

**STUDIEN**

---

**BILDUNG  
WISSENSCHAFT**

5

**STUDIENSITUATION  
UND  
STUDENTISCHE  
ORIENTIERUNGEN**

**BMBW**

Studien zur  
Bildung und Wissenschaft  
5

## **Studiensituation und studentische Orientierungen**

Eine empirische Untersuchung  
im Wintersemester 1982/83

Der Bundesminister  
für Bildung und Wissenschaft

Die Untersuchung wurde im Auftrag des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft im Rahmen der Forschungsgruppe Hochschulsozialisation der Universität Konstanz, Sozialwissenschaftliche Fakultät, unter Leitung von H. Peisert, T. Bargel und G. Framhein durchgeführt. Die Autoren des Untersuchungsberichts tragen die Verantwortung für den Inhalt.

Mitarbeiter des Forschungsprojekts:

Dipl.-Soz. Tino Bargel  
Dr. Gerhild Framhein, M. A.  
Dipl.-Soz. Johann Michael Gleich  
Dipl.-Soz. Siegfried Kammhuber  
Dipl.-Päd. Werner Lenke  
Professor Dr. Hansgert Peisert

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Studiensituation und studentische Orientierungen:** e. empir. Unters. im Wintersem. 1982/83 / Der Bundesminister für Bildung u. Wiss. [Die Unters. wurde im Auftr. d. Bundesministers für Bildung u. Wiss. im Rahmen d. Forschungsgruppe Hochschulsozialisation d. Univ. Konstanz, Sozialwiss. Fak., unter Leitung von H. Peisert . . . durchgeführt. Mitarb. d. Forschungsprojekts: Tino Bargel . . .]. – Bad Honnef: Bock, 1984.  
(Studien zu Bildung und Wissenschaft; 5)  
ISBN 3-87066-584-X  
NE: Peisert, Hansgert [Hrsg.]; Deutschland  
«Bundesrepublik» / Bundesminister für Bildung und Wissenschaft; GT

Herausgeber:

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 5300 Bonn 2

Vertrieb:

K.-H. Bock Verlag, 5340 Bad Honnef 1  
ISBN 3-87066-584-X

Druck:

Waisenhaus-Buchdruckerei und Verlag Braunschweig (Oktober 1984)

## Vorwort

Die Situation der Studenten an den deutschen Hochschulen ist vor allem durch drei Faktoren bestimmt: Durch Auswirkungen der Reform der gymnasialen Oberstufe auf die Studienvorbereitung und die Studieneingangsphase, durch ein weiteres Anwachsen der Gesamtstudentenzahl auf etwa 1,3 Millionen und schließlich besonders durch die Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt. Wichtige Entscheidungen zur künftigen Gestaltung des Hochschulwesens stehen an: Die Leistungsfähigkeit des Hochschulbereichs muß durch eine stärkere Differenzierung und eine Wiederbelebung des Wettbewerbs erhöht werden; die Hochschulen sind soweit wie möglich offenzuhalten, um den geburtenstarken Jahrgängen angemessene Bildungschancen zu bieten; bei der Gestaltung der Studienangebote müssen Chancen und Risiken einzelner Berufe im Beschäftigungssystem stärker als in der Vergangenheit berücksichtigt werden. Das Studienangebot ist mit dem Ziel zu überprüfen, die Studienzeiten an wissenschaftlichen Hochschulen auf in der Regel acht Semester zu verkürzen, die Fachhochschulen weiter auszubauen und die Angebote für ein Postgraduiertenstudium auszuweiten.

In dieser Phase einer hochschulpolitischen Weichenstellung sind Informationen über die Einstellungen der Studenten selbst von besonderer Bedeutung. Das Bild der Studenten wird in der Öffentlichkeit häufig durch vereinzelte, keinesfalls für die Gesamtstudentenschaft geltende Meldungen geprägt. Der tatsächliche Arbeitsablauf im Alltag der Hochschulen, die vorherrschenden Verhaltens- und Arbeitsweisen sowie Einstellungen der Studenten sind in der Öffentlichkeit nur unzureichend bekannt. Sie sind nicht nur für das Bild der Studenten in der Öffentlichkeit von Bedeutung, sondern auch für zu treffende hochschulpolitische Entscheidungen in Bund, Ländern und in den Hochschulen selbst.

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft hat daher seit 1976 wiederholt repräsentative Umfragen unter den Studenten gefördert, die als Wiederholungsbefragungen bestimmter Abiturientenjahrgänge durchgeführt wurden und vor allem Fragen des Studienverlaufs zum Gegenstand haben.

Mit der vorliegenden vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft in Auftrag gegebenen Untersuchung, die unter Leitung von Professor Dr. Hansgert Peisert von einer Forschungsgruppe der Universität Konstanz im Wintersemester 1982/83 durchgeführt wurde, sind auf der Grundlage einer repräsentativen Befragung insbesondere folgende Themenbereiche bearbeitet worden, die Gegenstand der aktuellen Diskussion sind: Zugangsvoraussetzungen zum wissenschaftlichen Studium, Studienvorbereitung und Studienmotive; Anforderungen und Verhalten im Studium, insbesondere Motivation, Engagement,

Schwierigkeiten und Belastungen der Studierenden; berufliche und gesellschaftliche Vorstellungen der Studenten. Die Studie ist so angelegt, daß sich thematische Verknüpfungen mit anderen Untersuchungen ergeben, um wichtige, teilweise kontrovers beurteilte Fragestellungen auf methodisch unterschiedliche Weise gesicherter zu klären. So ist auf die Übereinstimmung hinsichtlich der Grunddaten zur sozialen Lage der Studierenden dieser Studie mit Befunden der 10. Sozialerhebung hinzuweisen; ebenso bemerkenswert ist, daß sich die Ergebnisse zum Hochschulzugang und zu Aspekten des Studienverlaufs mit Ergebnissen der Untersuchungen der Hochschul-Informationssystem-GmbH weitgehend decken. Auf der Grundlage dieser Verzahnungen bietet diese Studie eine Fülle weiterführender Einsichten in die Situation, die Befindlichkeit, die Studienerfahrungen und -strategien sowie die sozialen Orientierungen der Studenten von heute. Vor allem zeigt sich, was Arbeitshaltung und Motivation des Studenten angeht, ein insgesamt positives Bild der Studentenschaft, das einerseits durch Zielstrebigkeit und Realismus gekennzeichnet ist, aber auch deutliche Elemente des klassischen Bildungsidealismus aufweist.

Es ist vorgesehen, diese Befragung zum Wintersemester 1984/85 zu wiederholen, um einen Überblick über die Stabilität und Veränderungen von studentischen Einstellungen im Zeitablauf zu gewinnen.

Herrn Prof. Dr. Peisert und den an der Durchführung der Untersuchung und ihrer Auswertung beteiligten Mitarbeitern spreche ich meinen Dank aus.

**Dr. Dorothee Wilms**

Bundesminister für  
Bildung und Wissenschaft

## Inhaltsverzeichnis

	Seite
<b>I Untersuchungsrahmen und Zusammenfassung</b> .....	<b>1</b>
1 Ausgangspunkt und Zielsetzung .....	1
2 Durchführung der Studentenerhebung im WS 1982/83 .....	9
3 Ergebnisüberblick .....	13
<b>II Hochschulzugang, Studienvorbereitung und Studienmotive</b> ...	<b>27</b>
4 Hochschulzugang, Studienfachentscheidungen und materielle Lage .....	27
4.1 Art der Hochschulreife und Erwerb der Studienberechtigung .....	27
4.2 Jahr der Hochschulreife und Tätigkeiten bis zur Studienaufnahme .....	31
4.3 Studienfachbelegungen und Semesterzahl .....	33
4.4 Soziale Herkunft der Studierenden .....	37
4.5 Zur materiellen Situation: Finanzen und Wohnen .....	39
5 Fachinteressen und Kurswahlen in der Oberstufe .....	43
5.1 Grundzüge der neugestalteten Oberstufe (NGO) .....	44
5.2 Verteilung der Studierenden auf die Oberstufenformen ...	46
5.3 Fachinteressen in der Oberstufe .....	46
5.4 Kurswahlen in der neugestalteten gymnasialen Oberstufe .	50
5.5 Abiturfächer in der neugestalteten gymnasialen Oberstufe .	52
5.6 Zusammenhang zwischen Fachinteresse, Kurswahlen und Abiturfächern .....	58
6 Fächerschwerpunkte in der Oberstufe und Studienfachwahl ...	60
6.1 Studienfachentscheidung nach Schulformen .....	60
6.2 Leistungskurse in der NGO und Studienfachwahl .....	62
6.3 Nutzen schulischer Schwerpunktsetzungen für das Fachstudium .....	65
7 Studienvorbereitung durch die gymnasiale Oberstufe .....	68
7.1 Aspekte der Studienvorbereitung .....	68
7.2 Allgemeine Bilanz der Oberstufenzeit .....	71
7.3 Auswirkungen fachlicher Schwerpunktsetzungen in der NGO .....	73
8 Motive der Studienfachwahl und Studierenerwartungen .....	76
8.1 Motive der Studienfachwahl .....	77
8.2 Erwartungen an den persönlichen Nutzen eines Studiums .	81
8.3 „Fachinteresse“ versus „sichere Berufschancen“ .....	85

<b>III Anforderungen und Verhalten im Studium</b> .....	91
9 Aufgaben der Hochschule und Charakterisierung des Studienfaches .....	91
9.1 Aufgaben der Hochschule .....	92
9.2 Charakterisierung des Studienfaches .....	95
9.3 Anforderungen im Fachbereich .....	97
10 Soziale Kontakte und Betreuung im Studium .....	102
10.1 Kontakte der Studierenden .....	102
10.2 Interesse und Teilnahme an Gruppen in der Hochschule ..	107
10.3 Aspekte der Anonymität an der Hochschule .....	109
10.4 Beratung und Betreuung durch Lehrende .....	114
11 Informationsstand, studentische Vertretung und Kritikformen ...	117
11.1 Informationsstand über Studium und Hochschulpolitik ...	117
11.2 Aufgaben der studentischen Vertretung .....	119
11.3 Akzeptanz unterschiedlicher Kritikformen .....	122
12 Zur Stellung der Frau an der Hochschule .....	124
12.1 Benachteiligung von Studentinnen .....	125
12.2 Forderungen zur Situation von Frauen an der Hochschule .....	127
13 Studiengestaltung und Studienplanung .....	129
13.1 Persönlicher und beruflicher Nutzen von Aspekten der Studiengestaltung .....	130
13.2 Studienverlauf und Studienplanung .....	133
13.3 Reglementierung des Studiums .....	136
14 Studienleistungen und Studienerfolg .....	137
14.1 Abgelegte Zwischenprüfung und Durchschnittsnote .....	138
14.2 Selbstbewertung eigener Studienleistungen .....	138
14.3 Zufriedenheit mit Studienleistungen .....	140
14.4 Erklärung eigener Studienleistungen .....	140
14.5 Lern- und Leistungsverhalten im Studium .....	145
<b>IV Beurteilung von Studium und Studienerfahrungen</b> .....	149
15 Schwierigkeiten und Belastungen im Studium .....	149
15.1 Schwierigkeiten und Probleme im Studium .....	149
15.2 Belastungen im Studium .....	151
15.3 Soziale Herkunft und Belastungen .....	154
16 Beurteilung der Studienerfahrungen und studentische Rolle ...	158
16.1 Identifizierung mit der Studentenrolle und dem Studium ..	158
16.2 Beurteilung von Studienerfahrungen .....	159
16.3 Persönliche Förderung durch das Hochschulstudium ....	162

16.4 Vor- und Nachteile der studentischen Rolle .....	167
16.5 Zum sozialen Status von Hochschulabsolventen .....	169
17 Wünsche und Forderungen zur Verbesserung der Studiensituation .....	171
17.1 Verbesserung der persönlichen Studiensituation .....	172
17.2 Zur Ausrichtung von Hochschulreformkonzepten .....	174
17.3 Übereinstimmungen und Unterschiede in den Forderungen von Studentenvertretern und Studentenschaft .....	178
<b>V Soziale Orientierungen</b> .....	183
18 Berufliche Wertvorstellungen und angestrebte Tätigkeitsbereiche .....	183
18.1 Berufsentscheidung .....	183
18.2 Berufliche Wertvorstellungen .....	185
18.3 Angestrebte Tätigkeitsbereiche .....	189
19 Berufsaussichten und Alternativen bei Arbeitsmarktschwierigkeiten .....	193
19.1 Berufsaussichten .....	193
19.2 Beurteilung der Aufstiegschancen .....	198
19.3 Alternativen bei Arbeitsmarktschwierigkeiten .....	198
20 Folgen unterschiedlicher Berufsaussichten für Studium und politische Orientierungen .....	203
20.1 Unsichere Berufsaussichten und Belastungen im Studium .....	203
20.2 Unterschiedliche Berufsaussichten und Studienverlauf ...	206
20.3 Berufsaussichten und politische Orientierungen .....	209
21 Politische Orientierungen und Ziele .....	214
21.1 Politisches Interesse und Beteiligung .....	214
21.2 Demokratische Überzeugungen .....	218
21.3 Beurteilung der politischen Verhältnisse .....	221
21.4 Unterstützung und Ablehnung politischer Ziele .....	223
21.5 Selbsteinstufung im Links-Rechts-Spektrum .....	225
22 Orientierungen gegenüber gesellschaftlichen Entwicklungen ...	228
22.1 Soziale Ungleichheit: Verteilung von Legitimation und Kritik .....	229
22.2 Alternative Orientierungen und Tätigkeiten .....	233
22.3 Einstellungen gegenüber Technik und technischem Fortschritt .....	237
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	241
<b>Anhang: Fragebogen mit Grundauszählung</b> .....	253

## Verzeichnis der Tabellen

	Seite		
1	9	29	„Fachinteresse“ als Grund für die Studienfachwahl und Neigung zum Fachwechsel . . . . . 89
2	11	30	„Sichere Berufschancen“ als Grund für die Studienfachwahl und Neigung zum Fachwechsel . . . . . 89
3	12	31	Charakterisierung des Studienfaches . . . . . 96
4	28	32	Beurteilung der Anforderungen im Fachbereich nach Fächergruppen . . . . . 100
5	29	33	Kontakthäufigkeit innerhalb und außerhalb der Hochschule . . . . . 103
6	30	34	Kontakte zu Lehrenden nach Hochschulsemester . . . . . 104
7	31	35	Kontakte zu Lehrenden nach Fächergruppen . . . . . 105
8	32	36	Zufriedenheit mit Kontakten . . . . . 106
9	33	37	Interesse und Teilnahme an Gremien und Hochschulgruppen . . . . . 108
10	38	38	Aspekte der Anonymität an der Hochschule . . . . . 111
11	39	39	Wichtigkeit der Betreuung und Beratung durch Lehrende nach Fächergruppen . . . . . 115
12	40	40	Informationsstand über Studium und Hochschulpolitik . . . . . 118
13	47	41	Aufgaben der studentischen Vertretung an der Hochschule . . . . . 120
14	48	42	Aufgaben der studentischen Vertretung nach Teilnahme an Hochschulgremien . . . . . 121
15	51	43	Vergleich der Studiensituation von Studentinnen und Studenten nach Fächergruppen . . . . . 126
16	53	44	Forderungen zur Situation von Frauen an der Hochschule nach Geschlecht . . . . . 128
17	55	45	Besuch fachfremder Lehrveranstaltungen nach Fächergruppen . . . . . 134
18	61	46	Planung des weiteren Studienverlaufs . . . . . 136
19	63	47	Selbstbeurteilung bisheriger Studienleistungen . . . . . 139
20	64	48	Anstrengungsbereitschaft und Leistungsmotivation . . . . . 146
21	66	49	Aspekte des Selbstkonzepts . . . . . 147
22	75	50	Probleme und Schwierigkeiten im Studium . . . . . 150
23	78	51	Persönliche Belastungen im Studium . . . . . 153
24	79	52	Identifizierung mit der Studentenrolle nach Fächergruppen . . . . . 159
25	82	53	Identifizierung mit der Studienentscheidung nach Fächergruppen . . . . . 160
26	84	54	Beurteilung von Erfahrungen im Verlauf des bisherigen Studiums . . . . . 161
27	86	55	Förderung durch das Studium in verschiedenen Bereichen nach Fächergruppen . . . . . 165
28	87	56	Vor- und Nachteile des studentischen Lebens . . . . . 167
		57	Stellung von Studenten in der Gesellschaft . . . . . 168
		58	Zuerkennung eines höheren Einkommens für Hochschulabsolventen nach Fächergruppen . . . . . 170
		59	Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation . . . . . 173
		60	Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation nach Fächergruppen . . . . . 175
		61	Festgelegtheit der Berufswahl nach Semesterzahl . . . . . 185
		62	Festgelegtheit der Berufswahl nach Fächergruppen . . . . . 185

63	Wichtigkeit von Berufswerten nach Geschlecht	187
64	Angestrebte berufliche Tätigkeitsbereiche	190
65	Angestrebte Tätigkeitsbereiche nach Fächergruppen	191
66	Einschätzung der persönlichen Berufsaussichten nach Fächergruppen	194
67	Ungünstige Berufsaussichten nach Fächergruppen und Leistungsstand	197
68	Beurteilung der Aufstiegschancen nach Fächergruppen	199
69	Alternativen bei Schwierigkeiten, das Berufsziel zu verwirklichen	201
70	Erwartete Schwierigkeiten bei der Stellensuche und empfundene Belastung durch unsichere Berufsaussichten	204
71	Einschätzung der persönlichen Berufsaussichten und Neigung zum Fachwechsel und zur Studienaufgabe	207
72	Einschätzung der persönlichen Berufsaussichten und Identifizierung mit der Studienentscheidung	208
73	Politisches Interesse	215
74	Formen der aktiven politischen Beteiligung	216
75	Einstellungen zur Politik und zur politischen Beteiligung	217
76	Demokratische Überzeugungen	219
77	Demokratische Überzeugungen der Studierenden im zeitlichen Vergleich	220
78	Beurteilung der gegenwärtigen politischen Verhältnisse	222
79	Selbsteinstufung im Links-Rechts-Spektrum nach Fächergruppen	226
80	Politisches Interesse und Standort im Links-Rechts-Spektrum	227
81	Verwirklichung allgemeiner gesellschaftlicher Ziele in der Bundesrepublik Deutschland	230
82	Beurteilung der sozialen Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland	231
83	Stellungnahmen zu Aspekten sozialer Ungleichheit	232
84	Beurteilung von Funktion und Folgen des Wettbewerbs	233
85	Einstellungen gegenüber Aspekten alternativer Orientierungen	235
86	Beteiligung an alternativen Tätigkeiten	236
87	Einstellungen gegenüber Technik und technischem Fortschritt	238

## Verzeichnis der Abbildungen

	Seite	
1	Analysekonzepte für die Studentenuntersuchungen	7
2	Beurteilung der eigenen Wohnsituation	42
3	Fachinteressen in der Oberstufe nach Geschlecht	49
4	Kurswahlen und Abiturfächer in der neugestalteten gymnasialen Oberstufe	57
5	Fachinteresse und Kurswahlen in der NGO	59
6	Beurteilung der Schwerpunktsetzungen in der NGO für das Fachstudium	67
7	Aspekte der Studienvorbereitung durch die Schule nach Oberstufenform	70
8	Bilanz der Schulerfahrungen nach Oberstufenform	72
9	Aufgaben der Hochschule	93
10	Beurteilung der Anforderungen im Fachbereich	98
11	Aspekte der Anonymität nach Kontakthäufigkeit mit Hochschullehrern	113
12	Betreuungs- und Beratungsmöglichkeiten durch Lehrende und ihre Nutzung durch die Studierenden	116
13	Bewertung von Formen der studentischen Kritik	123
14	Bewertung von Aspekten der Studiengestaltung für die persönliche Entwicklung und die Berufsaussichten	131
15	Zufriedenheit mit den bisherigen Studienleistungen nach Fächergruppen	141
16	Attribuierung des Studienerfolgs nach Leistungsstand	143
17	Belastungen im Studium nach sozialer Herkunft	156
18	Persönliche Förderung durch das Hochschulstudium	163
19	Wahrnehmung und Zuerkennung von Privilegien für Hochschulabsolventen	170
20	Wichtigkeit verschiedener Hochschulreformkonzepte	177
21	Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation nach Teilnahme an Hochschulgremien	181
22	Wichtigkeit von Hochschulreformkonzepten nach Teilnahme an Hochschulgremien	181
23	Einschätzung der persönlichen Berufsaussichten in Einzel-fächern	195
24	Berufsaussichten und Belastungen im Studium	205
25	Berufsaussichten und Selbsteinstufung im Links-Rechts-Spektrum nach Fächergruppen	210
26	Berufsaussichten und Stellungnahmen zu den gegenwärtigen demokratischen Verhältnissen nach Fächergruppen	212
27	Politische Zielhierarchie der Studentenschaft	224

# I UNTERSUCHUNGSRAHMEN UND ZUSAMMENFASSUNG

## 1 Ausgangspunkt und Zielsetzung

Die öffentliche Diskussion über die Situation an den Hochschulen und die Eigentümlichkeiten der heutigen Studentengeneration gegenüber früheren ist gekennzeichnet durch einen erheblichen Mangel an systematischen, empirischen Informationen im zeitlichen Vergleich. Dies gilt für die Zugangsvoraussetzungen eines wissenschaftlichen Studiums, für Motivation und Engagement, Schwierigkeiten und Belastungen der Studierenden ebenso wie für ihre beruflichen und gesellschaftlichen Vorstellungen. Zwar gibt es mittlerweile eine beachtliche Zahl empirischer Erhebungen, die sich mit Aspekten der Studiensituation und Vorstellungen der Studierenden befassen, ihre thematische Reichweite und repräsentative Absicherung ist jedoch oftmals begrenzt. Insbesondere sind punktuelle Einzelerhebungen wenig geeignet, fundierte Aussagen über Entwicklungen und Veränderungen der Studiensituation zu machen.

