

Tino Bargel

Studium im Wandel

Im Zeitraum von 30 Jahren: 1983 – 2013

Studentische Erfahrungen und Evaluation

Tino Bargel

Studium im Wandel

Im Zeitraum von 30 Jahren: 1983 – 2013

Studentische Erfahrungen und Evaluation

Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (92)

Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz, Juli 2017

Der Autor trägt die Verantwortung für den Inhalt.

Herausgeber der Reihe „Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung“:

Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz,
Fachbereich Geschichte und Soziologie, 78457 Konstanz
Tel. 07531/88-2896

Die AG Hochschulforschung im Internet:
<http://www.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung>

ISSN 1616-0398

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Einleitung und Bilanzierung zum ‚Studium im Wandel‘	1
1 Festlegungen, Verbindlichkeiten und Anforderungen	7
1.1 Festgelegtheiten und Verbindlichkeiten	7
1.2 Anforderungen im Fachstudium	9
2 Studienorganisation, Studierbarkeit und Lehrqualität	12
2.1 Studienorganisation: Ausfall, Überschneidung, Überfüllung	12
2.2 Studierbarkeit und Studieraufwand	14
2.3 Lehrevaluation I: prozessuale und didaktische Prinzipien	16
2.4 Forschungs- und Praxisbezug	18
3 Kontakte, soziales Klima und Anonymität	20
3.1 Kontakte und Kontaktzufriedenheit	20
3.2 Beziehungen und Benachteiligungen	22
3.3 Zentrale Studienberatung: Nutzung und Nutzen.....	24
3.4 Anonymität an der Hochschule	26
4 Studienschwierigkeiten und Studienbewältigung	27
4.1 Schwierigkeiten im Studium	27
4.2 Belastungen für die Studierenden	29
4.3 Bewältigung des Studiums und Studienaufgabe	30
5 Studierertrag, Bilanz und Verbesserungswünsche	32
5.1 Förderung und Studierertrag	32
5.2 Bilanz zur Studienqualität	34
5.3 Identifikation und Bindung	35
5.4 Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation.....	36
Anhang: Empirische Grundlagen des Studierendensurveys	37

Verzeichnis der Abbildungen

Seite

1	Festgelegtheit des Fachstudiums durch Studienordnungen, -verlaufspläne	7
2	Einhaltung von Studienordnungen und -programmen durch die Studierenden	8
3	Anforderungen an Faktenwissen, Arbeitsintensität und Leistungsnachweise	9
4	Anforderungen an tieferes Verständnis, eigene Interessen und Kritik üben	10
5	Anforderungen an Diskussionsbeteiligung und Zusammenarbeit	11
6	Studienorganisation: Ausfall und zeitliche Überschneidung wichtiger Lehrveranstaltungen ...	12
7	Studiensituation: Überfüllung von Lehrveranstaltungen	13
8	Studierbarkeit: Studienaufbau und Prüfungsanforderungen	14
9	Zeitbudget: Stunden pro Semesterwoche für Studium und Erwerbstätigkeit	15
10	Lehrevaluation I: Vorbereitung - Einbeziehung – Rückmeldung	16
11	Lehrevaluation II: klare Lernzieldefinition – verständlicher Vortrag - Vergewisserung über Stoffverständnis	17
12	Ausrichtung im Studienfach: Forschungsbezug der Lehre und Berufsvorbereitung/ enger Praxisbezug	18
13	Lehrveranstaltungen: Aufgreifen von Forschungsfragen – Aufzeigen von Praxiszusammenhängen	19
14	Umfang der Kontakte zu Fachkommilitonen und zu Professor/innen	20
15	Zufriedenheit mit den Kontakten zu Fachkommilitonen und zu Professor/innen	21
16	Soziales Klima und Beziehungsqualität: Konkurrenz unter Studierenden und gute Beziehungen zu den Lehrenden.....	22
17	Keine Benachteiligung von Studentinnen im Studium: Beurteilung durch Studentinnen und Studenten.....	23
18	Nutzung: Inanspruchnahme der Zentralen Studienberatung	24
19	Bewertung des Nutzens der Zentralen Studienberatung	25
20	Nutzen der Zentralen Studienberatung in Abhängigkeit vom Besuch	25
21	Aspekte der Anonymität im Studium an der Hochschule: genug Ansprechpartner – nur Leistungsträger – Unauffälligkeit bei Fehlen	26
22	Schwierigkeiten I: Leistungsanforderungen und Prüfungsvorbereitung	27
23	Schwierigkeiten II: Orientierung in Fachinhalten und Planung des Studiums	28
24	Schwierigkeiten III: Kontakte zu Kommilitonen und Umgang mit Lehrenden	28
25	Belastungen im Studium: Leistungsanforderungen im Fach, Orientierungsprobleme und Anonymität an der Hochschule	29
26	Misserfolgsangst: Sorge, das Studium nicht zu schaffen	30
27	Studienabbruch: Überlegung, das Studium ganz aufzugeben	31
28	Studierertrag I: praktische Fähigkeiten, Allgemeinbildung und Verantwortungsbewusstsein..	32
29	Studierertrag II: Problemlösung, Teamfähigkeit, Planung und Rhetorik	33
30	Bilanz der Studienqualität: Inhalt, Gliederung, Didaktik und Beratung	34
31	Identifikation mit dem Studienfach und Bindung ans Studium	35
32	Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation	36

Einleitung und Bilanzierung zum ‚Studium im Wandel‘

Über das Studium und über die Studierenden wird viel debattiert, wobei oftmals heutige Verhältnisse mit früheren verglichen werden. Viele Darstellungen fallen kritisch aus, diagnostizieren Mängel und Defizite und schreiben der einen Seite, den Lehrenden, oder der anderen Seite, den Studierenden, daran die Schuld zu. Entweder wird eine schlechte Studienqualität behauptet oder eine unzureichende Studierfähigkeit unterstellt.

Angesichts solcher Debatten, die nicht selten auf Eindrücken und Mutmaßungen beruhen, ist es hilfreich, auf eine Quelle zurückgreifen zu können, die über einen längeren Zeitraum hinweg in systematischer Weise erfasst, wie die Studierenden das Studium erfahren und damit umgehen, wie sie es beurteilen und was sie letztlich davon haben. Dazu ist Anfang der achtziger Jahre der Studierenden-survey eingerichtet worden, eine repräsentativ angelegte Erhebung über die Studiensituation und die studentischen Orientierungen. Als Instrument der ‚Dauerbeobachtung‘ soll er verlässliche Grundlagen für Auseinandersetzungen über die Studienbedingungen und die Hochschulentwicklung liefern.

Die Zeitreihe des Studierenden-survey als Quelle

Der Studierenden-survey umfasst eine längere Zeitreihe, deren erste Erhebung im WS 1982/83 an den Universitäten und Fachhochschulen in der BRD, den alten Ländern, einsetzte. Er ist an der Universität Konstanz angesiedelt und wird von der AG Hochschulforschung durchgeführt; von Beginn an wird er kontinuierlich durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

Der Studierenden-survey gründet auf einem erprobten Instrumentarium, das in einem grundlagenorientierten Forschungsprojekt zur Hochschulsozialisation entwickelt werden konnte (im Rahmen des SFB 23 der Deutschen Forschungsgemeinschaft an der Universität Konstanz). Er umfasst Fragen nicht nur zum Studium und Studienfortgang, sondern auch zu den beruflichen Orientierungen und den politischen Vorstellungen der Studierenden. Der Datenfundus des Studierenden-survey mit seinem breiten Themenspektrum und seinen 12 Messzeitpunkten von 1983 bis 2013, die in diesem Report einbezogen werden, kann als einzigartig gelten.

In dem betrachteten Zeitraum von dreißig Jahren, zwischen 1983 bis 2013, sind einige Ereignisse eingetreten, die für diesen Studierenden-survey von Belang waren. Zum einen handelt es sich um die Wieder-Vereinigung Deutschlands in den Jahren 1989 und 1990. Zum anderen ist die Einleitung des Bologna-Prozesses mit der neuen, europäischen Studienstruktur und mancherlei Veränderungen in den Studienanforderungen anzuführen, der Anfang 2000 einsetzte und bis 2010 nahezu allenthalben, auch an den Universitäten, eingerichtet wurde.

Es ist eine berechtigte Frage, inwieweit sich derartige gravierende Veränderungen in den Befunden des Studierenden-survey bemerkbar gemacht haben. Die Zäsur durch die Wiedervereinigung mit Einbeziehung der neuen Länder erfolgte zwischen den Erhebungen 1989/90 und 1992/93. Die Einrichtung der neuen europäischen Studienstruktur an den deutschen Hochschulen ist letztlich ab 2007 ablesbar, als sie weithin etabliert war.

Massive Veränderungen in vielen Studierendenbereichen

Viele Veränderungen, die zwischen 1983 und 2013 anhand des Studierenden-survey in den studentischen Erfahrungen und Beurteilungen zu beobachten sind, müssen als außerordentlich bezeichnet werden. Sie sind so groß, dass sie im Vergleich unterschiedliche Welten des Studierens signalisieren. Zuerst werden jene Aspekte angeführt, in denen die größten Veränderungen zwischen 1983 und 2013 zu registrieren sind – als Maß bietet sich dafür die Differenz in Prozentpunkten an.

Die größte Veränderung ist bei dem Wunsch der Studierenden nach mehr Lehrveranstaltungen im kleineren Kreis zu verzeichnen: 1983 verlangten dies 67% der damals befragten Studierenden, 2013

sind es 26%, die dies für dringlich halten, ein Minus von 41 Prozentpunkten. Entsprechend sind auch die Klagen über die Überfüllung von Lehrveranstaltungen erheblich zurückgegangen: von einstmalig 52% auf nunmehr 23%, d.h. um 29 Prozentpunkte.

Die Benachteiligung von Studentinnen wird immer seltener wahrgenommen: von den Studentinnen verneinten sie 1983 nicht mehr als 33% völlig (gar keine), nun 2013 verneinen sie so entschieden 62% (29 Prozentpunkte mehr); bei den Studenten sind es jeweils etwas weniger: 1983 verneinten sie 42%, 2013 sind es 72% (30 Prozentpunkte mehr). Es ist aber ersichtlich, dass trotz der Niveauunterschiede in der Wahrnehmung von Benachteiligungen gegenüber Studentinnen deren Verringerung zwischen 1983 und 2013 bei den Studentinnen nahezu gleich wie bei den Studenten ausgefallen ist.

In weiteren Aspekten sind ebenfalls bemerkenswerte Steigerungen zu erkennen. So ist die Zufriedenheit über die Kontakte zu Professor/innen von 20% (1983) auf 48% (2013) angestiegen. Dass sich ein Forschungsbezug in der Lehre deutlich bemerkbar mache, haben 1987 nur 47% bestätigt, 2013 sind es insgesamt 75% (um 27 Prozentpunkte mehr). Schließlich hat sich der Studierertrag in vielen Bereichen erhöht, insbesondere bei der Allgemeinbildung und persönlichen Entwicklung (um 25 Prozentpunkte) und bei dem Bewusstsein einer sozialen Verantwortung (um 23 Prozentpunkte).

Das soziale Klima hat sich entschieden verbessert

Gesondert ist darauf hinzuweisen, dass in vielen Facetten des sozialen Klimas an den Hochschulen nachhaltige Verbesserungen eingetreten sind, die sich produktiv für den Studienfortgang und die Bewältigung der Anforderungen bemerkbar machen. Noch in den sechziger Jahren galt als eines der Hauptprobleme der deutschen Universität die Anonymität. Das meinte auch, dass die Studierenden für die Lehrenden eine gesichtslose Masse waren, ohne Einfluss und Gehör. Dies erlebten viele Studierende als ‚autoritär‘, was zu ihrem Aufbegehren Ende der 60er Jahre beitrug.

Nun werden die Studierenden auch in der Lehre viel mehr aufgefordert, eigene Anregungen einzubringen (plus 20 Prozentpunkte) und sich an den Diskussionen zu beteiligen (plus 19 Prozentpunkte). Daher bilanzieren weit mehr Studierende, dass gute Beziehungen zu den Lehrenden bestehen: 1983 diagnostizierten dies nur 14%, nunmehr sind es 37% (ein Zuwachs um beachtliche 23 Prozentpunkte).

Bei den Verbesserungen im sozialen Klima der Fachbereiche ist aufschlussreich, dass der erste Zuwachs in diesen Feldern mit der Wiedervereinigung einsetzte, d.h. ab 1992/93 erkennbar wird: Offenbar zeitigten die stärkere Zuwendung zu den Studierenden und deren intensivere Betreuung an den Hochschulen in der DDR auch einige Rückwirkungen auf die Hochschulen in den alten Bundesländern. Noch stärker sind aber die Verbesserungen im neuen Jahrtausend ausgefallen, denn der Zuwachs an mehr Betreuung und besserer Beratung, an mehr Kommunikation und Austausch ist ab der Erhebung 2001 auffällig, d.h. im Zuge des Bologna-Prozesses.

Weit bessere Bilanz der Studienqualität

Die starken Verbesserungen bei den Studienbedingungen werden besonders eindrucksvoll herausgestellt, wenn die Studierenden die Studienqualität bilanzieren (vgl. Abb. 30). In allen vier Grundelementen verzeichnen sie weitreichende Verbesserungen: Die Beurteilung als gut erreicht bei der Durchführung der Lehrveranstaltungen, d.h. die didaktische Qualität, am meisten Zugewinn, nämlich um 38 Prozentpunkte. Dem folgt die Betreuung durch die Lehrenden, die tutoriale Qualität, mit einer Zunahme um 33 Prozentpunkte. Aber auch die inhaltliche Qualität (Zunahme um 31 Prozentpunkte) und der Aufbau, die Struktur des Studienganges (Zunahme um 30 Prozentpunkte) weisen ebenfalls einen deutlichen Zugewinn an positiver Beurteilung auf.

Entsprechend sind die Wünsche der Studierenden zur Verbesserung der Studienbedingungen zurückgegangen (vgl. Abb. 32), am meisten bei drei Aspekten: dem Wunsch nach mehr Lehrveranstaltungen im kleineren Kreis (Rückgang um 41 Prozentpunkte), nach einem stärkeren Praxisbezug des Studiums

(Rückgang um 30 Prozentpunkte) sowie der intensiveren Betreuung durch die Lehrenden (Abnahme um 20 Prozentpunkte).

Allerdings ist es bezeichnend, dass der Wunsch nach einer Verringerung der Prüfungsanforderungen keinen solchen Trend aufweist: Zwar ist im Zeitraum von 1983 bis 2007 ein leichter Rückgang erkennbar, von 18% auf 12%, aber dann tritt 2010 ein abrupter Anstieg auf den außergewöhnlichen Umfang von 25% auf, der höchste Wert in der gesamten Zeitreihe (vgl. Abb. 32). Dies verweist darauf, dass zwischen 2007 und 2010 für viele Studierende drastische Veränderungen im Bereich der Prüfungen und Leistungen eingetreten sind, die sie nicht hinnehmen konnten, weil sie eine übersteigerte Belastung darstellten.

Auffälligkeiten bei den studentischen Stellungnahmen im WS 2009/10

Einige weitere Auffälligkeiten im Verlauf der gesamten Zeitreihe sind für die Erhebung im WS 2009/10 zu verzeichnen. Eine ganze Reihe von Aspekten der Studiensituation weist einen eigentümlichen Ausschlag auf, der oftmals einen Trend recht abrupt abbricht. In einigen Fällen sind die Meinungsumbrüche der Studierenden als erheblich einzustufen.

Für die Studierenden ist der Bereich der Leistungen und Prüfungen besonders wichtig, denn daran ermisst sich ihre Bewährung im Studium. Ausgerechnet in diesem Feld sind die auffälligsten Änderungen eingetreten. Die Leistungsanforderungen bereiten plötzlich viel mehr Studierenden Schwierigkeiten: Dies meinen nun 55% gegenüber 42% bzw. 41% in den beiden Erhebungen vorher (vgl. Abb. 22.). Zugleich hat sich der Eindruck unter den Studierenden deutlich erhöht, dass allein nur noch die Leistung gefragt sei: von 36% auf 43% (vgl. Abb. 21). Vor allem die Anforderung, regelmäßig Leistungsnachweise zu erbringen, halten weit mehr Studierende für unangemessen: eine Zunahme von 46% auf 53% (vgl. Abb. 3). Demzufolge werden die Leistungsanforderungen viel öfters zu einer hohen Belastung, lösen starken Stress aus: und zwar 2010 bei 32% gegenüber 24% noch 2007 (vgl. Abb. 25).

Es gelingt den Studierenden auch weniger, sich effizient auf die Prüfungen vorzubereiten: Schwierigkeiten damit räumen 2010 58% ein, vorher lag dieser Anteil mit 50% bzw. 51% merklich niedriger (vgl. Abb. 22). Insofern ist es folgerichtig, dass die Studierenden eine Verringerung der Prüfungsanforderungen zu 25% als dringlich einfordern, während es vorher nur 12% war, womit sich der Anteil verdoppelt hatte (vgl. Abb. 32).

Im Zuge dieser abrupten Änderungen ist das soziale Klima für die Studierenden rauer geworden: So nimmt die Konkurrenz unter den Studierenden zu, und zwar von 40% auf 52%, die sie stark erleben (vgl. Abb. 14). Auch die Kontakte zu den Lehrenden, insbesondere den Professor/innen, werden wieder geringer, nachdem sie vorher auf einem Weg der Besserung waren (vgl. Abb. 12). Entsprechend verlangen die Studierenden wieder häufiger eine intensivere Beratung und Betreuung durch die Lehrenden: deren Anteil war vorher auf 31% gefallen und ist 2010 wieder auf beachtliche 37% angestiegen (vgl. Abb. 32).

Diese zum Teil starken Veränderungen in den Erfahrungen und Einschätzungen der Studierenden beziehen sich auf besonders wichtige Bereiche des Studiums. Die Studierenden erleben sie als drastische Verschlechterung, die ihren weiteren Lebensweg gefährdet. Daran wird nachvollziehbar, was sie 2010 zum Aufbegehren und zu Demonstrationen auf die Straße gebracht hat.

Ebenso wird sichtbar, inwieweit bis 2012/2013 für die Studierenden wieder eine Verbesserung eingetreten ist, die entscheidend zur Beruhigung beigetragen hat. Die Anliegen der Studierenden fanden offenbar Gehör und Berücksichtigung. In einigen Fällen wurde das frühere, günstigere Niveau der Verhältnisse und Studienqualität wieder erreicht, wie beim sozialen Klima und dem verlangten Arbeitsumfang. In anderen Fällen war der Einschnitt heftiger und eine Behebung der beklagten Mängel ist bis 2013 offenbar noch nicht hinreichend erfolgt, etwa bei der effizienten Prüfungsvorbereitung oder den Belastungen durch die Leistungsanforderungen.

Drei Phasen der Studienverhältnisse: in den alten Ländern (bis 1990), nach der Wiedervereinigung (1992 – 1998) und im Zuge des Bolognaprozesses (ab 2001)

Die Daten der Zeitreihe lassen in nahezu allen Aspekten des Studiums drei Phasen erkennen; das meint: In den jeweiligen Zeiträumen liegen die Werte der studentischen Angaben näher beieinander und zeigen gegenüber den anderen Phasen eine zuweilen größere Veränderung.

Als Tableau relevanter Daten zu den Studiererfahrungen in den drei Zeitphasen lässt sich ausgewählt, aber eindrucksvoll die gestufte Entwicklung festhalten, wobei jeweils die Spannweite der Bejahung bzw. Zustimmung in Prozent der Angaben aller befragten Studierenden angeführt wird:

Sachverhalt	Phase I BRD (alte Länder) 1983 – 1989/90	Phase II Wiedervereinigt 1992/93 – 1998	Phase III Bolognaprozess 2001/04 – 2013
Angemessenheit der Anforderungen			
- Erwerb von Faktenwissen	37 - 40	42 - 44	46 - 52
- Prinzipien verstehen	46 - 48	50 - 52	57 - 66
- Kritik an Lehrmeinungen	21 - 22	21 - 23	27 - 33
Kommunikation in Lehrveranstaltungen			
- Diskussionsbeteiligung	37 - 40	42 - 42	46 - 56
- Zusammenarbeit	24 - 28	29 - 32	36 - 46
Forschungsbezug			
- in der Lehre allgemein	48 - 52	49 - 53	59 - 75
- Aufgreifen von Forschungsfragen	---	25 - 25	29 - 47
Praxisbezug			
- in der Lehre allgemein	37 - 39	41 - 42	47 - 61
- Aufzeigen von Praxisanwendung	---	44 - 48	56 - 65
Kommunikation und soziales Klima			
Häufige Kontakte			
- zu Fachkommilitonen	45 - 49	52 - 56	55 - 68
- zu Professor/innen	17 - 19	25 - 31	32 - 36
Zufriedenheit mit Kontakten			
- zu Fachkommilitonen	55 - 59	63 - 65	70 - 75
- zu Professor/innen	20 - 22	26 - 30	35 - 48
Gute Beziehungen			
	14 - 17	19 - 26	27 - 37
Gar keine Benachteiligung von Studentinnen			
- Studentinnen	33 - 38	39 - 48	52 - 62
- Studenten	42 - 45	51 - 59	64 - 72
Vorzeitige Studienaufgabe			
Erwägen: eher + ernsthaft	13 - 11	9 - 9	7 - 7
Förderung und hoher Studierenertrag			
- Allgemeinbildung	37 - 42	49 - 53	52 - 62
- Verantwortungsbewusstsein	36 - 41	41 - 42	47 - 59
- praktische Fähigkeiten	38 - 40	44 - 45	48 - 59
Bilanz: gute Studienqualität			
- Fachlicher Inhalt	48 - 55	56 - 58	65 - 79
- Aufbau und Gliederung	37 - 43	45 - 48	54 - 67
- Durchführung der Lehre	27 - 31	37 - 40	47 - 65
- Beratung und Betreuung	21 - 25	30 - 34	39 - 58

Hinweis: Spannweite der Angaben aller befragten Studierenden in Prozent der Bejahung bzw. Zustimmung.

Drei Phasen der unterschiedlichen Studienverhältnisse lassen sich deutlich voneinander abheben:

- das Studium in den alten Ländern der ehemaligen Bundesrepublik Deutschland (BRD) mit den vier Erhebungen von 1983 bis 1990;
- das Studium nach der Wiedervereinigung, im letzten Jahrzehnt des vorigen Jahrtausends mit den Erhebungen von 1992/93 bis 1998 bzw. 2001;
- das Studium mit Einrichtung und Etablierung des ‚Europäischen Hochschulraumes‘ und seinen neuen Studienstrukturen mit den vier Erhebungen zwischen 2004 bis 2013.

Die Veränderungen lassen sich auf einen einfachen Punkt bringen: die Studienverhältnisse haben sich stufenweise von Phase zu Phase insgesamt deutlich, zuweilen enorm verbessert. Das gilt für das soziale Klima und die Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden, das gilt für Überfüllung und Anonymität, für die Anforderungen und die Lehrevaluation, auch für die Studienqualität bis hin zum besseren Studierenertrag.

Alles in allem hatten die Studierenden an den Hochschulen in der damaligen BRD in den 80er Jahren die ungünstigsten Studienverhältnisse: die Studienqualität wurde weit schlechter bilanziert, der Studierenertrag fiel geringer aus und der Gedanke an Studienabbruch war verbreiteter. Besonders mit dem neuen Jahrtausend haben sich die Studienbedingungen von einem günstigeren Niveau aus noch weiter verbessert. Insofern kann nicht unterstellt werden, der Bolognaprozess habe zu schlechteren Studienbedingungen geführt – folgt man den Erfahrungen und Urteilen der Studierenden ist vielmehr das Gegenteil der Fall.

