PVD berichten zu Studienbeginn eine höhere Integration in allen Bereichen, während sich die Fachbereiche im weiteren Verlauf vor allem hinsichtlich der akademischen Integration angleichen, Unterschiede in der sozialen Integration jedoch teilweise bestehen bleiben.
- Prozedurale Gerechtigkeit
  Die Ergebnisse zeigen insgesamt eine über die Zeit weitgehend stabile Wahrnehmung prozeduraler Gerechtigkeit in beiden Fachbereichen, ohne signifikante Veränderungen in den Bewertungen der Teilskalen.
  In Bezug auf die Einschätzung der eigenen Studienleistungen im Zeitverlauf zeigt sich, dass diese ebenfalls stabil bleibt, während im AV/R eine signifikante Abnahme der in der eigenen Wahrnehmung erfüllten Leistungserwartungen zu beobachten ist.

Privater Kontext

- Unterstützung
  Die Ergebnisse zeigen, dass PVD-Studierende über alle Messzeitpunkte hinweg eine signifikant höhere Unterstützung durch Studienortverwaltung und Lehrende wahrnehmen als AV/R-Studierende, während die Unterstützung durch Studierende im Studienverlauf zunimmt und sich zwischen den Fachbereichen angleicht. Insgesamt wird die Unterstützung durch Lehrende als hoch eingeschätzt, während insbesondere die wahrgenommene Unterstützung durch die Studienortverwaltung im Zeitverlauf deutlich abnimmt und zudem zwischen Studienorten variiert.
- Verpflichtungen
  Ein relevanter Teil der Studierenden gab neben dem Studium zusätzliche Verpflichtungen wie Nebentätigkeit, Leistungssport, Ehrenamt oder Pflegeaufgaben an, während ein großer Anteil keine besonderen Belastungen berichtet. Insgesamt unterscheiden sich die Verpflichtungsstrukturen zwischen den Fachbereichen nur gering, und insbesondere zeigt sich kein signifikanter Zusammenhang zwischen Kinderbetreuung und Studienerfolg; auffällig ist lediglich ein Anstieg der Verpflichtungen durch chronische Erkrankungen im AV/R im Studienverlauf.
- Unsicherheit und Überforderung
  Studierende im Fachbereich AV/R weisen über die ersten drei Messzeitpunkte hinweg eine signifikant höhere Stressbelastung durch Unsicherheit und Überforderung auf als Studierende im PVD, während sich dieser Unterschied zum vierten Messzeitpunkt nicht

mehr zeigt. Insgesamt deuten die Befunde somit auf anfänglich höhere Stresswerte im AV/R hin, die sich im Studienverlauf annähern.

- Stressbewältigung
  Studierende bestätigen zu beiden Befragungszeitpunkten vor allem Unterstützung aus dem sozialen Umfeld, aktives Bewältigen und positives Denken als Stressbewältigung zu nutzen, während Alkohol- und Zigarettenkonsum kaum eine Rolle spielen. Im Verlauf des Studiums gehen hilfreiche Bewältigungsstrategien jedoch insgesamt zurück, während ungünstigere Verhaltensweisen leicht zunehmen; zusätzlich zeigen sich Unterschiede zwischen den Fachbereichen, etwa mehr positives Denken im PVD und mehr Halt im Glauben im AV/R.
- Praktikum und Training
  Insgesamt weisen die PVD-Studierenden eine hohe Zufriedenheit mit dem Training und den Praxisphasen auf, wobei nach dem ersten Training höhere Bewertungen als nach dem zweiten vorliegen und insbesondere die Betreuung sowie der Lernzuwachs positiv hervorgehoben werden. Auch AV/R-Studierende waren mit den Praxisphasen zufrieden, fühlten sich gut betreut und gaben an, viel gelernt zu haben. Im Vergleich der Fachbereiche wird die Praxisphase im PVD insgesamt etwas positiver bewertet als im AV/R, während in beiden Gruppen die inhaltliche Abstimmung zwischen Studium und Praxis vergleichsweise kritisch eingeschätzt wird und die Freude auf das Studium nach den Praxisphasen eher gering ausfällt.

1 Einleitung

Der vorliegende zweite Zwischenbericht zum 2020 initiierten Forschungsprojekt „Zufriedenheit und Erfolg im Studium an der HSPV NRW“ fasst die ersten wesentlichen Erkenntnisse aus insgesamt fünf Messzeitpunkten zusammen, in denen die Studierenden des Einstellungsjahrgangs 2021 durch den gesamten Studienverlauf begleitet wurden, um die zentrale Frage zu beantworten, welche Faktoren einen Einfluss darauf ausüben, dass Studierende an der HSPV NRW erfolgreich studieren. Unter Studienerfolg wurde 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. Dabei wurden mögliche Einflussfaktoren aus unterschiedlichen Bereichen wie persönlich-individuellen und sozialen Kontexten untersucht, welche sich folgenden Merkmalsgruppen zuordnen lassen, und die auch die Struktur des vorliegenden Berichtes bilden:

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

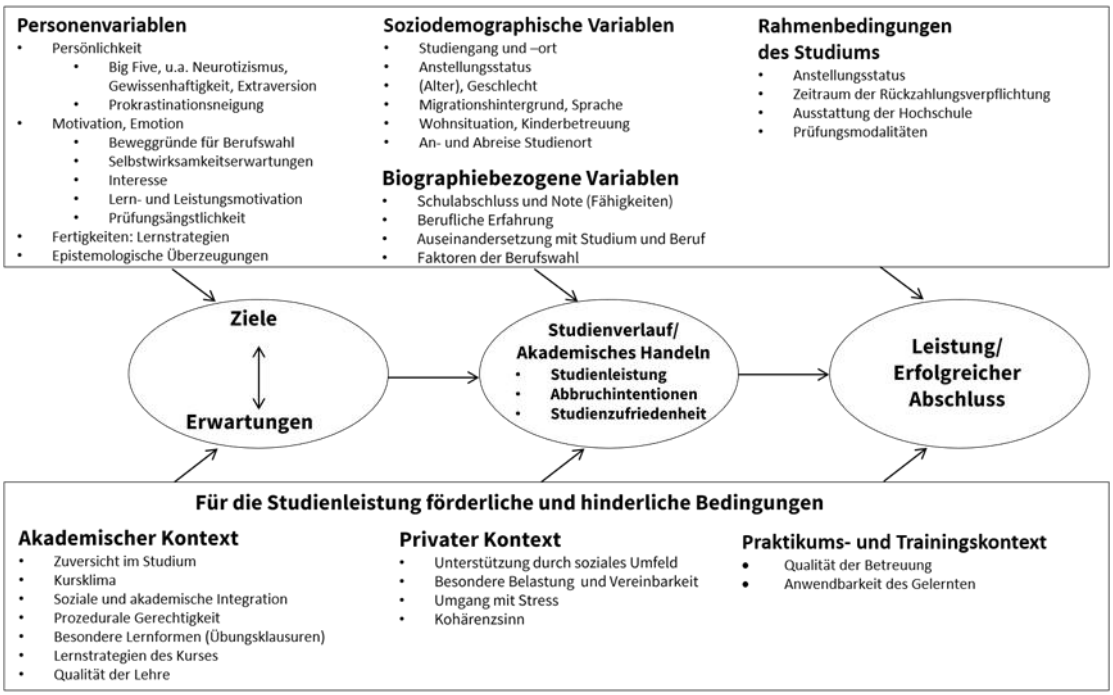

Abbildung 1. Integriertes Modell des Studienerfolgs

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde wiederholt eine quantitative Studierendenbefragung durchgeführt. 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 liegt ein umfangreicher Datensatz vor, der Erkenntnisse dahingehend liefert, 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 zweite Zwischenbericht des Forschungsprojekts „Zufriedenheit und Erfolg im Studium an der HSPV NRW“ wäre nicht ohne zahlreiche Unterstützung bei der Durchführung des Projekts möglich gewesen. Wir danken ganz herzlich für die Unterstützung des Präsidiums, der Verwaltung, der involvierten Lehrenden und des Projektbeirats. Besonders dankbar sind wir für die Teilnahme der vielen Studierenden, ohne deren Offenheit und Bereitschaft das Projekt nicht möglich gewesen wäre.

2 Methode

Das Forschungsprojekt basiert auf einer sogenannten Panelbefragung. Hierzu wurden zu insgesamt fünf Zeitpunkten alle Studierenden des Einstellungsjahrgangs 2021 an den Studienorten Dortmund, Duisburg und Köln der HSPV NRW befragt. Dieses Längsschnittdesign ermöglicht es, durch wiederholte Befragungen der zu überwiegenden Teilen selben Gruppe an Studierenden, Einstellungsentwicklungen und Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zu untersuchen. Neben subjektiven Daten aus den Selbstauskünften der Studierenden zu den verschiedenen Erhebungszeitpunkten wurden zusätzlich objektive Leistungsdaten (Noten, Wiederholungsversuche bei Prüfungen) über den gesamten Studienverlauf durch die Verwaltung bereitgestellt und fallbezogen verknüpft. Diese Kombination aus subjektiven und objektiven Erfolgsmaßen im längsschnittlichen Design kennzeichnet den besonderen Charakter des Forschungsprojekts.

2.1 Fragebogenkonstruktion

Alle fünf Erhebungen im Rahmen des Forschungsprojekts waren als quantitative Befragungen angelegt, wobei im Sinne des zusätzlichen Erkenntnisgewinns auch Fragen mit offenem Antwortformat integriert wurden. Über alle Erhebungszeitpunkte wurde der Fragebogen im Wesentlichen so konstruiert, dass bereits validierte und etablierte Skalen den Kern der Befragung bildeten. Um jedoch auch die hochschulspezifischen Besonderheiten der HSPV NRW zu erfassen, wurden auch eigene, für das Forschungsvorhaben entwickelte Instrumente genutzt. Im Prozess der Fragebogenentwicklung wurde der Projektbeirat vor der ersten Erhebung einbezogen, um eine möglichst ganzheitliche und zugleich adressatengerechte Abbildung interessierender Variablen zu ermöglichen. Dieser Beirat 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 enthielt neben der Abfrage soziodemografischer (u. a. Alter, Geschlecht, Fachbereich, Studiengang und -ort) sowie biografiebezogener Variablen (Schulabschluss, Abschlussnote, Berufserfahrung) insgesamt 26 Fragebereiche bzw. thematische Abschnitte, wobei hiermit zum Teil mehrere Items inhaltlich oder als Skalen verbunden beantwortet werden sollten. Die Fragen erfassten 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. Zusätzlich wurde ein Item zur Prüfung der Aufmerksamkeit der Teilnehmenden in der Beantwortung integriert.

Der Fragebogen zur zweiten Befragung enthielt neben der Abfrage soziodemografischer Aspekte insgesamt 29 Fragebereiche, wiederum z. T. mit mehreren Items. Hierbei handelte es sich zum Teil um Fragen, die bereits zum ersten Messzeitpunkt genutzt wurden. Diese wiederholte Darbietung der Fragebogeninhalte wurde bewusst gewählt, um Veränderungen bzw. Entwicklungen im zeitlichen Verlauf erfassen zu können. Zeitstabile Merkmale wie Persönlichkeit sowie zeitpunktkritische Merkmale (z. B. Vorgehen bei der Berufswahl) wurden nicht erneut erfasst. Darüber hinaus enthielt der Fragebogen jedoch auch Fragen, die zum ersten Mal gestellt wurden, u. a., weil eine Einschätzung durch die Teilnehmenden im ersten Durchlauf noch nicht

möglich war. Hierzu gehören vor allem Fragen zur Studiumssituation hinsichtlich des Kontakts zu Lehrenden und Mitstudierenden sowie in Bezug auf das Lernverhalten. Zusätzlich zur Prüfung der Aufmerksamkeit der Teilnehmenden wurde ein Einzelitem zur sozialen Erwünschtheit integriert, um die Antwortqualität einschätzen zu können.

Der Fragebogen zur dritten Befragung enthielt 26 Fragebereiche (exklusive der soziodemografischen Variablen). Neben dem Vorgehen der wiederholten Abfrage von Fragen wurden hinsichtlich der Rahmenbedingungen des Studiums erstmalig Fragen integriert, die u. a. die Online-Lehre, Tutorien sowie den Zeitraum der Rückzahlungsverpflichtung erheben sollten. Außerdem wurden der akademische Kontext (Prüfungsleistungen, Wahrnehmung gerechter Vorgehensweisen) sowie der die Studienabschnitte Training und Praxis (Einschätzung des Praxistrainings für die Teilnehmenden aus dem Fachbereich PVD) durch neue Fragebereiche ergänzt. Schließlich wurde die wahrgenommene Diskriminierung erhoben.

Der Fragebogen zum vierten Erhebungszeitpunkt enthielt 37 Fragebereiche. Neue Fragen, die zum ersten Mal Eingang in den Fragebogen fanden, betrafen u.a. die Rahmenbedingungen des Studiums (Prüfungsmodalitäten, die „Joker"-Regelung) sowie den Praktikums- und Trainingskontext (Einschätzung des Praxistrainings für die Teilnehmenden).

Die finale fünfte Befragung stellte eine abschließende Kurzbefragung dar und enthielt neben den soziodemographischen Variablen neun weitere Fragebereiche. Ziel war es, mit einem überschaubaren Aufwand für die Studierenden, die zum überwiegenden Teil kurz vor dem Abschluss standen, eine Einschätzung zu für Zufriedenheit und Erfolg relevante Maße zu erhalten.

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

2.2 Durchführung und Rücklauf

Durchführung

Die Studierenden wurden zu Beginn jedes Befragungszeitraums per E-Mail über das Forschungsprojekt informiert und um Teilnahme gebeten. Enthalten waren in der E-Mail neben den grundlegenden Informationen zum Forschungsprojekt ein individueller Teilnahmelink sowie Informationen zum Datenschutz. In jedem Durchlauf wurden die zu dem Zeitpunkt eingeschriebenen Studierenden angeschrieben, so dass auch Nachrückerinnen und Nachrücker berücksichtigt werden konnten. In der E-Mail zum ersten Befragungsdurchlauf wurde angekündigt, dass die Studierenden im Rahmen einer Lehrveranstaltung Zeit bekommen würden, an der Befragung teilzunehmen. Hierzu suchten die Projektleiter und Projektleiterinnen die Kurse während der Lehrzeit auf und erläuterten das Forschungsprojekt. Neben mündlichen Ausführungen wurde hierzu ein Erklärvideo eingesetzt.[1] Anschließend bekamen die Studierenden Zeit, den Fragebogen online auszufüllen.[2] Für die zweite Befragung wurden die Studierenden erneut während einer Lehrveranstaltung von einer Person aus dem Forschungsprojekt aufgesucht. Da

[1] Siehe: https://www.hspv.nrw.de/forschung/forschungsgruppen/studienerfolg#c4780.

[2] 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.

es aufgrund von Corona-Schutzmaßnahmen während des Befragungszeitraums zu einem Wechsel der Präsenz- in die Online-Lehre kam (vom 29.11.2021 bis 18.01.2022 fand ausschließlich Online-Lehre statt), wurde ein großer Teil der Befragten im Rahmen von Online-Lehrveranstaltungen aufgesucht. Die darauffolgenden zwei Befragungszeitpunkte wurden ebenfalls durch die Projektleitungen flankiert. Lediglich die fünfte Befragung fand ohne Präsenz der Forschungsgruppe in den Lehrveranstaltungen statt.

Zum Befragungsende jedes Befragungsdurchlaufs 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.

Rücklauf

Die folgenden Angaben zum Rücklauf beziehen sich zum einen auf den Brutto-Rücklauf. Damit ist die reine Anzahl der aktivierten Links durch die Empfänger der E-Mail gemeint, ohne dass eine Teilnahme an der Befragung stattgefunden haben muss.

Zum anderen wird die Netto-Stichprobe angegeben. Diese bezieht sich auf die Gruppe derjenigen, die im jeweiligen Befragungsdurchlauf der Frage zum Datenschutz (und damit einer Teilnahme) zustimmten, und die auch nach der Qualitätskontrolle der Antworten im Datensatz weiter berücksichtigt werden konnten. Wie oben bereits beschrieben, verfügte der Fragebogen über eine Kontrollfrage, um zu prüfen, ob die Befragung 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.

Insgesamt wurden 32 Personen entfernt, die bei der Datenschutzerklärung zu allen Messzeitpunkten fehlende Werte hatten. Im ersten Durchlauf widersprachen zwei Personen der Erklärung, zum zweiten Messzeitpunkt fünf Teilnehmende. Bis zu 64 Personen pro Erhebung (im ersten Befragungszeitpunkt) konnten nach der Qualitätskontrolle nicht weiter berücksichtigt werden.

Abweichungen von der Grundgesamtheit der ersten Befragung sind also zum einen bedingt durch nachrückende Studierende sowie Studienabbrüche, zum anderen wurden Fälle bei Nicht-Bestehen der Qualitätskontrolle aus dem Datensatz entfernt und für die weiteren Berechnungen nicht berücksichtigt.

Im Zuge der ersten Befragung wurden die Studierenden am Anfang ihres Studiums im Zeitraum vom 13.9. bis zum 29.9.2021 gebeten, einen Fragebogen auszufüllen. Insgesamt wurden in der ersten Befragung 2.088 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. Nach der Bereinigung der Stichprobe konnten die Angaben von $N = 1.614$ Studierender einbezogen werden. Damit wurde eine Netto-Rücklaufquote von 77,29 % erreicht.[3]

[3] 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.

Die Durchführung der Befragung dauerte inklusive der Instruktionen ca. 45 Minuten.

Die zweite Befragung fand vom 16.11.2021 bis zum 5.12.2021 statt. Bei dieser und den weiteren Befragungen wurden erneut alle Studierenden angeschrieben, die an den besagten Studienorten zum Einstellungsjahrgang 2021 gehörten. Dies traf zum Befragungszeitpunkt auf 2.081 Studierende zu. Insgesamt beantworteten 1.359 Studierende den Fragebogen in der zweiten Befragung. Der Brutto-Rücklauf liegt demnach bei 65,31 %. Nach der Bereinigung verringerte sich demnach der Anteil auf N = 1.316, was einem Nettorücklauf von 63,14 % entspricht.

Der dritte Befragungsdurchlauf startete am 21.3.2022 und wurde zunächst bis zum 10.4. angesetzt, um die Rückmeldequote zu erhöhen, wurde die Befragung bis zum 17.4.2022 verlängert. Die Gruppe der in den beiden vorigen Befragungen angeschriebenen Studierenden bestand in diesem Durchlauf aus 2.052 Studierenden. Der Brutto-Rücklauf lag mit 1.413 Rückmeldungen bei 68,86 %. Nach Bereinigung verblieben N = 1.333, die der Datenschutzerklärung zustimmten, und deren Daten verwendet werden konnten. Dies entspricht einem Nettorücklauf von 64,96 % entspricht.

Der vierte Durchlauf lief vom 16.11. bis zunächst zum 4.12.2024 und wurde zur Erhöhung der Rückmeldequote um eine Woche, bis zum 11.12.2022 verlängert. Für diese Erhebung wurden 1.801 Studierende angeschrieben, der Brutto-Rücklauf lag bei 1.163 (64,58 %). Nach der Kontrolle der Daten auf Plausibilität der Antworten verblieben N = 1.117 Personen im Datensatz. Dies entspricht einem Rücklauf von 62,02 %.

Die fünfte und letzte Erhebung lief vom 1.8. bis zum 28.8.2024. Es wurden 1.617 Studierende angeschrieben. Die Brutto-Stichprobe entsprach hier der Netto-Stichprobe mit N = 335, was einem Rücklauf von 20,72 % entspricht.

Die Informationen sind in der Tabelle 1 dargestellt.

Messzeitpunkt	*T1*	*T2*	*T3*	*T4*	*T5*
Zeitraum	13.09.-29.09.21	16.11.-05.12.21	21.03.–10.04.22 verlängert bis 17.04.2022	16.11.-04.12.22, verlängert bis 11.12.2022	01.08.-28.08.24
angeschriebene Studierende (gesamt)	2.088	2.081	2.052	1.801	1.622
angeschriebene Studierende (AV/R)	1.070	1.066	1.044	904	797
angeschriebene Studierende (PVD)	1.018	1.015	1.008	897	825
Netto-Rücklauf (gesamt und in %)	1.614 (77 %)	1.316 (63 %)	1.333 (65 %)	1.117 (62 %)	335 (21 %)

Tabelle 1. Übersicht über den Befragungsrücklauf

Über die Befragungszeiträume 2 bis 4 zeigt sich eine stabile Rückmeldequote von über 60 %. Der deutliche Abfall zum letzten Messzeitpunkt kann u. a. durch die Nähe zum Studienende und damit verbundene Abwesenheiten sowie durch die Vorbereitung auf die Kolloquien erklärt werden. Auch fand kein persönliches Aufsuchen im Kurskontext statt, da zu dem Zeitpunkt keine Lehre mehr stattfand.

Insgesamt war die kontinuierliche Teilnahme von Studierenden über verschiedene Befragungszeitpunkte hinweg gegeben. 279 Studierende (14,1 %) nahmen über die fünf Erhebungszeitpunkte nur an einer der Befragungen teil. Allerdings war auch nur jeder zehnte (202 Personen,

10,2 %) der angeschriebenen Studierenden durchgängig bei allen fünf Befragungen als Teilnehmerin oder Teilnehmer dabei. Mit 565 Personen bzw. 28,5 % nahmen die meisten der Gesamtgruppe an vier Befragungen teil. An drei Erhebungen waren 26,9 % bzw. 534 Personen aus der Gesamtgruppe vertreten. Jeder fünfte nahm an lediglich zwei Befragungen teil (404 Personen).

2.3 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.

Weiterhin könnte eine Restriktion der Ergebnisse in einem möglichen Effekt der sozialen Erwünschtheit liegen. Um diesen Effekt einschätzen zu können, wurden Fragen integriert, die das Ausmaß der sozialen Erwünschtheit messen sollen (z. B. „Ich habe schon mal über andere gelästert oder schlecht über sie gedacht“; „Ich habe schon mal Dinge weitererzählt, die ich besser für mich behalten hätte“).