Solche Zeitvergleiche über mehrere Studentengenerationen hinweg, die es erst erlauben, den Stellenwert von Tendenzen und Problemzonen einzuordnen, sind derzeit nur für wenige Fragestellungen möglich. Als Datenquellen hierfür stehen neben der amtlichen Hochschulstatistik und den Abiturientenbefragungen des Statistischen Bundesamtes (seit 1972) in erster Linie nur die regelmäßigen Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerkes (seit 1951) sowie neuerdings die Untersuchungen der Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) zu Ausbildungsverläufen von Abiturienten und Studenten (seit 1976) zur Verfügung. Gerade diese Art von Untersuchungen haben wichtige Veränderungen aufgezeigt, etwa in den Formen des studentischen Wohnens oder hinsichtlich der Studienwünsche und Ausbildungsverläufe von Abiturienten, über die anderenfalls schwerlich Aufschluß zu erhalten wäre.

Für Fragen, die über eher formale Aspekte des Studienverlaufs und die wirtschaftliche und soziale Situation im Studium hinausgehen und sich auf das Studienverhalten, auf Schwierigkeiten und Belastungen im Studium, auf allgemeine, politische und hochschulpolitische Orientierungen und andere Fixpunkte der öffentlichen Diskussion über Hochschule und Studenten beziehen, ist die Herstellung solcher Informationsketten im Zeitverlauf nur ansatzweise möglich.

Vor diesem Hintergrund wurde das Konzept einer systematischen und differenzierten Dauerbeobachtung der Studiensituation in den 80er Jahren entwickelt, das solchen Informationslücken begegnen soll (vgl. Peisert/Bargel/Framhein 1981). Es ist darauf ausgerichtet, in repräsentativem Umfang verschiedene Studentengenerationen mit einem im Kern stabilen Befragungsinstrument sukzessiv zu untersuchen. In Ergänzung und Arbeitsteilung zu dem Ansatz der Sozialerhebungen des Studentenwerkes und der HIS-Untersuchungen zu Ausbildungswahl und Studienverläufen soll so ein Informationsinstrumentarium bereitgestellt werden, das sich schwerpunktmäßig auf Lernsituation, motivationale Tendenzen und Studienverhalten sowie auf studienbezogene, berufliche und gesellschaftspolitische Orientierungen der Studierenden bezieht.

Damit wird es möglich, methodisch gesichert verschiedene Studentengenerationen in ihren Merkmalen und Orientierungen zu vergleichen sowie die verschiedenen Entwicklungen während des Studiums aufzuzeigen. Voraussetzung hierfür ist die Berücksichtigung verschiedener Fächer und Hochschulen, um die damit verbundenen unterschiedlichen Bedingungen, Verläufe und Folgen zu erfassen. Als Basiserhebung wurde im Wintersemester 1982/83 eine repräsentative Studentenbefragung durchgeführt, an der sich rund 7800 Studierende beteiligten und über die dieser Bericht einen Überblick gibt. Die Erhebungen sollen im Abstand von zwei Jahren wiederholt werden.

Für den thematischen Aufbau der systematischen Dauerbeobachtung wurde ein gefächertes Fragen- und Indikatorensystem als Grundgerüst erstellt, das im Kern stabil und vergleichbar gehalten werden soll. Dieses Grundgerüst kann im Sinne eines Baukastensystems bei den zukünftigen Befragungen für verschiedene Studienphasen sowie für aktuelle Interessen und Probleme ergänzt und erweitert werden.

Das thematische Grundgerüst knüpft an die Konstanzer Untersuchungen zur Situation und Sozialisation im Studium an, die von der Deutschen Forschungsgemeinschaft im Rahmen des Sonderforschungsbereiches 23 an der Universität Konstanz gefördert worden sind. Im Forschungsprojekt Hochschulsozialisation, an dem unter H. Peisert's Leitung T. Bargel, B. Dippelhofer-Stiem, G. Framhein, G. Lind, J.-U. Sandberger und H. G. Walter beteiligt sind, wurde ein umfangreiches Frageinstrumentarium erarbeitet. In diesem Zusammenhang wurden bereits in dem vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft veröffentlichten Bericht „Studium und Hochschulpolitik“ Fragestellungen gesondert aufbereitet (vgl. Framhein et al. 1981) und für das Ministerium für Wissenschaft und Kunst Baden-Württemberg wurde eine Untersuchung über die Kontakt- und Kommunikationsprobleme an den Hochschulen durchgeführt (vgl. Gleich et al. 1982).

Die hier entwickelten Ansätze sollen nun in repräsentativer Absicht kontinuierlich weiterverfolgt werden. Ergänzend und im Hinblick auf eine gewisse Ver-

zahnung und Vergleichsmöglichkeiten sind bei der Entwicklung des Erhebungsinstrumentariums andere Untersuchungen herangezogen worden. Dies gilt insbesondere für die – thematisch arbeitsteilig – auf Entwicklungsverläufe angelegten Untersuchungen der Hochschul-Informationssystem GmbH, HIS (z. B. HIS 1980; Lewin/Schacher 1981; Reissert/Birk 1982), des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, IAB (Saterdag/Stegmann 1980; Kaiser et al. 1981; Tessaring/Werner 1981) und der Arbeitsgruppe Bildungslebensläufe (Böhmeke et al. 1979; Giesen et al. 1981); weiterhin wurden die Studentenuntersuchungen der Meinungsforschungsinstitute Infratest (1974; 1979; 1980; 1982) und IfD Allensbach (1967; 1968; 1978; 1982) sowie eine Reihe umfangreicher Einzeluntersuchungen zu studentischen Erfahrungen und Vorstellungen (z. B. Kaase 1970; Oehler 1974; Does 1978; Kreutz 1979; Krause et al. 1980) bei der Instrumentenentwicklung berücksichtigt.

Das thematische Spektrum für die Dauerbeobachtung ist daher abgeleitet und bezogen auf theoretische Überlegungen zu den Sozialisations- und Qualifikationsprozessen an der Universität. Es berücksichtigt die Erfahrungen der Konstanzer Untersuchungen zur Hochschulsozialisation sowie die Befunde von aktuellen Studentenuntersuchungen; und es versucht, die absehbaren Problemfelder der Hochschulentwicklung und studentischen Orientierungen einzubeziehen.

Das Themenspektrum umfaßt sechs Bereiche, deren Fragestellungen und Untersuchungsperspektiven im folgenden stichwortartig skizziert werden:

#### (1.) Hochschulzugang und Studienvoraussetzungen

Verteilung der Studienanfänger auf das Fächerspektrum nach grundlegenden Daten zur Person (Alter, Geschlecht, soziale Herkunft) und zur Bildungsbiographie (Schulart, Art der Hochschulreife, Kurskombination in der Oberstufe, Abiturdurchschnittsnote, Tätigkeiten zwischen Abitur und Studienbeginn). Motive und Gründe für die Fachwahl.

Von besonderem Interesse in diesem Komplex ist die subjektive Einschätzung der Studienvorbereitung durch die gymnasiale Oberstufe und der eigenen „Studierfähigkeit“ in Abhängigkeit von Kurskombinationen, Leistungsniveau und gewähltem Studienfach.

#### (2.) Fachstudium und Studienverhalten

Transparenz des Studienaufbaus, Angebot und Nutzung von Orientierungshilfen. Anforderungsstrukturen im Fachstudium und ihre Bewertung im Hinblick auf Dimensionen wie Faktenwissen, allgemeine Grundlagen, übergreifende Einbindung, Sinnfragen, Forschungsbezug, Partizipation. Umfang sowie zeitliche und sachliche Zusammenhänge des Auftretens von Studienschwierigkeiten (Anfangsschwierigkeiten, Prüfungsangst, Überforderung).

Eine wichtige Fragestellung in diesem Bereich richtet sich auf die Folgen von Diskrepanzerlebnissen zwischen Studierenerwartungen und Studierenerfahrungen für Studienmotivation und Leistungsbereitschaft.

### (3.) **Studentische Lebensform und soziale Situation**

Grunddaten der Studiensituation (Wohnform, Finanzierung, Werkarbeit), studienbezogene Interessen und Aktivitäten im weiteren Sinn. In welchem Umfang wird der Arbeitsaufwand in den verschiedenen Fächern und Studienabschnitten als normal bzw. überdurchschnittlich und belastend eingeschätzt? Soziale Kontakte zu Hochschullehrern und Studenten (Zufriedenheit, Meinungsklima). Beteiligung an studentischen Gruppen (Arbeitsgruppen, Freizeitgruppen, Verbindungen, politische Hochschulgruppen). In welchem Maße wird der Lebensmittelpunkt innerhalb oder außerhalb der Hochschule gesehen?

Im Zeitvergleich und im Vergleich zwischen Fächern ist insbesondere zu verfolgen, inwieweit im Auftreten von Problemzonen (etwa Anonymität, Leistungsdruck, Orientierungsschwierigkeiten, finanzielle Lage) Kontinuität oder Umgewichtung auszumachen ist.

### (4.) **Orientierungen gegenüber Wissenschaft und Universität**

Erwartungen und Bewertungen gegenüber Aufgaben und Leistungen der Universität (Fachbildung, Persönlichkeitsentwicklung, Forschung, Elitebildung/Massenbildung etc.), Wissenschaftsverständnis, Bedeutung des Handlungsfeldes Wissenschaft und Forschung im Selbstverständnis der Studenten. Welche Erwartungen werden an die Universität bezüglich der Vermittlung überfachlicher Eigenschaften und Fähigkeiten gerichtet (z. B. Rationalität, Kritikfähigkeit, soziale Fähigkeiten, praktische Qualifikationen); wie wird die soziale und politische Verantwortung von Wissenschaftlern und Akademikern beurteilt?

In diesem Zusammenhang ist auch zu untersuchen, welche Aspekte von Hochschule und Studium reformbedürftig erscheinen, mit welchem Interesse und Engagement für Fragen der Hochschulpolitik und Studienreform gerechnet werden kann, und welche Artikulations- und Beteiligungsmöglichkeiten hierfür vorhanden sind.

### (5.) **Orientierungen gegenüber Beruf und sozialer Zukunft**

Sicherheit und Klarheit des Berufsplans; Einschätzung der Arbeitsmarktchancen; Erwartungen bezüglich Einkommen und Aufstiegschancen; Kompetenzbewußtsein und Beurteilung des Studiums im Hinblick auf erwartete fachliche und berufliche Anforderungen. Hierarchie der Berufswerte und -ziele (z. B. Interessenverwirklichung, Leistungsorientierung, Karrierestreben, Sozialorientierung). Inwieweit besteht die Erwartung, berufliche Werte und Ziele verwirklichen zu können, welcher Stellenwert wird dem Beruf unter anderen Lebensbereichen (Familie, Politik, Freizeit) zugemessen?

Besondere Wichtigkeit kommt der Frage zu, wie sich die Einschätzung der Arbeitsmarktsituation auf die Befindlichkeit im Studium auswirkt und welche Folgen sich für Studienmotivation und Studienstrategien ergeben.

### (6.) **Orientierungen gegenüber Gesellschaft und Politik**

Politisches Interesse und Beteiligung, politischer Standort auf dem Links-Rechts-Spektrum. Unterstützung oder Ablehnung grundlegender politischer Ziele (z. B. Chancengleichheit, Mitbestimmung, Marktwirtschaft, Familie). Struktur gesellschaftlicher Grundwerte (Freiheit, Gleichheit, Wohlstand). Vorstellungen zur sozialen Ungleichheit und ihrer Legitimierung. In welchem Umfang ist Protestbereitschaft und Protestpotential festzustellen? Wie verbreitet sind alternative Orientierungen und Aktivitäten?

Wichtig in diesem Komplex ist vor allem auch die Einstellung zum Staat und zur etablierten Gesellschaft (Gleichgültigkeit, Ablehnung, Reformengagement) in ihrer Abhängigkeit von politischen Grundpositionen und von der Betroffenheit durch aktuelle Entwicklungen (z. B. Berufsaussichten).

Dieses Themenspektrum in seiner heuristischen Aufgliederung nach sechs Bereichen bildet das Grundgerüst für das Erhebungsinstrumentarium und den Fundus für die Bearbeitung hervorgehobener Fragestellungen zur Studiensituation und zu den studentischen Orientierungen. Wegen der Konsequenzen, die dem Erhebungsinstrumentarium im Hinblick auf die Etablierung längerer Informationsketten zukommt, wurden Inhalt, Aufbau und Schwerpunkte mit dem wissenschaftlichen Beirat des Projekts, dem die Professoren Kaase (Mannheim), Mangold (Erlangen), Oehler (Kassel) und Ruprecht (Hannover) angehören, sowie mit dem BMBW als Förderungsinstitution abgestimmt. Dies gilt auch für die Auswahl der Untersuchungsgruppen und Analyseperspektiven.

Um den Ansprüchen einer systematischen und differenzierten Dauerbeobachtung zu genügen, war die Untersuchungsgruppe so auszuwählen, daß sie für die deutschen Studierenden an Universitäten repräsentativ ist. Da die Erarbeitung differenzierter Ergebnisse angestrebt wird (etwa nach Fachzugehörigkeit und Semesterzahl), deren Gültigkeit – zumindest für einige Fächer – sich auch in verschiedenen Hochschulkontexten überprüfen lassen soll, mußte eine große Anzahl von Studierenden angeschrieben und befragt werden (vgl. dazu im einzelnen Kapitel 2). Zum Vergleich sind auch Fachhochschulstudenten einbezogen worden, jedoch ohne Anspruch auf Repräsentativität. Dies, wie auch die Einbeziehung weiterer Hochschultypen (Fachhochschulen, Kunsthochschulen, Pädagogische Hochschulen, Theologische Hochschulen) hätte eine erhebliche Vergrößerung des Sampleumfangs erfordert.

Die empirischen Erhebungen sollen als Querschnitterhebungen in regelmäßigen Abständen wiederholt werden. Die Vergleichbarkeit der Querschnitte kann durch den Bezug auf die gleichen Untersuchungseinheiten und ein

gleichbleibendes Auswahlverfahren gewährleistet werden. Es wird ein Zwei-Jahres-Rhythmus der Erhebungen vorgesehen, um die Aktualität in der Dauerbeobachtung zu sichern und vor allem wegen der Möglichkeit, Semestergruppen als Quasi-Längsschnitt im Studienverlauf zu beobachten und auf diese Weise eine engere Verbindung der Querschnitte herzustellen.

Damit eröffnen sich drei Analysemöglichkeiten (vgl. *Abbildung 1*):

### (1.) Repräsentative Querschnitte

Mit den Querschnitten können zu den einzelnen Untersuchungszeitpunkten aktuelle Aussagen gemacht werden, die für die deutsche Studentenschaft im definierten Hochschulbereich repräsentativ sind.

Ab der ersten Wiederholungsbefragung können die Daten des „Kerninstruments“ im Zeitvergleich ausgewertet werden, so daß Veränderungen der Studentenschaft und der Studiensituation aufweisbar sind, und zwar nach Fächern differenziert.

### (2.) Semestergruppen

Für die einzelnen Querschnitte kann die Studentenschaft jeweils intern nach Semestergruppen, z. B. Studienanfang (1. bis 3. Semester), Studienmitte (5. bis 7. Semester), Studienende (9. bis 11. Semester) untergliedert werden.

Durch die Wiederholungsbefragungen können Semestergruppen im Zeitvergleich kontrastiert werden (z. B. Studienanfänger 1982, 1984 etc.).

### (3.) Semestergruppen als Quasi-Längsschnitt

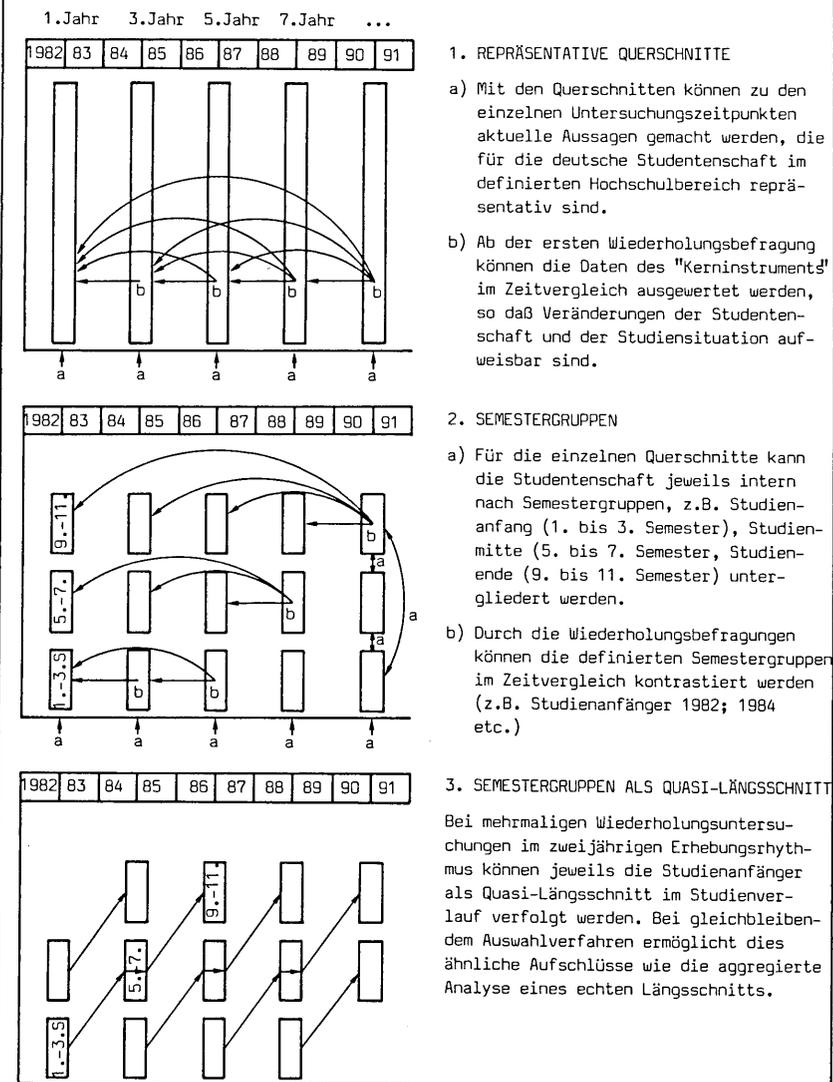
Bei mehrmaligen Wiederholungsuntersuchungen im zweijährigen Erhebungsrhythmus können jeweils die Studienanfänger als Quasi-Längsschnitt im Studienverlauf verfolgt werden. Bei gleichbleibendem Auswahlverfahren ermöglicht dies ähnliche Aufschlüsse wie die aggregierte Analyse eines echten Längsschnitts.