Der Bolognaprozess im Spiegel des Studierendensurveys

Besonders in den letzten Jahren hat sich die hochschulpolitische Diskussion auf die neuen Studienstrukturen fokussiert, die im Zuge des Bolognaprozesses seit Anfang des Jahrtausends an den Hochschulen eingerichtet und etabliert wurden. Damit ist nicht nur der Studienaufbau mit dem ersten Abschluss als ‚Bachelor‘, dem weiterführenden als ‚Master‘ gemeint, sondern ebenso das neue Beurteilungssystem mit dem Erwerb von ECTS-Punkten oder die Modularisierung der Studiengänge sowie manche anderen Ausrichtungen, etwa hinsichtlich Praxisbezug und Berufsbefähigung.

Wie der Vergleich der Studienphasen, die der Studierendensurvey ermöglicht, eindrücklich belegt, sind im Zuge des Bolognaprozesses für die Studierenden gewichtige Verbesserungen im Studium eingetreten. Das dürfte nicht allein auf die klareren Strukturierungen und auf den übersichtlicheren Studienaufbau zurückzuführen sein, die den Studierenden unter den neuen Studienbedingungen zu Gute kommen. Weitere Faktoren treten hinzu: Ein stärkeres Engagement der Lehrenden, ebenso die Einführung von Qualitätsmanagement und Lehrevaluation an den Hochschulen bis hin zum ‚Qualitätspakt für die Lehre‘, der manche Verbesserungen angeregt hat.

Verzicht auf Differenzierungen – mit Ausnahmen

Für Beschreibungen und Beurteilungen des Studiums sind Differenzierungen angebracht, sei es nach den Fachbereichen und dem Verhalten der Lehrenden oder nach den Voraussetzungen seitens der Studierenden, etwa nach Geschlecht, Herkunft oder beruflichen Interessen. Dennoch hat eine globale Betrachtung ihren eigenen Wert und ermöglicht attraktive Einsichten in allgemeine Entwicklungen und Trends. Sie verweist auf übergreifende Veränderungen der gesamten Körperschaft der Hochschulen und Studierenden.

Nur in zwei Fällen wird aus gegebenen Anlass nach der Hochschulart, d.h. zwischen Universitäten und Fachhochschulen, unterschieden: Es handelt sich beispielhaft um Fragen der Studienorganisation (vgl. Abb. 6) und der Überfüllung von Lehrveranstaltungen (vgl. Abb. 7) sowie der Nutzung und dem Nutzen der Studienberatung (vgl. Abb. 18 - 19). Dabei werden nach der besuchten Hochschulart erstaunliche Differenzen sichtbar.

Zudem war es bei der Frage nach der Benachteiligung von Studentinnen im Studium angebracht, die Antworten der Studentinnen und der Studenten getrennt auszuweisen (vgl. Abb. 17). Wie zu erwarten, geben durchweg weniger Studentinnen als Studenten an, es bestünden gar keine Benachteiligungen: jeweils um etwa 10 Prozentpunkte weniger. Aber weibliche wie männliche Studierende vertreten immer häufiger die Ansicht, dass keine Benachteiligungen vorkommen, und zwar in nahezu gleichem Umfang.

Lesehinweise

Nicht in allen Fällen konnte auf die gesamte Zeitreihe zurückgegriffen werden, weil die entsprechenden Fragen erst später in das Instrumentarium des Studierendensurveys aufgenommen wurden; darauf wird jeweils verwiesen. In einzelnen Fällen ist es auch möglich, dass in der Zeitreihe ein- oder zweimal die entsprechende Frage nicht einbezogen wurde. Am Ende des Titeltexes der jeweiligen Abbildungen ist daher in Klammern angeführt, welchen Zeitraum die Datenreihe umfasst,

Es ist darauf hinzuweisen, dass in diesem Report allein das ‚Studium im Wandel‘ betrachtet wird – gemäß den Stellungnahmen der Studierenden. Über die studentischen Orientierungen, Motive und Werthaltungen gegenüber den Feldern des Studiums, des Berufs und der Politik ist ein eigener Report ähnlichen Umfangs über die Entwicklungen in der Zeitreihe erstellt worden, der parallel in den Heften zur Hochschul- und Bildungsforschung vorgelegt wird (Heft 93). Daran wird ersichtlich, welchem Wandel diese Vorstellungen und Orientierungen unterworfen sind und ob verschiedene ‚Studentengenerationen‘ erkennbar bzw. abgrenzbar sind, womöglich ähnlich wie die drei Studienphasen.

Die erfasste Zeitreihe wird hier mit der 12. Erhebung des Studierendensurveys im WS 2012/13 beendet. Sie ist nicht auf die letzte, 13. Erhebung in WS 2015/16 ausgedehnt worden, wofür ein eigener umfangreicher Bericht erscheint. Damit bleibt die spannende Frage offen, ob sich die aufgezeigten Entwicklungen fortgesetzt und ob sich die erreichten Verbesserungen stabilisiert haben. Auch interessiert, inwieweit studentische Hinweise auf Mängel und weiter bestehende Defizite oder Unausgewogenheiten aufgenommen und verringert wurden, etwa bei den Rückmeldungen, bei den Prüfungen oder dem Praxisbezug. Die Publikation des Hauptberichtes zum 13. Studierendensurvey „Studiensituation und studentische Orientierungen an Universitäten und Fachhochschulen im WS 2015/16“ wird demnächst vorgelegt (Multrus, Majer, Bargel, Schmidt 2017) – dort können dann die weiteren Entwicklungen verfolgt werden.

1 Festlegungen, Verbindlichkeiten und Anforderungen

1.1 Festgelegtheiten und Verbindlichkeiten

Studienordnungen und Verlaufspläne enthalten Festlegungen für den Studienfortgang. Häufig wird angenommen, dass mit der Einführung der neuen Studienstrukturen, vor allem in den Bachelorstudiengängen, ein Mehr an Regulierung vorgegeben wird.

Mehr Festlegungen durch Studienordnungen

Mit der Einführung des Bachelor ab 2001 ist in der Tat ein gewisses Mehr an Regulierung gemäß den Angaben der Studierenden festzustellen. Noch Ende der 1980er, Anfang der 1990er Jahre meinten jeweils etwas über 60% (zwischen 61% und 64%), dass ihr Studium völlig oder überwiegend durch die Studienordnungen festgelegt sei; dieser Anteil hat sich 2010 bzw. 2013, als die neuen Studienverhältnisse im Zuge des Bologna-Prozesses weithin eingerichtet waren, auf fast drei Viertel der Studierenden erhöht (73% bzw. 74%). Zwei Einschränkungen sind aber nötig:

- Zum einen sind die Veränderungen im Ausmaß an Festlegungen nicht sonderlich gravierend, denn bereits in den achtziger Jahren erfuhren ähnlich viele Studierende solche Festlegungen, entweder als ‚völlig‘ (für 20%) oder als ‚überwiegend‘ (für 44%).

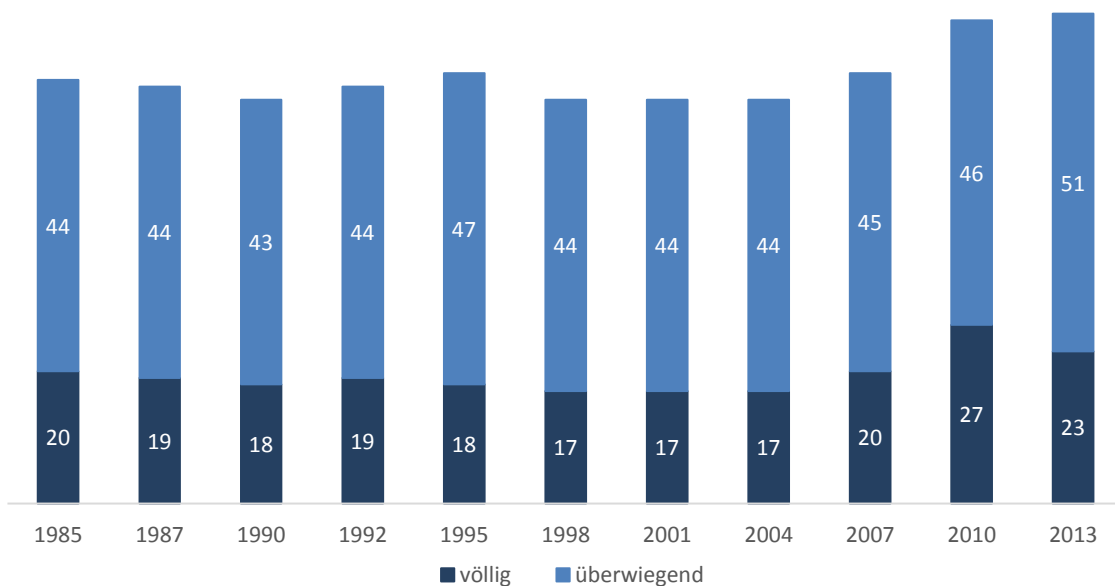
- Zum anderen ist nach einem ‚Höhepunkt‘ im Ausmaß an Festlegungen in der Erhebung von 2010 wieder eine gewisse Abnahme für 2013 eingetreten, vor allem im Falle einer ‚völligen‘ Festlegung mit einem Rückgang von 27% auf 23% der Studierenden insgesamt.

Die starke Zunahme an völliger Festgelegtheit des Studiums zum Jahr 2010 (Anstieg von 20% auf 27%) muss den Studierenden abrupt erschienen sein, möglicherweise auch übertrieben. Die gewisse Reduzierung völliger Festlegung danach bei der Erhebung 2013 (auf 23%) signalisiert wieder etwas mehr Freiräume für die Gestaltung des Studiums.

Abbildung 1

Festgelegtheit des Fachstudiums durch Studienordnungen, -verlaufspläne (1985 – 2013)

(Frage: Wie stark ist Ihr Fachstudium an Ihrer Hochschule durch Studienordnungen, -verlaufspläne festgelegt? Skala 1 = überhaupt nicht, 2 = kaum, 3 = teilweise, 4 = überwiegend, 5 = völlig; Angaben in Prozent für 4 = überwiegend und 5 = völlig)



Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. Erhebungen 1983 – 1990, nur Studierende in den alten Ländern, ab 1993 alte und neue Länder insgesamt.

Mehr Studierende nehmen die Studienordnungen verbindlich

Die Studierenden halten sich nach ihren Aussagen mehrheitlich an die Studienordnungen und Verlaufspläne: Zwischen zwei Drittel (66%) und drei Viertel (77%) richten sich in ihrem Studium sogar überwiegend bzw. völlig daran aus. Seit 2004 hat sich dieser Anteil einer hohen Befolgung der Studienordnungen noch von 71% auf 77% erhöht - und in den letzten beiden Erhebungen auf diesem hohen Niveau gefestigt.

Anhand dieser Auskünfte zur Einhaltung der Studienordnungen ist zu schließen, dass die Studierenden sich an solchen Vorgaben zum Studienaufbau und Studienverlauf mit der Einführung und Etablierung des Bachelorstudiums an den Hochschulen (zwischen 2004 und 2013) stärker ausrichten und sie als verbindlich nehmen.

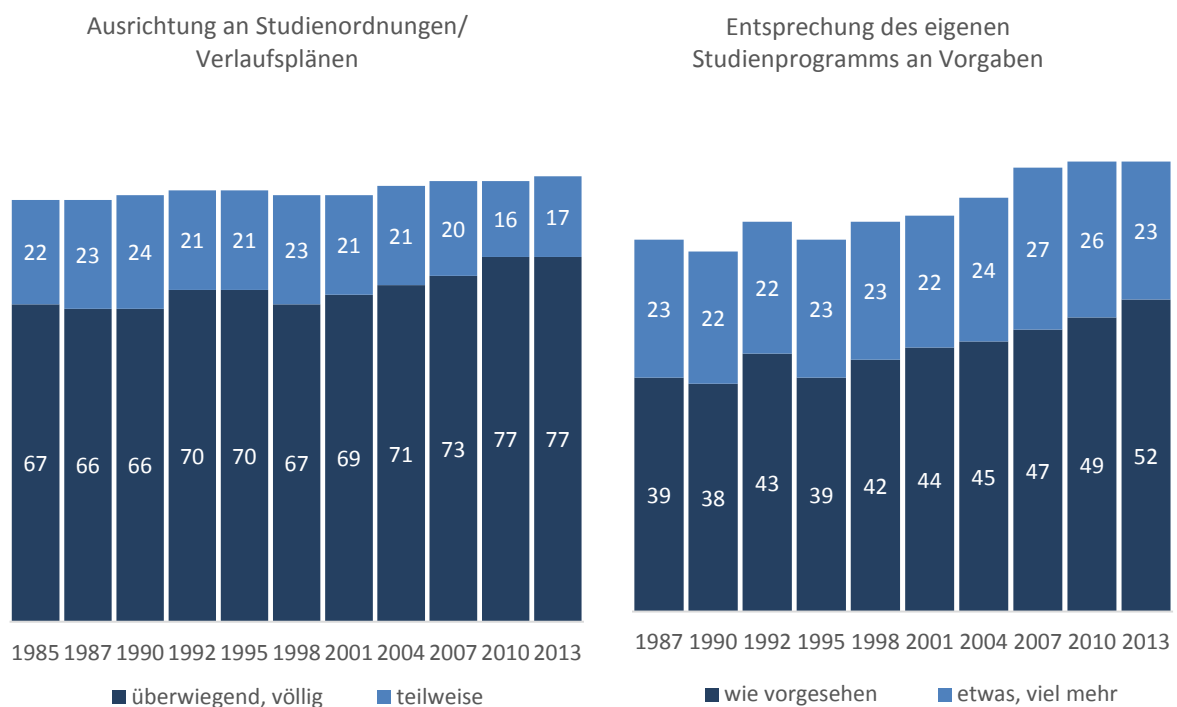
Weniger weitreichend fällt die Entsprechung des eigenen Studienprogramms mit den Vorgaben zum Studienaufwand aus, vor allem wenn die Einstufung ‚völlig wie vorgesehen‘ herangezogen wird (seit 1987 erhoben). Aber der Anteil Studierender, der die Vorgaben wie vorgesehen einhält oder sogar mehr aufwendet, ist durchweg hoch: zwischen 60% (1990) und drei Viertel (2007 bis 2013).

Zwar ist der Anteil jener, die meinen, etwas oder viel mehr als vorgesehen zu leisten, nahezu unverändert geblieben (zwischen 22% und 27% ohne eindeutigen Trend); der Anteil jener ist aber deutlich gestiegen, die sich an die Vorgaben halten und das Studienprogramm wie vorgesehen erfüllen. In den alten Ländern haben dies 1987 und 1990 weniger als zwei Fünftel so gehalten (38% bzw. 39%), zuletzt 2013 war es sogar mehr als die Hälfte (52%) – eine erhebliche Zunahme.

Abbildung 2

Einhaltung von Studienordnungen und -programmen durch die Studierenden (1985 – 2013)

(Frage: In welchem Ausmaß richten Sie sich nach den Studienordnungen/Verlaufsplänen? Angaben in Prozent für Kategorien 4+5 = überwiegend + völlig und 3 = teilweise. Und: Inwieweit entspricht Ihr Studienprogramm diesen Vorgaben? Angaben in Prozent für Kategorien 3 = wie vorgesehen und 4+5 = etwas + viel mehr)



Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. Erhebungen 1983 – 1990 nur Studierende in den alten Ländern, ab 1993 alte und neue Länder insgesamt.

1.2 Anforderungen im Fachstudium

Die Anforderungen im Fachstudium an die Studierenden umfassen ein weites Spektrum: zum einen sind sie auf einen effizienten, geprüften Wissenserwerb ausgerichtet, wie das Faktenwissen, die Arbeitsintensität und regelmäßige Leistungsnachweise; zum anderen heben sie auf eine autonom-kritische Bildung ab, wie zugrundeliegende Prinzipien zu verstehen, Kritik an Lehrmeinungen zu üben oder eigene Interessenschwerpunkte zu setzen.

1.2.1 Effizienz: Wissenserwerb, Arbeitsintensität und Leistungsnachweise

Für die Studierenden ist der Umfang an zu erwerbendem Fachwissen im Laufe der Jahre nahezu kontinuierlich angemessener geworden, denn die Einstufung als ‚gerade richtig‘ hat sich von 39% (1983 und 1987) auf 52% (2013) erheblich erhöht. Damit wird auch eine Verschiebung in der Art des Studierens signalisiert: weg vom Pauken hin zum Verstehen und Anwenden.

Dagegen werden die verlangte Arbeitsintensität ebenso wie die regelmäßigen Leistungsnachweise von den Studierenden im betrachteten Zeitraum von 1983 bis 2013 ähnlich beurteilt, allerdings auf unterschiedlichem Niveau. Die verlangte Arbeitsintensität erscheint nur einem guten Drittel (zwischen 35% und 41%) als angemessen; die verlangten Leistungsnachweise schätzt dagegen etwa die Hälfte, mit geringen Schwankungen zwischen 47% (1985 und 1990) und 54% (2013), als angemessen ein. Das Einverständnis der Studierenden mit dem Umfang an Leistungsnachweisen ist demnach deutlich größer als mit der verlangten Arbeitsintensität.

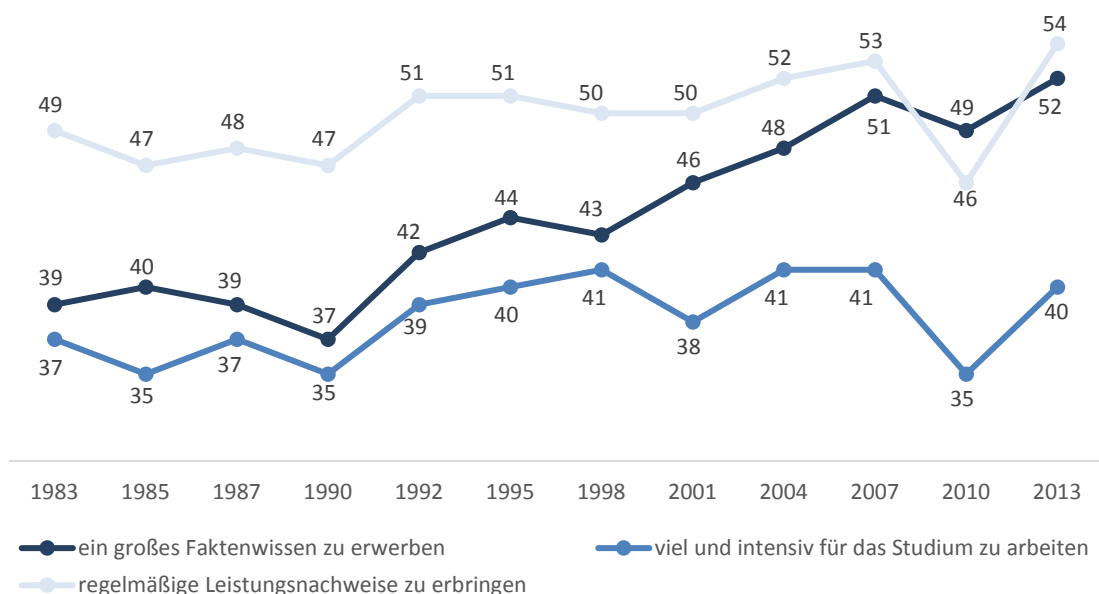
2010: Einbruch bei Leistungsnachweisen und Arbeitsintensität

Ein auffälliger Verlust an angemessenen Anforderungen ist in der Erhebung 2010 sowohl für die Arbeitsintensität (minus 7 Prozentpunkte) als auch die Leistungsnachweise (minus 6 Prozentpunkte) zu konstatieren. Es liegt nahe, dass dieser Einbruch zu vermehrter Unzufriedenheit und auch kritischem Protest führen kann. In beiden Fällen haben aber schon 2013 die Studierenden wieder eine deutliche Besserung registriert.

Abbildung 3

Anforderungen an Faktenwissen, Arbeitsintensität und Leistungsnachweise (1983 – 2013)

(Frage: Wie beurteilen Sie die Anforderungen, die in Ihrem Fachbereich an Studierende gestellt werden? Angaben in Prozent für Kategorie 3 = gerade richtig)



Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. Erhebungen 1983 – 1990 nur Studierende in den alten Ländern, ab 1993 alte und neue Länder insgesamt.

1.2.2 Bildung: Verständnis, Kritik und eigene Interessen

Soll Studieren auch als Bildungsprozess angelegt sein, gelten drei Komponenten als wesentlich: das Verstehen grundlegender Prinzipien als Voraussetzung für ein tieferes Verständnis, die Entwicklung eigener Interessenschwerpunkte als Aufbau von Autonomie und das Üben von Kritik an Lehrmeinungen als möglicher Gewinn für die Kritikfähigkeit.

Die weitergehende Anforderung, im Studium zugrundeliegende Prinzipien der Fachwissenschaft zu verstehen, erschien bis 1990, also zu Zeiten der BRD (nur alte Länder), weniger als der Hälfte der damaligen Studierenden als angemessen (gerade richtig): zwischen 46% und 49%. Seitdem ist dieser Anteil einer Beurteilung als angemessen kontinuierlich gestiegen, verstärkt sogar zwischen 1998 und 2013, als eine Zunahme von 52% auf zuletzt sogar 66% (2013) erfolgte. Hier ist ein erheblicher Gewinn für das tiefere Verständnis in der Fachwissenschaft zu verzeichnen

Sowohl das Üben von Kritik an Lehrmeinungen als auch das Entwickeln eigener Interessenschwerpunkten beurteilen die Studierenden weit seltener als angemessen (vielmehr erscheinen ihnen sehr häufig die Anforderung in diesen beiden Bereichen als zu gering). Die Anforderung nach eigenen Interessenschwerpunkten schnitt lange Zeit noch etwas günstiger ab, jedoch ist sie zuletzt 2010 und 2013 nahezu identisch mit der nach dem Üben von Kritik.

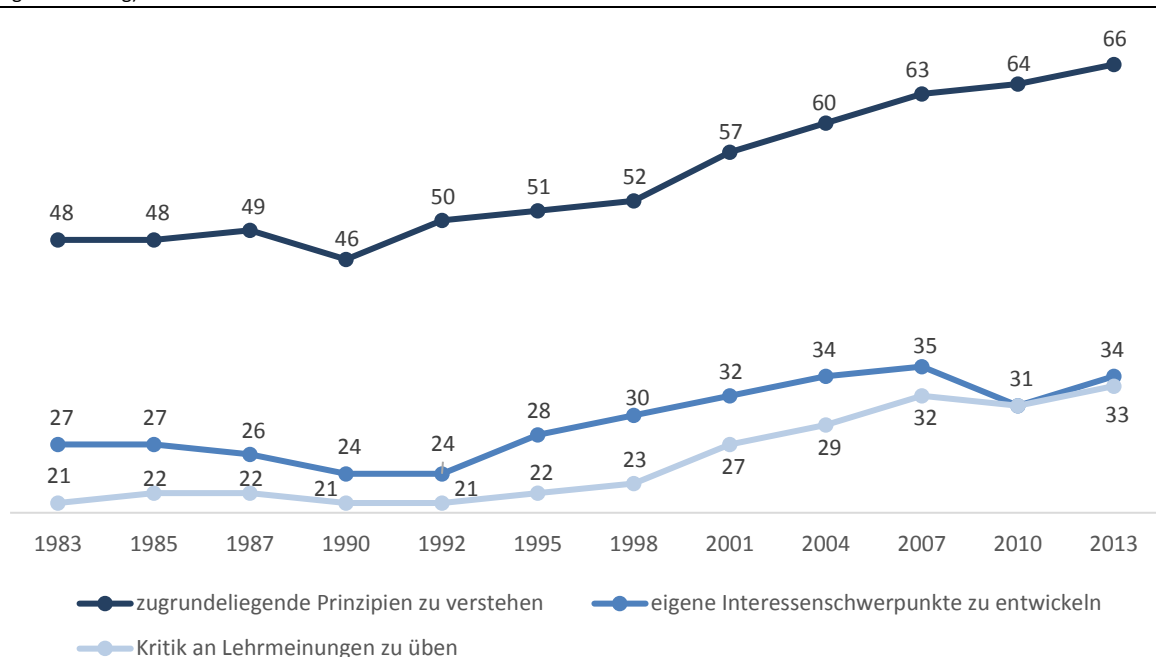
Eine angemessene Anforderung hinsichtlich eigener Interessen haben 1990 und 1992 am wenigsten Studierende bestätigt: jeweils weniger als ein Viertel (nur 24%). Danach erfolgt eine kontinuierliche Zunahme bis 2007 auf immerhin 35%; nach einem gewissen Rückgang 2010 (mit 31%) ist ein Wiederanstieg auf nahezu altem Niveau (34%) erkennbar.