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 wurden diese im weiteren Verlauf des Forschungsprojekts mit Leistungsdaten, die der Hochschulverwaltung vorliegen, ergänzt.

Schließlich müssen Veränderungen durch äußere Bedingungen bei der Interpretation der Daten berücksichtigt werden. Zum einen betrifft dies phasenweise die Verschiebung des Lehrbetriebs in die Online-Lehre während der Projektzeit. Zum anderen gab es mit Start zum 1.7.2022 für die Abteilung Duisburg einen Umzug des Standortes. Die sich damit verändernden äußeren Bedingungen sollten bei der Bewertung der Ergebnisse berücksichtigt werden.

2.4 Stichprobenbeschreibung

Die Beschreibung der Stichprobe erfolgt im Wesentlichen anhand der Angaben der ersten Befragung. Nennenswerte Veränderungen über die Messzeitpunkte werden kommentiert.

Zum ersten Erhebungszeitpunkt lag das durchschnittliche Alter der teilnehmenden Personen bei 22 Jahren, exakt die Hälfte der Studierenden war zwischen 18 und 20 Jahren, das angegebene Alter in der Gesamtgruppe reichte von 17 Jahren bis 49 Jahren.

Die Stichprobe aus der ersten Befragung gab zu 54,5 % das weibliche Geschlecht an, 45,5 % waren männlich.

Mit 2,8 % war nur ein sehr geringer Teil der befragten Personen nicht in Deutschland geboren. Unter den gültigen Angaben waren zum zweiten Erhebungszeitpunkt 7,3 % der Befragten im Auswahlverfahren nachgerückt und hatten das Studium zu einem späteren Zeitpunkt begonnen.

Differenziert nach Fachbereich gehört die Hälfte (49,9 %) der Befragten zum Fachbereich PVD und die andere Hälfte zum Bereich AV/R. Unterschieden nach Studiengang im Bereich AV/R gehören 34,8 % zum Kommunalen Verwaltungsdienst/Allgemeine Verwaltung (KVD). Nur wenige (5,0 %) sind dem Kommunalen Verwaltungsdienst/Verwaltungsbetriebswirtschaft (VBWL), dem staatlichen Verwaltungsdienst (7,5 %) (SVD) oder der Verwaltungsinformatik (VINF) (2,9 %) zuzurechnen. Dem Studiengang Rentenversicherung sind in der ersten Befragung nur 0,3 % aller Teilnehmer und Teilnehmerinnen zugehörig.

Die Verteilung zwischen PVD und AV/R variierte in den Folgebefragungen: Zum dritten Messzeitpunkt gaben 45,5 % an, im Fachbereich PVD zu studieren (AV/R: 54,5 %), bei der vierten Befragung bildete der Fachbereich PVD mit 54,7 % (AV/R: 45,3 %) die leicht größere Gruppe. Im finalen fünften Durchlauf sank der Anteil der im Fachbereich PVD studierenden Teilnehmenden auf 28,1 % (AV/R: 71,9 %).

Gut jeder und jede vierte (27,6 %) der Befragten studierte zum ersten Erhebungszeitpunkt am Studienort Dortmund, 18,1 % in Duisburg und 54,1 % in Köln.

Bei den meisten Befragten handelte sich um Beamte und Beamtinnen bzw. um Beamte und Beamtinnen auf Widerruf (95,7 %). 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 nähere zu konkretisieren.

Mit Blick auf den gesamten Erhebungszeitraum, über alle fünf Befragungszeitpunkte hinweg zeigt sich eine vergleichsweise hohe Stabilität hinsichtlich relevanter Merkmale der Stichprobe: Lediglich sechs Studierende wechselten während des Studiums den Kurs (drei davon innerhalb des ersten Jahres).

Ein Studienortswechsel fand während des gesamten Zeitraums gar nicht statt.

Die Angabe des Geschlechts war im Vergleich der in der Befragung gemachten Angabe und den vorliegenden Verwaltungsdaten je Fall nicht immer einheitlich. Die letztgenannte Angabe wurde als gegeben durch die Forschungsgruppe definiert.

Weitere Angaben zu soziodemografischen Merkmalen gehen aus dem ersten Zwischenbericht (Wollinger et al., 2022) hervor.

3 Ergebnisse

3.1 Studienzufriedenheit

Die Studienzufriedenheit stellt einen zentralen Indikator des Studienerfolgs in der vorliegenden Untersuchung dar. Sie wurde an den Messzeitpunkten zwei, drei, vier und fünf mit dem Kurzfragebogen zur Erfassung der Studienzufriedenheit (FB-SZ-K; Westermann et al., 1996) erhoben. Der Kurzfragebogen erfasst die drei Dimensionen Zufriedenheit mit den Inhalten des Studiums, Zufriedenheit mit den Bedingungen des Studiums und Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen mit jeweils drei Items. Der Wertebereich erstreckt sich von *0-Die Aussage trifft überhaupt nicht zu* bis *100-Die Aussage trifft vollständig zu*. Die Items wurden zum Teil umkodiert, so dass ein höherer Wert jeweils einer höheren Zufriedenheit entspricht.

Die Analyse der Studienzufriedenheit erfolgte mit dem nlme-Paket in der Software R und einem Mehrebenenansatz, um die Nestung von Messzeitpunkten (Ebene 1) in Studierenden (Ebene 2) in Kursen (Ebene 3) zu berücksichtigen. Modellvergleiche ergaben, dass jeweils ein nicht-lineares Wachstumskurvenmodell die Daten am besten abbildet. Die finalen Modelle umfassen jeweils einen linearen und einen quadratischen Messzeitpunktfaktor als Prädiktoren. Zufällige Effekte wurden für den Achsenabschnitt und den linearen Messzeitpunktfaktor vorgesehen. Es ist anzumerken, dass die Zufriedenheit zum Messzeitpunkt 1 von den Modellen aus den beobachteten Daten zu den Messzeitpunkten T2-T5 geschätzt wurde.

Studienzufriedenheit mit den Inhalten

Hinsichtlich der Studienzufriedenheit mit den Inhalten des Studiums ergab die Auswertung der Intraklassenkorrelationen, dass 43,7 % der Varianz in der Zufriedenheit auf den Zeitverlauf zurückzuführen ist, 43,4 % der Varianz geht auf Unterschiede zwischen Studierenden zurück und 12,9 % der Varianz lässt sich durch Kursunterschiede erklären. Dieses Ergebnismuster spricht für die Plausibilität der Mehrebenenanalyse und weist darauf hin, dass sowohl zeit-, als auch personen- und kursbezogene Effekte die Zufriedenheit mit den Inhalten des Studiums beeinflussen.

Abbildung 2 zeigt den Verlauf der Studienzufriedenheit mit den Inhalten des Studiums sowohl für die Gesamtstichprobe als auch getrennt für die Fachbereiche Polizei und AV/R entsprechend der in Tabelle 2 dargestellten festen Effekte. Betrachtet man beide Fachbereiche, so zeigt sich insgesamt eine recht hohe Zufriedenheit zu Beginn des Studiums. Der negative lineare Wachstumsfaktor und der positive quadratische Wachstumsfaktor verdeutlichen, dass die Studienzufriedenheit im ersten Studienjahr recht stark abfällt und sich der Abfall im zweiten und dritten Studienjahr deutlich abschwächt. Im Fachbereichsvergleich fällt auf, dass Studierende im Fachbereich Polizei zu Beginn des Studiums zufriedener mit den Studieninhalten sind als Studierende im Fachbereich AV/R. In beiden Fachbereichen zeigt sich ein ähnlicher starker Abfall der Zufriedenheit im ersten Studienjahr, wobei der Abfall im zweiten Studienjahr im Fachbereich Polizei geringer ausfällt. Im dritten Studienjahr steigt die Zufriedenheit der Polizeistudierenden sogar wieder etwas und stabilisiert sich auf einem letztlich recht hohen Niveau. Bei Studierenden im Fachbereich AV/R fällt der quadratische Wachstumsfaktor so gering aus, dass sich der Abfall der Zufriedenheit nur wenig bremst und insgesamt ein eher kontinuierlicher Verlust an Zufriedenheit mit den Inhalten des Studiums über den Verlauf des Studiums ergibt, so dass die Zufriedenheit gegen Ende des Studiums im mäßigen Bereich liegt. Sowohl in der

Gesamtbetrachtung als auch in der Einzelbetrachtung der Fachbereiche gehen die Modelle von hohen negativen Korrelationen zwischen dem Achsenabschnitt und dem linearen Wachstumsfaktor aus. Das bedeutet, dass je höher die anfängliche Zufriedenheit ausfällt, desto stärker zeigt sich im Zeitverlauf ein Rückgang.

Die Analyse der zufälligen Effekte ergab in der Gesamtbetrachtung auf der Studierendenebene eine Standardabweichung von s=13.25 für den Achsenabschnitt und von s=4.15 für den linearen Wachstumsfaktor. Auf der Kursebene zeigte sich eine Standardabweichung von 5.73 für den Achsenabschnitt und von s=1.48 für den linearen Wachstumsfaktor. Die weiteren Analysen werden entsprechend darauf abzielen, die Variation auf Personen- und Kursebene durch Prädiktoren zu erklären. Neben personenbezogenen Faktoren kommen diesbezüglich auch studienbezogene Erklärungen und Erklärungen mit Bezug zu Training und Praxis in Frage, da Praxisphasen im Übergang vom ersten zum zweiten Studienjahr einen großen Stundenumfang einnehmen.

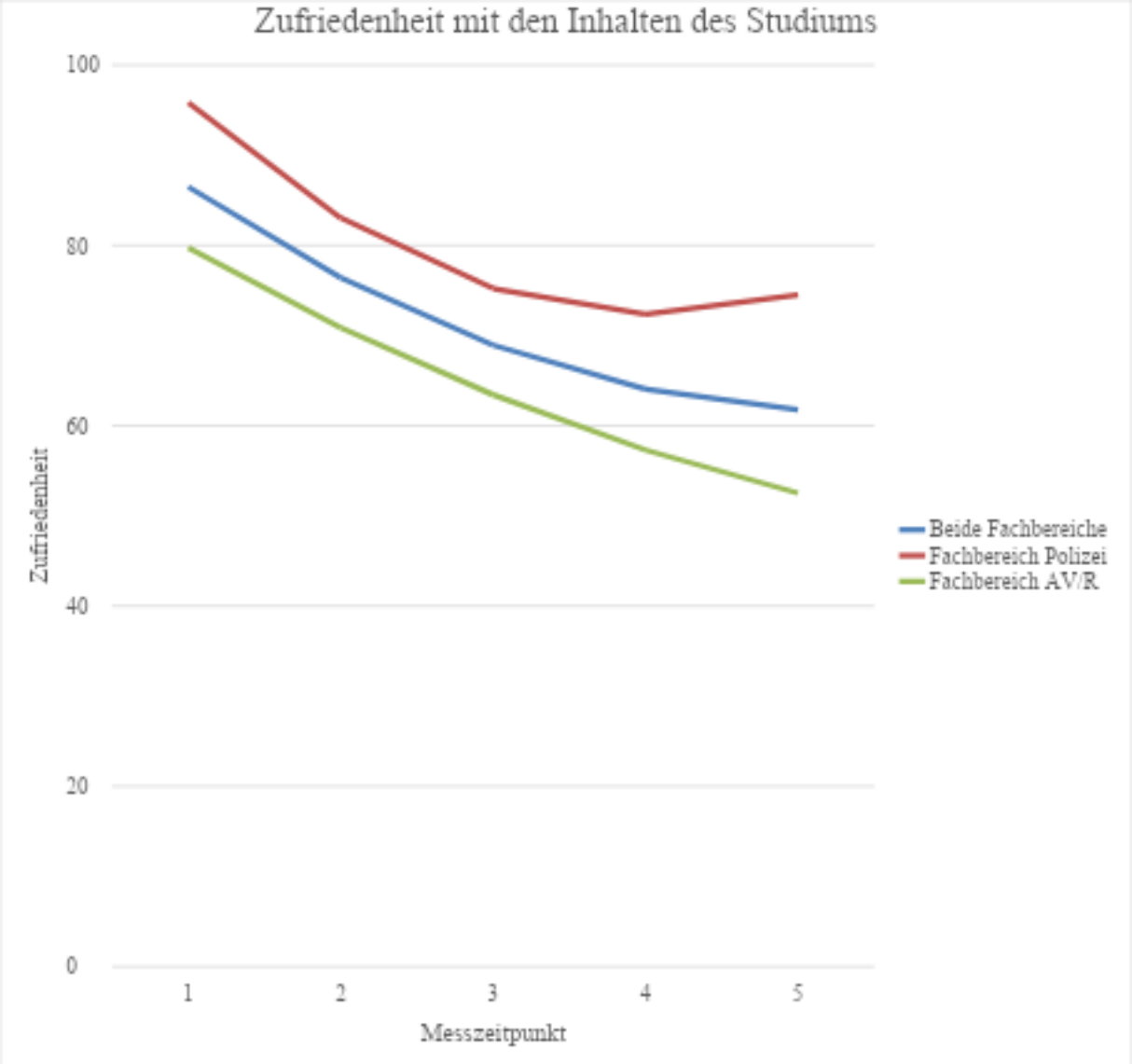

Abbildung 2. Verlauf der Studienzufriedenheit mit den Inhalten des Studiums entsprechend der Schätzungen des nicht-linearen Mehrebenenwachstumskurvenmodells.

	b	SE	t	p	95 % CI
Beide Fachbereiche					
Achsenabschnitt	86.49	1.35	64.25	< .001	[83.85, 89.13]
Messzeitpunkt (linear)	-11.38	1.13	-10.10	< .001	[-13.58, -9.17]
Messzeitpunkt^2 (quadratisch)	1.30	0.24	5.31	< .001	[0.82, 1.78]
Fachbereich Polizei					
Achsenabschnitt	95.86	1.76	54.49	< .001	[92.41, 99.30]
Messzeitpunkt (linear)	-15.30	1.64	-9.33	< .001	[-18.52, -12.09]
Messzeitpunkt^2 (quadratisch)	2.49	0.37	6.71	< .001	[1.76, 3.22]
Fachbereich AV/R					
Achsenabschnitt	79.70	1.72	46.41	< .001	[76.33, 83.07]
Messzeitpunkt (linear)	-9.48	1.55	-6.12	< .001	[-12.51, -6.44]
Messzeitpunkt^2 (quadratisch)	0.67	0.33	5.31	.041	[0.03, 1.31]

Tabelle 2. Feste Effekte des nicht-linearen Mehrebenenwachstumskurvenmodells der Zufriedenheit mit den Studieninhalten.

Zufriedenheit mit den Bedingungen des Studiums

Hinsichtlich der Zufriedenheit mit den Bedingungen des Studiums ergab die Auswertung der Intraklassenkorrelationen, dass 72,6 % der Variation in der Zufriedenheit auf die Zeitebene zurückgeht, 16,3 % liegt in Personenunterschieden begründet und 11,1 % der Variation geht auf Kursunterschiede zurück. Auch hier ist demnach die Mehrebenenbetrachtung angezeigt. Im Vergleich zur Zufriedenheit mit den Studieninhalten, überwiegen in Bezug auf die Zufriedenheit mit den Bedingungen des Studiums zeitbezogene Einflüsse.

Abbildung 3 veranschaulicht entsprechend der festen Effekte der Modelle in Tabelle 3 das Ergebnismuster. Es wird deutlich, dass Studierende beider Fachbereiche zu Studienbeginn in ähnlichem Maße eher zufrieden mit den Studienbedingungen sind. Es folgt in beiden Fachbereichen ein initialer starker Rückgang der Zufriedenheit, der sich bei Studierenden des Fachbereichs Polizei in höherem Maße abmildert als bei Studierenden des Fachbereichs AV/R. Studierende des Fachbereichs Polizei sind zum Ende des Studiums mäßig zufrieden mit den Bedingungen des Studiums, Studierende des Fachbereichs AV/R sind eher unzufrieden. Auch hier gehen die Modelle von negativen Korrelationen zwischen dem Achsenabschnitt und dem linearen Wachstumsfaktor aus, d. h. je höher die anfängliche Zufriedenheit der Studierenden ausfällt, desto größer fällt im Verlauf der Rückgang der Zufriedenheit aus.

Die Analyse der zufälligen Effekte ergab in der Gesamtbetrachtung auf der Studierendenebene eine Standardabweichung von s=15.92 für den Achsenabschnitt und von s=4.09 für den linearen Wachstumsfaktor. Auf der Kursebene zeigte sich eine Standardabweichung von 7.50 für den Achsenabschnitt und von s=4.04 für den linearen Wachstumsfaktor.

Abbildung 3. Verlauf der Studienzufriedenheit mit den Bedingungen des Studiums entsprechend der Schätzungen des nicht-linearen Mehrebenenwachstumskurvenmodells.

	b	SE	t	p	95 % CI
Beide Fachbereiche					
Achsenabschnitt	73.24	1.83	40.10	< .001	[69.66, 76.82]
Messzeitpunkt (linear)	-29.26	1.58	-18.48	< .001	[-32.36, -26.15]
Messzeitpunkt^2 (quadratisch)	4.71	0.33	14.43	< .001	[4.07, 5.36]
Fachbereich Polizei					
Achsenabschnitt	75.44	2.82	26.73	< .001	[69.91, 80.97]
Messzeitpunkt (linear)	-28.65	2.59	-11.05	< .001	[-33.73, -23.56]
Messzeitpunkt^2 (quadratisch)	5.16	0.57	9.06	< .001	[4.04, 6.28]
Fachbereich AV/R					
Achsenabschnitt	72.32	2.39	30.31	< .001	[67.65, 77.00]
Messzeitpunkt (linear)	-30.84	1.92	-16.10	< .001	[-34.59, -27.08]
Messzeitpunkt^2 (quadratisch)	4.61	0.39	11.91	< .001	[3.85, 5.37]

Tabelle 3. Feste Effekte des nicht-linearen Mehrebenenwachstumskurvenmodells der Zufriedenheit mit den Bedingungen des Studiums.

Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen

Hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen ergab die Auswertung der Intraklassenkorrelationen, dass 64,2 % der Variation in der Zufriedenheit auf die Zeitebene zurückgeht, 32,9 % liegt in Personenunterschieden begründet und 2,9 % der Variation geht auf Kursunterschiede zurück. Kursunterschiede spielen für die Bewältigung der Studienbelastungen entsprechend eine eher geringe Rolle, während zeit- und personenbezogene Phänomene bedeutsamer sind.

Abbildung 4 veranschaulicht wiederum entsprechend der festen Effekte der Modelle in Tabelle 4 das Ergebnismuster. Es zeigt sich erneut ein kurvilinearer Verlauf, mit einer recht hohen Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen zu Beginn des Studiums und einem steilen initialen Abfall, der sich im Verlauf abmildert. Sowohl in der Gesamtbetrachtung als in der getrennten Betrachtung der Fachbereiche ergibt sich zum Ende des Studiums wieder ein Anstieg der Zufriedenheit. Studierende im Fachbereich Polizei starten auf einem höheren Zufriedenheitsniveau als Studierende des Fachbereichs AV/R, erleben dann jedoch einen steileren initialen Abfall, so dass die Studierenden sich zum dritten Messzeitpunkt auf einem ähnlichen Zufriedenheitsniveau bewegen. Studierende des Fachbereichs Polizei zeigen zum Studienende eine etwas höhere Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen als Studierende im Fachbereich AV/R. Insgesamt bewegt sich die Zufriedenheit zum Studienende auf mäßigem Niveau. Die Modelle gehen auch hier von einer hohen negativen Korrelation zwischen Achsenabschnitt und linearem Wachstumsfaktor aus. Je höher der anfängliche Zufriedenheitswert ausfällt, desto stärker zeigt sich der initiale Abfall.

Es fällt auf, dass die Zufriedenheit zu den Messzeitpunkten T3 und T4 in beiden Fachbereichen am niedrigsten ausfällt. Im Kontext dieser Messzeitpunkte finden sich deutliche Prüfungsanforderungen.

Die Analyse der zufälligen Effekte ergab in der Gesamtbetrachtung auf der Studierendenebene eine Standardabweichung von s=18.76 für den Achsenabschnitt und von s=5.76 für den linearen Wachstumsfaktor. Auf der Kursebene zeigte sich eine Standardabweichung von 5.33 für den Achsenabschnitt und von s=2.44 für den linearen Wachstumsfaktor.