Mit der Ausgangserhebung im WS 1982/83 sind die Voraussetzungen für diese weiterreichenden Analyseperspektiven gelegt. Denn mit der verwirklichten Stichprobe von 7817 befragten Studierenden ist sowohl die Untersuchung repräsentativer Querschnitte zu aktuellen Aussagen als auch die Unterteilung nach Semestergruppen gesichert, um daran mit künftigen Analysen anknüpfen zu können.

Der vorliegende Bericht soll einen Überblick über Ergebnisse der Studentenerhebung im Wintersemester 1982/83 vermitteln. Die Befunde, die das gesamte thematische Spektrum der Untersuchung umfassen, werden in vier Teilen vorgestellt:

Abbildung 1

Analysekonzepte für die Studentenuntersuchungen



- I. Hochschulzugang, Studienvorbereitung und Studienmotive
- II. Anforderungen und Verhalten im Studium
- III. Beurteilung von Studium und Studienerfahrungen
- IV. Soziale Orientierungen gegenüber Beruf, Politik und gesellschaftlichen Entwicklungen.

Zu den einzelnen Themenbereichen werden die Grundverteilungen erläutert und es wird auf wichtige Unterschiede nach Fächergruppen, Geschlecht und Semesterzahl eingegangen. Die Ergebnisse beziehen sich in der Regel auf die Befragten in universitären Studiengängen, bei aufschlußreichen Vergleichen wird auf Ergebnisse für die Befragten in Fachhochschul-Studiengängen hingewiesen.

Wo es möglich und angebracht ist, werden Ergebnisse anderer Studentenerhebungen vergleichend herangezogen. Dies betrifft Aspekte des studentischen Daseins und studentischer Orientierungen, bei denen häufig ein zeitlicher Wandel angenommen wird, wie zum Beispiel bei den Studienmotiven, in der Kontaktsituation an der „Massenhochschule“ oder in den demokratischen Grundeinstellungen. In diesen Fällen wird versucht, Wandlungstendenzen durch Berücksichtigung von früheren empirischen Studien zu bestimmen. Außerdem werden Vergleichsprüfungen mit anderen aktuellen Untersuchungen bei wichtigen Fragestellungen vorgenommen, wie z. B. Studienvorbereitung, Aufgaben der Hochschule, Berufsaussichten oder Beurteilung der technischen Entwicklung.

Zwei Übergangsphasen in der Biographie von Studierenden verdienen wegen ihrer aktuellen Problematik besonderes Interesse. Dies ist zum einen der Übergang von der Schule in die Hochschule. Auf diesen Übergang wird daher in der Berichterstattung intensiver eingegangen. Es werden die Fachinteressen und Kurswahlen in der Oberstufe des Gymnasiums im einzelnen behandelt (Kapitel 5), die Beziehungen zwischen schulischen Schwerpunkten und Studienfachentscheidungen werden aufgezeigt (Kapitel 6) und die Studienvorbereitung durch die gymnasiale Oberstufe im Urteil der Studierenden wird thematisiert (Kapitel 7).

Zum anderen ist der Übergang von der Hochschule in den Beruf für viele Studierende zum Problem geworden. Auch diese Phase, der Zukunftsbezug der Studierenden, wird ausführlicher aufgearbeitet: Es werden die beruflichen Wertvorstellungen und angestrebten Tätigkeitsbereiche der Studierenden erläutert (Kapitel 18), ihre wahrgenommenen Berufsaussichten und Alternativen bei Arbeitsmarktschwierigkeiten (Kapitel 19) sowie Folgen unterschiedlicher Berufsaussichten für Studium und politische Orientierungen dargestellt (Kapitel 20).

Insgesamt soll der Bericht im Sinne eines Almanachs einen Überblick über die verschiedenen Studienerfahrungen, das unterschiedliche Studienverhalten,

über Probleme und Lösungsstrategien der Studierenden bieten. Dabei sollen die einzelnen Kapitel wichtige Aspekte des studentischen Daseins aufgreifen und dazu grundlegende Daten über die Erfahrungen, Vorstellungen und Urteile der Studierenden wiedergeben. Die einzelnen Kapitel und Abschnitte sind daher auch für sich lesbar.

## 2 Durchführung der Studentenerhebung im WS 1982/83

Bei der Auswahl der an der Untersuchung zu beteiligenden Hochschulen sollten die unterschiedlichen Gegebenheiten der deutschen Hochschullandschaft berücksichtigt werden. Als relevante Kriterien wurden in diesem Zusammenhang festgelegt: der Hochschultyp (traditionell, Neugründung, Technische Universität, Gesamthochschule, Fachhochschule), der regionale Standort (Bundesland) und die Größe der Institution (Zahl der Studierenden). An den beiden auszuwählenden Fachhochschulen sollte das Spektrum der fachhochschulspezifischen Studienfächer in den Bereichen Technik, Wirtschaft und Soziales möglichst umfassend angeboten werden. Aufgrund dieser Vorgaben wurden die in der *Tabelle 1* aufgeführten zehn Hochschulen zur Beteiligung an der Untersuchung ausgewählt.

Tabelle 1  
Klassifizierung der ausgewählten Hochschulen

Hochschule	Typ	Bundesland	Deutsche Studenten insges.	
			WS 81/82	WS 82/83
Universität München	traditionell	BA	41 600	44 400
Universität Hamburg	traditionell	HA	33 800	35 700
Universität Bochum	Neugründung	NW	24 800	25 700
Universität Frankfurt	traditionell	HE	23 900	24 700
Universität Freiburg	traditionell	BW	19 000	19 500
TU Berlin	Technische Universität	BE	20 500	22 000
TU Karlsruhe	Technische Universität	BW	11 600	13 000
GH Essen	Gesamthochschule	NW	15 400	16 300
FH Koblenz	Fachhochschule	RP	1 700	1 900
FH München	Fachhochschule	BA	9 700	10 800
Insgesamt			202 000	214 000

Quelle: Statistisches Bundesamt (1982 und 1983), **Studenten an Hochschulen**, Wintersemester 1981/82 sowie 1982/83.

Die Stichprobenauswahl orientierte sich an den Studentenzahlen von 1981/82.

Eine zentrale Komponente der Untersuchung liegt in der differenzierten, fachspezifischen Analyse studentischer Erfahrungen und Orientierungen in unterschiedlichen Hochschulkontexten. Um dies zu ermöglichen, ist eine Stichprobengröße von ca. 8000 Befragten vorauszusetzen. Erfahrungsgemäß bewegen sich die Beteiligungsquoten in empirischen, sozialwissenschaftlichen Projekten mit schriftlichen Befragungen zwischen 40 und 45 Prozent, so daß insgesamt ca. 19000 Studierende anzuschreiben waren. Aus diesen Maßgaben und der Anzahl der an den ausgewählten Hochschulen immatrikulierten deutschen Studierenden ergab sich, daß etwa jeder zehnte für die Stichprobenbildung zu berücksichtigen war.

Im Rahmen der Stichprobenziehung wurden aus den alphabetisch geordneten Immatrikulationsdateien, die in dieser Form zur Vermeidung von systematischen Verzerrungseffekten hinsichtlich der Geschlechtszugehörigkeit, der Semesterzahl oder des belegten Faches der Studierenden verwendet wurden, per Zufall entsprechend viele ordentlich immatrikulierte deutsche Studierende ausgewählt (vgl. dazu *Tabelle 2*). Die Stichprobenziehung erfolgte durch Mitarbeiter der Referate für studentische Angelegenheiten an den einzelnen Hochschulen.

In Absprache mit den Hochschulen und aus datenschutzrechtlichen Gründen wurden der Projektgruppe weder Namen noch Adressen der ausgewählten Studierenden zur Verfügung gestellt. Die Erhebungsunterlagen (Fragebogen, Anschreiben an die Studierenden, Informationsbroschüre) wurden von den Hochschulen mit den Namen und Adressen der Studierenden versehen und zwischen dem 8. Dezember 1982 und dem 15. Dezember 1982 versendet (lediglich für die TU Berlin erfolgte der Versand aus organisatorischen Gründen von Konstanz aus). Im Januar 1983 erhielten alle Studierenden ein Erinnerungsschreiben, mit der Bitte, den Fragebogen, soweit nicht bereits erfolgt, möglichst bald auszufüllen und zurückzuschicken (auch die Erinnerungsschreiben wurden durch die Hochschulen versendet).

Die Hauptphase des Rücklaufs erstreckte sich vom 14. Dezember 1982 bis zum 28. Februar 1983. In diesem Zeitraum kamen 7762 ausgefüllte Fragebogen zurück, weitere 55 Fragebogen trafen zwischen dem 1. März 1983 und 14. April 1983 ein. Insgesamt beteiligten sich 41,3 Prozent der angeschriebenen Studierenden an der Untersuchung. *Tabelle 2* gibt Aufschluß über die postalische Erhebung und den erreichten Rücklauf. Neben den in *Tabelle 2* dokumentierten Rücklaufzahlen trafen noch 92 nicht verwertbare Fragebogen ein (z. B. nur eine Seite ausgefüllt).

Die externe Datenerfassung war am 13. Juni 1983 abgeschlossen. Die Datenauswertung wurde mit dem „Konstanzer Statistisches Analyse System-KOSTAS“ (Nagl/Walter 1981) im Rechenzentrum der Universität Konstanz durchgeführt.

Tabelle 2  
Versand und Rücklauf der Fragebogen

Hochschulen	versendete Fragebogen	Rücklauf	
		absolut	in Prozent
Uni München	3400	1483	43,6
Uni Hamburg	3000	1190	39,7
Uni Bochum	2000	717	35,9
Uni Frankfurt	2000	783	39,2
Uni Freiburg	2000	799	40,0
TU Berlin	2000	662	33,1
TU Karlsruhe	1200	644	53,7
Uni Essen <sup>1)</sup>	990	329	33,2
FH Essen <sup>1)</sup>	250	73	29,2
FH Koblenz	600	289	48,2
FH München	1500	697	46,5
Insgesamt	18940	7666	40,5
Hochschule nicht feststellbar <sup>2)</sup>		151	0,8
Insgesamt	18940	7817	41,3

<sup>1)</sup> Bei der GH Essen wurde unterschieden zwischen Studierenden in Universitäts- und Fachhochschulstudiengängen.

<sup>2)</sup> Bei 151 Fragebogen fehlte das Deckblatt, so daß eine Hochschulzuordnung nicht möglich war.

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83.

Die Repräsentativitätsprüfung der Stichprobe bezieht sich auf die grundlegenden Merkmale Geschlecht, Studienfächer, Studiensemester (Studienanfänger) und Anteil der Lehramtsstudenten. Berücksichtigung finden hierbei nur die Studierenden der sieben Universitäten, da für den Bereich der Gesamthochschulen und Fachhochschulen Repräsentativität nicht angestrebt wird.

Die Verteilungen der Studierenden in den genannten Merkmalen wird mit den Angaben der Hochschulstatistik des Statistischen Bundesamtes für das Wintersemester 1982/83 verglichen (vgl. *Tabelle 3*). Dieser Vergleich ergibt, daß im realisierten Sample Männer leicht überrepräsentiert sind (um knapp fünf Prozentpunkte). Hinsichtlich der Fachgebietsverteilung weist unsere Stichprobe um 4,4 Prozentpunkte weniger Studierende der Sprach- und Kulturwissenschaften/Sport auf, während Wirtschafts-, Gesellschaftswissenschaftler und Juristen als eine Fachgruppe geringfügig häufiger vertreten sind (um 3,2 Prozentpunkte). In allen anderen Fächergruppen sind die Abweichungen zwi-

Tabelle 3

**Befragte an sieben Universitäten im Vergleich zur Studentenschaft an Universitäten insgesamt**

		Universitäten	
		Deutsche Studierende insgesamt (783 702) %	Projekt „Studiensituation“ (6278) <sup>1)</sup> %
Geschlecht	Männer	59,4	64,2
	Frauen	40,6	35,8
Insgesamt		100,0	100,0
Studienanfänger	1. Hochschulsemester	13,6	13,2
	andere Semester	86,4	86,8
Insgesamt		100,0	100,0
Fächergruppen	Sprachen, Kultur, Sport Wirtschafts- und Gesellschaftswissenschaften, Jura	30,8	26,4
	Mathematik, Naturwissenschaften	23,5	26,7
	Medizin	19,2	19,9
	Ingenieurwissenschaften	11,0	11,5
	Kunst	10,1	10,5
		2,9	2,7
	Andere	2,6	2,4
Insgesamt		100,0	100,0
Anteil der Lehramtsstudenten			
	Nicht-Lehramt	79,4	83,4
	Lehramt	20,6	16,6
Insgesamt		100,0	100,0

<sup>1)</sup> Ohne Studierende der GH Essen.

Quelle: Statistisches Bundesamt (1983): **Studenten an Hochschulen**, Wintersemester 1982/83<sup>50</sup> wie Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fragen 2.1, 3, 47, 105.

schen den Besetzungszahlen laut der Hochschulstatistik und unserer Stichprobe nicht nennenswert. Auch der Anteil der hier erfaßten Studienanfänger weicht mit 0,4 Prozent kaum von dem Insgesamt der Neuimmatrikulierten im WS 1982/83 ab.

Einen Lehramtsstudiengang haben nach den Angaben der Hochschulstatistik 20,6 Prozent aller Universitätsstudenten des WS 1982/83 belegt; dieser Quote stehen in unserer Stichprobe 16,6 Prozent Lehramtsstudierende gegenüber.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß hinsichtlich der geprüften Merkmale ein hinreichend repräsentativer Querschnitt der deutschen Studierenden an Universitäten im WS 1982/83 realisiert werden konnte.

### 3 Ergebnisüberblick

Die im Wintersemester 1982/83 befragten 6607 Universitätsstudenten stellen einen weitgehend repräsentativen Querschnitt der deutschen Studentenschaft dar. Im nachfolgenden Ergebnisüberblick werden wichtige Befunde zur Studiensituation und den studentischen Orientierungen zusammengefaßt, wobei die Zusammenstellung den einzelnen Kapiteln folgt.

#### ● Hochschulzugang, Studienvorbereitung und Studienmotive (II)

In Teil II werden Befunde zum Hochschulzugang, zur materiellen Situation, zur schulischen Vorbereitung auf das Studium sowie zu Motiven und Erwartungen an ein Studium dargestellt.

#### Kapitel 4

Hinsichtlich des **Hochschulzugangs** ist festzustellen, daß der „klassische“ Weg zum Universitätsstudium über das Gymnasium seit Mitte der 70er Jahre wieder zugenommen hat (1976: 84 %; 1982: 90 %) und „unkonventionelle“ Zugangswege entsprechend abgenommen haben; dies gilt insbesondere für den Weg über ein Fachhochschulstudium (1976: 7 %; 1982: 3 %). Gleichzeitig hat sich der Anteil von Abiturienten an Fachhochschulen drastisch erhöht (1976: 11 %; 1982: über 30 %; vgl. auch die Befunde der 10. Sozialerhebung).

Der „klassische“ Weg vom Gymnasium ins Fachstudium an der Universität erfolgt allerdings vielfach über Umwege. Abgesehen vom Wehrdienst/Zivildienst (50 % der Männer), hat etwa ein Fünftel der befragten Studierenden zunächst eine berufliche Ausbildung oder Tätigkeit begonnen und fast ein Fünftel zunächst ein anderes Fach studiert.

Bei der **Studienfachwahl** zeigen sich die traditionellen geschlechtsspezifischen Entscheidungsstrukturen. Frauen gehen verstärkt in sprach- und kulturwissenschaftliche Studiengänge, Männer entscheiden sich eher für ein Studium im mathematisch/naturwissenschaftlichen Bereich.

Studierende aus Arbeiterfamilien (14 %) sind im Vergleich zur Quote der Arbeiterschaft an der Gesamtbevölkerung (ca. 40 %) weiterhin an Universitäten unterrepräsentiert. Die meisten Studierenden (40 %) stammen aus Familien, deren Väter Angestellte sind. Zwischen Studentinnen und Studenten bestehen hinsichtlich der sozialen Herkunft keine grundsätzlichen Unterschiede.

Fast die Hälfte der Befragten (47 %) finanziert das Studium hauptsächlich über die Eltern, 38 Prozent erhalten Mittel nach dem BAföG. Im Durchschnitt haben die Studenten während des Semesters 720,- DM monatlich zur Verfügung. Zwei Drittel kommen mit der finanziellen Ausstattung ganz gut zurecht, ein Drittel nennt aber deutliche Probleme. Die finanzielle Lage wird vor allem dann als schwierig eingeschätzt, wenn weniger als 700,- DM im Monat verfügbar sind und gleichzeitig nicht bei den Eltern gewohnt wird.

Die Wohnsituation – die größte Gruppe (30 %) wohnt bei den Eltern – entspricht in vielen Fällen nicht den Wünschen der Studierenden. Am liebsten würden sie in einer eigenen Wohnung mit einem Ehepartner, Freund oder einer Freundin zusammen leben (zwei Fünftel). Deutlich weniger beliebt sind interessanterweise Studentenwohnheime (4 %), offensichtlich deshalb, weil dort die Möglichkeiten des konzentrierten Lernens und Studierens sowie das persönliche Wohlbefinden ungünstiger eingeschätzt werden.

Diese Informationen dienen dazu, die im Wintersemester 1982/83 befragte Studentenschaft in jenen Voraussetzungen und Randbedingungen des Studiums zu charakterisieren, die im Rahmen der Erhebungen des Studentenwerks zur sozialen Lage der Studierenden im Mittelpunkt der Aufbereitungen stehen (vgl. Kath et al. 1980; Schnitzer et al. 1983), wobei weitgehende Übereinstimmungen festzustellen sind.

## Kapitel 5

Einen Schwerpunkt der Erhebung im Wintersemester 1982/83 bildet die Problematik von **Fachinteressen und Kurswahlen in der Oberstufe**, die seit Einführung der neugestalteten Oberstufe (NGO) kontrovers diskutiert wird. Der Zeitpunkt der Befragung bietet in gewisser Weise zum letzten Mal die Möglichkeit, hier auch Vergleiche zwischen den Absolventen verschiedener Oberstufenformen anzustellen: Abgesehen von den Studierenden, die ihre Hochschulberechtigung auf unkonventionellem Wege erworben haben (10 %), haben 32 Prozent der Befragten die herkömmliche, 58 Prozent die neue Oberstufenform besucht, wobei die NGO entsprechend ihrer zeitlichen Einführung bei den jüngeren Abiturientenjahrgängen stetig zunimmt (Abiturjahrgänge vor 1974: 10 %; 1979 und später: 75 %).

Bei den Fachinteressen in der Oberstufe haben die Fächer Gemeinschaftskunde (Geschichte, Geographie, Sozialkunde) und Biologie, weiterhin Deutsch, Kunst/Musik, Sport sowie Englisch und Mathematik einen besonders

hohen Stellenwert. In dieser Interessenverteilung gibt es zwischen ehemaligen Schülern der herkömmlichen und der reformierten Oberstufe nur geringe Unterschiede, wie dies auch (vgl. Kapitel 6) für die spätere Verteilung ihrer Studienfächer gilt. Viel gravierender sind – entsprechend auch den gängigen Vorstellungen – die Unterschiede in den Interessenausprägungen von Männern (stärker interessiert im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich) und Frauen (stärker interessiert im sprachlich-musischen Bereich wie auch an Biologie; vgl. *Tabelle 13* und *14* sowie *Abbildung 3*).

Für die NGO wird im einzelnen nachgezeichnet, welche Zusammenhänge zwischen Fachinteressen und der Wahl von Grundkursen und Leistungskursen im 12. und 13. Jahrgang bestehen. Hierbei ist zu bilanzieren, daß sich die Fachinteressen deutlich in den Leistungsschwerpunkten niederschlagen, was wiederum zu deutlichen geschlechtsspezifischen Unterschieden führt (vgl. *Tabelle 17* sowie *Abbildung 5*). Kursierende Vermutungen, Schüler würden sich bei der Wahl ihrer Leistungsschwerpunkte und Abiturfächer – gegen den eigentlichen Sinn der Oberstufenreform – nur wenig von ihren Interessen leiten lassen, finden keine Bestätigung und unterstreichen Befunde anderer Untersuchungen, die in ähnliche Richtung weisen. Zugleich ist daran zu erinnern, daß bei den Schülern die Interessen vielfältig gestreut sind und Interesse und Leistung in der Regel nicht gegensätzlich sind, sondern sich gegenseitig bedingen.

## Kapitel 6

Die Möglichkeit, in der NGO individuelle **Fächerschwerpunkte** zu bilden, hat im Verhalten bei der **Studienfachwahl** keine auffälligen Veränderungen bewirkt. Ähnlich wie im Vergleich der Interessenstrukturen sind in der Verteilung der Absolventen der neugestalteten Oberstufe (NGO) und der herkömmlichen Oberstufe (HGO) auf die Fächergruppen nur geringfügige Unterschiede festzustellen (vgl. *Tabelle 18*).

Ganz im Sinne der Oberstufenreform, wird von den NGO-Absolventen die Möglichkeit der individuellen Schwerpunktsetzung in den beiden letzten Schuljahren vielfach im Sinne einer fachlichen Studienvorbereitung genutzt. Besonders deutlich ist dies in den Ingenieurwissenschaften und Naturwissenschaften festzustellen (vgl. *Tabelle 19*). Gleichzeitig ist darauf zu verweisen, daß die Entsprechung zwischen schulischen Leistungsschwerpunkten und Studienfachwahl nicht vollständig ist, so daß mit einem gewissen Maß an Heterogenität in der fachlichen Studienvorbereitung zu rechnen ist.

Wer seine schulischen Leistungsschwerpunkte in Übereinstimmung mit dem späteren Studienfach gewählt hatte, beurteilt dies im Nachhinein überwiegend günstig, ganz im Gegensatz zu den Mitstudenten, die in der Schule andere Schwerpunkte gesetzt hatten (vgl. *Abbildung 6*).

## Kapitel 7

Unzufriedenheit über eine unzureichende schulische **Studienvorbereitung** ist unter den Studierenden weit verbreitet. Nur 20 Prozent fühlen sich durch die Oberstufe insgesamt für ein Studium gut vorbereitet, für 30 Prozent ist dies nicht zutreffend.

Diese negative Einschätzung der allgemeinen Studienvorbereitung ist bei Absolventen der NGO und HGO gleichermaßen verbreitet und kann daher keinesfalls der Oberstufenreform angelastet werden. Ihre Bilanz fällt im Urteil der NGO-Absolventen nicht so ungünstig aus, wie es aus der öffentlichen Diskussion erscheinen mag. Die Gegenüberstellung der Oberstufenformen spricht sogar eher zugunsten der reformierten Oberstufe: ihre Absolventen fühlen sich in verschiedenen Aspekten inhaltlicher, methodischer und arbeitstechnischer Art etwas besser auf ihr Fachstudium vorbereitet (vgl. *Abbildung 7*). Der Unterricht hat ihnen etwas mehr Spaß gemacht, bot mehr Gelegenheit, eigenen Interessen und Neigungen nachzugehen und hat die Studienfachwahl eher erleichtert (vgl. *Abbildung 8*); deutlich seltener allerdings – und in Übereinstimmung mit einem wichtigen Kritikpunkt – meinen die Absolventen der NGO, im Vergleich zu denen der herkömmlichen Oberstufe, eine gute Allgemeinbildung erhalten zu haben. Inwieweit die Möglichkeit zur früheren Spezialisierung auf Kosten der Allgemeinbildung von den Absolventen selbst als Vorteil oder Nachteil bewertet wird, bleibt dabei zunächst eine offene Frage.

Die allgemeinen Urteile über die reformierte Oberstufe sind zu differenzieren, wenn man die Einschätzung der Studienvorbereitung bei entsprechender oder entgegengesetzter Studienfachwahl überprüft. Bei den Studierenden des mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereichs sind erhebliche Unterschiede auszumachen: Wenn sie entsprechende Leistungskurse in der Oberstufe belegt hatten, bezeichnen sie ihr fachliches Grundlagenwissen viel häufiger positiv, als wenn sie nur entsprechende Grundkurse gewählt hatten. Auch in der allgemeinen Studienvorbereitung und bezüglich der Schwierigkeiten und Belastungen im Studium beurteilen Studierende im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich ohne entsprechende Leistungsschwerpunkte in der Oberstufe ihre Situation ungünstiger. Ähnlich unterscheiden sich Studierende in den Ingenieurwissenschaften und der Medizin, je nachdem ob sie ihr Studium durch entsprechende Leistungskurse vorbereitet hatten oder nicht.

Bei Studierenden im sprachlichen Bereich ist es demgegenüber von geringerer Bedeutung für die Bewältigung der Studienanforderungen, ob sie bereits in der Oberstufe entsprechende Leistungskurse belegt hatten.

In diesen unterschiedlichen Auswirkungen schulischer Schwerpunktsetzungen im sprachlichen Bereich und im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich drückt sich aus, daß im kulturwissenschaftlich-sprachlichen Bereich eine „generalistische“ Studienvorbereitung ausreicht, während im mathema-

tisch-naturwissenschaftlichen Bereich eine „spezialistische“ Vorbildung für die Bewältigung der Studienanforderungen wichtig ist.

## Kapitel 8

Läßt sich schon bezüglich der Kurswahl in der Oberstufe eine recht weitgehende Übereinstimmung mit den fachlichen Interessen feststellen, so gilt mindestens ebenso für die **Studienfachwahl**, daß sie ganz überwiegend interessen- und begabungsorientiert erfolgt und Orientierungen an Einkommens- oder Arbeitsmarktchancen weit geringeres Gewicht haben. Solche **Motivationsstrukturen**, die auch in anderen Untersuchungen belegt sind, stehen im Gegensatz zu mancherlei Annahmen, die über die heutige Studentengeneration verbreitet sind. Gerade bei den Motiven für das gewählte Studium sind allerdings die starken Unterschiede zwischen den Fachrichtungen hervorzuheben, die es verbieten, die Studentenschaft als Ganzes charakterisieren zu wollen (vgl. *Tabelle 24* und *27*).

Dementsprechend ergeben sich auch für den erwarteten persönlichen Nutzen eines Hochschulstudiums sehr unterschiedliche fachspezifische Profile, die innerhalb der Fächer über die Semestergruppen hinweg weitgehend stabil bleiben: in den Sozial- und Geisteswissenschaften werden die Chancen des Studiums als Moratorium vor dem Berufsbeginn besonders hervorgehoben; ferner auch das besondere Fachinteresse, das sich bei Medizinern dann mit der Perspektive des Helfens, bei Naturwissenschaftlern mit einer stärker betonten Wissenschaftsorientierung verbindet. Demgegenüber betonen Wirtschaftswissenschaftler – ähnlich wie angehende Juristen und Ingenieure – vergleichsweise häufiger die erhofften Einkommens- und Statusvorteile. Diese unterschiedlichen Akzentuierungen des erwarteten Nutzens sind in allen Fachrichtungen vorrangig mit der Vorstellung verbunden, aufgrund des Studiums später eine interessante Arbeit zu haben.

### ● Anforderungen und Verhalten im Studium (III)

Teil III befaßt sich damit, wie die Studierenden die Aufgaben der Hochschule und die Anforderungen im Studium einschätzen (Kapitel 9) und wie sie ihre soziale Situation an der Hochschule beschreiben (Kapitel 10). Der Informationsstand der Studierenden über Studium und Hochschulpolitik, ihre Einschätzungen der Aufgaben der studentischen Vertretung und ihre Sicht der Stellung der Frau an der Hochschule werden behandelt (Kapitel 11 und 12); es wird ferner ein Überblick über Studienstrategien und Studienplanung (Kapitel 13), Aspekte des Lern- und Arbeitsverhaltens und die subjektive Einschätzung von Studienleistungen und Studienerfolg gegeben (Kapitel 14).

## Kapitel 9

Bezüglich der **Aufgaben der Universität** ergeben sich im „Ist-Soll“-Vergleich aus der Sicht der Studierenden erhebliche Diskrepanzen zwischen Wirklichkeit und Wünschen, und zwar besonders in den Ausbildungs- und Bildungsaufgaben der Universität, die die Interessen der Studenten unmittelbar berühren. Die Befragten unterstreichen durchweg (zu mehr als vier Fünftel), daß die Universität eine solide Berufsausbildung vermitteln und zur Förderung persönlicher Bildung beitragen sollte, aber nur wenige sehen diese Aufgaben eingelöst (vgl. *Abbildung 9*). Bemerkenswert ist auch, daß die langjährigen Bemühungen von Hochschuldidaktik und Studienreform nicht vermocht haben, bei den Studierenden den Eindruck eines gut gegliederten Studienaufbaus zu erwecken; nur ein Fünftel kommt zu dieser Einschätzung (vgl. *Tabelle 31*).

Im einzelnen ergeben sich aus den Charakterisierungen der Befragten von Verhältnissen und **Anforderungen in ihrem Fachstudium** bemerkenswerte Abweichungen, die schon im ersten Überblick die unterschiedlichen „Fachkulturen“ ansatzweise hervortreten lassen (vgl. *Tabellen 31* und *32*). Besonders deutlich gruppieren sich auf der einen Seite Juristen, Ingenieurwissenschaftler, Mediziner und Naturwissenschaftler, die ihr Studium durch hohe Leistungsanforderungen bestimmt sehen, Geistes- und Sozialwissenschaftler auf der anderen Seite, deren Studium etwas kommunikativer angelegt ist und von denen sehr wenige hohe Leistungsnormen und -ansprüche angeben.

## Kapitel 10

Bei der Beurteilung der **Kontaktsituation** sind die pauschalen Aussagen über Isolation und Anonymität im Studium zu qualifizieren: Kontakte zu Kommilitonen, wie übrigens auch zu Freunden außerhalb der Universität und zur Familie, sind im allgemeinen recht häufig vorhanden, der „Organisationsgrad“ in hochschulischen Gruppen ist dagegen eher niedrig einzuschätzen. Kontakte zu Lehrenden sind selten. Sie ergeben sich erwartungsgemäß mit höherer Semesterzahl häufiger; aber auch Studierende, die bereits im 10. Semester studieren, haben zu etwa einem Drittel nie Kontakt zu einem Professor.

Rund die Hälfte der Befragten würde sich mehr Kontakte zu Kommilitonen und Professoren wünschen. Betreuungs- und Beratungsmöglichkeiten werden zu meist als vorhanden angesehen, was auch solchen Studenten vor Augen steht, die sie bisher noch nicht genutzt haben.

Trotz der verbreiteten Kontakte unter den Studierenden sind Gefühle der Bedeutungslosigkeit des einzelnen, des Untergehens in der Masse, Erlebnisweisen, die für ein bis zwei Fünftel der Befragten charakteristisch sind. Bei häufigeren Kontakten zu Hochschullehrern wie zu Kommilitonen verringert sich das Anonymitätsgefühl unter den Studierenden zum Teil in starkem Maße.

Die Ergebnisse zur Kontaktsituation der Studierenden im Wintersemester 1982/83 stimmen fast völlig mit Befunden früherer Studentenuntersuchungen aus den 60er und 70er Jahren überein. Ganz offensichtlich ist mit dem starken Anstieg der Studentenzahlen keine Verschlechterung der Kontaktsituation eingetreten, was nicht zuletzt auf den parallelen Anstieg der Hochschullehrerstellen zurückzuführen ist. Wenn auch keine Verschlechterung der Kontaktsituation an der „Massenhochschule“ gegenüber früher festzustellen ist, bleibt die Kontaktsituation zu Hochschullehrern für die große Mehrheit der Studierenden nach wie vor unbefriedigend, was sich auch am Stellenwert des verbreiteten Kontaktmangels im Spektrum studentischer Schwierigkeiten und Belastungen erkennen läßt.

## Kapitel 11

Im Gegensatz zum hohen Stand des allgemein-politischen Interesses der Studierenden, ist **Informiertheit** und Interesse für Hochschulpolitik und Studentenpolitik eher niedrig einzustufen. Die Aufgaben der **studentischen Vertretungen** an den Hochschulen werden relativ übereinstimmend im studien- und hochschulinternen Bereich gesehen, sowie in sozialen und auch noch kulturellen Belangen der Studentenschaft. Das allgemein-politische Mandat und die Aufgabe, die Studentenschaft zu organisieren und zu politisieren, sind demgegenüber in der Studentenschaft selbst kontrovers (vgl. *Tabelle 41*).

Kontrovers sind auch „harte“ **Kritik- und Protestformen** gegenüber hochschulpolitischen Entwicklungen, wie Institutsbesetzungen, Störungen von Lehrveranstaltungen oder Gremiensitzungen. Nur Minderheiten von weniger als 10 Prozent sind grundsätzlich zu solchen Protestformen bereit, aber ein weiteres Drittel akzeptiert sie in Ausnahmefällen, so daß von Fall zu Fall mit einem beachtlichen Beteiligungspotential zu rechnen ist. Gut die Hälfte der Studierenden lehnt solche Protestformen grundsätzlich ab.

## Kapitel 12

Eine direkte Benachteiligung von **Frauen an der Universität** wird nur von kleinen Anteilen der Studentinnen und Studenten angegeben. Dies gilt sowohl für die globale Einschätzung ihrer Situation im Fachbereich als auch für spezifische mögliche Aspekte ihrer Benachteiligung.

Ausgesprochen feministische Forderungen für den Hochschulbereich finden bei knapp einem Drittel der Studentinnen und bei etwa 15 Prozent ihrer männlichen Kommilitonen engagierte Zustimmung. Generell lösen Forderungen nach Schwerpunkten der Forschung über Frauenfragen oder nach der bevorzugten Besetzung von Hochschullehrerstellen mit Frauen ausgesprochen kontroverse Reaktionen aus, und zwar nicht nur unter den Studenten, sondern auch unter Studentinnen.

### Kapitel 13

In Kapitel 13 wird gezeigt, wie eine Reihe von **Strategien und Möglichkeiten des Studienverlaufs** von den Befragten eingeschätzt werden (z. B. Spezialisierung, Studium generale, schneller Studienabschluß, Auslandsstudium, Hochschulwechsel, hochschulpolitisches Engagement). Dabei treten teilweise erhebliche Diskrepanzen auf, je nachdem, ob der persönliche oder der berufliche Nutzen ins Auge gefaßt wird. Dies gilt insbesondere für eine frühzeitige fachliche Spezialisierung und einen schnellen Studienabschluß, beides Aspekte, die für die persönliche Entwicklung wenig vorteilhaft, für die beruflichen Chancen dagegen als sehr nützlich eingeschätzt werden (vgl. *Abbildung 14*). Gleichzeitig sind auch erhebliche Diskrepanzen zwischen der Bewertung und der Realisierung von Studienstrategien zu verzeichnen; dies betrifft zum Beispiel das Auslandsstudium, das sowohl unter persönlicher wie beruflicher Perspektive überwiegend positiv bewertet, aber bekanntlich nur selten realisiert wird (fünf Prozent der Befragten haben im Ausland studiert).

Überraschend und eher in Widerspruch zu den bisherigen Konstanzer Untersuchungen ist die weitgehende Akzeptanz von Festlegungen und Reglementierungen des Studiums: nur ein Viertel der Befragten wünscht sich explizit größere Freiräume im Studium.

### Kapitel 14

Mit ihren bisherigen **Studienleistungen** ist die Mehrzahl der Befragten (58 %) zufrieden, wobei jedoch zwischen den Fächergruppen zum Teil deutliche Unterschiede bestehen (vgl. *Abbildung 15*). Gut zwei Fünftel der Befragten sind allerdings hinter ihren eigenen Leistungserwartungen zurückgeblieben. Die Selbstbeurteilung der Studienleistungen und das Gefühl der Zufriedenheit fällt bei Studenten mit guten Noten verständlicherweise besser aus als bei denjenigen, die schlechtere Noten im Zwischenexamen erhalten haben. Auch das Lern- und Arbeitsverhalten steht im Zusammenhang mit den Studiennoten: während sich alle Studierenden eine relativ hohe Anstrengungs- und Einsatzbereitschaft im Fachstudium attestieren, sind diejenigen aus der oberen Leistungsgruppe besonders leistungsmotiviert, erfolgsoversichtlich und fachlich engagiert. Schlechtere Studienleistungen gehen einher mit einer Abnahme der Leistungsmotiviertheit und Erfolgsoversicht, vermindern das Selbstvertrauen sowie die Anstrengungsbereitschaft und steigern die Prüfungsangst. Erfolg im Studium wird überwiegend auf die eigenen Fähigkeiten und Anstrengungen zurückgeführt, zur Erklärung schlechterer Leistungen werden eher Umweltfaktoren wie didaktische und fachliche Fähigkeiten von Lehrenden und die Größe von Lehrveranstaltungen herangezogen (vgl. *Abbildung 16*).

### ● Beurteilung von Studium und Studiererfahrungen (IV)

In Teil IV wird behandelt, welche Schwierigkeiten und Belastungen die Studierenden besonders betreffen und wie sie die Studentenrolle, die Vor- und Nachteile eines Studiums sehen (Kapitel 15 und 16). Weiterhin wird auf Forderungen und Wünsche zur Studiengestaltung eingegangen (Kapitel 17).

### Kapitel 15

Sowohl im Bereich von Leistung/Fachinhalten/Prüfungen, wie auch im Bereich von Kontakt und Kommunikation mit Kommilitonen und Professoren berichten erhebliche Anteile der Befragten über einige oder große **Probleme und Schwierigkeiten** (vgl. *Tabelle 50*). Als starke Belastung werden insbesondere bevorstehende Prüfungen empfunden (45 %), was man in gewisser Weise noch als „normale“ Reaktion einstufen mag. Problematischer scheinen die relativ hohen Anteile der Befragten, die Orientierungsprobleme im Studium, die Anonymität an der Hochschule, die beruflichen Zukunftsaussichten und persönliche Probleme (wie z. B. Ängste und Depressionen) als starke Belastung ihres Studentendaseins empfinden (jeweils rund ein Fünftel; vgl. *Tabelle 51*).

Dies gilt insbesondere für Studierende aus Familien an- und ungelerner Arbeiter sowie ausführender Angestellter. Es ist zu unterstreichen, daß sich in dieser Gruppe, die etwa neun Prozent aller Studierenden ausmacht, die Belastungen durchgehend über alle Aspekte der Studiensituation und des studentischen Daseins häufen, nicht zuletzt auch in finanzieller Hinsicht. Demgegenüber stellt sich für Studierende aus Familien freiberuflicher Akademiker, größerer Selbständiger, höherer Beamter und leitender Angestellter das Studium relativ günstig und belastungsfrei dar.

### Kapitel 16

Zur Einordnung des Stellenwertes von Problemen und Belastungen im Studium ist es wichtig, darauf hinzuweisen, daß die **Studentenrolle** dennoch insgesamt durchweg positiv bewertet wird: zwei Drittel der Befragten sind alles in allem sehr gern Studenten, nur drei Prozent sehr ungern. Insgesamt werden im studentischen Dasein im Vergleich zur Situation von gleichaltrigen Nichtstudenten deutlich mehr Vorteile gesehen.

Die meisten würden wiederum ein Studium beginnen (86 %), und zwar überwiegend auch im gleichen Fach (71 %; Mediziner: 91 %) – trotz mancherlei Kritikpunkte an Studienaufbau und Lehrangebot (vgl. *Tabelle 54*) und obwohl auch Bildungserwartungen, die an ein Studium gerichtet werden, nur teilweise eingelöst erscheinen (vgl. *Tabelle 55*).

Die Studierenden sehen sich in ihren fachlichen Kenntnissen in besonderem Maße gefördert. Weitgehende Förderung durch das Studium haben sie auch hinsichtlich ihrer intellektuellen Fähigkeiten und ihrer persönlichen Entwicklung erfahren. Einen Mangel an Förderung konstatieren sie vor allem hinsicht-

lich ihrer praktischen und berufsbezogenen Fähigkeiten sowie der Ausbildung von sozialem Verantwortungsbewußtsein.

### Kapitel 17

Probleme und Belastungen im Studium sind weiterhin im Spiegel der **Forderungen und Wünsche** zu betrachten, die zur Verbesserung der persönlichen Studiensituation für wichtig erachtet werden.

Entsprechend den erlebten Defiziten in der Kontaktsituation und im Praxisbezug des Studiums hält eine Mehrheit der Studierenden Lehrveranstaltungen in kleinerem Kreis, eine intensivere Betreuung durch Lehrende sowie einen stärkeren Praxisbezug ihres Studienganges für sehr dringlich, um ihre Studiensituation zu verbessern. Auch die Verbesserung der Arbeitsmarktchancen für Studierende des eigenen Faches wird noch von fast der Hälfte als sehr dringlich hervorgehoben. Verbesserungen im Lern- und Leistungsbereich, wie Änderungen der Fachstudiengänge, Verringerung der Prüfungsanforderungen oder Konzentration der Studieninhalte, sind nur für gerade ein Fünftel von ähnlicher Dringlichkeit (vgl. im einzelnen *Tabelle 59*).

Interessant ist hier ein gewisser Widerspruch in den Ansichten: Während auf der allgemeinen Ebene von Hochschulreformkonzepten die inhaltliche Studienreform/Entrümpelung von Studiengängen breite Unterstützung findet, sind Änderungen im Fachstudiengang und die Konzentration der Studieninhalte unter den individuellen Wünschen zur Verbesserung der persönlichen Studiensituation weniger bedeutsam.

Studentenvertreter in Fachschaften und Hochschulgremien betonen in ihren Stellungnahmen zur Verbesserung der Studiensituation und zur Wichtigkeit verschiedener Hochschulreformkonzepte zwar manche Aspekte, unterscheiden sich aber nicht grundsätzlich von jenen Studierenden, die als „schweigende Mehrheit“ apostrophiert werden, weil sie an hochschulpolitischen Angelegenheiten nicht teilnehmen oder sich dafür nicht interessieren (vgl. *Abbildung 21* und *22*).

### ● Soziale Orientierungen (V)

In Teil V werden Orientierungen und Vorstellungen behandelt, die über das unmittelbare Erfahrungsfeld von Studium und Hochschule hinausreichen. Wegen der gegenwärtigen Bedeutung der Übergangsproblematik von der Hochschule in den Beruf werden die beruflichen Vorstellungen (Kapitel 18) und die erwarteten Berufsaussichten (Kapitel 19) ausführlich behandelt; darüber hinaus wird untersucht, welche Folgen ungünstige Berufsaussichten für das Studium und politische Orientierungen haben (Kapitel 20). Die politischen Haltungen und Ziele der Studentenschaft werden in Kapitel 21 thematisiert. Sie sind in Zusammenhang zu sehen mit gesellschaftlichen Orientierungen, vor allem

gegenüber sozialer Ungleichheit, alternativen Strömungen und der technischen Entwicklung, die in Kapitel 22 dargestellt werden.

### Kapitel 18

Unter den **beruflichen Wertvorstellungen** sind den Studierenden eine selbständige Arbeit und die Anforderungen durch immer wieder neue Aufgaben am wichtigsten. Insgesamt stehen in ihrer beruflichen Werthierarchie Aspekte der Autonomie, des Gefordertseins, des beruflichen Dazulernens, aber auch des Allgemeinwohls im Vordergrund. Insofern schätzen sie Berufswerte als besonders wichtig ein, die in das traditionelle akademische Wertespektrum gehören und zugleich als angemessen für jene Berufstätigkeiten gelten, die sie einmal später ausfüllen sollen.

Karriere- und Statusansprüche an die Berufstätigkeit sind zweitrangig. Es überwiegt eine idealistische, auf Autonomie und Selbstverwirklichung gerichtete Orientierung, während materielle Aspekte nur für wenige bedeutsam sind. Die Tendenz zur Vermeidung von Anstrengung wie der Wunsch nach viel Freizeit sind seltener als vielfach unterstellt wird (vgl. *Tabelle 63*).

Die Angaben der Studierenden über die **Tätigkeitsbereiche**, in denen sie später beruflich tätig sein möchten, lassen weder ein großes Ausmaß an Inflexibilität erkennen, noch zeigen sie eine fixierte Präferenz für den öffentlichen Dienst oder eine strikte Ablehnung der Tätigkeit in der Privatwirtschaft. Eine „Versorgungsmentalität“ ist in der Studentenschaft weniger verbreitet als vielfach unterstellt wird.

Ein kleiner Teil der Studierenden (6 %) ordnet sich alternativen Strömungen so fest zu, daß sie in solchen Lebenszusammenhängen auch ihre Berufsperspektive sehen.

### Kapitel 19

Ungünstige **Berufsaussichten** und die Unsicherheit, ob sich die individuellen Berufsvorstellungen verwirklichen lassen werden, sind schon im Studium ein wichtiges, bisweilen stark belastendes Thema. Zwei Fünftel der Befragten erwarten Schwierigkeiten, eine Stelle zu finden, die ihrer Ausbildung entspricht oder überhaupt einen Arbeitsplatz zu finden. Entsprechend den unterschiedlichen Arbeitsmarktperspektiven bestehen in dieser Einschätzung sehr große Unterschiede zwischen den Fachrichtungen. Am stärksten sind Geistes- und Sozialwissenschaftler von den Arbeitsmarktproblemen betroffen (etwa drei Viertel), aber auch unter den Naturwissenschaftlern und Juristen erwarten zwei Fünftel beträchtliche Schwierigkeiten.

Vor diesem Hintergrund ist die große Mehrheit der Befragten bereit, finanzielle Einbußen und andere Belastungen (z. B. Wohnortwechsel, lange Fahrzeiten) in Kauf zu nehmen, um ihr Berufsziel verwirklichen zu können. Es besteht auch ein erhebliches Maß an Flexibilität für kurzfristiges Ausweichen in andere Be-

reiche; auf Dauer würden allerdings nur wenige eine Stelle annehmen wollen, die ihrer fachlichen Ausbildung nicht entspricht (vgl. *Tabelle 69*).

Von hochschulpolitischer Bedeutung ist, daß etwa 10 bis 20 Prozent der Befragten bei **Arbeitsplatzschwierigkeiten** weiterstudieren wollen, um die Wartezeit sinnvoll zu nutzen und ihre Berufschancen dadurch verbessern zu können. Die Hochschule bei Arbeitsmarktschwierigkeiten als „Warteraum“ oder „zusätzlichen Qualifikationsraum“ zu nutzen, erwägen überwiegend Studierende, die in ihren Studienmotiven und beruflichen Werten wissenschaftsorientierter sind.

### Kapitel 20

Mit schlechteren Berufsaussichten wird die Frage gewichtiger, inwieweit dadurch **Folgen für Studium und politische Orientierungen** auftreten.

Daß die schlechteren Berufsaussichten an den Studierenden nicht spurlos vorübergehen, zeigen die vermehrten Schwierigkeiten und erhöhten Belastungen in manchen Bereichen des Studiums, insbesondere bei Orientierungsproblemen im Studium, bei persönlichen Problemen (wie Ängste, Depressionen) und im Bereich von Kontakt und Kommunikation. Im Bereich der Leistungserbringung und Prüfungsvorbereitung treten solche Zusammenhänge jedoch nicht auf.

Studierende mit schlechteren Berufsaussichten erwägen bedeutend häufiger einen Fachwechsel und noch häufiger die Studienaufgabe ernsthaft. Die Beeinträchtigung durch schlechtere Berufsaussichten ist auch daran erkennbar, daß diese Studierenden häufiger sich von ihrem Fachstudium und auch der Hochschule abwenden würden, wenn sie die Chance hätten, noch einmal zu wählen. Sie würden dann zu über einem Fünftel (22 %) auf ein Hochschulstudium verzichten; Studierende, die kaum Schwierigkeiten erwarten, dagegen nur zu fünf Prozent.

Vorbehalte gegenüber den bestehenden Institutionen und eine kritische Haltung der demokratischen Wirklichkeit gegenüber sind in allen Fächergruppen bei schlechteren Berufsaussichten ausgeprägter. Die größere Entfremdung von den demokratischen Verhältnissen wird bei schlechten Berufsaussichten noch verstärkt durch eine weitergehende Distanzierung gegenüber den Parteien, dem Parlamentarismus und dem gegenwärtigen politischen System.

Dieses kritischere Klima, das bei schlechten Berufsaussichten um sich greift, ohne daß es auf diese allein zurückzuführen ist, erhält seine Brisanz zusätzlich dadurch, daß sich radikale Protestbereitschaft im Rahmen der demokratischen Grundeinstellungen erhöht. Von solchen Tendenzen und Entwicklungen ist kein Fächerbereich der Hochschule ausgeschlossen.

### Kapitel 21

Zur Illustration der **politischen Orientierungen** der Befragten werden vier Bereiche herangezogen: politische Beteiligung, demokratische Einstellungen, Vorstellungen über die Legitimität des politischen Systems sowie politische Ziele.

In überwiegender Mehrheit weisen die Studierenden Überzeugungen auf, die mit den demokratischen Grundwerten konvergieren. Gleichzeitig sind kritische Vorstellungen über die verwirklichte Demokratie und ihre Bewährung verbreitet. Ein Drittel der Studenten stimmt dem Satz zu: „Wirkliche Demokratie ist nur außerhalb der bestehenden Institutionen möglich“. Wird einerseits Gewalt bei der Austragung von gesellschaftlichen Konflikten überwiegend abgelehnt, so sind andererseits zwei Drittel der Meinung, daß Streiks und Demonstrationen rechtmäßig sind, auch wenn sie die öffentliche Ordnung gefährden.

In ihren **politischen Zielen** setzt die Mehrheit der Studierenden andere Prioritäten als die etablierten Parteien: Sie sehen die gegenwärtige Politik zu stark am Wachstum und zu wenig an der Lebensqualität orientiert. Die staatliche Überwachungspraxis erscheint vielen undemokratisch, das Demonstrationsrecht gefährdet (vgl. *Tabelle 78*).

In der Zielhierarchie der befragten Studenten stehen liberal-egalitäre Ziele ganz oben (gleiche Bildungschancen, Gleichstellung der Frau im Beruf), während die Ablehnung einer Erhöhung der militärischen Anstrengungen den negativen Pol bildet. Daß ein Großteil der idealistischen und radikal-demokratischen Haltungen der Studenten durchaus mit einer konstruktiven Einstellung gegenüber den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen vereinbar ist, zeigt die Unterstützung von politischen Zielen wie „Stabilität der sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse“ (81 %), „Sicherung der freien Marktwirtschaft und des privaten Unternehmertums“ (63 %) oder die „Bewahrung der Familie in ihrer herkömmlichen Form“ (59 %; vgl. *Abbildung 27*). Diese allgemeine Zielhierarchie variiert stark zwischen den Fächergruppen.

### Kapitel 22

Zwischen den politischen Orientierungen und den **Einstellungen gegenüber gesellschaftlichen Entwicklungen** bestehen enge Zusammenhänge. Dies zeigt sich sowohl in der Gewichtung gleichheitsbezogener politischer Ziele wie in den überwiegend egalitären Grundhaltungen der Studierenden, wenn es um soziale Gleichheit und Gerechtigkeit geht.

Gut die Hälfte der Studierenden bezeichnet die **sozialen Unterschiede** in der Bundesrepublik als groß, konflikträchtig und ungerecht. Die Hälfte stimmt auch der Aussage zu, daß die Gleichheit vor dem Gesetz in unserem Lande nur auf dem Papier steht, sozial Benachteiligte auch rechtlich benachteiligt sind. Dieser Einstellung entspricht, wenn jeder zweite Befragte den sozialen Frieden in der Bundesrepublik zu wenig verwirklicht sieht und wenn acht von zehn Studenten mehr gesellschaftliche Solidarität fordern.

Eine kritische Einschätzung der Gesellschaft wird jedoch mehrheitlich nicht von einer radikal-egalitären Position aus vorgetragen: nur 15 Prozent halten es für möglich, die sozialen Unterschiede ganz abzuschaufen; drei Viertel halten dies nicht für möglich.

Dieser Komplex wird aus der Perspektive verschiedener Fächer sehr unterschiedlich beurteilt. Wirtschaftswissenschaftler und Juristen akzeptieren die gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse eher, während Sozial- und Geisteswissenschaftler eine deutlich kritischere Position vertreten.

Schon aus den politischen Zielen ist deutlich, daß wirtschaftliches Wachstum und technische Entwicklung in der Studentenschaft nicht ohne weiteres als Fortschritt angesehen werden. Fragt man weiter nach **alternativen Orientierungen**, zum Beispiel Verzicht auf materiellen Wohlstand, Ausstieg aus beruflichen Zwängen, Beteiligung an autonomen Lebens- und Arbeitskollektiven, so lassen sich die Befragten angesichts solcher Konzepte grob gesehen in drei Gruppen teilen: etwa die Hälfte hat hierzu keine dezidierte Meinung, ein knappes Viertel lehnt solche Überlegungen eindeutig ab und ein gutes Viertel stimmt solchen alternativen Orientierungen nachdrücklich zu.

Ergänzt man diesen Komplex noch um die **Einstellungen gegenüber Technik**, zeigen sich nur wenige (13 %) davon überzeugt, daß der technische Fortschritt gutes gebracht hat und auch weiterhin bringen wird, während zwei Fünftel der Ansicht sind, daß der technische Fortschritt inzwischen die Menschen mehr bedroht als ihnen nutzt und daß wir bei geringerem technischen Fortschritt vielleicht sogar besser leben würden. Wiederum trennen sich die Geister deutlich nach den verschiedenen Fächergruppen; fast zwei Drittel der Sozialwissenschaftler finden sich auf dem kritischen Pol, gegenüber nur einem Viertel unter den Wirtschaftswissenschaftlern. Aber selbst in den Natur- und Ingenieurwissenschaften findet sich eine Reihe von Studierenden, die nicht ohne Vorbehalt der technischen Entwicklung gegenüberstehen; Skepsis gegenüber Technik ist daher nicht ohne weiteres als Desinteresse an Technik oder als Technikfeindlichkeit zu verstehen, sondern auch als verantwortungsbewußte Haltung gegenüber diesen Entwicklungen.

## II Hochschulzugang, Studienvorbereitung und Studienmotive

### 4 Hochschulzugang, Studienfachentscheidungen und materielle Lage

Aufgrund der in den letzten zwei Jahrzehnten gestiegenen Anzahl von Studienberechtigten sowie der Öffnung der Hochschulen auch für andere Zugangswege als dem traditionellen Weg über das Abitur an einem Gymnasium, verdienen Fragen zur sozialen Zusammensetzung der Studentenschaft, ihrem Hochschulzugang und ihrer materiellen Studiensituation auch im Rahmen dieser Untersuchung Aufmerksamkeit. Diese Informationen dienen dazu, die im Wintersemester 1982/83 befragte Studentenschaft in jenen Voraussetzungen und Randbedingungen des Studiums zu charakterisieren, die im Rahmen der Erhebungen zur sozialen Lage der Studierenden im Mittelpunkt der Aufbereitungen stehen (vgl. Kath et al. 1980; Schnitzer et al. 1983). Aufgrund der weitgehenden Übereinstimmungen in diesen Befunden (vgl. dazu die Hinweise in den folgenden Abschnitten) ist nicht allein die Repräsentativität der befragten Studierenden in diesen Aspekten bestätigt, sondern ebenfalls das Ziel einer möglichen Verzahnung der beiden Untersuchungen und ihrer Ergebnisse zur studentischen Situation einlösbar.

Die Informationen zum Hochschulzugang, zur sozialen Zusammensetzung und zur materiellen Situation der Studierenden bieten bereits für sich einen aufschlußreichen Überblick. Darüber hinaus sind dies, ebenso wie die Fachzugehörigkeit, die Verteilungen nach Geschlecht und Semesterzahl sowie die erreichten Abiturnoten, wichtige Merkmale und Bedingungen für die weiteren Analysen der Studiensituation, des Studienverhaltens und studentischer Orientierungen.

#### 4.1 Art der Hochschulreife und Erwerb der Studienberechtigung

Im Wintersemester 1982/83 besitzen 96 Prozent der Studierenden an Universitäten und 32 Prozent der befragten Studierenden an den Fachhochschulen die allgemeine Hochschulreife (vgl. *Tabelle 4*). Auffällig ist der hohe Anteil von Studierenden an Fachhochschulen mit allgemeiner Hochschulreife. Dies bestätigt den im Rahmen der Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks festgestellten Trend, daß seit 1976 der Anteil von Abiturienten an Fachhochschulen beständig zunimmt. 1976 betrug der Anteil nur 11 Prozent, 1982 lag er mit 38 Prozent sogar noch höher als bei den hier einbezogenen Fachhochschulern (vgl. Kath et al. 1980; Schnitzer et al. 1983).