Ähnlich ist der Verlauf zur Angemessenheit der Anforderung, Kritik zu üben: Bis 1995 hat dies nur knapp über ein Fünftel der Studierenden (21% bzw. 22%) als angemessen erfahren. Danach erfolgt eine stetige Zunahme um zehn Prozentpunkte bis auf 32% (2007), die sich 2013 knapp erhöhte und mit 33% den höchsten Wert in der Zeitreihe erreicht hat.

Abbildung 4

Anforderungen an tieferes Verständnis, eigene Interessen und Kritik üben (1983 – 2013)

(Frage: Wie beurteilen Sie die Anforderungen, die in Ihrem Fachbereich an Studierende gestellt werden? Angaben in Prozent für Kategorie 3 = gerade richtig)



Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. Erhebungen 1983 – 1990 nur Studierende in den alten Ländern, ab 1993 alte und neue Länder insgesamt.

1.2.3 Kommunikation: Diskussion und Zusammenarbeit

Weitere Anforderungen im Studium beziehen sich auf kommunikative Aspekte des Studierens, die sich für den Erwerb allgemeiner Kompetenzen (wie der Präsentation und Teamfähigkeit) als bedeutsam erwiesen haben. Es handelt sich um die Beteiligung an Diskussionen in den Lehrveranstaltungen und um die Zusammenarbeit mit anderen Studierenden. Beteiligung und Zusammenarbeit sind zugleich wichtige Beiträge zu einem besseren Praxisbezug im Studium und für den Erwerb praktisch wichtiger Fähigkeiten der Studierenden.

Deutliche Zunahme der Anforderungen nach Diskussion und Zusammenarbeit

Die Anforderungen, sich in Lehrveranstaltungen an Diskussionen zu beteiligen oder mit anderen Studierenden zusammen zu arbeiten, erschienen zu Zeiten der BRD (nur alte Länder) den Studierenden recht selten angemessen an sie gestellt. Danach nahm die Beurteilung als angemessen bei beiden Anforderungen erheblich zu.

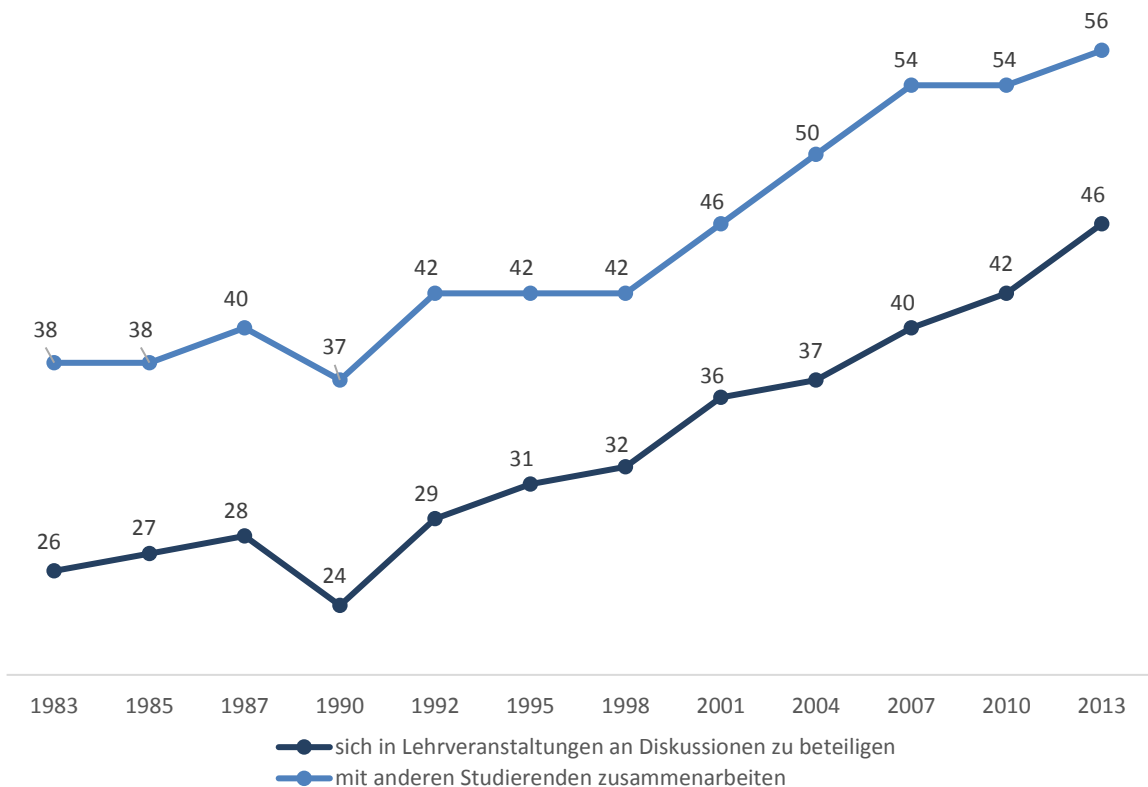
Stets erreichte die Anforderung nach Diskussionsbeteiligung höhere Werte der Angemessenheit, aber sie übertrafen bis 1990 nie die 40%. Vor allem zwischen 1998 und 2007 erfolgte eine ‚steile‘ Zunahme auf 54%; seitdem hat sich der Wert bis 2013 nur noch wenig auf 56% gesteigert – es ist eine Verfestigung auf hohem Niveau eingetreten.

Bei der Anforderung nach Zusammenarbeit mit anderen Studierenden ist seit 1990 bei jeder weiteren Erhebung eine Zunahme der Angemessenheit zu verzeichnen. Von nur 24% (1990) erhöhte sich die Einschätzung als angemessen bis auf beachtliche 46% (2013), wobei auch in den letzten Jahren ein weiterer deutlicher Anstieg zu beobachten ist.

Abbildung 5

Anforderungen an Diskussionsbeteiligung und Zusammenarbeit (1983 – 2013)

(Frage: Wie beurteilen Sie die Anforderungen, die in Ihrem Fachbereich an Studierende gestellt werden? Skala von 1 = viel zu wenig bis 5 = viel zu viel; Angaben in Prozent für Kategorie 3 = gerade richtig)



Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. Erhebungen 1983 – 1990 nur Studierende in den alten Ländern, ab 1993 alte und neue Länder insgesamt.

2 Studienorganisation, Studierbarkeit und Lehrqualität

Die Studienorganisation und die Lehrqualität sind wichtige Größen zur Sicherung einer angemessenen Studienqualität. Neben der Frage nach der kontinuierlichen Sicherung des Besuchs von Lehrveranstaltungen und ihrer ungestörten Durchführung (ohne Überfüllung) gehören dazu auch die gelungene Gliederung des Studienangebotes oder klare Prüfungsanforderungen. Darüber hinaus spielen verschiedene Aspekte der Abhaltung und Didaktik von Lehrveranstaltungen (Lehrevaluation) ebenso wie der Forschungs- und Praxisbezug in Studium und Lehre eine gewichtige Rolle.

2.1 Studienorganisation: Ausfall, Überschneidung, Überfüllung

Zu den zentralen Aufgaben der Studienorganisation gehört es, den Ausfall wichtiger Lehrveranstaltungen ebenso zu vermeiden wie deren zeitliche Überschneidung. Mängel in diesem Bereich der Organisation und Abstimmung erschweren einen kontinuierlichen Studienablauf und beeinträchtigen die ‚Studierbarkeit‘ eines Fachangebotes erheblich.

2.1.1 Ausfall und Überschneidung von Terminen wichtiger Veranstaltungen

An Fachhochschulen berichten mehr Studierende als an Universitäten vom Ausfall wichtiger Lehrveranstaltungen (etwa um 10 Prozentpunkte häufiger). Dagegen sind von der zeitlichen Überschneidung wichtiger Lehrveranstaltung nach wie vor mehr Studierende an den Universitäten betroffen, obwohl sich der Abstand gegenüber den Fachhochschulen von 19 Prozentpunkten (1998) auf 9 Prozentpunkte (2013) merklich verringert hat.

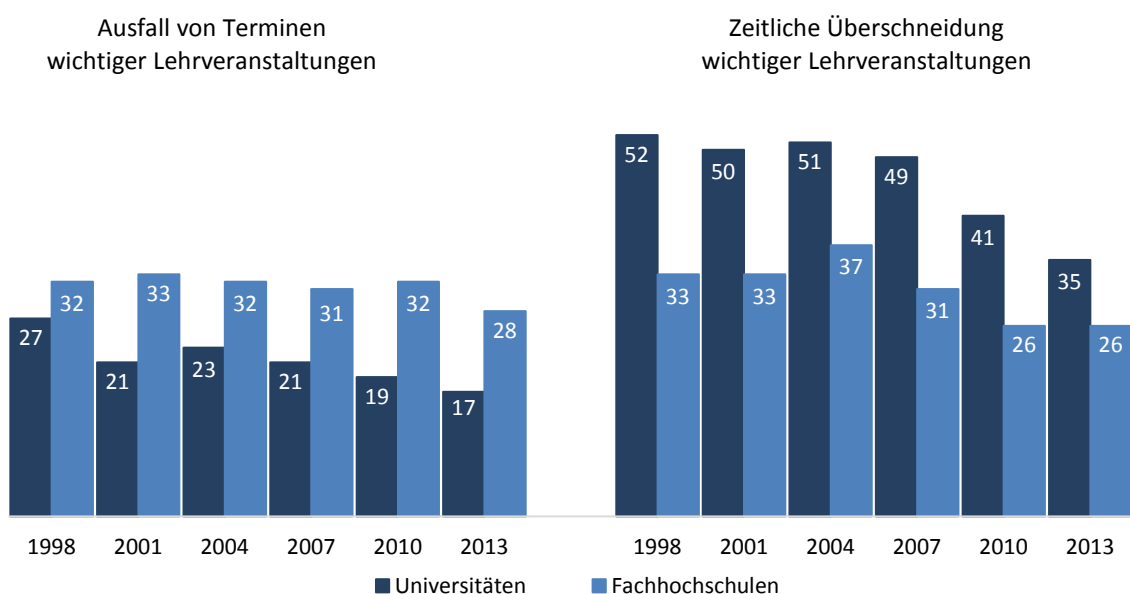
Zeitliche Überschneidung wichtiger Veranstaltungen ist stark zurückgegangen

Während der Ausfall wichtiger Lehrveranstaltungen sich wenig verringert hat, ist die Überschneidung wichtiger Lehrveranstaltungen deutlich zurückgegangen, vor allem in den letzten Jahren seit 2004. An Universitäten sank der Anteil Studierender, die von einem teilweise bis häufigen Vorkommen berichten, erheblich von 51% (2004) auf 35% (2013) und an den Fachhochschulen von 37% auf 26% im gleichen Zeitraum.

Abbildung 6

Studienorganisation: Ausfall und zeitliche Überschneidung wichtiger Lehrveranstaltungen (1998 – 2013)

(Frage: Wie ist die Situation der Lehre in Ihrem Fachbereich nach Ihrer bisherigen Erfahrung? Skala von 0 = nie bis 6 = sehr häufig; Angaben in Prozent für Kategorien 3-6 = teilweise bis häufig)



Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. Erhebungen 1983 – 1990 nur Studierende in den alten Ländern, ab 1993 alte und neue Länder insgesamt.

2.1.2 Überfüllung von Lehrveranstaltungen

Die Überfüllung von Lehrveranstaltungen trägt entscheidend dazu bei, die Studierbarkeit zu erschweren und die Studienqualität zu mindern. Daher sind die Angaben der Studierenden zum Ausmaß der Überfüllung von Lehrveranstaltungen ernst zu nehmen, vor allem wenn dies als ‚starkes‘ Kennzeichen des Fachstudiums von ihnen herausgestellt wird.

Deutlicher Rückgang der Überfüllung von Lehrveranstaltungen

Vor allem an den Universitäten ist ein deutlicher Rückgang der Überfüllung von Lehrveranstaltungen zu verzeichnen. Noch 1990 klagte über die Hälfte der Studierenden in der BRD (52%), dass Lehrveranstaltungen in starkem Maße überfüllt seien; bis 2001 ging dieser Anteil auf ein Drittel zurück, um dann 2004 auf 41% anzusteigen. Seitdem ist er wieder stark gesunken: 2013 halten nur noch 23% an Universitäten die Überfüllung in ihren Lehrveranstaltungen als kennzeichnend.

Studierende an Fachhochschulen erfahren viel seltener Überfüllung

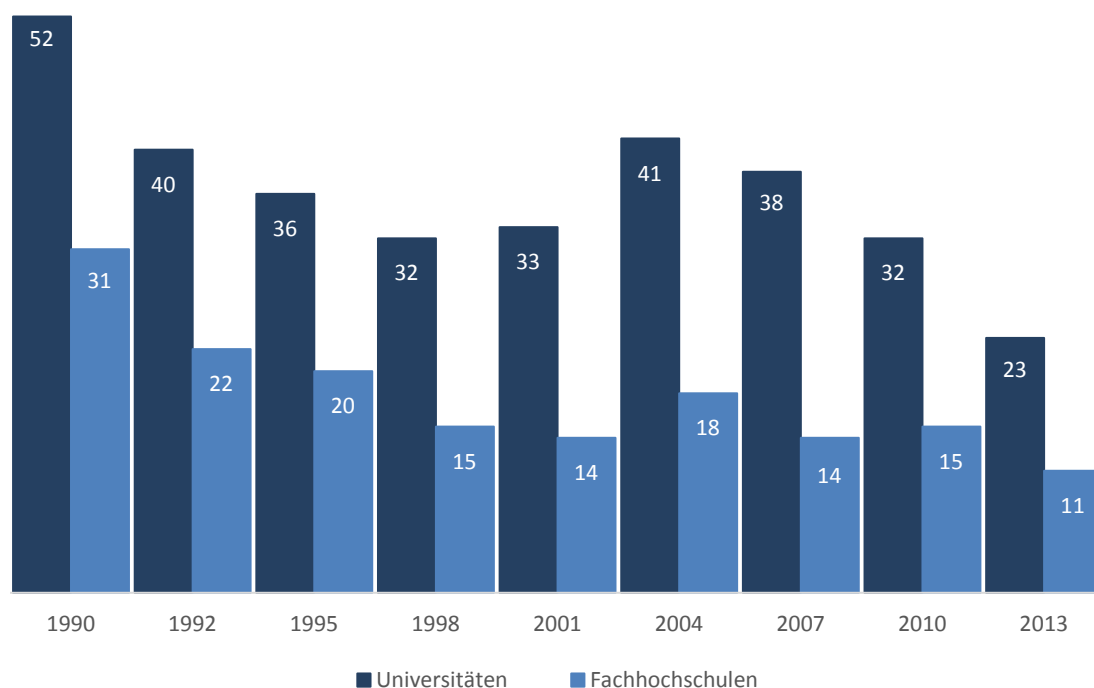
Für die Studierenden an Fachhochschulen stellt die Überfüllung von Lehrveranstaltungen ein deutlich geringeres Problem dar: In allen Erhebungen berichten viel weniger Studierende dieser Hochschulart davon. Allerdings fällt der Rückgang nicht so stark aus wie an den Universitäten, so dass der Abstand geringer geworden ist: von einstmalig gut 20 Prozentpunkten (etwa 1990 und 2004) auf zuletzt noch 12 Prozentpunkten (2013).

Der beständig höhere Anteil an Studierenden an Universitäten, die sich der Überfüllung von Lehrveranstaltungen ausgesetzt sehen, muss als eine erhebliche Benachteiligung für ihren Studienfortgang und Studierertrag angesehen werden. Die erreichten Verbesserungen an den Universitäten sind zwar als außerordentlich einzustufen, sie reichen aber noch nicht hin, die Defizite gegenüber den Fachhochschulen gänzlich abzubauen.

Abbildung 7

Studiensituation: Überfüllung von Lehrveranstaltungen (1990 – 2013)

(Frage: Wie stark ist Ihr Hauptstudienfach an Ihrer Hochschule aus Ihrer Sicht charakterisiert durch...? Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark; Angaben in Prozent für Kategorie 5+6 = stark)



Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. Erhebungen 1983 – 1990 nur Studierende in den alten Ländern, ab 1993 alte und neue Länder insgesamt.

2.2 Studierbarkeit und Studieraufwand

Was als ‚Studierbarkeit‘ verstanden werden kann, umfasst Bedingungen der Organisation der Lehre ebenso wie die Struktur der Studienangebote. Als wesentlich lassen sich ‚ein gut gegliederter Studienaufbau‘ und ebenso ‚die Klarheit der Prüfungsanforderungen‘ benennen.

2.2.1 Komponenten der Studierbarkeit: Gliederung und Klarheit

Sowohl die Gliederungsqualität des Studienaufbaus als auch die Klarheit der Anforderungen bei den Prüfungen weisen in den Urteilen der Studierenden im betrachteten Zeitrahmen zwischen 1983 und 2013 einen ganz ähnlichen Umfang und Ablauf auf. Gliederungsqualität und Prüfungsklarheit gehen offenbar meist einher, weisen einiges an Korrespondenz auf.

Gliederung des Studienaufbaus hat sich verbessert

Lange Jahre war nur für jeden fünften Studierenden (zumeist von 19% bzw. 20%) ihr Fachstudium durch einen ‚gut gegliederten Studienaufbau‘ in starkem Maße gekennzeichnet. Erst mit dem neuen Jahrtausend hat sich für die Studierenden die ‚Gliederung des Studienaufbaus‘ sukzessive verbessert: 2013 kommt ein Drittel (34%) zu diesem ganz positiven Urteil.

Klarheit der Prüfungsanforderungen hat zugenommen

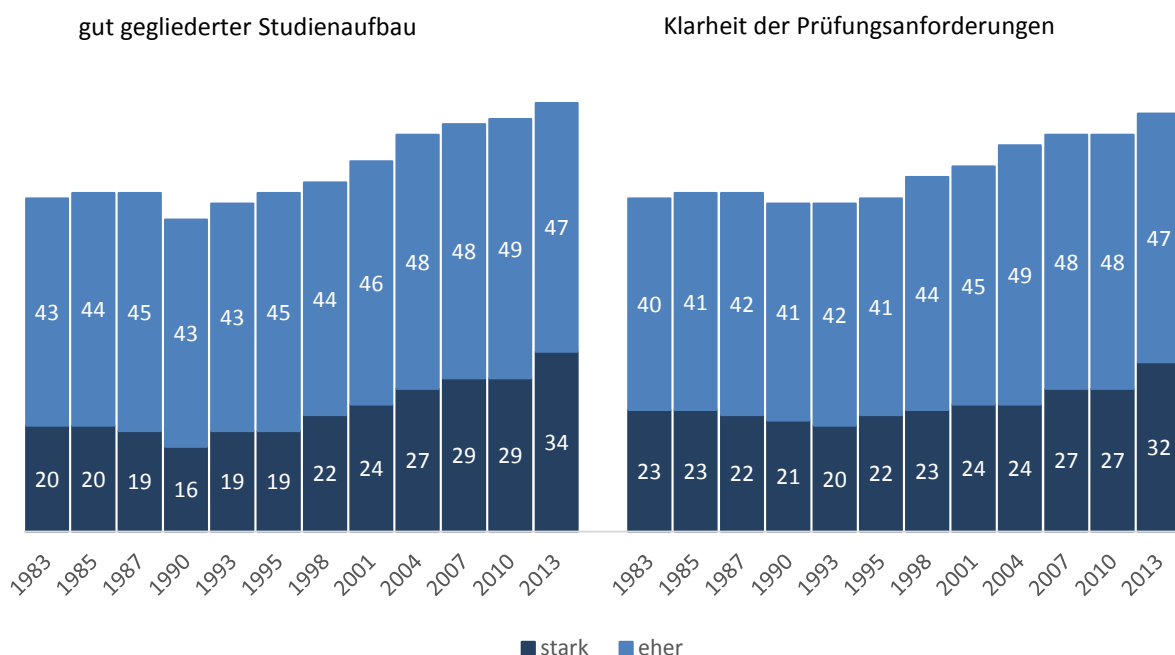
Die Beurteilung der ‚Klarheit der Prüfungsanforderungen‘ folgt im betrachteten Zeitraum einem ähnlichen Verlauf: Nach einer langen Phase nahezu gleicher Einschätzung tritt ab 1998 allmählich, aber kontinuierlich eine Verbesserung ein: 2013 ist fast ein Drittel der Studierenden (32%) überzeugt, klare Prüfungsanforderungen seien in starkem Maße gegeben.

Insofern hat sich in der Phase der ‚Bologna-Reform‘ (seit 2001) für die Studierenden in wichtigen Aspekten die Studierbarkeit ihres Faches erhöht: sowohl einen gut gegliederten Studienaufbau als auch klare Prüfungsanforderungen treffen sie häufiger an.

Abbildung 8

Studierbarkeit: Studienaufbau und Prüfungsanforderungen (1983 – 2013)

(Frage: Wie stark ist Ihr Hauptstudienfach an Ihrer Hochschule aus Ihrer Sicht charakterisiert durch...? Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark; Angaben in Prozent für Kategorien 3+4 = eher und für 5+6 = stark)



Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. Erhebungen 1983 – 1990 nur Studierende in den alten Ländern, ab 1993 alte und neue Länder insgesamt.

2.2.2 Zeitlicher Studieraufwand

Wieviel Zeit die Studierenden für das Studium aufwenden, wird immer wieder diskutiert. Dabei werden oftmals einzelne Erfahrungen verallgemeinert: So beklagen Lehrende wie Studierende öfters, mit den neuen Studiengängen zum Bachelor sei ein zeitlicher Mehraufwand für das Studieren verbunden, weshalb keine oder weniger Zeit für anderweitiges Engagement, etwa für die Beteiligung an den Hochschulen, in Organisationen oder im sozialen Bereich bliebe.

Zeitlicher Aufwand für das Studium hat sich verringert

Folgt man den Angaben der Studierenden über den Aufwand für das Studium, und zwar im erweiterten Sinne mit Bibliotheksbesuch oder Sprechstunden u.Ä., dann verwundern die Klagen über eine gestiegene zeitliche Einspannung. Insgesamt vermittelt der Zeitverlauf eine etwas geringere zeitliche Belastung für das Studium. Denn gegenüber 1987 mit 37,0 Std. pro Semesterwoche geht sie merklich zurück, bis auf 32,5 Std. (2004). Danach steigt der Zeitaufwand zwar etwas an: auf 34,8 Std. (2010). Aber 2013 geht er wieder auf 32,3 Std. zurück, der geringste Wert für den zeitlichen Studieraufwand in der gesamten Zeitreihe.

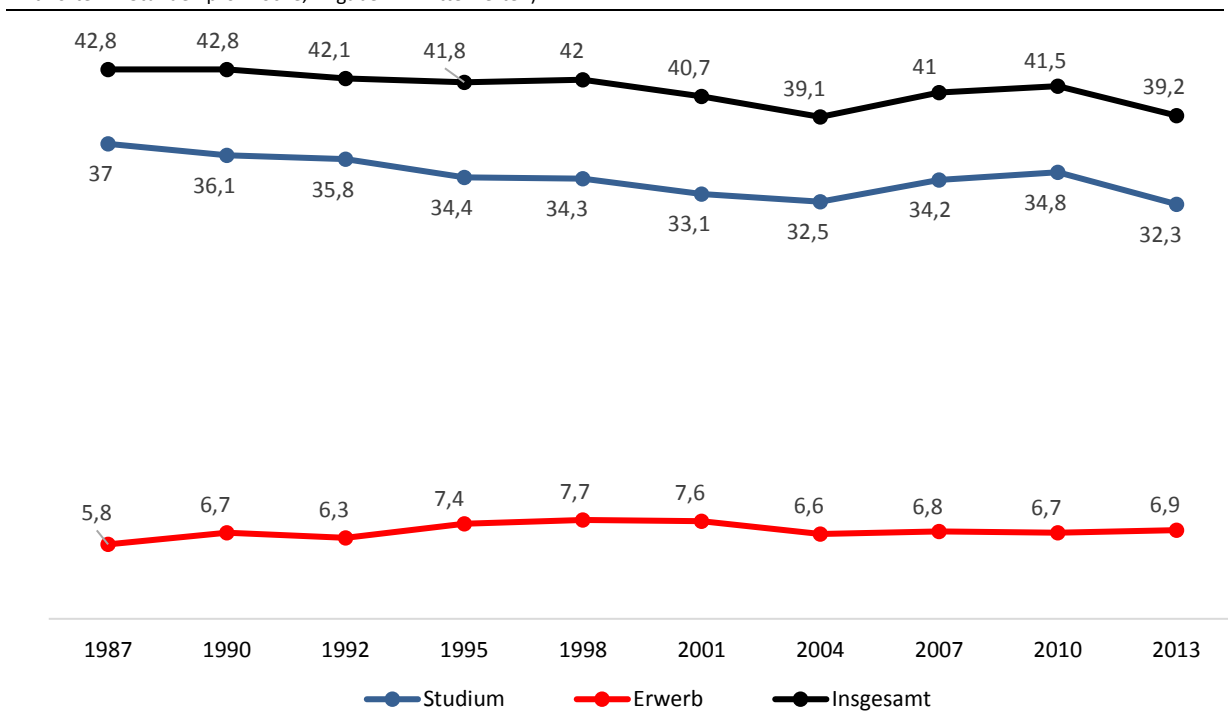
Die studentische Erwerbsarbeit mit nahezu 7 Wochenstunden im Schnitt, d.h. nahezu ein ganzer ‚Arbeitstag‘, kann durchaus als erheblich eingestuft werden. Aber sie schwankt im Zeitverlauf seit 2004 nur noch gering: mit einer Spannweite von 6,6 bis 6,9 Stunden, und sie lag in den Jahren zuvor zwischen 1995 bis 2001 mit 7,4 bis 7,7 Stunden pro Woche in der Studienzeit im Schnitt sogar noch deutlich höher.

Die Zuordnung, mit dem Bachelorstudium hätten Anspannung und Aufwand, Stress und Hetze zugenommen, kann demnach nicht auf die zeitlichen Belastungen der Studierenden zurückgeführt werden. Dort ist gegenüber früheren Zeiten eher eine Entspannung eingetreten. Übrigens ist die zeitliche Einspannung im Medizinstudium am höchsten.

Abbildung 9

Zeitbudget: Stunden pro Semesterwoche für Studium und Erwerbstätigkeit (1987 – 2013)

(Frage: Wie viele Stunden wenden Sie in einer Woche des laufenden Semesters durchschnittlich für die folgenden Studententätigkeiten auf? Antworten in Stunden pro Woche, Angaben in Mittelwerten)



Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. Erhebungen 1983 – 1990 nur Studierende in den alten Ländern, ab 1993 alte und neue Länder insgesamt.

2.3 Lehrevaluation I: prozessuale und didaktische Prinzipien

Eine gehaltvolle Lehre an den Hochschulen verlangt das Einhalten gewisser prozessualer Aspekte wie die Einbeziehung der Studierenden und die Rückmeldung zu ihren Leistungen (Feedback), abgesehen von einer guten Vorbereitung der einzelnen Veranstaltungen. Darüber hinaus sind auch andere Aspekte in der Hochschullehre zu beachten wie klare Lernzieldefinitionen, verständlicher Vortrag und Vergewisserung des Verständnisses, die als ‚didaktische Prinzipien‘ im engeren Sinne bezeichnet werden können.

2.3.1 Prozessuale Aspekte

Unter den prozessualen Aspekten der Lehre gelten die Einbeziehung studentischer Anregungen und die erläuternde Rückmeldung zu Leistungsergebnissen als besonders wichtig. In beiden Fällen ist zwischen 1993 und 2013 eine bemerkenswerte Verbesserung zu konstatieren, sie liegt aber bei der Einbeziehung der Studierenden auf viel höherem Niveau (zuletzt 2013 mit 79% zu 51% als häufig zutreffend); zudem ist die Steigerung bei der Einbeziehung gegenüber der Rückmeldung weit größer (20 gegenüber 10 Prozentpunkten).

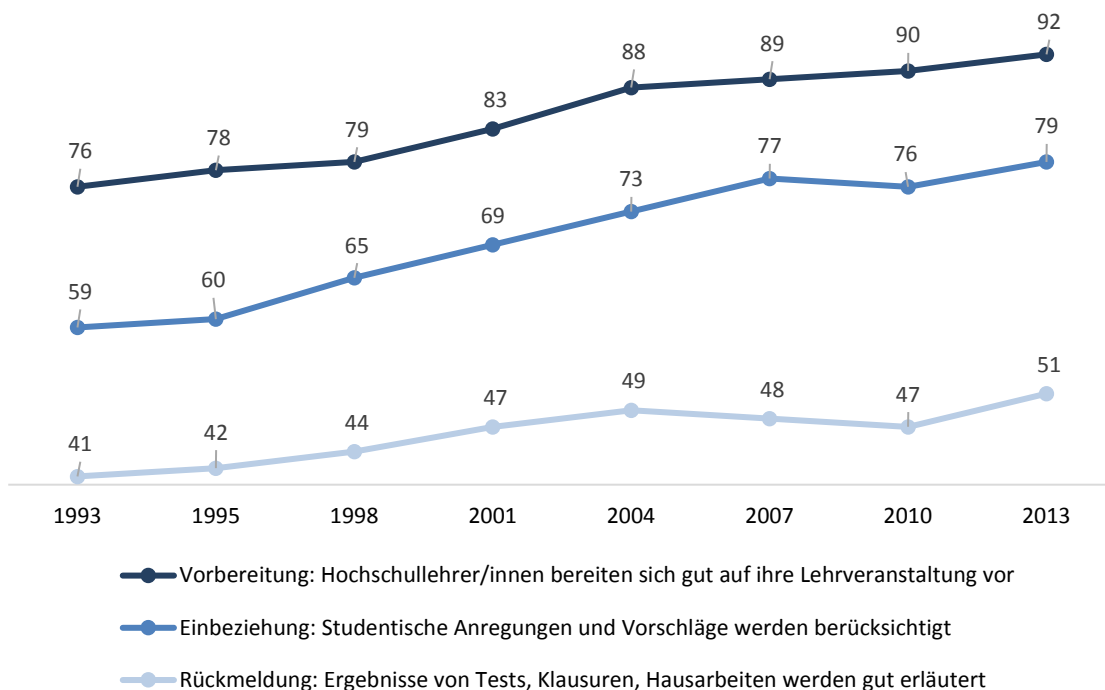
Bei der Rückmeldung an die Studierenden über ihre Leistungsergebnisse ist für die letzten Jahre sogar eine gewisse Stagnation festzuhalten, die erst 2013 etwas aufgebrochen werden konnte (Anstieg auf 51%). Unzureichende Rückmeldungen, wie sie für die Hälfte der Studierenden nach wie vor bestehen, bleiben demnach ein gewichtiges Manko und mindern die Lehrqualität. Es wäre angebracht, diesem wichtigen didaktischen Feld mehr Aufmerksamkeit zukommen zu lassen.

Angesichts der positiven Entwicklung bei den prozessualen Aspekten der Lehre ist es wenig erstaunlich, dass den Lehrenden zunehmend häufiger eine gute Vorbereitung auf die Lehrveranstaltung attestiert wird. Zwischen 1993 und 2013 kam es zu einer deutlichen Zunahme der Studierenden, die eine gute Vorbereitung der Lehrenden bestätigen: von 76% auf 92%.

Abbildung 10

Lehrevaluation I: Vorbereitung – Einbeziehung – Rückmeldung (1993 – 2013)

(Frage: Wie ist die Situation der Lehre in Ihrem Fachbereich nach Ihrer bisherigen Erfahrung? Skala von 0 = nie bis 6 = sehr häufig; Angaben in Prozent für Kategorie 3-6 = teilweise bis häufig)



Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. Erhebungen 1983 – 1990 nur Studierende in den alten Ländern, ab 1993 alte und neue Länder insgesamt.

2.3.2 Didaktische Prinzipien

Unter den didaktischen Prinzipien einer guten Lehre werden drei hervorgehoben: die klare Definition des Lernziels einer Lehrveranstaltung, der verständliche und zutreffende Vortrag sowie die Vergewisserung der Dozierenden, dass der behandelte Stoff verstanden wurde.

2013 sind weit mehr Studierende als bei den früheren Erhebungen davon überzeugt, dass die Einhaltung dieser didaktischen Prinzipien bei den meisten ihrer besuchten Lehrveranstaltungen zutrifft. Gut zwei Drittel halten dies in zwei Fällen für zutreffend: zum einen 69% bei der klaren Lernzieldefinition und zum anderen 68% bei dem verständlichen Vortrag. Früher war das Bemühen der Lehrenden um einen verständlichen Vortrag oder die klare Lernzieldefinition noch weit geringer: so wurde 1993 die Verständlichkeit des Vortrags von nur 36% und die klare Lernzieldefinition von 51% der Studierenden als meistens zutreffend registriert.

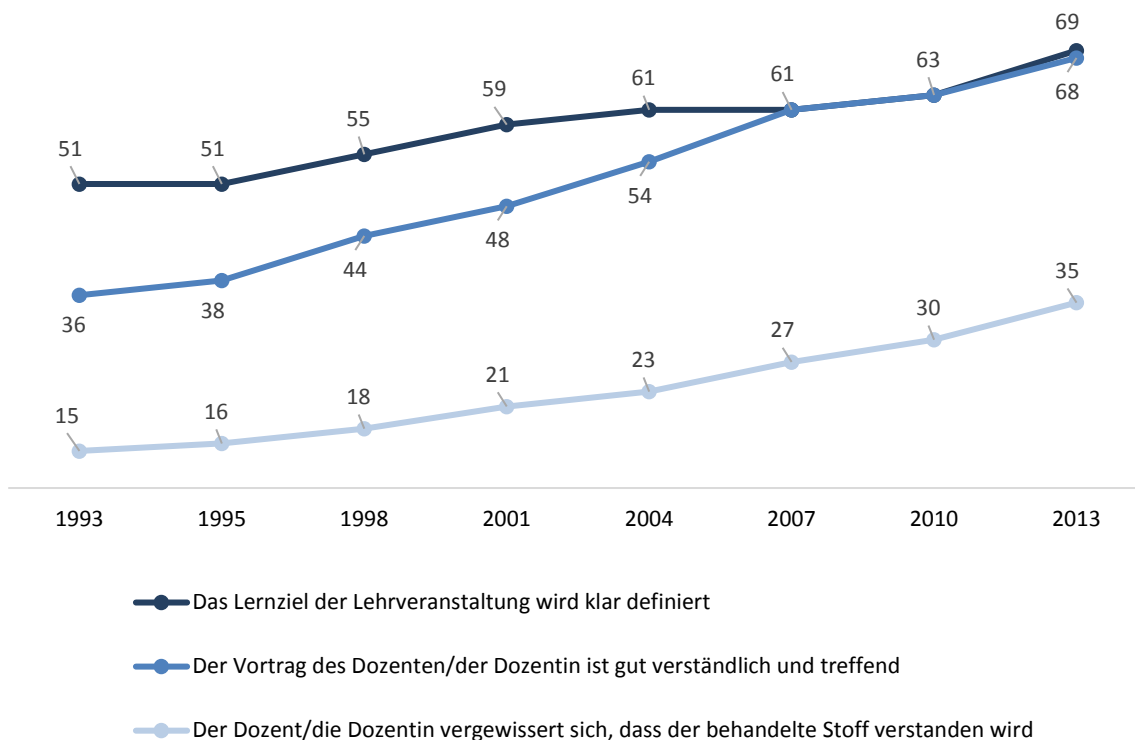
Einen ähnlichen Anstieg kann die Vergewisserung der Lehrenden um das Verständnis des Lehrstoffes zwar ebenfalls verzeichnen, aber das Qualitätsniveau bleibt im Vergleich zu den anderen beiden didaktischen Prinzipien deutlich geringer: Nur ein gutes Drittel der Studierenden sieht es 2013 als meistens eingehalten an (35%). Noch Anfang der 1990er Jahre konnten dies erst 15% bzw. 16% der Studierenden so bestätigen (1993 und 1998).

Ähnlich wie bei den ‚Rückmeldungen‘ als prozessuales Prinzip der Lehre weist die ‚Vergewisserung‘ als didaktisches Prinzip noch größere Defizite auf, wodurch der Studienerfolg beeinträchtigt wird. Beide Prinzipien sollten häufiger durch die Lehrenden eingehalten werden, um den Lernfortschritt, auch das Selbstbewusstsein ihrer Studierenden mehr zu befördern.

Abbildung 11

Lehrevaluation II: klare Lernzieldefinition – verständlicher Vortrag - Vergewisserung über Stoffverständnis (1993 – 2013)

(Frage: Inwieweit trifft auf Lehrveranstaltungen, die Sie in diesem Semester besuchen, folgendes zu? Skala von 1 = keine, 2 = wenige, 3 = manche, 4 = die meisten, 5 = alle; Angaben in Prozent für Kategorien 4+5 = die meisten, alle)



Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. Erhebungen 1983 – 1990 nur Studierende in den alten Ländern, ab 1993 alte und neue Länder insgesamt.

2.4 Forschungs- und Praxisbezug

Sowohl der Forschungsbezug wie der Praxisbezug sind wichtige grundsätzliche Komponenten einer guten Lehre, wobei ihre Intensität wie Gestaltung durchaus unterschiedlich ausfallen kann. Es wird daher erhoben, wie stark ein Studienfach durch den Forschungs- oder den Praxisbezug gekennzeichnet werden kann und inwieweit in den einzelnen Lehrveranstaltungen Forschungsfragen aufgegriffen und Zusammenhänge zur Praxis aufgezeigt werden. Dabei ist zu beachten, dass das studentische Interesse daran unterschiedlich ausgeprägt sein kann, etwa nach Fachzugehörigkeit oder beruflichen Perspektiven variiert.

2.4.1 Ausrichtung im Studienfach: Forschungsbezug und Praxisbezug

Deutlich mehr Studierende halten den Forschungsbezug der Lehre als kennzeichnend für ihr Studienfach verglichen mit einem engen Praxisbezug bzw. einer guten Berufsvorbereitung. Dies war mit ähnlichem Abstand in allen bisherigen Erhebungen zwischen 1983 und 2013 der Fall.

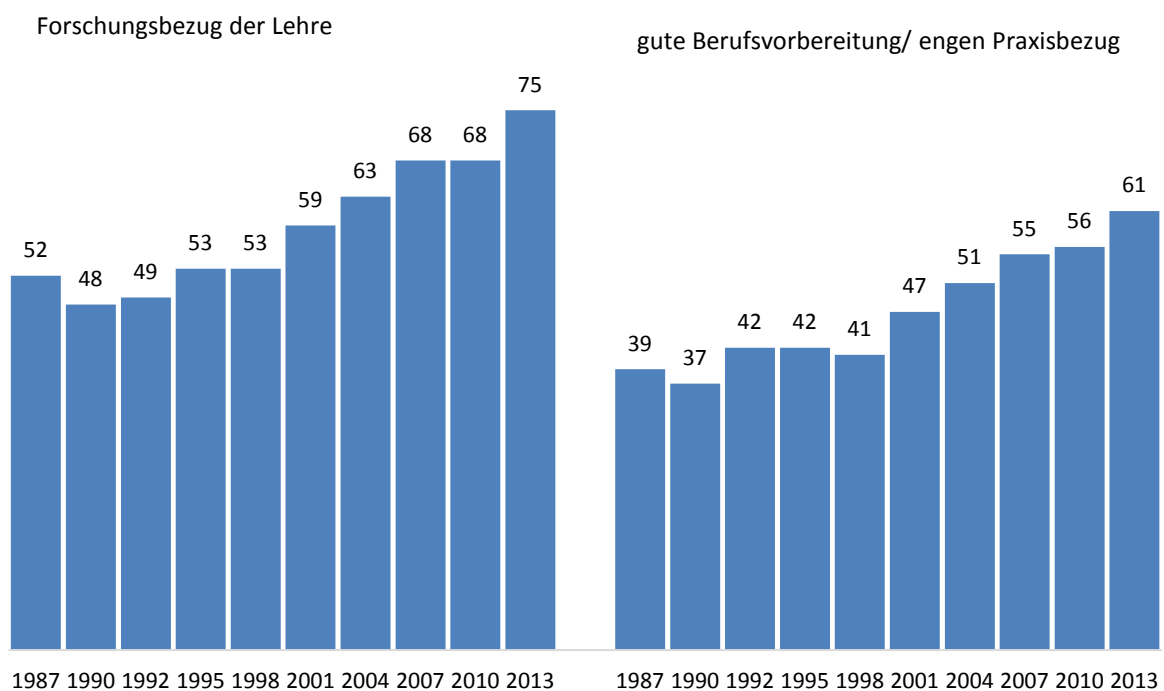
In beiden Fällen der Ausrichtung im Studienfach, Forschungs- wie Praxisbezug, gab es bis Ende der 90er Jahre kaum Veränderungen: der Forschungsbezug bewegte sich zwischen 48% und 53% Studierender, die ihn für gegeben hielten, der Praxisbezug zwischen 37% und 42%, die ihn eher bis stark in ihrem Hauptstudienfach verwirklicht sahen.

Erst ab 2001 erfolgte ein erheblicher Anstieg in beiden Fällen, der bis 2013 stetig anhielt. Damit ist nun für 75% der Studierenden der Forschungsbezug durchaus charakteristisch für ihr Fachstudium, für 61% der Praxisbezug, die gute Berufsvorbereitung. Damit ist zugleich trotz erheblicher Zunahme beim Praxisbezug, dessen Abstand zum Forschungsbezug 2013 sogar noch geringfügig größer geworden: Er beträgt nun 14 Prozentpunkte, während er in den Erhebungen davor bei zumeist 12 Prozentpunkten lag.

Abbildung 12

Ausrichtung im Studienfach: Forschungsbezug der Lehre und Berufsvorbereitung / enger Praxisbezug (1987 – 2013)

(Frage: Wie stark ist Ihr Hauptstudienfach an Ihrer Hochschule aus Ihrer Sicht charakterisiert durch...? Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark; Angaben in Prozent für Kategorien 3-6 = eher bis stark)



Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. Erhebungen 1983 – 1990 nur Studierende in den alten Ländern, ab 1993 alte und neue Länder insgesamt.

2.4.2 Situation in Lehrveranstaltungen

Von der allgemeinen Charakterisierung der Ausrichtung im Studium an Forschung bzw. Praxis ist das konkrete Eingehen in der Lehre zu unterscheiden: Wie sieht es in den Lehrveranstaltungen mit dem Aufgreifen von Forschungsfragen auf der einen oder dem Aufzeigen von Praxiszusammenhängen auf der anderen Seite nach den Erfahrungen der Studierenden aus?

Aufgreifen von Forschungsfragen und Aufzeigen von Praxiszusammenhängen

Das Aufgreifen von Forschungsfragen in den Lehrveranstaltungen hat seit 1993 (erstmalig erhoben) deutlich zugenommen: Bis 1998 hat in allen Erhebungen weniger als die Hälfte der Studierenden (44% bis 48%) bestätigt, dass solches Eingehen auf Forschungsfragen in den meisten bzw. allen Lehrveranstaltungen erfolge; bis 2013 ist dieser Anteil positiver Rückmeldung stetig auf nahezu zwei Drittel (65%) angestiegen. Eine starke Zunahme der Befassung mit aktuellen Forschungsfragen in den einzelnen Lehrveranstaltungen um 21 Prozentpunkte im betrachteten Zeitraum der letzten zwanzig Jahre ist zu registrieren, auch in der Phase der Etablierung des Bolognaprozesses (seit 2010)

Das Aufzeigen von Praxiszusammenhängen war bis Ende des vorigen Jahrhunderts wenig üblich in der Hochschullehre: Nur ein Viertel der Studierenden hat dies in den meisten bzw. allen Lehrveranstaltungen erfahren. Seitdem, ist eine außerordentliche Zunahme eingetreten: Der Anteil positiver Rückmeldung, d.h. ein Aufzeigen von Praxiszusammenhängen hat sich nahezu verdoppelt und beträgt 2013 nun 47%.

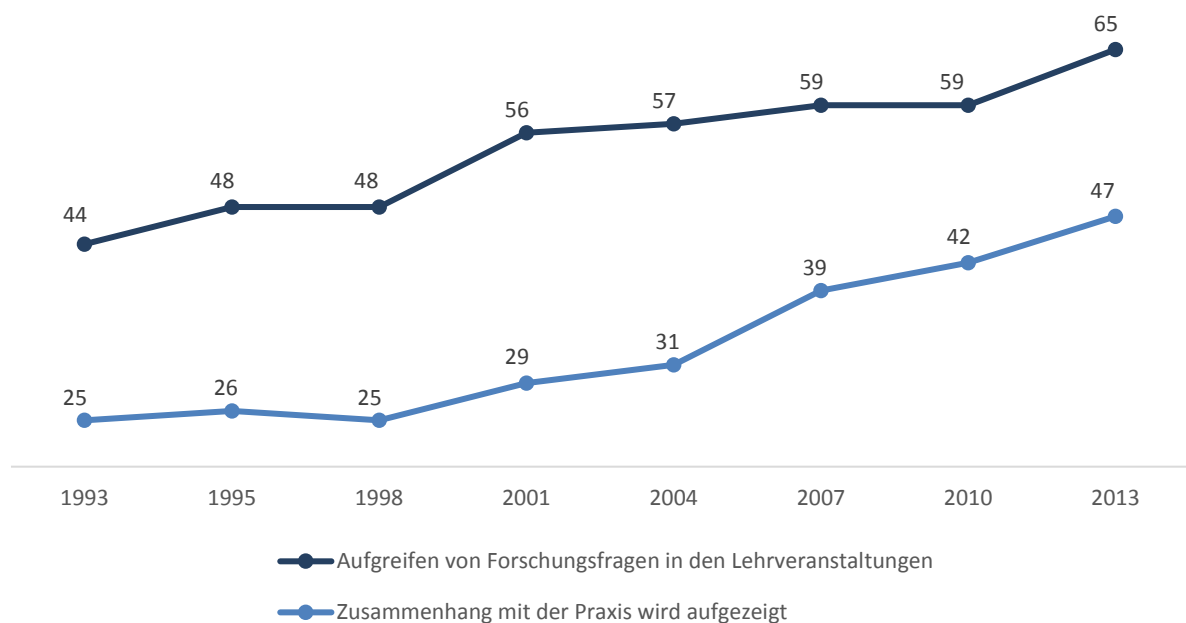
Zum Forschungs- und Praxisbezug in der Lehre sind demnach zwei Befunde festzuhalten:

- (1) Die Zunahme eines engeren Praxisbezuges in der Lehre geht keineswegs auf Kosten des Forschungsbezuges und des Aufgreifens von Forschungsfragen einher.
- (2) Mit der Einrichtung der neuen ‚europäischen‘ Studienstruktur und dem Bachelor als erstem Abschluss verzeichnen beide Komponenten für die Studierenden einen erheblichen Gewinn.

Abbildung 13

Lehrveranstaltungen: Aufgreifen von Forschungsfragen – Aufzeigen von Praxiszusammenhängen (1993 – 2013)

Frage: Inwieweit trifft auf Lehrveranstaltungen, die Sie in diesem Semester besuchen, folgendes zu? Angaben in Prozent für Kategorien 4-5 = die meisten, alle)



Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. Erhebungen 1983 – 1990 nur Studierende in den alten Ländern, ab 1993 alte und neue Länder insgesamt.

3 Kontakte, soziales Klima und Anonymität

Nicht nur für das soziale Wohlbefinden an der Hochschule sind für die Studierenden Kontakte sehr wichtig, sondern ebenso für den Studienerfolg. Sie sind daher eine entscheidende Komponente der Qualität der Studienbedingungen. Dies drückt sich auch im sozialen Klima der Beziehungen aus, sei es im Verhältnis unter den Studierenden, sei es in den Beziehungen zu den Lehrenden. Das soziale Klima ist als belastend anzusehen, wenn Anonymität vorherrscht.

3.1 Kontakte und Kontaktzufriedenheit

Wegen ihrer Wichtigkeit ist sowohl der Umfang an Kontakten zu den Fachkommilitonen wie zu den Professor/innen zu erfassen als auch die Zufriedenheit damit. Dabei interessiert, ob solche Kontakte häufig oder zumindest manchmal vorkommen.

3.1.1 Umfang der Kontakte zu Fachkommilitonen und zu Professoren

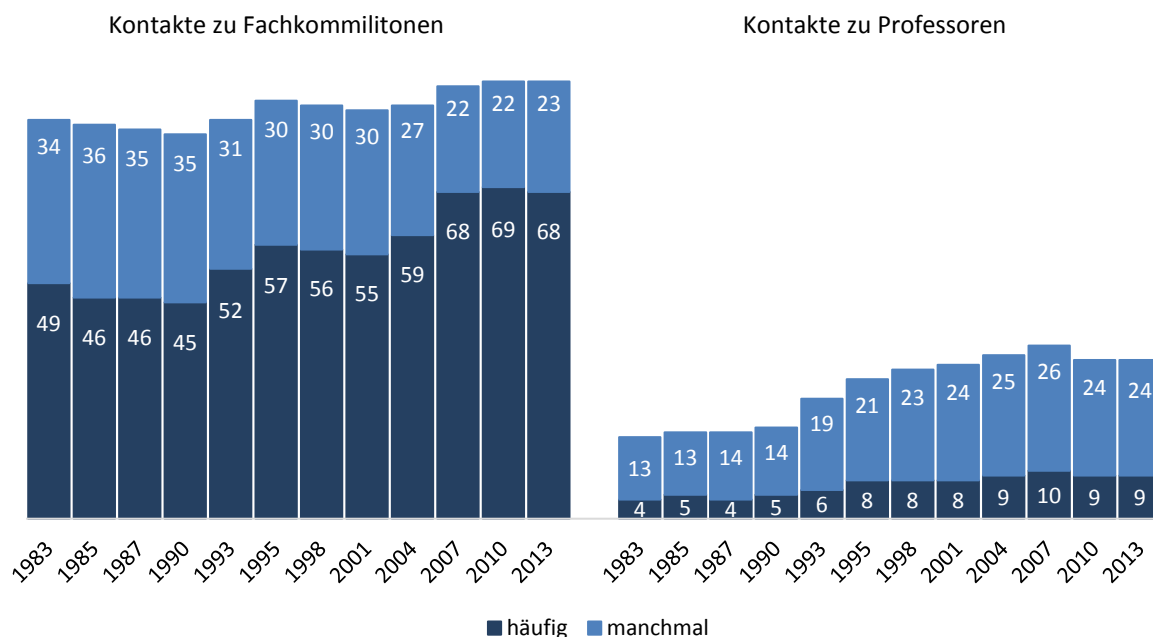
Kontakte zu den Fachkommilitonen, zumindest manchmal, waren stets für die meisten Studierenden vorhanden (80% und mehr). Für einen zunehmenden Anteil wurden sie sogar intensiver, wobei drei Phasen erkennbar sind: Bis 1990 blieb der Anteil mit häufigen Kontakten unter der Hälfte (maximal 49%); er erhöhte sich ab 1993 auf deutlich über die Hälfte (52% bis 56%) und nach 2007 umfasst er dann sogar gut zwei Drittel der Studierenden mit solch häufigen Kontakten zu den Fachkommilitonen (68% bzw. 69%). Ein Anstieg der Kontaktdichte unter den Studierenden in drei Phasen ist zu beobachten: von 1983 bis 1990 über 1993 bis 2001 und dann von 2007 bis 2013 mit den höchsten Werten.

Kontakte zu Professor/innen, die über den Umgang in den Lehrveranstaltungen hinausgehen, haben sich zwar ebenfalls erhöht, sind aber nach wie vor eher die Ausnahme. Der Anteil Studierender mit häufigen Kontakten zu ihnen verdoppelte sich zwar zwischen 1983 und 1995 (von 4% auf 8%), aber danach stagnierte er bei 9%, so auch 2013. Häufiger Kontakt zu einem Professor oder einer Professorin stellt für die Studierenden nach wie vor eine große Rarität dar.

Abbildung 14

Umfang der Kontakte zu Fachkommilitonen und zu Professor/innen (1983 – 2013)

(Frage: Wie häufig haben Sie zu den folgenden Personen Kontakt? Skala: 1 = nie, 2 = selten, 3 = manchmal, 4 = häufig; Angaben in Prozent für Kategorien 3 = manchmal und 4 = häufig)



Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. Erhebungen 1983 – 1990 nur Studierende in den alten Ländern, ab 1993 alte und neue Länder insgesamt.

Immerhin ist der Kreis Studierender, die zumindest manchmal über solche gewissen Kontakte zu ihren Professor/innen verfügen, von einstmal 17% (1983) auf nunmehr 33% (2010 und 2013) angestiegen. Allerdings ist gegenüber 2007, damals verfügten sogar 36% der Studierenden über einen solchem Kontaktumfang zu Professor/innen, wieder ein gewisser Rückgang zu verzeichnen. Insofern bleibt der Kontakt, in Umfang und Intensität, zwischen den Studierenden und den Lehrenden weiterhin für die Hochschulen ein wichtiges Thema.

3.1.2 Zufriedenheit mit den Kontakten

Die Zufriedenheit der Studierenden mit ihren Kontakten zu den Fachkommilitonen stagnierte bis 1990: Gut die Hälfte war damals mehr oder weniger zufrieden damit (55% - 59%). Mit der Zunahme an häufigeren Kontakten untereinander, ab 1993 zu beobachten, erhöhte sich auch die Zufriedenheit: Sie belief sich nun auf nahezu zwei Drittel (63% - 66%). Ab 2004 stieg die Zufriedenheit auf ein noch höheres Niveau, wiederum ganz entsprechend der tatsächlichen Zunahme des Kontaktumfangs: von 70% auf 75% (2013) - ein beachtliches Maß an Zufriedenheit der Studierenden mit den Kontakten untereinander.

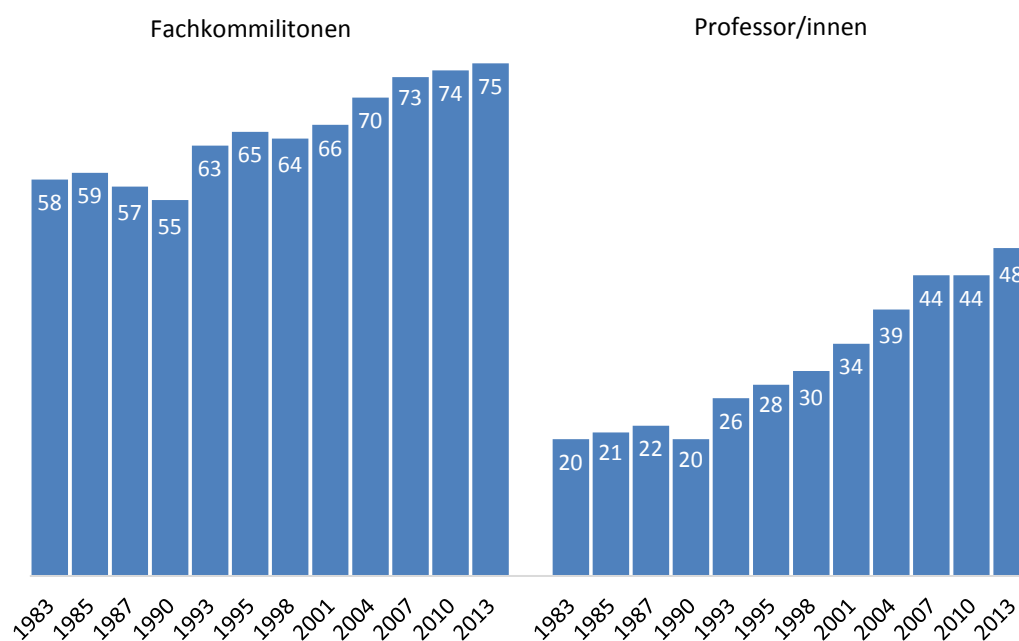
Mit den Kontakten zu den Professor/innen sind längst nicht so viele Studierende zufrieden, obwohl sich in den letzten Jahren das Maß an Zufriedenheit ebenfalls deutlich erhöht hat. In den alten Bundesländern äußerte sich noch bis 1990 nur jeder fünfte Studierende zufrieden mit diesen Kontakten. Nach der Wiedervereinigung stieg die Kontaktzufriedenheit stetig an und erreicht 1998 immerhin 30%. Aber erst danach ist eine größere Zunahme zu verzeichnen: 2013 ist dann mit 48% zufriedener Studierender ein Höchstmaß erreicht: Nun äußert sich jeder zweite mit seinen Kontakten zu Professor/innen als zufrieden.

Dieser Umfang an Zufriedenheit besagt zugleich, dass der Anspruch an den Kontaktumfang zu den Professor/innen unter den Studierenden gar nicht so hoch ist, denn sie äußern sich auch ganz zufrieden damit, selbst wenn keine häufigen Kontakte bestehen.

Abbildung 15

Zufriedenheit mit den Kontakten zu Fachkommilitonen und zu Professor/innen im Fach (1983 – 2013)

(Frage: Wie zufrieden sind Sie mit Ihren Kontakten zu ...? Skala: - 3 = sehr unzufrieden bis + 3 = sehr zufrieden. Angaben in Prozent für Kategorien +1 bis +3 = zufrieden)



Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. Erhebungen 1983 – 1990 nur Studierende in den alten Ländern, ab 1993 alte und neue Länder insgesamt.

3.2 Beziehungen und Benachteiligungen

Die Art und die Qualität von Beziehungen kennzeichnen das soziale Klima in Einrichtungen und Institutionen. Ebenso ist bezeichnend, ob Benachteiligungen bestehen und wen sie betreffen: An den Hochschulen interessiert insbesondere die Gleichbehandlung von Frauen.

3.2.1 Soziales Klima und Beziehungsqualität

Die Frage nach der Beziehungsqualität richtet sich zum einen auf das Verhältnis unter den Studierenden, ob Konkurrenz unter ihnen besteht, und zum anderen auf die Beziehungen zwischen ihnen und den Lehrenden, ob von ‚guten Beziehungen‘ die Rede sein kann.

Bei den Studierenden ist die Entwicklung bei der erlebten Konkurrenz untereinander ganz aufschlussreich. Sie nahm nach 1993, gegenüber den Zeiten in den alten Ländern (1983 – 1990), noch etwas ab und erreicht seitdem durchweg ein ähnliches, keineswegs hohes Ausmaß: 11% bis 16% der Studierenden berichten von einer starken Konkurrenz.

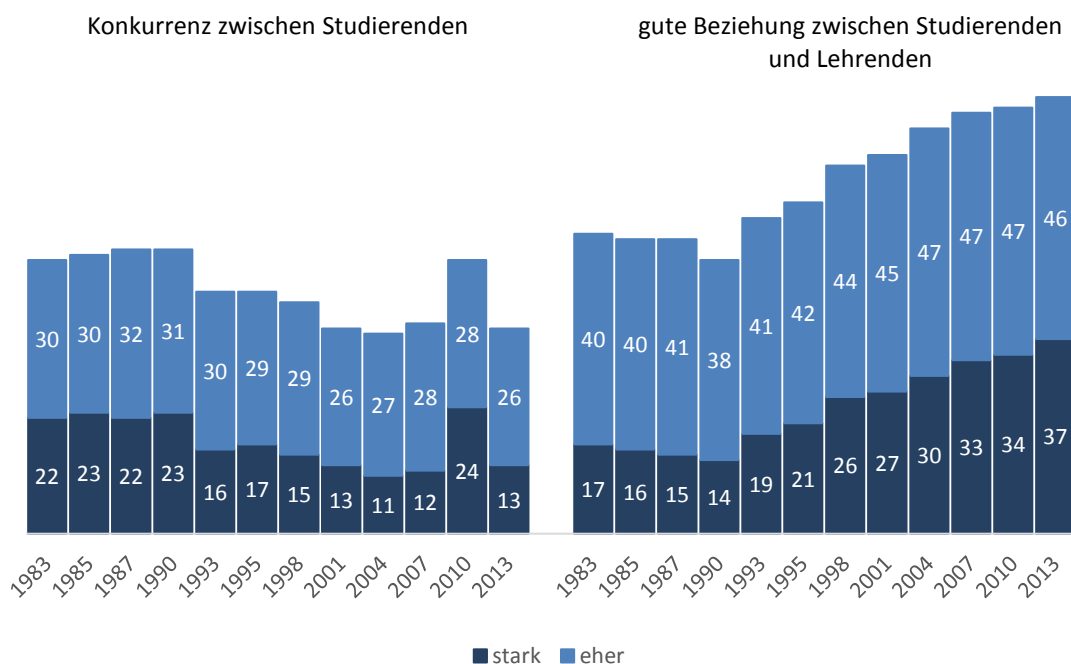
Allerdings ist eine bezeichnende Ausnahme festzuhalten: 2010 stieg dieser Anteil mit Konkurrenzempfinden (stark bzw. eher) abrupt von vorher 12% auf 24% (also eine Verdoppelung), fiel danach 2013 aber wieder auf das frühere Niveau zurück. Damit wird für das WS 2009/10 eine spezifische Situation mit stärkeren Empfindungen der Besorgnis und Bedrängnis signalisiert.

Die Beziehungen zu den Lehrenden haben sich für die Studierenden seit 1993 kontinuierlich verbessert: Der Anteil unter ihnen, der ‚gute Beziehungen‘ als in starkem Maße kennzeichnend hervorhebt, hat sich von 19% (1993) auf 37% (2013) erhöht. Werden jene Studierenden, die sie als ‚eher zutreffend‘ einstufen, hinzugenommen, dann beschreiben nun beachtliche 83% die Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden alles in allem als ‚gut‘.

Abbildung 16

Soziales Klima und Beziehungsqualität: Konkurrenz unter Studierenden und gute Beziehungen zu den Lehrenden (1983 – 2013)

(Frage: Wie stark ist Ihr Hauptstudienfach an Ihrer Hochschule aus Ihrer Sicht charakterisiert durch...? Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark; Angaben in Prozent für Kategorien 3+4 = eher und für 5+6 = stark)



Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. Erhebungen 1983 – 1990 nur Studierende in den alten Ländern, ab 1993 alte und neue Länder insgesamt.

3.2.2 Benachteiligung von Studentinnen

Die Gleichberechtigung hat an den Hochschulen zumeist einen hohen Stellenwert, was nicht zuletzt durch die Einrichtung der ‚Gleichstellungsbeauftragten‘ ausgewiesen wird. Eine wichtige Frage ist in diesem Zusammenhang, ob Studentinnen im Studium benachteiligt werden: Wie erfahren sie es selber und wie sehen es die männlichen Kommilitonen?

Die Quote an Studentinnen, die überhaupt keine Benachteiligung erfahren, war in den alten Ländern der BRD noch recht gering: Sie ging sogar von 38% (1983) auf 33% (1990) zurück, d.h. zwei Drittel der Studentinnen registrierten damals mehr oder weniger gravierende Benachteiligungen für sich und ihre Geschlechtsgenossinnen. Darin kann eine beträchtliche Einschränkung ihrer Integration an der Hochschule ebenso wie eine erhebliche Erschwernis für ihren Studienfortschritt gesehen werden.

In den weiteren Jahren danach, zwischen 1993 und 1998, verringerte sich der Anteil von Studentinnen mit erfahrener Benachteiligung im Studium zwar kontinuierlich, aber noch 1998 waren es nicht mehr als 48% der Studentinnen, die keinerlei Benachteiligung wahrgenommen bzw. erfahren hatten.

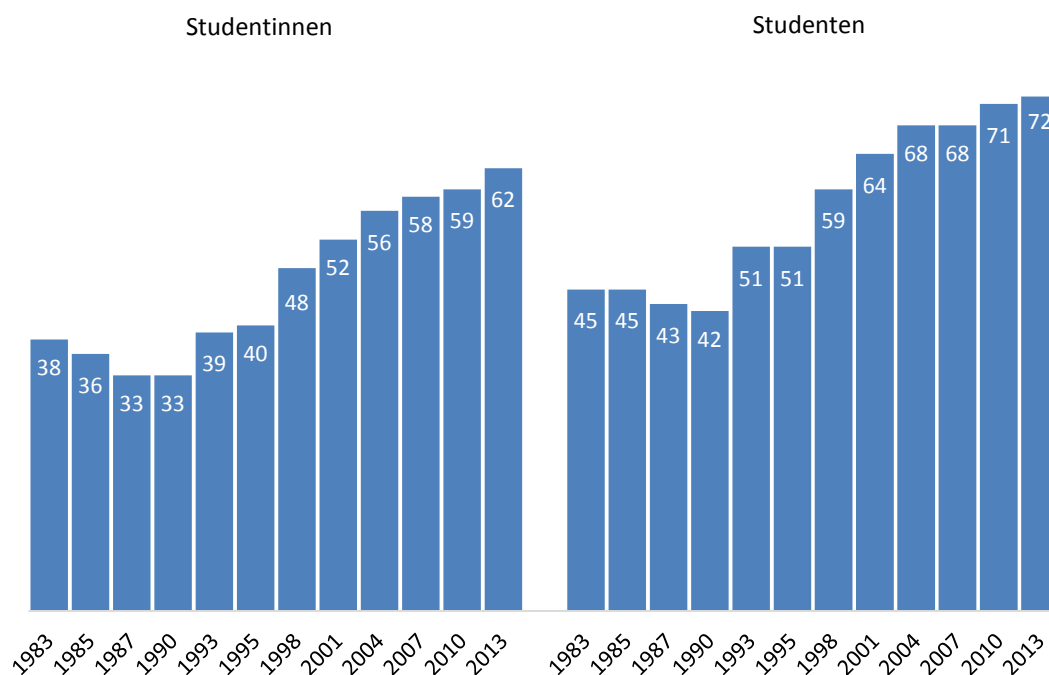
Bis 2013 haben sich die Verhältnisse dann gedreht: Nunmehr sehen fast zwei Drittel der Studentinnen (62%) überhaupt keine Benachteiligung mehr, d.h. noch ein gutes Drittel nimmt sie wahr. Demnach haben in der Sicht der Studentinnen Benachteiligungen weithin aufgehört, aber sie sind noch nicht völlig überwunden.

Die männlichen Kommilitonen bemerken seltener, dass Studentinnen benachteiligt werden: Durchweg sind es jeweils etwa um zehn Prozentpunkte mehr Studenten als Studentinnen, die solche Benachteiligungen im Studium gänzlich verneinen. Zuletzt (2013) sahen 72% der Studenten keinerlei Benachteiligungen von Studentinnen mehr vorliegen.

Abbildung 17

Keine Benachteiligung von Studentinnen im Studium: Beurteilung durch Studentinnen und Studenten (1983 – 2013)

(Frage: Wie stark ist Ihr Hauptstudienfach an Ihrer Hochschule aus Ihrer Sicht charakterisiert durch...? Item: ... Benachteiligung von Studentinnen. Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark; Angaben in Prozent für Kategorie 0 = überhaupt keine)



Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. Erhebungen 1983 – 1990 nur Studierende in den alten Ländern, ab 1993 alte und neue Länder insgesamt.

3.3 Zentrale Studienberatung: Nutzung und Nutzen

Für die Orientierung an der Hochschule und im Studium und für einen erfolgreichen Studienablauf sind die Studierenden immer wieder auf Beratung angewiesen, sei es durch ihre Lehrenden oder andere Instanzen. Eine wichtige Rolle spielt dabei die ‚Zentrale Studienberatung‘ des Deutschen Studentenwerkes (DSW), die an jeder Hochschule ihre Beratung anbietet.

3.3.1 Nutzung der Zentralen Studienberatung

Als erstes stellt sich die Frage, in welchem Umfang die Studierenden die Zentrale Studienberatung überhaupt in Anspruch nehmen. Weil eklatante Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen bestehen, die so nicht zu erwarten waren, werden die Besuchsquoten für beide Hochschularten hier gesondert ausgewiesen.

An den Universitäten nimmt die Nutzung der Zentralen Studienberatung durch die Studierenden zwischen 1987 und 2001 ständig zu: von 41% auf 53% der Studierenden, die sie zumindest einmal oder auch häufiger aufgesucht haben. Danach, ab 2007 ist ein Rückgang in der Besuchsquote zu verzeichnen: 2013 geben nur 36% der Studierenden an Universitäten an, die Zentrale Studienberatung aufgesucht zu haben.

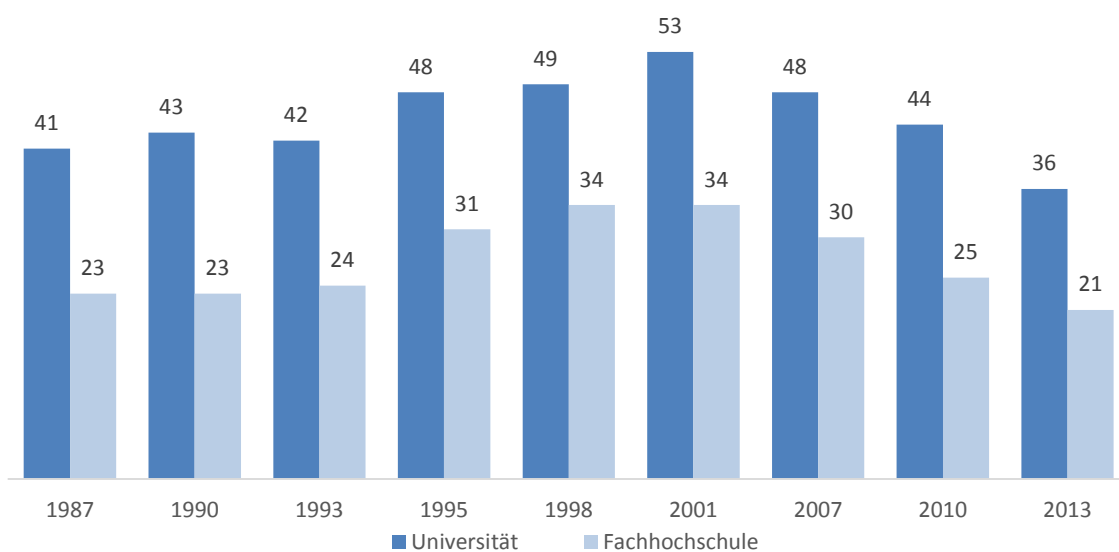
An den Fachhochschulen ist ein analoger Verlauf der Zu- und Abnahme der studentischen Besuchsanteile bei der Zentralen Studienberatung zu beobachten, allerdings durchweg auf deutlich niedrigerem Niveau: So lag die höchste Besuchsquote Studierender in den Jahren 1998 und 2001 bei 34%, und sie ist bis 2013 auf nur noch 21% der Studierenden an Fachhochschulen gefallen.

Für die deutlich verringerten Besucheranteile bei der Zentralen Studienberatung, an Universitäten wie Fachhochschulen, können verschiedene Gründe maßgeblich sein, z.B. umfangreichere Beratung durch die Lehrenden (möglicherweise auch Online), bessere Einführungsveranstaltungen in den Fachbereichen, klarere Strukturen der Studiengänge. Bei dieser Entwicklung kann es sich aber auch um ein Artefakt handeln, zumindest in Teilen: Es wird die gleiche absolute Besucherzahl erreicht, aber bei gestiegenen Studierendenzahlen insgesamt fallen die Anteile der Besuchsquote geringer aus (dies bedürfte einer eigenen Prüfung).

Abbildung 18

Nutzung: Inanspruchnahme der Zentralen Studienberatung (1987 – 2013)

(Frage: Haben Sie bisher andere Formen der Studienberatung an Ihrer Hochschule in Anspruch genommen? Item: ...Zentrale Studienberatung. Antwortmöglichkeiten: (1) nie, (2) ein-, zweimal, (3) häufiger; Anteile für (2) und (3): ein-zweimal bzw. häufiger)



Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. Erhebungen 1983 – 1990 nur Studierende in den alten Ländern, ab 1993 alte und neue Länder insgesamt.

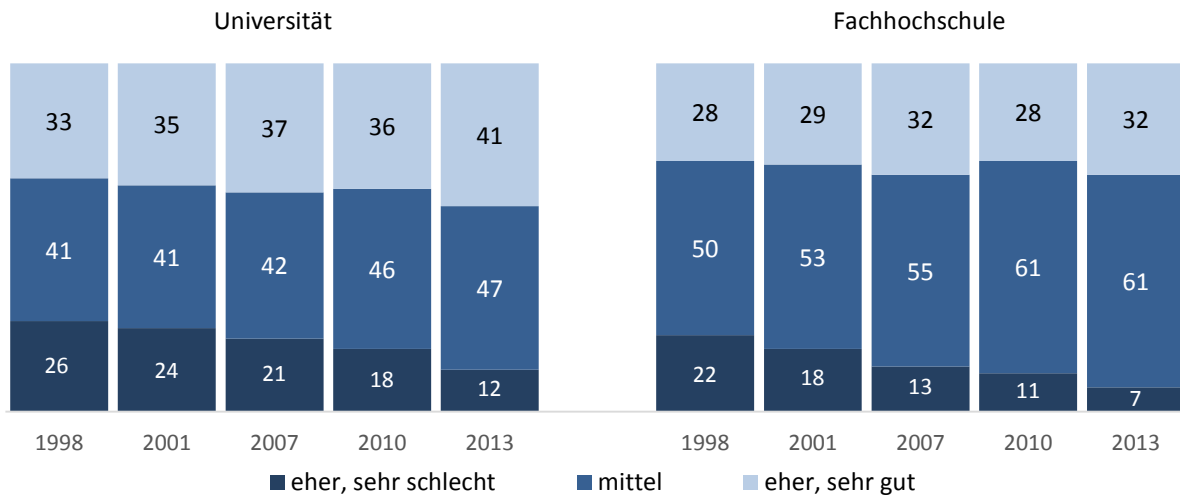
3.3.2 Nutzen der Zentralen Studienberatung

Die Beratungsleistung der Zentralen Studienberatung wird durch die Studierenden zunehmend besser beurteilt: Deutlich mehr Studierende gilt sie 2013 gegenüber 1998 als gut bzw. sehr gut, deutlich weniger bezeichnen sie als eher oder sehr schlecht. Allerdings vergeben die Studierenden an Universitäten häufiger ein gutes Urteil zur Studienberatung als an Fachhochschulen.

Abbildung 19

Bewertung des Nutzens der Zentralen Studienberatung (1995 – 2013)

(Frage: Wie bewerten Sie den Nutzen der Beratung durch ... Zentrale Studienberatung? Antwortmöglichkeiten: von -3 = sehr schlecht bis +3 = sehr gut; Angaben in Prozent für Kategorien +1 bis +3 = eher, sehr gut)



Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. Erhebungen 1983 – 1990 nur Studierende in den alten Ländern, ab 1993 alte und neue Länder insgesamt.

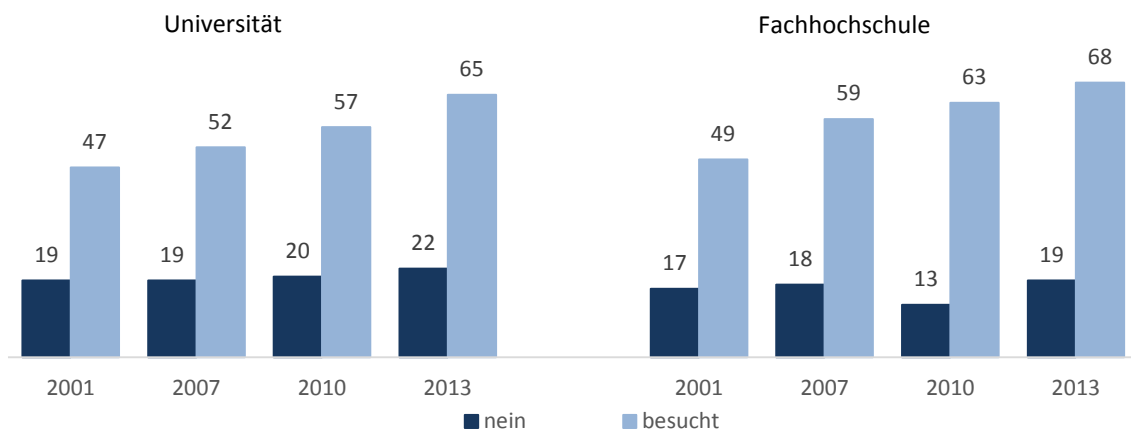
Nutzen in Abhängigkeit vom Besuch der Studienberatung

Der Nutzen der Zentralen Studienberatung beurteilen jene Studierende, die sie genutzt haben, weit häufiger als gut bzw. sehr gut, an Universitäten wie Fachhochschulen gleichermaßen: mit einem beachtlichen Anstieg von etwa der Hälfte (2001) auf fast zwei Drittel (2013). Ein Besuch der Studienberatung ist daher den Studierenden anzuraten, vor allem jenen, die sie bislang nicht genutzt haben.

Abbildung 20

Nutzen der Zentralen Studienberatung in Abhängigkeit vom Besuch (2001 – 2013)

(Frage: Wie bewerten Sie den Nutzen der Beratung durch ... Zentrale Studienberatung? Antwortmöglichkeiten: von -3 = sehr schlecht bis +3 = sehr gut; Angaben in Prozent für Kategorien +1 bis +3 = eher, sehr gut)



Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. Erhebungen 1983 – 1990 nur Studierende in den alten Ländern, ab 1993 alte und neue Länder insgesamt.

3.4 Anonymität an der Hochschule

Für die Qualität der Lehre ist ein anonymer Umgang zwischen Lehrenden und Studierenden nachteilig, wobei unterschiedliche Ausformungen an Anonymität zu beachten sind. Bis in die 1960er und 1970er Jahre galt die ‚Anonymität‘ als eines der Hauptprobleme an den deutschen Universitäten.

Anonymität weist unterschiedliche Facetten auf. Der höchste Grad an Anonymität liegt vor, wenn das längere, eigene Fehlen in einer Institution nicht auffallen würde. Dieses starke Anonymitätsempfinden nahm zwischen 1983 und 1993 noch zu und blieb bis 2004 auf hohem Niveau bestehen: zwischen 35% und 37% der Studierenden empfanden es stark. Erst danach, ab 2007 hat eine deutliche Abnahme eingesetzt: 2013 empfinden solch hohe Anonymität noch 29% der Studierenden, der geringste Wert in der gesamten Zeitreihe.

Nicht als volle Persönlichkeit zu gelten, sondern auf einen bloßen ‚Leistungsträger‘ reduziert zu werden, dieser Aspekt der Anonymität weist zwar an den Hochschulen insgesamt einen Rückgang auf, der vor allem ab 2001 eingesetzt hat. Aber es treten immer wieder ‚Rückschläge‘ auf, wie zuletzt bezeichnenderweise 2010: Gegenüber 2007 mit 36% Studierender, die dieses Reduktionsempfinden auf einen bloßen ‚Leistungsträger‘ teilten, war ein abrupter Anstieg auf 43% eingetreten.

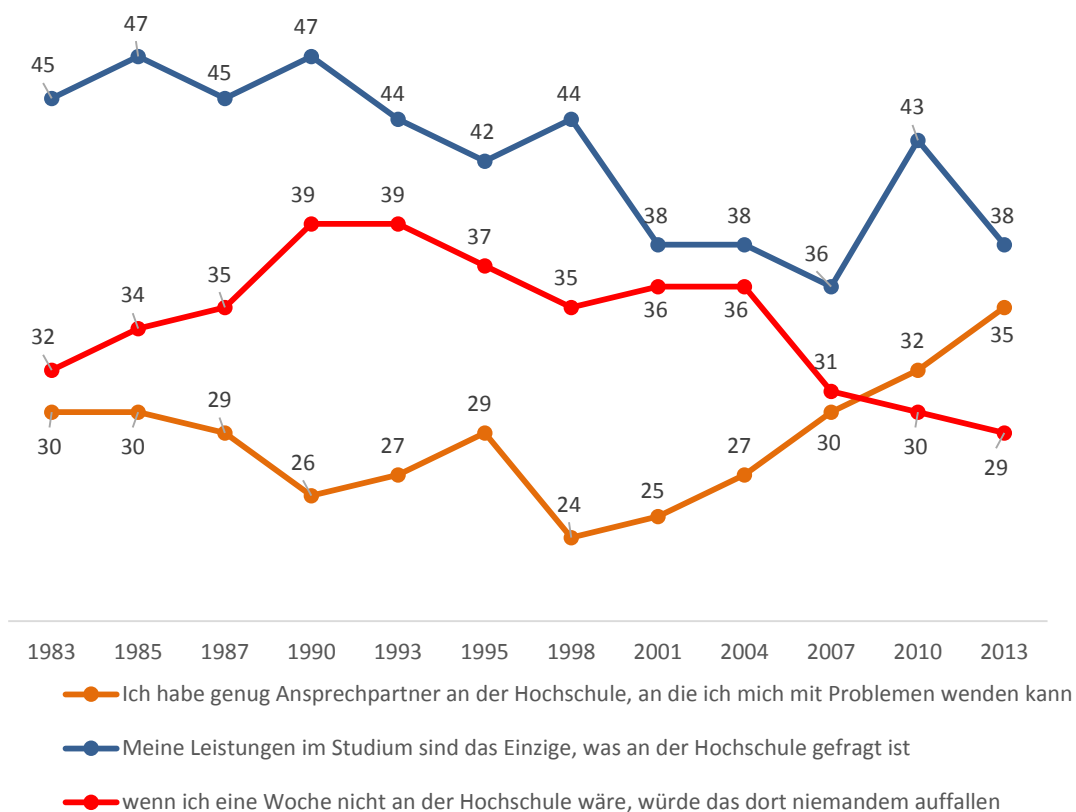
Das Vorhandensein von Ansprechpartnern bei Problemen war lange Zeit für Studierende eher selten gegeben: Noch um den Jahrtausendwechsel konnte nur ein Viertel bestätigen, genug Ansprechpartner zu haben. Seitdem ist eine stete Zunahme zu verzeichnen und 2013 verfügt ein gutes Drittel (35%) darüber, der höchste Anteil in der gesamten Zeitreihe.

Abbildung 21

Aspekte der Anonymität im Studium an der Hochschule:

genug Ansprechpartner – nur Leistungsträger – Unauffälligkeit bei Fehlen (1983 – 2013)

(Frage: Wie stark ist Ihr Hauptstudienfach an Ihrer Hochschule aus Ihrer Sicht charakterisiert durch...? Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark; Angaben in Prozent für Kategorien 5+6 = stark)



Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. Erhebungen 1983 – 1990 nur Studierende in den alten Ländern, ab 1993 alte und neue Länder insgesamt.

4 Studienschwierigkeiten und Studienbewältigung

Der ‚Studienabbruch‘ ohne Abschluss gilt nach wie vor als Indikator für unzureichende Studienverhältnisse. Davor ist allerdings zu klären, in welchen Bereichen und in welchem Umfang die Studierenden im Studium Schwierigkeiten haben und wie sehr sie sich Belastungen ausgesetzt sehen.

4.1 Schwierigkeiten im Studium

Die Schwierigkeiten im Studium lassen sich drei Gruppen zuordnen: erstens den Leistungsanforderungen im Fachstudium mit einer effizienten Prüfungsvorbereitung; zweitens Fragen der Orientierung in den vielfältigen Fachinhalten und der Planung des weiteren Studiums sowie drittens den sozialen Aspekten von Kontakten zu den Kommilitonen und dem Umgang mit den Lehrenden.

Leistungsanforderungen und Prüfungsvorbereitung

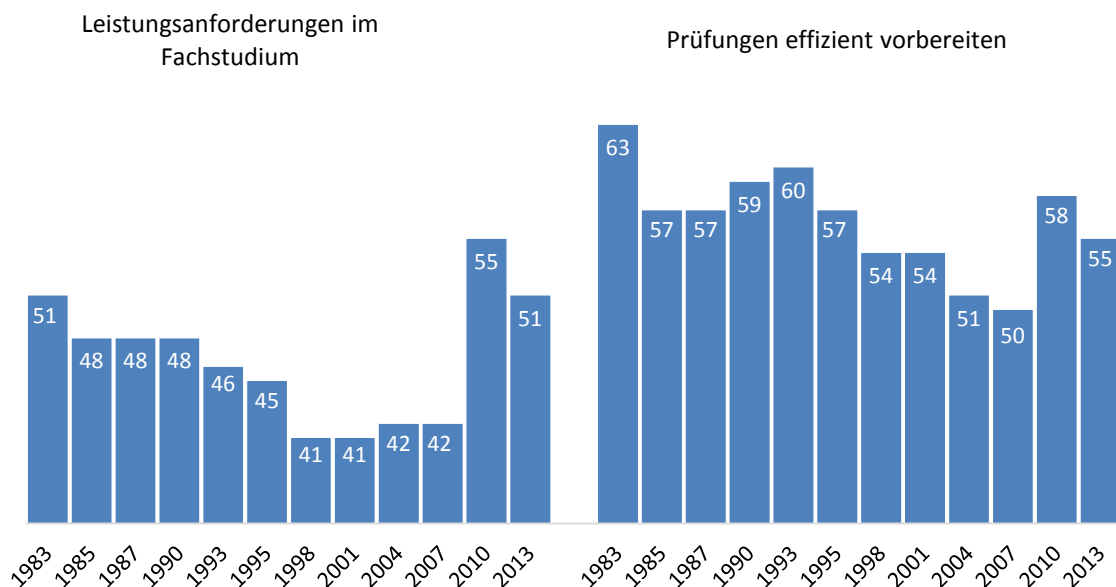
Bei den Leistungsanforderungen ebenso wie bei der effizienten Prüfungsvorbereitung hatten die Studierenden zwischen 2007 und 2010 gleichsam einen ‚Schock, zu verkraften: Nachdem die Schwierigkeiten damit zwischen 1998 und 2007 auf einem vergleichsweise niedrigem Niveau angekommen waren, schnellten sie plötzlich beträchtlich in die Höhe: von 42% auf 55% bei den Leistungsanforderungen und von 50% auf 58% bei der Prüfungsvorbereitung.

Bis 2013 ist eine gewisse Abnahme wieder eingetreten, das Ausmaß an Schwierigkeiten ist in diesen beiden wichtigen Feldern von Leistung und Prüfung aber im Vergleich zu 2007 recht hoch geblieben. Deshalb erscheint eine weitere Befassung damit, um angemessene Studienbedingungen wieder herzustellen, weiterhin angebracht.

Abbildung 22

Schwierigkeiten I: Leistungsanforderungen und Prüfungsvorbereitung (1983 – 2013)

(Frage: Die Studiensituation wird von den Studierenden unterschiedlich erlebt. Was bereitet Ihnen persönlich Schwierigkeiten? Antwortskala von 1 = keine, 2 = wenig, 3 = einige, 4 = große; Angaben in Prozent für Kategorien 3 + 4 = Schwierigkeiten)



Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. Erhebungen 1983 – 1990 nur Studierende in den alten Ländern, ab 1993 alte und neue Länder insgesamt.

Orientierung in Fachinhalten und Planung des Studiums

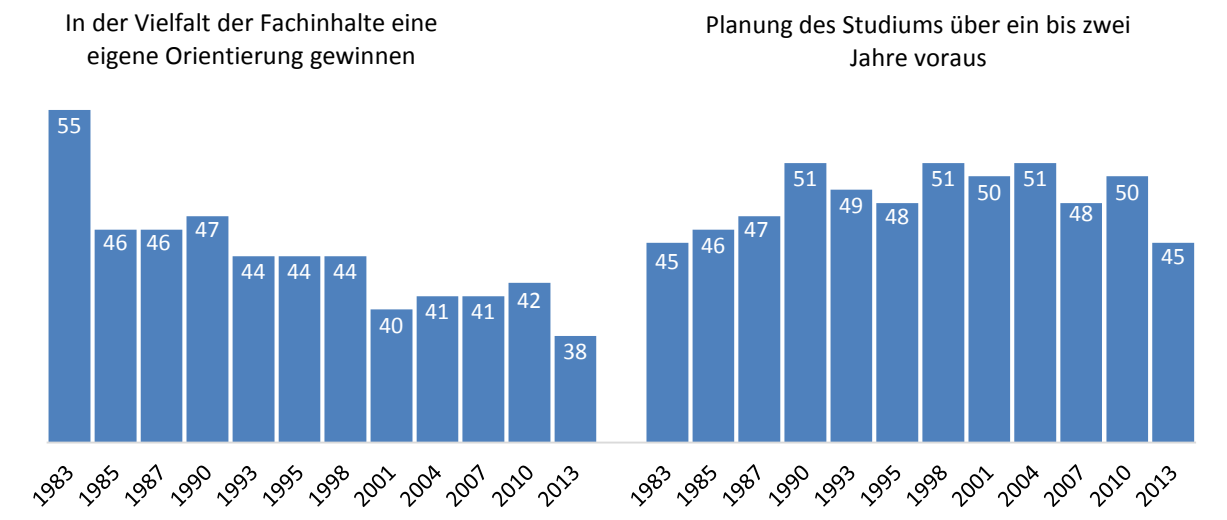
Die studentischen Schwierigkeiten mit der Orientierung in den Fachinhalten haben sich in drei Stufen verringert; dazwischen bleiben die Verhältnisse über mehrere Jahre ähnlich. 2013 berichtet mit 38% der geringste Anteil Studierender in der gesamten Zeitreihe von solchen Schwierigkeiten.

Die Schwierigkeiten Studierender mit der Planung des Studiums zeigen keinen kontinuierlichen Verlauf und die Ausschläge fallen wenig groß aus: Der Anteil mit Planungsschwierigkeiten schwankt zwischen 45% (1983 wie 2013) und 51% (1990, 1998 und 2007). Eindeutige Entwicklungen zu einer größeren Planungssicherheit sind in der Phase des Bologna-Prozesses (seit 2004) nicht zu erkennen.

Abbildung 23

Schwierigkeiten II: Orientierung in Fachinhalten und Planung des Studiums (1983 – 2013)

(Frage: Was bereitet Ihnen persönlich Schwierigkeiten? Skala von 1 = keine, 2 = wenig, 3 = einige, 4 = große; Angaben in Prozent für Kategorien 3 + 4 = Schwierigkeiten)



Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. Erhebungen 1983 – 1990 nur Studierende in den alten Ländern, ab 1993 alte und neue Länder insgesamt

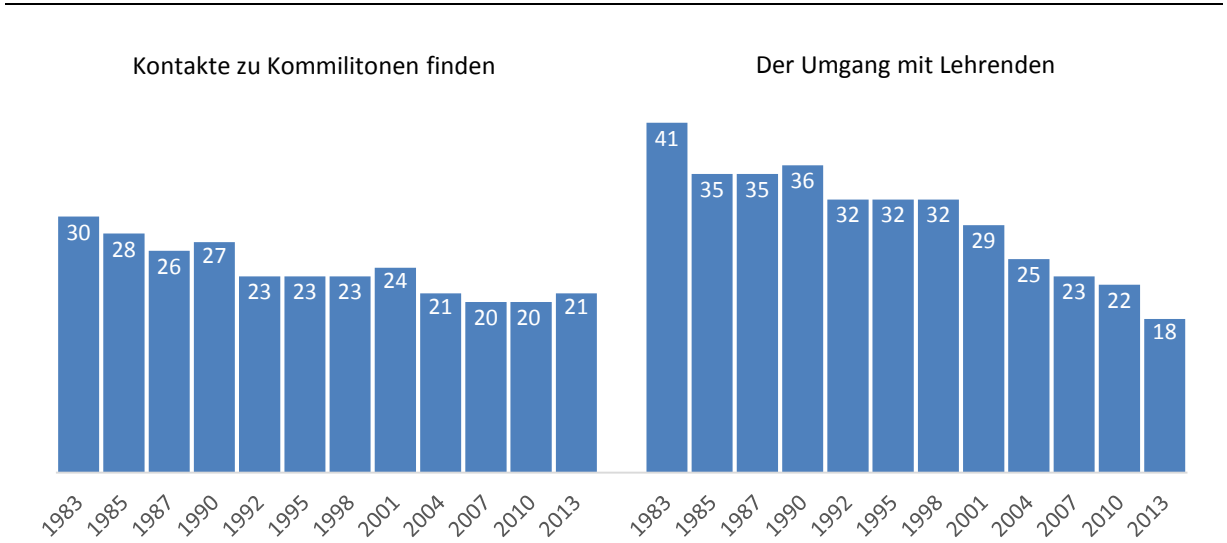
Kontakt zu Kommilitonen und Umgang mit Lehrenden

Kontakte zu den Kommilitonen bereiten immer weniger Studierenden Schwierigkeiten; noch stärker haben sich die Schwierigkeiten im Umgang mit den Lehrenden verringert. Sie sind beträchtlich zurückgegangen: 2013 berichten nur noch 18% von solchen Schwierigkeiten.

Abbildung 24

Schwierigkeiten III: Kontakte zu Kommilitonen und Umgang mit Lehrenden (1983 – 2013)

(Frage: Was bereitet Ihnen persönlich Schwierigkeiten? Skala von 1 = keine, 2 = wenig, 3 = einige, 4 = große; Angaben in Prozent für Kategorien 3 + 4 = Schwierigkeiten)



Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. Erhebungen 1983 – 1990 nur Studierende in den alten Ländern, ab 1993 alte und neue Länder insgesamt.

4.2 Belastungen für die Studierenden

In drei Bereichen sind stärkere Belastungen der Studierenden für den erfolgreichen Studienfortgang besonders problematisch, weil sie beeinträchtigenden Stress bedeuten. Es handelt sich um die Leistungsanforderungen im Studienfach, mögliche Orientierungsprobleme im Studium sowie die Anonymität an der Hochschule.

Am häufigsten werden die Leistungsanforderungen im Studienfach zu einer stärkeren Belastung für Studierende: Nachdem sich deren Umfang zwischen 1987 und 1998 merklich von 30% auf 22% betroffener Studierender verringert hatte, hat er danach bis 2007 nahezu stagniert, um aber 2010 auf 32% emporzuschnellen. Eine starke Zunahme um 8 Prozentpunkte an Belastungen im zentralen Leistungsbereich wie zwischen 2007 und 2010 ist außergewöhnlich. Es ist wenig verwunderlich, dass dies zu Irritationen und Kritik unter den Studierenden geführt hat. Der Rückgang auf 30% im Jahr 2013 fällt gering aus, der Pegel an Belastungsstress wegen der Leistungsanforderungen bleibt hoch.

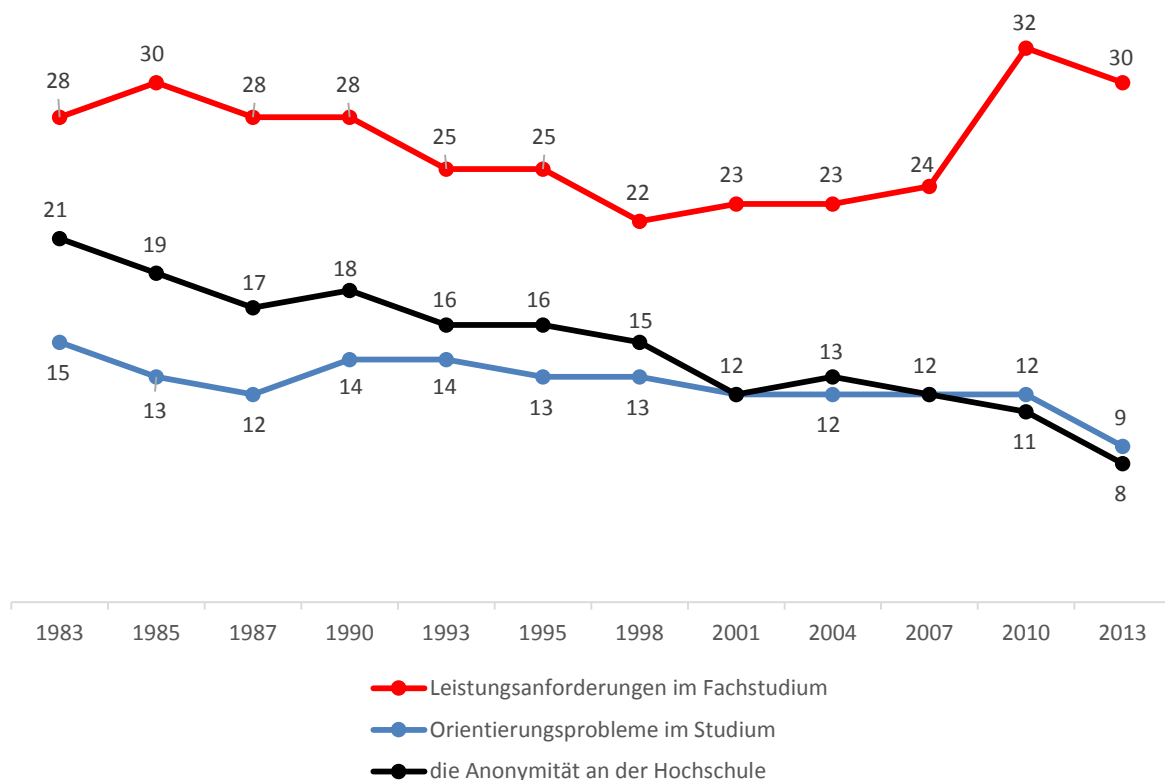
Orientierungsprobleme im Studium stellen durchweg für weit weniger Studierende eine Belastung dar; sie haben zudem allmählich weiter abgenommen. In der Erhebung 2013 ist mit 9% Studierender, die eine starke Belastung damit bestätigen, der geringste Anteil im gesamten Zeitraum erreicht.

Die starke Belastung durch Anonymität an der Hochschule weist unter den Studierenden eine kontinuierliche Abnahme auf, die zwischen den einzelnen Erhebungen zwar gering bleibt, aber über die Summe der Jahre im betrachteten Zeitraum von 1983 bis 2013 als erheblich einzustufen ist. Sie hat dazu geführt, dass sich 2013 nur 8% der Studierenden dadurch stark belastet empfinden, während es 1983 noch 21% und 1995 mit 16% ein immerhin doppelt so hoher Anteil war.

Abbildung 25

Belastungen im Studium: Leistungsanforderungen im Fach, Orientierungsprobleme und Anonymität an der Hochschule (1983 – 2013)

(Frage: Und inwieweit fühlen Sie sich persönlich belastet durch...? Skala von 0 = überhaupt nicht belastet bis 6 = stark belastet; Angaben in Prozent für Kategorien 5 – 6 = stark belastet)



Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. Erhebungen 1983 – 1990 nur Studierende in den alten Ländern, ab 1993 alte und neue Länder insgesamt.

4.3 Bewältigung des Studiums und Studienaufgabe

Die Bewältigung des Studiums stellt die zentrale Herausforderung für die Studierenden dar. Sie wollen durchweg ihr Studium erfolgreich abschließen, die meisten zudem mit möglichst guten Abschlussnoten. Daher ist es eine entscheidende Frage, ob sie mit Zuversicht den weiteren Studienweg angehen oder ob Misserfolgsangst überwiegt, d.h. die Sorge, das Studium nicht zu schaffen. Solche Sorge kann dann in der Überlegung kumulieren, das Studium gänzlich aufzugeben.

4.3.1 Sorge, das Studium nicht zu schaffen

Die Sorge, das Studium nicht zu schaffen, treibt viele Studierende um; durchweg nahezu die Hälfte sieht sich davon etwas bzw. völlig betroffen. Die Schwankungen im Zeitverlauf fallen zwar nicht beträchtlich aus (insgesamt sechs Prozentpunkte, Anteile zwischen 44% und 50%), sind aber bei diesem gewichtigen Sachverhalt als bemerkenswert zu bezeichnen.

In den 80er Jahren, noch in den alten Bundesländern (BRD), äußerten 48% der befragten Studierenden diese Misserfolgsangst. In den 90er Jahren, nach der Wiedervereinigung und unter Einbezug der Hochschulen in den neuen Ländern, fiel der Anteil Studierender mit solcher Sorge um den Studienerfolg leicht auf 46% bis 44%, dieser Tiefststand war 1995 erreicht.

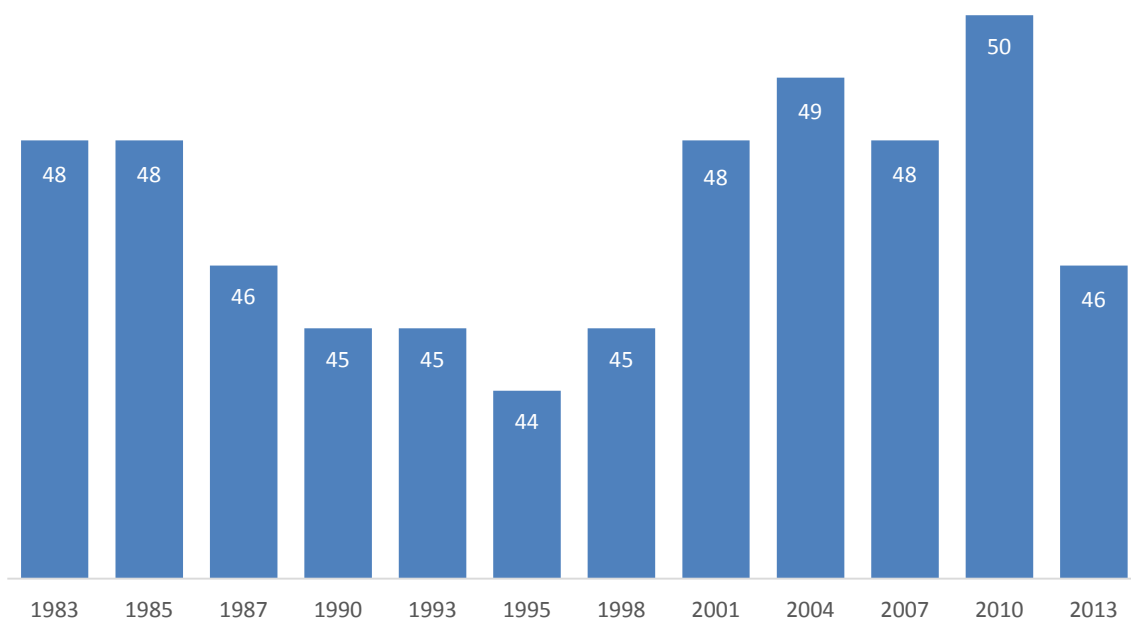
Im neuen Jahrtausend, ab 2001, war ein recht hoher Pegel der Sorge um den Studienerfolg unter den Studierenden erneut verbreitet - und erreichte mit einem Anteil von 50% im Jahre 2010 den Höchststand. Danach ist dieser Anteil mit Sorgen um die Studienbewältigung unter den Studierenden wieder etwas gefallen, und zwar 2013 auf 46%, was etwa der Quote in den 1990er Jahren entspricht.

Damit weist die Angst, im Studium zu versagen und es nicht erfolgreich zu bewältigen, unter den Studierenden weiterhin ein recht hohes Ausmaß auf. Solche Sorge und Misserfolgsangst konnte mit den neuen Studienstrukturen und Studienbedingungen im Rahmen des Bologna-Prozesses bislang nicht entscheidend vermindert werden.

Abbildung 26

Misserfolgsangst: Sorge, das Studium nicht zu schaffen (1983 – 2013)

(Aussage: Ich mache mir oft Sorgen, ob ich mein Studium überhaupt schaffe. Skala von 0 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu; Angaben in Prozent für Kategorien 3-6 = trifft etwas bis völlig zu)



Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. Erhebungen 1983 – 1990 nur Studierende in den alten Ländern, ab 1993 alte und neue Länder insgesamt.

4.3.2 Überlegung zur Studienaufgabe

Der ‚Studienabbruch‘ ist in seinem Ausmaß, seinen Gründen und seinen Folgen ein vielfach untersuchter Gegenstand, der aber nicht leicht zu bemessen, zu bestimmen und zu beurteilen ist. Allemal ist dafür das Zusammenspiel vieler Faktoren bedeutsam, wobei die Unterscheidung von individuellen Voraussetzungen und institutionellen Gegebenheit beachtet werden sollte. Ausgangspunkt für Analysen zum Studienabbruch sind studentische Überlegungen, das Studium ganz aufzugeben: Wie viele Studierende hegen überhaupt solche Gedanken?

Der Großteil der Studierenden wendet keinerlei Gedanken an einen Studienabbruch auf: In den 80er Jahren, zu Zeiten der BRD, wiesen drei Viertel dies völlig von sich. Danach hat sich dieser Anteil allmählich erhöht: In den 90er Jahren (nach der Wiedervereinigung) blieb er nahezu konstant und lag bei 77% (1993) bzw. 78% (1998). Danach, im neuen Jahrtausend, vergrößerte er sich weiter und beträgt 2013 beachtliche 81% der Studierenden, die überhaupt nicht an einen Studienabbruch denken. Selbst eine geringe Zunahme um sechs Prozentpunkte an Studierenden ohne jeglichen Gedanken an einen Studienabbruch kann bei dieser gewichtigen Frage als beachtenswert bezeichnet werden.

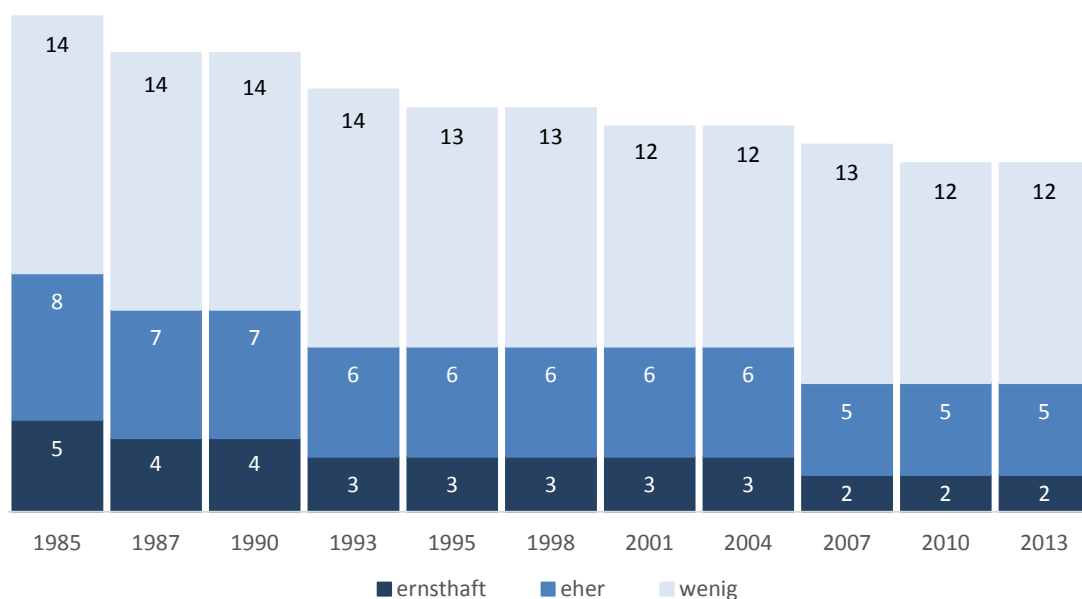
Bei den Überlegungen von Studierenden zum Studienabbruch lassen sich drei Stufen der Intensität unterscheiden: erstens, die wenig daran denken; zweitens, die ihn eher erwägen oder in Betracht ziehen, und drittens, die es ernsthaft überlegen oder vorhaben. Alle drei Intensitätsstufen von Überlegungen zum Studienabbruch haben sich über den Erhebungszeitraum verringert: der Anteil Studierender, die wenig an einen Studienabbruch denken, hat zwischen 1983 und 2013 von 14% auf 12% nur sehr gering abgenommen. Studierende, die eher den Studienabbruch erwägen, sind von 8% auf 5% ebenfalls etwas weniger geworden.

Am ehesten kann ein Studienabbruch bei jenen Studierenden tatsächlich eintreten, die ernsthaft darüber nachdenken. In den letzten drei Erhebungen zwischen 2007 und 2013 gaben jeweils nur 2% der befragten Studierenden an, ernsthaft den Studienabbruch in Erwägung zu ziehen – die stabil niedrigste Quote im Erhebungszeitraum.

Abbildung 27

Studienabbruch: Überlegung, das Studium ganz aufzugeben (1985 – 2013)

(Frage: Denken Sie zur Zeit ernsthaft daran...? Antwortskala von 0 = gar nicht bis 6 = sehr ernsthaft, Angaben in Prozent für Kategorien 1-2 = wenig, 3-4 = eher, 5-6 = ernsthaft)



Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. Erhebungen 1983 – 1990 nur Studierende in den alten Ländern, ab 1993 alte und neue Länder insgesamt.

5 Studierertrag, Bilanz und Verbesserungswünsche

Die Studienqualität kann auf verschiedene Weise in Betracht gezogen werden. Als mögliches Kennzeichen des Studienangebotes (input-quality), als Einstufung des Studienablaufes und der Durchführung von Lehrveranstaltungen (process-quality) oder sie wird im Studiererfolg und Studierertrag gesehen (output-quality). In den letzten Jahren ist der Ertrag des Studiums (Output), der Gewinn an Wissen und Kompetenzen, als Kriterium der Studienqualität in den Vordergrund gerückt worden.

5.1 Förderung und Studierertrag

Der Studierertrag umfasst jene Kenntnisse und Kompetenzen der Studierenden, die sie im Studium erworben haben. Dazu zählen vier allgemeine, funktionale Grundqualifikationen sowie eine Reihe von ‚Schlüsselqualifikationen‘, die für das Berufsleben als besonders wichtig veranschlagt werden.

5.1.1 Grundqualifikationen

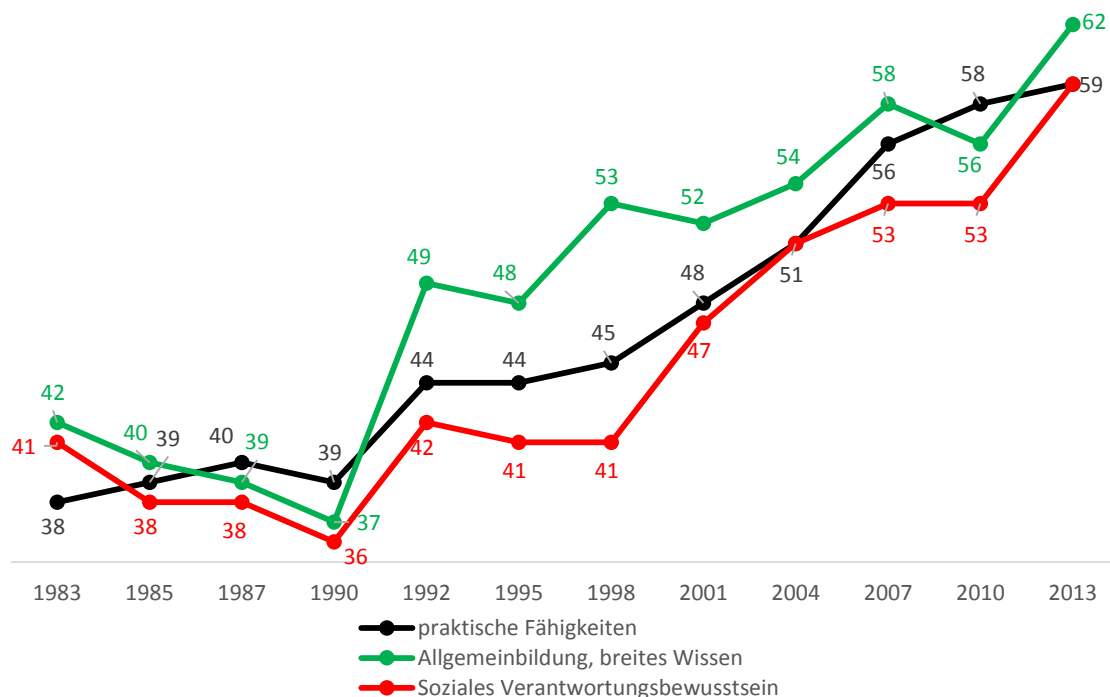
In der ersten Grundqualifikation, den fachlich-wissenschaftlichen Kenntnissen, haben nahezu alle Studierenden eine starke Förderung erfahren: Einen guten Ertrag bilanzieren jeweils 93% bis 95% der Studierenden, d.h. sie bestätigen, dass sie darin im Studium eher oder stark gefördert worden sind (wegen der ähnlichen und hohen Anteile nicht in der Abbildung ausgewiesen).

Die anderen drei Grundqualifikationen, praktische Fähigkeiten, Allgemeinbildung und soziales Verantwortungsbewusstsein, haben einen beachtlichen Zuwachs an Förderung im Zeitraum zwischen 1983 und 2013 erfahren. Der Ertragszuwachs fällt jeweils ganz ähnlich aus: Bei den praktischen Fähigkeiten beträgt er 21, bei der Allgemeinbildung 20 und beim Verantwortungsbewusstsein 19 Prozentpunkte. Seit 2004, mit Aufnahme des Bologna-Prozesses, ist eine weitere Erhöhung des Ertrages in diesen drei wichtigen Grundfunktionen gemäß den Angaben der Studierenden erreicht worden.

Abbildung 28

Studierertrag I: praktische Fähigkeiten, Allgemeinbildung und Verantwortungsbewusstsein (1983 – 2013)

(Frage: Geben Sie bitte an, inwieweit Sie in den folgenden Bereichen durch Ihr bisheriges Studium gefördert worden sind. Skala von 0 = gar nicht gefördert bis 6 = sehr stark gefördert; Angaben in Prozent für zusammengefasste Kategorien 3-6 = eher bis stark gefördert)



Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. Erhebungen 1983 – 1990 nur Studierende in den alten Ländern, ab 1993 alte und neue Länder insgesamt.

5.1.2 Schlüsselqualifikationen

Als ‚Schlüsselqualifikationen‘ gelten erworbene Fähigkeiten, die im Berufsleben, vor allem in leitender Funktion, vorhanden sein sollten. Als wichtige Schlüsselqualifikationen werden immer wieder die Fähigkeit zur Analyse und Lösung von Problemen, zur Team- und Zusammenarbeit, zur Planung und Organisation sowie zur Rhetorik und Diskussionsbeteiligung herausgestellt. Studentische Angaben zum Ertrag bei diesen Schlüsselqualifikationen sind ab 2001 in die Befragung des Studierendenurveys aufgenommen worden.

In der Schlüsselqualifikation der Problemlösung (Fähigkeit, Probleme zu analysieren und zu lösen) sehen sich die meisten Studierenden eher und sehr gefördert. Der Studierertrag in dieser Kompetenz ist zwischen 2001 und 2013 von einem recht hohen Ausgangsniveau noch weiter gestiegen: von 77% auf 84% Studierender, die ihn erfahren haben.

Mittlerweile recht hoch ist auch der Ertrag bei der Teamfähigkeit/ Zusammenarbeit für die Studierenden angestiegen. Eine Förderung darin durch das Studium, eher oder stark, wurde 2001 erst von 61% der Studierenden registriert, 2013 nach einem deutlichen Anstieg, sind es 76% von ihnen..

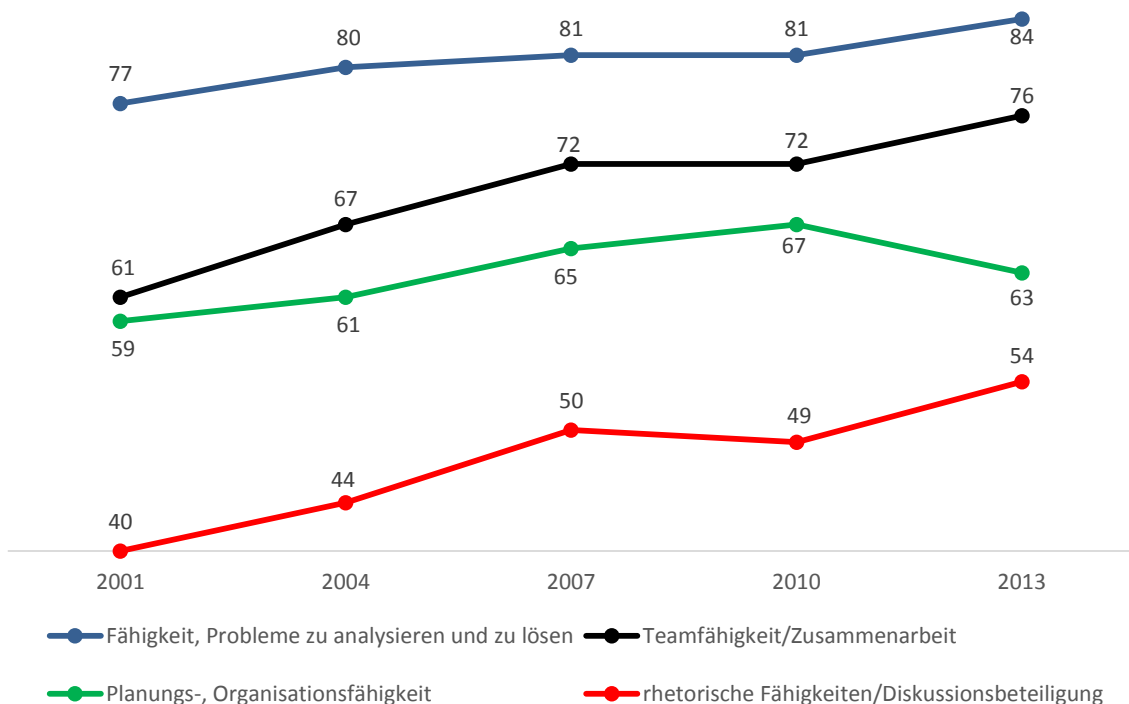
Weniger stark entwickelt hat sich für die Studierenden der erfahrene Ertrag bei der Planungs- und Organisationsfähigkeit. Nach einem gewissen Zuwachs von 59% der darin eher oder stark geförderten Studierenden (2001) auf 67% (2010), ist danach sogar wieder eine gewisse Abschwächung auf 63% (2013) eingetreten.

Die rhetorischen Fähigkeiten der Studierenden, zu sehen im Zusammenhang mit ihrer Befähigung zur Diskussionsbeteiligung, erfahren stets vergleichsweise weniger Förderung, obwohl dabei ebenfalls eine deutliche Zunahme zu beobachten ist: 2001 sahen sich darin nur 40% eher oder stark gefördert, 2013 sind es immerhin 54% der Studierenden, ein Zuwachs um 14 Prozentpunkte.

Abbildung 29

Studierertrag II: Problemlösung, Teamfähigkeit, Planungsfähigkeit und Rhetorik (2001 – 2013)

(Frage: Geben Sie bitte an, inwieweit Sie in den folgenden Bereichen durch Ihr bisheriges Studium gefördert worden sind. Skala von 0 = gar nicht gefördert bis 6 = sehr stark gefördert; Angaben in Prozent für zusammengefasste Kategorien 3-6 = eher bis sehr gefördert)



Quelle: Deutscher Studierendenurveys 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. Erhebungen 1983 – 1990 nur Studierende in den alten Ländern, ab 1993 alte und neue Länder insgesamt.

5.2 Bilanz zur Studienqualität

Die ‚Studienqualität‘ setzt sich aus vier Grundelementen zusammen: die fachlich-inhaltliche Qualität des Lehrangebotes; den Aufbau und die Struktur des Studienganges, die Durchführung der Lehrveranstaltungen sowie die Betreuung und Beratung durch die Lehrenden. Sie lassen sich als die fachliche, strukturelle, didaktische und tutoriale Qualität bezeichnen. Die Urteile der Studierenden über die letzten dreißig Jahre zu diesen Grundelementen der Studienqualität weisen zwei bemerkenswerte Züge auf:

- Erstens ist durchweg eine klare Stufung im Qualitätsniveau zu erkennen. An der Spitze liegt die inhaltliche Qualität, worin sich auch die Anerkennung der Kompetenz der Lehrenden ausdrückt. Dem folgt mit einigem Abstand die Gliederung des Studienganges, sein Aufbau und seine Strukturierung. An dritter Stelle wird die didaktische Qualität der Lehre platziert, die allerdings zuletzt mit der Gliederungsqualität nahezu gleichauf liegt. Am Schluss findet sich nach wie vor die tutoriale Qualität, die Betreuung und Beratung durch die Lehrenden.

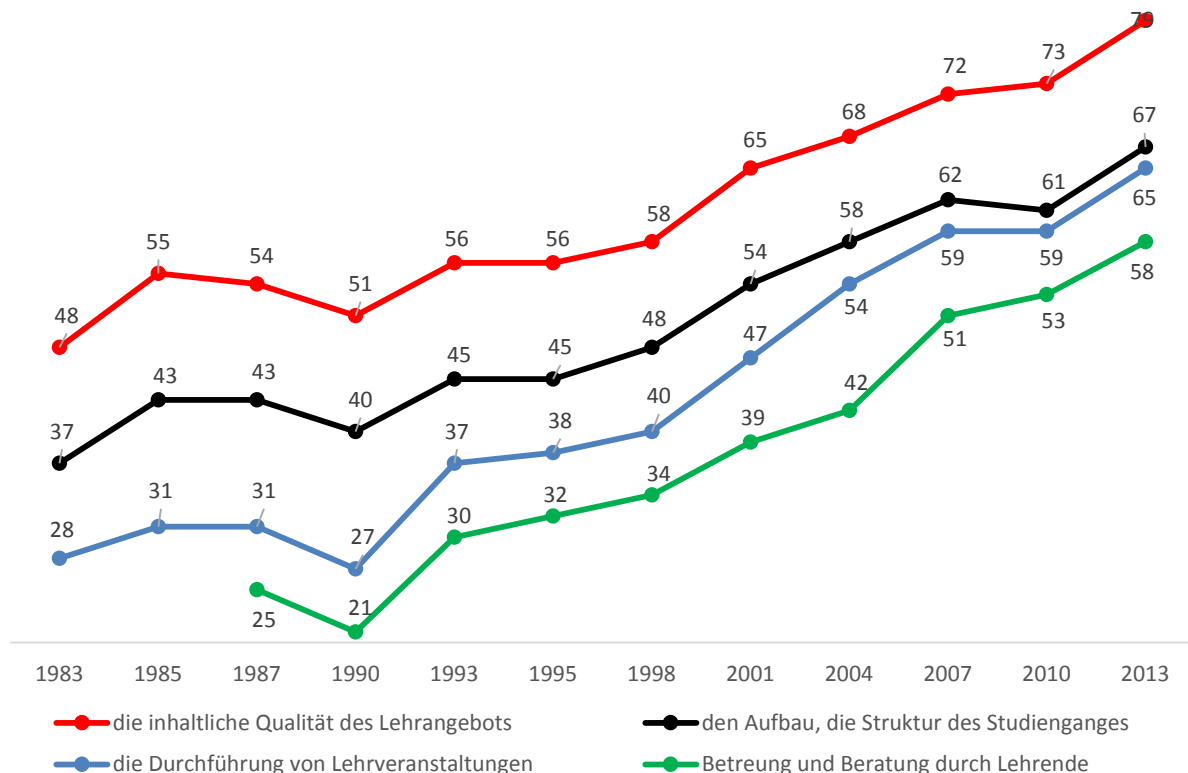
- Zweitens ist in allen vier Bausteinen der Studienqualität für die Studierenden eine starke Verbesserung eingetreten, die seit 2001, mit der Einführung des Bolognaprozesses, sich noch auffällig verstärkt hat. Die Zunahme beläuft sich von 30 Prozentpunkten bei der Gliederungsqualität auf bis zu 37 Prozentpunkten bei der didaktischen und der tutorialen Qualität.

Aus der Lagerung und der Entwicklung dieser Grundelemente der Studienqualität ist zu folgern: Anstrengungen um die Studienqualität und eine bessere Lehre sind lohnenswert, zumal sie von den Studierenden erkannt und akzeptiert werden. Weitere Bemühungen um Verbesserungen sollten vor allem an der Betreuung und Beratung durch die Lehrenden ansetzen.

Abbildung 30

Bilanz der Studienqualität: Inhalt, Gliederung, Didaktik und Beratung (1983 – 2013)

(Frage: Welche Erfahrungen haben Sie im Verlauf Ihres bisherigen Studiums in Bezug auf folgende Aspekte gemacht? Wie bewerten Sie... Skala von -3 = sehr schlecht bis +3 = sehr gut; Angaben in Prozent für zusammengefasste Kategorien von +1 bis +3 = gut/positiv)



Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. Erhebungen 1983 – 1990 nur Studierende in den alten Ländern, ab 1993 alte und neue Länder insgesamt.

5.3 Identifikation und Bindung

Die Identifizierung mit dem belegten Fach und die emotionale Bindung an die Rolle des Studierenden sind wichtige Grundlagen, um ein Studium mit all seinen Anforderungen und Schwierigkeiten mit Gewinn durchzustehen. Die Identifizierung kann als gegeben betrachtet werden, wenn bei einer nochmaligen Studienwahl sie eindeutig auf ‚das derzeitige Studium‘ fällt. Und die Bindung an ein Studium wird ersichtlich, wenn die Frage ‚Sind sie alles in allem gern Student‘ bejaht wird.

Die Identität mit der Studienfachwahl ist sogar leicht ausgeprägter als die emotionale Bindung; und in den letzten Jahren (seit 2001) ist ein bemerkenswerter Anstieg auf mittlerweile 80% (2013) mit klarer Identifizierung zu beobachten. Gegenüber manchen früheren Jahren, etwa 1985 oder 1995, als 70% der Studierenden solch starke Identifizierung mit ihrem Studienfach bestätigen, ein deutliches Mehr um 10 Prozentpunkte.

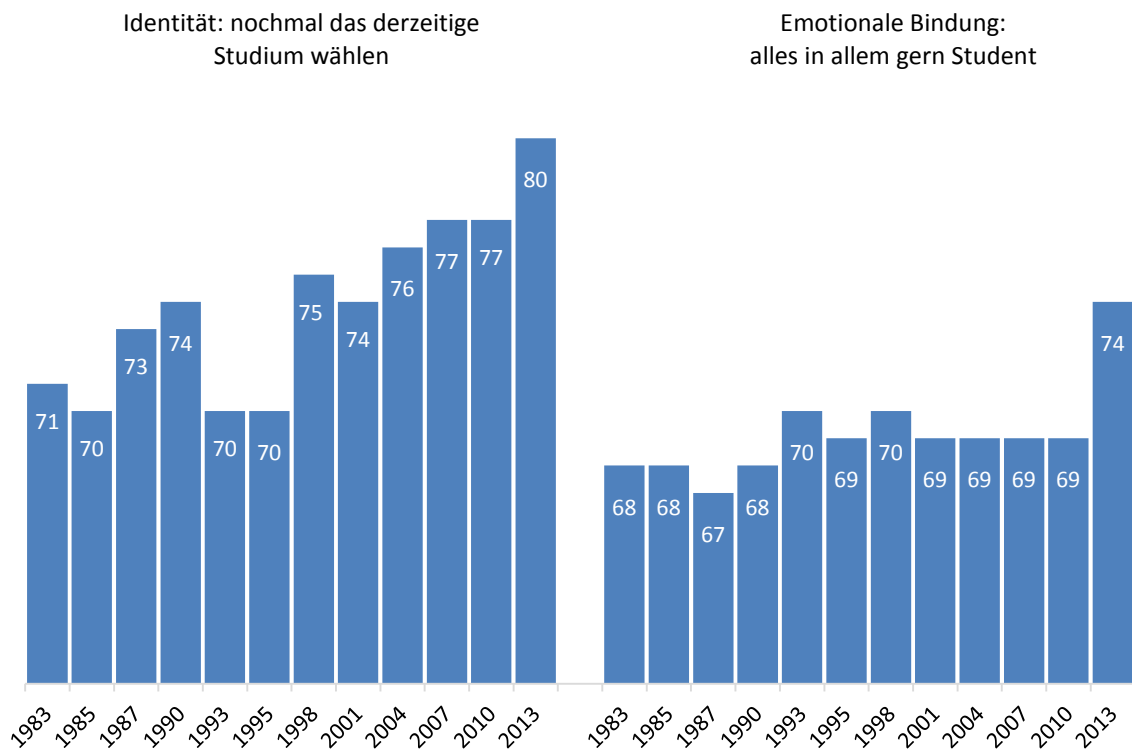
Bei der emotionalen Bindung an das studentische Dasein und die studentische Rolle (gerne Student/in) sind weniger Schwankungen festzustellen: die starke Zustimmung variiert nur gering zwischen 67% (1987) und 70% (1993 und 1998). Für 2013 ist jedoch eine überraschende Zunahme auf 74% zu konstatieren.

Sowohl die fachliche Identität als auch die emotionale Bindung an das studentische Dasein sind bei den allermeisten Studierenden vorhanden: zumindest zwei Drittel bestätigen dies jeweils deutlich. In der Erhebung 2013 ist bei der fachlichen Identität wie der emotionalen Bindung ein deutlicher Anstieg erkennbar: zum einen um drei, zum anderen um fünf Prozentpunkte. Dies bedeutet einen beachtlichen Schub an Zufriedenheit mit Fach und Studium in der Studierendenschaft.

Abbildung 31

Identifikation mit dem Studienfach und Bindung ans Studium (1983 – 2013)

(Frage zur Identität: Wenn Sie nochmal vor der Frage stünden, ein Studium anzufangen, wie würden Sie sich entscheiden? Angaben in Prozent für Antwort: „nochmal das derzeitige Studium wählen“; Frage zur Bindung: Sind Sie alles in allem gern Student? Angaben in Prozent für Kategorien 5 + 6 = sehr gerne)



Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. Erhebungen 1983 – 1990 nur Studierende in den alten Ländern, ab 1993 alte und neue Länder insgesamt.

5.4 Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation

Die Wünsche der Studierenden zur Verbesserung ihrer Studiensituation sind dann ernst zu nehmen, wenn sie als ‚sehr dringlich‘ vorgebracht werden. Drei Wünsche standen stets im Vordergrund der studentische Liste: mehr Lehrveranstaltungen in kleinerem Kreis, eine bessere Betreuung durch die Lehrenden sowie ein stärkerer Praxisbezug des Studienganges.

Die Stärke dieser Wünsche für bessere Studienbedingungen hat in den letzten dreißig Jahren außerordentlich nachgelassen: Immer weniger Studierende stellen sie als dringlich heraus. Die Abnahme ist besonders augenfällig bei dem Verlangen nach Lehrveranstaltungen im kleineren Kreis: von 67% auf 26%, d.h. Rückgang um 41 Prozentpunkte.

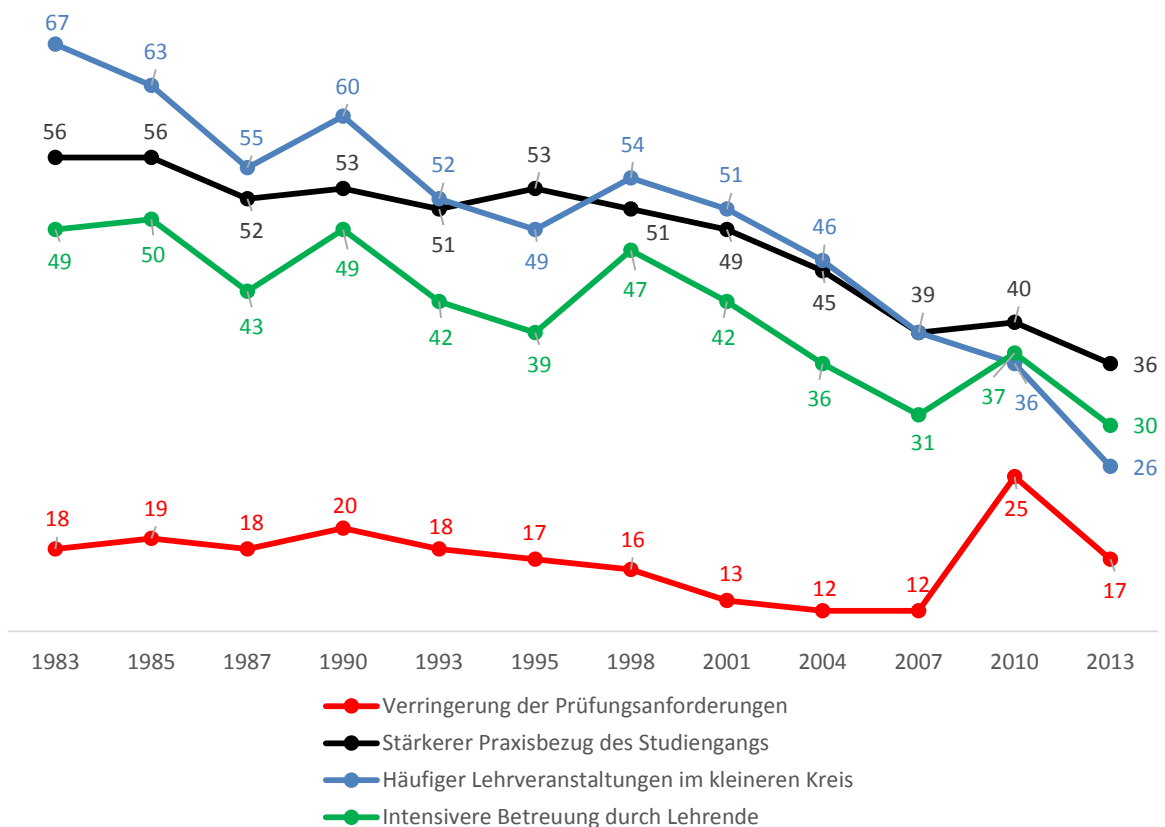
Die Abnahme der Dringlichkeit ist weniger ausgeprägt, dennoch beachtlich beim Wunsch nach stärkerem Praxisbezug im Studiengang: von 56% auf 36% ist er zurückgegangen. Dies hat dazu geführt, dass zuletzt der stärkere Praxisbezug die studentische Wunschliste anführt. Deshalb sind Bemühungen um mehr Praxisbezug in jenen Studiengängen, wo sie die Studierenden in größeren Anteilen als dringlich wünschen, verstärkt vorzunehmen.

Dagegen wird eine Verringerung der Prüfungsanforderungen von den Studierenden weit seltener verlangt. Die Anteile mit dringlichem Wunsch waren sogar auf 12% bis 13% Anfang des Jahrtausends (zwischen 2001 und 2007) gefallen. Umso bemerkenswerter ist der starke Anstieg auf 25% hoher Dringlichkeit im Jahre 2010: Er indiziert Fehlentwicklungen bei den Prüfungsanforderungen, die studentischem Protest hervorriefen und zu einigen Korrekturen geführt haben, so dass 2013 der diesbezügliche Wunsch wieder zurückgegangen ist.

Abbildung 32

Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation: hohe Dringlichkeit (1983 – 2013)

(Frage: Was erscheint Ihnen dringlich, um Ihre persönliche Studiensituation zu verbessern? Skala von 0 = überhaupt nicht dringlich bis 6 = sehr dringlich; Anteile in Prozent für Kategorien 5-6 = sehr dringlich)



Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983 – 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. Erhebungen 1983 – 1990 nur Studierende in den alten Ländern, ab 1993 alte und neue Länder insgesamt.

ANHANG

Empirische Grundlagen des Studierendensurveys

Der Studierendensurvey, mit einer Zeitreihe von 12 Erhebungen zwischen 1983 und 2013, bietet eine geeignete empirische Grundlage, um sich auf Spurensuche zu begeben, inwieweit Veränderungen in den studentischen Motiven, Orientierungen und Haltungen eingetreten sind und ob sie mit ‚geschichtlichen Zäsuren‘ wie der Wiedervereinigung (1989/1990) oder dem Bolognaprozess mit seinen weitreichenden Änderungen (seit 2001) einhergehen.

Diese Langzeitstudie ist die umfassendste Dauerbeobachtung zur Entwicklung der Studiensituation und der studentischen Orientierungen an den Hochschulen in Deutschland. Das Projekt wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Durchführung und Berichterstattung liegen bei der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz, deren Arbeit von einem Wissenschaftlichen Beirat begleitet wird.

Die Auswahl der zu befragenden Studierenden erfolgt in zwei Schritten: zuerst wird ein Kreis von Universitäten und Fachhochschulen aus allen Bundesländern nach systematischen Kriterien (Größe, Alter/Tradition, Fachangebot) ausgewählt und zur Mitwirkung aufgefordert; sodann wird aus ihren Studierenden per Zufall etwa jeder zehnte angeschrieben und gebeten, den umfangreichen Fragebogen zu bearbeiten. Es handelt sich um eine postalische Befragung, die freiwillig und anonym erfolgt; sie kann aufgrund der Auswahl eine weitgehende Repräsentativität für die deutschen Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen in staatlicher Trägerschaft beanspruchen.

Für die Vergleichbarkeit der Befunde über die Zeit und das Aufzeigen von Trends ist die Stabilität des Samples der Hochschulen von großer Wichtigkeit. Sie ist für die zwölf Erhebungen und meisten Hochschulen gegeben: Durchweg waren aus den alten Ländern 14 Universitäten und 11 Fachhochschulen vertreten; auch die nach 1990 hinzugetretenen Hochschulen in den neuen Ländern (5 Universitäten und 3 Fachhochschulen) waren an allen Erhebungen seit 1993 beteiligt.

Insgesamt haben gut 100.000 Studierende an den zwischen 1983 und 2013 durchgeführten 12 Befragungen mitgewirkt. Deren Anzahl bei den einzelnen Erhebungen ist der Übersicht zu entnehmen, auch unterteilt nach Universitäten und Fachhochschulen (die Zahlen werden in den Abbildungen der Übersichtlichkeit halber nicht wiederholt).

Übersicht: Zahl beteiligter Studierender an den 12 Erhebungen des Studierendensurveys: Alle Studierenden, nach Universitäten und Fachhochschulen (1983 – 2013)

	Bundesgebiet (BRD)				Deutschland (alte und neue Länder)							
	1983	1985	1987	1990	1992	1995	1998	2001	2004	2007	2010	2013
ALLE	7.817	10.038	9.852	8.812	9.240	8.461	7.271	8.130	9.975	8.350	7.590	4.884
Uni	6.607	7.663	7.532	6.999	7.192	6.582	5.799	6.385	8.307	6.894	6.117	3.792
FH	1.059	2.324	2.279	1.813	2.048	1.879	1.472	1.745	1.669	1.456	1.473	1.092

Quelle: Deutscher Studierendensurvey 1983 - 2013, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Pro Erhebung reicht die Anzahl befragter Studierender insgesamt von 4.884 (2013) bis zu 10.038 (1985). Die zuletzt geringeren Absolutzahlen sind auch darauf zurückzuführen, dass sich die Beteiligungsquote, wie bei Umfragen generell, auch unter den Studierenden verringert hat: von einstmals über 40% ist sie auf zuletzt 19% zurückgegangen. Dennoch ergibt sich für eine Reihe struktureller Merkmale der Studierendenschaft (wie besuchte Hochschulart und Fachrichtung, Geschlecht und Alter) eine große Übereinstimmung zwischen den Verteilungen im Sample des Studierendensurveys und den Daten der Hochschulstatistik. Daher kann von aussagekräftigen Befunden für die zuletzt 2,1 Millionen deutschen Studierenden (2013) ausgegangen werden.

Im Studierendensurvey wird ein weites Themenspektrum zu Studium und Lehre, zu Beruf und Arbeit, zu Gesellschaft und Politik angesprochen. Im vorliegenden Bericht über die gesamte Zeitreihe von dreißig Jahren werden zehn Bereiche des Studiums behandelt:

- Festlegungen und Anforderungen,
- Studienorganisation und Überfüllung
- Evaluation von Lehrveranstaltungen und Lehrenden,
- Forschungs- und Praxisbezug im Studium,
- Studierbarkeit, Studienbewältigung und Studienabbruch,
- Kontakte und soziales Klima,
- Schwierigkeiten und Belastungen,
- Studienqualität: Elemente und Verbesserungswünsche,
- Förderung im Studium und Studierertrag,
- Identifikation mit dem Fach und Bindung.

Diese Themen, die einige Signifikanz beanspruchen können, befinden sich oft in der Diskussion und mögliche Änderungen werden berichtet. Zu ihnen werden die globalen Befunde über die gesamte Zeitreihe vorgelegt und anhand einer Abbildung jeweils veranschaulicht (insgesamt 32). Daran lassen sich Entwicklungen ablesen und unterschiedliche Phasen der Studienverhältnisse sind zu erkennen.

Es ist darauf hinzuweisen, dass die Befunde zum Wandel der studentischen Orientierungen gegenüber Studium, Beruf und Politik gesondert in einem eigenen Bericht parallel vorgestellt werden. Die studentischen Motive, Ansichten und Werte, mit aufschlussreichen Entwicklungen über den Zeitraum von 1983 bis 2013, sind im Heft 93 der Reihe ‚Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung‘ der Arbeitsgruppe Hochschulforschung (Universität Konstanz) erschienen. Dabei wird auf ein breites Spektrum an Themen eingegangen: die Motive und Studienstrategien, die Erwartungen an das Hochschulstudium, die beruflichen Werte und Berufsaussichten, die Bereitschaft zur Flexibilität, politisches Interesse und Beteiligung, die Unterstützung politischer Ziele, die Protestbereitschaft und die demokratischen Einstellungen der Studierenden. Daran wird ersichtlich, in welchem Maße sich die Orientierungen der Studierenden verändert haben und ob verschiedene ‚Studierendengenerationen‘ sich unterscheiden lassen.

Die letzte, 13. Erhebung des Studierendensurveys, fand im WS 2015/16 statt; deren Daten sind in diesen Report zum ‚Studium im Wandel‘ nicht einbezogen worden. Der umfangreiche Bericht zu dieser letzten Erhebung erscheint im August 2017 unter dem Titel ‚Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen‘ (Multrus, Majer, Bargel, Schmidt); er wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung herausgegeben.

ISSN 1616-0398