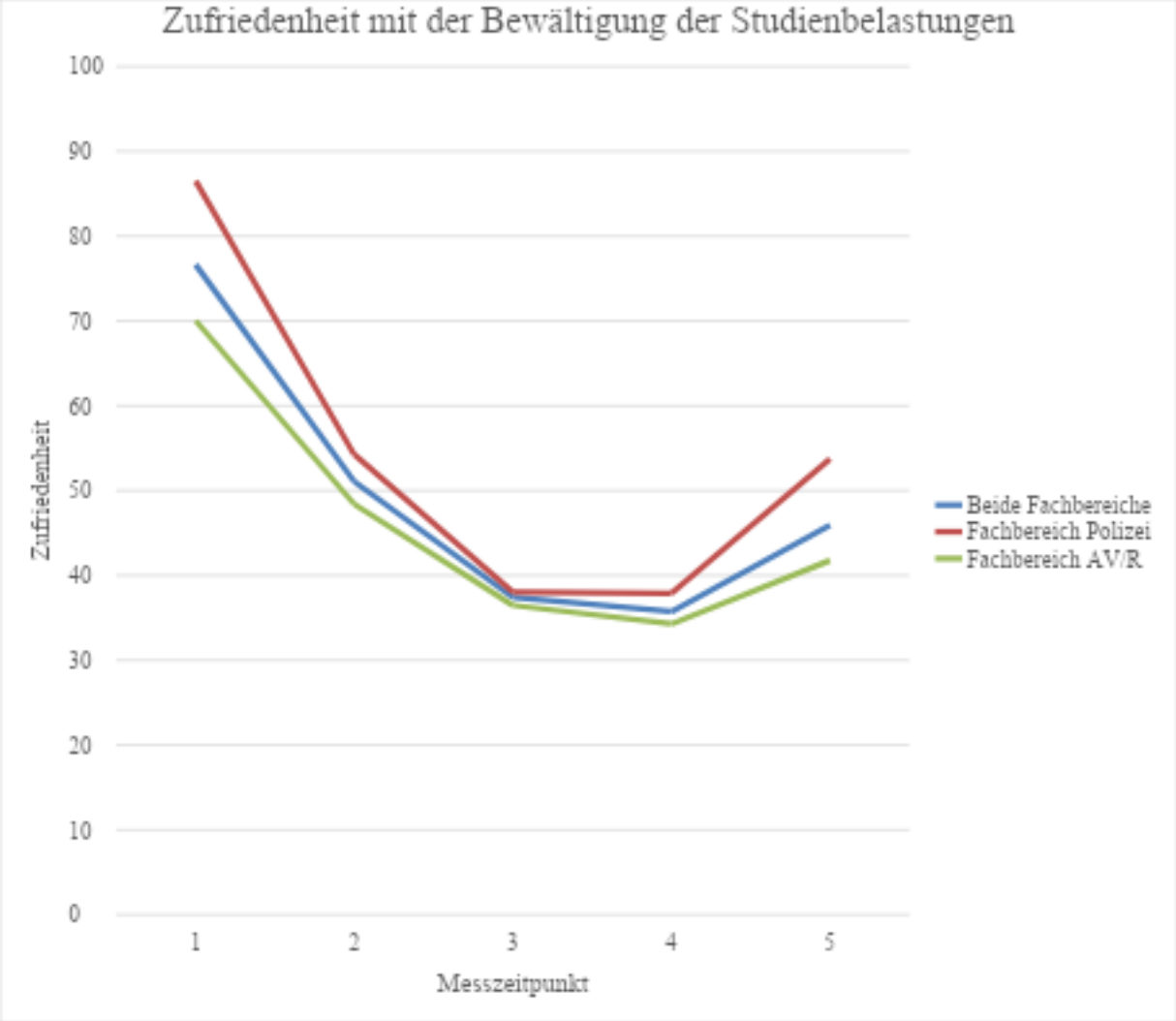

Abbildung 4. Verlauf der Studienzufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen entsprechend der Schätzungen des nicht-linearen Mehrebenenwachstumskurvenmodells.

	b	SE	t	p	95 % CI
Beide Fachbereiche					
Achsenabschnitt	76.62	1.78	43.11	< .001	[73.14, 80.11]
Messzeitpunkt (linear)	-31.53	1.60	-19.67	< .001	[-34.67, -28.39]
Messzeitpunkt^2 (quadratisch)	5.96	0.34	17.29	< .001	[5.28, 6.64]
Fachbereich Polizei					
Achsenabschnitt	86.49	2.75	31.49	< .001	[81.10, 91.87]
Messzeitpunkt (linear)	-40.27	2.63	-15.30	< .001	[-45.43, -35.11]
Messzeitpunkt^2 (quadratisch)	8.02	0.59	13.54	< .001	[6.86, 9.18]
Fachbereich AV/R					
Achsenabschnitt	70.04	2.25	31.17	< .001	[65.64, 74.45]
Messzeitpunkt (linear)	-26.50	1.98	-13.35	< .001	[-30.39, -22.61]
Messzeitpunkt^2 (quadratisch)	4.86	0.41	11.80	< .001	[4.05, 5.67]

Tabelle 4. Feste Effekte des nicht-linearen Mehrebenenwachstumskurvenmodells der Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen.

3.2 Überlegungen zum Studienabbruch

Die Studierenden wurden ab dem zweiten Erhebungszeitpunkt gefragt, ob sie daran denken, dass Studium eventuell abzubrechen bzw. wie sicher sie sich sind, das Studium abzuschließen. Dazu wurden sie gebeten, auf einer Skala von *1-trifft überhaupt nicht zu* bis *7-trifft voll und ganz zu* anzugeben, wie sehr sie den folgenden drei Items zustimmen:

- *Ich habe schon öfter daran gedacht, das Studium abzubrechen.*
- *Ich denke ernsthaft daran, das Studium ganz aufzugeben.*
- *Ich werde mein Studium auf jeden Fall bis zum Abschluss weiterführen.*

Tabelle 5 zeigt für den Fachbereich Polizei, dass die Überlegungen dahingehend, das Studium eventuell abzubrechen, im Durchschnitt eher gering und das Vorhaben, das Studium abzuschließen, hoch ist.[4] Dennoch nimmt über die Zeit der Gedanke, das Studium vielleicht abzubrechen, signifikant zu. Ernsthaft daran zu denken, ist im Vergleich zu den anderen Befragungszeitpunkten beim dritten am höchsten. Zu diesem Zeitpunkt ist das Vorhaben, das Studium auf jeden Fall abzuschließen, auch etwas geringer als zu den anderen.

[4] Gerechnet wurde eine einfache ANOVA.

	T2		T3		T4				
	M (n)	*SD*	*M (n)*	*SD*	*M (n)*	*SD*	*F*	*df*	*p*
Ich habe schon öfter daran gedacht, das Studium abzubrechen.	**1.37** (339)	.87	**2.05** (339)	1.62	**2.11** (339)	1.74	54.34	2	p<.001
Ich denke ernsthaft daran, das Studium ganz aufzugeben.	**1.15** (339)	.56	**1.62** (339)	1.26	**1.53** (339)	**1.18**	29.55	2	p<.001
Ich werde mein Studium auf jeden Fall bis zum Abschluss weiterführen.	**6.59** (339)	.89	**6.22** (339)	1.26	**6.53** (339)	1.02	19.72	2	p<.001

Tabelle 5. Überlegungen, das Studium abzubrechen bzw. es abzuschließen Fachbereich Polizei zu den Befragungszeitpunkten t2, t3 und t4 (M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; fett: Unterschiede signifikant bei p<.001).

Ähnlich verhält es sich auch im Fachbereich AV/R, allerdings werden hier Überlegungen zum Studienabbruch im Durchschnitt etwas mehr angegeben (siehe Tabelle 6).

	T2		T3		T4				
	M (n)	*SD*	*M (n)*	*SD*	*M (n)*	*SD*	*F*	*df*	*p*
Ich habe schon öfter daran gedacht, das Studium abzubrechen.	**1.85** (339)	1.46	**2.36** (339)	1.85	**2.56** (339)	1.81	34.34	1,93	p<.001
Ich denke ernsthaft daran, das Studium ganz aufzugeben.	**1.30** (339)	.77	**1.62** (339)	1.22	**1.56** (339)	1.12	14.25	2	p<.001
Ich werde mein Studium auf jeden Fall bis zum Abschluss weiterführen.	**6.45** (338)	.93	**6.30** (338)	1.09	**6.53** (338)	.90	8.35	1,97	p<.001

Tabelle 6. Überlegungen, das Studium abzubrechen bzw. es abzuschließen Fachbereich AV/R zu den Befragungszeitpunkten t2, t3 und t4 (M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; fett: Unterschiede signifikant bei p<.001).

3.3 Studienabbruch

Am Ende der Befragungszeit im August 2024 waren insgesamt 21,2 % (n = 413) ausgeschieden. Im Studium verblieben, da sie z. B. durch Krankheit oder dergleichen zurückgestuft wurden, sind 3 % (n = 58). Der überwiegende Anteil (75,8 %; n = 1.479) hat ihr Studium erfolgreich abgeschlossen.

Im Fachbereich AV/R waren 23,4 % der Studierenden vorzeitig ausgeschieden, wohingegen diese im Fachbereich Polizei mit 20,2 % etwas weniger waren. Dieser Unterschied ist jedoch nicht statistisch signifikant ($\chi^2(1, N = 1.892) = 2,78$, $p = 0,09$).

Ferner zeigt sich, dass mehr Männer (23,9 %) als Frauen (20,2 %) aus dem Studium vorzeitig ausscheiden. Allerdings ist auch dieser Unterschied nicht signifikant ($\chi^2(1, N = 1.884) = 3,51$, $p = 0,05$).

Ein signifikanter Unterschied ($\chi^2(1, N = 1.568) = 5,51$, $p = 0,02$) zeigt sich jedoch hinsichtlich des Migrationshintergrundes. Studierende mit Migrationshintergrund scheiden eher vorzeitig aus (25,6 %) als solche ohne (19,6 %).

3.4 Leistung

Im Mittel schlossen die Studierenden mit einer Gesamtnote von 1.99 (n = 1.484; SD = .40) ihr Studium ab. Die besten Abschlussnoten lagen bei einer 1,0 und die schlechtesten bei einer 3,2.

Studierende des Fachbereichs AV/R schlossen im Durchschnitt ihr Studium mit 1.85 (n = 747) besser als Studierende der Polizei, welche ein Mittel von 2.13 (n = 737) aufwiesen ($t(1456,498) = 14,44$, $p < .001$).

Frauen schlossen ihr Studium mit M = 1.91 (n = 819) besser ab als Männer mit M = 2.08 (n = 657) (t(1474) = 8,12, p < .001).

3.5 Personenbezogene Merkmale

Als personenbezogene Merkmale wurden Prokrastination, Prüfungsängstlichkeit, Selbstwirksamkeit, Studieninteresse und Einstellungen zum Lernen und Studium mehrfach in den Befragungen erfasst.

3.5.1 Prokrastination

Die Neigung, wichtige Tätigkeiten aufzuschieben, auch Prokrastination genannt, wurde mit der Kurzskala der *General Procrastination Scale* (GPS-K) nach Klingsieck und Fries (2018) erfasst. Die Skala besteht aus 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, je höher der Mittelwert, umso typischer ist aufschiebendes Verhalten.

Prokrastinationsneigung	Beide Fachbereiche		Fachbereich PVD		Fachbereich AV/R	
	M (n)	*SD*	*M* (n)	*SD*	*M* (n)	*SD*
Mittelwert der Gesamtskala zu T1	2.28 (1615)	0.66	*2.31* (806)	0.65	*2.24* (809)	0.67
Mittelwert der Gesamtskala zu T2	2.35 (1327)	0.65	**2.41** (635)	0.63	**2.29** (692)	0.66
Mittelwert der Gesamtskala zu T3	2.48 (1332)	0.69	2.49 (606)	0.67	2.47 (726)	0.71
Mittelwert der Gesamtskala zu T4	2.47 (1117)	0.72	**2.55** (610)	0.70	**2.38** (507)	0.73

Tabelle 2. Mittelwerte und Standardabweichung der Prokrastinationsneigung: Gesamtstichprobe und Fachbereiche (M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, n = Zahl der Teilnehmenden, fett: Unterschiede zwischen den Fachbereichen signifikant bei p < .001, kursiv: Unterschiede zwischen den Fachbereichen signifikant bei p < .05)

Die Mittelwerte der Prokrastination unterschieden sich zu den Messzeitpunkten T1, T2 und T4 zwischen den Fachbereichen statistisch signifikant. Die Studierenden des Fachbereichs PVD berichteten zu den drei Messzeitpunkten höhere Werte beim Aufschieben wichtiger Tätigkeiten als die Studierenden des Fachbereichs AV/R. Die Studierenden im PVD schätzten aufschiebendes Verhalten für sich also als typischer ein als Studierende im AV/R. Nur zu Messzeitpunkt T3, kurz vor den ersten Prüfungen im Fachbereich PVD und nach den ersten Prüfungen im Fachbereich AV/R, zeigten sich in den beiden Fachbereichen ähnliche Prokratinationswerte.

Die Mittelwerte der Prokrastinationsskala sind in Abbildung 5 dargestellt. Zum Vergleich sind die Werte der Normstichproben enthalten, an denen Klingsieck und Fries (2018, S. 4-5) ihre Prokrastinationsskala normiert haben. Beide Stichproben bestanden aus Studierenden (Stichprobe 2: N = 1253, Stichprobe 3: N = 218), deren Studium unterschiedlich weit fortgeschritten war (Klingsieck & Fries, 2018, S. 4-5). Dabei ergaben sich folgende Mittelwerte: Stichprobe 2

hatte einen Skalenmittelwert von M = 2.52 (SD = .25) und Stichprobe 3 hatte einen Skalenmittelwert von M = 2.61 (SD = 0.58) als durchschnittlichen Wert für aufschiebendes Verhalten (Klingsieck & Fries, 2018, S. 8).

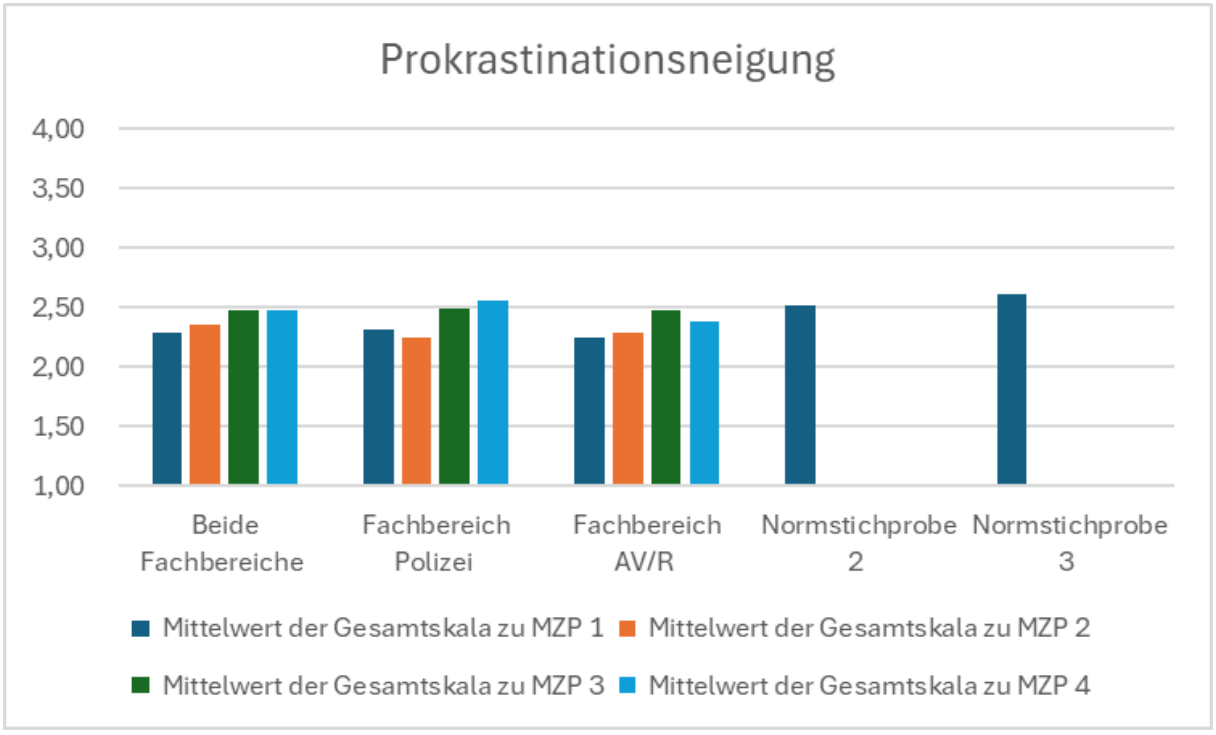

Abbildung 5. Mittelwerte der Prokrastinationsneigung der Gesamtstichprobe, der Fachbereiche und der Normstichproben (Klingsieck & Fries, 2018, S. 8).

Die jeweils höchsten Mittelwerte der Gesamtstichprobe und der Fachbereiche wurden mit den Mittelwerten der Normstichprobe verglichen. Zu Messzeitpunkt T3 wies die Gesamtstichprobe (N = 1332) einen Mittelwert von M = 2.48 (SD = 0.69) auf. Dieser Wert unterscheidet sich signifikant von den Mittelwerten der Normstichprobe 2 (M = 2.52) (T = -2.159, df = 1331, p = 0.031) und der Normstichprobe 3 (M = 2.61) (T = -6.905, df = 1331, p < 0.001). Der höchste Mittelwert in der Prokrastinationsskala (M = 2.55, SD = 0.70) wurde im Fachbereich PVD (N = 610) zu Messzeitpunkt T4 gemessen. Dieser unterscheidet sich statistisch nicht signifikant vom Mittelwert der Normstichprobe 2 (M = 2.52), aber er zeigt zu Normstichprobe 3 (M = 2.61) einen signifikanten Unterschied (T = -2.237, df = 609, p < 0.05). Im Fachbereich AV/R (N = 726) zeigte sich der höchste Mittelwert der Prokrastinationsskala zu Messzeitpunkt T3 (M = 2.47, SD = 0.71). Dieser unterscheidet sich signifikant vom Mittelwert der Normstichprobe 2 (M = 2.52) (T = -2.010, df = 725, p = 0.045) und vom Mittelwert der Normstichprobe 3 (M = 2.61) (T = -5.438, df = 725, p < 0.001). Die Studierenden, die an den Befragungen teilgenommen haben, berichteten also eine geringere oder vergleichbare Neigung wichtige Tätigkeiten aufzuschieben als die Studierenden der Normstichproben.

3.5.2 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 Summenskalen einerseits für die *Prüfungsängstlichkeit*[5] (Gesamtskala) und andererseits für die vier Subskalen[6] 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*.

Prüfungsängstlichkeit	Beide Fachbereiche		Fachbereich PVD		Fachbereich AV/R	
	M (*n*)	*SD*	*M* (*n*)	*SD*	*M* (*n*)	*SD*
Gesamtsumme Prüfungsängstlichkeit T1	36.43 (1571)	8.09	**35.39** (787)	7.55	**37.47** (784)	8.47
Besorgtheit T1	15.34 (1606)	3.64	***15.05*** (803)	3.61	***15.62*** (803)	3.64
Aufgeregtheit T1	8.36 (1597)	3.30	**7.76** (799)	2.98	**8.97** (798)	3.50
Interferenz T1	6.06 (1604)	2.15	*6.17* (803)	2.09	*5.95* (801)	2.20
Mangel an Zuversicht T1	6.68 (1599)	1.73	**6.45** (804)	1.63	**6.91** (795)	1.79
Gesamtsumme Prüfungsängstlichkeit T2	36,54 (1272)	8.44	**35.33** (608)	7.64	**37.65** (664)	8.98
Besorgtheit T2	14,69 (1312)	3.54	14.51 (629)	3.30	14.86 (683)	3.75
Aufgeregtheit T2	9,26 (1295)	3.22	**8.48** (617)	2.87	**9.97** (678)	3.35
Interferenz T2	6.03 (1312)	2.03	5.98 (628)	1.96	6.07 (684)	2.10
Mangel an Zuversicht T2	6.59 (1317)	1.76	**6.35** (629)	1.63	**6.81** (688)	1.85
Gesamtsumme Prüfungsängstlichkeit T3	39.34 (1291)	8.84	39.91 (586)	8.38	39.96 (705)	9.21
Besorgtheit T3	15.78 (1321)	3.57	15.86 (602)	3.33	15.71 (719)	3.77
Aufgeregtheit T3	10.43 (1317)	3.29	***10.16*** (600)	3.09	***10.65*** (717)	3.44
Interferenz T3	6.59 (1318)	2.19	**6.85** (597)	2.16	**6.38** (721)	2.20
Mangel an Zuversicht T3	7.15 (1326)	1.90	7.07 (605)	1.83	7.23 (721)	1.96
Gesamtsumme Prüfungsängstlichkeit T4	39.19 (1082)	9.09	39.10 (592)	8.70	39.30 (490)	9.53

[5] Die Gesamtskala Prüfungsängstlichkeit reicht von minimal 15 Punkten bis maximal 60 Punkten.

[6] 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.

Besorgtheit T4	15.49 (1110)	3.74	15.65 (606)	3.51	15.29 (504)	3.99
Aufgeregtheit T4	10.18 (1103)	3.41	***9.93*** (601)	3.30	***10.47*** (502)	3.51
Interferenz T4	6.46 (1106)	2.13	*6.58* (604)	2.04	*6.31* (502)	2.23
Mangel an Zuversicht T4	7.11 (1105)	1.93	***6.98*** (605)	1.89	***7.28*** (500)	1.97

Tabelle 7. Mittelwerte und Standardabweichung der Prüfungsängstlichkeit mit Subskalen (Gesamtstichprobe und Fachbereiche) (M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, n = Zahl der Teilnehmenden, fett: Unterschiede zwischen den Fachbereichen signifikant bei p < .001, fett und kursiv: Unterschiede zwischen den Fachbereichen signifikant bei p < .01, kursiv: Unterschiede zwischen den Fachbereichen signifikant bei p < .05).

Die Prüfungsängstlichkeit insgesamt unterschied sich zwischen den Fachbereichen zu Beginn des Studiums. Die Studierenden des Fachbereichs PVD beschrieben sich als weniger prüfungsängstlich als die Studierenden des Fachbereichs AV/R. Kurz vor den ersten Prüfungen im Fachbereich PVD (und nach den ersten Prüfungen im Fachbereich AV/R) waren die Werte der Prüfungsängstlichkeit zwischen den Fachbereichen nicht mehr statistisch signifikant unterschiedlich. Auch später blieben die Werte statistisch gleich. Die Subskala zur Aufgeregtheit zeigte zu allen Messzeitpunkten statistische Unterschiede. Die Studierenden des Fachbereichs PVD beschrieben sich als weniger aufgeregt als die Studierenden des Fachbereichs AV/R.

Die Gesamtsumme der Prüfungsängstlichkeitsskala ist in Abbildung 6 dargestellt. In der Abbildung wird sichtbar, dass die Prüfungsängstlichkeit in beiden Fachbereichen in den ersten Wochen im Studium niedriger war als später im Studium. Die Prüfungsängstlichkeit stieg also zu dem Zeitraum der ersten Prüfungen an und blieb dann auf etwa auf dem gleichen Niveau.

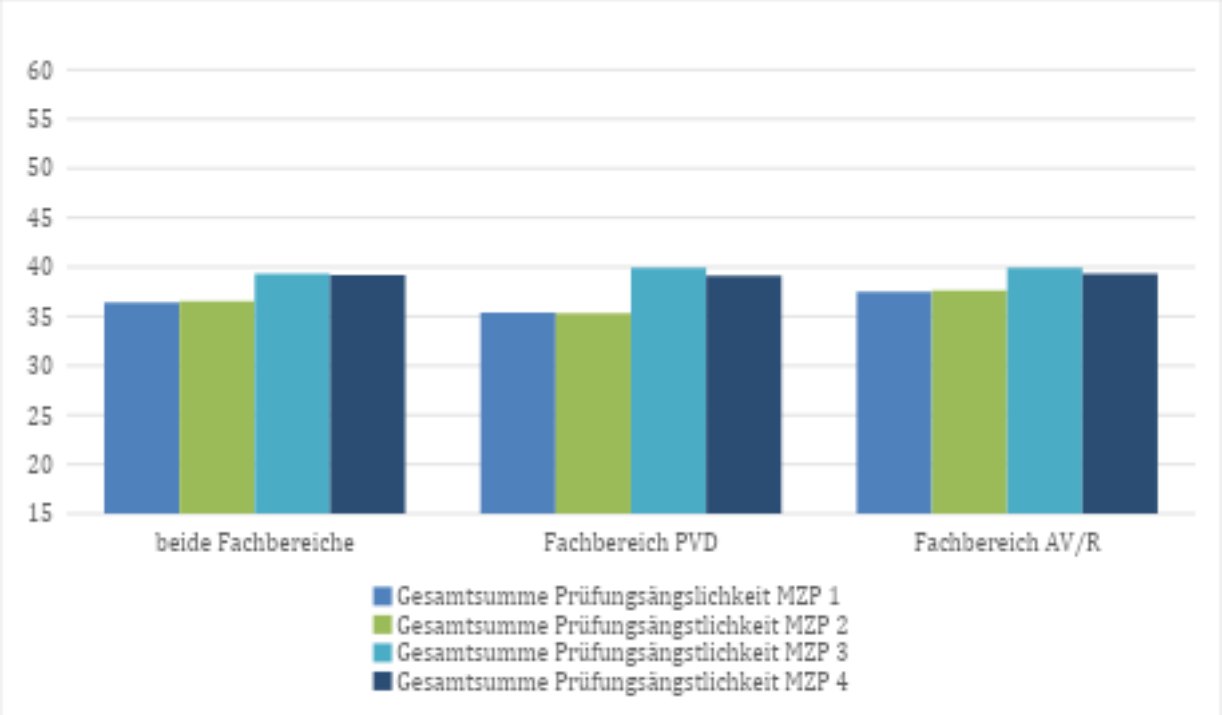

Abbildung 6. Gesamtsumme der Prüfungsängstlichkeit der Gesamtstichprobe und der Fachbereiche.

3.5.3 Selbstwirksamkeit

Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit wurde zum ersten, zweiten und vierten Messzeitpunkt (T1, T2 und T4) 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[..] 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 Kurzskala (ASKU; Beierlein et al., 2012). Die Items wurden auf einer fünfstufigen Likertkala (*1-trifft überhaupt nicht* zu bis *5-trifft voll und ganz zu*) erhoben. Die allgemeine Selbstwirksamkeit setzt sich aus dem Mittelwert der drei Items zusammen. Bei einem Vergleich der Selbstwirksamkeit der Studierenden fällt auf, dass PVD-Studierende zu jedem der drei Messzeitpunkte ein höheres Selbstwirksamkeitsempfinden aufweisen als AV/R-Studierende (Tabelle 1).

Item	Beide Fachbereiche		Fachbereich Polizei		Fachbereich AV/R	
	M (*n*)	*SD*	*M* (*n*)	*SD*	*M* (*n*)	*SD*
T1						
Allgemeine Selbstwirksamkeit	4.02 (1611)	.52	**4.07** (806)	.49	**3.97** (805)	.53
T2						
Allgemeine Selbstwirksamkeit	3.94 (1303)	.63	**4.01** (622)	.62	**3.88** (681)	.63
T4						
Allgemeine Selbstwirksamkeit	3.87 (1106)	.68	***3.92*** (606)	.66	***3.81*** (500)	.69

Tabelle 8. Erlebte Unterstützung durch die Studienortverwaltungen und die Dozentinnen und Dozenten zu den Messzeitpunkten T1, T2 und T4 (M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; fett: Unterschiede zu den Messzeitpunkten zwischen den Fachbereichen in t-Tests signifikant bei p<.001, fett und kursiv: Unterschiede zwischen den Fachbereichen signifikant bei p < .01).

3.5.4 Studieninteresse

Das Untersuchungsdesign sah eine Erhebung des Studieninteresses mit der Kurzfassung des Fragebogens zum Studieninteresse (FIS, Schiefele, Krapp, Wild & Winteler, 1993) zum zweiten, dritten und vierten Messzeitpunkt (T2, T3 und T4) vor. Die Studierenden schätzten das Interesse auf einer vierstufigen Skala von *0-trifft gar nicht zu* bis 3-*trifft völlig zu* ein. Die Ergebnisse (siehe Tabelle 9) zeigen, dass die Studierenden sich insgesamt als eher interessiert einschätzen. Studierende im Polizeistudiengang gaben zu den drei Messzeitpunkten jeweils ein signifikant höheres Interesse an als Studierende in den Verwaltungsstudiengängen. Über die Zeit nahm das Studieninteresse in beiden Fachbereichen leicht ab.

	Beide Fachbereiche		Fachbereich Polizei		Fachbereich AV/R	
	M (n)	SD	M (n)	SD	M (n)	SD
Studieninteresse T2	1.85 (1307)	.342	**1.93** (623)	.293	**1.77** (684)	.366
Studieninteresse T3	1.72 (1330)	.384	**1.82** (607)	.349	**1.68** (723)	.400
Studieninteresse T4	1.67 (1117)	.398	**1.77** (610)	.335	**1.54** (506)	.430

Tabelle 9. Studieninteresse zu den Messzeitpunkten T2, T3 und T4 (M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; fett: Unterschiede zu den Messzeitpunkten zwischen den Fachbereichen in t-Tests signifikant bei p<.001).

3.5.5 Einstellungen zum Lernen und Studium

Lernstrategie

Des Weiteren schätzten die Studierenden die Häufigkeit des Einsatzes von Lernstrategien mit der Kurzskala des Fragebogens Lernstrategien im Studium (LIST-K, Wild & Schiefele, 1994; Klingsieck, 2018) ein. Der Fragebogen erfasst verschiedene kognitive und metakognitive Strategien sowie die Mobilisierung interner und externer Ressourcen anhand von insgesamt 39 Items. Die Häufigkeit des Einsatzes wird auf einer Skala von *1-sehr selten* bis *5-sehr oft* beurteilt. Zu den erfassten kognitiven Lernstrategien gehören Organisieren (Beispielitem: *Ich gehe meine Aufzeichnungen durch und mache mir dazu eine Gliederung mit den wichtigsten Punkten*), Elaborieren (Beispielitem: *Ich denke mir konkrete Beispiel zu bestimmten Lerninhalten aus*), kritisches Prüfen (Beispielitem: *Das, was ich lerne, prüfe ich auch kritisch*) und Wiederholen (Beispielitem: *Ich lerne den Lernstoff anhand von Skripten oder anderen Aufzeichnungen möglichst auswendig*). Zu den metakognitiven Strategien zählen Zielen und Planen (Beispielitem: *Ich formulieren Lernziele, an denen ich dann mein Lernen ausrichte*), Kontrollieren (Beispielitem: *Um Wissenslücken festzustellen, rekapituliere ich die wichtigsten Inhalte, ohne meine Unterlagen zu Hilfe zu nehmen*) und Regulieren (Beispielitem: *Wenn ich merke, dass mein Vorgehen beim Lernen nicht erfolgreich ist, verändere ich es*). Zum Lernstrategiebereich Strategien des Managements interner Ressourcen gehören Aufmerksamkeit (Beispielitem: *Beim Lernen bin ich unkonzentriert*), Anstrengung (Beispielitem: *Ich gebe nicht auf, auch wenn der Stoff schwierig oder komplex ist*) und Zeit (Beispielitem: *Ich lege die Stunden, die ich täglich mit dem Lernen verbringe, durch einen Zeitplan fest*). Der letzte erfasste Strategiebereich ist mit dem Management externer Ressourcen bezeichnet und umfasst Lernen mit Studienkolleginnen und -kollegen (Beispielitem: *Ich bearbeite Texte oder Aufgaben mit meinen Studienkollegen*), Literaturrecherche (Beispielitem: *Ich ziehe zusätzlich Literatur heran, wenn meine Aufzeichnungen unvollständig sind*) und Lernumgebung (Beispielitem: *Ich gestalte meine Umgebung so, dass ich möglichst wenig vom Lernen abgelenkt werde*).

Die Ergebnisse (siehe Tabelle 10) zeigen, dass Wiederholen und das Investieren von Anstrengung zu den am häufigsten eingesetzten Lernstrategien zählen. Tiefenstrategien wie Organisieren, Elaborieren und kritisches Prüfen werden demnach etwas weniger häufig genutzt. Studierende in den Verwaltungsstudiengängen zeigen ähnliche Präferenzen unter den Lernstrategien, geben jedoch mitunter eine signifikant häufigere Nutzung an als Studierende im Polizeistudiengang.

	Beide Fachbereiche		Fachbereich Polizei		Fachbereich AV/R	
	M (n)	SD	M (n)	SD	M (n)	SD
T2						
Organisieren (Kognitive Strategie)	3.57 (1310)	.741	**3.43** (626)	.741	**3.69** (684)	.719
Elaborieren (Kognitive Strategie)	3.30 (1310)	.799	3.27 (626)	.782	3.33 (684)	.814
Kritisches Prüfen (Kognitive Strategie)	2.95 (1310)	.741	2.95 (626)	.718	2.95 (684)	.762
Wiederholen (Kognitive Strategie)	3.83 (1310)	.801	**3.79** (626)	.801	**3.88** (684)	.799
Ziele und Planen (Metakognitive Strategie)	3.14 (1310)	.937	**3.01** (626)	.895	**3.25** (684)	.961
Kontrollieren (Metakognitive Strategie)	3.57 (1310)	.764	**3.41** (626)	.791	**3.72** (684)	.706
Regulieren (Metakognitive Strategie)	3.21 (1310)	.841	**3.11** (626)	.837	**3.30** (684)	.835
Aufmerksamkeit (Management interner Ressourcen)	3.36 (1310)	.943	3.33 (626)	.911	3.39 (684)	.971
Anstrengung (Management interner Ressourcen)	3.95 (1310)	.641	**3.82** (626)	.653	**4.06** (684)	.608
Zeitmanagement (Management interner Ressourcen)	2.58 (1310)	1.016	**2.50** (626)	1.006	**2.66** (684)	1.019
Lernen mit Studienkolleginnen und Studienkollegen (Externe Ressourcen)	3.41 (1310)	.884	3.42 (626)	.809	3.41 (684)	.948
Literatur (Externe Ressourcen)	3.61 (1310)	.925	**3.45** (626)	.943	**3.77** (684)	.882
Lernumgebung (Externe Ressourcen)	3.71 (1310)	.764	**3.68** (626)	.763	**3.75** (684)	.764
T3						
Organisieren (Kognitive Strategie)	3.63 (1330)	.741	**3.53** (607)	.734	**3.72** (723)	.737
Elaborieren (Kognitive Strategie)	3.29 (1330)	..811	**3.24** (607)	.789	**3.33** (723)	.828
Kritisches Prüfen (Kognitive Strategie)	2.95 (1330)	.773	**2.89** (607)	.754	**2.99** (723)	.788
Wiederholen (Kognitive Strategie)	4.02 (1330)	.747	4.03 (607)	.750	4.02 (723)	.745
Ziele und Planen (Metakognitive Strategie)	3.18 (1330)	.976	**3.12** (607)	.942	**3.23** (723)	1.002
Kontrollieren (Metakognitive Strategie)	3.57 (1330)	.793	**3.41** (607)	.806	**3.70** (723)	.758
Regulieren (Metakognitive Strategie)	3.22 (1330)	.908	**3.11** (607)	.890	**3.31** (723)	.915
Aufmerksamkeit (Management interner Ressourcen)	3.14 (1330)	1.005	**3.07** (607)	.985	**3.20** (723)	1.018
Anstrengung (Management interner Ressourcen)	3.95 (1330)	.657	**3.89** (607)	.685	**4.01** (723)	.629
Zeitmanagement (Management interner Ressourcen)	2.59 (1330)	1.003	**2.48** (607)	.959	**2.68** (723)	1.030
Lernen mit Studienkolleginnen und Studienkollegen (Externe Ressourcen)	3.54 (1330)	.956	3.54 (607)	.882	3.54 (723)	1.016
Literatur (Externe Ressourcen)	3.53 (1330)	.986	**3.32** (607)	.968	**3.70** (723)	.967
Lernumgebung (Externe Ressourcen)	3.74	.773	**3.66**	.789	**3.80**	.754

	(1330)		(607)		(723)	
T4						
Organisieren (Kognitive Strategie)	3.64 (1114)	.747	**3.58** (610)	.770	**3.73** (504)	.711
Elaborieren (Kognitive Strategie)	3.28 (1114)	.847	**3.34** (610)	.803	**3.22** (504)	.896
Kritisches Prüfen (Kognitive Strategie)	2.89 (1114)	.838	2.86 (610)	.818	2.92 (504)	.861
Wiederholen (Kognitive Strategie)	4.03 (1114)	.784	4.02 (610)	.780	4.04 (504)	.791
Ziele und Planen (Metakognitive Strategie)	3.13 (1114)	.978	3.11 (610)	.949	3.15 (504)	1.010
Kontrollieren (Metakognitive Strategie)	3.48 (1114)	.841	**3.39** (610)	.837	**3.60** (504)	.834
Regulieren (Metakognitive Strategie)	3.14 (1114)	.956	**3.04** (610)	.953	**3.28** (504)	.944
Aufmerksamkeit (Management interner Ressourcen)	3.20 (1114)	.994	**3.12** (610)	.968	**3.31** (504)	1.018
Anstrengung (Management interner Ressourcen)	3.98 (1114)	.661	3.97 (610)	.685	3.99 (504)	.631
Zeitmanagement (Management interner Ressourcen)	2.58 (1114)	1.011	**2.50** (610)	1.011	**2.67** (504)	1.004
Lernen mit Studienkolleginnen und Studienkollegen (Externe Ressourcen)	3.47 (1114)	.949	3.43 (610)	.925	3.51 (504)	.976
Literatur (Externe Ressourcen)	3.37 (1114)	1.018	**3.28** (610)	1.011	**3.49** (504)	1.017
Lernumgebung (Externe Ressourcen)	3.72 (1114)	.774	**3.65** (610)	.780	**3.79** (504)	.761

Tabelle 10. Einsatz von Lernstrategien zu den Messzeitpunkten T2, T3 und T4 (M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; fett: Unterschiede zu den Messzeitpunkten zwischen den Fachbereichen in t-Tests signifikant bei p<.05).

Lernhaltung

Die Untersuchung widmete sich auch Einstellungen zum Lernen, indem sie sieben Items aus einer HSPV-bezogenen Studie von Eckert (2012) einsetzte. Die Items bildeten die Subskalen praxisorientierte Haltung und Bemühen um Verständnistiefe und wurden am ersten und vierten Messzeitpunkt anhand einer siebenstufigen Skala (*1-stimme gar nicht zu*, *7-stimme in jedem Fall zu*) erhoben. Die Ergebnisse (siehe Tabelle 11) zeigen sowohl für die Praxisorientierung als auch für das Bemühen um Verständnistiefe eine Abnahme über die Zeit. Polizeistudierende weisen eine stärker praxisorientierte Einstellung auf als Studierende in den Verwaltungsstudiengängen. Beim Bemühen um Verständnistiefe ergaben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Fachbereichen.

	Beide Fachbereiche		Fachbereich Polizei		Fachbereich AV/R	
	M (n)	SD	M (n)	SD	M (n)	SD
Praxisorientierte Haltung T1	5.32 (1608)	1.021	**5.52** (801)	.936	**5.12** (807)	1.061
Praxisorientierte Haltung T4	5.11 (1109)	1.156	**5.41** (607)	1.006	**4.74** (501)	1.221
Bemühen um Verständnistiefe T1	4.61 (1605)	1.115	4.59 (801)	1.091	4.64 (804)	1.139
Bemühen um Verständnistiefe T4	4.03 (1107)	1.161	4.07 (606)	1.100	3.98 (500)	1.232

Tabelle 11. Lernhaltungen zu den Messzeitpunkten T1 und T4 (M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; fett: Unterschiede zu den Messzeitpunkten zwischen den Fachbereichen in t-Tests signifikant bei p<.001).

Einstellung zu Wissenschaft

Zum ersten und vierten Messzeitpunkt wurden weiterhin Einstellungen der Studierenden zum Wissenserwerb erfasst. Bestandteil der Untersuchung war die Subskala *Wertigkeit von Wissen* des Fragebogens zur Erfassung epistemischer Überzeugungen (FEE; Moschner & Gruber, 2017). Die Subskala erhebt, inwieweit Personen den Wert von Wissen an dessen praktischer, gesellschaftlicher Relevanz messen. Es zeigt sich, dass diese Wertigkeit von Wissen im Studienverlauf an der HSPV NRW zunimmt. Studierenden im Polizeistudiengang ist die praktische, gesellschaftliche Relevanz von Wissen signifikant wichtiger als Studierenden in den Verwaltungsstudiengängen (siehe Tabelle 12).

	Beide Fachbereiche		Fachbereich Polizei		Fachbereich AV/R	
	M (n)	SD	M (n)	SD	M (n)	SD
Wertigkeit von Wissen T1	3.61 (1607)	.815	**3.70** (802)	.781	**3.52** (684)	.839
Wertigkeit von Wissen T4	3.79 (1105)	.851	**3.87** (606)	.809	**3.69** (506)	.888

Tabelle 12. Epistemologische Überzeugungen zu den Messzeitpunkten T1 und T4 (M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; fett: Unterschiede zu den Messzeitpunkten zwischen den Fachbereichen in t-Tests signifikant bei p<.001).

3.5.6 Person-Study-Fit

Zur Erwartungserfüllung hinsichtlich der eigenen Studienleistung sowie hinsichtlich der zukünftigen beruflichen Anforderungen („erwarteter Person-Job-Fit“) ist anzunehmen, dass ein Abgleich von Erwartung und tatsächlicher Realität Auswirkungen auf die Studienzufriedenheit haben und außerdem eine zentrale Rolle bei der Entwicklung von Abbruchintentionen spielen wird. Um den Abgleich dieser Erwartungen und der tatsächlichen Realität hinsichtlich der Passung bei den Studierenden im Studienverlauf zu erfassen, wurde zu allen fünf Messzeitpunkten der Person-Study-Fit auf einer 11-stufigen Skala (1 = 0 % bis 11 = 100 %) mit insgesamt sechs Items erhoben, die sowohl Aspekte der Erfüllung zukünftiger beruflicher Anforderungen (z. B. *Wie sehr, denken Sie, werden Sie den Anforderungen in Ihrer späteren beruflichen Tätigkeit gerecht werden?*) als auch den Interessenaspekt (z. B. *In welchem Maße ist Ihre spätere berufliche Tätigkeit Ihr 'Traumjob'?*) berücksichtigen.

Die in Tabelle 13 dargestellten Ergebnisse zeigen einen im Durchschnitt hohen Person-Study-Fit über alle Erhebungen hinweg. Gleichzeitig legen die Ergebnisse zumindest nahe, dass sich

im zeitlichen Verlauf zwischen Studienstart und zum letzten Messzeitpunkt kurz vor dem Abschluss des Studiums tendenziell eine Verringerung des Person-Study-Fit für die Gesamtgruppe vollzieht. Dies gilt vor allem für den Fachbereich AV/R. Um potenzielle Unterschiede zwischen den Fachbereichen zu ermitteln, wurden separat für die einzelnen Messzeitpunkte t-Tests für unabhängige Stichproben berechnet. Es zeigen sich über alle Messzeitpunkte hinweg signifikant höhere Einschätzungen im Person-Study-Fit für die Studierenden des PVD. Die Effektstärke erweist sich zudem durchgängig als hoch (d = 0,83 – 1,06).

Person-Study-Fit	Gesamt		PVD	AV/R			
	M (*n*)	*SD*	*M* (*n*)	*M* (*n*)	*T*	*df*	*p*
T1	9.11 (1.620)	1.25	**9.59** (809)	**8.63** (811)	16,787	1.618	p<.001
T2	8.85 (1.328)	1.38	**9.44** (634)	**8.31** (694)	16,456	1.326	p<.001
T3	8.47 (1.333)	1.62	**9.27** (607)	**7.80** (726)	18,478	1.331	p<.001
T4	8.70 (1.116)	1.69	**9.42** (610)	**7.84** (506)	17,605	1.114	p<.001
T5	8.31 (335)	1.73	**9.43** (94)	**7.87** (241)	8,002	333	p<.001

Tabelle 13. Vergleich der Wahrnehmung der Passung zwischen Person und Studium zu den Messzeitpunkten T1-T5 in der Gesamtgruppe.

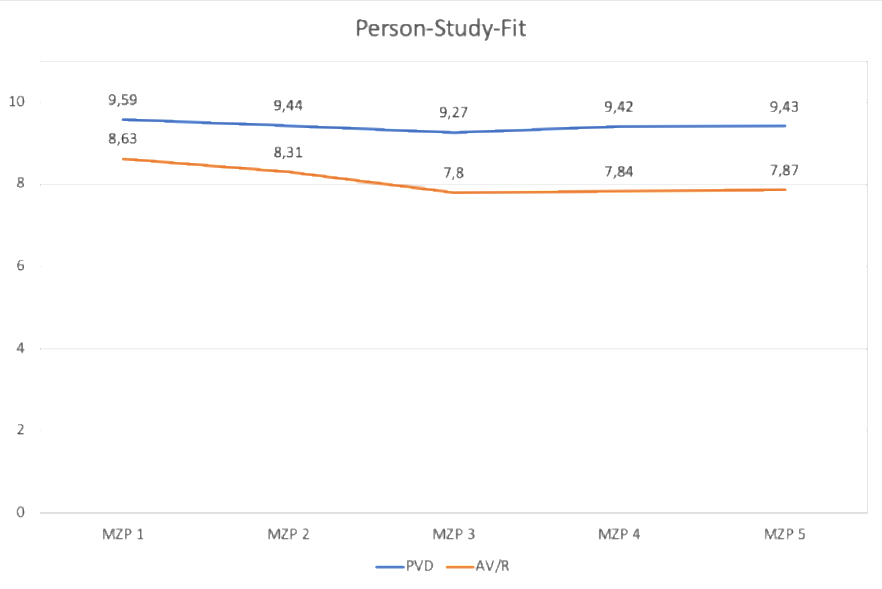

Abbildung 7. Mittelwerte des Person-Study-Fit zu T1-T5 differenziert nach Fachbereichen.

3.6 Rahmenbedingungen des Studiums

Als Rahmenbedingungen des Studiums wurden Ressourcen wie die Orientierungswoche, die Unterstützung durch Betreuungslehrende und Tutorien im Fachbereich PVD betrachtet. Außerdem wurden die Studierenden zur Rückzahlungsverpflichtung, zu Prüfungsmodalitäten und den Wiederholungsmöglichkeiten bzw. der Joker-Regelung befragt. Sie wurden weiterhin um Angaben zur Online-Lehre gebeten.

3.6.1 Ressourcen

Die Studiengänge an der HSPV NRW beginnen mit einer Orientierungswoche, die die Studierenden hauptsächlich in ihren Einstellungsbehörden verbringen. An einem Tag der Orientierungswoche sind sie an der HSPV NRW. Die Studierenden wurden zum zweiten Befragungszeitraum gebeten zu beurteilen, ob die Orientierungswoche eine sinnvolle Vorbereitung auf das Studium bietet[7]. Diese Aussage wurde auf einer Skala von *1-trifft gar nicht zu* bis *7-trifft völlig zu* eingeschätzt. Studierende des Fachbereichs PVD (N = 613) stimmten dieser Aussage im Mittel mit M = 4.43 Punkten (SD = 1.71) zu. Studierende des Fachbereichs AV/R (N = 659) stimmten dieser Aussage im Mittel mit M = 3.78 Punkten (SD = 1.83) zu. Der Unterschied in der Einschätzung der Orientierungswoche zwischen den Fachbereichen ist statistisch signifikant (zweiseitiger t-Test; T = 6,515; df = 1270; $p < 0.001$). Studierende des Fachbereichs PVD schätzten den Wert der Orientierungswoche also höher ein als Studierende des Fachbereichs AV/R. Insgesamt wurde die Orientierungswoche moderat beurteilt.

Für den ersten Tag der Studierenden an der HSPV NRW und für die erste Zeit an der Hochschule werden Lehrende gebeten, als Betreuungslehrende zur Verfügung zu stehen. Die Lehrenden sind in der Regel auch in den entsprechenden Kursen in Lehrveranstaltungen eingesetzt. Zum zweiten Befragungszeitraum wurden Studierenden gefragt, ob ihr Kurs eine Betreuungslehrende bzw. einen Betreuungslehrenden hat[8]. Diese Frage bejahten 80,0 % der Studierenden aus dem Fachbereich PVD (N = 601) und 20,0 % verneinten diese Frage. Im Fachbereich AV/R (N = 662) bejahten 77,3 % dieser Frage und 22,7 % verneinten sie.

Die Studierenden, deren Kurs eine Betreuungslehrende oder einen Betreuungslehrenden hat, wurden weiterhin gefragt, ob diese/dieser eine hilfreiche Unterstützung darstellt[9]. Die Aussage wurde auf einer Skala von *1-trifft gar nicht zu* bis *7-trifft völlig zu* eingeschätzt. Die Studierenden aus dem Fachbereich PVD, die eine Betreuungslehrende/einen Betreuungslehrenden hatten und weitere Angaben dazu machten (N = 480), stimmten dieser Aussage mit M = 5.14 Punkten (SD = 1.75) zu. Im Fachbereich AV/R machten alle Studierenden, die eine Betreuungslehrende/einen Betreuungslehrenden hatten (N = 512), weitere Angaben. Sie stimmten der Aussage, dass die/der Betreuungslehrende eine hilfreiche Unterstützung darstellt mit M = 4.70 Punkten (SD = 1.78) zu. Der Unterschied in der Einschätzung der Unterstützung durch die Betreuungslehrenden ist zwischen den Fachbereichen statistisch signifikant (zweiseitiger t-Test; T = 3,929; df = 990; $p < 0.001$). Die Studierenden des Fachbereichs PVD schätzen die Unterstützung durch Betreuungslehrende als positiver ein als Studierende aus dem Fachbereich

[7] „Die Orientierungswoche bietet eine sinnvolle Vorbereitung auf das Studium."

[8] „Mein Kurs hat eine Betreuungslehrende bzw. einen Betreuungslehrenden." Antwortmöglichkeiten: *ja* oder *nein*.

[9] „Die Betreuungslehrende bzw. der Betreuungslehrende stellt eine hilfreiche Unterstützung dar."

AV/R. Insgesamt lag die Einschätzung der Unterstützung durch Betreuungslehrende eher im positiven Bereich.

Im Fachbereich PVD werden Tutorien angeboten, um Studierende bei der Prüfungsvorbereitung in der ersten Prüfungsphase im Grundstudium zu unterstützen. Im Rahmen des dritten Befragungszeitraums wurden die Studierenden gefragt, ob sie für die Prüfungsvorbereitung an studentischen Tutorien an der HSPV NRW teilnehmen[10]. Dies bejahten 63,6 % der Studierenden aus dem Fachbereich PVD (N = 599) und 36,4 % verneinten diese Frage. Die Studierenden, die angegeben hatten, an den Tutorien teilzunehmen (N = 381), wurden gebeten einzuschätzen, ob die Tutorien eine hilfreiche Unterstützung darstellen[11]. Die entsprechende Aussage wurde auf einer Skala von *1-trifft gar nicht zu* bis *7-trifft völlig zu* eingeschätzt. Im Mittel stimmten Studierende dieser Aussage mit M = 5.57 Punkte (SD = 1.40) zu. Die Tutorien wurden also insgesamt positiv eingeschätzt.

3.6.2 Rückzahlungsverpflichtung

Studierende können in einem bestimmten Zeitraum das Studium auf eigenen Wunsch beenden, ohne die Bezüge, die sie als Anwärterinnen bzw. Anwärter erhalten haben, wieder zurückzahlen zu müssen. Beenden Studierende das Studium auf eigenen Wunsch nach diesem Zeitraum, so entsteht eine Verpflichtung, erhaltene Bezüge zurückzuzahlen.

Zum dritten Befragungszeitraum wurden die Studierenden gebeten anzugeben, ob ihnen der Zeitraum für eine Kündigung ohne verpflichtende Rückzahlung der Bezüge bekannt ist. Studierende, die diese Frage bejahten, erhielten ein weiteres Item zur Einschätzung, ob dieser Zeitraum aus ihrer Sicht zu kurz, angemessen oder zu lang ist bzw. ob sie sich darüber noch keine Gedanken gemacht haben.

Studierende aus dem Fachbereich PVD (N = 604) gaben zu 66,9 % an, dass ihnen der Zeitraum ohne Rückzahlungsverpflichtung bekannt sei und 33,1 % gaben an, dass ihnen dieser Zeitraum unbekannt sei. Im Fachbereich AV/R (N = 724) gaben 23,5 % der Studierenden an, dass ihnen dieser Zeitraum bekannt sei und 75,5 % gaben an, dass ihnen der Zeitraum nicht bekannt sei. Der Unterschied zwischen den Fachbereichen ist statistisch signifikant ($\chi^2 = 252.816$; df = 1; $p < 0.001$). Die Möglichkeit, das Studium zu beenden ohne zur Rückzahlung von Bezügen verpflichtet zu werden, ist also bei den Studierenden im Fachbereich PVD eher bekannt als bei den Studierenden im Fachbereich AV/R.

Die Mehrheit der Studierenden aus dem Fachbereich PVD (N = 402), denen der Zeitraum ohne Rückzahlungsverpflichtung bekannt war und die nähere Angaben zu diesem Zeitraum machten, schätzte diesen Zeitraum als angemessen ein (53,7 %). Im Fachbereich AV/R machten alle Studierenden, die den Zeitraum ohne Rückzahlungsverpflichtung kannten (N = 170), weitere Angaben. Die meisten Studierenden gaben entweder an, sich noch keine Gedanken über diesen Zeitraum gemacht zu haben (38,2 %) oder sie schätzten ihn als angemessen ein (37,6 %).

[10] „Für die Prüfungsvorbereitung nehme ich an studentischen Tutorien an der HSPV NRW teil.“ Antwortmöglichkeiten: *ja* oder *nein*.

[11] „Die studentischen Tutorien an der HSPV NRW stellen eine hilfreiche Unterstützung dar.“

Item	Antwortmöglichkeit	AV/R	PVD
Ich kenne den Zeitraum für eine Kündigung ohne Rückzahlungsverpflichtung.	ja	**23.5**	**66.9**
	nein	**76.5**	**23.5**
Diesen Zeitraum finde ich…	zu kurz	22.9	15.7
	angemessen	37.6	53.7
	zu lang	1.2	1.0
	Darüber habe ich mir noch keine Gedanken gemacht.	38.2	29.6

Tabelle 14. Rückzahlungsverpflichtung (Angaben in Prozent, fett: Unterschiede signifikant bei p < 0.001; die Unterschiede in der Einschätzung des Zeitraums wurden nicht rechnerisch geprüft.).

3.6.3 Joker-Regelung

Im Einstellungsjahrgang 2021 bestand für die Studierenden die Möglichkeit, bis zu zwei Modulprüfungen, die planmäßig im zweiten oder dritten Studienjahr stattfinden, ein zweites Mal zu wiederholen, wenn diese nicht bestanden wurden[12]. Diese sogenannte „Joker-Regelung" war bspw. in § 10 Zu Teil A § 13 Abs. 2 der Studienordnung BA – Teil B im Fachbereich PVD und in § 5 Zu Teil A § 13 Abs. 2 der Studienordnung BA – Teil E im Studiengang Kommunaler Verwaltungsdienst – Allgemeine Verwaltung geregelt. In der Zwischenzeit wurden die Wiederholungmöglichkeiten geändert und erweitert, daher können die folgenden Daten nicht ohne Einschränkung im Hinblick auf die aktuelle Situation gewertet werden.

Im Rahmen des vierten Befragungszeitraums wurden die Studierenden gebeten anzugeben, ob ihnen bekannt ist, dass sie bestimmte Prüfungsleistungen im zweiten Studienjahr zum zweiten Mal wiederholt werden können. Studierende, die diese Frage bejahten, erhielten ein weiteres Item zur Einschätzung, ob sie diese Wiederholungsmöglichkeit von Prüfungen als *zu wenig*, *angemessen* oder zu *viel einschätzen* bzw. ob sie sich darüber noch keine Gedanken gemacht haben.

Die überwiegende Mehrheit der Studierenden in beiden Fachbereichen (AV/R: N = 506; PVD: N = 605) gab an, dass ihnen diese Möglichkeit bekannt sei (AV/R: 92,5 %, PVD: 93,2 %, nicht signifikant).

[12] HSPV NRW. (2022). *Studienordnung BA - Teil B (Regelungen für den Studiengang Polizeivollzugsdienst) in der Fassung vom 30.08.2022, gültig ab 01.09.2022*. abgerufen von https://www.hspv.nrw.de/dateien_studium/studium_und_lehre/BA/pvd/studienordnung/45_Studienordnung_BA_-_Teil_B__idF_vom_30.08.2022_gltg_01.09.2022_.pdf.
HSPV NRW. (2020). *Studienordnung BA - Teil E (Regelungen für den Studiengang Kommunaler Verwaltungsdienst - Allgemeine Verwaltung) in der Fassung vom 07.08.2020, gültig ab 21.08.2020*. abgerufen von https://www.hspv.nrw.de/dateien_studium/studium_und_lehre/BA/kvd/historische_sammlung/studienordnung/80_Studienordnung_BA_-_Teil_E_ab_sofort__idF_07.08.2020_gltg_14.08.2020_.pdf.

Die Mehrheit der Studierenden aus dem Fachbereich PVD, denen diese Wiederholungsmöglichkeit bekannt war und die weiteren Angaben zur Einschätzung dieser Möglichkeit machten (N = 563), schätzte diese Möglichkeit als angemessen ein (57,4 %). Alle Studierenden aus dem Fachbereich AV/R, denen diese Wiederholungsmöglichkeit bekannt war (N = 468), machten nähere Angaben dazu. Die Mehrheit der Studierenden schätzte die Wiederholungsmöglichkeit als zu gering ein (64,1 %).

Item	Antwortmöglichkeit	AV/R	PVD
Ich kenne die Möglichkeit, dass bestimmte Prüfungsleistungen im zweiten Studienjahr zum zweiten Mal wiederholt werden können (sogenannter ‚Joker').	ja	92.5	93.2
	nein	7.5	6.8
Falls ja: Diese Möglichkeit finde ich...	zu wenig	64.1	29.7
	angemessen	27.6	57.4
	zu viel	0.2	0.7
	Darüber habe ich mir noch keine Gedanken gemacht.	8.1	12.3

Tabelle 15. Joker-Regelung (Angaben in Prozent) (Bekanntheit der Wiederholungsmöglichkeit n. s.; die Unterschiede in der Einschätzung der Menge der Wiederholungsmöglichkeiten wurde nicht rechnerisch geprüft.)

3.6.4 Prüfungsmodalitäten

Die Studienabschnitte an der HSPV NRW enden für gewöhnlich mit einem „Prüfungsblock", in denen überwiegend schriftliche, aber auch mündliche Prüfungen aus den unterschiedlichen Modulen stattfinden. So schreiben die PVD-Studierenden am Ende des ersten Studienjahres (Ende des Grundstudiums) vier dreistündige und eine vierstündige Klausur innerhalb von 10 Tagen. Bei den AV/R-Studierenden entzerrt sich der Prüfungszeitraum ein wenig, da das erste Studienjahr in zwei Studienabschnitte (S1 und S2) unterteilt ist. Studierende des kommunalen und staatlichen Verwaltungsdienstes sowie VBWL-Studierende haben nach knapp vier Monaten ihre ersten Prüfungen bestehend aus einer mündlichen Prüfung, dem sogenannten Fachgespräch, einer Klausur und einem weiteren Fachgespräch oder einer dezentralen Klausur. Zum Ende des Studienjahres folgen innerhalb von acht Tagen eine dreistündige, zwei vierstündige und eine zweieinhalbstündige Klausur für KVD- und SVD-Studierende bzw. zwei vierstündige und eine dreistündige Klausur für VBWL-Studierende. Weiterhin gibt es ein (KVD, SVD) bzw. zwei (VBWL) Fachgespräche.

Um ein Stimmungsbild zu den Prüfungsanforderungen an der HSPV NRW durch die Studierenden zu erhalten, wurden ihnen zum dritten und vierten Messzeitpunkt (T3 und T4) jeweils drei von der Forschungsgruppe formulierte Fragen gestellt, die sie auf einer siebenstufigen Skala von *1-trifft überhaupt nicht zu* bis *7-trifft völlig zu* beantworten konnten. Aus dem mittleren Summenwert der drei Items wurde eine Skala „Druck durch Prüfungsmodalitäten" gebildet. Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) erreichte mit .68 für den dritten Messzeitpunkt und .70 für den vierten Messzeitpunkt akzeptable Werte. In Tabelle 16 sind die Ergebnisse zu beiden Messzeitpunkten für die Einzelitems und für die Skala abgebildet.

	Gesamt		AV/R	PVD
	M (n)	SD	M (n)	M (n)
T3				
Ich fühle mich durch die Prüfungsanforderungen an der HSPV NRW unter Druck gesetzt.	5.63 (1.332)	1.34	5.66 (725)	5.60 (607)
Ich finde, dass die Prüfungen im Prüfungszeitraum zu dicht aneinander liegen.	6.43 (1.332)	1.02	**6.57** (725)	**6.26** (607)
Mich setzt unter Druck, dass ich in den Prüfungen im ersten Studienjahr jeweils nur eine Wiederholungsmöglichkeit habe.	6.13 (1.329)	1.49	6.14 (724)	6.13 (605)
Skala „Druck durch Prüfungsmodalitäten“	6.07 (1.329)	1.02	*6.12* (724)	*6.00* (605)
T4				
Ich fühle mich durch die Prüfungsanforderungen an der HSPV NRW unter Druck gesetzt.	5.81 (1.117)	1.35	5.79 (507)	5.83 (610)
Ich finde, dass die Prüfungen im Prüfungszeitraum zu dicht aneinander liegen.	6.34 (1.116)	1.09	***6.23*** (507)	***6.43*** (609)
Mich setzt unter Druck, dass ich in den Prüfungen im ersten Studienjahr jeweils nur eine Wiederholungsmöglichkeit habe.	6.29 (1.114)	1.34	***6.42*** (506)	***6.18*** (608)
Skala „Druck durch Prüfungsmodalitäten“	6.15 (1.113)	1.00	6.15 (506)	6.15 (607)

Tabelle 16. Druck durch Prüfungsmodalitäten gesamt und nach Fachbereichen (M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, n = Zahl der Teilnehmenden, fett: Unterschiede zwischen den Fachbereichen signifikant bei p < .001, fett und kursiv: Unterschiede zwischen den Fachbereichen signifikant bei p < .05).

Für alle drei Items wurden über die gesamte Stichprobe t-Tests bei gepaarten Stichproben durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass der Druck durch die Prüfungsanforderungen an der HSPV NRW von T3 zu T4 signifikant ansteigt (n = 858, t = -5.617, p < .001), ebenso der Druck, dass es nur eine Wiederholungsmöglichkeit gibt (n = 852, t = -3.952, p < .001). Die Wahrnehmung, dass die Prüfungen im Prüfungszeitraum zu dicht aneinander liegen, unterscheidet sich nicht zwischen den beiden Messzeitpunkten (n = 857, t = 1,46, p = .072). Gleichzeitig erhält dieses Item im Vergleich zu den beiden anderen die höchsten Werte, was als Bestätigung angesehen werden kann, dass die Studierenden die Prüfungsdichte als sehr hoch empfinden. Auch auf der Skala „Druck durch Prüfungsmodalitäten“ ist vom dritten auf den vierten Messzeitpunkt ein signifikanter Anstieg zu vermerken (n = 851, t = -3.91, p < .001).

Bei einem Vergleich der beiden Fachbereiche zeigt sich, dass sich die Studierenden zum dritten Messzeitpunkt lediglich darin unterscheiden, dass AV/R-Studierende der Ansicht sind, dass die Prüfungen im Prüfungszeitraum zu dicht aneinander liegen. Dies deckt sich gut mit dem Zeitraum der Befragung, da AV/R-Studierende zu dem Zeitpunkt bereits erste Prüfungserfahrungen an der HSPV NRW hatten (Ende S 1), wohingegen die ersten Prüfungen bei den PVD-Studierenden noch anstanden. Gleichzeitig erzielten Studierende beider Fachbereiche auf diesem Item die höchsten Werte, so dass hier von einer hohen Belastung ausgegangen werden kann. Beim vierten Messzeitpunkt unterscheiden sich die Studierenden beider Fachbereiche erneut signifikant mit Blick auf die Prüfungsdichte. Hier ist zu beobachten, dass es nun die PVD-Studierenden sind, welche einen höheren Druck durch die Prüfungsdichte empfinden. Auf der anderen Seite fühlen sich AV/R-Studierende zum vierten Messzeitpunkt mehr unter Druck gesetzt, dass sie im ersten Studienjahr nur eine Wiederholungsmöglichkeit haben.

3.6.5 Online-Lehre

Aufgrund der Corona-Schutzmaßnahmen wurde an der HSPV NRW vom 29.11.2021 bis zum 18.01.2022 ausschließlich Online-Lehre durchgeführt. Zudem hat der Senat am 1. Juni 2021 einen Beschluss zur Erprobung von Online-Elementen in der Lehre gefasst. Demnach konnten Abteilungen in einer Experimentierphase im Studienjahr 2021/2022 „*Versuchsverfahren zur Einbettung von synchroner und asynchroner Onlinelehre in die Präsenzlehre im Umfang von bis zu 25 % monatlich (inkl. Selbststudiumsanteile) für die Verwaltungsstudiengänge (im Studienabschnitt S1 und S3) entwickeln.*“ (Corona-Newsletter der HSPV NRW Nr. 35 vom 02.06.2021). Beispielhaft wurde am Studienort Köln für Kurse im S1 und S3 ab dem 04.10.2021 das „Wochentags-Flex-Modell (2x5+2)“ eingeführt. Im Rahmen dieses Pilotprojekts fand bis zum 10. Dezember 2021 die Lehre im S1 und S3 für alle AVR-Kurse an je einem Tag der Woche verbindlich als Online-Lehre statt. Die Studierenden wurden beim dritten Messzeitpunkt (T3) gefragt, wie sie die Online-Lehre erlebten (siehe Tabelle 17). Dazu wurden sie gebeten anzugeben, inwiefern sie acht Aussagen zur Online-Lehre zustimmen (von *1-trifft gar nicht zu* bis *7-trifft völlig zu*).

Hierbei zeigte sich, dass die Studierenden weitestgehend über eine Infrastruktur verfügen, um von zuhause aus an der Online-Lehre teilzunehmen. Ebenso wurde eher angegeben, ausreichend Möglichkeiten erhalten zu haben, mit Lehrenden Fragen, Anregungen oder Verständnisprobleme zu klären. Sich in der Onlinephase zeitlich zu strukturieren und sich die Zeit für das Studium einzuteilen, wurde im Mittel mit M = 5.09 (SD = 2.19) angegeben. Im Vergleich zu diesen drei Aussagen stimmten im Mittel weniger den Aussagen zu, sich leicht für die Online-Lehre motivieren zu können bzw. dass ihnen eine gute Balance von Bildschirmzeit und Offline-Tätigkeit gelingt. Im Mittel von M = 4.45 (SD = 1.95) gaben die Befragten an, sich während der Online-Lehre leicht ablenken zu lassen.

	Gesamt		PVD	AV/R			
	M (n)	*SD*	*M (n)*	*M (n)*	*T*	*df*	*p*
Insgesamt bin ich mit der Onlinelehre zufrieden	4.89 (1.324)	1.99	**4.29** (604)	**5.39** (720)	-10,40	1.254,61	p<.001
Die mir zur Verfügung stehende Infrastruktur (Internetzugang, -stabilität, PC usw.) vom heimischen Arbeitsplatz erlaubt mir eine reibungslose Teilnahme an der Onlinelehre	5.7 (1.321)	1.66	**5.34** (603)	**6.0** (718)	-7,26	1.186,90	p<.001
Ich kann am heimischen Arbeitsplatz konzentriert ohne größere Störungen arbeiten und lernen.	4.91 (1.321)	1.99	**4.42** (603)	**5.31** (718)	-8,255	1.250,07	p<.001
Ich habe ausreichend Möglichkeiten, mit den Lehrenden Fragen, Anregungen oder Verständnisprobleme zu klären	5.19 (1.314)	1.65	**4.76** (600)	**5.56** (714)	-8,894	1.219,12	p<.001
Es gelingt mir gut, mich in der Onlinephase zeitlich zu strukturieren und meine Zeit für das Studium einzuteilen.	5.09 (1.318)	1.97	**4.65** (601)	**5.46** (717)	-7,562	1.316	p<.001
Es fällt mir leicht, mich für die Onlinelehre zu motivieren.	4.46 (1.320)	2.19	**3.94** (602)	**4.89** (718)	-8,103	1.318	p<.001
Mir gelingt eine gute Balance von Bildschirmzeit und Offline-Tätigkeiten	4.08 (1.319)	2.16	**3.56** (602)	**4.50** (717)	-8,133	1309,87	p<.001
Während der Onlinelehre lasse ich mich leicht ablenken.	4.45 (1.320)	1.95	**4.81** (602)	**4.15** (718)	6,334	1317,68	p<.001

Tabelle 17. Zufriedenheit mit der Online-Lehre nach Fachbereich (M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; fett: Unterschiede signifikant bei p<.001).

Alle Aussagen unterschieden sich signifikant zwischen den Fachbereichen. Studierende des Fachbereichs AV/R zeigten eine tendenziell höhere Selbsteinschätzung ihrer Kompetenz im Umgang mit der Online-Lehre.

Ferner zeigten sich signifikante Unterschiede nach Geschlecht (siehe Tabelle 18). Weibliche Studierende scheinen besser mit der Online-Lehre zurechtzukommen und sich weniger ablenken zu lassen. Keine Geschlechterunterschiede zeigen sich nur bei der technischen Infrastruktur.

	Gesamt		weiblich	männlich			
	M (n)	*SD*	*M (n)*	*M (n)*	*T*	*df*	*p*
Insgesamt bin ich mit der Onlinelehre zufrieden	4.89 (1.324)	1.99	**5.16** (763)	**4.52** (561)	5,792	1.170,20	p<.001
Die mir zur Verfügung stehende Infrastruktur (Internetzugang, -stabilität, PC usw.) vom heimischen Arbeitsplatz erlaubt mir eine reibungslose Teilnahme an der Onlinelehre	5.7 (1.321)	1.66	5.74 (760)	5.65 (561)	0,975	1.319	.330
Ich kann am heimischen Arbeitsplatz konzentriert ohne größere Störungen arbeiten und lernen.	4.91 (1.321)	1.99	**5.07** (761)	**4.69** (560)	3,432	1.319	p<.001
Ich habe ausreichend Möglichkeiten, mit den Lehrenden Fragen, Anregungen oder Verständnisprobleme zu klären	5.19 (1.314)	1.65	**5.33** (757)	**5.01** (557)	3,514	1.312	p<.001
Es gelingt mir gut, mich in der Onlinephase zeitlich zu strukturieren und meine Zeit für das Studium einzuteilen.	5.09 (1.318)	1.97	**5.29** (758)	**4.83** (560)	4,190	1.316	p<.001
Es fällt mir leicht, mich für die Onlinelehre zu motivieren.	4.46 (1.320)	2.19	**4.71** (760)	**4.11** (560)	4,935	1.318	p<.001
Mir gelingt eine gute Balance von Bildschirmzeit und Offline-Tätigkeiten	4.08 (1.319)	2.16	**4.25** (758)	**3.84** (561)	3,424	1.250,56	p<.001
Während der Onlinelehre lasse ich mich leicht ablenken.	4.45 (1.320)	1.95	**4.26** (759)	**4.71** (561)	-4,297	1.275,56	p<.001

Tabelle 18. Zufriedenheit mit der Online-Lehre nach Geschlecht (M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; fett: Unterschiede signifikant bei p<.001).

Des Weiteren wurden die Studierenden gebeten, folgende zwei Aussagen zu beenden, wobei sie eine siebenstufige Auswahl von *1-deutlich niedriger* bis *7-deutlicher höher* zur Verfügung hatten:

- *Im Vergleich zu den Präsenzphasen ist mein Lernfortschritt in der Onlinephase...*
- *Meine Beteiligung (z.B. Diskussionen, Rückfragen, usw.) ist im Vergleich zu Präsenzveranstaltungen...*

Hierbei zeigten sich ebenso signifikante Unterschiede zwischen den Fachbereichen (siehe Tabelle 19), insofern PVD-Studierende eher angaben, einen schlechteren Lernfortschritt in der Online-Phase zu erzielen und sich weniger zu beteiligen.

	Gesamt		PVD	AV/R			
	M (n)	*SD*	*M (n)*	*M (n)*	*T*	*df*	*p*
Im Vergleich zu den Präsenzphasen ist mein Lernfortschritt in der Onlinephase...	3.86 (1.321)	1.98	**3.17** (602)	**4.11** (719)	-8,882	1.312,54	p<.001
Meine Beteiligung (z.B. Diskussionen, Rückfragen, usw.) ist im Vergleich zu Präsenzveranstaltungen...	3.57 (1.319)	1.72	**3.15** (601)	**3.92** (718)	-8,281	1.317	p<.001

Tabelle 19. Lernfortschritt und Beteiligung im Rahmen der Online-Lehre nach Geschlecht (M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; fett: Unterschiede signifikant bei p<.001).

Die Unterschiede zeigen sich ebenso in Bezug auf das Geschlecht (siehe Tabelle 20).

	Gesamt		weiblich	männlich			
	M (n)	*SD*	*M (n)*	*M (n)*	*T*	*df*	*p*
Im Vergleich zu den Präsenzphasen ist mein Lernfortschritt in der Onlinephase...	3.86 (1.321)	1.98	**3.93** (760)	**3.34** (561)	5,525	1.246,03	p<.001
Meine Beteiligung (z.B. Diskussionen, Rückfragen, usw.) ist im Vergleich zu Präsenzveranstaltungen...	3.57 (1.319)	1.72	**3.72** (760)	**3.36** (559)	3,831	1.317	p<.001

Tabelle 20. Lernfortschritt und Beteiligung im Rahmen der Online-Lehre nach Fachbereich (M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; fett: Unterschiede signifikant bei p<.001).

3.7 Akademischer Kontext

Im akademischen Kontext wurde einerseits das Kursklima erfasst. Andererseits wurden die Studierenden um eine Einschätzung gebeten, inwiefern sie sich an der Hochschule akademisch und sozial integriert fühlen.

3.7.1 Kursklima

Um das Kursklima zu erfassen, wurde das Teamklima-Inventar (TKI) in der deutschen Version von Brodbeck et al. (2000) herangezogen. Aus dem Inventar, das mit insgesamt 44 Items das Klima für Zusammenarbeit und Leistung in sozialen Arbeitskontexten erfasst, wurden die 12 Items der Subskala „Partizipative Sicherheit“ (Beispielitem: *Wir halten als Kurs zusammen*) in die Befragung integriert. Die Items entsprachen dabei der deutschen validierten Version des Inventars, es wurde lediglich „Team“ durch „Kurs“ ersetzt.

Die Studierenden wurden zum zweiten, dritten und vierten Messzeitpunkt (T2, T3 und T4) um Angaben zum Kursklima gebeten. Zum zweiten Messzeitpunkt und zur ersten Abfrage des Kursklimas kannten sich die Studierenden mindestens 10 Wochen. Zum zweiten Messzeitpunkt waren die Studierenden ca. ein halbes Jahr und zum vierten Messzeitpunkt etwas länger als ein Jahr gemeinsam in einem Kurs. Die Items wurden auf einer Skala von *1-trifft gar nicht zu* bis 5-*trifft völlig zu* eingeschätzt. Aus den Angaben bei den 12 Items der Skala wurde ein Mittelwert gebildet. Die Mittelwerte der Studierenden beider Fachbereiche und die Mittelwerte der einzelnen Fachbereiche sowie die Standardabweichungen sind in Tabelle 21 dargestellt.

Kursklima	Beide Fachbereiche		Fachbereich PVD		Fachbereich AV/R	
	M (*n*)	*SD*	*M* (*n*)	*SD*	*M* (*n*)	*SD*
Mittelwert der Skala zu T2	4.02 (1294)	0.67	**4.14** (617)	0.65	**3.91** (677)	0.67
Mittelwert der Skala zu T3	3.90 (1330)	0.74	3.93 (604)	0.72	3.87 (726)	0.76
Mittelwert der Skala zu T4	3.78 (1115)	0.81	3.77 (610)	0.81	3.80 (505)	0.80

Tabelle 21. Mittelwerte und Standardabweichung des Kursklimas: Gesamtstichprobe und Fachbereiche (M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; fett: Unterschiede signifikant bei p<.001).

Es zeigte sich, dass die Studierenden das Kursklima insgesamt eher positiv einschätzten. Zu Beginn des Studiums zeigte sich ein statistisch signifikanter Unterschied zwischen den Fachbereichen. Die Studierenden des Fachbereichs PVD schätzten ihr Kursklima nach ca. 10 Wochen im Studium positiver ein als die Studierenden des Fachbereichs AV/R. Im weiteren Verlauf des Studiums waren die Werte statistisch ähnlich.

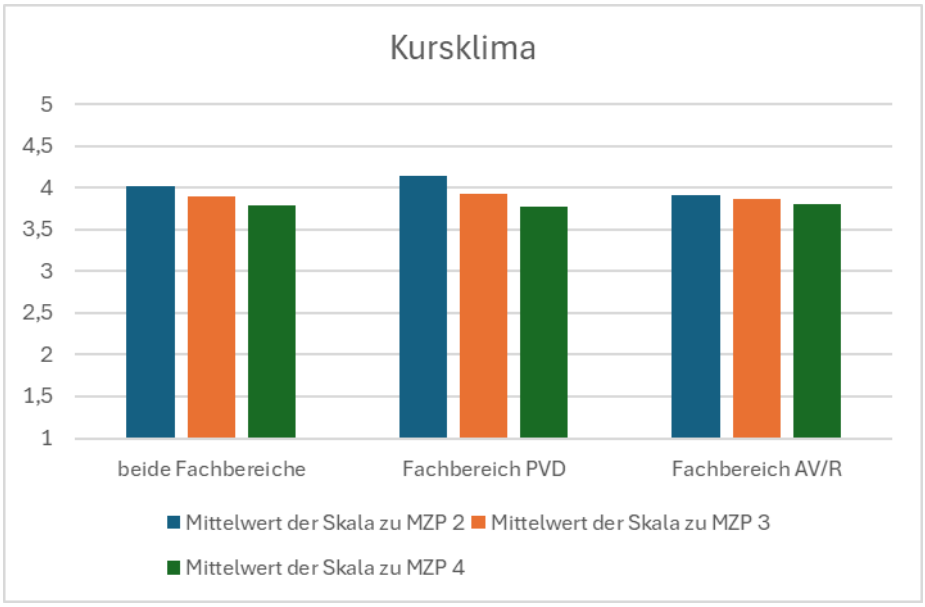

Abbildung 8. Mittelwerte des Kursklimas (Gesamtstichprobe und Fachbereiche).

3.7.2 Soziale und akademische Integration

Des Weiteren wurde untersucht, inwiefern die Studierenden sich sowohl sozial (in Bezug zu ihren Mitstudierenden aber auch ihren Lehrenden) als auch akademisch in der „Welt der Hochschule“ angekommen, d.h. integriert fühlen. Soziale Integration durch Mitstudierende wurde durch die aus vier Items[13] bestehende Skala von Burger und Groß (2016) erfasst. Die akademische Integration wurde durch die Skala von Weber, Daniel, Becker und Bornkessel (2018) mittels sechs Items[14] erfasst. Alle drei Skalen wurden auf einer siebenstufigen Likert-Skala (*1-trifft*

[13] Es handelt sich dabei um folgende Items: *Mir ist es während meines bisherigen Studiums gut gelungen, Kontakte zu anderen Studierenden aufzubauen; Ich kenne viele Kommilitoninnen bzw. Kommilitonen, mit denen ich mich über fachspezifische Fragen austauschen kann und Ich habe viele Kontakte zu Studierenden aus meinem Kurs* und *Ich habe viele Kontakte zu Studierenden aus anderen Kursen.*

[14] Es handelt sich dabei um folgende Items: *Alles in allem bin ich gerne Student*in; Die studentische Welt ist mir fremd; Die Hochschule ist genau der richtige Platz für mich; An der Hochschule fühle ich mich verloren; Ich kann mein Studium gut bewältigen* und *Im Grunde genommen ist mein Studium nichts für mich.*

gar nicht zu bis *7-trifft völlig zu*) erfragt. Die soziale und akademische Integration wurde zu drei Zeitpunkten (T2, T3, T4) erhoben.

Insgesamt zeigt sich (siehe Tabelle 22), dass sowohl im Fachbereich PVD als auch in AV/R im Verlauf des Studiums die Integration zunimmt. Während zu Beginn des Studiums die Einschätzung, akademisch integriert zu sein höher ist als die soziale, nimmt letztere mit der Zeit zu. Dies erscheint plausibel, da es Zeit braucht, damit sich Lehrende und Studierende auch untereinander kennenlernen.

Leichte Unterschiede zeigen sich zwischen den Fachbereichen hingegen bezüglich der Höhe der Integrationswahrnehmung. Zum Befragungszeitpunkt T2, also zum Anfang des Studiums, geben PVD-Studierende eine höhere akademische Integration an (T = 2,868, df = 1294,32, p<.001). Auch in Bezug auf die soziale in Bezug auf Lehrende (T = 5,043, df = 1295, p<.01) und hinsichtlich der Mitstudierenden (T = 5,548, df = 1293, p<.001) fühlen sich PVD-Studierenden signifikant integrierter. Zu den späteren Befragungszeiten lassen sich jedoch anhand der akademischen Integration keine signifikanten Unterschiede mehr nachweisen. Allerdings bleiben die Unterschiede in Bezug auf die soziale Integration.[15] Insgesamt geben Studierende aus dem Fachbereich PVD ein wenig eher an, sich mehr sozial integriert zu fühlen.

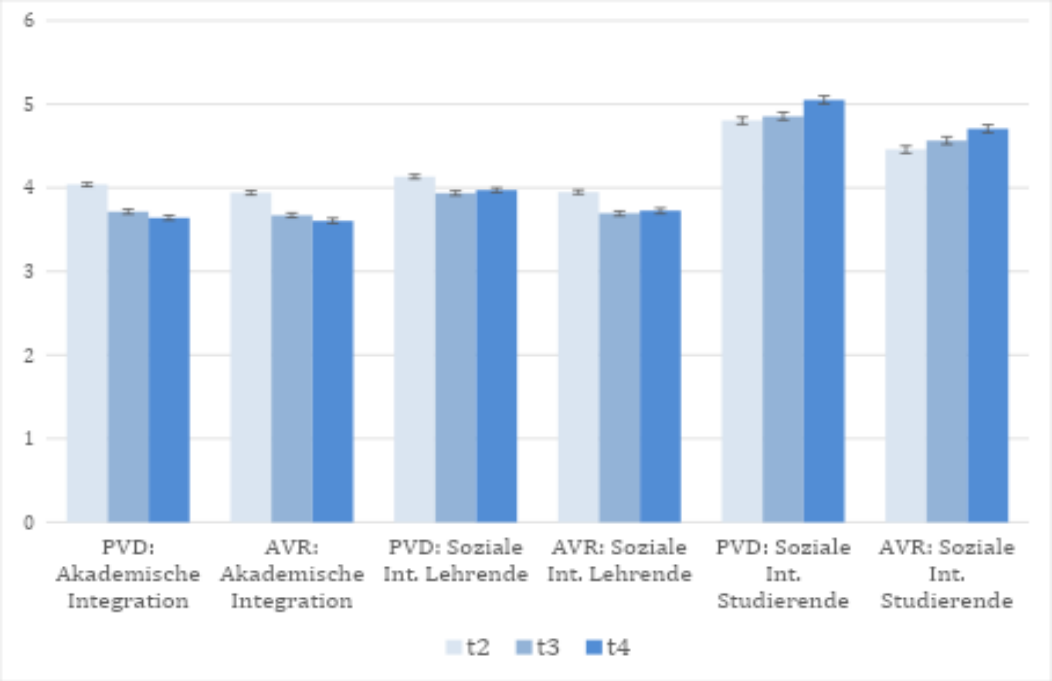

Tabelle 22. Akademische und soziale Integration nach Fachbereich (T-Test nach Zeitpunkt; Mittelwerte und Standardfehler des Mittelwerts).

[15] Soziale Integration Lehrende zu t3: T = 6,090, df = 1322,05, p<.001und zu t4: T = 5,641, df = 1030,37, p<.001; Soziale Integration Studierende zu t3: T = 4,513, df = 1329, p<.001und zu t4: T = 5,077, df = 1107,74, p<.001

3.7.3 Prozedurale Gerechtigkeit

Die prozedurale Gerechtigkeit bezieht sich auf die Rahmenbedingungen, unter denen die von den Studierenden erbrachten Leistungen benotet werden. Nach Burger und Groß (2016) sind hier aus Sicht der Studierenden zwei Aspekte wichtig, die die Gerechtigkeit von Bewertungsverfahren betreffen: Zum einen bezieht sich dies auf die Frage, wie stark der wahrgenommene Einfluss der Studierenden auf den Prozess der Notenvergabe ist (einflussbezogene prozedurale Gerechtigkeit) Zum anderen wird adressiert, in welchem Maße Studierende den Eindruck haben, dass sich ihre Leistung auch künftig in erfolgsversprechenden Noten niederschlägt (validitätsbezogene prozedurale Gerechtigkeit).

Zur Einschätzung der prozeduralen Gerechtigkeit wurden zwei Skalen gebildet: *Einflussbezogene prozedurale Gerechtigkeit* wurde aus dem arithmetischen Mittel der Items *Meine Dozentinnen bzw. Dozenten geben mir die Möglichkeit, meine Ansichten und Empfindungen zur Benotung auszudrücken, Meine Dozentinnen bzw. Dozenten geben mir die Möglichkeit, Einfluss auf die Note zu nehmen* und *Meine Dozentinnen bzw. Dozenten geben mir die Möglichkeit, gegen die Note Widerspruch einzulegen* gebildet. Die Skala *validitätsbezogene prozedurale Gerechtigkeit* wurde aus den Items *Meine Dozentinnen bzw. Dozenten wenden die Maßstäbe zur Notenvergabe einheitlich an, Meine Dozentinnen bzw. Dozenten sind bei der Notenvergabe unvoreingenommen* und *Meine Dozentinnen bzw. Dozenten achten darauf, dass meine Note meinem Kenntnis- und Wissensstand so genau wie möglich entspricht* gebildet. Die Items wurden auf einer Skala von *1-trifft überhaupt nicht zu* bis 7-*trifft voll und ganz zu* eingeschätzt.

Die Items zur prozeduralen Gerechtigkeit wurden den Studierenden erst zu Befragungszeitpunkten vorgelegt, in denen sie bereits Erfahrungen mit Prüfungen gesammelt hatten. Im Fachbereich AV/R war dies zum dritten und vierten Befragungszeitpunkt (T3 und T4) der Fall. Im Fachbereich PVD erhielten die Studierenden diese Items zum vierten Befragungszeitpunkt (T4).

Die Gesamtskala prozedurale Gerechtigkeit wurde aus dem arithmetischen Mittel aller sechs Items gebildet. Mittelwerte und Standardabweichungen für die Studierenden der Fachbereiche und Befragungszeitpunkte sind in Tabelle 23 dargestellt.

Skala	Fachbereich PVD		Fachbereich AV/R	
	M (*n*)	*SD*	*M* (*n*)	*SD*
Prozedurale Gerechtigkeit (Gesamtskala T3)			4.11 (715)	1.10
Prozedurale Gerechtigkeit (Gesamtskala T4)	4.15 (609)	1.10	4.05 (503)	1.14
Einflussbezogene prozedurale Gerechtigkeit (T3)			3.61 (714)	1.30
Einflussbezogene prozedurale Gerechtigkeit (T4)	3.67 (608)	1.28	3.57 (502)	1.29
Validitätsbezogene prozedurale Gerechtigkeit (T3)			4.62 (711)	1.29
Validitätsbezogene prozedurale Gerechtigkeit (T4)	4.63 (608)	1.31	4.54 (499)	1.31

Tabelle 23. Prozedurale Gerechtigkeit und Subskalen.

T-Tests für verbundene Stichproben, also für die Studierenden aus dem Fachbereich AV/R, die an beiden Befragungen zum dritten und vierten Messzeitpunkt teilgenommen haben, zeigten weder für die Gesamtskala noch für die Teilskalen signifikante Veränderungen der Einschätzung der prozeduralen Gerechtigkeit. Damit zeigen sich sowohl der wahrgenommene Einfluss der Studierenden auf den Prozess der Notenvergabe als auch der Eindruck der Studierenden im Hinblick auf konsistente, unvoreingenommene und genaue Bewertung im zeitlichen Verlauf stabil.

Die Items zur prozeduralen Gerechtigkeit wurden um allgemeine Aussagen über die Prüfungsleitungen ergänzt. Die Studierenden wurden gebeten, folgende Aussagen auf einer Skala von *1-trifft überhaupt nicht zu* bis *7-trifft voll und ganz zu* einzuschätzen: *Meine Leistungen im Studium sind besser, als ich ursprünglich erwartet hatte*, *Meine Leistungserwartungen und -ansprüche haben sich im Studium voll erfüllt* und *Mit meiner Studienleistung bin ich zufrieden*.

Items	Fachbereich Polizei		Fachbereich AV/R	
	M (*n*)	*SD*	*M* (*n*)	*SD*
Meine Leistungen im Studium sind besser, als ich ursprünglich erwartet hatte. (T3)			4.08 (713)	1.77
Meine Leistungen im Studium sind besser, als ich ursprünglich erwartet hatte. (T4)	3.97 (609)	1.61	4.06 (503)	1.80
Meine Leistungserwartungen und -ansprüche haben sich im Studium voll erfüllt. (T3)			4.00 (710)	1.71
Meine Leistungserwartungen und -ansprüche haben sich im Studium voll erfüllt. (T4)	3.97 (607)	1.55	3.94 (499)	1.67
Mit meiner Studienleistung bin ich zufrieden. (T3)			4.58 (711)	1.84
Mit meiner Studienleistung bin ich zufrieden. (T4)	4.35 (605)	1.70	4.61 (501)	1.71

Tabelle 24. Aussagen zur Studienleistung.

Der T-Test für verbundene Stichproben, also für Studierende aus dem Fachbereich AV/R, die an der dritten und vierten Befragung teilgenommen haben, n = 398) für das Item *Meine Leistungserwartungen und -ansprüche haben sich im Studium voll erfüllt* zeigte vom Befragungszeitpunkt drei (M = 4.26; SD = 1.68) zum Befragungszeitpunkt vier (M = 3.99; SD = 1.67) eine signifikante Änderung (T = 3.108, df = 397, $p < 0.01$). Die Studierenden aus dem Fachbereich AV/R, die an beiden Befragungen (drei und vier) teilgenommen haben, schätzen also ein, dass sich ihre Leistungserwartungen und -ansprüche im Zeitverlauf weniger erfüllt haben.

3.8 Privater Kontext

3.8.1 Unterstützung

Die von den Studierenden wahrgenommene Unterstützung im privaten Umfeld und im Umfeld der Hochschule wurde anhand unterschiedlicher Items und Skalen erfasst. So formulierte die Forschungsgruppe einerseits eigene Items, welche die Studierenden auf einer siebenstufigen Skala von *trifft überhaupt nicht zu* bis *trifft völlig zu* an drei Messzeitpunkten bewerten konnten (T1, T2, T4): *Ich erlebe die Studienortverwaltung als unterstützend* und *Ich erlebe die Dozentinnen und Dozenten als unterstützend*. Tabelle 25 fasst die Ergebnisse zusammen. Für einen

Vergleich der beiden Fachbereiche wurden t-Tests für die jeweiligen Messzeitpunkte durchgeführt. Zu allen drei Messzeitpunkten fühlen sich die PVD-Studierenden im Vergleich zu den AV/R-Studierenden durch die Studienortverwaltung und die Dozentinnen und Dozenten signifikant besser unterstützt.

Item	Beide Fachbereiche		Fachbereich Polizei		Fachbereich AV/R	
	M (n)	SD	M (n)	SD	M (n)	SD
T1						
Ich erlebe die Studienortverwaltung als unterstützend	3.84 (1614)	2.32	**4.15** (806)	2.23	**3.52** (808)	2.38
Ich erlebe die Dozentinnen und Dozenten als unterstützend	5.49 (1618)	1.40	*5.57* (809)	1.35	*5.41* (809)	1.44
T2						
Ich erlebe die Studienortverwaltung als unterstützend	3.74 (1326)	1.83	**4.05** (632)	1.82	**3.46** (694)	1.80
Ich erlebe die Dozentinnen und Dozenten als unterstützend	5.51 (1328)	1.08	**5.67** (634)	.99	**5.36** (694)	1.14
T4						
Ich erlebe die Studienortverwaltung als unterstützend	2.74 (1117)	1.68	**3.08** (610)	1.79	**2.33** (507)	1.43
Ich erlebe die Dozentinnen und Dozenten als unterstützend	5.05 (1116)	1.28	**5.26** (609)	1.17	**4.80** (507)	1.36

Tabelle 25. Erlebte Unterstützung durch die Studienortverwaltungen und die Dozentinnen und Dozenten zu den Messzeitpunkten T1, T2 und T4 (M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; fett: Unterschiede zu den Messzeitpunkten zwischen den Fachbereichen in t-Tests signifikant bei p<.001, kursiv: Unterschiede zwischen den Fachbereichen signifikant bei p < .05).

Neben den Fachbereichsvergleichen wurden Vergleiche in der wahrgenommenen Unterstützung durch die Studienortverwaltungen bzw. die Dozentinnen und Dozenten zwischen den drei in das Projekt einbezogenen Studienorten Dortmund, Duisburg und Köln durchgeführt. Wie Abbildung 9 entnommen werden kann, zeigt sich zum vierten Messzeitpunkt für alle drei Studienorte ein Rückgang der wahrgenommenen Unterstützung durch die Studienortverwaltungen. Vergleiche zwischen den drei Studienorten für die einzelnen Messzeitpunkte (einfaktorielle ANOVAs) geben signifikante Unterschiede für den zweiten ($F(2, 1323) = 4.41$, $p < .05$) und vierten ($F(2, 1114) = 19.33$, $p < .001$) Messzeitpunkt aus. So nahmen Studierende am Studienort Dortmund im Vergleich zu Köln die Studienortverwaltung zum zweiten Messzeitpunkt signifikant unterstützender wahr ($p < .05$). Zum vierten Messzeitpunkt hingegen erlebten Studierende am Studienort Duisburg die Studienortverwaltungen signifikant weniger unterstützend als in Dortmund und Köln (in beiden Fällen $p < .001$). Der Vergleich der drei Studienorte untereinander erfolgte jeweils mit Bonferroni-korrigierten Post-hoc-Tests.

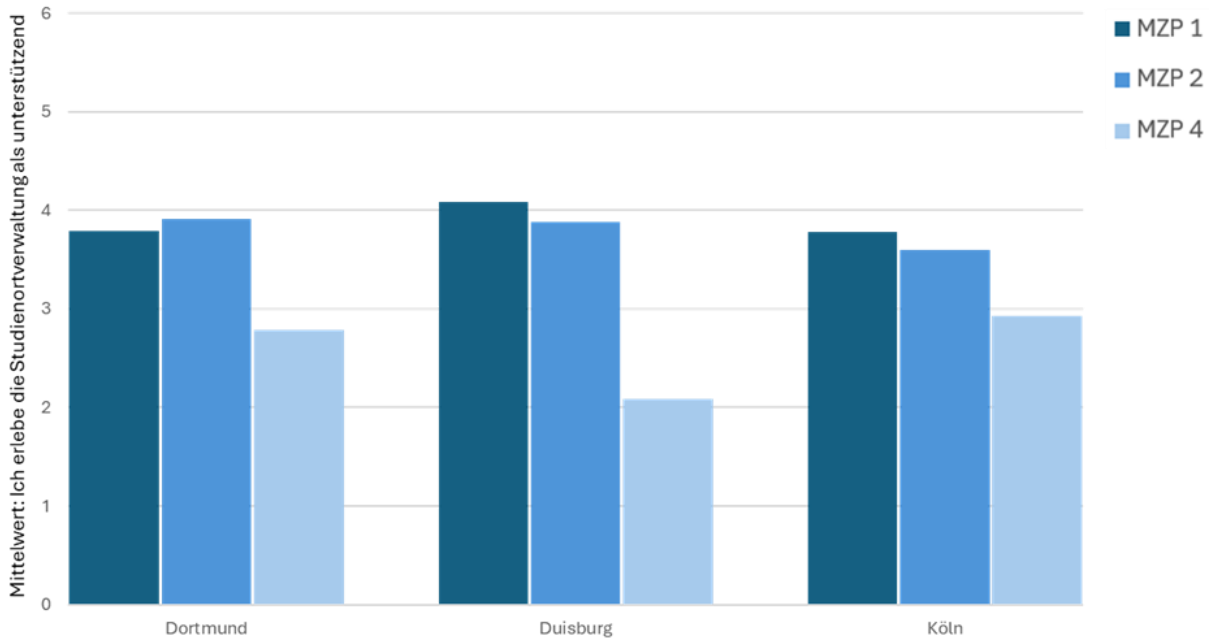

Abbildung 9. Vergleich der wahrgenommenen Unterstützung durch die örtlichen Studienortverwaltungen an den drei teilnehmenden Studienorten zu den Messzeitpunkten 1, 2 und 4.

Die wahrgenommene Unterstützung durch die Dozentinnen und Dozenten wird zu den ersten beiden Messzeitpunkten, jedoch nicht zum vierten Messzeitpunkt als unterschiedlich wahrgenommen (T1: $F(2, 1615) = 3.07$, $p < .05$; T2: $F(2, 1325) = 3.03$, $p < .05$). Bonferroni-korrigierte Post-hoc-Tests lassen für beide Messzeitpunkte eine höhere wahrgenommene Unterstützung der Studierenden durch die Dozentinnen und Dozenten in Dortmund als in Duisburg erkennen (jeweils $p < .05$, siehe Abbildung 10). Bei Betrachtung der jeweiligen Gesamtmittelwerte zu den drei Messzeitpunkten kann festgehalten werden, dass die Studierenden die Dozentinnen und Dozenten als sehr unterstützend wahrnehmen (Mittelwerte > 5).

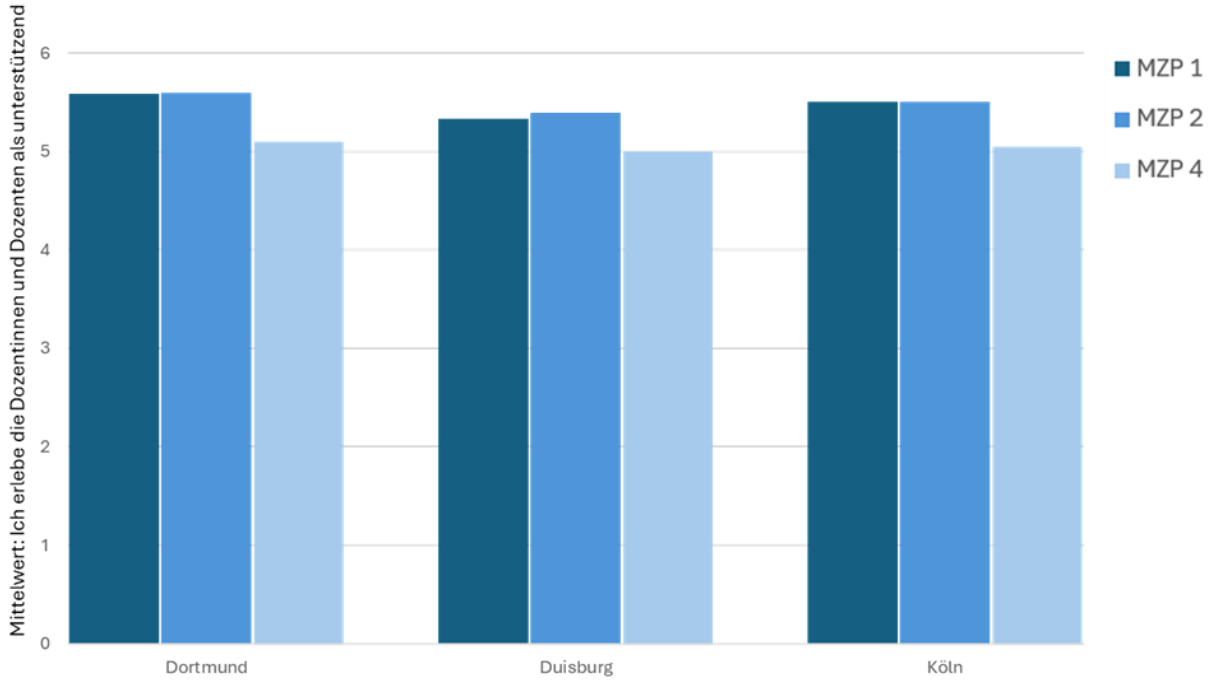

Abbildung 10. Vergleich der wahrgenommenen Unterstützung durch die Dozentinnen und Dozenten an den drei teilnehmenden Studienorten zu den Messzeitpunkten 1, 2 und 4.

Des Weiteren erfasste die Forschungsgruppe die soziale Unterstützung durch Lehrende und Studierende zu drei Messzeitpunkten (T2, T3, T4) mithilfe des Berliner Anforderungen-Ressourcen-Inventars für das Studium (BARI-S, Gusy & Lohmann, 2011). Das BARI-S umfasst 17 Items, die auf einer sechsstufigen Skala von *nie* bis *immer* bewertet werden können. Die Items lassen sich zu drei Subskalen zusammenfassen: Wahrgenommene Anforderungen im Studium (BARI-S-AS, Mittelwert aus acht Items), Soziale Unterstützung durch Lehrende (BARI-S-L, Mittelwert aus fünf Items) und Soziale Unterstützung durch (Mit-)Studierende (BARI-S-S, Mittelwert aus vier Items). Von Interesse in Zusammenhang mit der Unterstützung sind die beiden letztgenannten Subskalen. Die Mittelwerte zu den jeweiligen Messzeitpunkten für die Gesamtstichprobe und unterteilt nach Fachbereichen können der Tabelle 26 entnommen werden.

Item	Beide Fachbereiche		Fachbereich Polizei		Fachbereich AV/R	
	M (*n*)	*SD*	*M* (*n*)	*SD*	*M* (*n*)	*SD*
T2						
Soziale Unterstützung durch Lehrende (BARI-S-L)	3.83 (1240)	.88	**3.99** (589)	.89	**3.68** (651)	.84
Soziale Unterstützung durch (Mit-)Studierende (BARI-S-S)	4.04 (1269)	.86	**4.17** (607)	.87	**3.93** (662)	.88
T3						
Soziale Unterstützung durch Lehrende (BARI-S-L)	3.60 (1304)	.91	**3.87** (599)	.88	**3.37** (705)	.88
Soziale Unterstützung durch (Mit-)Studierende (BARI-S-S)	4.09 (1313)	.95	4.14 (603)	.93	4.05 (710)	.98
T4						
Soziale Unterstützung durch Lehrende (BARI-S-L)	4.00 (1103)	.97	**4.19** (608)	.93	**3.77** (495)	.97
Soziale Unterstützung durch (Mit-)Studierende (BARI-S-S)	4.55 (1103)	1.01	4.52 (605)	1.04	4.59 (498)	.99

Tabelle 26. Soziale Unterstützung durch Lehrende und (Mit-)Studierende zu den Messzeitpunkten T2, T3 und T4 (M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; fett: Unterschiede zu den Messzeitpunkten zwischen den Fachbereichen in t-Tests signifikant bei p<.001).

Analog zu dem von der Forschungsgruppe formulierten Item zur empfundenen Unterstützung durch Dozentinnen und Dozenten zeigt sich in t-Tests, dass PVD-Studierende auch im BARI-S die soziale Unterstützung durch Lehrende signifikant höher einstufen als AV/R-Studierende. Wird die soziale Unterstützung durch Studierende drei Monate nach Studienbeginn (T2) von PVD-Studierenden als höher wahrgenommen, gleicht sich die Einschätzung im Verlauf des Studiums zwischen den Studierenden beider Fachbereiche an, so dass sich die Ergebnisse zu den späteren Messzeitpunkten (T3 und T4) nicht mehr signifikant voneinander unterscheiden.

3.8.2 Verpflichtungen

An den ersten vier Messzeitpunkten wurden die Studierenden gebeten anzugeben, ob sie besondere Verpflichtungen neben dem Studium haben. Als Antworten konnten die Studierenden auswählen: *Betreuung von Kindern, Pflege von Angehörigen, Leistungssport, Ehrenamt, Nebentätigkeit, Eigene chronische Erkrankung, Sonstiges* und *Keine besonderen Verpflichtungen*. Bei der Betreuung von Kindern wurde dabei nicht näher nachgefragt, ob eigene Kinder betreut werden. Es lässt sich weiterhin nicht aus den Antworten schließen, ob die Personen, die Angehörige pflegen auch als pflegende Person eingetragen sind. Leistungssport wurde nicht näher definiert, ebenso wie der Umfang eines Ehrenamts oder einer Nebentätigkeit. Auch die Art und Schwere einer chronischen Erkrankung wurde nicht erfasst. Mehrfachantworten waren bei diesen Items möglich. Es gab keine Fälle, in denen Studierende alle Antworten gewählt haben und die daher ungültig wären. Eine Übersicht über die Angaben zu Verpflichtungen neben dem Studium ergibt sich aus Tabelle 27.

Außerdem wurden die Studierenden in der ersten und zweiten Befragung gefragt, ob sie Kinder haben. Die Angaben der beiden Befragungen wurden zusammengefasst. Studierende, die zur ersten sowie zur zweiten oder an der ersten oder zweiten Befragung angegeben haben, dass sie Kinder haben, wurden gemeinsam ausgewertet. Insgesamt gaben 3,7 % der Studierenden

(n = 1802) an, dass sie Kinder haben. Im Fachbereich PVD (n = 896) gaben 2,1 % der Studierenden an, dass sie Kinder haben. Im Fachbereich AV/R (n = 906) waren es 5,2 %.

Welche besonderen Verpflichtungen haben Sie neben dem Studium (Mehrfachantworten möglich)?	AV/R				PVD			
	T1	T2	T3	T4	T1	T2	T3	T4
Betreuung von Kindern (in %)	7.4	7.3	5.9	7.7	4.0	3.8	4.4	5.2
Pflege von Angehörigen (in %)	6.5	7.8	8.7	11.4	5.9	6.3	6.8	8.7
Leistungssport (in %)	11.0	14.7	12.1	11.6	15.6	18.9	13.7	12.1
Ehrenamt (in %)	12.3	13.1	12.3	13.2	12.6	11.8	9.7	10.3
Nebentätigkeit (in %)	13.7	14.0	13.9	17.4	12.1	12.4	11.9	13.3
Eigene chronische Erkrankung (in %)	6.8	9.4	9.4	11.8	0.2	0.3	1.2	1.8
Sonstiges (in %)	13.7	12.5	14.2	17.9	9.3	13.7	14.5	17.0
Keine besonderen Verpflichtungen (in %)	41.9	37.8	43.7	31.2	44.5	38.4	50.6	43.0
N	811	694	726	507	809	635	607	610

Tabelle 27. Angaben zu Verpflichtungen neben dem Studium zu den Messzeitpunkten T1 bis T4.

Neben einer großen Gruppe von Studierenden, die keine besonderen Verpflichtungen neben dem Studium hatte (31,2 – 50,6 %), gingen 11,9 – 17,4 % der Studierenden einer Nebentätigkeit nach. Leistungssport betrieben 11,0 – 18,9 % der Studierenden aus beiden Fachbereichen und 9,7 – 13,2 % der Studierenden engagierten sich ehrenamtlich.

Im Fachbereich AV/R gaben mit 5,9 – 7,7 % etwas mehr Studierende an, dass sie als besondere Verpflichtung neben dem Studium Kinder betreuen. Im Fachbereich PVD gaben dies 3,8 – 5,2 % der Studierenden an. Um näher zu betrachten, ob sich die Verpflichtung Kinder zu betreuen auf den Studienerfolg auswirkt, wurden die Studierenden in Gruppen zusammengefasst. Es wurde eine Gruppe aus den Studierenden gebildet, die zu jedem Befragungszeitpunkt, an dem sie teilgenommen haben, auch angegeben haben, dass sie Kinder betreuen (n = 15). Eine weitere Gruppe wurde aus den Studierenden gebildet, die zu jedem Befragungszeitpunkt, an dem sie teilgenommen haben, angegeben haben, dass sie keine besonderen Verpflichtungen hatten (n = 113). Vergleicht man diese beiden Gruppen, so ergibt sich kein statistisch relevanter Unterschied im Hinblick auf das erfolgreiche Abschließen des Studiums. Zusätzlich wurden Studierende mit Kindern (erfasst zum ersten und zweiten Befragungszeitpunkt; n = 63) im Hinblick auf den Studienerfolg mit den Studierenden verglichen, die am ersten und zweiten Befragungszeitpunkt keine besonderen Verpflichtungen angegeben haben (n = 330). Auch dieser Vergleich ist statistisch nicht signifikant. Der Prozentsatz der Studierenden, die Angehörige pflegten, war in beiden Fachbereichen recht ähnlich und lag zwischen 5,9 und 11,4 %.

Im Fachbereich AV/R gaben zum ersten Messzeitpunkt 6,8 % der Studierenden an, dass sich besondere Verpflichtungen aus einer eigenen chronischen Erkrankung ergeben. Der Anteil der Studierenden mit Verpflichtungen aus einer chronischen Erkrankung stieg in diesem Fachbereich zum zweiten und dritten Messzeitpunkt auf 9,4 % und zum vierten Messzeitpunkt auf 11,8 % an.

3.8.3 Unsicherheit und Überforderung

Wie aus dem ersten Zwischenbericht hervorgeht, wurde mithilfe von Items des *Stress- und Coping-Inventars* (SCI, Satow, 2012) die Stressbelastung durch Unsicherheit und Überforderung in den letzten drei Monaten gemessen. Beide Formen der Stressbelastung wurden zu vier Befragungszeitpunkten (T1-T4) erhoben. Die ausführlichen Erläuterungen zum Inventar können dem ersten Bericht entnommen werden.

Um mögliche Unterschiede in der Stressbelastung zwischen den Fachbereichen identifizieren zu können, wurden t-Tests für unabhängige Stichproben gerechnet. Wie aus Tabelle 28 ersichtlich wird, zeigen die Studierenden des AV/R bis auf den vierten Messzeitpunkt ein signifikant höheres Stresserleben, sowohl durch Unsicherheit als auch durch Überforderung.

SCI-Skala	Gesamt		PVD	AV/R			
	M (n)	*SD*	*M (n)*	*M (n)*	*T*	*df*	*p*
T1							
Stress durch Unsicherheit	18.01 (1.596)	7.67	**17.45** (802)	**18.57** (794)	-2,941	1.594	p=.003
Stress durch Überforderung	16.71 (1.589)	6.89	**15.78** (796)	**17.66** (793)	-5,497	1.587	p<.001
T2							
Stress durch Unsicherheit	17.78 (1.282)	7.90	**17.06** (609)	**18.44** (673)	-3,127	1.280	p=.002
Stress durch Überforderung	18.46 (1.279)	7.29	**17.49** (607)	**19.35** (672)	-4,593	1.277	p=.007
T3							
Stress durch Unsicherheit	18.88 (1.317)	8.00	**18.17** (600)	**19.48** (717)	-2,981	1.315	p=.003
Stress durch Überforderung	20.93 (1.314)	7.26	**20.48** (599)	**21.30** (715)	-2,035	1.312	p=.042
T4							
Stress durch Unsicherheit	20.37 (1.098)	8.19	**20.25** (600)	**20.50** (497)	-0,513	1.095	p=.608
Stress durch Überforderung	21.96 (1.082)	7.54	**21.92** (598)	**21.99** (496)	-0,154	1.079	p=.878

Tabelle 28. Vergleich der Coping-Strategien in den Fachbereichen differenziert nach T1 und T4.

3.8.4 Stressbewältigung

Der Umgang mit Stress („Coping“) wurde, wie im ersten Zwischenbericht beschrieben, ebenfalls mit dem *SCI* erfasst. Ausgehend von der Annahme, dass Stressbewältigung sich einerseits als relativ stabiles Merkmal zeigt, sich andererseits Verhaltensweisen im Umgang mit Stress während des Studienverlaufs möglicherweise verändern und entwickeln können, wurde die Coping-Skala den Studierenden zum ersten sowie zum vierten Messzeitpunkt vorgelegt. Abbildung 11 gibt einen Überblick über die fünf Coping-Strategien (*Positives Denken*, *Aktive Stressbewältigung*, *Soziale Unterstützung*, *Halt im Glauben* und *Alkohol- und Zigarettenkonsum*) zu beiden Messzeitpunkten in der Gesamtstichprobe wieder:

Demnach greifen die Studierenden zu beiden Messzeitpunkten 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 zu beiden Messzeitpunkten am wenigsten Anwendung.

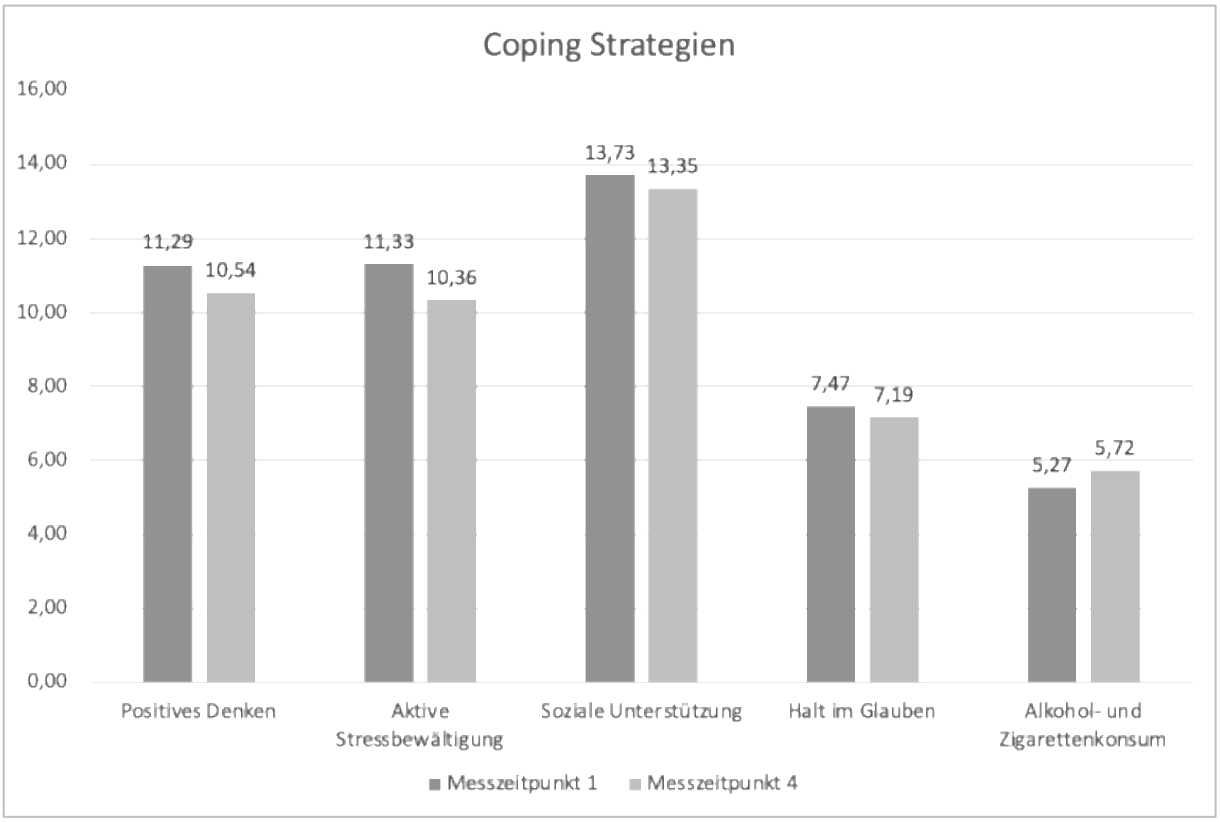

Abbildung 11. Coping-Strategien zum ersten Messzeitpunkt in der Gesamtstichprobe (Angabe in %)

Um mögliche Unterschiede zwischen den Fachbereichen identifizieren zu können, wurden t-Tests für unabhängige Stichproben, getrennt nach den Messzeitpunkten, gerechnet. Wie aus Tabelle 29 ersichtlich wird, unterscheiden sich die Studierenden in den beiden Fachbereichen Polizei und AV/R zu beiden Messzeitpunkten signifikant bei der Anwendung der Coping-Strategien „Positives Denken“ und „Halt im Glauben“. 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. „Aktive Stressbewältigung“ wird zum Messzeitpunkt T4 durch die im AV/R Studierenden signifikant

höher eingeschätzt. Mit Blick auf die Effektstärken (Cohen's d) zeige sich jedoch nur kleine Effekte.

Coping-Strategien (SCI-Subskalen)	Gesamt		PVD	AV/R			
	M (n)	*SD*	*M (n)*	*M (n)*	*T*	*df*	*p*
T1							
Positives Denken	11.29 (1.603)	2.34	**11.51** (801)	**11.07** (802)	3,800	1.601	p<.001
Aktive Stressbewältigung	11.33 (1.596)	2.43	**11.24** (800)	**11.42** (796)	-1,439	1.594	p=.150
Soziale Unterstützung	13.73 (1.594)	2.54	**13.70** (798)	**13.75** (796)	-0,360	1.592	p=.719
Halt im Glauben	7.47 (1.587)	2.80	**7.13** (793)	**7.82** (794)	-4,956	1.585	p<.001
Alkohol- und Zigarettenkonsum	5.27 (1.600)	2.08	**5.17** (801)	**5.36** (799)	-1,867	1.598	p=.062
T4							
Positives Denken	10.54 (1.099)	2.62	**10.80** (601)	**10.21** (497)	3,740	1.095	p<.001
Aktive Stressbewältigung	10.36 (1.087)	2.57	**10.17** (598)	**10.59** (488)	-2,687	1.084	p=.007
Soziale Unterstützung	13.34 (1.086)	2.62	**13.24** (594)	**13.45** (491)	-1,317	1.083	p=.188
Halt im Glauben	7.19 (1.093)	2.75	**6.96** (599)	**7.47** (493)	-3,034	1.090	p=.002
Alkohol- und Zigarettenkonsum	5.72 (1.096)	2.54	**5.68** (602)	**5.77** (493)	-0,580	1.093	p=.562

Tabelle 29. Vergleich der Coping-Strategien in den Fachbereichen differenziert nach T1 und T4.

Zusätzlich wurden, um mögliche Unterschiede des Bewältigungsverhaltens im zeitlichen Verlauf identifizieren zu können, t-Tests für gepaarte Stichproben berechnet. Wie aus Tabelle 30 ersichtlich wird, verändert sich das Coping-Verhalten der Studierenden zwischen dem ersten und dem vierten Messzeitpunkt in dem Sinne, dass „Positives Denken", „Aktive Stressbewältigung" sowie die Bewältigung durch „Soziale Unterstützung" im zeitlichen Verlauf abnimmt. Dies gilt für die beiden Fachbereiche Polizei und AV/R. Zusätzlich ist im AV/R zum vierten Messzeitpunkt „Halt im Glauben" bei den Studierenden signifikant geringer im Vergleich zur ersten Erhebung. Die maladaptive Copingstrategie „Alkohol- und Zigarettenkonsum" hingegen zeigt sich für beide Fachbereiche im T4 signifikant höher.

In der Gesamtschau zeigt sich demnach, dass adaptive Bewältigungsstrategien im Verlauf des Studiums weniger angewendet werden, maladaptive Verhaltensweisen zur Bewältigung hingegen zunehmen.

Coping-Strategien (SCI-Subskalen)	T1		T4				
	M (n)	*SD*	*M (n)*	*SD*	*T*	*df*	*p*
PVD							
Positives Denken	**11.44** (520)	2.25	**10.80** (520)	2.63	6,101	519	p<.001
Aktive Stressbewältigung	**11.28** (516)	2.39	**10.14** (516)	2.60	10,178	515	p<.001
Soziale Unterstützung	**13.83** (513)	2.42	**13.25** (513)	2.65	5,002	512	p<.001
Halt im Glauben	**7.08** (511)	2.50	**6.92** (511)	2.52	1,793	510	p=.074
Alkohol- und Zigarettenkonsum	**5.17** (522)	1.93	**5.74** (522)	2.46	-6,553	521	p<.001
AVR							
Positives Denken	**10.95** (421)	2.36	**10.17** (421)	2.60	6,794	420	p<.001
Aktive Stressbewältigung	**11.43** (417)	2.45	**10.54** (417)	2.66	7,757	416	p<.001
Soziale Unterstützung	**13.84** (410)	2.38	**13.49** (410)	2.49	2,973	409	p=.003
Halt im Glauben	**7.56** (414)	2.88	**7.39** (414)	2.86	1,963	413	p=.050
Alkohol- und Zigarettenkonsum	**5.34** (417)	2.20	**5.85** (417)	2.72	-5,383	416	p<.001

Tabelle 30. Vergleich der Coping-Strategien zwischen T1 und T4 differenziert nach Fachbereichen.

3.9 Praktikum und Training

Die Studierenden im Bereich PVD sind viermal während ihres Studiums im sogenannten Training. Die Studierenden wurden zu drei Befragungszeitpunkten (T3, T4 und T5) danach gefragt, inwiefern sechs verschiedene Aussagen auf ihre Erfahrung mit dem Training zutreffen. Sie konnten dabei von *1-trifft überhaupt* nicht zu bis *7-trifft völlig* zu antworten. Im Folgenden werden zunächst die Angaben von T3 und T4 miteinander verglichen. Die Zustimmungsraten von T5 werden aufgrund der geringen Teilnahmebereitschaft zum letzten Befragungszeitpunkt gesondert angegeben.

Insgesamt zeigt sich, dass die Studierenden nach dem ersten Training zufriedener waren als nach dem zweiten (siehe Tabelle 32). Nur in Bezug darauf, inwiefern man sich nach dem Training wieder auf das Studium gefreut hat, liegt kein signifikanter Unterschied vor.

	T3		T4				
	M (n)	*SD*	*M (n)*	*SD*	*T*	*df*	*p*
Ich habe im Training viel gelernt.	**6.34** (448)	.90	**5.58** (448)	1.27	12,567	447	p<.001
Training und Studium an der HSPV sind inhaltlich gut aufeinander abgestimmt.	**4.64** (449)	1.37	**4.00** (449)	1.50	9,303	448	p<.001
Ich habe mich nach dem Training wieder auf das Studium gefreut.	3.20 (449)	1.58	3.10 (449)	1.73	1,191	448	p=.234
Nach dem Training ist mir die Relevanz der theoretischen Inhalte deutlicher geworden.	**5.22** (448)	1.34	**4.85** (448)	1.42	5,248	447	p<.001
Ich habe mich von den Ausbildenden gut betreut gefühlt.	**6.35** (449)	1.03	**5.71** (449)	1.46	9,754	448	p<.001
Insgesamt bin ich mit dem Training im LAFP zufrieden.	**6.30** (449)	.98	**5.49** (449)	1.46	12,306	448	p<.001

Tabelle 31. Erfahrungen mit dem Training im Fachbereich PVD zu den Befragungszeitpunkten t3 und t4 (M = Mittelwert, SD = Standardabweichung; fett: Unterschiede signifikant bei p<.001).

	T5	
	M (n)	*SD*
Ich habe im Training viel gelernt.	5.76 (93)	1.22
Training und Studium an der HSPV sind inhaltlich gut aufeinander abgestimmt.	3.84 (93)	1.54
Ich habe mich nach dem Training wieder auf das Studium gefreut.	3.72 (93)	1.88
Nach dem Training ist mir die Relevanz der theoretischen Inhalte deutlicher geworden.	4.91 (93)	1.59
Ich habe mich von den Ausbildenden gut betreut gefühlt.	5.86 (92)	1.50
Insgesamt bin ich mit dem Training im LAFP zufrieden.	5.32 (93)	1.62

Tabelle 32. Erfahrungen mit dem Training im Fachbereich PVD zum letzten Befragungszeitpunkt t5 (M = Mittelwert, SD = Standardabweichung).

Des Weiteren wurden die Studierenden zum vierten (T4) und fünften (T5) Befragungszeitpunkt gefragt, wie sie über ihre Praxisphase in ihrer Einstellungsbehörden denken. Sie konnten dabei von *1-trifft überhaupt* nicht zu bis *7-trifft völlig* zu antworten. Die Ergebnisse werden für PVD und AV/R getrennt angegeben. Ein Vergleich zwischen den Fachbereichen scheint hier aufgrund der Unterschiedlichkeit der Praxisphasen nicht sinnvoll.

Studierende aus dem Bereich PVD geben im hohen Maß an, viel in der Praxisphase gelernt zu haben (siehe Tabelle 33). Sie zeigen eine hohe Zufriedenheit mit der Praxisphase in ihrer Einstellungsbehörde und haben sich mehrheitlich gut betreut gefühlt. Am geringsten war im Mittel die Zustimmung zur Aussage, sich nach der Praxisphase wieder auf das Studium gefreut zu haben.

	T4		T5	
	M (n)	*SD*	*M*	*SD*
Ich habe in der Praxisphase viel gelernt.	6.53 (610)	.86	6.56 (94)	.66
Praxis und Studium an der HSPV sind inhaltlich gut aufeinander abgestimmt.	4.38 (610)	1.41	4.31 (94)	1.5
Ich habe mich nach der Praxisphase wieder auf das Studium gefreut.	2.52 (610)	1.73	3.03 (94)	2.0
In der Praxisphase ist mir die Relevanz der theoretischen Inhalte deutlicher geworden.	5.46 (610)	1.32	5.5 (94)	1.4
Ich habe mich in der Praxisphase gut betreut gefühlt.	6.08 (610)	1.38	6.04 (94)	1.35
Insgesamt bin ich mit der Praxisphase in der Einstellungsbehörde zufrieden.	6.15 (609)	1.3	6.15 (94)	1.41

Tabelle 33. Erfahrungen mit der Praxisphase im Fachbereich PVD zum vierten und letzten Befragungszeitpunkt t5 (M = Mittelwert, SD = Standardabweichung).

Die Studierenden im Bereich AV/R gaben an, sich gut betreut gefühlt zu haben, insgesamt zufrieden mit der Praxisphase gewesen zu sein und viel gelernt zu haben (siehe Tabelle 34). Die geringste Zustimmung gaben sie der Aussage, dass Praxis und Studium an der HSPV NRW inhaltlich gut aufeinander abgestimmt seien. Dies geht einher mit ebenso eher geringeren Zustimmungen zum Item, dass die Relevanz der theoretischen Inhalte in der Praxisphase deutlich geworden sind.

	T4		T5	
	M (n)	*SD*	*M*	*SD*
Ich habe in der Praxisphase viel gelernt.	5.18 (507)	1.58	5.27 (241)	1.48
Praxis und Studium an der HSPV sind inhaltlich gut aufeinander abgestimmt.	3.49 (507)	1.48	3.21 (241)	1.43
Ich habe mich nach der Praxisphase wieder auf das Studium gefreut.	4.01 (506)	1.9	3.76 (241)	1.81
In der Praxisphase ist mir die Relevanz der theoretischen Inhalte deutlicher geworden.	3.73 (507)	1.67	3.81 (241)	1.49
Ich habe mich in der Praxisphase gut betreut gefühlt.	5.44 (506)	1.83	5.31 (240)	1.47
Insgesamt bin ich mit der Praxisphase in der Einstellungsbehörde zufrieden.	5.43 (507)	1.79	5.41 (241)	1.54

Tabelle 34. Erfahrungen mit der Praxisphase im Fachbereich AV/R zum vierten und letzten Befragungszeitpunkt t5 (M = Mittelwert, SD = Standardabweichung).

Literaturverzeichnis

Beierlein, C., Kemper, C. J., Kovaleva, A., & Rammstedt, B. (2012). Ein Messinstrument zur Erfassung subjektiver Kompetenzerwartungen – Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzskala (ASKU) (GESIS Working Papers 2012/22). GESIS.

Brodbeck, F. C., Anderson, N., & West, M. A. (2000). *Das Teamklima-Inventar: Handanweisung und Validierung der deutschsprachigen Version [The Team Climate Inventory: Manual and validation of the German version]*. Hogrefe.

Burger, R., & Groß, M. (2016). Gerechtigkeit und Studienabbruch. Die Rolle der wahrgenommenen Fairness von Benotungsverfahren bei der Entstehung von Abbruchsintentionen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 19(3), 625–647.Derin, B., & Singelnstein, T. (2022). Die Polizei. Helfer, Gegner, Staatsgewalt. Econ.

Eckert, M. (2012). Abschlussbericht zum Forschungsprojekt „Kompetenzentwicklung in Bachelor-Studiengängen an der FHöV NRW “. Fachhochschule für öffentliche Verwaltung NRW, Dortmund.

Gusy, B. & Lohmann, K. (2011). Gesundheit im Studium: Dokumentation der Instrumente (Schriftenreihe des AB Public Health: Prävention und psychosoziale Gesundheitsforschung Nr. 01/P11). Berlin: Freie Universität Berlin.

Hinz, A., Schumacher, J., Albani, C., Schmid, G., & Brähler, E. (2006). Bevölkerungsrepräsentative Normierung der Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. Diagnostica, 52(1), 26–32.

HSPV NRW. (2020). Studienordnung BA - Teil E (Regelungen für den Studiengang Kommunaler Verwaltungsdienst - Allgemeine Verwaltung) in der Fassung vom 07.08.2020, gültig ab 21.08.2020. abgerufen von https://www.hspv.nrw.de/dateien_studium/studium_und_lehre/BA/kvd/historische_sammlung/studienordnung/80_Studienordnung_BA_-_Teil_E_ab_sofort__idF_07.08.2020_gltg_14.08.2020_.pdf.

HSPV NRW. (2022). Studienordnung BA - Teil B (Regelungen für den Studiengang Polizeivollzugsdienst) in der Fassung vom 30.08.2022, gültig ab 01.09.2022. abgerufen von https://www.hspv.nrw.de/dateien_studium/studium_und_lehre/BA/pvd/studienordnung/45_Studienordnung_BA_-Teil_B__idF_vom_30.08.2022_gltg_01.09.2022_.pdf.

Klingsieck, K. B. (2018). Kurz und knapp – die Kurzskala des Fragebogens „Lernstrategien im Studium“ (LIST). Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 32(4), 249–259. https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000230

Klingsieck, K. B., & Fries, S. (2018). Eine Kurzskala der General Procrastination Scale (GPS-K). Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS). https://doi.org/10.6102/zis255

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.

Satow, L. (2012). Stress- und Coping-Inventar (SCI): Test- und Skalendokumentation. http://www.drsatow.de

Schiefele, U., Krapp, A., Wild, K.-P., & Winteler, A. (1993). Der „Fragebogen zum Studieninteresse“ (FSI). Diagnostica, 39, 335–351.

Westermann, R., Heise, E., Spies, K., & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 43, 1-22.

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

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). Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG.

Westermann, R., Heise, E., Spies, K., & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 43, 1-22.

Wild, K.-P. & Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 15, 185 – 200.

Wollinger, G. R., Wigh, J., Staar, H., Heße-Husain, J. & Berse, T. (2022). Zufriedenheit und Erfolg im Studium an der HSPV NRW. Erster Zwischenbericht. Hochschule für Polizei und öffentliche Verwaltung NRW. https://www.hspv.nrw.de/dateien_forschung/forschungsgruppen/Studienerfolg/2022-Erster-Zwischenbericht-FG-Studienerfolg.pdf