Tabelle 4  
Hochschulreife nach Hochschulart und Geschlecht

Art der Hochschulreife	Universitäten			Fachhochschulen		
	Studierende insgesamt (6607) %	Geschlecht		Studierende insgesamt (1059) %	Geschlecht	
		Männer (4224) %	Frauen (2358) %		Männer (791) %	Frauen (248) %
allgemeine Hochschulreife	96	95	98	32	28	48
fachgebundene Hochschulreife	3	3	1	6	5	8
Fachhochschulreife	1	2	1	62	67	44
Insgesamt	100	100	100	100	100	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83 Fr. 4.

Studentinnen weisen sowohl an wissenschaftlichen Hochschulen als auch an den vertretenen Fachhochschulen im Durchschnitt eine höhere Qualifikation auf: An wissenschaftlichen Hochschulen haben 98 Prozent der Studentinnen die allgemeine Hochschulreife, Studenten zu 95 Prozent. An den berücksichtigten Fachhochschulen fällt dieser Unterschied noch deutlicher aus: 48 Prozent der Frauen und 28 Prozent der Männer sind hier im Besitz der allgemeinen Hochschulreife (vgl. *Tabelle 4*).

Weitere Aufschlüsse über den Hochschulzugang und die Nutzung verschiedener Bildungseinrichtungen vor der Studienaufnahme ergeben sich, wenn man betrachtet, wie die Studierenden ihre Berechtigung zum Hochschulstudium erworben haben. Der weitaus größte Teil (90 %) der Studierenden an Universitäten hat die Studienberechtigung über den „klassischen“ Weg an einem Gymnasium bzw. einer Gesamtschule oder einem Fachgymnasium erworben. Die übrigen Zugangsarten fallen für die Universitäten sehr gering aus: 4 Prozent der Studierenden kommen über das Abendgymnasium, 2 Prozent über eine Fachoberschule und 3 Prozent über ein Fachhochschulstudium an die Universität und noch geringere Anteile über eine Begabtenprüfung oder sonstige Wege (vgl. *Tabelle 5*).

Sowohl für die Beurteilung der Repräsentativität der im WS 82/83 befragten Studierenden als auch im Hinblick auf Vergleichsmöglichkeiten, ist der Hinweis wichtig, daß bei der 10. Sozialerhebung fast identische Verteilungen zum Erwerb der Studienberechtigung mitgeteilt werden: Gymnasium u. ä.: 90 Prozent; Abendgymnasium: 3,3 Prozent; Fachhochschule: 2,9 Prozent (vgl. Schnitzer et al. 1983, S. 7).

Tabelle 5  
Erwerb der Studienberechtigung nach Hochschulart und Geschlecht

Erwerb der Studienberechtigung	Universitäten			Fachhochschulen		
	Studierende insgesamt (6607) %	Geschlecht		Studierende insgesamt (1059) %	Geschlecht	
		Männer (4224) %	Frauen (2358) %		Männer (791) %	Frauen (248) %
Gymnasium	83	83	85	31	26	47
Gesamtschule	3	3	3	(0,4)	(0,3)	1
Fachgymnasium	4	4	2	1	1	2
Abendgymnasium, Kolleg	4	4	5	2	1	1
Begabtenprüfung	(0,4)	(0,3)	1	(0,2)	(0,3)	–
Fachoberschule, Berufskolleg u. ä.	2	2	1	64	70	48
Grund-/Hauptstudium an einer Fachhochschule	3	3	2	1	1	(0,4)
Andere Hochschulzugangsberechtigung	1	1	1	1	1	1
Insgesamt	100	100	100	100	100	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 5.

Besonders hervorzuheben ist der geringe Anteil von Studierenden, die über ein Fachhochschulstudium an die Universität gekommen sind. Seit 1976 ist ihr Anteil von 7 Prozent auf 3 Prozent gesunken, während gleichzeitig aber der Anteil von Abiturienten an Fachhochschulen beständig steigt (vgl. Kath et al. 1980; Schnitzer et al. 1983).

Das Studium an einer Fachhochschule wird von vielen Abiturienten, vor allem den Frauen, offenbar als ernsthafte Alternative zu einem Studium an einer wissenschaftlichen Hochschule in die Ausbildungsüberlegungen einbezogen (vgl. Bargel 1981).

Eine wichtige Funktion im Zugang zur Hochschule haben inzwischen die Abiturnoten, nicht nur was die Entscheidung für oder gegen ein Studium, sondern auch was die Studienfachwahl betrifft (vgl. Bargel 1981; Sandberger/Lehner 1982). Sowohl „besonders gute“ Schüler (Notenschnitt 1,0 bis 1,4) als auch „schlechte“ Schüler (Notenschnitt 3,5 und schlechter) sind unter den Studierenden mit jeweils knapp über 5 Prozent vertreten. Zwei Fünftel können als „gute“ Schüler bezeichnet werden (Notenschnitt von 1,5 bis 2,4) und etwa die Hälfte der Studierenden (47 %) waren „befriedigende“ Schüler (Notenschnitt von 2,5 bis 3,4).

Tabelle 6  
Abiturnoten nach Fächergruppen

Abiturnote	Studierende insgesamt (6607) %	Fächergruppen						
		Sprach-/Kulturwiss. (1454) %	Sozialwiss./Psych. (642) %	Rechtswiss. (699) %	Wirtschaftswiss. (812) %	Medizin (777) %	Mathe./Naturwiss. (1284) %	Ing.-wiss. (703) %
1,0–1,4	6	4	4	4	3	19	8	3
1,5–2,4	40	39	42	37	31	52	47	35
2,5–3,4	47	51	48	51	58	25	41	52
3,5 +	7	6	6	8	8	4	4	10
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 6.

Bei der Verteilung von besseren und schlechteren Schülern auf die einzelnen Fächergruppen ragt vor allem das Fach Medizin hervor, das aufgrund der Zulassungsbedingungen erwartungsgemäß besonders viele sehr gute und gute Schüler aufnimmt. Ansonsten sind die Unterschiede im Zugang zu den Fächergruppen nicht erheblich, d. h. in allen Fächergruppen kann mit einer ähnlichen Verteilung von besseren und schlechteren Schülern gerechnet werden. Was die Notenvoraussetzungen der Studierenden betrifft, ist die Situation – abgesehen von der Sonderstellung des Faches Medizin – vergleichsweise am günstigsten in der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften, am schlechtesten in den Ingenieurwissenschaften und Wirtschaftswissenschaften (vgl. *Tabelle 6*).

Der Vergleich mit zwei verschiedenen Untersuchungen beim Abiturientenjahrgang 1976 zeigt eine nahezu identische Verteilung von sehr guten, befriedigenden und schlechteren Schülern (vgl. Lewin/Schacher 1979, S. 80; Bargel 1981, S. 138). Diese Übereinstimmungen – auch in ihrer geschlechtsspezifischen Ähnlichkeit – lassen zum einen den Schluß zu, daß die Angaben der Studierenden zu ihren im Abitur erhaltenen Noten weitgehend zuverlässig sind. Zum anderen belegen sie vor allem, daß in den letzten Jahren keine größeren Verschiebungen in den Abiturnoten eingetreten sind. Allerdings ist zu beobachten, daß sich das Notenniveau in der neugestalteten Oberstufe (NGO) im Vergleich zur herkömmlichen Oberstufe etwas angehoben hat, was auch in anderen Untersuchungen beobachtet worden ist; dies ist eine Auswirkung des differenzierten Punktesystems bei der Notengebung in der NGO (vgl. Hummer 1979; Lähnemann 1979).

#### 4.2 Jahr der Hochschulreife und Tätigkeiten bis zur Studienaufnahme

Das Jahr der Hochschulreife für die im WS 82/83 Studierenden streut über einen recht weiten Zeitraum: 30 Prozent haben sie bereits vor 1977 erworben, 20 Prozent in den letzten beiden Jahren vor dem WS 82/83. Unter den Männern ist der Anteil derjenigen, die ihre Studienberechtigung in früheren Jahren erworben haben, höher als unter den Frauen: 15 Prozent von ihnen und 10 Prozent der Frauen haben vor 1975 die Hochschulreife erlangt. Hauptsächlich wegen des zu absolvierenden Wehrdienstes ist der Anteil von Männern, die 1981 oder 1982 ihre Hochschulreife erlangten, in der Stichprobe mit 16 Prozent weit geringer als der Anteil unter den Frauen (26 %).

Tabelle 7  
Jahr der Hochschulreife nach Geschlecht

Jahr der Hochschulreife	Studierende insgesamt (6607) %	Geschlecht	
		Männer (4224) %	Frauen (2358) %
bis 1972	6	6	4
1973 und 1974	8	9	6
1975 und 1976	16	18	15
1977 und 1978	25	25	26
1979 und 1980	25	26	23
1981 und 1982	20	16	26
Insgesamt	100	100	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 7.

Ein Studium haben 55 Prozent der Studierenden an wissenschaftlichen Hochschulen unmittelbar nach dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung begonnen. Daß wesentlich mehr Frauen (71 %) als Männer (45 %) zum nächstmöglichen Semester mit dem Studium beginnen, ist ebenso wieder darauf zurückzuführen, daß 39 Prozent der Männer zuvor ihren Wehrdienst und 10 Prozent den Zivildienst absolviert haben (vgl. *Tabelle 8*).

Zunächst ein anderes Fach haben insgesamt 16 Prozent der Befragten studiert, wobei zwischen Studentinnen und Studenten kein bemerkenswerter Unterschied feststellbar ist. Die dafür aufgewendete Zeitdauer lag in gut zwei Drittel der Fälle unter zwei Jahren.

Tabelle 8  
**Tätigkeit nach dem Erwerb der Hochschulreife nach Geschlecht**  
(Mehrfachnennungen möglich)

Art der Tätigkeit	Universitäten		
	Studierende insgesamt (6607) %	Geschlecht	
		Männer (4224) %	Frauen (2358) %
gleich mit jetzigem Fachstudium begonnen (auch Vorpraktika)	37	28	51
ein anderes Fach an einer Universität/TU/PH studiert	16	15	17
an einer Fachhochschule, Sport-, Musik-, Kunst-hochschule studiert	2	2	3
-----			
eine berufliche Ausbildung begonnen	9	8	10
eine Berufstätigkeit ausgeübt	10	8	12
Wehrdienst abgeleistet	25	39	–
Zivildienst oder Soziales Jahr abgeleistet	7	10	2
sonstiges (z. B. gereist, pausiert, gejobbt)	23	24	22
<b>Insgesamt (Mehrfachnennungen)</b>	<b>129</b>	<b>134</b>	<b>117</b>

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 8.

Eine berufliche Ausbildung hatten 9 Prozent der Studierenden an wissenschaftlichen Hochschulen vor Studienbeginn angefangen. Sie dauerte in der Regel nicht länger als zwei Jahre; jeder zweite dieser Studierenden hat einen Abschluß der beruflichen Ausbildung erreicht. Eine Berufstätigkeit vor der Aufnahme des jetzigen Studiums haben 10 Prozent der Studierenden ausgeübt; sie hat in der überwiegenden Zahl der Fälle (80 %) nicht länger als zwei Jahre gedauert.

### 4.3 Studienfachbelegungen und Semesterzahl

Die größte Gruppe unter den Studierenden des WS 82/83 bilden mit 22 Prozent die Sprach- und Kulturwissenschaftler, ein Fünftel hat ein Fach im Bereich der Mathematik und Naturwissenschaften belegt. Jeweils ca. ein Zehntel ist in den Fächergruppen Sozialwissenschaften, Rechtswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Medizin, Ingenieurwissenschaften eingeschrieben, auf die restlichen Fächer (Agrarwissenschaften, Forstwissenschaft etc.) entfallen 2,4 Prozent der Befragten (vgl. *Tabelle 9*, die einen differenzierten Überblick zur Fächerstruktur bietet und die hier verwendete Fächergruppierung verdeutlicht).

Tabelle 9  
**Verteilung der Studierenden nach Studienfächern und Fächergruppen<sup>1)</sup>**

	abs.	%
<b>Sprach-/Kulturwissenschaften</b>		
Evangelische Theologie, Religionslehre	92	1,4
Katholische Theologie, Religionslehre	102	1,6
Philosophie	60	0,9
Geschichte	153	2,3
Archäologie, Byzantinistik	20	0,3
Journalistik, Kommunikationswissenschaften, Medienkunde	52	0,8
Allgemeine Literatur-/Sprachwissenschaften	23	0,4
Latein, Griechisch	30	0,5
Germanistik, Deutsch	285	4,4
Anglistik, Englisch, Amerikanistik	159	2,4
Romanistik, Französisch, andere romanische Sprachen	58	0,9
Slawistik, Baltistik, Finno-Ugristik	16	0,2
Völkerkunde, Ethnologie	44	0,7
Außereuropäische Sprach-, Kulturwissenschaften	33	0,5
Sonstige Fächer der Sprach-, Kulturwissenschaften	35	0,5
Sport/Sportwissenschaft	99	1,5
Kunstwissenschaft, -geschichte, -erziehung	90	1,4
Bildende Kunst, Gestaltung	19	0,3
Film, Fernsehen, Theaterwissenschaft	19	0,3
Musik, Musikwissenschaften, -erziehung	65	1,0
	<b>1454</b>	<b>22,3</b>

Tabelle 9 (Fortsetzung)

	abs.	%
<b>Sozialwissenschaften/Psychologie/Pädagogik</b>		
Psychologie	181	2,8
Erziehungswissenschaften, Pädagogik, allgemein	200	3,1
Sonderpädagogik, Behindertenpädagogik	58	0,9
Sozialwesen, Sozialarbeit, Sozialpädagogik	15	0,2
Politikwissenschaft	72	1,1
Soziologie, Sozialwissenschaft, Sozialkunde	116	1,8
	<u>642</u>	<u>9,8</u>
<b>Rechtswissenschaften</b>	699	10,7
<b>Wirtschaftswissenschaften</b>		
Verwaltungswissenschaft, -wesen	—	0,0
Wirtschaftswissenschaften	102	1,6
Volkswirtschaft	164	2,5
Betriebswirtschaft	354	5,4
Wirtschaftspädagogik, Arbeits-, Wirtschaftslehre	48	0,7
Wirtschaftsingenieurwesen	126	1,9
Sonstige Fächer der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	18	0,3
	<u>812</u>	<u>12,4</u>
<b>Medizin</b>		
Humanmedizin	629	9,6
Zahnmedizin	86	1,3
Veterinärmedizin	62	1,0
	<u>777</u>	<u>11,9</u>
<b>Mathematik/Naturwissenschaften</b>		
Mathematik, Statistik	184	2,8
Informatik	124	1,9
Physik, Astronomie	221	3,4
Chemie, Biochemie, Lebensmittelchemie	265	4,1
Pharmazie	57	0,9
Biologie	216	3,3
Geologie, Geowissenschaften	116	1,8
Geographie, Erdkunde	87	1,3
Sonstige Naturwissenschaften	14	0,2
	<u>1284</u>	<u>19,7</u>

Tabelle 9 (Fortsetzung)

	abs.	%
<b>Ingenieurwissenschaften</b>		
Bergbau, Hüttenwesen	10	0,2
Maschinenbau, Verfahrenstechnik	284	4,4
Elektrotechnik, Elektronik	175	2,7
Nautik, Schiffstechnik	10	0,2
Architektur, Innenarchitektur	87	1,3
Raumplanung	16	0,2
Bauingenieurwesen	105	1,6
Vermessungswesen	16	0,2
	<u>703</u>	<u>10,8</u>
<b>Andere</b>		
Agrarwissenschaften, Lebensmitteltechnologie	19	0,3
Gartenbau, Landespflege	20	0,3
Forstwissenschaft, Holzwirtschaft	64	1,0
Ernährungs-, Haushaltswissenschaft	6	0,1
Andere Studienfächer, nicht einzuordnen	46	0,7
	<u>155</u>	<u>2,4</u>
ALLE ACHT FÄCHERGRUPPEN	6526	100,0
keine Angabe	81	
ALLE UNIVERSITÄTSSTUDENTEN	<u>6607</u>	

<sup>1)</sup> Die Zahlenangaben beziehen sich auf Studierende an Universitäten, die Angaben zum Studienfach gemacht haben (6526 = 100%).

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 2.1.

Bei Männern stehen die Mathematik und Naturwissenschaften traditionell an erster Stelle der Beliebtheit: 22 Prozent der Männer haben ein mathematisch-naturwissenschaftliches Studienfach belegt, 16 Prozent studieren in den Sprach- und Kulturwissenschaften, je 15 Prozent Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften, 12 Prozent Medizin, 11 Prozent Rechtswissenschaften, 7 Prozent in den Sozialwissenschaften und nur 3 Prozent in den sonstigen Fächern.

Unter den Frauen stehen die Sprach- und Kulturwissenschaften mit einer Belegungsquote von 35 Prozent im Vordergrund der Studienfachentscheidungen. Für sozialwissenschaftliche und mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer haben sich jeweils 15 Prozent von ihnen entschieden, Medizin studieren 12 Prozent der Frauen, ein Zehntel findet sich in den Rechtswissenschaften, 8 Prozent sind in den Wirtschaftswissenschaften eingeschrieben und le-

diglich 3 bzw. 2 Prozent studieren Ingenieurwissenschaften und sonstige Fächer.

Die traditionellen geschlechtsspezifischen Entscheidungsstrukturen bei der Studienfachwahl werden noch deutlicher, wenn man die jeweiligen Anteile von Studentinnen und Studenten in den einzelnen Fächergruppen mit der Gesamtverteilung der Studierenden nach Geschlecht vergleicht. Für die Erhebung im Wintersemester 82/83 sind 36 Prozent Studentinnen an den wissenschaftlichen Hochschulen zu verzeichnen. Demgegenüber rekrutieren sich die Studierenden der Ingenieurwissenschaften zu 92 Prozent und die der Wirtschaftswissenschaften zu 76 Prozent aus Männern, in der Mathematik und den Naturwissenschaften sind es 72 Prozent, während bei den Sprach- und Kulturwissenschaften sowie im sozialwissenschaftlichen Bereich die Frauen überwiegen (55 % und 57 %). Lediglich in den Rechtswissenschaften und der Medizin sind Studentinnen und Studenten entsprechend dem Anteil an der Gesamtstudentenschaft vertreten (33 % zu 67 % bzw. 36 % zu 64 %). Offenbar führt der seit den 50er Jahren zu beobachtende Aufwärtstrend beim Frauenstudium an wissenschaftlichen Hochschulen (vgl. Schnitzer et al. 1983) bislang nicht zu einer relativen Angleichung der Studienfachentscheidungen über die einzelnen Fachgebiete hinweg. Dies liegt nicht zuletzt an der geschlechtsspezifischen Entwicklung von Interessenprofilen und -schwerpunkten, wie sie bereits für die Schülerinnen und Schüler der Oberstufe ausgeprägt vorhanden ist (vgl. Kapitel 5).

Jeder zehnte Studierende befindet sich im WS 82/83 bereits in seinem 11. bis 12. Hochschulsesemester, 15 und mehr Semester haben 11 Prozent absolviert. Auffallend ist die verhältnismäßig hohe Zahl von Studierenden der Sozialwissenschaften (17 %), die zu diesem Zeitpunkt im 15. oder einem höheren Semester sind, während in den anderen Fächergruppen diese Anteile zwischen 5 Prozent (Rechtswissenschaften) und 13 Prozent (Sprach- und Kulturwissenschaften) variieren. Zwischen Männern und Frauen sind in bezug auf die bereits absolvierten Hochschulsesemester keine größeren Abweichungen festzustellen.

Das Durchschnittsalter der Studierenden liegt bei 23 bis 24 Jahren, fast drei Viertel sind nicht älter als 25 Jahre und lediglich 16 Prozent sind 28 Jahre oder älter. Studenten sind aufgrund des zumeist vor dem Studienbeginn abgeleisteten Wehr- oder Ersatzdienstes durchschnittlich ein Jahr älter als Studentinnen und deshalb auch etwas stärker in den höheren Altersgruppen vertreten (28 Jahre u. m.: 17 % Männer, 13 % Frauen). Die Zahl der Hochschulsesemester korreliert verständlicherweise stark mit dem Lebensalter: so sind drei Viertel der unter 21jährigen im ersten oder zweiten Semester und ebenso viele der 28jährigen und älteren Studierenden im 15. oder höheren Semester.

#### 4.4 Soziale Herkunft der Studierenden

Der überwiegende Teil der Studierenden kommt aus Elternhäusern, in denen die Väter (37 %) und die Mütter (46 %) einen Hauptschulabschluß erreicht haben. Ein Hochschulstudium mit Abschluß weisen 22 Prozent der Väter auf, während diese Qualifikationsebene lediglich 6 Prozent der Mütter absolviert haben.

Eine Aufteilung nach dem Geschlecht der Studierenden führt zu keinen bedeutenden Abweichungen in der Schulbildung der Eltern, so daß gesagt werden kann, daß Studentinnen und Studenten aus vergleichbaren Bildungsmilieus an die Hochschule kommen. Zu fast identischen Ergebnissen in bezug auf den Bildungsabschluß der Eltern gelangen auch Schnitzer et al. (1983, S. 35) im Rahmen der 10. Sozialerhebung.

Hinsichtlich der beruflichen Stellung des Vaters stehen die Angestellten (41 %) deutlich im Vordergrund (vgl. *Tabelle 10* und Schnitzer et al. 1983, S. 32 f.). Ein Fünftel der Studierenden bezeichnet die Berufsposition der Väter als leitende Angestellte im Range von Abteilungsleitern, 18 Prozent sind qualifizierte Angestellte (z. B. Sachbearbeiter) und 3 Prozent ausführende Angestellte.

Insgesamt 22 Prozent der Väter sind Beamte, wobei Positionen im höheren Dienst (10 %) gegenüber solchen im gehobenen Dienst (7 %) und mittleren/einfachen Dienst (5 %) überwiegen.

Die Selbständigen sind mit 21 Prozent in fast identischem Ausmaß wie die Beamtengruppe vertreten. Jeweils 7 Prozent der Studierenden bezeichnen ihre Väter als kleinere Selbständige (z. B. kleine Einzelhändler, Handwerker) und Angehörige freier Berufe (z. B. Rechtsanwalt, niedergelassener Arzt), 4 Prozent sind mittlere Selbständige (z. B. große Einzelhändler), 2 Prozent selbständige Landwirte und 1 Prozent größere Selbständige (z. B. Fabrikbesitzer).

Lediglich 14 Prozent der Studierenden kommen aus Familien, deren Väter der Gruppe der Arbeiter zuzurechnen sind, die sich in 5 Prozent angelernte und ungelernete Arbeiter sowie 9 Prozent Facharbeiter aufgliedern läßt. Obwohl die Zahl der Arbeiterkinder unter den Studierenden seit Anfang der 50er Jahre von knapp 5 Prozent beständig gestiegen ist auf heute ca. ein Siebtel (vgl. Schnitzer et al. 1983, S. 31), sind Studierende aus Arbeiterfamilien an den wissenschaftlichen Hochschulen weiterhin unterrepräsentiert (vgl. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1981, S. 36 ff.).

Die Mütter der Studierenden sind in überwiegender Zahl (44 %) nie berufstätig gewesen bzw. Hausfrau, ein Drittel sind Angestellte und ein Zehntel werden als Arbeiterinnen bezeichnet. Unter den Müttern sind die Anteile von Beamtinnen (4 %) und Selbständigen (8 %) nur sehr gering. Erwähnenswert ist, daß

sowohl in bezug auf den Bildungsstand als auch auf die Berufsposition der Eltern von Studentinnen und Studenten keine grundsätzlichen Unterschiede vorliegen.

Tabelle 10

**Berufliche Stellung der Väter nach Geschlecht**

Berufliche Stellung des Vaters	Studierende insgesamt (6607) %	Geschlecht	
		Männer (4224) %	Frauen (2358) %
<b>Beamte</b>			
mittlerer/einfacher Dienst	5	5	4
gehobener Dienst	7	7	8
höherer Dienst	10	10	11
Beamte insgesamt	22	22	23
<b>Angestellte</b>			
ausführende (z. B. Schreibkraft)	3	3	3
qualifizierte (z. B. Sachbearbeiter)	17	19	16
leitende (z. B. Abteilungsleiter)	20	19	21
Angestellte insgesamt	40	41	40
<b>Arbeiter</b>			
ungelernte	1	1	1
angelernte	4	4	4
Facharbeiter (mit Lehre)	9	10	8
Arbeiter insgesamt	14	15	13
<b>Selbständige</b>			
kleinere (z. B. kleine Einzelhändler)	7	8	7
mittlere (z. B. große Einzelhändler)	5	4	5
große (z. B. Fabrikbesitzer)	1	1	1
freie Berufe (z. B. Rechtsanwälte)	8	7	8
selbständige Landwirte	2	2	2
Selbständige insgesamt	23	22	23
Sonstige: (in Ausbildung, nie berufstätig, weiß nicht)	1	1	2

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 109.

**4.5 Zur materiellen Situation: Finanzen und Wohnen**

Fast die Hälfte der Studierenden (47 %) finanziert das Studium hauptsächlich über die Eltern. Insgesamt 38 Prozent erhalten Mittel nach BAföG; die 10. Sozialerhebung ermittelte mit 34 Prozent einen ähnlichen Anteil von BAföG-Empfängern (Schnitzer et al. 1983, S. 107).

Viele Studierende (79 %) gehen neben dem Studium einer Arbeit nach, wobei aber drei Fünftel weniger als zehn Stunden pro Woche beschäftigt sind; jeder zehnte Student arbeitet dreißig Stunden und mehr. Durch die eigene Arbeit finanzieren 18 Prozent hauptsächlich ihr Studium.

Nach den Angaben der befragten Studierenden stehen ihnen im Durchschnitt monatlich 720,- DM während des Semesters zur Verfügung (nach der 10. Sozialerhebung sind es 729,- DM; vgl. Schnitzer et al. 1983, S. 76). Jedoch ist die Spannweite sehr groß: während 33 Prozent mit weniger als 500,- DM auskommen müssen, haben 17 Prozent mehr als 900,- DM im Monat (vgl. *Tabelle 11*).

Wer bei den Eltern wohnt, verfügt nur selten über mehr als 600,- DM (19 %). Wer nicht zu Hause wohnt, hat naheliegenderweise oftmals mehr Geld zur Verfügung, muß allerdings auch mehr pro Monat ausgeben. Von diesen Studierenden haben 66 Prozent mehr als 600,- DM im Monat.

Tabelle 11

**Monatlicher finanzieller Betrag der Studierenden**

Monatlicher Betrag (in DM)	Wohnung während des Semesters		Studierende insgesamt (6607) %
	bei den Eltern (1964) %	nicht bei den Eltern (4560) %	
bis 400	58	8	23
401- 500	13	9	10
501- 600	10	15	14
601- 700	6	21	16
701- 800	4	17	13
801- 900	2	8	6
901-1000	4	10	8
über 1000	3	13	9
Insgesamt	100	100	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 35 und 39.

Eine wichtige Frage ist, inwieweit die Studierenden meinen, mit ihrem monatlichen Betrag auszukommen. Ein Drittel von ihnen hat deutliche Probleme mit der finanziellen Ausstattung, denn entweder kommen sie nur aus, weil sie sich stark einschränken (28 %), oder sie kommen im Grunde mit ihrem Betrag überhaupt nicht aus (4 %). Zwei Drittel stehen sich finanziell gut, und zwar meinen 46 Prozent „eigentlich ganz gut“, und 21 Prozent „voll und ganz“ auszukommen.

Tabelle 12  
**Beurteilung des Auskommens mit dem monatlichen Betrag nach Wohnform**

Beurteilung des Auskommens	Wohnung nicht bei den Eltern								Studierende insg. (4560) %
	Höhe des monatlichen Betrages im Semester (in DM):								
	bis 400 (351) %	401–500 (392) %	501–600 (686) %	601–700 (954) %	701–800 (771) %	801–900 (383) %	901–1000 (456) %	über 1000 (567) %	
nein, überhaupt nicht eigentlich nur, weil ich mich stark einschränke	8 38	9 43	5 40	5 36	5 31	2 21	2 14	2 9	5 30
ja, eigentlich ganz gut ja, voll und ganz	38 16	38 10	44 12	45 14	48 16	56 21	45 38	39 50	44 21
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Beurteilung des Auskommens	Wohnung bei den Eltern								Studierende insg. (1964) %
	Höhe des monatlichen Betrages im Semester (in DM):								
	bis 400 (1133) %	401–500 (258) %	501–600 (205) %	601–700 (116) %	701–800 (88) %	801–900 (33) %	901–1000 (70) %	über 1000 (61) %	
nein, überhaupt nicht eigentlich nur, weil ich mich stark einschränke	5 30	3 26	2 25	2 19	3 14	0 16	0 4	0 3	4 25
ja, eigentlich ganz gut ja, voll und ganz	49 17	50 21	54 19	59 21	54 29	47 37	47 49	39 58	50 21
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 35, 39 und 36.

Dabei sind es zwei Stufen in der Höhe des monatlichen Betrages, von denen es abhängt, wie die Studierenden ihre finanzielle Situation beurteilen. Haben sie weniger als 700,- DM im Monat, ist ihre finanzielle Lage schwierig: etwa zwei Fünftel meinen dann, kaum oder gar nicht damit auszukommen, vor allem wenn sie nicht bei den Eltern wohnen. Liegt der Betrag dagegen über 900,- DM, meinen nur wenige (etwa jeder Zehnte), damit kämen sie kaum oder gar nicht aus. Freilich beurteilen die Studierenden ihre finanzielle Lage günstiger, wenn sie zu Hause wohnen (vgl. *Tabelle 12*).

Die Wohnsituation der befragten Studierenden stellt sich folgendermaßen dar: 30 Prozent wohnen bei den Eltern oder Verwandten, 23 Prozent haben eine Wohnung zusammen mit dem Ehepartner oder einem Freund bzw. einer Freundin, 18 Prozent wohnen alleine in einer Wohnung, 11 Prozent in einer Wohngemeinschaft, nur 9 Prozent wohnen in einer Wohnung zur Untermiete und 8 Prozent in einem Studentenwohnheim.

Diese Wohnungssituation entspricht in vielen Fällen nicht den Wünschen der Studierenden. Denn zwei Fünftel würden am liebsten in einer Wohnung mit einem Ehepartner oder einem Freund bzw. einer Freundin wohnen; weitere 26 Prozent würden eine Wohnung, die sie alleine bewohnen, vorziehen; an dritter Stelle der Wunschliste befindet sich die Wohngemeinschaft, die von 19 Prozent der Studierenden bevorzugt würde. Wenig beliebt sind Zimmer zur Untermiete (nur 2 Prozent möchten so wohnen), aber interessanterweise auch Studentenwohnheime, die nur 4 Prozent der Studierenden allen anderen Wohnformen vorziehen.

Die Studierenden würden sich, ginge es nach ihren Wünschen, schneller vom Elternhaus lösen als es ihnen offenbar möglich ist. Denn nur 8 Prozent würden am liebsten im Elternhaus wohnen bleiben, während 30 Prozent noch bei den Eltern wohnen. Dies liegt nicht zuletzt an den eigenen finanziellen Möglichkeiten einiger Studierender, die sich einen Auszug aus dem Elternhaus offensichtlich nicht leisten können.

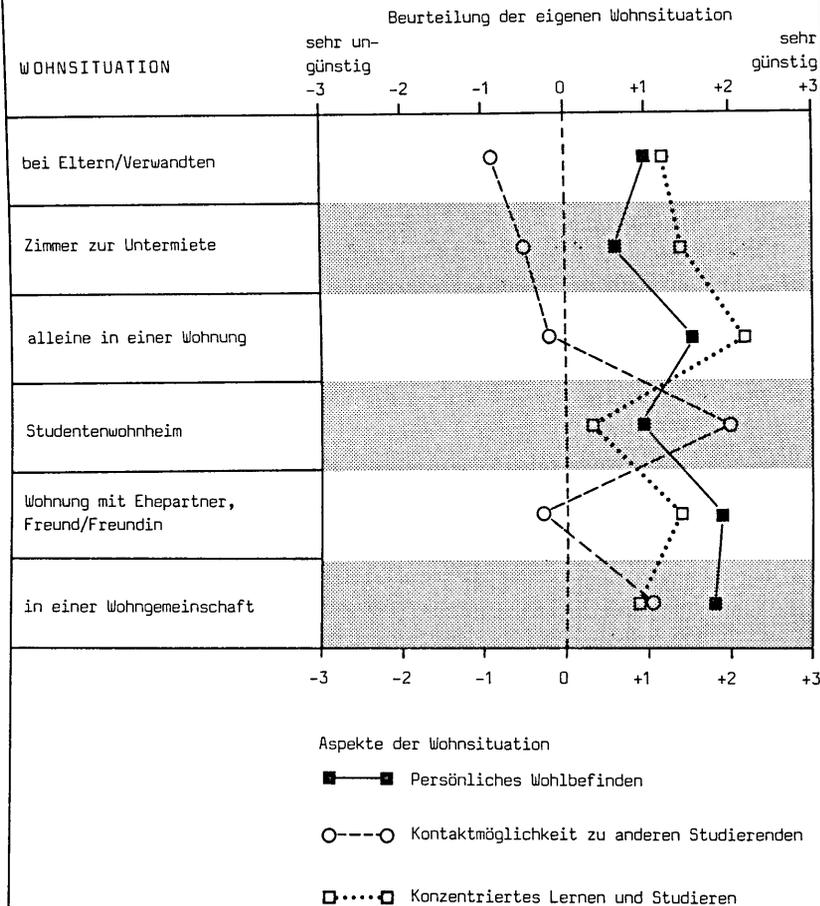
Die subjektive Beurteilung der eigenen Wohnsituation, der Kontaktmöglichkeiten, der Lernumstände und des persönlichen Wohlbefindens erbringt sehr unterschiedliche Qualitätsprofile (vgl. *Abbildung 2*). Das persönliche Wohlbefinden ist dann am größten, wenn man mit dem Ehepartner oder einem Freund bzw. einer Freundin zusammenwohnt. Aber auch die Wohngemeinschaft und allein in einer Wohnung zu leben, wird in dieser Hinsicht überwiegend günstig empfunden. Es ist daher verständlich, daß aufgrund solcher Einschätzungen diese drei Wohnformen unter den Studierenden am beliebtesten sind.

Wenn man im Elternhaus wohnt, sind die Kosten zwar ausgesprochen niedrig, aber die Kontaktsituation und die Erreichbarkeit der Hochschule sind tendenziell ungünstiger und die Möglichkeit zum konzentrierten Lernen wird als eingeschränkt beurteilt. Aber auch Studierende, die in Wohngemeinschaften und

Abbildung 2

Beurteilung der eigenen Wohnsituation

(N = 6.607; Mittelwerte)



Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 39 und 40

in Studentenwohnheimen leben, beurteilen die Möglichkeiten zum konzentrierten Lernen vergleichsweise ungünstig; konzentriert lernen und studieren zu können, ist für jene am besten, die alleine in einer Wohnung leben, die zur Untermiete oder mit Ehepartner, Freund bzw. Freundin zusammen wohnen.

Studentenwohnheime zeichnen sich im Urteil der Studierenden vor allem durch gute Kontaktmöglichkeiten, Erreichbarkeit der Hochschule und niedrige Kosten aus. Dies reicht aber offenbar nicht aus, um sie für Studierende besonders attraktiv erscheinen zu lassen. Die dort Wohnenden beurteilen das konzentrierte Lernen und Studieren sowie das persönliche Wohlbefinden relativ ungünstig. Der Zuschnitt und die Bedingungen des Wohnens in einem Studentenwohnheim sind demnach wohl ausschlaggebend für die geringe Neigung von Studierenden dort zu leben.

### 5 Fachinteressen und Kurswahlen in der Oberstufe

Durch die sogenannte Bonner Vereinbarung der Kultusministerkonferenz von 1972 wurde eine bundesweite Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II beschlossen und eingeleitet, die seit dem Schuljahr 1977/78 in allen Bundesländern realisiert ist.

Die Bonner Vereinbarung der KMK war der entscheidende Ausgangspunkt zur Reform der gymnasialen Oberstufe. Als leitende Ziele der Oberstufenreform werden insbesondere genannt:

- Förderung der Eigenverantwortlichkeit, Selbständigkeit und Selbstverwirklichung der Schüler in sozialer Verantwortung;
- stärkere Berücksichtigung der Neigungen, Interessen und Fähigkeiten von Schülern durch ein flexibleres Unterrichtssystem und -angebot, in dem individuelle Schwerpunktsetzungen ermöglicht werden;
- Verbesserung der Studierfähigkeit von Abiturienten und Erleichterung der Studienfachwahl durch eine wissenschaftsbezogene Grundausbildung und die Vermittlung vertieften wissenschaftspropädeutischen Verständnisses (vgl. KMK 1972).

Die Bonner KMK-Vereinbarung beschränkt sich jedoch auf Empfehlungen zu einer organisatorischen Reform der gymnasialen Oberstufe, auf deren Grundlage inhaltliche und curriculare Reformen ermöglicht werden sollten. Kernstücke der organisatorischen Reform sind die Auflösung des gewohnten Klassenverbandes zugunsten eines Systems von Kursen sowie die Aufteilung der herkömmlichen Jahrgangsklassen 11 bis 13 in jeweils halbjährige Semester. Die Klasse 11 dient zumeist der Orientierung hinsichtlich des Kurssystems und ist soweit eher als Vorbereitungsjahr für die letzten beiden Jahrgangsstufen anzusehen.

## 5.1 Grundzüge der neugestalteten Oberstufe (NGO)

Als Hintergrund für die Darlegungen in den folgenden Kapiteln 5 bis 7 werden die wichtigsten Regelungen der neugestalteten gymnasialen Oberstufe (NGO) aufgeführt, die in den Grundzügen bundeseinheitlich festgelegt sind (vgl. im einzelnen Lohe/Reinhold/Haller 1980).

Die Kurse gliedern sich in einen Pflicht- und Wahlbereich. Für den Pflichtbereich sind die Fächer des Unterrichtsangebots in der Oberstufe zu drei Aufgabenfeldern zusammengefaßt:

1. das sprachlich-literarisch-künstlerische Aufgabenfeld (Deutsch, Fremdsprachen, bildende Kunst und Musik);
2. das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld (Gemeinschaftskunde/politische Weltkunde, Geschichte, Erdkunde, Philosophie);
3. das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld (Mathematik, Physik, Chemie, Biologie und Informatik).

Dazu kommen noch Religion (teilweise auch dem zweiten Aufgabenfeld zugeordnet) und Sport.

Die Fächer des Wahlbereiches entstammen entweder den genannten Aufgabenfeldern oder können, je nach Nachfrage und Möglichkeit an den einzelnen Schulen, neu in das Unterrichtsangebot aufgenommen werden (z. B.: Psychologie, Rechtskunde, Technologie, Datenverarbeitung). Gegenüber der traditionellen Oberstufe können dadurch neue Wissensbereiche berücksichtigt werden.

Der Fachunterricht erfolgt in Form von Leistungs- und Grundkursen. In den Grundkursen, die zwei bis drei Wochenstunden umfassen, soll der Schüler grundlegende Kenntnisse eines Faches erwerben oder erweitern. Die Leistungskurse (5 bis 6 Wochenstunden) sollen darüber hinausgehende Spezialkenntnisse und vertieftes wissenschaftspropädeutisches Verständnis vermitteln. Zu Beginn der zwölften Klasse muß sich jeder Schüler für zwei Leistungskurse entscheiden, die für die vier Semester bis zum Abitur belegt werden.

Pro Regelhalbjahr (Semester) sind durchschnittlich 30 Wochenstunden an Kursen zu belegen. Bis zur Abiturprüfung müssen somit in insgesamt 120 Wochenstunden die drei Aufgabenfelder durch entsprechende Grund- und Leistungskurswahlen im Pflicht- und Wahlbereich abgedeckt sein: das erste Aufgabenfeld mit insgesamt 22 Wochenstunden, das zweite mit 16, das dritte wiederum mit 22 und Sport mit mindestens acht Wochenstunden. Inhaltlich besteht die Verpflichtung, mindestens zwei Semester (Halbjahreskurse) in Deutsch, zwei Kurse in einer Fremdsprache, zwei Kurse in Literatur, Kunst oder Musik, zwei Kurse in Mathematik und vier Kurse in den Naturwissenschaften zu belegen. Hinzu kommen die Kurse innerhalb des Wahlbereiches,

die der Schüler nach seinen eigenen Vorstellungen anhand des Fächerangebots an seiner Schule auswählt. Die Vorgaben zum Pflichtbereich und zur inhaltlichen Belegung von Kursen aus den drei Aufgabenfeldern sollen einen gewissen Standard an Allgemeinbildung sichern.

Die Abiturprüfung erstreckt sich auf vier Fächer. Abiturfächer sind die beiden Leistungskursfächer sowie zwei Grundkursfächer. Unter den Abiturfächern müssen alle drei Aufgabenfelder vertreten sein.

Ob die Reform der Oberstufe Verbesserungen gebracht hat, wird vielfach bezweifelt oder verneint (vgl. z. B. Flitner 1977, S. 70 ff): So wird befürchtet, wegen des Numerus clausus und der Bedeutung der Abiturnote für die Studienplatzvergabe sei die Wahl der Fächerkombination in der Oberstufe weniger durch persönliche Interessen bestimmt als durch Kalkulationen des Abiturnotendurchschnitts, „schwere“ Fächer würden zugunsten „leichter“ Fächer ausgewählt. Es wird vermutet, die frühzeitige Spezialisierung verenge das Spektrum der Studienmöglichkeiten und erschwere damit die Studienfachwahl, anstatt sie zu erleichtern. Es wird kritisiert, die Studierfähigkeit habe unter anderem durch mangelndes Breitenwissen abgenommen, die unterschiedlichen Wissensbestände der Studienanfänger erschwerten die Studieneingangsphase. Insbesondere von der Hochschulseite wird die „nachlassende“ Studierfähigkeit der Abiturienten seit Einführung der neuen Oberstufenform moniert und offiziell eine Reform der Oberstufenreform gefordert, die vor allem auf Kontinuität und Umfang des Unterrichts in Fächern der Grundbildung abzielt (vgl. WRK 1983, S. 27f., S. 135 ff.).

Im Zusammenhang mit dieser Debatte um die herkömmliche Oberstufe (HGO) und die neugestaltete Oberstufe (NGO) werden die folgenden Fragestellungen behandelt:

- Welche fachbezogenen Interessen hatten die Studierenden in ihrer Oberstufenzeit und hat die Oberstufenreform zu Abweichungen oder Akzentuierungen in den Interessenstrukturen geführt? Welcher Zusammenhang besteht zwischen den Fachinteressen und Kurswahlen in der NGO (Kapitel 5)?
- Unterscheiden sich Studierende aus der NGO und HGO in ihrer Studienfachwahl, welche Leistungsschwerpunkte hatten die Studierenden der einzelnen Fächergruppen in der NGO gesetzt, und wie wird die individuelle Schwerpunktsetzung im Hinblick auf das spätere Fachstudium eingeschätzt (Kapitel 6)?
- Wie wird die Studienvorbereitung in der Oberstufe von den Studierenden selbst beurteilt, welche Unterschiede treten zwischen den Schulformen auf, welche Auswirkungen und Folgen haben bestimmte Kurswahlen in der NGO auf das Studium und die Bewältigung von Studienanforderungen (Kapitel 7)?

## 5.2 Verteilung der Studierenden auf die Oberstufenformen

Von den befragten Studierenden haben 3731 (58 %) die neugestaltete Oberstufe (NGO) besucht. Aus der herkömmlichen Oberstufe (HGO) stammen insgesamt noch 2063 Studierende (32 %). Schließlich haben 650 Studierende (10 %) über andere Wege, z. B. Abendgymnasium, Fachoberschule und Fachhochschule, ihre Berechtigung zum Hochschulstudium erworben.

Entsprechend der Einführung der NGO ab ca. Mitte der 70er Jahre wächst der Anteil der Studierenden aus der NGO mit dem Zeitpunkt des Erwerbs der Hochschulreife. Während Studierende, die bis 1974 ihre Abiturprüfung abgelegt hatten, lediglich zu 10 Prozent die NGO besucht haben, steigt dieser Anteil kontinuierlich bis zu dem Zeitraum 1979–1982 auf 75 Prozent an. Daher kommen Studentinnen, die ihre Hochschulreife etwas häufiger in diesem Zeitraum erworben haben (vgl. Kapitel 4.2), öfter aus der NGO als Studenten, bei denen sich der Studienbeginn durch den Wehrdienst verzögert. Von den Studentinnen haben 63 Prozent die NGO besucht, von den Studenten nur 56 Prozent.

Für Fragen, die sich auf die umstrittene Oberstufenreform beziehen, ergibt sich aus Zeitpunkt und Anlage der Studentenerhebung im WS 1982/83 eine günstige Ausgangsbasis. Ähnlich wie für die Untersuchung der Arbeitsgruppe Bildungslebenläufe (1982), bei der Stichproben aus den Abiturientenjahrgängen 1975, 1976 und 1978 im Studium befragt wurden und an die hier ergänzend angeknüpft werden kann, eröffnet sich damit nochmals die Chance, Studierende aus der NGO und HGO in grundsätzlichen Aspekten wie Interessenstrukturen und Studienfachwahl zu vergleichen, ihre eigenen Bewertungen der schulischen Studienvorbereitung gegenüberzustellen und nach Folgen der unterschiedlichen Schulformen für die Bewältigung der Studiensituation zu fragen. Diese vergleichenden Informationen sind wichtig, um nicht Probleme und Mängel der Studienvorbereitung vorschnell der neuen Oberstufenform anzulasten, die bereits für die alte Oberstufenform kennzeichnend waren.

## 5.3 Fachinteressen in der Oberstufe

In diesem Abschnitt wird gezeigt, welches Interesse den einzelnen Fächern entgegengebracht wurde, und inwieweit Studierende aus der neugestalteten Oberstufe und aus der herkömmlichen Oberstufe einerseits, Frauen und Männer andererseits, sich in ihren Interessenprofilen unterscheiden.

Besonders stark haben sich die Studierenden für die Fächergruppe „Gemeinschaftskunde, Geschichte, Erdkunde, Sozialkunde“ interessiert (vgl. *Tabelle 13*). Biologie weist ebenfalls einen hohen Stellenwert auf und liegt auf dem zweiten Rang. Überdurchschnittliches Interesse fanden außerdem die Fächer Deutsch, Kunst/Musik, Sport, Englisch, Mathematik/Informatik. Unterdurchschnittliches bzw. geringes Interesse wurde den Fächern Religion, Technik/Technologie, alte Sprachen und anderen neuen Sprachen entgegengebracht.

In dieser Interessenverteilung gibt es zwischen Studierenden aus der neugestalteten Oberstufe (NGO) und der herkömmlichen Oberstufe (HGO) kaum Unterschiede. Dies gilt gerade auch für die im Fächerkanon wichtigen Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch, die ein nahezu gleiches (überdurchschnittliches) Interesse fanden.

In anderen Fächern gibt es einige, wenngleich geringe Unterschiede, die zu erwähnen sind. Studierende aus der HGO interessierten sich etwas mehr für Französisch, Physik und Technik, Studierende aus der NGO etwas mehr für Religion, Biologie und Sport.

Tabelle 13  
Interesse an Fachgebieten in der Oberstufe nach besuchter Oberstufenform

(Mittelwerte; Skala von 0 bis 6; 0 = sehr wenig Interesse, 6 = sehr starkes Interesse)

Fachgebiete	Studierende insgesamt (6607)	Oberstufenform		
		Neugestaltete Oberstufe (NGO) (3731)	Herkömmliche Oberstufe (HGO) (2063)	Andere Bildungswege (650)
Deutsch	3.8	3.8	3.8	3.9
Englisch	3.4	3.4	3.4	3.5
Französisch	2.6	2.4	<b>2.7</b>	2.3
andere neue Sprachen	1.6	1.7	1.5	1.6
alte Sprachen	1.9	1.8	1.9	1.9
Mathematik/Informatik	3.4	3.3	3.5	3.6
Physik	2.9	2.7	3.2	3.1
Chemie	2.9	2.9	3.0	2.8
Biologie	4.0	<b>4.1</b>	3.8	3.7
Technik/Technologie	2.4	2.3	2.7	2.8
Wirtschaft	2.8	2.8	2.7	<b>3.1</b>
Gemeinschaftskunde, Geschichte, Erdkunde	4.3	4.4	4.2	4.2
Pädagogik, Psychologie, Soziologie	3.2	3.2	3.2	<b>3.7</b>
Kunst, Musik	3.8	3.9	3.7	3.4
Religion	2.5	<b>2.7</b>	2.2	1.8
Sport	3.8	<b>3.9</b>	3.6	3.0

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 10.

Berücksichtigt man, daß ehemalige Schüler der HGO überwiegend vor 1978 Abitur gemacht haben, ehemalige Schüler der NGO dagegen überwiegend 1979 und später, so ist in den letzten Jahren kein grundsätzlicher Wandel in den fachspezifischen Interessen eingetreten und es gibt keine Hinweise, daß durch die NGO deutliche Veränderungen in den Interessenstrukturen herbeigeführt worden sind.

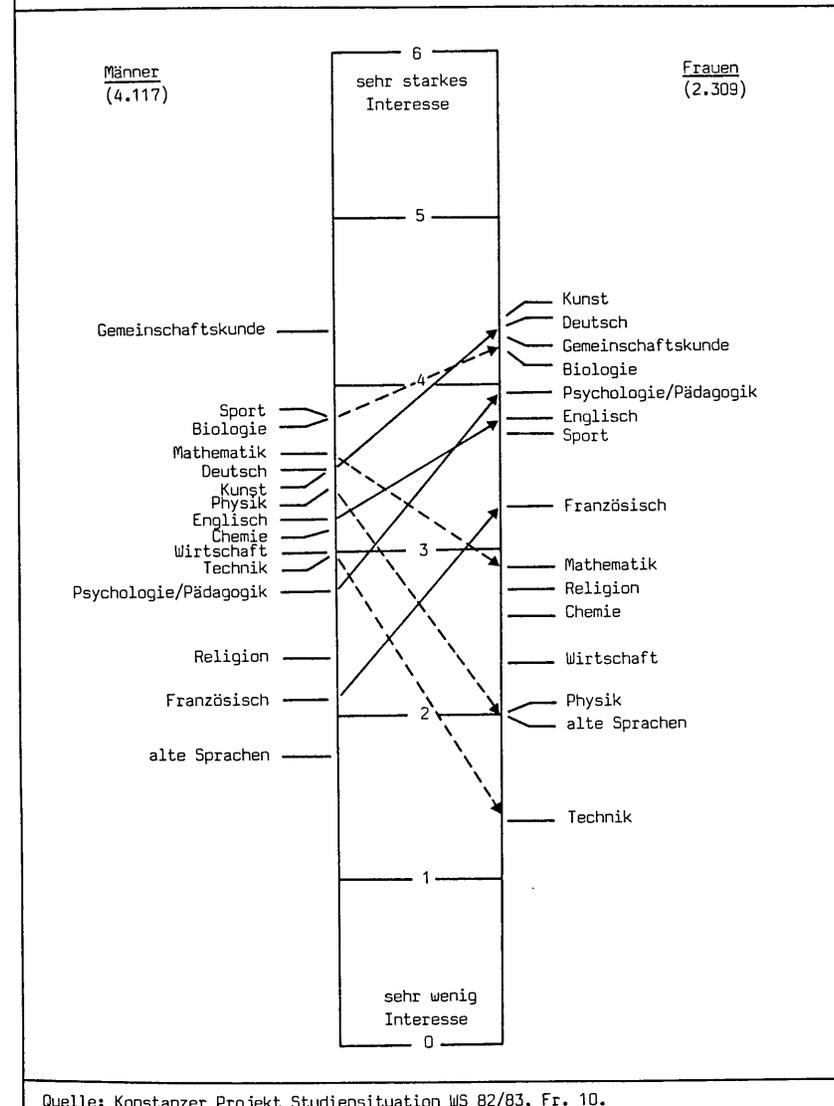
Ein etwas anderes Interessenprofil weisen dagegen die Studierenden auf, die über andere Bildungswege (Abendgymnasium, Fachhochschule etc.) an die Universität gekommen sind. Sie haben ein deutlich niedrigeres Interesse an Religion, Sport sowie Kunst/Musik als die übrigen Studierenden und interes-

Tabelle 14  
**Vergleich der Interessenstruktur von Studentinnen und Studenten aus der NGO und der HGO**  
 (Mittelwerte; Skala von 0 bis 6; 0 = sehr wenig Interesse, 6 = sehr starkes Interesse)

Fachgebiete	Männer		Frauen	
	NGO (2276)	HGO (1423)	NGO (1446)	HGO (630)
Deutsch	3.5	3.6	4.3	4.4
Englisch	3.2	3.2	3.8	3.9
Französisch	<b>2.0</b>	<b>2.4</b>	<b>3.2</b>	<b>3.6</b>
andere neue Sprachen	1.3	1.2	<b>2.4</b>	<b>2.1</b>
alte Sprachen	1.7	1.9	1.9	2.1
<hr/>				
Mathematik/Informatik	3.6	3.6	2.8	3.0
Physik	3.3	3.5	<b>1.8</b>	<b>2.3</b>
Chemie	3.1	3.3	2.6	2.7
Biologie	3.9	3.8	<b>4.4</b>	<b>4.0</b>
Technik/Technologie	2.9	3.1	1.3	1.4
<hr/>				
Wirtschaft	3.1	2.9	2.4	2.2
Gemeinschaftskunde, Geschichte, Erdkunde	4.4	4.3	4.4	4.1
Pädagogik, Psychologie, Soziologie	2.7	2.8	4.0	3.8
<hr/>				
Kunst, Musik	3.5	3.5	4.4	4.4
Religion	2.5	2.2	<b>3.0</b>	<b>2.5</b>
Sport	3.9	3.8	<b>4.0</b>	<b>3.4</b>

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 10.

Abbildung 3  
**Fachinteressen in der Oberstufe nach Geschlecht**  
 (Mittelwerte)



Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 10.

sieren sich tendenziell weniger für Französisch und Biologie. Demgegenüber weist diese Studentengruppe ein höheres Interesse an Pädagogik/Psychologie/Soziologie sowie an Wirtschaft auf.

Sehr viel deutlicher als zwischen den Schulformen unterscheiden sich die Interessenstrukturen nach dem Geschlecht (vgl. *Abbildung 3*). Frauen interessieren sich erheblich mehr für Kunst/Musik, für Deutsch und Fremdsprachen sowie Pädagogik/Psychologie/Soziologie, Männer erheblich mehr für Mathematik, Naturwissenschaften (Ausnahme: Biologie) und Technik (vgl. z. B. Lind 1981; Giesen et al. 1981, S. 58f).

Im Vergleich der Interessenstrukturen nach Schulformen und Geschlecht ergibt sich auch für die NGO keine Annäherung der geschlechtsspezifischen Interessenausprägungen. Bei den Männern sind zwischen ehemaligen NGO- und HGO-Schülern kaum Veränderungen auszumachen, einzig die Abnahme des Interesses an Französisch ist erwähnenswert. Bei den Frauen dagegen haben sich mehr und etwas deutlichere Interessenunterschiede ergeben: Auch bei ihnen hat das Interesse an Französisch in der NGO abgenommen, daneben auch das Interesse an Physik, in gleicher Weise hat dafür das Interesse an anderen neuen Sprachen und Biologie zugenommen. Etwas angestiegen ist bei den Studentinnen aus der NGO auch das Interesse an Sport und Religion. Die gewissen Unterschiede im Interessenprofil von Studierenden aus der NGO und HGO sind demnach in der Hauptsache auf Veränderungen bei den Frauen zurückzuführen.

#### 5.4 Kurswahlen in der neugestalteten gymnasialen Oberstufe

Wenn die Kurswahlen in der reformierten Oberstufe zur Diskussion stehen, richtet sich die Aufmerksamkeit meist nur auf die Leistungskurse oder die Abiturfächer, in denen die Schüler ihre Schwerpunkte gesetzt haben (vgl. z. B. Alt-Stutterheim 1980; Arbeitsgruppe Bildungslebensläufe 1982; Kazemzadeh/Schaeper 1983a). Dabei kann leicht die tatsächliche Vielfalt der Fachbelegungen in der NGO aus dem Blickfeld geraten.

Gerade im Hinblick auf die Diskussionen um die Gewährleistung von Allgemeinbildung und Grundwissen durch die NGO scheint aber wichtig, nicht nur die Schwerpunkte, sondern das gesamte Spektrum der Kursbelegungen zu betrachten. Neben dem Interesse für die einzelnen Fachgebiete wurden von den Studierenden aus der NGO daher in differenzierter Weise die Kursbelegungen in den beiden letzten Jahren insgesamt, die beiden Leistungskurse und die beiden Grundkursfächer der Abiturprüfung erfragt.

Mit einer Belegung von 87 Prozent im 12. und 13. Jahrgang liegt der mehrere Fächer umfassende Bereich Gemeinschaftskunde/Geschichte/Erkunde/Sozialkunde an der Spitze der Kurswahlen (87%), gefolgt von den Fächern Sport

(83%) und Deutsch (78%; vgl. *Tabelle 15*). Bei der Wahl dieser Fächer zeigen sich keine Unterschiede zwischen Männern und Frauen, die Belegungsquoten sind praktisch identisch.

In der Hierarchie der Fachwahlen stehen an nächster Stelle Mathematik/Informatik und Biologie (beide 61%). In diesen Fächern zeigen sich größere Unterschiede in den Wahlpräferenzen zwischen Männern und Frauen: Studenten hatten Mathematik/Informatik zu 67 Prozent durchgängig in den beiden letzten

Tabelle 15  
Kurswahlen der Studierenden aus der NGO im 12. und 13. Jahrgang  
(N = 3731)

Fachgebiete	keine Angabe %	Als Kurs gewählt . . . <sup>1)</sup>				Insgesamt %
		im 12. u. 13. Jahrgang %	nur im 13. Jahrgang %	nur im 12. Jahrgang %	gar nicht gewählt %	
1. Deutsch <sup>2)</sup>	4	78	1	20	1	100
2. Englisch	5	54	1	28	17	100
3. