



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Studiensituation und studentische Orientierungen

9. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen

Hauptbericht

Die Untersuchung wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz durchgeführt. Der Studierendensurvey wurde 1982 von Tino Bargel, Dr. Gerhild Framhein-Peisert und Prof. Dr. Hansgerit Peisert gegründet.
Projektleitung: Prof. Dr. Werner Georg und Tino Bargel.
Die Autoren des Untersuchungsberichts tragen die Verantwortung für den Inhalt.

Impressum

Herausgeber

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)
Referat Publikationen, Internetredaktion
11055 Berlin

Bestellungen

schriftlich an den Herausgeber
Postfach 30 02 35
53182 Bonn
oder per
Tel.: 01805 – 262 302
Fax: 01805 – 262 303
(0,12 Euro/Min. aus dem deutschen Festnetz)
E-Mail: books@bmbf.bund.de
Internet: <http://www.bmbf.de>

Autoren

Frank Multrus, Tino Bargel, Michael Ramm

Gestaltung

Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz

Bonn, Berlin 2005

Gedruckt auf Recyclingpapier



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Studiensituation und studentische Orientierungen

9. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen

Hauptbericht

Inhaltsverzeichnis

	Seite
KONZEPT UND DURCHFÜHRUNG DER STUDIE	III
Konzept und Themen	III
Auswahl und Sample	IV
Berichterstattung	VIII
1 PROFIL UND SOZIALE HERKUNFT	1
1.1 Alter der Studierenden	3
1.2 Fachbelegung und Geschlecht	8
1.3 Soziale Herkunft der Studierenden	11
1.4 Fachtraditionen	20
2 HOCHSCHULZUGANG UND STUDIENMOTIVE	25
2.1 Tätigkeiten vor dem Studium	27
2.2 Sicherheit der Studienaufnahme	30
2.3 Leistungskurse und Fachwahl	37
2.4 Motive der Fachwahl	40
2.5 Erwartungen an das Studium	46
2.6 Angestrebter Studienabschluss	53
3 BEDEUTUNG DES STUDIUMS UND STUDIENSTRATEGIEN	59
3.1 Wichtigkeit von Studium und Wissenschaft	61
3.2 Studienstrategien für persönliche Entwicklung und berufliche Chancen	66
3.3 Studienabsichten und Studiendauer	74
3.4 Fachwechsel und Studienabbruch	80
4 STUDIENORNUMG UND ANFORDERUNGEN	89
4.1 Regelungen und Verbindlichkeiten	91
4.2 Studienaufbau und Leistungsniveau	98
4.3 Spektrum fachlicher und allgemeiner Anforderungen	103
5 KONTAKTE UND SOZIALES KLIMA	115
5.1 Kontakte zu Studierenden und Lehrenden	117
5.2 Beratung durch Lehrende	126
5.3 Soziales Klima	130
5.4 Aspekte der Anonymität	133

6	MULTIMEDIA UND INTERNET IN DER LEHRE	141
6.1	Zugang und Nutzung von Computer und Internet	143
6.2	Erfahrungen und Urteile zum Einsatz neuer Medien in der Lehre	150
6.3	Akzeptanz und Verwendung von Multimedia im Studium	158
7	SITUATION UND EVALUATION DER LEHRE	165
7.1	Termineinhaltung und Stoffeffizienz	167
7.2	Einhaltung didaktischer Prinzipien	174
7.3	Leistungsergebnisse und Zufriedenheit	182
8	STUDIENQUALITÄT UND STUDIENERTRÄGE	187
8.1	Allgemeine Bilanz zur Studienqualität	189
8.2	Praxis- und Forschungsbezug im Studium	194
8.3	Förderung fachlicher und allgemeiner Qualifikationen	202
9	BERUFSWAHL UND BERUFSORIENTIERUNGEN	213
9.1	Berufswahl und berufliche Werte	215
9.2	Angestrebte berufliche Tätigkeitsbereiche	227
9.3	Berufliche Aussichten	239
9.4	Reaktionen auf Arbeitsmarktprobleme	244
9.5	Folgen schlechter Berufsaussichten im Studium	247
10	WÜNSCHE UND FORDERUNGEN DER STUDIERENDEN	249
10.1	Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation	251
10.2	Konzepte zur Entwicklung der Hochschulen	258
10.3	Maßnahmen zur Frauenförderung	266
10.4	Akzeptanz neuer Studienstrukturen	268
	LITERATUR	279
	ANHANG: FRAGEBOGEN ZUR 9. ERHEBUNG IM WS 2003/04	281

Konzept und Durchführung der Studie

Konzept und Themen

Die Langzeitstudie „Studiensituation und studentische Orientierungen“ an Universitäten und Fachhochschulen wurde erstmals im Wintersemester 1982/83 durchgeführt. Im Abstand von zwei bis drei Jahren folgten weitere Erhebungen. Im Wintersemester 2003/04 wurde der 9. Studierendensurvey durchgeführt.

Anhand dieser Zeitreihe mit neun Messzeitpunkten in den alten und fünf in den neuen Ländern (seit 1992/93) lassen sich vielfältige Einsichten in ein breites Themen- und Problemspektrum der Studienverhältnisse, der studentischen Erfahrungen und Haltungen sowie deren Entwicklungen in den letzten beiden Jahrzehnten gewinnen.

Der Studierendensurvey wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Durchführung und Berichterstattung liegen bei der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz.

Themenspektrum der Befragungen

Der Fragebogen des Studierendensurveys wird über die beteiligten Hochschulen an die nach dem Zufallsverfahren ausgewählten Studierenden versandt. Er richtet sich nur an deutsche Studierende, weil die spezifische Situation ausländischer Studierender nicht direkt vergleichbar ist.

Inhaltlich behandelt der Studierendensurvey ein breites Themenspektrum. Der Kern des Fragebogens ist über die Erhebungen hinweg stabil geblieben. Die meisten Fragen haben sich als „subjektive Indikatoren“ über Studium und Studierende bewährt. Diese Stabilität des Instrumentes ist eine wichtige methodische Voraussetzung für die zeitlichen Vergleiche. Verschiedene neue Themen wurden einbezogen, um wichtige Entwicklungen zu berücksichtigen. Einige konnten sich etablieren wie z.B. neue Medien in der Lehre oder berufliche Existenzgründungen. Der Fragebogen kann in folgende Themenbereiche unterteilt werden:

1. Fachstudium und Hochschulzugang.
2. Ausbildungswahl und Studierenerwartungen.
3. Lehrsituation und Studienqualität.
4. Studierverhalten und Studienstrategien.
5. Lebenssituation und Erwerbstätigkeit.
6. Kontakte und Kommunikation, Beratung.
7. Studienschwierigkeiten, Probleme und Belastungen.
8. Neue Medien in Studium und Lehre.
9. Wünsche und Forderungen zur Hochschulentwicklung.
10. Berufswahl und Berufsvorstellungen.
11. Gesellschaftliche und politische Vorstellungen.
12. Sozialdaten und biographische Situation.

Diese Themen sind Gegenstand des vorliegenden Berichtes. Im Vordergrund der Darstellungen steht die aktuelle Situation der Studierenden, die vor dem Hintergrund der Zeitreihe über die letzten zwanzig Jahre behandelt wird.

Auswahl und Sample

Zur Sicherung der Vergleichbarkeit der Befunde über die verschiedenen Erhebungen hinweg werden jeweils die gleichen Universitäten und Fachhochschulen in die Untersuchung einbezogen, mit einem gleichbleibenden Auswahlverfahren der zu befragenden Studierenden.

Das statistische Bundesamt führt zum WS 2003/04 insgesamt 365 Hochschulen unterschiedlichen Typs in Deutschland. Davon sind 162 Fachhochschulen (ohne Fachhochschulen der Verwaltung) und 100 Universitäten. Daneben finden sich Kunsthochschulen (52), Pädagogische Hochschulen (6), Theologische Hochschulen (16) und Fachhochschulen der Verwaltung (29).

Die Grundgesamtheit des Studierenden-surveys bilden die Universitäten, Fachhochschulen und frühere Gesamthochschulen, derzeit 262 Hochschulen. Von ihnen sind zur 9. Erhebung 26 Hochschulen im Sample des Studierenden-surveys vertreten, darunter 17 Universitäten und 9 Fachhochschulen.

Auswahl der beteiligten Hochschulen

Bei der Auswahl der Hochschulen waren folgende Gesichtspunkte maßgebend: Jeder wichtige Hochschultyp sollte vertreten sein:

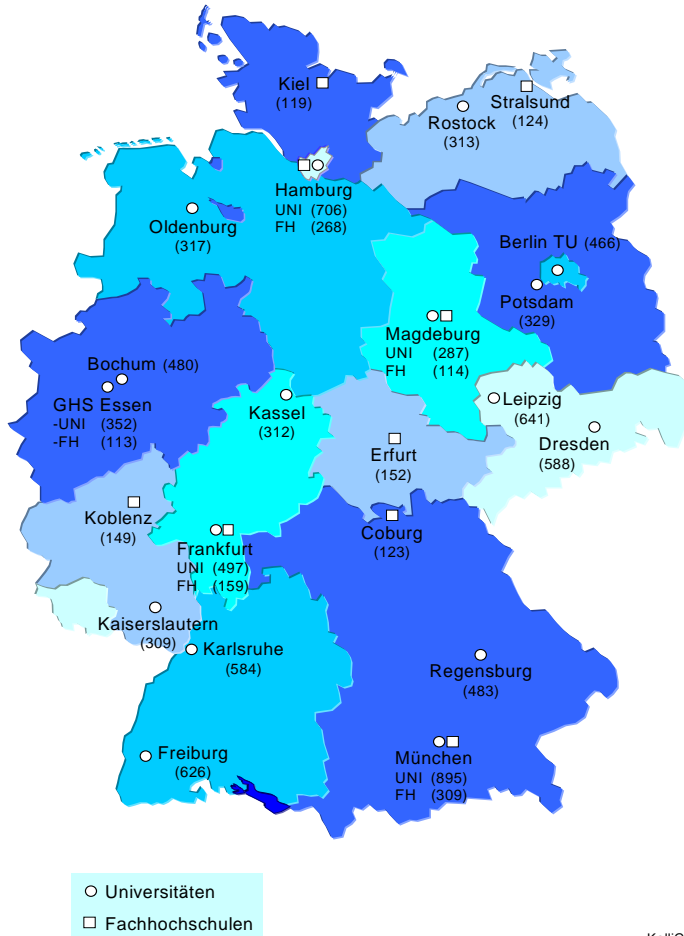
Universitäten, Technische Universitäten sowie Gesamthochschulen und schließlich größere Fachhochschulen. Spezialhochschulen, Fachhochschulen der Verwaltung und private Hochschulen wurden wegen ihres engen Fachangebots und meist kleineren Studierendenzahlen nicht berücksichtigt. Um eine bundesweite Streuung zu erreichen, sollen Hochschulen aus möglichst allen Bundesländern vertreten sein. Die einbezogenen Fachhochschulen sollen die Fächer des Ingenieurwesens, der Wirtschaftswissenschaften und des Sozialwesens bzw. der Sozialarbeit aufweisen, um Fächervergleiche mit den Universitäten durchführen zu können.

Alle diese Auswahlprinzipien für Hochschulen und Studierende wurden nach der deutschen Einheit, ab der 5. Erhebung im WS 1992/93, auf die neuen Länder übertragen und bei der Auswahl der dortigen Hochschulen (5 Universitäten und 3 Fachhochschulen) ebenfalls angewandt.

Zur 9. Erhebung wurden vier weitere Universitäten einbezogen, und zwar Neugründungen der 60er und 70er Jahre: Oldenburg, Regensburg, Kaiserslautern und Kassel. Sie sollten bildungsfernere Schichten ansprechen und Hochschulreformen verwirklichen. Damit wird im Sample eine gewisse Einseitigkeit zugunsten der älteren und größeren Universitäten ausgeglichen, auch lässt sich überprüfen, inwieweit die „Neugründungen“ ihre speziellen Ziele erreichen konnten.

Die nachfolgende Karte enthält die Standorte der beteiligten Hochschulen mit der Zahl der bei der 9. Erhebung im WS 2003/04 an ihnen jeweils befragten Studierenden.

Karte
Standorte und Zahl befragter Studierender der beteiligten Universitäten und Fachhochschulen des 9. Studierendensurveys im Wintersemester 2003/04



KalliGRAPHIK

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die vorgenommene Auswahl der Hochschulen umfasst somit in systematischer Weise die vorhandenen Arten, Traditionen und Größenordnungen von Universitäten und Fachhochschulen in ihrer Streuung über das Bundesgebiet Deutschland in den alten und neuen Ländern. Die jeweilige Zahl ausgewählter und anzuschreibender Studierender soll gesicherte Analysen auch nach den Fächergruppen ermöglichen.

Sample der Studierenden

Die Zahl deutscher Studierender an Universitäten und Fachhochschulen ist im Laufe der 80er Jahre kontinuierlich gestiegen. Anfang der 90er Jahre nahm deren Zahl durch den Beitritt der neuen Länder zusätzlich zu. In den späten 90er Jahren ist die Studierendenzahl etwas gesunken, vorrangig an den Universitäten. Erst ab dem WS 2002/03 ist sie wieder angestiegen (vgl. Tabelle 1).

Im Wintersemester 2003/04 sind insgesamt fast 1.7 Mio. deutsche Studierende an den Universitäten und Fachhochschulen immatrikuliert. Von ihnen befinden sich knapp über 1.2 Mio. an Universitäten und annähernd 0.5 Mio. an Fachhochschulen. Diese Studierenden sind die Bezugsgröße für repräsentative Aussagen, die anhand der Auswahl des Samples getroffen werden. Ihre Erfahrungen, Probleme und Forderungen sind Gegenstand des Studierenden surveys und dieses Berichtes.

Für differenzierte Analysen nach Fächergruppen, Abschlussarten, Semesterzahl, Geschlecht oder Leistungsstand der Studierenden muss eine ausreichend große Zahl Studierender befragt werden, um hinreichende „Zellbesetzungen“ zu sichern. Daher müssen die Fachrichtungen an den beteiligten Hochschulen hinreichend stark besetzt sein, um gesicherte Aussagen über deren Studienverhältnisse zu ermöglichen.

Tabelle 1
Deutsche Studierende an Universitäten und Fachhochschulen im früheren Bundesgebiet und in Deutschland (1983 - 2003)
(Angaben in Tausend)

	Insgesamt	Universitäten	Fachhochschulen
Früheres Bundesgebiet			
WS 1982/83	1.079,9	875,8	204,1
WS 1984/85	1.187,5	942,5	245,0
WS 1986/87	1.236,2	971,7	264,5
WS 1989/90	1.353,4	1.052,8	300,6
Deutschland			
WS 1992/93	1.637,0	1.286,2	350,8
WS 1994/95	1.652,8	1.282,7	370,1
WS 1997/98	1.603,2	1.234,5	368,7
WS 2000/01	1.536,9	1.147,0	389,9
WS 2002/03	1.651,9	1.219,3	432,6
WS 2003/04	1.689,3	1.226,7	462,6

Quelle: Statistisches Bundesamt (Hg.): Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2002/03. Fachserie 11. Reihe 4.1. Wiesbaden 2003, S. 18-19.

Bis zur 7. Erhebung 1997/98 wurden daher jeweils etwa 20.000 Studierende angeschrieben und zur Beteiligung aufgefordert. Für die 8. Erhebung im WS 2000/01 wurde die Zahl auf 24.000 erhöht, damit auch bei einer geringeren Teilnahme eine genügend große Zahl Befragter gesichert bleibt. Mit der Ausweitung des Samples um vier Hochschulen erhöhte sich die Zahl bei der 9. Erhebung im WS 2003/04 auf insgesamt 28.000 versendete Fragebogen.

Die zu befragenden Studierenden werden nach dem Zufallsverfahren von den beteiligten Hochschulen ausgewählt. Aus datenschutzrechtlichen Gründen sind der Arbeitsgruppe Hochschulforschung weder der Name noch die Adresse der ausgewählten Studierenden bekannt. Die Erhebungsunterlagen werden von den einzelnen Hochschulen den Studierenden direkt zugestellt; ebenso wie die mahnende Erinnerung nach ca. zwei bis drei Wochen. Die Teilnahme an der Befragung ist freiwillig und anonym, worauf im Anschreiben hingewiesen wird.

Rücklauf und Repräsentativität

Bei den ersten Erhebungen des Studierenden-surveys betrug der Rücklauf verwendbarer Fragebogen durchweg über 40%, mit einer Spitze bei 45,8% im WS 1992/93. Bei der Erhebung im WS 1997/98 sank die Beteiligung auf 37,0%. Der Rückgang ist nicht auf Änderungen in der Organisation der Erhebung zurückzuführen, er scheint ein generelles Phänomen nachlassender Partizipation widerzuspiegeln, das sich auch in anderen Studien auswirkte (vgl. Schnitzer u.a. 1998). Deshalb wurde der

Umfang angeschriebener Studierender erhöht, weil weitere und gezieltere Mahnungen aus Gründen der Anonymität und Kosten nicht möglich sind.

Im WS 2003/04 konnte mit 36,4% insgesamt ein befriedigender Rücklauf erreicht und die absolute Zahl befragter Studierender mit 9.975 sogar gegenüber der letzten Erhebung wieder erhöht werden. Jedoch ist der Rücklauf bei den Fachhochschulen mit 30,5% etwas gesunken (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2
Beteiligung und Rücklauf bei neun Erhebungen des Studierenden-surveys (1983 - 2004)
 (Angaben absolut und in Prozent)

	Beteiligung	Rücklauf
Früheres Bundesgebiet		
WS 1982/83	7.817	41,3
WS 1984/85	10.038	44,7
WS 1986/87	9.852	44,0
WS 1989/90	8.812	44,7
Deutschland		
WS 1992/93	9.240	45,8
WS 1994/95	8.461	43,1
WS 1996/97	7.271	37,0
WS 2000/01	8.130	34,8
WS 2003/04	9.975	36,4
Insgesamt	79.596	41,1

Quelle: Studierenden-survey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Insgesamt haben sich an den neun Erhebungen zwischen 1983 und 2004 fast 80.000 Studierende beteiligt, darunter etwa 63.000 an Universitäten und 17.000 an Fachhochschulen. Ihnen danken wir für ihre Mitwir-

kung, Auskünfte und vielfältigen Kommentierungen in Briefen, Mails oder am Telefon.

Aufgrund der Auswahl und der Übereinstimmung in bedeutsamen Merkmalen zwischen Hochschulstatistik und den Befragten des Studierendensurveys (z.B. Geschlecht, Fächerbelegung, Altersverteilung) kann bei den erreichten Beteiligungsraten von einer weitgehenden Repräsentativität der Befunde für die gegenwärtig 1.69 Millionen deutschen Studierenden an den Universitäten und Fachhochschulen, auch für die einzelnen Fächergruppen, ausgegangen werden.

Berichterstattung

Die Berichterstattung über die Daten und Befunde des Studierendensurveys erfolgt in verschiedenen Stufen und erschöpft sich nicht in einem Report.

Formen der Berichterstattung

Zuerst wird ein Datenalmanach erstellt, der für die gesamte Zeitreihe von 1983 bis 2004 wichtige Kennwerte präsentiert, unterteilt nach Hochschulart und Fachrichtungen. Gesondert wird ein analoger Datenalmanach nach Geschlecht produziert (vgl. Simeaner, Röhl, Bargel 2004 und 2005).

Weiterhin werden zur Unterrichtung der beteiligten Hochschulen Tabellate mit den Indikatoren zur Lehrsituation und Studienqualität erstellt und den beteiligten 26 Hochschulen zugestellt. Sie können teilweise Eingang finden in die Bemühungen der Hochschulen um Evaluation und Verbesserung der Studienqualität.

Neben der ausführlichen Langfassung des Hauptberichtes zum Studierendensurvey wird eine Kurzfassung mit wesentlichen Befunden und wichtigen Entwicklungen erstellt. Sie dient der schnelleren und breiten Information von Hochschulpolitik, Wissenschaft und interessierter Öffentlichkeit (vgl. Bargel, Multus, Ramm 2005).

Eine besondere Bedeutung für die Diskussionen um die Studienentwicklung haben die Fachmonographien gewonnen, die bereits für die Medizin, die Rechtswissenschaft und die Geisteswissenschaften (mit Geschichte, Germanistik und Anglistik im Vergleich) erschienen sind. In dieser Phase wird der Studiengang Betriebswirtschaftslehre an Universitäten und Fachhochschulen wegen der erhöhten Nachfrage durch die Studierenden untersucht und auf den Prüfstand gestellt.

Studierende im Erststudium

Der vorliegende Bericht bezieht sich auf die Studierenden im Erststudium, die keinen ersten Abschluss (Diplom, Magister, Staatsexamen) aufweisen. Werden die Studierenden mit einem ersten Hochschulabschluss einbezogen, kann dies bei vielen Themen zu Verzerrungen führen (Studiendauer, zeitlicher Studieraufwand, Kontakte zu Lehrenden), weil sie an den Hochschulen und in den Fachrichtungen unterschiedlich vertreten sind. Im WS 2003/04 befinden sich an den Universitäten 8% der Studierenden nicht mehr im Erststudium, darunter in den alten Ländern 9%, in den neuen Ländern nur 5%. An den Fachhochschulen sind derzeit 6% der Studierenden nicht im Erststudium.

1 Profil und soziale Herkunft

Zusammenfassung

Alter der Studierenden

Im Durchschnitt sind die befragten Studierenden im WS 2003/04 an den Universitäten erheblich jünger (23,8 Jahre) als an den Fachhochschulen (25,0 Jahre).

Am Studienbeginn ist das Einstiegsalter bereits recht hoch: An den Fachhochschulen sind die Studienanfänger 1,6 Jahre älter (22,8 Jahre) als an den Universitäten (21,2 Jahre).

An den Universitäten sind die Studentinnen mit 23,7 Jahren etwas jünger als die Studenten mit 24,4 Jahren; an den Fachhochschulen fällt das Durchschnittsalter von Studentinnen und Studenten gleich aus.

Der Anteil älterer Studierender (28 Jahre und älter) ist seit 1995 wieder leicht zurückgegangen, an den Universitäten von 15% auf 11%, an den Fachhochschulen von 26% auf 21%. Davor war seit 1983 ihr Anteil stetig gewachsen, besonders stark an den Fachhochschulen.

Geschlecht und Fachbelegung

Der Anteil Studentinnen an den Hochschulen hat weiter zugenommen. Im WS 2003/04 sind insgesamt 47% der Studierenden Frauen. An den Universitäten stieg ihr Anteil zwischen 1983 und 2004 von 40% auf 50%, an den Fachhochschulen von 24% Anfang der 80er Jahre auf nunmehr 38%.

Bei den Studienanfängern an den Universitäten stellen im WS 2003/04 die Frauen erst-

mals mit 51% die Mehrheit; an den Fachhochschulen erreichen sie nun 40%.

Unverändert häufig sind Frauen in geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen der Universitäten vertreten (zu 61% bzw. 60%), ebenfalls im Fach Sozialwesen/-arbeit an Fachhochschulen (75%). Überproportional zugenommen hat die Präsenz von Frauen in Medizin (seit 1983 von 38% auf 60%); auch in Jura ist der Anstieg von 36% auf 49% beträchtlich. Trotz einer gewissen Zunahme ist der Frauenanteil in den Ingenieurwissenschaften weiterhin relativ gering: an den Universitäten beträgt er 21%, an den Fachhochschulen 20%.

Fächer mit „Männerdominanz“ und mit „Frauendominanz“

Einige Fächer der Ingenieur- und Naturwissenschaften gelten als „männerdominiert“, weil in ihnen weniger als 30% Frauen studieren. Es handelt sich um sieben Studiengänge an den Universitäten wie an den Fachhochschulen: Elektrotechnik, Verkehrstechnik, Maschinenbau, Informatik, Physik, Wirtschaftsingenieur- und Bauingenieurwesen.

Auf der anderen Seite bestehen einige „frauendominierte“ Fächer mit mehr als 70% Studentinnen. Bis auf Sozialwesen/-arbeit an der Fachhochschule sind alle anderen neun Fächer an der Universität angesiedelt: Veterinärmedizin, Kunstwissenschaft, Romanistik, Psychologie, Pharmazie, Erziehungswissenschaft, Germanistik, Anglistik und Ethnologie.

Soziale Herkunft: Bildungsvererbung

Zunehmend mehr Studierende stammen aus einem akademischen Elternhaus. Im WS 2003/04 haben 45% der Studierenden an den Universitäten und 27% an den Fachhochschulen zumindest einen Elternteil mit Universitätsabschluss. Anfang der 80er Jahre konnten nur 24% der Studierenden an den Universitäten und 9% an den Fachhochschulen eine „akademische Herkunft“ vorweisen.

Die höchste Bildungsvererbung besteht weiterhin in der Medizin: 61% der Studierenden haben ein Elternteil mit Universitätsabschluss; danach folgt die Rechtswissenschaft mit 51%. In den Ingenieurwissenschaften an den Universitäten ist mit 44% Studierenden dieser Anteil viel höher als im gleichen Fachgebiet an den Fachhochschulen, wo er 28% beträgt. Im Sozialwesen an den Fachhochschulen kommen nur 21% der Studierenden aus einem akademischen Elternhaus, die geringste Quote im Fächervergleich.

Berufliche Stellung: wenig Arbeiterkinder an den Hochschulen

Aus Arbeiterfamilien stammen insgesamt nur 7% der Studierenden, an den Universitäten (5%) noch weniger als an den Fachhochschulen (11%). Ihr Anteil nimmt tendenziell ab.

Ein gutes Drittel aller Studierenden hat zumindest ein Elternteil in leitender Stellung, als Angestellter oder höherer Beamter. Sie sind mit 36% an den Universitäten häufiger vertreten als an den Fachhochschulen mit 29%. Bei 12% der Studierenden ist ein Elternteil als Freiberufler oder größerer Selbständiger tätig.

Fachtraditionen in den Studiengängen

Am häufigsten besitzen die Väter der Studierenden eine Ausbildung im technischen Bereich: 17% haben ein Ingenieurstudium absolviert, 25% eine technisch-handwerkliche Berufsausbildung. Die Mütter verfügen am häufigsten über eine kaufmännische Ausbildung (21%) oder haben ein sozialwissenschaftliches Studium abgeschlossen (14%).

Studierende aus einem akademischen Elternhaus belegen überproportional Fachrichtungen, in denen bereits ein Elternteil einen Abschluss besitzt. In diesem Sinne kann von einer „Fachtradition“ gesprochen werden.

Besonders stark ist die Fachtradition bei den Ärzten (von den väterlichen Medizinern studieren 34% der Kinder wiederum Medizin), bei den Naturwissenschaftlern (34%) und den Geisteswissenschaftlern (33%), gefolgt von den Juristen (26%). Geringer ist die väterliche Vorbildfunktion bei Ingenieuren: mit 17% der Kinder in der gleichen Fachrichtung.

Unter den Studierenden der Ingenieurwissenschaften an Universitäten wie an Fachhochschulen hat jeder zweite einen Vater der gleichen Fachrichtung. Und bei den Studierenden des Sozialwesens an den Fachhochschulen berichtet jeder zweite, dass die Mutter selbst über einen sozialwissenschaftlichen Studienabschluss verfügt.

Haben die Eltern eine berufliche Ausbildung absolviert, sind wenig fachliche Traditionen bei den studierenden Nachkommen zu erkennen. Am ehesten tritt sie in den Naturwissenschaften auf, wo 26% der Studierenden Eltern mit einer naturwissenschaftlich-technischen Berufsausbildung haben.

1.1 Alter der Studierenden

Das hohe Alter der Studierenden wie die lange Studiendauer (Stichwort „Langzeitstudierende“), beides wird als besonderes Problem der deutschen Hochschulen angesehen. Manche Anstrengungen zielen darauf ab, das Alter der Studierenden zu senken und die Studiendauer zu verkürzen. Der Wissenschaftsrat hat dazu eine umfangreiche Dokumentation über die „Entwicklung der Fachstudiendauer an Universitäten von 1990 bis 1998“ vorgelegt (Wissenschaftsrat 2001; erneut 2005).

Jedoch bleibt zu beachten, dass einfache Angaben zum Durchschnittsalter der Studierenden wenig aussagekräftig sind. Denn das Alter der Studierenden hängt von mehreren Faktoren ab, zumindest die nachfolgenden sind zu berücksichtigen:

- die Dauer der Schulausbildung bis zum Erwerb der Hochschulreife (Abitur oder zweiter Bildungsweg),
- die Tätigkeiten zwischen Abitur und dem Beginn des Studiums (auch als Praktika, berufliche Ausbildung, Berufsausübung),
- die Zahl jener, die erst nach einer anderen beruflichen Ausbildung und Berufstätigkeit das Studium aufnehmen,
- die Dauer des Studiums selbst (mit möglichen Verzögerungen durch Fachwechsel, Unterbrechungen),
- die Aussichten auf dem Arbeitsmarkt und der mögliche Verbleib an den Hochschulen zur Überbrückung,
- Selektion im Studium und vorzeitiger Abgang (drop-out), der früher oder später erfolgen kann.

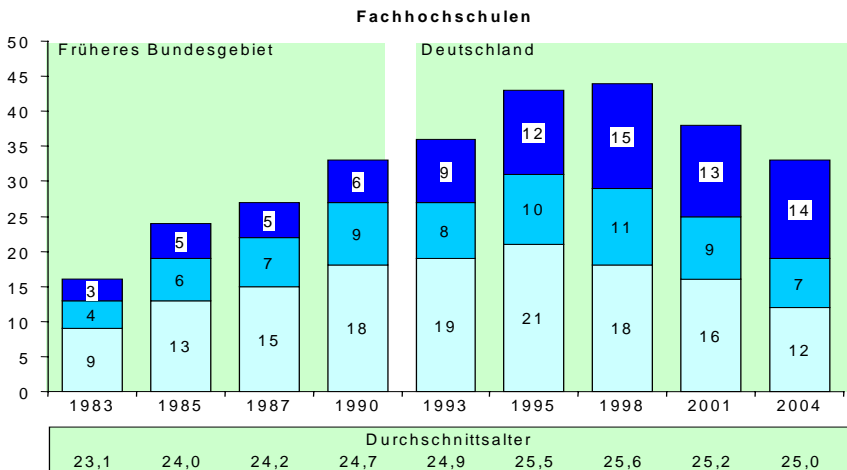
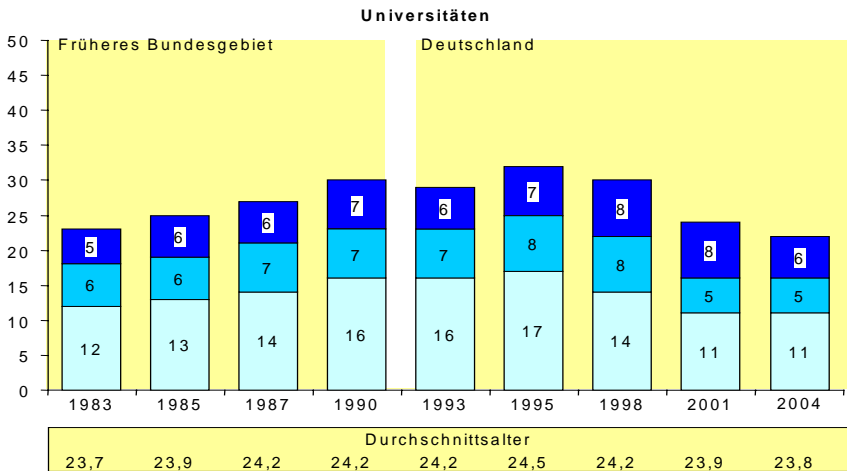
Für die Biographie des einzelnen Studierenden wie aus hochschulpolitischer Sicht ist umstritten, welche der angeführten Faktoren im einzelnen als nachteilig oder vorteilhaft eingestuft werden können – z. B. die Möglichkeit zu einem späteren Einstieg in das Studium oder umfangreichere Arbeitserfahrungen und Praktika neben dem Studium. Bei allen Problemen der Interpretation sind die Angaben zum Studienalter und zur Studienphase aber wichtige Informationen, um die Ausgangssituation der Studierenden an den Hochschulen angemessen darzustellen.

Die Trends über die letzten Jahre sind aufschlussreich, um zu erkennen, ob eingeleitete Maßnahmen der Betreuung und Beratung, neuer Strukturen und Prüfungsformen oder finanzieller Sanktionen (Studiengebühren), sich in der Entwicklung des Alters der Studierenden und der Studiendauer niederschlagen. Dies ist nicht ohne weiteres zu folgern, weil andere Gegebenheiten dem entgegenwirken können, wie etwa ein ungünstiger Arbeitsmarkt oder längere Praxisphasen vor dem Studium oder im Studienverlauf.

Studierende an Universitäten sind im Schnitt jünger als an Fachhochschulen

In der letzten Erhebung im WS 2003/04 sind die befragten Studierenden im Erststudium im Schnitt 24,0 Jahre alt. Dieses allgemeine Datum lässt aber den starken Unterschied nach der Hochschulart nicht sichtbar werden: Die Studierenden an den Universitäten sind mit 23,8 Jahren viel jünger als die Studierenden an den Fachhochschulen, wo sie 25,0 Jahre alt sind (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1
Studierende im Erststudium, die älter als 25 Jahre sind, an Universitäten und Fachhochschulen
(1983 - 2004)
 (Angaben in Prozent und Mittelwerte)



Alter der Studierenden: 26-27 Jahre 28-29 Jahre 30 Jahre und älter

KalliGRAPHIK

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Alter der Studierenden an den Fachhochschulen ist stark angestiegen

Seit den 80er Jahren hat sich der studentische Altersdurchschnitt an den Universitäten kaum verändert, in den 90er Jahren lag er nur wenig höher als im Jahrzehnt davor. An den Fachhochschulen hat der Altersschnitt der Studierenden seit 1983 stark zugenommen: er ist bis Ende der 90er Jahre um zweieinhalb Jahre angestiegen, nimmt seither aber wieder leicht ab (vgl. Tabelle 3).

Die Studentinnen an den Universitäten sind im Durchschnitt etwas jünger als ihre männlichen Kommilitonen: die Studentinnen sind 2004 im Schnitt 23,7 Jahre alt, die Studenten kommen auf 24,4 Jahre. Diese Differenzen sind über die Erhebungen hinweg relativ unverändert geblieben.

An den Fachhochschulen waren die Studentinnen bislang ebenfalls im Schnitt etwas jünger als die männlichen Studenten. Im WS 2003/04 sind jedoch keine Unterschiede mehr festzustellen: sowohl Studentinnen wie Studenten sind im Durchschnitt 25,0 Jahre alt.

Weniger ältere Studierende in den neuen Ländern

Nach Altersphasen unterschieden, interessiert der Anteil Studierender über 25 bzw. über 30 Jahre. Sie können als „ältere Studierende“ bezeichnet werden, vor allem, wenn sie das 30. Lebensjahr überschritten haben. An den Universitäten sind 16% der befragten Studierenden im Erststudium über 25 Jahre und 6% über 30 Jahre alt. An den Fachhochschulen liegen diese Anteile bei 21% (über 25 Jahre) und 12% (über 30 Jahre). Demnach ist jeder dritte Studierende an den Fachhochschulen über 25 Jahre alt (vgl. Abbildung 1).

In den neuen Ländern sind ältere Studierende weiterhin seltener als in den alten Ländern anzutreffen. An den dortigen Universitäten finden sich nur sehr wenige Studierende jenseits der 30 Jahre: es sind nur 2%; an den Fachhochschulen sind es mit 4% kaum mehr. Besonders an den westdeutschen Fachhochschulen ist der Anteil älterer Studierender hoch geblieben: er liegt nunmehr bei 36%, die über 25 Jahre alt sind.

Tabelle 3
Durchschnittsalter der Studierenden im Erststudium an Universitäten und Fachhochschulen nach Geschlecht (1983 - 2004)
 (Mittelwerte)

	Früheres Bundesgebiet				Deutschland				
	1983	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004
Universitäten									
Insgesamt	23.7	23.9	24.2	24.4	24.2	24.5	24.2	23.9	23.8
Männer	23.9	24.0	24.3	24.5	24.4	24.8	24.7	24.3	24.4
Frauen	23.4	23.7	23.9	24.2	23.9	24.0	23.7	23.5	23.7
Fachhochschulen									
Insgesamt	23.1	24.0	24.2	24.7	24.9	25.5	25.6	25.2	25.0
Männer	23.4	24.1	24.4	24.9	25.0	25.8	25.9	25.4	25.0
Frauen	22.3	23.5	23.6	24.3	24.7	24.9	25.2	24.9	25.0

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Bereits die Studienanfänger sind an den Fachhochschulen älter

Ein besonderes Augenmerk verdienen die Studienanfänger. Denn oft gelten sie als zu alt, vor allem im internationalen Vergleich. An ihrem Alter ist zudem ablesbar, ob Maßnahmen zur Verkürzung der Schulzeit tatsächlich zu einem früheren Studienbeginn führen (vgl. Tabelle 4).

Die Studienanfänger im WS 2003/04 kommen im Durchschnitt mit 21,4 Jahren an die Hochschule. An den Universitäten beginnen sie das Studium mit 21,2 Jahren, an den Fachhochschulen erst mit 22,8 Jahren. Dabei sind die Studienanfängerinnen an den Universitäten um etwa ein halbes Jahr jünger als ihre männlichen Kommilitonen (20,9 zu 21,6 Jahre), nicht jedoch an den Fachhochschulen (23,0 zu 22,6 Jahre).

Das auffällig höhere Alter der Studienanfänger der Fachhochschulen um 1,6 Jahre ist hauptsächlich auf ihre unterschiedlichen Zugangswege in das Studium zurückzuführen, insbesondere auf den häufigeren

Abschluss einer beruflichen Ausbildung vor oder nach Erwerb der Hochschulreife.

Eine Zielsetzung von Maßnahmen, um das Alter der Studienanfänger zu senken, könnte darin bestehen, dass möglichst viele junge Menschen nicht älter als 20 Jahre sind, wenn sie mit dem Studium beginnen. Einem solchen Kriterium genügen an den Universitäten immerhin 68% der Studienanfänger, an den Fachhochschulen nur 36%.

Von 1983 bis 2004 hat sich das Durchschnittsalter der Studienanfänger an den Universitäten nur wenig verschoben. Zu Beginn der Erhebungen waren die Anfänger durchschnittlich 20,9 Jahre alt, Anfang der 90er Jahre stieg ihr Altersschnitt etwas an auf 21,6 Jahre, ist aber seit dem WS 2001 wieder etwas niedriger (20,8 Jahre). Die leichten Schwankungen im Durchschnittsalter der Studienanfänger an Universitäten gehen offenbar auf die Konjunktur der Ausbildungen nach Erwerb der Hochschulreife zurück, die ein analoges Muster der Zu- und Abnahme verzeichnen.

Tabelle 4
Durchschnittsalter der Studienanfänger im Erststudium an Universitäten und Fachhochschulen nach Geschlecht (1983 - 2004)
(Mittelwerte)

	Früheres Bundesgebiet				Deutschland				
	1983	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004
Universitäten									
Insgesamt	20.9	21.2	21.5	21.6	21.5	21.2	21.1	20.8	21.2
Männer	21.2	21.4	21.7	21.7	21.7	21.6	21.4	21.1	21.6
Frauen	20.5	20.8	21.3	21.6	21.2	20.8	20.9	20.5	20.9
Fachhochschulen									
Insgesamt	22.0	22.1	22.2	22.9	23.3	23.1	22.8	22.4	22.8
Männer	22.3	22.3	22.3	23.1	23.1	23.6	23.4	23.0	22.6
Frauen	21.1	21.2	21.9	22.7	23.6	22.4	22.0	21.9	23.0

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

An den Fachhochschulen ist auch das Alter der Studienanfänger bis in die 90er Jahre stark angestiegen. 1983 waren sie 22 Jahre alt, Anfang der 90er Jahre dann 23,3 Jahre. Im WS 2000/01 ist der Schnitt auf 22,4 Jahre gesunken, 2004 liegt er bei 22,8 Jahre.

Im WS 1983 waren die weiblichen Studienanfänger der Fachhochschulen noch deutlich jünger als die männlichen Studienanfänger (21,1 zu 22,3 Jahre). Im WS 1993 waren die Frauen erstmals älter, wie auch zuletzt im WS 2003/04 (vgl. Tabelle 4).

Älteste Studienanfänger in den Sozialwissenschaften

Die Studierenden der einzelnen Fächergruppen unterscheiden sich bereits zu Studienbeginn im Einstiegsalter. An den Universitäten sind die Studierenden der Rechtswissenschaft am jüngsten, wenn sie ihr Studium beginnen (20,6 Jahre). Dagegen weisen die Studienanfänger in den Sozialwissenschaften das höchste Durchschnittsalter an den Universitäten

auf: Es beträgt bei ihnen 22,4 Jahre und liegt um fast zwei Jahre höher als bei den Juristen.

An den Fachhochschulen ist der Unterschied zwischen den Fächergruppen bei den Studentinnen noch größer. Die Studienanfängerinnen im Sozialwesen sind im Schnitt 24,9 Jahre alt, und damit zweieinhalb Jahre älter als ihre Kommilitoninnen im Wirtschaftswesen und sogar mehr als drei Jahre älter als die Studienanfängerinnen im Ingenieurwesen (vgl. Tabelle 5).

Die zu Studienbeginn bestehenden Altersdifferenzen machen sich im Durchschnittsalter aller Studierenden in den Fächergruppen bemerkbar. Deshalb weisen die Studierenden der Sozialwissenschaften an den Universitäten und des Sozialwesens an den Fachhochschulen den höchsten Altersdurchschnitt auf. Für dieses höhere Alter ist daher weniger eine längere Studienzzeit verantwortlich. Denn größere Anteile an Studierenden in höheren Semestern sind in diesen beiden Fachrichtungen nicht erkennbar.

Tabelle 5
Durchschnittsalter der Studienanfänger im Erststudium an Universitäten und Fachhochschulen nach Geschlecht und Fächergruppen (2004)
 (Mittelwerte)

	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
Studienanfänger										
Insgesamt	21.5	22.4	20.6	21.5	21.1	21.0	21.2	24.9	22.6	22.6
Männer	22.4	23.3	20.9	21.9	21.7	21.3	21.5	23.7	22.9	22.8
Frauen	21.3	22.0	20.3	21.1	20.8	20.8	20.6	25.1	22.2	21.9
Studierende										
Insgesamt	24.0	24.9	23.5	23.5	23.6	23.1	23.7	26.7	24.3	24.9
Männer	24.9	26.1	23.9	23.8	24.4	23.5	24.0	26.1	24.9	25.1
Frauen	23.7	24.5	23.3	23.2	23.2	22.8	23.0	26.8	23.7	24.4

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

1.2 Fachbelegung und Geschlecht

Die Zahl der Fächer an den Hochschulen wächst stetig. Für das WS 2000/01 wurden von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) insgesamt 2.200 Studiengänge an deutschen Hochschulen zusammengestellt (HRK 2000). Im neuen Hochschulkompass werden bereits 9.187 Studienmöglichkeiten aufgelistet, darunter viele neu eingerichtete Master- und Bachelor-Studiengänge (HRK 2004).

Die Fächer weisen unterschiedliche Belegungen auf: Es gibt traditionell stark nachgefragte Fächer (z.B. Jura oder Medizin) ebenso wie Fächer, für die sich nur wenige Studierende entscheiden, die „Orchideenfächer“ (z.B. Baltistik). Bei manchen Fächern steigt die Zahl Studierender stark an (z.B. Informatik, BWL). Bei anderen Fächern lässt die Konjunktur der Nachfrage nach, wie in manchen Fächern der Ingenieurwissenschaften.

Geistes- und Naturwissenschaften mit den meisten Studierenden

Die größte Fächergruppe stellen die Geistes- und Kulturwissenschaften dar. Jeder fünfte Befragte studiert ein Fach dieser Studienrichtungen. Die nächstgrößte Gruppe bilden die Studierenden der Naturwissenschaften mit 17% der Befragten. Danach folgen an den Universitäten die Sozialwissenschaften mit 12% und die Wirtschaftswissenschaften mit 11%. Die Studierenden der Ingenieurwissenschaften summieren sich auf 8% der Befragten, ebenso wie in der Medizin. Die Rechtswissenschaft umfasst 5%, ein stabiler Anteil über die Jahre hinweg.

Die Verteilung der Studierenden auf die Fächergruppen im Studierenden-survey entspricht weitgehend den Zählungen des Statistischen Bundesamtes (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6
Verteilung der Fächergruppen an den Universitäten
(Abgaben in Prozent)

	Statistisches Bundesamt	Studierenden-survey
Sprach-, Kulturwissenschaften	22,3	19,6
Rechts-, Wirtschafts-, Sozialwissenschaften	31,9	31,4
Mathematik, Naturwissenschaften	17,5	16,5
Humanmedizin	4,8	8,3
Ingenieurwissenschaften	15,4	13,9

Quelle: Studierenden-survey 1983-2004, Statistisches Bundesamt 2003.

An den Fachhochschulen haben die Ingenieurwissenschaften die frühere Dominanz eingebüßt. Dagegen verzeichnen die Wirtschaftswissenschaften stärkere Zunahmen.

Jedoch werden nicht alle Fächer von Männern und Frauen gleichermaßen für ein Studium gewählt. Die zehn am stärksten besetzten Fächer sind dem Statistischen Bundesamt zufolge (2003):

- bei den männlichen Studenten: BWL, Informatik, Maschinenbau, Wirtschaftswissenschaften, Jura, Elektrotechnik, Medizin, Wirtschaftsingenieure, Bauingenieurwesen, Physik;
- bei den Studentinnen: Germanistik, BWL, Jura, Medizin, Erziehungswissenschaft, Wirtschaftswissenschaften, Anglistik, Biologie, Psychologie, Sozialwesen.

Mittlerweile studieren mehr Frauen als Männer

In den letzten 50 Jahren hat die Studienbeteiligung der Frauen kontinuierlich zugenommen. 1960 betrug ihr Anteil ein Viertel, 1980 zwei Fünftel, in den 90er Jahren stieg er auf die Hälfte an. Im Studierendensurvey spiegelt sich die Entwicklung des Frauenstudiums ebenfalls wider. Noch 1982 waren an den Universitäten 35% der befragten Studierenden weiblich, im WS 2003/04 sind es 58%. An den Fachhochschulen stieg ihr Anteil von 24% zu Beginn der 80er Jahre auf derzeit 51%.

In den neuen Ländern, seit 1992 einbezogen, stieg der Frauenanteil ebenfalls: an den Universitäten von 42% auf 63% bis 2004, an den Fachhochschulen von 36% auf 51%.

Es bestehen deutliche Differenzen der Fachbelegung zwischen Frauen und Männern. In einigen Fächern sind Frauen deutlich unterrepräsentiert, in anderen stellen sie die große Mehrheit. Hohe Frauenanteile finden sich in den Geistes- und Kulturwissenschaften (74%) sowie in den Sozialwissenschaften an den Universitäten (73%) und insbesondere an den Fachhochschulen (84%). Über die Hälfte der Studierenden stellen die Frauen in der Medizin (63%) und der Rechtswissenschaft (59%). Etwa gleich sind die Anteile von Männern und Frauen in den Naturwissenschaften. Weniger vertreten sind Studentinnen in den Wirtschaftswissenschaften (41%) oder den Ingenieurwissenschaften mit 30% an Universitäten wie Fachhochschulen (vgl. Tabelle 7).

Tabelle 7
Anteil Studentinnen an Universitäten und Fachhochschulen nach Fächergruppen (1983 - 2004)
(Angaben in Prozent)

	Früheres Bundesgebiet				Deutschland				
	1983	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004
Universitäten									
Geisteswissenschaften	57	57	59	64	65	60	68	71	74
Sozialwissenschaften	60	59	58	63	69	64	73	74	73
Rechtswissenschaft	34	39	38	39	40	47	48	54	59
Wirtschaftswissensch.	24	24	27	29	31	33	34	39	41
Medizin	35	38	40	45	46	52	54	63	63
Naturwissenschaften	29	29	30	31	34	33	37	43	48
Ingenieurwissensch.	9	10	11	14	15	15	25	28	30
Sonstige	27	41	33	38	35	45	42	61	62
Fachhochschulen									
Sozialwissenschaften	60	66	71	75	70	72	72	81	84
Wirtschaftswissensch.	34	29	32	37	36	36	46	54	54
Ingenieurwissensch.	12	14	13	13	15	17	26	27	30
Sonstige	22	45	44	49	50	59	59	54	55
Studierende insgesamt	35	34	34	37	38	40	48	53	57

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Medizin und Jura haben größte Zunahme an Studentinnen

Alle Fächergruppen verzeichnen in den letzten zwanzig Jahren eine Zunahme studierender Frauen, allerdings in unterschiedlichem Umfang. So stieg der Frauenanteil in den Geisteswissenschaften wie in den Wirtschaftswissenschaften seit den 80er Jahren um 17 Prozentpunkte, in den Sozialwissenschaften um 13 Prozentpunkte (vgl. Tabelle 7).

Demgegenüber ist die Zunahme um 19 Prozentpunkte in den Naturwissenschaften und um 21 Prozentpunkten in den Ingenieurwissenschaften stärker ausgefallen, was durchaus mit der Werbung für diese Studiengänge zusammenhängen kann. Es liegt aber auch an einer stärkeren Zurückhaltung junger Männer, einen solchen Studiengang zu wählen.

In der Rechtswissenschaft und der Medizin sind besonders hohe Steigerungsraten des Frauenanteils gegenüber den 80 Jahren zu beobachten: in der Rechtswissenschaft um 25, in der Medizin um 28 Prozentpunkte.

Die starke Zunahme der Frauen in Medizin und Jura belegt, dass sie zu traditionellen akademischen Professionen, lange den männlichen „Honoratioren“ und „Freiberuflern“ vorbehaltenen, Zugang gefunden haben. Bei der Belegung dieser beiden Fächer sind in quantitativer Hinsicht keine geschlechtsspezifischen Nachteile mehr festzustellen.

An den Fachhochschulen hat der Frauenanteil am stärksten im Sozialwesen um 24 Prozentpunkte zugenommen. Im Wirtschaftswesen waren es 19 und im Ingenieurwesen 18 Prozentpunkte Zunahme.

„Frauen-“ und „männerdominierte Fächer“

Ein besonderes Gewicht haben die Diskussionen um „männerdominierte Fächer“ (mit weniger als 30% Studentinnen). Die Belegung der Fächer durch junge Frauen und Männer erfolgt oftmals in traditionellen Bahnen. Daher sind einige Fächer „männerdominiert“ geblieben, wie manche Fächer in den Ingenieur- und Naturwissenschaften. Andere Fächer sind in den letzten Jahren „frauendominiert“ geworden, neben Psychologie auch neue Sprachen, Erziehungswissenschaft, Sozialarbeit sowie aus dem Gesundheitsbereich Veterinärmedizin und Pharmazie (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8
Männerdominierte und frauendominierte Fächer

(Anteil in Prozent im WS 2002/03)

Männerdominierte Fächer

- Elektrotechnik (Uni 94%, FH 95%)
- Verkehrstechnik (Uni 92%, FH 93%)
- Maschinenbau (Uni 87%, FH 83%)
- Informatik (Uni 87%, FH 86%)
- Physik (Uni 84%, FH 69%)
- Wirtschaftsingenieurwesen (Uni 84%, FH 83%)
- Bauingenieurwesen (Uni 74%, FH 80%)

Frauendominierte Fächer

- Veterinärmedizin (83%)
- Kunstwissenschaft (80%)
- Romanistik (79%)
- Psychologie (75%)
- Pharmazie (75%)
- Erziehungswissenschaft (75%)
- Sozialwesen/Sozialarbeit (75%)
- Germanistik (74%)
- Anglistik (71%)
- Ethnologie (71%)

Quelle: Statistisches Bundesamt (Hg.) Fachserie 11, Reihe 4.1, Wiesbaden 2003, S. 95ff.

„Frauendominierte“ Fächer sind mit zehn Fällen häufiger vertreten als „männerdominierte“ Fächer mit sieben Fällen, darunter befinden sich vier in den Ingenieurwissenschaften. Wobei die Abstinenz der Frauen gegenüber diesen ingenieurwissenschaftlichen Fachrichtungen an den Universitäten wie an den Fachhochschulen nahezu gleich ausfällt.

Die „männerdominierten“ Fächer sind durchweg sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen vertreten mit jeweils zumindest 70% männlichen Studierenden. Die „frauendominierten“ Fächer werden fast nur an Universitäten angeboten (mit Ausnahme von „Sozialwesen/Sozialarbeit“ an der Fachhochschule).

Weil sich die Bevorzugung oder Ablehnung der verschiedenen Fächer nach dem Geschlecht in den letzten beiden Jahrzehnten kaum verändert hat, haben fast alle Fächer von der Zunahme von Frauen ähnlich profitiert, zumeist proportional zur Ausgangslage. Folglich hat sich die Differenz zwischen den Fächern im Hinblick auf die Präsenz von Männern und Frauen nicht vermindert, sie ist teilweise sogar größer geworden.

Ein Hinweis erscheint angebracht: Im Studierenden-survey ist der Frauenanteil aufgrund der höheren Beteiligungsbereitschaft von Studentinnen in den einzelnen Fächern gegenüber der amtlichen Statistik etwas erhöht. Diese leichte Überrepräsentation beeinflusst jedoch nicht die Verhältnisse und Vergleiche zwischen den Fächern, womit auch die Rangfolge der Fächer, bezogen auf den Frauenanteil, gewahrt bleibt.

1.3 Soziale Herkunft der Studierenden

Die beiden klassischen Indikatoren zur Bestimmung der sozialen Herkunft sind der Ausbildungsabschluss und die Berufsstellung der Eltern. Über deren erreichten Abschluss und eingenommene Berufsposition können Herkunftsgruppen gebildet werden, deren Verteilung unter den Studierenden Aussagen zur Bildungs- und Sozialvererbung zulassen.

Außerdem erlauben die Angaben zu den fachlichen Bereichen der Berufsausbildung der Eltern die Bildung von fachlichen Herkunftsgruppen und dadurch Einblicke in die Fachtraditionen bei den Studierenden. Über die Differenzierung nach Berufs- und Hochschulausbildung kann das Ausmaß an „fachlicher Vererbung“ erfasst werden – was hier erstmals in einem Survey erfolgt ist.

Jeder zweite Studierende stammt aus einer Akademikerfamilie

Insgesamt gibt etwas mehr als die Hälfte der befragten Studierenden an, dass mindestens ein Elternteil einen Studienabschluss besitzt. Darunter befindet sich nur ein kleiner Teil mit einem Fachhochschul- oder vergleichbaren Abschluss, mehr als dreimal so häufig wurde von den Eltern die Universität absolviert.

Aus Familien mit Haupt- oder Volksschulabschluss stammen nur 8% der Studierenden an Universitäten, während es an den Fachhochschulen mit 11% etwas mehr sind. Aus dieser Herkunftsgruppe mit geringer Schulqualifikation ist der Weg in ein Studium besonders selten (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9
Höchster Bildungs- und Ausbildungsabschluss der Eltern von Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen (2004)

(Angaben in Prozent, ohne Kategorien: „weiß nicht“ und „sonstige“)

	Insgesamt	Universitäten			Fachhochschulen		
		Insgesamt	Bundesländer alte	neue	Insgesamt	Bundesländer alte	neue
Volksschule, Lehre	8	8	10	2	11	13	2
Realschule, Lehre	14	13	13	14	19	18	22
Meisterprüfung	6	5	5	5	9	9	9
Abitur, Fachschule	17	16	18	12	20	21	19
FH, Lehrerseminar	12	12	11	14	13	11	16
Uni, TH, PH	42	45	42	52	27	26	32

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

An den Fachhochschulen ist der Einfluss der Bildungsvererbung geringer als an den Universitäten. Insbesondere haben die Eltern seltener Universitätsabschlüsse. Dennoch verfügen 40% der Eltern der Studierenden über eine Hochschulausbildung und fast zwei Drittel haben das Abitur, während die Studierenden aus einem Elternhaus mit Volks- oder Realschulabschluss etwas häufiger als an den Universitäten sind (vgl. Tabelle 9).

Höhere Bildungsvererbung in den neuen Ländern

Die soziale Herkunft ist ein Merkmal, das auffällige Differenzen zwischen den alten und den neuen Ländern erkennen lässt. Studierende an ostdeutschen Hochschulen kommen häufiger aus Akademikerfamilien. An den Universitäten geben zwei Drittel und an den Fachhochschulen fast die Hälfte der Studierenden an, dass ein Elternteil einen höheren Bildungsabschluss als das Abitur besitzt, während nur 2% aus bildungsfernen Schichten stammen (vgl. Tabelle 9).

Die höhere Bildungsvererbung in den neuen Ländern resultiert auch daher, dass die Mütter viel häufiger über eine höhere Ausbildung verfügen, womit die ostdeutschen Studierenden häufiger aus einem „doppelt“-akademischen Elternhaus stammen.

Studentinnen haben seltener akademische Eltern

Die Studentinnen berichten etwas seltener als die Studenten von Vätern mit einer Hochschulausbildung, tendenziell auch seltener von Müttern mit höherer Bildung. Dies ist in den alten und neuen Ländern festzustellen. An den ostdeutschen Fachhochschulen fällt jedoch auf, dass die Mütter häufiger einen Fachhochschulabschluss besitzen.

Zunahme akademischer Bildungsherkunft

Die „Schere“ im Hochschulzugang nach der sozialen Herkunft hat sich im letzten Jahrzehnt etwas vergrößert. Vor allem der Anteil jener Studierender ist an Universitäten wie Fachhochschulen gestiegen, von denen ein

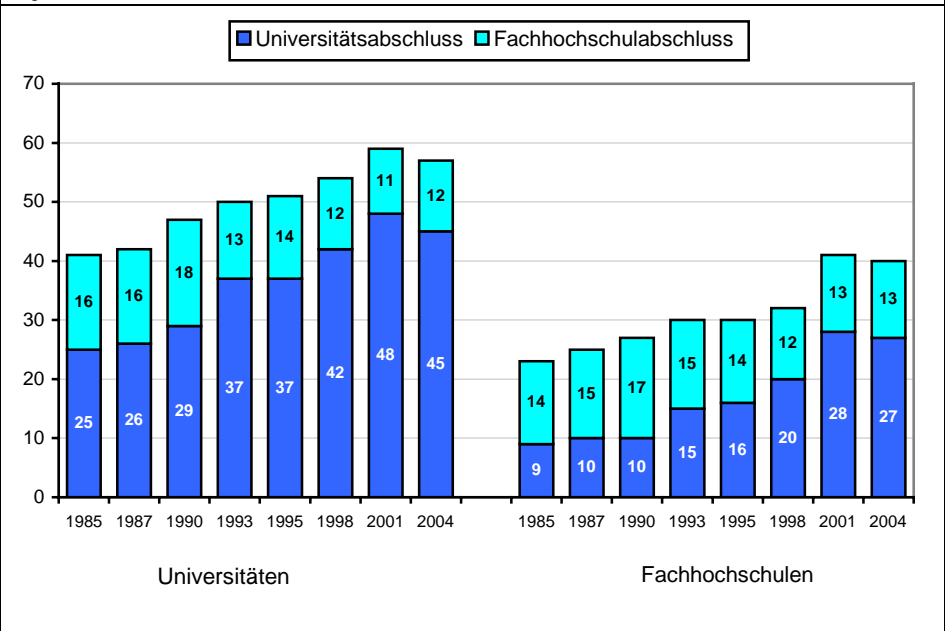
Elternteil ein Universitätsstudium absolviert hat. Die „akademische Reproduktion“ hat entgegen manchen Erwartungen und politischen Zielen zugenommen, an den Fachhochschulen sogar überproportional.

Hatten an den Universitäten Mitte der 80er Jahre 25% der Studierenden Eltern mit Studienabschluss an Universitäten, sind es seit 2001 nahezu die Hälfte. Dabei ist ein gewisser Schub durch den Beitritt der neuen Länder erfolgt: zwischen 1990 und 1993 um 8 Prozentpunkte (vgl. Abbildung 2).

An den Fachhochschulen studierten vor etwa 20 Jahren kaum Kinder aus einem „akademischen Elternhaus“, nicht einmal jeder zehnte. Seit 2001 sind es an dieser Hochschulart etwas über ein Viertel, wobei sich der Anteil Studierender aus akademischen Elternhäusern seit 1993 fast verdoppelt hat.

Gleichzeitig ist seit den 80er Jahren der Anteil an Bildungsaufsteigern zurückgegangen. Dieser Trend ist nur zum Teil auf die steigende Qualifikation der Eltern zurückzuführen.

Abbildung 2
„Akademische Qualifikation“ der Eltern von Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen (1985 – 2004)
 (Angaben in Prozent)



Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Denn der Anstieg der akademischen Vererbung steht in keinem Verhältnis zur Bevölkerungsstatistik. Der Anteil der Akademiker lag laut Statistischem Bundesamt für Universitäts- und Fachhochschulabschlüsse:

- Anfang der 70er Jahre bei 2,1% (Uni + FH)
- Anfang der 80er bei 3,5% (Uni), 1,2% (FH)
- Anfang der 90er Jahre bei 4,4% und 2,4%.
- 2002 bei 5,5% und 4,8%.

Der Anteil an akademischer Bildung in der Bevölkerung ist zwar erkennbar angestiegen, aber nicht in dem Ausmaß, das sich an den Hochschulen abzeichnet. Daher trifft die Aussage zu, dass vermehrt bildungsnahe Schichten ihre Kinder zur Hochschulausbildung führen, während sich die bildungsfernen Schichten zunehmend zurückziehen. Offenbar sind manche „potentiellen Bildungsaufsteiger“ unsicher und zurückhaltend gegenüber einem Hochschulbesuch geworden.

Anstieg von Akademikerkindern in allen Fächergruppen

Die Verschiebung zugunsten höherer akademischer Reproduktion ist in allen Fächergruppen zu beobachten. Die Rangreihe der Fächergruppen, bezogen auf die akademische Reproduktion, ist bei der Erhebung 2004 die gleiche wie 1983. Der größte Anstieg an Studierenden aus akademischen Elternhäusern findet sich in den medizinischen Fächern (um 18%), die damit auch in der zeitlichen Dimension die höchste Reproduktion aufweisen.

Zum WS 1992/93 ist ein besonders großer Anstieg an Studierenden aus akademischen Elternhäusern zu verzeichnen, der auf den Beitritt der neuen Länder zurückgeht. Mit

Ausnahme der Rechtswissenschaft kommt die höhere Bildungsvererbung in den neuen Ländern zum Tragen.

Höchste akademische Reproduktion in der Medizin

Die Bildungsvererbung ist in den verschiedenen Fächern unterschiedlich ausgeprägt. Die höchste akademische Reproduktion weisen die Studierenden der Medizin auf: 61% berichten, dass mindestens ein Elternteil über einen Universitätsabschluss verfügt. In der Rechtswissenschaft kommt knapp über die Hälfte der Studierenden aus einem akademischen Elternhaus (vgl. Tabelle 10).

Die Studierenden in den Geistes-, Natur-, Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften berichten zu über 40% von mindestens einem Elternteil mit Universitätsabschluss. Die geringste akademische Reproduktion findet sich an den Universitäten mit etwa einem Drittel in den Sozialwissenschaften. Dieses Ergebnis unterstreicht, dass häufig Fächer der Sozialwissenschaften für eine „Erstakademisierung“ gewählt werden.

An den Fachhochschulen ist die geringste Bildungsvererbung ebenfalls bei den sozialwissenschaftlichen Fächern zu finden. Hier stammt nur jeder fünfte Studierende aus einer Familie mit mindestens einem akademischen Elternteil. Die Studierenden des Wirtschafts- und des Ingenieurwesens an Fachhochschulen berichten zwar häufiger als ihre Kommilitonen aus dem Sozialwesen von akademischer Herkunft, trotzdem liegen ihre Anteile noch unter denen der universitären Sozialwissenschaften (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10
Studierende mit mindestens einem Elternteil mit Universitätsabschluss, nach Fächergruppen (1983 - 2004)
 (Angaben in Prozent)

	Früheres Bundesgebiet				Deutschland				
	1983	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004
Universitäten									
Kulturwissenschaften	25	27	26	29	38	33	40	44	45
Sozialwissenschaften	18	19	19	18	28	30	36	42	36
Rechtswissenschaft	31	31	36	42	42	49	48	52	52
Wirtschaftswissenschaften	20	19	21	22	31	32	39	47	41
Medizin	33	36	38	43	52	49	57	59	61
Naturwissenschaften	18	24	23	27	34	33	37	45	43
Ingenieurwissenschaften	19	22	23	24	38	38	44	49	44
Fachhochschulen									
Sozialwissenschaften	7	8	10	12	16	17	19	21	21
Wirtschaftswissenschaften	10	12	11	13	15	17	24	29	31
Ingenieurwissenschaften	9	8	9	8	14	15	17	27	28

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Kaum noch „Erstakademisierungsfächer“ an den Universitäten

Einige Fächer galten lange als typische Erstakademisierungsfächer, darunter die Ingenieurwissenschaften, die Erziehungswissenschaft, neuere Sprachen oder die Agrarwissenschaft. In ihnen sollte daher eine geringere Bildungsvererbung festzustellen sein.

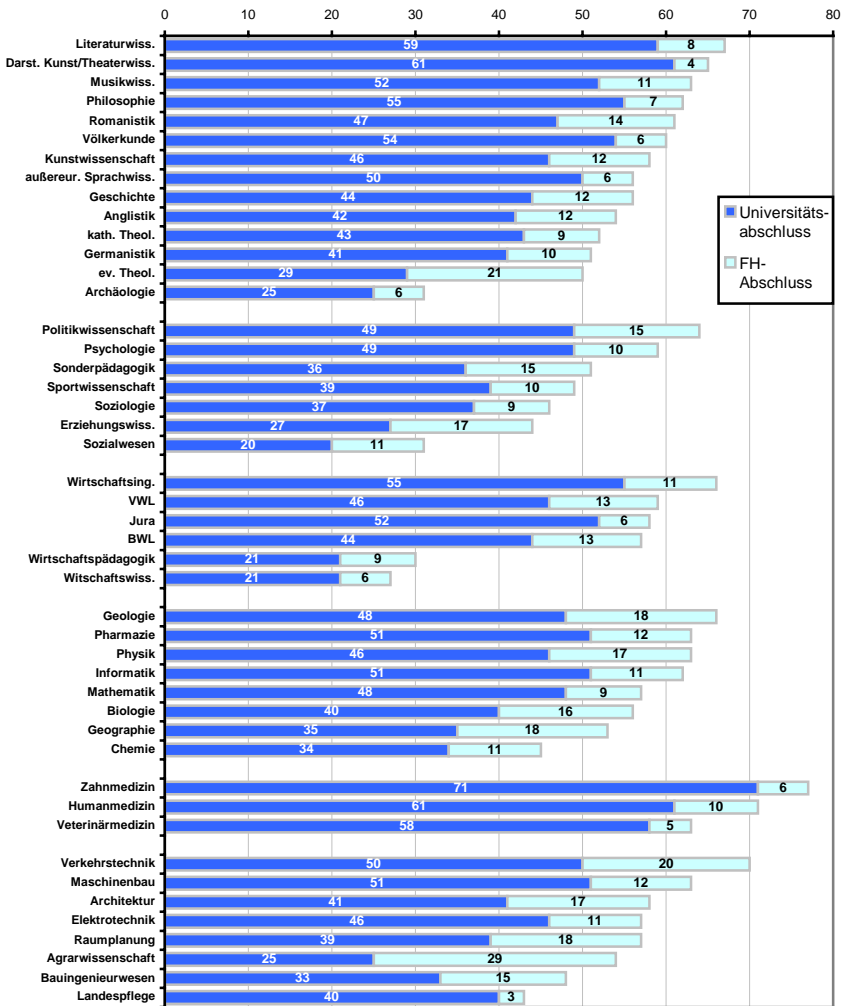
An den Universitäten berichtet in allen Fächern mindestens ein Viertel der Studierenden von einem akademischen Elternteil. Die Sozial- und die Ingenieurwissenschaften an Universitäten sind nicht mehr als typische „Erstakademisierungsfächer“ zu bezeichnen, denn zu viele Studierende haben mittlerweile ein akademisches Elternhaus. Vor allem in der Psychologie liegen die Angaben der Studierenden zu den Universitätsabschlüssen ihrer Eltern mit 49% über der zu erwartenden Höhe.

Auch in der Germanistik an den Universitäten liegen die Anteile Studierender aus einem akademischen Elternhaus klar über dem Durchschnitt. Damit kann keines dieser Fächer als Studiengang des sozialen Aufstiegs verstanden werden.

Eine sehr hohe Bildungsvererbung weisen die drei medizinischen Fächer auf. Am höchsten ist sie in der Zahnmedizin, in der 71% der Studierenden von Universitätsabschlüssen eines ihrer Elternteile berichten.

Die Studierenden der Rechtswissenschaft berichten zwar überdurchschnittlich häufig von akademischen Eltern (52% mit Universitätsabschluss). Als typischer Studiengang mit einer akademischen Familientradition ist die Rechtswissenschaft im Vergleich zu den medizinischen Fächern damit aber eher nicht mehr zu verstehen (vgl. Abbildung 3).

Abbildung 3
Studierende mit mindestens einem Elternteil mit Hochschulabschluss nach Einzelfächern an
Universitäten (2004)
 (Angaben in Prozent, nur Fächer mit N>25)



Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

An Fachhochschulen sind mehr Fächer des sozialen Aufstiegs

Die erkennbaren Differenzen in der sozialen Herkunft zwischen Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen wiederholen sich in den meisten Einzelfächern. Studierende, die an den Fachhochschulen BWL, Wirtschaftsingenieurwesen, Informatik oder ein ingenieurwissenschaftliches Fach studieren, berichten deutlich seltener von Eltern mit einem Hochschulabschluss. Besonders groß ist der Unterschied zwischen den beiden Hochschularten im Fach Elektrotechnik: 46% an den Universitäten, aber nur 18% an den Fachhochschulen haben ein Elternteil mit Universitätsabschluss.

In zwei Fächern treten jedoch fast keine Differenzen zwischen den Hochschularten auf: Im Sozialwesen und im Fach Wirtschaftswissenschaften sind die Angaben der Studierenden zu ihrer Bildungsherkunft nahezu identisch.

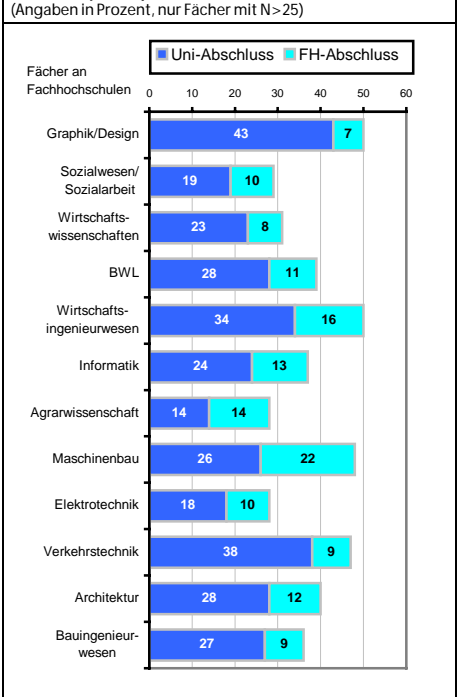
Die geringste Bildungsvererbung weisen die Agrarwissenschaft und die Elektrotechnik an den Fachhochschulen auf. Ähnlich selten stammen die Studierenden in den Wirtschaftswissenschaften und dem Sozialwesen aus einem akademischen Elternhaus.

Der Studiengang des Sozialwesens/-arbeit gehört sowohl an den Universitäten als auch an den Fachhochschulen zu den Fächern mit der jeweils geringsten akademischen Reproduktion. Damit kann dieses Fach am ehesten als „Erstakademisierungsfach“ gelten.

Die Vertretung von Fächern des sozialen Aufstiegs lässt sich zwischen den beiden Hochschularten vergleichen. An den Fach-

hochschulen finden sich 4 von 12 Einzelfächern mit einer Reproduktionsrate unter 33%, wenn die Hochschulabschlüsse der Eltern (Universitäten und Fachhochschulen) herangezogen werden. An den Universitäten sind es nur 4 von 46 Fächern mit einer vergleichbar niedrigen Reproduktionsrate für die Hochschulabschlüsse, d.h. unter Berücksichtigung der elterlichen Abschlüsse an Fachhochschulen (vgl. Abbildung 3 und 4).

Abbildung 4
Studierende an Fachhochschulen mit mindestens einem Elternteil mit Hochschulabschluss (2004)
 (Angaben in Prozent, nur Fächer mit N>25)



Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Jeder fünfte Studierende hat zwei akademische Elternteile

Die Zunahme der akademischen Reproduktion bedeutet auch eine Zunahme an Studierenden aus einem „doppelt“-akademischen Elternhaus, wo beide Eltern über einen Hochschulabschluss verfügen. An den Universitäten berichten 21% der Studierenden, dass beide Elternteile einen Universitätsabschluss haben, an den Fachhochschulen 10%.

Am häufigsten berichten die Studierenden der Medizin von einer „doppelten Akademisierung“ ihre Eltern (35%), am seltensten im Sozialwesen (6%) an Fachhochschulen.

Wenig Studierende aus Arbeiterfamilien

Der zweite wichtige Indikator für die soziale Herkunft der Studierenden ist die berufliche Stellung der Eltern. Während der Ausbil-

dungsabschluss vorrangig Aussagen über das Bildungs- und Kulturmilieu zulässt, spielen bei der beruflichen Stellung soziales Prestige und ökonomische Aspekte eine Rolle.

Insgesamt stammen im WS 2003/04 nur 7% der Studierenden aus „Arbeiterfamilien“. Am häufigsten ist mindestens ein Elternteil leitender oder mittlerer Angestellter oder Beamter. Die Angaben für leitende Angestellte und Beamte, große Selbständige und freie Berufe werden als höhere Berufsstellungen zusammengefasst.

Studierende aus einem Elternhaus mit höherer beruflicher Stellung sind an den Universitäten stärker vertreten als an den Fachhochschulen: 48% der Eltern von Studierenden an Universitäten gegenüber 37% an den Fachhochschulen gehören zu dieser Herkunftsgruppe (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11
Berufliche Stellung der Eltern von Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen (2004)
(Angaben in Prozent)

	Insgesamt	Universitäten		Fachhochschulen			
		Insgesamt	Bundesländer alte	Bundesländer neue	Insgesamt	Bundesländer alte	Bundesländer neue
Arbeiter ohne Ausbildung	2	1	2	1	3	3	3
Arbeiter mit Ausbildung	5	4	4	5	8	7	9
einfache Angestellte und Beamte	6	6	7	6	6	6	6
kleinere Selbständige	8	7	7	8	10	10	8
mittlere Angestellte und Beamte	28	28	27	31	28	26	35
mittlere Selbständige	2	3	2	3	3	3	3
leitende Angestellte und Beamte	35	36	37	33	29	31	25
große Selbständige und freie Berufe	12	12	12	12	8	8	8

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Seit den 80er Jahren gehen vermehrt Studierende aus einem Elternhaus mit höherer beruflicher Stellung an die Hochschulen. Dementsprechend sinkt der Anteil aus Arbeiterfamilien stetig, seit dem WS 1983 auf etwa die Hälfte der Studierenden an beiden Hochschularten: an Fachhochschulen von 22% auf 11% und an Universitäten von 10% auf 5%.

Enger Zusammenhang zwischen Qualifikation und Berufsposition

Für die Studierenden stellt es einen bedeutenden Erfahrungshintergrund dar, wie eng im Elternhaus Bildung und Beruf verknüpft sind. Darüber wird ihnen ersichtlich, wie stark ein Studium für das Erreichen einer hohen Berufsstellung vorauszusetzen ist oder ob ohne Studium der Zugang in höhere Positionen erreicht werden kann.

Mit einem Studium, vor allem dem Abschluss an einer Universität, ergeben sich weit mehr Chancen, in eine hohe Berufsposition zu gelangen als mit anderen Ausbildungen oder Qualifikationen. Wurde eine Lehre absolviert, erreichen nur 10% eine hohe berufliche Stellung als leitender Angestellter, hoher Beamter oder großer Selbständiger. Mit einem Universitätsstudium befinden sich 51% in einer solchen hohen beruflichen Stellung, mit einem Fachhochschul-Abschluss sind es 37%.

In einen freien Beruf gelangt man fast nur mit dem Studienabschluss einer Universität: 21% der Universitätsabsolventen werden freiberuflich tätig. Mit einer anderen Qualifikation erreichen nur 5% diesen Berufsstatus.

Haben Eltern ein Studium aufzuweisen, dann ist ein Arbeiterstatus eher unwahr-

scheinlich. Aber auch die Stufe eines niedrigen Angestellten, einfachen Beamten oder kleinen Selbständigen kommt kaum vor (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12
Qualifikation und berufliche Position der Eltern von Studierenden (2004)
(Angaben in Prozent)

Berufliche Stellung	Qualifikation			
	Volk- schule + Lehre	Mittlere Reife + Fachsch.	Fach- hoch- schule	Uni- versi- tät
Arbeiter	32	13	4	0
ungel./ang. qualifiziert	9	2	1	0
Meister	22	8	2	0
	1	3	1	0
Angestellte.	44	55	55	36
ausführend qualifiziert	14	10	3	1
leitend	21	29	23	9
	9	16	29	26
Beamte	7	9	20	35
einfach	4	4	1	1
gehoben	2	4	13	10
höher	1	1	6	24
Selbständige	14	21	15	7
kleiner	8	15	9	4
mittlerer	2	3	3	2
größerer	0	1	2	1
Landwirte	4	2	1	0
Freie Berufe	1	1	5	21
Sonstige	3	1	1	1
Insgesamt	100	100	100	100

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Aus anderer Sicht kann der Akademisierungsgrad der einzelnen beruflichen Positionen betrachtet werden: Wie hoch fällt der Anteil mit einem Hochschulabschluss bei den jeweiligen beruflichen Stellungen aus?

Der „Akademisierungsgrad“ ist weitaus am höchsten bei den höheren Beamten mit 95% und bei den Freiberuflern mit 90%, gefolgt von den leitenden Angestellten mit 64%.

Die Situation im Elternhaus verdeutlicht den Studierenden, dass ein Studium für das Erreichen einer hohen sozialen Position sehr wichtig, nahezu notwendig ist.

1.4 Fachtraditionen

Ein Indikator, der in der achten Erhebung 2001 neu in den Studierendensurvey eingeführt wurde, soll zur Klärung der „Fachtradition“ in den Studiengängen dienen. Dazu werden die Angaben der Studierenden zum Bereich der beruflichen Ausbildung ihrer Eltern verwendet, um zu untersuchen, wie oft Studierende Fachrichtungen wählen, in denen bereits ihre Eltern ausgebildet wurden. Besitzen Eltern einen Hochschulabschluss, kann die Fachrichtung äquivalent zu den Fächergruppen unterschieden werden.

Bei Vätern dominiert eine technische Ausbildung

Am häufigsten berichten die Studierenden, dass ihre Väter in einem Handwerk oder in einem technischen Berufszweig ausgebildet sind. Das gilt für die berufliche Ausbildung ebenso wie für ein Hochschulstudium des Vaters (vgl. Tabelle 13):

- 25% haben eine technische oder handwerkliche Berufsausbildung,
- 17% haben einen ingenieurwissenschaftlichen Hochschulabschluss.

Gesondert nach der Ausbildungsart, Berufsausbildung oder Hochschulausbildung, ist fast die Hälfte der Väter ohne Hochschulabschluss im Bereich Technik und Handwerk ausgebildet. An zweiter Stelle der beruflichen Ausbildungen folgt bei den Vätern der kaufmännische Bereich. Jedoch liegt er mit 8% deutlich niedriger als die technischen und handwerklichen Ausbildungsberufe.

Tabelle 13
Bereiche des Hochschulstudiums und der beruflichen Ausbildung von Eltern der Studierenden (2004)
(Angaben in Prozent)

	Vater	Mutter ¹
Hochschulstudium		
Geisteswissenschaften	3	4
Sozialwissenschaften	6	14
Rechtswissenschaft	3	1
Wirtschaftswissenschaften	5	4
Medizin/Pharmazie	6	5
Naturwissenschaften	6	3
Ingenieurwissenschaften	17	4
anderes	4	3
Zusammen	52	38
Berufliche Ausbildung		
Druck	1	2
Erziehung	<1	5
Verwaltung, Recht, Sicherheit	4	5
Kaufmännischer Bereich	8	21
Gesundheit, Pflege	1	12
Labor	1	1
Technik, Handwerk	25	2
Ernährung, Hotel	2	2
Land-, Hauswirtschaft	2	2
Kunst, Gestaltung	1	2
anderes	3	5
Zusammen	48	59

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

¹⁾ Differenz zu 100, keine Angaben.

Bei Müttern der Studierenden überwiegt eine kaufmännische Ausbildung

Die Mütter der Studierenden haben am häufigsten eine kaufmännische Ausbildung: 21% können sie vorweisen. Häufig haben sie auch ein Studium der Sozialwissenschaften (14%) absolviert oder eine berufliche Ausbildung im Bereich Gesundheit, Pflege und Pharmazie durchlaufen (vgl. Tabelle 13).

Stärkere Fachtradition bei akademischen Elternhäusern

Werden nur die Studierenden mit akademischer Herkunft betrachtet, lassen sich die

Fächergruppen der Studierenden mit denen der Eltern direkt vergleichen. Bei dieser Gegenüberstellung ist zu erkennen, dass die Studierenden überproportional häufig berichten, dass ihre Eltern ein Studium der gleichen oder einer ähnlichen Fachrichtung studiert haben, für manche Fächer auch nur Vater oder Mutter (vgl. Tabelle 14).

Besonders deutlich wird dies bei den Studierenden der Ingenieurwissenschaften. Jeder zweite Studierende dieser Fächergruppe an Universitäten und Fachhochschulen aus akademischem Elternhaus hat einen Vater, der einen Ingenieurabschluss aufweist.

Tabelle 14
Fachrichtung der Eltern mit Hochschulstudium nach Fächergruppen der Studierenden (2004)
 (Angaben in Prozent)

Studium:	Insges.	Fächergruppen der Studierenden							Fachhochschulen			
		Universitäten	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
Vater												
Geisteswiss.	8	11	7	5	4	6	6	4	13	4	7	
Sozialwiss.	12	18	17	10	9	9	11	9	13	11	8	
Rechtswiss.	6	6	4	23	7	4	4	3	4	5	2	
Wirt.wiss.	10	8	9	14	19	9	6	10	3	13	8	
Medizin	12	10	10	10	7	33	9	7	11	8	7	
Naturwiss.	13	11	11	7	12	11	21	11	6	5	13	
Ing.wiss.	34	26	31	23	35	22	34	51	37	43	49	
anderes	5	10	11	8	7	6	9	5	13	11	6	
Mutter												
Geisteswiss.	13	16	10	9	10	11	10	7	5	11	10	
Sozialwiss.	39	43	44	34	35	38	35	32	49	33	27	
Rechtswiss.	3	2	2	11	4	2	2	2	4	5	1	
Wirt.wiss.	9	6	7	10	14	5	8	10	4	13	7	
Medizin	12	7	8	14	9	27	9	9	16	4	9	
Naturwiss.	7	5	5	6	7	5	13	9	-	8	10	
Ing.wiss.	12	9	10	8	10	5	11	21	9	14	20	
anderes	5	12	14	8	11	7	12	10	13	12	16	

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Jeder dritte Vater und jede vierte Mutter ist selbst Mediziner/in

Auffällig häufig berichten die Studierenden der Medizin von Eltern mit fachgleicher Ausbildung. Jeder dritte Studierende gibt an, dass der Vater ein medizinisches oder pharmazeutisches Studium absolviert hat, und bei 27% besitzt die Mutter einen solchen Abschluss.

Jede zweite Mutter von Studierenden des Sozialwesens ist Sozialwissenschaftlerin

An den Fachhochschulen sind die Studierenden im Sozialwesen zu 84% Frauen. Was die akademische Ausbildung der Väter betrifft, fällt nur ein leicht erhöhter Anteil an geisteswissenschaftlichen Abschlüssen auf. Bezüglich der Ausbildung der Mütter ist jedoch ein Effekt erkennbar: die Hälfte der Mütter hat ein sozialwissenschaftliches Fach studiert.

Fast jeder vierte Studierende der Rechtswissenschaft hat einen Juristen als Vater

Auch in der Rechtswissenschaft häufen sich die Angaben der Studierenden zur fachgleichen Ausbildung: 23% berichten, dass ihre Väter Jura studiert haben und 11% der Mütter. Gegenüber der Randverteilung ist das ein fast viermal so hoher Anteil. Im Vergleich zu den Studierenden anderer Fächergruppen fällt auf, dass die Väter unterproportional aus den Ingenieurwissenschaften stammen.

In den Natur- und Wirtschaftswissenschaften steht jeder fünfte in der Fachtradition

Erkennbar ist die Fachtradition auch in den Natur- und den Wirtschaftswissenschaften. Etwa jeder fünfte Studierende dieser Fächer-

gruppen berichtet, dass der Vater selbst ein Studium der jeweiligen Fächergruppe absolviert hat.

Bei den Studierenden der Sozialwissenschaften besitzen sowohl die Väter als auch die Mütter etwas häufiger einen sozialwissenschaftlichen Abschluss. Das gleiche Ergebnis findet sich bei den Studierenden der Geisteswissenschaften. Auch hier sind Eltern mit fachgleicher Hochschulausbildung überproportional vertreten. Gleichzeitig besitzen mehr Väter als Mütter einen sozialwissenschaftlichen Abschluss, als die Randverteilungen erwarten ließen (vgl. Tabelle 14).

Die stärksten Fachtraditionen bestehen in den Ingenieurwissenschaften und der Medizin, wenn die väterliche Fachrichtung berücksichtigt wird. Im Hinblick auf die fachliche Ausbildung der Mutter trifft dies am häufigsten auf die Sozialwissenschaften und danach wiederum auf die Medizin zu.

Kaum Fachtraditionen über berufliche Ausbildungen

Die beruflichen Ausbildungsrichtungen der Eltern der Studierenden lassen kaum Hinweise auf eine fachliche Reproduktion erkennen. Die Häufigkeiten der elterlichen Ausbildungsrichtungen sind dann nur tendenziell in den fachlich ähnlichen Bereichen erhöht, noch am ehesten erkennbar bei (vgl. Tabelle 15):

- Wirtschaftswissenschaften und kaufmännische Ausbildung der Väter,
- Medizin und Gesundheits- und Pflegeberufe der Mütter, tendenziell auch der Väter,
- Ingenieurwissenschaften und technische Berufe oder Handwerk beim Vater.

Tabelle 15
Ausgewählte Bereiche der beruflichen Ausbildung der Eltern nach Fächergruppen (2004)
 (Angaben in Prozent)

Berufs- ausbildung	Insges.	Universitäten							Fachhochschulen		
		Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
Vater											
Verwaltung	6	6	7	8	6	5	7	5	7	4	4
kaufmännische Ausbildung	16	18	14	17	20	14	15	15	8	19	13
Gesundheit/ Erziehung	3	2	3	2	3	6	2	2	3	3	2
Technik/ Handwerk	47	46	47	40	45	42	50	54	54	42	51
Mutter											
Verwaltung	8	8	9	7	7	8	8	7	7	7	6
kaufmännische Ausbildung	32	32	30	36	35	26	32	32	29	30	31
Gesundheit/ Erziehung	25	25	27	20	25	31	24	23	25	23	22
Technik/ Handwerk	3	3	3	3	2	2	3	5	4	3	2

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Agrarwissenschaft: Studieneinstieg für Studierende aus der Landwirtschaft

Auffällig viele Studierende der Agrarwissenschaft stammen aus der Landwirtschaft: 37% geben an, dass ihre Väter selbständige Landwirte sind. Haben ihre Väter studiert, so am häufigsten ein Fach der Agrar-, Forst- oder Ernährungswissenschaft. Ähnlich auffällige Zusammenhänge treten bei den beruflichen Ausbildungsbereichen der Mütter auf.

Fachtradition über den Vater

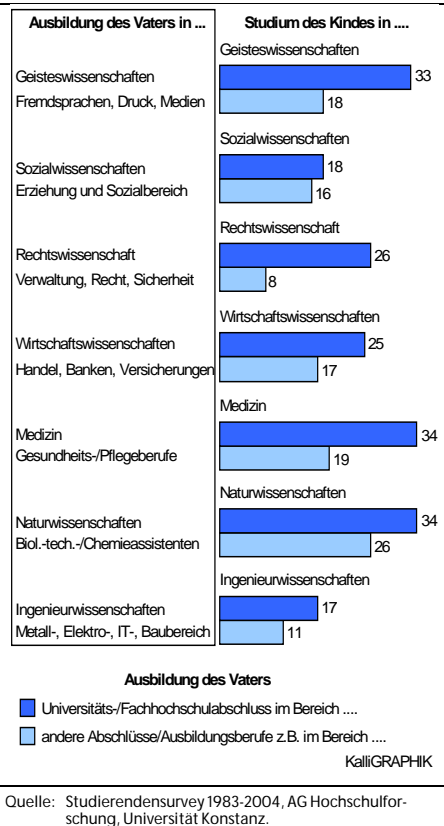
Bei der Betrachtung der Fachtradition ist die Frage von Interesse, inwieweit die Ausbildungsrichtung des Vaters die Studienwahl der Kinder beeinflusst. Ausgehend von der Ausbildungsrichtung des Vaters wird geprüft,

wie häufig die Kinder dann die gleiche Fachrichtung gewählt haben. Im Unterschied zum vorangegangenen Vorgehen werden nun für die Berechnung der Anteile als Basis die Fachrichtungen der Väter verwendet – dies führt zu weiteren Einsichten in Prozesse der Fachtradition verschiedener Berufsausbildungen.

Große Übereinstimmungen mit der Fachrichtung des Vaters bestehen in der Medizin (34%) und in den Naturwissenschaften (34%), gefolgt von den Geisteswissenschaften (33%). Ein Drittel der Studierenden dieser Fachrichtungen sind bei der Fachwahl dem „Vorbild“ des Vaters gefolgt (vgl. Abbildung 5). Die recht hohe Weitergabe des Faches in den Geisteswissenschaften hängt weitgehend mit der Ausbildung zum Lehramt zusammen.

Abbildung 5
„Fachvererbung“: Väterliche Fachausbildung und Fachrichtung der Studierenden (2004)

(Angaben in Prozent für Anteil Studierender der gleichen Fachrichtung wie der Vater)



Ist der Vater Jurist, dann studieren die Kinder zwar überproportional Jura (26%), aber auch 21% entscheiden sich für ein Fach der Geisteswissenschaften. In Jura ist demnach die „statusbezogene“ Reproduktion (52%) größer als die „fachbezogene“ Reproduktion (23%),

wenn die Studierenden als Basis genommen werden. In den Ingenieurwissenschaften ist die „Fachvererbung“ geringer, weil viele mit einem Ingenieur als Vater die Naturwissenschaften vorziehen (20%) und weniger die Ingenieurwissenschaften wählen (17%). Ebenfalls haben die Väter mit einem Studium der Sozialwissenschaften weniger Kinder in der gleichen Fachrichtung (nur 18%), viel häufiger belegen diese ein Fach der Geisteswissenschaften (28%).

Haben die Eltern selbst nicht studiert, wirkt sich dies weniger auf die Fachwahl der Kinder aus. In diesen Fällen kann die elterliche Fachausbildung den Kindern offenbar weniger als Anregung und Vorbild dienen. Noch am ehesten besteht ein Zusammenhang bei der Wahl eines naturwissenschaftlichen Studienfaches und der väterlichen Ausbildung in einem verwandten Bereich (z. B. als Chemieassistent, Laborgehilfe). 26% der Kinder in der Studienrichtung Naturwissenschaften haben Väter aus diesem Berufszweig. Selten haben Väter mit einer Ausbildung im rechtlich-administrativen Bereich (etwa als Polizist, Fluglotse, Anwaltsgehilfe) Kinder in der Rechtswissenschaft.

Generell lässt sich festhalten, dass der Zusammenhang zwischen der Ausbildung der Eltern und der Fachrichtung der Studierenden viel enger ist, wenn die Eltern ein Hochschulstudium absolviert haben. Er fällt viel geringer aus, wenn die Eltern eine berufliche Ausbildung aufweisen. Eine solche Ausbildung eignet sich offenbar wenig dazu, für die Fachwahl der Studierenden eine Anleitung oder „Vorbildfunktion“ auszuüben.

2 Hochschulzugang und Studienmotive

Zusammenfassung

Die Bildungsbiographien der Studierenden an den Universitäten und Fachhochschulen weisen erhebliche Unterschiede auf. Das betrifft den Zugangsweg wie die Studienabsicht und die Motive der Fachwahl.

Tätigkeiten vor dem Studium

57% der Studierenden haben nicht gleich mit dem Studium begonnen, sondern für mindestens sechs Monate eine andere Tätigkeit ausgeübt.

Unter allen Studierenden berichten 28% von einer beruflichen Tätigkeit vor dem Studium (Praktikum, berufliche Ausbildung oder Berufsausübung), an den Fachhochschulen mehr (40%) als an den Universitäten (21%).

Den Abschluss einer beruflichen Ausbildung besitzen im WS 2003/04 insgesamt 16% der Studierenden, und zwar an den Universitäten 13%, an den Fachhochschulen 28%. Gegenüber den 80er Jahren haben sich diese Anteile, die eine „Doppelqualifikation“ anstreben, an den Universitäten verdoppelt, an den Fachhochschulen mehr als verdreifacht.

Sicherheit der Studienaufnahme

Seit den 80er Jahren hat fast konstant für gut die Hälfte der Studierenden an den Universitäten das Studium von vornherein festgestanden; an den Fachhochschulen für ein Drittel.

Am häufigsten stand im WS 2003/04 an den Universitäten für die Studierenden der

Medizin (67%) und der Rechtswissenschaft (59%) das Studium seit langem fest, am seltensten für die Studierenden der Sozialwissenschaften (41%). An den Fachhochschulen bestehen dabei kaum Unterschiede nach der Fachrichtung (32% bis 36%).

Die Abiturnote ist insbesondere an den Universitäten für die Studiersicherheit von Belang. Die schulisch Leistungsbesten (Durchschnittsnote im Abiturzeugnis bis 1.5) wollten zu 74% ganz sicher ein Studium aufnehmen, von den Leistungsschwächeren nur ein Drittel. An den Fachhochschulen ist der Einfluss der Note geringer und auch davon abhängig, ob die allgemeine Hochschulreife oder die Fachhochschulreife erworben wurde.

Die Sicherheit der Studienaufnahme wird ebenfalls in starkem Maße von der sozialen Herkunft beeinflusst: Studierende aus Familien mit höherer Qualifikation (Akademiker) sind weit mehr auf ein Universitätsstudium festgelegt (60%) als aus Familien mit einfacher beruflicher Bildung, z. B. einer Lehre (40%).

Motive der Fachwahl

Am häufigsten nennen die Studierenden als Grund für die Wahl ihres Studienganges das spezielle Fachinteresse: 70% war dies sehr wichtig. Einen ähnlich hohen Stellenwert hat auch die eigene Begabung.

Materielle Motive (wie Einkommen, Arbeitsplatzsicherheit und Karriere) nehmen zwar keine vorrangige Stellung bei der Fachwahl ein, spielen jedoch eine zunehmend

wichtigere Rolle; insbesondere ein sicherer Arbeitsplatz ist wichtiger geworden (Zunahme seit Mitte der 80er Jahre von 55% auf 69%).

Studentinnen betonen weiterhin mehr als Studenten das Fachinteresse, seltener die materiellen Motive, obwohl das Einkommen und vor allem die Arbeitsplatzsicherheit für sie an Relevanz gewonnen haben.

Das Fachinteresse steht in der Medizin und den Naturwissenschaften stark im Vordergrund. Materielle Interessen an Einkommen und Karriere dominieren in den Wirtschaftswissenschaften, gefolgt von der Rechtswissenschaft. Nahezu unwichtig sind materielle Erwägungen für Studierende in den Kultur- und Sozialwissenschaften.

An den Fachhochschulen führen die Studierenden häufiger als an den Universitäten berufs- und karriereorientierte Kriterien als sehr wichtige Motive der Fachwahl an.

Erwartungen an den Nutzen des Studiums

Am häufigsten erwarten die Studierenden vom Studium, mehr über das gewählte Fach zu erfahren und später einer interessanten Arbeit nachzugehen. Nahezu drei Viertel der Studierenden halten dafür das Studium für sehr nützlich. Die Möglichkeit, im Studium eigene Vorstellungen zu entwickeln, erscheint etwa zwei Dritteln als sehr nützlich.

Eine gute wissenschaftliche Ausbildung und allgemeine Bildung werden im Vergleich zu den 80er Jahren häufiger als Ertrag des Studiums erwartet. Angestiegen sind auch die Erwartungen an die materiellen Vorteile im späteren Leben. Gleichzeitig hat die altruistische Erwartung des Helfens etwas zugenommen.

Die Sicht des Studiums als „Moratorium“, um den Eintritt ins Erwerbsleben hinauszuzögern, ist seit den 80er Jahren verblasst.

In den Fächergruppen bestehen spezifische Schwerpunkte der studentischen Erwartungen an den Nutzen des Studiums:

- Studierende der Sozial- und Kulturwissenschaften betonen Erwartungen an die eigene Entwicklung und Entfaltung.
- Die Wirtschaftswissenschaftler fallen durch hohe Erwartungen an materielle und soziale Gratifikationen auf.
- Bei den Studierenden der Rechtswissenschaft treten zusätzlich bildungs- und sozialorientierte Erwartungen hinzu.
- Für Studierende der Medizin steht die berufliche Qualifikation und die Möglichkeit, anderen zu helfen, im Vordergrund.
- In den Natur- und Ingenieurwissenschaften wird besonders auf die wissenschaftliche Spezialisierung gesetzt.
- Im Sozialwesen an den Fachhochschulen bestehen große Erwartungen an eine gesellschaftlich nützliche Ausbildung.

Angestrebter Abschluss

Jeder zweite befragte Studierende strebt als Abschluss ein Diplom an, das nach wie vor als Hochschulabschluss dominiert. Jeweils jeder siebte bis achte Studierende will den Magister, das Staatsexamen für das Lehramt oder ein anderes Staatsexamen als Abschluss.

Erst 4% der befragten Studierenden befinden sich im WS 2003/04 in einem Bachelor-, nur 1% in einem Master-Studiengang. Die neuen gestuften Abschlüsse sind in dieser Studierendengeneration noch sehr selten.

2.1 Tätigkeiten vor dem Studium

Der zunehmende Altersunterschied zwischen Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen verweist auf unterschiedliche Bildungsbiographien und Wege in ein Studium. Dazu können die Angaben der Studierenden über die Zeitverwendung zwischen dem Erwerb der Hochschulreife und dem Studienbeginn Auskunft geben.

Weniger als die Hälfte der Studierenden beginnt gleich mit dem Studium

Nur 43% der Studierenden haben gleich (bzw. zum nächst möglichen Termin) nach dem Erwerb der Hochschulreife (Abitur) mit dem Studium begonnen. Insgesamt haben 57% der Studierenden längerfristige Tätigkeiten von insgesamt mehr als sechs Monaten vor der Studienaufnahme eingeschoben. Diese Studierenden geben unterschiedliche Tätigkeiten nach dem Erwerb der Hochschulreife an:

- 17% ein Berufspraktikum,
- 27% eine berufliche Ausbildung,
- 21% eine Berufstätigkeit,
- 22% den Wehrdienst,
- 40% den Zivildienst (oder ein soziales Jahr),
- 41% sonstige Tätigkeiten (jobben, reisen).

Viele Studierende berichten von mehreren solcher Tätigkeiten vor dem Studium.

Im folgenden interessieren die Anteile jener Studierenden, die einzelne Tätigkeiten jeweils mindestens ein halbes Jahr ausübten, bevor sie ein Studium aufnahmen. Bezogen auf alle Studierenden führen dann als Tätigkeiten für mindestens ein halbes Jahr und länger an:

- 4% ein Berufspraktikum,
- 15% eine berufliche Ausbildung,
- 9% eine Berufstätigkeit,
- 13% den Wehrdienst,
- 23% den Zivildienst (oder ein soziales Jahr),
- 14% sonstige Tätigkeiten (jobben, reisen).

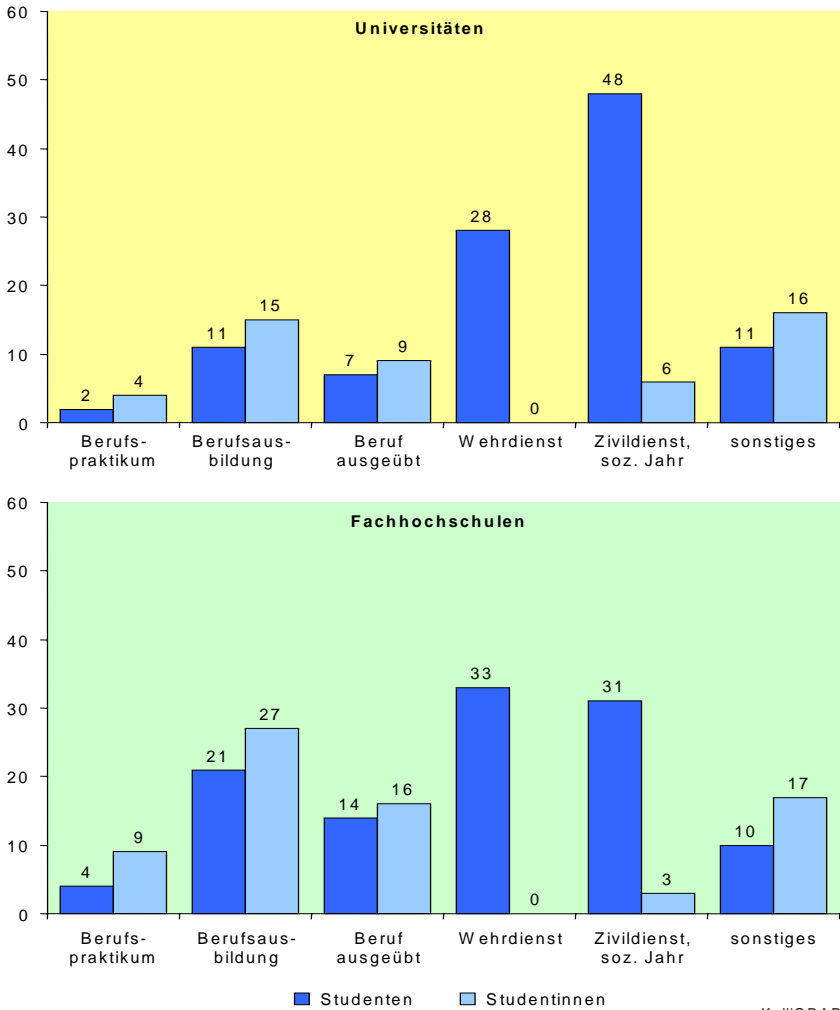
Auch hier sind Mehrfachnennungen möglich.

Bei den männlichen Studierenden fällt vor allem der Wehr- und Zivildienst ins Gewicht: 30% geben den Wehrdienst und 45% den Zivildienst an. Solche Anteile machen sich im Altersschnitt der Studenten bemerkbar. Deshalb ist zu fragen, wodurch die Studentinnen ihr Studium aufschieben.

An den Fachhochschulen haben 27% der Studentinnen vor dem Studium eine berufliche Ausbildung begonnen, an den Universitäten sind es nur 15%. Aber auch von den männlichen Studierenden kann etwa jeder Fünfte an den Fachhochschulen auf eine Berufsausbildung vor Studienaufnahme zurück blicken, an den Universitäten dagegen nur 11% (vgl. Abbildung 6).

Von einer Berufstätigkeit nach der Hochschulreife berichten an den Universitäten tendenziell mehr Studentinnen (9%) als Studenten (7%), ebenso an den Fachhochschulen: 16% der Studentinnen, 14% der Studenten. Ein Berufspraktikum haben Studentinnen an den Fachhochschulen häufiger absolviert, 9% gegenüber 4% der Studenten. In der Summe aller drei beruflichen Tätigkeiten vor Studienaufnahme (Praktikum, Ausbildung, Beruf) haben 40% der Studierenden an den Fachhochschulen gegenüber 21% an den Universitäten eine oder mehrere dieser Tätigkeiten ausgeübt, eine beachtliche Differenz.

Abbildung 6
Tätigkeiten nach Erwerb der Hochschulreife (über 6 Monaten) von Studierenden an
Universitäten und Fachhochschulen nach Geschlecht (2004)
 (Angaben in Prozent)



Kalligraphik

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die Fachhochschule ist weit mehr als die Universität eine Institution des sozialen Aufstiegs. Deren Studierende können viel häufiger auf berufliche Ausbildungen und Berufserfahrungen zurückblicken. Dieser Einstieg aus einem beruflichen Kontext ist bei Studierenden der Fachhochschulen häufiger – eine durchaus positive Offenheit der Institution und wichtige Funktion des sozialen Aufstiegs. Sie wird aber mit einem teilweise höheren Eintrittsalter der Studierenden erkaufte.

Was in Zukunft für die deutschen Hochschulen eine wichtige Aufgabe werden soll, ist an den Fachhochschulen bereits häufiger Realität: die Weiterqualifikation von Personen, die aus dem Berufsleben kommen. Solche Form der „Weiterbildung“ oder eines „Lebenslangen Lernens“ ist an den Universitäten eine Rarität geblieben, an den Fachhochschulen ist dies schon üblicher.

Weniger Wehr-, mehr Zivildienst

Über die letzten 20 Jahre hinweg sind einige Änderungen bei den studentischen Tätigkeiten vor Studienbeginn eingetreten. Auffällig ist die Veränderung in der Neigung der männlichen Studierenden zum Wehr- oder Zivildienst.

- Der Wehrdienst ist stark rückläufig: von 39% im WS 1983 auf 28% im WS 2004 an den Universitäten und von 47% auf 33% an den Fachhochschulen.
- Dagegen hat der Zivildienst in diesem Zeitraum deutlich zugelegt: von 11% anfangs der 80er Jahre auf 48% bei der letzten Erhebung an den Universitäten und von 5% auf 31% an den Fachhochschulen.

Ein Berufspraktikum von mindestens einem halben Jahr wird von den Studierenden seltener absolviert als Anfang der 80er Jahre.

Dagegen hat das Ausmaß einer Berufsausbildung (mehr als 6 Monate) vor dem Studium seit 1983 zugenommen: von damals 9% der männlichen und 12% der weiblichen Studierenden auf nunmehr 11% bzw. 15% an den Universitäten. An den Fachhochschulen sind die Veränderungen noch deutlicher: Hier ist der Anteil seit 1983 von nur 5% der männlichen und 10% der weiblichen Studierenden auf 21% bzw. sogar 27% mit einer beruflichen Ausbildung vor dem Studium gestiegen.

Jeder vierte Studierende an Fachhochschulen hat beruflichen Abschluss

Einen beruflichen Ausbildungsabschluss haben insgesamt 16% der Studierenden erreicht. Sie wollen demnach eine zweite, berufliche Qualifikation erwerben. Im Zeitvergleich hat sich dieser Anteil verdoppelt, denn in den 80er Jahren gaben nur 8% der Studierenden an, einen beruflichen Abschluss zu besitzen, in den 90er Jahren dann 16%; in der Erhebung 2000/01 stieg diese Quote zwischenzeitlich sogar auf 19% (vgl. Tabelle 16).

An den Universitäten hatten in den 80er Jahren 7% der männlichen Studierenden einen Berufsabschluss, von den Studentinnen 10%. Mitte der 90er Jahre nahm die Nachfrage nach beruflichen Ausbildungen vor dem Studium zu, entsprechend erhöhten sich 1993 die Anteile mit einem Berufsabschluss auf 14% der Studentinnen und 17% der Studenten. Diese Anteile sind 2004 insgesamt mit 11% bzw. 15% wieder etwas zurückgegangen.

Tabelle 16
Beruflicher Ausbildungsabschluss bei Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen, nach Geschlecht (1983 - 2004)
 (Angaben in Prozent)

	Früheres Bundesgebiet				Deutschland				
	1983	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004
Studierende									
Insgesamt	8	8	8	12	16	16	15	19	16
Universitäten									
Männer	7	7	8	10	14	13	12	15	11
Frauen	9	10	10	14	17	16	14	14	15
Fachhochschulen									
Männer	4	6	6	13	18	21	20	33	27
Frauen	8	11	11	20	27	26	23	33	29

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

An den Fachhochschulen hatten in den 80er Jahren nur 4% bis 6% der männlichen Studierenden eine berufliche Ausbildung nach der Hochschulreife erworben, von den Studentinnen 8% bis 11%. In den 90er Jahren stieg diese Qualifikation deutlich an: bei den Studentinnen bis auf 27% (1993), bei den Studenten bis auf 20% (1998). In der Erhebung 2001 verfügen jeweils 33% der studierenden Frauen wie Männer über einen Berufsabschluss. Zum WS 2003/04 sind diese Anteile aber wieder etwas gesunken: auf 27% bzw. 29%.

Die Studierenden an den Fachhochschulen haben insgesamt viel häufiger eine Berufsausbildung aufzuweisen, nicht zuletzt weil eine Reihe von ihnen diese bereits vor dem Erwerb der Hochschulreife absolviert hat. Die jungen Männer suchen eine berufliche Ausbildung häufiger vor dem Erwerb der Hochschulreife, die Studentinnen häufiger nach dem Erwerb und vor der Studienaufnahme. Insgesamt finden dadurch mehr Männer über eine berufliche Qualifikation den Weg an die Hochschulen.

2.2 Sicherheit der Studienaufnahme

Nicht alle Studienberechtigten nehmen ein Studium auf. Etwa jeder zehnte entscheidet sich für eine andere Art der Ausbildung. Laut der 17. Sozialerhebung (2004) liegt die „Studierneigung“ bei 73% eines Altersjahrgangs, was gegenüber den 90er Jahren eine leichte Erhöhung darstellt.

Je festgelegter das Studium von vornherein ist, desto weniger können externe Faktoren wie ein unsicherer Arbeitsmarkt die Aufnahme eines Studiums beeinträchtigen. Insofern indiziert die Studienfestgelegtheit eine engere Bindung an das Studium, die für den Studienverlauf bedeutsam ist.

Stabiler Umfang der Studiensicherheit

Studierende an Universitäten berichten im WS 2003/04 von einer deutlich höheren Studiensicherheit (50%) als an Fachhochschulen (35%). Über den Zeitraum der letzten 20 Jahre hat sich in dieser Hinsicht wenig getan.

Tabelle 17
Sicherheit der Studienaufnahme an Universitäten und Fachhochschulen (1985 - 2004)
 (Angaben in Prozent)

Universitäten	Früheres Bundesgebiet			Deutschland				
	1985	1987	1990	1993	1995	1997	2001	2004
- wollte eigentlich nicht studieren	4	3	3	3	3	3	4	4
- war lange Zeit unsicher	13	13	14	12	12	14	13	14
- war ziemlich sicher	33	33	32	31	31	32	32	32
- stand von vornherein fest	50	51	51	54	54	51	51	50
Fachhochschulen								
- wollte eigentlich nicht studieren	6	7	7	6	7	7	8	7
- war lange Zeit unsicher	21	19	22	20	20	22	20	21
- war ziemlich sicher	40	39	38	40	37	39	37	37
- stand von vornherein fest	33	35	33	34	36	32	35	35

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Gut die Hälfte der befragten Studierenden an Universitäten meint rückblickend, das Studium habe von vornherein festgestanden, an den Fachhochschulen ein Drittel (vgl. Tabelle 17).

Diese Verhältnisse haben sich seit Mitte der 80er Jahre kaum verändert, obwohl einerseits die Berufsaussichten und andererseits die Studierendenzahlen in den letzten 20 Jahren deutlichen Veränderungen unterworfen waren. Die Festgelegtheit auf ein Studium ist folglich bei den meisten Studierenden wenig durch externe Faktoren wie Studierquoten oder Berufsaussichten bestimmt, vielmehr sind andere Faktoren zu überprüfen.

Bei höherer sozialer Herkunft ist Studium sicherer

Ein Einflussfaktor ist die soziale Herkunft. Die Universitätsstudierenden wollen dann häufiger sicher studieren, wenn ein Elternteil einen Universitätsabschluss hat (60%), die Fachhoch-

schulstudierenden etwas häufiger, wenn ein Elternteil einen Fachhochschulabschluss besitzt (43%). Deutlich unsicherer ist die Studierneigung bei Studierenden aus bildungsferneren Familien (vgl. Tabelle 18).

Tabelle 18
Feste Studierabsicht und Bildungsherkunft der Studierenden (2004)
 (Angaben in Prozent für Kategorie: 'stand von vornherein fest')

Bildungsabschluss der Eltern:	Univer- sitäten	Fachhoch- schulen
Hauptschule/Lehre	38	27
Realschule/Lehre	40	28
Meister	38	32
Fachschule/Abitur	45	37
Fachhochschule	48	43
Universität	60	40

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Ähnliche Ergebnisse finden sich bei der Unterscheidung nach der elterlichen Berufstellung. Kinder von großen Selbständigen

oder Eltern mit freien Berufen waren zu 62% an den Universitäten und 46% an den Fachhochschulen von vornherein sicher, dass sie ein Studium aufnehmen werden.

Studentinnen waren sich etwas weniger sicher, ein Studium aufzunehmen

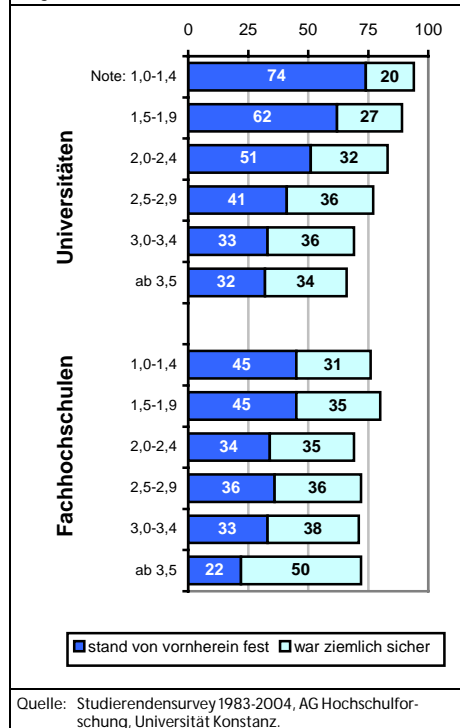
Die Studentinnen sind sich an den Universitäten etwas seltener ganz sicher gewesen, ein Studium aufzunehmen: 48% hatten eine feste Studierabsicht, gegenüber 53% der männlichen Studierenden.

Bei den Studentinnen übt die Berufstellung und die Bildungsherkunft der Eltern ebenfalls einen Einfluss auf die Sicherheit der Studienaufnahme aus, jedoch in etwas geringerem Maße als bei den Studenten. Junge Frauen, die aus Familien stammen, in denen ein Elternteil einen Universitätsabschluss besitzt, berichten häufiger von Unsicherheiten bei der Studienentscheidung als junge Männer mit vergleichbarem Elternhaus. Das elterliche „Vorbild“ ist für Studentinnen weniger bindend oder drängend.

Abiturnote beeinflusst Entscheidung für Studium an Universitäten

Für die Aufnahme eines Universitätsstudiums hat der schulische Leistungsstand eine große Bedeutung. Je besser die Abiturnote war, desto sicherer waren sich die Studierenden, ein Studium beginnen zu wollen. Für drei von vier Studierenden mit Noten besser als 1,5 stand von vornherein fest, dass sie studieren wollten. Bei einem Notenschnitt zwischen 1,5 und 2,0 waren noch knapp zwei Drittel sich ganz sicher (vgl. Abbildung 7).

Abbildung 7
Sicherheit der Studienaufnahme nach Note im Abschlusszeugnis (2004)
(Angaben in Prozent)



Von den Leistungsschwächeren wollte dagegen ursprünglich nur ein Drittel ganz sicher studieren, während für gleich viele die Entscheidung für eine Studienaufnahme lange Zeit unsicher oder ursprünglich gar nicht geplant war (vgl. Abbildung 7).

Dass gute Abiturnoten die Entscheidung für ein Studium nachhaltig beeinflussen, hat zum einen mit der Bestätigung der eigenen Leistungsfähigkeit zu tun, zum anderen mit

dem jeweils bestehenden Numerus clausus. Dennoch wollten 6% mit Noten bis 1,4 und 11% mit Noten bis 1,9 eher nicht studieren, trotz dieser guten Voraussetzungen.

Abschlussnote beeinflusst Entscheidung für Fachhochschulstudium nur teilweise

An den Fachhochschulen ist der Einfluss der Note geringer. Selbst von den Leistungsbesten wollte weniger als die Hälfte sicher studieren. Gleichzeitig war unter den Leistungsbesten jeder Vierte längere Zeit unsicher, ob ein Studium begonnen werden sollte.

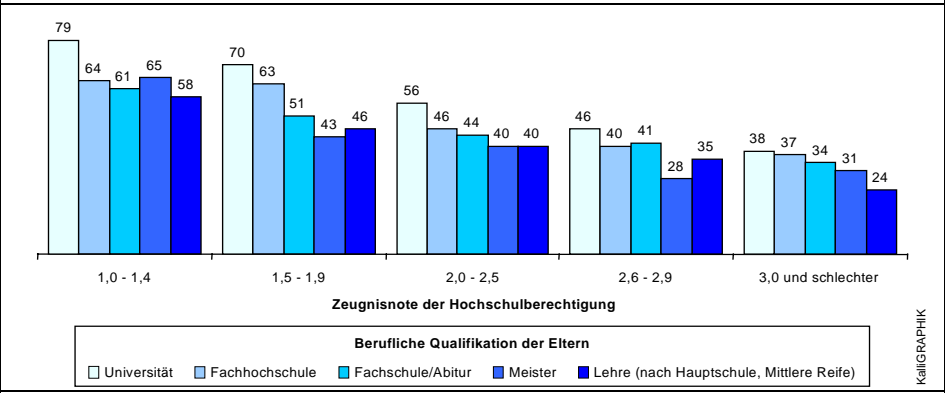
Die Studierenden mit einem Notenschnitt von 3,0 unterscheiden sich dagegen nicht von ihren Kommilitonen an den Universitäten. Auch an den Fachhochschulen stand bei diesem Leistungsstand nur für jeden Dritten ein Studium sicher fest. Bei schwächeren Leistungen ab 3,5 sind es nur noch etwa ein

Fünftel der Studierenden an den Fachhochschulen, die von vornherein studieren wollten (vgl. Abbildung 7).

Einfluss von Leistung und Herkunft bei Studienentscheidung

Die beiden Einflussgrößen, zum einen die schulische Leistung und zum anderen die soziale Herkunft, bestimmen in fast gleich starker Weise die Studienaufnahme: Für sehr gute Schüler mit „akademischer Herkunft“ stand das Studium zu 79% von vornherein fest, die höchste Quote. Dagegen sind sich von den weniger guten Schülern nur 24% so sicher, wenn die Eltern eine Lehre absolviert haben. Bei allen Notenstufen im Zeugnis der Hochschulberechtigung wiederholt sich mehr oder weniger eindeutig die Verringerung der festen Studienabsicht mit abnehmender sozialer Herkunft (vgl. Abbildung 8).

Abbildung 8
Feste Studienabsicht nach Schulleistung (Note) und nach sozialer Herkunft der Studierenden (2004)
 (Angaben in Prozent für Kategorie: „Studium stand von vornherein fest“)



Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

KallIGRAPHIK

In der Bilanz nimmt zwar der Leistungsstand (als erreichte Note) das größte Gewicht für die Studiensicherheit ein, aber die soziale Herkunft ist nahezu gleich wichtig (vor allem an den Universitäten). Offenbar ist für Studierende aus einfacheren sozialen Milieus, selbst bei sehr guten Noten, die Studienaufnahme längst nicht so sicher. Im Vergleich zum Leistungsstand und zur sozialen Herkunft spielen das Geschlecht oder andere Faktoren nur eine geringe Rolle dafür, ob die Studienaufnahme lange feststand oder unsicher blieb.

Die feste Studienabsicht kann verstanden werden als eine soziale Mitgift, denn sie ist in starkem Maße vom Bildungsgrad im Elternhaus abhängig. Sie verhilft dazu, sich stärker nach den eigenen fachlichen und beruflichen Interessen bei der Fachwahl zu richten. Sie trägt dadurch dazu bei, das Studium stabiler und konsistenter zu absolvieren, weil externe Irritationen, wie z. B. der Arbeitsmarkt, von geringerem Einfluss sind.

Studierende mit Fachhochschulreife zögern mit Studienentscheidung

Da die Unsicherheit der Studienaufnahme an den Fachhochschulen auch trotz guter Noten besteht, könnte die Art der Hochschulberechtigung einen Einfluss ausüben.

Ein Studium an einer Fachhochschule kann aufgrund einer allgemeinen Hochschulreife oder aufgrund einer Fachhochschulreife (auch über den zweiten Bildungsweg) erreicht werden. Es könnte für die Studierenden einen Unterschied bedeuten, ob ein Universitätsstudium prinzipiell möglich gewesen wäre oder nicht.

Über eine allgemeine Hochschulreife verfügen 59% der Studierenden an den Fachhochschulen, womit sie ebenso die Berechtigung hätten, an einer Universität zu studieren. Eine Fachhochschulreife haben 34% der Studierenden, womit ihnen nur die Fachhochschule als höhere Ausbildungseinrichtung zugänglich ist.

Zwischen den beiden Arten der Hochschulreife stellen sich deutliche Differenzen hinsichtlich des Studierwunsches heraus. Studierende mit allgemeiner Hochschulreife berichten zu 40%, dass sie von vornherein studieren wollten, Studierende mit Fachhochschulreife nur zu 27% (vgl. Tabelle 19).

Von den Leistungsbesten mit allgemeiner Hochschulreife war mehr als die Hälfte von vornherein sicher, ein Studium aufzunehmen, von den Leistungsschwächsten nur jeder Vierte. Bei den Studierenden mit Fachhochschulreife ist der Zusammenhang mit dem Leistungsstand weniger einheitlich. Von den Leistungsbesten war sich nur jeder dritte sicher, studieren zu wollen, von den Leistungsschwächeren nur jeder fünfte.

Weitere Hinweise liefern die Angaben der Studierenden, die unsicher oder sogar eher abgeneigt waren, ein Studium zu beginnen. Von den Studierenden mit allgemeiner Hochschulreife waren von den Leistungsbesten nur 11% unsicher zu studieren. Je schlechter die Noten ausfielen, desto mehr Studierende berichteten von solchen Unsicherheiten, unter den Leistungsschwächsten sogar 30%. Bei den Studierenden mit Fachhochschulreife waren unter den Leistungsbesten 41% unsicher oder wollten ursprünglich gar nicht studieren.

Tabelle 19
Sicherheit der Studienaufnahme an Fachhochschulen nach Art der Hochschulreife und Durchschnittsnote im Abschlusszeugnis (2004)
 (Angaben in Prozent)

	Insgesamt	Fachhochschulen					
		Durchschnittsnote im Abschlusszeugnis					
Allg. Hochschule-Reife (AHR)		1,0-1,4	1,5-1,9	2,0-2,4	2,5-2,9	3,0-3,4	3,5-4,4
- wollte eigentlich nicht studieren	7	-	5	4	9	9	9
- war lange Zeit unsicher	20	11	11	25	18	21	21
- war ziemlich sicher	33	35	31	31	33	33	44
- stand von vornherein fest	40	54	53	40	40	37	26
Fachhochschulreife							
- wollte eigentlich nicht studieren	8	9	3	11	9	7	2
- war lange Zeit unsicher	22	32	23	23	22	20	28
- war ziemlich sicher	43	27	35	45	42	45	51
- stand von vornherein fest	27	32	39	21	27	28	19

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Aber bei Studierenden mit schlechteren Noten sind es nicht mehr, sondern eher weniger, die Unsicherheiten bezüglich einer Studienaufnahme hatten. Bei den Leistungsschwächsten waren es nur 30%.

Die Studierneigung ist geringer, wenn die Fachhochschule allein als höhere Ausbildung in Frage kommt, wobei gute Noten den Studierwunsch wenig beeinflussen. Gleichzeitig ist die Neigung für die Fachhochschule generell geringer als für die Universität, auch bei Studierenden, die ebenso Voraussetzungen für ein Universitätsstudium gehabt hätten.

Die Entscheidung, ein weniger „hohes“, dafür „kürzeres“ Hochschulstudium zu wählen, ruft bei Studierenden einige Unsicherheit hervor. Für sie könnte der neue Studiengang zum Bachelor die bislang fehlende Studienform darstellen, wenn sie im Vergleich zur bisherigen Ausbildung kürzer ist.

Note hat bei Studentinnen weniger Einfluss auf die Studiersicherheit

Der Einfluss der erreichten Note im Abschlusszeugnis auf die Studiersicherheit ist bei Studentinnen weniger ausgeprägt als bei Studenten. Unter den Leistungsbesten an den Universitäten waren sich 69% der Studentinnen sicher zu studieren, bei den Studenten 80%.

An den Fachhochschulen sind insgesamt weniger geschlechtsspezifische Differenzen erkennbar. Gehören Studentinnen zu den Leistungsbesten, stand das Studium für sie aber häufiger fest als für Studenten, unabhängig davon, ob sie ein Universitätsstudium hätten aufnehmen können oder nicht.

Die Studentinnen zeigen sich zögerlicher, selbst bei ausreichend hoher Qualifikation, die Universität zu besuchen, während ihnen die Wahl der Fachhochschule als Ausbildungsstätte leichter fällt. Unter dem Blick-

winkel, dass die Universität die höhere Ausbildungsstufe ist, scheinen sich junge Frauen entweder weniger zuzutrauen, diesen anspruchsvolleren Weg einzuschlagen, oder sie halten Aufwand und Dauer häufiger für unangebracht, weil ihre zukünftigen Lebensvorstellungen eine Familie mit Kind einschließen.

Fester Berufswunsch und eigene Begabung stärken die Studierabsicht

Ein fester Berufswunsch ist ein starkes Motiv für die Wahl eines bestimmten Studienfaches. Studierende, die solche Ziele bereits vor dem Studium haben, sollten folglich eine größere Studiersicherheit aufweisen.

Diese Vermutung wird bestätigt, wobei die Unterschiede an den Universitäten größer sind als an den Fachhochschulen. Studierende mit festem Berufswunsch wollten zu 60% sicher ein Universitätsstudium, zu 40% sicher ein Fachhochschulstudium aufnehmen. Ohne genauere Vorstellung über die berufliche Tätigkeit sind sich bis zu 20% weniger Studierende sicher gewesen.

Ähnliche Effekte gehen mit der Überzeugung der Studierenden einher, für das Fachstudium eine spezielle Begabung zu haben, stärker wiederum an den Universitäten als an den Fachhochschulen. Dennoch bleiben viele dieser Studierenden unsicher, ob sie tatsächlich ein Studium aufnehmen sollen.

Höchste Studiersicherheit in der Medizin

Im Vergleich der Fächergruppen gehen die Studierenden der Medizin mit zwei Dritteln am häufigsten gesichert davon aus, dass sie studieren werden (vgl. Tabelle 20). Dies korrespondiert mit dem Einfluss der sozialen Herkunft, denn die Studierenden der Medizin stammen am häufigsten aus einem akademischen Elternhaus.

In der Rechtswissenschaft ist ebenfalls eine hohe Bildungsvererbung anzutreffen, was sich durch relativ viele Studierende mit einem festem Studierwunsch ausdrückt (59%).

Die geringste Studiersicherheit ist an den Universitäten in den Sozialwissenschaften festzustellen. In dieser Fächergruppe sind

Tabelle 20
Sicherheit der Studienaufnahme nach Fächergruppen (2004)
(Angaben in Prozent)

Sicherheit der Studienaufnahme	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
- wollte nicht studieren	5	6	2	5	2	3	4	8	8	8
- war lange Zeit unsicher	17	18	12	14	9	12	12	15	13	18
- war ziemlich sicher	33	35	27	31	22	31	35	35	35	38
- stand von vorn- herein fest	45	41	59	50	67	54	49	32	34	36

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

weniger Studierende aus Familien mit höherem sozialen Status. Gleichzeitig werden in diesen Fächern, wie auch in den Kulturwissenschaften, die Berufsaussichten negativer eingeschätzt, wodurch die ungewisse berufliche Zukunft verunsichernd hinzukommt.

An den Fachhochschulen treten weniger Differenzen zwischen den Fächergruppen auf. Im Sozialwesen stand für die Studierenden nur etwas seltener von vornherein ein Studium fest als für die Studierenden aus den anderen beiden Fächergruppen (vgl. Tabelle 20).

Studentinnen der Naturwissenschaften waren seltener sicher zu studieren

In den Fächergruppen fallen nur geringe geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Festgelegtheit auf das Studium auf. Allein in den Naturwissenschaften berichten deutlich mehr männliche Studierende, dass sie sicher studieren wollten: für 59% stand ein Studium fest, bei den Studentinnen für 49%.

Dieses Ergebnis geht zum Teil auf die verschiedenen angestrebten Abschlussarten zurück. Die Studierenden mit Abschlussziel Lehramt waren sich seltener sicher, studieren zu wollen, sowohl Studentinnen als auch Studenten. Unter den Studierenden mit Abschlussziel Lehramt befinden sich aber mehr Studentinnen als Studenten. Zusätzlich war für die männlichen Studierenden mit Abschlussziel Diplom ein Studium sicherer als für die Studentinnen.

Die Belegung eines naturwissenschaftlichen Faches ist für Studentinnen demnach noch mit mehr Unsicherheiten verbunden, als für die männlichen Studierenden. Studieren

sie auf das Lehramt hin, treten auch bei den männlichen Studierenden mehr Zweifel auf. Dieser Unterschied hinsichtlich der Abschlussart ist nur in den Natur-, nicht aber in den Geisteswissenschaften festzustellen.

2.3 Leistungskurse und Fachwahl

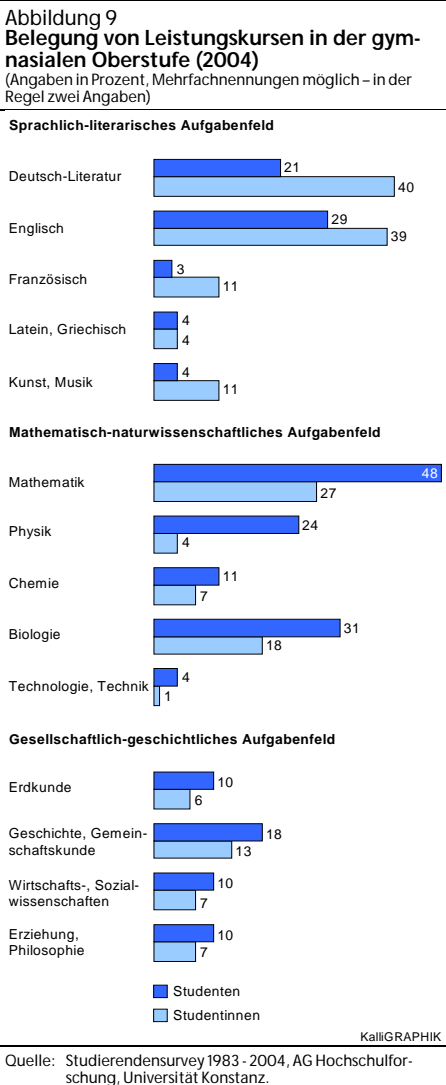
Die Schwerpunkte bei der Wahl des Studienfaches zeichnen sich bereits bei der Belegung der Leistungskurse in der gymnasialen Oberstufe ab. Da von der Wahl der Leistungskurse die spätere Fachwahl in hohem Maße abhängt, ein durchaus rationaler Prozess, kommt der Belegung der Leistungskurse eine hohe Bedeutung für die weitere Bildungsbio-graphie der Studierenden zu.

Geschlecht und Kurswahl: unveränderte Präferenzen

Im Verlauf der letzten Jahre haben sich die geschlechtsspezifischen Belegungen von Leistungskursen in der gymnasialen Oberstufe kaum verschoben: Zwischen 2001 und 2004 ergeben sich nur geringfügige Veränderungen von höchstens 2 Prozentpunkten. Das Geschlecht ist ein entscheidender Faktor bei der Kurswahl in der Oberstufe geblieben.

Die Schülerinnen wählen unverändert hauptsächlich Leistungskurse in Deutsch und Englisch sowie in Französisch und in Kunst/Musik. In den Naturwissenschaften entscheiden sie sich am ehesten für Biologie, aber kaum für Physik. Männliche Schüler sind weit häufiger in den Naturwissenschaften zu finden, vor allem in Mathematik und Physik,

überproportional auch in Biologie und Chemie (vgl. Abbildung 9).



Besonders groß sind die Unterschiede im Kurs Deutsch-Literatur, der von 40% der Studentinnen, aber nur von 21% der Studenten besucht wurde. Ähnlich groß fallen die Unterschiede in Mathematik aus, die Studentinnen mit 27% viel seltener als die Studenten mit 48% belegt hatten. In den Fächern Physik (4%) und Chemie (7%) sind Frauen kaum zu finden, schon eher in Biologie (18%). Auch das Angebot Technologie/Technik wurde von Studentinnen kaum genutzt (1%).

Beachtenswert ist der Trend in der Schülerschaft der gymnasialen Oberstufen, im Laufe der Zeit weniger Leistungskurse in Physik oder Chemie zu besuchen. Ein solcher Rückgang ist im Hinblick auf eine Stärkung der naturwissenschaftlich-technischen Fächer an den Universitäten und Fachhochschulen als bedenklich zu registrieren. Für Schülerinnen wie Schüler muss einiges daran gesetzt werden, die Attraktivität dieser Fächer zu steigern.

Sollen geschlechtsspezifische Präferenzen der Fachwahl verändert werden, um ausgeglichener Belegungen der Fächer zu erreichen, müssen Ansätze zur Motivierung frühzeitig begonnen werden. Nach der gymnasialen Oberstufe lassen sich die entwickelten Interessen kaum mehr verändern. Dann können nur Änderungen im Zuschnitt der Studienangebote die Akzeptanz entsprechender Fächer erhöhen.

Leistungskurse sind wegweisend für die Fachwahl

Zwischen der späteren Fachwahl und der Belegung von Leistungskursen zeigen sich

eindeutige Zusammenhänge, wenn dafür die Aufgabenfelder herangezogen werden.

- Studierende an Universitäten mit beiden Leistungskursen im sprachlich-literarischen Aufgabenfeld haben fast zur Hälfte ein Fach der Sprach- und Kulturwissenschaften gewählt (47%), kaum jedoch der Natur- oder der Ingenieurwissenschaften (nur 5% bzw. 4%).
- Wurden zwei naturwissenschaftliche Leistungskurse in der Oberstufe belegt, wird überwiegend ein Fach der Naturwissenschaften (42%) oder der Ingenieurwissenschaften (20%) gewählt. In den Kultur- und Sozialwissenschaften (je 5%) oder in der Rechtswissenschaft (2%) ist diese Gruppe kaum vertreten.

Auch an den Fachhochschulen ist der Einfluss der Leistungskurskombination auf die spätere Wahl des Studienfaches erkennbar. Wer zwei naturwissenschaftliche Leistungskurse besucht hatte, wählte zu 50% ein Fach der Ingenieurwissenschaften, wenn die Fachhochschule besucht wird.

Studierende mit einem schulischen Leistungskurs aus den Wirtschafts- oder Sozialwissenschaften haben sich an den Universitäten überproportional für ein wirtschaftswissenschaftliches Fach entschieden (26%), an den Fachhochschulen etwas häufiger für ein sozialwissenschaftliches Fach. Keinen Einfluss hatte die Kursbelegung für die Wahl eines sozialwissenschaftlichen Faches an den Universitäten.

Fundierung des gewählten Studienfaches durch Leistungskurse

Soll das Angebot an Leistungskursen dem Anspruch der besseren Vorbereitung auf ein Studium gerecht werden, sollten die Studierenden in den verschiedenen Fächergruppen die entsprechenden Leistungskurse in der Oberstufe besucht haben.

In der Mehrzahl haben die Studierenden sich in der gymnasialen Oberstufe zumindest für einen solcher Leistungskurse entschieden, der die spätere Fachwahl vorbereitet (vgl. Tabelle 21).

Tabelle 21
Schulische Leistungskurse der Studierenden, nach Fächergruppen (2004)
(Angaben in Prozent)

Leistungskurse	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
2 x Sprachwissensch.	34	24	18	10	14	5	7	20	19	10
2x Naturwissensch.	4	8	7	17	21	41	39	7	14	40
Sprach- / Naturwiss.	26	29	27	28	44	31	31	35	33	25
Sprach- / Sozialwiss.	26	26	33	22	9	9	10	24	22	7
Natur- / Sozialwiss.	6	10	13	19	10	12	10	11	11	14
Sprachwiss. / sonst.	3	2	1	2	-	1	1	2	-	1
Naturwiss. / sonst.	1	1	1	2	2	1	2	1	1	3

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

- In den Natur- und Ingenieurwissenschaften an Universitäten haben 86% bzw. 82% zumindest einen naturwissenschaftlichen Leistungskurs besucht; bei 41% bzw. 39% waren sogar beide Leistungskurse aus diesem Aufgabenfeld.
- Unter den Studierenden der Sprach- und Kulturwissenschaften hat ebenfalls ein Großteil (89%) mindestens einen und ein etwas kleinerer Teil (34%) beide Leistungskurse aus dem sprachlich-literarischen Aufgabenfeld besucht.

Die anderen Fächergruppen setzen sich deutlich heterogener zusammen, was auch daran liegt, dass die entsprechenden Fächer an den Gymnasien nicht vertreten sind.

In der Medizin berichten immerhin drei von zehn Studierenden von mindestens einem naturwissenschaftlichen Leistungskurs. In den Wirtschaftswissenschaften sind es zwei Drittel, in den Sozialwissenschaften die Hälfte und in den Kulturwissenschaften ein Drittel.

Von einem sozial- oder wirtschaftswissenschaftlichen Leistungskurs berichten am häufigsten die Studierenden der Rechts- (46%) und der Wirtschaftswissenschaften (41%). Seltener sind sie in den Sozialwissenschaften (36%) und den Kulturwissenschaften (31%), noch viel seltener in der Medizin, den Natur- und Ingenieurwissenschaften (20%) vertreten.

Die Fundierung des Fachstudiums durch eine Schwerpunktbildung in der gymnasialen Oberstufe wird durch das Angebot an Leistungskursen für die allermeisten Studierenden ermöglicht. Die Mehrheit der Studierenden richtet sich bei der Kursbelegung an ihrer späteren Fachwahl im Vorgriff aus.

2.4 Motive der Fachwahl

Die Gründe, warum Studierende sich für ein Fach entscheiden, lassen sich verschiedenen Dimensionen zuordnen. Zum einen können ideelle Motive im Vordergrund stehen, wie das Interesse am Fach oder der Glaube an die eigene Begabung. Zum anderen können berufsbezogene Motive ausschlaggebend sein, wie ein fester Berufswunsch oder die Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten. Und drittens mögen materielle Motive für die Studienwahl wichtig sein, wie Einkommen und Aufstiegschancen. Diese Gründe können vorrangiger Natur sein (sehr wichtig) und damit das Hauptmotiv bilden, oder sie sind als nachgeordnet anzusehen (eher wichtig).

Hauptmotiv: spezielles Fachinteresse

Für fast alle Studierenden waren ideelle Gründe für ihre Studienfachwahl eher oder sehr wichtig. Sie haben eine höhere Priorität als materielle oder berufsorientierte Motivbündel. Am wichtigsten war den Studierenden das spezielle Fachinteresse. Es ist im Vergleich zur eigenen Begabung weit mehr Studierenden besonders wichtig (vgl. Tabelle 22).

Der hohe Stellenwert des Fachinteresses bei der Fachwahl kann die Motivation im Studium stärken. Daher erscheint es bemerkenswert, dass 30% der Studierenden ohne ein hohes Fachinteresse ihr Studium aufnehmen.

Von den beiden berufsorientierten Motiven der Fachwahl hat die Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten für mehr Studierende ein größeres Gewicht (49%) als der feste Berufswunsch (29%).

Tabelle 22
Wichtigkeit von Motiven für die Studienfachwahl (1985-2004)

(Skala von 0 = unwichtig bis 6 = sehr wichtig, Angaben in Prozent für Kategorien: 3-4 = eher wichtig, 5-6 = sehr wichtig)

	Früheres Bundesgebiet			Deutschland				
	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004
Motive ideell								
spezielles Fachinteresse								
eher wichtig	26	26	25	28	26	26	26	25
sehr wichtig	68	68	69	66	69	68	68	70
eigene Begabung								
eher wichtig	42	43	41	42	41	40	39	38
sehr wichtig	49	50	52	50	52	53	55	57
Motive berufsbezogen								
fester Berufswunsch								
eher wichtig	31	32	32	34	34	33	32	33
sehr wichtig	30	32	31	30	31	30	30	29
berufliche Möglichkeiten								
eher wichtig	28	30	30	32	32	31	32	33
sehr wichtig	48	50	50	49	49	50	51	49
Motive materiell								
Einkommenschancen								
eher wichtig	40	42	42	43	44	43	41	43
sehr wichtig	16	18	17	19	18	19	22	22
sicherer Arbeitsplatz								
eher wichtig	32	33	31	36	37	37	37	39
sehr wichtig	23	26	26	29	26	23	26	30
Führungsposition								
eher wichtig	26	28	28	31	32	30	32	32
sehr wichtig	15	17	16	16	16	16	18	17

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die Wahl eines Studienfaches legt noch keinen spezifischen beruflichen Bereich fest, ein feststehender Berufswunsch dagegen eher. Sind die vielfältigen beruflichen Möglichkeiten besonders wichtig, wird ein definitiver Tätigkeitsbereich bewusst offen gehalten. Steht der Berufswunsch fest, dann ist die zukünftige Planung im Grunde abgeschlossen und das Studium dient vorrangig der Vorbereitung auf dieses Berufsziel.

Die materiellen und karriereorientierten Motive sind selten Hauptgründe für die Fach-

wahl, denn auffällig häufiger wird die Antwort 'eher wichtig' gegeben, d.h. diese Motive stehen kaum im Vordergrund, haben aber dennoch einige Bedeutung. Den höchsten Stellenwert unter den materiellen Motiven nimmt die Arbeitsplatzsicherheit ein (30%), also ein Motiv, das die materielle Stabilität in defensiver Weise betont. Etwas weniger wichtig ist die Chance auf ein gutes Einkommen (22%). Die Aussicht auf eine Führungsposition ist den Studierenden insgesamt am seltensten ein sehr wichtiges Studienmotiv (17%).

Arbeitsplatzsicherheit ist als Motiv der Fachwahl wichtiger geworden

Die Zeitreihe lässt seit Mitte der 80er Jahre Veränderungen in der Wichtigkeit der Motive erkennen. Die Bedeutung der materiellen Motive hat zugenommen. Insbesondere gilt dies für die Aussicht auf einen sicheren Arbeitsplatz. Die Zunahme von 55% auf 69% („eher wichtig“ + „sehr wichtig“ zusammen) muss dem unsicherer gewordenen Arbeitsmarkt zugerechnet werden (vgl. Tabelle 22).

Die Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten ist den Studierenden ebenfalls wichtiger geworden, wenn auch nicht vorrangig als konkretes Hauptmotiv. Das kann einerseits mit den unsicheren Berufsaussichten in Zusammenhang stehen, andererseits mit der häufig noch offenen Berufswahl.

Der Glaube an die eigene Begabung ist als Motiv ebenfalls etwas in den Vordergrund getreten, wobei sich gleichzeitig die Gewichtungen leicht verschoben haben. Sie ist häufiger in den Rang eines vorrangigen Motivs (als „sehr wichtig“) bei der Fachwahl getreten.

Berufsbezogene und materielle Motive sind an den Fachhochschulen wichtiger

Den Studierenden an den Fachhochschulen sind sowohl die berufsbezogenen als auch die materiellen Motive wichtiger bei der Wahl ihres Studienfaches (vgl. Abbildung 10). Sie kommen eher als Hauptgründe in Frage, da die Studierenden häufiger die Antwort 'sehr wichtig' anführen als an den Universitäten.

Diese Unterschiede korrespondieren damit, dass die Fachhochschulen stärker der beruflichen Anwendung dienen, also eher auf

spezifische Einstellungen hin ausbilden als die Universitäten. Die klassischen Professionen wie Jura und Medizin sind an den Universitäten angesiedelt, sie sind von jenen Fachrichtungen zu unterscheiden, die mehr auf „Employability“ ausgerichtet sind, wie die Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften.

Für Studentinnen sind materielle Motive unwichtiger

Den Studentinnen war der feste Berufswunsch als Motiv häufiger wichtig für die Wahl ihres Studienfaches, an den Universitäten wie an den Fachhochschulen.

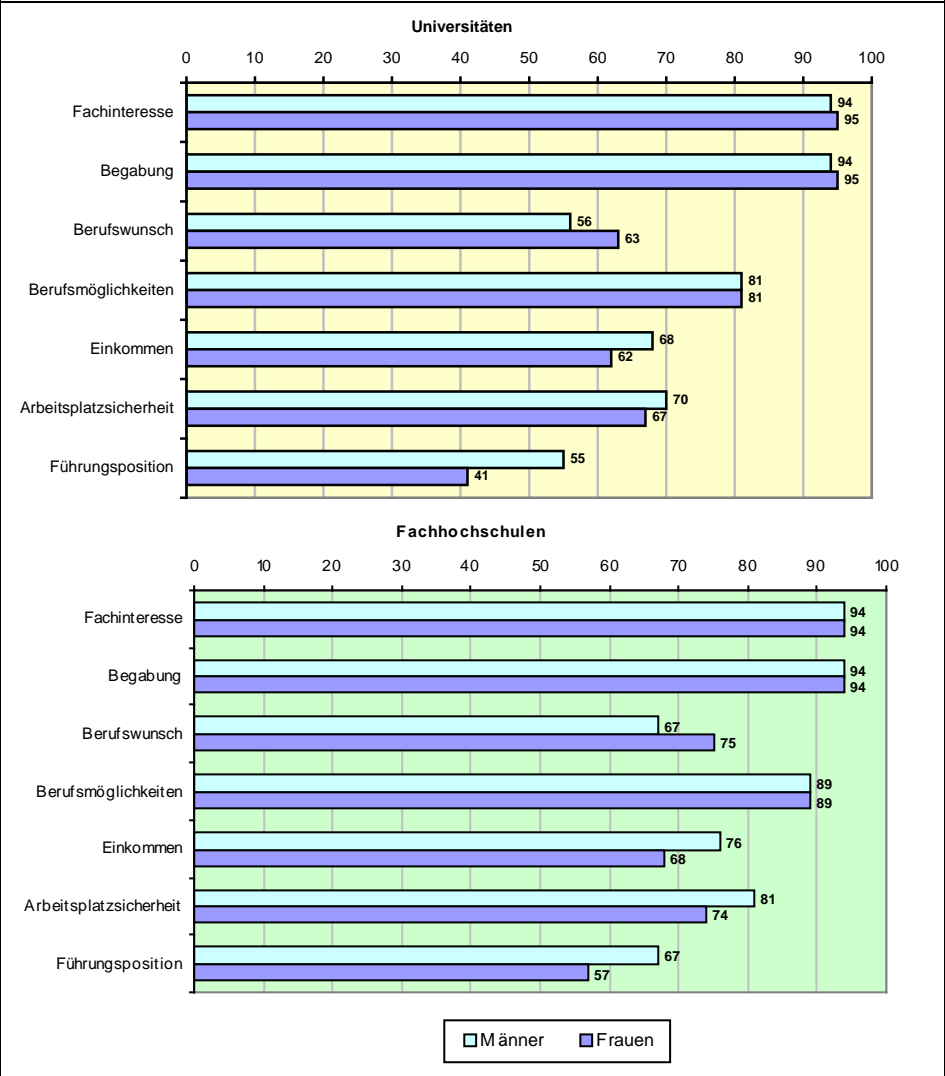
Die Einkommenschancen und die Arbeitsplatzsicherheit haben für die Studentinnen seltener eine hohe Priorität als für die männlichen Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen. Besonders aber war ihnen die Möglichkeit auf eine Führungsposition deutlich unwichtiger (vgl. Abbildung 10).

Werden nur die Hauptmotive betrachtet, wird vor allem an den Universitäten ersichtlich, dass die Studentinnen etwas größeren Wert auf das Fachinteresse und die eigene Begabung legen. Studentinnen wählen ihr Studium weniger der späteren materiellen Vorteile wegen, sondern häufiger für ihre berufliche Qualifizierung und Entfaltung.

Ideelle Motive haben nicht in allen Fächern die höchste Priorität

Die Studienmotive differieren stark zwischen den verschiedenen Fächergruppen an den Universitäten und Fachhochschulen, wobei die Unterscheidung nach Haupt- und Zweitgründen aufschlussreiche Ergebnisse liefert.

Abbildung 10
Fachwahlmotive an Universitäten und Fachhochschulen nach Geschlecht (2004)
 (Skala von 0 = unwichtig bis 6 = sehr wichtig; Angaben in Prozent für Kategorien: 3-6 = wichtig)



Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Das ideale Motiv des speziellen Fachinteresses hat zwar für alle Studierenden eine hohe Bedeutung, allerdings spielt es nicht in allen Fächern die größte Rolle. In der Rechts- und den Wirtschaftswissenschaften (auch an den Fachhochschulen) war es nicht das wichtigste Motiv für die Studierenden gewesen, sondern die Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten waren hier wichtiger.

Am wichtigsten war das Fachinteresse indes in den Naturwissenschaften und der Medizin, über 80% nennen es als Hauptmotiv.

Die eigene Begabung war insbesondere in den Kulturwissenschaften und dem Sozialwesen an den Fachhochschulen ein vorrangiger Grund für die Fachwahl. Im Vergleich dazu spielte sie in der Rechtswissenschaft und den Wirtschaftswissenschaften nur eine untergeordnete Rolle, obwohl sie als Mitgrund häufig genannt wird (vgl. Tabelle 23).

Fester Berufswunsch bei Professionen

Der feste Berufswunsch hat bei den Studierenden der Medizin eine vergleichsweise große Bedeutung. 57% nennen ihn als Hauptmotiv. In der zweiten klassischen Profession, der Rechtswissenschaft, war der Berufswunsch nur etwas häufiger wichtig als bei Studierenden anderer Fächergruppen. Da die Vielfalt beruflicher Möglichkeiten eine weit größere Rolle spielt, ist zu vermuten, dass das Berufsbild des Juristen eine breitere Streuung aufweist und die Vorstellung einer Kanzlei nicht im Vordergrund steht. Dazu kommt, dass das Studium vorrangig auf den Richterberuf ausbildet, den nicht die Mehrzahl der Studierenden aufnehmen kann.

Die größere Professionsbezogenheit in der Medizin ist dagegen verständlich, da ein Medizinstudium bereits in der Vorstellung eng mit der ärztlichen Tätigkeit verbunden ist, welche die Mehrheit der Studierenden anstrebt. Alternative Möglichkeiten sind eher rar. Dass dennoch nicht die große Mehrheit einen festen Berufswunsch äußert, mag an der noch offenen Spezialisierung des fachärztlichen Bereichs liegen.

Das andere berufsbezogene Motiv, die Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten, ist für die Studierenden der Rechts- und der Wirtschaftswissenschaften sowie im Sozial- und im Wirtschaftswesen von besonders hoher Bedeutung. Annähernd drei von vier Studierenden bezeichnen es als eines ihrer Hauptmotive (vgl. Tabelle 23).

Auffällig seltener war die Berufsvielfalt für die Studierenden der Kultur- und Naturwissenschaften ein wichtiger Grund für die Fachwahl: nur etwa einem Drittel. Dafür sind zum einen die Lehramtsstudierenden verantwortlich, deren Berufsziel „Lehrer“ im Schuldienst weitgehend definiert ist und andere Berufsoptionen ausschließt. Zum anderen nennen die Magister der Kulturwissenschaften ebenfalls unterdurchschnittlich oft diesen Grund, weshalb die vielfältigen Möglichkeiten auch von ihnen eher als Notwendigkeit denn als Vorteil erachtet werden dürften, jedenfalls treten sie gegenüber dem Fachinteresse stark zurück.

Karriere ist in den Wirtschaftswissenschaften wichtig

Die karriereorientierten Motive sind in den Wirtschaftswissenschaften besonders wichtig.

Tabelle 23

Wichtigkeit der Motive der Fachwahl nach Fächergruppen (2004)

(Skala von 0 = unwichtig bis 6 = sehr wichtig, Angaben in Prozent für Kategorien: 3-6 = wichtig / davon: 5-6 = sehr wichtig)

Motiv war wichtig:	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
Ideelle Motive										
Fachinteresse	96	93	90	89	97	98	95	95	89	96
davon: sehr wichtig	77	71	52	48	82	80	67	72	52	74
Begabung	98	94	89	90	94	96	93	96	92	93
davon: sehr wichtig	70	57	37	43	54	60	54	70	38	56
Berufsbezogene Motive										
Fester Berufswunsch	57	58	63	56	84	56	58	78	63	72
davon: sehr wichtig	28	27	32	20	57	22	23	39	23	29
Berufliche Möglichkeiten	69	83	92	94	82	76	88	92	95	86
davon: sehr wichtig	31	47	71	73	49	37	50	72	75	48
Karriere- und Materielle Motive										
Einkommen	52	52	83	90	63	64	72	43	87	76
davon: sehr wichtig	12	10	35	47	17	19	24	9	47	27
Arbeitsplatz-Sicherheit	54	57	74	89	72	72	74	68	90	73
davon: sehr wichtig	19	19	26	50	32	30	37	19	52	37
Führungsposition	27	34	74	81	50	43	58	34	83	64
davon: sehr wichtig	5	8	31	41	17	11	18	7	49	21

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Das gilt sowohl an den Universitäten wie an den Fachhochschulen. Besonders groß ist der Abstand zu den Kultur- und Sozialwissenschaften, bei denen diese Motive den geringsten Stellenwert besitzen.

In Kombination mit der hohen Bedeutung der Karriere kann die Wichtigkeit der Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten als Studienmotiv in den Wirtschaftswissenschaften neu eingeordnet werden. Weniger scheint eine

noch offenstehende Entscheidung der beruflichen Tätigkeit oder die Flexibilität der Berufsfelder im Vordergrund zu stehen, sondern vielmehr die ausbildungsbezogenen Möglichkeiten, im Beruf der eigenen Karriere die Wege offen zu halten.

Die materiellen Motive zeigen relativ große Differenzen zwischen ihrer Bedeutung als Haupt- und als Mitgrund für die Fachwahl. Der größte Unterschied findet sich dabei beim

Einkommen. Auch wenn nur einem kleineren Teil der Studierenden ein gutes Einkommen im Beruf besonders wichtig ist, so haben sie für einen größeren Teil dennoch einige Bedeutung. Ähnliches zeichnet sich für das Motiv der Arbeitsplatzsicherheit ab. Es hat für die Studierende einige Bedeutung, nur wird es nicht primär zur Entscheidung herangezogen.

2.5 Erwartungen an das Studium

Die Erwartungen an die Nützlichkeit eines Hochschulstudiums sind in verschiedene Bereiche unterteilbar. Einige Erwartungen betreffen die späteren Tätigkeiten, wie eine interessante Arbeit oder Möglichkeiten zur Entwicklung eigener Vorstellungen. Andere Erwartungen beziehen sich auf die Qualifikation, wie der Erwerb von Fachwissen und Wissenschaftlichkeit. Manche Erwartungen gehen darüber hinaus und zielen auf Allgemeinbildung und Horizonterweiterung ab.

Erwartungen existieren auch im Hinblick auf die späteren Gratifikationen wie Einkommen und Prestige. Eher konträr dazu bestehen altruistische oder soziale Erwartungen, wie anderen zu helfen oder die Gesellschaft zu verbessern. Schließlich kann das Studium als „Moratorium“ dienen, wenn es den Eintritt ins Erwerbsleben hinauszögern soll.

Erwartungsbündel

Eine faktorenanalytische Untersuchung legt zwei grundlegende Dimensionen nahe. Zum einen ein Bündel mit den Erwartungen an ein

hohes Einkommen und eine hohe soziale Position. Zum anderen ein Bündel, bestehend aus den Erwartungen, mehr über das Fach zu erfahren, eigene Ideen zu entwickeln, eine gute Allgemeinbildung zu erhalten sowie Nützliches für die Gesellschaft beizutragen oder anderen Leuten helfen zu können.

Zwei Aspekte weisen zu beiden Dimensionen engere Bezüge auf. Sie sind sowohl bei den materiellen Ansprüchen als auch bei den ideellen Orientierungen verankert: Es handelt sich um die Erwartung an eine wissenschaftliche Ausbildung und an eine interessante berufliche Tätigkeit.

Als weitere eigene Dimension lässt sich am ehesten noch die altruistische Verantwortlichkeit abspalten, mit den beiden sozialen Erwartungen an das Helfen und dem Beitrag zum Allgemeinwohl.

Die meisten Erwartungen richten sich auf das Fachwissen

Zwei Erwartungen, die mit der Spezialisierung und Professionalisierung in Zusammenhang stehen, haben für die Studierenden seit Anfang der 80er Jahre eine unvermindert hohe Geltung. Einmal die Aussicht, mehr über das gewählte Fach zu erfahren: Hier steht das Interesse und der Erwerb von Fachwissen im Vordergrund. Damit ist zum anderen die Hoffnung auf eine Arbeit verbunden, die aufgrund der angeeigneten Qualifikationen eine anspruchsvolle und interessante Tätigkeit zulässt. Beide Erwartungen werden von fast allen Studierenden in ein Hochschulstudium gesetzt: Professionelle Erwartungen dominieren eindeutig (vgl. Tabelle 24).

Tabelle 24

Erwartungen an den Nutzen eines Hochschulstudiums (1983-2004)

(Skala von 0 = nicht nützlich bis 6 = sehr nützlich, Angaben in Prozent für Kategorien: 3-4 = eher nützlich, 5-6 = sehr nützlich)

Erwarteter Nutzen	Früheres Bundesgebiet				Deutschland				
	1983	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004
interessante Arbeit	96	95	97	96	96	96	96	96	96
davon: eher nützlich	21	20	21	19	21	22	22	22	22
sehr nützlich	75	75	75	77	75	74	74	74	74
eigene Ideen entwickeln	87	93	92	92	93	93	91	91	93
davon: eher nützlich	31	30	32	30	32	32	33	34	36
sehr nützlich	56	63	60	62	61	61	58	57	57
mehr über Fach erfahren	96	95	96	95	95	95	95	95	96
davon: eher nützlich	26	24	26	27	29	27	26	27	25
sehr nützlich	70	71	70	68	66	68	69	68	71
wissenschaftliche Ausbildung	91	90	92	90	91	92	89	92	94
davon: eher nützlich	37	34	35	36	35	34	34	34	32
sehr nützlich	54	56	57	54	56	58	55	58	62
gebildete Persönlichkeit	72	71	71	70	77	78	76	79	82
davon: eher nützlich	40	39	39	38	39	39	37	37	37
sehr nützlich	32	32	32	32	38	39	39	42	45
gutes Einkommen	73	76	80	81	86	86	80	85	87
davon: eher nützlich	47	47	47	47	48	49	46	43	43
sehr nützlich	26	29	33	34	38	37	34	42	44
hohe soziale Position	63	65	70	72	75	75	72	76	77
davon: eher nützlich	46	46	49	51	52	51	49	49	50
sehr nützlich	17	19	21	21	23	24	23	27	27
anderen Leuten helfen	60	65	63	61	66	65	64	64	70
davon: eher nützlich	33	34	35	35	37	36	34	34	36
sehr nützlich	27	31	28	26	29	29	30	30	34
Gesellschaft verbessern	60	60	58	62	63	61	63	62	71
davon: eher nützlich	34	34	34	36	37	36	36	36	38
sehr nützlich	26	26	24	26	26	25	27	26	33
Berufstätigkeit hinauschieben	33	31	31	29	29	29	22	24	21
davon: eher nützlich	20	18	18	17	18	17	14	15	14
sehr nützlich	13	13	13	12	11	12	8	9	7

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Ebenfalls von den meisten Studierenden als nützlich oder sogar sehr nützlich eingestuft wird die Erwartung, eigene Ideen und Vorstellungen entwickeln zu können. Diese Hoffnung auf aktive Autonomie im Beruf ist Ausdruck des generellen Anspruchsniveaus für eine akademische Tätigkeit als Profession. Sie zählt seit den 80er Jahren in nahezu gleichbleibend hohem Maße zum erwarteten Nutzen eines Studiums.

Erwartungen an Bildungserträge haben zugenommen

Neben der plausiblen Erwartung, mit einem Studium ein gebührendes Fachwissen zu erlangen, sind zwei weitere Bildungserträge für die Studierenden von hoher Bedeutung: Zum einen eine gute wissenschaftliche Ausbildung zu erhalten, zum anderen, eine allgemein gebildete Persönlichkeit zu werden (vgl. Tabelle 24).

Die wissenschaftliche Ausbildung erscheint den Studierenden von deutlich größerem Nutzen als die allgemeine Bildung. Letztere wird weniger als ein vorrangiger Ertrag eines spezifischen Studiums gesehen, sondern stellt anscheinend eher einen allgemeinen Anspruch an Akademiker dar. Die Wissenschaftlichkeit ist dagegen das Anrecht und das Monopol der Hochschulen, sie hebt den Akademiker von anderen ohne ein Hochschulstudium ab.

Im Vergleich zu den Erwartungen an das Fachwissen und die beruflichen Tätigkeiten ist die Einschätzung des Nutzens dieser beiden Studienerträge seit den 80er Jahren etwas angestiegen. Dabei ist bei der wissenschaftli-

chen Ausbildung eine Verlagerung in der Stärke der Erwartungen eingetreten; es erwarten mehr Studierende einen sehr hohen Nutzen, etwas weniger erscheint es eher nützlich. Die Entwicklung zur gebildeten Persönlichkeit wird heute generell häufiger von einem Studium erwartet als noch vor 20 Jahren.

Stärkster Anstieg bei den Erwartungen an Vorteile und Gratifikationen

Die Erwartungen an materielle Vorteile und Gratifikationen, das hohe Einkommen und der hohe Status, sind seit den 80er Jahren am stärksten angestiegen. Und zwar ist dies jeweils bei den Antworten "ehr nützlich" zu beobachten, was eine Steigerung der vorrangigen Erwartungen bedeutet. Dadurch hat der erwartete Nutzen an materiellen Vorteilen zum WS 2004 insgesamt den der Allgemeinbildung eingeholt (vgl. Tabelle 24).

Ein Prestigegewinn durch eine hohe soziale Position wird zwar ebenfalls häufiger vom Studium erwartet, aber weniger vorrangig als das Einkommen. Der ökonomische Nutzen eines Studiums hat besonders als erste Priorität zugenommen, das soziale Prestige bleibt für die Studierenden zumeist eher zweitrangig, denn sie bevorzugen die Antwort „ehr nützlich“.

Erwartungen an die finanziellen Gratifikationen eines Studiums werden nicht mehr als selbstverständlicher Zugewinn betrachtet, so wie der höhere soziale Status als Akademiker; sie haben sich zu vorrangigen Erwartungen gewandelt und werden folglich mehr als eigener Aspekt unter den Erwartungen von den Studierenden betont.

Erwartung an gesellschaftlichen Nutzen hat sich leicht erhöht

Die sozialen und altruistischen Erwartungen an ein Studium rangieren in ihrem Nutzen insgesamt hinter dem sozialen Prestige, auch wenn etwas mehr Studierende sehr große Erwartungen damit verbinden. Sowohl die Möglichkeit, anderen helfen zu können als auch die Möglichkeit, durch ein Studium einen Beitrag zur Verbesserung der Gesellschaft leisten zu können, werden von etwa jeweils einem Drittel der Studierenden als eher und als sehr nützlich eingestuft (vgl. Tabelle 24).

Beide Möglichkeiten haben im Vergleich zu früheren Zeitpunkten etwas an Bedeutung gewonnen. Mehr Studierende als zu Beginn der 80er Jahre hegen die Erwartung, durch ihr Studium der Gesellschaft zu nützen.

Diese, wenngleich zögerliche Zunahme an Erwartungen, könnte als eine beginnende Rückbesinnung auf Werte jenseits der Post-Moderne interpretiert werden, ein Wiederstarken der Gesellschaftsperspektive und eine Abkehr vom Trend zur Individualisierung und zu utilitaristischen Haltungen. Dies wäre eine Besinnung auf jene Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Akademiker oder Intellektuellen, die erlangten Fähigkeiten für gesellschaftliche Aufgaben zwar einzusetzen, jedoch ohne auf eigene Vorteile und Gratifikationen zu verzichten.

Studium ist als Moratorium kaum noch gefragt

Den geringsten Nutzen eines Hochschulstudiums sehen die Studierenden darin, ihre

Berufstätigkeit hinausschieben zu können. Diese Erwartung wurde zu Anfang der 80er Jahre von deutlich mehr Studierenden vertreten. Das Studium scheint in seiner Funktion als Moratorium zunehmend zu verblassen: Nur 7% sehen darin noch einen vorrangigen Nutzen (vgl. Tabelle 24).

Da die Unsicherheit über die berufliche Zukunft nicht geschwunden ist, sondern wieder zugenommen hat, ist darin der abnehmende Nutzen eines Moratoriums nicht begründet. Eher ist anzunehmen, dass die Probleme des Arbeitsmarktes bei den Studierenden ein konsequentes Handeln verlangen, indem ihnen bewusst wird, dass ein früher Start in den Beruf bei einem effizienten Studium Vorteile erbringt und Verzögerungen ernste Nachteile haben können.

Kaum Unterschiede zwischen Studentinnen und Studenten

Zwischen studierenden Männern und Frauen fallen kaum Differenzen in den Erwartungen an das Studium auf. Nur hinsichtlich der Möglichkeit, anderen Menschen helfen zu können, hegen die Studentinnen etwas größere Erwartungen: 38% erwarten vorrangig ihre Ausbildung sozial nützlich anwenden zu können, aber nur 28% der männlichen Studierenden.

Auch zwischen den Studierenden der alten und neuen Länder fallen kaum Differenzen in den vorrangigen Erwartungen auf. Nur der Nutzen einer wissenschaftlichen Ausbildung hat in den neuen Ländern sowohl an den Universitäten wie auch an den Fachhochschulen ein etwas größeres Gewicht.

Unterschiedliche Erwartungsbündel in den Fächergruppen

Der erwartete Nutzen eines Studiums fällt in den Fächergruppen recht unterschiedlich aus, wobei nicht nur die einzelnen Erwartungen zwischen den Fächergruppen differieren, sondern auch deren Kombinationen, sodass verschiedenartige Grundmuster hervortreten (vgl. Tabelle 25).

Wirtschaftswissenschaften: Focus auf Gratifikationen

Die Erwartung, sich ein gutes Einkommen sichern zu können, ist in den Wirtschaftswissenschaften am ausgeprägtesten, sowohl an den Universitäten wie an den Fachhochschulen. Hierin heben sich die Studierenden deutlich von allen anderen, aber insbesondere von ihren Kommilitonen in den Kultur- und Sozialwissenschaften ab. Der erhoffte materielle Nutzen des Studiums übersteigt dabei alle anderen Erwartungen mit Ausnahme der Aussicht auf eine interessante Tätigkeit. Diese Herausstellung der späteren materiellen Gratifikationen geht einher mit dem gleichzeitig geringsten Ausmaß an sozialen und altruistischen Ansprüchen und der vergleichsweise geringeren Erwartung an das Fachwissen oder die eigene intellektuelle Entfaltung. Das Image des karriereorientierten „Juppies“ findet hier seinen Niederschlag.

Was die Erreichung einer hohen sozialen Position betrifft, liegen die Erwartungen der Studierenden der Wirtschaftswissenschaften auf ähnlichem Niveau wie in der Rechtswissenschaft und der Medizin. In allen drei Fächergruppen wird der Nutzen ähnlich beur-

teilt, was den größten Unterschied zu den anderen Fächergruppen darstellt. Dieses angeglichene Niveau hinsichtlich des sozialen Kapitals, das neben dem ökonomischen Nutzen zusätzlich erwartet wird, rückt die Wirtschaftswissenschaften, zumindest in einem Teilbereich des Denkens der Studierenden, in die Nähe der klassischen Professionen.

Rechtswissenschaft: Privilegien und Anspruch

Die Studierenden der Rechtswissenschaft weisen viele Ähnlichkeiten zu den Wirtschaftswissenschaften auf, mehr als andere Fächergruppen. Jedoch sind sie weniger materiell orientiert und sich ihrer späteren hohen sozialen Position etwas sicherer, die gepaart mit dem Fachwissen zudem zu einer gebildeten Persönlichkeit führen soll. Außerdem äußern sie häufiger die Erwartung, anderen Menschen helfen zu können. Neben die Erwartungen an Gratifikationen setzen sie damit Ansprüche an sozialen Nutzen und an Bildungserträge (vgl. Tabelle 25).

Kultur- und Sozialwissenschaften: Bildung und Entfaltung

Die Studierenden der Kultur- und der Sozialwissenschaften erwarten an den Universitäten am häufigsten vorrangig, später ihre eigenen Ideen entwickeln zu können. Sie bauen zwar auf das Fachwissen, setzen aber weniger auf die Wissenschaftlichkeit. Vergleichsweise großen Nutzen sehen sie in einer allgemein gebildeten Persönlichkeit. Spätere Gratifikationen erwarten sie seltener, vor allem nicht als vorrangigen Gewinn (vgl. Tabelle 25).

Tabelle 25
Erwartungen an den Nutzen eines Hochschulstudiums nach Fächergruppen (2004)
 (Skala von 0 = nicht nützlich bis 6 = sehr nützlich, Angaben in Prozent für Kategorien: 3-4 = eher nützlich, 5-6 = sehr nützlich)

Erwarteter Nutzen	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
interessante Arbeit	94	96	98	98	98	98	97	93	97	95
davon: eher nützlich	25	25	22	23	13	21	23	23	24	19
sehr nützlich	69	71	76	75	85	77	74	70	73	76
eigene Ideen entwickeln	92	94	88	90	91	93	94	95	92	95
davon: eher nützlich	32	33	41	41	36	37	36	30	40	35
sehr nützlich	60	61	47	49	55	56	58	65	52	60
mehr über Fach erfahren	97	98	95	94	98	97	95	97	93	96
davon: eher nützlich	22	23	29	39	17	19	27	19	39	27
sehr nützlich	75	75	66	55	81	78	68	78	54	69
wissenschaftliche Ausbildung	93	92	91	94	95	96	95	90	92	93
davon: eher nützlich	33	35	33	39	25	23	28	35	32	33
sehr nützlich	60	57	58	55	70	73	67	55	60	60
gebildete Persönlichkeit	87	86	83	84	72	74	77	87	86	79
davon: eher nützlich	31	33	31	40	40	40	40	30	41	40
sehr nützlich	56	53	52	44	32	34	37	57	45	39
gutes Einkommen	80	82	94	98	85	91	92	70	98	89
davon: eher nützlich	51	51	37	30	48	43	39	51	29	37
sehr nützlich	29	31	57	68	37	48	53	19	69	52
hohe soziale Position	68	72	90	87	85	75	80	66	87	79
davon: eher nützlich	50	51	45	48	44	52	50	52	48	54
sehr nützlich	18	21	45	39	41	23	30	14	39	25
anderen Leuten helfen	66	82	77	57	93	60	65	91	64	65
davon: eher nützlich	37	33	39	38	19	37	42	21	45	43
sehr nützlich	29	49	38	19	74	23	21	70	19	22
Gesellschaft verbessern	71	81	72	66	76	67	70	86	68	67
davon: eher nützlich	37	37	39	39	40	40	39	29	41	41
sehr nützlich	34	44	33	27	36	27	31	57	27	26
Berufstätigkeit hinaus-schieben	23	25	20	18	18	21	22	22	19	15
davon: eher nützlich	16	17	12	13	11	14	16	15	10	11
sehr nützlich	7	8	8	5	7	7	6	7	9	4

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die möglichen Absolventen der Geisteswissenschaften sind sich des späteren beruflichen Status ihrer Fachzugehörigkeit mit den geringeren materiellen Gratifikationschancen offenbar bewusst.

Soziale und altruistische Erwartungen sind in den Sozialwissenschaften mehr als in anderen Fächergruppen vorhanden. Studierende der Kulturwissenschaften erkennen weniger Möglichkeiten, das Studium gesellschaftlich nutzbringend anzuwenden. Das unterstützt die Aussage, in Deutschland habe sich bislang keine eigenständige, für die gesellschaftliche Entwicklung verantwortlich zeichnende Intellektuellenkultur herauskristallisiert (vgl. Münch 1980).

Für diese Fächergruppen wird ein Studium am ehesten damit verbunden, die eigene Individualität auszugestalten, vorrangig mit Blick auf das kulturelle Kapital der Bildung.

Natur- und Ingenieurwissenschaften sehen sich als fachliche Spezialisten

Die Studierenden der Naturwissenschaften ähneln in ihren Erwartungen den Studierenden der Ingenieurwissenschaften. Sie hegen hohe Erwartungen an eine wissenschaftliche Ausbildung. Eher weniger Nutzen sehen sie darin, eine allgemein gebildete Persönlichkeit zu werden. Obwohl die Naturwissenschaften nicht zu den klassischen Professionen gezählt werden, rücken sie durch ihr zunehmendes Spezialistentum in deren Nähe. Allein durch die Erwartungen an die Wissenschaftlichkeit heben sie sich als fachliche Spezialisten und wissenschaftliche Experten von anderen Fächergruppen ab (vgl. Tabelle 25).

Medizin: zwischen Berufung und Beruf

Für die Studierenden der Medizin stehen Erwartungen an eine interessante Tätigkeit, an das Fachwissen und die Wissenschaftlichkeit sowie die Hilfestellung für andere Menschen im Vordergrund. Gleichzeitig sehen sie sehr wohl den Nutzen ihres Studiums zur Erlangung einer hohen sozialen Position, die sie gleichermaßen anstreben, ähnlich wie die materiellen Gratifikationen. Ihre spezialisierte Ausbildung verwechseln sie nicht mit einer allgemein gebildeten Persönlichkeit, die sie als Professionalisten nicht vorrangig beanspruchen.

Die Studierenden der Medizin betonen in ihren Erwartungen vorrangig jene Aspekte, die für den späteren Arztberuf kennzeichnend sind: die spezialisierte wissenschaftliche Ausbildung, die in der ärztlichen Tätigkeit mündet, in der sie anderen Menschen helfen und die ihnen zugleich materielle Sicherheit und Prestige zu sichern vermag (vgl. Tabelle 25).

Höchstes Gesellschaftsbewusstsein im Sozialwesen

An den Fachhochschulen spiegeln die Studierenden in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften fast kongruente Erwartungen an ihr Studium wider, wie die Studierenden entsprechender Fächer an den Universitäten.

Die Studierenden des Sozialwesens an den Fachhochschulen unterscheiden sich dagegen recht deutlich von denen der Sozialwissenschaften an den Universitäten. Ihre Erwartungen hinsichtlich eines sozial-altruistischen Nutzens sind am stärksten ausgeprägt. Sie erwarten ähnlich häufig, anderen Menschen

zu helfen, wie die Studierenden der Medizin. Gleichzeitig hoffen sie am häufigsten, zur Verbesserung der Gesellschaft beizutragen. Im Vergleich dazu äußern Studierende der Sozialwissenschaften an Universitäten diese Ansprüche weit weniger (vgl. Tabelle 25).

2.6 Angestrebter Studienabschluss

Von den befragten Studierenden ist in der neunten Erhebung im WS 2003/04 etwas über die Hälfte in einem Diplomstudiengang eingeschrieben (55%). Dies ist traditionell an den deutschen Hochschulen der bislang am häufigsten angestrebte erste Studienabschluss. Bei den anderen Abschlussarten bestehen ähnliche Anteile: Jeweils 13% der Studierenden streben einen Magister oder das Staatsexamen für das Lehramt an und weitere 14% wollen mit einem sonstigen Staatsexamen ihr Studium abschließen.

Die neuen gestuften Abschlüsse sind bislang selten vertreten: 4% studieren auf einen Bachelor hin und 1% auf einen Master. Daraus ist ersichtlich, dass die neuen Studienabschlüsse sich bis zum WS 2003/04 noch nicht übergreifend oder breit etabliert haben, sie befinden sich noch in einer Anlaufphase.

An den Fachhochschulen ist das Diplom die vorrangige Abschlussart, über 90% der Studierenden streben es an, im Sozialwesen sogar 98%. Alternativ dazu finden sich 5% bzw. 4% im Wirtschafts- und Ingenieurwesen, die auf einen Bachelor hin studieren, und jeweils 1% auf einen Master.

In den Naturwissenschaften haben sich drei Viertel der Studierenden für das Diplom entschieden, 4% für einen Bachelor. Das Staatsexamen für das Lehramt streben immerhin 13% an. Jedoch verfolgen nur 8% der Studenten, aber 18% der Studentinnen dieses Studienziel, dafür studieren 83% der Männer, aber nur 66% der Frauen in einem Diplomstudiengang.

Tabelle 26
Angaben zu Studienabschlussarten, nach Fächergruppen (2004)
(Angaben in Prozent, fehlende Angabe zu 100 Prozent: sonstige oder noch nicht festgelegt)

angestrebter Abschluss:	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
Diplom	6	49	1	92	-	75	95	98	93	94
Magister	48	26	1	-	-	1	-	-	-	-
Staatsexamen										
für Lehramt	35	21	-	4	1	13	1	1	-	-
ohne Lehramt	-	-	98	-	97	6	-	-	-	-
Bachelor	8	4	-	3	-	4	3	-	5	4
Master	2	-	-	-	-	1	-	-	1	1

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

In den Sozialwissenschaften studiert nur die Hälfte der Studierenden einen Diplomstudiengang. Ein Viertel strebt den Magister an und ein Fünftel das Lehramt. Der Bachelor stellt für 4% der Studierenden den gewünschten Abschluss dar.

In den Geisteswissenschaften geben 6% das Diplom als Studienziel an. Hier dominiert eindeutig der Magister, auf den etwa die Hälfte der Studierenden hin studiert. In dieser Fächergruppe ist auch der größte Anteil an Lehramtsstudierenden vertreten, mehr als jeder Dritte will mit dem dafür notwendigen Staatsexamen abschließen. Die neuen Studienabschlüsse sind in den Geisteswissenschaften ebenfalls vertreten: 8% bzw. 2% streben einen Bachelor bzw. Master an.

In der Rechtswissenschaft und der Medizin ist das Staatsexamen der traditionelle Studienabschluss. Fast alle Studierenden der beiden Fächer streben diese Abschlussart an.

Mehr Lehramtsstudierende an den neuen Hochschulen

Gegenüber den vorangegangenen Erhebungen sind in der letzten im WS 2003/04 mehr Lehramtsstudierende unter den befragten Studierenden vertreten: 15% gegenüber 11%. Dieser Anstieg geht hauptsächlich auf die Hinzunahme der vier neuen Universitäten zurück, in denen der Lehrerausbildung ein großes Gewicht zukommt, und von denen drei weder Jura noch Medizin anbieten und zwei keine Ingenieurwissenschaften.

Gegenüber den bisherigen einbezogenen Universitäten mit durchschnittlich 11% Lehramtsstudierenden, sind es an den neu hinzu-

gekommenen vier Universitäten 24%. Insbesondere an der Universität Oldenburg finden sich sehr viele Studierende, die den Lehrerberuf anstreben (40%). Auch an den Universitäten Kassel (25%) und Regensburg (24%) sind erhöhte Anteile festzustellen. Dies entspricht den damaligen Intentionen bei den Neugründungen, einen schwerpunktmäßigen Ausbau des Lehrerstudiums anzubieten.

Diplom streben zwei Drittel der Männer, die Hälfte der Frauen an

Die Studienabschlüsse werden im Vergleich der Geschlechter in unterschiedlichem Umfang angezielt. Ein Diplom streben 66% der männlichen Studierenden, aber nur 46% der Studentinnen an. Studentinnen haben sich häufiger als die Studenten für einen Magister oder ein Staatsexamen entschieden. Auf das Lehramt hin studieren 16% der Studentinnen gegenüber 8% der Studenten (vgl. Tabelle 27).

Tabelle 27
Angestrebter Studienabschluss nach Geschlecht (2004)
(Angaben in Prozent, ohne sonstige und noch nicht festgelegt)

Abschlussart	Männer	Frauen
Diplom	66	46
Magister	8	17
Staatsexamen:		
Lehramt	8	16
kein Lehramt	12	16
Bachelor	4	4
Master	1	1

Quelle: Studentensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Natürlich hängt die Verteilung des angestrebten Abschlusses mit den gewählten Fächern zusammen. Der Magister ist vorran-

gig in den Geisteswissenschaften und Sozialwissenschaften vorzufinden, die von den Studentinnen dominiert werden. Keine Unterschiede finden sich auf dieser Ebene für die Wahl eines Bachelors oder eines Masters als Abschluss.

Werden die Arten der Studienabschlüsse als Basis verwendet, dann kann die Verteilung von Studentinnen und Studenten weiteren Aufschluss geben. Der jeweilige Frauenanteil liegt dann in den einzelnen Abschlussarten:

- 47% beim Diplom
- 72% beim Magister
- 63% beim Staatsexamen ohne Lehramt
- 73% beim Staatsexamen für das Lehramt
- 60% beim Bachelor
- 53% beim Master

Während in den Diplom- und den Masterstudiengängen die Geschlechter etwa gleich verteilt sind, haben die Studentinnen, ihrer insgesamt leichten Dominanz entsprechend, in den Bachelor- und Staatsexamensfächern ohne Lehramt ein leichtes Übergewicht. Deutlich häufiger studieren sie jedoch Fächer für das Lehramt und mit dem Magisterabschluss.

Der höhere Anteil von Frauen in Bachelor- im Vergleich zu Masterstudiengängen lässt auf eine potentielle geschlechtspezifische Selektion schließen, wie sie zuweilen für die gestuften Abschlüsse befürchtet wird.

Einiger Fachwechsel zu den neuen Abschlüssen

In den Diplomstudiengängen haben bislang 12% der Studierenden das Hauptfach gewechselt. Etwas weniger sind es in den Fächern mit Staatsexamen ohne Lehramt.

In den Bachelorstudiengängen berichtet bereits ein Fünftel der Studierenden von einem Fachwechsel. In den Masterstudiengängen weist jeder vierte Student einen Fachwechsel auf, aber nur 13% der Studentinnen in diesem Studiengang.

Von den Studierenden, die einen Magister anstreben, berichtet ein Drittel der männlichen Studierenden und knapp ein Viertel der Studentinnen davon, mittlerweile ein anderes Hauptfach gewählt zu haben. Bei den Lehramtsstudierenden jeder vierte Student und jede fünfte Studentin.

Die Magister- und Lehramtsstudierenden müssen mehr als ein Fach studieren, weshalb ein Hauptfachwechsel nicht unbedingt bedeutet, dass sie ein gänzlich anderes Studium aufgenommen haben. Es kann sehr wohl ein Nebenfach zu einem Hauptfach geworden sein, oder sie haben auf ein disziplinär sehr naheliegendes Fach gewechselt.

Zweites Studienfach bei Lehramtsstudierenden häufig aus anderer Fächergruppe

Das zweite, manchmal dritte Fach, das Studierende für einen Magister oder das Lehramt belegen müssen, braucht nicht aus der gleichen Fächergruppe zu stammen. Werden disziplinär sehr unterschiedliche Fächer besucht, stellt sich die Frage, welcher Fächergruppe die Studierenden zuzuordnen sind.

Die Studierenden, die in den Geisteswissenschaften eingeschrieben sind, studieren als zweites Fach:

- ein weiteres Fach aus den Geisteswissenschaften, zu 69% als Magister, zu 59% bei angestrebtem Lehramt,

- ein sozialwissenschaftliches Fach zu jeweils einem Fünftel; am häufigsten Politik oder Soziologie (Magister) bzw. Sportwissenschaft (Lehramt),
- ein Fach aus den Wirtschaftswissenschaften zu 4% als Magister,
- aus den Naturwissenschaften zu 3% als Magister, ein Fünftel für das Lehramt (am häufigsten Mathematik oder Geographie).

Die Studierenden, die in einem sozialwissenschaftlichen Fach eingeschrieben sind, studieren als Zweitfach:

- ein anderes sozialwissenschaftliches Fach zur Hälfte als Magister, zu 24% als Lehramtsanwärter,
- ein geisteswissenschaftliches Fach zu 39% als Magister, zu 44% als Lehramtsstudierende,
- ein Zweitfach aus den Wirtschaftswissenschaften belegen 6% bzw. 4%,
- ein naturwissenschaftliches Fach wählen von den Magistern 3%, von den Lehramtsstudierenden 29%, am häufigsten dann Mathematik.

Die Lehramtsstudierenden mit einem naturwissenschaftlichen ersten Studienfach haben als Zweitfach:

- zu 48% ein naturwissenschaftliches Fach,
- zu 29% ein geisteswissenschaftliches Fach (am häufigsten Germanistik),
- zu 20% ein sozialwissenschaftliches Fach (am häufigsten Sportwissenschaft),
- zu 2% ein wirtschaftswissenschaftliches Zweitfach.

Die Kombination der Fächer, vor allem für Anwärter auf ein Lehramt, weist zum Teil spannungsreiche Aspekte auf, etwa zwischen

geistes- und naturwissenschaftlichen Fächern. Dies kann sich als Erschwernis bei der Bewältigung des Studienablauf herausstellen. Denn es sind vor allem diese Studierenden, die von Abstimmungsproblemen bei der Zusammenstellung ihrer Lehrveranstaltungen berichten und dadurch manche Veranstaltungen nicht besuchen können.

Studierende mit neuen Abschlussarten erwarten mehr Vorteile vom Bachelor

Die im WS 2003/04 noch geringe Teilnahme an den neuen Studienabschlüssen mag mit fehlenden Angeboten zusammenhängen, sie kann aber auch auf Vorbehalte gegen den Nutzen eines Bachelors zurückgehen.

Studierende, die einen Bachelor oder einen Master anstreben, hegen weit größere Erwartungen an den Nutzen eines Kurzstudiums als ihre Kommilitonen mit traditionellen Abschlussarten. Sie erwarten häufiger Vorteile und seltener Nachteile durch einen Abschluss als Bachelor (vgl. Tabelle 28).

Die Studentinnen setzen insgesamt größere Hoffnungen in die neuen Abschlüsse als die männlichen Studierenden. In fast allen Bereichen fallen ihre Beurteilungen positiver aus. Das trifft für alle Abschlussarten zu, die größten Unterschiede treten jedoch bei den betroffenen Studierenden auf, die selbst die neuen Studienabschlüsse anstreben.

Als Vorteile des Bachelor stehen eine kürzere, berufsqualifizierende Hochschulausbildung und ein besserer Zugang zu Tätigkeiten im Ausland im Vordergrund. Die Studierenden sind noch sehr skeptisch über die Arbeitsmarktchancen. Bachelor-Studierende

erwarten in dieser Hinsicht nicht allzu häufig Vorteile.

Ein großer Teil der Studierenden ist überzeugt, der Bachelor sei geeignet für Studierende, die nicht sehr wissenschaftlich interessiert sind. Die Masterstudierenden sehen in einer zu geringen wissenschaftlichen Qualifikation am häufigsten einen entscheidenden

Nachteil, die Bachelor-Studierenden betrachten dies dagegen am seltensten als Nachteil.

Die neuen Studienabschlüsse führen besonders nach Ansicht der Masterstudierenden zu einer zu starken Einschränkung der individuellen Studiengestaltung. Das bestätigt immerhin etwa jeder fünfte betroffene Studierende (vgl. Tabelle 28).

Tabelle 28
Beurteilung von Erwartungen an den Bachelor, nach Abschlussart und Geschlecht¹⁾ (2004)
(Skala von 0 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = trifft zu)

Erwartungen an Bachelor	angestrebter Abschluss								Neue Abschlüsse			
	Diplom		Magister		Staatsexamen für ... Lehramt		Nicht-Lehramt		Bachelor		Master	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
Positive Aspekte												
attraktiv für ausländ. Studierende	20	24	16	23	18	20	15	20	32	38	30	48
gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt	7	9	5	9	8	9	4	8	12	25	15	13
Vorteil kürzere berufsqualifizierende HS-Ausbildung	20	24	16	25	21	22	21	22	38	54	37	48
besserer Zugang zu beruflicher Tätigkeit Im Ausland	23	29	20	26	19	24	19	23	37	43	30	52
geeignet für nicht wissenschaftlich Interessierte	29	27	36	37	24	21	25	22	39	35	37	39
Negative Aspekte												
zu geringe wissenschaftliche Qualifikation	35	28	44	35	22	16	30	18	15	11	19	29
starke Einschränkung der individuellen Studiengestaltung	23	21	40	33	9	6	25	16	23	21	19	23
unübersichtliche Menge spezial. Studienfächer	16	14	18	15	12	9	16	10	7	11	4	10
zu geringe Förderung allg. Fähigkeiten (Schlüssel- qualifikationen)	25	20	35	22	15	12	22	16	13	16	30	19
Akademiker zweiter Klasse	39	30	39	29	25	19	33	22	19	15	33	32

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

1) Die Abkürzungen bedeuten: M = Männer und F = Frauen.

Schwerwiegender sind die Erwartungen, nicht ausreichend in Schlüsselqualifikationen gefördert zu werden: 13% der Studenten und 16% der Studentinnen in Bachelorstudiengängen befürchten hierin einen Mangel. Unter den Studierenden der anderen Abschlussarten sind es bis zu einem Drittel. Befürchtungen haben die Studierenden davor, als „Akademiker zweiter Klasse“ zu gelten. Fast jeder fünfte Studierende, der einen Bachelor anstrebt, erwartet dieses Etikett – mit steigender Tendenz.

Insgesamt erwarten die Magisterstudierenden am häufigsten Nachteile für den Bachelor. Danach folgen die Studierenden in Diplomstudiengängen, wobei kaum Unterschiede zwischen Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen bestehen. Studierende mit Staatsexamen für das Lehramt sehen die Vorteile ähnlich wie ihre Kommilitonen ohne Lehramt, jedoch schätzen sie die Nachteile geringer ein. Darin könnte sich ihre eigene Erwartung widerspiegeln, da sie als angehende Lehrer zumeist keine größeren wissenschaftlichen Ambitionen hegen.

Bachelor wird skeptischer betrachtet

Im Vergleich zur vorangegangenen Erhebung im WS 2000/01 sehen die Studierenden im WS 2003/04 die Erwartungen, die mit dem Bachelor verknüpft werden, kritischer. Die Vorteile erhalten weniger Zustimmung, die Nachteile werden dafür mehr hervorgehoben.

Studierende, die selbst einen Bachelor anstreben, stimmen in dieser kritischeren Betrachtung nicht nur mit den übrigen Studierenden überein, sondern sie sind den Vor-

teilen gegenüber skeptischer geworden. Die Vorbehalte gegen den Bachelor sehen sie ebenfalls stärker, jedoch nicht so häufig wie die anderen Studierenden (vgl. Tabelle 29).

Tabelle 29
Erwartungen an den Bachelor-Abschluss von Studierenden des Bachelors (2001 - 2004)
(Skala von 0 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = trifft zu)

Erwartungen	Abschluss			
	andere		Bachelor	
	2001	2004	2001	2004
positive				
attraktiv für ausländ. Studierende	23	21	42	35
gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt	12	8	31	20
kürzere HS-Ausbildung	27	22	65	48
Zugang zu berufl. Tätigkeit im Ausland	27	25	58	41
geeignet für wiss. nicht Interessierte	29	28	40	36
negative				
zu geringe wiss. Qualifikation	21	29	8	12
starke Einschränkung der Studiengestaltung	15	21	19	22
unübersichtlich, spezial. Fächer	10	14	6	10
geringe Förderung allgem. Fähigkeiten	17	21	9	14
Akademiker zweiter Klasse	24	31	9	16

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Diese skeptischere Haltung gegenüber dem Bachelor findet sich bei den Studentinnen in ganz ähnlichem Maße wie bei den männlichen Studierenden. Auch die Studierenden, die selbst Erfahrungen mit dem Bachelorstudium gewonnen haben, betrachten einige Aspekte zugunsten des Bachelor mittlerweile nüchterner und vorsichtiger.

3 Bedeutung des Studiums und Studienstrategien

Zusammenfassung

Bedeutung von Studium und Wissenschaft

Als Lebensbereich sind Hochschule und Studium fast allen Studierenden wichtig, für 59% sogar sehr wichtig. Im Vergleich zu den 80er Jahren hat das Studium an Bedeutung gewonnen. Damals war es für weniger als die Hälfte sehr wichtig.

Wissenschaft und Forschung besitzen geringere Relevanz, mit einigen Unterschieden nach Hochschulart und Fachzugehörigkeit: für 28% an den Universitäten und für 20% an den Fachhochschulen sind sie besonders wichtig. Eine höhere Wichtigkeit erreichen Wissenschaft und Forschung in den Naturwissenschaften (für 46% sehr wichtig); in der Rechtswissenschaft und in den Wirtschaftswissenschaften haben sie einen geringen Stellenwert (für 14% bzw. 16% sehr wichtig).

Geringere Bedeutung als das Studium haben für die Studierenden die Lebensbereiche Beruf und Arbeit, Natur und Umwelt, Politik und Kultur. Noch weniger wichtig ist der Bereich der Wissenschaft. Nur die Technik und die Religion weisen für die Studierenden insgesamt marginalere Positionen auf.

Wichtig ist den Studierenden ihr Privatleben wie der Freundeskreis, Partner/in, Eltern und Geschwister oder die Freizeit. Diese Einschätzungen entsprechen den üblichen Präferenzen der Alterskohorte.

Vollzeitstudierende

Als Vollzeitstudierende stufen sich 74% der Studierenden ein. Knapp 24% sehen sich als Teilzeitstudierende und 2% nennen sich selbst Pro-forma-Studierende.

Die Selbsteinstufung als Teilzeit- oder Pro-forma-Studierende ist in den letzten Jahren etwas zurückgegangen.

Strategien im Studium für bessere berufliche Chancen

Einen hohen Nutzen für die Verbesserung der Berufsaussichten sehen bis zu 72% der Studierenden in folgenden Strategien:

- Erwerb von EDV-Kenntnissen,
- Ablegen eines guten Examens,
- Arbeitserfahrungen,
- Auslandsaufenthalte,
- schneller Studienabschluss.

Ein Auslandsstudium und Arbeitserfahrungen neben dem Studium halten die Studierenden auch häufig persönlich für sehr nützlich (59%). Weniger persönlichen Nutzen erwarten sie von einem schnellen Abschluss oder einem guten Examen.

Studentinnen schreiben nahezu allen Aspekten der Studiengestaltung einen höheren Nutzen zu als Studenten. Insbesondere erwarten sie größere persönliche und berufliche Vorteile durch Arbeitserfahrungen außerhalb der Hochschule und durch eine Studienphase im Ausland.

Seit den 80er Jahren haben das Auslandsstudium und der schnelle Studienabschluss für die Studierenden an Bedeutung gewonnen. Arbeitserfahrungen neben dem Studium stufen sie etwas häufiger als beruflich nützlich ein. Die Aneignung von fachfremdem Wissen hat für sie an Nutzen verloren, ebenso eine Berufsausbildung vor dem Studium oder eine Promotion.

Durchführung einzelner Strategien

Etwa zwei Fünftel der Studierenden haben Vorlesungen fremder Fachrichtungen, Kurse in Fremdsprachen oder EDV- bzw. Computer-Kurse besucht. Weit mehr Studierende haben vor, solche Kurse zukünftig zu besuchen.

Im Ausland waren bisher 14% aller Studierenden; fast die Hälfte will später während des Studiums noch ins Ausland gehen. Gegenüber den 80er Jahren haben 2004 doppelt so viele Studierende einige Zeit im Ausland verbracht – ein erheblicher Anstieg.

Effizienzorientierung im Studium

Fast die Hälfte der Studierenden will das Studium möglichst rasch abschließen. Etwas mehr Studierenden ist ein gutes Examen sehr wichtig. Aber nur ein Drittel bestätigt, sehr intensiv im Studium zu lernen und zu arbeiten.

Die Effizienzorientierung der Studierenden hat sich in den letzten Jahren etwas verstärkt. Die Absicht, das Studium rasch abzuschließen, hat zugenommen: mehr an den Universitäten mit einer Zunahme seit 1983 von 24% auf 42% (sehr wichtig), weniger an den Fachhochschulen von 46% auf 50%.

Geplante Studiendauer

An den Universitäten sehen die Studierenden im Schnitt 10,9 Fachsemester bis zum Abschluss vor, an den Fachhochschulen 9,5.

Größere Differenzen treten zwischen den Fächern auf: Die kürzeste Studiendauer beabsichtigen die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften (9,7 Fachsemester im Schnitt), die längste die Studierenden im Bauingenieurwesen (13,2) und in der Medizin (13,1).

Fachwechsel und Studienabbruch

Weder an einen Fachwechsel noch an einen Studienabbruch denken 75% der Studierenden. Überlegungen an einen Fachwechsel sind an Universitäten häufiger: 21% gegenüber 13% an Fachhochschulen. Ein Studienabbruch wird an beiden Hochschularten in ähnlichem Umfang erwogen: von 21% bzw. 22%, darunter ernsthaft von 8% an den Universitäten und von 5% an den Fachhochschulen.

Am seltensten denken die Studierenden der Medizin an Wechsel oder Abbruch. Häufiger wird ein Fachwechsel in den Naturwissenschaften, ein Studienabbruch in den Geisteswissenschaften erwogen.

Nur jeder dritte potentielle Studienabbrecher wollte sicher studieren. Jeder fünfte würde nicht erneut studieren. Diese Studierenden sind oft unsicher und zweifeln an ihrer Studierfähigkeit. Leistungsanforderungen und Prüfungen bereiten ihnen größere Schwierigkeiten. Zusammen mit finanziellen und persönlichen Problemen führen diese zu starken Belastungen. Diese Studierenden sind häufiger erwerbstätig. Deshalb fordern sie vielfach alternative Möglichkeiten des Studierens.

3.1 Wichtigkeit von Studium und Wissenschaft

Die Angaben zur Wichtigkeit einzelner Lebensbereiche dienen dazu, Grundzüge des Wertesystems der Studierenden zu erkennen. An ihnen kann abgelesen werden, welchen Stellenwert Studium und Hochschule oder Wissenschaft und Forschung für die Studierenden einnehmen. Außerdem wird die Bedeutung anderer Bereiche des privaten, beruflichen und öffentlichen Lebens deutlich.

Hochschule und Studium sind fast allen Studierenden wichtig

Fast alle befragten Studierenden geben an, dass der Lebensbereich „Hochschule und Studium“ für sie wichtig ist. Nur 5% von ihnen halten das Studium für wenig wichtig oder unwichtig. Aber für 60% an Universitäten und für 57% an den Fachhochschulen hat es eine sehr große Bedeutung (vgl. Tabelle 30).

In den frühen 80er Jahren waren Hochschule und Studium für weniger Studierende sehr wichtig: für 45% bis 50%. In den 90er Jahren hat die Wichtigkeit dieses Lebensbereichs deutlich zugenommen, was zu einem kleineren Teil auf die Einbeziehung der neuen Länder zurückgeht.

Diese Entwicklung geht einher mit der zunehmenden Sorge um zukünftige Lebensperspektiven. Das Studium wird stärker als Ausbildung verstanden, um die eigenen Chancen auf einem unsicheren Arbeitsmarkt zu erhöhen. Damit verbunden ist eine stärkere Konzentration auf das eigene Studium, um die Ausbildungsphase möglichst zügig abzuschließen.

Wissenschaft ist an Universitäten wichtiger als an Fachhochschulen

Der Lebensbereich Wissenschaft und Forschung ist für die Studierenden offensichtlich weniger wichtig als das Studium. Etwa jeder

Tabelle 30
Wichtigkeit von Hochschule und Studium an Universitäten und Fachhochschulen (1983 - 2004)
 (Skala von 0 = völlig unwichtig bis 6 = sehr wichtig; Mittelwerte und Angaben in Prozent für Kategorien: 0-2 = wenig wichtig, 3-4 = eher wichtig, 5-6 = sehr wichtig)

	Früheres Bundesgebiet				Deutschland				
	1983	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004
Universitäten									
wenig wichtig	8	8	8	8	7	6	5	5	4
eher wichtig	44	42	42	42	37	39	36	38	36
sehr wichtig	48	50	50	50	56	55	59	57	60
Mittelwerte	4.3	4.3	4.3	4.3	4.5	4.5	4.6	4.5	4.6
Fachhochschulen									
wenig wichtig	7	7	8	8	7	5	7	6	5
eher wichtig	48	46	45	46	44	44	38	40	38
sehr wichtig	45	47	47	46	49	51	55	54	57
Mittelwerte	4.2	4.3	4.3	4.2	4.3	4.4	4.4	4.4	4.5

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

vierte misst ihm keine oder nur sehr wenig Bedeutung bei. Sehr wichtig ist er nur 28% an den Universitäten und 20% an den Fachhochschulen (vgl. Tabelle 31).

Dass Wissenschaft und Forschung für die Studierenden an den Universitäten wichtiger sind als an den Fachhochschulen, entspricht deren stärkerer Ausrichtung auf diese Bereiche. Der Unterschied ist jedoch nicht sehr ausgeprägt, die Studierenden hegen eher ähnlich hohe Erwartungen. Offen mag bleiben, ob das Verständnis von Wissenschaft und Forschung jeweils das gleiche ist.

An den Universitäten hat die Bedeutung von Wissenschaft und Forschung in der letzten Dekade tendenziell zugenommen. An den Fachhochschulen ist dieser Bereich bis in die 90er Jahre hinein eher unwichtiger geworden. Erst seit Ende der 90er Jahre steigt die Bedeutung wieder leicht an, erreicht zum WS 2003/04 aber noch nicht den Ausgangszu-

stand der 80er Jahre. Dieser Bedeutungsverlust an den Fachhochschulen steht mit der höheren Wichtigkeit der Praxisorientierung an dieser Hochschulart in Zusammenhang. Der aufkommende Trend zur Wissenschaftlichkeit kann einerseits als Qualifikationsstrategie auf einem unsicheren Arbeitsmarkt interpretiert werden, andererseits als Hinweis auf einen Angleichungsprozess der beiden Hochschularten.

Privatleben ist wichtiger als Studium

Das Studium ist den Studierenden deutlich wichtiger als die Wissenschaft. Doch nimmt das Studium damit keineswegs den höchsten Stellenwert ein. Denn andere Lebensbereiche, vor allem des privaten Umkreises, sind den Studierenden noch wichtiger. Der Freundeskreis und der Partner/ die Partnerin haben für über 80% der Studierenden eine sehr große Bedeutung (vgl. Abbildung 11).

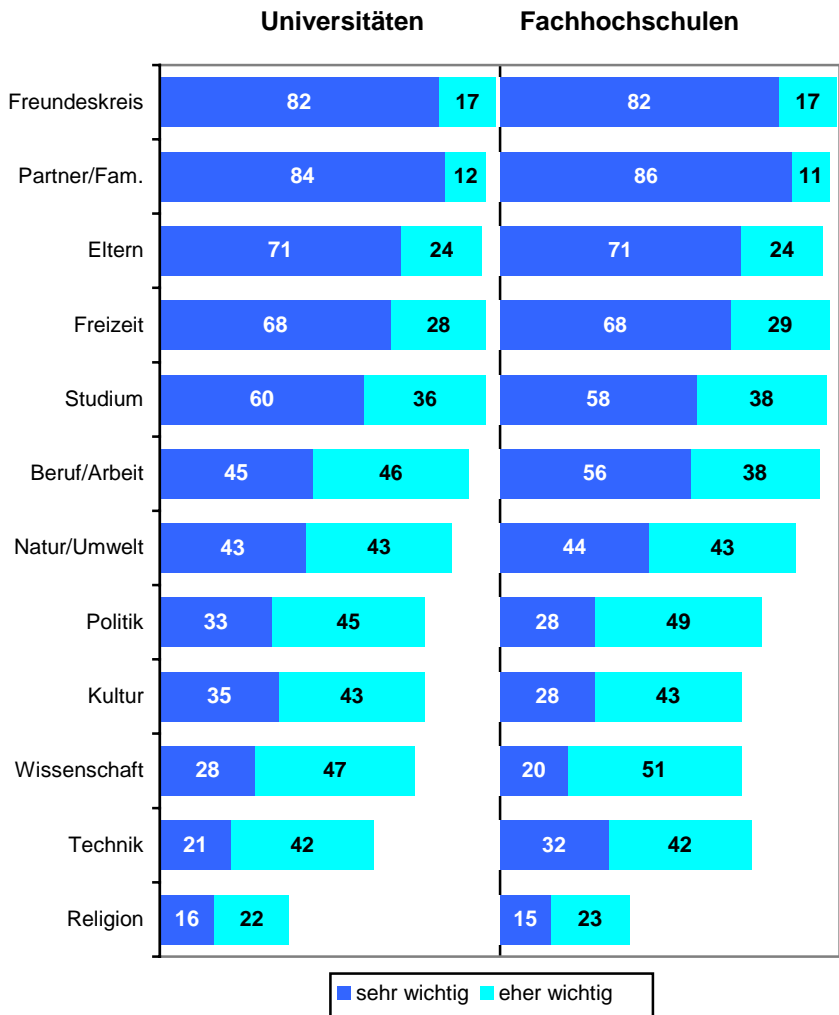
Tabelle 31
Wichtigkeit von Wissenschaft und Forschung an Universitäten und Fachhochschulen (1983 - 2004)

(Skala von 0 = völlig unwichtig bis 6 = sehr wichtig; Mittelwerte und Angaben in Prozent für Kategorien: 0-2 = wenig wichtig, 3-4 = eher wichtig, 5-6 = sehr wichtig)

	Früheres Bundesgebiet				Deutschland				
	1983	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004
Universitäten									
wenig wichtig	30	28	29	31	30	29	28	25	25
eher wichtig	45	46	46	44	45	46	46	48	47
sehr wichtig	25	26	25	25	25	25	26	27	28
Mittelwerte	3.3	3.4	3.4	3.3	3.3	3.4	3.4	3.5	3.5
Fachhochschulen									
wenig wichtig	29	29	33	33	33	33	32	31	29
eher wichtig	47	50	48	49	49	50	48	48	51
sehr wichtig	24	21	19	18	18	17	20	21	20
Mittelwerte	3.3	3.3	3.2	3.1	3.1	3.1	3.2	3.2	3.3

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

Abbildung 11
Wichtigkeit von Lebensbereichen für Studierende an Universitäten und Fachhochschulen (2004)
 (Skala von 0 = völlig unwichtig bis 6 = sehr wichtig; Angaben in Prozent für Kategorien: 3-4 = eher wichtig, 5-6 = sehr wichtig)



Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Auch die Eltern und die Geschwister nehmen für die meisten Studierenden eine wichtige Position ein: für 71% sind sie sehr wichtig. Eine ähnlich große Bedeutung messen die Studierenden ihrer Freizeit zu: 68% halten sie für sehr wichtig.

Hochschule und Studium erscheinen in der Rangreihe der Wichtigkeiten erst an fünfter Stelle. Das Studium hat damit für die meisten Studierenden zwar eine hohe Bedeutung, nimmt aber häufig nicht den obersten Rang ein.

Weniger wichtig als Studium und Hochschule ist den Studierenden an den Universitäten der Lebensbereich von Beruf und Arbeit. Die zukünftige Situation zeigt damit bereits einen gewichtigen Einfluss auf die aktuelle Lebenssituation vieler Studierender.

Die Lebensbereiche Natur und Umwelt, Kunst und Kultur sowie Politik und öffentliches Leben liegen in der Rangreihe der Bedeutungen hinter der Hochschule, aber noch vor Wissenschaft und Forschung. Kultur und Politik, also Werte der öffentlichen Teilhabe, sind für Studierende an Fachhochschulen von geringerem Interesse als an den Universitäten.

Technik und Technologie sind für die Studierenden an den Universitäten weniger wichtig als Wissenschaft und Forschung, an den Fachhochschulen erreicht die Technik aber eine größere Bedeutung.

Am wenigsten wichtig ist im allgemeinen den Studierenden der Bereich Religion und Glaube, an Universitäten wie an Fachhochschulen; für eine kleine Gruppe hat er allerdings eine hohe Zentralität.

Familie ist viel wichtiger, Umwelt weniger wichtig geworden

Im Zeitvergleich fallen zwei größere Veränderungen in der Wichtigkeit der Lebensbereiche bei den Studierenden auf.

- Zum einen sind ihnen Eltern und Geschwister deutlich wichtiger geworden: Anfang der 80er Jahre hatten diese nur für 46% eine hohe Priorität, nunmehr für 71%.
- Zum anderen hat der Bereich von Natur und Umwelt stark an Bedeutung verloren: Mitte der 90er Jahre hielten ihn 68% für sehr wichtig, 2004 nur noch 43%.

Diese gegenläufigen Veränderungen in den Haltungen der Studierenden lassen erkennen, dass das Studium weniger als früher eine Zeit der Loslösung vom Elternhaus und der Übernahme von öffentlichem Engagement darstellt. Vielmehr wird es als Phase der Qualifikation für den Beruf selbst wie eine normale „Berufstätigkeit“ aufgefasst. Diese pragmatische Perspektive geht mit engerer Bindung an die Privatsphäre und mit schwindendem Einsatz für öffentliche Aktivitäten einher. Daraus kann eine Einengung jener vielfältigen Interessen folgen, die im Studium zur Persönlichkeitsentwicklung von Bedeutung sind.

Forschung ist in den Naturwissenschaften am wichtigsten

Als Lebensbereich haben Hochschule und Studium für die Studierenden in den verschiedenen Fächergruppen der Universitäten und Fachhochschulen eine jeweils vergleichbar große Bedeutung. Am wichtigsten sind sie den Studierenden der Medizin und der Naturwissenschaften (vgl. Tabelle 32).

Tabelle 32
Wichtigkeit von Studium und Wissenschaft für Studierende an Universitäten und Fachhochschulen nach Fächergruppen (2004)
 (Skala von 0 = völlig unwichtig bis 6 = sehr wichtig; Angaben in Prozent für Kategorien: 3-4 = eher wichtig, 5-6 = sehr wichtig)

	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
Studium										
eher wichtig	35	38	39	38	32	32	38	40	39	35
sehr wichtig	61	58	56	57	67	65	58	56	58	60
Wissenschaft										
eher wichtig	46	49	51	53	50	42	51	47	53	50
sehr wichtig	22	21	14	16	28	46	32	17	13	26

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Der Bereich Wissenschaft und Forschung weist in den Fächergruppen dagegen sehr unterschiedliche Relevanzen auf. Am wenigsten wichtig ist er den Studierenden der Rechts- und der Wirtschaftswissenschaften an den Universitäten sowie des Sozial- und Wirtschaftswesens an den Fachhochschulen: nur für 17% ist er sehr wichtig. In diesen Fachrichtungen werden geringere Ausprägungen an Wissenschaftlichkeit und Forschung im Gegenzug zu mehr berufsorientiertem Professionalismus erwartet.

Deutlich größere Bedeutung besitzt die Forschung in den Naturwissenschaften. Fast die Hälfte der Studierenden hält hier Wissenschaft und Forschung für sehr wichtig. Diese Fachrichtungen gelten am häufigsten als „reinen“ Wissenschaftsdisziplinen; dementsprechend fallen die Ausprägungen für Wissenschaftlichkeit höher aus.

In den Ingenieurwissenschaften hat dieser Bereich für jeden Dritten an den Universitäten und jeden Vierten an den Fachhochschulen eine sehr hohe Bedeutung. Dieser

Studiengang zeichnet sich damit ebenfalls durch vergleichsweise große Nähe zur Wissenschaftlichkeit aus, wohl in ihrem mehr anwendungsorientierten Verständnis.

Ähnliches gilt für die Medizin, denn den Studierenden ist die Forschung vergleichsweise wichtig, mehr als in den Geistes- und den Sozialwissenschaften. Die Medizin und die Ingenieurwissenschaften können damit als wissenschaftsorientierte Professionen verstanden werden, die sich in dieser Hinsicht ähneln.

Drei von vier Studierenden stufen sich als Vollzeitstudierende ein

Der Stellenwert, den Hochschule und Studium im Leben der Studierenden einnehmen, sollte mit dem Ausmaß der Selbstidentifikation als Studierende korrespondieren. Nur wenn das Studieren eine vorrangige Tätigkeit darstellt, ähnlich einem Beruf, kann die Hochschule zu einem wichtigen Lebensbereich werden. Ist das Studium jedoch eher Nebensache, wird die Hochschule eher eine untergeordnete

Bedeutung erhalten. Auskunft kann hier die Selbsteinstufung der Studierenden geben.

- 74% bezeichnen sich als Vollzeitstudierende,
- 24% stufen sich als Teilzeitstudent ein,
- 2% sehen sich nur pro-forma im Studium.

Mit etwa jedem Dritten bezeichnen sich die Studierenden in den Sozialwissenschaften und dem Sozialwesen am häufigsten als Teilzeitstudierende. In der Medizin sind im Vergleich dazu nur 8% Studierende, die sich selbst als Teilzeitstudierende einstufen.

Abhängig von dieser Selbsteinstufung, wird den beiden Lebensbereichen Hochschule und Studium ebenso wie Wissenschaft und Forschung unterschiedlich große Bedeutung zugewiesen. Von den Studierenden, die sich selbst als Vollzeitstudierende bezeichnen, berichten 67%, dass Hochschule und Studium für sie eine zentrale Bedeutung besitzen. Von den Teilzeitstudierenden halten nur 40% diesen Bereich für sehr wichtig.

Tabelle 33
Bedeutung von Studium und Wissenschaft nach Selbsteinstufung der Studierenden (2004)

(Skala von 0 = völlig unwichtig bis 6 = sehr wichtig; Angaben in Prozent für Kategorien: 0-2 = wenig, 3-4 = eher, 5-6 = sehr wichtig)

	Vollzeit	Teilzeit	Pro-forma
Hochschule / Studium			
wenig wichtig	2	8	29
eher wichtig	31	52	52
sehr wichtig	67	40	19
Wissenschaft / Forschung			
wenig wichtig	23	33	43
eher wichtig	49	49	39
sehr wichtig	28	18	18

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

Für die wenigen Pro-forma-Studierenden haben Hochschule und Studium nur für 19% eine größere Bedeutung, für 29% sind sie jedoch nebensächlich. Diese Unterschiede zeigen sich an den Universitäten in vergleichbarem Ausmaß wie an den Fachhochschulen.

Die Wichtigkeit von Wissenschaft und Forschung ist in geringerem Maße abhängig von der Selbsteinstufung. Die Vollzeitstudierenden halten diesen Bereich zu 28% für sehr wichtig, die Teilzeitstudierenden und die Pro-forma-Studierenden jeweils nur zu 18% (vgl. Tabelle 33).

3.2 Studienstrategien für persönliche Entwicklung und berufliche Chancen

Es mehren sich Aussagen über Studium und Studierende, die den Eindruck erwecken, als reiche ein normales Studieren, an dessen Ende der bestandene Studienabschluss steht, längst nicht mehr aus. Wer heute erfolgreich sein oder zur „Elite“ gehören will, dessen Studienweg muss besondere Qualifikationen enthalten, der muss einige Semester ins Ausland, mehrere Sprachen sprechen und möglichst früh einen sehr guten Abschluss erreichen. Darüber hinaus gibt es eine ganze Reihe als wichtig bezeichneter Zusatzqualifikationen.

Ein Studium ist unterschiedlich gestaltbar und die meisten Studierenden wissen um die Strategien, die zu zusätzlichen Qualifikationen und Erfahrungen führen. Sie unterscheiden dabei genau, ob die Strategien der eigenen persönlichen Entwicklung dienlich sind

oder in erster Linie die beruflichen Aussichten verbessern.

Für die beruflichen Aussichten am wichtigsten stufen die Studierenden Kenntnisse in der EDV- und der Computernutzung ein: über 70% halten sie für sehr nützlich. Für die persönliche Entwicklung haben sie eine geringere Bedeutung, an den Universitäten halten sie nur 47% für sehr nützlich, an den Fachhochschulen 62% der Studierenden.

Vier weitere Strategien erscheinen der Mehrheit der Studierenden für die berufliche Qualifikation ebenfalls von großem Nutzen:

- ein möglichst gutes Examen,
- praktische Arbeitserfahrungen außerhalb der Hochschule,
- zeitweise im Ausland studieren,
- möglichst rascher Studienabschluss.

Den praktischen Arbeitserfahrungen wie den Auslandserfahrungen sprechen die Studierenden ebenfalls einen großen Nutzen für die persönliche Entwicklung zu: 62% bzw. 56% halten sie für sehr nützlich. Das gute Examen und der rasche Studienabschluss hat für die persönliche Entwicklung weniger Bedeutung, etwas mehr als ein Drittel der Studierenden sieht darin einen großen Nutzen. Ein schnelles Studium erscheint an den Universitäten sogar nur jedem vierten sehr nützlich.

Ein Forschungspraktikum gilt jedem zweiten Studierenden als eine wichtige Strategie zur Verbesserung der beruflichen Chancen. Für die persönliche Entwicklung ist es für fast ebenso viele Studierende sehr nützlich (vgl. Abbildung 12).

In Bezug auf die Promotion fallen, wie zu erwarten, deutliche Unterschiede zwischen

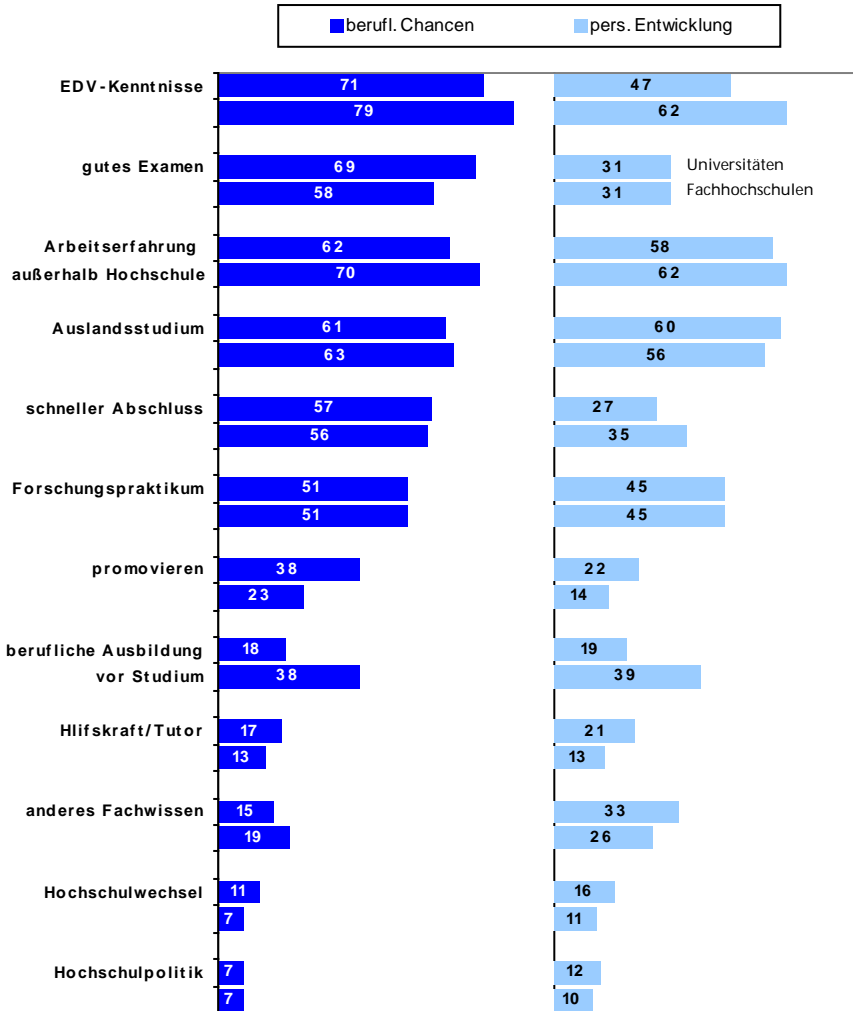
den Hochschularten auf. Eine Promotion hat an den Fachhochschulen weniger Bedeutung für den beruflichen Erfolg: 23% halten sie für sehr nützlich, an den Universitäten 38%. Auch wenn eine Promotion für Studierende der Fachhochschulen nicht gänzlich ausgeschlossen ist, stellt sie eine Qualifikationsstufe dar, die für die große Mehrheit der Studierenden nicht in den Planungshorizont fällt. Ihre verhältnismäßig geringe Akzeptanz als bedeutsame Berufsqualifikation verhindert eine mögliche Dissonanz zu einem unerreichbaren Ziel.

Auffällige Unterschiede treten bei der Einschätzung der Berufsausbildung vor dem Studium auf. Fast zwei Fünftel der Studierenden an den Fachhochschulen bezeichnen sie als sehr nützlich sowohl für die Berufschancen als auch für die persönliche Entwicklung. An den Universitäten teilen nur halb so viele der Studierenden diese Ansicht. Der höher eingeschätzte Nutzen einer Berufsausbildung an den Fachhochschulen steht mit der häufigeren Berufsausbildung von Studierenden an Fachhochschulen in Zusammenhang. Bereits erreichte Qualifikationen werden in den erwarteten Erträgen höher eingestuft, auch um den geleisteten Aufwand zu rechtfertigen.

Eine Anstellung als wissenschaftliche Hilfskraft oder Tutor wird an den Universitäten etwas nützlicher eingestuft als an den Fachhochschulen: etwa jeder fünfte hält sie beruflich wie persönlich für sehr nützlich.

Dem fachfremden Wissen sprechen die Studierenden als einziger Strategie für die persönliche Entwicklung einen höheren Nutzen zu als für die beruflichen Chancen.

Abbildung 12
Nutzen von Studienstrategien für berufliche Chancen und persönliche Entwicklung an Universitäten und Fachhochschulen (2004)
 (Angaben in Prozent für Kategorie: „sehr nützlich“)



Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Jeder dritte an den Universitäten und jeder vierte an den Fachhochschulen hält fachübergreifendes Wissen für die persönliche Entwicklung für sehr nützlich. Zur Verbesserung der Berufsaussichten schreiben ihnen nur 15% bzw. 19% eine größere Bedeutung zu.

Am wenigsten Nutzen, vor allem für die beruflichen Chancen, sehen die Studierenden in einem Hochschulwechsel oder im hochschulpolitischen Engagement.

Auslandsstudium und rascher Studienabschluss sind wichtiger geworden

Im Vergleich zu früheren Befragungen wird bei zwei Strategien der Nutzen höher eingeschätzt. Deutlich mehr Studierende als in den 80er Jahren halten es für die persönliche Entwicklung und für die beruflichen Chancen für sehr nützlich, zeitweise im Ausland zu studieren sowie schnell und zielstrebig das Studium abzuschließen (vgl. Tabelle 34).

Tabelle 34
Veränderungen im Nutzen verschiedener Studienstrategien für Studierende an Universitäten und Fachhochschulen (1983 - 2004)
(Angaben in Prozent für Kategorie: „sehr nützlich“)

	Früheres Bundesgebiet				Deutschland				
	1983	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004
Persönliche Entwicklung Universitäten									
Auslandsstudium	52	51	53	56	56	57	63	63	60
Schneller Abschluss	10	15	16	17	26	23	24	25	27
Fremde Fachgebiete	50	46	45	46	42	42	43	39	33
Hochschulwechsel	28	24	25	25	22	22	23	20	16
Fachhochschulen									
Auslandsstudium	39	36	39	46	47	50	61	57	56
Schneller Abschluss	21	23	24	24	29	28	32	31	35
Fremde Fachgebiete	34	33	31	32	34	32	34	30	27
Hochschulwechsel	10	10	10	11	12	10	10	12	11
Bessere Berufschancen Universitäten									
Auslandsstudium	36	40	44	50	51	51	62	63	61
Schneller Abschluss	42	47	51	55	60	58	61	58	57
Arbeitserfahrungen	51	53	52	54	56	61	63	65	62
Forschungspraktikum	41	40	43	44	43	44	49	52	50
Berufliche Ausbildung	-	28	27	24	25	24	23	19	18
Promovieren	48	44	44	47	41	30	36	36	37
Fachhochschulen									
Auslandsstudium	33	34	39	48	48	51	61	62	63
Schneller Abschluss	43	49	51	53	57	57	61	59	56
Arbeitserfahrungen	66	63	59	61	63	69	73	70	70
Forschungspraktikum	50	44	45	46	46	46	51	51	51
Berufliche Ausbildung	-	49	45	44	48	49	47	38	38
Promovieren	35	27	27	27	25	17	21	21	24

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Etwas mehr Nutzen als früher sehen die Studierenden für die beruflichen Chancen auch in Arbeitserfahrungen außerhalb der Hochschule. Und an den Universitäten ist die Bedeutung der Teilnahme an einem Forschungspraktikum angestiegen.

Berufliche Ausbildung und Promotion haben an Bedeutung eingebüßt

Für die Berufschancen sehen die Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen weniger Nutzen in einer beruflichen Ausbildung vor dem Studium und in der Promotion. Letztere wird zwar seit Ende der 90er Jahre wieder etwas höher eingestuft, jedoch nicht so hoch wie in den 80er Jahren. Abgenommen hat auch der erwartete Effekt fachfremden Wissens, an Universitäten wie Fachhochschulen. An den Universitäten gilt dies ebenfalls für einen Hochschulwechsel (vgl. Tabelle 34).

Die Studienstrategien der Studierenden verändern sich in Richtung eines schnelleren Eintritts ins Arbeitsleben, mit einem Trend zu internationalen anstatt interdisziplinären Erfahrungen, und zu Arbeitserfahrungen neben der Studium statt einer vorausgehenden Berufsausbildung.

Studentinnen setzen auf Arbeitserfahrung

Fast alle Strategien halten Studentinnen für genauso nützlich wie Studenten, mit Ausnahme der Arbeitserfahrungen außerhalb der Hochschule. Diese sehen sie für weit vorteilhafter an: für 70% gelten sie als sehr nützlich für die beruflichen Chancen (Männer nur 56%) und für 66% für die persönliche Entwicklung (Männer nur 48%).

Akzente in den Fächergruppen

Einige Unterschiede finden sich in der Beurteilung der Studienstrategien zwischen den Fächergruppen. Noch am ähnlichsten fallen die Beurteilungen zum persönlichen und beruflichen Nutzen für einen Hochschulwechsel, ein Engagement in der Hochschulpolitik und die Tätigkeit als studentische Hilfskraft aus. Bei diesen Strategien treten Differenzen zwischen 5 und 12 Prozentpunkten zwischen den Fächergruppen auf.

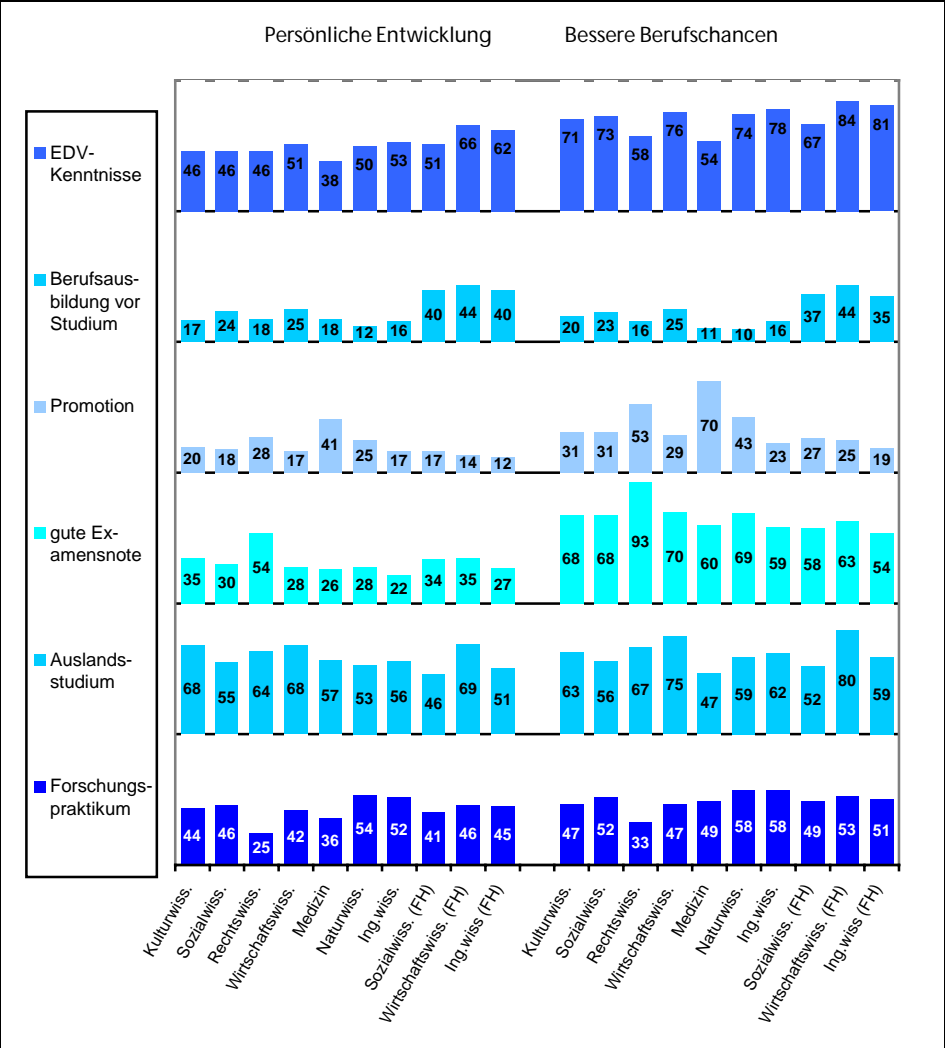
Etwas größer werden die Unterschiede bei den Einschätzungen des Nutzens für die Teilnahme an fachfremden Veranstaltungen und einen schnellen Studienabschluss. Die Differenzen erreichen hier 16 bis 22 Prozentpunkte.

Die weiteren Strategien weisen noch größere Differenzen bis zu 51 Prozentpunkte auf: dazu gehören EDV-Kenntnisse, eine Berufsausbildung vor dem Studium, ein gutes Examen und die Ablegung der Promotion (vgl. Abbildung 13).

Kulturwissenschaften: Studierende der Kultur- und Geisteswissenschaften sehen häufiger als andere Studierende einen Nutzen in fachfremdem Wissen, seltener einen Vorteil in einem schnellen Abschluss.

Sozialwissenschaften: Die Studierenden der Sozialwissenschaften legen vergleichsweise viel Gewicht auf ein Forschungspraktikum, aber weniger auf ein Auslandsstudium. Mit am meisten Bedeutung messen sie den außerhochschulischen Arbeitserfahrungen, der beruflichen Ausbildung vor dem Studium sowie dem fachfremden Wissen bei. In einem schnellen Abschluss sehen sie am seltensten einen größeren Nutzen.

Abbildung 13
Ausgewählte Studienstrategien für persönliche Entwicklung und berufliche Chancen mit größeren Differenzen zwischen den Fächergruppen (2004)
 (Angaben in Prozent für Kategorie: „sehr nützlich“)



Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Rechtswissenschaft: Am vergleichsweise nützlichsten erscheint den angehenden Juristen ein schneller Studienabschluss, eine gute Examensnote und die Promotion für die Berufschancen. Weniger Nutzen sehen sie in der Teilnahme an einem Forschungspraktikum oder an Arbeitserfahrungen außerhalb der Hochschule.

Wirtschaftswissenschaften: Fachfremdes Wissen erscheint diesen Studierenden für ihre berufliche Entwicklung weniger nützlich als anderen. Mehr Bedeutung schreiben sie einem schnellen Abschluss, einem Auslandsstudium und EDV-Kenntnissen zu (vgl. Abbildung 13).

Medizin: Die Studierenden der medizinischen Fächer sehen vergleichsweise weniger Nutzen in der Teilnahme an fachfremden Veranstaltungen, in einem Auslandsstudium, in Arbeitserfahrungen, einer beruflichen Ausbildung oder EDV-Kenntnissen. Mehr Wert als andere legen sie für ihr berufliches Vorwärtkommen auf die Promotion (70%).

Naturwissenschaften: Diese Studierenden sehen am meisten Nutzen in einem Forschungspraktikum. Für wenig nützlich halten sie Arbeitserfahrungen vor dem Studium oder eine berufliche Ausbildung.

Ingenieurwissenschaften: Die Studierenden der Ingenieurwissenschaften sehen relativ großen Nutzen in einem Forschungspraktikum und in EDV-Kenntnissen. Vergleichsweise wenig Wert legen sie auf eine gute Examensnote.

Sozialwesen: Im Vergleich zu den anderen beiden Fächergruppen der Fachhochschulen sehen die Studierenden des Sozialwe-

sens mehr Nutzen in der Teilnahme an fachfremden Veranstaltungen, aber weniger in einem schnellen Abschluss, einem Auslandsstudium und EDV-Kenntnissen. Im Vergleich zu den Sozialwissenschaften der Universitäten halten sie eine gute Examensnote und ein Auslandsstudium für weniger nützlich, eine berufliche Ausbildung vor dem Studium aber für nützlicher.

Wirtschaftswesen: Die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften an den Fachhochschulen messen einem schnellen Abschluss deutlich größere Bedeutung bei als die anderen beiden Fächergruppen. Ebenso ist für sie ein Auslandsstudium vielversprechender. Im Vergleich zu den universitären Wirtschaftswissenschaften halten sie ein schnelles Studium persönlich für nützlicher. Auch erwarten sie mehr von einer beruflichen Ausbildung und von EDV-Kenntnissen.

Ingenieurwesen: Studierende ingenieurwissenschaftlicher Studiengänge der Fachhochschulen sehen weniger Nutzen in Arbeitserfahrungen außerhalb der Hochschule. Ebenso hat für sie eine gute Examensnote oder eine Promotion geringere Bedeutung. Im Vergleich zu den universitären Studiengängen halten sie Arbeitserfahrungen aber für nützlicher, ebenso eine Berufsausbildung vor dem Studium (vgl. Abbildung 15).

Umsetzung und Planung von Strategien

Für einige Studienstrategien kann untersucht werden, inwieweit die Studierenden diese bereits eingelöst haben oder zukünftig einplanen. Die Mehrheit der Studierenden will in ihrem Studienverlauf noch verschiedene

Strategien umsetzen. Eine ganze Reihe hat dazu bereits Möglichkeiten ergriffen. So berichten 13% der Studierenden an den Universitäten und 7% an den Fachhochschulen, dass sie bereits in Forschungsprojekten mitgearbeitet haben.

Jeder vierte Universitätsstudierende beabsichtigt einen Hochschulwechsel

Die Studierenden der Fachhochschulen haben ähnlich häufig wie an Universitäten bereits die Hochschule gewechselt, bisher 17% bzw. 15%. Zukünftig haben es aber häufiger die Universitätsstudierenden vor: 26% ziehen es in Betracht, 15% an den Fachhochschulen.

Zusatzfähigkeiten sind stark nachgefragt

Häufig nutzen die Studierenden Möglichkeiten zum Erwerb von zusätzlichen Qualifikationen. An den Universitäten berichten jeweils etwa zwei Fünftel, dass sie bereits Vorlesungen fremder Fachrichtungen und öffentliche Vorträge besucht oder an Fremdsprachen- und EDV-Kursen teilgenommen haben.

An den Fachhochschulen ist die Teilnahme an Vorlesungen fremder Fachrichtungen seltener, was aber mit den jeweiligen Reglementierungen und den geringeren Angeboten zusammenhängen kann. Öffentliche Vorträge und Fremdsprachenkurse nutzen die Studierenden ähnlich häufig wie an den Universitäten, EDV-Kurse sogar stärker.

Weit mehr Studierende geben an, dass sie solche Zusatzkenntnisse im Laufe ihres Studiums noch erwerben wollen. Bis zu drei Viertel der Studierenden planen Vorlesungen und Kurse zukünftig ein (vgl. Tabelle 35).

Tabelle 35
Zusatzqualifikationen an Universitäten und Fachhochschulen (2004)
(Angaben in Prozent)

	Uni- versitäten		Fachhoch- schulen	
	bis- her	noch vor	bis- her	noch vor
fremde Vorlesungen	42	71	27	61
öffentliche Vorträge	44	75	46	75
Fremdsprachenkurse	40	74	40	69
EDV-Kurse	40	56	47	67
Ausland: Studium	8	50	4	40
Praktikum	10	55	9	45
Sprachkurs	14	49	11	40
Tätigkeit ¹ : Hiwi	17	39	10	27
Tutor	8	35	6	25

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

1) Antwort für „geplant“ hier: „noch nicht, würde aber gerne“.

Wenig Auslandserfahrung

Erst wenige Studierende haben bislang einige Zeit im Ausland studiert: 7% an den Universitäten und 4% an den Fachhochschulen. Etwas häufiger sind Auslandserfahrungen durch ein Praktikum oder einen Sprachkurs gewonnen worden.

Ein Studienaufenthalt im Ausland ist trotz bestehender Unterstützungen und Programme an Hochschulen aufwendiger, als an der Hochschule angebotene Kurse oder Vorlesungen zu nutzen. Hier spielen neben längerfristigen Planungen auch finanzielle Möglichkeiten eine Rolle.

Dennoch wollen viele Studierende zukünftig noch Auslandserfahrungen machen. Etwa jeder zweite an den Universitäten und nur etwas weniger an den Fachhochschulen planen noch im Verlauf ihres Studiums einen

Auslandsaufenthalt ein, sei es ein Studium, ein Praktikum oder ein Sprachaufenthalt (vgl. Tabelle 35).

Anstellungen als Hilfskraft sind beliebt

An den Universitäten berichten 17% der Studierenden, dass sie bereits als studentische Hilfskraft tätig waren, an den Fachhochschulen sind es 10%. Eine Anstellung als Tutor ist seltener: 8% bzw. 6% berichten davon.

Das Interesse an solchen Tätigkeiten ist weit häufiger vorhanden: an den Universitäten würden 39% der Studierenden gerne eine solche Anstellung annehmen, an den Fachhochschulen 27% (vgl. Tabelle 35).

Interesse an Auslandsstudium steigt

Die zunehmende Erwartung des Nutzens eines Auslandsaufenthaltes spiegelt sich in der Umsetzung dieser Strategie wider. Im Vergleich zu den 80er Jahren gehen mehr Studierende für einige Zeit ins Ausland. Im WS 1984/85 gaben nur halb so viele Studierende (4%) an, dass sie zeitweise im Ausland studiert haben. Und es planten deutlich weniger Studierende (36%) einen Auslandsaufenthalt ein. Im WS 2003/04 äußern 56% die Absicht, im Ausland zu studieren.

Zugenommen hat die Mitarbeit an Forschungsprojekten. Mitte der 80er Jahre hatten nur halb so viele Studierende (7%) die Möglichkeit, sich in der Forschung zu engagieren.

Die Nutzung von Fremdsprachen- und Computerkursen sowie der Besuch von öffentlichen und fachfremden Vorlesungen hat dagegen im Vergleich zu den 90er Jahren leicht abgenommen.

3.3 Studienabsichten und Studiendauer

Aus den Urteilen über die Strategien zur Studiengestaltung lassen sich einige allgemeine Vorstellungen ableiten, die das Handeln der Studierenden beeinflussen, wie z. B. das Bild eines „akademischen Modellathleten“: Nach einem kurzen Studium ein gutes Examen hinlegen, einige Zeit im Ausland studieren und nebenbei Arbeitserfahrungen im Berufsleben sammeln, gute EDV-Kenntnisse erwerben sowie an einem Forschungsprojekt teilnehmen.

Das Vorhandensein solcher Vorstellungen lässt aber noch keinen Schluss darüber zu, ob die Studierenden dies auch anstreben. Dazu bedarf es der Untersuchung ihrer Absichten. Sie geben nähere Auskunft darüber, ob sie die allgemeinen Ziele verwirklichen wollen.

Inwieweit sind sie dazu bereit, zügig, fleißig und mit einem möglichst guten Examen ihr Studium zu absolvieren? Denn aus diesen drei Komponenten setzt sich das zusammen, was als „effizientes Studieren“ bezeichnet werden kann.

Zügiges Studium wird öfters angestrebt

Die Intention der Studierenden, das Studium möglichst rasch abzuschließen, hat sich gegenüber den 80er Jahren erheblich erhöht. Jedoch waren bereits in den 90er Jahren ähnlich viele Studierende wie im Jahr 2004 auf ein zügiges Studium aus. An den Universitäten legen 42% der Studierenden, an den Fachhochschulen 50% sehr großen Wert auf ein kurzes Studium (vgl. Tabelle 36).

Tabelle 36
Absicht eines raschen Studiums unter Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen (1983 – 2004)

(Skala von 0 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu; Mittelwerte und Angaben in Prozent für Kategorien: 0-2 = trifft wenig, 3-4 = trifft etwas, 5-6 = trifft stark zu)

	1983	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004
Universitäten									
trifft wenig zu	47	42	41	39	30	29	27	29	25
trifft etwas zu	29	30	30	31	30	31	33	33	33
trifft stark zu	24	28	29	30	40	40	40	38	42
Mittelwerte	2.8	3.0	3.1	3.2	3.6	3.6	3.7	3.6	3.8
Fachhochschulen									
trifft wenig zu	26	29	28	28	24	21	22	22	22
trifft etwas zu	28	29	31	31	32	29	28	30	28
trifft stark zu	46	42	41	41	44	50	50	48	50
Mittelwerte	3.8	3.7	3.7	3.7	3.8	4.1	4.0	4.0	4.0

Quelle: Studierendensurvey 1983 – 2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Allerdings äußert an beiden Hochschularten etwa ein Viertel, ein rasches Studium sei nicht so wichtig. Das „Image“ vom „Bummelstudenten“, wie es häufiger in der Öffentlichkeit vertreten wird, trifft für die allermeisten Studierenden nicht zu. Den geäußerten Absichten zufolge sind immer mehr Studierende auf ein schnelles Studium aus.

Studienintensität ist „normal verteilt“

Nach Auskunft der Studierenden ist ihre Studienintensität nicht außergewöhnlich, sie weist eine gewisse Ähnlichkeit zur Normalverteilung auf. Knapp ein Drittel bestätigt zwar, dass sehr intensiv und viel für das Studium gearbeitet wird. Und fast die Hälfte berichtet von zumindest teilweise intensiver Arbeit. Aber ein Fünftel schränkt dies ein: Sie arbeiten nach eigener Einschätzung wenig intensiv für ihr Studium (vgl. Tabelle 37).

Die Stufe der angegebenen Arbeitsintensität bzw. das Ausmaß ist in starkem Maße davon abhängig, wie dicht die Anforderungen in den Fachbereichen ausfallen und wie sehr die Studierenden neben dem Studium erwerbstätig sind.

Der Mehrheit der Studierenden ist ein gutes Examen wichtig

Den meisten Studierenden ist ein gutes Examen sehr wichtig. Die Einsicht in den Nutzen wird in eine entsprechende Absicht umgesetzt. Sechs von zehn Studierenden halten ein gutes Examen für sehr wichtig.

Sowohl bei der beabsichtigten Arbeitsintensität als auch beim Streben nach einem guten Examen unterscheiden sich die Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen kaum voneinander. Die Verteilungen wie Mittelwerte sind ganz ähnlich.

Tabelle 37
Arbeitsintensität und Examenserfolg bei Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen (1998 – 2004)

(Skala von 0 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu; Mittelwerte und Angaben in Prozent für Kategorien: 0-2 = trifft wenig, 3-4 = etwas, 5-6 = stark zu)

	Arbeitsintensität		
	1998	2001	2004
Universitäten			
trifft wenig zu	25	26	21
trifft etwas zu	48	48	48
trifft stark zu	27	26	31
Mittelwerte	3.5	3.4	3.7
Fachhochschulen			
trifft wenig zu	27	28	25
trifft etwas zu	48	45	47
trifft stark zu	25	27	28
Mittelwerte	3.4	3.4	3.6
	Examenserfolg		
	1998	2001	2004
Universitäten			
trifft wenig zu	9	10	8
trifft etwas zu	32	33	32
trifft stark zu	59	57	60
Mittelwerte	4.5	4.5	4.6
Fachhochschulen			
trifft wenig zu	12	12	11
trifft etwas zu	34	36	33
trifft stark zu	54	52	59
Mittelwerte	4.3	4.3	4.5

Quelle: Studierendensurvey 1983 – 2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Gegenüber den letzten beiden Erhebungen im WS 1997/98 und 2000/01 hat sich 2004 die Absicht zur Studieneffizienz unter den Studierenden etwas erhöht. Das Studium wird strikter, intensiver und erfolgsorientierter angegangen.

In den 80er Jahren lag die Erfolgsorientierung niedriger, nur ein Fünftel an Universitäten und Fachhochschulen beabsichtigte viel und intensiv für ein gutes Examen zu arbeiten. Diese Absicht hat sich bis Mitte der 90er Jahre nur leicht erhöht.

Medizin ist arbeitsorientiert, Rechtswissenschaft ist examensorientiert

In den Fächergruppen treten einige deutliche Unterschiede hervor. Der rasche Studienabschluss ist an den Universitäten den Studierenden in der Medizin und an den Fachhochschulen den Studierenden im Wirtschafts- und Ingenieurwesen am wichtigsten. Sie äußern zu mehr als der Hälfte die starke Absicht, ihr Studium schnell abzuschließen.

Weniger orientiert an einem raschen Studienende sind die Studierenden der Geisteswissenschaften, wo nur für 38% diese Absicht vorrangig ist (vgl. Tabelle 38).

Die höchste Arbeitsintensität findet sich bei den Studierenden der Medizin: 52% geben an, dass sie sehr viel und sehr intensiv für ihr Studium arbeiten. Weit geringer trifft diese Selbstaussage auf die Studierenden der Sozialwissenschaften zu: An den Universitäten berichtet ein Fünftel von einer großen Arbeitsintensität, an den Fachhochschulen im Sozialwesen sogar noch etwas weniger (18%).

Am häufigsten erfolgsorientiert geben sich die Studierenden der Rechtswissenschaft. Für 73% der Studierenden kommt es sehr darauf an, ein gutes Examen abzulegen. Die Studierenden des Wirtschaftswesens an den Fachhochschulen legen ebenfalls viel Wert auf den guten Abschluss des Studiums: 68%

Tabelle 38
Absichten für effizientes Studieren nach Fächergruppen (2004)

(Skala von 0 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = trifft stark zu)

	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. Wiss.	Soz. Wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. Wiss.	Medi- zin	Nat. Wiss.	Ing. Wiss.	Soz. Wiss.	Wirt. Wiss.	Ing. Wiss.
rasches Studium	38	40	45	42	53	41	43	47	53	51
intensiv arbeiten	26	21	32	27	52	35	30	18	27	33
gutes Examen	62	60	73	59	58	60	51	61	65	52

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

der Studierenden wollen mit einem guten Examen abschließen. Weniger bedeutsam ist das gute Examen in den Ingenieurwissenschaften. An Universitäten wie Fachhochschulen ist es rund der Hälfte der Studierenden dieser Fachrichtung sehr wichtig, mit einer guten Note das Studium zu beenden.

Studentinnen beabsichtigen häufiger ein effizientes Studieren

Alle drei Aspekte des effizienten Studierens sind Studentinnen wichtiger als ihren männlichen Kommilitonen:

- Sie arbeiten nach eigenen Aussagen häufiger sehr intensiv für ihr Studium (34% zu 26%).
- Ihnen ist es häufiger sehr wichtig, ein gutes Examen zu erreichen (66% zu 51%).
- Ihnen kommt es häufiger darauf an, ihr Studium möglichst rasch abzuschließen (46% zu 40%).

Im Schnitt erreichen die Studentinnen etwas bessere Notenresultate in den Zwischenprüfungen als die männlichen Studierenden (Noten von 2,4 gegenüber 2,6), so dass ihre

Absichten in dieser Hinsicht einige Bestätigung erhalten.

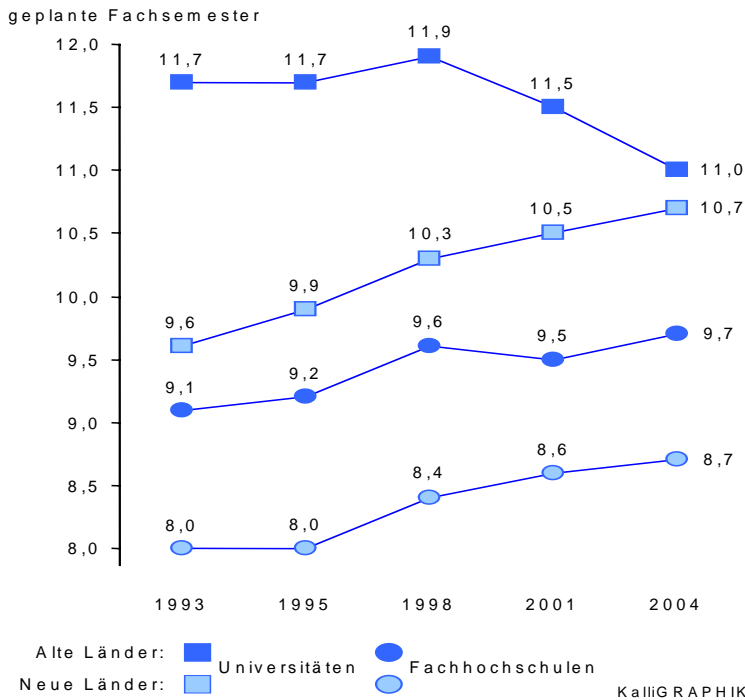
Vorgesehene Studiendauer

Die Studiendauer der Studierenden ist nicht allein von ihren geäußerten Absichten abhängig. Ihre Leistungen, ihre soziale Situation wie die Struktur und Anforderungen des Studiums tragen zur Studiendauer bei. Häufig wird den Studierenden und Hochschulen vorgeworfen, die Dauer eines Studiums sei in Deutschland zu lang. Insofern wäre ein Rückgang der Studiendauer als Erfolg zu werten. Eine wichtige Voraussetzung dafür ist, dass die Studierenden selbst für ihr Studium eine kürzere Zeitspanne vorsehen.

Geplante Studiendauer nach Hochschulart

Die geplante Studiendauer kann in Hochschul- oder in Fachsemestern erfasst werden. Hier werden die Angaben der Studierenden über die Zahl der Fachsemester bis zum Abschluss herangezogen. Bei der vorgesehenen Studiendauer wird deutlich, wie wichtig die Unterscheidung nach der Hochschulart ist.

Abbildung 14
Geplante Studiendauer an Universitäten und Fachhochschulen in Fachsemestern
 (1993 – 2004)
 (Mittelwerte in Fachsemestern)



Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

- Die vorgesehene Studiendauer an Universitäten ist mit 10,9 Fachsemestern deutlich höher als an Fachhochschulen mit 9,5.

Auch der Vergleich zwischen den alten und neuen Ländern ergibt einige bemerkenswerte Befunde (vgl. Abbildung 14):

- Die geplante Studiendauer ist seit 1993 an den westdeutschen Universitäten rückläufig: von 11,7 auf 11,0; an den ostdeutschen

Universitäten hat sie sich dagegen erhöht: von 9,6 auf 10,7 Fachsemester.

- An den Fachhochschulen steigt sie weiter an: an den westdeutschen von 8,3 auf 9,7, an den ostdeutschen in fast gleichem Ausmaß von 8,0 auf 8,7 Fachsemester.

Bei der geplanten Studiendauer werden Angleichungen der Studierenden an den beiden Hochschularten sichtbar. Der nach der deut-

schen Vereinigung auffällige Unterschied der Studiendauer in den alten und neuen Ländern ist an den Universitäten fast dahin geschmolzen (von 2,1 Fachsemestern Differenz im Jahre 1993 auf nur noch 0,3 Fachsemester). Während die geplante Studiendauer sich in den alten Ländern seit 1998 verringert hat, ist sie in den neuen Ländern seit 1993 angestiegen.

Dagegen ist der Abstand bei der vorgesehenen Studiendauer zwischen den Studierenden an den Fachhochschulen in den alten und neuen Ländern seit 1993 nahezu gleich geblieben. Er beträgt stets etwa ein ganzes Fachsemester weniger, das an den Fachhochschulen der neuen Länder von den dortigen Studierenden für die Studiendauer angesetzt wird: Es sind 8,7 gegenüber 9,7 Fachsemester im WS 2003/04.

Studiendauer nach Fächern: große Unterschiede

Die Studierenden der verschiedenen Fächer setzen sehr unterschiedliche Studiendauern an. Gemessen in Fachsemestern reichen die Unterschiede im Vergleich der Fächer von 9,7 Fachsemestern bis 13,2 Fachsemester, d.h. eine erhebliche Differenz um gut drei Semester bei der geplanten Studiendauer.

Die längste Studiendauer setzen die Studierenden im Bauingenieurwesen mit 13,2 Fachsemestern an. Fast gleich hoch ist sie allerdings im Fach Medizin mit 13,1 Fachsemestern. Eine weitere Gruppe an Fächern liegt zwischen 11,8 und 11,0 Fachsemestern. Dazu gehören Psychologie und Ernährungswissenschaft sowie Physik, aber auch Maschinenbau und Architektur.

Etwa fünf Jahre und etwas mehr veranschlagen die Studierenden vieler Fächer: Politik und Soziologie, Geschichte, Deutsch und neue Sprachen (wie Anglistik und Romanistik); außerdem gehören die meisten naturwissenschaftlichen Fächer wie Chemie, Biologie und Mathematik sowie Elektrotechnik zu dieser Gruppe.

Am geringsten fällt die vorgesehene Studiendauer in den Wirtschaftswissenschaften aus, sei es in der Volkswirtschaft/ Nationalökonomie mit 9,7 oder in der Betriebswirtschaft mit 9,9 Fachsemestern.

Es erscheint nachdenkenswert, dass die geplante Studiendauer dann geringer ausfällt, wenn das Fachinteresse nicht so hoch ist und die materiellen Gratifikationen nach dem Studium von besonderer Bedeutung sind, wie bei den Studierenden in den Wirtschaftswissenschaften.

In der ersten Studienphase bleibt die vorgesehene Studiendauer fast unverändert

Eine wichtige Frage richtet sich darauf, ob die geplante Studiendauer im Verlaufe des Studiums stark zunimmt. Denn dadurch lässt sich beantworten, ob ein längeres Studium von vornherein vorgesehen wird oder sich erst im Laufe des Studiums ergibt.

Die **Studienanfänger** liegen bei der geplanten Studiendauer in der Tat deutlich unter dem Durchschnitt: An den Universitäten sehen sie 9,8 Fachsemester, an den Fachhochschulen 8,5 Fachsemester bis zum Abschluss vor. In der ersten Studienphase, bezogen auf die ersten zwei Studienjahre, erhöht sich die vorgesehene Dauer des Fachstudiums

nur sehr geringfügig und bleibt noch unter 10 bzw. 9 Fachsemestern (vgl. Tabelle 39).

Tabelle 39
Geplante Studiendauer nach Semesterphase der Studierenden (2004)
(Mittelwerte in Fachsemestern)

Studierende nach Studienjahr	Geplante Studiendauer	
	Universitäten	Fachhochschulen
1.	9.8	8.5
2.	9.9	8.6
3.	10.1	8.8
4.	10.5	9.5
5.	11.3	10.8
6.+	15.0	16.2

Quelle: Studierendensurvey 1983–2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Nach der Studienmitte, mit dem vierten Studienjahr, steigt die geplante Studiendauer kräftiger an. Offenbar kumulieren sich in dieser Studienphase stärker die verschiedenen Faktoren möglicher Verzögerungen.

Bei den Angaben zur Studiendauer der Studierenden ab dem sechsten Studienjahr ist zu berücksichtigen, dass mittlerweile nicht wenige Studierende mit einem Abschluss die Hochschule wieder verlassen haben. Deshalb steigt die geplante Studiendauer der verbleibenden Studierenden besonders an.

Die Absicht der Studierenden, für das Studium weniger Semester anzusetzen, ist eine wichtige Voraussetzung im Bemühen um kürzere Studienzeiten. Allerdings bleiben die großen Unterschiede nach Fächern und die Zunahme von Verzögerungen im Studienverlauf weiterhin bedenklich. Das Problem der Studiendauer hat bislang weder eine nachhaltige noch zufriedenstellende Lösung erfahren.

3.4 Fachwechsel und Studienabbruch

Wenn Studierende ihr Studium aufgeben, insbesondere wenn sie bereits einige Jahre investiert haben, nehmen sie tiefgreifende Änderungen ihrer Lebensplanung vor. Solche Entscheidungen sind das Ergebnis langer und ernster Überlegungen und wachsender Probleme. Die Erwägung eines Studienabbruches ist daher ein deutliches Signal, dass Probleme vorhanden sind, die zur Aufgabe des Studiums führen können.

Der Entschluss, das Hauptfach aufzugeben, kann eine sehr gezielte Entscheidung sein, wenn die Studierenden erkannt haben, dass die getroffene Studienwahl nicht den Absichten entspricht und sie bessere Alternativen außerhalb der Hochschule zur Verfügung haben. In diesen Fällen ist die Entscheidung daher konsequent und zielgerichtet und stellt eine interessengeleitete Umorientierung dar.

Ein Fachwechsel dürfte dagegen andere Gründe haben. Er kann eine Alternative zum Studienabbruch darstellen, wenn die Unzufriedenheit mit der eigenen Situation auf das spezielle Fach bezogen bleibt. Dahinter können sich aber Probleme verbergen, die auch ein Fachwechsel nicht lösen kann und in der Folge dennoch zum Studienabbruch führen.

Jeder Fünfte denkt an einen Fachwechsel oder Studienabbruch

An den Universitäten erwägen 19% der Studierenden einen Fachwechsel und 21% denken an einen Studienabbruch. Ernsthafte Gedan-

ken machen sich jeweils 8%. An den Fachhochschulen erwägen die Studierenden häufiger einen Studienabbruch als einen Fachwechsel. 22% haben sich bereits Gedanken darüber gemacht, das Studium vorzeitig zu beenden, jeder zehnte ernsthaft. Aber nur 13% der Studierenden erwägen, das Fach zu wechseln, die Hälfte davon ernsthaft (vgl. Abbildung 15).

Zwischen Studentinnen und Studenten finden sich kaum Unterschiede bezüglich des Erwägens eines Fachwechsels oder eines Studienabbruchs.

Mehr Fachwechsler an Universitäten

Die selteneren Erwägungen für einen Fachwechsel an den Fachhochschulen korrespondieren mit den Angaben über bereits durchgeführte Fachwechsel. An den Universitäten berichten 16% der Studierenden, dass sie bereits ihr Studienfach gewechselt haben, an den Fachhochschulen nur 11%. Dieses Ergebnis kann damit in Zusammenhang stehen, dass das Fächerangebot an den Fachhochschulen eingeschränkter ist als an den Universitäten. Daher ist die Möglichkeit, geeignete Alternativen zu finden, begrenzter.

Studierende, die bereits den Studiengang gewechselt haben, hegen etwas seltener Gedanken an einen weiteren Fachwechsel (um minus 5 Prozentpunkte). Erwägungen über einen Studienabbruch werden dadurch aber nicht beeinflusst.

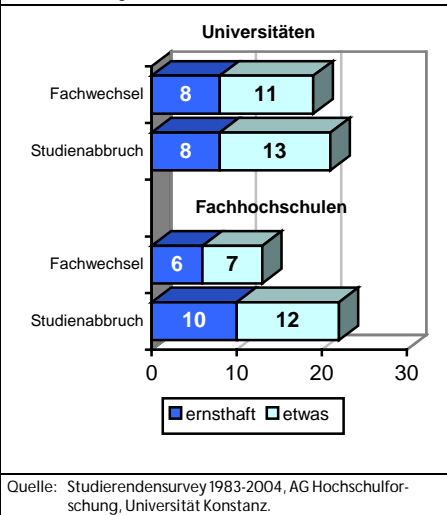
Am wenigsten Wechsel- und Abbruchgedanken in der Medizin

Gedanken an einen Fachwechsel oder gar einen Studienabbruch hegen die Studierenden der Medizin am seltensten, in ernsthafter Weise nur 4%. Sie unterschreiten sogar die Fachwechselabsicht der Studierenden an den Fachhochschulen (vgl. Tabelle 40).

Da die Medizin ein Fach mit hoher intrinsischer Motivation ist, kann vermutet werden, dass die Motivation, dieses Studium auch bei Problemen weiterzuführen, relativ hoch ist.

Abbildung 15
Erwägungen zu Fachwechsel und Studienabbruch an Universitäten und Fachhochschulen (2004)

(Skala von 0 = gar nicht bis 6 = sehr ernsthaft; Angaben in Prozent für Kategorien: 1-2 = etwas, 3-6 = ernsthaft)



Seit den 80er Jahren treten wenig Veränderungen auf. Gedanken an einen Fachwechsel hatten in früheren Befragungen vergleichbar viele Studierende wie im WS 2003/04.

Erwägungen, das Studium ganz abzubrechen, haben im Laufe der letzten 20 Jahre bei den Studierenden abgenommen.

Tabelle 40
Erwägungen zu Fachwechsel und Studienabbruch nach Fächergruppen (2004)

(Skala von 0 = gar nicht bis 6 = sehr ernsthaft; Angaben in Prozent für Kategorien: 1-2 = etwas, 3-6 = ernsthaft)

	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
Fachwechsel										
- etwas	10	10	12	11	7	13	11	7	10	8
- ernsthafter	10	9	7	8	4	10	8	5	5	5
Zusammen	20	19	19	19	11	23	19	12	15	13
Studienabbruch										
- etwas	14	12	13	12	8	13	14	11	10	15
- ernsthafter	11	9	8	6	4	9	7	10	9	9
Zusammen	25	21	21	18	12	22	21	21	19	24

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Einen Fachwechsel ziehen am häufigsten die Studierenden der Naturwissenschaften in Betracht. Insbesondere in den Fächern Mathematik, Physik und Chemie sind diese Erwägungen häufiger anzutreffen: etwa 30% in der Chemie denken an einen Fachwechsel; bei den Studentinnen der Mathematik sind es 34% und in der Physik sogar 42%.

Einen Studienabbruch erwägen am häufigsten die Studierenden der Geistes- und Kulturwissenschaften: jeder vierte zieht ihn in Erwägung (vgl. Tabelle 40). Am häufigsten ist dies in der Philosophie, den außereuropäischen Sprachen und der Romanistik der Fall (bis 35%).

Jeder dritte Studienanfänger denkt an einen Fachwechsel

Erwägungen zu Veränderungen sind zu Studienbeginn häufiger vorhanden als zur Studienmitte. Jeder dritte Studienanfänger macht sich Gedanken über einen Fachwechsel, die Hälfte davon in ernsthafter Weise.

Unklare Vorstellungen und Erwartungen an das Studium und die Hochschule mögen hierbei eine Rolle spielen (vgl. Tabelle 41).

Im zweiten Studienjahr erwägen bereits weniger Studierende, das Hauptfach zu wechseln und zum Studienende hin sind es nur noch 5% der Studierenden. In höheren Semestern haben sich einerseits die Wechselkandidaten bereits selektiert, andererseits ist davon auszugehen, dass der bereits geleistete Einsatz höher bewertet wird und ein Neubeginn mit immer höheren Kosten verbunden ist. Erst bei den Studierenden ab dem 15. Fachsemester treten wieder etwas mehr Gedanken an einen Fachwechsel auf, die aber nicht unabhängig von Erwägungen an eine Studienaufgabe bleiben.

Zu Studienbeginn sind auch Abbruchgedanken häufiger anzutreffen als in der Studienmitte, jedoch seltener als Gedanken an einen Fachwechsel. Letztere können auch problemlos mit dem Wunsch zu studieren einhergehen. Abbruchgedanken bereits zu

Tabelle 41
Gedanken an Fachwechsel und Studienabbruch nach Studienjahr (2004)

(Skala von 0 = gar nicht bis 6 = sehr ernsthaft; Angaben in Prozent für Kategorien: 0 = gar nicht, 1-2 = etwas, 3-6 = ernsthaft)

Gedanken an...	Studienjahr					
	1.	2.	3.	4.-5.	6.-7.	ab 8.
Fachwechsel						
gar nicht	67	77	84	92	95	89
etwas	15	14	11	5	3	7
ernsthafter	18	9	5	3	2	4
Insgesamt	100	100	100	100	100	100
Studienabbruch						
gar nicht	72	76	82	86	86	57
etwas	17	16	12	8	7	15
ernsthafter	11	8	6	5	7	28
Insgesamt	100	100	100	100	100	100

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Studienbeginn sollten dagegen nur bei Studierenden anzutreffen sein, die eigentlich gar nicht studieren wollten.

Besonders hoch ist die Abbruchneigung unter den Langzeitstudierenden, 43% erwägen die Aufgabe ihrer Studiums, darunter 28% in ernsthafter Weise. Je länger sich das Studium hinzieht, desto größer werden die bereits aufgewendeten Kosten und desto schlechter werden die Berufschancen für eine adäquate Stelle. Ein Studienabbruch in dieser Situation ist ohne vorhandene Alternativen ein besonders schwerwiegender Wendepunkt, der mit vielen Belastungen einhergeht.

Profile Studierender mit Abbruch- und Fachwechselerwägungen

Ein Studienabbruch kann vielfältige Gründe haben: Unsicherheit bei der Studienaufnah-

me, mangelnde Fachidentifikation, fehlende Bindung und Integration in den Fachbereich oder die Hochschule, fehlende soziale Kontakte, Unzufriedenheit mit der eigenen Leistungsfähigkeit, problematische materielle Lage und schlechte berufliche Aussichten. Hinweise kann dafür das Spektrum an erlebten Schwierigkeiten und Belastungen bieten.

Überlegungen zu einem Fachwechsel können ähnliche Gründe beinhalten, besonders wenn der Fachwechsel die Alternative zum Studienabbruch darstellt. Soll er aber dem eigenen Vorankommen dienen, dann sollten eher Gründe wie veränderte Interessen und Berufsvorstellungen oder Unzufriedenheit mit dem bisherigen Fachwissen vorrangig sein. In diesem Falle sollten die Studierenden nicht gleichzeitig eine Studienaufgabe erwägen, sondern nur Gedanken darüber anstellen, das Hauptfach zu wechseln.

Studierende, die beide Möglichkeiten erwägen, betrachten sie als Alternativen zueinander. Vielleicht können sie nicht in das gewünschte Fach wechseln, weil sie keine ausreichenden Voraussetzungen haben (z.B. NC für Medizin) oder sie schätzen ihre eigene Leistungsfähigkeit als nicht ausreichend dafür ein.

Studierende, die nur an eine Studienaufgabe und nicht an einen Fachwechsel denken, sehen im Fachwechsel keine Alternative. Entweder weil sie in einem Studium generell keine Lösung für sich sehen, weil sie in jedem Fach Probleme erwarten oder weil sie trotz allem ihr Wunschfach studieren. Je nach Art der Erwägungen sollten sich unterschiedliche Profile der Studierenden ergeben.

Nur wenige Studierende erwägen nur den Fachwechsel, aber keine Studienaufgabe

Etwa drei von vier Studierenden denken weder an einen Fachwechsel noch an einen Studienabbruch.

Nur (bzw. vorrangig) an einen Fachwechsel, aber nicht an einen Studienabbruch, denken wenige Studierende: 6% an den Universitäten und 3% an den Fachhochschulen.

Häufiger sind Erwägungen, die sich nur auf einen möglichen Studienabbruch beziehen: 12% an den Universitäten und 15% an den Fachhochschulen.

Beide Möglichkeiten, sowohl Fachwechsel als auch Studienabbruch, erwägen 8% an Universitäten und 6% an Fachhochschulen.

An den Fachhochschulen fällt auf, dass bei den möglichen Abbrechern weit mehr Studierende vor dem Studium in einer beruflichen Ausbildung waren (30%) als bei den Fachwechslern (11%). Das Vorhandensein einer beruflichen Alternative könnte die Entscheidung zur Studienaufgabe erleichtern.

Potentielle Studienabbrecher hatten bereits vor dem Studium Zweifel

Die potentiellen Studienabbrecher waren seltener sicher, überhaupt ein Studium zu beginnen. Für nicht einmal jeden Dritten stand es von vornherein fest, das Studium aufzunehmen. Deutlich häufiger wollten die Fachwechsler sicher studieren (44%); nochmals häufiger Studierende ohne Änderungsabsichten mit 53% (vgl. Tabelle 42).

Die Fachidentifikation ist bei den potentiellen Studienabbrechern höher als bei den Studierenden mit Wechselgedanken. Über die

Hälfte würde wieder das gleiche Fach studieren, jeder fünfte würde auf ein Studium verzichten. Daran wird deutlich, dass diese Studierenden mit Abbruchgedanken nicht am Fach, sondern grundsätzlich am Studium zweifeln. Sie berichten zudem seltener, dass sie gerne Studenten/in sind (nur zu 38%).

Die große Mehrheit der Studierenden mit Fachwechselerwägungen hat die Zwischenprüfung noch nicht abgelegt. Von den möglichen Abbrechern hat über die Hälfte das Grundstudium beendet; ihre Erwägungen beruhen damit häufiger auf Erfahrungen und Ergebnissen. Studierende, die über Veränderungen nachdenken, sind mit ihren Noten seltener zufrieden als Studierende ohne solche Absichten. Am unzufriedensten mit den eigenen Leistungen sind jene Studierenden, die beide Möglichkeiten erwägen.

Weniger Fachinteresse bei Fachwechslern

Studierenden mit Wechselgedanken war das Fachinteresse als Studienmotiv weniger wichtig. Ebenso standen die eigene Begabung oder ein fester Berufswunsch seltener bei der Fachwahl im Vordergrund. Diese Studierenden scheinen kaum klare Vorstellungen von ihren Zielen zu haben, die mit dem gewählten Studienweg zu erreichen wären.

Studienabbrecher zweifeln an ihrer Studierfähigkeit

Häufiger als andere machen sich die potentiellen Abbrecher Sorgen darüber, dass sie das Studium nicht schaffen: jeder Zweite berichtet von großen Sorgen, bei den Fachwechslern etwas mehr als jeder Dritte.

Tabelle 42
Profil Studierender mit Fachwechsel- und/oder Abbruchgedanken (2004)
 (Angaben in Prozent)

Aspekte des Studiums	vorwiegend Gedanken an			
	weder - noch	nur Fachwechsel	nur Abbruch	bei- des
Studium stand von vornherein fest	53	44	29	30
Entscheidung für neues Studium				
gleiches Fach	84	37	56	49
anders Fach, andere Fächergruppe	7	33	12	22
kein Studium	3	4	21	14
Zwischenprüfung noch nicht abgelegt	37	81	55	77
Mit bisherigen Noten sehr zufrieden	33	19	19	13
Bin sehr gerne Student	77	63	38	40
Berufswahl bereits fest entschieden	30	12	20	13
Fachwahlmotive (sehr wichtig: 5-6)				
Spezielles Fachinteresse	74	55	64	56
Eigene Begabung	60	49	50	45
fester Berufswunsch	32	20	24	18
Aussagen zum Studium (trifft stark zu: 5-6)				
Sorge, das Studium zu schaffen	13	37	51	51
kann lange konzentriert lernen	48	36	24	26
kann neue Fakten und Inhalte leicht lernen	32	24	17	16
bin in Prüfungen so aufgereggt, vergesse alles	18	24	33	27
habe meistens Angst vor Prüfungen	31	37	46	40
kann Lernstoff gut einteilen und organisieren	35	23	17	15
besuche weniger Veranstaltungen als vorgesehen	28	30	45	36
habe aufgrund org. Regelungen Zeit verloren	25	21	42	35
Ausbildungsfinanzierung (hauptsächlich durch)				
eigene Arbeit während der Vorlesungszeit	16	12	29	16
Erwerbstätig 15 und mehr Wochenstunden	15	13	28	14
Einschätzung als Teilzeit-/Pro-Forma-Student/in	19	31	46	38
Kontakte und Anonymität im Studium (häufig)				
Kontakt zu Fachkommilitonen	64	51	43	50
Kontakte zu Professoren	36	18	25	19
Habe ausreichend Ansprechpartner bei Problemen	31	13	15	13
Habe starkes Gefühl, nur Leistung ist gefragt	35	47	49	46

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Tabelle 43
Profil Studierender mit Fachwechsel- und/oder Abbruchgedanken (2004)
 (Angaben in Prozent)

Aspekte des Studiums	vorwiegend Gedanken an			
	weder - noch	nur Fachwechsel	nur Abbruch	bei- des
Größere Schwierigkeiten¹⁾				
Leistungsanforderungen	36	58	63	68
Prüfungsvorbereitungen	46	61	73	71
In Vielfalt der Fachinhalte Orientierung gewinnen	37	50	51	57
Planung des Studiums 1-2 Jahre voraus	47	68	67	69
Reglementierungen im Studienfach	28	46	46	44
Starke Belastungen				
Leistungsanforderungen	20	31	34	36
Orientierungsprobleme im Studium	9	25	21	23
Anonymität an der Hochschule	10	20	20	23
bevorstehende Prüfungen	31	37	49	44
jetzige finanzielle Lage	25	30	43	35
persönliche Probleme (Ängste, Depressionen, etc.)	12	23	30	32
große Zahl Studierender	14	24	21	21
Dringliche Verbesserungen				
Intensivere Betreuung durch Lehrende	34	41	41	39
Einrichtung von Brückenkursen für Wissenslücken	29	46	37	45
Verringerung der Prüfungsanforderungen	9	18	19	21
Wichtige Entwicklungen				
Abschaffung der Zulassungsbeschränkungen	12	22	17	20
Mehr Studienplätze	34	48	39	38
besseres Lehrangebot	62	54	59	53
Studiengänge für Teilzeitstudierende	26	28	42	32
Nutzung anderer Studienangebote²⁾:				
Teilzeitstudiengänge	14	14	34	22
Offene Universität	22	27	40	32
Sandwich-Studium	38	40	55	49

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

1) Angaben in Prozent für Kategorien: „einige, große Schwierigkeiten“.

2) Angaben in Prozent für Kategorien: „eher, sicher ja“.

Studierenden mit Abbruchgedanken fällt es weniger leicht, neue Fakten und Fachinhalte zu lernen, lange konzentriert zu lernen oder den Lernstoff zu organisieren. In Prüfungssituationen sind sie häufiger aufgeregt und ängstlich. Sie berichten am häufigsten, Zeit verloren zu haben und sie unterschreiten öfters ihr vorgeschriebenes Veranstaltungspensum (vg. Tabelle 42).

Studienabbrecher sind häufiger und mehr erwerbstätig

Die potentiellen Studienabbrecher finanzieren am häufigsten ihr Studium durch eigene Erwerbsarbeit während der Vorlesungszeit. Sie arbeiten häufiger über 15 Stunden pro Woche. Fast die Hälfte bezeichnet sich als Teilzeit- oder Pro-forma-Studierender (vgl. Tabelle 42).

Studierende mit Abbruchgedanken haben am seltensten Kontakt zu Fachkommilitonen. Aber sie haben häufiger Kontakte zu Professoren als Studierende mit Fachwechsellgedanken. Nur halb so viele Studierende mit Änderungsgedanken als ohne solche Absichten verfügen über ausreichende Ansprechpartner bei Problemen, obwohl es für sie dringlich wäre.

Studienabbrecher haben große Probleme mit Prüfungen

Studierende mit Änderungsabsichten berichten von größeren Schwierigkeiten im Studium mit Leistungsanforderungen und Prüfungsvorbereitungen. Ihnen fällt es schwerer, in der Vielfalt der Fachinhalte eine eigene Orientierung zu finden oder das Studium voraus zu

planen. Ebenso bereiten ihnen die Reglementierungen im Studienfach mehr Probleme.

Häufiger noch als die Fachwechsler berichten die Studierenden mit Abbruchgedanken von Schwierigkeiten mit den Leistungsanforderungen und den Prüfungsvorbereitungen (vgl. Tabelle 43).

Hohe Belastungen bei Studienabbrechern

Viele Bereiche stellen für Studierende, die an Fachwechsel oder Studienaufgabe denken, größere Belastungen dar: Leistungsanforderungen und Prüfungsvorbereitungen, Orientierungsprobleme, Anonymität und Überfüllung sind für sie weit belastender als für Studierende ohne Veränderungsabsichten.

Mehr als die Fachwechsler fühlen sich potentielle Abbrecher durch bevorstehende Prüfungen, die finanzielle Lage und persönliche Probleme belastet (vgl. Tabelle 43).

Potentiellen Fachwechslern fehlen häufiger die schulischen Voraussetzungen

Zur Verbesserung ihrer persönlichen Studiensituation halten potentielle Fachwechsler es am häufigsten für dringlich, Brückenkurse zur Aufarbeitung schulischer Wissenslücken einzurichten. Wie die möglichen Abbrecher wünschen sie häufiger eine Verringerung der Prüfungsanforderungen.

Einem Teil der Studierenden mit Fachwechsellgedanken fehlen anscheinend notwendige Wissensgrundlagen, um den Anforderungen im Fachstudium gerecht zu werden. Für sie stellt der Fachwechsel eine Alternative zum Abbruch dar, verbunden mit der Hoffnung, dann die anderen Anforderun-

gen erbringen zu können, um einen Hochschulabschluss doch noch zu erreichen.

Fachwechsler fordern häufiger eine freiere Studienwahl

Zur Weiterentwicklung der Hochschulen unterstützen Studierende mit Wechselerwägungen häufiger die Abschaffung von Zulassungsbeschränkungen und den Ausbau von Studienplätzen. Etwas seltener fordern sie ein besseres Lehrangebot.

Die potentiellen Studienabbrecher verlangen sehr häufig Studiengänge für Teilzeitstudierende. Die vermehrte Forderung nach alternativen Studierformen dieser Studierenden korrespondiert mit ihrer höheren Erwerbstätigkeit.

Studienabbrecher würden häufiger alternative Studienformen nutzen

Neue Studienformen wie ein Teilzeitstudium würden die potentiellen Studienabbrecher am häufigsten nutzen wollen: jeder Dritte ist sich ziemlich sicher. Ebenso können sie sich häufiger die Teilnahme an einer offenen Universität oder noch mehr an einem Sandwich-Studium vorstellen (vgl. Tabelle 43).

Studienabbrecher versus Fachwechsler

Studierende mit Abbruchsabsichten, aber ohne Gedanken an einen Fachwechsel, zweifeln an ihrer Studierfähigkeit, aber nicht an ihrem Interesse für das gewählte Fach. Sie sind unsicher und ängstlich, was sich in vielen Studienproblemen und persönlichen Belastungen ausdrückt. Sie schieben ihre Probleme aber nicht auf die Hochschule oder die Leh-

renden, sondern sehen die Problematik vor allem bei sich selbst. Ihre hohe Erwerbstätigkeit und unsichere Studienfinanzierung schränkt ihre Leistungsmöglichkeit im Studium ein. Daher neigen sie stark zu alternativen Studienmöglichkeiten.

Potentielle Fachwechsler, die nicht an einen Studienabbruch denken, befinden sich meist noch im Grundstudium. Ihre Fachwahl erfolgte weniger aus Fachinteresse und sie weisen eine schwache Integration in ihren Fachbereich auf. Ihr Drang nach vereinfachter Studienwahl lässt vermuten, dass das gegenwärtige Studium nicht ursprünglich gewünscht wurde. Sie haben erkannt, dass sie für das nun belegte Fach weniger geeignet sind.

Bedarf an Betreuung

Die Profile der Studierenden, die einen Fachwechsel und/oder die Studienaufgabe erwägen, unterscheiden sich deutlich von den Studierenden, die keine Veränderung beabsichtigen. Sie haben mehr Schwierigkeiten im Studium, insbesondere mit den Leistungsanforderungen und den Prüfungen. Sie sind unsicherer und weniger belastbar. Sie haben auch mehr Schwierigkeiten, das Studium zu planen und sich darin zu orientieren. Es fehlt öfters an Kontakten und Ansprechpartnern.

Potentielle Fachwechsler und Studienabbrecher signalisieren einen erhöhten Bedarf an Beratung und Betreuung, neben anderen Formen der Unterstützung. Eine frühzeitige individuelle Studienberatung und Hilfen bei der Bewältigung des Studiums können für sie positive Wirkungen erzielen.

4 Studienordnung und Anforderungen

Zusammenfassung

Regulierung des Studiums

Für 62% der Studierenden ist das Fachstudium überwiegend oder völlig durch Studien- und Prüfungsordnungen festgelegt. An den Fachhochschulen sind derartige Regulierungen häufiger (75%) als an Universitäten (59%).

In der Medizin erfahren fast alle Studierenden sehr viele Vorgaben, viel weniger in den Geisteswissenschaften (41%) und den Sozialwissenschaften (44%). Die anderen universitären Fächer liegen zwischen diesen Extremen. An den Fachhochschulen ist das Studium für 80% im Wirtschafts- und Ingenieurwesen stärker reglementiert, weniger im Sozialwesen (51%).

Die Mehrheit der Studierenden richtet sich im Studienablauf nach den bestehenden Regelungen. Bei hoher Regulungsdichte ist die Einhaltung stärker als bei geringer Regulungsdichte: mit dem Umfang an Regelungen steigt deren Verbindlichkeit.

Umfang der Lehrveranstaltungen

Vorgeschrieben sind nach Angaben der Studierenden im Schnitt 22 Semesterwochenstunden (SWS) an Lehrveranstaltungen. Das Wochenpensum weist größere Variationen auf: gering mit 19 SWS in der Rechtswissenschaft, hoch mit 26 SWS in der Medizin.

Fast die Hälfte der Studierenden hält das vorgeschriebene Wochenpensum ein, 30%

besuchen weniger und 25% mehr Lehrveranstaltungen als vorgeschrieben. Die Ausrichtung der Studierenden an den Vorgaben zum zeitlichen Lehrprogramm entspricht fast der „Normalverteilung“ und hängt wenig mit dem vorgeschriebenen Umfang zusammen.

Studienaufbau

Ein gut gegliederter Studienaufbau ist für drei von vier Studierenden ein Kennzeichen ihres Studienfaches, wobei jeder vierte Studierende die Gliederung als sehr gelungen bezeichnet.

Gegenüber den 90er Jahren kennzeichnen mehr Studierende ihr Studienfach durch eine gute Gliederung (plus 12 Prozentpunkte).

Am häufigsten erfahren Studierende der Medizin einen guten Studienaufbau: 82%, darunter 44% in starkem Maße. Weit seltener bestätigen Studierende in den Sozialwissenschaften einen klaren Studienaufbau: 62%, darunter nur 17% in starkem Maße.

Leistungsanforderungen

Hohe Leistungsanforderungen gehören für 87% der Studierenden zu ihrem Studienfach (43% halten sie für besonders hoch).

In den letzten 20 Jahren ist dieser Eindruck über das Leistungsniveau bei den Studierenden sehr stabil geblieben. Nahezu unverändert gelten hohe Leistungsnormen als Kennzeichen der Studienfächer.

Im Vergleich der Fächergruppen registrieren Studierende der Medizin am häufigsten

besondere Leistungsanforderungen (75%), gefolgt von der Rechtswissenschaft (65%); den Schluss an den Universitäten bilden die Sozialwissenschaften, wo nur 15% hohe Leistungsansprüche erfahren, noch weniger im Sozialwesen an den Fachhochschulen (5%).

Arbeitskultur der Fächer

Die Güte des Studienaufbaus und die Höhe des Leistungsniveaus sind wichtige Koordinaten für die Arbeitskultur der Studienfächer:

- Eine gut gegliederte, stark leistungsbezogene Arbeitskultur bestimmt vorrangig die medizinischen sowie die natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fächer.
- Eine anforderungsarme und unstrukturierte Arbeitskultur wird häufiger in den sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern angetroffen.
- Im mittleren Niveau von Gliederung und Leistungsanspruch versammeln sich wirtschaftswissenschaftliche Fächer und die Lehramtsstudiengänge.

Fachliche Anforderungen

Auf den Erwerb eines großen Faktenwissens legen die Fachbereiche für 48% der Studierenden angemessen Wert. An den Universitäten fühlen sich mehr Studierende damit überfordert (34%) als an den Fachhochschulen (19%).

Mehrheitlich als ausgewogen erleben die Studierenden ebenfalls die Anforderung, zugrundeliegende Prinzipien des Faches zu verstehen (60%). Etwa jeder dritte Studierende registriert dabei jedoch gewisse Defizite.

Die Fachbereiche an den Universitäten wie an den Fachhochschulen legen nach dem

Urteil der Studierenden im Vergleich zu den 80er Jahren vermehrt „gerade richtig“ Wert auf den Erwerb von Faktenwissen und das Verständnis grundlegender Prinzipien.

Anforderungen an Leistung und Arbeit

Das Ausmaß regelmäßiger Leistungsnachweise beurteilt die Hälfte der Studierenden als gerade richtig; ähnlich viele halten sie für zu gering (21%) oder für zu viel (25%).

Die verlangte Arbeitsintensität im Studium wird von 42% als ausgewogen bezeichnet; etwas mehr als ein Drittel findet sie überzogen, ein Fünftel als zu gering.

Spektrum überfachlicher Anforderungen

Auf die meisten überfachlichen Anforderungen legen die Fachbereiche nach Ansicht der Studierenden zu wenig Wert. Defizite registrieren sie besonders bei der Entwicklung ihrer Interessen, der Anforderung an Kritikfähigkeit, der Beteiligung an Diskussionen, der Umsetzung des Gelernten auf praktische Anwendungen und dem Erwerb fachfremden Wissens. Deutlich über die Hälfte der Studierenden bemängelt im WS 2003/04, dass all dies im Studium zu kurz kommt.

Auch die Analyse komplexer Sachverhalte, das Befassen mit sozialen, politischen und ethischen Fragen sowie die Zusammenarbeit mit anderen Studierenden erfolgen zu selten. An den Universitäten und Fachhochschulen haben sich seit Mitte der 90er Jahre die Mängel bei den überfachlichen Anforderungen deutlich verringert. Es ist seitdem ein Schub eingetreten, im Studium vermehrt auf solche Schlüsselqualifikationen einzugehen.

4.1 Regelungen und Verbindlichkeiten

Grundsätzlich legen die Studien- und Prüfungsordnungen den Aufbau und den Ablauf eines Studienganges fest. Solche Verlaufspläne können sehr strikt und reglementiert sein oder sich als variabel und offen für eigene Zielsetzungen erweisen.

Wie diese Vorgaben von den Studierenden aufgenommen und eingehalten werden, ist für den Studienablauf in hohem Maße bestimmend und lässt deren Verbindlichkeit erkennen.

Für zwei Drittel der Studierenden ist das Studium überwiegend festgelegt

Für 62% der Studierenden ist das Fachstudium überwiegend oder völlig geregelt. Fast jeder fünfte Studierende berichtet von einer völligen, mehr als doppelt so viele von einer überwiegenden Festlegung durch Studienordnung und Verlaufspläne für das Studium (vgl. Tabelle 44).

Danach befragt, wie stark sie sich an diesen Ordnungen ausrichten, geben 72% der Studierenden an, dass sie sich überwiegend bis völlig an die bestehenden Regelungen halten. Sie nehmen damit die Regulierungen weitgehend als für sich verbindlich an.

Mehr Reglementierungen an den Fachhochschulen

An den Fachhochschulen bestehen für die Studierenden häufiger Reglementierungen als an den Universitäten. Für 75% der Studierenden an Fachhochschulen ist das Studium

überwiegend bis völlig durch die Studienordnung festgelegt, an den Universitäten für 59% (vgl. Tabelle 44).

Tabelle 44
Festgelegtheit des Studiums und Ausrichtung des Studiums an Studienordnungen und Verlaufsplänen (2004)
(Angaben in Prozent)

Festgelegtheit des Studiums			
	Gesamt	Uni	FH
kaum/nicht	10	11	5
teilweise	28	30	20
überwiegend	44	42	56
völlig	18	17	19
Ausrichtung des Studiums an Ordnungen/Verlaufsplänen			
	Gesamt	Uni	FH
kaum/nicht	7	7	7
teilweise	21	21	19
überwiegend	54	54	56
völlig	18	18	17

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Trotz geringerer Regelung des Studiums an den Universitäten richten sich vergleichbar viele Studierende wie an den Fachhochschulen nach diesen Verordnungen aus. Demnach sind an den Universitäten auch weniger weitreichende Regelungen häufig für die Studierenden verbindlich und werden eingehalten.

Studierende der neuen Länder halten sich eher an die Vorgaben

An den Universitäten der neuen Länder ist die Regelungsichte etwas höher als im früheren Bundesgebiet. Gleichzeitig berichten die Studierenden an den ostdeutschen Fachhochschulen von etwas geringeren Reglementierungen als die westdeutschen Studierenden.

Das Ausmaß, in dem die Studierenden die Regelungen einhalten, ist an den ostdeutschen Fachhochschulen etwas größer: 79% der ostdeutschen Studierenden geben an, dass sie sich überwiegend danach richten, 71% der westdeutschen. An den Universitäten halten sich die Studierenden ebenfalls etwas häufiger an die Vorgaben als in den alten Ländern.

Höchste Reglungsdichte in der Medizin

Keine andere Fächergruppe weist eine so hohe Reglementierung auf wie die medizinischen Fächer. Fast alle Studierenden (98%) berichten, dass ihr Studium völlig oder überwiegend durch die Studienordnung festgelegt ist (vgl. Tabelle 45).

Weit geringer ist im Vergleich dazu die Reglungsdichte in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Nur jeweils 7% (gegenüber 73% in der Medizin) erleben ihr Studium als völlig festgelegt, ein weiteres Drittel als überwiegend. Demnach erlaubt das Studium in diesen Fächern für die Mehrheit der Studierenden eine relativ offene Studienführung, für jeden sechsten sogar so offen, dass kaum noch Festlegungen zu erkennen sind.

An den Fachhochschulen ist das Ausmaß an Regelungen im Fach Sozialwesen ebenfalls weit geringer als in den anderen beiden Studiengängen. Nur die Hälfte der Studierenden erlebt im Sozialwesen viele Reglementierungen, gegenüber jeweils 80% der Studierenden in den Fächern des Wirtschafts- und Ingenieurwesens.

Reglementierung erhöht Verbindlichkeit

Die Ausrichtung an den Vorgaben der Studienordnung steht mit deren Ausmaß und Dichte in Zusammenhang. Ist die gesamte Studienführung völlig festgelegt, bleibt kein Raum für individuelle Gestaltung. Andererseits können klare Vorgaben Sicherheit für die Studienplanung bieten.

Viele Studierende richten sich nach den Vorgaben für den Studienablauf, besonders wenn diese sehr weitgehend ausgefallen sind. Allerdings gehen nicht alle Studierenden mit den Regulierungen in gleicher Weise um: Manche entziehen sich den Regelungen auch bei größerer Striktheit. Ist das Studium wenig festgelegt, halten sich dennoch einige in starkem Maße an die Vorgaben.

Tabelle 45
Festgelegtheit des Studiums durch Studienordnungen und Verlaufspläne nach Fächergruppen (2004)
(Angaben in Prozent)

Festgelegtheit	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
kaum/nicht teilweise	18	17	9	10	-	6	7	10	3	4
teilweise	41	39	18	33	2	30	22	39	17	15
überwiegend	34	37	56	48	25	49	55	39	62	57
völlig	7	7	17	9	73	15	15	12	18	24

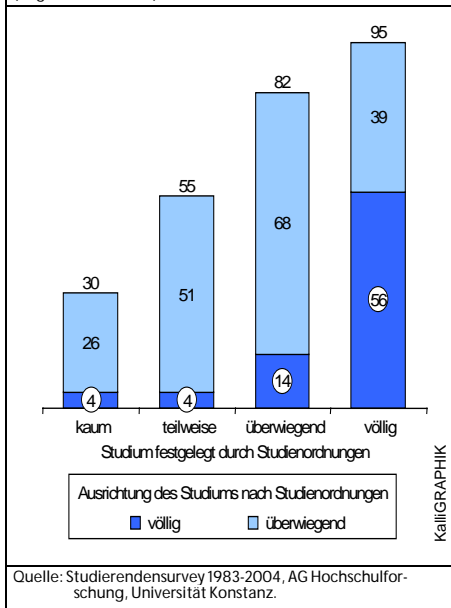
Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Festzuhalten bleibt: Je größer die Festgelegtheit im Studium ausfällt, desto mehr halten sich die Studierenden daran (vgl. Abbildung 16):

- Bei völliger Festgelegtheit durch Studienordnungen halten sich fast alle Studierenden zumindest überwiegend daran (95%).
- Bei teilweiser Festlegung hält sich etwa die Hälfte daran (55%) – die Verbindlichkeit ist deutlich geringer.
- Bei wenigen Vorgaben werden sie nur noch von manchen Studierenden überwiegend eingehalten (30%).

Abbildung 16
Ausrichtung des Studiums nach Festgelegtheit durch Studienordnungen (2004)

(Angaben in Prozent)



In den stark reglementierten medizinischen Fächern berichten daher fast alle Studierenden, dass sie sich überwiegend an den Ordnungen ausrichten. In den Geistes- und Sozialwissenschaften richten sich über 60% der Studierenden, die hohe Regelungen erfahren, nach den Vorgaben aus.

Auf geringe Regulierungen wird unterschiedlich reagiert

Studierende mit geringen Regulierungen im Studium berichten zu etwa gleich großen Teilen, dass sie sich kaum, teilweise oder überwiegend an diesen wenigen Vorgaben ausrichten. Die Frage ist allerdings, was darunter zu verstehen ist. Geringe Regelungen können bedeuten, dass eher allgemeine Richtlinien vorgegeben sind ohne konkrete Festlegungen oder dass zwar wenige direkte Vorgaben bestehen, die aber sehr strikt sind.

Eine überwiegende Ausrichtung nach solchen Vorgaben bedeutet dann entweder eine Orientierung an allgemeinen Richtlinien oder die Einhaltung der wenigen Vorgaben. Eine geringe Ausrichtung kann eine individuelle Gestaltung im Rahmen der allgemeinen Richtlinien ausdrücken oder eine nur geringe Einhaltung selbst der wenigen Regelungen. Eindeutige empirische Aussagen zu diesen Überlegungen lassen sich auf dieser Ebene nicht bieten.

Durchschnittlich 22 Semesterwochenstunden in Lehrveranstaltungen

Einen weiteren Hinweis auf die Festlegungen und Vorgaben im Studium ergibt die Anzahl

der laut Studienordnung vorgeschriebenen Lehrveranstaltungen pro Woche (SWS).

- Insgesamt geben die Studierenden dabei einen Schnitt von fast 22 Semesterwochenstunden an.

Dieses Wochenpensum bedeutet, dass die Studierenden etwa einen halben Arbeitstag in Lehrveranstaltungen verbringen. Verglichen mit einer regulären Arbeitstätigkeit erscheint dieses Pensum auf den ersten Blick nicht hoch. Doch ein Studium umfasst nicht nur Lehrveranstaltungen, weshalb diese Angaben nur begrenzt etwas über den durchschnittlichen Arbeitstag der Studierenden aussagen.

In den Angaben zum verlangten Pensum finden sich deutliche Variationen:

- Für 22% der Studierenden sind höchstens 15 Wochenstunden vorgeschrieben;
- für 33% der Studierenden liegen die Vorgaben zwischen 16 und 20 Wochenstunden (der größte Anteil);
- 19% der Studierenden geben als Pensum zwischen 21 und 25 Stunden pro Semesterwoche an;

- laut Studienordnung sind 26 und mehr Stunden pro Woche für 26% der Studierenden vorgeschrieben.

In den Fällen mit 26 und mehr Semesterwochenstunden an Lehrveranstaltungen geht das oft zu Lasten des Selbststudiums. An den Fachhochschulen wird von 47% der Studierenden, an den Universitäten von 23% dieses sehr hohe Pensum verlangt.

Geringstes Pensum in Rechtswissenschaft

Die Angaben für vorgeschriebene Lehrveranstaltungen variieren sowohl zwischen als auch innerhalb der Fächergruppen. Die Studierenden der Rechtswissenschaft berichten von der geringsten Wochenbelastung durch Lehrveranstaltungen: Im Schnitt 19,2 Stunden. Dagegen geben die Studierenden der Medizin 26 Stunden pro Woche an. Knapp unter 20 Wochenstunden liegt das Durchschnittspensum der Studierenden aus den Kultur- und Sozialwissenschaften, knapp darüber das in den Wirtschafts-, den Natur- und den Ingenieurwissenschaften (vgl. Tabelle 46).

Tabelle 46
Vorgeschriebene Semesterwochenstunden für Lehrveranstaltungen nach Fächergruppen (2004)
(Angaben in Prozent und Mittelwerte)

Wochenstunden	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
bis 10	17	15	13	7	9	9	7	7	7	7
11-15	15	14	13	10	6	11	9	8	5	5
16-20	45	47	35	39	16	31	25	31	16	11
21-25	11	12	25	20	14	22	27	27	31	17
26-30	5	4	11	18	26	16	25	18	30	41
über 30	7	8	3	6	29	11	7	9	11	19
Mittelwert	19.4	19.8	19.2	21.5	25.9	21.9	22.7	23.3	24.0	25.7

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

An den Fachhochschulen müssen die Studierenden etwas mehr Zeit für Lehrveranstaltungen aufwenden. Es sind etwa drei Stunden mehr, als ihre Kommilitonen aus den entsprechenden universitären Fächern anführen.

In allen Fächergruppen berichten jedoch mindestens 7% der Studierenden, dass für sie höchstens 10 Wochenstunden vorgeschrieben sind. Und ebenso treten in allen Fächergruppen Angaben von über 26 oder sogar über 30 Wochenstunden auf.

Diese Variabilität geht nicht auf eine Unterschiedlichkeit der Studiensituation an den Einzelhochschulen zurück. Sie weist auch nur geringe Zusammenhänge zur Fortgeschrittenheit im Studium auf, dahingehend, dass das vorgeschriebene Wochenpensum im Verlauf des Studiums leicht zurückgeht. Daher ist die Aussagekraft des allgemeinen Durchschnitts des vorgeschriebenen Veranstaltungspensums nur bedingt nützlich, weil eine hohe Variation bei diesem Studierpensum besteht.

Jeder vierte Studierende besucht mehr Veranstaltungen als vorgeschrieben sind

Wenn Studierende berichten, dass sie sich nicht vollständig an die Vorgaben der Studienordnungen halten, dann kann auch ihr Studienprogramm von den Vorgaben für den Besuch von Lehrveranstaltungen abweichen. Eine individuelle Gestaltung des Studienprogramms hat nicht unmittelbar ein geringeres Pensum an Veranstaltungen zur Folge.

- Jeder zweite Studierende an den Fachhochschulen und etwas weniger an den Universitäten geben an, dass sie etwa so

viele Veranstaltungen besuchen wie vorgeschrieben sind.

- Von einem geringeren Pensum als vorgesehen berichtet an den Universitäten jeder Dritte, an den Fachhochschulen jeder vierte Studierende.
- Gleichzeitig erklären ähnlich viele Studierende, dass sie mehr als die vorgeschriebenen Lehrveranstaltungen besuchen.

Die meisten Studierenden sind offenbar bemüht, die Vorgaben zum Umfang an Lehrveranstaltungen einzuhalten.

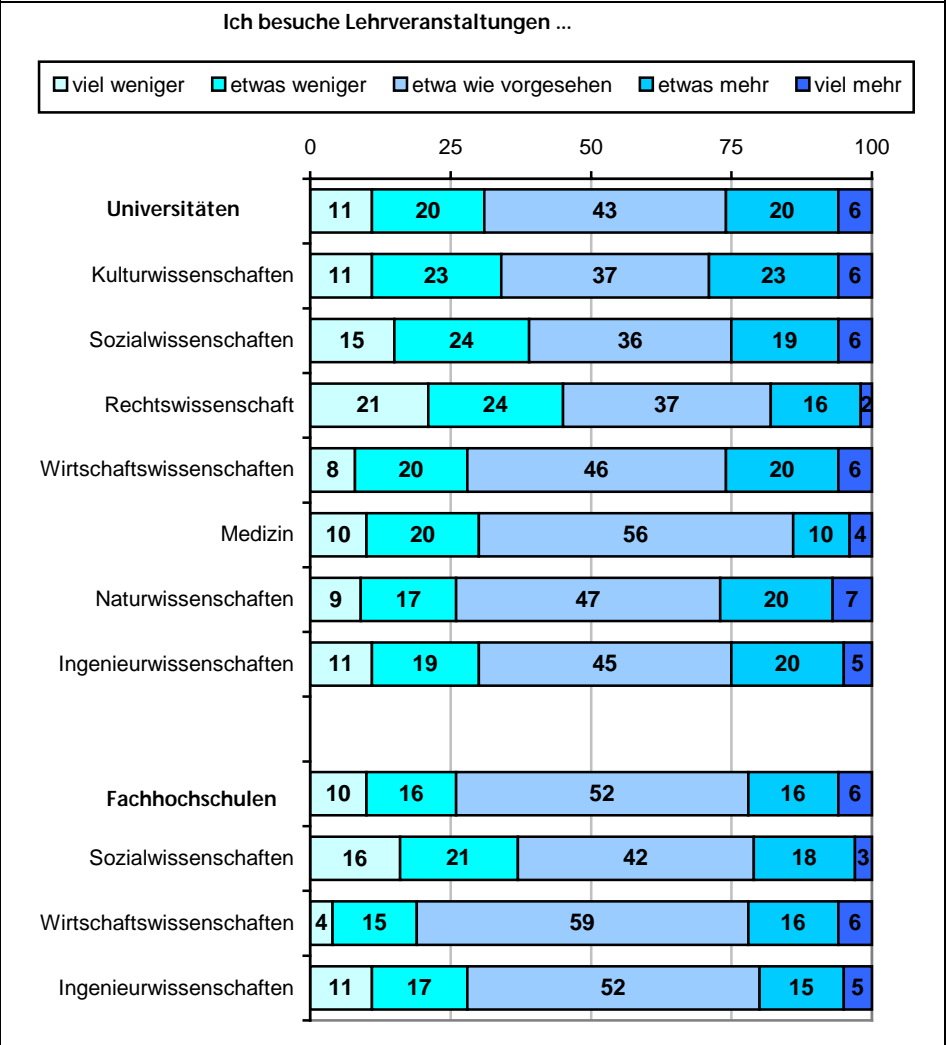
Geisteswissenschaften: freiwillig mehr Veranstaltungen als vorgesehen

Einige Unterschiede treten zwischen den Fächergruppen auf. Von einem geringeren als vorgesehenen Pensum berichten am häufigsten die Studierenden aus der Rechtswissenschaft: 45% besuchen weniger Lehrveranstaltungen als laut Studienordnung vorgeschrieben sind (vgl. Abbildung 17).

In den Sozialwissenschaften gehen 39% der Studierenden seltener als gefordert in Lehrveranstaltungen. Am wenigsten unterschreiten die Studierenden der Naturwissenschaften (26%) und die Studierenden des Wirtschaftswesens der Fachhochschulen (19%) ihr Studienprogramm. Sie sind daher die beiden Fächergruppen, in denen mehr Studierende von einer Überschreitung ihrer Vorgaben berichten als von einer Unterschreitung.

Studierende, die mehr Veranstaltungen besuchen als vorgeschrieben sind, finden sich in allen Fächergruppen; am seltensten in der Medizin (14%), am häufigsten in den Geisteswissenschaften (29%).

Abbildung 17
Studienprogramm im Bezug auf Vorgaben an Universitäten und Fachhochschulen nach Fächergruppen (2004)
 (Angaben in Prozent)



Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Mehr Einsatz ist auch bei hohem Pensum vorhanden

Wenn Studierende angeben, dass sie mehr als das vorgeschriebene Pensum an Lehrveranstaltungen besuchen, wäre eine erste Vermutung, dass diese Studierenden nur ein geringes Pensum leisten müssen und daher Zeit haben, zusätzliche Angebote wahrzunehmen. Diese Annahme bestätigt sich aber nur zum Teil (vgl. Tabelle 47).

Tabelle 47
Ausrichtung des Studienprogramms nach Vorgaben durch Studienordnungen (2004)
(Angaben in Prozent)

	Anzahl Semesterwochenstunden				
	unter 10	1-15	16-20	21-25	über 26
entspricht Vorgaben					
viel / etwas weniger	24	31	32	29	29
etwa gleich	40	37	41	49	51
viel / etwas mehr	36	32	27	22	20

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

Zwar überschreiten mehr Studierende ihr vorgeschriebenes Pensum, wenn dieses geringer ist. Mit Zunahme des Wochenpensums geben aber nicht mehr Studierende an, weniger als vorgesehen zu absolvieren. Auch bei sehr hoher Stundenbelastung unterschreitet weiterhin nur ein knappes Drittel der Studierenden die Vorgaben. Gleichzeitig berichtet selbst bei hoher Belastung noch ein Fünftel der Studierenden, dass sie mehr als vorgesehen Veranstaltungen besuchen.

Die Angaben einzelner Studierender ohne vorgeschriebenes Veranstaltungspensum

(Null Wochenstunden) erscheinen widersprüchlich, wenn sie dennoch Angaben zu ihrer Teilnahme und Einhaltung machen. Es ist anzunehmen, dass trotz ihrer Aussage ein bestimmtes Pensum besteht, sei es selbst gesetzt oder doch vorgegeben.

Gegen Studienende nehmen Unterschreitungen zu

Bei einer Unterscheidung nach dem Fachsemester und damit nach der Fortgeschrittenheit im Studium, stellen sich zwei interessante Ergebnisse heraus.

- Erstens geben die Studierenden jedes Studienjahrs zu über 20% an, das sie mehr Lehrveranstaltungen besuchen als vorgeschrieben sind, mit Ausnahme der Studierenden, die sich im 13. oder höheren Fachsemester befinden (hier: 14%).
- Zweitens erklären mit jedem höheren Studienjahr vergleichsweise mehr Studierende, dass sie weniger als die vorgeschriebenen Veranstaltungen besuchen: 19% von den Studienanfängern, aber bis 60% der Studierenden im 7. Studienjahr.

Mit zunehmender Annäherung an den Studienabschluss konzentrieren sich die Studierenden offenbar stärker auf ihre eigenen Abschlussarbeiten, womit weniger Zeit für zusätzliche Lehrveranstaltungen bleibt.

Ausrichtung an Studienordnung beeinflusst wenig eigenes Studienprogramm

Die Einhaltung der Studienordnung und die Einhaltung der Vorgaben des Studienprogramms weisen nur einen geringen Zusammenhang auf. Von den Studierenden, die sich

wenig nach der Studienordnung oder Verlaufsplänen richten, unterlaufen 54% das vorgesehene Wochenpensum, aber ein Fünftel besucht mehr Veranstaltungen als vorgeschrieben. Von den Studierenden, die sich überwiegend nach den Verordnungen richten, berichtet jeweils ein Viertel, dass sie weniger bzw. dass sie mehr als vorgesehen an Veranstaltungen teilnehmen.

Studierende, die ein geringeres Wochenpensum aufweisen, berichten zu 60%, sie würden sich überwiegend an die Studienordnung halten. Studierende mit einem höheren Pensum halten sich zu 75% an die Regelungen der Studienordnung. Stimmt das Pensum mit dem vorgeschriebenen Ausmaß überein, geben 79% an, die Verordnungen überwiegend einzuhalten.

Dieser eher geringe Zusammenhang zwischen Lehrveranstaltungsbesuch und Verbindlichkeiten der Studienordnung weist darauf hin, dass Lehrveranstaltungen nicht den Status und die Wichtigkeit bei den Studierenden besitzen, der vielleicht unterstellt wird. Daran wird besonders deutlich, dass Lehrveranstaltungen zwar wichtig sind, aber nur einen Teil des Studiums ausmachen.

4.2 Studienaufbau und Leistungsniveau

Anhand von zwei Indikatoren lässt sich das Arbeitsklima im Studiengang charakterisieren: der Aufbau des Studienfaches und die Höhe der Leistungsanforderungen. Beide Merkmale sind besonders geeignet, um die

Arbeitskultur zwischen den einzelnen Fächern zu vergleichen.

Die Struktur eines Studienganges betrifft die Art und Weise, wie seine einzelnen Teile gegliedert sind, wie sie aufeinander aufbauen und miteinander in Beziehung stehen. Dabei sollen sie für die Studierenden verständlich und organisatorisch stimmig in den Studienverlauf eingebunden sein.

Das Leistungsniveau betrifft die Anforderungen, die in einem Studiengang an die Studierenden herangetragen werden, seien es regelmäßige Nachweise oder die Fülle an Lernstoff, seien es Fakten, Methoden oder grundlegende Fachprinzipien.

Beide Merkmale, Studienaufbau und Leistungsniveau, stehen mit den Regelungen und Verbindlichkeiten eines Studienganges in Zusammenhang. Hohe Verbindlichkeiten gehen häufig mit einem hochstrukturierten Studienaufbau und hohen Leistungsanforderungen einher. Darüber hinaus lassen sich beide Merkmale als Indikatoren verwenden, um die Arbeitskultur einzelner Fächer zu vergleichen (vgl. Bargel 1988).

Hohe Leistungsansprüche sind häufiger als ein guter Studienaufbau

Insgesamt sprechen die Studierenden ihrem jeweiligen Hauptstudienfach nur ein mittleres Niveau bezüglich der Gliederung des Studienaufbaues zu. Etwa jeder vierte Studierende sieht einen guten Studienaufbau als ein starkes Kennzeichen seines Studienganges an, fast die Hälfte beurteilt ihn als teilweise gut, aber jeder Vierte hält ihn für wenig gelungen (vgl. Tabelle 48).

Tabelle 48
Charakterisierung nach gutem Studienaufbau und hohem Leistungs niveau (1983 - 2004)
 (Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark, Angaben in Prozent für Kategorien: 3-4 = teilweise, 5-6 = stark)

	Früheres Bundesgebiet				Deutschland				
	1983	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004
Studienaufbau	62	62	61	57	61	63	65	70	74
davon: teilweise	42	43	43	42	42	44	43	46	47
stark	20	19	18	15	19	19	22	24	27
Mittelwert	3.0	3.0	2.9	2.7	2.9	3.0	3.1	3.3	3.4
Leistungs niveau	84	83	84	83	84	85	81	84	87
davon: teilweise	41	39	40	41	43	43	44	44	44
stark	43	44	44	42	41	42	37	40	43
Mittelwert	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	3.8	3.9	4.1

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Ein hohes Leistungs niveau ist für die Studierenden häufiger ein Kennzeichen des Studienganges, denn 87% würden ihren Studiengang mindestens teilweise dadurch charakterisieren; 43% halten hohe Leistungs normen sogar für sehr charakteristisch.

Seit Mitte der 90er Jahre kennzeichnen die Studierenden zunehmend häufiger ihr Studienfach durch einen guten Studienaufbau. Dabei hat insbesondere die Ansicht zugenommen, dass eine gute Struktur sehr charakteristisch sei: von 19% auf 27%. Bemühungen um strukturelle Verbesserungen der Studiengänge haben Erfolge erzielt, in den alten Ländern stärker als in den neuen.

Das Leistungs niveau hat sich nach Ansicht der Studierenden seit Anfang der 80er Jahre wenig verändert. Die Leistungs normen werden mehrheitlich als hoch wahrgenommen; sie sind nicht abgefallen, vielmehr ist im WS 2003/04 ein Höchststand erreicht: 87% bestätigen ein hohes Leistungs niveau.

In Medizin wird am meisten ein guter Studienaufbau attestiert

Auffällige Unterschiede finden sich zwischen den Fächergruppen. Von einem guten Studienaufbau berichten am seltensten die Studierenden der Geistes- und der Sozialwissenschaften. Weniger als zwei Drittel würden ihren Studiengang dadurch kennzeichnen. Ein ganz ähnliches Ergebnis ist im Sozialwesen an den Fachhochschulen zu beobachten (vgl. Tabelle 49).

Die Studierenden der Rechtswissenschaft sind im Vergleich zu den übrigen Fächergruppen seltener der Ansicht, dass ein guter Aufbau ein Kennzeichen ihres Faches ist. Knapp drei von vier Studierenden sehen ihn für charakteristisch an.

In allen anderen Fächergruppen der Universitäten und Fachhochschulen bescheinigen jeweils mehr als vier von fünf Studierenden ihrem Hauptfach eine teilweise bis sehr gute Strukturierung.

Tabelle 49
Charakterisierung nach gutem Studienaufbau und hohem Leistungsniveau nach Fächergruppen (2004)

(Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark, Angaben in Prozent für Kategorien: 3-4 = teilweise, 5-6 = stark)

	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
Studienaufbau	65	62	72	80	82	82	81	65	85	82
davon: teilweise	46	45	48	54	38	49	50	46	57	50
stark	19	17	24	26	44	33	31	19	28	32
Mittelwert	3.1	3.0	3.3	3.6	4.0	3.8	3.7	3.1	3.7	3.7
Leistungsniveau	80	82	95	94	97	93	92	63	92	95
davon: teilweise	54	57	31	40	22	41	40	54	55	43
stark	26	15	64	54	75	52	52	9	37	52
Mittelwert	3.6	3.2	4.7	4.5	5.0	4.4	4.3	2.8	4.0	4.4

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die Studierenden der Medizin heben sich hierbei etwas von den anderen Fächern ab. Denn 44% halten einen guten Studienaufbau für sehr charakteristisch, weit mehr als in jeder anderen Fächergruppe.

Auch hohes Leistungsniveau ist für das Medizinstudium kennzeichnend

Noch deutlicher werden die Unterschiede zwischen den Fächergruppen bei der Charakterisierung der Leistungsnormen.

Am seltensten kennzeichnen hohe Leistungsansprüche die Fächer der Sozialwissenschaften und des Sozialwesens. An den Fachhochschulen sehen zwar 63%, an den Universitäten 82% hohe Leistungsnormen teilweise als vorhanden an. Aber nur 9% im Sozialwesen an den Fachhochschulen und 15% in den Sozialwissenschaften an den Universitäten halten ein hohes Leistungsniveau für sehr charakteristisch für ihr Fach (vgl. Tabelle 49).

In den Natur-, den Wirtschafts- und den Ingenieurwissenschaften bezeichnen mehr als die Hälfte der Studierenden hohe Leistungsnormen als sehr charakteristisch: zwischen 52% und 54%.

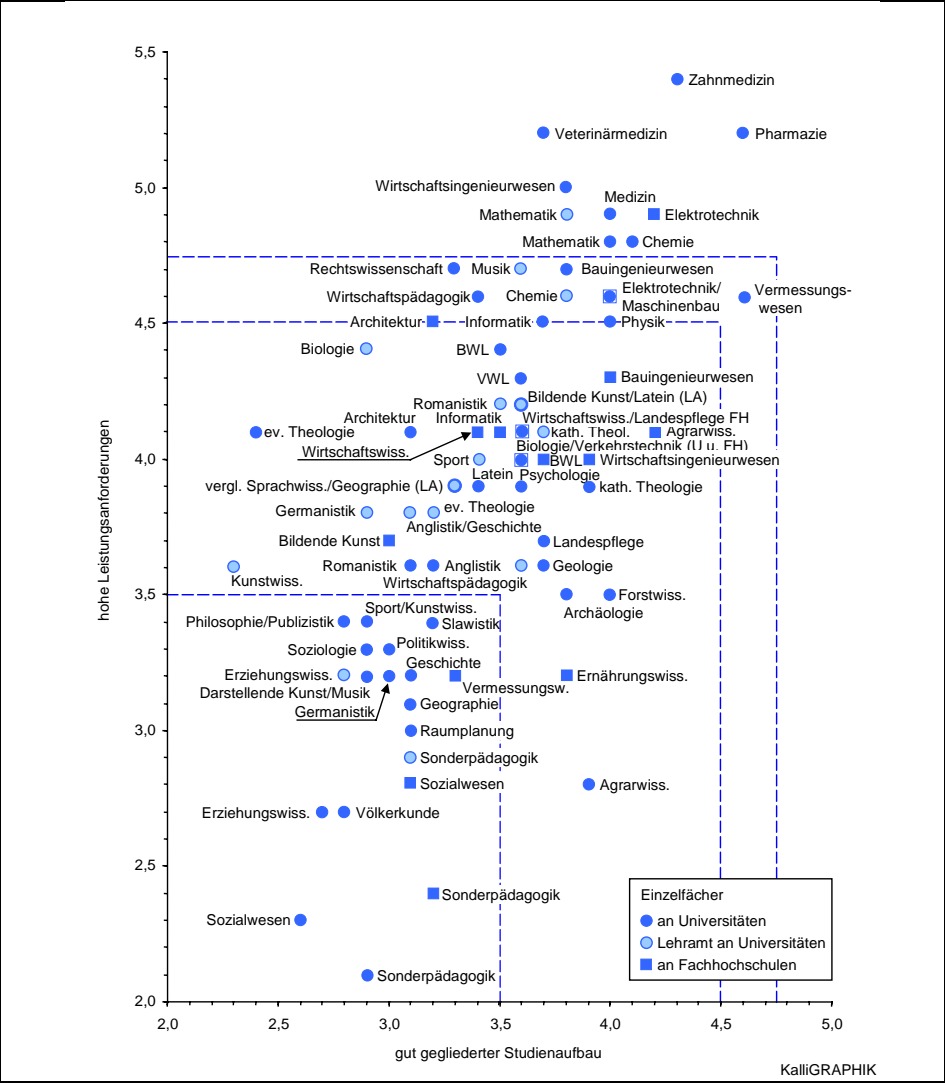
Noch höher werden die Leistungsansprüche in der Rechtswissenschaft eingestuft: für 64% sind sie sehr charakteristisch.

Am häufigsten jedoch kennzeichnen die Studierenden der Medizin ihr Fach durch ein hohes Leistungsniveau: 75% sehen darin ein sehr starkes Kennzeichen (vgl. Tabelle 49).

Arbeitskultur: Leistungsniveau und Studienaufbau

Die simultane Betrachtung beider Merkmale, Leistungsniveau und Güte des Studienaufbaus, liefert eine Beschreibung der Arbeitskultur der Studierenden. Dazu werden die Mittelwerte in einem Streudiagramm für einzelne Fächer gegeneinander abgetragen.

Abbildung 18
Arbeitskultur in Fächern an Universitäten und Fachhochschulen (2004)
 (Mittelwerte, Skalen von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark)



Zwischen der Gliederung des Studiums und der Höhe der Leistungsanforderungen wird ein positiver Zusammenhang sichtbar (vgl. Abbildung 18). Fächer, die nach Angaben ihrer Studierenden durch einen guten Studienaufbau gekennzeichnet werden, weisen überwiegend auch hohe Leistungsnormen auf; Fächer, die selten durch einen guten Studienaufbau charakterisiert werden, haben weniger hohe Leistungsnormen.

Strukturierte Leistungskultur: Medizin

Im rechten oberen Bereich der Abbildung sind jene Fächer lokalisiert, die in starkem Maße sowohl hohe Leistungsanforderungen als auch einen gut gegliederten Studienaufbau aufweisen. Diese Fächer können durch eine strukturierte leistungsbezogene Arbeitskultur beschrieben werden. Dabei handelt es sich vorrangig um medizinische, natur- und ingenieurwissenschaftliche Fächer.

Einige Fächer heben sich etwas von den anderen ab. Die Zahnmedizin weist die höchsten Leistungsanforderungen, die Pharmazie den besten Studienaufbau auf. In sieben weiteren Fächer berichten die Studierenden von vergleichsweise hohen Leistungsanforderungen aber schwächerer Struktur: in der Veterinärmedizin, dem Wirtschaftsingenieurwesen, der Medizin, der Elektrotechnik (FH), der Chemie sowie der Mathematik (für Diplom und Lehramt).

Etwas niedrigere Leistungsanforderungen finden sich in 12 weiteren Fächern. Dazu gehören neben Fächern der Ingenieurwissenschaften (Maschinenbau, Elektrotechnik, Bauingenieurwesen, Architektur) auch die

Rechtswissenschaft, die Musik (Lehramt) sowie Chemie, Informatik und Physik. Die beste Studienstruktur weist in dieser Gruppe das universitäre Vermessungswesen auf (vgl. Abbildung 18).

Anforderungsarme Arbeitskultur: Sozialwesen und Pädagogik

Im linken unteren Bereich der Abbildung 18 sammeln sich die Fächer, in denen die Studierenden einen wenig strukturierten Studienaufbau und geringe Leistungsanforderungen erfahren. Es sind vorrangig Fächer aus den Sozial-, Kultur- und Geisteswissenschaften.

Die anforderungsärmste Arbeitskultur weisen die Fächer Sozialwesen (Universitäten) und die Sonderpädagogik, sowohl an Universitäten wie Fachhochschulen, auf.

Durch leicht höhere Leistungsanforderungen sind die beiden universitären Fächer Erziehungswissenschaft und Völkerkunde charakterisiert. Dann folgen das Sozialwesen an den Fachhochschulen, die Sonderpädagogik für das Lehramt und die Raumplanung.

Durch wiederum etwas höhere Leistungsanforderungen sind die Geographie und die Geschichte gekennzeichnet. Mit vergleichbaren Leistungsansprüchen, aber etwas schwächerem Studienaufbau sammeln sich hier auch die Fächer Germanistik, Kunst, Musik, und Erziehungswissenschaft (Lehramt). Ein etwas besserer Studienaufbau findet sich beim Vermessungswesen (FH).

Mit leicht höheren Leistungsanforderungen gehören zu dieser Gruppe noch die Publizistik (auch Medienkunde, Kommunikations-, Bibliothekswissenschaften), die Philoso-

phie, die Sportwissenschaft, die Kunstwissenschaft, die Slawistik sowie die Politik und die Soziologie.

Mittleres Niveau: Wirtschaftswissenschaften und Lehramtsfächer

Im mittleren Feld der Abbildung 18 befinden sich jene Fächer, die in beiden Merkmalen ein mittleres Niveau aufweisen. Im linken unteren Bereich sammeln sich überwiegend Fächer der Geisteswissenschaften, im rechten unteren Bereich ingenieurnahe Fächer. Im oberen Bereich liegen die Fächer der Wirtschaftswissenschaften, sowie einige aus den Ingenieur- und Naturwissenschaften.

Aus dieser mittleren Gruppe fallen die Kunstwissenschaften (Lehramt) und die evangelische Theologie, mit sehr geringer Studienstruktur, sowie die Biologie (Lehramt) und die BWL (Universitäten) mit vergleichsweise hohen Leistungsansprüchen aber niedriger Gliederungsgüte auf.

Sehr niedrigere Leistungsanforderungen bei stärker gegliedertem Studienaufbau hat die Agrarwissenschaft (Universitäten). Etwas höhere Ansprüche weist die Ernährungswissenschaft (FH) auf. Wiederum höhere Anforderungen charakterisieren die Archäologie und die Forstwissenschaft.

In allen drei Gruppierungen der Fächer in Abbildung 18 finden sich Fächer beider Hochschularten, auch die Lehramtsfächer. Die Mehrheit der Lehramtsfächer konzentriert sich aber eher im mittleren Bereich der Arbeitskultur. Dabei weisen sie fast durchgehend jeweils höhere Werte auf als die entsprechenden Nicht-Lehramtsfächer.

4.3 Spektrum fachlicher und allgemeiner Anforderungen

Ein Fachstudium geht mit fachlichen und überfachlichen Anforderungen einher, die bis zu einem gewissen Ausmaß von den Studierenden nicht nur akzeptiert, sondern auch gefordert werden. Dabei gilt es, eine angemessene Balance zwischen beiden Bereichen herzustellen, denn sowohl Überforderungen wie Unterforderungen können für den Erwerb von Qualifikationen und Kompetenzen von Nachteil sein.

Das bei den Studierenden nachgefragte Spektrum an Anforderungen umfasst alle diese Bereiche: das Fachwissen und Verständnis, leistungsbezogene Aspekte sowie überfachliche Anforderungen, d.h. verschiedene soziale und intellektuelle Fähigkeiten, sogenannte „soft skills“.

Faktenwissen und Verständnis werden mehrheitlich als ausgewogen beurteilt

Die Aufforderungen zum Erwerb von Faktenwissen empfindet die Mehrheit der Studierenden im Ausmaß als gerade richtig, an den Fachhochschulen mit 55% häufiger als an den Universitäten (46%).

An den Universitäten berichten 34% der Studierenden, dass ihr Fachbereich auf das Faktenwissen zu viel Wert legt, demgegenüber hält jeder Sechste diese Anforderungen für zu gering. Damit empfinden doppelt so viele Studierende Überforderung im Vergleich zu Unterforderung. An den Fachhochschulen gelten diese Anforderungen seltener als übertrieben (vgl. Tabelle 50).

Tabelle 50
Erwerb von Faktenwissen im Urteil der Studierenden (2004)
 (Angaben in Prozent)

Faktenwissen	Stud. insges.	Univer- sitäten	Fachhoch- schulen
viel zu wenig	2	2	2
etwas zu wenig	15	14	20
gerade richtig	48	46	55
etwas zu viel	25	27	17
viel zu viel	6	7	2
kein Urteil	4	4	4
Insgesamt	100	100	100

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulfor- schung, Universität Konstanz.

Das Verstehen zugrundliegender Prinzi- pien wird für die Mehrheit der Studierenden ebenfalls in einem ausgewogenen Ausmaß vom Fachbereich eingefordert. Für 60% der Studierenden legen die Fachbereiche darauf den richtigen Wert. Überfordert fühlen sich nur wenig Studierende, doch 31% bemerken, dass in der Lehre darauf zu wenig geachtet wird, ohne jedoch größere Defizite zu beklagen (vgl. Tabelle 51).

Tabelle 51
Verstehen zugrundliegender Prinzipien im Urteil der Studierenden (2004)
 (Angaben in Prozent)

Prinzipien- verständnis	Stud. insges.	Univer- sitäten	Fachhoch- schulen
viel zu wenig	4	4	3
etwas zu wenig	27	27	25
gerade richtig	60	59	64
etwas zu viel	6	7	6
viel zu viel	1	1	1
kein Urteil	2	2	1
Insgesamt	100	100	100

Quelle: Studierendensurvey 1983 – 2004, AG Hochschulfor- schung, Universität Konstanz.

Zu wenig Ansprüche an überfachliche Fähigkeiten

Überfachliche Anforderungen werden seitens der Berufswelt immer stärker an die Hoch- schulabsolventen gestellt. Überlegungen und Projekte zur Förderung von „Schlüsselqualifi- kationen“ rücken in das Zentrum der Hoch- schuldidaktik.

Nur zwei Anforderungen werden von ei- nem Großteil der Studierenden als hinrei- chend bezeichnet:

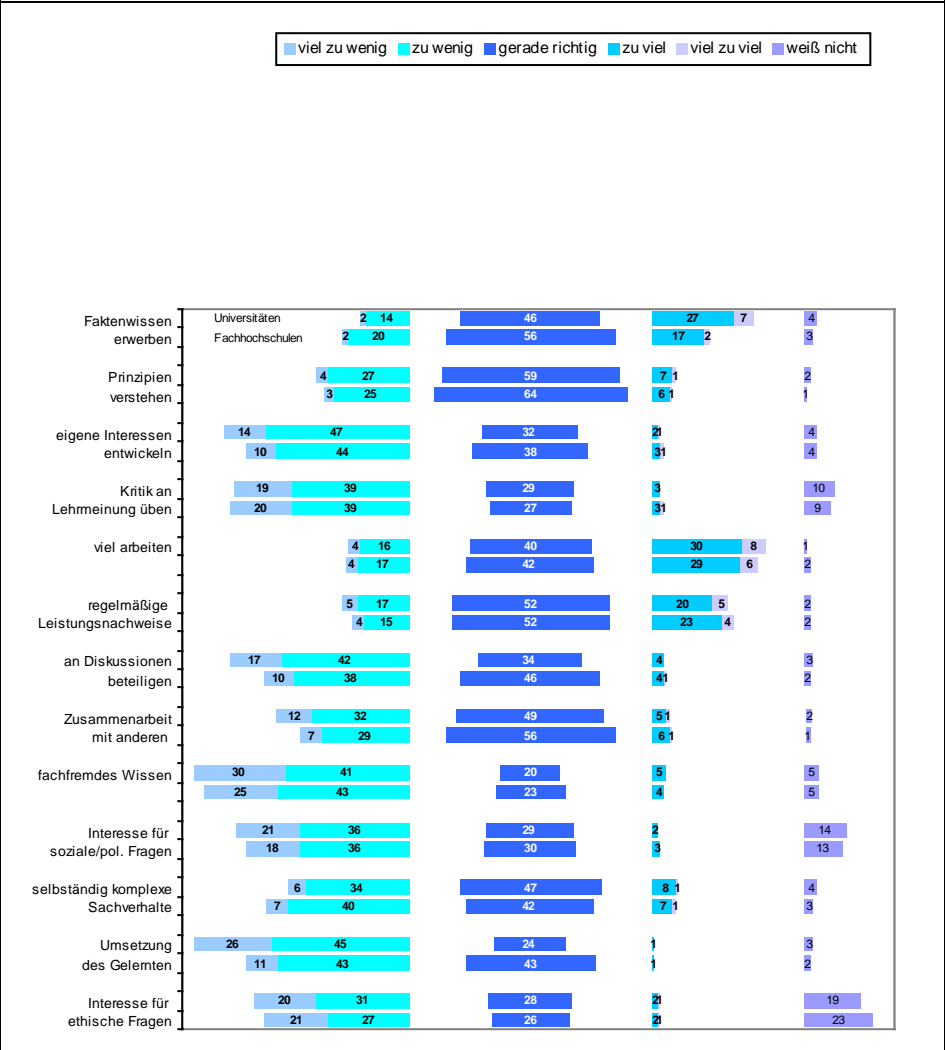
- mit anderen Studierenden zusammen zu arbeiten,
- komplexe Sachverhalte selbständig analysieren zu können.

Aber jeweils mehr als zwei Fünftel fühlen sich auch darin unterfordert.

Fast alle anderen überfachlichen Anfor- derungen beurteilt die Mehrheit der Studie- renden in ihrem Ausmaß als zu gering. Be- sonders wenig Wert wird von Seiten der Fach- bereiche auf eine Umsetzung des Gelernten auf praktische Fragestellungen und Anwen- dungen sowie auf das fachübergreifende Wissen gelegt. 71% der Studierenden an den Universitäten führen hier Defizite an (vgl. Abbildung 19).

An den Fachhochschulen ist die Umset- zung des Gelernten auf praktische Fragen besser gelungen, weniger Studierende als an den Universitäten fühlen sich darin unterfor- dert, mehr Studierende sind mit dem Ausmaß zufrieden. Wenn aber dennoch mehr als die Hälfte der Studierenden (54%) berichtet, der Fachbereich lege darauf zu wenig Wert, ist darin ein beachtenswerter Hinweis auf den hohen Praxisbedarf zu sehen.

Abbildung 19
**Beurteilung von fachlichen und überfachlichen Anforderungen im Fachstudium an
 Universitäten und Fachhochschulen (2004)**
 (Angaben in Prozent)



Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Nach Ansicht der Mehrheit der Studierenden wird im Studium darüber hinaus zu wenig Wert gelegt auf folgende Anforderungen:

- eigene Interessenschwerpunkte entwickeln,
- Kritik an Lehrmeinungen üben,
- sich an Diskussionen in Lehrveranstaltungen beteiligen,
- sich für soziale und politische Fragen aus der Sicht des Fachgebietes interessieren,
- sich mit ethischen Fragestellungen des Faches befassen.

Diese Anforderungen betreffen alle Aspekte der Autonomie und der Übernahme von fachlicher und gesellschaftlicher Verantwortung. Dass auf sie derart wenig Wert gelegt wird, belegt, dass die Hochschulen ihre Lehre vorrangig auf die Wissensvermittlung ausgerichtet haben. Sie treiben damit die Spezialisierung auf Kosten der Reflexion voran.

Die Angaben der Studierenden zur Anforderung, sich mit ethischen Fragestellungen zu befassen, unterstützen diese These, da ihre Beurteilung den Studierenden gewisse Probleme zu bereiten scheint. Denn 19% an den Universitäten und 23% an den Fachhochschulen geben an, diesen Aspekt nicht beurteilen zu können.

Leistungsansprüche sind für die Studierenden mehrheitlich ausgewogen

Zwei Anforderungen beziehen sich nicht auf Fähigkeiten, sondern auf das Leistungsniveau: zum einen, viel und intensiv zu arbeiten, zum anderen, regelmäßige Leistungsnachweise zu erbringen. Die Arbeitsintensität ist für rund zwei Fünftel, die Leistungsnachweise

für die Hälfte der Studierenden in ihrem Ausmaß gerade richtig. Was die Arbeitsintensität betrifft, fühlen sich mehr als ein Drittel überfordert, bei den regelmäßigen Leistungsnachweisen etwa ein Viertel der Studierenden. Im Hinblick auf beide Anforderungen berichtet aber auch jeweils ein Fünftel, dass die Fachbereiche darauf zu wenig Wert legen. (vgl. Abbildung 19).

Die meisten Studierenden akzeptieren nicht nur die hohen Leistungsansprüche, die im Studium gestellt werden, sondern sie erwarten sogar, dass diese Anforderungen in einem angemessenen Ausmaß an sie herangetragen werden.

Wissen und Verständnis wird im Fachstudium besser beachtet

Die Anforderungen an das Fachwissen und das Verständnis lassen über die letzten beiden Dekaden hinweg Veränderungen erkennen. Sowohl an Universitäten wie an Fachhochschulen beurteilen zunehmend mehr Studierende den Wissenserwerb als im Ausmaß gerade richtig. Gleichzeitig sind weniger Studierende der Ansicht, die Fachbereiche legen zu viel Wert auf den Erwerb von Faktenwissen. Vor allem an den Fachhochschulen ist die Überforderung deutlich zurückgegangen (von 35% auf 19%). Jedoch gelangen auch mehr Studierende zur Ansicht, dass die Fachbereiche zu wenig Wert auf das Faktenwissen legen, an den Fachhochschulen ein Anstieg von 12% auf 22% (vgl. Tabelle 52).

Auf das Verständnis von zugrundeliegenden Prinzipien gehen die Fachbereiche nach Ansicht der Studierenden vermehrt ein.

Tabelle 52
Beurteilung von Anforderungen im Fachstudium an Universitäten und Fachhochschulen (1983 - 2004)
 (Angaben in Prozent für Kategorien: 1-2 = zu wenig; 3 = gerade richtig, 4-5 = zu viel)

	Früheres Bundesgebiet				Deutschland				
	1983	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004
großes Faktenwissen erwerben¹⁾									
Universitäten									
zu wenig	12	14	14	16	15	15	18	16	17
gerade richtig	38	38	37	36	40	42	41	44	47
zu viel	45	43	44	45	41	39	36	36	33
Fachhochschulen									
zu wenig	12	15	15	17	19	20	24	21	22
gerade richtig	49	49	47	45	49	51	51	55	56
zu viel	35	32	34	34	29	26	21	20	19
zugrundeliegende Prinzipien verstehen¹⁾									
Universitäten									
zu wenig	44	44	45	48	42	42	39	34	31
gerade richtig	47	47	47	49	49	50	51	56	59
zu viel	6	7	6	6	7	6	7	8	8
Fachhochschulen									
zu wenig	37	37	38	36	37	37	35	30	30
gerade richtig	54	53	53	54	53	56	55	60	64
zu viel	8	7	7	8	8	6	7	8	7

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

1) Differenz zu 100%: 6 = kann ich nicht beurteilen

An Universitäten wie an Fachhochschulen beurteilen mehr Studierende das Ausmaß als ausgewogen. Gleichzeitig erleben weniger Studierende ein Gefühl der Unterforderung beim Verständnis grundlegender Prinzipien. Die Hochschulen haben offensichtlich die Bedeutung dieses wichtigen Ausbildungsziels erkannt und ihre Bemühungen darum werden von den Studierenden positiver evaluiert.

Leistungsansprüche sind ausgewogener geworden

Die erlebte Arbeitsintensität im Fachstudium hat sich seit Anfang der 80er Jahre verändert.

Etwas mehr Studierende beurteilen die Anforderungen, viel und intensiv für das Studium zu arbeiten, als im Ausmaß richtig. Damit geht gleichzeitig eine Verminderung der Überforderung und eine gewisse Zunahme der Unterforderung einher. Dadurch haben sich die Gewichtungen verlagert: In den 80er Jahren überwog die Überforderung eindeutig, in den 90er Jahren hat die Ausgewogenheit zugenommen, und im neuen Jahrtausend überwiegt wieder die Überforderung, jedoch weniger als in den 80er Jahren. Dieser Trend ist an den Fachhochschulen stärker als an den Universitäten (vgl. Tabelle 53).

Tabelle 53
Beurteilung von Anforderungen im Fachstudium an Universitäten und Fachhochschulen (1983 - 2004)
 (Angaben in Prozent für Kategorien: 1-2 = zu wenig; 3 = gerade richtig, 4-5 = zu viel)

	Früheres Bundesgebiet				Deutschland				
	1983	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004
viel und intensiv für Studium arbeiten¹⁾									
Universitäten									
zu wenig	15	18	16	18	18	19	22	21	20
gerade richtig	37	36	37	35	39	40	41	37	41
zu viel	43	43	43	43	39	38	33	39	37
Fachhochschulen									
zu wenig	11	12	12	14	18	17	23	21	21
gerade richtig	36	35	36	34	40	40	40	42	43
zu viel	50	50	50	50	40	39	34	35	35
regelmäßige Leistungsnachweise erbringen									
Universitäten									
zu wenig	17	20	22	22	21	22	25	22	22
gerade richtig	51	49	49	48	52	52	51	50	52
zu viel	30	29	27	28	25	24	22	26	24
Fachhochschulen									
zu wenig	15	14	15	14	16	14	17	19	19
gerade richtig	43	41	41	43	47	49	49	50	53
zu viel	41	44	42	41	36	35	32	30	27

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

1) Differenz zu 100%: 6 = kann ich nicht beurteilen

Die Leistungsüberprüfung anhand regelmäßiger Leistungsnachweise halten nur die Studierenden an den Fachhochschulen für mittlerweile besser gelungen. Sie berichten deutlich seltener als noch in den 80er Jahren davon, dass die Fachbereiche darauf zu viel Wert legen. An den Universitäten fallen hierbei nur wenig Veränderungen auf.

Die Anforderungen an die Wissensvermittlung haben sich gewandelt, an den Fachhochschulen stärker als an den Universitäten. Das reine „Faktenpauken“ hat zugunsten von besserem und tieferem Verständnis nachgelassen. Dieser Wandel wird von den Studie-

renden bemerkt und spiegelt sich im Ausmaß der Arbeitsintensität, im reinen Lernaufwand wider. An den Fachhochschulen haben zusätzlich die Leistungsprüfungen ein ausgeglicheneres Ausmaß gefunden. Doch für manche Studierenden sind diese Veränderungen zu weit gegangen und ihnen erscheinen die Anforderungen zu gering.

Auf überfachliche Anforderungen wird mehr eingegangen

Seit Beginn der Untersuchungen im WS 1982/83 berichten zunehmend mehr Studierende davon, dass ihre Fachbereiche auf

überfachliche Anforderungen Wert legen. Auch wenn die Hochschulen hier den richtigen Weg eingeschlagen haben, so haben die Studierenden immer noch mehrheitlich das Gefühl, dass diese Bereiche zu wenig umgesetzt werden. An den Universitäten sind die

Entwicklungen eher zögerlich. Die größte Veränderung fällt für die Teamarbeit, d. h. die Zusammenarbeit mit anderen Studierenden, auf. Anfang der 80er Jahre beurteilten 38% der Studierenden diese Anforderung als gerade richtig, 2004 sind es 49% (vgl. Tabelle 54).

Tabelle 54
Beurteilung von Anforderungen im Fachstudium an Universitäten (1983 - 2004)
(Angaben in Prozent für Kategorien: 1-2 = zu wenig; 3 = gerade richtig, 4-5 = zu viel)

	Früheres Bundesgebiet				Deutschland				
	1983	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004
eigene Interessen entwickeln¹⁾									
zu wenig	65	66	67	69	70	66	63	62	61
gerade richtig	28	28	27	25	25	28	30	31	33
zu viel	3	2	2	2	2	2	3	3	3
Kritik an Lehrmeinungen üben									
zu wenig	67	66	65	68	70	68	65	62	60
gerade richtig	22	22	23	21	21	22	24	27	30
zu viel	3	3	4	3	2	3	2	3	3
an Diskussionen beteiligen									
zu wenig	67	66	67	71	67	65	64	61	58
gerade richtig	26	26	27	23	27	29	30	32	35
zu viel	3	3	3	3	3	3	3	3	4
mit anderen Studierenden zusammenarbeiten									
zu wenig	55	57	56	59	54	56	54	51	44
gerade richtig	38	37	38	35	40	39	40	42	49
zu viel	4	4	3	3	3	3	3	5	6
in fremden Fachgebieten Bescheid wissen									
zu wenig	77	77	77	79	74	76	76	74	72
gerade richtig	15	16	16	15	18	16	16	18	20
zu viel	3	3	3	3	4	3	3	3	3
sich für soziale/politische Fragen aus der Sicht des Fachbereichs interessieren									
zu wenig	66	66	67	72	66	65	65	59	57
gerade richtig	24	23	23	20	23	23	23	28	29
zu viel	2	2	3	2	3	2	2	2	2

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

1) Differenz zu 100%: 6 = kann ich nicht beurteilen

Tabelle 55
Beurteilung überfachlicher Anforderungen im Fachstudium an Fachhochschulen (1983 - 2004)
 (Angaben in Prozent für Kategorien: 1-2 = zu wenig, 3 = gerade richtig, 4-5 = zu viel)

	Früheres Bundesgebiet				Deutschland				
	1983	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004
eigene Interessenschwerpunkte entwickeln¹⁾									
zu wenig	74	71	73	73	71	68	63	58	54
gerade richtig	21	23	23	23	24	28	31	36	33
zu viel	4	4	3	4	4	3	4	4	4
Kritik an Lehrmeinung üben									
zu wenig	73	69	70	71	69	68	66	61	59
gerade richtig	16	19	19	19	21	22	22	27	28
zu viel	2	3	4	3	3	2	2	2	4
an Diskussionen beteiligen									
zu wenig	66	63	62	66	58	55	53	46	48
gerade richtig	26	29	31	27	35	38	41	48	46
zu viel	3	3	3	3	4	4	3	4	5
mit anderen Studierenden zusammenarbeiten									
zu wenig	58	53	49	50	47	45	41	32	36
gerade richtig	38	43	47	46	48	50	54	60	56
zu viel	2	3	2	2	3	4	4	7	7
in fremden Fachgebieten Bescheid wissen									
zu wenig	77	73	72	74	72	73	73	69	67
gerade richtig	16	19	21	19	19	18	18	20	23
zu viel	3	3	4	4	4	4	4	5	5
sich für soziale/politische Fragen aus der Sicht des Fachbereichs interessieren									
zu wenig	70	69	67	68	63	61	61	56	54
gerade richtig	21	21	22	21	24	25	26	29	30
zu viel	2	2	2	3	3	4	2	2	3

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

1) Differenz zu 100%: 6 = kann ich nicht beurteilen

An den Fachhochschulen sind bei den überfachlichen Anforderungen insgesamt größere Veränderungen festzustellen als an den Universitäten. An ihnen wird besonders auf die kommunikativen Aspekte vermehrt Wert gelegt, wie Zusammenarbeit und Diskussionsbeteiligung. Anfang der 80er Jahre

hielten 26% der Studierenden die Beteiligung an Diskussionen für gerade richtig eingefordert, im WS 2003/04 sind es 46%. Die Beurteilung der geforderten studentischen Zusammenarbeit als angemessen ist im gleichen Zeitraum von 38% auf 56% angestiegen (vgl. Tabelle 55).

Erwerb von Faktenwissen halten Studierende der Medizin für übertrieben

Das Ausmaß der gestellten Anforderungen erleben die Studierenden in den verschiedenen Fachrichtung sehr unterschiedlich. Der Erwerb von Faktenwissen erscheint den Studierenden in der Medizin am häufigsten im Anspruch als zu hoch angesetzt. Zwei Drittel sind der Ansicht, dass der Fachbereich dabei übertreibt. In der Rechtswissenschaft berichtet zwar auch eine Mehrheit von einer Überforderung durch die Ansprüche an das Faktenwissen, aber mit 47% sind es deutlich weniger als in der Medizin (vgl. Tabelle 56).

In allen anderen Fächergruppen wird für die Mehrheit der Studierenden der Erwerb von Fachwissen in gerade richtigem Maße eingefordert. Jedoch fallen Unterschiede im Urteil der Studierenden auf, die nicht mit dem Ausmaß des Wissenserwerbs zufrieden sind.

In den Wirtschafts-, den Natur- und den Ingenieurwissenschaften sowie dem Wirtschaftswesen an den Fachhochschulen fühlen sich mehr Studierende über- als unterfordert. In den Geistes- und Sozialwissenschaften ebenso wie im Ingenieurwesen (FH) berichten jeweils vergleichbar viele Studierende von zu hohen wie von zu geringen Anforderungen.

Im Sozialwesen an den Fachhochschulen sind sich deutlich mehr Studierende darüber einig, dass ihr Fachbereich eher zu wenig als zu viel Wert auf das Faktenwissen legt. Nur für 13% ist der Wissenserwerb zu anspruchsvoll (vgl. Tabelle 56).

Zu hohe Arbeitsintensität in der Medizin

Die Arbeitsintensität wird am häufigsten in der Medizin als zu hoch erlebt: nur ganz wenige Studierende berichten von zu geringen Anforderungen.

Tabelle 56
Beurteilung von Anforderungen im Fachbereich nach Fächergruppen (2004)
(Angaben in Prozent für Kategorien: 1-2 = zu wenig, 3 = gerade richtig, 4-5 = zu viel)

Anforderung	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
Faktenwissen¹⁾										
zu wenig	24	27	11	13	3	8	16	32	17	18
gerade richtig	49	48	38	43	29	53	54	51	54	58
zu viel	24	21	47	41	66	36	26	13	25	21
Intensiv arbeiten										
zu wenig	26	34	17	15	5	13	12	43	19	11
gerade richtig	45	44	38	41	35	36	38	39	49	39
zu viel	25	19	43	41	58	49	47	16	30	49
Leistungsnachweise										
zu wenig	17	21	47	27	11	20	24	18	21	17
gerade richtig	58	59	39	49	46	53	48	61	53	46
zu viel	24	18	12	20	41	26	27	20	22	36

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

1) Differenz zu 100%; 6 = kann ich nicht beurteilen

In den Natur- und Ingenieurwissenschaften (auch FH) ist fast die Hälfte der Studierenden der Ansicht, der Fachbereich lege zu viel Wert auf intensives Arbeiten.

Bei den Studierenden der Kultur-, der Sozialwissenschaften und des Wirtschaftswesens der Fachhochschulen ist die Mehrheit der Studierenden mit den Ansprüchen zur Leistungsintensität zufrieden. Doch während in den Kulturwissenschaften gleich viele Studierende von Über- wie Unterforderung berichten, fühlen sie sich im Wirtschaftswesen mehr überfordert, in den Sozialwissenschaften mehr unterfordert. Am wenigsten Wert auf intensives Arbeiten wird für die Studierenden im Sozialwesen der Fachhochschulen gelegt: für 43% sind die Anforderungen zu gering.

Zu wenig Leistungsüberprüfung in der Rechtswissenschaft

Die Anforderung, regelmäßig Leistungsnachweise zu erbringen, beurteilen viele Studierende als ausgewogen, am häufigsten in den Kultur- und Sozialwissenschaften und dem Sozialwesen der Fachhochschulen: Drei Fünftel halten das Ausmaß für gerade richtig.

Zu viel Wert auf Leistungsnachweise legen die Fachbereiche für die Studierenden in der Medizin und im Ingenieurwesen der Fachhochschulen. Etwa zwei Fünftel fühlen sich damit überfordert.

Ganz anders fallen die Erfahrungen in der Rechtswissenschaft aus. Für fast die Hälfte der Studierenden fordert der Fachbereich zu wenig Leistungsnachweise – was zu einer gewissen Desorientierung im Hinblick auf den Studienfortgang führt (vgl. Tabelle 56).

Allgemeine Anforderungen: viele Schwächen in der Medizin

Die allgemeinen Anforderungen werden für die Mehrheit der Studierenden zu wenig von den Fachbereichen eingefordert. Trotzdem stellen sich fachspezifische Profile heraus.

Studierende der **Medizin** vermissen am häufigsten allgemeine Anforderungen. Besonders auffällig ist der Abstand zu anderen Fächergruppen bei der selbständigen Analyse komplexer Sachverhalte, der eigenen Entfaltung und der Befassung mit sozialen und politischen Fragen aus Sicht des Faches.

Die Studierenden in der **Rechtswissenschaft** vermissen im Vergleich zu anderen stärker Ansprüche an das interdisziplinäre Wissen, die Zusammenarbeit und die Bildung eigener Interessenschwerpunkte.

In den **Wirtschaftswissenschaften** fühlen sich die Studierenden vor allem bei der Diskussionsbeteiligung sowie der praktischen Anwendung des Gelernten unterfordert. Im Vergleich zu den Fachhochschulen erleben sie an den Universitäten seltener eine angemessene Umsetzung des Gelernten.

Die **Kultur- und die Sozialwissenschaften** haben etwas geringere Defizite in der eigenen Entfaltung und Diskussionsbeteiligung. Den Anspruch auf Umsetzung des Gelernten erleben sie jedoch deutlich weniger.

Die Studierenden der **Natur- und der Ingenieurwissenschaften** beurteilen seltener als Studierende anderer Fächergruppen die Anforderung als zu gering, selbständig komplexe Sachverhalte zu analysieren. Sie erleben am häufigsten, dass auf Zusammenarbeit Wert gelegt wird.

Tabelle 57
Beurteilung der Anforderungen im Fachbereich nach Fächergruppen (2004)
 (Angaben in Prozent für Kategorien: 1-2 = zu wenig, 3 = gerade richtig)

Anforderung	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
Prinzipien verstehen										
zu wenig	31	31	37	29	49	24	25	24	31	28
gerade richtig	60	60	55	57	44	66	63	68	63	62
eigene Interessen										
zu wenig	52	56	73	69	79	64	56	36	63	60
gerade richtig	42	39	21	23	14	28	36	58	29	32
komplexe Analysen										
zu wenig	40	43	28	46	57	34	35	52	53	43
gerade richtig	49	47	60	41	32	49	51	39	38	43
Kritik üben										
zu wenig	57	54	57	62	67	54	55	57	62	61
gerade richtig	33	36	31	22	23	27	29	31	27	24
Diskussionsbeteiligung										
zu wenig	49	45	73	76	65	61	65	34	53	52
gerade richtig	45	45	23	20	28	30	30	54	42	43
Zusammenarbeit										
zu wenig	49	39	70	59	50	31	29	33	43	32
gerade richtig	44	49	27	38	47	62	62	56	49	61
Anwendung des Gelernten										
zu wenig	75	80	69	81	70	62	65	51	62	53
gerade richtig	19	16	27	15	26	33	31	45	33	43
Fremde Fachgebiete										
zu wenig	72	74	82	72	74	68	68	71	71	66
gerade richtig	21	19	11	20	15	21	23	21	20	24
soziale/pol. Fragen										
zu wenig	55	45	54	58	70	63	59	27	59	63
gerade richtig	33	46	38	31	19	16	22	63	28	16
ethische Fragen										
zu wenig	46	43	55	59	55	55	51	35	59	48
gerade richtig	33	46	32	18	38	18	16	55	16	18

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Im Ingenieurwesen an Fachhochschulen beurteilen die Studierenden ihre Situation ähnlich wie an Universitäten. Sie werden

seltener mit sozialen und politischen Fragen des Fachbereichs konfrontiert. Aber häufiger wird die selbständige Analyse komplexer

Sachverhalte, die Diskussionsbeteiligung und die Teamarbeit von ihnen verlangt.

Fazit: Fachspezifische Anforderungsprofile

Die Urteile der Studierenden zu den Anforderungen an Wissen, an Leistung und an allgemeine Fähigkeiten lassen fachspezifische Profile der Arbeitskultur erkennen.

Die **Medizin** stellt sich als anforderungsreich mit Tendenz zur Überforderung dar, sowohl was den Wissenserwerb, die Arbeitsintensität als auch die Leistungsnachweise betrifft. Jedoch bleiben allgemeine Anforderungen allzu vernachlässigt.

Die **Sozialwissenschaften** und das Sozialwesen erweisen sich als anforderungsarm und wenig strukturiert. Die Ansprüche an Fachwissen und Arbeitsintensität könnten nach Ansicht vieler Studierender ansteigen. Dafür bestehen für sie mehr Möglichkeiten der Entfaltung und intellektuellen Teilhabe.

Eine relativ ausgeglichene Leistungssituation findet sich in den **Geisteswissenschaften**. Über- und Unterforderung halten sich die Waage, wobei die Mehrheit das Ausmaß an Wissens- und Leistungsansprüchen akzeptiert. Die allgemeinen Anforderungen werden größtenteils als unbefriedigend beurteilt.

Die Studierenden in der **Rechtswissenschaft** erleben eine problematische Arbeitskultur. Die hohen Anforderungen erscheinen vielen unstrukturiert, vor allem fehlen ausreichende Rückmeldungen. Die allgemeinen Anforderungen weisen auf eine spezialisierte Ausrichtung hin.

Die **Natur- und Ingenieurwissenschaften** sowie das Ingenieurwesen an den Fach-

hochschulen werden als stark strukturiert und arbeitsintensiv erlebt. Während der Wissenserwerb für die Mehrheit der Studierenden passend erscheint, wird der Anspruch an die Arbeitsleistung als zu hoch empfunden. Unter den allgemeinen Anforderungen fallen verstärkte Hinwendungen zur Teamarbeit und zu Anwendungsbezügen positiv auf.

Bei den **Wirtschaftswissenschaften** trennt die Anforderungsstruktur deutlich zwischen den Hochschularten. An den Universitäten sind sie wissens- und leistungsbezogener als an den Fachhochschulen, dafür aber anforderungsärmer in überfachlicher und anwendungsbezogener Hinsicht.

Schlüsselqualifikationen werden zu wenig vermittelt

Zur Qualifikation von Hochschulabsolventen gehört mehr als Fachwissen und Fleiß. Besonderen Wert legt die Hochschulausbildung auf allgemeine Kompetenzen und personelle Autonomie, auf diskursive Kommunikation und soziale Verantwortung – zumindest der Idee nach.

Derartige Kompetenzen, oft als „Schlüsselqualifikationen“ bezeichnet, werden gemäß den Erfahrungen der Studierenden zu wenig gefördert.

Der Vergleich der Fachrichtungen gibt Hinweise darauf, unter welchen Studienbedingungen deren Förderung besser oder weniger gut gelingt. Eine gewisse Offenheit der Studiengestaltung mit Freiräumen zur eigenen Interessenentwicklung und Angebote für Diskussionen, auch Kritik sind wichtige Voraussetzungen.

5 Kontakte und soziales Klima

Zusammenfassung

Kontakte zu Kommilitonen

Über häufige Kontakte zu Fachkommilitonen berichten 60% der Studierenden. Studentische Kontakte über die Fachgrenzen hinweg sind selten: zu fachfremden Kommilitonen haben 13% und zu ausländischen Kommilitonen 7% häufiger Kontakte.

Zugenommen haben die Kontakte zu Studierenden des eigenen Faches. Anfang der 80er Jahre verfügten nur 46% der Studierenden an den damaligen Hochschulen im früheren Bundesgebiet über häufige Kontakte zu den Kommilitonen.

Die Studierenden der Medizin haben die engsten Kontakte zu Fachkommilitonen (79%). In den Geisteswissenschaften haben dagegen nur 47% häufigen Umgang mit Studierenden des eigenen Faches.

Die große Mehrheit von 70% der Studierenden ist mit der Kontaktsituation unter den Kommilitonen zufrieden, Studentinnen ebenso wie Studenten.

Kontakte zu Lehrenden

Kontakte zu Lehrenden sind selten. Nur 8% haben häufigen Umgang, weitere 24% der Studierenden manchmal. Ein Fünftel der Studierenden berichtet, nie Kontakt zu einem Lehrenden zu haben.

Die Kontakte zu den Lehrenden haben in den alten Ländern zwischen 1993 und 2004 kontinuierlich zugenommen, an den Fach-

hochschulen stärker (von 26% auf 46%) als an den Universitäten (von 18% auf 22%). In den neuen Ländern ist der Kontaktumfang innerhalb der letzten Dekade zwar leicht zurückgegangen, dennoch haben die ostdeutschen Studierenden mehr Umgang mit Lehrenden als die Studierenden in den alten Ländern: an den Universitäten zuletzt 2004 zu 31%, an den Fachhochschulen zu 57%.

Kontakte zu Professoren sind am seltensten in der Rechtswissenschaft (43% haben nie Umgang) und in den Wirtschaftswissenschaften (38% nie), am häufigsten in den Kulturwissenschaften und im Ingenieurwesen an Fachhochschulen (52% manchmal oder häufig).

In den alten Ländern hat sich der Kontaktumfang in allen Fächergruppen verbessert, besonders stark in den Ingenieurwissenschaften. In den neuen Ländern haben sich in den meisten Fächergruppen mit dem Übergang ins neue Jahrtausend die Kontakte zu Lehrenden etwas verschlechtert.

Studierende im Hauptstudium haben häufiger Kontakte zu den Lehrenden als Studienanfänger. Ebenso verfügen Studierende mit einer Anstellung als studentische Hilfskraft oder Tutor und Studierende mit sehr guten und guten Studienleistungen über mehr Kontakte.

Studierende mit häufigen Kontakten erleben seltener Anonymität und Belastungen im Studium. Sie haben weniger Schwierigkeiten mit Leistungsanforderungen und Prüfungsvorbereitungen.

Beratung und Betreuung

An den Fachhochschulen können sich 49% der Studierenden von Lehrenden persönlich beraten lassen, wenn es für das Studium notwendig ist, an den Universitäten mit 34% deutlich weniger. Innerhalb der letzten Dekade ist der Beratungsumfang besonders an den Fachhochschulen angestiegen.

Wenig Beratungsmöglichkeiten haben die Studierenden der Rechtswissenschaft, der Wirtschaftswissenschaften und der Medizin. Nur jeder fünfte erhält häufig eine persönliche Beratung. In den Kultur-, Natur- und Ingenieurwissenschaften sind es etwa 40%, im Ingenieurwesen (FH) sogar 52%.

Eine intensivere Beratung und Betreuung durch Lehrende bezeichnet insgesamt über ein Drittel der Studierenden als sehr dringlich, an den Universitäten noch mehr als an den Fachhochschulen. Häufigere Beratungen haben positive Effekte auf die Studienbewältigung und den Studienverlauf.

Soziales Klima

Gute Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden sind an den Fachhochschulen häufiger als an den Universitäten vorhanden: 41% gegenüber 27% der Studierenden erleben sie stets. In den alten Ländern ist über die letzte Dekade hinweg eine deutliche Verbesserung der Beziehungen zu beobachten.

Konkurrenz ist unter den Studierenden nicht so häufig, nimmt aber leicht zu. Jeder zehnte Studierende erlebt häufig eine starke Konkurrenz unter Studierenden.

Am seltensten erfahren Studierende der Rechtswissenschaft und der Medizin ein posi-

tives soziales Klima. Weit häufiger ist ein gutes soziales Klima im Sozialwesen (FH) anzutreffen.

Anonymität

Ein großer Teil der Studierenden berichtet von Empfindungen der Anonymität an der Hochschule, und zwar häufiger an den Universitäten als an den Fachhochschulen.

Besonders oft haben Studierende das Gefühl, nur die Leistung sei gefragt: 59% an den Universitäten. An den Fachhochschulen hat dieses Gefühl im Vergleich zu den 80er Jahren abgenommen (Rückgang von 64% auf 47%).

Viele Studierende haben den Eindruck, ihre Anwesenheit an der Hochschule sei gleichgültig und bleibe unbeachtet: An den Universitäten äußern 46%, an den Fachhochschulen 38% der Studierenden, niemandem würde eine längere Abwesenheit auffallen.

Am häufigsten berichten die Studierenden aus der Rechtswissenschaft von Anonymitätsgefühlen bei allen Aspekten. In den Wirtschaftswissenschaften und der Medizin haben bis zu drei Viertel der Studierenden häufiger das Gefühl, nur ihre Leistung zähle; in den Kulturwissenschaften berichtet jeder zweite davon. Weniger ausgeprägt ist in der Medizin, den Natur- und den Ingenieurwissenschaften der Eindruck, dass eine längere Abwesenheit niemandem auffallen würde.

Anonymität vermindert die Fachidentifikation und die Bindung an das Studium. Wird Anonymität zur Belastung, dann würden nur 60% wieder das gleiche Fach wählen, weitere 20% würden kein Studium erneut aufnehmen.

5.1 Kontakte zu Studierenden und Lehrenden

Für die soziale Integration der Studierenden in den Lebensraum Hochschule ist neben der Identifikation mit dem Studienfach und dem Fachinteresse besonders die Kontaktsituation maßgeblich. Oftmals sind mangelnde Kontakte Auslöser für das Herausgleiten aus Hochschule und Studium. Kontakte zu anderen Studierenden können Auskunft über die Einbindung in die Gleichaltrigengemeinschaft geben, Kontakte zu Lehrenden Auskunft über die Integration in die akademische Gemeinschaft. Solche Kontakte sind nicht nur ein Ausweis der sozialen Einbindung an der Hochschule, sondern verhelfen zu einem besseren Studienerfolg. Denn Kontakte können einen konsistenten Studienverlauf und erfolgreichen Abschluss unterstützen.

Kontaktzunahme zu Fachkommilitonen

Die Mehrheit der Studierenden hat regelmäßig Kontakte zu Mitstudierenden: 60% berich-

ten von häufigem Umgang mit Fachkommilitonen, jeder Vierte trifft zumindest manchmal mit ihnen zusammen (vgl. Tabelle 58).

Im Umfang entsprechen diese Kontakte denen zur eigenen Herkunftsfamilie, d.h. die Studierenden halten untereinander ähnlich intensive Kontakte wie zu den Eltern und Geschwistern.

In den 80er Jahren berichteten weniger Studierende an den Hochschulen des früheren Bundesgebietes von häufigen Kontakten zu Mitstudierenden: fast durchweg nur 46%. Fast ein Fünftel war an der Hochschule recht isoliert, weil nur selten Kontakte zu den Kommilitonen vorhanden waren. Diese Verhältnisse geringerer Kontakte zu den Kommilitonen blieben in den 80er Jahren sehr konstant.

Mit Einbeziehung der neuen Länder Anfangs der 90er Jahre hat der Kontaktumfang zugenommen, da die Studierenden in den neuen Ländern intensivere Kontakte zu ihren Kommilitonen pflegten. Mittlerweile haben auch die Studierenden an den westdeutschen Hochschulen ihre Kontakte intensiviert, wes-

Tabelle 58
Kontakte zu Studierenden des eigenen Faches und fremder Fächer(1983 - 2004)
(Angaben in Prozent)

Studierende: eigenes Fach	Früheres Bundesgebiet				Deutschland				
	1983	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004
nie/selten	17	18	19	19	16	12	13	14	13
manchmal	34	36	35	35	31	30	30	30	27
häufig	49	46	46	46	53	58	57	56	60
fremdes Fach									
nie	10	11	11	12	10	10	9	11	11
selten	41	43	44	44	42	42	43	43	43
manchmal	34	34	32	31	34	35	34	34	33
häufig	15	13	13	12	14	13	14	12	13

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

halb zum WS 2004 keine nennenswerten Unterschiede zwischen den alten und neuen Ländern mehr vorhanden sind.

Weniger Kontakte zu fachfremden Studierenden

Selten treffen Studierende mit Kommilitonen aus anderen Fächern zusammen: Nur 13% pflegen häufigen Umgang mit fachfremden Studierenden, 33% haben manchmal Kontakt. Diese Situation weist seit den 80er Jahren kaum Veränderungen auf (vgl. Tabelle 58).

Die Beziehungen der Studierenden untereinander beschränken sich überwiegend auf die eigenen Fächer, der Austausch mit anderen Fächern bleibt zurückhaltend. Die Chance zu Auseinandersetzungen mit Erfahrungen und Ausrichtungen anderer Fachgebiete wird von den Studierenden wenig genutzt.

Kontaktdichte wird von den meisten Studierenden akzeptiert

Zwar wünschen sich 40% der Studierenden mehr Kontakte zu Studierenden des eigenen Faches und jeder zweite hätte gerne mehr Umgang mit fachfremden Studierenden. Aber es sind vorrangig jene Studierenden, die bereits über häufige Kontakte verfügen, die

diese gerne weiter intensivieren würden. Die Mehrheit der Studierenden (70%) ist mit ihren Kontakten zu anderen Studierenden zufrieden. Selbst wenn nur selten Kontakte bestehen, sind sie für über die Hälfte der Studierenden ausreichend. Mit der Kontaktdichte zu fachfremden Studierenden sind sogar drei von vier Studierenden völlig zufrieden.

Demnach lässt sich kaum von einer allgemeinen studentischen Gemeinschaft der Gleichaltrigen sprechen, sondern eher von fachbezogenen Gruppierungen. Studierende sind keineswegs isoliert, aber ihre Kommunikation ist vorrangig auf die Fachkommilitonen beschränkt. Die Grenzen der Zugehörigkeit werden meist durch die Studienfächer und Fächergruppen gebildet.

Häufiger enge Kontakte in der Medizin

Fast alle Studierenden der Medizin haben zumindest manchmal zu ihren Mitstudierenden Kontakt, die große Mehrheit davon sogar häufig. Am seltensten berichten die Studierenden der Kultur- und Geisteswissenschaften von engen Kontakten zu Kommilitonen, weniger als die Hälfte hat nach eigenen Angaben mit Studierenden aus dem eigenen Fach häufigen Umgang (vgl. Tabelle 59).

Tabelle 59
Kontakte zu Studierenden des eigenen Faches nach Fächergruppen (2004)
(Angaben in Prozent)

Kontakte	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
nie/selten	17	18	18	12	4	10	10	20	12	13
manchmal	36	32	26	25	17	21	22	29	27	27
häufig	47	50	56	63	79	69	68	51	61	60

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Dass die Studierenden der Geisteswissenschaften, die typischerweise eher als kommunikativ gelten, die geringsten Kontakte aufweisen, ebenso wie die Studierenden der Sozialwissenschaften, mag mit der Struktur dieser Studiengänge zusammenhängen, in denen Studierende eines Semesters nicht unbedingt die gleichen Veranstaltungen besuchen müssen. Zum einen studiert die Mehrheit dieser Studierenden einen Magister- oder einen Lehramtsstudiengang und hat damit zwei bis drei Fächer belegt, weshalb sie in unterschiedlichen Veranstaltungen mit verschiedenen anderen Studierenden zusammen kommen. Zum anderen sind in diesen Fächern mehr Studierende erwerbstätig, auch während des Semesters, und daher nicht so oft an der Hochschule anzutreffen. Darüber hinaus weisen diese Fächer eher eine offene Studienführung auf, die den Studierenden Möglichkeiten zur eigenen Gestaltung ihrer Kurse pro Semester bieten.

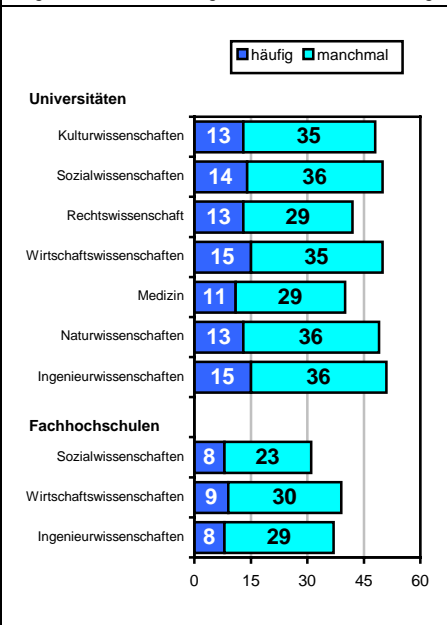
Die Medizin ist im Vergleich dazu ein sehr reglementiertes Studienfach, in dem die Studierenden festgelegte Veranstaltungen und Kurse haben, die sie alle in bestimmten Semestern absolvieren müssen. Damit sind die Studierenden kontinuierlicher mit den jeweils gleichen Studierenden zusammen. Ähnliches gilt für die Naturwissenschaften, wo die Studierenden öfters im Labor zu Übungen zusammenkommen.

Die Herstellung von derartigen „Semestergruppen“ könnte die Kontakte der Studierenden verbessern. Sie wären insbesondere in den Fachrichtungen der Geistes- und Sozialwissenschaften einzurichten.

Weniger Kontakte zu fachfremden Studierenden an Fachhochschulen

An den Fachhochschulen haben die Studierenden seltener Kontakt zu fachfremden Studierenden als an den Universitäten. Am wenigsten treffen die Studierenden im Sozialwesen mit Studierenden anderer Fächer zusammen, knapp ein Drittel hat öfters Kontakte (vgl. Abbildung 20).

Abbildung 20
Kontakte zu fachfremden Studierenden nach Fächergruppen (2004)
 (Angaben in Prozent für Kategorien: „manchmal“ und „häufig“)



Quelle: Studierenden survey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

An den Universitäten pflegen die Studierenden der Medizin und der Rechtswissen-

schaft am wenigsten Umgang mit anderen Studierenden außerhalb ihres Faches. Beide Fächer sind stark reglementiert, was Kontakte zu fachfremden Studierenden offensichtlich einschränkt. In den anderen Fächergruppen trifft etwa jeder zweite Studierende zumindest manchmal mit Kommilitonen aus anderen Fachgebieten zusammen, häufig kommt es für jeden siebten zu solchen Kontakten.

Wenig Kontakte zu ausländischen Studierenden

Nur wenige Studierende (7%) haben regelmäßig, jeder fünfte hat manchmal Kontakt zu ausländischen Studierenden. Jedoch würden sich mehr als die Hälfte der Studierenden intensivere Kontakte zu ausländischen Kommilitonen wünschen.

An den Universitäten treffen die Studierenden häufiger mit Studierenden anderer Nationalität zusammen: 30% berichten von zumindest gelegentlichem Umgang. An den Fachhochschulen hat etwa jeder fünfte solche Kontakte zu ausländischen Studierenden.

Am häufigsten haben die Studierenden der Medizin mit 37% zumindest manchmal Umgang mit ausländischen Studierenden, während im Sozialwesen an Fachhochschulen nur 14% diese Möglichkeit haben.

Um den Wünschen vieler Studierender nach mehr Kontakten zu ausländischen Kommilitonen zu entsprechen, müssten die Fachschaften Plattformen dafür herstellen. Sicherlich wäre die Anbahnung solcher Kontakte auch durch andere Instanzen (z. B. dem Auslandsamt der Hochschulen) anzustreben.

In den Lehrveranstaltungen könnten Lehrende auf einen verstärkten Austausch achten.

Wenig Kontakte zu den Lehrenden

Kontakte zu Lehrenden sind in mehrfacher Hinsicht von Bedeutung. Sie dienen der akademischen Integration, sie stärken die Motivation für das Fach und sie bauen Anonymitätsempfindungen ab. Darüber hinaus können sie Bindungen an die Hochschule herstellen, auch über das Studium hinaus.

Der geringe Umfang an Kontakten zwischen Studierenden und Lehrenden wurde bereits in den 50er Jahren als besonderes Problem der deutschen Universität eingestuft. Mit dem Anstieg der Zahl Studierender seit den 70er Jahren hat sich die Problematik verschärft (Stichwort Überfüllung).

Die Studierenden haben im WS 2003/04 insgesamt wenig Kontakt zu ihren Lehrenden. Nur 8% haben regelmäßigen Umgang mit Professoren, Lehrbeauftragten oder Assistenten; jeder vierte berichtet von gelegentlichen Kontakten (manchmal). Knapp die Hälfte der Studierenden trifft selten mit Lehrenden zusammen und jeder fünfte hat gar keine Kontakte (vgl. Tabelle 60).

Tabelle 60
Kontakte zu Lehrenden (2004)
(Angaben in Prozent)

Kontakte zu	Assistenten	Professoren
nie	19	22
selten	47	46
manchmal	26	24
häufig	8	8

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Für die allermeisten Studierenden bleibt die „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“ eine bloße Idee oder Illusion: Häufige Kontakte zwischen Studierenden und Lehrenden kommen insgesamt zu selten vor.

Kontakte zu Lehrenden haben in den alten Ländern zugenommen

In den 80er Jahren waren Kontakte zu Lehrenden eine Rarität. Nur 15% der Studierenden hatten im WS 1982/83 zumindest manchmal Kontakt zu Professoren, davon 3% häufig. Im Vergleich dazu haben sich die Kontakte zu Professoren im WS 2004 etwa verdoppelt.

Der Umgang mit Assistenten ist ebenfalls angestiegen, jedoch weniger stark: 21% der Studierenden hatten Anfang der 80er Jahre öfters Kontakte, davon 5% häufig.

Mit dem Beitritt der neuen Länder ist in den 90er Jahren ein merklicher Anstieg in der Kontaktdichte zu beobachten, da die ostdeutschen Studierenden über häufigere Kontakte zu ihren Lehrenden verfügten.

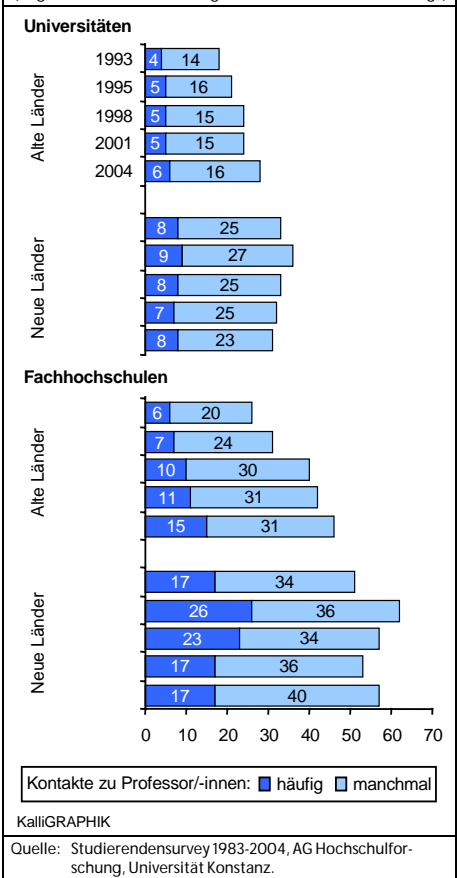
Mittlerweile hat sich die Kontaktsituation an den ost- und westdeutschen Universitäten angeglichen. Die Kontakte zu Lehrenden sind in den neuen Ländern etwas zurückgegangen, in den alten Ländern haben sie sich dagegen kontinuierlich erhöht.

An den westdeutschen Fachhochschulen ist die Kontaktdichte stärker angestiegen als an den Universitäten. Sie erreicht aber dennoch nicht das Niveau an ostdeutschen Fachhochschulen, das sich gegenüber 1995 etwas verschlechtert hat (vgl. Abbildung 21).

Im Vergleich zu den Universitäten fällt an den Fachhochschulen auf, dass die Studieren-

den häufiger Kontakte zu Professoren haben als zu Assistenten. Dieser Unterschied steht mit der Lehrorganisation der Hochschularten in Zusammenhang, da es an den Fachhochschulen weniger Assistenten gibt.

Abbildung 21
Kontakte zu Lehrenden an Universitäten und Fachhochschulen in den alten und neuen Ländern (1993 - 2004)
 (Angaben in Prozent für Kategorien: „manchmal“ und „häufig“)



Besonders wenig Kontakte in der Rechtswissenschaft

Im Vergleich der Fächergruppen haben in der Rechtswissenschaft sehr wenige Studierende öfters Umgang mit den Lehrenden: 34% hatten nie mit Assistenten und 43% nie mit Professoren Kontakt. Kontakte sind vorwiegend selten. Nicht mehr als 13% der Studierenden dieses Faches haben zumindest manchmal Kontakt zu Professoren (vgl. Tabelle 61).

In den Wirtschaftswissenschaften bestehen ähnlich seltene Kontakte zu Professoren wie in der Rechtswissenschaft, jedoch haben die Studierenden hier häufiger Umgang mit Assistenten.

Mit Assistenten treffen am häufigsten die Studierenden der Natur- und der Ingenieurwissenschaften zusammen: über zwei Fünftel zumindest manchmal. Professoren können die Studierenden des Ingenieurwesens an Fachhochschulen am häufigsten kontaktieren: 52% haben öfters Kontakte, darunter 19% sogar häufig (vgl. Tabelle 61).

Starke Kontaktzunahme in den Ingenieurwissenschaften

Die Kontaktsituation zu Professoren hat sich in den alten Ländern besonders deutlich in den Ingenieurwissenschaften verbessert, an Universitäten wie Fachhochschulen. Seit Anfang der 90er Jahre ist der Kontaktumfang stetig angestiegen und hat sich mittlerweile verdoppelt.

In den anderen Fächergruppen haben sich zwar die Kontakte zu den Lehrenden ebenfalls verbessert, jedoch nicht immer kontinuierlich. Es sind sowohl Stagnationen als auch Rückgänge über die 90er Jahre hinweg zu beobachten. Am wenigsten Veränderungen sind in den Kulturwissenschaften zu verzeichnen. (vgl. Tabelle 62).

In den neuen Ländern haben sich anfangs der 90er Jahre die Kontakte ebenfalls verbessert, mit Ausnahme des Sozialwesens. Ende der 90er Jahre und zur Jahrtausendwende ist aber in fast allen Fächergruppen ein Rückgang festzustellen.

Tabelle 61
Kontakte zu Assistenten und zu Professoren nach Fächergruppen (2004)
(Angaben in Prozent)

Kontakte zu:	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
Assistenten										
nie	18	19	34	21	18	14	13	24	32	22
selten	48	51	48	53	46	43	43	49	45	43
manchmal	27	24	14	23	26	31	31	24	20	27
häufig	6	7	4	3	11	12	13	3	4	9
Professoren										
nie	17	19	43	38	27	21	23	13	18	13
selten	50	48	44	46	48	47	45	42	44	35
manchmal	25	26	10	13	18	24	25	36	28	33
häufig	8	7	3	3	7	8	7	9	10	19

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Tabelle 62
Kontakte zu Professoren in den alten und neuen Ländern nach Fächergruppen (1992 - 2004)
 (Angaben in Prozent für Kategorien: „manchmal“ und „häufig“)

	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
Alte Länder										
WS 1992/93	27	22	6	9	16	24	15	29	24	24
WS 1994/95	36	25	13	10	20	29	17	28	25	32
WS 1997/98	34	27	10	12	19	30	18	38	30	43
WS 2000/01	34	27	13	14	18	33	23	36	29	49
WS 2003/04	34	34	17	16	23	31	31	40	32	52
Neue Länder										
WS 1992/93	40	34	20	20	24	41	39	71	50	47
WS 1994/95	44	46	25	26	26	51	45	62	66	63
WS 1997/98	38	42	18	21	25	41	38	63	53	59
WS 2000/01	35	39	25	20	28	42	34	56	45	57
WS 2003/04	32	33	19	18	29	37	33	58	50	55

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

An den Fachhochschulen der neuen Länder hat die Abnahme der Kontakte im Ingenieurwesen bis 2004 angehalten. Im Sozialwesen und den Wirtschaftswissenschaften konnte der negative Trend seit 2001 gestoppt werden. Insgesamt ist im Sozialwesen die größte Abnahme bei den Kontakten zu Professoren gegenüber den frühen 90er Jahren festzustellen: von 71% auf 58% (manchmal und häufig).

An den ostdeutschen Universitäten ging der Kontaktfumfang in den Kultur-, Sozial-, Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften stetig zurück. In der Medizin hat sich die Situation weiter leicht verbessert.

Zufriedenheit hängt mit Kontaktdichte zusammen

Die Kontaktdichte spiegelt sich in der Zufriedenheit der Studierenden mit den Kontakten zu Lehrenden wider. In den alten Ländern sind die Studierenden im Ingenieurwesen am

häufigsten mit ihren Kontakten zufrieden. Sie verfügen auch über die meisten Kontakte zu den Lehrenden. In der Rechts- und den Wirtschaftswissenschaften sind die Studierenden am seltensten zufrieden, sie haben auch am wenigsten Kontakte (vgl. Tabelle 63).

An den Universitäten sind die Studierenden mit den Kontakten zu Assistenten zufriedener als mit denen zu Professoren. Sie treffen auch häufiger Assistenten, außer in den Sozial- und Kulturwissenschaften. In diesen Fächergruppen halten die Studierenden zu allen Lehrenden gleich häufigen Kontakt und sind mit deren Ausmaß ähnlich zufrieden.

In den neuen Ländern haben die Studierenden häufiger Umgang mit Lehrenden. Sie sind daher zufriedener mit deren Umfang, außer in den Ingenieurwissenschaften. Hier machen sich einerseits die Verbesserungen in den alten und gleichzeitig die Verschlechterungen in den neuen Ländern bemerkbar.

Tabelle 63
Zufriedenheit der Studierenden mit den Kontakten zu Lehrenden in den alten und neuen Ländern nach Fächergruppen (2004)

(Skala von -3 = sehr unzufrieden bis +3 = sehr zufrieden; Angaben in Prozent für Kategorien: +1 bis +3 = zufrieden)

	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
Alte Länder										
Assistenten	40	35	24	33	39	50	48	34	24	42
Professoren	40	36	18	22	27	40	38	46	39	55
Neue Länder										
Assistenten	36	37	36	32	46	49	47	26	40	37
Professoren	35	36	35	25	35	43	41	55	59	50

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Mehr Kontakte bei engagierten und leistungsstarken Studierenden

Da nur ein geringer Teil der Studierenden öfters Kontakte zu Lehrenden hat, ist zu klären, welche Studierendengruppen diese Kontakte erhalten.

Studienanfänger berichten seltener von Kontakten zu Lehrenden als Studierende in höheren Semestern. Im Vergleich zu Studierenden über dem 7. Fachsemester haben zumindest manchmal Kontakt zu Assistenten und Professoren:

- Zu Studienbeginn: 23% und 22%.
- Gegen Studienende: 46% und 42%.

Studierende, die als studentische Hilfskraft oder Tutor beschäftigt sind, berichten häufiger von Kontakten mit Lehrenden. Öfters Umgang mit Assistenten und Professoren haben:

- Hiwis/Tutoren: 59% und 55%
- Studierende ohne Stelle: jeweils 30%.

Die leistungsstarken Studierenden haben weit häufiger Kontakt zu Lehrenden als die leistungsschwachen Kommilitonen. Mit jeder halben Notenstufe gehen die Kontakte zu

Lehrenden zurück. Öfters Kontakte zu Assistenten und zu Professoren haben dann von den Studierenden:

- bei Noten besser als 1,5: 57% und 54%
- Noten zwischen 2,5-3,0: 35% und 33%
- Noten 3,5 und schlechter: 26% und 21%.

Die Lehrenden haben demnach überproportional mit den leistungsstarken Studierenden im Hauptstudium zu tun, die eine Anstellung als Hilfswissenschaftler oder Tutor haben.

Kontakte vermindern Belastungen

Die Kontakte zu Lehrenden haben direkten Einfluss auf das Erleben der Studiensituation. Studierende mit häufigen Kontakten berichten von geringeren Belastungen und Schwierigkeiten, insbesondere in den Anonymitätsbereichen (vgl. Tabelle 64).

Sehr deutlich sind die Differenzen bei den Angaben der Studierenden bezüglich ihrer Ansprechpartner an der Hochschule. Studierende mit häufigen Kontakten zu Lehrenden berichten zu drei Viertel von ausreichenden Ansprechpartnern, an die sie sich mit ihren Problemen wenden können.

Tabelle 64
Effekte von Kontakten zu Lehrenden auf Anonymität, Belastung und Schwierigkeiten (2004)
 (Angaben in Prozent)

	Assistenten				Professoren			
	nie	selten	manch- mal	häufig	nie	selten	manch- mal	häufig
Anonymität¹⁾								
Genügend Ansprechpartner	31	40	60	75	30	40	62	77
Gefühl, nur Leistung zählt	64	61	50	45	69	59	49	40
Belastung durch²⁾								
Anonymität	33	28	20	13	34	28	19	12
Orientierungsprobleme	38	33	26	19	35	34	25	19
Große Zahl Studierender	35	31	25	16	35	31	24	18
Schwierigkeiten mit³⁾								
Leistungsanforderungen	51	47	40	31	53	46	36	29
Prüfungsvorbereitungen	58	55	46	39	58	55	46	38

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

1) Skala von 0 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu; Angaben für Kategorie: 4-6 = trifft zu.

2) Skala von 0 = nicht belastet bis 6 = sehr stark belastet; Angaben für Kategorie: 4-6 = stark belastet.

3) Angaben für Kategorien: einige und große.

Ohne Kontakte zu Lehrenden verfügt nur ein knappes Drittel der Studierenden über genügend Anlaufstationen an der Hochschule.

Studierende mit größerem Kontaktaufgang fühlen sich besser integriert. Sie haben deutlich seltener das Gefühl, dass nur ihre Leistung zählt. Sie fühlen sich zudem weniger durch Anonymität belastet und haben weniger Probleme mit der Orientierung und der großen Zahl Studierender (Überfüllung). Dabei ergeben sich Differenzen bis zu 29 Prozentpunkten (vgl. Tabelle 64).

Bei ausreichenden Kontakten haben die Studierenden darüber hinaus viel weniger Schwierigkeiten mit den Leistungsanforderungen und den Prüfungsvorbereitungen. Rund 20% weniger Studierende mit häufigen Kontakten berichten von solchen Problemen gegenüber Studierenden ohne Kontakte zu Lehrenden.

Diese Auswirkungen des Kontaktaufanges hängen wenig mit dem Status der Lehrenden zusammen. Ob die Kontakte zu Assistenten oder zu Professoren bestehen, hat kaum Unterschiede zur Folge. Nur der Umfang der Kontakte weist deutliche Effekte auf, und zwar systematisch mit jeder Stufe der Zu- bzw. Abnahme bei der Kontaktdichte zu den Lehrenden.

Weniger Kontakte bei Überfüllung

In Studienfächern, die durch Überfüllung gekennzeichnet sind, berichten die Studierenden seltener von Kontakten zu Mitstudierenden als in Fächern mit geringen Studierendenzahlen, an Universitäten wie an Fachhochschulen (vgl. Tabelle 65).

Überfüllte Kurse und Vorlesungen fördern keine Kontakte, sondern Anonymität und Isolation. Sie beeinträchtigen die Ge-

meinschaftsbildung und drängen zur Konkurrenz und Abgrenzung.

Keine Auswirkungen hat die Überfüllung auf den Umgang mit fachfremden Studierenden. Die Abgrenzung gegenüber den eigenen Mitstudierenden schafft weder ein Bedürfnis nach Ausgleich, noch eine generalisierte Abgrenzungsbemühung.

Tabelle 65
Kontakte und Überfüllung (2004)
(Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark; Angaben in Prozent für Kategorien: 0-2 = wenig, 3-4 = etwas, 5-6 = stark)

häufige Kontakte	Überfüllung		
	wenig	etwas	stark
Universitäten			
Fachstudierende	69	60	54
Fremde Studierende	14	14	12
Assistenten	14	7	4
Professoren	11	6	4
Fachhochschulen			
Fachstudierende	61	58	52
Fremde Studierende	9	8	7
Assistenten	8	6	4
Professoren	19	13	6

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Deutliche Auswirkungen hat die Überfüllung jedoch auf die Kontakte zu den Lehrenden. Studierende in Fächern mit großen Studentenzahlen verfügen nur über ein Drittel der Kontaktdichte von Studierenden aus nicht überfüllten Fächern (vgl. Tabelle 65).

An den Fachhochschulen sind die Unterschiede ähnlich ausgeprägt. Bei geringen Studierendenzahlen berichten 19% der Studierenden von häufigen Kontakten zu Professoren, in den überfüllten Fächern nur 6%.

5.2 Beratung durch Lehrende

Der Kontaktumfang zu Lehrenden ist ein formaler Indikator der Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden. Er erlaubt keine Aussagen über die Qualität der Kontakte oder die damit verbundenen Ziele und Erwartungen. Eine spezifische Interaktion stellt die Beratung und die Betreuung durch die Lehrenden dar. Sie hat für die Studierenden eine besonders große Bedeutung, allerdings liegt es häufiger auch an ihnen, sie einzufordern und wahrzunehmen.

Mehr Beratung an Fachhochschulen

An den Fachhochschulen können sich die Studierenden häufiger als an den Universitäten von ihren Lehrenden persönlich beraten lassen, wenn es für das Studium notwendig ist. Etwa die Hälfte gibt an, dass sie häufig eine persönliche Beratung erhalten, gegenüber einem Drittel der Studierenden an den Universitäten. Nur ganz wenige Studierende berichten davon, dass sie überhaupt keine Beratung erhalten (vgl. Tabelle 66).

In den neuen Ländern finden die Studierenden etwas häufiger Möglichkeiten, eine persönliche Beratung zu erhalten, sowohl an den Universitäten wie an Fachhochschulen. Seit ihrer Einbeziehung anfangs der 90er Jahre haben diese Möglichkeiten an den Universitäten aber nachgelassen.

In den alten Ländern hat sich die Beratungssituation kontinuierlich verbessert, an den Universitäten zögerlicher als an den Fachhochschulen, an denen insbesondere die regelmäßige Beratung zugenommen hat.

Tabelle 66
Persönliche Beratung durch Lehrende an Universitäten und Fachhochschulen (1993 - 2004)
 (Skala von 0 = nie bis 6 = sehr häufig; Angaben in Prozent für Kategorien: 0-2 = selten, 3-4 = manchmal, 5-6 = häufig)

Beratung	Universitäten					Fachhochschulen				
	1993	1995	1997	2000	2004	1993	1995	1998	2001	2004
alte Länder										
selten	38	37	37	33	28	22	20	18	17	18
manchmal	37	38	37	39	41	40	41	37	37	35
häufig	25	25	26	28	31	38	39	45	46	47
neue Länder										
selten	17	20	24	21	21	12	10	11	12	13
manchmal	36	33	39	41	42	33	29	31	34	35
häufig	47	47	37	38	37	55	61	58	54	52

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Wenig Beratung in der Rechtswissenschaft

An den Universitäten können sich die Studierenden der Rechtswissenschaft am seltensten von ihren Lehrenden persönlich beraten lassen. Nur 17% finden häufig eine Möglichkeit zur Beratung, weitere 34% haben manchmal die Gelegenheit dazu. Damit hat etwa die Hälfte der Studierenden im Jurastudium nur selten die Möglichkeit, beratende Unterstützung bei ihren Lehrenden zu finden. Die Studierenden dieser Fächergruppe berichten auch vergleichsweise am häufigsten, überhaupt keine Möglichkeiten zur persönlichen Beratung zu haben, immerhin jeder zehnte Studierende (vgl. Abbildung 22).

Wenig geprägt sind die Beratungsmöglichkeiten auch für die Studierenden in der Medizin und den Wirtschaftswissenschaften. Nur knapp jeder fünfte Studierende dieser Fächer berichtet davon, dass eine Beratung häufig möglich ist. Zumindest manchmal haben 64% der Studierenden in den Wirtschaftswissenschaften Gelegenheiten zur persönlichen Beratung, etwas weniger sind es in der Medizin (57%).

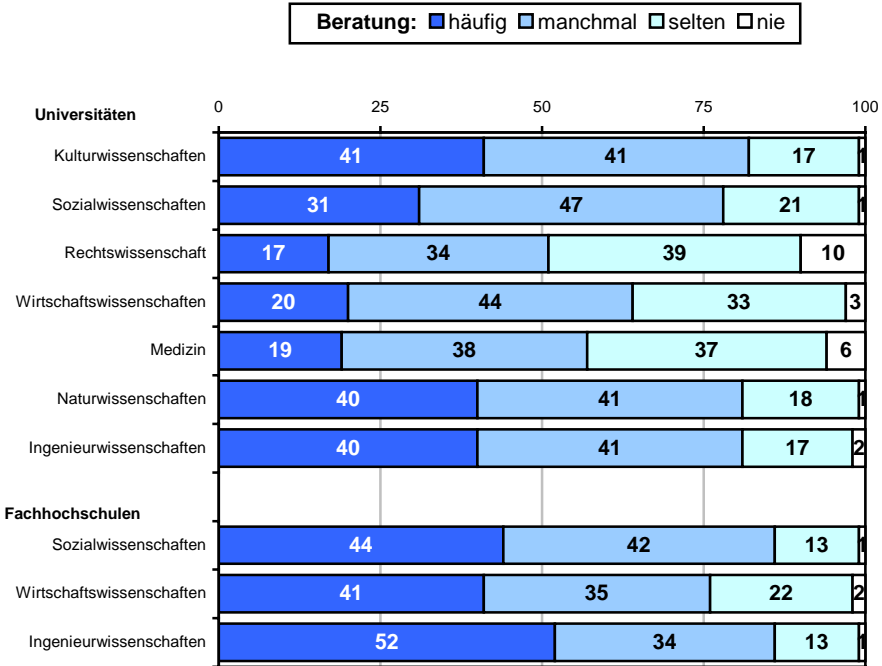
Deutlich häufiger erhalten die Studierenden in den Kultur-, den Natur- und den Ingenieurwissenschaften an den Universitäten eine Beratung. Jeweils vier von fünf Studierenden haben zumindest manchmal, die Hälfte sogar häufig Gelegenheiten dazu. Und kaum einer stellt fest, sich überhaupt nicht beraten lassen zu können.

In den Sozialwissenschaften berichten zwar ebenfalls vier von fünf Studierenden von gelegentlicher persönlicher Beratung, jedoch erleben weniger Studierende diese Möglichkeiten häufig.

Im Sozialwesen ist die Beratungssituation noch etwas günstiger als an den Universitäten, im Wirtschaftswesen fällt sie leicht hinter die beratungsintensiven Fächern der Universitäten zurück. Am häufigsten überhaupt können sich die Studierenden des Ingenieurwesens an den Fachhochschulen beraten lassen: 52% häufig und weitere 34% zumindest manchmal. Damit berichten 86% der Studierenden des Ingenieurwesens, dass sie öfters eine Beratung seitens der Lehrenden erhalten (vgl. Abbildung 22).

Abbildung 22
Beratung durch Lehrenden an Universitäten und Fachhochschulen nach Fächergruppen
(2004)

(Skala von 0 = nie bis 6 = sehr häufig; Angaben in Prozent für Kategorien: 0 = nie, 1-2 = selten, 3-4 = manchmal, 5-6 = häufig)



Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Beratungshäufigkeit beeinflusst die Studienbewältigung

Wie regelmäßig sollte eine persönliche Beratung durch Lehrende sein? Reicht es aus, manchmal eine Beratung zu erhalten, wenn es für das Studium notwendig ist, oder hat erst eine regelmäßige Beratung erkennbare Effekte auf das Studierleben und die Studienbewältigung?

Die Beratungsintensität der Lehrenden hat weitreichende Wirkungen auf das Studierleben. Je häufiger Beratungen auftreten, desto besser fühlen sich die Studierenden in Hochschule und Fach integriert, desto weniger Belastungen und Schwierigkeiten erfahren sie und desto positiver beurteilen sie die Beratungsleistungen der Lehrenden (vgl. Tabelle 67).

Tabelle 67
Effekte persönlicher Beratung durch Lehrende an Universitäten und Fachhochschulen (2004)
 (Skala von 0 = nie bis 6 = sehr häufig; Angaben in Prozent für Kategorien: 0-2 = selten, 3-4 = manchmal, 5-6 = häufig)

Effekte auf ...	Persönliche Beratung durch Lehrende an ...					
	Universitäten			Fachhochschulen		
	selten	manch- mal	häufig	selten	manch- mal	häufig
Evaluation						
gute Beziehungen zu Lehrenden ¹	26	49	76	34	54	82
positive Bewertung der Beratung ²	13	34	68	15	39	70
Anonymität¹						
Genügend Ansprechpartner	20	41	70	22	46	69
Gefühl, nur Leistung zählt	74	59	48	64	50	39
Belastung³						
Anonymität	38	29	19	33	17	9
Orientierungsprobleme	39	33	26	41	28	18
Schwierigkeiten⁴						
Leistungsanforderungen	51	45	37	55	45	36
Prüfungen	57	54	45	63	55	50

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

1) Skala von 0 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu; Angaben für Kategorie: 4-6 = trifft zu.

2) Skala von -3 = sehr schlecht bis 6 = sehr gut; Angaben für Kategorien: +1 bis +3 = gut.

3) Skala von 0 = trifft nicht belastet bis 6 = sehr stark belastet; Angaben für Kategorien: 4-6 = stark belastet.

4) Angaben für Kategorien: einige und große Schwierigkeiten.

Die Effekte der Beratung lassen sich erkennen, wenn nach dem Beratungsumfang von ‚nie/selten‘, über ‚manchmal‘ bis ‚häufig‘ verglichen wird. Die erkennbaren Differenzen sind jeweils fast gleich groß, d. h. eine kontinuierliche Zunahme der Beratung erzeugt für die Studierenden systematische Effekte.

Gleichzeitig folgt daraus, dass es jeweils einen großen Unterschied bedeutet, ob die Studierenden Beratungen selten, manchmal oder häufig erhalten. Das Ziel sollte demnach eine häufige Beratung der Studierenden sein.

Beratung ist nicht identisch mit Kontakten

Die Effekte des Beratungsumfangs weisen eine große Ähnlichkeit zu den Effekten der Kontaktdichte zu Lehrenden auf. Da die Bera-

tung eine spezielle Art der Interaktion und daher der Kontakte darstellt, sollten sich deutliche Zusammenhänge zwischen beiden Interaktionsformen aufzeigen lassen, ohne dass sie völlig ineinander aufgehen.

Beides wird bestätigt. Studierende, die häufigen Kontakt zu Lehrenden haben, können sich auch häufiger persönlich beraten lassen als Studierende mit weniger Kontakten. Dieser Zusammenhang ist an Universitäten bei Professoren ausgeprägter als bei Assistenten. Es gibt auch einige Studierende, die sich häufiger beraten lassen können, obwohl sie angeben, keine Kontakte zu den Lehrenden zu haben. Ebenso finden sich unter Studierenden mit häufigen Kontakten manche, die keine Beratung erfahren haben (vg. Tabelle 68).

Tabelle 68
Zusammenhang zwischen Kontaktumfang und Beratung durch Lehrende (2004)
 (Angaben in Prozent)

Beratung ¹⁾	Kontaktumfang zu ...							
	Assistenten				Professoren			
	nie	selten	manch- mal	häufig	nie	selten	manch- mal	häufig
Universitäten								
nie/selten	39	28	17	12	43	25	14	9
manchmal	41	44	41	31	41	45	38	28
häufig	20	28	42	57	16	30	48	63
Fachhochschulen								
nie/selten	24	17	11	7	28	23	10	5
manchmal	38	37	32	22	41	37	36	24
häufig	38	46	57	71	31	40	54	71

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

1) Skala von 0 = nie bis 6 = sehr häufig; Angaben in Prozent für Kategorien: 0 = nie, 1-2 = selten, 3-4 = manchmal, 5-6 = häufig.

Auch von den Studierenden, die weder mit Assistenten noch mit Professoren Kontakt haben, berichten 20% von häufigen Beratungen. Und von den Studierenden, die sowohl zu Assistenten als auch zu Professoren viel Kontakt haben, geben 7% an, dass sie nie eine Beratung erhalten. Eine Reihe der Studierenden unterscheidet demnach beide Interaktionsarten: Der Kontakt zu Lehrenden wird von ihnen nicht mit Beratung gleichgesetzt.

Wunsch nach mehr Beratung und Betreuung

Eine intensivere Betreuung durch Lehrende ist den Studierenden an den Universitäten wichtiger als an den Fachhochschulen: 38% an den Universitäten wünschen sich dringend eine Verbesserung, 26% an den Fachhochschulen. Die Studierenden an den Universitäten haben jedoch auch weniger Beratungsgelegenheiten.

Bei den Studierenden, die kaum Beratung erhalten, fordert jeder zweite an den Universi-

täten eine Intensivierung der Betreuung. Bei den Studierenden, die regelmäßig persönliche Beratung finden, sind es nur halb so viele. An den Fachhochschulen finden sich analoge Ergebnisse, ohne Beratungsangebote fordern 41% eine intensivere Betreuung.

Wegen der positiven Effekte sollten die Möglichkeiten der Lehrenden zu Beratung und Betreuung von Studierenden verstärkt werden. Umfang und Niveau haben sich in den letzten Jahren zwar verbessert, aber eine qualitative Steigerung des Angebots bleibt weiterhin dringlich.

5.3 Soziales Klima

Kommunikation und Interaktion mit Lehrenden und Studierenden erleichtert die Integration im Fachbereich und an der Hochschule. Die allgemeine Kontaktdichte und der Beratungsumfang können Auskunft darüber geben. Das soziale Klima stellt die Beziehun-

gen in den Vordergrund, sowohl zwischen Studierenden und Lehrenden, als auch zwischen Studierenden untereinander.

Zwei Merkmale können das soziale Klima vorrangig beschreiben: die Güte der Beziehungen zu den Lehrenden und die Konkurrenz unter den Studierenden.

Gute Beziehungen zu Lehrenden sind an Fachhochschulen häufiger

An den Universitäten bestehen für 75% der Studierenden überwiegend gute Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden. Aber für ein Viertel sind sie nicht vorhanden. An den Fachhochschulen berichten die Studierenden häufiger von guten Beziehungen zu den Lehrenden: 85% bejahen sie, während nur 15% sie verneinen (vgl. Tabelle 69).

Diese Stellungnahmen bestätigen die studentischen Aussagen zur Kontaktdichte und zur Beratung der Lehrenden. Die Kommunikation zwischen Studierenden und

Lehrenden ist an den Fachhochschulen ausgeprägter, was sich bei der Beurteilung der Beziehungen positiv niederschlägt. Bei der Verbesserung des sozialen Klimas haben die Universitäten einen größeren Nachholbedarf.

Beziehungen zu den Lehrenden haben sich verbessert

In den 80er Jahren waren die Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden viel distanzierter: An den Universitäten sprach nur knapp die Hälfte, an den Fachhochschulen immerhin zwei Drittel von guten Beziehungen zu den Lehrenden des Fachbereiches.

Bis Anfang der 90er Jahre haben sich die Beziehungen an den Universitäten sogar noch etwas verschlechtert. Erkennbare Verbesserungen sind seit Mitte der 90er Jahre festzustellen, besonders an den Fachhochschulen. Diese Entwicklung steht zwar mit der Einbeziehung der neuen Länder in Zusammenhang, geht aber nicht allein darauf zurück.

Tabelle 69
Indikatoren zum sozialen Klima an Universitäten und Fachhochschulen (1983 – 2004)
(Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark, Angaben in Prozent für Kategorien: 3-6 = trifft zu)

	Früheres Bundesgebiet				Deutschland				
	1983	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004
Universitäten									
gute Beziehungen zu Lehrenden	54	52	52	48	57	59	67	69	75
Konkurrenz unter den Studierenden	51	54	55	55	46	46	44	41	37
Fachhochschulen									
gute Beziehungen zu Lehrenden	69	67	68	69	70	75	82	84	85
Konkurrenz unter den Studierenden	50	51	50	47	42	43	40	35	36

Quelle: Studierendensurvey 1983- 2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

In den alten Ländern haben sich die Beziehungen zu den Lehrenden an Universitäten und Fachhochschulen in den letzten zehn Jahren kontinuierlich verbessert. An den Hochschulen in den neuen Ländern war bis Ende der 90er Jahre ein starker Zuwachs zu verzeichnen, der nach dem Jahrtausendwechsel aber wieder nachließ.

Konkurrenz unter Studierenden hat abgenommen

Die Konkurrenz untereinander, das zweite Kennzeichen des sozialen Klimas, wird von den Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen sehr ähnlich erlebt. Sie ist nicht allzu verbreitet oder für das Klima bestimmend: 37% der Studierenden halten sie für vorhanden und bezeichnen sie als mehr oder weniger charakteristisch für die Situation in ihrem Studienfach (vgl. Tabelle 69).

In den 80er Jahren war die Konkurrenz ausgeprägter: Für die Hälfte der Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen galt sie als Merkmal ihres Studienganges. Seit Beginn der 90er Jahre hat der Eindruck von Konkurrenz an den Universitäten stärker abgenommen, so dass für 2004 in dieser Hinsicht ein Gleichstand mit den Fachhochschulen besteht: Jeweils ein gutes Drittel der Studierenden beider Hochschularten nimmt sie in stärkerem Maße wahr.

Konkurrenz hat sich an den ostdeutschen Hochschulen leicht erhöht

Die geringere Konkurrenz in den 90er Jahren geht nicht auf die Einbeziehung der Hochschulen in den neuen Ländern zurück. An den

ostdeutschen Hochschulen erlebten die Studierenden Mitte der 90er Jahre zuerst eine Zunahme der Konkurrenz. Sie hat sich im neuen Jahrtausend zwar wieder etwas verringert, an den Universitäten aber nicht wieder den Ausgangspunkt der frühen 90er Jahre erreicht. In den alten Ländern ist an den Universitäten dagegen eine konstante Abnahme der Konkurrenz zu beobachten, an den Fachhochschulen jedoch erst zur Jahrtausendwende.

Soziales Klima: gut im Sozialwesen, schwach in der Rechtswissenschaft

In den einzelnen Fächergruppen beurteilen Studierende das soziale Klima recht unterschiedlich. In der Rechtswissenschaft bestehen für die Studierenden am seltensten gute Beziehungen zu den Lehrenden: fast die Hälfte verneint sie. Gleichzeitig erfahren sie am häufigsten Konkurrenz unter den Studierenden: jeder Dritte hält sie für sehr charakteristisch (vgl. Tabelle 70).

In den Wirtschaftswissenschaften an den Universitäten und in den medizinischen Fächern sind gute Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden ähnlich selten wie in der Rechtswissenschaft. Geringer ist die erfahrene Konkurrenz unter den Studierenden, die aber im Vergleich zu anderen Fächern immer noch relativ groß ist. In der Medizin sieht jeder vierte sie als sehr charakteristisch an, in den Wirtschaftswissenschaften knapp jeder sechste.

Die anderen Fächergruppen der Universitäten erleben häufiger gute Beziehungen zu Lehrenden, etwa jeder dritte sieht darin ein Kennzeichen des Hauptstudienfaches.

Tabelle 70
Kennzeichnung des soziale Klimas nach Fächergruppen (2004)

(Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark; Mittelwerte und Angaben in Prozent für Kategorien: 0-2 = wenig, 3-4 = etwas, 5-6 = stark)

	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
gute Beziehungen										
wenig	17	18	47	39	38	18	21	8	19	17
etwas	49	54	39	45	47	50	48	47	44	43
stark	34	28	14	16	15	32	31	45	37	40
Mittelwerte	3,8	3,6	2,6	2,9	2,9	3,7	3,6	4,2	3,7	3,9
Konkurrenz Studierender										
wenig	70	74	33	50	37	73	68	76	60	61
etwas	23	20	34	35	39	21	24	21	29	29
stark	7	6	33	15	24	6	8	3	11	10
Mittelwerte	1,8	1,7	3,4	2,5	3,1	1,7	1,9	1,5	2,2	2,1

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die Konkurrenz unter Studierenden ist in den meisten Fächergruppen der Universitäten nur für wenige Studierende in stärkerem Maße gegeben.

Ihre Beziehungen zu den Lehrenden halten am häufigsten die Studierenden im Sozialwesen der Fachhochschulen für gut: 45% von ihnen bejahen sie entschieden. Gleichzeitig berichten sie von der geringsten Konkurrenz in ihrem Fach: nur 3% halten sie für sehr stark vorhanden. In den anderen beiden Fächergruppen der Fachhochschulen, dem Wirtschaftswesen und dem Ingenieurwesen ist die Konkurrenz stärker verbreitet, jeder zehnte sieht darin ein starkes Kennzeichen (vgl. Tabelle 70).

Nach den Eindrücken der Studierenden besteht das schlechteste soziale Klima in der Rechtswissenschaft, das beste im Sozialwesen an den Fachhochschulen. Die anderen Fächergruppen liegen hinsichtlich des „Be-

triebsklimas“ im Studienalltag, zieht man die Koordinaten der Beziehungen zu Lehrenden und der Konkurrenz unter Studierenden heran, zwischen diesen beiden extremen Ausprägungen.

5.4 Aspekte der Anonymität

Den Hochschulen wird oft unterstellt, sie seien ein „anonymer Massenbetrieb“. Trifft solche Etikettierung für die Erfahrungen und Empfindungen der Studierenden zu?

Anonymitätsempfindungen bei Studierenden stehen für fehlende Integration in die Hochschule, den Fachbereich und die Studentenschaft. Häufige Kontakte zu Studierenden und Lehrenden können solche Gefühle vermindern, Überfüllung kann sie verstärken. Problematisch wird das Anonymitätsempfinden dann, wenn es sich zu einer Belastung

ausweitet und sich dann negativ auf das Studium auswirkt.

Anonymität kann auf verschiedene Arten empfunden werden:

- als Mangel an Kommunikation, wenn Studierende nicht genügend Ansprechpartner finden (Isolation).
- als Mangel an Anerkennung, wenn Studierende das Gefühl haben, dass nur ihre Leistungen im Studium zählen (Entpersonalisierung).
- als Mangel an Zuwendung, wenn Studierende meinen, dass es niemandem auffallen würde, wenn sie ein Woche lang fehlen würden (Gleichgültigkeit).

Anonymität ist an den Universitäten verbreiteter

Insgesamt sind Empfindungen von Anonymität an den Hochschulen recht verbreitet. Bis zu drei Fünftel der Studierenden berichten

von (eher bis starken) Gefühlen der Anonymität. An den Universitäten erleben die Studierenden alle drei Aspekte der Anonymität häufiger als an den Fachhochschulen. Sie haben seltener ausreichend Ansprechpartner für ihre Probleme, gleichzeitig häufiger das Gefühl, nur ihre Leistung zähle und ihre Abwesenheit an der Hochschule würde nicht weiter auffallen.

Insbesondere das Gefühl der Entpersonalisierung ist an den Universitäten sehr verbreitet. Für 59% trifft diese Darstellung eher bis stark zu. An den Fachhochschulen berichten 47% der Studierende davon (vgl. Tabelle 71).

Unterschiedliche Entwicklungen an den Fachhochschulen

An den Universitäten sind in den letzten zwanzig Jahren wenig Veränderungen in den verschiedenen Aspekten der Anonymität aufgetreten.

Tabelle 71
Anonymitätsempfinden der Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen (1983-2004)
(Skala von 0 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu; Angaben in Prozent für Kategorien: 4-6 = trifft zu)

	Früheres Bundesgebiet				Deutschland				
	1983	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004
Genügend Ansprechpartner									
Universitäten	48	48	48	44	46	47	41	43	45
Fachhochschulen	47	48	50	48	49	53	48	51	52
Gefühl, nur Leistung ist gefragt									
Universitäten	61	62	62	64	62	60	64	59	59
Fachhochschulen	65	68	64	64	62	58	58	51	47
Abwesenheit würde niemandem auffallen									
Universitäten	42	44	46	50	51	48	46	48	46
Fachhochschulen	28	32	33	35	37	34	34	34	38

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Ansprechpartner finden die Studierenden gegenüber den 80er Jahren tendenziell weniger, gegenüber den späten 90er Jahren aber wieder etwas mehr. Das Gefühl der Gleichgültigkeit seitens der Hochschule hat bis in die 90er Jahre hinein zugenommen, ist seither aber wieder leicht zurückgegangen (vgl. Tabelle 71).

An den Fachhochschulen ist für den Aspekt der Entpersonalisierung ein fast kontinuierlicher Rückgang zu verzeichnen. Anfang der 80er Jahre berichteten zwei Drittel der Studierenden, sie hätten das Gefühl, dass nur ihre Leistung zähle. Über die 90er Jahre hinweg sind diese Anteile deutlich gefallen, auf nunmehr 47%.

Gleichzeitig ist an den Fachhochschulen das Gefühl des Desinteresses angestiegen. Anfang der 80er Jahre hatten 28% das Gefühl, es würde niemandem auffallen, wenn sie eine Woche lang fehlen würden, im WS 2003/04 sind es 38%. Auch in dieser Hinsicht ist die Situation an den Fachhochschulen der an den Universitäten ähnlicher geworden.

Weniger Entpersonalisierung an ostdeutschen Fachhochschulen

Auffällige Differenzen zwischen den Studierenden in den alten und den neuen Ländern finden sich nur an den Fachhochschulen. Die ostdeutschen Studierenden berichten seltener von dem Gefühl, dass nur ihre Leistung gefragt sei: 39% gegenüber 49% an den westdeutschen Fachhochschulen.

Dieser Befund steht mit dem besseren sozialen Klima an ostdeutschen Fachhochschulen in Zusammenhang. Gute Beziehungen zu

Lehrenden unterstützen die Einbindung und das Gefühl, als Person und Persönlichkeit wahrgenommen zu werden.

Studentinnen empfinden mehr Isolation, aber weniger Entpersonalisierung

Die Studentinnen finden bei Problemen im Studium etwas seltener genügend Ansprechpartner an der Hochschule als die männlichen Studierenden (43% zu 50%). Gleichzeitig berichten sie eher weniger von einem Gefühl der Entpersonalisierung, insbesondere an den Fachhochschulen. Hier geben 40% der Studentinnen an, sie hätten das Gefühl, dass nur ihre Leistung zählen würde, während 54% der männlichen Studierenden darüber klagen.

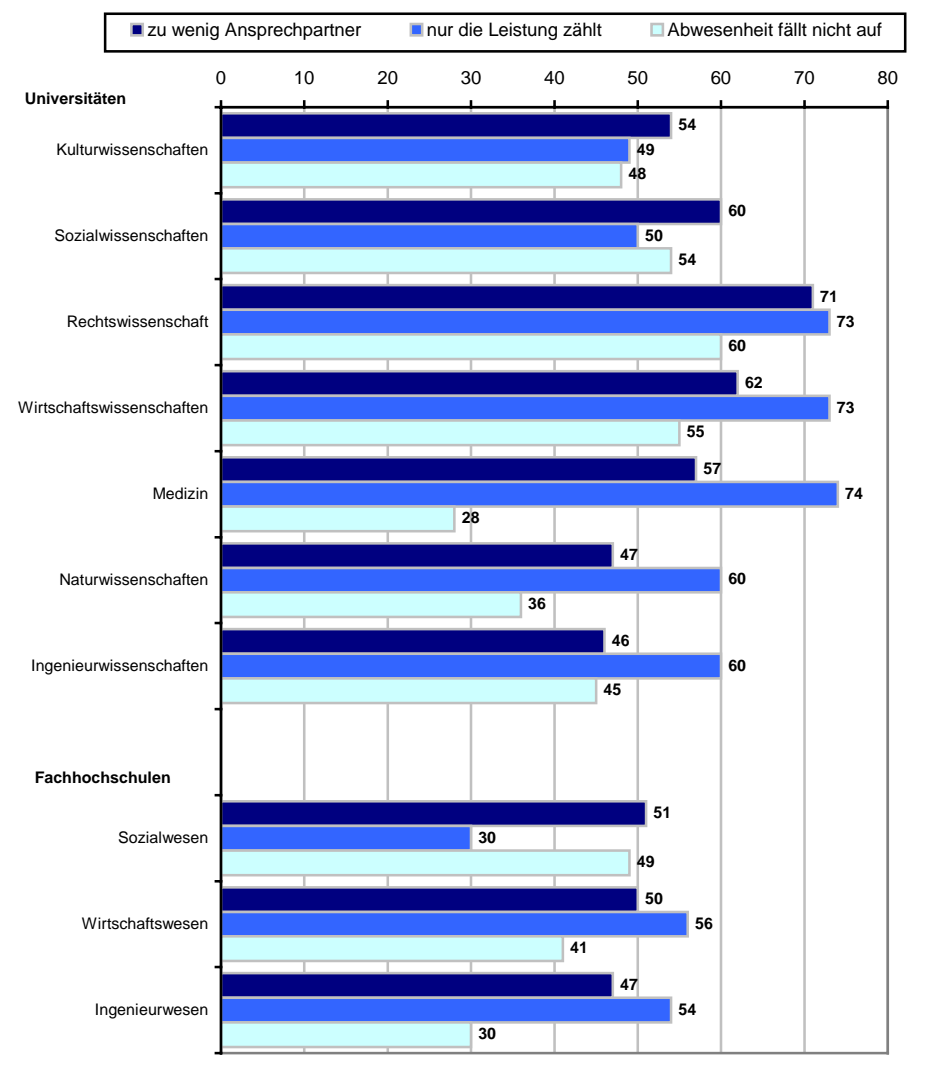
Studentinnen scheinen in einer eher männlich geprägten Hochschule weniger Ansprechpartner zu finden. Diese Vermutung erhält dadurch Unterstützung, dass diese Wahrnehmung häufig in Fächern auftritt, in denen das Lehrpersonal überwiegend männlich geprägt ist wie beispielsweise in den Ingenieurwissenschaften, während z. B. im Sozialwesen solche Defizite von den Studentinnen weniger bemängelt werden.

Höchste Anonymität in der Rechtswissenschaft

In allen drei Anonymitätsaspekten fallen deutliche Unterschiede zwischen den Fächergruppen auf. Die Studierenden der Rechtswissenschaft berichten in allen drei Aspekten von der jeweils größten Anonymität. Sehr ähnliche Verhältnisse finden sich in den Wirtschaftswissenschaften und teilweise auch in der Medizin (vgl. Abbildung 23).

Abbildung 23
Aspekte der Anonymität an den Hochschulen nach Fächergruppen (2004)

(Skala von 0 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu; Angaben in Prozent für Kategorien: 4-6 = trifft zu)



Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die Studierenden der medizinischen Fächer haben deutlich seltener das Gefühl, dass es niemandem auffallen würde, wenn sie fehlten. Dies kann mit der stark reglementierten Art des Studienganges zusammenhängen, wenn z.B. Anwesenheitskontrollen durchgeführt werden. In diesen Fällen sind die Aussagen jedoch kein Indiz mehr für Anonymität.

Auch in den Naturwissenschaften erleben die Studierenden weniger Gleichgültigkeit, was aber wiederum mit der Anwesenheitspflicht, z.B. in Laborpraktika, zusammenhängen dürfte. An den Universitäten berichten die Studierenden der Kultur- und Geisteswissenschaften insgesamt am seltensten von Anonymitätsgefühlen, dennoch sind sie für fast die Hälfte gegenwärtig.

Im Sozialwesen der Fachhochschulen haben die Studierenden am seltensten überhaupt das Gefühl, dass nur ihre Leistung gefragt sei (30%). Dafür erfahren sie häufiger als die anderen beiden Fächergruppen an den Fachhochschulen ein Gefühl der Gleichgültigkeit seitens der Hochschule (49%). Es ist im Ingenieurwesen mit 30% besonders gering.

Belastungen durch Anonymität mindern Fachidentifikation

Insgesamt berichten nur wenige Studierende, sie würden sich durch die Anonymität an der Hochschule stark belastet fühlen: 14% an den Universitäten und 7% an den Fachhochschulen. Die Belastung hängt aber mit dem Erleben der Anonymität zusammen. Bei den Studierenden, die Anonymität erfahren, fühlt sich bereits jeder Vierte dadurch stark belastet.

Die Anonymität schwächt die Fachidentifikation. Studierende, die nur wenig Anonymitätsempfindungen haben, würden zu über 80% das selbe Fach wieder wählen, wenn sie nochmals vor der Entscheidung stünden. Berichten die Studierenden von einem starken Gefühl der Anonymität, würden sich über 70% wieder für das gleiche Fach entscheiden, wenn die Anonymität nicht gleichzeitig eine Belastung darstellt. Ist Anonymität belastend geworden, wollen nicht einmal mehr 60% das gleiche Studium wieder wählen (vgl. Abbildung 24).

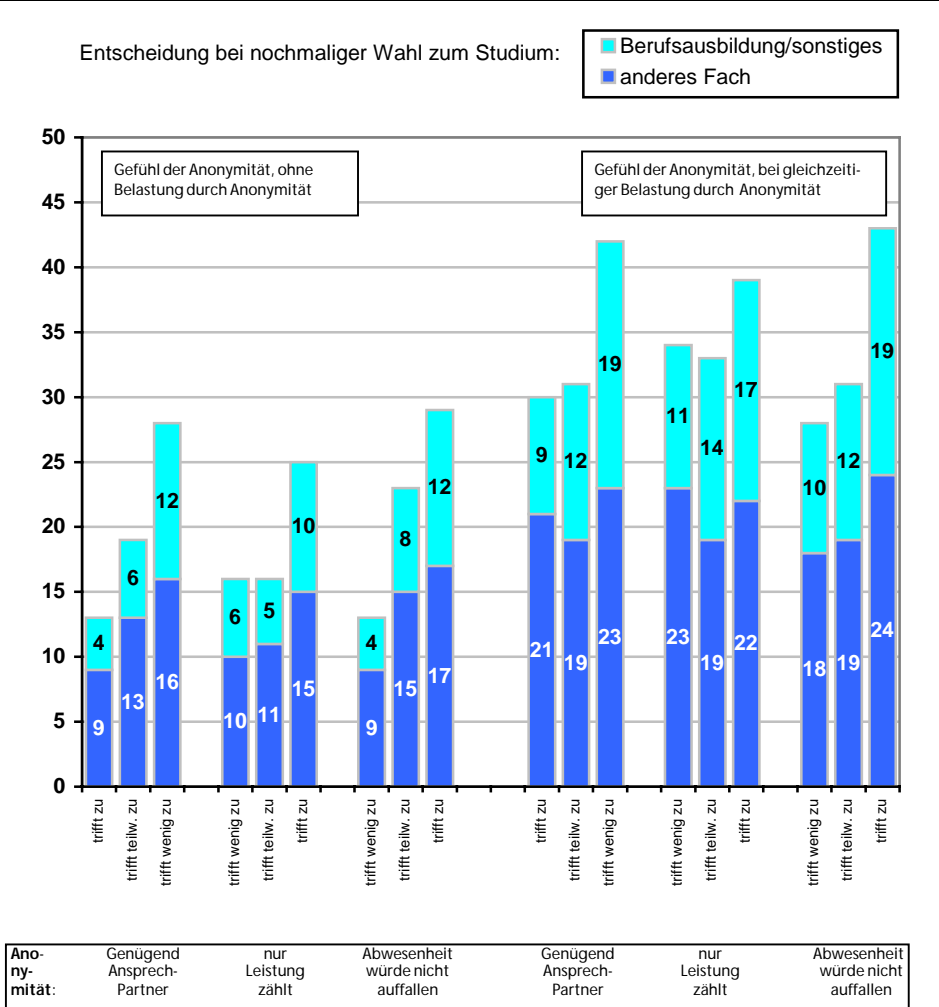
Anonymität löst ebenfalls die Identifikation mit der Hochschule

Studierende, deren Fachidentifikation sich gelöst hat, würden am liebsten ein anderes Fachstudium wählen oder sich für eine Ausbildung außerhalb der Hochschule entscheiden. Im ersten Falle sind die Studierenden mit dem gewählten Fach bzw. der Situation in diesem Fach unzufrieden. Sie stellen aber nicht das Studium in Frage. Im zweiten Fall sind die Studierenden nicht nur mit dem gewählten Fach unzufrieden, sondern mit ihrer gesamten Situation als Studierende, d.h., sie stellen die Hochschulausbildung in Frage. Beide Alternativen nehmen zu, wenn das Gefühl der Anonymität anwächst. Sie werden zumal häufiger geäußert, wenn Anonymität als stärkere Belastung empfunden wird.

Die Stufung abnehmender Identifikation mit Fach wie Hochschule ist bei allen drei Aspekten des Anonymitätsempfindens in fast übereinstimmender Weise zu erkennen. (vgl. Abbildung 24).

Abbildung 24
Rückgang der Fachidentifikation bei Studierenden nach Art des Anonymitätsgefühls und Belastung durch Anonymität (2004)

(Skalen von 0 = überhaupt nicht bis 6 = stark; Angaben in Prozent für Kategorien: Anonymitätsskala: 0-2 = trifft wenig zu, 3-4 = trifft etwas zu, 5-6 = trifft zu; Belastungsskala: 0-1 = ohne Belastung, 4-6 = mit Belastung)



Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Wird nur das Anonymitätsempfinden betrachtet, geht mit dessen Zunahme die Absicht der Studierenden vermehrt einher, sowohl häufiger nicht wieder das gleiche Fach zu studieren als auch ein Studium an einer Hochschule nicht wieder aufzunehmen.

Besonders der Eindruck, ein längeres Fehlen würde niemandem an der Hochschule auffallen, erhöht am stärksten die Aufgabe einer Identifikation dieser Studierenden mit ihrem Fach und mit der Hochschule. Bei Belastung durch Anonymität und dem Eindruck der Gleichgültigkeit würden 24% ein anderes Fach und weitere 19% überhaupt nicht mehr studieren wollen.

Haben die Studierenden wenig Ansprechpartner und die Anonymität belastet sie zugleich, dann wollen von diesen Studierenden 23% nicht mehr das gleiche Fach belegen und weitere 19% nicht mehr ein Studium an einer Hochschule beginnen. Verfügen die Studierenden hingegen über genug Ansprechpartner bei Studienproblemen und stellt die Anonymität für sie keine Belastung dar, dann wollen nur 9% von ihnen nicht wieder das gleiche Fach studieren und nur 4% würden nicht erneut ein Studium aufnehmen.

Auch bei gutem sozialen Klima kann Anonymität auftreten

Das Erleben von Anonymität lässt sich nicht auf ein schlechtes soziales Klima im Fachstudium reduzieren, wie vielleicht unterstellt werden könnte. Auch bei Fächern, die über ein vergleichsweise gutes soziales Klima verfügen, kann Anonymität von den Studierenden in starker Weise empfunden werden.

Dieses Zusammenspiel von sozialem Klima und Anonymität wird ersichtlich, wenn die Studierenden in Fächern mit unterschiedlichem sozialen Klima hinsichtlich ihrer Bejahung von Anonymitätsaspekten verglichen werden.

Die Befunde zum sozialen Klima der Einzelfächer differenzieren das Bild über die Fächergruppen. Danach stellt sich die universitäre Agrarwissenschaft als das Einzelfach mit dem besten sozialen Klima heraus. Eine ähnlich gute Situation findet sich in der Sportwissenschaft, im Sozialwesen der Fachhochschulen, in der Musikwissenschaft sowie in der Physik.

Das schwächste soziale Klima, mit wenig guten Beziehungen zu den Lehrenden und großer Konkurrenz unter den Studierenden, herrscht in der Rechtswissenschaft. Ähnlich ungünstige Verhältnisse der Beziehungen, sei es zu den Lehrenden oder unter den Studierenden, liegen in den medizinischen Fächern und in einigen Fächern aus den Wirtschaftswissenschaften vor.

Eine auffällige Lage haben die Fächer Graphik/Design, sowohl als Studiengang an den Universitäten wie an den Fachhochschulen. Sie zeichnen sich durch sehr hohe Konkurrenz bei gleichzeitig guten Beziehungen zu Lehrenden aus. Auf der anderen Seite bestehen im Bauingenieurwesen der Universitäten wenig gute Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden, aber auch wenig Konkurrenz unter den Studierenden.

Wird nun neben dem sozialen Klima auch die empfundene Stärke der Anonymität berücksichtigt, ergibt sich für die Fächer ein

unterschiedlicher Zusammenhang zwischen diesen beiden Gegebenheiten, in einzelnen Fächern ist er gar nicht vorhanden oder sogar gegenläufig. Dies kann für die verschiedenen Aspekte des Anonymitätsempfindens nachvollzogen werden.

Beim Eindruck der Studierenden, nur die Leistung sei gefragt, an ihnen als Person bestehe kein Interesse, weist die Medizin hohe Werte des Anonymitätsempfindens auf, die Agrarwissenschaften dagegen nur sehr geringe – was beides eine zutreffende Korrespondenz zum jeweiligen sozialen Klima dieser beiden Fächer darstellt. Insgesamt weisen alle Fächer mit wenig guten Beziehungen der Studierenden zu den Lehrenden hohe Werte für Anonymität auf. Ausnahmen von dieser Regel sind in der Biologie und Sportwissenschaft an Universitäten und im Maschinenbau und der Informatik an den Fachhochschulen anzutreffen, wo trotz guten sozialen Klimas die Studierenden öfters den Eindruck von Anonymität haben.

Das Gefühl der Studierenden, ein längeres Fehlen von ihnen würde niemandem an der Hochschule auffallen, kann als besonderes Indiz für Anonymität betrachtet werden. Dennoch weist dieses Gefühl der institutionellen Gleichgültigkeit und die empfundene Stärke der Anonymität kaum einen Zusammenhang mit der Lage der Fächer in den Koordinaten des sozialen Klimas auf.

Auch in Fächern mit gutem sozialen Klima finden sich relativ hohe Anteile Studierender mit stärkeren Anonymitätsempfindungen. Und ebenso finden sich andere Fächer mit schwachem sozialen Klima, in denen

manche der Studierenden kaum Anonymität erfahren.

Fächer der Sozialwissenschaften, wie die Erziehungswissenschaft und das Sozialwesen, stellen sich durch ein relativ gutes soziales Klima dar, aber Studierende dieser Fächer berichten dennoch von starken Anonymitätsempfindungen. Ähnliches gilt für die Germanistik. Sogar in der Agrarwissenschaft, die das beste soziale Klima im Vergleich der Fächer aufweist, berichten die Studierenden häufiger von Anonymität.

Dafür erleben auf der anderen Seite die Studierenden der Human- und der Zahnmedizin, zwei Fächer mit ungünstigerem sozialen Klima, insgesamt nur wenig Anonymität im Hochschulleben. Offenbar bieten verpflichtende Veranstaltungen, die eine gemeinsame Anwesenheit der Studierenden verlangen, zwar Raum für distanzierte Beziehungen zu den Lehrenden und für manche Konkurrenz unter den Studierenden, aber der Eindruck der Anonymität wird dadurch offenbar zurück gedrängt.

Nach wie vor ist der Eindruck der Anonymität, trotz mancher Verringerung, von problematischem Ausmaß für die Studierenden. Besonders an den Universitäten ist das Empfinden von Anonymität und die Belastung dadurch verbreitet. Es wäre von den Fachbereichen und den Lehrenden darauf zu achten, dass für die Studierenden bei Problemen im Studium Ansprechpartner zu finden und zugänglich sind, weil dadurch das Anonymitätsempfinden am stärksten reduziert wird.

6 Multimedia und Internet in der Lehre

Zusammenfassung

Computernutzung

Fast jeder Studierende hat privat einen Computer zur Verfügung. Die Mehrheit der Studierenden (87%) nutzt den Computer sehr regelmäßig entweder zu Hause oder an der Hochschule. Nur 13% arbeiten 2004 nie an der Hochschule mit einem Computer. An den Universitäten nutzen die Studierenden Computer seltener als an den Fachhochschulen.

Noch immer arbeiten Studentinnen nicht so oft mit Computern wie männliche Studierende (außer im Sozialwesen), obwohl ihre Nutzung in den letzten 10 Jahren stark zugenommen hat. Im WS 1994/95 nutzten 38% der Studentinnen regelmäßig einen Rechner, 2004 sind es mehr als doppelt so viele (78%). Bei den Studenten stieg im gleichen Zeitraum die regelmäßige Nutzung von 57% auf 87% an.

Am häufigsten arbeiten die Studierenden in den Wirtschafts- und in den Ingenieurwissenschaften mit Computern, seltener in der Medizin und im Sozialwesen (FH).

Internetzugang

Zu Hause verfügen mittlerweile 91% der Studierenden über einen Internetanschluss. Noch 2001 bestand eine gewisse Differenz nach dem Geschlecht: 82% der Studenten und 72% der Studentinnen hatten damals einen privaten Zugang.

An den Hochschulen besteht für fast alle Studierenden (97%) ein Zugang zum Internet. Die Qualität dieses Zugangs beurteilen die

Studenten etwas besser als die Studentinnen (80% zu 70% als gut oder sehr gut).

Am häufigsten verfügen Studierende aus den Wirtschaftswissenschaften über einen guten Internetanschluss zu Hause (79%), am seltensten die Studierenden aus dem Sozialwesen (69%). An der Hochschule sind qualitativ gute Zugänge häufiger in den Natur- und Ingenieurwissenschaften (für 85% bzw. 87%), seltener in den Kultur-, Sozial- und der Rechtswissenschaft (für 63% bis 66%).

Die Computernutzung hängt eng mit einem Internetzugang zusammen: Je besser die Zugangsmöglichkeiten sind, desto mehr Studierende nutzen einen Rechner an der Hochschule oder zu Hause sehr regelmäßig.

Einsatz neuer Medien in der Lehre

An den Fachhochschulen werden neue Medien stärker eingesetzt als an den Universitäten. Für 36% der Studierenden an Fachhochschulen ist 2004 der Einsatz neuer Medien in der Lehre ihres Studienfaches bereits gebräuchlich, für weitere 37% kommen sie teilweise zum Einsatz. An den Universitäten charakterisieren 26% deren Anwendung als gebräuchlich und 39% als teilweise. Ende der 90er Jahre sahen darin nur 10% an Universitäten und 18% an Fachhochschulen ein starkes Kennzeichen der Lehre ihres Studienfaches.

Neue Medien werden im Wirtschafts- und Ingenieurwesen (35%) häufiger verwendet als im Sozialwesen (24%) der Fachhochschulen. Noch selten werden sie in der Lehre der Kultur- und Sozialwissenschaften (17%) und insbe-

sondere in der Rechtswissenschaft (10%) an Universitäten eingesetzt.

Das Interesse am Einsatz von Multimedia und Internet in der Lehre ist bei fast allen Studierenden vorhanden. Fast die Hälfte der Studierenden meint, sich gut bis sehr gut damit auszukennen, ein Viertel hält sich für ausreichend informiert.

Der Informationsstand über neue Medien hängt mit deren Anwendung in der Lehre zusammen. Erleben Studierende keinen Einsatz neuer Medien im Studium, sind 61% zu wenig informiert; erleben sie ihn regelmäßig, berichten nur 8% von Informationsdefiziten.

Nützlichkeit neuer Medien in der Lehre

Als besonders nützlich wird der Einsatz des Internet für den Zugang zu Lehrmaterialien (für 89% sehr nützlich) und für Bibliotheksrecherchen (84%) angesehen. Für rund zwei Drittel der Studierenden ist das Netz auch für organisatorische Regelungen, für Rückmeldungen zu Klausuren und für Informationen über andere Hochschulen sehr geeignet.

Ein geringerer Nutzen wird der Präsentation von Hausarbeiten (41%) und der Beratung durch Lehrende (32%) zugesprochen. Nur ein kleiner Teil der Studierenden hält Aufgabenbesprechungen (20%), Themendiskussionen (18%), Lehrveranstaltungen (15%) oder Prüfungen (6%) via Internet für sehr geeignet.

Fast alle Einsatzgebiete werden 2004 von deutlich mehr Studierenden als nützlich eingestuft als noch Ende der 90er Jahre. Vor allem für die Rückmeldung zu Klausuren ist vielen Studierenden das Internet nützlich geworden (Zunahme von 24% auf 67%).

Die neuen Medien werden insbesondere von den Studierenden der Wirtschaftswissenschaften favorisiert. Sie halten fast alle Anwendungsmöglichkeiten am häufigsten für vorteilhaft. Nur die Literaturrecherche wird in den Kultur- und Sozialwissenschaften als nützlicher angesehen.

Den Einsatz von Lernsoftware beurteilen nur 13% der Studierenden als sehr geeignet für die eigenen Lernfortschritte; ein weiteres Drittel als teilweise geeignet. Seit Ende der 90er Jahre hat sich diese Einschätzung wenig verändert. Auffällig häufiger als andere halten die Studierenden in der Medizin Lernsoftware für sehr nützlich (36%).

Verwendung des Internet

Am meisten verwenden die Studierenden das Internet für den Zugang zu Skripten und Lehrmaterialien (87%), für Literaturrecherchen und zu privaten Zwecken (jeweils 75%). Eher selten nutzen sie es für interaktive Lehrveranstaltungen, für Kontakte ins Ausland oder zur Erstellung eigener Websites.

Stark zugenommen hat seit Ende der 90er Jahre die Vorbereitung auf Prüfungen (von 11% auf 54%) und die Beratung durch Lehrende (von 7% auf 39%). Stagniert hat die Nutzung von Informationen zum Arbeitsmarkt und für Auslandskontakte über das Netz.

Für Skripte und private Zwecke wird das Internet am häufigsten in den Wirtschaftswissenschaften genutzt, für Literaturrecherchen am häufigsten in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Informationen über den Arbeitsmarkt erlangen darüber am häufigsten die Studierenden des Wirtschaftswesens (FH).

6.1 Zugang und Nutzung von Computer und Internet

Die Nutzung von Computern ist bereits seit den 90er Jahren für die Studierenden zum Standard geworden. Sie erhalten mit der Einschreibung in der Regel einen „email-account“. Regelungen zu Prüfungen und Terminen oder Folien für die Lehre werden oft über das Internet verbreitet. In der Lehre werden neue Medien immer häufiger eingesetzt.

Die Anwendung von EDV-basierten Systemen wird mittlerweile vorausgesetzt. Das hat nicht nur zur Folge, dass die Computernutzung eine Basisfähigkeit darstellt, sondern sie erfordert im Vergleich zu anderen Fertigkeiten auch eine stetige Weiterbildung. Dies verlangt die rasante technologische Weiterentwicklung der Anwendersysteme und die damit in Zusammenhang stehenden notwendigen Zusatzleistungen.

Die Studierenden wissen, dass EDV- und Computerkenntnisse für die beruflichen Aussichten von sehr großem Nutzen sind. Auch für die eigene Entwicklung gelten sie überwiegend als vorteilhaft. Um diese Einsichten praktisch umzusetzen, müssen Angebote für Computer und Internet an den Hochschulen vorhanden sein und von den Studierenden verwendet werden.

Fast alle Studierenden nutzen einen Computer

Nur sehr wenige Studierende berichten, dass sie überhaupt nicht, weder an der Hochschule noch zu Hause, mit einem Computer arbeiten. Ebenfalls geben nur ganz wenige Studierende

an, dass sie nur selten einen Computer nutzen würden. Die große Mehrheit der Studierenden arbeitet sehr regelmäßig mit einem Computer (87%), häufig oder täglich an der Hochschule oder zu Hause.

Kaum ein Studierender arbeitet nur an der Hochschule und nicht zu Hause mit dem Computer. So gut wie alle Studierenden besitzen einen eigenen Computer oder können einen an ihrem Wohnsitz nutzen.

13% der Studierenden berichten, dass sie nur zu Hause und nicht an der Hochschule einen Computer nutzen. Diese Studierenden wollen offenbar die vorhandenen Angebote an der Hochschule nicht nutzen, oder es ist ihnen zu beschwerlich.

Ausstattung mit Computern ist an Fachhochschulen besser

Die Nutzung eines Computers zu Hause ist bei Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen fast identisch. Jedoch gebrauchen die Studierenden an den Fachhochschulen Computer der Hochschule häufiger als an den Universitäten. Fast jeder zweite Studierende an den Fachhochschulen berichtet, dass er häufig oder täglich an der Hochschule mit einem Computer arbeitet, an den Universitäten etwa jeder dritte Studierende.

Gleichzeitig beurteilen die Studierenden an den Fachhochschulen die räumliche und sächliche Ausstattung in ihrem Fach häufiger als gut bis sehr gut: 50% gegenüber 38% an den Universitäten. Das deutet darauf hin, dass Studierende an den Fachhochschulen bessere Zugangsmöglichkeiten besitzen als Studierende an den Universitäten.

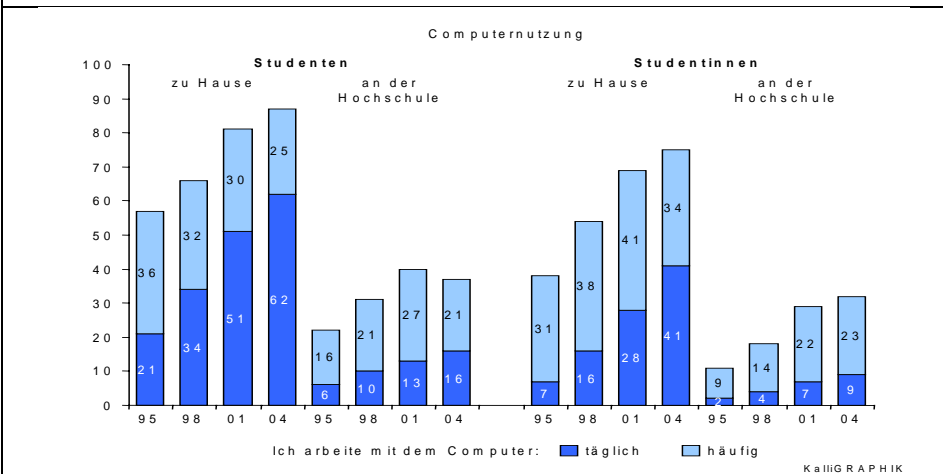
Studentinnen haben bei der Computernutzung aufgeholt

Die Studentinnen nutzen Computer zwar immer noch weniger intensiv als die Studenten, aber es ist eine deutliche Entwicklung erkennbar, insbesondere bei der Arbeit zu Hause (vgl. Abbildung 25). Mitte der 90er Jahre nutzten nur 38% der Studentinnen regelmäßig einen Computer zu Hause, im WS 2003/04 sind es bereits 78%. Bei den männlichen Studenten ist im gleichen Zeitraum eine Steigerung von 57% auf 87% zu beobachten. Die Studentinnen unterscheiden sich von ihren männlichen Kommilitonen nur in der Frequenz der Nutzung. Denn nur 2% der Studentinnen arbeiten nie zu Hause mit einem Rechner, gegenüber 1% der Studenten.

Es ist insbesondere der tägliche Gebrauch eines Computers, der bei den Studentinnen geringer ist: 41% gegenüber 62% bei den Männern (vgl. Abbildung 25).

An der Hochschule nutzen Studierende Computer deutlich seltener als zu Hause. Zwar hat auch dieser Zugriff erkennbar zugenommen, jedoch in geringerem Maße als die Nutzung zu Hause. Die Studentinnen arbeiten auch an der Hochschule seltener mit Computern als die männlichen Studierenden: 9% arbeiten täglich mit einem Hochschulcomputer gegenüber 16% der männlichen Studierenden. Gleichzeitig berichten 16% der Studentinnen, dass sie nie an der Hochschule mit einem Computer arbeiten, gegenüber 9% der Studenten.

Abbildung 25
Entwicklung der Nutzung von Computern durch Studenten und Studentinnen (1995 - 2004)
 (Angaben in Prozent für Kategorien: „häufig“ und „täglich“)



Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die Zunahme der Computernutzung an der Hochschule um jeweils rund 20 Prozentpunkte weist seit den 90er Jahren eine analoge Entwicklung bei Studentinnen und Studenten auf.

Damit ist insgesamt an den Hochschulen eine hohe Dichte des Angebots und eine entsprechende Nutzungsfrequenz erreicht worden. Der Computer ist für diese Studentengeneration zum alltäglichen Gebrauchsgegenstand geworden.

Computer werden in der Medizin seltener genutzt

Studierende in den verschiedenen Fächergruppen nutzen Computer unterschiedlich intensiv. Seltener als andere arbeiten die Studierenden in der Medizin und im Sozialwesen der Fachhochschulen zu Hause mit Computern. In der Medizin berichten 36% und im Sozialwesen 27% der Studierenden, dass sie ihren Computer täglich nutzen. Im Sozialwe-

sen arbeiten die Studierenden aber öfters häufig damit, was mit den Differenzen zwischen Studentinnen und Studenten korrespondiert (vgl. Tabelle 72).

In den anderen beiden Fächergruppen an den Fachhochschulen berichtet etwa die Hälfte der Studierenden im Wirtschafts- und Ingenieurwesen von einer täglichen Nutzung, annähernd doppelt so viele wie im Sozialwesen.

Am intensivsten nutzen die Studierenden ihre privaten Computer zu Hause in den Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften: 60% und 64% berichten hier, dass sie täglich damit arbeiten.

An der Hochschule nutzen auch die Studierenden der Medizin Computer seltener. Jeder Fünfte berichtet, nie mit Hochschulcomputern zu arbeiten, und nur ebenso viele nutzen Rechner regelmäßig. In der Rechtswissenschaft, den Kultur- und Sozialwissenschaften wie im Sozialwesen ist die Nutzung nur geringfügig höher.

Tabelle 72
Nutzung von Computern durch Studierende nach Fächergruppen (2004)
(Angaben in Prozent)

zu Hause	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
nie/selten	5	5	9	3	11	6	4	8	8	4
manchmal	12	13	12	7	19	13	11	15	8	11
häufig	34	36	35	26	34	26	25	50	32	33
täglich	49	46	44	64	36	55	60	27	52	52
an der Hochschule										
nie	18	16	20	10	19	9	5	20	4	3
selten	26	28	30	24	29	20	17	28	20	18
manchmal	25	28	25	28	31	25	26	24	28	27
häufig	23	22	21	27	14	27	33	23	29	35
täglich	8	6	4	11	7	19	19	5	19	17

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Am regelmäßigsten arbeiten die Studierenden der Natur- und der Ingenieurwissenschaften, sowie dem Wirtschafts- und dem Ingenieurwesen mit Computern an der Hochschule, jeder Fünfte täglich und ein weiteres Drittel häufig.

Studentinnen nutzen Computer in allen Fächergruppen seltener

An den Universitäten nutzen die Studentinnen aller Fächergruppen ihren privaten Computer seltener als die Studenten. Auch die Computerarbeit an der Hochschule ist bei den Studentinnen aller Fächergruppen geringer, am auffälligsten in den Naturwissenschaften: 37% gegenüber 55% der Männer nutzen ihn häufig oder täglich. Nur im Sozialwesen an den Fachhochschulen treten kaum Differenzen nach dem Geschlecht auf. In den anderen beiden Fächergruppen der Fachhochschulen arbeiten die Studenten häufiger täglich mit ihren privaten Computern als die Studentinnen. Keine Unterschiede sind bei der Nutzung an der Hochschule festzustellen.

Ausbau der Internetzugänge an der Hochschule schreitet fort

Da das Internet zunehmend für das Studium Verwendung findet, ist es notwendig, dass die Studierenden einen Zugang dazu haben. Wird das Internet speziell in der Lehre eingesetzt, bedarf es ausreichender Zugänge an der Hochschule. Wird es zu organisatorischen Zwecken verwendet, sind private Zugänge zu Hause nützlich.

Seit Ende der 90er Jahre berichten zunehmend mehr Studierende von guten bis

sehr guten Zugängen zum Internet an der Hochschule. Der Ausbau der technologischen Infrastruktur schreitet demnach kontinuierlich fort.

Zwischen Studentinnen und Studenten differieren jedoch die Angaben über die Zugänglichkeit des Internet an der Hochschule. Die Studentinnen berichten seltener von guten Möglichkeiten an der Hochschule als die männlichen Studierenden (vgl. Tabelle 73).

Tabelle 73
Entwicklung des Internetzugangs für Studenten und Studentinnen (1998 - 2004)
(Angaben in Prozent)

Zugang ist ...	Studenten		
	1998	2001	2004
An der Hochschule			
kein Zugang	5	2	2
sehr/eher schlecht	27	26	18
eher gut	40	37	34
sehr gut	28	35	46
Zu Hause			
kein Zugang	-	18	9
sehr/eher schlecht	-	12	19
eher/sehr gut	-	70	72
	Studentinnen		
	1998	2001	2004
An der Hochschule			
kein Zugang	11	4	3
sehr/eher schlecht	30	31	27
eher gut	39	39	39
sehr gut	20	26	31
Zu Hause			
kein Zugang	-	28	11
sehr/eher schlecht	-	7	14
eher/sehr gut	-	65	75

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Ende der 90er Jahre verneinten noch mehr Studentinnen einen Zugang zum Internet an der Hochschule. In der letzten Erhe-

bung im WS 2003/04 beurteilen sie häufiger als die Studenten die Zugänge als schlecht oder eher schlecht. Demnach verfügen sie mittlerweile ebenfalls über Zugänge, sind mit diesen aber weniger zufrieden.

Ein Großteil der Studierenden hat privaten Internetzugang

Etwa neun von zehn Studierenden verfügen mittlerweile zu Hause über einen Internetzugang, wobei rund drei Viertel urteilen, sie hätten einen guten bis sehr guten Zugang. Tendenziell beurteilen sogar etwas mehr Studentinnen als Studenten ihren häuslichen Zugang zum Internet als gut bis sehr gut (vgl. Tabelle 73).

In der vorangegangenen Erhebung 2001 hatten weniger Studierende einen privaten Internetzugang. Von den männlichen Studierenden konnten damals 18% noch nicht von zu Hause aus auf das Netz zugreifen, von den Studentinnen 28%.

Die Zunahme und Verbreitung des privaten Zugangs zum Internet bei den Studieren-

den verdeutlicht, dass die weltweite Netzanbindung mittlerweile ebenfalls zum Standard geworden ist, der zur Computernutzung dazugehört.

Dennoch ist das Internetangebot an den Hochschulen wichtig, da es für manche Studierende den Zugang ermöglicht, der privat nicht so günstig vorhanden ist. Insofern üben die Hochschulen beim Internetzugang eine gewisse „kompensatorische Funktion“ aus.

Internetzugang ist im Sozialwesen seltener

Zwischen den Studierenden unterschiedlicher Fächergruppen treten keine besonders großen Differenzen auf, was den privaten Zugang zum Internet betrifft. Am häufigsten besitzen die Studierenden aus den Wirtschaftswissenschaften einen guten Zugang, am seltensten die Studierenden aus dem Sozialwesen. Vergleichsweise etwas seltener verfügen auch die Studierenden aus den Ingenieurwissenschaften an Universitäten wie Fachhochschulen über einen guten Internetzugang zu Hause (vgl. Tabelle 74).

Tabelle 74
Internetzugang nach Fächergruppen (2004)
(Angaben in Prozent)

	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
Zu Hause										
kein Zugang	12	13	10	6	10	10	8	15	12	10
sehr/eher schlecht	14	13	13	15	15	18	23	16	15	22
eher/sehr gut	74	74	77	79	75	72	69	69	73	68
An der Hochschule										
kein Zugang	3	4	4	1	2	2	1	6	1	1
sehr/eher schlecht	34	31	30	20	24	13	12	26	21	18
eher/sehr gut	63	65	66	79	74	85	87	68	78	81

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Größere Differenzen treten bei den Angaben der Studierenden unterschiedlicher Fächergruppen über die Zugänglichkeit des Netzes an der Hochschule auf. Am häufigsten sprechen die Studierenden aus den Natur- und Ingenieurwissenschaften von guten Internetzugängen. Deutlich seltener beurteilen die Studierenden aus den Kultur- und Sozialwissenschaften und der Rechtswissenschaft ihre Möglichkeiten eines Internetzugangs an der Hochschule als zufriedenstellend.

Werden beide Zugangsmöglichkeiten zu Hause und an der Hochschule zusammen betrachtet, dann fällt auf, dass die Studierenden aus den Natur- und Ingenieurwissenschaften (auch an der FH) häufiger an der Hochschule als zu Hause gute Zugänge zum Internet haben. Daher ist anzunehmen, dass sie überwiegend das Internet an der Hochschule nutzen.

Dagegen verfügen die Studierenden in den Kultur- und in den Sozialwissenschaften ebenso wie in der Rechtswissenschaft häufiger zu Hause als an der Hochschule über einen guten Internetzugang. Es kann folglich vermutet werden, dass diese Studierenden eher zu Hause das Internet nutzen als an der Hochschule.

Studentinnen des Sozialwesens haben häufiger private Zugänge

Zwischen Studentinnen und Studenten treten in den Fächergruppen nur wenige Differenzen in der Beurteilung des Internetzugangs auf. An den Universitäten bezeichnen die Studentinnen in den Wirtschafts- und in den Ingenieurwissenschaften ihren privaten Zu-

gang zum Internet etwas häufiger als gut. In der Rechtswissenschaft und in den Naturwissenschaften beurteilen sie häufiger die angebotenen Zugänge an der Hochschule als schlecht.

An den Fachhochschulen berichten die Studentinnen insbesondere im Sozialwesen häufiger von guten privaten Zugängen (71%) als die männlichen Studierenden (56%). Dagegen halten sie die Möglichkeiten an der Hochschule für etwas schlechter.

Intensität der Computernutzung hängt von Internetzugang ab

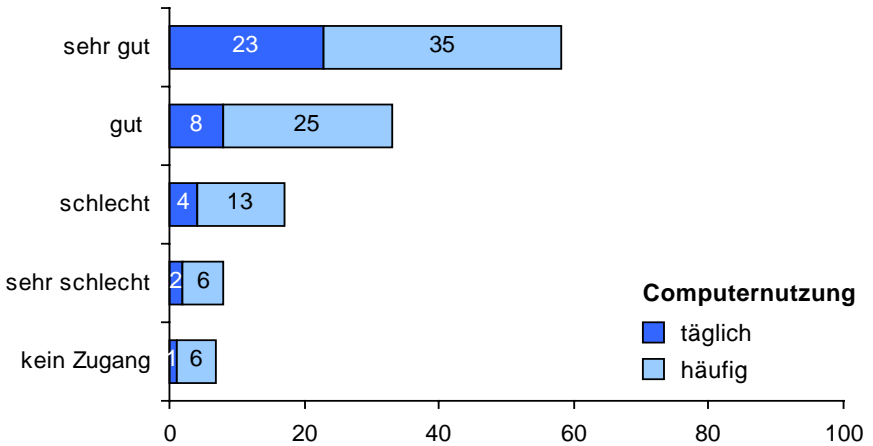
Die Intensität der Nutzung eines Computers hängt eng mit der Qualität des Zugangs zum Internet zusammen. Kein Studierender nutzt täglich und nur wenige häufig einen Computer an der Hochschule, wenn kein direkter Internetzugang besteht. In diesem Falle geben 80% der Studierenden an, dass sie nie einen Computer an der Hochschule nutzen.

Ist ein Internetzugang vorhanden, werden Computer öfters genutzt, und zwar umso häufiger, je qualitativ besser der Zugang ist. Sind die Zugänge sehr schlecht, nutzen 35% den Computer überhaupt nicht, sind sie sehr gut, dann haben nur 3% den Computer nicht genutzt. Dementsprechend steigt die häufige und die tägliche Nutzung bei guten Zugängen an; von 8% auf 58% bei sehr guter Zugangsmöglichkeit (vgl. Abbildung 26).

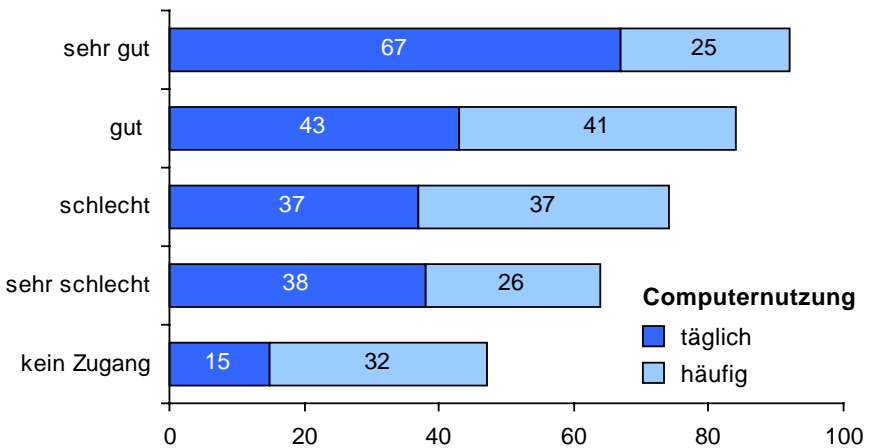
Ein ähnliches Ergebnis ergibt sich für die private Nutzung eines Computers. Auch zu Hause nutzen die Studierenden ihren Computer besonders häufig, wenn ein guter Internetzugang besteht. Täglich arbeiten 67% mit

Abbildung 26
Computernutzung in Abhängigkeit vom Internetzugang (2004)
 (Angaben in Prozent)

Internetzugang an der Hochschule



Internetzugang zu Hause



KalliGRAPHIK

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

ihrem Computer bei sehr gutem Internetzugang, bei sehr schlechtem Zugang 38% und wenn kein Zugang besteht nur 15% der Studierenden.

Haben die Studierenden überhaupt keinen Zugang zum Internet, dann berichten 12%, dass sie nie, und 14%, dass sie selten mit dem Computer arbeiten, während bei gutem Zugang alle zumindest manchmal damit arbeiten.

Der Zusammenhang zwischen der Computernutzung und einem Internetzugang weist darauf hin, dass die Studierenden mehrheitlich ihren Computer für Internetanwendungen nutzen. Da die Intensität der Nutzung direkt mit der Qualität des Zugangs zusammenhängt, liegt die Vermutung nahe, dass insbesondere das WWW im Vordergrund der Nutzung steht. Denn die Qualität des Zugangs hängt mit der Schnelligkeit des Netzzugangs zusammen, der sich insbesondere bei großen Datenmengen und graphischen Aufbereitungen sehr bemerkbar macht.

Weitere Hinweise kann die Frage nach der Nutzungsintensität von Internetanwendungen liefern. Jeder zweite Studierende gibt an, täglich einen Computer zu Hause zu nutzen. Ebenfalls jeder zweite Studierende berichtet, sich täglich im Internet mit Email- und WWW-Anwendungen zu befinden. In der Kombination beider Angaben berichten 80% der Studierenden, die täglich einen Computer nutzen, von ebenfalls täglichen Internetanwendungen zu Hause oder an der Hochschule. Es ist damit zum WS 2003/04 eine breite Nutzung des Internet durch die Studierenden zu bilanzieren.

6.2 Erfahrungen und Urteile zum Einsatz neuer Medien in der Lehre

Die Ausstattung mit Computern und Internetzugängen sind Voraussetzungen, um neue Medien und Bildungstechnologien nutzen zu können. Ihr Einsatz in der Lehre und für das Studium bedarf jedoch angeleiteter Anwendungen und damit Vorgaben seitens der Lehrenden. Sie müssen die Angebote vorlegen, die von den Studierenden genutzt werden können, seien sie für organisatorische oder tutoriale Zwecke gedacht.

Jeder Vierte sieht sein Hauptfach durch den Einsatz neuer Medien gekennzeichnet

Mittlerweile haben die neuen Medien ihren Weg in die Lehre gefunden. 27% der Studierenden geben an, dass für ihr Hauptstudienfach der Einsatz neuer Medien sehr kennzeichnend ist, weitere zwei Fünftel halten ihn für teilweise eingeführt.

Das verbleibende Drittel der Studierenden erlebt mehrheitlich nur einen geringen Einsatz neuer Technologien. Nur 6% berichten, für ihren Studiengang träfe die Anwendung neuer Medien überhaupt nicht zu.

Seit Ende der 90er Jahre hat der Einsatz neuer Medien deutlich zugenommen. Im WS 1997/98 waren nur 12% der Ansicht, sie seien ein starkes Kennzeichen des Faches, im WS 2000/01 waren es bereits 20%.

Häufigerer Einsatz an Fachhochschulen

An den Fachhochschulen werden die neuen Medien in der Lehre stärker genutzt als an den

Universitäten. Mehr als jeder dritte Studierende hält deren Einsatz für ein deutliches Kennzeichen des Studienfaches, an den Universitäten nur jeder vierte (vgl. Tabelle 75).

**Tabelle 75
Einsatz neuer Medien in der Lehre (1998 - 2004)**

(Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark; Angaben in Prozent für Kategorien: 0 = überhaupt nicht, 1-2 = wenig, 3-4 = teilweise, 5-6 = stark)

Einsatz neuer Medien	Universitäten		
	1998	2001	2004
überhaupt nicht	24	11	6
wenig	42	38	29
teilweise	24	33	39
stark	10	18	26

Einsatz neuer Medien	Fachhochschulen		
	1998	2001	2004
überhaupt nicht	14	7	4
wenig	38	28	23
teilweise	30	36	37
stark	18	29	36

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die Fachhochschulen haben schon Ende der 90er Jahre stärker auf neue Technologien, sowie deren Gebrauch in der Lehre gesetzt. Sie konnten ihren Vorsprung seither aufrecht erhalten.

Noch wenig Einsatz neuer Medien in der Rechtswissenschaft

Die Fächergruppen der Universitäten und Fachhochschulen können im Hinblick auf den Einsatz neuer Medien in vier Gruppen unterteilt werden (vgl. Tabelle 76):

- ein vergleichsweise häufigerer Einsatz neuer Medien findet statt in den Wirtschafts-, Natur- und Ingenieurwissenschaften sowie im Wirtschafts- und Ingenieurwesen der Fachhochschulen. Jeder dritte Studierende charakterisiert das Fach durch einen starken Einsatz von neuen Medien.
- Zwar weniger, aber immer noch recht häufig kommen neue Medien in der Medizin zum Einsatz: 28% der Studierenden sehen darin ein deutliches Kennzeichen des Studienganges.
- Seltener erfahren die Studierenden der Kultur- und Sozialwissenschaften den Einsatz neuer Technologien: 17% sehen darin ein starkes Kennzeichen.
- Besonders selten werden neue Medien in der Rechtswissenschaft eingesetzt: Nur jeder zehnte Studierende hält sie für sehr gebräuchlich in der Lehre.

**Tabelle 76
Charakterisierung des Studienfaches durch den Einsatz neuer Medien nach Fächergruppen (2004)**

(Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark; Angaben in Prozent für Kategorien: 0 = überhaupt nicht, 1-2 = wenig, 3-4 = teilweise, 5-6 = stark)

Kennzeichen neue Medien	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
überhaupt nicht	11	7	15	3	3	4	3	6	3	4
wenig	38	36	44	23	25	22	19	32	25	22
teilweise	34	40	31	40	44	39	46	38	37	39
stark	17	17	10	34	28	35	32	24	35	35

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Im Sozialwesen der Fachhochschulen ist der Einsatz neuer Medien zwar häufiger als in den Kultur- und Sozialwissenschaften der Universitäten, aber geringer als in der Medizin. Damit wäre das Fach zwischen diesen beiden Gruppen anzusiedeln.

Die Angaben der Studierenden in den drei Fächergruppen der Fachhochschulen spiegeln nicht die Kennzeichnung wider, die für die Fachhochschulen insgesamt herausgestellt wurden. Der Grund dafür ist in jenen Fächern zu finden, die nicht zu den drei dargestellten Fächergruppen zählen. In diesen anderen Fächern (wie z. B. Graphik/Design) charakterisiert fast die Hälfte der Studierenden ihre jeweiligen Studienfächer sehr stark durch Anwendungen neuer Medien in der Lehre.

Jeder Vierte ist über neue Medien zu wenig informiert

Das Interesse am Einsatz von Multimedia und Internet im Studium und in der Lehre ist bei fast allen Studierenden vorhanden: Nur 2% geben an, daran nicht interessiert zu sein.

Ihren Informationsstand dazu bezeichnen die Studierenden:

- zu 45% als gut bis sehr gut,
- zu 27% als ausreichend,
- zu 27% als zu wenig.

Der Informationsstand der Studierenden hängt dabei sehr stark von dem erfahrenen Einsatz der neuen Medien in der Lehre ab. Werden keine neuen Technologien in der Lehre eingesetzt, dann berichten 61% der Studierenden, nicht genügend Informationen darüber zu besitzen. Werden sie selten eingesetzt, sind 46% unzureichend informiert.

Nimmt der Einsatz zu, steigt die Informiertheit der Studierenden. Ist der Einsatz neuer Medien teilweise charakteristisch für das Hauptfach, berichtet noch ein Fünftel von unzureichendem Wissen. Ist der Einsatz sehr charakteristisch, halten sich nur 8% für unzureichend informiert, aber 72% bezeichnen ihren Wissensstand als gut bis sehr gut.

Großes Interesse an Nutzung des Internet

Das große Interesse an dem Einsatz neuer Medien in der Lehre korrespondiert mit der Einschätzung der Studierenden zur Nützlichkeit von Computerkenntnissen und dem großen Zuspruch für das Internet und seiner Anwendungen. Kaum ein Studierender spricht sich gegen die Nutzung des Internet aus, nur etwa 1% ist persönlich dagegen, 3% sind unentschieden. Alle übrigen Studierenden sprechen sich klar für das Internet und seine Nutzung aus, 64% sogar sehr entschieden.

Fast alle Studierenden nutzen das Internet, insbesondere für Email- und WWW-Anwendungen, die Mehrheit davon regelmäßig. Diese Anwendungen gehören mittlerweile zu den „normalen“ Fertigkeiten, weshalb nur wenige Studierende (14%) berichten, sie hätten dazu spezielle Kurse an der Hochschule besucht. Eher wird über einen zukünftigen Besuch solcher Kurse nachgedacht (von 31%), wohl abhängig vom Fortschreiten dieser Technologie und den Interessen an spezifischen Anwendungen.

Das Interesse am Einsatz neuer Medien zeigt sich in der Wichtigkeit der Forderung nach vermehrter Anwendung von Multimedia und Internet in der Lehre. Ihren Ausbau

halten von den Studierenden zur Weiterentwicklung der Hochschulen:

- 34% für sehr wichtig,
- 44% für teilweise wichtig,
- 22% für nicht wichtig.

Ein Teil dieser Studierenden, die keine größere Dringlichkeit in einem weiteren Ausbau sehen, gehört Studiengängen an, die sich bereits durch einen starken Einsatz neuer Medien auszeichnen, sodass sie keine Notwendigkeit für einen verstärkten Ausbau sehen.

Jene Studierenden, die kaum neue Medien in der Lehre erleben und deren Einsatz auch nicht fordern, zeichnen sich nicht durch auffällige Haltungen oder Zugehörigkeiten aus, sodass sie nicht als eigene Gruppe identifizierbar sind.

Nützlichkeit neuer Medien in der Lehre

Die Einschätzungen der Studierenden über die Nützlichkeit des Einsatzes von Internet und Multimedia im Studium lassen erkennen, welche Verwendungszwecke für die Studierenden im Vordergrund stehen. Gleichzeitig stellt der Vergleich über die letzten drei Befragungen deutliche Entwicklungen heraus (vgl. Abbildung 27).

Als besonders geeignet erscheinen im WS 2003/04 einer großen Mehrheit der Studierenden zwei Anwendungsgebiete neuer Medien im Studium:

- Zugang zu Lehrmaterialien, Folien und Skripten (89% halten das Internet dafür als sehr nützlich),
- Zugang zu Bibliotheken und Datenbanken (84%).

Beide Einsatzgebiete werden gegenüber dem WS 1998 als nützlicher beurteilt, der Zugang zu Skripten noch stärker als zu Bibliotheken.

In drei Einsatzgebieten sieht eine Mehrheit von etwa zwei Dritteln der Studierenden wichtige Anwendungsbereiche für die neuen Medien. Als sehr nützlich beurteilen sie das Internet für:

- organisatorische Regelungen des Studiums (67%),
- Rückmeldungen zu Klausuren (67%),
- Informationsbeschaffung über andere Hochschulen (65%).

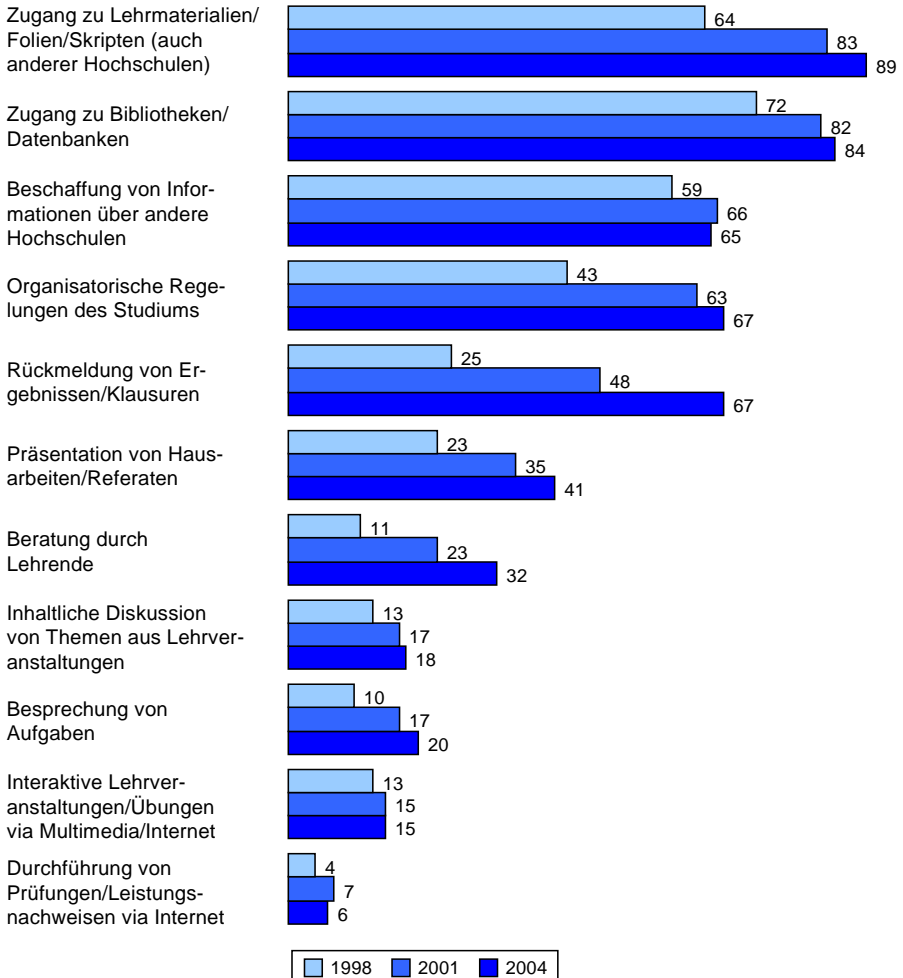
Alle drei Anwendungen werden im Vergleich zu den vorangegangenen Erhebungen für nützlicher erachtet, doch sind die Entwicklungen recht unterschiedlich. Die Informationsbeschaffung wurde bereits Ende der 90er Jahre von vielen als sehr nützlich beurteilt, und hat noch etwas zulegen können. Sehr deutlich hat sich das Urteil der Studierenden bezüglich der Rückmeldung von Klausuren und Ergebnissen entwickelt. Im WS 1998 hatten nur 24% diesen Einsatz als nützlich bezeichnet, womit 2004 fast dreimal so viele Studierende dafür plädieren.

Für die Präsentation von Hausarbeiten halten den Einsatz des Internet zwei Fünftel der Studierenden für sehr nützlich. Die Beratung durch Lehrende kann sich ein Drittel der Studierenden via Internet als nützlich vorstellen. Beide Anwendungsgebiete haben seit 1998 erkennbar an Anerkennung gewonnen. Die Vorstellung, sich über das Internet beraten zu lassen, wird derzeit von dreimal so vielen Studierenden im Vergleich zu früher als sehr nützlich bezeichnet.

Abbildung 27

Urteile von Studierenden zum Nutzen von Internet und Multimedia in der Lehre (1998 - 2004)

(Skala von 0 = nicht nützlich bis 6 = sehr nützlich; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = sehr nützlich)

Anwendungen sind „sehr nützlich“

KalliGRAPHIK

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Kleineren Gruppen von Studierenden erscheint der Einsatz des Internet für eine Aufgabenbesprechung, zur Themendiskussion oder für Übungen und Lehrveranstaltungen als wirklich geeignet. Nur 15 bis 20% der Studierenden bezeichnen diese Anwendungsgebiete als sehr nützlich.

Am wenigsten geeignet ist für die Studierenden allerdings noch der Interneteinsatz für Prüfungen und Leistungsnachweise. Nur 6% können darin eine wichtige Aufgabe der neuen Technologien sehen. Diese Bereiche des Studiums wollen die Studierenden anscheinend überwiegend nicht den virtuellen Welten anvertrauen, hier legen sie noch weit mehr Wert auf eine direkte Interaktion. Eine Aufgabenbesprechung via Internet können sich derzeit aber mehr Studierende vorstellen als noch 1998. Auch die Diskussion von Themen aus Lehrveranstaltungen hat etwas an Nützlichkeit gewonnen (vgl. Abbildung 27).

Wenig Zurückhaltung in der Urteilsbildung zum Internet

Der zunehmende Nutzen, den die Studierenden den verschiedenen Zwecken des Internet zusprechen, steht auch damit in Zusammenhang, dass immer weniger Studierende antworten, sie könnten diese Fragen nicht beurteilen.

Ende der 90er Jahre sahen sich, je nach Einsatzgebiet, zwischen 9% (Zugang zu Bibliotheken) und 26% (Beratung durch Lehrende) der Studierenden nicht in der Lage, die Nützlichkeit einzuschätzen. Zum WS 2003/04 geben in allen zu beurteilenden Gebieten deutlich mehr Studierende ein Urteil ab, die

Zurückhaltung ist um bis zu 15 Prozentpunkte (Beratung durch Lehrende) gefallen.

Am unsichersten sind sich die Studierenden momentan noch darüber, ob sie via Internet Prüfungen oder Lehrveranstaltungen als nützlich betrachten sollen. Etwa 14% wollen darüber kein Urteil fällen. Auch daran wird ersichtlich, dass die Anwendung neuer Technologien immer mehr zu den normalen Fertigkeiten im Studium gehört.

Hohes Votum in den Wirtschaftswissenschaften

Den meisten Zuspruch erhalten die neuen Medien von den Studierenden in den Wirtschaftswissenschaften. Sie beurteilen den Einsatz des Internet in fast allen Bereichen des Studiums am nützlichsten, auch an den Fachhochschulen (vgl. Tabelle 77).

Nur den Zugang zu Bibliotheken und Datenbanken schätzen die Studierenden der Kultur- und der Sozialwissenschaften als noch nützlicher ein. Und in der Medizin schreiben die Studierenden den Informationen anderer Hochschulen und der Durchführung von Übungen und Lehrveranstaltungen einen etwas höheren Nutzen zu.

Im Vergleich der Fächergruppen sind die Studierenden des Sozialwesens und der ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen eher zurückhaltend in ihren Einschätzungen. Sie erwarten in den meisten Einsatzgebieten der neuen Medien den relativ geringsten Nutzen.

Die größte Differenz zwischen den Fächergruppen tritt bei der Einschätzung des Nutzens des Internet zur Rückmeldung von

Tabelle 77
Urteile über die Nützlichkeit des Einsatzes des Internet nach Fächergruppen (2004)

(Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr nützlich; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = sehr nützlich)

sehr nützlich für ...	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
Zugang zu Skripten	83	88	93	96	91	92	92	81	90	84
Bibliotheksrecherche	89	88	84	83	80	82	80	84	83	79
organisat. Regelungen	64	65	65	75	72	61	67	60	78	72
Rückmeldung Klausuren	59	60	54	86	75	66	69	49	79	73
Informationen anderer Hochschulen	68	64	67	64	69	63	66	58	63	59
Präsentation von Hausarbeiten	39	45	38	42	37	39	36	46	57	42
Beratung durch Lehrende	35	34	31	37	31	32	30	26	32	28
Aufgabenbesprechung	20	19	22	25	20	20	18	16	20	21
Diskussion über Themen der Lehrveranstaltungen	16	15	19	24	19	17	13	18	22	18
Übungen/ Lehrveranstaltungen	12	14	13	21	22	13	12	16	18	18
Prüfungen/ Leistungsnachweise	5	5	6	8	8	5	5	6	10	9

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Klausuren hervor. Hier beträgt der Unterschied in den Angaben der Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und des Sozialwesens an Fachhochschulen 37 Prozentpunkte.

Eine weitere deutliche Differenz mit 21 Prozentpunkten besteht zwischen den Studierenden des Wirtschaftswesens und der Ingenieurwissenschaften bei der Beurteilung der Nützlichkeit des Internet für die Präsentation von Hausarbeiten (vgl. Tabelle 77).

Lernsoftware erscheint vielen Studierenden noch wenig geeignet

Die Nutzung von Lernsoftware halten nur 13% der Studierenden als sehr geeignet für ihre Lernfortschritte. Jeweils ein Drittel hält sie für teilweise bzw. wenig geeignet. Fast jeder

Fünfte beurteilt sie als ganz ungeeignet für sein Lernen und Studieren.

Tabelle 78
Beurteilung der Nutzung von Lernsoftware für Lernfortschritte (1998 - 2004)

(Skala von 0 = ganz ungeeignet bis 6 = sehr geeignet; Angaben in Prozent für Kategorien: 0 = ganz ungeeignet, 1-2 = wenig geeignet, 3-4 = teilweise geeignet, 5-6 = sehr geeignet)

	1998	2001	2003
Universitäten			
ganz ungeeignet	26	19	18
wenig geeignet	35	35	35
teilweise geeignet	29	33	34
sehr geeignet	10	13	13
Fachhochschulen			
ganz ungeeignet	21	21	17
wenig geeignet	38	36	40
teilweise geeignet	29	32	32
sehr geeignet	11	11	11

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Ende der 90er Jahre hielt jeder zehnte Studierende Lernsoftware für sehr geeignet, aber jeder Vierte lehnte sie damals ab. Zwar wird der Einsatz von Lernsoftware im WS 2003/04 etwas günstiger beurteilt, die Entwicklung ist jedoch zögerlich, wobei sich die Studierenden an den Fachhochschulen mehr zurückhalten als an den Universitäten (vgl. Tabelle 78).

Tendenziell halten die Studentinnen Lernsoftware für etwas geeigneter als die männlichen Studierenden, um zu ihren Lernfortschritten beizutragen.

Diese Form des Lernens hat sich bei den Studierenden insgesamt bislang wenig etablieren können.

Große Nachfrage in der Medizin

Zwischen den Fächergruppen fallen mit einer Ausnahme nur sehr geringe Differenzen in der Einschätzung des Nutzens von Lernsoftware auf. Während bei allen anderen Fächergruppen etwa jeder zehnte Studierende die virtuelle Lernumgebung für sehr geeignet hält, sind es in der Medizin mit 36% die weit-aus meisten (vgl. Abbildung 28).

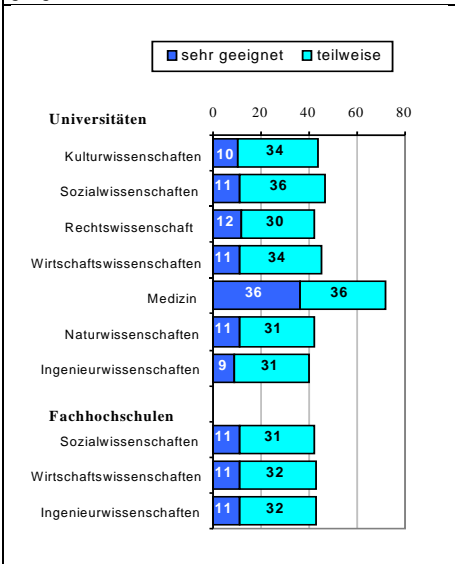
Das Interesse an Lernsoftware war bei den Studierenden der Medizin bereits Ende der 90er Jahre größer als in den anderen Fächergruppen. Schon im WS 1997/98 hielten 17% diese Lernform für sehr geeignet. Zum Jahrtausendwechsel beurteilten dann 31% den Nutzen solcher Software als sehr geeignet.

Dass die Studierenden der Medizin sich hier so deutlich von anderen Fächergruppen abheben, kann auf zwei Ursachen zurückgeführt werden: Zum einen sind die medizini-

schen Wissensseinheiten besonders geeignet, sie in einer multimedialen Anwendung am Computer darzustellen (z.B. der menschliche Körper als bearbeitbare 3D-Darstellung). Zum anderen hat im Zeitraum der letzten Jahre gerade die Medizin entscheidende Impulse in der technologischen Wissensvermittlung und deren didaktischen Aufbereitung erlebt.

Abbildung 28
Nutzen von Lernsoftware nach Fächergruppen (2004)

(Skala von 0 = ganz ungeeignet bis 6 = sehr geeignet; Angaben in Prozent für Kategorien: 3-4 = teilweise geeignet, 5-6 = sehr geeignet)



Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

In den meisten anderen Fächergruppen sind in diesem Zeitraum keine Veränderungen festzustellen. Tendenziell mehr Studierende halten Lernsoftware in den Sozialwis-

senschaften, in der Rechtswissenschaft und in den Naturwissenschaften für geeignet.

Zwar gibt es an verschiedenen Hochschulen sehr gute multimediale Anwendungen für andere Fächer außerhalb der Medizin, doch sind diese Angebote zumeist besondere Leistungen einzelner Lehrender. Als Standard haben andere Fächer dieses Medium noch wenig entwickelt.

6.3 Akzeptanz und Verwendung von Multimedia im Studium

Der Großteil der Studierenden nutzt das Internet regelmäßig. Als sehr nützlich für das Studium nennen die Studierenden vorrangig Zugang zu Skripten und Bibliotheken. Doch für welche Zwecke wenden sie das Internet tatsächlich an und in welcher Intensität?

Studierende nutzen am häufigsten den Zugang zu Skripten

Am häufigsten nutzen die Studierenden das Internet als Zugang zu Skripten und Lehrmaterialien. 86% berichten, dass sie zumindest manchmal für diesen Zweck das Internet verwendet haben, 55% sogar häufig (vgl. Abbildung 29).

Die private Nutzung und die Literaturrecherche stehen an zweiter Stelle der Rangreihe bei den Angaben zur Internetnutzung. Drei Viertel der Studierenden verwendet das Netz öfters zu Recherchen, etwa zwei Fünftel häufig.

Mehr als jeder zweite Studierende bereitet sich via Internet auch mit einer gewissen

Regelmäßigkeit auf Prüfungen und Leistungsnachweise vor, jeder Fünfte häufig.

Für Kontakte mit oder Beratung durch Lehrende verwenden zwei Fünftel der Studierende das Internet zumindest manchmal, jedoch nur 8% häufig.

Andere Nutzungsmöglichkeiten stellen nur für einen kleineren Teil der Studierenden mehr oder weniger regelmäßige Aktivitäten dar. Etwas über ein Drittel versucht, zumindest manchmal mit dem Internet Informationen über den Arbeitsmarkt zu erlangen, jeder zehnte häufig.

Etwa jedem vierten Studierenden dient das Netz für Informationen über andere Hochschulen und deren Studienangebote, häufig informieren sich darüber aber nur 6%.

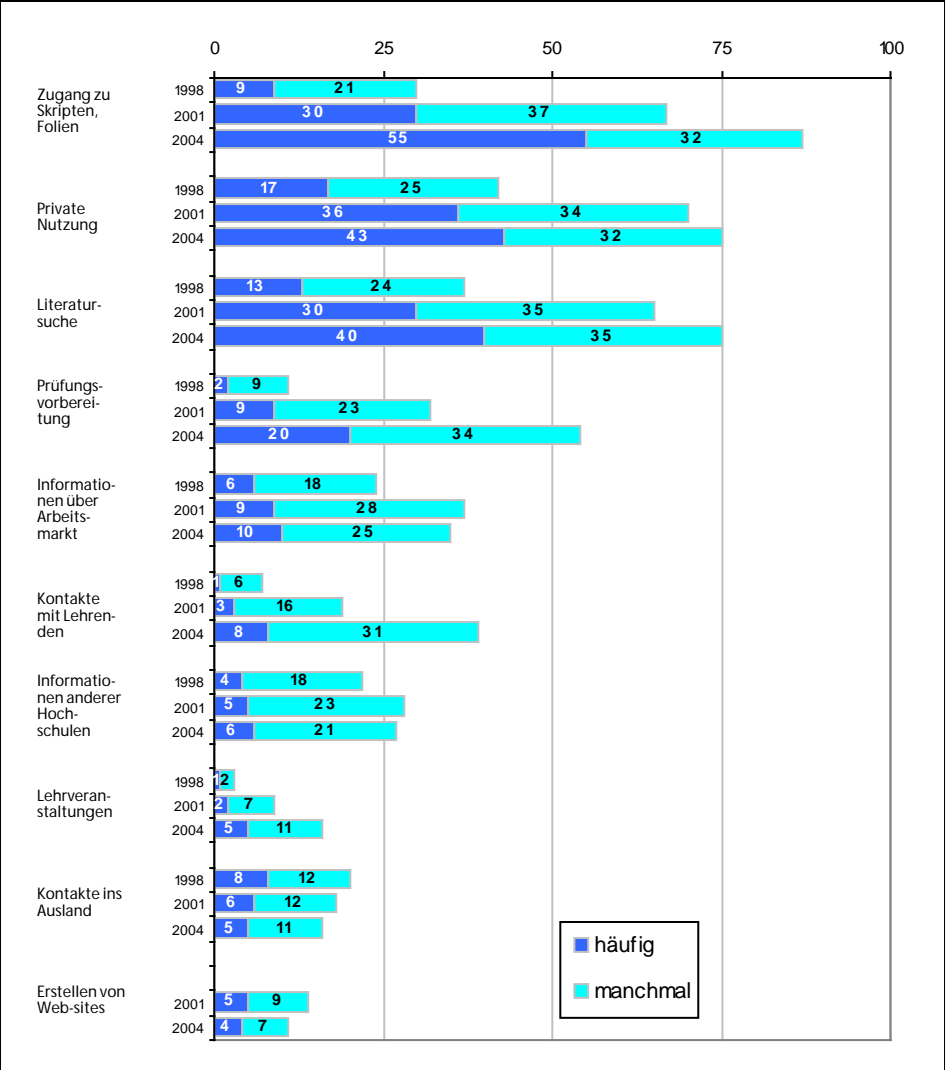
Seltener nutzen die Studierenden das Netz für Kontakte ins Ausland oder zur Teilnahme an interaktiven Lehrveranstaltungen: 16% berichten zumindest manchmal davon, aber nur 5% häufig.

Den letzten Platz in der Rangfolge der nachgefragten Möglichkeiten nimmt schließlich die Erstellung von Websites ein: 7% der Studierenden berichten, dass sie manchmal eigene Seiten erstellen und 4% häufig.

Nutzung des Internet hat zugenommen

Bis auf wenige Ausnahmen hat die Nutzung des Internet für das Studium seit Ende der 90er Jahre deutlich zugenommen. Die Zunahme der Nutzung bedeutet dabei, dass sowohl mehr Studierende die Möglichkeiten nutzen als Ende der 90er Jahre als auch, dass das Internet intensiver genutzt wird, also häufiger regelmäßig.

Abbildung 29
Verwendung verschiedener Möglichkeiten des Internet durch Studierende (1998 - 2004)
 (Angaben in Prozent für Kategorien: „manchmal“ und „häufig“)



Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Skripte verschafften sich im WS 1997/98 erst 31% der Studierenden zumindest manchmal, zur Jahrtausendwende waren es 67% und in der letzten Erhebung 86%. Dabei ist die intensive Nutzung von 9% über 30% auf 55% angewachsen (vgl. Abbildung 29).

Sehr deutlich hat sich auch die Nutzung des Internet für private Zwecke sowie für Literaturrecherchen erhöht. Es sind Anteilsanstiege von über 30 Prozentpunkten zu beobachten.

Auffällig erhöht hat sich die Nutzung des Internet für Prüfungsvorbereitungen (von 11% auf 54%) und zum Austausch mit Lehrenden (von 7% auf 39%).

Für zwei Anwendungen sind jedoch Stagnationen zu erkennen: Informationen über den Arbeitsmarkt und über andere Hochschulen werden seit der vorangegangenen Erhebung nicht häufiger gesucht.

Und bei zwei Anwendungen sind sogar Rückgänge in der Nutzung erkennbar. Für Kontakte ins Ausland und zur Erstellung von Websites wird das Netz mittlerweile etwas seltener verwendet als in den vorangegangenen Erhebungen (vgl. Abbildung 29).

Mehr Literatursuche an den Universitäten

An den Universitäten nutzen die Studierenden das Internet in drei Anwendungsgebieten häufiger als an den Fachhochschulen:

- Zugang zu Skripten (57% zu 44%),
- Literatursuche (42% zu 32%),
- Kontakte zu Lehrenden (41% zu 33%).

Seltener suchen die Universitätsstudierenden Informationen über den Arbeitsmarkt per Internet (33% zu 50%).

Studentinnen nutzen das Internet für das Studium tendenziell mehr

Insgesamt wird im Studium das Internet von Studentinnen kaum weniger gebraucht als von den männlichen Studierenden, in manchen Bereichen nutzen sie es sogar etwas häufiger.

Die Studentinnen nutzen das Internet vor allem regelmäßiger zur Literatursuche (46% zu 33%). Nur 24% der männlichen Studierenden der Fachhochschulen berichten von intensiven Literaturrecherchen, aber 47% der Studentinnen an den Universitäten.

Etwas häufiger suchen Studentinnen im Internet auch nach Informationen über den Arbeitsmarkt, was mit ihrer stärkeren Sorge um die berufliche Zukunft zusammenhängen dürfte.

Private Nutzung des Internet: vor allem von jungen Männern

Die private Nutzung des Internet ist vor allem eine Angelegenheit der jungen Männer. Während beim Gebrauch des Internet für das Studium wenig geschlechtsspezifische Unterschiede bestehen, sind sie bei dessen privater Nutzung für Recherchen oder Unterhaltung sehr groß. Insgesamt verwenden das Internet auf diese Weise 83% der männlichen Studenten häufig oder manchmal. Die Studentinnen geben eine solche umfangreichere private Nutzung nur zu 70% an (vgl. Tabelle 79).

Der Eindruck, Studenten würden das Internet weit mehr nutzen als Studentinnen, beruht daher hauptsächlich auf deren stärkerem privaten Einsatz und weniger auf deren studienbezogener Anwendung.

Tabelle 79
Private Nutzung des Internet durch Studenten und Studentinnen (1998 - 2004)
 (Angaben in Prozent)

Private Internetnutzung	Studenten		
	1998	2001	2004
nie	29	6	4
selten	21	15	13
manchmal	29	35	31
häufig	21	44	52
	Studentinnen		
	1998	2001	2004
nie	49	15	10
selten	18	22	20
manchmal	21	34	33
häufig	12	29	37

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Studentinnen nutzen das Internet stärker aufgabenorientiert und pragmatisch, seltener zu Spiel und Unterhaltung. Computer und Internet werden damit stärker „beruflich“ und weniger privat verwendet.

Tabelle 80
Nutzung des Internet nach Fächergruppen (2004)
 (Angaben in Prozent für Kategorie: „häufig“)

Zwecke	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
Zugang zu Skripten	38	48	59	85	49	66	65	34	56	38
Literatursuche	58	55	30	34	26	35	34	47	32	24
private Nutzung	38	38	44	51	42	47	48	33	50	41
Prüfungsvorbereitung	19	23	12	23	17	20	21	30	23	18
Info. Arbeitsmarkt	11	11	7	14	4	6	9	14	24	15
Info. and. Hochschulen	7	6	8	6	5	5	5	4	5	4
Kontakte mit Lehrenden	12	12	1	7	3	8	7	4	7	4
Kontakte ins Ausland	6	4	4	6	5	4	6	4	6	3
Lehrveranstaltungen/ Übungen	3	4	4	8	6	6	5	3	4	3
Erstellen von Websites	3	2	3	5	2	6	6	1	6	7

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Literaturrecherche hat in Kulturwissenschaften Vorrang

In den verschiedenen Fächergruppen erlangen einige Anwendungsbereiche eine unterschiedlich häufige Nutzung. Die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften nutzen das Netz am meisten für den Zugang zu Skripten, aber vergleichsweise auch am häufigsten für private Zwecke (vgl. Tabelle 80).

In den Kultur- und Sozialwissenschaften verwenden die Studierenden das Internet häufiger zur Literatursuche (mehr als jeder zweite). Weniger Bedeutung hat diese in der Medizin und dem Ingenieurwesen, wo nur jeder vierte das Netz dafür häufig nutzt.

Im Sozialwesen der Fachhochschulen dient den Studierenden das Internet vergleichsweise häufig zur Vorbereitung auf Prüfungen, aber am wenigsten, um Zugang zu Skripten zu erhalten oder für private Anwendungen.

Informationen über den Arbeitsmarkt suchen am häufigsten die Studierenden des Wirtschaftswesens im Internet (vgl. Tabelle 80).

Zusammenhänge zwischen den einzelnen Anwendungsarten

Einige Verwendungszwecke weisen untereinander erkennbare Zusammenhänge auf. Mit der Nutzung bestimmter Anwendungen steigt auch die Nutzung anderer Anwendungen an. Die größten Zusammenhänge finden sich zwischen:

- Literaturrecherche und Kontakten zu Lehrenden ($R = .35$),
- Informationen über andere Hochschulen und über den Arbeitsmarkt (.33),
- Skriptenzugang und Prüfungsvorbereitung (.30).

Skripte dienen in der Regel zur Vorbereitung auf Prüfungen, weshalb dieser Zusammenhang nachvollziehbar ist. Ebenso gilt dies für die Nutzung des Internet als Informationssystem. Die Beziehung zwischen Literaturrecherche und Beratung durch Lehrende wird verständlich, wenn die Lehrenden Hilfestellung zur Literatursuche geben.

Einschätzung korrespondiert mit Nutzung

Deutliche Zusammenhänge treten erwartungsgemäß zwischen der Einschätzung des Nutzens von Einsatzgebieten des Internet und dessen tatsächlicher Nutzung auf. Wer den Einsatz des Internet für bestimmte Zwecke als nützlich beurteilt, nutzt diese Anwendungen auch häufiger, und wer bestimmte Anwendungen selbst nutzt, beurteilt deren Einsatz als nützlicher. Dieser Zusammenhang hat in

beiden Richtungen vergleichbare Erklärungskraft (Assoziationsmaße).

Besonders durch die Nutzung des Internet für die Literaturrecherche, für die Informationssuche über andere Hochschulen, für die Beratung durch Lehrende und bei interaktiven Lehrveranstaltungen steigt die Beurteilung von deren Nützlichkeit positiv an.

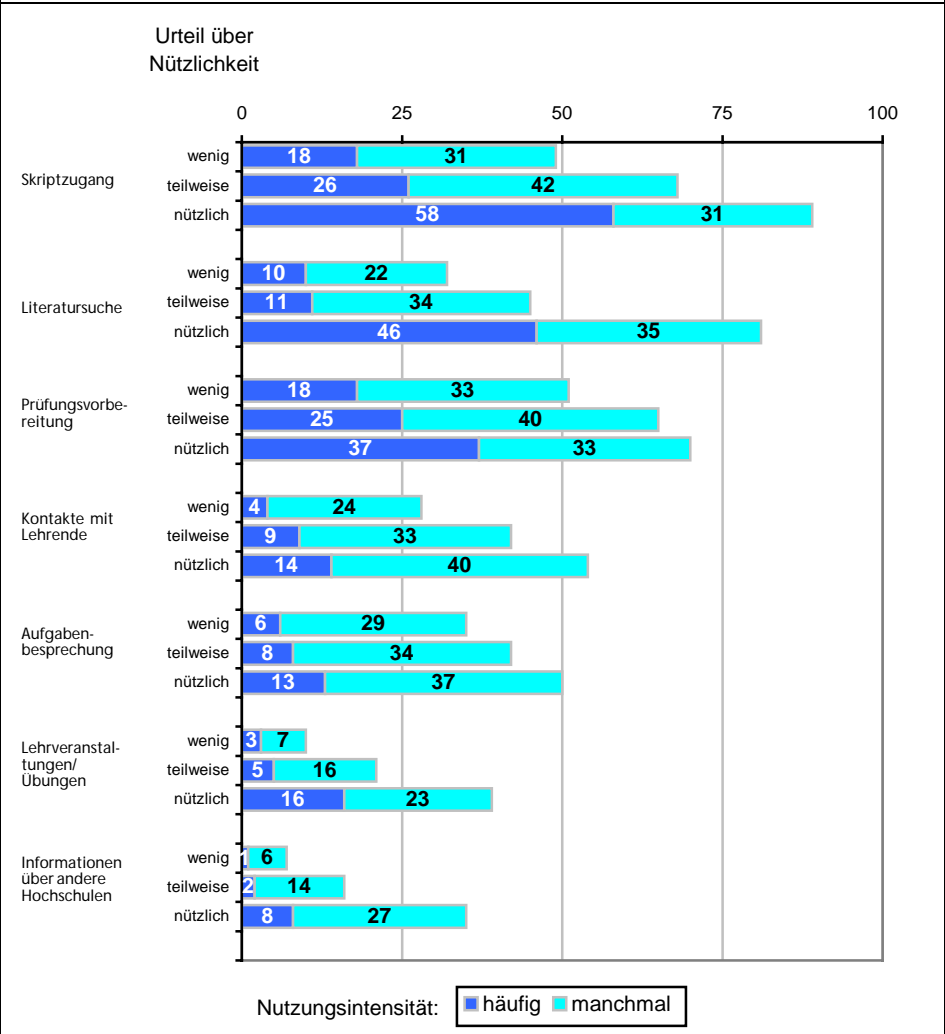
Gleichzeitig ist zu erkennen, dass diejenigen Studierenden, die das Internet bislang noch nie für diese Einsatzgebiete genutzt haben, diesen dennoch teilweise einen hohen Nutzen zuerkennen. Und es wird ersichtlich, dass einige Studierende das Internet auch dann regelmäßig nutzen, selbst wenn sie von der Nützlichkeit des Einsatzes nicht überzeugt sind (vgl. Abbildung 30).

Beurteilen Studierende Einsatzgebiete des Netzes als sehr nützlich, haben es bisher aber noch nie für diese Zwecke genutzt, kann die Möglichkeit oder die Notwendigkeit dazu fehlen. Nutzen Studierende das Internet für bestimmte Zwecke, obwohl sie diesen Einsatz nicht für nützlich halten, dann deutet das darauf hin, dass sie diese Anwendungen machen müssen, weil es zur Studienbewältigung notwendig ist (wenn z.B. Lehrveranstaltungen oder Aufgaben nur virtuell dargeboten werden).

Internetkontakte zu Lehrenden verbessern die Kontaktzufriedenheit

Die Kontakthäufigkeit zu Lehrenden über das Internet weist einen Zusammenhang zur generellen Kontaktsituation zu Lehrenden auf. Studierende, die häufiger Kontakt zu Lehrenden haben, stehen auch regelmäßiger

Abbildung 30
Zusammenhang zwischen Beurteilung und Nutzung des Internet (2004)
 (Skala von 0 = nicht nützlich bis 6 = sehr nützlich; Angaben in Prozent für Kategorien: 0-2 = wenig nützlich, 3-4 = teilweise nützlich, 5-6 = sehr nützlich)



Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

per Internet in Kontakt (52%) als Studierende, die sonst keinen Kontakt zu Lehrenden haben (24% Internetkontakte).

Die Zufriedenheit der Kontakte zu den Lehrenden steigt, wenn Internetkontakte vorhanden sind. Den größten Effekt zeigen Internetkontakte bei Studierenden, die bereits über häufige Kontakte zu Lehrenden verfügen. Ihre hohe Zufriedenheit nimmt mit regelmäßigen Internetkontakten noch weiter zu. Die Studierenden äußern zu 94%, dass sie mit ihren Kontakten zu den Lehrenden zufrie-

den sind, um 16 Prozentpunkte mehr als wenn keine Internetkontakte bestehen.

Die Zufriedenheit mit den Kontakten zu Lehrenden hängt aber weniger von den Internetkontakten als von den realen Kontakten ab. Zwar steigt die Zufriedenheit der Kontakte zu den Lehrenden, wenn wenigstens Internetkontakte vorhanden sind, jedoch nicht in gleichem Maße, wie wenn die Realkontakte hinzukommen (vgl. Tabelle 81).

Das Internet verbessert demnach die Kontakte zu den Lehrenden – ein wichtiger Effekt. Es trägt daher dazu bei, die studentische „Kontaktzufriedenheit“ zu erhöhen. Allerdings bleibt festzuhalten: Die Zufriedenheit der Studierenden mit den Kontakten zu Lehrenden hängt weniger von den Internetkontakten als viel mehr von den realen Kontakten zu ihnen ab.

Tabelle 81
Zufriedenheit mit Kontakten zu Lehrenden bei Internetkontakten (2004)

(Skala von -3 = sehr unzufrieden bis +3 = sehr zufrieden;
Angaben in Prozent für Kategorien: +1 bis +3 = zufrieden)

Kontakte über Internet	Allgemeine Kontakte zu Lehrenden			
	nie	selten	manchmal	häufig
zufrieden	13	10	12	22
über Internet	nie	selten		häufig
		selten	manchmal	
zufrieden	26	27	29	28
über Internet	nie	manchmal		häufig
		selten	manchmal	
zufrieden	60	62	65	68
über Internet	nie	häufig		häufig
		selten	manchmal	
zufrieden	78	84	89	94

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Internet und neue Medien als Element der Studienqualität

Internet und neue Medien sind weithin Teil von Studium und Lehre geworden. Umso mehr kann es nicht mehr um die bloße Investition in Angebot und Gebrauch gehen. Insbesondere die Qualität der Angebote und das Geschick im Umgang werden bedeutungsvoller. Sie sind deshalb verstärkt in die Bemühungen um Studienqualität zu integrieren und bei Vorhaben der Evaluation einzubeziehen.

7 Situation und Evaluation der Lehre

Zusammenfassung

Terminausfälle

Für jeden vierten Studierenden an Universitäten und sogar jeden dritten Studierenden an Fachhochschulen gehört der Ausfall wichtiger Lehrveranstaltungen zum Studienalltag. Über die letzte Dekade hinweg haben solche Terminausfälle leicht zugenommen.

In der Medizin wird den Studierenden zur Hälfte eine sehr kontinuierliche Durchführung von Lehrveranstaltungen geboten. In den Sozialwissenschaften an den Universitäten erleben dagegen nur 14% der Studierenden, dass wichtige Lehrveranstaltungen ohne Ausfälle stattfinden, im Sozialwesen an den Fachhochschulen sogar nur 11%.

Zeitliche Überschneidungen

Jeder zweite Studierende muss öfters zwischen zeitgleich angebotenen wichtigen Lehrveranstaltungen wählen. Dieses Problem ist an den Universitäten verbreiteter: 25% sehen sich häufig Überschneidungen gegenüber, 17% an den Fachhochschulen.

Von terminlichen Überschneidungen sind Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften besonders betroffen: Für drei von vier Studierenden kommen sie öfters vor. Weit seltener stellen sich solche Probleme in der Medizin: 55% hatten noch nie Überschneidungen zu beklagen und nur 4% mussten sich bisher häufig damit auseinandersetzen.

Stoffeffizienz

Regelmäßig erleben 38% der Studierenden, dass der angekündigte Lehrstoff innerhalb der Vorlesungszeit vermittelt wird; für ähnlich viele ist dies manchmal der Fall.

Besonders selten beziehen die Studierenden der Rechtswissenschaft eine effiziente Stoffvermittlung: nur jeder vierte Studierende erlebt regelmäßig die Einhaltung der Ankündigungen. Am besten wird die Stoffeffizienz in den Natur- und Ingenieurwissenschaften beurteilt, wo für die Hälfte der Studierenden der vorgesehene Lehrstoff auch behandelt wurde.

Stoffeffizienz und Lehrorganisation

Die effiziente Vermittlung des Lernstoffes leidet unter Terminausfällen. Jene Studierenden, die häufiger Ausfälle erleben, berichten deutlich seltener davon, dass ihre Lehrenden es schaffen, den angekündigten Stoff innerhalb der Vorlesungszeit zu vermitteln.

Bei Lehrveranstaltungen, die sich zeitlich überschneiden, verlängert sich die vorgesehene Studiendauer. Der Verzug im Studium nimmt gegenüber der ursprünglichen Planung zu, wenn terminliche Überschneidungen öfters vorkommen.

Die Kontinuität wichtiger Lehrveranstaltungen, möglichst ohne Terminausfälle und Überschneidungen, ist eine wichtige Voraussetzung für eine hohe Stoffeffizienz und ein zügiges Studium.

Didaktische Prinzipien der Lehre

Grundlegende didaktische Prinzipien der Lehre werden nach Aussagen der Studierenden im WS 2003/04 häufiger eingehalten als in den 90er Jahren. Deutlich häufiger erleben die Studierenden **gute Vorträge der Lehrenden**: für 53% gegenüber damals 35% sind sie meistens treffend und verständlich.

Vergleichsweise am häufigsten halten die Lehrenden das didaktische Prinzip der **Lernzieldefinition** ein: 63% der Studierenden erhalten in den meisten Veranstaltungen eine klare Bestimmung des Unterrichtsziels.

Unregelmäßig erfolgen **Vergewisserungen** der Dozenten, ob der Stoff verstanden wurde (23% der Studierenden erleben sie häufig). Auch das Einbringen von **übersichtlichen Zusammenfassungen** geschieht nur selten (für 18% häufig).

Die Einhaltung der didaktischen Prinzipien weist Zusammenhänge zu den studentischen Urteilen auf, ob sich Lehrende gut auf ihre Veranstaltungen vorbereiten. Ebenso registrieren sie dann öfters, dass die Lehrenden für den Stoff motivieren und ihn wie angekündigt vermitteln. Werden die didaktischen Prinzipien eingehalten, fällt die Beurteilung der Lehrenden besser aus.

Eine gute Vorbereitung der Lehrenden verbessert besonders die Einhaltung der didaktischen Prinzipien. Wird sie von den Studierenden bescheinigt, dann konstatieren sie viel häufiger, dass die Prinzipien eingehalten werden, vor allem erleben sie dann mehr gute Vorträge und öfters eine klare Definitionen des Lernziels. Die Verwirklichung wichtiger didaktischer Prinzipien in der Lehre wird

von den Studierenden wahrgenommen und positiv evaluiert.

Leistungsresultate und Zufriedenheit

Etwa die Hälfte der befragten Studierenden hat die Zwischenprüfung bereits abgelegt und bestanden. Nur 1% hat sie nach eigenen Angaben nicht bestanden.

Die große Mehrheit der Studierenden im Grundstudium (80%) plant, bis zum Ende des 4. Fachsemesters die Zwischenprüfung zu absolvieren. Von den Studierenden in höheren Semestern wollen die meisten diese Prüfung noch im gleichen Studienjahr ablegen.

Insgesamt erreichen die Studierenden im WS 2003/04 einen Notendurchschnitt in den Zwischenprüfungen (oder ähnlichen Leistungsrückmeldungen) von 2,5. Dabei erhalten 18% der Studierenden Noten besser als 2,0.

In den Geisteswissenschaften berichten 30% der Studierenden von Noten besser als 2,0, in der Rechtswissenschaft nur 2% (dort haben 73% Noten schlechter als 3,0).

Zufriedenheit mit Notenresultaten

Die Mehrheit der Studierenden ist mit der erhaltenen Note zufrieden; sehr unzufrieden sind nur 10%. Am häufigsten zufrieden mit ihren Noten sind die Studierenden des Sozialwesens (FH) zu 71%, am seltensten die Studierenden der Rechtswissenschaft zu 26%.

Die Zufriedenheit mit der Note hängt am meisten von deren Höhe ab, jedoch nicht ausschließlich. Auch unter den leistungsbesten Studierenden sind einzelne unzufrieden; und von den leistungsschwächeren äußert sich dennoch ein Fünftel mit den Noten zufrieden.

7.1 Termineinhaltung und Stoffeffizienz

Ein besonders wichtiger Bereich des Studiums ist die erfahrene Situation der Lehre. Erst ihre Evaluation erlaubt es, die Urteile zur Lehr- und Studienqualität differenziert zu betrachten und einzuordnen.

Die nachgefragten Merkmale zur Situation der Lehre erfassen den Studienalltag auf verschiedenen Ebenen. Manche Aspekte betreffen das Studium in seiner Gesamtheit, andere das jeweilige Hauptstudienfach und wieder andere einzelne Lehrveranstaltungen. Zusätzlich werden strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen an der Hochschule angesprochen, die Voraussetzungen für einen funktionierenden Lehrbetrieb darstellen.

Zwei solcher organisatorischen Merkmale sind zum einen die kontinuierliche Durchführung von Lehrveranstaltungen und zum anderen die Stoffeffizienz.

Im Studium sollten möglichst wenig Lehrveranstaltungen ausfallen, und es sollte keine Überschneidungen wichtiger Lehrveranstaltungstermine geben. Denn die Möglichkeit, die entsprechenden Lehrveranstaltungen besuchen zu können, ist eine wichtige Voraussetzung für eine zügige und effiziente Wissensvermittlung. Gleichzeitig muss der angekündigte Lehrstoff, der im Semester vermittelt werden soll, auch innerhalb der vorgegebenen Vorlesungszeit vollständig dargeboten werden. Erst dann kann von einer effizienten Stoffvermittlung oder guten Stoffeffizienz gesprochen werden.

Veranstaltungen fallen an Fachhochschulen häufiger aus

An den Fachhochschulen berichten 33% der Studierenden davon, dass wichtige Veranstaltungen des vorangegangenen Semesters öfters nicht besucht werden konnten, weil sie nicht stattgefunden haben. An den Universitäten haben 23% der Studierenden manchmal oder häufig Terminausfälle zu beklagen (vgl. Tabelle 82).

Tabelle 82
Ausfall wichtiger Lehrveranstaltungen an Universitäten und Fachhochschulen (1993-2004)

(Skala von 0 = nie bis 6 = sehr häufig; Angaben in Prozent für Kategorien: 0 = nie, 1-2 = selten, 3-4 = manchmal, 5-6 = häufig)

Universitäten					
	1993	1995	1998	2001	2004
nie	32	30	25	28	29
selten	48	49	49	52	48
manchmal	15	16	19	17	18
häufig	5	5	7	3	5
Fachhochschulen					
	1993	1995	1998	2001	2004
nie	20	18	16	16	16
selten	51	51	53	51	51
manchmal	22	23	21	25	25
häufig	7	8	10	8	8

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Dementsprechend seltener erleben die Studierenden an den Fachhochschulen eine sehr kontinuierliche Durchführung der Veranstaltungen, also ohne irgendwelche Ausfälle: 16% gegenüber 29% an den Universitäten. Da die Fachhochschulen in ihrer Studiengestaltung in der Regel stärker reglementiert sind als die Universitäten, können sich negative Auswirkungen bei ihnen bereits bei gerin-

geren Ausfallquoten bemerkbar machen. Daher erscheinen häufigere Ausfälle an den Fachhochschulen besonders problematisch.

Seit Anfang der 90er Jahre hat sich an dieser Situation nur wenig geändert, jedoch weisen die Daten tendenziell auf eine Erhöhung der Terminausfälle hin (vgl. Tabelle 82).

Terminausfälle sind in der Medizin am seltensten

An den Universitäten fallen im Vergleich der Fächergruppen die Angaben der Studierenden in der Medizin auf. Sie vermelden zur Hälfte, dass überhaupt keine Veranstaltungen ausgefallen sind, und nur 13% haben öfters Ausfälle erlebt (vgl. Tabelle 83).

Vergleichsweise kontinuierlich finden die Veranstaltungen auch in den Natur- und Ingenieurwissenschaften statt. Die Studierenden registrieren nur zu 14% bzw. 16% regelmäßige Terminausfälle, ähnlich wie in der Medizin. Aber erkennbar weniger Studierende dieser beiden Fächergruppen erleben, dass wichtige Lehrveranstaltungen sehr konstant durchgeführt werden. Denn nur für knapp zwei Fünftel ist es im letzten Semester nie zu Ausfällen gekommen.

Die häufigsten Ausfälle wichtiger Lehrveranstaltungen registrieren an den Universitäten die Studierenden der Kultur- und Sozialwissenschaften, an den Fachhochschulen die Studierenden des Sozial- und des Wirtschaftswesens. Über ein Drittel der Studierenden konnte im letzten Semester öfters Veranstaltungen nicht besuchen, weil sie ausgefallen sind (vgl. Tabelle 83).

Jeder zweite Studierende erlebt öfters zeitgleiche Veranstaltungen

Der Ausfall von Veranstaltungen ist nicht der einzige Grund, warum Studierende Veranstaltungen nicht besuchen können. Es sollte organisatorisch abgestimmt und sichergestellt sein, dass eine wichtige Veranstaltung nicht zeitgleich mit einer anderen ebenso wichtigen stattfindet. Ansonsten müssen die Studierenden zwischen zwei oder mehreren Angeboten entscheiden.

Solche Situationen können sich negativer auswirken als einzelne Ausfälle, wenn dadurch bestimmte Veranstaltungen erst im nächsten Semester absolviert werden können. Vor solche Entscheidungsprobleme findet sich aber jeder zweite Studierende gestellt.

Tabelle 83

Ausfall von wichtigen Lehrveranstaltungen nach Fächergruppen (2004)

(Skala von 0 = nie bis 6 = sehr häufig; Angaben in Prozent für Kategorien: 0 = nie, 1-2 = selten, 3-4 = manchmal, 5-6 = häufig)

Terminausfälle	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts-wiss.	Wirt. wiss.	Medi-zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
nie	17	14	25	29	50	39	38	11	14	20
selten	50	50	55	52	37	47	46	48	50	54
manchmal	25	25	17	16	10	12	13	33	28	19
häufig	8	11	3	3	3	2	3	8	8	7

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Jeweils vergleichbar viele Studierende an den Universitäten - etwa jeweils ein Viertel - berichten, dass es nie, selten, manchmal und sogar häufig zu terminlichen Überschneidungen wichtiger Lehrveranstaltungen gekommen ist (vgl. Tabelle 84).

Tabelle 84.
Zeitliche Überschneidung wichtiger Lehrveranstaltungen an Universitäten und Fachhochschulen (1998 - 2004)

(Skala von 0 = nie bis 6 = sehr häufig; Angaben in Prozent für Kategorien: 0 = nie, 1-2 = selten, 3-4 = manchmal, 5-6 = häufig)

Universitäten			
	1998	2001	2004
nie	21	23	23
selten	27	27	26
manchmal	26	26	26
häufig	26	24	25
Fachhochschulen			
	1998	2001	2004
nie	34	36	32
selten	33	32	30
manchmal	18	17	21
häufig	15	15	17

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

An den Fachhochschulen sind Überschneidungen etwas seltener als an den Universitäten, sie nehmen seit Ende der 90er Jahre aber tendenziell zu. In den neuen Ländern sind sie seltener als in den alten. Daher berichten 42% der Studierenden an den ostdeutschen Fachhochschulen, dass es nie terminliche Überschneidungen gab, aber nur 20% an den westdeutschen Universitäten.

Der Ausfall wie die Überschneidung wichtiger Lehrveranstaltungen hinterlassen bei den Studierenden nicht den Eindruck, dass die Hochschule und die Lehrenden ihre Aufgaben

verantwortungsvoll erfüllen. Es gilt, die Organisation des Lehrveranstaltungsbaus abzustimmen, dass sowohl Ausfälle wie Überschneidungen auf ein Minimum reduziert werden. Das gegenwärtige Ausmaß erscheint zu hoch, besonders was den Ausfall an Fachhochschulen und was die Überschneidung wichtiger Lehrveranstaltungen an Universitäten betrifft.

Häufige Überschneidungen in den Geistes- und Sozialwissenschaften

Die Erfahrungen der Studierenden mit zeitgleichen Veranstaltungen sind in den einzelnen Studiengängen sehr unterschiedlich. Obwohl anzunehmen wäre, dass die Organisation ein hochschulinternes Merkmal darstellt und sich daher zwischen einzelnen Hochschulen unterscheiden sollte, stellt es sich aber als einer der stärksten Indikatoren für die Differenzierung von Einzelfächern heraus und ist damit ein Aspekt der Fachkultur.

Am seltensten überschneiden sich Veranstaltungen in der Medizin. Mehr als die Hälfte der Studierenden hatte dieses Problem noch nie, während es nur für 14% bereits öfters vorkam (vgl. Tabelle 85).

In den Ingenieurwissenschaften kommt es zwar erkennbar häufiger als in der Medizin zu Überschneidungen, doch im Vergleich der Fächergruppen sind hier die Veranstaltungstermine noch relativ abgestimmt: etwas über ein Viertel der Studierenden hat häufiger Überschneidungen erfahren. Ganz ähnlich dazu wird die Organisation der Veranstaltungen im Ingenieurwesen an den Fachhochschulen wahrgenommen.

Tabelle 85
Zeitliche Überschneidung von wichtigen Lehrveranstaltungen nach Fächergruppen (2004)
 (Skala von 0 = nie bis 6 = sehr häufig; Angaben in Prozent für Kategorien: 0 = nie, 1-2 = selten, 3-4 = manchmal, 5-6 = häufig)

Zeitliche Überschneidung	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
nie	4	6	29	20	55	31	43	11	31	42
selten	20	19	37	29	31	30	31	20	36	31
manchmal	33	34	22	30	10	23	17	25	22	19
häufig	43	41	12	21	4	16	9	44	11	8

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Ganz anders erleben die Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften die Organisation ihrer Veranstaltungen. Fast alle haben Probleme mit Überschneidungen, drei von vier Studierenden sogar öfters.

An den Fachhochschulen sind zeitgleiche Termine in den Sozialwissenschaften nur etwas seltener als an den Universitäten. In den Wirtschaftswissenschaften berichten die Studierenden der Fachhochschulen jedoch deutlich seltener von Überschneidungen als an den Universitäten: 67% erleben nie oder selten zeitgleiche Veranstaltungen, gegenüber 49% an den Universitäten.

Die Möglichkeit, Lehrveranstaltungen kontinuierlich besuchen zu können, darf in ihrer Wichtigkeit für einen erfolgreichen Studienfortgang nicht unterschätzt werden. Wenn über Studienqualität, Effizienz oder zu lange Studienzeiten diskutiert wird, muss beachtet werden, dass dafür eine funktionierende Studienorganisation erforderlich ist, die den Studierenden erlaubt, ihr Studium zügig zu absolvieren. Insbesondere für die Geistes- und Sozialwissenschaften sind jedoch schwerwiegende Mängel bei der Kontinuität des Veranstaltungsangebotes festzustellen.

Die Mehrheit erlebt meistens eine effiziente Stoffvermittlung

Es ist Aufgabe der Lehrenden, den Studierenden den Stoff zu vermitteln, den sie zur erfolgreichen Bewältigung ihres Studiums benötigen. Die Lehrenden definieren, welche Wissensseinheiten in einem Semester zu erlernen sind und in den Veranstaltungen dargeboten werden. Effizient ist die Vermittlung des Lehrstoffes für die Studierenden dann, wenn die Lehrenden den angekündigten Inhalt und Umfang auch innerhalb der Vorlesungszeit darbieten und aufarbeiten.

Die große Mehrheit, fast vier von fünf der Studierenden, sind der Ansicht, dass es ihre Lehrenden zumindest teilweise schaffen, den angekündigten Stoff innerhalb der Vorlesungszeit zu vermitteln. Sehr regelmäßig erlebt über ein Drittel eine effiziente Vermittlung des Lernstoffes.

Zwischen Universitäten und Fachhochschulen treten kaum Unterschiede auf, die Studierenden erleben jeweils eine sehr ähnliche Situation hinsichtlich der Lehr- und Stoffeffizienz. Die Urteile der Studierenden darüber haben sich in der letzten Dekade wenig verändert. Tendenziell sind Verbesserungen

erkennbar, an Universitäten etwas stärker aus als an Fachhochschulen. (vgl. Tabelle 86).

Tabelle 86
Stoffeffizienz der Lehre an Universitäten und Fachhochschulen (1993 - 2004)

(Skala von 0 = nie bis 6 = sehr häufig; Angaben in Prozent für Kategorien: 0 = nie, 1-2 = selten, 3-4 = manchmal, 5-6 = häufig)

Stoffeffizienz	Universitäten				
	1993	1995	1998	2001	2004
nie	2	2	3	2	2
selten	24	24	24	21	19
manchmal	39	39	40	41	41
häufig	35	35	33	26	38
	Fachhochschulen				
	1993	1995	1998	2001	2004
nie	2	2	2	1	1
selten	21	21	20	21	18
manchmal	41	42	43	42	44
häufig	36	35	35	36	37

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

In den neuen Ländern berichten die Studierenden an den Fachhochschulen häufiger als in den alten Ländern, dass die Lehrenden ihre Ankündigungen einhalten: 45% erleben häufig eine effiziente Vermittlung gegenüber 34% an den westdeutschen Fachhochschulen.

Tabelle 87
Stoffeffizienz der Lehre nach Fächergruppen (2004)

(Skala von 0 = nie – 6 = sehr häufig; Mittelwerte und Angaben in Prozent für Kategorien: 0 = nie, 1-2 = selten, 3-4 = manchmal, 5-6 = häufig)

Stoffeffizienz	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
nie/selten	25	21	37	19	18	15	14	20	18	21
manchmal	44	51	38	40	38	37	36	49	46	39
häufig	31	28	25	41	44	48	50	31	36	40
Mittelwerte	3.6	3.6	3.2	3.9	4.0	4.1	4.1	3.7	3.8	3.8

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Geringste Stoffeffizienz in der Rechtswissenschaft

Die Effizienz der Stoffvermittlung wird in den einzelnen Fächergruppen unterschiedlich beurteilt. Am seltensten erleben die Studierenden der Rechtswissenschaft, dass die Lehrenden es schaffen, den angekündigten Lehrstoff innerhalb der Vorlesungszeit zu vermitteln. Nur jeder vierte Studierende berichtet von einer regelmäßigen Durcharbeitung des geplanten Lehrstoffes (vgl. Tabelle 87).

Die Mehrheit der Studierenden in der Rechtswissenschaft erfährt daher erhebliche Defizite im Lehrprogramm, die sie anderweitig kompensieren müssen. Etwas häufiger halten die Studierenden der Sozial- und der Kulturwissenschaften die Darbietung ihres Stoffes für effizient. Für knapp jeden dritten Studierenden werden die Ankündigungen regelmäßig eingehalten.

Am häufigsten bescheinigen die Studierenden der Natur- und der universitären Ingenieurwissenschaften ihren Lehrenden eine effiziente Stoffvermittlung. Für die Hälfte wird der angekündigte Lehrstoff regelmäßig präsentiert.

An den Fachhochschulen wird der Lehrstoff im Ingenieurwesen häufiger vollständig dargeboten als im Sozialwesen, die Unterschiede sind aber deutlich geringer als in den vergleichbaren Fächern der Universitäten.

Ausfälle und Überschneidungen verringern Stoffeffizienz

Eine Bedingung für die effiziente Vermittlung des Lehrstoffes ist, dass die Lehrveranstaltungen, in denen er dargeboten werden soll, nicht zu oft ausfallen. Da viele Studierende aber von Ausfällen berichten, ist zu prüfen, inwieweit die Stoffeffizienz darunter leidet.

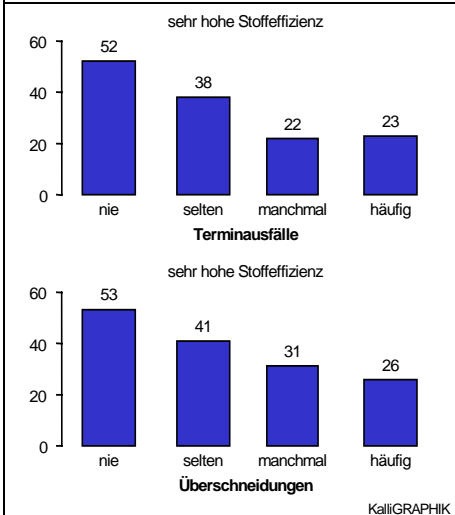
- Treten keine Terminausfälle auf, wird den Lehrenden weit häufiger eine gute Stoffeffizienz bescheinigt (52%), d. h. im Schnitt etwa doppelt so häufig, als wenn Veranstaltungen manchmal oder häufig ausfallen (22% bzw. 23%).

Eine kontinuierliche Einhaltung der Lehrveranstaltungen erleichtert die vorgesehene Vermittlung des Lehrstoffes. Ab einer größeren Anzahl an Veranstaltungsausfällen kann die Vermittlung des Stoffes meistens nicht mehr gewährleistet werden.

Ganz analoge Zusammenhänge bestehen zwischen den Überschneidungen wichtiger Veranstaltungen und der erreichten Stoffeffizienz. Kommen Überschneidungen nicht vor, bescheinigen 53% der Studierenden eine sehr hohe Stoffeffizienz. Stehen sie häufiger vor Überschneidungen wichtiger Lehrveranstaltungen, sinkt die positive Rückmeldung, dass die Lehrenden den vorgenommenen Stoff vermittelt haben, auf nur noch 26% ab (vgl. Abbildung 31).

Abbildung 31
Effiziente Stoffvermittlung in Abhängigkeit von Terminausfällen und Überschneidungen (2004)

(Skala von 0 = nie bis 6 = sehr häufig; Angaben in Prozent für Kategorien: 0 = nie, 1-2 = selten, 3-4 = manchmal, 5-6 = häufig)



Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die Zusammenhänge zwischen Terminausfällen und Überschneidungen mit der Stoffeffizienz belegen die Bedeutung einer guten Studienorganisation. Bereits wenn Studierende manchmal Veranstaltungen nicht besuchen können, fällt die Stoffeffizienz deutlich ab. Bemühungen um einen kontinuierlichen Lehrbetrieb sind besonders wichtig.

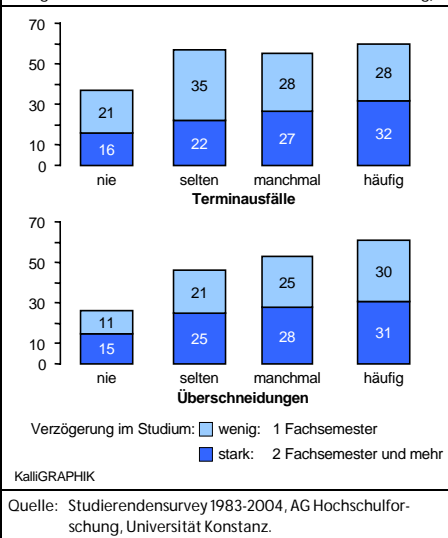
Überschneidungen erhöhen Verzug in der Studienplanung

Können wichtige Lehrveranstaltungen nicht besucht werden, hat das Folgen für den Studienfortschritt. Die Studierenden geraten

leichter in Verzug, wenn sie sich den Lehrstoff nicht aneignen können. Hier wirken sich insbesondere die zeitlichen Überschneidungen aus. Studierende, die häufig zeitgleiche Veranstaltungstermine erleben, geben deutlich häufiger an, dass sie bereits im Verzug gegenüber ihrer ursprünglichen Studienplanung sind. Je seltener zeitliche Überschneidungen auftreten, desto weniger Studierende kommen in Verzug (vgl. Abbildung 32).

Abbildung 32
Folgen von Terminausfällen und Überschneidungen für Verzögerungen im Studium (2004)

(Skala von 0 = nie bis 6 = sehr häufig; Angaben in Prozent für Kategorien: 0 = nie, 1-2 = selten, 3-4 = manchmal, 5-6 = häufig)



Die Folgen von Terminausfällen wie Überschneidungen sind für die Stoffeffizienz wie für die Studienverzögerungen außerordentlich relevant. Den Ausfall und die Überschnei-

dung von Veranstaltungen zu verringern, bleibt daher eine wichtige Zielsetzung für die Hochschulen und deren Lehrende.

Unterschiedliche Zusammenhänge in den Fächergruppen

Werden Lehrveranstaltungen sehr kontinuierlich durchgeführt, dann bescheinigen die Studierenden in den Ingenieurwissenschaften ihren Lehrenden am häufigsten eine effiziente Vermittlung: für 64% ist der Stoff häufig innerhalb der Vorlesungszeit, so wie angekündigt, vermittelt worden.

In der Rechtswissenschaft und in den Sozialwissenschaften bescheinigen die Studierenden ihren Lehrenden nur zu zwei Fünftel eine effiziente Stoffvermittlung, selbst wenn keine Veranstaltungen ausfallen. Von den Studierenden, die Ausfälle erleben, berichten dann aber noch weniger, dass sie häufig den Stoff wie angekündigt dargeboten bekommen.

Die Kontinuität der Durchführung von Veranstaltungen hängt demnach zum Teil mit der Stoffeffizienz zusammen. Eine kontinuierliche Termineinhaltung erleichtert eine termingerechte Vermittlung, sie setzt sie aber nicht voraus. Ab einer bestimmten Anzahl an Veranstaltungsausfällen, kann die Vermittlung des Stoffes offensichtlich jedoch nicht mehr gewährleistet werden.

In der Rechtswissenschaft und in den Sozialwissenschaften beider Hochschularten attestieren sogar vergleichsweise mehr Studierende eine effiziente Vermittlung des Stoffes, wenn die Ausfälle häufig und nicht nur manchmal auftreten. Bei diesen Fächer-

gruppen erleben aber vergleichsweise wenig Studierende generell eine regelmäßige Stoffeffizienz, auch wenn keine Veranstaltungen ausfallen. Die Urteile der Studierenden scheinen sich in diesen beiden Fächergruppen weniger an den strukturellen Bedingungen der Lehrorganisation anzulehnen als an Gesichtspunkten der inhaltlichen Qualität des Lehrangebotes.

Besonders deutlich machen sich Überschneidungen im Ingenieurwesen an den Fachhochschulen bemerkbar. Hier bestätigen 88% der Studierenden, die häufig zeitliche Überschneidungen erleben, dass sie bereits mit ihrer Planung in Verzug geraten sind. Bei ihren Kommilitonen, die nie zwischen zeitgleichen Terminen zu wählen haben, sind im Vergleich dazu nicht einmal halb so viele in Verzug geraten.

In den Wirtschaftswissenschaften ist der Zusammenhang geringer als in den anderen Fächergruppen, an den Universitäten noch geringer als an den Fachhochschulen. Jedoch ist auch in diesen Fachrichtungen zu erkennen, dass dann weniger Verzug auftritt, wenn keine terminlichen Überschneidungen vorkommen.

Eine gute Studienorganisation kann ein effizientes Studieren ermöglichen. Sie ist als eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung dafür anzusehen. Sie stellt positive Rahmenbedingungen her, die zwar einen Erfolg nicht garantieren, aber ihn befördern können. Das Fehlen solcher Bedingungen wirkt sich allerdings eindeutig negativ auf den Studienfortgang aus.

7.2 Einhaltung didaktischer Prinzipien

Unter didaktischen Prinzipien werden allgemeine Handlungsregeln und -empfehlungen zur Gestaltung und Durchführung von Unterricht verstanden. Ihre Einhaltung soll das Lernen erleichtern und fördern und damit die didaktische Qualität der Lehre erhöhen. Sie sind zugleich Instrumente der Unterrichtsanalyse, der Unterrichtsplanung und der Analyse didaktischer Theorien.

Didaktische Prinzipien können auf spezifische Bereiche und Situationen ausgerichtet sein. Oder sie enthalten allgemeine und übergreifende Anweisungen, deren Einhaltung generell als nützlich erscheint. Fünf solcher allgemeiner Prinzipien einer guten Lehre werden behandelt:

- eine klare Definition des Lernzieles,
- ein verständlicher und treffender Vortrag,
- die Vergewisserung, dass der behandelte Stoff auch verstanden wurde,
- das Einbringen von Beispielen und Konkretisierungen,
- eine regelmäßige Darbietung von übersichtlichen Zusammenfassungen und Wiederholungen.

Bei Einhaltung dieser Prinzipien sollten sich positive Zusammenhänge zu zwei allgemeinen Beurteilungen der Studierenden über ihre Lehrenden aufzeigen lassen: einmal das Urteil über die Vorbereitung der Lehrenden auf ihre Veranstaltungen und zum anderen der Aufbau von Motivation und Interesse für den gelehrt Stoff.

Didaktische Prinzipien werden häufiger eingehalten

Alle fünf Prinzipien werden über die letzte Dekade hinweg zunehmend besser beurteilt. Seit dem WS 1992/93 berichten stetig mehr Studierende, dass ihre Lehrenden die didaktischen Grundsätze einhalten (vgl. Tabelle 88).

Besondere Fortschritte sehen die Studierenden im Vortragsstil der Lehrenden. Anfang der 90er Jahre erlebten 35% der Studierenden in den meisten Veranstaltungen einen verständlichen und treffenden Vortrag, im WS 2003/04 sind es 53%.

Am häufigsten wird die klare Definition des Lernzieles eingehalten. 61% der Studierenden erleben in den meisten Lehrveranstaltungen klare Vorgaben von den Lehrenden. Anfang der 90er Jahre bestätigten dies nur 52% der Studierenden.

Beispiele und Konkretisierungen, die Lehrende in den Veranstaltungen einbringen, können den Lernerfolg fördern. Diese Bemühungen registrieren 45% der Studierenden in den meisten Veranstaltungen. 1993 erhielt nur jeder dritte Studierende regelmäßig solche Hilfestellungen.

Tabelle 88
Einhaltung didaktischer Prinzipien in den Lehrveranstaltungen (1993 - 2004)
(Angaben in Prozent)

Trifft auf ... Lehrveranstaltungen zu	1993	1995	1998	2001	2004
Lernziel wird klar definiert					
keine/wenige	19	19	16	13	12
manche	29	29	28	28	27
die meisten/alle	52	52	56	59	61
Vortrag ist verständlich und treffend					
keine/wenige	18	16	13	11	10
manche	47	46	43	41	37
die meisten/alle	35	38	44	48	53
Beispiele und Konkretisierungen des/der Dozenten/in fördern den Lernerfolg					
keine/wenige	22	18	18	15	14
manche	45	42	42	43	41
die meisten/alle	33	40	40	42	45
Dozent/in vergewissert sich, dass Stoff verstanden wird					
keine/wenige	53	50	46	42	39
manche	32	33	36	37	38
die meisten/alle	15	17	18	21	23
Dozent/in bringt übersichtliche Zusammenfassungen/Wiederholungen					
keine/wenige	51	50	49	45	40
manche	37	38	38	40	42
die meisten/alle	12	12	13	15	18

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Stoffverständnis wird häufig vorausgesetzt

Das didaktische Prinzip der Rückversicherung, d. h. dass sich die Lehrenden vergewissern, ob der behandelte Stoff verstanden wurde, wird im Vergleich zu den anderen Prinzipien deutlich seltener in den Veranstaltungen eingehalten. Nur jeder vierte Studierende erlebt es regelmäßig. Das Verständnis des Vorgetragenen wird anscheinend zum großen Teil vorausgesetzt.

Die Lehrenden bemühen sich aber mittlerweile stärker um solche Vergewisserungen. In den 90er Jahren berichtete über die Hälfte der Studierenden, dass ihre Lehrenden darauf keinen besonderen Wert legen; dieser Anteil ist bis 2004 um 14 Prozentpunkte gesunken (vgl. Tabelle 88).

Wiederholungen sind noch selten

Am seltensten wird das didaktische Prinzip der kontinuierlichen Wiederholung und Zusammenfassung des Lehrstoffes angewendet. Nur jeder sechste Studierende erhält in

den meisten Veranstaltungen übersichtliche Zusammenfassungen und Wiederholungen. Auch diese Situation hat sich seit dem WS 1992/93 verbessert: 18% gegenüber 12% damals erleben sie in den meisten Veranstaltungen (vgl. Tabelle 88).

Lehrenden wird zunehmend gute Vorbereitung attestiert

Die Vorbereitung der Lehrenden auf ihre Veranstaltungen betrifft nicht nur fachliche und inhaltliche Aspekte, sondern steht auch mit der Einhaltung der didaktischen Prinzipien in Zusammenhang. Daher soll dieser Aspekt zur Beurteilung der Lehrsituation einbezogen werden.

Die Mehrheit der Studierenden bescheinigt ihren Lehrenden eine gute Vorbereitung auf die Veranstaltungen, 42% bestätigen dies sogar als häufig. Nur 12% der Studierenden haben den Eindruck, dass die Dozenten sich selten auf ihre Aufgabe ausreichend vorbereitet haben (vgl. Tabelle 89).

Tabelle 89
Vorbereitung der Lehrenden und Motivierung für den Lehrstoff (1993 - 2004)
(Angaben in Prozent)

	1993	1995	1998	2001	2004
Lehrende bereiten sich gut auf ihre Veranstaltungen vor¹⁾					
selten	24	21	20	17	12
manchmal	48	49	50	48	46
häufig	28	30	30	35	42
Dozent/in kann für Stoff interessieren und motivieren					
keine/wenige Lehrveranstaltungen	-	-	30	28	24
manche	-	-	51	51	50
die meisten/alle	-	-	19	21	26

Quelle: Studierenden survey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

1) Skala von 0 = nie bis 6 = sehr häufig; Angaben in Prozent für Kategorien: 0-2 = selten; 3-4 = manchmal, 5-6 = häufig

Im Vergleich zu den 90er Jahren bemühen sich die Lehrenden nach Ansicht der Studierenden im WS 2003/04 häufiger um eine gute Veranstaltung. Etwa um 14 Prozentpunkte mehr Studierende als zehn Jahre zuvor bestätigen ihren Lehrenden eine regelmäßig gute Vorbereitung.

Drei von vier Studierenden fühlen sich motiviert

Zu den Kriterien für eine gute Lehre gehört auch die Fähigkeit des Lehrenden, die Zuhörerschaft für das Vorgetragene zu interessieren und für den Stoff zu motivieren. Insgesamt bescheinigt die Mehrheit der Studierenden ihren Lehrenden wenigstens teilweise diese Fähigkeit. Die Hälfte der Studierenden fühlt sich in manchen Veranstaltungen motiviert, ein Viertel sogar in den meisten (vgl. Tabelle 89).

Im Vergleich zu den beiden vorangegangenen Erhebungen sind 2004 etwas mehr Studierende der Ansicht, dass ihre Lehrenden es häufig schaffen, sie zu motivieren.

Didaktische Schwächen in der Medizin und den Wirtschaftswissenschaften

Die Urteile über die Einhaltung der didaktischen Prinzipien und die damit zusammenhängenden allgemeinen Beurteilungen variieren in den verschiedenen Fächergruppen der Universitäten und Fachhochschulen im Vergleich zu anderen Aspekten der Situation der Lehre relativ wenig. Dennoch gibt es einige Auffälligkeiten (vgl. Tabelle 90).

In den Kultur- und Geisteswissenschaften berichten die Studierenden am häufigsten davon, dass die Lehrenden regelmäßig gute Vorträge halten und dass sie für den Stoff motivieren können.

Den Studierenden der Wirtschaftswissenschaften fallen vorrangig Schwächen in der Lehre auf. Sie bescheinigen ihren Lehrenden am seltensten, dass sie Beispiele und Konkretisierungen einbringen oder dass sie für den Stoff motivieren können. Zusammen mit den Studierenden der Rechtswissenschaft berichten sie auch am seltensten von guten und treffenden Vorträgen.

Tabelle 90
Einhaltung didaktischer Prinzipien in der Lehre nach Fächergruppen (2004)
(Angaben in Prozent für Kategorien: „die meisten“ und „alle“ Veranstaltungen)

	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
Definition des Lernziels	57	58	61	60	65	65	66	53	62	63
guter Vortrag	60	56	43	44	50	53	57	55	51	53
konkrete Beispiele	45	46	50	39	42	44	48	53	50	48
Vergewisserung	25	22	19	18	14	23	24	34	30	26
Zusammenfassungen	20	18	17	17	14	19	18	20	19	19
Motivation/Interesse	34	27	18	16	20	28	27	26	18	23

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die Studierenden der Medizin erhalten mit am häufigsten klare Definitionen des Lernziels. Deutliche Schwächen bescheinigen sie ihren Lehrenden aber in der Vergewisserung, ob der behandelte Stoff verstanden wurde, und im Einbringen von übersichtlichen Zusammenfassungen und Wiederholungen. Nur für jeweils 14% der Studierenden haben ihre Lehrenden regelmäßig diese Prinzipien beachtet.

Die Studierenden des Sozialwesens erleben am seltensten klare Definitionen des Lernziels, dafür am häufigsten das Einbringen von Beispielen und Konkretisierungen, außerdem die Vergewisserung der Lehrenden, ob der Stoff verstanden wurde.

Eingehaltene Prinzipien verbessern allgemeine Evaluation

Die didaktischen Prinzipien weisen zu drei evaluativen Urteilen klare Zusammenhänge auf. Sowohl die Vorbereitung der Lehrenden, die Stoffeffizienz als auch die Motivationsleistung wird dann als besser beurteilt, wenn die didaktischen Prinzipien nach Ansicht der Studierenden von den Lehrenden eingehalten werden (vgl. Abbildung 33).

Schwacher Vortrag wird als schlechte Vorbereitung gewertet

Besonders deutlich wird der Zusammenhang der didaktischen Prinzipien bei der Beurteilung der Vorbereitung der Lehrenden. Werden die didaktischen Prinzipien häufig eingehalten, so kommen die Studierenden zu einer eindeutig positiveren Beurteilung, als wenn dies nur selten der Fall ist (Differenz: 29-30

Prozentpunkte). Erhalten die Studierenden beispielsweise nur selten übersichtliche Zusammenfassungen, dann haben nur 32% den Eindruck, dass ihre Lehrenden sich gut vorbereiten. Werden Wiederholungen aber häufig eingebracht, dann bescheinigen 61% der Studierenden ihren Lehrenden eine gute Vorbereitung.

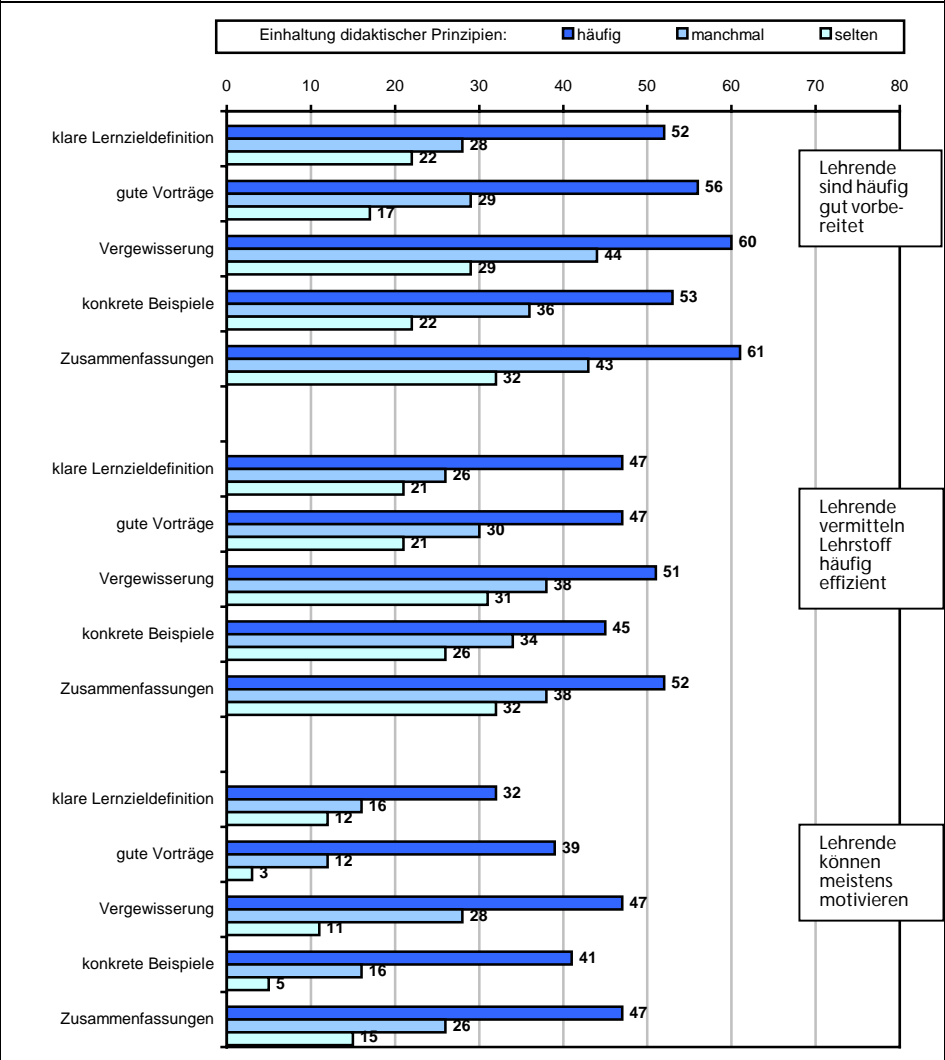
Den größten Einfluss auf die Beurteilung der Vorbereitung der Lehrenden hat ein guter und treffender Vortrag. Fehlen gute Vorträge, halten nur 17% der Studierenden ihre Lehrenden für gut vorbereitet. Erleben sie häufig treffende Vorträge, dann attestieren 57% der Studierenden eine regelmäßig gute Vorbereitung (vgl. Abbildung 33).

Dass vor allem der Vortrag besonders deutlich mit der Vorbereitung zusammenhängt, überrascht weniger, da sich gerade darin die Vorbereitungsleistung hauptsächlich ausweist. Die Studierenden erkennen diesen Zusammenhang und deuten einen schwachen Vortrag als schlechte Vorbereitung.

Fehlende Lernzieldefinition vermindert Stoffeffizienz

Die Stoffeffizienz wird ebenfalls besser beurteilt, wenn die didaktischen Prinzipien häufig eingehalten werden. Die Differenzen bewegen sich dabei um 20 Prozentpunkte. Am deutlichsten steigert sich das Urteil der Studierenden, wenn häufig das Lernziel klar definiert wird und wenn häufig ein verständlicher Vortrag geboten wird. Dann sind jeweils um 26 Prozentpunkte mehr Studierende der Ansicht, dass die Lehrenden ihren angekündigten Stoff vermitteln können.

Abbildung 33
Beurteilung der Lehre in Abhängigkeit von der Einhaltung didaktischer Prinzipien (2004)
 (Angaben in Prozent)



Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Sind klare Lernziele und gute Vorträge selten, dann ist nur ein Fünftel der Studierenden der Ansicht, dass der angekündigte Stoff regelmäßig vermittelt wird (vgl. Abbildung 33).

Schwacher Vortrag und wenig Beispiele wirken demotivierend

Das Urteil über das didaktische Geschick, die Zuhörer zu interessieren und zu motivieren, weist ebenfalls Zusammenhänge mit der Einhaltung der didaktischen Prinzipien auf. Bis zu 36 Prozentpunkte mehr Studierende attestieren ihren Lehrenden diese Fähigkeit, wenn diese sich um die Einhaltung der Prinzipien bemühen (vgl. Abbildung 33).

Insbesondere dann mehren sich die positiven Urteile, wenn der Vortrag regelmäßig verständlich ist, die Lehrenden sich vergewissern, ob der Stoff auch verstanden wurde, und sie Beispiele in den Unterricht einbringen.

Halten die Lehrenden nur selten einen guten Vortrag und bringen sie kaum Beispiele oder Konkretisierungen in den Unterricht ein, dann bescheinigen höchstens 5% der Studierenden ihren Lehrenden die Fähigkeit, sie für den Stoff zu interessieren und zu motivieren.

Gute Vorbereitung zeigt sich in treffenden Vorträgen und klaren Lernzieldefinitionen

Achten Lehrende bei der Vorbereitung ihrer Lehrveranstaltungen bereits auf die Einhaltung didaktischer Grundprinzipien, dann müsste sich dies in den Beurteilungen der Studierenden zur Lehrqualität widerspiegeln. Es wird in der Tat ein positiver Zusammenhang zwischen der Beurteilung, wie sich

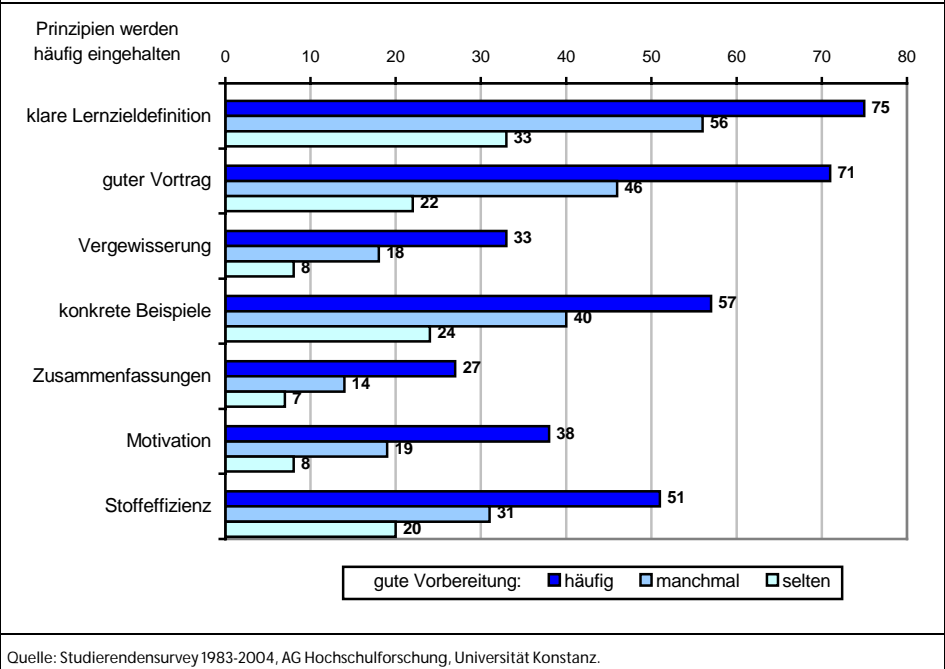
Lehrende auf Lehrveranstaltungen vorbereiten und in wie fern sie dabei didaktische Prinzipien einfließen lassen, sichtbar.

In Abhängigkeit von der Vorbereitung der Lehrenden wird dargestellt, wie häufig die didaktischen Prinzipien eingehalten werden (vgl. Abbildung 34). Die Vorbereitungsleistung der Lehrenden macht sich nach Meinung der Studierenden insbesondere bei der Definition des Lernziels und der Güte des Vortrags bemerkbar. Sind die Lehrenden regelmäßig gut vorbereitet, bestätigen die Studierenden auch häufiger diese didaktischen Prinzipien. Im Verständnis der Studierenden bedeutet eine gute Vorbereitung demnach, dass diese Prinzipien häufiger eingehalten werden.

Die anderen Prinzipien werden ebenfalls häufiger erlebt, wenn die Vorbereitung der Lehrenden als gut beurteilt wird. Viel häufiger erhalten die Studierenden dann Beispiele und Konkretisierungen, Zusammenfassungen und Wiederholungen sowie die Vergewisserung seitens der Lehrenden, ob der Stoff verstanden wurde. Und ebenso attestieren sie ihren Lehrenden dann häufiger, dass sie es schaffen sie für den Stoff zu motivieren und zu interessieren.

Die Vorbereitung der Lehrenden hat zugleich Auswirkungen auf die Stoffeffizienz. Bescheinigen die Studierenden ihnen eine gute Vorbereitung, dann erfahren 51% regelmäßig eine effiziente Stoffvermittlung. Sind die Lehrenden selten gut vorbereitet, dann haben sie nur zu 20% den angekündigten Stoff regelmäßig in der Vorlesungszeit vermittelt (vgl. Abbildung 34).

Abbildung 34
Einhaltung didaktischer Prinzipien in der Lehre nach Einschätzung der Vorbereitungen der Lehrenden (2004)
 (Angaben in Prozent)



Die Aspekte einer guten Lehre sind sicher weitreichender als anhand der ausgewählten didaktischen Prinzipien dargestellt werden kann. Gewiss spielt auch das Talent und das pädagogische Geschick der Lehrenden eine bedeutende Rolle, wenn es darum geht, ein Thema interessant zu gestalten, die Zuhörerschaft zu bannen und die Thematik verständlich zu vermitteln. Die Fähigkeit zu motivieren oder geeignete Beispiele einzubringen stellt sich nicht von alleine ein, sie ist vielmehr eine Fertigkeit, die mit der Erfahrung reift. Doch

auch sie kann vermittelt werden, wie Programme zur Didaktik für Lehrende an den Hochschulen belegen.

Die didaktischen Prinzipien stellen in diesem Sinne einen Leitfaden dar, an denen sich Lehrende orientieren können, wenn sie um eine gute Lehre bemüht sind. Eine gute Vorbereitung beinhaltet dann, dass solche Prinzipien aufgenommen werden, dass Umfang, Inhalte und Ziele definiert werden, dass die Vermittlung des Wissens einhergeht mit Konkretisierungen, Zusammenfassungen und der

Rückversicherung des Verständnisses. Dann wird auch der Vortrag treffender und verständlicher. Die Einhaltung der didaktischen Prinzipien führt nicht zwangsläufig zu einer guten Lehre, aber sie stellt einen wesentlichen Gesichtspunkt dar.

Bei aller Konzentration auf didaktische Prinzipien und die Leistungen der Lehrenden darf nicht übersehen werden, dass auch die Studierenden durch aktive Teilnahme, eigene Vor- und Nachbereitungen und Beiträge zum Ablauf von Lehrveranstaltungen und zur Güte der Lehre in erheblichem Maße beitragen. Dazu freilich sind sie wiederum durch die Lehrenden zu ermuntern und zu motivieren.

7.3 Leistungsergebnisse und Zufriedenheit

Strukturelle, organisatorische und didaktische Aspekte der Lehrsituation nehmen Einfluss auf die Evaluation der Lehre und die Beurteilung der Qualität des Studiums. Einen

anderen Zugang zur Evaluation bieten die erhaltenen Leistungsergebnisse sowie die daraus resultierenden Reaktionen der Studierenden. Zu deren besseren Einordnung soll zuerst der Studienfortschritt untersucht werden.

Jeder zweite Studierende hat die Zwischenprüfung bereits abgelegt

Von den befragten Studierenden hat etwa die Hälfte ihre Zwischenprüfung bzw. das Vordiplom bereits abgelegt. Dabei geben fast alle an, sie hätten bestanden, nur 1% berichtet von einem negativen Ergebnis. Für wenige Studierende (6%) gibt es nach deren Angaben überhaupt keine Zwischenprüfungen im Fach.

Die Frage, ob die Zwischenprüfungen bereits abgelegt wurden, hängt mit der Fortgeschrittenheit im Studium zusammen. Im ersten Studienjahr (1. und 2. Fachsemester) berichten nur ganz wenige Studierende von bereits abgeschlossenen Zwischenprüfungen. Studierende des zweiten Studienjahres haben an den Universitäten zu 8% ihre Zwischenprüfungen abgeschlossen (vgl. Tabelle 91).

Tabelle 91
Stand der Zwischenprüfung an Universitäten und Fachhochschulen (2004)
(Angaben in Prozent)

Zwischenprüfung	Fachsemester im WS 2003/04						
	1.-2.	3.-4.	5.-6.	7.-8.	9.-10.	11.-12.	13.-
Universitäten							
noch nicht abgelegt	97	86	31	8	5	5	7
bestanden	2	8	57	83	85	87	80
nicht bestanden	-	-	4	2	1	-	1
gibt es nicht	1	6	8	7	9	8	12
Fachhochschulen							
noch nicht abgelegt	93	60	17	9	7	15	12
bestanden	4	29	72	85	86	83	77
nicht bestanden	1	6	2	1	1	2	1
gibt es nicht	2	5	9	5	6	-	9

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

An den Fachhochschulen sind zu diesem Zeitpunkt bereits 29% nach der Zwischenprüfung ins Hauptstudium vorgerückt und weitere 6% berichten, sie hätten die Prüfungen nicht bestanden. Da an Fachhochschulen eine kürzere Ausbildung vorgesehen wird, ist zu erwarten, dass ein größerer Teil der Studierenden das Grundstudium in dieser Phase abgeschlossen hat.

Bei den Studierenden im dritten Studienjahr hat über die Hälfte ihre Prüfungen an den Universitäten und fast drei Viertel an den Fachhochschulen bestanden. Im vierten Studienjahr fallen keine Unterschiede mehr zwischen den Hochschularten auf. Die große Mehrheit der Studierenden hat die Zwischenprüfung abgelegt, knapp einem Zehntel steht sie noch bevor.

In höheren Semestern, ab dem 9. Fachsemester, verbleibt ein Teil an Studierenden (5-15%), die auch in dieser späten Studienendphase die Zwischenprüfungen noch nicht absolviert haben (vgl. Tabelle 91).

Zu Studienbeginn sind Planungen noch optimistisch

Zu Studienbeginn liegen die Planungen der Studierenden noch nahe an den Regelstudienzeiten. Bei den Studienanfängern (1. und 2. Fachsemester) plant die große Mehrheit ihre Zwischenprüfung bis zum 4. Semester zu absolvieren. An den Fachhochschulen will über die Hälfte schon bis zum 3. Fachsemester die Prüfungen ablegen.

Befinden sich die Studierenden im vierten oder einem höheren Fachsemester, ziehen sich die Planungen hinaus. Die Mehrheit der

Studierenden, die ihre Zwischenprüfung noch vor sich haben, will diese aber relativ bald ablegen, in der Regel im gleichen oder darauffolgenden Fachsemester.

Jeder fünfte Studierende erreicht eine Note besser als 2,0

Ein klassisches Kriterium der Leistungsmessung und -bewertung sind Ergebnisse von Leistungstests, Klausuren und Prüfungen, also die erhaltenen Noten.

Im WS 2003/04 erreichen die Studierenden in der Zwischenprüfung einen Notenschnitt von insgesamt 2,5 (diejenigen Studierenden, die zu diesem Zeitpunkt noch keine Zwischenprüfung abgelegt hatten, sollten ihren bisherigen Notenschnitt schätzen).

Insgesamt ergibt sich 2004 als Notenverteilung bei den Studierenden:

- 6% erreichen Noten besser als 1,5,
- 12% erreichen Noten zwischen 1,5 und 1,9,
- 28% haben Noten zwischen 2,0 und 2,4,
- 24% haben Noten zwischen 2,5 und 2,9,
- 24% haben Noten zwischen 3,0 und 3,4,
- 7% haben Noten zwischen 3,5 und höher.

In ganzen Noten ausgedrückt, erreichen damit zwei Fünftel der Studierenden ein "gut", knapp die Hälfte ein "befriedigend" und etwa jeder dreizehnte ein "ausreichend". Jedoch variieren die Notendurchschnitte beträchtlich zwischen den einzelnen Fächern.

Gute Note sind selten in der Rechtswissenschaft

In den Geistes- und Sozialwissenschaften der Universitäten sowie im Sozialwesen der Fachhochschulen berichten vergleichsweise viele

Studierende von guten Noten: jeder Dritte hat einen Schnitt besser als 2,0.

Auch die Naturwissenschaften heben sich im Vergleich zu den anderen Fächergruppen etwas ab, denn mehr als jeder vierte Studierende zählt zu den Leistungsbesten mit einem Notenschnitt, der unter 2,0 liegt (vgl. Tabelle 92).

In den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften der Universitäten und den entsprechenden Fächergruppen der Fachhochschulen sowie in der Medizin berichtet nur etwa jeder zehnte Studierende von Noten, die besser als 1,5 sind.

Und in der Rechtswissenschaft erreichen nur 2% der Studierenden diese guten Notenschnitte, aber jeder Vierte berichtet von Leistungen schlechter als 3,5. Die Schiefe der Notenverteilung ist damit in der Rechtswissenschaft besonders negativ.

Dieses Ergebnis bedeutet, dass sich die Konventionen der Bewertungsmaßstäbe für Studienleistungen und für die Vergabe von Noten in den einzelnen Fächern an Universi-

täten und Fachhochschulen stark unterscheiden. Offenbar sind eher traditionelle Konventionen dafür maßgeblich, weniger rationale Kriterien einer Erfassung von Leistungen und deren Beurteilung.

Kaum Unterschiede zwischen den Geschlechtern

Im Durchschnitt unterscheiden sich die Noten der Studentinnen nur wenig von denen der männlichen Studierenden.

In den Sozialwissenschaften, dem Sozialwesen und dem Ingenieurwesen (FH) sind die Noten der Studentinnen tendenziell etwas besser als die ihrer männlichen Kommilitonen. In der Rechtswissenschaft, der Medizin und den Naturwissenschaften fallen sie dafür geringfügig schwächer aus.

Seit den 80er Jahren ist eine leichte Verbesserung der Durchschnittsnoten in den Zwischenprüfungen in fast allen Fächergruppen an Universitäten und Fachhochschulen zu beobachten, bei Studentinnen und Studenten in vergleichbarem Maße.

Tabelle 92
Notenresultate der Studierenden in den Zwischenprüfungen nach Fächergruppen (2004)
(Angaben in Prozent und Mittelwerte)

Notenstufen	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
1,0 - 1,4	13	11	1	1	2	12	3	6	2	2
1,5 - 1,9	21	19	1	6	9	14	7	31	9	7
2,0 - 2,4	28	29	6	7	21	15	10	36	9	12
2,5 - 2,9	23	23	17	32	22	27	31	20	35	36
3,0 - 3,4	13	16	49	43	29	24	38	6	37	36
3,5 - 4,4	2	2	26	11	17	8	11	1	8	7
Mittelwert	2.1	2.2	3.1	2.8	2.7	2.4	2.7	2.1	2.7	2.7

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die Verbesserungen in den Durchschnittsnoten in allen Fächergruppen um etwa zwei bis drei Zehntelnoten (außer in der Medizin) ist bemerkenswert. Daraus ist allerdings nicht zu schließen, dass die Studierenden besser geworden sind, entweder durch mehr Leistungsbereitschaft oder durch strengere Selektion. Es können sich auch die Bewertungsmaßstäbe etwas verändert haben oder die Prüfungssituationen sind transparenter und für die Studierenden weniger stressig gestaltet.

Aufgrund der Daten des Studierenden-survey ist eine genaue Zuordnung möglicher Ursachen freilich nicht möglich. Dennoch kann vermutet werden, dass die höhere Leistungsbereitschaft der Studierenden ebenso wie die bessere Studienqualität dazu beigetragen haben.

Die Mehrheit ist mit der erhaltenen Note zufrieden

Die Mehrheit der Studierenden (59%) ist mit ihren erhaltenen Noten zufrieden, fast jeder

Dritte äußert sich sogar sehr zufrieden. Überhaupt nicht zufrieden ist mit seiner erzielten Leistung bei den Zwischenprüfungen etwa jeder zehnte Studierende.

Sehr deutliche Unterschiede finden sich indes zwischen den Fächergruppen. Am seltensten akzeptieren die Studierenden in der Rechtswissenschaft und in den Wirtschaftswissenschaften ihre Leistungsresultate bei den Prüfungen: rund zwei Fünftel sind hier mit den erhaltenen Noten unzufrieden (vgl. Tabelle 93). Diese beiden Fächergruppen weisen gleichzeitig im Vergleich die schlechtesten Notendurchschnitte ihrer Studierenden auf.

In den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften der Fachhochschulen sowie in den Natur- und Ingenieurwissenschaften der Universitäten zeigt sich jeweils ein Drittel der Studierenden von ihren erbrachten Leistungen enttäuscht. Jedoch sind mehr Studierende mit ihren Noten zufrieden als unzufrieden, denn über zwei Fünftel geben an, dass sie mit ihnen zufrieden sind.

Tabelle 93

Zufriedenheit der Studierenden mit erhaltener Note nach Fächergruppen (2004)

(Skala von 0 = völlig unzufrieden bis 6 = völlig zufrieden; Mittelwerte und Angaben in Prozent für Kategorien: 0-1 = sehr unzufrieden, 2 = eher unzufrieden, 3 = teils-teils, 4 = eher zufrieden, 5-6 = sehr zufrieden)

Zufriedenheit mit Note	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts-wiss.	Wirt. wiss.	Medi-zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
sehr unzufrieden	6	6	14	17	9	12	11	4	12	10
eher unzufrieden	12	10	25	24	15	17	19	8	19	24
teils - teils	24	22	25	24	23	26	25	17	23	24
eher zufrieden	22	20	16	18	20	19	22	20	24	23
sehr zufrieden	36	42	10	17	33	26	23	51	22	19
Mittelwert	3.8	4.0	2.8	3.0	3.7	3.4	3.3	4.3	3.3	3.2

Quelle: Studierenden-survey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Erkennbar mehr Studierende sind in der Medizin mit ihren Leistungen zufrieden, noch mehr sind es in den Sozial- und Geisteswissenschaften. Am häufigsten akzeptieren die Studierenden der Sozialwissenschaften der Fachhochschulen ihre Noten. Jede zweite ist hier mit den erhaltenen Ergebnissen sogar sehr zufrieden. Im Vergleich der Fächergruppen weisen sie auch den besten Notenschnitt auf.

Notenresultat bestimmt vor allem die Zufriedenheit mit Beurteilung

Die Ergebnisse lassen einen Zusammenhang zwischen den erreichten Leistungen und der Zufriedenheit mit den erhaltenen Noten erkennen, was die recht hohe Korrelation ($R = -0.54$) zwischen beiden Merkmalen unterstreicht. Die erhaltene Note kann selbstverständlich die Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit der Beurteilung nicht vollständig erklären. Es treten einige bezeichnende Abweichungen auf.

Selbst bei den Leistungsbesten mit Noten besser als 1,5 sind 10% nicht mit ihrem Resultat zufrieden. Dieser Anteil nimmt erwartungsgemäß mit schlechteren Noten zu: Ab 3,5 bezeichnen sich zwei Drittel als unzufrieden. Unter den Studierenden mit schwächeren Noten fällt die Zufriedenheit nicht auf Null. Bei einer Note von 3,0-3,4 ist noch jeder Vierte damit zufrieden; bei Noten von 3,5 und schlechter sind es noch 14% bis 18%.

Eine Vermutung zu solchen Abstufungen bezieht sich auf die unterschiedlichen Leistungsbeurteilungen in den Fächergruppen. In den Geistes- und Sozialwissenschaften, mit oft guten Noten, sind bei allen Notenstufen ver-

gleichsweise mehr Studierende mit den Leistungen zufrieden als in der Rechts- oder den Wirtschaftswissenschaften. Zu erwarten wäre aber, dass bei schlechteren Noten mehr Studierende unzufrieden sind, da schlechtere Noten in den Geistes- und Sozialwissenschaften relativ seltener vorkommen.

Offenbar spielen andere Faktoren eine Rolle, wie z. B. der soziale Druck (Erwartungen der Eltern) oder die eigenen Ansprüche. Die Zufriedenheit mit der eigenen Note sinkt mit der Zunahme an erlebten Schwierigkeiten mit den Leistungsanforderungen oder Prüfungsvorbereitungen, und zwar bei guten ebenso wie bei schlechten Noten. Die Leistungsergebnisse werden offenbar mit dem Aufwand verrechnet: Wird dieser als zu groß erlebt, können auch gute Noten ihn nicht rechtfertigen. Entsprechend kann bei geringem Aufwand eine ausreichende Note zufrieden stellen.

Andere Einflussfaktoren sind die eigenen Fähigkeiten und Schwächen. Studierende, die unter Prüfungsängsten leiden und in Prüfungen aufgrund von Stress schlechter abschneiden als es ihrer Fähigkeit entspricht, sind unabhängig vom Notenresultat mit ihren Leistungen weniger zufrieden.

Jedoch hängt von diesen Faktoren die Zufriedenheit mit der erhaltenen Note im einzelnen nur wenig ab. Vorrangig wird die Zufriedenheit der Studierenden durch die Notestufe bestimmt, die sie erhalten haben. Da dadurch bei vielen Studierenden die weitere Motivation für das Studium erheblich gesteuert wird, müsste den Standards und Kriterien der Notengebung an den Hochschulen mehr Aufmerksamkeit zukommen.

8 Studienqualität und Studierenerträge

Zusammenfassung

Grundelemente der Studienqualität

Zu vier Grundelementen der Studienqualität werden die Urteile der Studierenden erfasst.

- Die inhaltliche Qualität des Lehrangebots erhält das beste Urteil: 68% halten sie für gut bis sehr gut.
- Für den Aufbau des Studienganges kommen 59% zu positiven Bewertungen.
- Etwas weniger beurteilen die Qualität der Durchführung von Lehrveranstaltungen positiv: 54%.
- Die Beratung und Betreuung durch die Lehrenden bewerten 41% der Studierenden als gut.

Gegenüber den 80er Jahren haben sich die Urteile der Studierenden zu allen vier Qualitätselementen verbessert. Im WS 2004 kommen zwischen 17 und 28 Prozentpunkte mehr Studierende zu positiven Bewertungen als in den 80er Jahren – ein erheblicher Zugewinn an Studienqualität.

Im Ranking der Studienqualität, folgt man dem Urteil der Studierenden aus unterschiedlichen Fächergruppen, nehmen die Ingenieurwissenschaften den Spitzenplatz ein, die schlechtesten Wertungen erhält die Rechtswissenschaft. Die Differenzen zwischen den Fächergruppen liegen für ein positives Urteil zumeist bei 20 Prozentpunkten, für die Beratung und Betreuung durch die Lehrenden erhöht sie sich auf 33 Prozentpunkte.

Praxisbezüge im Studium

An Universitäten sind enge Praxisbezüge im Studium für 45% der Studierenden zwar vorhanden, aber nur 11% bezeichnen sie als intensiv. Dennoch ist das Universitätsstudium heute mehr auf die Praxis bezogen als vor 20 Jahren, als nur 30% der Studierenden im Fachstudium enge Praxisbezüge erfahren haben.

An den Fachhochschulen erleben die Studierenden eine größere Praxisnähe: 79% halten sie für gegeben, darunter 39% in starken Maße. Dieses Niveau konnte seit den 80er Jahren in gleichem Umfang gehalten werden.

Am seltensten berichten Studierende der Rechtswissenschaft von großer Praxisnähe (28%). Etwas häufiger sind Praxisbezüge in den Geisteswissenschaften vorhanden (36%); deutlich mehr in den Ingenieurwissenschaften (56%). Im Vergleich der Fächergruppen bestätigen einen engen Praxisbezug am häufigsten die Studierenden im Sozialwesen an Fachhochschulen: mit 84% – die höchste Quote.

Forschungsbezüge in der Lehre

An den Universitäten sind Forschungsbezüge in der Lehre für 65% der Studierenden vorhanden, darunter für 19% in starker Weise. An den Fachhochschulen fallen die Forschungsbezüge geringer aus: 53% bestätigen sie, darunter 10% als charakteristisch.

Im Zeitvergleich haben die Forschungsbezüge für die Studierenden zugenommen, besonders an den Fachhochschulen. Gegen-

über den 80er Jahren bezeichnen sie um 20 Prozentpunkte mehr Studierende als kennzeichnend für das Fachstudium.

Eine größere Forschungsnahe der Lehre erfahren die Studierenden in der Medizin und in den Naturwissenschaften: jeweils 78%. In der Rechtswissenschaft und in den Wirtschaftswissenschaften sind nur für rund die Hälfte der Studierenden engere Forschungsbezüge erkennbar, was im Ausmaß der Situation an Fachhochschulen entspricht.

Bezüge zu Forschung und Praxis in den Lehrveranstaltungen

Nach Auskunft der Studierenden sind in den besuchten Lehrveranstaltungen häufiger Zusammenhänge zur Praxis hergestellt worden: An den Fachhochschulen haben dies 80%, an den Universitäten 60% registriert.

Das Aufgreifen von Forschungsthemen in den Lehrveranstaltungen geschieht 2004 viel häufiger als in den 90er Jahren. Die Zunahme beläuft sich an den Universitäten von damals 46% auf nunmehr 57%, an den Fachhochschulen von 39% auf 57%.

In den Kultur- und Sozialwissenschaften werden in den Lehrveranstaltungen mehr Forschungsfragen aufgegriffen als Praxisbezüge. In der Rechtswissenschaft kommt beides gleich selten vor. In allen anderen Fächergruppen dominieren die Praxisbezüge über die Bezüge zur Forschung.

Praktikumsphasen im Studium

An den Fachhochschulen ist für fast alle Studierenden eine Praktikumsphase vorgeschrieben, ebenso in der Medizin und der

Rechtswissenschaft. In den Kultur- und den Naturwissenschaften gilt dies nur für etwa jeden zweiten Studierenden.

Im Schnitt dauern die Praktika zwischen 3 und 9 Monaten an Universitäten, zwischen 7 und 10 Monaten an Fachhochschulen.

Die allermeisten Studierenden unterstützen die Einrichtung eines Praktikums als festem Bestandteil des Studiums (82%). Studentinnen legen darauf mehr Wert als Studenten.

Studienerrträge

Zur Bilanzierung des Studienerrtrages werden die Studierenden aus dem 3. und 4. Studienjahr herangezogen. Fast alle bilanzieren als wichtigen Studienerrtrag die Förderung der fachlichen Kenntnisse (zu 96%), darunter sehen sich 57% in sehr starken Maße gefördert.

Praktische Fähigkeiten werden hauptsächlich an den Fachhochschulen gefördert (83%), weniger an den Universitäten (51%).

An allgemeinen Qualifikationen und Fertigkeiten erfahren die Studierenden häufiger Förderungen in der Autonomie, der Problemlösefähigkeit und den intellektuellen Fähigkeiten (jeweils über 80%).

In der Teamfähigkeit, den intellektuellen und arbeitstechnischen Fähigkeiten sowie in der Kritikfähigkeit erleben jeweils gut 70% der Studierenden einige Förderung, darunter etwa ein Drittel in starkem Maße.

Seltener sehen sich die Studierenden in Allgemeinbildung und im fachübergreifenden Wissen, in Planungsfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein gefördert: Höhere Erträge bilanzieren jeweils nur etwa 20%.

8.1 Allgemeine Bilanz zur Studienqualität

Der wichtige Bereich der Studienqualität wird zuerst anhand bilanzierender Urteile der Studierenden zu Aspekten der Studienqualität dargestellt. In einem zweiten Schritt wird auf die Praxis- und Forschungsbezüge im Studium eingegangen. Danach gilt das Interesse dem Ertrag des Studiums, den erfahrenen fachlichen und allgemeinen Förderungen.

Für die allgemeine Bilanz können vier allgemeine Urteile der Studierenden herangezogen werden. Dazu gehört die Bewertung des Aufbaus des Studienganges, die inhaltliche Qualität des Lehrangebots, die Art und Weise der Durchführung von Lehrveranstaltungen sowie die Beratung und Betreuung durch die Lehrenden.

Inhaltliche Qualität erhält bestes Urteil

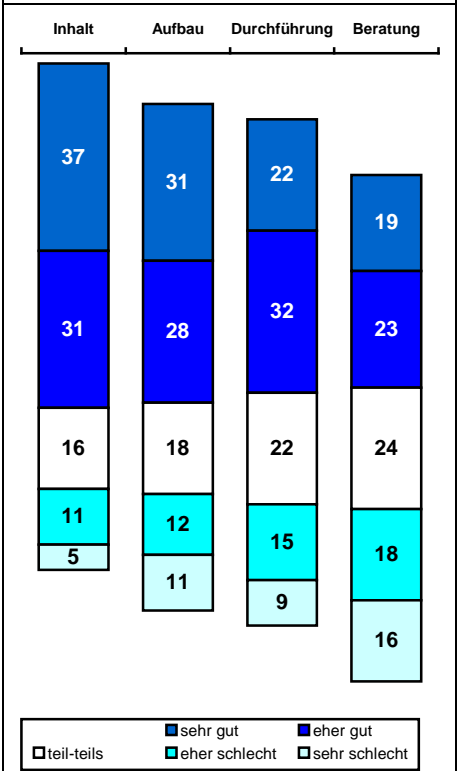
Von den vier Grundelementen bewerten die Studierenden die inhaltliche Qualität des Lehrangebots am positivsten. Zwei Drittel der Studierenden halten sie für gut, mehr als die Hälfte davon sogar für sehr gut. Zu einem negativen Urteil gelangen 16%, wobei nur 5% die inhaltliche Lehrqualität als sehr schlecht bewerten (vgl. Abbildung 35).

An zweiter Stelle folgt die Beurteilung der Qualität des Studienaufbaus. Als gut bezeichnen sie 59% der Studierenden, darunter 31% als sehr gut. Fast jeder vierte Studierende gelangt für die strukturelle Qualität (Aufbau und Struktur des Studienganges) zu einer negativen Bewertung, wobei 11% sie als sehr schlecht beurteilen.

Etwas schwächer fallen die Beurteilungen für die Art und Weise der Durchführung von Lehrveranstaltungen aus. Etwas über die Hälfte der Studierenden kommt zu positiven Urteilen, wobei der größere Teil diese didaktische Qualität nur eingeschränkt positiv bewertet.

Abbildung 35
Grundelemente der Studienqualität im Urteil der Studierenden (2004)

(Skala von -3 = sehr schlecht bis +3 = sehr gut; Angaben in Prozent für Kategorien: -3bis -2 = sehr schlecht; -1 = eher schlecht, 0 = teils-teils, +1 = eher gut, +2 bis +3 = sehr gut)



Quelle: Studierenden survey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Als negativ bezeichnet jeder vierte Studierende die Durchführungsqualität der Lehrveranstaltungen, wobei die Mehrheit hier ebenfalls die gemäßigte Wertung verwendet.

Erkennbar schwächer als die anderen drei Grundelemente und damit am schlechtesten bewerten die Studierenden die Beratungs- und Betreuungsleistung der Lehrenden. Nur 42% kommen zu einem positiven Urteil. Die Qualität der Betreuung bezeichnen 34% als schlecht, 16% darunter sogar als sehr schlecht.

Nach Ansicht der Studierenden kommen die Hochschulen ihrer Aufgabe, Wissen zu

vermitteln und die dafür nötigen Strukturen zu liefern, mehrheitlich gut nach. Sie scheinen aber Probleme damit zu haben, die Beratung und Betreuung zu ihren Aufgaben zu zählen.

Studienqualität hat sich nach Ansicht der Studierenden verbessert

Für alle vier Grundelemente der Studienqualität sind im Zeitvergleich seit den 80er Jahren nahezu stetige Verbesserungen in den studentischen Urteilen zu beobachten, besonders auffällig in der Lehrdidaktik und bei der Beratung (vgl. Tabelle 94).

Tabelle 94

Beurteilung der Grundelemente der Studienqualität durch die Studierenden (1983 - 2004)

(Skala von -3 = sehr schlecht bis +3 = sehr gut; Mittelwerte und Angaben in Prozent für Kategorien: -3 bis -1 = schlecht, 0 = teils - teils, +1 bis +3 = gut)

Inhalt	Früheres Bundesgebiet				Deutschland				
	1983	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004
schlecht	32	28	28	31	27	26	23	19	16
teils - teils	20	17	17	18	17	18	18	16	16
gut	48	55	55	51	56	56	59	65	68
Mittelwerte	+0.3	+0.4	+0.4	+0.3	+0.5	+0.5	+0.6	+0.7	+0.9
Aufbau									
schlecht	37	33	33	36	32	33	29	25	23
teils - teils	27	23	24	24	23	22	23	20	18
gut	36	44	43	40	45	45	48	55	59
Mittelwerte	-0.1	+0.1	+0.1	0.0	+0.1	+0.2	+0.3	+0.4	+0.6
Durchführung									
schlecht	50	49	48	53	42	39	34	30	24
teils - teils	22	20	21	20	21	22	24	23	22
gut	28	31	31	27	37	39	42	47	54
Mittelwerte	-0.4	-0.4	-0.4	-0.5	-0.1	-0.1	+0.1	+0.2	+0.4
Beratung									
schlecht	-	-	53	57	49	46	42	37	34
teils - teils	-	-	23	22	21	22	25	24	24
gut	-	-	24	21	30	32	33	39	42
Mittelwerte	-	-	-0.6	-0.8	-0.4	-0.3	-0.2	0.0	+0.1

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die inhaltliche Qualität des Lehrangebots wurde bereits in den 80er Jahren am positivsten beurteilt. Sie hat sich weiterhin verbessert: die Urteile für eine gute inhaltliche Qualität der Lehre sind um 20 Prozentpunkte angestiegen. Bemühungen um eine bessere Lehre haben einige deutliche Erfolge erzielt.

Der Aufbau des Studienganges wurde im WS 1983 überwiegend knapp negativ beurteilt. Bereits zur zweiten Erhebung 1985 übertreffen die positiven die negativen Bewertungen. Eine stetige Verbesserung ist seit den 90er Jahren zu beobachten, die zum Teil auf die Einbeziehung der neuen Länder zurückgeht, in denen die Studierenden eine höhere Qualität erleben. Im neuen Jahrtausend gelangt dann die Mehrheit der Studierenden zu positiven Bewertungen zum Studienaufbau.

Die Art und Weise der Durchführung von Lehrveranstaltungen wurde anfangs der 80er Jahre überwiegend negativ beurteilt; nur 28% kamen zu einer positiven Bewertung. Zum WS 2003/04 geben fast doppelt so viele Studierende ein gutes Urteil ab. Ein erkennbarer Sprung ist ab 1993, mit der Einbeziehung der neuen Länder, eingetreten.

Für die Beurteilung der Beratung und Betreuung durch die Lehrenden haben seit 1987, als diese Frage eingeführt wurde, die positiven Antworten um 17% Prozentpunkte zugelegt. Trotz dieser Verbesserung erhält die Betreuungsleistung im WS 2003/04 im Durchschnitt nur knapp ein positives Urteil – wenn auch zum ersten Mal in der gesamten Zeitreihe. Sie bedarf daher immer noch einer erhöhten Aufmerksamkeit durch die Lehrenden und die Hochschulen.

Ungünstigste Bewertung der Studienqualität in der Rechtswissenschaft

Deutliche Unterschiede in den Bewertungen der einzelnen Qualitätselemente treten zwischen den Fächergruppen auf. Ihre Differenzen übertreffen diejenigen zwischen den einzelnen Elementen. Über die Kombination der Urteile lassen sich einige übergreifende Besonderheiten der Fächergruppen aufzeigen (vgl. Tabelle 95).

Die Studierenden aus den **Kulturwissenschaften** bewerten verglichen mit den anderen Fächergruppen den Aufbau weit unterdurchschnittlich, etwas besser den Inhalt und die Durchführung. Die Beratung bewerten sie jedoch positiver.

In den **Sozialwissenschaften** beurteilen die Studierenden alle vier Elemente unterdurchschnittlich. Ähnlich den Studierenden der Kulturwissenschaften halten sie den Aufbau des Studienganges für deutlich schlechter als Studierende anderer Fächergruppen.

Die Studierenden der **Rechtswissenschaft** kommen in allen vier Aspekten zu unterdurchschnittlichen Urteilen, wobei sie den Inhalt, die Durchführung und die Beratung besonders negativ bewerten. Im Fächervergleich schneiden sie damit im Hinblick auf die Studienqualität am schlechtesten ab.

In den **Wirtschaftswissenschaften** halten die Studierenden den Studienaufbau für vergleichsweise positiv, die Durchführung und die Beratung aber eher für negativ.

In der **Medizin** bescheinigen die Studierenden ihrem Fach eine etwas bessere inhaltliche Qualität, aber eine schlechtere Beratung und Betreuung.

Tabelle 95
Beurteilung der Grundelemente der Studienqualität nach Fächergruppen (1983 - 2004)

(Skala von -3 = sehr schlecht bis +3 = sehr gut; Angaben in Prozent für Kategorien: +1 bis +3 = positiv)

Positive Urteile zum ... Aufbau	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
1983	31	28	33	42	29	41	45	29	42	47
1985	39	33	36	48	35	47	51	39	58	48
1987	34	32	32	47	34	46	53	38	55	49
1990	32	29	33	44	29	44	49	40	53	50
1993	35	33	38	42	45	48	56	37	55	49
1995	36	37	46	43	42	46	55	41	48	55
1998	40	39	41	54	48	50	57	43	58	56
2001	49	50	44	60	53	58	62	46	71	60
2004	48	48	51	64	63	65	68	54	65	68
Inhalt										
1983	50	39	45	44	40	53	57	29	49	61
1985	54	45	54	52	49	62	63	36	65	59
1987	52	46	50	54	45	60	62	46	60	59
1990	49	38	47	46	45	65	60	40	57	56
1993	55	44	53	50	58	61	62	46	59	58
1995	58	46	54	49	56	61	58	44	54	64
1998	59	54	47	58	62	62	61	50	64	61
2001	67	64	52	66	66	70	65	51	72	66
2004	65	61	58	69	70	75	74	58	69	72
Durchführung										
1983	31	26	24	20	20	29	27	27	35	40
1985	34	30	27	20	23	31	31	34	46	39
1987	32	28	26	21	24	33	30	41	45	36
1990	29	25	25	16	19	26	26	32	37	38
1993	39	32	33	28	37	37	38	35	42	42
1995	43	31	34	29	37	38	35	44	42	48
1998	45	37	31	34	43	42	39	47	51	49
2001	51	45	34	39	40	49	44	44	56	50
2004	53	51	40	46	53	58	57	55	60	59
Beratung										
1987	31	29	9	16	12	27	31	43	23	27
1990	28	21	10	10	9	18	26	30	21	28
1993	38	28	14	15	19	30	36	37	30	34
1995	42	32	19	17	19	32	34	47	32	41
1998	40	34	15	17	21	36	34	39	39	43
2001	46	43	17	25	23	41	41	44	43	50
2004	45	39	20	27	31	45	50	48	44	53
Insgesamt: 2004¹⁾	53	50	42	52	54	61	63	54	60	64

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

1) Für die Gesamtwerte wurden auf Personenebene zuerst alle vier Grundelemente aufsummiert und dann gemittelt. Die Werte stellen somit ein Maß für die mittlere Gesamtqualität dar, bezogen auf diese vier, hier gleichberechtigten, Grundelemente.

Die Studierenden der **Naturwissenschaften** beurteilen alle vier Elemente etwas besser als der Durchschnitt.

In den **Ingenieurwissenschaften** bewerten die Studierenden ebenfalls alle Elemente überdurchschnittlich, insbesondere den Aufbau und die Betreuung.

An den Fachhochschulen gelangen die Studierenden insgesamt zu positiveren Urteilen als ihre Kommilitonen an den Universitäten. Die schwächsten Bewertungen finden sich an den Fachhochschulen bei den Studierenden des **Sozialwesens**. Ihre Urteile über den Aufbau und die inhaltliche Qualität fallen unterdurchschnittlich aus, die über die Durchführung von Lehrveranstaltungen durchschnittlich.

Die Studierenden des **Wirtschaftswesens** und häufiger noch die Studierenden im **Ingenieurwesen** liegen mit ihren Urteilen in allen Bereichen über dem Durchschnitt. Damit ziehen sie die beste Bilanz zur Studienqualität.

Verbesserungen in allen Fächergruppen

Die Studienqualität hat sich in den letzten beiden Dekaden in allen Fächergruppen deutlich gebessert. In allen vier Grundelementen gelangen 2004 jeweils mehr Studierende zu einem positiven Urteil als Anfang der 80er Jahre. Die Bewertungen sind aber nicht kontinuierlich gestiegen, sondern lassen sich in vier Phasen unterteilen:

- Anfang der 80er Jahre sind die positiven Urteile zuerst angestiegen,
- mit dem Übergang in die 90er Jahre sind die Urteile der Studierenden etwas gesunken,

- bis Ende der 90er Jahre ist eine deutliche Verbesserung festzustellen,
- zum Jahrtausendwechsel ist ein sprunghafter positiver Anstieg zu verzeichnen.

Die größten Verbesserungen finden sich in der Medizin und dem Sozialwesen, jedoch nur für die ersten drei Grundelemente. Die Beratung und Betreuung hat sich in den Ingenieurwissenschaften am stärksten verbessert (vgl. Tabelle 95).

Beste Qualitätsbilanz in den Ingenieurwissenschaften

Wird ein gemeinsamer Qualitätswert aus den Angaben zu den vier Elementen berechnet, stellt sich das Ingenieurwesen an den Fachhochschulen als jene Fächergruppe mit den insgesamt besten Bewertungen und damit der insgesamt besten Qualitätsbilanz heraus. Zu fast gleichen Beurteilungen gelangen ihre Kommilitonen an den Universitäten. Danach folgen die Studierenden der Naturwissenschaften und des Wirtschaftswesens. Mit Abstand am schwächsten ist die Gesamtbilanz in der Rechtswissenschaft (vgl. Tabelle 95).

Bei allen positiven Entwicklungen der Lehre an den Hochschulen, wie sie sich im Trend einer besseren Bilanz zur Studienqualität niederschlägt, sind die Unterschiede zwischen den Fachrichtungen relativ gleich geblieben. Danach können die Fächergruppen der Ingenieur- und Naturwissenschaften als beispielhaft gelten. Im Vergleich dazu können in den meisten anderen Fächergruppen noch erhebliche Verbesserungen der Studienqualität erreicht werden, vor allem in der Rechtswissenschaft.

8.2 Praxis- und Forschungsbezug im Studium

Traditionell unterscheiden sich die Universitäten und die Fachhochschulen in der Intensität ihrer Praxis- und Forschungsbezüge. Die Fachhochschulen, ursprünglich ausgerichtet auf eine praxisnahe Ausbildung, sollen eine deutlich stärkere Berufsbezogenheit aufweisen. Die Universitäten, an denen die Lehre aus der Forschung folgen soll, sollen demgegenüber eine größere Nähe zu Forschungsfragen herstellen.

Geringer, aber steigender Praxisbezug an den Universitäten

Nach Ansicht der Mehrheit der Studierenden an den Universitäten lässt sich ihr Studium nicht wesentlich durch eine gute Berufsvorbereitung charakterisieren. Insgesamt halten 45% der Universitätsstudierenden zumindest gewisse Praxisbezüge als realisiert, wobei nur ein kleiner Teil wirklich starke Praxisbezüge erkennen kann. Anfang der 80er Jahre wurden Praxisbezüge noch viel seltener als ein Kennzeichen des Studiums angesehen (vgl. Tabelle 96).

Tabelle 96
Praxis- und Forschungsbezug im Studium an Universitäten und Fachhochschulen (1983 - 2004)
 (Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark; Angaben in Prozent für Kategorien: 3 = mittel, 4 = eher stark, 5-6 = sehr stark)

Praxisbezug	Früheres Bundesgebiet				Deutschland				
	1983	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004
Universitäten									
mittel	15	15	14	14	16	17	16	17	20
eher stark	8	8	9	8	11	10	9	12	14
sehr stark	7	6	7	6	8	7	7	9	11
Zusammen	30	29	30	28	35	34	32	38	45
Fachhochschulen									
mittel	15	18	20	17	19	20	18	18	19
eher stark	21	19	19	19	20	23	22	23	21
sehr stark	38	30	30	32	29	30	34	38	40
Zusammen	74	67	69	68	68	73	74	79	80
Forschungsbezug									
Universitäten									
mittel	-	-	23	21	22	25	25	25	25
eher stark	-	-	17	16	16	17	17	19	21
sehr stark	-	-	17	15	16	15	16	19	19
Zusammen	-	-	57	52	54	57	58	63	65
Fachhochschulen									
mittel	-	-	20	19	18	22	19	23	28
eher stark	-	-	8	9	10	11	10	13	15
sehr stark	-	-	5	4	4	5	6	6	10
Zusammen	-	-	33	32	31	38	35	42	53

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Als charakteristisch für ihr Hauptfach bezeichneten eine gute Berufsvorbereitung 1983 nur 30% an Universitäten. Die Ausrichtung an der Praxis und Berufsvorbereitung hat an den Universitäten deutlich zugenommen.

An den Fachhochschulen ist erwartungsgemäß der Praxisbezug viel häufiger ein Kennzeichen des Studiums. Für 80% der Studierenden ist er bedeutsam verwirklicht, darunter für 40% sogar sehr gut.

In der Zeitreihe sind für die Fachhochschulen wenig Veränderungen zu erkennen. Der Praxisbezug wird an den Fachhochschulen seit 20 Jahren auf relativ hohem Niveau eingehalten, mit einem gewissen Anstieg in den letzten zehn Jahren (vgl. Tabelle 96).

Steigende Forschungsbezüge an den Fachhochschulen

Die Forschungsbezüge haben seit Ende der 80er Jahre kontinuierlich zugenommen, langsamer an den Universitäten, aber ausgehend von einem höheren Niveau, stärker an den Fachhochschulen, jedoch von einer niedrigeren Ausgangslage (vgl. Tabelle 96).

Im WS 2004 kennzeichnen 65% der Studierenden an den Universitäten ihr Studium durch Bezüge zur Forschung, darunter bezeichnen sie 19% als sehr stark. Ende der 80er Jahre waren Forschungsbezüge an den Universitäten für 57% der Studierenden erkennbar. Die Universitäten haben demnach ihre traditionelle Aufgabe, Forschung und Lehre zu verbinden, ausbauen können.

An den Fachhochschulen berichten 53% der Studierenden, dass ihr Studium durch Forschungsbezüge gekennzeichnet ist. Sehr

starke Bezüge erlebt aber nur jeder zehnte Studierende.

Im Zeitvergleich legen die Fachhochschulen deutlich mehr Wert auf eine Einbeziehung der Forschung: Um 20 Prozentpunkte mehr Studierende charakterisieren ihr Studienfach 2004 durch Forschungsbezüge als noch Ende der 80er Jahre. Ein deutlicher Sprung ist seit Ende der 90er Jahre zu beobachten.

Die Zunahme von Forschungsbezügen an den Universitäten und von Praxisbezügen an den Fachhochschulen kann als Zeichen für eine erfolgreiche Weiterentwicklung der traditionellen Aufgaben beider Hochschularten gewertet werden. Da zugleich die Praxisbezüge an Universitäten und die Forschungsbezüge an Fachhochschulen jeweils stärker angestiegen sind, ist die Differenz der jeweiligen Ausbildungen geringer geworden. Angleichungen in der Lehre an beiden Hochschularten sind in den letzten Jahren eingetreten.

Rechtswissenschaft: wenig Praxisnähe

Praxisbezüge sind in der Rechtswissenschaft nur für eine Minderheit der Studierenden zu erkennen: 28% bezeichnen sie als zumindest teilweise charakteristisch für ihr Fachstudium. Etwas häufiger, aber immer noch seltener als im Durchschnitt der Fächergruppen, gehören Praxisbezüge in den Geistes-, den Sozial- und den Wirtschaftswissenschaften zum Bild der Studienfächer (vgl. Tabelle 97).

Häufiger wird die Nähe zur Praxis in der Medizin, den Natur- und den Ingenieurwissenschaften erfahren. Hier sind mehr als die Hälfte der Studierenden der Ansicht, dass ihr Studium durch eine gute Berufsvorbereitung

Tabelle 97
Charakterisierung des Praxis- und Forschungsbezugs im Studium nach Fächergruppen (2004)
 (Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark; Angabe in Prozent für Kategorien: 3-6 = charakteristisch / darunter: 5,6 = sehr stark)

	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. Wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
Praxisbezüge	36	40	28	43	55	52	56	84	77	79
darunter: sehr stark	10	9	4	8	16	14	14	44	34	40
Forschungsbezüge	58	65	53	51	78	78	69	59	48	52
darunter: sehr stark	16	17	10	9	28	29	21	9	8	11

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

zu charakterisieren sei. Aber selbst in der Medizin können nur 16% sehr starke Praxisbezüge erkennen (vgl. Tabelle 97).

Engster Praxisbezug im Sozialwesen

An den Fachhochschulen erleben die Studierenden in allen drei Fächergruppen deutlich häufiger Praxisbezüge als an den Universitäten. Am häufigsten bescheinigen die Studierenden des Sozialwesens ihrem Studienfach eine gute Berufsvorbereitung: 84% sehen sie als gegeben, darunter 44% in sehr starkem Maße (vgl. Tabelle 97).

Im Wirtschaftswesen der Fachhochschulen sind die Praxisbezüge im Studium nach Ansicht der Studierenden nicht ganz so stark ausgeprägt: 34% sehen sie verwirklicht. Zusammen mit den Studierenden, die Praxisbezüge für teilweise vorhanden ansehen, definieren immer noch drei von vier Studierenden ihr Studienfach als praxisnah.

Höchster Forschungsbezug in der Medizin und den Naturwissenschaften

Die höchsten Forschungsbezüge erfahren die Studierenden in der Medizin und den Natur-

wissenschaften: 78% halten sie für zumindest teilweise hergestellt, wobei 28% sie als sehr charakteristisch für das Studium bezeichnen (vgl. Tabelle 97).

In den Sozial- und den Ingenieurwissenschaften gelangen zwei von drei Studierenden zur Ansicht, Forschungsnahe sei kennzeichnend für ihr jeweiliges Fach, für jeden Fünften stellt sie sogar ein vorrangiges Kennzeichen dar.

Viel seltener erleben die Studierenden der Rechts- und der Wirtschaftswissenschaften eine Einbeziehung der Forschung. Nur für etwa die Hälfte der Studierenden ist sie vorhanden; starke Forschungsbezüge erlebt nur jeder zehnte Studierende.

An den Fachhochschulen berichten die Studierenden des Sozialwesens häufiger von Forschungsbezügen als ihre Kommilitonen im Wirtschafts- und Ingenieurwesen.

Im Sozialwesen halten 59% der Studierenden die Forschungsbezüge für charakteristisch, womit sie insgesamt mehr Forschungsbezüge erkennen als die Studierenden der Rechts- und der Wirtschaftswissenschaften an den Universitäten (vgl. Tabelle 97).

Damit haben die Fachhochschulen die traditionelle Domäne der Universitäten, den Forschungsbezug der Lehre, in manchen Fächergruppen eingeholt; sie weisen mittlerweile ebenso häufig Forschungsbezüge auf wie manche universitäre Fächer. Jedoch kann nicht entschieden werden, welche Ausrichtung der Forschungsbezüge gemeint ist: Ist sie eher grundlagenorientiert oder anwendungsbezogen?

Praxisbeispiele und Forschungsfragen in Lehrveranstaltungen

In die Charakterisierung des Hauptstudienfaches anhand der Praxis- und Forschungsbezüge fließen alle Bereiche des Studiums mit ein. Neben den Erfahrungen in den Veranstaltungen können darunter Forschungspraktika, Forschungskolloquien oder Forschungstätigkeiten der Lehrenden fallen. Sollen die Bezüge in der Lehre im Vordergrund stehen, dann ist es zweckmäßig, deren Präsenz im regulären Lehrbetrieb zu untersuchen. Die allgemeine Einschätzung der Studierenden zum Forschungs- und Praxisbezug in ihrem Studium wird konkretisiert, wenn sie nach der Situation in den Lehrveranstaltungen gefragt werden.

Die Studierenden erfahren an den Universitäten den Forschungs- und den Praxisbezug in den Lehrveranstaltungen in ähnlichem Umfang: Für 57% werden Fragen aus der Forschung in den meisten Veranstaltungen aufgegriffen; für die Praxisbeispiele gilt das für 60%.

An den Fachhochschulen sind die Praxisbeispiele in der Lehre weit häufiger: für 80% in

den meisten Veranstaltungen. Hinweise zur Forschung werden in der Lehre ähnlich häufig gegeben wie an der Universität, und zwar für 55% der Studierenden in den meisten Lehrveranstaltungen (vgl. Tabelle 98).

Tabelle 98
Praxisbeispiele und Forschungsfragen in Lehrveranstaltungen an Universitäten und Fachhochschulen (1993 – 2004)
 (Angaben in Prozent für Kategorien: „manche“, „die meisten“, „alle“ Lehrveranstaltungen)

	1993	1995	1998	2001	2004
Universitäten					
Forschungsthemen	46	48	48	55	57
Praxisbeispiele	56	55	55	57	60
Fachhochschulen					
Forschungsthemen	39	47	48	54	55
Praxisbeispiele	74	77	77	82	80

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Gegenüber der Erhebung von 1993 haben die Lehrenden weit häufiger Forschungsfragen und Praxisbeispiele in ihre Lehre eingeflochten. Der Anstieg ist für die Forschungsthemen größer als für die Praxisbeispiele. An den Universitäten ist ein Anstieg von 46% auf 57%, an den Fachhochschulen sogar von 39% auf 55% zu verzeichnen. Auch daran wird deutlich, dass im Hinblick auf Forschungsbezüge die Fachhochschulen gegenüber den Universitäten einiges aufgeholt haben.

Bezüge zur Praxis sind in der Lehre an den Fachhochschulen von einem früher schon vergleichsweise hohen Niveau weiter angestiegen. Für Studierende an Fachhochschulen

ist die Zunahme von Beispielen aus der Praxis in den Lehrveranstaltungen sogar etwas größer (um 6 Prozentpunkte) als an den Universitäten (um 4 Prozentpunkte).

Der Anstieg von Forschungsfragen an den Universitäten und von Praxisbeispielen an den Fachhochschulen kann als erfolgreiche Weiterentwicklung der Hochschulen bei Kernaufgaben ihrer Lehre gewertet werden.

Studierende erfahren mehr Praxisbezüge in Lehrveranstaltungen

Etwas mehr Studierende berichten davon, dass in den Lehrveranstaltungen Zusammenhänge und Beispiele zur Praxis aufgezeigt werden, als dass sie das Studium insgesamt durch Praxisbezüge charakterisieren.

Daraus lässt sich schließen, dass in der täglichen Lehrsituation mehr Praxisbezüge hergestellt werden als im Studium außerhalb der Veranstaltungen, die aber ebenfalls in die globale Bewertung der Studierenden mit einfließen.

Die Angaben der Studierenden über die Häufigkeit, mit der Lehrende Fragen der laufenden Forschung in den Veranstaltungen einbeziehen, entspricht ihrer allgemeinen Stellungnahme, ihr Studium sei durch Forschungsbezüge gekennzeichnet. Studierende, die häufig die Behandlung von Forschungsfragen erleben, charakterisieren ihr Studium in ähnlichem Umfang durch starke Forschungsbezüge. Die Forschung wird ebenso in die alltägliche Lehre einbezogen und bleibt nicht nur spezifischen Bereichen vorbehalten (wie in Forschungskolloquien oder in Forschungspraktika).

Mehr Forschungs- als Praxisbezüge in den Kultur- und Sozialwissenschaften

In den Lehrveranstaltungen der Kultur- und Sozialwissenschaften werden häufiger Forschungsthemen als Praxisbeispiele eingebracht: 57% erleben häufig die Einbeziehung der Forschung, 45% häufig Zusammenhänge zur Praxis. Diese Differenz korrespondiert mit den Angaben über die Lehrsituation des Hauptstudienfaches (vgl. Abbildung 36).

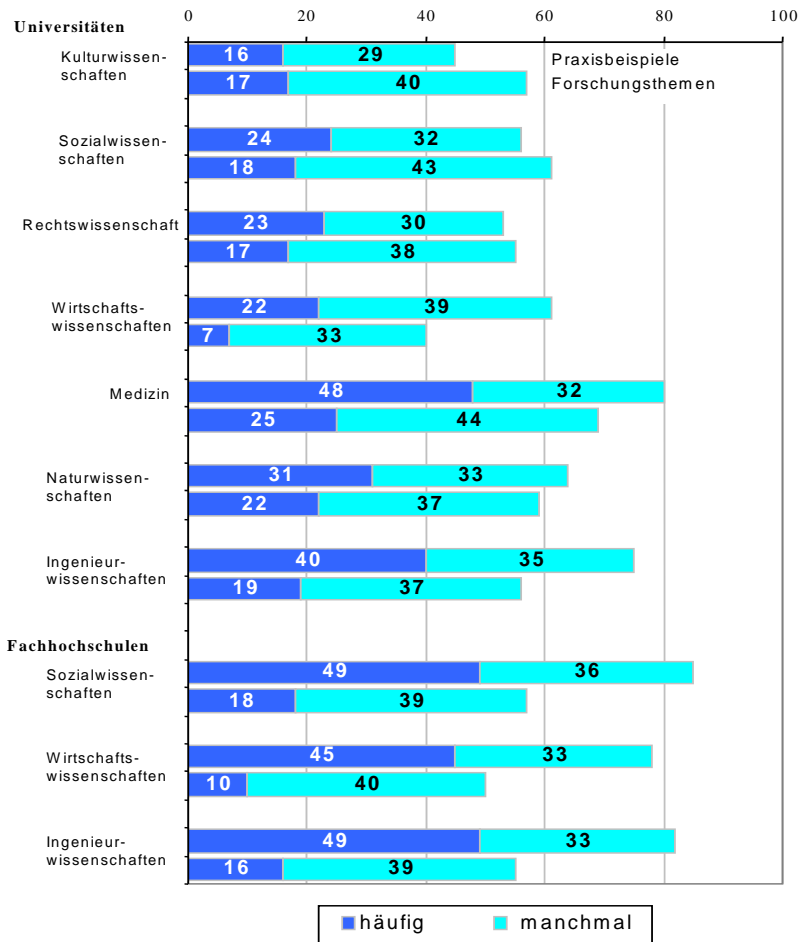
In den Veranstaltungen der Rechtswissenschaft erhält etwas mehr als die Hälfte der Studierenden sowohl Forschungs- wie Praxisbeispiele. Ihr Studienfach charakterisieren aber nur 28% durch enge Praxisbezüge. Zusammenhänge zur Praxis werden damit vorrangig in den Lehrveranstaltungen hergestellt.

In Lehrveranstaltungen werden oft mehr Praxis- als Forschungsbezüge hergestellt

In der Medizin, in den Naturwissenschaften und besonders deutlich in den Ingenieur- und den Wirtschaftswissenschaften werden für die Studierenden in den Lehrveranstaltungen häufiger Zusammenhänge zur Praxis aufgezeigt als dass Themen der Forschung aufgegriffen werden. Diese Darstellung unterscheidet sich damit von der Kennzeichnung des Studiums, in dem die Forschungsbezüge die der Praxis überwiegen.

Die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften erleben in den Veranstaltungen seltener Forschungsbezüge als im Studium insgesamt. Entweder sind Forschungsanteile an anderer Stelle häufiger, oder die Studierenden bewerten die Inhalte der Lehrveranstaltung differenzierter und strenger.

Abbildung 36
Praxis- und Forschungsbezüge in den Lehrveranstaltungen nach Fächergruppen (2004)
 (Praxisfragen: trifft auf ... Lehrveranstaltungen zu: Angaben in Prozent für Kategorien: manche = manchmal, die meisten/alle = häufig;
 Forschungsfragen: Skala von 0 = nie bis 6 = sehr häufig, Angaben in Prozent für Kategorien: 3-4 = manchmal, 5-6 = häufig)



Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Auch für die Studierenden der Ingenieur- und Naturwissenschaften wird in den Veranstaltungen seltener die Forschung einbezogen als im Studium insgesamt. In diesen Fächergruppen finden einige Studienanteile, die durch erhöhte Forschungsbezüge charakterisiert werden, außerhalb der Lehre statt.

An den Fachhochschulen werden Praxisbeispiele weit häufiger als Forschungsfragen in die Lehrveranstaltungen einbezogen. Diese Kennzeichnung korrespondiert mit den Angaben der Studierenden zur allgemeinen Charakterisierung des Studiums.

In den Wirtschaftswissenschaften absolviert nur jeder Zweite ein Praktikum

Unmittelbarer als in Lehrveranstaltungen kann der Praxisbezug in einem Praktikum hergestellt werden, wenn die Studierenden das bisher Gelernte in einer berufsnahen Anwendung einsetzen.

Insgesamt geben fast drei von vier Studierenden an, dass in ihrem Studiengang ein Praktikum vorgeschrieben ist, jedoch variieren die Angaben deutlich zwischen den Fächergruppen (vgl. Tabelle 99):

- An den Fachhochschulen ist für fast alle Studierenden eine Praktikumsphase vorgeschrieben, ebenso an den Universitäten in der Rechtswissenschaft und in den Ingenieurwissenschaften.
- In der Medizin berichten 92% der Studierenden von einem vorgeschriebenen Praktikum; ein kleinerer Teil der Studierenden scheint die Famulaturen und das praktische Jahr (PJ) nicht als Praktikumsphasen zu definieren.
- In den Sozialwissenschaften gehört für die Mehrheit der Studierenden ein Praktikum zur Ausbildungsphase: für 71% ist eine zeitweise praktische Tätigkeit vorgeschrieben.
- In den Geistes- und Naturwissenschaften berichtet etwas über die Hälfte der Studierenden und in den Wirtschaftswissenschaften knapp die Hälfte, dass sie ein Praktikum in ihrem Studienfach zu absolvieren haben.

Für die angehenden Lehrer ist zu 95% ein Praktikum vorgeschrieben. Ohne sie verändern sich einige Angaben in den Fächergruppen: in den Geistes- und Kulturwissenschaften verbleiben dann nur 32%, die ein Praktikum absolvieren müssen, in den Sozialwissenschaften noch 64%; kein Unterschied ist in den Naturwissenschaften zu erkennen.

Längstes Praktikum im Sozialwesen und in der Medizin

Die Dauer der jeweiligen Praktikumsphasen variiert nach den Angaben der Studierenden zwischen einem und 36 Monaten, wobei sowohl zwischen wie innerhalb der Fächergruppen Unterschiede zu beobachten sind. An den Universitäten ist die Praktikumsphase in der Rechts- und den Kulturwissenschaften mit im Schnitt 3-4 Monaten am kürzesten.

Am längsten ist das Praktikum mit 9 Monaten in der Medizin. Hier wird deutlich, dass die meisten Studierenden das PJ, obwohl noch offiziell Teil des Studiums, nicht als Praktikumsphase verstehen, sondern vermutlich vorrangig die Famulaturen als praktische Bestandteile ansehen.

Tabelle 99
Praktikumsphasen im Studium und Wichtigkeit deren Einführung nach Fächergruppen (2004)
 (Angaben in Prozent und Mittelwerte)

Praktikum	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
vorgeschrieben	53	71	97	49	92	57	98	99	97	99
Dauer: Monate										
bis 3	64	48	91	30	17	48	21	11	5	7
4-6	28	32	5	54	36	29	55	19	61	46
7-12	6	16	2	7	16	13	15	53	30	45
> 12	2	4	2	9	31	10	9	17	4	2
Mittelwert	3,8	5,3	3,4	6,8	9,2	6,0	7,0	10,0	7,5	7,6
Einführung von Praxis-phasen (sehr wichtig)	69	77	72	66	73	59	69	82	80	77

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

An den Fachhochschulen sind die Praktikumsphasen länger als an den Universitäten. Die Studierenden berichten überwiegend von 7-10 Monaten. Am längsten sind sie im Durchschnitt im Sozialwesen (vgl. Tabelle 98).

Die Fachhochschulen lassen damit ihre Studierenden ein bis zwei Semester lang berufsnahe Erfahrungen sammeln, womit der Praxisanteil bis zu einem Viertel der regulären Studienzeit betragen kann.

Die Studierenden, die ein Staatsexamen für das Lehramt anstreben, berichten mehrheitlich von einer vorgeschriebenen Praktikumsdauer von maximal 3 Monaten.

Mehrheit der Studierenden hält Praxisanteile für wichtig

Die Mehrheit der Studierenden hält eine Praktikumsphase für einen sehr wichtigen Bestandteil des Studiums. Rund 70% fordern deren Einführung als festen Bestandteil des Studiums vehement.

Zwar sprechen sich in allen Fächergruppen die Studierenden mehrheitlich für ein Praktikum aus, dennoch fallen einige Unterschiede auf. In den Naturwissenschaften ist eine Praktikumsphase für 59% der Studierenden sehr wichtig, in den Sozialwissenschaften für 77%. In beiden Fächergruppen korrespondieren die Angaben zur Wichtigkeit eines Praktikums mit denen zur tatsächlichen Situation im Studium. Der Anteil Studierender, die eine Praktikumsphase fordern, entspricht in etwa dem der Studierenden, für die ein Praktikum bereits vorgeschrieben ist.

In den Kultur- und den Wirtschaftswissenschaften fordern mehr Studierende ein Praktikum ein, als bislang im Studium zu absolvieren haben. In diesen Fächergruppen besteht ein deutlicher Bedarf.

Dagegen liegen die Anteile in der Rechtswissenschaft, der Medizin und an den Fachhochschulen unter den Angaben für ein vorgeschriebenes Praktikum als Bestandteil des

Studiums. Da in diesen Fächergruppen aber fast alle Studierenden ein Praktikum absolvieren müssen, wird die Frage nach der Einführung einer solchen Phase als fester Bestandteil von ihnen eher rhetorisch verstanden.

Unterschiede in den Forderungen nach einer verbindlichen Praktikumsphase fallen dann auf, wenn danach unterschieden wird, ob die Studierenden selbst ein Praktikum absolvieren müssen oder nicht. An den Universitäten halten die Studierende, die keine Praxisphasen haben, deren Einführung zwar mehrheitlich ebenfalls für sehr wichtig, aber etwas weniger häufig als Studierende, für die ein Praktikum vorgeschrieben ist. Wo ein Praktikum bereits besteht, wird es stärker befürwortet. Offenbar erhöhen Erfahrungen mit einer praxisnahen Anwendungsmöglichkeit die Bedeutung dieser Phase. In Studiengängen ohne Praktika sollte daher die Einführung angemessener Praxisphasen geprüft werden. Allerdings scheint ein Zeitrahmen von mehr als neun Monaten überzogen und für den Studienfortgang und die Studiendauer insgesamt nachteilig.

Studentinnen ist ein Praktikum wichtiger

Die Studentinnen halten die Einführung von festen Praxisphasen ins Studium für wichtiger als ihre männlichen Mitstudierenden. Jeweils rund 20% mehr Studentinnen als Studenten fordern die Einbindung ins Studium.

Dass Studentinnen Praxisbezüge und Praxisphasen im Studium positiver einschätzen, zeigt sich auch bei anderen Erwartungen und Orientierungen. Ein Gutteil ihrer Entscheidung für eher praktisch ausgerichtete Stu-

diengänge (wie z. B. Lehramt) ist davon bestimmt.

Wunsch nach vermehrten Forschungs- und Praxisbezügen

Die Studierenden wünschen sich sowohl mehr Forschungsbeteiligung als auch stärkere Praxisbezüge im Studium, wenn sie nach möglichen Verbesserungen der Studiensituation gefragt werden. Der vermehrte Praxisbezug ist den Studierenden an den Universitäten dabei etwas wichtiger: Die Hälfte fordert dringend mehr Praxisanteile, an den Fachhochschulen etwa jeder vierte. Mehr Forschungsbeteiligung wünscht sich vehement an beiden Hochschularten jeweils etwa ein Viertel der Studierenden.

Die Ausgestaltung der Forschungsbeteiligung wie der Praxisbezüge, möglichst in einer frühen Studienphase, bleibt daher für beide Hochschularten eine wichtige Herausforderung.

8.3 Förderung fachlicher und allgemeiner Qualifikationen

Eine Hochschulausbildung soll in erster Linie ein wissenschaftlich fundiertes oder professionell orientiertes Fachwissen vermitteln. Bedingt durch die übergroße Menge an Wissen in allen Fachgebieten kann eine akademische Ausbildung im Kern längst nur noch eine gezielte Spezialisierung leisten. Ein abgeschlossenes Hochschulstudium bedeutet daher den Nachweis einer spezialisierten wissenschaftlichen Ausbildung und Qualifikation.

Im Zuge der Fachausbildung soll die Vermittlung von überfachlichen Qualifikationen eingebunden werden. Durch das Erlernen des wissenschaftlichen Denkens, des Umgangs mit theoretischen, logischen und methodischen Vorgehensweisen, werden Fertigkeiten parallel zum Fachwissen entwickelt und ausgeweitet, die ihrerseits sowohl Grundlage sind für ein selbständiges wissenschaftliches Arbeiten, gleichzeitig eigenständige Qualifikationen darstellen, wie Denkfähigkeit, Autonomie oder Kritikfähigkeit.

Solche überfachlichen Qualifikationen stellen keine vorrangigen Ausbildungsziele des Studiums dar, sie werden dennoch erwartet und gehören zum Bild des Akademikers. Nicht zuletzt im Sammelsurium der Schlüsselqualifikationen, über die potentielle Führungskräfte oder akademische Bewerber verfügen sollten, kommt dies zum Ausdruck.

Um den Stellenwert der Vermittlung der verschiedenen überfachlichen Qualifikationen und Kompetenzen im Studium einschätzen zu können, soll deren Ertrag im Vergleich zum Erwerb fachlicher Kenntnisse und Grundprinzipien untersucht werden.

Studienertag im Hauptstudium

Im Vergleich zu anderen Aspekten der Lehr- und Studienqualität wird der fachliche und allgemeine Studienertag derjenigen Studierenden erhoben, die sich im 3. und 4. Studienjahr befinden (also im 5. bis 8. Fachsemester). Die Auswahl von Studierenden mit höheren Semestern erscheint aus zwei Gründen angemessen:

Zum einen müssen gewisse Erfahrungen vorliegen, damit die Erträge realistisch eingeschätzt werden können. Daher wird die Auswahl auf das Hauptstudium beschränkt, da Studienanfänger zu wenig eigene Erfahrungen, insbesondere in den allgemeinen Fähigkeiten vorweisen können.

Zum anderen ist die Beschränkung auf eine reguläre Regelstudienzeit wichtig, da die Studierenden in den höheren Semestern eine selektive Gruppe darstellen. Denn jene Studierenden, die ihren Studienabschluss zügig innerhalb der vorgeschriebenen Regelstudienzeiten absolvierten, haben die Hochschule bereits verlassen. Die Studierenden, die sich deutlich über den Regelstudienzeiten befinden, können die Ergebnisse verzerren, weil sie andere Ertragserfahrungen haben.

Zur Einschätzung des Studienertags ist es notwendig, die erfahrene Förderung im Hinblick auf die reguläre Studienzeit zu bestimmen. Nur dann können die studentischen Aussagen zum Ausmaß der Erträge als unverzerrt und vergleichbar angesehen werden.

Fast alle Studierenden berichten von einer Förderung in fachlichen Kenntnissen

Die Hauptaufgabe der Hochschulausbildung besteht in der Vermittlung von fachlichem Wissen. Fast alle Studierenden berichten in dieser Hinsicht von einem ertragreichen Studium:

- 96% fühlen sich in den Fachkenntnissen gefördert, darunter 57% sehr stark.

Von einer geringen oder gar keiner Förderung berichten nur 4% der Studierenden.

An den Universitäten erleben die Studierenden höhere Erträge in den Fachkenntnissen als an den Fachhochschulen:

- 58% berichten an den Universitäten von einer starken Förderung,
- 50% an den Fachhochschulen.

Die fachliche Qualifikation wird von den Studierenden überwiegend als gut beurteilt. Damit werden die Hochschulen nach deren Urteil ihrer Hauptaufgabe gerecht. Gute Fachkenntnisse sind sehr wichtig, um später anspruchsvolle Tätigkeiten ausführen zu können. Eine stärkere Förderung des Fachwissens an den Universitäten ist im Hinblick auf die längere Ausbildungszeit zu rechtfertigen.

Stärkste Förderung fachlicher Kenntnisse in der Medizin

Die stärkste Förderung fachlicher Kenntnisse bilanzieren die Studierenden in der Medizin: 72% fühlen sich sehr stark gefördert, weitere 23% können zumindest eine teilweise fachliche Förderung bestätigen. Auch die Studierenden in den Naturwissenschaften sehen sich vergleichsweise überdurchschnittlich

gefördert: 70% berichten von einem hohen Ertrag an fachlichem Wissen. Danach folgen die Studierenden der Ingenieurwissenschaften, die zu 65% eine starke Förderung erfahren. Seltener berichten an den Universitäten Studierende der Sozial-, Geistes- und Wirtschaftswissenschaften von hohen Erträgen: Nur etwa die Hälfte bestätigt einen hohen fachlichen Ertrag (vgl. Tabelle 100).

An den Fachhochschulen fällt der fachliche Studierenertrag im Sozialwesen am geringsten aus: 41% erleben eine starke, weitere 52% eine teilweise Förderung in fachlichen Kenntnissen. Größer ist der Ertrag im Wirtschaftswesen, während die Studierenden des Ingenieurwesens am häufigsten eine starke Förderung erleben, mit 56% sogar stärker als in manchen Fächergruppen der Universitäten.

Steigende Erträge in den Sozialwissenschaften, sinkende im Wirtschaftswesen

Seit 1982 sind an den Universitäten kaum Änderungen zu erkennen. Nur 1990 erlebten weniger Studierende eine starke Förderung in den fachlichen Kenntnissen (50%).

Tabelle 100

Förderung fachlicher Kenntnisse nach Fächergruppen (2004)

(Skala von 0 = gar nicht gefördert bis 6 = sehr stark gefördert; Mittelwerte und Angaben in Prozent für Kategorien: 0-2 = wenig, 3-4 = teilweise, 5-6 = stark)

Förderung fachlicher Kenntnisse	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechtswiss.	Wirt. wiss.	Medizin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
wenig	6	5	1	3	5	3	3	6	3	5
teilweise	45	45	45	46	23	27	32	53	51	39
stark	49	50	54	51	72	70	65	41	46	56
Mittelwert	4.4	4.4	4.6	4.5	5.0	4.9	4.8	4.2	4.4	4.5

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

An den Fachhochschulen haben über die letzten 20 Jahre hinweg die Erträge im Fachwissen in zwei der drei Fächergruppen abgenommen (vgl. Tabelle 101).

In den meisten Fächergruppen ist der fachliche Ertrag bis in die 90er Jahre gesunken, im weiteren Verlauf aber wieder angestiegen. Die Angaben der Studierenden im WS 2003/04 können folgendermaßen zusammengefasst werden.

- In den Geisteswissenschaften fallen trotz kleinerer Schwankungen kaum Veränderungen auf.
- In den Sozialwissenschaften, der Medizin und den Ingenieurwissenschaften sowie dem Sozialwesen der Fachhochschulen hat der Ertrag insgesamt zugenommen, am stärksten im Sozialwesen.
- In der Rechtswissenschaft erleben die Studierenden eine schwächere Förderung als in den 80er Jahren.
- In den Wirtschafts- und Naturwissenschaften wird der Ertrag besser als in den 90er Jahren bewertet und erreicht ein ähnliches Niveau wie in den 80er Jahren.
- Im Wirtschaftswesen (FH) ist die Förderung des Fachwissens gesunken.
- Im Ingenieurwesen an Fachhochschulen ist dieser Ertrag seit den 90er Jahren zwar etwas gestiegen, aber er ist deutlich geringer als in den 80er Jahren geblieben.

Noten als Indikator für die Vermittlung von Fachwissen

Prüfungsnoten sollten eine Aussage zulassen, wie gut die Studierenden die gesetzten Lernziele erreicht haben. Zu diesen Zielen gehört unter anderem der Erwerb des fachlichen Wissens. Insofern sollten die leistungsbesseren Studierenden jene Studierendengruppe darstellen, denen diese Grundlagen erfolgreicher vermittelt werden konnten.

Tabelle 101

Starke Förderung fachlicher Kenntnisse in den Fächergruppen (1983 - 2004)

(Skala von 0 = gar nicht gefördert bis 6 = sehr stark gefördert; Angabe in Prozent für Kategorien: 5-6 = stark gefördert)

	Früheres Bundesgebiet				Deutschland				
	1983	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004
Universitäten									
Geisteswissenschaften	50	54	52	47	49	47	42	52	49
Sozialwissenschaften	37	46	49	34	35	42	41	47	50
Rechtswissenschaft	59	62	56	38	51	55	54	54	54
Wirtschaftswissensch.	54	56	50	42	41	47	49	57	51
Medizin	63	68	65	58	66	67	71	73	72
Naturwissenschaften	69	69	65	67	62	61	66	66	70
Ingenieurwissensch.	59	58	67	53	57	59	59	55	65
Fachhochschulen									
Sozialwissenschaften	27	37	32	34	23	36	35	44	41
Wirtschaftswissensch.	63	58	46	53	47	43	49	56	46
Ingenieurwissensch.	69	61	59	53	53	52	51	57	56

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die leistungsbesten Studierenden (mit Noten besser als 1,5) berichten an den Universitäten zu 70%, dass sie in den fachlichen Kenntnissen stark gefördert wurden, Studierende mit Leistungen besser als 2,0 noch zu 65%. Bei schwächeren Leistungen fällt der Anteil auf 54% mit einem hohen fachlichen Studierenertrag. Dies bestätigt eine klare Stufung des Ertrages beim Fachwissen nach den Leistungsresultaten (vgl. Tabelle 102).

Tabelle 102
Starke Förderung fachlicher Kenntnisse nach erhaltener Note (2004)
 (Skala von 0 = überhaupt nicht gefördert bis 6 = sehr stark gefördert; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = stark)

Notenstufen	Univer- sitäten	Fachhoch- schulen
1,0-1,4	70	50
1,5-1,9	65	67
2,0-2,4	56	52
2,5-2,9	55	35
3,0-3,4	54	49
ab 3,5	54	44

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulfor-
 schung, Universität Konstanz.

An den Fachhochschulen stellt sich ein uneinheitliches Bild ein. Unter den leistungsbesten Studierenden fühlt sich nur jeder zweite stark gefördert. Bei Noten zwischen 1,5 und 2,0 sind es 67%. Bei Noten zwischen 2,5 und 2,9 sind es nur noch 35%, die von einer starken Förderung in den fachlichen Kenntnissen berichten. Bei schwächeren Leistungen steigt dieser Anteil aber wieder an.

Zwar ist ein Zusammenhang zwischen der Förderung von fachlichen Kenntnissen und den resultierenden Noten erkennbar, jedoch ist er insgesamt nicht sehr ausgeprägt. Die

erreichte Note kann damit nur begrenzt das erlangte Fachwissen indizieren. Ebenso ist die Vermittlung von Fachwissen ein unzureichendes Indiz für erfolgreiches Studieren.

Überfachliche Erträge: Mehrheit der Studierenden fühlt sich vielfach gefördert

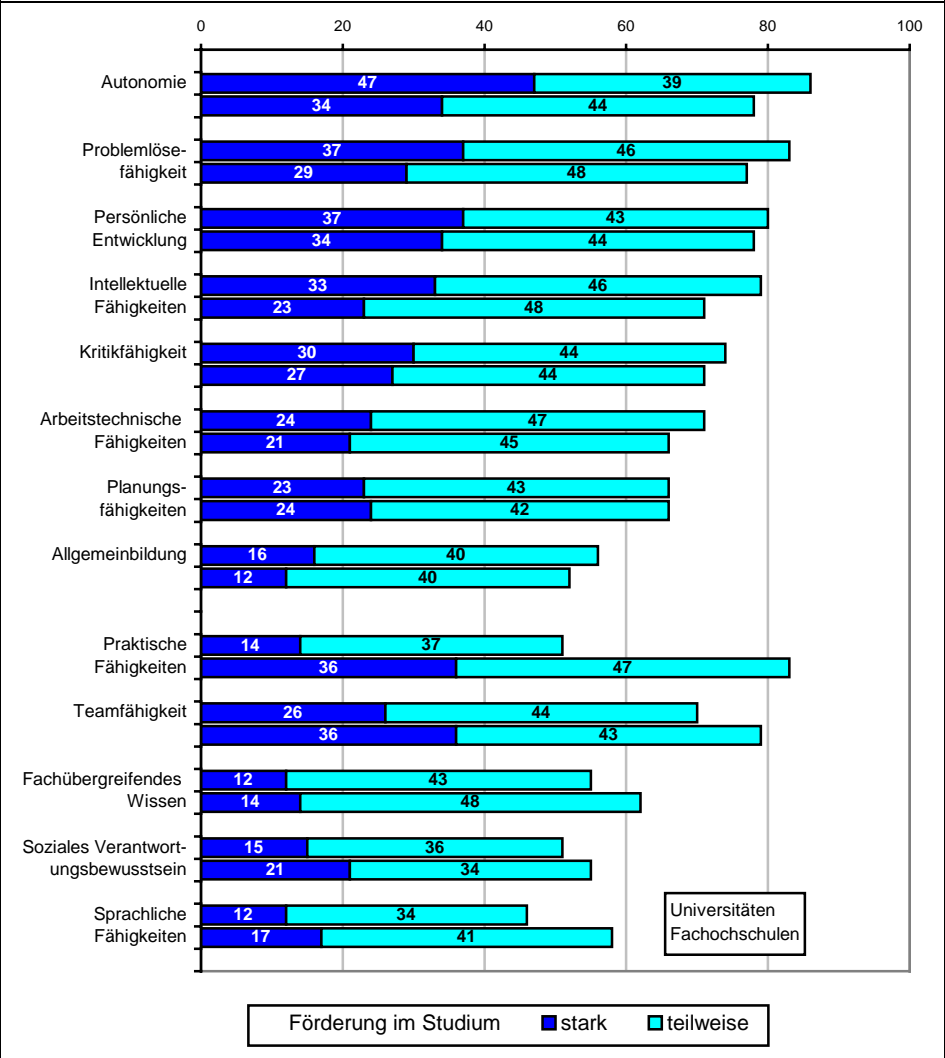
Neben rein fachlichen Kenntnissen sollen im Zuge einer Hochschulausbildung auch allgemeine Kompetenzen erworben werden. Solche überfachlichen Erträge werden oft als Schlüsselqualifikationen bezeichnet. Sie stehen zwar nicht auf dem Lehrplan, sollen aber durch die Art der Ausbildung vermittelt werden. Sie werden vermehrt in Stellenangeboten gefordert, als Erwartungen an Fertigkeiten und Kompetenzen von Akademikern.

In den meisten der nachgefragten überfachlichen Fähigkeiten erfährt über die Hälfte der Studierenden zumindest einige Förderung. Drei Viertel der Studierenden sehen sich zwar in verschiedenen Kompetenzen gefördert, aber eine starke Förderung ist nur für einen Teil der Studierenden ersichtlich, nur selten berichtet mehr als ein Drittel von sehr hohen Erträgen. Einige Qualifikationen werden vergleichbar stark an beiden Hochschularten gefördert, bei anderen zeigen sich deutliche Differenzen (vgl. Abbildung 37).

Besondere Förderung der Autonomie an den Universitäten

Den größten Ertrag registrieren die Studierenden an den Universitäten in der Autonomie und Selbständigkeit: 86% der Studierenden fühlen sich in dieser Fähigkeit gefördert, darunter 48% sogar sehr stark.

Abbildung 37
Studienerrträge: Förderung überfachlicher Fähigkeiten und Kompetenzen im Studium (2004)
 (Skala von 0 = gar nicht gefördert bis 6 = sehr stark gefördert; Angaben in Prozent für Kategorien: 3-4 = teilweise, 5-6 = stark)



Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Über die fachlichen Kenntnisse hinaus haben die Studierenden an Universitäten viel an Autonomie gewonnen, eine Handlungsfähigkeit, auf die in der Hochschulausbildung offenbar großer Wert gelegt wird.

Auch an den Fachhochschulen haben die Studierenden mehrheitlich eine Förderung in der Autonomie erfahren: 78% zumindest teilweise, aber nur ein Drittel spricht von einer starken Förderung. Das Ausmaß dieser Förderung ist etwas geringer als an den Universitäten (vgl. Abbildung 37).

In der Rangreihe des überfachlichen Ertrages eines Studiums folgen an den Universitäten fünf Kompetenzen, in denen mehr als sieben von zehn Studierenden sich zumindest als teilweise gefördert sehen:

- Probleme zu analysieren und zu lösen,
- persönliche Entwicklung ganz allgemein,
- intellektuelle Fähigkeiten,
- Kritikfähigkeit,
- arbeitstechnische Fähigkeiten, systematisches Arbeiten.

Von starken Förderungen berichten in diesen Fällen jeweils nur zwischen 24% und 37% der Studierenden an den Universitäten. An den Fachhochschulen werden alle fünf Erträge schwächer beurteilt, vor allem die intellektuellen Fähigkeiten: 23% fühlen sich stark gefördert gegenüber 33% an den Universitäten.

Vergleichbar sind die Erträge an Universitäten und Fachhochschulen in der Planungs- und Organisationsfähigkeit. Jeweils zwei Drittel der Studierenden fühlen sich darin zumindest teilweise gefördert.

Die Allgemeinbildung stellt für etwas mehr als die Hälfte der Studierenden einen

erkennbaren Studierenertrag dar, wobei aber nur ein kleiner Teil der Studierenden eine sehr hohe Förderung registriert: 16% an den Universitäten und 12% an den Fachhochschulen.

Praktische Fähigkeiten werden an Fachhochschulen stärker gefördert

In einigen der nachgefragten Qualifikationen erfahren die Studierenden an den Fachhochschulen eine größere Förderung als an den Universitäten. Besonders ausgeprägt sind die Differenzen bei der Einschätzung des praktischen Ertrages: 83% der Studierenden an Fachhochschulen, aber nur 51% an Universitäten fühlen sich darin teilweise bis stark gefördert; sehr hohe Erträge sehen darunter 36% an den Fachhochschulen gegenüber 14% an den Universitäten. Dies korrespondiert mit den Angaben der Studierenden zum allgemeinen Praxisbezug des Fachstudiums.

Die verbleibenden vier allgemeinen Kompetenzen werden ebenfalls stärker an den Fachhochschulen gefördert, doch sind die Unterschiede gegenüber den Universitäten geringer:

- Teamfähigkeit: 79% (FH) zu 70% (Uni),
- fachübergreifendes Wissen: 62% zu 55%,
- sprachliche Fähigkeiten: 58% zu 46%,
- soziales Verantwortungsbewusstsein: 55% zu 51%.

Sehr hohe Erträge erleben in diesen Qualifikationen insgesamt aber nur kleinere Teile der Studierenden (vgl. Abbildung 37).

Zunehmende Spezialisierung im Studium

Im Vergleich zu anderen Erträgen stellen sich die Förderungen in der Allgemeinbildung,

dem sozialen Verantwortungsbewusstsein sowie den sprachlichen und rhetorischen Fähigkeiten als deutlich geringer heraus. Dieses Ergebnis deutet auf eine zunehmend fachspezifische, pragmatische und nutzenorientierte Ausbildung an den Hochschulen hin.

Aber solche allgemeinen Kompetenzen werden von Akademikern weiterhin erwartet. Die zunehmende Spezialisierung scheint den „klassischen Gelehrten“ oder „kritischen Intellektuellen“ ins Abseits zu drängen. Sie werden durch den „selbständigen Professionellen“ und „praktischen Experten“ mehr und mehr ersetzt. Der Weg zum „leitenden Manager“ und „qualifizierten Sachbearbeiter“ als Leitfiguren des Hochschulstudiums, bei denen hauptsächlich die „Employability“ zählt, ist damit vorgezeichnet und nicht weit.

Auch praxisorientierte Fächer fördern praktische Fähigkeiten nicht ausreichend

Die Fachhochschulen erheben den Anspruch auf Praxisorientierung. Die Studierenden bestätigen die höhere Berufsbezogenheit, indem sie häufiger als an den Universitäten einen engen Praxisbezug bestätigen. Sie berichten zudem von höherem Ertrag in den praktischen Fähigkeiten: 36% erleben eine sehr starke, weitere 47% eine gewisse Förderung dieser Qualifikation.

Wenn jedoch nur jeder dritte Studierende an den Fachhochschulen sich sehr praxisbezogen gefördert fühlt, ist zu fragen, ob der Ertrag dem Anspruch genügen kann. Wird danach unterschieden, wie stark die Studierenden ihr Studium als berufsbezogen bezeichnen, stellt sich heraus, dass selbst jene,

die eine gute Berufsvorbereitung konstatieren, sich nur zu etwas mehr als der Hälfte stark in den praktischen Fähigkeiten gefördert fühlen (vgl. Tabelle 103).

Tabelle 103

Förderung praktischer Fähigkeiten nach erfahrener Praxisbezug (2004)

(Skalen von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark; Angaben in Prozent für Kategorien: 0-2 = gering, 3-4 = teilweise, 5-6 = stark)

praktischer Ertrag	Erfahrener Praxisbezug		
	gering	teilw.	stark
Universitäten			
gering	70	26	10
teilweise	26	57	37
stark	4	17	53
Fachhochschulen			
gering	45	16	3
teilweise	43	55	41
stark	12	29	56

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Zwar ist ein erkennbarer Zusammenhang zwischen der Charakterisierung des Studienfaches durch Praxisorientierung und dem erhaltenen Ertrag in den praktischen Fähigkeiten zu beobachten, aber er ist geringer als zu erwarten wäre. Die Praxisnähe eines Studiums ist damit nicht gleichbedeutend mit einem sehr hohen Ertrag in einer praxisorientierten Ausbildung.

Studienerrträge sind seit den 80er Jahren leicht angestiegen

Sämtliche Studienerrträge werden 2004 als größer beurteilt als in den frühen 80er Jahren. Aber ähnlich wie für den Fachertrag fällt die Entwicklung der einzelnen Förderungen nicht kontinuierlich aus. In der ersten Dekade

folgt zunächst ein Rückgang der Erträge, bevor sie den Studierenden zufolge erkennbar ansteigen. Die größten Steigerungen, bis zu 17 Prozentpunkten, finden sich in den praktischen Fähigkeiten, bei der Allgemeinbildung und in der Autonomie. An den Fachhochschulen zusätzlich im sozialen Verantwortungsbewusstsein und der Kritikfähigkeit.

Spezifische Ertragsprofile in den Fächergruppen

In den verschiedenen Fächergruppen machen die Studierenden teilweise unterschiedliche Erfahrungen, was die Förderung von einzelnen Qualifikationen betrifft, sodass sich spezifische Muster ergeben (vgl. Tabelle 104).

An den Universitäten sprechen die Studierenden der **Geistes- und Sozialwissenschaften** von einer vergleichsweise starken Förderung in den sprachlichen Fähigkeiten, in der Allgemeinbildung, der Autonomie, der Kritikfähigkeit, im sozialen Verantwortungsbewusstsein und in der persönlichen Entwicklung ganz allgemein. Eher seltener berichten sie von Erträgen in praktischen Fähigkeiten. Dieses Muster entspricht am ehesten dem Bild des klassischen Intellektuellen.

Die Studierenden in der **Rechtswissenschaft** fühlen sich im Vergleich zu den anderen Fächergruppen am stärksten in der Problemlösefähigkeit gefördert. Daneben weisen sie relativ hohe Wert in den intellektuellen, den arbeitstechnischen und den kritischen Fähigkeiten auf. Wenig Unterstützung erhalten sie in den praktischen Fähigkeiten. Besonders geringe Erträge erleben sie aber in der Förderung der Teamfähigkeit und fachübergreifenden

dem Denken. Hier deutet sich ein individual- und professionsbezogenes Muster an, gepaart mit Aspekten einer höheren Gebildetheit.

Die Studierenden der **Wirtschaftswissenschaften** fallen durch eher höhere Wert in der Planungsfähigkeit und der Autonomie auf. Gleichzeitig erfahren sie geringere Erträge in den praktischen und sprachlichen Fähigkeiten, ebenso im sozialen Verantwortungsbewusstsein. Passend zu Managementaufgaben stehen hier Organisationsfähigkeit und Selbstständigkeit im Vordergrund.

Die Studierenden der **medizinischen Fächer** erleben an den Universitäten die stärkste Förderung in den praktischen Fähigkeiten, dafür aber die geringste Unterstützung in den sprachlichen, den intellektuellen, den arbeitstechnischen, den Planungsfähigkeiten, der Allgemeinbildung, der Autonomie, der Problemlösefähigkeit und der Kritikfähigkeit. In diesem professionsbezogenen Muster dominiert eine stärkere Spezialisierung.

Die Studierenden in den **Naturwissenschaften** berichten von höheren Erträgen in den praktischen, arbeitstechnischen, intellektuellen Kompetenzen und in der Fähigkeit zum Problemlösen. Eher schwächer schätzen sie den Ertrag für die Allgemeinbildung und für das soziale Verantwortungsbewusstsein ein. Dieses Muster stellt auf eine Kombination von Expertentum und kognitiven Fähigkeiten ab, wie sie im Wissenschaftsbereich eingefordert werden.

In den **Ingenieurwissenschaften** sind ebenfalls die praktischen, arbeitstechnischen und die intellektuellen Fähigkeiten vergleichsweise höher ausgebildet, ebenso das

fachübergreifende Wissen, die Team- und die Problemlösefähigkeit. Eher seltener fühlen sich die Studierenden im Verantwortungsbewusstsein und in den sprachlichen Fähigkeiten gefördert. Auch fällt die Kombination von professioneller Spezialisierung und wissenschaftlichen Fertigkeiten auf, die ausgeprägter ist als in den Naturwissenschaften.

An den Fachhochschulen berichten die Studierenden aus dem **Sozialwesen** im Vergleich am häufigsten von erhaltenen Förderungen. Besonders hohe Erträge erfahren sie im sozialen Verantwortungsbewusstsein, der persönlichen Entwicklung, der Autonomie, der Teamfähigkeit sowie in den sprachlichen Fähigkeiten. Dagegen weisen sie in den intel-

lektuellen und in den arbeitstechnischen Fähigkeiten sowie der Planungsfähigkeit niedrigere Erträge auf als die Studierenden der anderen beiden Fächergruppen der Fachhochschulen. Diese Förderungen beziehen sich auf ein Muster sozialer und verantwortlicher Praxis.

Im Vergleich zum **Ingenieurwesen** erhalten die Studierenden im **Wirtschaftswesen** etwas höhere Förderungen in den sprachlichen Fähigkeiten, im fachübergreifenden Wissen, in der Allgemeinbildung, in der Autonomie, dem sozialen Verantwortungsbewusstsein und in der persönlichen Entwicklung ganz allgemein, seltener dagegen in der Teamfähigkeit.

Tabelle 104

Erfahrene Studierenerträge im Studium nach Fächergruppen (2004)

(Skala von 0 = gar nicht gefördert bis 6 = sehr stark gefördert; Angaben in Prozent für Kategorien: 3-6 = gefördert)

Erträge	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechtswiss.	Wirt. wiss.	Medizin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
praktische Fähigkeiten	44	47	36	38	64	62	60	84	89	81
fachübergreifende Fähigkeiten	58	58	27	55	42	53	69	61	64	58
sprachliche Fähigkeiten	67	65	41	34	25	34	33	73	62	45
intellektuelle Fähigkeiten	73	78	83	84	61	87	83	64	74	71
Teamfähigkeit	68	80	34	62	53	83	85	83	72	84
arbeitstechnische Fähigkeiten	68	68	73	68	62	78	78	61	68	69
Planungsfähigkeit	65	69	60	72	49	66	71	60	70	69
Allgemeinbildung	71	69	55	56	36	39	51	60	58	44
Autonomie	91	90	84	87	72	83	87	86	78	72
Problemlösung	81	86	93	85	65	86	88	80	79	80
Kritikfähigkeit	82	85	82	65	47	68	74	85	70	64
soziales Verantwortungsbewusstsein	60	72	35	39	66	35	42	90	48	39
persönliche Entwicklung	83	86	77	78	79	71	78	87	80	71

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Gegenüber dem Ingenieurwesen, das an den Fachhochschulen ein betont professionsbezogenes Muster aufweist, hebt sich das Wirtschaftswesen durch die Wertlegung auf eine stärker generalistische Ausbildung ab.

Auffällig höher als bei den universitären Wirtschaftswissenschaften ist für die Studierenden an den Fachhochschulen der Ertrag in den sprachlichen Fertigkeiten: 62% fühlen sich gefördert gegenüber 41% an den Universitäten. Dies verweist darauf, dass der im Studium erfarrene Ertrag auch vom eingebrachten Standard abhängt.

Geringste allgemeine Förderung in der Medizin, größte im Sozialwesen

Werden alle Angaben zu den einzelnen Bereichen der allgemeinen Studiererträge pro Studierendem aufsummiert, kann ein Maß für die "allgemeine Förderung" gebildet werden. Der resultierende Wert erlaubt zwar nur eine grobe Aussage, dafür werden alle Angaben simultan in einem Gesamtmaß berücksichtigt.

Für die Studierenden im 3. und 4. Studienjahr liegt der Gesamtertrag in den überfachlichen Qualifikationen bei dem Wert 54. Das bedeutet, dass die Studierenden etwa die Hälfte (von 100 möglichen) einer optimalen Förderung erfahren.

In den Fächergruppen lässt sich anhand der Gesamtwerte erkennen, dass sich die jeweils spezifischen Muster, mit einerseits hohen, andererseits niedrigeren Förderungen einzelner Fertigkeiten, im Gesamtwert fast angleichen. Die resultierenden Werte für den allgemeinen Gesamtertrag liegen relativ nahe beieinander (vgl. Tabelle 105).

Tabelle 105
Gesamtwert der erfahrenen Förderung im Studium nach Fächergruppen (2004)
(Skala von 0 bis 100, Mittelwerte)

	Gesamtertrag
Universitäten	
Kulturwissenschaften	56
Sozialwissenschaften	58
Rechtswissenschaft	50
Wirtschaftswissenschaften	51
Medizin	46
Naturwissenschaften	53
Ingenieurwissenschaften	55
Fachhochschulen	
Sozialwesen	60
Wirtschaftswesen	55
Ingenieurwesen	52
Insgesamt	54

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Der mit 46 insgesamt niedrigste Wert ist in der Medizin zu finden, gefolgt von der Rechtswissenschaft und den Wirtschaftswissenschaften (mit 50 bzw. 51). Den höchsten Gesamtwert erreicht mit 60 das Sozialwesen an den Fachhochschulen.

Ein Hochschulstudium vermittelt sehr vielen Studierenden auch überfachliche Fähigkeiten, oftmals jedoch in geringerem Maße bzw. nur bei einzelnen in stärkerer Weise. Insgesamt fällt der Ertrag dieser Qualifikationen nicht sonderlich groß aus und ist außerdem recht ungleich verteilt. Die Förderung allgemeiner Kompetenzen der Studierenden ist daher zu verstärken, denn seitens der Studierenden wird es durchaus gewünscht, und seitens der Abnehmer besteht Bedarf dafür.

9 Berufswahl und Berufsorientierungen

Zusammenfassung

Berufswahl

Die große Mehrheit der Studierenden hat ihre Berufswahl weitgehend getroffen: 75% an den Fachhochschulen und 66% an den Universitäten, darunter ist sich jeweils jeder vierte ganz sicher.

Besonders häufig ist die Berufsentscheidung in der Medizin sicher gefallen (57%), selten in der Rechtswissenschaft (12%). Die Studentinnen haben sich etwas häufiger als die Studenten bereits festgelegt.

Ansprüche an die berufliche Tätigkeit

Die vielfältigen Berufswerte lassen sich in fünf Bündel unterteilen: autonome Aufgaben-Orientierung, soziale Orientierung, Karriere-Orientierung, Wissenschafts-Orientierung und außerberufliche Orientierung.

Von sehr großer Bedeutung sind für rund zwei Drittel der Studierenden die intrinsisch-autonomen Berufswerte, wie die Verwirklichung eigener Ideen, immer wieder neue Aufgaben und selbständiges Entscheiden. Von gleicher Wichtigkeit ist den Studierenden, mit Menschen zu arbeiten und zunehmend auch der sichere Arbeitsplatz.

Jeder zweite Studierende stellt Verantwortung und soziale Werte in den Vordergrund, wie anderen zu helfen und Nützliches für die Allgemeinheit zu tun. Von gleicher Bedeutung ist auch eine flexible Arbeitszeitgestaltung. Jedem dritten sind materielle

Berufswerte, wie Einkommen und Aufstiegs-möglichkeiten sehr wichtig. Ähnlich viele betonen Führungsansprüche oder eine wissenschaftliche Betätigung.

Den Studierenden an Fachhochschulen sind materielle Werte, an Universitäten wissenschaftliche Werte wichtiger.

Die Studentinnen betonen soziale Aspekte des Berufs mehr als die Studenten. Dafür sind ihnen die materiellen Ansprüche etwas unwichtiger, außer einem sicheren Arbeitsplatz.

Gegenüber früheren Erhebungen ist ein gewisser Wandel bei den Berufswerten eingetreten. Im Zeitvergleich haben die meisten Werte an Bedeutung eingebüßt. Nur die karriereorientierten Aspekte sind den Studierenden wichtiger geworden, besonders der sichere Arbeitsplatz.

Trotz der allgemeinen Priorität autonomer Berufswerte bestehen Unterschiede zwischen den Fächergruppen. Die Studierenden der Wirtschafts- und Rechtswissenschaft heben am stärksten die Karriere-Orientierung hervor, die Studierenden der Medizin, der Kultur- und Sozialwissenschaften die sozialen Berufswerte. Die Studierenden der Natur- und Ingenieurwissenschaften legen auf eine wissenschaftliche Betätigung mehr Wert.

Vereinbarkeit von Familie und Beruf

Am häufigsten erwarten die Studierenden von ihrem späteren Beruf, dass er sich mit einer Familie vereinbaren lässt: für 78% ist es sehr wichtig. Dieser Aspekt wird von Studentinnen

noch stärker als von Studenten betont (82% zu 73% sehr wichtig). Gegenüber den 80er und 90er Jahren ist der Stellenwert der Vereinbarkeit von Beruf und Familie gestiegen.

Angestrebte Tätigkeitsbereiche

Die Privatwirtschaft und die berufliche Selbständigkeit werden von Studierenden am häufigsten genannt, wenn sie nach den angestrebten beruflichen Tätigkeitsfeldern gefragt werden. Jeweils zwei Drittel an Universitäten, etwas mehr an den Fachhochschulen streben eine Tätigkeit in diesen beiden Bereichen an.

Eine wichtige Stellung kommt weiterhin den öffentlichen Arbeitgebern zu, wobei je nach Fachzugehörigkeit unterschiedliche Teilbereiche des öffentlichen Dienstes (Schul- und Hochschulbereich, andere öffentliche Dienste und Organisationen) gewählt werden.

Gegenüber den 80er Jahren streben die Studierenden seltener Organisationen ohne Erwerbscharakter an. Und in der letzten Dekade hat das Interesse an der Privatwirtschaft etwas nachgelassen, während der Hochschulbereich wieder stärker nachgefragt wird.

Die Studentinnen streben häufiger den öffentlichen Dienst an, seltener die Privatwirtschaft oder die Selbständigkeit.

Die Fächergruppen weisen einzelne Besonderheiten auf. In den Kulturwissenschaften strebt mehr als jeder vierte Studierende sicher den Schuldienst an. In den Sozialwissenschaften steht der sonstige öffentliche Dienst stark im Vordergrund. Die Studierenden der Rechtswissenschaft und der Medizin wollen am häufigsten als Freiberufler selbstständig werden. In den Wirtschafts- und In-

genieurwissenschaften lockt vor allem die Privatwirtschaft oder die Gründung eines eigenen Unternehmens. In den Naturwissenschaften wird die Hochschule relativ häufiger als späteres Tätigkeitsfeld erwogen.

Persönliche Berufsaussichten

Die Erwartungen an den Berufsstart haben sich 2004 für die Studierenden wieder verschlechtert. Vor allem an den Fachhochschulen haben die Befürchtungen zugenommen, nur unter beträchtlichen Schwierigkeiten eine Arbeitsstelle zu finden.

Obwohl sich die Berufsaussichten der Studentinnen verbessert haben, erwarten sie immer noch häufiger als die Studenten Schwierigkeiten bei der Stellenfindung.

Am zuversichtlichsten sehen die Studierenden der Medizin ihre berufliche Zukunft, während vor allem Studierende im Sozialwesen und in der Rechtswissenschaft wieder stärker mit Problemen beim Berufsstart rechnen.

Reaktionen bei Arbeitsmarktproblemen

Die Studierenden wollen in der Regel sehr flexibel auf Probleme des Arbeitsmarktes reagieren. Belastungen wie längere Fahrtzeiten und finanzielle Einbußen nehmen sie in Kauf, zu Mobilität sind sie bereit und erwägen berufliche Alternativen.

Sehr viele Studierende können sich vorstellen, vorübergehend eine fachfremde Tätigkeit auszuüben oder sich auch zeitweise auf eine inadäquate Beschäftigung einzulassen. Die Aufgabe des Berufsziels wollen sie jedoch weniger akzeptieren; dazu ist nur jeder sechste Studierende bereit.

9.1 Berufswahl und berufliche Werte

Das Studium ist eine „Phase des Übergangs“ in der Biographie der Studierenden. Es hat zwar einen eigenständigen Wert, bereitet aber letztlich auf die spätere Berufswelt vor. Diese hat für viele Studierende bereits im Studium eine wichtige Bedeutung. Deshalb treffen viele Studierende eine frühe Berufsentscheidung, die im Verlauf des Studiums an Sicherheit gewinnt.

Berufswahl steht weitgehend fest

Die Berufswahl steht für die Mehrheit der Studierenden mehr oder weniger fest. An den Fachhochschulen haben 76% und an den Universitäten 66% der Studierenden ihre Berufsentscheidung weitgehend abgeschlossen. Diese Festlegung hat sich von kleinen Schwankungen abgesehen seit 1983 kaum geändert (vgl. Tabelle 106).

Tabelle 106
Berufswahl an Universitäten und Fachhochschulen nach Geschlecht (2004)
(Angaben in Prozent)

Berufswahl bereits getroffen?			
Universitäten	Gesamt	Frauen	Männer
- nein	34	32	37
- ja, mit einiger Sicherheit	40	40	41
großer Sicherheit	26	28	22
Fachhochschulen			
- nein	26	25	26
- ja, mit einiger Sicherheit	48	49	47
großer Sicherheit	26	26	27

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

An den Universitäten sind Studentinnen etwas sicherer als Studenten bei ihrer Berufswahl. Dieser Unterschied besteht an den Fachhochschulen im WS 2003/04 nicht (vgl. Tabelle 106).

Feste Berufsvorstellungen am meisten bei Medizinstudierenden

Für fast alle Medizinstudierenden steht ihr späterer Beruf fest: 56% haben sich mit großer Sicherheit entschieden, weitere 37% mit einiger Sicherheit.

Diese starke Festlegung auf einen Beruf kommt bei Studierenden in der Rechts- und den Wirtschaftswissenschaften weit seltener vor. Dort besteht eine eindeutige Wahl nur bei 12% bis 14% der Studierenden. Etwa zwei Fünftel haben in diesen Fächern noch keine berufliche Entscheidung getroffen und wollen abwarten, was der Arbeitsmarkt an beruflichen Möglichkeiten bietet.

An den Fachhochschulen sind am weitesten die Studierenden im Sozialwesen und im Ingenieurwesen in ihrer Berufsentscheidung fortgeschritten: Sehr sicher sind sich 31%, während in den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern nur 18% der Studierenden die Berufswahl sicher getroffen haben.

Die Studentinnen sind sich vor allem im Sozialwesen (33% zu 19%) und in den Naturwissenschaften (25% zu 14%) häufiger als die Studenten bereits sicher, welchen Beruf sie später ergreifen wollen. In den Naturwissenschaften geht dieser Unterschied auf die Lehramtsstudierenden zurück, die zu zwei Drittel Studentinnen sind. Sie haben zu über 70% ihre Berufswahl bereits sicher getroffen. Ein ganz ähnli-

ches Ergebnis ist in den Sozialwissenschaften an Universitäten festzustellen. Auch hier ist die Berufswahl vor allem bei den Lehramtsstudierenden bereits getroffen, bei rund zwei Drittel mit großer Sicherheit.

Wird das Staatsexamen zum Lehramt angestrebt, ist die Berufswahl durchweg abgeschlossen, was bei den meisten anderen Studierenden mit Diplom oder Magister als vorgesehenem Abschluss nicht der Fall ist.

Berufswahl wird über den Studienverlauf sicherer

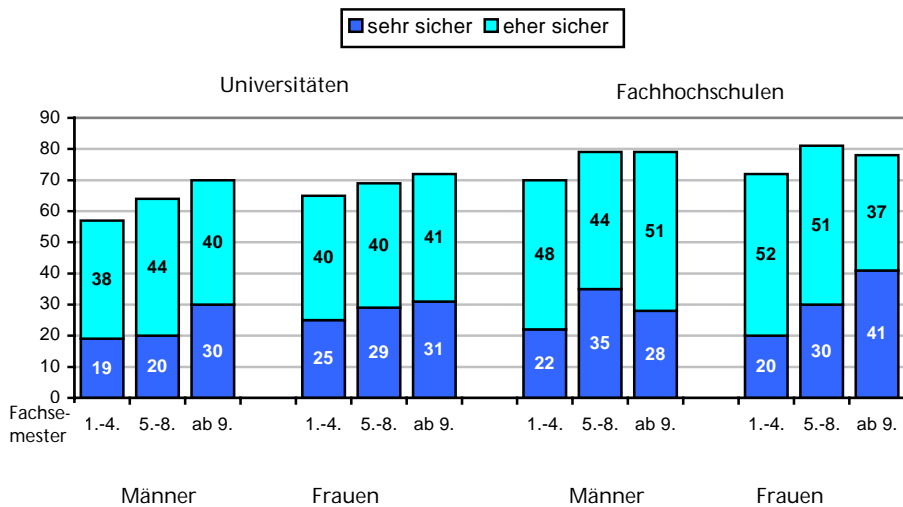
Studienanfänger sind sich weniger sicher darüber, welchen Beruf sie ergreifen möch-

ten, als Studierende, die sich in der Studienmitte befinden oder dem Studienabschluss entgegengehen.

Häufiger unsicher über ihre Berufswahl sind sich die männlichen Studienanfänger der Universitäten: Nur 57% haben Vorstellungen über ihre spätere Tätigkeit, knapp jeder Fünfte ist sich sicher. In der Studienendphase ist für 70% die Berufswahl mehr oder weniger abgeschlossen, darunter hat knapp jeder Dritte klare Vorstellungen (vgl. Abbildung 38).

An den Fachhochschulen sind sich bereits bei Studienbeginn 70% der männlichen Studierenden einigermaßen sicher über ihre späteren Tätigkeiten. Gegen Studierende

Abbildung 38
Sicherheit der Berufswahl nach Studienphasen und Geschlecht an Universitäten und Fachhochschulen (2004)
 (Angaben in Prozent)



Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

sind es dann 80%, wobei sich die Mehrheit noch nicht ganz sicher über ihre Entscheidung ist.

Die Studentinnen sind zu Studienbeginn an den Universitäten etwas häufiger bereits sicher auf ihren späteren Beruf festgelegt als an den Fachhochschulen. Über den Studienverlauf nimmt an den Fachhochschulen aber die Sicherheit des Berufsziels deutlich zu, sodass in der Studienendphase dort weit mehr Studentinnen sich sicher für einen Beruf entschieden haben.

Berufswahl und Studienmotive

Die Sicherheit des Berufszieles kann über die primären Studienmotive nachgezeichnet werden. Die Studierenden sind dann häufig sehr sicher, welchen Beruf sie später ergreifen möchten, wenn eines der primären Fachwahlmotive ein fester Berufswunsch war. War dieser Wunsch sehr wichtig, dann ist für 55% der Studierenden die Berufswahl bereits mit großer Sicherheit entschieden. War der Berufswunsch ein sekundäres Motiv, also nur teilweise wichtig, berichten 30% von einer sicheren Entscheidung für den späteren Beruf. Und spielte ein fester Berufswunsch keine Rolle bei der Fachwahl, dann haben sich erst 8% sicher auf einen Beruf festgelegt.

Geringe Kenntnisse über die Arbeitsmarktsituation

Die Mehrheit der Studierenden beschäftigt sich nicht ausführlich mit der speziellen Arbeitsmarktsituation ihres Faches. Einen sehr guten Informationsstand über den angestrebten Tätigkeitsbereich haben nach eigenen

Angaben nur 5% der Studierenden, weitere 25% halten sich für gut informiert. Aber fast zwei Fünftel der Studierenden geben an, zu wenig über die Arbeitsmarktsituation zu wissen. Dieser Mangel an Kenntnissen beruht jedoch nicht auf Desinteresse, denn nur 2% berichten, daran kein Interesse zu haben. Eher scheint es den Studierenden noch nicht an der Zeit, sich mit dem Arbeitsmarkt zu beschäftigen.

Studierende, die ihre Berufswahl bereits abgeschlossen haben, sind besser über den Arbeitsmarkt informiert. Bei klaren Berufsvorstellungen halten sich 45% für gut und 27% für zu wenig informiert. Sind die Vorstellungen noch offen, bezeichnen sich 19% als gut, aber die Hälfte als schlecht informiert.

Berufliche Wertorientierungen

Die Auskunft der Studierenden darüber, was ihnen am späteren Beruf wichtig ist, liefert Hinweise auf ihre Wertorientierungen. Sie zeigt zugleich auf, welche Ansprüche Studierende an die spätere Berufstätigkeit stellen.

Vereinbarkeit von Beruf und Familie hat höchste Priorität

Für Hochschulabsolventen bestehen in der Regel besondere Ansprüche an ihr motivationales Engagement und ihre zeitliche Einsatzbereitschaft im Beruf. Oftmals wird deshalb darauf hingewiesen, dass vor allem für Studentinnen das Verfolgen einer beruflichen Karriere und die Gründung einer Familie (mit Kindern) einen Gegensatz darstellen.

Eine besondere Aufmerksamkeit verdient daher die Frage, wie wichtig beim späteren

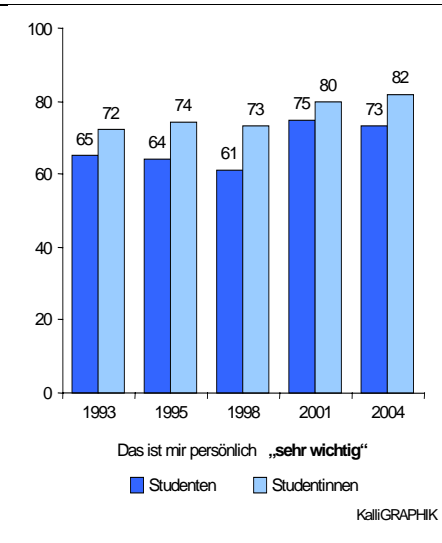
Beruf dessen Vereinbarkeit mit der Familie für die Studierenden ist.

Die Familie ist für die Studierenden keineswegs in den Hintergrund gerückt.

- Die höchste Priorität bei den Ansprüchen an den zukünftigen Beruf nimmt die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ein. Für 78% der Studierenden ist dieser Aspekt sehr wichtig.

Abbildung 39
Vereinbarkeit von Familie und Beruf für Studentinnen und Studenten (1993 - 2004)

(Skala von 0 = ganz unwichtig bis 6 = sehr wichtig; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = sehr wichtig)



Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf hat in der letzten Dekade an Bedeutung gewonnen. Sie weist einen Anstieg von 10 Prozentpunkten seit 1993 auf (vgl. Abbildung 39).

Den Studentinnen ist die Vereinbarkeit von Familie und Beruf in allen Erhebungen wichtiger als den Studenten. Die Differenzen betragen zumeist etwa 10 Prozentpunkte. Zuletzt im WS 2003/04 heben 82% der Studentinnen und 73% der Studenten die Vereinbarkeit als besonders wichtig hervor.

Studentinnen ist demnach die Vereinbarkeit ihrer beruflichen Tätigkeit mit einer eigenen Familie zwar etwas wichtiger, aber auch die studierenden Männer betonen sie sehr häufig (vgl. Abbildung 39).

Mit diesen Stellungnahmen votieren die Studierenden dafür, berufstätigen Hochschulabsolventen trotz beruflichen Engagements den Aufbau einer Familie zu ermöglichen. Dieses Interesse mehr als bislang zu unterstützen, ist eine Aufforderung an die öffentlichen wie privaten Arbeitgeber.

Professionelle Orientierung bildet den gemeinsamen Kern

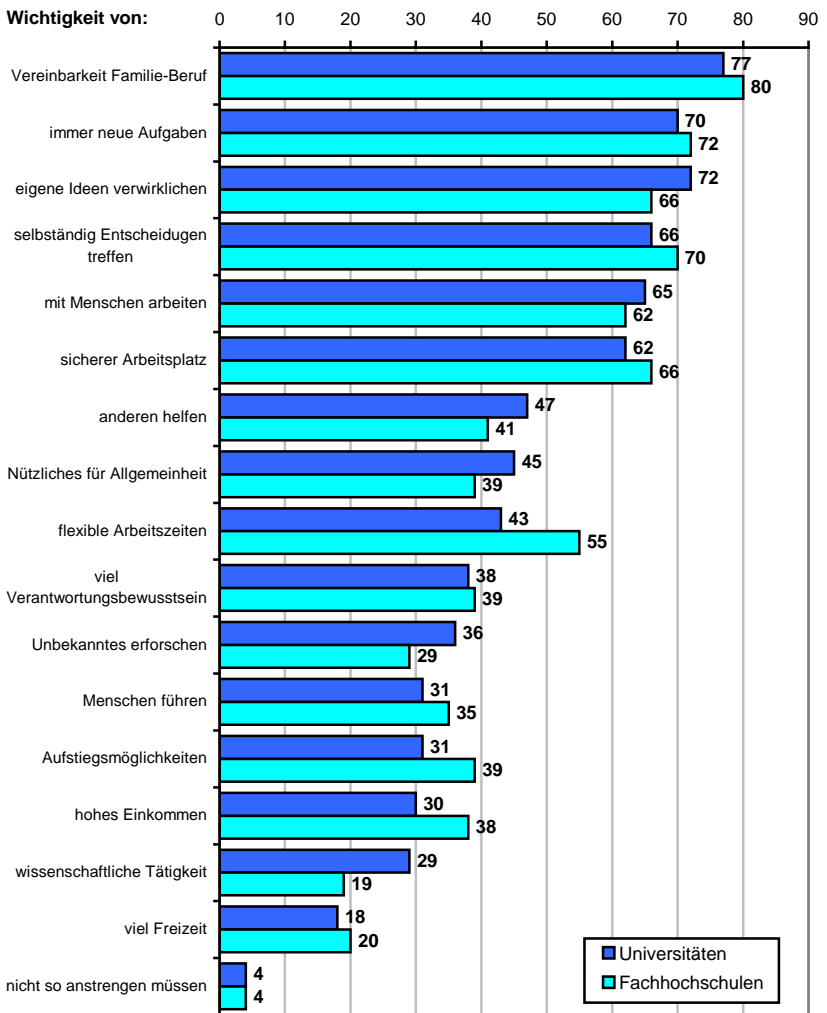
Fünf Überlegungen stehen für sehr viele Studierende im Vordergrund ihrer beruflichen Orientierung. Etwa zwei Drittel legen darauf besonderen Wert bei ihrer späteren Berufstätigkeit (vgl. Abbildung 40):

- eine Arbeit mit immer neue Aufgaben,
- eigene Ideen verwirklichen können,
- selbständig Entscheidungen treffen,
- mit Menschen arbeiten und nicht mit Sachen,
- ein sicherer Arbeitsplatz.

Die Möglichkeit, selbständig Entscheidungen zu treffen, ist den Studierenden an den Fachhochschulen etwas wichtiger als an den Universitäten. Dies geht mit dem Anspruch auf

Abbildung 40
Wichtigkeit beruflicher Orientierungen bei den Studierenden an Universitäten und
Fachhochschulen (2004)

(Skala von 0 = ganz unwichtig bis 6 = sehr wichtig; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = sehr wichtig)



Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

eine Führungsrolle einher, die besonders bei ehemals Berufstätigen einen Ausweis des beruflichen Vorankommens darstellt.

Alle anderen beruflichen Orientierungen sind für weniger als die Hälfte der Studierenden von sehr großer Bedeutung. Vier Orientierungen stehen dabei für bis zur Hälfte der Studierenden im Vordergrund:

- anderen Menschen helfen können,
- Nützliches für die Allgemeinheit tun,
- flexible Gestaltung der Arbeitszeiten,
- Aufgaben, die viel Verantwortungsbewusstsein erfordern.

Die sozial orientierten Motive sind den Studierenden an den Universitäten etwas wichtiger als an den Fachhochschulen. Die flexible Arbeitszeit hat dagegen an den Fachhochschulen deutlich größere Priorität.

Sechs Berufswerte sind nur für einen Teil der Studierenden von größerer Bedeutung, etwa ein Drittel hält sie für sehr wichtig:

- Möglichkeiten, Unbekanntes zu erforschen,
- Möglichkeit, Menschen zu führen,
- gute Aufstiegsmöglichkeiten,
- hohes Einkommen,
- Möglichkeit zu wissenschaftlicher Tätigkeit.

Die wissenschaftlichen Orientierungen sind den Studierenden an den Universitäten deutlich wichtiger, die Karrieremotive den Studierenden an den Fachhochschulen. Die geringere Betonung der Wissenschaftlichkeit an den Fachhochschulen erklärt sich aufgrund deren Ausrichtung: die höhere Betonung der Karriere unterstreicht die größere Erwartung einer späteren privilegierten Stellung.

Im späteren Beruf einmal viel Freizeit zu haben, ist etwa jedem fünften Studierenden ein großes Bedürfnis. Auf eine Arbeit, bei der man sich nicht so anstrengen muss, legen aber nur 4% der Studierenden großen Wert (vgl. Abbildung 40).

Studentinnen ist soziale Orientierung wichtiger

Neben der Vereinbarkeit von Familie und Beruf (82% zu 73%) haben die sozialen beruflichen Orientierungen bei den Studentinnen eine deutlich höhere Bedeutung als bei den männlichen Studierenden. Ihnen ist häufiger sehr wichtig:

- mit Menschen zu arbeiten (72% zu 56%),
- anderen zu helfen (52% zu 38%),
- Nützliches für die Allgemeinheit zu tun (50% zu 37%).

Die materielle Orientierung hat für die Studentinnen dagegen weniger primäre Bedeutung. Etwas seltener sind ihnen im späteren Beruf sehr wichtig:

- gute Aufstiegsmöglichkeiten (29% zu 36%)
- ein hohes Einkommen (29% zu 35%).

Der sichere Arbeitsplatz besitzt jedoch für die Studentinnen eine etwas größere Wichtigkeit (65% zu 59%). Es ergibt sich demnach eine geschlechtsspezifisch anders gelagerte Differenz, ob es sich um einen defensiven materiellen Wert handelt (Sicherheit) oder ob der Wert offensiver ausgerichtet ist (Aufstieg bzw. hohes Einkommen).

Fünf Bündel beruflicher Werte

Die Rangreihe der Wichtigkeit der beruflichen Orientierungen listet Aspekte mit sehr

verschiedenen Erwartungen und Bedürfnissen auf. Diese Vielfalt lässt sich in verschiedene Bündel zusammenfassen, wobei nicht die absolute Wichtigkeit der einzelnen beruflichen Orientierungen zugrundgelegt wird, sondern deren Zusammenhänge und ihre Gemeinsamkeiten auf zugrundliegenden Dimensionen (vgl. Abbildung 41).

Intrinsisch-autonome Aufgaben-Orientierung: Unter dieses Wertebündel fallen vier berufliche Orientierungen: ‚selbständig Entscheidungen treffen‘, ‚eigene Ideen verwirklichen‘, ‚eine Arbeit, die immer neue Aufgaben stellt‘ und ‚Aufgaben, die viel Verantwortungsbewusstsein erfordern‘. Hier stehen die Aufgaben und die Eigenverantwortlichkeit im Beruf im Vordergrund. Die Studierenden erhoffen sich von ihrer späteren Tätigkeit Freiräume, ihre Fähigkeiten und ihr Können einzubringen, und sie scheuen sich nicht, Verantwortung zu tragen.

Soziale Orientierung: Drei Wertaspekte bilden dieses Bündel ab: ‚anderen Menschen helfen zu können‘, ‚mit Menschen und nicht mit Sachen zu arbeiten‘ sowie ‚ein Beruf, in dem man Nützliches für die Allgemeinheit tun kann‘. In diesen Aspekten tritt die altruistische Einstellung hervor, aber auch die Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung. Die ersten beiden Aspekte weisen dabei den größten vorhandenen Zusammenhang zwischen den Werten auf ($R = .65$).

Karriere-Orientierung: Dieses Wertebündel enthält die vier Aspekte: ‚hohes Einkommen‘, ‚gute Aufstiegsmöglichkeiten‘, ‚die Möglichkeit, andere Menschen zu führen‘ und

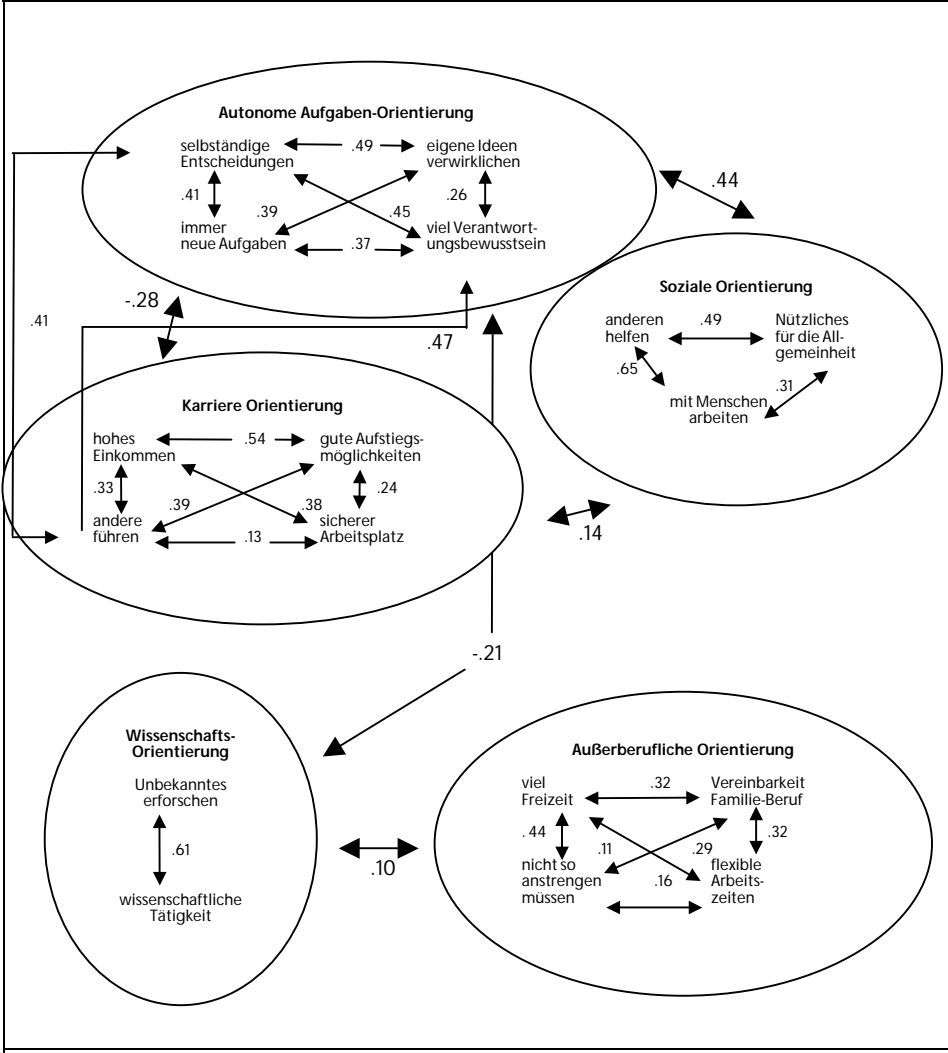
ein ‚sicherer Arbeitsplatz‘. Es steht zwar das Vorankommen im Beruf im Vordergrund, aber nicht um jeden Preis. Denn der sichere Arbeitsplatz hat die eindeutig höchste Priorität. Das Merkmal ‚andere Menschen führen‘ weist gleichzeitig auch Zusammenhänge zur autonomen Aufgaben-Orientierung auf, und zwar zu den Aspekten ‚selbständig Entscheidungen treffen‘ und ‚Aufgaben mit viel Verantwortungsbewusstsein‘. Der Führungsanspruch wird damit weniger als Prestigeaspekt betrachtet, sondern scheinbar stärker in die Perspektive der Eigenverantwortlichkeit eingebunden.

Wissenschafts-Orientierung: Darunter fallen die beiden Werte: ‚Möglichkeit zu einer wissenschaftlichen Tätigkeit‘ und ‚Möglichkeiten, Unbekanntes zu erforschen‘. Diese beiden Aspekte weisen mit einem Koeffizienten von $R = .61$ den zweitgrößten Zusammenhang auf.

Außerberufliche Orientierung: Hierzu zählen die vier Werte: ‚viel Freizeit‘, ‚Vereinbarkeit von Beruf und Familie‘, ‚eine Arbeit, bei der man sich nicht so sehr anstrengen muss‘ und ‚flexible Gestaltung der Arbeitszeit‘. Dieser Wertekomplex rückt die außerberufliche Seite in den Vordergrund. Dabei wird darunter nicht eine Abkehr von der Arbeit verstanden, sondern die Überzeugung, dass das Privatleben, insbesondere die Familie, einen ebenso wichtigen Teil des Lebens darstellt.

Diese Haltung verdeutlicht vor allem der Aspekt der Vereinbarkeit von Beruf und Familie, der die generell höchste Wichtigkeit besitzt, während der Berufswert ‚sich nicht so anstrengen zu müssen‘, nur sehr marginal ist.

Abbildung 41
Strukturen der beruflichen Wertorientierungen von Studierenden (2004)
 (Skala von 0 = ganz unwichtig bis 6 = sehr wichtig; Korrelationskoeffizienten und Interkorrelationen der Faktoren)



Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die ersten drei Wertebündel weisen untereinander eine gewisse Nähe auf, insbesondere die autonome Aufgaben-Orientierung und die soziale Orientierung; ihre Interkorrelation beträgt $R = +.44$. Die autonome Aufgabenorientierung und die Karriere-Orientierung korrelieren dagegen zu $R = -.28$; ihr Zusammenhang fällt leicht negativ aus. Die letzten beiden Bündel, die Wissenschafts-Orientierung und die außerberufliche Orientierung, stehen eher isoliert. Sie bilden eigene Dimensionen, die nur wenig Überschneidungen mit anderen Wertebündeln aufweisen (vgl. Abbildung 41).

Die Zusammenhänge zwischen den fünf beruflichen Werteorientierungen lassen einen gewissen Gegensatz erkennen: Auf der einen Seite befinden sich die professionellen und idealistischen Werthaltungen, auf der anderen Seite stehen die erfolgsorientierten und materiellen Überzeugungen. Etwas pointiert kann dies als Gegensatz zwischen dem Interesse an der Art einer Tätigkeit und dem Interesse an der Höhe von Gratifikationen verstanden werden.

Beruflicher Wertewandel

Gegenüber früheren Erhebungen ist ein gewisser Wandel in den Berufswerten eingetreten. Die beiden Orientierungen 'andere Menschen führen' und 'Aufgaben, die viel Verantwortung erfordern' bildeten ursprünglich eine eigene Dimension: die "Führungs-Orientierung". Beide Items wiesen jedoch bereits Zusammenhänge zu Werten der autonomen Aufgaben-Orientierung und zur materiellen Orientierung auf. Dadurch verändert sich

geringfügig der Charakter der resultierenden Bündel. In der "Karriere-Orientierung" dominieren nun nicht mehr allein die materiellen Aspekte; und die Aufgaben-Orientierung umfasst zusätzlich die Verantwortungsbereitschaft.

Deutlich hat sich die frühere "Muße-Orientierung" gewandelt, die aus den beiden Aspekten 'viel Freizeit' und 'eine Arbeit, bei der man sich nicht so anstrengen muss', bestand. Die Hinzunahme der beiden Items 'Vereinbarkeit von Familie und Beruf' sowie 'flexible Gestaltung der Arbeitszeiten' hat den Charakter dieses Bündels so weit verändert, dass die neue Benennung "außerberufliche Orientierung" erforderlich wurde. Damit wird herausgestellt, dass nicht die Distanz zur Arbeit im Vordergrund steht, sondern deren Einbindung in das gesamte Lebensgefüge.

Karriere-Orientierung ist wichtiger geworden

In den letzten zwanzig Jahren lassen sich in den beruflichen Orientierungen der Studierenden einige aufschlussreiche Veränderungen nachvollziehen (vgl. Tabelle 107).

Die Werteaspekte der **autonomen Aufgaben-Orientierung** weisen tendenziell einen leichten Rückgang gegenüber früheren Erhebungen auf. Sie sind mittlerweile für etwas weniger Studierende sehr wichtig.

Auch die **sozialen Berufswerte** haben in ihrer Bedeutung nachgelassen: in geringem Maße der sozial-interaktive Aspekt, stärker der altruistische und gesellschaftliche Bereich: Für zehn Prozentpunkte weniger Studierende stehen diese Werte noch im Vordergrund.

Tabelle 107
Berufliche Wertorientierung der Studierenden (1983-2004)

(Skala von 0 = ganz unwichtig bis 6 = sehr wichtig; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = sehr wichtig)

	Früheres Bundesgebiet				Deutschland				
	1983	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004
Autonome Aufgaben-Orientierung									
selbständige Entscheidungen	77	73	73	73	72	72	71	70	67
eigene Ideen entwickeln	64	73	71	71	73	71	72	70	68
immer neue Aufgaben	73	74	73	73	71	71	72	73	71
Verantwortungsbewusstsein	34	37	37	37	37	39	40	40	38
Soziale Orientierung									
anderen helfen	56	55	51	50	52	50	47	42	46
Nützliches für die Allgemeinheit	54	50	46	48	48	46	44	40	44
mit Menschen arbeiten	69	68	64	65	66	67	65	65	65
Karriere-Orientierung									
hohes Einkommen	19	24	28	26	30	30	29	36	32
gute Aufstiegsmöglichkeiten	20	23	27	26	27	28	32	35	32
andere Menschen führen	20	22	23	23	25	26	30	33	32
sicherer Arbeitsplatz	36	39	40	38	51	56	56	52	62
Wissenschafts-Orientierung									
Unbekanntes erforschen	38	39	38	37	35	33	37	35	35
wissenschaftliche Tätigkeit	29	33	31	30	27	24	27	26	28
Außerberufliche Orientierung									
viel Freizeit	34	34	34	33	28	24	19	22	19
Vereinbarkeit Beruf – Familie	-	67	67	68	68	68	67	78	78
nicht so anstrengen	4	5	6	5	5	4	4	4	4
flexible Arbeitszeit	-	-	-	-	-	-	-	52	45

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die **Karriere-Orientierung** ist den Studierenden dafür in den letzten beiden Dekaden erkennbar wichtiger geworden. Anfang der 80er Jahre stellte nur ein Fünftel von ihnen Ansprüche an die Karriere in den Vordergrund. Am stärksten hat der Gedanke an einen sicheren Arbeitsplatz zugenommen (1983 war dieser Aspekt nur etwa jedem dritten Studierenden sehr wichtig).

Die **Wissenschafts-Orientierung** weist nur geringe Veränderungen auf: Gegenüber den 80er Jahren sind beide Aspekte, die wissenschaftliche Betätigung und die Möglich-

keit zum Erforschen von Unbekanntem, für die Studierenden tendenziell unwichtiger geworden.

Von den Aspekten der **außerberuflichen Orientierung** haben der Freizeitaspekt und die flexible Arbeitszeitgestaltung an Bedeutung verloren. In den 80er Jahren noch von recht vielen Studierenden herausgestellt, wird viel Freizeit seit den 90er Jahren viel seltener verlangt. Der Rückgang insgesamt beläuft sich von 34% auf 19%. Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf hat jedoch stärker an Bedeutung gewonnen (vgl. Tabelle 107).

Profile der Fächergruppen

Die Bedeutung der Berufswerte variiert zwischen den Fächergruppen beträchtlich. In einzelnen Aspekten treten Differenzen bis zu 47 Prozentpunkten auf. Im Vergleich lassen sich jeweils andersartige Profile für die Fächergruppen herausstellen (vgl. Tabelle 108).

Die beruflichen Wertorientierungen der Studierenden der **Kultur- und Geisteswissenschaften** sind denen der Studierenden der **Sozialwissenschaften** recht ähnlich. Die Möglichkeit, eigene Ideen zu verwirklichen und immer neue Aufgabe zu bewältigen, ist ihnen mit am wichtigsten, das selbständige

Tabelle 108

Berufliche Wertorientierung nach Fächergruppen (2004)

(Skala von 0 = ganz unwichtig bis 6 = sehr wichtig; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = sehr wichtig)

	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
Autonome Aufgaben-Orientierung										
selbständige Entscheidungen treffen	65	66	73	71	73	58	65	73	75	66
eigene Ideen entwickeln	76	73	57	63	54	64	69	79	70	71
viel Verantwortungsbewusstsein	37	39	42	44	59	28	33	43	42	34
immer neue Aufgaben	70	71	67	66	78	69	73	74	71	74
Wissenschafts- Orientierung										
wissenschaftliche Tätigkeit	25	22	16	12	38	49	34	21	12	24
Unbekanntes erforschen	33	33	22	22	40	52	41	31	23	32
Karriere-Orientierung										
hohes Einkommen	23	22	47	48	26	30	35	22	50	37
gute Aufstiegsmöglichkeiten	21	25	47	53	35	26	31	24	57	40
andere Menschen führen	31	29	35	43	34	26	28	30	49	32
sicherer Arbeitsplatz	58	59	69	63	67	61	65	58	71	67
Soziale Orientierung										
anderen helfen	49	61	52	30	83	36	29	77	37	31
Nützliches für die Allgemeinheit tun	47	57	38	23	68	43	40	70	22	37
mit Menschen arbeiten	75	82	64	60	86	45	47	91	67	48
Außerberufliche Orientierung										
viel Freizeit	19	18	15	17	13	20	21	27	19	19
Vereinbarkeit von Beruf und Familie	81	82	75	74	71	76	77	87	78	78
nicht so anstrengen	3	3	4	3	3	4	6	8	3	4
flexible Arbeitszeit	44	45	47	46	31	43	46	56	56	53

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Entscheiden im Vergleich etwas weniger wichtig. Die materiellen Werte haben für sie vergleichsweise wenig Bedeutung, dafür weisen sie eine hohe soziale Orientierung auf. Auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf legen sie am häufigsten Wert.

Im Vergleich zu ihren Kommilitonen an den Universitäten legen die Studierenden des **Sozialwesens** an den Fachhochschulen noch mehr Wert darauf, später selbständig Entscheidungen treffen zu können und eine Arbeit zu erlangen, die viel Verantwortungsbewusstsein erfordert. Darüber hinaus sind ihnen flexible Arbeitszeiten sowie das Privatleben etwas wichtiger als ihren universitären Kommilitonen.

In den **Wirtschaftswissenschaften** stehen zwar ebenfalls die autonomen Werte und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf im Vordergrund, doch neigen die Studierenden am häufigsten zur Karriere-Orientierung, an den Fachhochschulen noch stärker als an den Universitäten. Weit geringere Bedeutung haben für ihren späteren Beruf soziale und wissenschaftliche Werte. Dieses Spektrum entspricht weithin dem Bild des Managements mit Aufstiegsambitionen.

Die Studierenden der **Rechtswissenschaft** stehen in vielen Orientierungen den Studierenden der Wirtschaftswissenschaften nahe. Sie legen aber weniger Wert darauf, andere Menschen zu führen. Auch die Aufstiegsmöglichkeiten haben für sie eine nicht ganz so hohe Bedeutung. Deutlich mehr Wert legen sie auf soziale Aspekte, vor allem die Hilfe für andere Menschen, aber auch das Allgemeinwohl, ist ihnen deutlich wichtiger

als Studierenden der Wirtschaftswissenschaften. Darüber hinaus legen sie etwas mehr Wert auf die Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Das Berufsbild entspricht hier dem eines Klientenbezogenen Freiberuflers.

Die Studierenden der **Medizin** fallen durch ein differenziertes Profil bezüglich der autonomen Aufgaben auf: Die Möglichkeit, eigene Ideen zu entwickeln, ist ihnen am wenigsten, eine Arbeit mit immer neuen Aufgaben dafür am häufigsten wichtig. Gleichmaßen heben sie sich durch die Betonung des Verantwortungsbewusstseins heraus. Die Wissenschafts-Orientierung hat eine vergleichsweise hohe Bedeutung für sie, während die Karriere-Orientierung eher gering ausgeprägt ist. Sehr wichtig sind den Studierenden der Medizin die sozialen beruflichen Werte, besonders der Aspekt, anderen Menschen helfen zu können. Die außerberufliche Orientierung nimmt den geringsten Stellenwert ein. Insgesamt kommt die Orientierung auf den Arztberuf deutlich zum Ausdruck.

Für die Studierenden der **Naturwissenschaften** hat die Wissenschafts-Orientierung eine besonders hohe Bedeutung, während Karriereansprüche eher in den Hintergrund treten. Ihnen ist es am wenigsten wichtig, selbständig Entscheidungen treffen zu können. Die sozialen Berufswerte stehen bei ihnen nicht primär im Vordergrund. Das Berufsbild entspricht dem eines Mitarbeiters einer wissenschaftlichen Arbeitsgruppe. In den **Ingenieurwissenschaften** sind nur wenig Auffälligkeiten im Vergleich zu anderen Fächergruppen zu erkennen, an den Universitäten wie an den Fachhochschulen.

Den Studierenden ist es etwas wichtiger, später Unbekanntes erforschen zu können, vor allem an den Universitäten mit ihrer stärkeren Forschungsausrichtung. Auffallend gering ist für sie die Bedeutung der sozialen Aspekte, bedingt durch die einseitig technische Ausgestaltung der späteren Berufe.

An den Fachhochschulen sind den Studierenden gute Aufstiegsmöglichkeiten wichtiger als Studierenden an den Universitäten.

9.2 Angestrebte berufliche Tätigkeitsbereiche

Die Angaben der Studierenden über verschiedene Bereiche beruflicher Tätigkeit geben anhand ihrer Bestimmtheit Auskunft über ihre späteren beruflichen Vorstellungen und Wünsche. Jene Bereiche, in denen die Studierenden später sicher oder zumindest vielleicht tätig sein wollen, stellen die angestrebten Tätigkeitsbereiche dar. Diese Bereiche lassen sich vor allem nach drei Sektoren unterscheiden: dem öffentlichen Dienst, der Privatwirtschaft und der beruflichen Selbständigkeit. In besonderer Weise interessiert außerdem, ob der Schuldienst oder eine Hochschullaufbahn ins Auge gefasst wird.

Die Angaben der Studierenden, inwieweit sie sich die Tätigkeitsbereiche für eine Übergangszeit vorstellen können, weisen fast gleiche Profile auf, wie die Angaben zu einer dauerhaften Tätigkeit. Die Akzeptanz der einzelnen Bereiche ist jedoch für einen Übergang verständlicherweise jeweils größer (vgl. Abbildung 42).

Größte Ambitionen für Privatwirtschaft

Am häufigsten wollen die Studierenden in der Privatwirtschaft tätig sein. Als dauerhaftes Tätigkeitsfeld will sehr bestimmt eine privatwirtschaftliche Anstellung annehmen:

- jeder vierte Studierende an Universitäten und jeder dritte an Fachhochschulen. Jeweils weitere knapp zwei Fünftel sind noch nicht ganz entschieden, tendieren aber bereits in diese Richtung.

Nicht in Frage kommt die Privatwirtschaft für 14% der Studierenden an Universitäten und für 7% an Fachhochschulen.

Die den Studierenden früher oftmals unterstellte Haltung, gegen die Privatwirtschaft eingestellt zu sein und dort keine Beschäftigung zu suchen, findet in ihren Angaben keine Entsprechung.

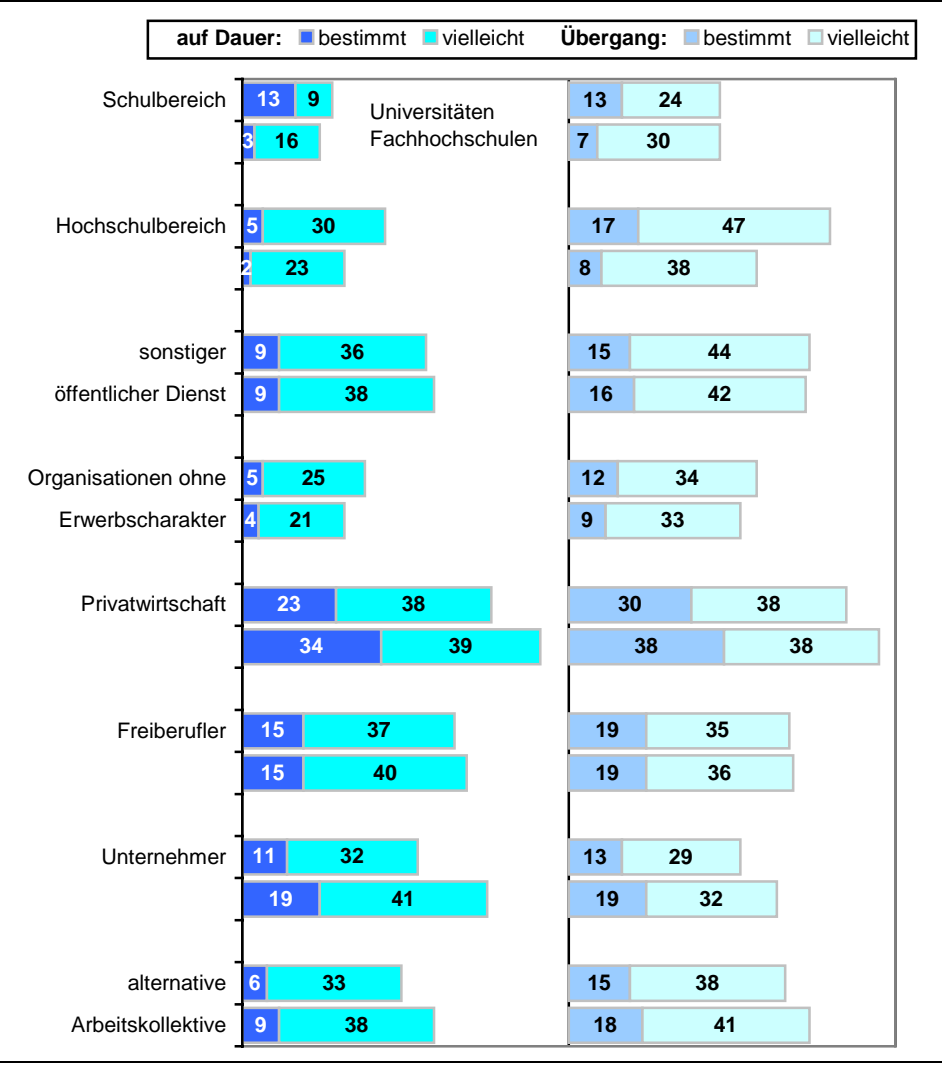
Interesse an beruflicher Selbständigkeit

Vergleichsweise häufig streben die Studierenden eine selbständige Tätigkeit an, sei es als Freiberufler oder Unternehmer.

- Eine freiberufliche Tätigkeit erwägen 52% der Studierenden an Universitäten und 54% an Fachhochschulen, darunter jeweils 15% ganz bestimmt.
- Als Unternehmer sehen sich vielleicht oder bestimmt 43% der Studierenden an den Universitäten und sogar 60% an den Fachhochschulen.

Ablehnend stehen nur wenige Studierende (5% bis 7%) einer beruflichen Selbständigkeit gegenüber. Sie hat für Akademiker nach wie vor einen hohen Stellenwert und eine freiberufliche Tätigkeit erscheint vielen erstrebenswert.

Abbildung 42
Angestrebte Tätigkeitsbereiche der Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen (2004)
 (Angaben in Prozent für Kategorien: „ja, bestimmt“ und „ja, vielleicht“)



Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Schul- und Hochschulbereich ist für Universitätsstudierende interessanter

Der Schulbereich ist für Studierende an Universitäten deutlich wichtiger als an Fachhochschulen: 13% wollen später bestimmt in diesem Bereich tätig werden, aber nur 3% der Studierenden an den Fachhochschulen.

Die Hochschule ist für wenige Studierende ein Tätigkeitsbereich, den sie sicher anstreben. An den Universitäten wollen sich nur 5% bereits darauf festlegen, aber 30% geben an, dass sie vielleicht im Hochschulbereich eine Anstellung suchen werden. An den Fachhochschulen sind es immerhin 23% mit dieser Absicht, möglicherweise die Hochschullaufbahn anzugehen. Aber jeder zweite Studierende an Fachhochschulen will sicher nicht Lehrer und jeder dritte sicher nicht Hochschullehrer werden. Offensichtlich sind Lehr-tätigkeiten als spätere Berufstätigkeit für Studierende bzw. Absolventen an Fachhochschulen weniger attraktiv.

Der nichtschulische öffentliche Dienst ist für die Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen gleichermaßen attraktiv. Jeder elfte will bestimmt und mehr als ein Drittel vielleicht später in diesem Bereich tätig werden. Keine Attraktivität hat er für 14%.

An alternativen Arbeitskollektiven besteht an den Fachhochschulen ein vergleichbar großes Interesse wie am öffentlichen Dienst. An den Universitäten sind die Studierenden dagegen etwas zurückhaltender. Nur 39% sehen mehr oder weniger ihre Zukunft in diesem Tätigkeitsbereich. Für rund 15% der Studierenden kommen alternative Arbeitskollektive jedoch gar nicht in Frage.

Geringer ist das Bestreben, in Organisationen ohne Erwerbscharakter, z.B. in Rundfunkanstalten, tätig zu werden. Jeder vierte an den Fachhochschulen, etwas mehr an den Universitäten, denkt darüber nach, während ein Drittel diesen Bereich mit Sicherheit nicht auf Dauer anstreben will.

Der öffentliche Dienst ist etwas interessanter geworden

Seit den 80er Jahren hat sich das Interesse der Studierenden für die einzelnen Tätigkeitsbereiche unterschiedlich entwickelt. Die einzelnen Konjunkturen seien nachfolgend nachgezeichnet (vgl. Tabelle 109).

Der **Schulbereich** weist im Zeitverlauf stärkere Schwankungen auf. Bis Ende der 80er Jahre ist das Interesse der Studierenden am Lehramt gesunken, bis Mitte der 90er Jahre wieder angestiegen, um dann erneut bis zur Jahrtausendwende zu fallen. Gegenüber dem WS 2000/01 ist die Schule als Arbeitsplatz wiederum interessanter geworden. Der Anstieg geht jedoch vorrangig auf eine mögliche Schultätigkeit zurück, denn häufiger wird 2004 die Antwort 'ja, vielleicht' gegeben.

Auch der **Hochschulbereich** wird im neuen Jahrtausend wieder stärker nachgefragt. An den Universitäten war das Interesse daran Anfang der 80er Jahre größer, ist dann bis in die 90er Jahre hinein deutlich abgesunken. Seit Mitte der 90er Jahre ist es wieder im Steigen begriffen, wobei die Veränderungen ebenfalls vorrangig auf noch nicht gänzlich feste Absichten zurückgehen.

Das Interesse am **sonstigen öffentlichen Dienst** hat sich trotz einiger unsystematischer

Tabelle 109

Auf Dauer angestrebte berufliche Tätigkeitsbereiche der Studierenden (1983 - 2004)

(Angaben in Prozent für Kategorien: „ja, bestimmt“ und „ja, vielleicht“)

	Früheres Bundesgebiet				Deutschland				
	1983	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004
Universitäten									
Schulbereich	24	20	15	17	19	20	18	16	22
Hochschulbereich	40	38	36	33	27	29	33	31	35
sonst. öffentlicher Dienst	41	46	41	40	43	46	46	42	45
Organisationen ohne Erwerbscharakter	45	45	41	40	33	34	33	31	30
alternative Arbeitskollektive	46	45	42	41	40	39	39	37	39
Privatwirtschaft	53	64	68	68	67	70	67	65	61
als Selbständiger ¹	61	69	69	66	62	64	(69)	(66)	(63)
Freiberufler	-	-	-	-	-	-	59	55	52
Unternehmer	-	-	-	-	-	-	48	45	43
Fachhochschulen									
Schulbereich	15	18	14	14	15	16	14	12	18
Hochschulbereich	18	23	22	18	16	18	22	21	25
sonst. öffentlicher Dienst	41	49	43	36	41	42	46	44	46
Organisationen ohne Erwerbscharakter	30	39	35	28	28	27	27	27	25
alternative Arbeitskollektive	45	46	41	43	44	42	44	42	46
Privatwirtschaft	81	82	84	83	81	84	83	78	73
als Selbständiger	64	70	71	70	69	70	(76)	(71)	(71)
Freiberufler	-	-	-	-	-	-	60	56	54
Unternehmer	-	-	-	-	-	-	65	60	60

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

1) Das Item 'Selbständiger' wurde zur Erhebung im WS 1997/98 in zwei Items unterteilt. Die Angaben in Klammern stellen Berechnungen aus den neuen Items dar und beinhalten daher auch Mehrfach-Antworten.

Schwankungen an den Universitäten nicht deutlich verändert, während an den Fachhochschulen bis Anfang der 90er Jahre erst eine Abnahme und dann wieder eine Zunahme des Interesses zu erkennen ist.

Weniger Studierende wollen zu Non-Profit-Organisationen

Bemerkenswert ist im Zeitvergleich das abnehmende Interesse der Studierenden an einer Tätigkeit in Organisationen. An den

Universitäten ist ein systematischer Rückgang von 45% im WS 1983 auf derzeit 30% der Studierenden zu verzeichnen, die diesen Bereich anstreben. An den Fachhochschulen hat das Interesse zum WS 1984/85 knapp zugenommen, ist dann aber ebenfalls erkennbar zurückgegangen.

Wie bereits beim Schul- und Hochschulbereich geht die Entwicklung auch hier vorrangig auf jene Studierenden zurück, die noch nicht ganz sicher dieses Tätigkeitsfeld ins

Auge fassen. Weniger Studierende als früher sehen darin eine mögliche Alternative, falls ihr eigentlich angestrebtes Tätigkeitsfeld nicht zu verwirklichen ist. Demnach belegen die studentischen Angaben, dass das Interesse für diesen Bereich gesunken ist.

Alternative Arbeitskollektive verlieren an Universitäten an Bedeutung

An den Universitäten streben die Studierenden über die letzten beiden Dekaden hinweg systematisch seltener alternative Arbeitskollektive oder Projekte an. Anfang der 80er Jahre zogen noch 46% diesen Tätigkeitsbereich ernsthafter in Erwägung, zwischenzeitlich sind es noch 39% (vgl. Tabelle 109).

An den Fachhochschulen ist das Interesse an alternativen Projekten nur leicht zurückgegangen und hat im WS 2003/04 wieder seinen Ausgangspunkt erreicht.

Interesse an Privatwirtschaft lässt nach

Bis Mitte der 90er Jahre ist bei den Studierenden der Universitäten das Interesse an einer Tätigkeit in der Privatwirtschaft stetig angestiegen: 70% wollten noch im WS 1995 auf Dauer in diesem Bereich tätig sein, gegenüber 53% im WS 1982/83. Seit Ende der 90er Jahre ist jedoch ein steter Rückgang festzustellen, wobei 2004 aber immer noch mehr Studierende eine privatwirtschaftliche Anstellung suchen als zu Beginn der Erhebungen.

An den Fachhochschulen blieb das Interesse der Studierenden an der Privatwirtschaft bis Ende der 90er Jahre fast ungebrochen, ist dann zum Jahrtausendwechsel aber ebenfalls zurückgegangen (vgl. Tabelle 109).

Sowohl an den Universitäten wie an den Fachhochschulen geht diese Entwicklung vorrangig auf jene Studierenden zurück, die diesen Bereich sicher anstreben: Es wollen demnach weniger Studierende später ganz bestimmt und auf Dauer eine privatwirtschaftliche Anstellung annehmen.

Die strikte Festlegung auf eine Tätigkeit in der Privatwirtschaft hat sich für die Studierenden wohl auf Grund mancher konjunktureller Probleme privater Unternehmen und des gestiegenen Interesses an einem sicheren Arbeitsplatz gelockert.

Weniger Studierende wollen Freiberufler oder Unternehmer werden

In den 80er Jahren haben Überlegungen zu einer späteren Selbständigkeit bei den Studierenden zugenommen und sich bis Mitte der 90er Jahre gehalten. Seit Ende der 90er Jahre werden die Studierenden gezielt nach einer freiberuflichen oder unternehmerischen Tätigkeit befragt. Diese Angaben lassen in ihrer Entwicklung einen Rückgang im Interesse erkennen, sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen (vgl. Tabelle 109).

Während die Studierenden an Universitäten eine freiberufliche Tätigkeit gegenüber einer Tätigkeit als Unternehmer vorziehen (mit 52% zu 43%), setzen die Studierenden an Fachhochschulen weniger auf eine freiberufliche und mehr auf eine unternehmerische Tätigkeit (mit 54% zu 60%).

Der Rückgang des Interesses an einer freiberuflichen Tätigkeit oder am Unternehmertum korrespondiert damit, dass den Studierenden ein „sicherer Arbeitsplatz“ wichtiger

geworden ist. Das freiberufliche oder unternehmerische Risiko wollen die Studierenden nicht mehr so häufig eingehen. Hier ist in den letzten Jahren eine gewisse Zurückhaltung eingetreten.

Fächergruppenprofile

Die Interessen der Studierenden an den jeweiligen Tätigkeitsbereichen unterscheiden sich einerseits sehr stark zwischen den Fächergruppen, andererseits auch innerhalb der Fächergruppen deutlich zwischen den verschiedenen möglichen beruflichen Tätigkeitsbereichen (vgl. Tabelle 110).

In den **Kulturwissenschaften** findet sich ein relativ einheitliches Bild. Jeden Tätigkeitsbereich ziehen etwa zwei Fünftel der Studierenden in Betracht (wobei aber jeder Dritte noch nicht festgelegt ist). Die einzige Ausnahme bildet der Schulbereich, der für 28% der Studierenden bereits feststeht.

Die Studierenden der **Sozialwissenschaften** interessieren sich am häufigsten für den sonstigen öffentlichen Dienst: Mehr als die Hälfte zieht ihn als späteren Tätigkeitsbereich in Erwägung. Am häufigsten entschieden haben sich die Studierenden aber bereits für den Schulbereich: 16% wollen ganz sicher eine Lehrtätigkeit aufnehmen. Dennoch kommt der Schulbereich im Vergleich zu anderen Fächergruppen eher seltener für diese Studierenden in Frage, ebenso wie der Hochschulbereich oder das Unternehmertum.

Für die Studierenden der **Rechtswissenschaft** dominiert die Vorstellung des Freiberuflers. 85% können sich diese Tätigkeit später für sich vorstellen, jeder Dritte strebt sie sogar

sicher an. Ebenfalls sehr reizvoll ist für sie die Privatwirtschaft (74%) und der öffentliche Dienst (69%). Am seltensten überhaupt streben sie als Tätigkeitsbereich die Schule oder alternative Arbeitskollektive an.

In den **Wirtschaftswissenschaften** favorisieren die Studierenden eindeutig die Privatwirtschaft, denn 89% streben sie als ihr späteres Tätigkeitsfeld an (über die Hälfte sehr bestimmt). Damit heben sie sich deutlich von den anderen Fächergruppen ab. Für einen großen Teil der Studierenden ist auch die Selbständigkeit von Interesse: zwei Drittel erwägen später ein Unternehmen zu gründen, jeder zweite plant einen freien Beruf. Im Vergleich zu den anderen Fächergruppen interessieren sie sich eher weniger für den sonstigen öffentlichen Dienst oder eine Anstellung an der Hochschule.

In der **Medizin** streben die Studierenden vorrangig (89%) einen freien Beruf an, darunter wollen 41% diese Tätigkeit später bestimmt ausüben. Rund zwei Fünftel der Studierenden interessieren sich ebenfalls für den öffentlichen Dienst oder die Privatwirtschaft. Sie sind vergleichsweise am seltensten daran interessiert, später Unternehmer zu werden, obwohl sich jeder vierte darüber Gedanken macht. Kaum in Betracht ziehen sie die Schule oder Organisationen ohne Erwerbscharakter.

Die Studierenden der **Naturwissenschaften** interessieren sich am häufigsten für die Privatwirtschaft (67%). Vergleichsweise oft streben sie auch den Hochschulbereich an: jeder zweite erwägt ihn als Berufsfeld. Von etwa gleich großem Interesse sind für die Studierenden der Naturwissenschaften der öf-

fentliche Dienst, alternative Arbeitskollektive oder die Selbständigkeit als Unternehmer oder Freiberufler, die sie vergleichsweise am seltensten anstreben. Die Schule kommt für jeden Fünften in Frage, mehr als der Anteil an Lehramtsstudierenden in dieser Fächergrup-

pe, womit auch Studierende mit anderen angestrebten Abschlussarten ein Interesse bekunden.

In den **Ingenieurwissenschaften** streben die meisten Studierenden die Privatwirtschaft an: 82% sehen hier ihr späteres Tätigkeitsfeld.

Tabelle 110

Auf Dauer angestrebte berufliche Tätigkeitsbereiche nach Fächergruppen (2004)

(Angaben in Prozent für Kategorien: „ja, bestimmt“ und „a, vielleicht“)

	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
Schule										
Ja, bestimmt	28	16	0	6	0	12	1	5	1	1
Ja, vielleicht	14	16	3	6	4	7	5	37	6	9
Zusammen	42	32	3	12	4	19	6	42	7	10
Hochschule										
Ja, bestimmt	7	5	2	2	3	7	2	1	1	2
Ja, vielleicht	34	29	21	19	26	41	31	24	19	24
Zusammen	41	34	23	21	29	48	33	25	20	26
sonst. Öffentl. Dienst										
Ja, bestimmt	7	14	20	5	11	7	8	27	4	8
Ja, vielleicht	33	42	49	32	32	36	37	46	34	37
Zusammen	40	56	69	37	43	43	45	73	38	45
Non-profit-Organ.										
Ja, bestimmt	10	9	4	2	1	2	2	8	3	2
Ja, vielleicht	35	34	26	22	8	19	17	23	26	15
Zusammen	45	43	30	24	9	21	19	31	29	17
Privatwirtschaft										
Ja, bestimmt	11	12	25	52	8	24	37	3	54	38
Ja, vielleicht	31	36	49	37	34	43	45	37	34	41
Zusammen	42	48	74	89	42	67	82	40	88	79
Freiberufler										
Ja, bestimmt	9	11	36	12	41	8	14	8	14	15
Ja, vielleicht	32	37	49	40	47	31	40	43	34	43
Zusammen	41	48	85	52	89	39	54	51	48	58
Unternehmer										
Ja, bestimmt	6	8	12	22	7	10	17	6	22	20
Ja, vielleicht	25	25	36	45	21	31	46	30	43	46
Zusammen	31	33	48	67	28	41	63	36	65	66
alternative Projekte										
Ja, bestimmt	8	9	2	3	4	7	9	11	7	9
Ja, vielleicht	34	40	18	25	29	33	35	52	29	37
Zusammen	42	49	20	28	33	40	44	63	36	46

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Sehr interessant ist für die Studierenden der Ingenieurwissenschaften auch das Unternehmertum: 63% ziehen es in Betracht und mehr als die Hälfte denkt über die Ausübung eines freien Berufes als Möglichkeit nach. Sie sind eher wenig an Non-Profit-Organisationen interessiert und der Schulbereich kommt für sie kaum in Frage.

Im **Sozialwesen** der Fachhochschulen streben die Studierenden am häufigsten in den öffentlichen Dienst (73%). Auch alternative Arbeitskollektive sind für einen großen Teil recht interessant (63%). Im Vergleich zu anderen erwägen sie öfters die Schule als mögliches Tätigkeitsfeld, aber am seltensten die Hochschule und die Privatwirtschaft.

Viel seltener als ihre Kommilitonen aus den anderen beiden Fächergruppen an den Fachhochschulen ziehen sie ein Unternehmen in Betracht. Verglichen mit den Sozialwissenschaften an den Universitäten streben sie häufiger den öffentlichen Dienst und alternative Berufsprojekte an, seltener wollen sie in Organisationen arbeiten.

Die Studierenden des **Wirtschaftswesens** an Fachhochschulen weisen fast identische Angaben auf wie die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften an den Universitäten. Nur die alternativen Arbeitskollektive könnten sie sich etwas häufiger als späteres Tätigkeitsfeld vorstellen.

Im **Ingenieurwesen** der Fachhochschulen entsprechen die Vorhaben der Studierenden ebenfalls zum größten Teil denen der Ingenieurwissenschaften an den Universitäten. Nur den Hochschulbereich streben sie seltener an.

Berufsfeld Hochschule ist an den Fachhochschulen vom Fach unabhängig

Die Studierenden der drei Fächergruppen an den Fachhochschulen unterscheiden sich sehr deutlich in ihren Interessen an den einzelnen Tätigkeitsbereichen. Nicht selten sind Differenzen von über 30 Prozentpunkten auszumachen. Für den Hochschulbereich fallen jedoch kaum Unterschiede auf: Ihn erwägen nur zwischen 20% und 26% der Studierenden (vgl. Tabelle 110).

Die Wahl der Hochschule als späteres Tätigkeitsfeld beinhaltet für Fachhochschulstudierende eine zusätzliche Hürde, nämlich eine Promotion an einer Universität, u.U. verbunden mit einem vorangehenden Aufbaustudium. Dass diese Möglichkeit prinzipiell bei einem sehr guten Abschluss gegeben ist, schmälert nicht den dazu nötigen größeren Aufwand als ihn Universitätsstudierende haben. Diese sind darüber hinaus durch ihr Studium stärker für das wissenschaftliche und theoretische Arbeiten geschult und vorbereitet worden; gleichzeitig verfügen sie bereits öfters über Kontakte zu einem potentiellen 'Doktorvater'.

Daher ist das geringere Streben der Studierenden an den Fachhochschulen nach einer Tätigkeit an der Hochschule verständlich. Aber gerade deshalb erscheint das Ergebnis, dass jeder Vierte bzw. Fünfte sich dennoch diese Möglichkeit überlegt, beachtenswert. Es zeichnet nämlich jene Studierenden aus, die ein deutliches Interesse an einer sowohl wissenschaftlichen Tätigkeit wie Lehrausübung haben. Damit wird eher eine Profession als Lehrender angesprochen als ein

fachspezifisches Interesse, weshalb die geringen Differenzen zwischen den Fächern verständlich werden.

Mehr Interesse am Schuldienst in den Kulturwissenschaften und im Sozialwesen

Auch in den Fächergruppen sind im Zeitvergleich einige Änderungen bei den angestrebten Tätigkeitsbereichen zu beobachten.

In den Kulturwissenschaften hat das Interesse für den Schulbereich gegenüber früheren Erhebungen wieder zugenommen, seit 2001 um 11 Prozentpunkte. Nur 1983, zu Beginn der Erhebungen, wurde der Schuldienst noch häufiger erwogen (vgl. Tabelle 111).

In den Sozialwissenschaften strebten die Studierenden den Schulbereich Mitte der 90er Jahre häufiger an. Seither ist das Interesse um 12 Prozentpunkte gesunken. Auch in den Naturwissenschaften sehen etwas weniger Studierende als noch in den 90er Jahren ihre berufliche Zukunft an der Schule.

An den Fachhochschulen hat vor allem im Sozialwesen das Interesse am Schuldienst zugenommen. Gegenüber früheren Erhebungen streben 2004 deutlich mehr Studierende die Schule als späteres Tätigkeitsfeld an, im Vergleich zu 2001 um 13 Prozentpunkte mehr. Damit ist ihnen die Schule gleich wichtig wie den Studierenden der Geisteswissenschaften.

Tabelle 111
Auf Dauer angestrebte Tätigkeiten in Schule und Hochschule nach Fächergruppen (1983 - 2004)

(Angaben in Prozent für Kategorien: „ja, bestimmt“ und „ja, vielleicht“)

	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
Schule										
1983	50	44	6	13	3	25	10	32	13	12
1895	28	37	7	13	5	20	9	26	16	17
1987	31	33	6	8	5	17	9	23	11	13
1990	29	37	4	9	6	19	11	25	11	13
1993	38	43	4	9	5	24	8	26	8	14
1995	37	44	3	8	3	27	9	30	12	14
1998	34	35	3	9	4	19	7	33	7	10
2001	31	30	3	8	4	16	5	29	8	8
2004	42	32	3	12	4	19	6	42	7	10
Hochschule										
1983	47	38	23	24	30	54	43	28	11	18
1895	46	38	27	22	34	52	37	26	18	24
1987	45	39	24	19	34	49	31	33	18	20
1990	41	34	20	19	31	46	26	23	16	17
1993	36	27	16	15	28	37	20	21	13	14
1995	37	33	17	14	29	42	23	26	15	17
1998	42	35	20	16	32	46	30	29	14	21
2001	38	31	20	15	35	40	27	27	15	21
2004	41	34	23	21	29	48	33	25	20	26

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die Hochschule hat als möglicher Tätigkeitsbereich in fast allen Fächergruppen gegenüber der vorangegangenen Erhebung zugelegt. Nur in der Medizin und dem Sozialwesen streben derzeit etwas weniger Studierende eine Hochschulkarriere an. Für Studierende an den Universitäten war das Interesse an der Hochschule als späteres Berufsfeld Anfang der 80er Jahre noch größer, auch die jüngste Zunahme konnte nicht an den Ausgangspunkt anschließen. An den Fachhochschulen wird im Wirtschafts- und Ingenieurwesen die Hochschule 2004 häufiger als bei früheren Erhebungen erwogen.

Öffentlicher Dienst wird besonders in den Sozialwissenschaften wichtiger

In den Sozialwissenschaften und der Rechtswissenschaft streben die Studierenden zunehmend häufiger den sonstigen öffentlichen Dienst an. In den Wirtschaftswissenschaften ist seit der vorangegangenen Erhebung eine deutliche Zunahme festzustellen. Dagegen

hat das Interesse in der Medizin nachgelassen. An den Fachhochschulen wird der öffentliche Dienst vor allem im Wirtschaftswesen häufiger erwogen: Zunahme seit den 90er Jahren um 12% Prozentpunkte (vgl. Tabelle 112).

Alternative Projekte erlangen im Wirtschaftswesen mehr Bedeutung

Alternative Projekte werden von den Studierenden in den Kultur- und Sozialwissenschaften sowie der Medizin seltener als früher als spätere Berufsfelder erwogen. In den Wirtschaftswissenschaften ist dagegen mit der letzten Erhebung eine tendenzielle Zunahme des Interesses zu beobachten.

An Fachhochschulen sehen ebenfalls mehr Studierende in alternativen Projekten ihre beruflichen Chancen. Vor allem im Wirtschaftswesen erwägen es seit den 90er Jahren zunehmend mehr Studierende. In den anderen beiden Fächergruppen ist das Interesses seit der Jahrtausendwende ebenfalls angestiegen (vgl. Tabelle 113).

Tabelle 112
Auf Dauer angestrebte Tätigkeit im sonstigen öffentlichen Dienst nach Fächergruppen (1983 - 2004)

(Angaben in Prozent für Kategorien: „ja, bestimmt“ und „ja, vielleicht“)

sonstiger öffentlicher Dienst	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
1983	33	41	61	35	40	42	36	67	27	40
1895	43	49	61	37	41	48	43	68	32	51
1987	42	51	60	34	49	45	36	71	31	42
1990	39	45	58	30	46	39	34	63	26	34
1993	40	40	62	32	53	44	39	73	29	38
1995	42	52	65	32	52	47	41	76	26	39
1998	41	53	66	28	48	43	46	78	33	44
2001	34	53	64	28	44	41	39	77	32	37
2004	40	56	69	37	43	43	45	73	38	45

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Tabelle 113

Auf Dauer angestrebte Tätigkeit in alternativen Projekten und in Non-Profit-Organisationen nach Fächergruppen (1983 - 2004)

(Angaben in Prozent für Kategorien: „ja, bestimmt“ und „ja, vielleicht“)

	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
Alternative Projekte										
1983	54	72	29	24	51	48	46	69	30	41
1895	50	72	25	24	49	48	44	77	33	42
1987	49	65	23	21	50	45	41	7	26	39
1990	48	58	26	22	48	45	40	75	25	41
1993	44	52	24	23	42	45	46	72	27	40
1995	42	55	21	24	46	42	42	69	28	38
1998	44	54	21	24	38	39	41	67	26	43
2001	39	48	22	25	38	39	41	57	30	40
2004	42	49	20	28	33	40	44	63	36	46
Non-Profit-Organisationen										
1983	75	68	48	38	20	31	25	73	29	21
1895	67	64	55	41	18	39	30	48	45	35
1987	66	57	54	41	17	33	27	52	36	31
1990	66	52	49	35	20	30	24	42	31	25
1993	55	45	43	27	11	29	20	40	30	24
1995	57	47	38	31	13	29	21	42	29	22
1998	54	44	35	25	13	26	15	44	30	21
2001	52	42	32	23	11	23	15	44	28	17
2004	45	43	30	24	9	21	19	31	29	17

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

In Non-Profit-Organisationen sehen Studierende aller Fächergruppen zunehmend seltener ihre spätere berufliche Zukunft als zu früheren Erhebungen. Besonders deutlich ist das Interesse in den letzten beiden Dekaden bei Studierenden der Kultur- und der Sozialwissenschaften gesunken (vgl. Tabelle 113).

Interesse an Privatwirtschaft hat in allen Fächergruppen etwas abgenommen

Eine Anstellung in der Privatwirtschaft erwägen fast alle Studierenden seltener als zu früheren Zeitpunkten. In den Kultur- und Sozialwissenschaften ist das Interesse seit der Jahrtausendwende, nach einem längeren Anstieg,

wieder etwas gesunken. In den anderen Fächergruppen der Universitäten und Fachhochschulen ziehen die Privatwirtschaft 2004 ebenfalls etwas weniger Studierende in Betracht als noch Mitte der 90er Jahre (vgl. Tabelle 114).

Bereitschaft zu freiberuflicher Tätigkeit sinkt

In den 80er Jahren konnten sich zunehmend mehr Studierende eine Selbständigkeit vorstellen. Anfang der 90er Jahre ging das Interesse in allen Fächergruppen zurück, um dann Mitte der 90er Jahre wieder leicht anzusteigen.

Seit 1998 werden die Studierenden gezielt nach der Bereitschaft für einen freien Beruf und das Unternehmertum befragt. In den meisten Fächergruppen berichten gegenüber 1998 weniger Studierende davon, später die Tätigkeit eines Freiberuflers anzustreben. Am größten ist der Rückgang des Interesses in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften. Nur in der Medizin und im Sozialwesen an Fachhochschulen ist ein tendenzieller Anstieg der Bereitschaft zum Freiberufler vorhanden.

Auch das Unternehmertum hat in seiner Bedeutung für die Studierenden etwas nachgelassen. Weniger Studierende erwägen 2004 eine eigene Unternehmensgründung als in den beiden vorangegangenen Erhebungen, vor allem in den Wirtschaftswissenschaften sind es weniger geworden. Jedoch hat das Interesse in den Ingenieurwissenschaften, nach einem Rückgang zum Jahrtausendfang, wieder zugelegt, sowohl an den Universitäten wie Fachhochschulen (Tabelle 114).

Tabelle 114
Auf Dauer angestrebte Tätigkeit in Privatwirtschaft als Selbständiger bzw. als Freiberufler oder Unternehmer nach Fächergruppen (1983 - 2004)
 (Angaben in Prozent für Kategorien: „ja, bestimmt“ und „ja, vielleicht“)

	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
Privatwirtschaft										
1983	26	25	69	88	27	61	87	26	97	89
1895	43	33	75	92	37	72	85	30	93	89
1987	44	44	76	93	44	75	88	32	93	89
1990	49	42	73	92	49	74	89	34	94	90
1993	44	39	74	93	45	73	89	36	93	89
1995	48	46	72	95	50	74	89	41	94	92
1998	50	45	78	94	43	73	88	48	93	91
2001	49	52	76	90	43	72	86	47	90	87
2004	42	48	74	89	42	67	82	40	88	79
Selbstständiger										
1983	46	49	76	73	90	45	64	41	77	66
1895	57	62	80	80	90	55	73	51	80	70
1987	57	64	78	80	90	55	71	58	79	69
1990	54	54	77	78	89	53	69	46	74	72
1993	49	47	78	77	85	48	68	44	80	70
1995	52	52	76	77	84	52	70	45	79	73
Freiberufler										
1998	45	51	86	60	89	45	63	50	54	64
2001	43	50	84	54	86	42	56	47	54	57
2004	41	48	85	52	89	39	54	51	48	58
Unternehmer										
1998	33	34	51	75	34	48	66	40	74	70
2001	33	31	44	69	34	47	60	36	70	63
2004	31	33	48	67	28	41	63	36	65	66

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Studentinnen wollen seltener in die Privatwirtschaft

Die Studentinnen streben als späteres Tätigkeitsfeld insgesamt häufiger als die männlichen Studierenden folgende Bereiche an:

- Schulbereich (26% zu 16%),
- sonstiger öffentlicher Dienst (49% zu 42%),
- alternative Arbeitskollektive (44% zu 36%).

Weniger gilt ihr Interesse:

- der Privatwirtschaft (54% zu 74%),
- dem Unternehmertum (39% zu 55%),
- den freien Berufen (50% zu 56%).

Die Differenzen treten nicht in allen Fächergruppen in gleichem Umfang auf. Für den Schulbereich bestehen zwischen den Geschlechtern keine Unterschiede in den Kulturwissenschaften und im Sozialwesen, jedoch in den Natur- (24 zu 15%) und Wirtschaftswissenschaften (17 zu 9%).

Den öffentlichen Dienst streben die Studentinnen in den Wirtschafts-, Natur- und Ingenieurwissenschaften sowie im Sozialwesen häufiger an.

Die Privatwirtschaft wird von Studentinnen seltener in den Sozial-, den Natur-, den Ingenieurwissenschaften und der Medizin, etwas häufiger im Sozialwesen erwogen. Als Freiberufler sehen sie sich seltener in den Wirtschafts- und Naturwissenschaften sowie im Sozial- und Wirtschaftswesen, aber häufiger im Ingenieurwesen.

Zum Unternehmertum tendieren die Studentinnen vor allem seltener in der Rechtswissenschaft, den Wirtschafts-, den Natur- und den Ingenieurwissenschaften sowie dem Wirtschaftswesen an Fachhochschulen, dafür etwas häufiger im dortigen Sozialwesen.

9.3 Berufliche Aussichten

Nicht alle Studierenden äußern bereits klare Berufsvorstellungen oder haben ein festes Berufsziel. Dennoch machen sich fast alle Gedanken über ihre berufliche Zukunft und viele auch Sorgen, wie sie den Berufsübergang meistern können.

Mit den unterschiedlichen Konjunkturen verändern sich die beruflichen Aussichten der Studierenden. Die Sicht der späteren Arbeitsmarktchancen hat durchaus Folgen im Studium. Dazu sind die möglichen Reaktionen der Studierenden auf Arbeitsmarktschwierigkeiten aufschlussreich, z. B. für ihre Bereitschaft, Belastungen in Kauf zu nehmen oder sich flexibel und mobil zu verhalten.

Vier von fünf Studierenden erwarten Probleme beim Berufsstart

Die Studierenden sehen für sich unterschiedlich große Schwierigkeiten für ihren Berufseinstieg nach dem Abschluss des Studiums voraus. Ein großer Teil befürchtet, zumindest Kompromisse eingehen zu müssen, um eine Anstellung zu finden:

- Nur jeder fünfte Studierende erwartet kaum Schwierigkeiten, nach Abschluss des Studiums eine Stelle zu finden (22%).
- Zwei von fünf Studierenden (39%) erwarten eine inadäquate Anstellung, sie befürchten größere Schwierigkeiten eine Stelle zu finden, die ihnen wirklich zusagt.
- Jeder achte Studierende (13%) befürchtet, keine ausbildungsgerechte Anstellung zu finden und somit fachfremde Tätigkeiten ausüben zu müssen.

- Von den Studierenden insgesamt erwarten 15%, an den Fachhochschulen sogar 19%, beträchtliche Schwierigkeiten, überhaupt eine Anstellung zu finden. Sie befürchten zeitweise eine spätere Arbeitslosigkeit.

Jeder zehnte Studierende fühlt sich noch nicht in der Lage, seine beruflichen Aussichten nach dem Studium einzuschätzen.

Entwicklung der Berufsaussichten

Anfang der 80er Jahre machte sich jeder vierte Studierende an den Universitäten große Sorgen, überhaupt einen Arbeitsplatz zu finden. Bis in die 90er Jahre hinein haben sich die Aussichten erst verbessert, Ende der 90er

Jahre aber wieder leicht verschlechtert. Zum Jahrtausendwechsel waren die Erwartungen sogar recht hoffnungsvoll: nur 9% befürchteten eine spätere Arbeitslosigkeit. Mit dem WS 2003/04 haben sich die Aussichten der Studierenden jedoch wieder verschlechtert (vgl. Tabelle 115).

An den Fachhochschulen schätzten die Studierenden 2004 ihre Berufsaussichten ganz ähnlich ein wie im WS 1982/83. Anfangs der 90er Jahre ist die Angst vor Arbeitslosigkeit deutlich zurückgegangen. 39% der Studierenden erwarteten kaum Schwierigkeiten bei der Stellenfindung. Im Laufe der 90er Jahre haben die Befürchtungen jedoch wieder

Tabelle 115
Erwartete Berufsaussichten der Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen (1983 - 2004)
 (Angaben in Prozent)

	Früheres Bundesgebiet				Deutschland				
	1983	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004
Universitäten									
kaum Schwierigkeiten Stelle zu finden, die wirklich zusagt	16	13	20	22	15	12	12	27	23
Stelle zu finden, die der Ausbildung entspricht	38	40	41	41	48	45	39	44	38
beträchtliche Schwierigkeiten, überhaupt Stelle zu finden	14	15	15	14	16	18	21	13	13
weiß nicht	26	27	19	17	15	18	20	9	14
	6	5	5	6	6	7	8	7	12
Fachhochschulen									
kaum Schwierigkeiten Stelle zu finden, die wirklich zusagt	16	19	32	39	23	17	15	30	19
Stelle zu finden, die der Ausbildung entspricht	51	43	43	45	56	49	45	48	43
beträchtliche Schwierigkeiten, überhaupt Stelle zu finden	10	12	9	6	10	16	17	9	11
weiß nicht	18	21	12	6	6	13	16	6	19
	5	5	4	4	5	5	7	7	8

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

zugenommen, zuerst nur die Erwartung, eine nicht wirklich zusagende Stelle zu finden. Mitte der 90er Jahre stiegen dann die Befürchtungen an, sowohl nicht ausbildungsgerecht arbeiten zu müssen als auch arbeitslos zu werden. Zur Jahrtausendwende waren die Aussichten der Studierenden kurzfristig etwas hoffnungsvoller, haben sich im WS 2003/04 aber wieder verschlechtert.

Diese Entwicklungen können mit den Arbeitslosenzahlen von Hochschulabsolventen in Zusammenhang gebracht werden (vgl. Tabelle 116). Sie sind Ende der 90er Jahre deutlich gesunken und erreichten im Jahr 2000 einen Tiefstand. Im neuen Jahrtausend sind sie wieder angestiegen und weisen 2004 einen neuen Höchststand auf: Absolventen mit Universitätsabschluss 166.207, Absolventen mit Fachhochschulabschluss 87.125.

Die Änderungen der Arbeitslosenzahlen wirken sich in den Reaktionen der Studierenden aus, wie die beachtliche Differenz zwischen den letzten beiden Erhebungen herausstellt. Die Studierenden reagieren sensibel auf Signale des Arbeitsmarktes, insbesondere auf die Beschäftigungschancen in den angestrebten Tätigkeitsbereichen.

Studentinnen erwarten häufiger Schwierigkeiten bei der Stellenfindung

Weniger Studentinnen (18%) als Studenten (28%) sind zuversichtlich, später eine passende Stelle zu finden. Häufiger als die männlichen Studierenden befürchten sie:

- nicht ausbildungsgerechte Stellen annehmen zu müssen (15% zu 11%),
- überhaupt keine Arbeitsstelle zu finden (17% zu 12%).

Tabelle 116
Entwicklung der Arbeitslosenzahlen für Hochschulabsolventen (1995 - 2003)
(absolute Angaben)

Arbeitslose mit...	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
Universitätsabschluss	146.013	148.160	163.479	142.252	142.433	125.911	127.111	150.861	166.207
Ingenieure	26.049	30.370	34.471	29.729	30.422	27.222	27.139	28.529	27.408
Naturwiss.	19.284	19.830	20.616	17.119	16.308	13.813	13.550	17.420	19.894
Juristen	6.157	6.478	5.631	6.014	6.539	5.296	5.524	7.194	8.764
Ärzte	7.689	8.368	8.106	8.563	7.974	7.272	6.582	6.093	5.910
Betriebswirte	7.592	8.441	5.819	7.837	8.067	7.044	7.576	9.301	10.833
Volkswirte	4.089	5.055	3.169	4.464	4.527	3.924	3.997	4.467	5.237
Psychologen	3.157	3.062	2.970	2.938	2.820	2.520	2.485	2.607	2.933
Soziologen	2.526	2.393	2.404	2.230	2.255	2.089	2.204	2.429	2.842
Geisteswiss.	12.348	13.073	11.509	12.208	12.175	11.190	12.024	10.438	11.764
Gymnasiallehrer	5.630	5.858	5.489	5.399	5.112	4.088	3.570	3.285	3.531
Fachhochschulabschluss	59.868	59.171	63.561	56.047	55.499	50.344	53.083	73.012	87.125
Ingenieure	26.681	28.461	30.750	26.801	26.549	23.354	23.837	29.655	28.636

Quelle: Bundesanstalt für Arbeit: Strukturanalyse der Arbeitslosen, ANBA 1994-2004 (eigene Zusammenstellung).

Etwa ein Drittel der Studentinnen sieht die eigenen Berufsperspektiven als schwierig an. Sie erwarten deutlich mehr Probleme als Männer, im Beruf Fuß zu fassen.

Im Zeitvergleich haben sich die beruflichen Aussichten der Studentinnen jedoch deutlich verbessert. Anfang der 80er Jahre war nicht einmal jede zehnte Studentin zuversichtlich, eine Stelle zu finden, aber 37% befürchteten, arbeitslos zu werden.

Die Angst, überhaupt keine Anstellung zu finden, hat bis Mitte der 90er Jahre stark nachgelassen, ist dann Ende der 90er Jahre wieder etwas angestiegen. In der Erhebung im WS 2000/01 waren die Aussichten dann bei den Studentinnen hoffnungsvoller, haben sich zur letzten Erhebung aber wieder verschlechtert: von 11% auf 17%.

Tabelle 117
Befürchtungen für den Berufsstart bei Studentinnen und Studenten (1983 - 2004)

(Angaben in Prozent für Kategorien: „Stelle zu finden, die Ausbildung entspricht“ = inadäquat; „überhaupt Stelle zu finden“ = keine Stelle)

Jahr	Befürchtungen für Berufsstart			
	Studentinnen		Studenten	
	inadäquat	keine Stelle	inadäquat	keine Stelle
1983	18	37	11	19
1985	19	38	13	19
1987	20	29	11	11
1990	18	23	9	10
1993	17	17	13	11
1995	19	19	16	15
1998	22	24	18	15
2000	15	11	9	5
2004	15	17	11	12

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die männlichen Studierenden hatten Anfang der 80er Jahre nur zu 19% Angst, überhaupt eine Stelle zu finden. Die Befürchtung einer möglichen Arbeitslosigkeit ist auch bei den Studenten nach einem zwischenzeitlichen Rückgang bis Mitte der 90er Jahre wieder auf 15% angestiegen, um dann 2001 auf das Rekordtief von 5% abzufallen. Nunmehr befürchten 12%, nach dem Studium keine Stelle zu finden.

Die Befürchtung, keine ausbildungsadäquate Anstellung annehmen zu müssen, weist im Zeitvergleich weniger Schwankungen auf: etwa jede fünfte bis sechste Studentin erwartet später inadäquat arbeiten zu müssen. Diese Erwartung war bei den Studenten in den letzten beiden Dekaden ebenfalls stets geringer als bei den Studentinnen: deren Angaben schwanken zwischen 9% und 18% (vgl. Tabelle 117).

Wenig Befürchtungen in der Medizin, viele in der Rechtswissenschaft

Die wenigsten Befürchtungen über die berufliche Zukunft haben die Studierenden der Medizin. Die Hälfte erwartet kaum Schwierigkeiten, eine Stelle zu finden; die übrigen rechnen öfters mit Stellen, die nicht wirklich zusagen. Angst vor Arbeitslosigkeit äußern nur 2% der Studierenden (vgl. Abbildung 43).

In den Wirtschafts- und den Naturwissenschaften ist jeder vierte Studierende zuversichtlich, eine passende Stelle zu finden; wenig Studierende befürchten arbeitslos zu werden (7% bzw. 9%) oder nicht ausbildungsgeeignete Tätigkeiten ausüben zu müssen (10% bzw. 12%).

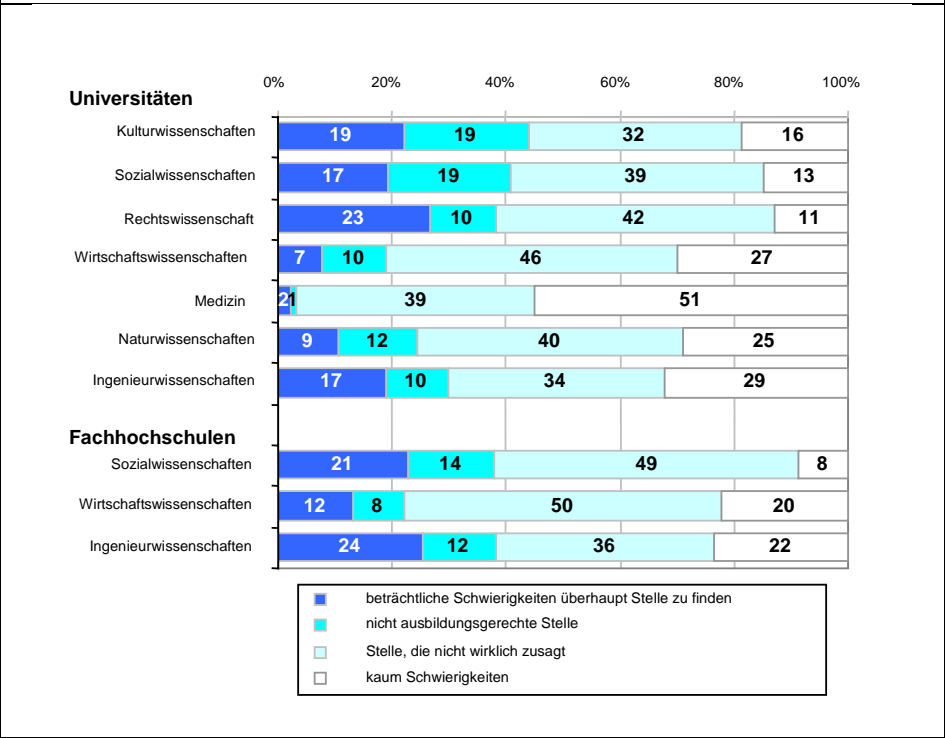
In den Ingenieurwissenschaften erwarten die Studierenden etwas häufiger beträchtliche Schwierigkeiten, überhaupt eine Stelle zu finden (17%), aber eher selten meinen sie, später fachfremd arbeiten zu müssen (10%).

Die schlechtesten Berufsaussichten sehen für sich die Studierenden der Rechtswissenschaft. Nur 11% erwarten, ohne größere Probleme eine passende Stelle zu finden, aber 23% befürchten mögliche Arbeitslosigkeit.

Auch in den Kultur- und Sozialwissenschaften erwarten viele Studierende größere Schwierigkeiten. Fast jeder fünfte befürchtet, arbeitslos zu werden und eben so viele erwarten, eine nicht ausbildungsgerechte Stelle zu erhalten. Sie stellen sich damit am häufigsten darauf ein, später fachfremd zu arbeiten.

An den Fachhochschulen rechnen die Studierenden im Sozialwesen am meisten mit Problemen beim Berufsübergang.

Abbildung 43
Berufsaussichten der Studierenden nach Fächergruppen (2004)
 (Angaben in Prozent, ohne Kategorie: „weiß nicht“)



Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Nur 8% der Studierenden im Sozialwesen sind zuversichtlich, nach dem Studium eine Stelle zu erhalten; aber jeder fünfte befürchtet Arbeitslosigkeit.

Im Wirtschafts- und im Ingenieurwesen an den Fachhochschulen ist jeder fünfte Studierende zuversichtlich, eine Stelle zu finden. Arbeitslosigkeit befürchten im Wirtschafts- wesen 12%, im Ingenieurwesen 24%.

9.4 Reaktionen auf Arbeitsmarktprobleme

Ein großer Teil der Studierenden erwartet Schwierigkeiten, später eine zufriedenstellende Anstellung zu finden. Wenn die Arbeitsmarktsituation nach Abschluss ihres Studiums dazu führt, dass sie ihr angestrebtes Berufsziel nicht verwirklichen können, wollen die meisten Studierenden flexibel auf diese Probleme reagieren.

Am häufigsten wären die Studierenden bei Arbeitsmarktproblemen bereit, größere Belastungen in Kauf zu nehmen: Jeweils vier von fünf Studierenden halten es für eher bis sehr wahrscheinlich, dass sie einem Wohnortwechsel oder längeren Fahrtzeiten zur Arbeitsstelle zustimmen würden.

Ebenso häufig würden die Studierenden versuchen wollen, auf Berufsalternativen mit gleichem fachlichem und finanziellen Niveau auszuweichen.

Nur etwas weniger Studierende wären zu finanziellen Einbußen bereit, um ihre fachlichen Vorstellungen realisieren zu können (vgl. Tabelle 118).

Zwei Drittel der Studierenden würden kurzfristig eine Stelle annehmen, die ihrer fachlichen Ausbildung nicht entspricht. Jedoch sieht darin auf Dauer nur ein Fünftel von ihnen eine Lösung. Einen dauerhaften Verzicht auf den gewünschten Beruf können sich die meisten Studierenden nicht vorstellen.

Die Hälfte der Studierenden wäre zur Verbesserung ihrer Berufsaussichten auch bereit, weiterzustudieren. Weniger geeignet erscheint ihnen, die Hochschule als 'Wartezimmer' zu nutzen. An den Universitäten könnten sich zwei Fünftel der Studierenden vorstellen an der Hochschule zu bleiben, an den Fachhochschulen jedoch nur jeder vierte. Letztere wären dafür eher dazu bereit, sich selbständig zu machen (41% gegenüber 33%).

Bereitschaft zu Alternativen hat zugenommen

Seit den 80er Jahren hat bei den Studierenden die Bereitschaft zugenommen, auf berufliche Alternativen auszuweichen, sollte die Arbeitsmarktsituation das eigentliche Berufsziel verhindern. Im WS 1983 waren nur zwei Drittel bereit, einen fachlich und finanziell vergleichbaren, anderen Beruf zu ergreifen.

Die Studierenden würden derzeit auch etwas häufiger größere Belastungen in Kauf nehmen, nicht jedoch finanzielle Einbußen, dafür ist die Bereitschaft weniger vorhanden.

Gegenüber den 90er Jahren sind aber mehr Studierende bereit, kurzfristig und langfristig eine fachfremde Stelle anzunehmen. Dagegen ist die studentische Bereitschaft zur Selbständigkeit an den Universitäten etwas gesunken (vgl. Tabelle 118).

Tabelle 118
Reaktionen bei Arbeitsmarktproblemen an Universitäten und Fachhochschulen (1983 - 2004)
 (Angaben in Prozent für Kategorien: „eher“ und „sehr wahrscheinlich“)

	Früheres Bundesgebiet				Deutschland					
	1983	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004	
Universitäten										
größere Belastungen	73	75	77	76	74	77	80	79	81	
Berufsalternativen	66	71	70	68	72	73	77	78	81	
finanzielle Einbußen	86	85	80	80	76	79	79	74	79	
kurzfristig nicht fachgerecht	63	71	67	63	52	57	63	60	66	
langfristig nicht fachgerecht	14	15	15	12	11	13	17	15	18	
weiterstudieren	48	51	52	52	48	51	55	52	54	
an Hochschule bleiben	41	47	46	43	35	39	38	37	42	
sich selbständig machen	-	-	-	-	-	-	39	35	33	
Fachhochschulen										
größere Belastungen	68	71	72	69	68	72	78	76	78	
Berufsalternativen	67	73	72	70	74	76	81	80	84	
finanzielle Einbußen	80	78	72	71	72	73	76	70	77	
kurzfristig nicht fachgerecht	59	69	62	55	50	56	63	56	67	
langfristig nicht fachgerecht	10	14	12	8	9	12	16	13	19	
weiterstudieren	54	54	55	56	53	55	55	52	51	
an Hochschule bleiben	27	25	29	22	18	23	22	20	25	
sich selbständig machen	-	-	-	-	-	-	43	39	41	

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Studentinnen akzeptieren häufiger fachfremde Tätigkeiten

Studentinnen sind häufiger als Studenten bereit, kurzfristig eine Stelle anzunehmen, die ihrer fachlichen Ausbildung nicht entspricht: 71% gegenüber 60% würden zeitweilig fachfremd arbeiten. Sie weisen damit eine etwas größere Flexibilität auf. Studentinnen würden aber seltener versuchen, sich selbständig zu machen (31% zu 39%).

Strategien in den Fächergruppen

In den einzelnen Fächergruppen favorisieren die Studierenden teilweise unterschiedliche Reaktionen bei Arbeitsmarktproblemen.

In den Kulturwissenschaften würden die Studierenden häufiger als andere weiterstudieren oder eine fachfremde Stelle annehmen, auch auf Dauer. Etwas seltener würden sie größere Belastungen in Kauf nehmen oder sich selbständig machen. Recht ähnlich sind die möglichen Reaktionen der Studierenden der Sozialwissenschaften.

In der Rechtswissenschaft wären die Studierenden am häufigsten bereit, sich selbständig zu machen.

Die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften neigen am meisten dazu, eine Berufsalternative zu wählen, die finanziell und fachlich attraktiv ist (vgl. Tabelle 119).

Tabelle 119
Reaktionen bei Arbeitsmarktproblemen nach Fächergruppen (2004)

(Angaben in Prozent für Kategorien: „eher“ und „sehr wahrscheinlich“)

Reaktionen	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
an Hochschule bleiben	41	38	32	38	37	56	46	19	23	27
weiterstudieren	60	57	54	50	39	54	53	51	47	63
größere Belastungen	77	77	82	84	88	81	86	66	85	82
Berufsalternativen	82	86	84	87	65	80	78	82	89	83
finanzielle Einbußen	80	81	78	76	83	78	76	78	77	78
kurzfristig fachfremd	74	73	59	65	56	64	59	71	64	69
langfristig fachfremd	24	22	14	16	8	16	17	20	19	18
Selbständigkeit	25	30	53	40	49	25	35	33	39	41

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

In der Medizin würden die Studierenden am seltensten weiterstudieren wollen, aber am häufigsten größere Belastungen in Kauf nehmen. Berufliche Alternativen oder fachfremde Stellen anzunehmen, beides kommt für sie am wenigsten in Frage. Sie zeigen die stärkste Bindung an ihr Berufsziel.

Die Studierenden der Naturwissenschaften würden am häufigsten versuchen, an der Hochschule zu bleiben, aber mit am seltensten versuchen, sich selbständig zu machen.

Im Sozialwesen würden die Studierenden kaum an der Hochschule bleiben wollen. Und zu größeren Belastungen wären sie ebenfalls am seltensten bereit. Häufiger als die Studierenden aus den anderen beiden Fächergruppen der Fachhochschulen würden sie fachfremde Stellen annehmen, aber seltener sich selbständig machen wollen.

Während in den Ingenieurwissenschaften an Universitäten kaum Besonderheiten auffallen, würden an Fachhochschulen die Studierenden vergleichsweise häufiger weiterstudieren wollen (vgl. Tabelle 119).

Reaktionen und Aussichten

Mit zunehmender Unsicherheit, nach Ende des Studiums eine Stelle zu finden, steigt die Bereitschaft, berufliche Alternativen zu erwägen. Der Druck eines ungünstigen Arbeitsmarktes macht sich aber nicht bei allen Reaktionsmöglichkeiten in gleicher Weise bemerkbar.

Die Hinnahme von Belastungen und finanziellen Einbußen ist in geringerem Maße von den beruflichen Zukunftsaussichten abhängig. Jedoch sind Studierende, die mit größeren Schwierigkeiten rechnen, eine passende Stelle zu finden, eher bereit, auf berufliche Alternativen oder fachfremde Tätigkeiten zurückzugreifen als Studierende, die keine Schwierigkeiten bei der Stellenfindung erwarten. Befürchten sie keine ausbildungsgerechte Stelle zu finden, dann nimmt die Bereitschaft zu Alternativen weiter zu. Und erwarten sie gar Arbeitslosigkeit, steigt die Bereitschaft nochmals an (vgl. Tabelle 120).

Mit zunehmender Befürchtung steigt die Bereitschaft zu finanziellen Einbußen.

Tabelle 120
Reaktionen bei Arbeitsmarktproblemen nach Berufsaussichten (2004)
 (Angaben in Prozent für Kategorien: „eher“ und „sehr wahrscheinlich“)

Reaktionen	Erwartete Schwierigkeiten			
	kaum	nicht zusa- gend	inadä- quat	keine Stelle
an Hochsch. bleiben	41	39	38	37
weiterstudieren	52	52	55	55
große Belastungen	82	80	81	78
Berufsalternativen	76	81	88	86
finanz. Einbußen	74	80	81	84
kurzfristig fachfremd	57	66	74	78
langfristig fachfremd	13	15	23	31
Selbständigkeit	38	35	31	32

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulfor-
 schung, Universität Konstanz.

Bei erwarteter Arbeitslosigkeit (keine Stelle) sind 84% der Studierenden bereit, auch eine schlechtere Bezahlung und damit finanzielle Einbußen in Kauf zu nehmen.

Kaum Einfluss haben die Berufsaussichten auf die anderen Reaktionen bei schlechter Arbeitsmarktlage. Tendenziell nimmt die Bereitschaft ab, an der Hochschule zu bleiben, wenn die Schwierigkeiten mit der Stellenfindung zunehmen. Ebenso sinkt die Bereitschaft zu größeren Belastungen oder das Anzielen einer Selbständigkeit. Die Möglichkeit, weiter zu studieren, nimmt etwas zu, wenn Arbeitslosigkeit befürchtet wird (vgl. Tabelle 120).

Die Studierenden zeigen sich bei Problemen des Arbeitsmarktes überwiegend mobil und flexibel. Bei höherem Problemdruck des Arbeitsmarktes steigt die Bereitschaft an, berufliche Alternativen in Erwägung zu ziehen und nicht auf einer fachadäquaten Stelle zu beharren.

9.5 Folgen schlechter Berufsaussichten im Studium

Ungünstige Berufsaussichten können zu Belastungen führen, sei es als unmittelbarer „Stress“ im Studium oder als Sorge um die spätere Zukunft. Geht damit eine Abwendung von Fach und Studium einher?

Schlechte Berufsaussichten sind für Studentinnen belastender

Generell steigt der Belastungsgrad Studierenden erheblich mit ungünstigeren Berufsaussichten an.

- Werden wenig Übergangsprobleme erwartet, führen nur 13% eine hohe Belastung wegen unsicherer Berufsaussichten an.
- Werden Schwierigkeiten antizipiert, eine ausbildungsadäquate Stelle zu finden, sind 37% sehr stark belastet.
- Bei befürchteter Arbeitslosigkeit steigt dieser sehr hohe Belastungsgrad auf 56%.

Wird bei den beruflichen Aussichten nach dem Geschlecht unterschieden, weisen Studentinnen einen stärkeren Belastungsgrad auf, wenn sie die Berufsaussichten als ungünstig einschätzen. Erscheint spätere Arbeitslosigkeit möglich, dann ist dies für 50% der männlichen und für 59% der weiblichen Studierenden bereits im Studium ein hoher Stressfaktor.

Der höhere Belastungsgrad der jungen Frauen hängt mit ihrer stärkeren Benachteiligung beim Berufsübergang zusammen. Jedenfalls werden die beruflichen Chancen für Frauen nach wie vor als deutlich schlechter eingeschätzt.

Auflösung von Bindungen an Fachwahl und Studentenrolle

Auf das Studium können sich schlechte berufliche Perspektiven in verschiedenartiger Weise und als untergründige Verunsicherung auswirken. Gerade die Fach- und Rollenidentifikation der Studierenden kann in der Folge nachlassen. Beides sind aber wichtige Voraussetzungen, das Studium konsistent und mit Erfolg abzuschließen. An diesen zwei zentralen Beispielen kann das erhebliche Ausmaß an negativen Folgen für das Studium aufgezeigt werden (vgl. Tabelle 121):

Tabelle 121
Belastungen wegen ungünstiger beruflicher Aussichten und Rückwirkungen im Studium (2004)
 (Angaben in Prozent)

	Belastung wegen schlechter Berufsaussichten ¹⁾			
	keine	geringe	teilweise	große
Fachidentifikation bei neuerlicher Wahl				
gleiches Fach	84	81	76	62
anderes Fach	11	13	15	23
kein Studium	5	6	9	15
Insgesamt	100	100	100	100
Rollenidentifikation:²⁾ Sind Sie gerne Student?				
wenig	6	5	7	10
teilweise	16	22	27	29
sehr	78	73	66	61
Insgesamt	100	100	100	100

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

- 1) Skala von 0 = keine bis 6 = große; Kategorien: 0 = keine, 1-2 = geringe, 3-4 = teilweise, 5-6 = große Belastung.
 2) Skala von 0 = gar nicht gern bis 6 = sehr gern; 0-2 = wenig, 3-4 = teilweise, 5-6 = sehr.

- Je mehr die beruflichen Aussichten als belastend empfunden werden, desto mehr nimmt die Identifikation mit dem gewählten Fach und der studentischen Rolle ab. Wer unter großen Belastungen wegen der beruflichen Zukunft leidet, der wendet sich häufiger von der ursprünglichen Fachwahl ab. Viele von ihnen würden sich nicht noch einmal für ein Studium entscheiden. Auch die Rollenidentifikation als Studierender ist erheblich mehr in Frage gestellt.

Wunsch nach Unterstützung durch Hochschulen beim Übergang auf den Arbeitsmarkt

Das wieder gestiegene Ausmaß von Belastungen aufgrund eines schwierigen Arbeitsmarktes macht es verständlich, dass die Studierenden zwei Wünsche sehr intensiv äußern:

- Zum einen verlangen sie nach Verbesserungen des Arbeitsmarktes für Absolventen (für 41% sehr wichtig).
- Zum anderen sehen sie es als Aufgabe der Lehrenden an, sie beim Berufsübergang zu unterstützen (für 32% sehr wichtig).

Aufgrund der Ausgangslage werden solche Wünsche von Studierenden an Fachhochschulen häufiger geäußert. Und mit ungünstigeren Berufsaussichten, wie zuletzt wieder 2004 registriert, steigen sie stark an. Deshalb sollten Hochschulen und Lehrende auf die Fragen zur Berufsfindung, zum Berufsübergang, zum Qualifikationserwerb und den möglichen Alternativen bei Arbeitsmarktproblemen eingehen, weil dies zu einer besseren Bindung der Studierenden an das Studium beiträgt.

10 Wünsche und Forderungen der Studierenden

Zusammenfassung

Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation

Die Prioritäten bei den Wünschen zur Verbesserung der Studiensituation werden von den Studierenden an Universitäten und an Fachhochschulen teilweise anders gesetzt. Für die Studierenden an Universitäten stehen vier Bereiche an der Spitze der Wunschliste:

- engerer Praxisbezug und bessere Berufsvorbereitung (für 49% sehr dringlich),
- Lehrveranstaltungen in kleinerem Kreis (49%),
- bessere Arbeitsmarktchancen (39%),
- intensivere Beratung durch die Lehrenden (37%).

Für die Studierenden der Fachhochschulen sind besonders dringlich:

- die Verbesserung der Arbeitsmarktchancen (48%),
- die Erhöhung der BAföG-Sätze (36%),
- Einrichtung von Brückenkursen (36%),
- Lehrveranstaltungen in kleinerem Kreis (33%).

Die geringste Bedeutung messen die Studierenden an Universitäten wie Fachhochschulen einer Verringerung der Prüfungsanforderungen bei (jeweils 12%). Auch eine Konzentration der Studieninhalte oder Änderungen im Fachstudiengang werden seltener als dringlich bezeichnet (von 14% bis 15%).

Im Vergleich zu früheren Erhebungen haben fast alle Verbesserungswünsche an Dringlichkeit nachgelassen. Der Wunsch nach besseren Arbeitsmarktchancen bildet eine Ausnahme: Dieser Wunsch war in den 90er Jahre an Universitäten wie Fachhochschulen dringlicher geworden (auf 55% bzw. 54%); zum Jahrtausendwechsel ging er an beiden Hochschularten zurück (auf 40% bzw. 41%). Bei der Erhebung 2004 weist der Wunsch dann an den Universitäten weiterhin die gleiche Dringlichkeit auf, während er an den Fachhochschulen wieder angestiegen ist.

Studentinnen halten Verbesserungsmaßnahmen generell für dringlicher als Studenten. Besonders die Stärkung der Praxisbezüge, die Betreuung durch Lehrende, zahlenmäßig kleinere Lehrveranstaltungen und bessere Arbeitsmarktchancen führen sie häufiger an.

Eine Konzentration der Studieninhalte, intensivere Betreuung und feste studentische Arbeitsgruppen fordern am häufigsten die Studierenden der Rechtswissenschaft. Die Verbesserung der Arbeitsmarktchancen ist besonders den Studierenden des Sozialwesens (FH) ein dringendes Anliegen, ebenso mehr Betreuungsangebote für Studierende mit Kindern sowie die Erhöhung der BAföG-Sätze. Ein stärkerer Praxisbezug wird vor allem in der Medizin und der Rechtswissenschaft verlangt, die Einführung von Brückenkursen im Wirtschaftswesen (FH).

Konzepte zur Entwicklung der Hochschulen

Die größte Priorität unter den behandelten Konzepten zur Hochschulentwicklung hat für die Studierenden die Einführung von Praktikumsphasen als fester Bestandteil des Studienganges: 77% an den Fachhochschulen und 69% an den Universitäten halten diese Maßnahme für sehr wichtig.

Hohe Bedeutung messen die Studierenden auch einer stärkeren Kooperation mit der Wirtschaft zu, besonders an den Fachhochschulen. An den Universitäten ist den Studierenden der Stellenausbau und ein besseres Lehrangebot sehr wichtig.

Am wenigsten Gewicht haben für die Studierenden restriktive Maßnahmen wie die Durchsetzung von Regelstudienzeiten, strengere Zulassungsbestimmungen oder die Anhebung des Leistungsniveaus.

Studentinnen halten viele Maßnahmen für wichtiger als Studenten. Insbesondere fordern sie häufiger eine Beteiligung an der Lehrplangestaltung, den weiteren Stellenausbau und Verbesserungen der Lehre.

Im Vergleich der Fächergruppen sind Praktikumsphasen und eine Beteiligung an der Lehrplangestaltung für die Studierenden im Sozialwesen (FH) am wichtigsten. Den Stellenausbau heben Studierende in den Geisteswissenschaften hervor. Die Stärkung der Lehre hat in den Sozialwissenschaften am meisten Bedeutung. Kooperationen mit der Wirtschaft fordern die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften am häufigsten. Auf inhaltliche Studienreformen setzen die Studierenden der Medizin am meisten.

Akzeptanz neuer Studienstrukturen

Zu den neuen Studienformen im Zuge der Gestaltung des Europäischen Hochschulraumes (EHR) zählt in erster Linie die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, darüber hinaus das Kredit-Punkt-System sowie spezifische Studienformen (Teilzeitstudiengänge).

Alle diese Neuerungen werden von den Studierenden teilweise befürwortet: Jeder dritte bis vierte von ihnen hält sie für sehr wichtig. An Fachhochschulen werden sie häufiger gefordert als an Universitäten. Viele Studierende sind daran aber desinteressiert oder in ihren Urteilen noch unsicher.

Großes Interesse herrscht an einer internationalen Vergleichbarkeit der Prüfungsorganisation: 55% der Studierenden wären bereit, das Kredit-Punkt-System zu nutzen.

Der „Bachelor“ wird an Fachhochschulen stärker nachgefragt: 34% der Studierenden wären ernsthaft dazu bereit, gegenüber 26% an den Universitäten. Am häufigsten wollen sich die Studierenden im Wirtschaftswesen (FH) auf den Bachelor einlassen.

Von den Studienformen, die Alternativen der Studienführung darstellen (auch als Möglichkeiten der Weiterbildung), erfährt das Sandwich-Studium die größte Akzeptanz, an den Fachhochschulen etwas mehr als an den Universitäten: 47% zu 39% signalisieren ernsthaftes Interesse. Teilzeitstudiengänge sind dagegen nur für 16% der Studierenden an den Universitäten und 23% an den Fachhochschulen eine Alternative. Eine Teilnahme an einer offenen oder virtuellen Universität können sich zwischen 24% und 29% der Studierenden vorstellen.

10.1 Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation

Die Äußerungen der Studierenden zur Verbesserung ihrer Studiensituation spiegeln ihre Erfahrungen im bisherigen Studium wider. Sie beziehen sich zum einen auf erfahrene Defizite, zum anderen sind sie Reaktionen auf vorhandene Schwierigkeiten im Studium. Die Dringlichkeit, mit der Studierende sich Maßnahmen zur Änderung wünschen, gibt Auskunft über Bereiche des Studiums, die besondere Aufmerksamkeit verdienen.

Die Studierenden wissen durchaus Prioritäten zu setzen. Ihre Äußerungen enthalten manche wichtigen Anregungen, wenn die Verbesserung der Studienqualität ein ernsthaftes Anliegen der Fachbereiche und Hochschulen ist.

Häufigste Wünsche an Universitäten sind Praxisbezug und kleinere Veranstaltungen

Die Studierenden setzen bei ihren Verbesserungswünschen an Universitäten und Fachhochschulen unterschiedliche Prioritäten. Die beiden dringlichsten Wünsche an den Universitäten sind:

- stärkerer Praxisbezug des Studienganges,
- häufiger Veranstaltungen in kleinerem Kreis.

Für jeweils 49% der Studierenden an den Universitäten sind diese beiden Verbesserungen sehr dringlich. An den Fachhochschulen haben sie dagegen weniger Gewicht: nur 27% (Praxisbezug) bzw. 33% (kleinere Veranstaltungen) fordern ihre Verbesserung als dringend ein (vgl. Abbildung 44).

Für ein Drittel und mehr der Studierenden an Universitäten sind die nächst wichtigsten Verbesserungswünsche:

- Verbesserung der Arbeitsmarktchancen,
- intensivere Betreuung durch Lehrende,
- Einführung von Brückenkursen zur Aufarbeitung schulischer Wissenslücken.

Auch diese drei Wünsche werden von den Studierenden der Fachhochschulen unterschiedlich beurteilt. Die Verbesserung der Arbeitsmarktchancen hat an den Fachhochschulen die höchste Priorität: 48% der Studierenden halten sie für sehr dringlich. Die Einführung von Brückenkursen wird als etwas wichtiger, eine intensivere Betreuung durch Lehrende dagegen als weniger bedeutsam angesehen.

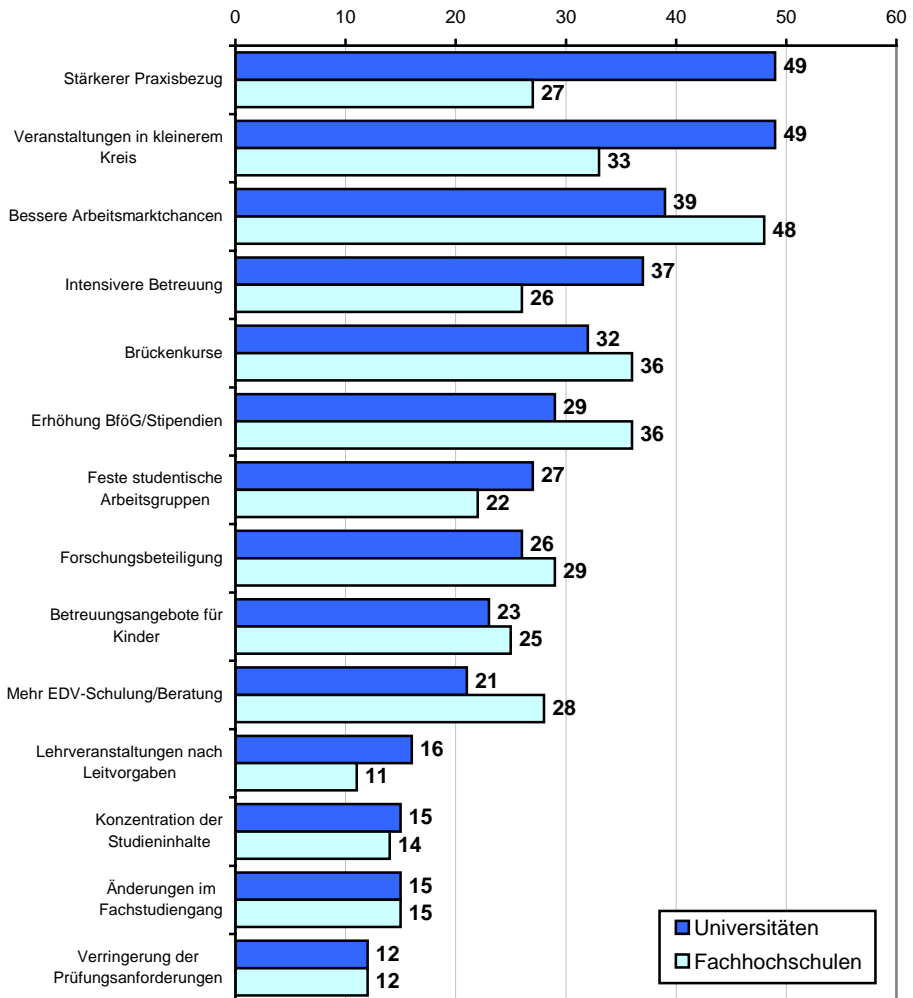
Zwischen 20 und 30% der Studierenden an den Universitäten wünschen sich sehr dringend eine Erhöhung der BAföG-Sätze und Stipendien, feste studentische Arbeitsgruppen, mehr Beteiligung an Forschungsprojekten, Betreuungsangebote für Studierende mit Kindern sowie mehr Beratung und Schulung in EDV- und Computernutzung.

Im Vergleich dazu legen die Studierenden der Fachhochschulen mehr Wert auf die Erhöhung der BAföG-Sätze und die EDV-Schulung. Die Einführung von festen studentischen Arbeitsgruppen hat für sie dagegen weniger Bedeutung.

Die Ausrichtung des Lehrangebots an verbindlichen Leitvorgaben, eine Konzentration der Studieninhalte sowie Änderungen in den Studien- und Prüfungsordnungen sind Verbesserungswünsche, die etwa für jeden siebten Studierenden an Universitäten eine größere Bedeutung besitzen.

Abbildung 44
Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation an Universitäten und Fachhochschulen (2004)

(Skala von 0 = überhaupt nicht dringlich bis 6 = sehr dringlich; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = sehr dringlich)



Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Ähnlich selten werden diese Maßnahmen an den Fachhochschulen eingefordert, nur die Leitvorgaben des Lehrangebots sind den Studierenden der Fachhochschulen noch weniger wichtig.

Am wenigsten dringlich ist für die Studierenden eine Verringerung der Prüfungsanforderungen: nur 12% halten diese Maßnahme für sehr wichtig, an Universitäten wie Fachhochschulen. Dies belegt einmal mehr, dass die Studierenden das hohe Leistungsniveau und die Prüfungsanforderungen zumeist akzeptieren, auch wenn sie öfters als Belastung empfunden werden.

Zur Differenz der Wünsche zwischen den Hochschularten

Die auffällig große Differenz in der Wichtigkeit eines stärkeren Praxisbezuges zwischen Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen steht mit deren unterschiedlicher Ausrichtung in Zusammenhang. An den Fachhochschulen steht der Berufsbezug stärker im Vordergrund, er wird aber zunehmend auch an den Universitäten gefordert.

Die Differenz beim Wunsch nach geringeren Veranstaltungsgrößen und intensiverer Betreuung geht auf die häufigere Überfüllung und die schlechteren Betreuungsverhältnisse an den Universitäten zurück.

Die geringere Bedeutung von festen studentischen Arbeitsgruppen und einer intensiveren Betreuung durch Lehrende an den Fachhochschulen ist zu verstehen als Reflex auf deren bessere Kommunikationssituation.

Die häufigere Forderung nach Erhöhung der BAföG-Sätze und Stipendien an den Fach-

hochschulen hängt mit der sozialen Herkunft der Studierenden zusammen. Auch die Erwerbsarbeit im Semester macht sich an den Fachhochschulen oft negativer für den Studienfortgang bemerkbar.

Die erhöhte Forderung nach EDV-Schulung an Fachhochschulen dürfte dagegen mit der höheren Erwartung der Studierenden in Beziehung stehen, dass dadurch ihre Berufsaussichten verbessert werden können.

Es zeichnet sich ab, dass die vorrangigen studentischen Wünsche ganz verschiedene Bereiche betreffen. Vielfach sind sie nicht mit einfachen Maßnahmen zu erfüllen. Sie verlangen an den beiden Hochschularten unterschiedliche Vorgehensweisen.

Studentinnen sind kritischer

Die Studentinnen halten fast alle möglichen Verbesserungen der Studiensituation für dringlicher als die Studenten. Größere Unterschiede finden sich bei sechs Verbesserungsmaßnahmen:

- stärkerer Praxisbezug im Studium (51% zu 37%),
- kleinere Lehrveranstaltungen (51% zu 40%),
- intensivere Betreuung durch Lehrende (40% zu 31%),
- Verbesserung der Arbeitsmarktchancen (49% zu 30%),
- Brückenkurse zur Aufarbeitung schulischer Wissenslücken (37% zu 25%),
- mehr EDV- und Computerschulung (28% zu 15%).

Die Studentinnen betrachten demnach sowohl die wissenschaftliche Schulung als auch die berufliche Ausbildung und die Betreu-

ungsleistung der Lehrenden kritischer als die männlichen Studierenden. Sie verlangen mehr Möglichkeiten der Kommunikation, mehr Praxisbezug und Berufsnähe sowie bessere berufliche Chancen. In diesen Wünschen drücken sich wichtige Anliegen der Studentinnen aus, deren Verwirklichung allen Studierenden dienlich wären.

Verbesserungswünsche haben an Dringlichkeit verloren

Die Dringlichkeit der Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation hat im Vergleich zu früheren Erhebungen in fast allen Bereichen nachgelassen. So wenig Wünsche insgesamt haben die Studierenden bei allen Erhebungen der letzten zehn Jahre nicht geäußert. Noch 1998 hatten nahezu alle Wünsche für die Studierenden eine höhere Dringlichkeit.

Dennoch lässt sich nicht bilanzieren, die Studierenden seien „wunschlos“ zufrieden. Dafür steht die Dringlichkeit einer Verbesserung zentraler Aspekte der Studiensituation und der Lehrangebote für sie weiterhin zu häufig an (vgl. Tabelle 122).

An den Universitäten halten gegenüber früher weniger Studierende es für sehr wichtig, den Praxisbezug zu erhöhen oder häufiger Veranstaltungen im kleineren Kreise anzubieten. Auch der Wunsch nach einer intensiveren Betreuung ist spürbar zurückgegangen. Weniger dringlich erscheint den Studierenden im WS 2003/04 auch eine vermehrte Teilnahme an Forschungsprojekten, die Erhöhung der Beratung und Schulung in der EDV-Nutzung oder Betreuungsangebote für Studierende mit Kindern.

An den Fachhochschulen hat die Dringlichkeit insbesondere für den Wunsch nach Verringerung der Prüfungsanforderungen nachgelassen, sowie für kleinere Veranstaltungen, eine intensivere Betreuung und mehr EDV-Schulung.

Bemerkenswert ist der Rückgang bei den Wünschen der Studierenden nach Korrekturen und Konzentration der Studieninhalte und einer Verringerung der Prüfungsanforderungen an beiden Hochschularten.

Diese Entwicklungen haben verschiedene Gründe: die Überfüllung der Hochschulen ist zurückgegangen, die Betreuung hat sich verbessert und Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre erzielen positive Effekte. Insofern bestätigt sich die gegenüber früher bessere Bilanz der Studierenden zur Lehrsituation und Studienqualität.

Bessere Arbeitsmarktchancen sind wieder wichtiger geworden

Über die 90er Jahren ist die Verbesserung der Arbeitsmarktchancen für die Studierenden zunehmend wichtiger geworden: mehr als jeder zweite hielt diese Maßnahme 1998 für sehr dringlich (vgl. Tabelle 122).

Seitdem hat dieser Trend nachgelassen, wobei 2004 an den Universitäten dieser Anteil bei 39% stagniert, während sich an den Fachhochschulen die Lage wieder verschärft hat, weil mehr Studierende größere Schwierigkeiten beim Berufsstart erwarten (nunmehr 48%). Unsicherheiten über die zukünftigen beruflichen Chancen zeigen, oftmals aufgrund der sozialen Herkunft, stärkere Auswirkungen bei den Studierenden an Fachhochschulen.

Tabelle 122
Zeitliche Entwicklung der Verbesserungswünsche zur Studiensituation an Universitäten und Fachhochschulen (1983 - 2004)
 (Skala von 0 = überhaupt nicht dringlich bis 6 = sehr dringlich; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = sehr dringlich)

Universitäten	Früheres Bundesgebiet				Deutschland					
	1983	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004	
Häufiger Lehrveranstaltungen in kleinerem Kreis	70	68	60	65	56	53	58	56	49	
Stärkerer Praxisbezug	60	60	57	58	55	59	56	55	49	
Intensivere Betreuung	51	54	47	53	45	42	50	45	37	
Bessere Arbeitsmarktchancen	45	48	45	41	43	48	54	41	39	
Einrichtung von Brückenkursen	-	29	28	28	29	27	34	33	32	
Teilnahme an Forschungsprojekten	-	38	36	36	32	30	34	30	26	
Feste studentische AGs	34	35	31	40	31	29	41	35	27	
Mehr EDV-Beratung/Schulung	-	-	-	-	-	30	34	36	21	
Erhöhung BAföG/Stipendien	33	30	33	40	43	42	39	37	29	
Änderungen im Fachstudiengang	21	21	22	26	23	23	21	19	15	
Konzentration der Studieninhalte	15	15	17	22	25	23	26	22	15	
Verringerung der Prüfungsanforderungen	17	17	17	20	18	17	16	14	12	
Lehrangebot nach Leitvorgaben	-	-	13	16	18	19	23	19	16	
Fachhochschulen										
Häufiger Lehrveranstaltungen in kleinerem Kreis	47	50	40	45	38	37	41	37	33	
Stärkerer Praxisbezug	34	42	36	35	37	36	37	29	27	
Intensivere Betreuung	35	41	32	38	32	31	37	33	26	
Bessere Arbeitsmarktchancen	41	45	34	26	32	44	55	40	48	
Einrichtung von Brückenkursen	-	42	37	38	39	35	42	39	36	
Teilnahme an Forschungsprojekten	-	42	39	38	37	32	41	30	29	
Feste studentische AGs	21	23	20	24	21	22	28	25	22	
Mehr EDV-Beratung/Schulung	-	-	-	-	-	37	47	43	28	
Erhöhung BAföG/Stipendien	34	33	37	46	45	46	46	41	36	
Änderungen im Fachstudiengang	22	23	19	21	20	20	17	15	15	
Konzentration der Studieninhalte	15	15	12	16	19	18	21	19	14	
Verringerung der Prüfungsanforderungen	24	25	22	24	19	18	14	13	12	
Lehrangebot nach Leitvorgaben	-	-	9	10	11	13	19	12	11	

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Wunschprofile nach Fächergruppen

Je nach Fächergruppe setzen die Studierenden unterschiedliche Prioritäten bei ihren Verbesserungswünschen. Dadurch zeigen sich übergreifende Muster, vermehrt auch punktuelle Besonderheiten (vgl. Tabelle 123).

Die Studierenden der Kultur- und **Geisteswissenschaften** fordern etwas häufiger als andere Studierende verbindliche Leitvorgaben für das Lehrangebot. Mehr als in den anderen Fächergruppen der Universitäten ist ihnen die Verbesserung ihrer Arbeitsmarktchancen sehr wichtig.

In den **Sozialwissenschaften** legen die Studierenden am wenigsten Wert auf eine Verringerung der Prüfungsanforderungen. Dafür sind ihnen kleinere Lehrveranstaltungen sehr wichtig. Weniger als den anderen Studierenden ist ihnen die Verbesserung der Arbeitsmarktchancen ein sehr wichtiges Anliegen. Größeren Wert legen sie auf mehr Beteiligungsmöglichkeiten an Forschungsprojekten und vermehrte EDV- und Computerschulung.

Studierende der **Rechtswissenschaft** fordern vergleichsweise am häufigsten Änderungen im Fachstudiengang, eine Konzentration der Studieninhalte sowie die Verringerung der Prüfungsanforderungen. Ein besserer Praxisbezug hat für sie ebenfalls eine sehr hohe Bedeutung, ebenso wie mehr Veranstaltungen in kleinerem Rahmen. Sie fordern am häufigsten eine intensivere Betreuung durch die Lehrenden. Besonders auffällig ist ihr hohes Votum für feste studentische Arbeitsgruppen. An Brückenkursen zur Aufarbeitung schulischer Wissenslücken sind sie eher we-

nig interessiert, ebenso wenig wie an einer vermehrten EDV-Schulung.

In den **Wirtschaftswissenschaften** ist den Studierenden eine Erhöhung der BAföG-Sätze weniger wichtig als Studierenden aus anderen Fächergruppen. Auch Betreuungsangebote für Studierende mit Kindern sind für sie von geringerem Interesse. Beides sind soziale Aspekte des Studiums, für die sie sich seltener aussprechen.

Die Studierenden der **Medizin** fordern am häufigsten, sowohl im Vergleich der Fächergruppen als auch im Vergleich zu anderen Forderungen, die Erhöhung des Praxisbezuges. Die Verbesserung der Arbeitsmarktchancen hat für sie weniger Bedeutung und eine vermehrte Forschungsbeteiligung ist ihnen nicht ganz so wichtig.

Den Studierenden der **Naturwissenschaften** ist die Erhöhung des Praxisbezuges weniger dringlich. Außerdem fordern sie seltener Lehrveranstaltungen mit weniger Teilnehmern oder eine intensivere Betreuung durch die Lehrenden.

Den Studierenden der **Ingenieurwissenschaften** sind Änderungen im Fachstudiengang, eine Konzentration der Studieninhalte und Leitvorgaben am unwichtigsten. Veranstaltungen in kleinerem Rahmen halten sie für weniger wichtig.

Im **Sozialwesen** der Fachhochschulen wünschen sich die Studierenden am häufigsten eine Erhöhung der BAföG-Sätze, die Verbesserung der Arbeitsmarktchancen und Betreuungsangebote für Studierende mit Kindern. Mehr als den Studierenden in den anderen beiden Fächergruppen der Fach-

hochschulen ist ihnen an verbindlichen Leitvorgaben und kleineren Veranstaltungen gelegen. Im Vergleich zu den Studierenden der Sozialwissenschaften an den Universitäten halten sie es für weit dringlicher, die Arbeitsmarktchancen zu verbessern, ebenso die BAföG-Sätze und Betreuungsangebote für Studierende mit Kindern zu erhöhen. Dafür

legen sie weniger Wert auf Praxisbezüge, kleinere Veranstaltungen und eine intensivere Betreuung.

Die Studierenden des **Wirtschaftswesens** halten es für am dringlichsten, Brückenkurse zur Aufarbeitung schulischer Wissenslücken einzurichten. Die Erhöhung der BAföG- und Stipendien-Sätze ist ihnen weniger wichtig als

Tabelle 123

Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation nach Fächergruppen (2004)

(Skala von 0 = überhaupt nicht dringlich bis 6 = sehr dringlich; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = sehr dringlich)

	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
Häufiger Lehrveranstaltungen in kleinerem Kreis	56	60	60	53	51	34	34	47	39	25
Stärkerer Praxisbezug	54	55	58	50	59	36	41	27	28	27
Intensivere Betreuung	41	41	47	39	42	29	30	30	28	26
Verbesserung der Arbeitsmarktchancen	52	21	45	31	18	31	34	68	42	45
Einrichtung von Brückenkursen	37	31	23	31	31	34	25	33	40	34
Teilnahme an Forschungsprojekten	29	31	18	23	16	29	25	31	27	31
Feste studentische Arbeitsgruppen	27	28	44	31	20	24	24	20	25	23
Mehr EDV- und Computer Beratung/Schulung	22	27	13	20	20	20	25	30	29	28
Betreuungsangebote für Studierende mit Kindern	26	30	21	17	29	19	18	41	22	21
Erhöhung BAföG/Stipendien	30	34	31	23	28	27	24	47	33	34
Lehrangebot nach Leitvorgaben	21	21	18	14	15	10	9	17	9	10
Änderungen im Fachstudiengang	14	14	25	16	23	13	12	12	18	16
Konzentration der Studieninhalte	17	15	25	13	19	12	11	17	16	13
Verringerung der Prüfungsanforderungen	10	9	19	14	13	13	14	10	12	16

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

ihren Kommilitonen aus den anderen beiden Fächergruppen der Fachhochschulen. Gegenüber ihren Fachkommilitonen an den Universitäten fordern sie seltener Praxisbezüge, kleinere Veranstaltungen und intensivere Betreuung, aber häufiger die Erhöhung der BAföG-Sätze, bessere Arbeitsmarktchancen, Brücken- und EDV-Kurse.

Im **Ingenieurwesen** der Fachhochschulen wünschen sich die Studierenden seltener als in den anderen beiden Fächergruppen eine Verminderung der Veranstaltungsgröße. Im Vergleich zu den universitären Ingenieurwissenschaften sehen sie mehr Bedarf an Brückenkursen, besseren Arbeitsmarktchancen und Erhöhung der Stipendien, aber weniger an stärkeren Praxisbezügen und kleineren Veranstaltungen (vgl. Tabelle 123).

10.2 Konzepte zur Entwicklung der Hochschulen

Der den Studierenden vorgelegte Maßnahmenkatalog zur Entwicklung der Hochschulen umfasst die qualitative Gestaltung, den quantitativen Ausbau sowie regulative Elemente der Selektion und Organisation. Sie können im Sinne von Reformen und Innovationen umgesetzt werden. Wie bei den Wünschen stellen die Studierenden auch bei diesen eher allgemeinen „hochschulpolitischen Forderungen“ eine klare Rangfolge auf. Darunter sind alte Forderungen ebenso vertreten wie neue Maßnahmen, die im Zuge der europäischen Gestaltung des Hochschulwesens anstehen.

Praktikumsphase hat höchste Priorität

Das größte Gewicht legen die Studierenden auf eine Praktikumsphase als festen Bestandteil jedes Studienganges.

- Insgesamt 69% der Studierenden an den Universitäten und sogar 77% an den Fachhochschulen halten ein verbindliches Praktikum für die Weiterentwicklung der Hochschulen für sehr wichtig (vgl. Abbildung 45).

Hohe Priorität für Stellenausbau und Lehrqualität

Für bis zu zwei Drittel der Studierenden an den Universitäten haben drei weitere Konzepte einen hohen Stellenwert:

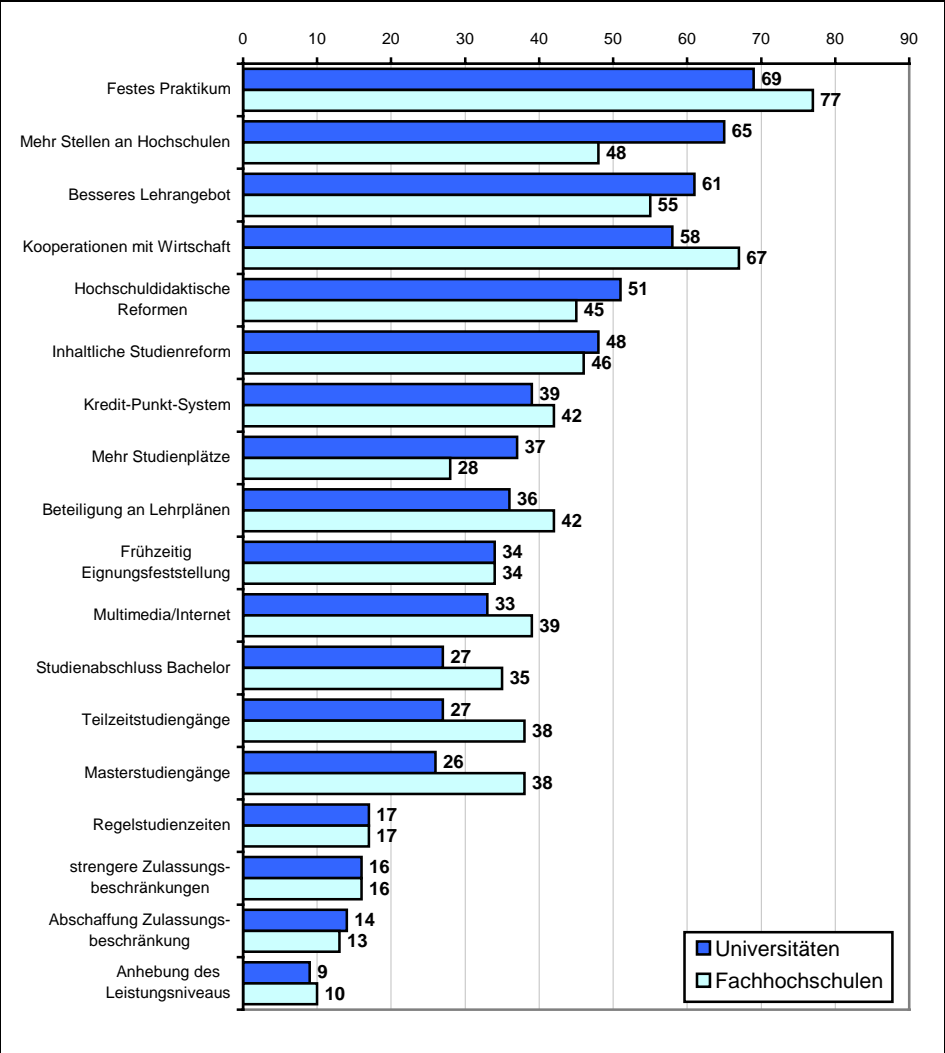
- Ausstattung der Hochschule mit mehr Stellen (65%),
- Steigerung der Qualität der Lehre (61%),
- verstärkte Kooperationen zwischen Hochschule und Wirtschaft (58%).

An den Fachhochschulen ist den Studierenden der Stellenausbau deutlich weniger wichtig (nur 48%), die Steigerung der Lehrqualität etwas weniger wichtig (55%). Dafür fordern sie stärker Kooperationen mit der Wirtschaft (67%).

Der verlangte Stellenausbau steht mit der größeren Überfüllung der Universitäten und den daraus resultierenden schlechten Betreuungsrelationen in Zusammenhang. Das größere Kooperationsbedürfnis hat mit der Ausrichtung des Fachhochschulstudiums zu tun, das weit stärker berufsorientiert ist. Die Studierenden legen mehr Wert darauf, frühzeitig Kontakte zu möglichen Arbeitgebern herzustellen.

Abbildung 45
Forderungen von Studierenden zur Hochschulentwicklung an Universitäten und
Fachhochschulen (2004)

(Skala von 0 = überhaupt nicht wichtig bis 6 = sehr wichtig; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = sehr wichtig)



Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Etwa die Hälfte der Studierenden fordert hochschuldidaktische Reformen und Innovationen, inhaltliche Studienreformen und eine Entrümpelung der Studiengänge.

Die Erweiterung der Ausbildungskapazität durch mehr Studienplätze ist für Studierende an Universitäten deutlich wichtiger als an Fachhochschulen: 37% gegenüber 28% fordern mehr Zugangsmöglichkeiten zum Studium. Hier spielen einerseits Reglementierungen eine Rolle (NC), also der Zugang zu Studienfächern, andererseits die Überfüllung von Kursen und Seminaren, die aufgrund beschränkter Teilnehmerzahlen nicht besucht werden können. Diese Probleme sind an den Fachhochschulen weniger vorhanden. Deren Studierende legen dafür mehr Wert auf eine Beteiligung an der Lehrplangestaltung.

Eine frühzeitige Eignungsfeststellung für das gewählte Studienfach unterstützen die Studierenden an beiden Hochschularten in gleichem Maße: Jeweils ein Drittel hält sie für sehr wichtig.

Neue Konzepte werden stärker an Fachhochschulen gefordert

Neue Konzepte der Hochschulentwicklung halten die Studierenden an den Fachhochschulen meist für wichtiger als an den Universitäten. Die Einführung des Kredit-Punkt-Systems wünschen sich 42% der Studierenden. Mehr als jeder Dritte fordert als weitere Maßnahmen:

- mehr Multimedia in der Lehre (39%),
- Bachelor nach sechs Semestern (35%),
- Teilzeitstudiengänge (38%),
- Masterstudiengänge (38%).

An den Universitäten sind diese Studienkonzepte nur für jeden vierten Studierenden von sehr großem Interesse (26% bzw. 27%). Die neuen Medien fordern 33% sehr dringlich. Nur die Einführung des Kredit-Punkt-Systems hat eine ähnlich hohe Bedeutung: 39% halten es zur Weiterentwicklung der Hochschulen für sehr wichtig (vgl. Abbildung 45).

Das geringere Interesse der Studierenden an den Universitäten an den neuen Studienabschlüssen macht deutlich, dass sie mehrheitlich noch nicht von deren Vorteil überzeugt sind und lieber noch an den gewohnten traditionellen Examina festhalten wollen.

Regulative Konzepte haben weniger Bedeutung

Die regulativen Konzepte stellen nur für einen kleineren Teil der Studierenden eine wichtige Forderung dar. Jeder sechste Studierende an Universitäten und Fachhochschulen hält die Durchsetzung von Regelstudienzeiten und eine strengere Auswahl bei der Zulassung zum Studium für sehr wichtig.

Die Abschaffung der Zulassungsbeschränkungen fordern nur 14% der Studierenden. Am unwichtigsten erscheint ihnen die Anhebung des Leistungsniveaus: nur 10% vertreten diese Forderung zur Entwicklung der Hochschulen (vgl. Abbildung 45).

Studentinnen sind Reformen wichtiger

Viele Maßnahmen zur Entwicklung der Hochschulen werden von den Studentinnen häufiger unterstützt als von den männlichen Studierenden. Am größten sind die Unterschiede bei sechs der Forderungen:

- Beteiligung an der Lehrplangestaltung (42% zu 29%),
- feste Praktikumsphasen (76% zu 63%),
- Teilzeitstudiengänge (33% zu 23%),
- Abschluss als Bachelor (32% zu 24%),
- Stellenausbau (66% zu 58%),
- besseres Lehrangebot (63% zu 56%).

Die männlichen Studierenden halten keines der nachgefragten Konzepte für wichtiger als die Studentinnen. Die stärkeren Forderungen der Studentinnen belegen, dass sie mit den Verhältnissen an den Hochschulen weniger zufrieden sind. Sie üben stärker Kritik an Lehrstoff und Lehrqualität, ebenso fordern sie mehr Partizipation für die Studierenden bei der Studiengestaltung.

Mehr Forderungen in den neuen Ländern

Einige Maßnahmen sind den Studierenden in den neuen Ländern wichtiger als ihren Kommilitonen im früheren Bundesgebiet (die Unterschiede sind aber nicht sehr ausgeprägt).

Zur Weiterentwicklung der Hochschulen halten die ostdeutschen Studierenden häufiger für sehr wichtig:

- Ausstattung der Hochschulen mit mehr Stellen (69% zu 60%),
- Praktikumsphase als fester Bestandteil des Studienganges (76% zu 68%),
- mehr Kooperationen der Hochschulen mit der Wirtschaft (64% zu 58%),
- das Kredit-Punkt-System (44% zu 38%).

Wenig kontinuierliche Trends bei den Forderungen

Die Reformvorstellungen der Studierenden weisen in ihrer Entwicklung seit den 80er

Jahren kaum kontinuierliche Veränderungen auf, vielmehr sind deutliche Schwankungen festzustellen. Verschiedene Bereiche hatten in den 90er Jahre eine weit größere Bedeutung (vgl. Tabelle 124).

Die Steigerung der Lehrqualität sowie hochschuldidaktische und inhaltliche Studienreformen wurden als Konzepte Ende der 90er Jahre weitaus stärker gefordert. Die Erhöhung der Zahl an Studienplätzen, der Stellenausbau und die Beteiligung an der Lehrplangestaltung waren Anfang der 90er Jahre besonders gefragt.

Einzig die Forderung nach einer strenger Zulassungsbeschränkung weist eine fast kontinuierliche Entwicklung auf: sie wird seit den 80er Jahren für zunehmend unwichtiger gehalten.

An Bedeutung gewonnen hat als Maßnahme zur Entwicklung der Hochschulen nur die frühzeitige Eignungsfeststellung, obschon allein an den Universitäten und in mäßigem Ausmaß. Sie wird seit 1995 als etwas wichtiger eingeschätzt.

Das Nachlassen der Forderungen deutet auf eine grundsätzliche Entspannung in den Problemfeldern der Studierenden zum Ausgang des 20. Jahrhunderts hin. Die Studiensituation hat sich durch die sinkenden Studierendenzahlen und die vielfach begonnenen und ausgebauten Reformbemühungen an den Hochschulen verbessert. Die jüngste Zunahme mancher Forderungen hängt unter anderem mit den erneut gestiegenen Studierendenzahlen zusammen.

Die Verringerung der Wünsche und Forderungen der Studierenden ist ein wichtiger

Ausweis dafür, dass an den Hochschulen in den letzten Jahren einiges für Studium und Lehre getan wurde. Die Anstrengungen werden von den Studierenden registriert. Daher kommen sie zu einer positiveren Evaluation der Lehre, zu einer besseren Bilanz der Studienqualität, was in den reduzierten Wünschen und Forderungen zum Ausdruck kommt.

Wenig Entwicklung bei neuen Konzepten

Die erst Ende der 90er Jahre aufgenommenen Konzepte der Studienorganisation weisen kaum kontinuierliche Entwicklungen auf. Für die Studierenden an den Fachhochschulen sind Kooperationen mit der Wirtschaft etwas unwichtiger geworden, das Kredit-Punkt-System hat an Bedeutung gewonnen.

Tabelle 124

Wichtigkeit von Konzepten zur Weiterentwicklung der Hochschulen (1983 - 2004)

(Skala von 0 = völlig unwichtig bis 6 = sehr wichtig; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = sehr wichtig)

	Früheres Bundesgebiet				Deutschland				
	1983	1985	1987	1990	1993	1995	1998	2001	2004
Universitäten									
Stellenausbau	-	-	-	78	62	57	66	57	65
Besseres Lehrangebot	58	59	57	63	61	61	67	60	61
Hochschuldidaktische Reformen	40	45	43	55	53	57	66	54	51
Inhaltliche Studienreform	50	51	50	60	62	62	63	53	48
Mehr Studienplätze	42	41	37	54	35	27	27	27	37
Beteiligung an Lehrplangestaltung	43	44	41	47	41	42	42	40	36
Frühzeitige Eignungsfeststellung	-	-	-	-	-	28	32	34	34
Durchsetzung Regelstudienzeiten	-	-	7	12	20	16	16	16	17
Strengere Auswahl zum Studium	10	8	7	7	21	19	24	17	16
Abschaffung der Zulassungsbeschränkungen	42	35	34	24	13	12	9	12	14
Anhebung des Leistungsniveaus	4	6	5	5	8	7	10	9	9
Fachhochschulen									
Stellenausbau	-	-	-	63	52	44	50	43	48
Besseres Lehrangebot	51	52	46	51	53	52	62	53	55
Hochschuldidaktische Reformen	29	34	32	40	40	44	57	46	45
Inhaltliche Studienreform	44	49	46	56	57	59	61	52	46
Mehr Studienplätze	38	39	34	51	37	27	23	24	28
Beteiligung an Lehrplangestaltung	45	48	45	48	47	45	49	43	42
Frühzeitige Eignungsfeststellung	-	-	-	-	-	31	35	33	34
Durchsetzung Regelstudienzeiten	-	-	8	12	18	16	16	18	17
Strengere Auswahl zum Studium	5	7	5	7	15	15	19	11	16
Abschaffung der Zulassungsbeschränkungen	34	29	26	22	15	12	8	11	13
Anhebung des Leistungsniveaus	4	4	4	4	7	7	12	11	10

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die Forderung nach vermehrter Anwendung von Multimedia und Internet in der Lehre war zum Jahrtausendwechsel vermehrt erhoben worden, ist zum WS 2003/04 aber wieder zurückgegangen. Dafür könnte der starke Ausbau dieser Bereiche an den Hochschulen verantwortlich sein.

Die neuen Studienabschlüsse haben an den Universitäten an Bedeutung verloren: Der Rückgang ist bemerkenswert: von 35% sehr wichtig auf 27%. An den Fachhochschulen sind es durchweg 35%, die ihre Einführung für sehr wichtig erachten (vgl. Tabelle 125).

Für die Masterstudiengänge ist die Unterstützung an den Universitäten rückläufig (von

30% auf 20%), stabil auf höherem Niveau an den Fachhochschulen (zuletzt 38%).

Die Einführung von Teilzeitstudiengängen ist für die Studierenden an den Fachhochschulen seit Ende der 90er Jahre etwas wichtiger geworden (von 33% auf 38%). An den Universitäten bleiben die Studierenden eher zurückhaltend, etwas über ein Viertel spricht sich nach wie vor dafür aus.

Der Rückgang des Interesses an den neuen Abschlussarten kann damit in Zusammenhang stehen, dass die Umstellungen bereits erfolgt sind und daher ihre weitere Einforderung nicht mehr notwendig erscheint. Möglich ist auch, dass sie aufgrund zögerlicher Umsetzungen für weniger wichtig erachtet werden. Ebenso können die Vorbehalte mancher Lehrender und Hochschulen gegen die Umstellung der traditionellen Examina die Stimmung der Studierenden beeinflussen, die deshalb deren Nutzen in Frage stellen.

Fächergruppen: Profile und Besonderheiten

Auch die Maßnahmen zur Weiterentwicklung der Hochschulen werden in den einzelnen Fächergruppen unterschiedlich beurteilt und gefordert (vgl. Tabelle 126).

Die Studierenden der **Geistes- und Sozialwissenschaften** halten häufiger als andere Studierende den Stellenausbau für sehr wichtig, ebenso die Erweiterung der Ausbildungskapazität und hochschuldidaktische Reformen. An den Universitäten fordern sie außerdem stärker eine Beteiligung an der Lehrplangestaltung.

In der **Rechtswissenschaft** sind den Studierenden inhaltliche Studienreformen ver-

Tabelle 125

Wichtigkeit von neuen Konzepten der Entwicklung der Hochschulen (1998 - 2004)

(Skala von 0 = völlig unwichtig bis 6 = sehr wichtig; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = sehr wichtig)

	Universitäten		
	1998	2001	2004
Kooperationen mit der Wirtschaft	59	58	58
Kredit-Punkt-System	36	41	39
Mehr Multimedia-/Internet-Anwendungen	30	43	33
Bachelorabschluss	35	32	27
Masterstudiengänge	30	29	26
Teilzeitstudiengänge	26	26	27
	Fachhochschulen		
	1998	2001	2004
Kooperationen mit der Wirtschaft	71	66	67
Kredit-Punkt-System	33	39	42
Mehr Multimedia-/Internet-Anwendungen	40	51	39
Bachelorabschluss	35	35	35
Masterstudiengänge	33	39	38
Teilzeitstudiengänge	33	34	38

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

gleichsweise wichtiger. Eine Beteiligung an der Lehrplangestaltung ist für sie dagegen weniger von Bedeutung. Auffällig häufig fordern sie eine frühzeitige Eignungsfeststellung im Studienfach. Im Vergleich zu anderen

Fächergruppen neigen diese Studierenden am ehesten zu restriktiven Maßnahmen wie einer strengeren Auswahl bei der Zulassung zum Studium oder der Durchsetzung von festen Regelstudienzeiten.

Tabelle 126
Wichtigkeit von Konzepten zur Weiterentwicklung der Hochschulen nach Fächergruppen (2004)

(Skala von 0 = völlig unwichtig bis 6 = sehr wichtig; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = sehr wichtig)

	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
Feste Praktikumsphasen	69	77	72	66	73	59	69	82	80	77
Stellenausbau	75	74	61	59	58	62	56	63	45	43
Besseres Lehrangebot	64	69	63	59	62	55	54	62	53	53
Kooperationen mit der Wirtschaft	50	51	66	80	45	58	68	48	81	69
Hochschuldidaktische Reformen/Innovationen	54	56	49	50	56	46	45	47	48	42
Inhaltliche Studienreform	47	46	53	48	58	47	42	43	49	48
Kredit-Punkt-System	38	37	40	59	35	33	35	37	49	39
Mehr Studienplätze	49	49	29	35	22	32	25	35	28	24
Beteiligung an der Lehrplangestaltung	40	43	27	29	39	31	32	54	40	38
Frühzeitige Eignungsfeststellung	34	31	49	37	31	33	33	28	34	36
Mehr Multimedia-/ Internetanwendungen	31	32	36	43	29	30	35	30	45	39
Bachelorabschluss	31	28	33	35	16	22	24	24	44	33
Teilzeitstudiengänge	31	38	25	25	16	23	20	52	38	33
Masterstudiengänge	29	26	29	34	16	21	23	28	45	39
Durchsetzung von Regelstudienzeiten	15	14	22	20	18	14	17	13	21	16
Strengere Zulassungsbeschränkungen	17	13	22	20	18	13	14	16	17	17
Abschaffung der Zulassungsbeschränkungen	17	19	9	9	13	13	13	20	10	12
Anhebung des Leistungsniveaus	11	11	9	8	9	7	8	14	10	8

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die Studierenden der **Wirtschaftswissenschaften** fordern am häufigsten mehr Kooperationen mit der Wirtschaft. Ebenso halten sie neue Konzepte wie Multimedia-Anwendungen in der Lehre und das Kredit-Punkt-System für wichtiger.

Den Studierenden der **Medizin** sind Kooperationen mit der Wirtschaft vergleichsweise weniger wichtig. Sie fordern am seltensten die Erweiterung der Ausbildungskapazitäten, dafür sind ihnen inhaltliche Studienreformen am wichtigsten. Wenig Bedeutung haben für sie die neuen Konzepte wie Teilzeitstudiengänge, Bachelor- oder Masterabschlüsse.

In den **Naturwissenschaften** hat die feste Praktikumsphase am wenigsten Bedeutung. Ein besseres Lehrangebot wird für weniger wichtig gehalten.

In den **Ingenieurwissenschaften** ist den Studierenden der Stellenausbau im Vergleich zu anderen universitären Fächergruppen weniger wichtig. Auch die Qualität der Lehre oder hochschuldidaktische und inhaltliche Reformen fordern sie eher seltener, entsprechend ihrer größeren Zufriedenheit mit den Studienbedingungen in ihrem Fach.

Die Studierenden des **Sozialwesens** an den Fachhochschulen fordern am häufigsten ein Praktikum als festen Studienbestandteil, die Beteiligung an der Lehrplangestaltung und Teilzeitstudiengänge. Die frühzeitige Eignungsfeststellung ist ihnen vergleichsweise weniger wichtig. Der Abschaffung von Zulassungsbeschränkungen sprechen sie am ehesten einen größeren Nutzen zu wie auch der Anhebung des Leistungsniveaus.

Verglichen mit den Sozialwissenschaften an den Universitäten legen die Studierenden im Sozialwesen der Fachhochschulen mehr Wert auf die Beteiligung an der Gestaltung von Lehrplänen, und sie fordern öfters die Einführung von Teilzeitstudiengängen. Dafür sind ihnen ein besseres Lehrangebot und hochschuldidaktische Innovationen weniger wichtig. Außerdem sprechen sie sich seltener für einen Stellenausbau an den Hochschulen aus (vgl. Tabelle 126).

Die Studierenden im **Wirtschaftswesen** legen wenig Wert auf den Stellenausbau und eine Verbesserung der Lehrqualität. Sie fordern aber am häufigsten Kooperationen mit der Wirtschaft. Neue Konzepte wie Multimedia, Kredit-Punkt-System, Bachelor- und Masterabschlüsse unterstützen sie am meisten.

Gegenüber den universitären Wirtschaftswissenschaften halten sie Praktikumsphasen, eine Lehrplanbeteiligung sowie neue Studienkonzepte für wichtiger. Der Stellenausbau und die Studienplatzerrhöhung sind ihnen unwichtiger.

Im **Ingenieurwesen** der Fachhochschulen fordern die Studierenden am seltensten den Stellenausbau an den Hochschulen. Ein besseres Lehrangebot ist für sie vergleichsweise weniger wichtig, ebenso hochschuldidaktische Reformen oder der Ausbau an Studienplätzen.

Im Vergleich zu den Ingenieurwissenschaften an den Universitäten unterstützen sie aber stärker feste Praktikumsphasen im Studium sowie die Einrichtung von Teilzeitstudiengängen. Bachelor- und Masterabschlüsse finden größere Akzeptanz.

10.3 Maßnahmen zur Frauenförderung

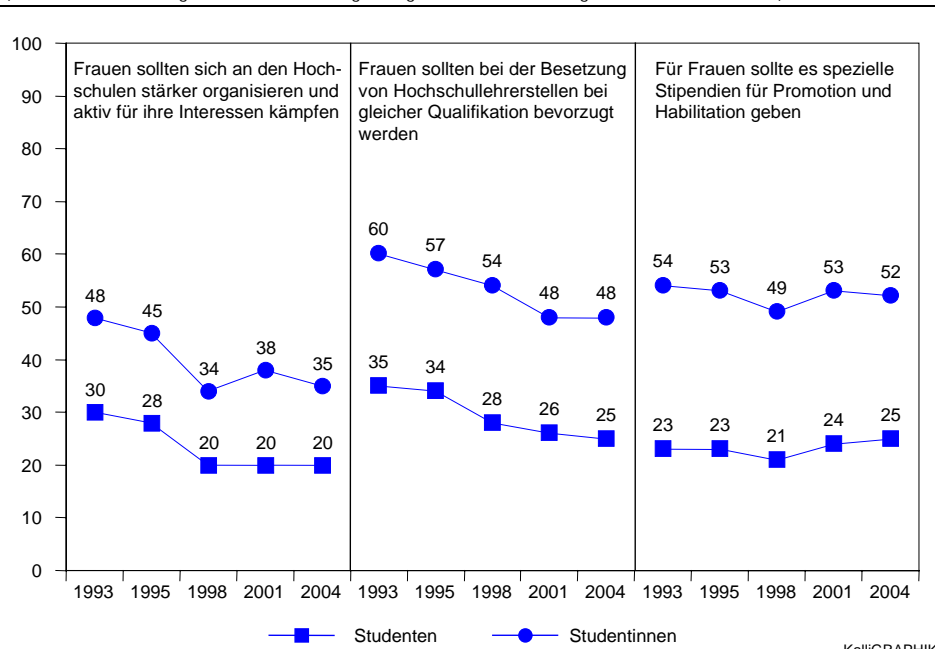
Die Unterstützung von Maßnahmen zur Frauenförderung durch Studierende ließ in den 90er Jahren nach. Es handelt sich um drei zentrale Forderungen hinsichtlich der Interessenvertretung, der Besetzung von Hochschullehrerstellen sowie der Vergabe von Stipendien für Promotion und Habilitation (vgl. Abbildung 46).

Gegenüber 2001 ist die Unterstützung der drei Forderungen 2004 fast unverändert. Eine gesteigerte Vehemenz ist bei keiner Forderung zu entdecken.

Die Studentinnen fordern weiterhin in großem Umfang folgende Maßnahmen:

- Frauen sollten (bei gleicher Qualifikation) bei der Besetzung von Hochschullehrerstellen bevorzugt werden: 48%.
- Für Frauen sollte es spezielle Stipendien für Promotion und Habilitation geben: 52%.

Abbildung 46
Forderungen zur Verbesserung der Situation von Frauen an den Hochschulen nach Geschlecht der Studierenden (1993 - 2004)
 (Skala von -3 = lehne völlig ab bis +3 = stimme völlig zu; Angaben in Prozent für Kategorien: +1 bis +3 = stimme zu)



Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Am wenigsten wird von den Studentinnen die Forderung geteilt, Frauen sollten sich an den Hochschulen stärker organisieren und aktiv für ihre Interessen kämpfen (von 35%). Damit ist gegenüber 2001 sogar ein leichter Rückgang der Unterstützung zu verzeichnen, gegenüber 1993 fällt er sogar deutlich aus (um 13 Prozentpunkte).

Zwischen Angehörigen der Universitäten und Fachhochschulen bestehen keine nennenswerten Unterschiede im Hinblick auf das Ausmaß an Zustimmung zu solchen Forderungen. Neben unmittelbaren Aufgaben zur Förderung der Frauen an den Hochschulen, besonders bei der Stellenbesetzung und der Vergabe von Stipendien, sollten weitere Bereiche spezifisch im Hinblick auf Wünsche und Interessen der Frauen gestaltet werden. Dabei ist an mehr Praxisnähe, bessere Kommunikation, günstigere Perspektiven, aber auch eine bessere Kinderbetreuung zu denken.

Größte Zustimmung in den Sozialwissenschaften

Den Maßnahmen zur Verbesserung der Situation von Frauen stimmen die Studierenden der verschiedenen Fächergruppen in unterschiedlichem Ausmaß zu (vgl. Tabelle 127).

Die jeweils höchste Zustimmung zu allen drei Maßnahmen äußern die Studentinnen der Sozialwissenschaften, an den Fachhochschulen noch mehr als an den Universitäten.

Am seltensten fordern die Studentinnen aus der Rechtswissenschaft eine aktive Organisation der Frauen, in den Naturwissenschaften eine Bevorzugung bei der Stellenbesetzung und in den Wirtschaftswissenschaften

eine Einführung spezieller Stipendien für Frauen.

Die männlichen Studierenden unterstützen die Maßnahmen zur Frauenförderung weit weniger. Besonders gering ist ihre Zustimmung in den Wirtschaftswissenschaften an Universitäten und Fachhochschulen sowie in der Rechtswissenschaft. Den größten Zuspruch erhalten diese Maßnahmen in den Sozialwissenschaften an Universitäten und Fachhochschulen. Dabei sind die Differenzen zwischen den Fächergruppen bei den Männern größer als bei den Studentinnen.

Wenig Unterstützung durch die männlichen Studierenden

Auch unter den Männern stagniert seit den letzten Erhebungen die Zustimmung zu den Forderungen, die Situation der Frauen an den Hochschulen zu verbessern. Freilich sind die Männer gegenüber solchen Forderungen weit zurückhaltender mit Quoten der Unterstützung von 20% bis 25% (vgl. Abbildung 46).

Schon in früheren Jahren fiel die Unterstützung solcher Forderungen durch Männer geringer aus. Die Differenzen nach dem Geschlecht belegen nicht nur verschiedene Ausgangslagen, sondern sie dokumentieren eine gewisse Gleichgültigkeit gegenüber den Problemen oder Wünschen anderer Kommilitonen. Diese wenig soziale Haltung ist in anderen Bereichen ebenfalls bei den Männern häufiger zu beobachten. Größer werden die geschlechtsspezifischen Differenzen außerdem, wenn es sich um konkurrierende Interessen bezüglich beruflichen Stellen und sozialen Chancen handelt.

Tabelle 127
Forderungen zur Verbesserung der Situation der Frauen nach Geschlecht und Fächergruppen (2004)

(Skala von -3 = lehne völlig ab bis +3 = stimme völlig zu; Angaben in Prozent für Kategorien: +1 bis +3 = stimme zu)

Frauen sollen...		Universitäten							Fachhochschulen		
		Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
sich stärker organisieren und aktiv für ihre Interessen kämpfen	Frauen	31	41	28	30	36	35	37	46	35	30
	Männer	23	29	12	14	20	20	19	33	16	22
bei gleicher Qualifikation für Hochschul-lehrerstellen bevorzugt werden	Frauen	49	55	46	42	41	47	47	62	42	42
	Männer	30	38	22	19	22	25	26	40	14	21
spezielle Stipendien für Promotion und Habilitation erhalten	Frauen	52	59	50	44	52	54	49	60	44	46
	Männer	29	39	18	20	23	27	25	40	19	20

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

10.4 Akzeptanz neuer Studienstrukturen

Im Zuge der Gestaltung des europäischen Hochschulraumes (EUR) müssen bestimmte Studienorganisationen und -formen eingerichtet und ausgestaltet werden. Dazu gehören die neuen Studienabschlüsse Bachelor und Master und das Kredit-Punkt-System. Sie sollen eine internationale Vergleichbarkeit der Studienleistungen und -qualitäten gewährleisten.

Neben diesen durch das Bologna-Abkommen geforderten Formen des Studiums lassen sich weitere Alternativen zur bestehenden Studienführung benennen, die insbesondere

die Studiengestaltung und Weiterbildung betreffen. Es handelt sich um Studienformen, die anteilige Praxis- oder Arbeitsphasen erlauben, wie Teilzeitstudiengänge oder ein Sandwich-Studium. Ebenso sind dies Angebote, die ein Studieren außerhalb der Hochschule ermöglichen (wie die offene oder die virtuelle Universität).

Ein größerer Teil der Studierenden hält die Einführung oder den Ausbau solcher neuen Formen der Studienorganisation zur Weiterentwicklung der Hochschulen für wichtig. Sie unterstützen Innovationen in der Studienneugestaltung und Änderungen in der Studienführung. Doch solche Zustimmung zu neuen Strukturen fällt nicht einver-

nehmlich aus und ist noch von manchen Unsicherheiten begleitet.

Die Aussagen der Studierenden über die Unterstützung solcher Formen erlaubt noch keinen Schluss darüber, ob sie diese selber nutzen würden. Eine wichtige Frage ist daher zusätzlich zu beantworten: Wie hoch ist die Bereitschaft der Studierenden, solche neuen Formen der Studienorganisation tatsächlich zu nutzen?

Große Bereitschaft für Kredit-Punkt-System

Eine nachgefragte Form der Studiengestaltung betrifft die Prüfungsorganisation. Es handelt sich um das Kredit-Punkt-System, das auch der internationalen Vergleichbarkeit von Studienleistungen dienen soll.

Die Möglichkeit, an studienbegleitenden Prüfungen teilzunehmen, um anrechenbare Leistungspunkte zu erhalten, würden 86% der Studierenden an den Universitäten und Fachhochschulen nutzen wollen; völlig sicher ist sich dabei aber nur jeder Fünfte. Jeweils ein Drittel würde eher oder vielleicht an dieser Studienform teilnehmen.

Im Vergleich zu anderen neuen Studienstrukturen erreicht damit das Kredit-Punkt-System (ECTS) die meiste Akzeptanz unter den Studierenden an den Universitäten wie Fachhochschulen.

Kaum Veränderungen seit den 90er Jahren

Seit Mitte der 90er Jahre, als diese Frage erstmals gestellt wurde, sind nur wenig Veränderungen in der Akzeptanz des Kredit-Punkt-Systems durch die Studierenden zu beobachten. An den Fachhochschulen hat die Bereit-

schaft, das Kredit-Punkt-System zu verwenden und selbst zu nutzen, unter den dortigen Studierenden leicht zugenommen.

Kreditpunkte sind besonders im Wirtschaftswesen gefragt

Das Kredit-Punkt-System findet am häufigsten im Wirtschaftswesen (FH) Anklang. Zwei Drittel der Studierenden dieser Fachrichtung würden anrechenbare Leistungspunkte nutzen wollen. Im Vergleich dazu setzen die Studierenden im Sozialwesen (FH) deutlich weniger darauf (nur 46%).

An den Universitäten zeigen sich am häufigsten die Studierenden der Rechtswissenschaft daran interessiert: 60% würden ganz sicher oder eher sicher an diesem System teilnehmen. Dagegen sind die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften eher reserviert: Nur 42% signalisieren ihre Bereitschaft für das Kredit-Punkt-System (vgl. Tabelle 128).

Bachelor: Studienabschluss nach sechs Semestern

Zwar haben bislang nicht alle Hochschulen ihre Studiengänge auf die neuen Studienformen nach angloamerikanischem Vorbild umgestellt, mittlerweile gibt es aber eine beachtliche Anzahl an Bachelor- und Masterstudiengängen im Angebot. Dabei ist in Teilen die Einführung der gestuften Studiengänge umstritten, an den Universitäten mehr als an den Fachhochschulen.

Um so wichtiger erscheint es, die Stellungnahmen der Studierenden zu dieser neuen Struktur einzuholen und ihre Teilnahmebereitschaft zu erfassen.

Tabelle 128
Akzeptanz neuer Studienformen nach Fächergruppen (2004)
 (Angaben in Prozent)

	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
Kredit-Punkt-System										
sicher / eher nicht	16	18	10	6	15	15	13	22	6	15
vielleicht	33	32	30	22	33	34	35	32	29	31
eher / sicher ja	51	50	60	72	52	51	52	46	65	54

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Fachspezifische Unterschiede bei der Belegung von Bachelor-Studiengängen

Unter den Studienanfängern an den Universitäten befinden sich 2004 insgesamt 6% in einem Bachelor-Studiengang, an den Fachhochschulen sind es bereits 9%. Die Unterschiede sind auch auf die unterschiedliche Vertretung der einzelnen Fachangebote an den beiden Hochschularten zurückzuführen.

An den Universitäten gibt es für Jura und Medizin noch keine Studierenden in einem Bachelor-Studiengang. Es ist aufschlussreich, dass diese beiden traditionellen Professionen an den Universitäten nicht an der neuen Struktur teilnehmen und damit in gewisser Weise vom Europäischen Hochschulraum ausgeschlossen sind. Für sie scheint eine „Berufsqualifikation“ nach einer kurzen fachlichen Studienphase (bis 6 Semester) offenbar nicht akzeptabel zu sein.

An den Universitäten sind am meisten die Studierenden in den Geistes- und Sozialwissenschaften mit 11% in einem kürzeren Studiengang zum Bachelor vertreten - der höchste Anteil im Vergleich aller Fachrichtungen an Universitäten und Fachhochschulen.

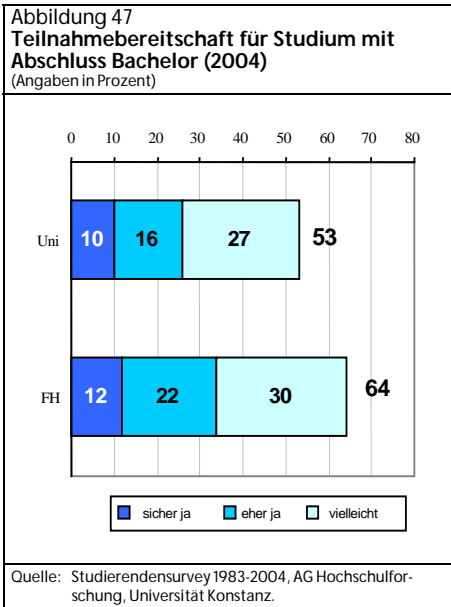
Höhere Akzeptanz des Bachelor an den Fachhochschulen

Die Akzeptanz eines Kurzstudienganges mit sechs Semestern ist relativ hoch, vor allem an den Fachhochschulen.

- An den Fachhochschulen wird deren Einführung häufiger gefordert: 64% der Studierenden würden ein Kurzstudium mit Abschluss Bachelor nutzen wollen.
- An den Universitäten erklären 53%, unter Umständen ein Bachelor-Studium selber aufzunehmen.

Sehr sicher, einen Bachelor anzustreben, sind sich an den Fachhochschulen aber nur 12% der Studierenden und 10% an den Universitäten (vgl. Abbildung 47).

Die Akzeptanz eines Kurzstudienganges ist dann höher, vor allem an den Fachhochschulen, wenn die Einführung von Bachelor-Studiengängen als eine wichtige Entwicklung beurteilt wird. Die konkrete Teilnahmebereitschaft von Studierenden an einem Bachelor-Studiengang hängt folglich mit ihrer allgemeinen Überzeugung zusammen, dass der Bachelor ein wichtiges Konzept der Hochschulentwicklung darstellt.



Tendenziell wird seit den 90er Jahren von den Studierenden an den Universitäten ein Bachelorstudium etwas seltener anvisiert – eine gewisse Skepsis ist festzuhalten.

Größte Nachfrage für Bachelor im Wirtschaftswesen an Fachhochschulen

Ein Kurzstudium nach sechs Semestern wird an den Fachhochschulen im Wirtschaftswesen am stärksten nachgefragt: 43% würden es hier ernsthaft nutzen wollen, dagegen nur 24% im Sozialwesen (vgl. Tabelle 129).

An den Universitäten wären ebenfalls die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften am häufigsten bereit, ein kürzeres Studium zu absolvieren: Mehr als jeder dritte signalisiert seine Teilnahmebereitschaft.

In den Kultur- und Geisteswissenschaften würde fast ein Drittel einen Abschluss als Bachelor ernsthaft in Erwägung ziehen. In den Naturwissenschaften ist dagegen nur jeder fünfte Studierende dazu bereit.

Am wenigsten Nachfrage besteht in der Medizin, wo nur jeder achte Studierende zum Kurzstudium bereit wäre, während für 61% ein kürzeres Medizinstudium nicht in Frage kommt.

Tabelle 129
Teilnahmebereitschaft zu einem Studium mit Abschluss Bachelor nach Fächergruppen (2004)
 (Angaben in Prozent)

	Teilnahmebereitschaft		
	sicher/ eher ja	vielleicht	eher/ sicher nicht
Universitäten			
Kulturwissenschaften	31	24	45
Sozialwissenschaften	27	26	47
Rechtswissenschaft	29	32	39
Wirtschaftswissensch.	35	29	36
Medizin	12	27	61
Naturwissenschaften	21	27	52
Ingenieurwissensch.	23	29	48
Fachhochschulen			
Sozialwissenschaften	24	31	45
Wirtschaftswissensch.	43	31	26
Ingenieurwissensch.	30	28	42

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Alternativen der Studiengestaltung: Arbeits- und Praktikumsphasen

Für das Konzept eines „lebenslangen Lernens“ reichen Appelle nicht aus. Es bedarf zur Verwirklichung angemessener Organisationsformen. Dafür erscheinen zwei Alternativen zum herkömmlichen Studium möglich: zum einen das Sandwich-Studium und zum anderen das

Teilzeitstudium. In beiden Formen nimmt das Studieren nur einen Teil der Zeit in Anspruch. Im Falle des Sandwich-Studiums wechseln Phasen von beruflicher Arbeit und Studium (möglicherweise in Mischform) einander ab, im Falle des Teilzeitstudiums bleibt die Einbindung in das Studium nur partiell.

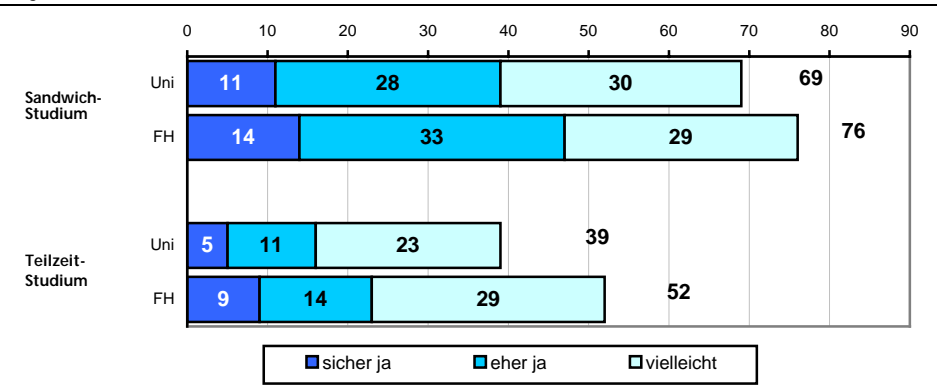
Höhere Akzeptanz für Sandwich-Studium

Ein Sandwich-Studium, mit wechselnden Phasen von Arbeit und Studium, wird an Fachhochschulen eher akzeptiert als an Universitäten: 76% der Studierenden würden daran teilnehmen, an den Universitäten 69%. Mit Sicherheit würden jedoch nur 14% der Studierenden diese Studienform nutzen wollen, an den Universitäten sogar nur 11%. Es handelt sich demnach weithin um eine potentielle Option, deren tatsächliche Inanspruchnahme öfters offen bleibt (vgl. Abbildung 48).

Die Teilzeitstudiengänge werden ebenfalls an den Fachhochschulen besser angenommen als an den Universitäten. Sie erreichen aber nicht dieselbe Akzeptanz wie das Sandwich-Studium. Nur etwas mehr als jeder zweite Studierende würde daran teilnehmen wollen, an den Universitäten 39%. Ernsthafter interessiert äußern sich 23% an den Fachhochschulen und 16% an den Universitäten.

Bei der Bereitschaft zur Teilnahme an Teilzeitstudiengängen machen sich jene Studierenden bemerkbar, die bereits eine Berufsausbildung besitzen. Diese Studierenden, die vor der Studienaufnahme eine berufliche Ausbildung abgeschlossen oder eine Berufstätigkeit ausgeübt haben, erwägen zu fast einem Drittel ernsthaft, in Teilzeit zu studieren. Damit favorisieren sie stärker die Möglichkeit, das Studium offiziell mit einer Berufstätigkeit zu kombinieren.

Abbildung 48
Teilnahmebereitschaft an neuen Studienformen an Universitäten und Fachhochschulen
(2004)
(Angaben in Prozent)



Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Höchste Bereitschaft für Sandwich-Studium im Wirtschaftswesen

Das **Sandwich-Studium** kommt den Studierenden der Wirtschaftswissenschaften an den Fachhochschulen am meisten entgegen. Mehr als die Hälfte wäre bereit, daran teilzunehmen (vgl. Tabelle 130).

In den anderen Fächergruppen der Fachhochschulen und Universitäten signalisieren die Studierenden zu rund zwei Fünftel ihre Bereitschaft, ihr Studium in abwechselnden Phasen von Arbeit und Studieren durchzuführen: etwas häufiger in den Sozialwissenschaften und im Ingenieurwesen an den Fachhochschulen. Am zurückhaltendsten sind die Studierenden der Naturwissenschaften gegenüber einem Sandwich-Studium: nur knapp jeder Dritte ist stärker interessiert.

Teilzeitstudiengänge werden am häufigsten von Studierenden des Sozialwesens (FH) nachgefragt, jeder dritte würde sie mehr oder weniger sicher nutzen wollen. In den anderen beiden Fächergruppen wäre jeder fünfte bereit, daran teilzunehmen.

An den Universitäten besteht für diese Form des Studienangebotes am häufigsten in den Sozial- und Geisteswissenschaften ein größeres Interesse (jeder vierte bzw. fünfte würde es nutzen wollen).

Am wenigsten Bedeutung besitzen Teilzeitstudiengänge für Studierende in der Medizin. Das hohe Anforderungsniveau und die starren Reglementierungen im Medizinstudium lassen den Studierenden offensichtlich solche Möglichkeiten wenig realistisch und durchführbar erscheinen.

Studentinnen haben größeres Interesse an Sandwich-Studium

Die Studentinnen würden eher an einem Sandwich-Studium teilnehmen als die Studenten: 45% würden es sicher oder eher sicher nutzen wollen, von den Männern 35%.

Etwas häufiger als ihre männlichen Kommilitonen käme für die Studentinnen auch ein Teilzeitstudiengang in Frage: Jede fünfte würde sicher oder eher sicher teilnehmen wollen, bei den Männern 14%.

Tabelle 130
Akzeptanz neuer Formen der Studiengestaltung nach Fächergruppen (2004)
(Angaben in Prozent)

	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
Sandwich-Studium										
sicher / eher nicht	28	25	34	30	31	38	32	27	20	25
vielleicht	30	30	27	29	31	31	30	33	26	29
eher / sicher ja	42	45	39	41	38	31	38	40	54	46
Teilzeitstudiengang										
sicher / eher nicht	53	48	65	66	74	68	64	32	50	52
vielleicht	27	26	24	20	17	21	25	35	28	28
eher / sicher ja	20	26	11	14	9	11	11	33	22	20

Quelle: Studierenden survey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

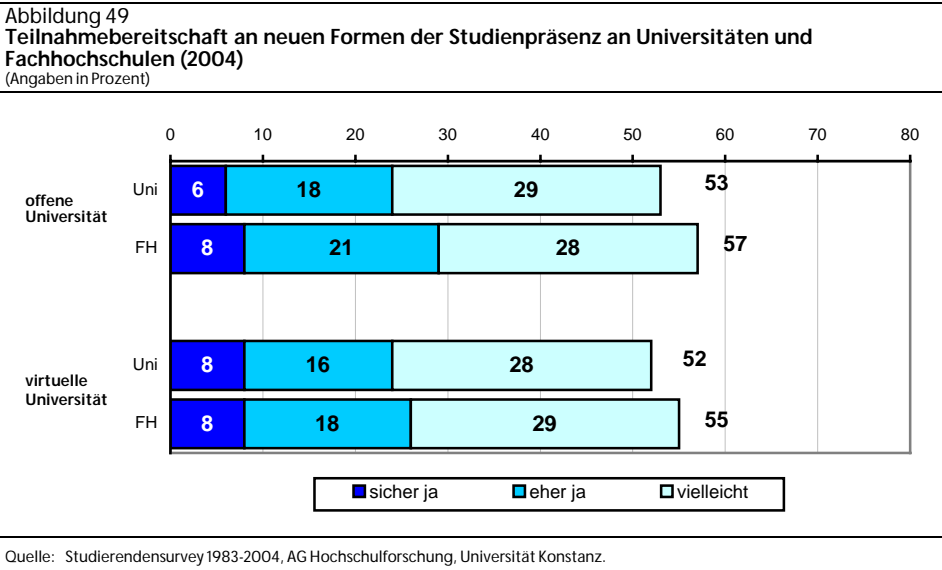
Die unterschiedliche Akzeptanz solcher Studienformen wie ein Teilzeit- oder Sandwich-Studium durch die Geschlechter liegt auch an den verschiedenen Lebenssituationen und Studienbedingungen von Studentinnen und Studenten, vor allem wenn sie selber Kinder haben.

Alternativen zur Studienpräsenz: offene und virtuelle Universität

Zwei weitere angesprochene Studienformen betreffen zwar ebenfalls die Gestaltung des Studiums, jedoch in stärkerem Maße die verlangte Präsenz an der Hochschule als die Form des Studierens selbst. In beiden Alternativen ist die Präsenz geringer: zum einen die „offene Universität“, zum anderen das „virtuelle Studium“.

Eine Mischung zwischen Präsenz- und Fernstudium, die offene Universität, käme ähnlich wie ein Studium via Internet für etwa jeden zweiten Studierenden möglicherweise in Frage. Die Hälfte von ihnen ist sich jedoch noch wenig sicher, sie erwägen es „vielleicht“. Sicher würden nur 8% der Studierenden ein Studium absolvieren wollen, bei dem sie große Teile von zu Hause aus durchführen können, sowohl an Universitäten wie Fachhochschulen (vgl. Abbildung 49).

An den Fachhochschulen sind die Studierenden etwas häufiger bereit, an einer offenen oder einer virtuellen Universität teilzunehmen. Im Vergleich zu den 90er Jahren hat die Bereitschaft der Studierenden an den Fachhochschulen für beide Formen leicht zugenommen.



Wenig Interesse an offener Universität in der Medizin und den Naturwissenschaften

Die offene Universität mit einer Mischung aus Präsenz- und Fernstudium erscheint den Studierenden der Sozialwissenschaften am interessantesten. Sie signalisieren am häufigsten ihre Teilnahmebereitschaft: Fast jeder dritte würde sie nutzen wollen, weitere 29% schließen diese Option nicht ganz aus, indem sie ein „vielleicht“ anführen (vgl. Tabelle 131).

Von den Studierenden der wirtschaftswissenschaftlichen Fächergruppen sowie im Ingenieurwesen (FH) und den Kulturwissenschaften drücken mehr als ein Viertel ihr Interesse an der offenen Universität aus.

Wenig geeignet erscheint die offene Universität Studierenden der Medizin und der Naturwissenschaften: Nur knapp jeder Fünftel zieht sie in Erwägung. Aber viele sprechen sich dagegen aus: in der Medizin 58% und in den Naturwissenschaften 51%.

In diesen Fächern mag der höhere Anteil an Regulierungen, an praktischen Übungen und Labortätigkeiten mit Notwendigkeiten

der Anwesenheit dafür verantwortlich sein, dass die Präsenz am Studienort auch von den Studierenden als notwendig erachtet wird.

Ähnliches findet sich in den Ingenieurwissenschaften: nur ein Fünftel der Studierenden dieser Fachrichtung an Universitäten und ein Viertel an Fachhochschulen wären zu einer offenen Studienführung mit geringerer Präsenz bereit. An den Fachhochschulen zeigen die Studierenden im Ingenieurwesen das geringste Interesse, denn nur 27% erwägen es.

Die virtuelle Universität kommt für die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften am ehesten als alternative Form des Studiums in Frage. Mehr als ein Drittel wäre zu einem solchen „Internetstudium“ bereit.

In den anderen Fächergruppen würde nur jeder vierte bis fünfte Studierende diese Möglichkeit in Betracht ziehen.

Am meisten wird die virtuelle Studierform von Studierenden der Ingenieurwissenschaften einerseits und der Kulturwissenschaften andererseits abgelehnt: Etwas mehr als die Hälfte sieht eine Beteiligung nicht vor.

Tabelle 131
Akzeptanz neuer Studienformen nach Fächergruppen (2004)
(Angaben in Prozent)

	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Rechts- wiss.	Wirt. wiss.	Medi- zin	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
Offene Universität										
sicher / eher nicht	44	40	45	46	58	51	47	35	40	48
vielleicht	28	29	30	26	25	30	32	33	31	25
eher / sicher ja	28	31	25	28	17	19	21	32	29	27
Virtuelle Universität										
sicher / eher nicht	52	49	45	37	44	48	51	50	41	48
vielleicht	27	27	28	28	30	28	27	28	32	27
eher / sicher ja	21	24	27	35	26	24	22	22	27	25

Quelle: Studierenden survey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Zusammenhänge mit der Teilnahmebereitschaft an neuen Studienformen

Welche Zusammenhänge lassen sich zwischen der Bereitschaft zur Nutzung neuer Formen des Studiums und anderen Merkmalen der Studiensituation erkennen? Unter welchen Umständen sind die Studierenden bereit, die angeführten neuen Alternativen zu wählen?

Deutliche Zusammenhänge sind erwartungsgemäß zwischen der Teilnahmebereitschaft und der angegebenen Wichtigkeit bei deren Einführung an den Hochschulen herzustellen: Eine ernsthaftere Teilnahmebereitschaft liegt dann bei Studierenden vor, wenn sie die entsprechende Form für sehr wichtig erachten:

- Kredit-Punkt-System: 81%
- Bachelorabschluss: 67%
- Teilzeitstudiengänge: 43%
- Virtuelle Universität: 45%

Im Vergleich zur Teilnahmebereitschaft insgesamt berichten diese Studierenden um 20 bis 30 Prozentpunkte häufiger, dass sie die jeweiligen neuen Formen nutzen würden. Für die Bereitschaft zum Kurzstudium mit Abschluss Bachelor ist sie sogar um 40 Prozentpunkte häufiger.

Auch zwischen den verschiedenen alternativen Formen der Studienorganisation treten erkennbare Zusammenhänge auf. Der größte findet sich zwischen der Annahme von Teilzeitstudiengängen und der offenen Universität ($R=0.56$). Studierende, die eine der beiden Formen nutzen würden, wären viel häufiger bereit, auch an der anderen Form teilzunehmen.

Weitere deutliche Zusammenhänge treten zwischen der offenen Universität und dem Sandwich-Studium auf ($R=.42$), zwischen Teilzeitstudiengängen und einem Sandwich-Studium ($R=.38$), zwischen der offenen und der virtuellen Universität ($R=.38$), sowie zwischen der Nutzung des Kredit-Punkt-Systems und einem Kurzstudium mit dem Bachelorabschluss ($R=.37$).

Die Gründe für diese Zusammenhänge scheinen indes unterschiedlicher Natur zu sein. Der Zusammenhang von Kredit-Punkt-System und Bachelorabschluss ist naheliegend, da der Bachelor die Kreditpunkte voraussetzt. Gleichzeitig sind Kreditpunkte aber auch in Studiengängen mit anderen Abschlüssen möglich, beim Master sogar gefordert, sodass deren Nutzung nicht ausschließlich mit dem Bachelor einhergeht.

Die offene und die virtuelle Universität ermöglichen die Abwesenheit von der Hochschule. Das Teilzeit- und Sandwich-Studium fokussiert auf die Berufstätigkeit und gleichzeitig das Teilzeitstudieren. Der Zusammenhang zwischen offener Universität und Sandwich-Studium deutet ebenfalls auf die eingeschränkte Studienzeit an der Hochschule hin. Diesen Alternativen ist damit gemeinsam, dass sie das Studium nicht als Vollzeitbeschäftigung an der Hochschule fassen.

Viele Studierende zeigen damit eine Abkehr vom klassischen Bild des Studenten, für den sich das Studium umfassend an der Hochschule abspielt. Andere Prioritäten scheinen für sie in den Vordergrund zu treten. Das Studieren wird folglich nicht mehr als eigenständige Lebenszeit mit dem Studium als Lebens-

mittelpunkt verstanden, sondern in eine umfassendere Planung eingebaut und als ein Teilaspekt der Lebensführung angesehen.

Erwerbsarbeit erhöht Bereitschaft für Alternativen

Studierende, die ihre Ausbildung durch eigene Erwerbstätigkeit während der Vorlesungszeit finanzieren müssen, sind sehr viel häufiger bereit, neue Formen der Studienorganisation zu nutzen. Fast gegenläufig sind die Angaben jener Studierenden, die ihre Ausbildung hauptsächlich durch die Eltern finanzieren. Nur auf die Akzeptanz des Kredit-Punktsystems hat die Erwerbstätigkeit neben dem Studium keine Auswirkung.

Einen entscheidenden Einfluss hat der Umfang der Erwerbsarbeit. Studierende, die während des Semesters nur bis zu vier Wochenstunden erwerbstätig sind, weisen kaum eine höhere Bereitschaft auf als Studierende ohne Erwerbstätigkeit. Bei steigender Erwerbsbelastung nimmt die Akzeptanz alternativer Formen stetig zu. Ein deutlicher

Sprung tritt ab 13 Wochenstunden Erwerbstätigkeit ein. Dann steigt unter diesen Studierenden mit viel Erwerbsarbeit insbesondere die Bereitschaft für Teilzeitstudiengänge an, auch für die offene Universität und für das Sandwichstudium. Mit weiter steigender Arbeitsbelastung nimmt auch die Nutzungsbereitschaft weiter zu (vgl. Tabelle 132).

Diese neuen Studienangebote ermöglichen vorrangig Freiräume der Studienführung bei Erwerbstätigkeit. Sie bilden zugleich die organisatorische Grundlage für die Weiterbildung Berufstätiger oder eines „lebenslangen Lernens“. Von den Studierenden wird dafür die Form des Sandwich-Studiums, mit entsprechender Ausgestaltung, bevorzugt.

Das Bachelorstudium kann diese vermehrten Freiräume weniger leisten, weshalb es geringere Zusammenhänge mit der Erwerbsarbeit aufweist.

Ebenso wird der virtuellen Universität nicht die Möglichkeit einer völlig freien Zeiteinteilung zugestanden (z.B.: durch Live-Lehrveranstaltungen via Internet).

Tabelle 132
Akzeptanz neuer Studienformen nach Umfang der Erwerbsarbeit während des Semesters (2004)

(Angaben in Prozent für Kategorien: „eher / sicher ja“)

Bereitschaft zur Teilnahme eher bis sicher ja	0	Erwerbstätigkeit: Stunden pro Woche					
		1-4	5-8	9-12	13-16	17-20	ab 21
Bachelorstudium	25	25	28	30	32	33	39
Sandwich-Studium	35	38	41	45	53	55	61
Teilzeitstudiengänge	10	11	14	19	30	44	63
offene Universität	20	24	25	26	38	43	57
virtuelle Universität	23	24	26	25	31	31	37

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Belastungen erhöhen Bereitschaft für neue Studienformen

Hohe Belastungen im Studium erhöhen die Bereitschaft der Studierenden, sich auf alternative Formen des Studierens einzulassen.

Bei stärkerer Belastung durch Orientierungsprobleme erwägen die Studierenden häufiger Teilzeitstudiengänge, eine offene Universität oder ein Sandwich-Studium.

Ist die jetzige oder auch zukünftige finanzielle Situation belastend, werden ebenfalls diese drei Alternativen viel häufiger erwogen, es sind fast identische Steigerungen mit dem Belastungsgrad zu beobachten.

Bei Belastungen durch Anonymität erwägen die Studierenden häufiger ein Sandwich-Studium oder die offene Universität, weniger das Teilzeitstudium. Entstehen Belastungen durch unsichere Berufsaussichten, steigt das Interesse an einem Sandwich-Studium. Für das Teilzeitstudium oder die offene Universität tritt keine Zunahme ein (vgl. Tabelle 133).

Auch zu anderen Aspekten der Studiensituation treten gewisse Zusammenhänge zur Teilnahmebereitschaft an den neuen Studienformen auf:

Das Sandwich-Studium wird von jenen Studierenden häufiger erwogen, denen der Lebensbereich 'Wissenschaft und Forschung' weniger wichtig ist: 47% würden es nutzen wollen, gegenüber 35% bei Studierenden, denen dieser Bereich von großer Bedeutung ist.

Jene Studierenden, die ihr Studium möglichst rasch abschließen wollen, neigen häufiger zum Kredit-Punkt-System und zum Bachelor, weil beides ein zügigeres Studium verspricht.

Tabelle 133
Akzeptanz neuer Studienformen nach Belastungen (2004)

(Angaben in Prozent für Kategorien: „eher / sicher ja“)

Bereitschaft zu ...	Belastungen durch: Orientierungsprobleme		
	kaum	etwas	stark
Teilzeitstudium	14	18	26
Offene Universität	22	26	35
Sandwich-Studium	37	41	49
	Jetzige finanzielle Lage		
	kaum	etwas	stark
Teilzeitstudium	12	14	28
Offene Universität	20	23	35
Sandwich-Studium	34	41	49
	Anonymität		
	kaum	etwas	stark
Offene Universität	23	27	34
Sandwich-Studium	37	43	49
Sandwich-Studium	Unsichere Berufsaussichten		
	kaum	etwas	stark
	36	41	49

Quelle: Studierendensurvey 1983-2004, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Werden der Aufbau des Studienganges, die Qualität des Lehrangebots oder die Art und Weise der Durchführung von Veranstaltungen als schlecht beurteilt, dann sind die Studierenden häufiger bereit, eine offene Universität, ein Sandwich- oder Teilzeitstudium zu nutzen als bei guten Bewertungen dieser Aspekte der Studienqualität.

Die eigene Bereitschaft zur Teilnahme an neuen Formen der Studienorganisation hängt zum Teil von der jeweils erlebten Situation im Studium ab. Aber die spezifischen persönlichen Aspekte wie Belastungen oder Erwerbszwang spielen dafür eine größere Rolle als die Situation an der Hochschule.

Literaturangaben

- Bargel T. (1988): Wie viele Kulturen hat die Universität? Ein Vergleich der Rollen- und Arbeitskultur in vierzig Einzelfächer. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 2. Konstanz.
- Bargel, T. (1994): Studierende und Politik im vereinten Deutschland. Bildung-Wissenschaft-aktuell 3/94. Bonn.
- Bargel T. / M. Ramm / F. Multrus (2005): Studiensituation und studentische Orientierungen (Kurzfassung). Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.). Bonn, Berlin.
- Bargel, T./ M. Ramm (1999): Attraktivität des Ingenieurstudiums. Zur Diagnose einer Nachfragekrise und Folgerungen. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.
- Bargel, T./ F. Multrus/ M. Ramm (1996): Das Studium der Rechtswissenschaft. Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht, Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.). Bonn.
- Bargel, T./ M. Ramm (1994): Das Studium der Medizin. Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht. (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 118). Bad Honnef.
- Bourdieu P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Göttingen. 183-198.
- Bundesanstalt für Arbeit (1994-2004): Strukturanalyse der Arbeitslosen, ANBA.
- Hage, N. el (1996): Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik. Projekte, Instrumente und Grundlagen. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hg.). Bonn.
- HRK Hochschulrektorenkonferenz (2000). Hochschulkompass. Bonn.
- HRK Hochschulrektorenkonferenz (2004): Hochschulkompass. Bonn.
- Isserstedt W. / E. Middendorff / S. Weber / K. Schnitzer / A. Wolter (2004): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.). Bonn, Berlin.
- Multrus, F./ T. Bargel/ B. Leitow (2002): Das Studium der Geisteswissenschaften. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.). Bonn.

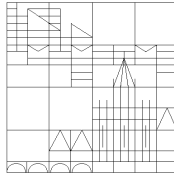
- Münch R. (1980): Über Parsons zu Weber: Von der Theorie der Rationalisierung zur Theorie der Interpenetration. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 9, Heft 1, 18-53.
- Peisert, H./G. Framheim/T. Bargel/B. Dippel-
hofer-Stiem/J.-U. Sandberger (1981): Studium und Hochschulpolitik. Bonn.
- Ramm, M. (1994): Fachhochschulen in den neuen Bundesländern. Die Gründungsphase aus studentischer Sicht. Bildung-Wissenschaft-aktuell 12/94. Bonn.
- Ramm, M./T. Bargel (1995): Studium, Beruf und Arbeitsmarkt. Orientierungen von Studierenden in West- und Ostdeutschland (BeitrAB 193). Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg.
- Ramm, M./T. Bargel (1997): Berufs- und Arbeitsmarktorientierungen der Studierenden (BeitrAB 212). Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg.
- Ramm, M./T. Bargel (2002): Arbeitsmarktaussichten und Reaktionen von Studienanfängern in den Natur- und Ingenieurwissenschaften. In: Bellmann, L./J. Velling (Hg.): Arbeitsmärkte für Hochqualifizierte (BeitrAB 256). Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg, 151-183.
- Schnitzer K./W. Isserstedt / P. Müßig-Trapp / J. Schreiber (1998): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.). Bonn.
- Simeaner, H./T. Röhl/T. Bargel (2004) Datenalmanach Studierendensurvey 1983 - 2004. Studiensituation und Studierende an Universitäten und Fachhochschulen. Arbeitsgruppe Hochschulforschung. Konstanz.
- Simeaner, H./T. Röhl/T. Bargel (2005): Datenalmanach Studierendensurvey 1983 - 2004 nach Geschlecht. Studiensituation und Studierende an Universitäten und Fachhochschulen. Arbeitsgruppe Hochschulforschung. Konstanz.
- Statistisches Bundesamt (2003): Studierende an Hochschulen. Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden.
- Wissenschaftsrat (2001): Entwicklung der Fachstudierendauer an Universitäten von 1990 bis 1998. Drs. 4770-01. Köln.

Anhang:

Fragebogen zur 9. Erhebung im WS 2003/04

Universität Konstanz
Prof. Dr. W. Georg

WS 2003/04



Forschungsprojekt Studiensituation

Sehr geehrte Studentinnen und Studenten,

für die Entwicklung und Gestaltung der Studienbedingungen ist es wichtig, die persönlichen Erfahrungen der Studierenden zu berücksichtigen. Im Mittelpunkt unserer Befragung stehen deshalb Ihre Erfahrungen im Studium, Ihre Urteile zur Studiensituation und Ihre Wünsche und Forderungen für bessere Studienbedingungen. Weitere Erläuterungen zur Absicht und Durchführung der Untersuchung finden Sie auf der hinteren Umschlagseite.

Das Projekt wird von Ihrer Hochschule unterstützt, die auch die Auswahl nach dem Zufallsprinzip vornahm. Sämtliche Ihrer Angaben im Fragebogen werden entsprechend den Datenschutzbestimmungen behandelt. Die völlige Anonymität Ihrer Angaben ist gesichert. Ihre Teilnahme an dieser Erhebung ist freiwillig.

Nehmen Sie sich bitte die Zeit, den Fragebogen zu beantworten, damit Ihre Erfahrungen und Stellungnahmen vertreten sind. Wir denken, dass die Befragung für die Studierenden wichtige Themen anspricht, die verstärkt bei Überlegungen und Entscheidungen zur Hochschulentwicklung berücksichtigt werden sollten. Da nur eine hohe Beteiligung zu verlässlichen und vollständigen Ergebnissen führt, bitten wir Sie sehr um Ihre Teilnahme.

Eine so vielschichtige Problematik wie die Studiensituation lässt sich nicht mit wenigen Fragen angemessen erfassen, deshalb konnten wir den Fragebogen nicht kürzer gestalten. Halten Sie sich bitte nicht zu lange bei einzelnen Fragen auf, selbst wenn Sie sich an einzelnen Formulierungen stoßen sollten. Wählen Sie die Antworten aus, die Ihren persönlichen Erfahrungen und Ihren eigenen Ansichten am nächsten kommen. Füllen Sie den Fragebogen bitte **allein und vollständig** aus.

Als Dank für Ihre Beteiligung wollen wir Ihnen gerne einen Ergebnisbericht zukommen lassen. Falls Sie Interesse an diesem Bericht haben, teilen Sie uns dies bitte mit. Unsere Kontaktadresse finden Sie auf der Rückseite des Fragebogens.

Mit freundlichen Grüßen

(Prof. Dr. W. Georg)

Bitte baldmöglichst ausfüllen und mit beiliegendem Rückumschlag an die folgende Adresse schicken:

Professor Dr. W. Georg
Forschungsprojekt Studiensituation
Universität Konstanz

78457 Konstanz

Liste 1 Studienfächer

Sprach- und Kulturwissenschaften

- 11 Evangelische Theologie, Religionslehre
- 12 Katholische Theologie, Religionslehre
- 13 Philosophie, Ethik
- 14 Geschichte
- 15 Archäologie
- 16 Medienkunde, Kommunikationswissenschaft, Journalistik, Publizistik, Bibliothekswissenschaft, Dokumentation
- 17 Allgemeine und vergleichende Literatur-/ Sprachwissenschaft
- 18 Latein, Griechisch, Byzantinistik
- 19 Germanistik, Deutsch
- 20 Anglistik, Englisch, Amerikanistik
- 21 Romanistik, Französisch, andere romanische Sprachen
- 22 Slawistik, Baltistik, Finno-Ugristik, andere slawische Sprachen
- 23 Völkerkunde, Ethnologie, Volkskunde
- 24 außereuropäische Sprach-, Kulturwissenschaften
- 25 sonstige Fächer der Sprach-, Kulturwissenschaften

Psychologie

- #### Erziehungswissenschaften, Sozialwesen
- 27 Erziehungswissenschaften, Pädagogik,
 - 28 Sonderpädagogik, Behindertenpädagogik
 - 29 Sozialwesen, Sozialarbeit, Sozialpädagogik

Sportwissenschaft, Sportpädagogik

Rechtswissenschaft, Jura

Sozialwissenschaften

- 41 Politikwissenschaft, Politologie, Verwaltungswissenschaft
- 42 Soziologie, Sozialwissenschaft, Sozialkunde
- 43 Sonstige Fächer der Sozialwissenschaften

Wirtschaftswissenschaften

- 44 Wirtschaftswissenschaften
- 45 Volkswirtschaftslehre
- 46 Betriebswirtschaftslehre
- 47 Wirtschaftspädagogik, Arbeits-, Wirtschaftslehre
- 48 Wirtschaftsingenieurwesen
- 49 sonstige Fächer der Wirtschaftswissenschaften

Mathematik, Naturwissenschaften

- 50 Mathematik, Statistik
- 51 Informatik
- 52 Physik, Astronomie
- 53 Chemie, Biochemie, Lebensmittelchemie
- 54 Pharmazie
- 55 Biologie
- 56 Geologie, Geowissenschaften
- 57 Geographie, Erdkunde
- 58 sonstige Fächer der Naturwissenschaften

Medizin

- 60 Humanmedizin
- 61 Zahnmedizin
- 62 Veterinärmedizin

Agrar-, Forst-, Ernährungswissenschaften

- 70 Agrarwissenschaften, Gartenbau, Lebensmitteltechnologie
- 71 Landespflege, Landschaftsgestaltung, Naturschutz
- 72 Forstwissenschaft, Holzwirtschaft
- 73 Ernährungs-, Haushaltswissenschaften
- 74 sonstige Fächer der Agrar-, Forst-, Ernährungswissenschaften

Ingenieurwissenschaften

- 80 Bergbau, Hüttenwesen
- 81 Maschinenbau, Produktions-, Verfahrenstechnik (einschl. Feinwerktechnik, Physikalische Technik, Chemie-, Versorgungstechnik)
- 82 Elektrotechnik, Elektronik, Nachrichtentechnik
- 83 Verkehrstechnik, -ingenieurwesen, Nautik, Schiffsbau, Schiffstechnik, Fahrzeug-, Luft- und Raumfahrttechnik
- 84 Architektur, Innenarchitektur
- 85 Raumplanung, Umweltschutz
- 86 Bauingenieurwesen, Ingenieurbau
- 87 Vermessungswesen, Kartographie
- 88 sonstige Fächer der Ingenieurwissenschaften

(Wirtschaftsingenieurwesen siehe 48)

Kunst, Kunstwissenschaft, Musik

- 90 Kunstwissenschaft, -geschichte, -erziehung
- 91 Bildende Kunst, Gestaltung, Graphik, Design, Neue Medien
- 92 Darstellende Kunst, Film, Fernsehen, Theaterwissenschaft
- 93 Musik, Musikwissenschaft, -erziehung
- 94 sonstige Fächer der Kunst, Kunstwissenschaft, Musik
- 98 andere Studienfächer, nicht einzuordnen

Fachstudium und Hochschulzugang		1																								
<p>1. Ist Ihr jetziges Studium ein:</p> <p>a) Erststudium (bisher kein anderes Abschlussexamen) b) Zweitstudium (nach abgeschlossenem Erststudium) c) Ergänzungs-/Aufbaustudium d) Promotionsvorbereitung (nach erstem Abschluss)</p>	<p>a) <input type="checkbox"/> b) <input type="checkbox"/> c) <input type="checkbox"/> d) <input type="checkbox"/></p>																									
<p>2. Welche Fächer studieren Sie gegenwärtig? (bitte entsprechende Kennziffern aus Liste 1 von der gegenüberliegenden Seite entnehmen und hier rechts eintragen; wenn kein 2. bzw. 3. Fach, dann "99" entsprechend eintragen)</p>	<p>1. Fach 2. Fach 3. Fach</p> <p><input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/></p>																									
<p>3. Welchen Abschluss streben Sie an? (bei mehreren angestrebten Abschlüssen bitte den zeitlich nächsten nennen)</p> <p>a) Diplom an wissenschaftlichen Hochschulen oder Fachhochschulen b) Magister c) Staatsexamen (außer Lehramt) d) Staatsexamen für ein Lehramt e) Bachelor/Baccalaureus f) Master g) sonstiger Abschluss (z.B. kirchliche Abschlussprüfung, Promotion) h) habe mich noch nicht festgelegt</p>	<p>a) <input type="checkbox"/> b) <input type="checkbox"/> c) <input type="checkbox"/> d) <input type="checkbox"/> e) <input type="checkbox"/> f) <input type="checkbox"/> g) <input type="checkbox"/> h) <input type="checkbox"/></p>																									
<p>4. Ist das Wintersemester 2003/04 für Sie ein Praxissemester?</p>	<p>nein ja</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>																									
<p>5. Welche Art der Hochschulreife besitzen Sie?</p> <p>Geben Sie bitte an, in welchem Jahr Sie diese erlangt haben.</p>	<p>allgemeine Hochschulreife fachgebundene Hochschulreife Fachhochschulreife</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Jahr: <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/></p>																									
<p>6. In welchen Fächern hatten Sie Ihre Leistungskurse zur Abiturprüfung? (bitte die entsprechenden Fachnummern aus der folgenden Liste entnehmen und hier rechts eintragen)</p>	<p>1. Leistungskurs <input type="text"/> <input type="text"/></p> <p>2. Leistungskurs <input type="text"/> <input type="text"/></p> <p>sofern 3. Leistungskurs <input type="text"/> <input type="text"/></p>																									
<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 33%;">01 Deutsch/Literatur</td> <td style="width: 33%;">09 Mathematik</td> <td style="width: 33%;">16 Erdkunde</td> </tr> <tr> <td>02 Englisch</td> <td>10 Informatik</td> <td>17 Geschichte/Gemeinschaftskunde</td> </tr> <tr> <td>03 Französisch</td> <td>11 Physik</td> <td>18 Wirtschafts-/Sozialwissenschaften</td> </tr> <tr> <td>04 andere neue Sprachen</td> <td>12 Chemie</td> <td>19 Erziehungswissenschaft, Philosophie</td> </tr> <tr> <td>05 Latein</td> <td>13 Biologie</td> <td>20 anderes gesellschafts-/sozialwissenschaftliches Fach</td> </tr> <tr> <td>06 Griechisch</td> <td>14 Technologie/Technik</td> <td></td> </tr> <tr> <td>07 Kunst/Musik</td> <td>15 anderes mathematisch-naturwissenschaftliches Fach</td> <td>21 Sport</td> </tr> <tr> <td>08 anderes sprachlich-literarisch-künstlerisches Fach</td> <td></td> <td>22 Religion</td> </tr> </table>			01 Deutsch/Literatur	09 Mathematik	16 Erdkunde	02 Englisch	10 Informatik	17 Geschichte/Gemeinschaftskunde	03 Französisch	11 Physik	18 Wirtschafts-/Sozialwissenschaften	04 andere neue Sprachen	12 Chemie	19 Erziehungswissenschaft, Philosophie	05 Latein	13 Biologie	20 anderes gesellschafts-/sozialwissenschaftliches Fach	06 Griechisch	14 Technologie/Technik		07 Kunst/Musik	15 anderes mathematisch-naturwissenschaftliches Fach	21 Sport	08 anderes sprachlich-literarisch-künstlerisches Fach		22 Religion
01 Deutsch/Literatur	09 Mathematik	16 Erdkunde																								
02 Englisch	10 Informatik	17 Geschichte/Gemeinschaftskunde																								
03 Französisch	11 Physik	18 Wirtschafts-/Sozialwissenschaften																								
04 andere neue Sprachen	12 Chemie	19 Erziehungswissenschaft, Philosophie																								
05 Latein	13 Biologie	20 anderes gesellschafts-/sozialwissenschaftliches Fach																								
06 Griechisch	14 Technologie/Technik																									
07 Kunst/Musik	15 anderes mathematisch-naturwissenschaftliches Fach	21 Sport																								
08 anderes sprachlich-literarisch-künstlerisches Fach		22 Religion																								
<p>7. Welche Durchschnittsnote hatten Sie in dem Abschlusszeugnis, das Sie zur Aufnahme eines Studiums berechtigt? Tragen Sie bitte die Note (z.B. 2,5) nebenan ein.</p>	<p>Note <input type="text"/> , <input type="text"/></p>																									
<p>8. Was haben Sie nach dem Erwerb der Hochschulreife gemacht? (bitte alles Zutreffende ankreuzen; auch Zeitdauer und Abschluss angeben)</p>	<p>nein ja Zeitdauer: Ausbildungsabschluss:</p> <p>nein ja</p> <p>1. gleich mit einem Studium begonnen <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Monate <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>2. ein Berufspraktikum absolviert <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Monate <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>3. eine berufliche Ausbildung begonnen <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Monate <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>4. eine Berufstätigkeit ausgeübt <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Monate <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>5. Wehrdienst abgeleistet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Monate <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>6. Zivildienst oder soziales Jahr abgeleistet <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Monate <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>7. sonstiges (z.B. gereist, pausiert, gejobbt) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="text"/> <input type="text"/> Monate <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>																									
<p>9. Wie viel Zeit lag zwischen dem Erwerb der Hochschulreife und Ihrem Studienbeginn?</p>	<p>Zeitdauer:</p> <p><input type="text"/> <input type="text"/> Monate</p>																									

3																																																																																																											
<p>16. Worin sehen Sie für sich den Nutzen eines Hochschulstudiums?</p> <p>Ein Hochschulstudium ist für mich von Nutzen, um ...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. später eine interessante Arbeit zu haben. 2. mir ein gutes Einkommen zu sichern. 3. eine hohe soziale Position zu erreichen. 4. meine Vorstellungen und Ideen zu entwickeln. 5. mehr über das gewählte Fachgebiet zu erfahren. 6. eine gute wissenschaftliche Ausbildung zu erhalten. 7. eine allgemein gebildete Persönlichkeit zu werden. 8. die Zeit der Berufstätigkeit möglichst lange hinauszuschieben. 9. anderen Leuten später besser helfen zu können. 10. zur Verbesserung der Gesellschaft beitragen zu können. 	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">nicht nützlich</td> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> <td style="text-align: center;">6</td> <td style="text-align: center;">sehr nützlich</td> <td style="text-align: center;">kann ich nicht beurteilen</td> </tr> <tr> <td></td> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	nicht nützlich	0	1	2	3	4	5	6	sehr nützlich	kann ich nicht beurteilen		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																										
nicht nützlich	0	1	2	3	4	5	6	sehr nützlich	kann ich nicht beurteilen																																																																																																		
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																		
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																		
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																		
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																		
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																		
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																		
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																		
<p>17. Wie beurteilen Sie die Anforderungen, die in Ihrem Fachbereich an Studierende Ihres Semesters gestellt werden? Wird auf die folgenden Punkte nach Ihrer Meinung zu wenig oder zu viel Wert gelegt?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ein großes Faktenwissen zu erwerben 2. zugrundeliegende Prinzipien zu verstehen 3. eigene Interessenschwerpunkte zu entwickeln 4. komplexe Sachverhalte selbständig analysieren zu können 5. Kritik an Lehrmeinungen zu üben 6. viel und intensiv für das Studium zu arbeiten 7. regelmäßig Leistungsnachweise (Se meist erarbeiten, Referate, Arbeitsproben etc.) zu erbringen 8. sich in Lehrveranstaltungen an Diskussionen zu beteiligen 9. mit anderen Studierenden zusammen zu arbeiten 10. Umsetzung des Gelernten auf praktische Fragen und Anwendungen 11. auch in fremden Fachgebieten Bescheid zu wissen 12. sich für soziale und politische Fragen aus der Sicht Ihres Fachgebietes zu interessieren 13. sich mit ethischen Fragestellungen des Faches zu befassen 	<p>In meinem Fachbereich wird darauf Wert gelegt</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">viel zu wenig</td> <td style="text-align: center;">etwas zu wenig</td> <td style="text-align: center;">gerade richtig</td> <td style="text-align: center;">etwas zu viel</td> <td style="text-align: center;">viel zu viel</td> <td style="text-align: center;">kann ich nicht beurteilen</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	viel zu wenig	etwas zu wenig	gerade richtig	etwas zu viel	viel zu viel	kann ich nicht beurteilen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																								
viel zu wenig	etwas zu wenig	gerade richtig	etwas zu viel	viel zu viel	kann ich nicht beurteilen																																																																																																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																						
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																						
<p>18. Inwieweit scheinen Ihnen die folgenden Dinge für Ihre eigene persönliche und geistige Entwicklung nützlich?</p> <p>Und inwieweit scheinen sie Ihnen andererseits nützlich, um Ihre Berufsaussichten zu verbessern ?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. im Verlauf des Studiums die Hochschule zu wechseln 2. an einem Forschungspraktikum/-projekt teilzunehmen 3. zeitweise im Ausland zu studieren 4. über die eigenen Fächer hinaus an Vorlesungen und Kursen anderer Fachgebiete teilzunehmen 5. während des Studiums praktische Arbeitserfahrungen außerhalb der Hochschule zu gewinnen 6. vor dem Studium eine berufliche Ausbildung zu absolvieren 7. als studentische Hilfskraft/Tutor tätig zu sein 8. sich hochschulpolitisch zu engagieren 9. schnell und zielstrebig das Studium abzuschließen 10. Kenntnisse in der EDV/Computernutzung zu haben 11. eine möglichst gute Examensnote zu erreichen 12. zu promovieren 	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">a) sehr nützlich b) nützlich</td> <td style="text-align: center;">c) wenig nützlich d) eher nachteilig</td> <td style="text-align: center;">e) kann ich nicht beurteilen</td> </tr> <tr> <td colspan="3" style="text-align: center;">(2 Kreuze pro Zeile)</td> </tr> <tr> <td colspan="5" style="text-align: center;">Persönliche Entwicklung:</td> <td colspan="5" style="text-align: center;">Berufsaussichten:</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">a)</td><td style="text-align: center;">b)</td><td style="text-align: center;">c)</td><td style="text-align: center;">d)</td><td style="text-align: center;">e)</td> <td style="text-align: center;">a)</td><td style="text-align: center;">b)</td><td style="text-align: center;">c)</td><td style="text-align: center;">d)</td><td style="text-align: center;">e)</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	a) sehr nützlich b) nützlich	c) wenig nützlich d) eher nachteilig	e) kann ich nicht beurteilen	(2 Kreuze pro Zeile)			Persönliche Entwicklung:					Berufsaussichten:					a)	b)	c)	d)	e)	a)	b)	c)	d)	e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
a) sehr nützlich b) nützlich	c) wenig nützlich d) eher nachteilig	e) kann ich nicht beurteilen																																																																																																									
(2 Kreuze pro Zeile)																																																																																																											
Persönliche Entwicklung:					Berufsaussichten:																																																																																																						
a)	b)	c)	d)	e)	a)	b)	c)	d)	e)																																																																																																		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																		

Studium und Lehre	4																																	
<p>19. Wie ist die Situation der Lehre in Ihrem Fachbereich nach Ihrer bisherigen Erfahrung?</p>	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">nie</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">sehr häufig</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> <td style="text-align: center;">6</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </table> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sind im letzten Semester einzelne Termine der für Sie wichtigen Lehrveranstaltungen ausgefallen? 2. Liegen für Sie wichtige Lehrveranstaltungen zeitgleich, überschneiden sich zeitlich? 3. Können Sie sich von den Hochschullehrer/innen persönlich beraten lassen, wenn es für das Studium notwendig ist? 4. Haben Sie den Eindruck, dass sich die Hochschullehrer/innen auf Ihre Lehrveranstaltungen gut vorbereiten? 5. Werden die Ergebnisse Ihrer Tests, Klausuren oder Hausarbeiten von den Hochschullehrer/innen so erläutert, dass Sie wissen, warum Sie mehr oder weniger gut abgeschnitten haben? 6. Wenn Studierende in Lehrveranstaltungen Anregungen oder Vorschläge haben: Berücksichtigen Ihre Hochschullehrer/innen dann diese Anregungen? 7. Sprechen die Hochschullehrer/innen mit den Studierenden in den Veranstaltungen über Fragen der laufenden Forschung? 8. Geben die Lehrenden Hilfen/Unterweisungen im wissenschaftlichen Arbeiten, zur Abfassung wissenschaftlicher Texte (Referate, Hausarbeiten)? 9. Schaffen die Hochschullehrer/innen es, den Stoff einer Lehrveranstaltung wie angekündigt innerhalb der Vorlesungszeit zu vermitteln? 	nie										sehr häufig	0	1	2	3	4	5	6					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nie										sehr häufig																								
0	1	2	3	4	5	6																												
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																								
<p>20. Inwieweit trifft auf Lehrveranstaltungen, die Sie in diesem Semester besuchen, folgendes zu?</p>	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td colspan="5" style="text-align: center;">Trifft auf Lehrveranstaltungen zu</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">keine</td> <td style="text-align: center;">wenige</td> <td style="text-align: center;">manche</td> <td style="text-align: center;">die meisten</td> <td style="text-align: center;">alle</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </table> <ol style="list-style-type: none"> 1. Das Lernziel der Lehrveranstaltung wird klar definiert 2. Der Vortrag des Dozenten/der Dozentin ist gut verständlich und treffend 3. Der Dozent/die Dozentin versteht sich, dass der behandelte Stoff verstanden wird 4. Die Beispiele und Konkretisierungen des Dozenten/der Dozentin fördern den Lernerfolg 5. Der Dozent/die Dozentin schafft es, für das Gebiet/den Stoff zu interessieren und zu motivieren 6. Der Zusammenhang mit anderen Fächern wird aufgezeigt 7. Der Zusammenhang mit der Praxis wird an geeigneter Stelle aufgezeigt 8. Der Dozent/die Dozentin bringt übersichtliche Zusammenfassungen und Wiederholungen 9. Der Dozent/die Dozentin weist darauf hin, was für die Leistungsnachweise/Prüfungen wichtig ist 	Trifft auf Lehrveranstaltungen zu					keine	wenige	manche	die meisten	alle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																		
Trifft auf Lehrveranstaltungen zu																																		
keine	wenige	manche	die meisten	alle																														
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																														
<p>21. Welche der folgenden Möglichkeiten zur Weiterbildung und Qualifizierung über das Fachstudium hinaus haben Sie bisher genutzt oder haben Sie zukünftig noch vor zu nutzen?</p>	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> bisher: a) nein b) ja, ab und zu c) ja, häufiger </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> zukünftig: a) nein b) ja, vielleicht c) ja, auf jeden Fall </td> </tr> <tr> <td colspan="2" style="text-align: center;">(2 Kreuze pro Zeile)</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">a) b) c)</td> <td style="text-align: center;">a) b) c)</td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	bisher: a) nein b) ja, ab und zu c) ja, häufiger	zukünftig: a) nein b) ja, vielleicht c) ja, auf jeden Fall	(2 Kreuze pro Zeile)		a) b) c)	a) b) c)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>											
bisher: a) nein b) ja, ab und zu c) ja, häufiger	zukünftig: a) nein b) ja, vielleicht c) ja, auf jeden Fall																																	
(2 Kreuze pro Zeile)																																		
a) b) c)	a) b) c)																																	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																	
<p>22. Sind Sie oder waren Sie schon einmal als studentische Hilfskraft/Tutor beschäftigt?</p>	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;"></td> <td style="width: 50%; text-align: center;">a) b) c) Semesterzahl</td> </tr> <tr> <td>als studentische Hilfskraft:</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td>als Tutor:</td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></td> </tr> </table>		a) b) c) Semesterzahl	als studentische Hilfskraft:	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	als Tutor:	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																											
	a) b) c) Semesterzahl																																	
als studentische Hilfskraft:	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																	
als Tutor:	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>																																	
<p>a) nein, bisher noch nie und interessiere mich auch nicht dafür b) nein, bisher noch nicht, würde aber gerne c) ja (bitte angeben, wie viele Semester bisher insgesamt)</p>																																		

Lern- und Arbeitsverhalten	5																																																																																	
<p>23. Inwieweit treffen folgende Aussagen über Lernen und Studieren auf Sie persönlich zu?</p>	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: top;">trifft überhaupt nicht zu</td> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> <td style="text-align: center;">6</td> <td style="text-align: center; vertical-align: top;">trifft voll und ganz zu</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> </table>	trifft überhaupt nicht zu	0	1	2	3	4	5	6	trifft voll und ganz zu		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
trifft überhaupt nicht zu	0	1	2	3	4	5	6	trifft voll und ganz zu																																																																										
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																											
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																											
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																											
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																											
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																											
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																											
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																											
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																											
<p>24. Wie beurteilen Sie die folgenden Formen im Hinblick auf Ihre Lernfortschritte?</p>	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center; vertical-align: top;">ganz un- geeignet</td> <td colspan="6" style="text-align: center;">Das ist für mich</td> <td style="text-align: center; vertical-align: top;">sehr geeignet</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> <td style="text-align: center;">6</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> </table>	ganz un- geeignet	Das ist für mich						sehr geeignet	0	1	2	3	4	5	6		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																		
ganz un- geeignet	Das ist für mich						sehr geeignet																																																																											
0	1	2	3	4	5	6																																																																												
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																												
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																												
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																												
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																												
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																												
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																												
<p>25. Wie häufig haben Sie in diesem Wintersemester Beeinträchtigungen folgender Art erfahren?</p>	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">nie</td> <td style="text-align: center;">selten</td> <td style="text-align: center;">manch- mal</td> <td style="text-align: center;">häufig</td> <td style="text-align: center;">sehr häufig</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	nie	selten	manch- mal	häufig	sehr häufig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																								
nie	selten	manch- mal	häufig	sehr häufig																																																																														
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																														
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																														
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																														
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																														
<p>26. Ist in Ihrem Studiengang ein Praktikum vorgeschrieben? (Falls mehrere Praktika, Zeitdauer insgesamt)</p>	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">nein</td> <td style="text-align: center;">ja, Zeitdauer :</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Monate</td> </tr> </table>	nein	ja, Zeitdauer :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Monate																																																																													
nein	ja, Zeitdauer :																																																																																	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Monate																																																																																	
<p>27. Wie stark ist Ihr Fachstudium an Ihrer Hochschule durch Studienordnungen, -verlaufspläne festgelegt?</p>	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">überhaupt nicht</td> <td style="text-align: center;">kaum</td> <td style="text-align: center;">teilweise</td> <td style="text-align: center;">überwiegend</td> <td style="text-align: center;">völlig</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	überhaupt nicht	kaum	teilweise	überwiegend	völlig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																							
überhaupt nicht	kaum	teilweise	überwiegend	völlig																																																																														
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																														
<p>28. In welchem Ausmaß richten Sie sich bei der Durchführung Ihres Studiums nach diesen Ordnungen/Verlaufsplänen?</p>	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">überhaupt nicht</td> <td style="text-align: center;">kaum</td> <td style="text-align: center;">teilweise</td> <td style="text-align: center;">überwiegend</td> <td style="text-align: center;">völlig</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	überhaupt nicht	kaum	teilweise	überwiegend	völlig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																							
überhaupt nicht	kaum	teilweise	überwiegend	völlig																																																																														
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																														
<p>29. Wie viele Lehrveranstaltungen sind für Studierende Ihres Fachsemesters nach der Studienordnung vorgeschrieben?</p>	<p>Bitte geben Sie die Wochenstundenzahl an ca. <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Wochenstunden</p>																																																																																	
<p>30. Inwieweit entspricht Ihr tatsächliches Studienprogramm in diesem Semester diesen Vorgaben der Studienordnung?</p>	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">viel weniger</td> <td style="text-align: center;">etwas weniger</td> <td style="text-align: center;">etwa wie vorgesehen</td> <td style="text-align: center;">etwas mehr</td> <td style="text-align: center;">viel mehr</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table> <p>Ich besuche Lehrveranstaltungen...</p>	viel weniger	etwas weniger	etwa wie vorgesehen	etwas mehr	viel mehr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																							
viel weniger	etwas weniger	etwa wie vorgesehen	etwas mehr	viel mehr																																																																														
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																														
<p>31. Haben Sie in Ihrem jetzigen Studium Zeit verloren, weil Sie wegen organisatorischer Regelungen (z.B. Lehrangebot) nicht bestandene Klausuren, Prüfungen o.ä. erst später wiederholen konnten?</p>	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">nein</td> <td style="text-align: center;">ja, ein Semester</td> <td style="text-align: center;">ja, zwei Semester</td> <td style="text-align: center;">ja, mehr als zwei Semester</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	nein	ja, ein Semester	ja, zwei Semester	ja, mehr als zwei Semester	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																									
nein	ja, ein Semester	ja, zwei Semester	ja, mehr als zwei Semester																																																																															
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																															

7	
<p>40. Haben Sie im Laufe Ihres Studiums...</p> <p>1. Ihr Hauptfach gewechselt? (bitte entsprechende Fachkennziffer des früheren Hauptfaches aus Liste 1 auf der Innenseite des Deckblatts entnehmen und nebenan eintragen)</p> <p>2. die Hochschule gewechselt?</p>	<p>nein ja, Fachkennziffer</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>41. Und haben Sie bisher schon ... (bitte gegebenenfalls Anzahl Monate/Semester angeben)</p> <p>1. ein Praktikum im Inland absolviert?</p> <p>2. ein Praktikum im Ausland absolviert?</p> <p>3. Sprachkurs im Ausland absolviert?</p> <p>4. im Ausland studiert?</p> <p>5. das Studium unterbrochen?</p> <p>6. an Forschungsprojekten an der Hochschule mitgearbeitet?</p>	<p>nein ja, und zwar</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Monate</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Monate</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Monate</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Semester</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Semester</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Semester</p>
<p>42. Planen Sie im weiteren Verlauf Ihres Studiums ...</p> <p>1. die Hochschule zu wechseln?</p> <p>2. ein oder mehrere Semester im Ausland zu studieren?</p> <p>3. einen Sprachaufenthalt im Ausland (z.B. in den Semesterferien)?</p> <p>4. ein Praktikum im Inland zu absolvieren?</p> <p>5. ein Praktikum im Ausland zu absolvieren?</p> <p>6. zu promovieren?</p> <p>7. eine Unterbrechung des Studiums?</p>	<p>nein vielleicht wahrscheinlich sicher weiß ich noch nicht</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>43. Denken Sie zur Zeit ernsthaft daran, ...</p> <p>1. Ihr jetziges Hauptfach zu wechseln?</p> <p>2. das Studium ganz aufzugeben?</p>	<p>gar nicht sehr ernsthaft</p> <p>0 1 2 3 4 5 6</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>44. In wievielen Fachsemestern planen Sie, das Studium Ihres Faches, einschließlich Prüfungssemester, abzuschließen? (bitte ungefähren Schätzwert angeben)</p>	<p>im <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Fachsemester</p>
<p>45. Sind Sie gegenüber Ihrer ursprünglichen zeitlichen Studienplanung im Verzug?</p>	<p>nein wenig ca. ein Sem. etwas ca. 2-3 Sem. viel ca. 4 u. mehr Sem.</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>46. Welche der aufgeführten Maßnahmen halten Sie für geeignet, die Studiendauer in Ihrem Fachgebiet zu verkürzen?</p> <p>1. bei nicht bestandenen Prüfungen/Scheinen die Möglichkeit der Wiederholung im gleichen Semester</p> <p>2. Verpflichtung zur Studienberatung für alle zu Beginn und in der Mitte des Studiums durch Hochschullehrer/innen des Faches</p> <p>3. Erweiterung des Angebots an Tutorien und betreuten Arbeitsgruppen</p> <p>4. Zeitrahmen für die Diplomarbeit/Abschlussarbeit höchstens 6 Monate</p> <p>5. Studiengebühren für Langzeitstudenten</p> <p>6. Studien- und Lehrangebote in den bisherigen Semesterferien</p> <p>7. Verringerung der Erwerbsarbeit neben dem Studium</p> <p>8. bei früher Meldung zur Abschlussprüfung zusätzliche Wiederholungsmöglichkeit ("Freischuss-Regelung")</p> <p>9. zügiges Prüfungsverfahren (schnellere Begutachtung)</p> <p>10. frühzeitige Leistungsüberprüfungen anhand einer Zwischenprüfung</p> <p>11. die Einführung der neuen Abschlüsse Bachelor und Master</p>	<p>ganz ungeeignet sehr geeignet</p> <p>0 1 2 3 4 5 6</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>
<p>47. Als was würden Sie sich jetzt einschätzen?</p> <p>Fühle mich als ...</p>	<p>Vollzeitstudent/in Teilzeitstudent/in Pro-formastudent/in</p> <p><input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p>

Kontakte und Kommunikation		8																																											
<p>48. Wie häufig haben Sie zu den folgenden Personen Kontakt, und zu welchen hätten Sie gern mehr Kontakte?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Freunde und Bekannte außerhalb der Hochschule 2. Eltern und Geschwister 3. Studierende des eigenen Faches 4. Studierende anderer Fächer 5. Assistenten/Assistentinnen, Lehrbeauftragte Ihres Faches 6. Professoren/Professorinnen Ihres Faches 7. Berufstätige im zukünftigen Berufsfeld 8. ausländische Studierende 	<p>Zu diesen Personen habe ich ... Kontakt</p> <table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">nie</td> <td style="text-align: center;">selten</td> <td style="text-align: center;">manchmal</td> <td style="text-align: center;">häufig</td> <td style="border-left: 1px solid black; text-align: center;">mehr Kontakte gewünscht</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="border-left: 1px solid black; text-align: center;">nein ja</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="border-left: 1px solid black; text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="border-left: 1px solid black; text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="border-left: 1px solid black; text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="border-left: 1px solid black; text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="border-left: 1px solid black; text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="border-left: 1px solid black; text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	nie	selten	manchmal	häufig	mehr Kontakte gewünscht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nein ja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
nie	selten	manchmal	häufig	mehr Kontakte gewünscht																																									
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nein ja																																									
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																									
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																									
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																									
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																									
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																									
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																									
<p>49. Wie zufrieden sind Sie mit den Kontakten zu...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. anderen Studierenden? 2. Assistenten/Assistentinnen, Lehrbeauftragten Ihres Faches? 3. Professoren/Professorinnen Ihres Faches? 	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">sehr unzufrieden</td> <td style="text-align: center;">-3</td> <td style="text-align: center;">-2</td> <td style="text-align: center;">-1</td> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">+1</td> <td style="text-align: center;">+2</td> <td style="text-align: center;">+3</td> <td style="text-align: center;">sehr zufrieden</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	sehr unzufrieden	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	sehr zufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
sehr unzufrieden	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	sehr zufrieden																																					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																					
<p>50. Die Studiensituation kann unterschiedlich erlebt werden. Inwiefern treffen die folgenden Aussagen auf Ihre eigene Situation zu?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ich habe genug Ansprechpartner an der Hochschule, an die ich mich mit meinen Problemen wenden kann. 2. Ich habe oft das Gefühl, meine Leistungen im Studium sind das einzige, was an der Hochschule gefragt ist. 3. Wenn ich einmal eine Woche lang nicht an der Hochschule wäre, würde das dort niemandem auffallen. 	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">trifft überhaupt nicht zu</td> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> <td style="text-align: center;">6</td> <td style="text-align: center;">trifft voll und ganz zu</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	trifft überhaupt nicht zu	0	1	2	3	4	5	6	trifft voll und ganz zu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>								
trifft überhaupt nicht zu	0	1	2	3	4	5	6	trifft voll und ganz zu																																					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																					
<p>51. Sind Sie alles in allem gern Student/in?</p>	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">gar nicht gern</td> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> <td style="text-align: center;">6</td> <td style="text-align: center;">sehr gern</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	gar nicht gern	0	1	2	3	4	5	6	sehr gern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																										
gar nicht gern	0	1	2	3	4	5	6	sehr gern																																					
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																					
<p>52. Wie interessiert sind Sie gegenwärtig an den Aktivitäten folgender Gruppen an Ihrer Hochschule, und wie intensiv nehmen Sie daran teil?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fachschaften 2. studentische Selbstverwaltung/Vertretung (ASTA u.ä.) 3. offizielle Selbstverwaltungsgremien (Senat, Konzil u.ä.) 4. politische Studentenvereinigungen 5. informelle Aktionsgruppen 6. Studentenverbindungen 7. Studentengemeinde 8. Studentensport, Sportgruppen 9. kulturelle Aktivitäten (z.B. Theater-, Musik-, Orchestergruppen) 	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>a) nicht interessiert b) interessiert, aber keine Teilnahme c) gelegentliche Teilnahme</p> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>d) nehme häufig teil e) habe ein Amt, eine Funktion inne f) gibt es nicht</p> </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">a)</td> <td style="text-align: center;">b)</td> <td style="text-align: center;">c)</td> <td style="text-align: center;">d)</td> <td style="text-align: center;">e)</td> <td style="text-align: center;">f)</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	<p>a) nicht interessiert b) interessiert, aber keine Teilnahme c) gelegentliche Teilnahme</p>	<p>d) nehme häufig teil e) habe ein Amt, eine Funktion inne f) gibt es nicht</p>	a)	b)	c)	d)	e)	f)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>a) nicht interessiert b) interessiert, aber keine Teilnahme c) gelegentliche Teilnahme</p>	<p>d) nehme häufig teil e) habe ein Amt, eine Funktion inne f) gibt es nicht</p>																																												
a)	b)	c)	d)	e)	f)																																								
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																								
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																								
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																								
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																								
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																								
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																								
<p>53. Für welche Aufgaben sollten sich die studentischen Vertretungen an Ihrer Hochschule vordringlich einsetzen?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Studienberatung/Studienhilfe 2. an Prüfungsbedingungen/Lehrinhalten mitarbeiten 3. interne Hochschulpolitik/Beeinflussung der Geschehnisse in der Hochschule 4. politische Vertretung nach außen/allgemeinpolitisches Mandat 5. soziale Fragen (Kontaktförderung, Wohnungssuche etc.) 6. kulturelle Belange (Theater, Konzerte etc.) 7. bessere Studienbedingungen an der Hochschule 8. Benachteiligungen von Frauen an der Hochschule abschaffen 9. Verbesserung der Qualität der Lehre 10. Unterstützung ausländischer Studierender 	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">gar nicht</td> <td style="text-align: center;">etwas</td> <td style="text-align: center;">stark</td> <td style="text-align: center;">vordringlich</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	gar nicht	etwas	stark	vordringlich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
gar nicht	etwas	stark	vordringlich																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																										

10																																																	
<p>58. Und in wie weit fühlen Sie sich persönlich belastet durch ...</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. die Leistungsanforderungen im Fachstudium? 2. Orientierungsprobleme im Studium? 3. die Anonymität an der Hochschule? 4. bevorstehende Prüfungen? 5. Ihre jetzige finanzielle Lage? 6. Ihre finanzielle Lage nach Abschluss des Studiums? 7. persönliche Probleme (wie z.B. Ängste, Depressionen)? 8. das Fehlen einer festen Partnerbeziehung? 9. unsichere Berufsaussichten? 10. die große Zahl der Studierenden? 	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">überhaupt nicht belastet</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">stark belastet</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> <td style="text-align: center;">6</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> </table>	überhaupt nicht belastet							stark belastet	0	1	2	3	4	5	6		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
überhaupt nicht belastet							stark belastet																																										
0	1	2	3	4	5	6																																											
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																											
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																											
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																											
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																											
<p>59. Was erscheint Ihnen dringlich, um Ihre persönliche Studiensituation zu verbessern?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Änderungen im Fachstudiengang (Prüfungs-, Studienordnungen etc.) 2. Konzentration der Studieninhalte 3. Verringerung der Prüfungsanforderungen 4. stärkerer Praxisbezug des Studienganges 5. Ausrichtung des Lehrangebots an verbindlichen Leitvorgaben für den Studienaufbau 6. häufiger Lehrveranstaltungen in kleinerem Kreis 7. intensivere Betreuung durch Lehrende 8. feste studentische Arbeitsgruppen/Tutorien 9. Erhöhung der BAföG-Sätze/Stipendien 10. Verbesserung der Arbeitsmarktchancen für Studierende Ihres Faches 11. mehr Beteiligungsmöglichkeiten an Forschungsprojekten 12. Einrichtung von "Brückenkursen" zur Aufarbeitung schulischer Wissenslücken in den Anfangssemestern 13. Betreuungsangebote für Studierende mit Kindern 14. mehr Beratung und Schulung in EDV- und Computernutzung 	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">überhaupt nicht dringlich</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td style="text-align: center;">sehr dringlich</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">0</td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> <td style="text-align: center;">6</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> </table>	überhaupt nicht dringlich							sehr dringlich	0	1	2	3	4	5	6		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
überhaupt nicht dringlich							sehr dringlich																																										
0	1	2	3	4	5	6																																											
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																											
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																											
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																											
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																											
<p>60. Wenn Sie nochmal vor der Frage stünden, ein Studium anzufangen, wie würden Sie sich entscheiden? (bitte nur eine Nennung)</p> <p>a) nochmal das derzeitige Studium wählen b) ein anderes Fach studieren (bitte entsprechende Fachkennziffer aus Liste 1 auf der Innenseite des Deckblatts entnehmen und nebenan eintragen) c) eine berufliche Ausbildung wählen, die kein Studium erfordert d) sonstiges, und zwar</p>	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">a)</td> <td style="text-align: center;">b)</td> <td style="text-align: center;">c)</td> <td style="text-align: center;">d)</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">▼</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="4" style="text-align: center;">Fachkennziffer</td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td></td> </tr> </table>	a)	b)	c)	d)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		▼			Fachkennziffer					<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																													
a)	b)	c)	d)																																														
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																														
	▼																																																
Fachkennziffer																																																	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																															
Computer und Internetnutzung																																																	
<p>61. Wie häufig arbeiten Sie mit einem Computer?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. zu Hause, privat 2. an der Hochschule 3. an anderer Stelle 	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">nie</td> <td style="text-align: center;">selten</td> <td style="text-align: center;">manchmal</td> <td style="text-align: center;">häufig</td> <td style="text-align: center;">täglich</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	nie	selten	manchmal	häufig	täglich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																												
nie	selten	manchmal	häufig	täglich																																													
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																													
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																													
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																													
<p>62. Wie gut oder schlecht ist für Sie der Zugang zum Internet?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. zu Hause, privat 2. an der Hochschule 3. an anderer Stelle 	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">kein Zugang</td> <td style="text-align: center;">sehr schlecht</td> <td style="text-align: center;">eher schlecht</td> <td style="text-align: center;">eher gut</td> <td style="text-align: center;">sehr gut</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	kein Zugang	sehr schlecht	eher schlecht	eher gut	sehr gut	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																												
kein Zugang	sehr schlecht	eher schlecht	eher gut	sehr gut																																													
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																													
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																													
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																													
<p>63. Wie häufig nutzen Sie folgende Möglichkeiten des Internet?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. World Wide Web (WWW) 2. E-Mail 3. Newsgroups/Chat 	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="text-align: center;">nie</td> <td style="text-align: center;">selten</td> <td style="text-align: center;">manchmal</td> <td style="text-align: center;">häufig</td> <td style="text-align: center;">täglich</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> <td style="text-align: center;"><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	nie	selten	manchmal	häufig	täglich	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																												
nie	selten	manchmal	häufig	täglich																																													
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																													
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																													
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																													

<p>83. Wie stehen Sie zu den angeführten politischen Zielen: Welche unterstützen Sie, welche lehnen Sie ab?</p> <ol style="list-style-type: none"> Bewahren der Familie in ihrer herkömmlichen Form harte Bestrafung der Kriminalität Verwirklichung der vollen Mitbestimmung der Arbeitnehmer im Betrieb verstärkte Förderung technologischer Entwicklung Begrenzung der Zuwanderung von Ausländern Durchsetzung der vollen Gleichstellung der Frau in Beruf und Gesellschaft Abschaffung des Privateigentums an Industrieunternehmen und Banken Sicherung der freien Marktwirtschaft und des privaten Unternehmertums Priorität des Umweltschutzes vor wirtschaftlichem Wachstum Vollendung der politischen und wirtschaftlichen Integration Europas Ausstieg aus der Kernenergie und Abschaltung der Atomkraftwerke stärkere finanzielle und personelle Unterstützung der Entwicklungsländer Beteiligung der Bundeswehr an Einsätzen im Rahmen der UN Abwehr von kultureller Überfremdung Reduzierung des Wohlfahrtsstaats und der sozialen Sicherungssysteme Garantie des Rechts auf Arbeit für alle 	<p>lehne völlig ab stimme völlig zu</p> <p style="text-align: center;">-3 -2 -1 0 +1 +2 +3</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </table>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																											
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																											
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																											
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																											
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																											
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																											
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																											
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																											
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																											
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																											
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																											
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																											
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																											
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																											
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																											
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																											
<p>84. Auch wenn es vielleicht sehr vereinfacht ist, wie würden Sie Ihren politischen Standort zwischen links und rechts einordnen?</p> <ol style="list-style-type: none"> verglichen mit den meisten Leuten in diesem Land bin ich politisch ziemlich verglichen mit den meisten meiner Kommilitonen bin ich politisch ziemlich 	<p>links rechts kann ich nicht beurteilen</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																										
<p>85. Wie stehen Sie zu folgenden Aussagen?</p> <ol style="list-style-type: none"> Der gegenseitige Wettbewerb zerstört die Solidarität der Menschen In unserer Gesellschaft hat jeder eine faire Chance, nach oben zu kommen Ohne Wettbewerb strengen sich die Menschen nicht an Die sozialen Unterschiede ganz abzuschaffen ist nicht möglich Das Einkommen hängt in unserer Gesellschaft vor allem von der Leistung des einzelnen ab 	<p>trifft überhaupt nicht zu trifft voll und ganz zu weiß nicht</p> <p style="text-align: center;">0 1 2 3 4 5 6</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </table>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																										
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																										
<p>86. Sind Sie der Meinung, dass in dem von Ihnen angestrebten Berufsfeld die Chancen von Frauen besser, gleich gut oder schlechter sind als die von Männern in bezug auf...</p> <ol style="list-style-type: none"> Beschäftigungschancen, einen Arbeitsplatz zu bekommen? Höhe des Gehalts, Bezahlung? Unterstützung der beruflichen Förderung und Weiterbildung? Karriere, beruflichen Aufstieg? eine Tätigkeit als Selbständige? 	<p>Berufliche Chancen von Frauen sind dort ...</p> <p style="text-align: center;">viel schlechter schlechter gleich besser viel besser</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </table>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																												
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																												
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																												
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																												
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																												
<p>87. Würden Sie die sozialen Unterschiede in der Bundesrepublik ganz allgemein als groß oder gering bezeichnen?</p>	<p>gering groß</p> <p style="text-align: center;">0 1 2 3 4 5 6</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </table>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																									
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																											
<p>88. Finden Sie die sozialen Unterschiede in der Bundesrepublik im großen und ganzen gerecht oder ungerecht?</p>	<p>ungerecht gerecht</p> <p style="text-align: center;">0 1 2 3 4 5 6</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </table>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																									
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																											
<p>89. Werden Ihrer Meinung nach die Chancen, in unserer Gesellschaft aufzusteigen, gegenwärtig eher besser, bleiben sie gleich oder verschlechtern sie sich eher?</p>	<p>werden eher besser bleiben gleich verschlechtern sich eher kann ich nicht beurteilen</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> <td><input type="checkbox"/></td> </tr> </table>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																												
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																														

Sozialdaten	16
90. Wie alt sind Sie?	<input type="text"/> <input type="text"/> Jahre
91. Ihr Geschlecht?	männlich <input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/>
92. Ihr Familienstand? a) verheiratet b) ledig mit fester Partnerbeziehung c) ledig ohne feste Partnerbeziehung d) verwitwet, geschieden	a) <input type="checkbox"/> b) <input type="checkbox"/> c) <input type="checkbox"/> d) <input type="checkbox"/>
93. Haben Sie Kinder?	nein <input type="checkbox"/> ja, und zwar <input type="text"/> Kinder
94. An welchem Ort studieren Sie?	<input type="text"/>
95. Welchen Schulabschluss haben Ihre Eltern? (bitte nur den höchsten angeben) a) Volksschule/Hauptschule (mindestens 8. Klasse) b) mittlere Reife/Realschulabschluss (10. Klasse) c) Abitur oder sonstige Hochschulreife d) keinen Abschluss (unter 8. Klasse) e) sonstiges, weiß nicht	Vater: a) <input type="checkbox"/> b) <input type="checkbox"/> c) <input type="checkbox"/> d) <input type="checkbox"/> e) <input type="checkbox"/> Mutter: a) <input type="checkbox"/> b) <input type="checkbox"/> c) <input type="checkbox"/> d) <input type="checkbox"/> e) <input type="checkbox"/>
96. Und welchen beruflichen Abschluss haben Ihre Eltern? (bitte nur den höchsten angeben) a) Lehre bzw. Facharbeiterschulabschluss b) Meisterprüfung c) Fachschule, Technikerschule, Handelsakademie o.ä. d) Fachhochschule, Lehrerseminar e) wissenschaftliche Hochschule (Universität/TH/PH) f) keinen beruflichen Abschluss g) sonstiges, weiß nicht	Vater: a) <input type="checkbox"/> b) <input type="checkbox"/> c) <input type="checkbox"/> d) <input type="checkbox"/> e) <input type="checkbox"/> f) <input type="checkbox"/> g) <input type="checkbox"/> Mutter: a) <input type="checkbox"/> b) <input type="checkbox"/> c) <input type="checkbox"/> d) <input type="checkbox"/> e) <input type="checkbox"/> f) <input type="checkbox"/> g) <input type="checkbox"/>
97. In welchen Bereich ist die berufliche Ausbildung Ihrer Eltern einzuordnen? (Bei mehreren Ausbildungen bitte nur den höchsten angeben. Tragen Sie bitte die entsprechenden Kennziffern aus der nebenstehenden Liste 2 ein.)	Vater: <input type="text"/> Mutter: <input type="text"/>
98. Welche berufliche Stellung haben Ihre Eltern? (Ist Ihr Vater/Ihre Mutter verstorben, im Ruhestand oder arbeitslos, beziehen Sie Ihre Angaben auf den zuletzt ausgeübten Beruf. Tragen Sie bitte die entsprechenden Kennziffern aus der nebenstehenden Liste 3 ein.)	Vater: <input type="text"/> Mutter: <input type="text"/>
Wenn Sie noch Ergänzungen, Anmerkungen oder kritische Hinweise haben, bitten wir Sie, uns diese mitzuteilen:	
Vielen Dank für Ihre Mitarbeit	

Liste 2**Bereiche der beruflichen Ausbildung der Eltern**

(denken Sie bitte an die fachliche Richtung der Ausbildung Ihres Vaters und Ihrer Mutter)

Wenn Frage 96: d oder e

(Abschluss an Universitäten/Hochschulen)

- 01 Geistes-/Kulturwissenschaften, auch Theologie, Sprachen
- 02 Sozial- und Erziehungswissenschaften, Pädagogik, auch Psychologie
- 03 Rechtswissenschaft
- 04 Wirtschaftswissenschaften, auch Wirtschaftsingenieurwissenschaften
- 05 Human-, Zahn- und Veterinärmedizin, auch Pharmazie
- 06 Naturwissenschaften, auch Mathematik, Informatik
- 07 Ingenieurwissenschaften, auch Architektur
- 08 Agrar-, Forst-, Ernährungswissenschaften
- 09 Kunst-, Musik-, Theater-, Filmhochschulen
- 10 andere Fachrichtung

Wenn Frage 96: a, b oder c

(Andere Abschlüsse / Ausbildungsberufe)

- 11 Druck, Medien, Bibliothekswesen, Fremdsprachen (z.B. Journalist/in, Schriftsetzer/in, Bibliothekar/in)
- 12 Erziehung und Sozialbereich (z.B. Kindergärtner/in, Fürsorge, Jugendhilfe)
- 13 Verwaltung, Recht, Sicherheitsbereich (z.B. Anwaltsgehilfin, Polizei, Fluglotse)
- 14 Kaufmännischer Bereich / Handel / Banken (z.B. kaufm. Lehre, Versicherungen, Handelsass.)
- 15 Gesundheits-, Pflegeberufe, Optik, Pharmazie (z.B. Arzthelferin, MTA, Optiker, Zahntechniker)
- 16 Naturwissenschaftlicher Bereich (z.B. Chemieassistent/in, Laborgehilfe/in)
- 17 Technik-, Metall-, Elektro-, IT-, Bau-, Holzbereich (z.B. Schlosser, Maurer, Mechaniker, Elektroniker)
- 18 Ernährung, Hotel- und Gaststättengewerbe (z.B. Bäcker, Metzger, Koch, Kellner)
- 19 Land- und Hauswirtschaft, Gartenbau (z.B. Gärtner/in, Florist/in, landw. Betriebs helfer/in)
- 20 Kunst-, Gestaltungs-, Musikbereich (z.B. Fotograf/in, Design, Dekorateur/in, Cutter/in)
- 21 andere berufliche Fachrichtung

22 keine berufliche Ausbildung
23 weiß nicht

Liste 3**Berufliche Stellung der Eltern****Arbeiter/innen**

- 01 ungelernnte/angelernnte Arbeiter/innen
- 02 Facharbeiter/innen, unselbständige Handwerker (mit Lehre)
- 03 Meister/innen, Polier/innen

Angestellte

- 04 ausführende Angestellte (z.B. Schreibkraft, Verkäufer/in)
- 05 qualifizierte Angestellte (z.B. Sachbearbeiter/in, Buchhalter/in, Werkmeister/in, Krankenschwester)
- 06 leitende/hochqualifizierte Angestellte (z.B. Abteilungsleiter/in, Prokurist/in, Geschäftsführer/in, wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in)

Beamte/Beamtinnen

- 07 im einfachen/mittleren Dienst (z.B. Schaffner/in, Amtshilfe, Sekretär/in)
- 08 im gehobenen Dienst (z.B. Inspektor/in, Amtmann, Assessor/in)
- 09 im höheren Dienst (ab Regierungsrat/-rätin, Studienrat/-rätin, Hochschullehrer/in)

Selbständige

- 10 Kleinere Selbständige (z.B. Einzelhändler/in, Handwerker/in)
- 11 mittlere Selbständige (z.B. große/r Einzelhändler/in, Hauptvertreter/in)
- 12 größere Selbständige (z.B. Fabrikbesitzer/in)
- 13 Freie Berufe, selbständige Akademiker/innen (z.B. Rechtsanwalt/Rechtsanwältin, niedergelassene/r Arzt/Ärztin, Künstler/in)
- 14 selbständige Landwirte/innen

Sonstige

- 15 in Ausbildung befindlich
- 16 nie berufstätig gewesen, Hausfrau/Hausmann
- 17 sonstiges
- 18 weiß nicht

FORSCHUNGSPROJEKT STUDIENSITUATION

Informationen über Ziele und Durchführung der Untersuchung

Warum wird die Untersuchung durchgeführt?

Wir führen diese Untersuchung durch, um möglichst vielen Studierenden Gelegenheit zu geben, ihre Erfahrungen mitzuteilen und darzulegen, was ihnen an ihrem Studium und ihrer Situation gefällt oder missfällt, welche Forderungen zur Verbesserung der Studienverhältnisse ihnen vordringlich sind und wie sie zu manchen Aussagen über Hochschule und Beruf stehen. Dazu ist es notwendig, die Studierenden selbst mit ihren unterschiedlichen Erfahrungen und Erwartungen, Urteilen und Vorstellungen zu Wort kommen zu lassen. Ohne eine solche systematische Informationsgrundlage fällt es den Hochschulen, der Hochschulplanung und der Hochschuldidaktik schwer, unberechtigten Vorurteilen über die Studentenschaft und die Hochschulen entgegenzutreten, und es ist ihnen kaum möglich, auf angemessene und für die Studierenden akzeptable Konzepte und Verhältnisse hinzuwirken.

Die Untersuchung wird gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF); angesiedelt ist die Projektgruppe an der Universität Konstanz.

Wer wird befragt, wer wurde ausgewählt?

Die Befragung wird an 26 Universitäten und Fachhochschulen durchgeführt. Die Hochschulen wurden so ausgewählt, dass große und kleine, alte und neue Hochschulen aus verschiedenen Bundesländern vertreten sind. Wir wenden uns an Studierende aller Fachrichtungen und Semester, die durch die Hochschulen nach dem Zufallsprinzip ausgewählt wurden. Damit ist gesichert, dass die unterschiedlichen Erfahrungen und die vielfältigen Ansichten in der Befragung erfasst werden können.

Ihre Hochschule hat Ihre Anschrift nach dem Zufallsprinzip aus der Studierendendatei gezogen. Die Hochschulen haben auch den Versand der Fragebogen übernommen, so dass wir Ihre Anschrift nicht haben. Nachdem der Fragebogen verschickt ist, sind weder den Hochschulen noch unserer Forschungsgruppe Namen oder Adressen der angeschriebenen Studierenden bekannt. Sie können deshalb sicher sein, dass Ihre Angaben anonym bleiben. Die Bestimmungen des Datenschutzes werden voll gewahrt.

Worauf beziehen sich die Fragen?

Die vielschichtige Problematik der Studiensituation lässt sich nicht mit wenigen Fragen abhandeln. Eine Reihe von Bereichen ist zu berücksichtigen:

- der Hochschulzugang und die Erfahrungen im Studium, die Kontakte zu Kommilitonen und Hochschullehrern, die fachlichen Anforderungen, die Studienberatung und ihr Nutzen sowie die Einschätzung des Lehrangebots;
- das Studienverhalten und die Studierenerwartungen, mögliche Probleme und Belastungen im Studium (und wodurch sie zu verringern wären);
- die Situation der Studierenden außerhalb der Hochschule sowie ihre Erwartungen an die Zukunft;
- die Sicht der Hochschule, ihrer Leistungen und Defizite sowie Stellungnahmen zu möglichen Verbesserungen und Veränderungen der Studiensituation;
- ganz wichtig sind auch die beruflichen Absichten und Vorstellungen.

All dies ist nicht einfach in einem schriftlichen Fragebogen unterzubringen, der jeweils eine Auswahl von Antwortalternativen vorgibt. Wir haben uns bemüht, die Fragen so zu stellen, dass sie für möglichst alle Studierenden interessant sind.

Ein wissenschaftlicher Beirat von Professor/innen der Erziehungswissenschaft, der empirischen Sozialforschung, der Hochschulforschung und -didaktik unterstützt unsere Arbeit.

Kontaktadresse

Falls Sie Rückfragen haben oder den Bericht anfordern wollen, wenden Sie sich bitte an:

Doris Lang (Sekretariat),

AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, 78457 Konstanz

Telefon: 07531/88-2896, e-mail: ag-hochschulforschung@uni-konstanz.de

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit !

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unentgeltlich abgegeben. Sie ist nicht zum gewerblichen Vertrieb bestimmt. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerbenden/Wahlwerbern oder Wahlhelferinnen/Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Bundestags-, Landtags- und Kommunalwahlen sowie für Wahlen zum Europäischen Parlament.

Misbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen und an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung.

Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift der Empfängerin/dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinarbeit der Bundesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

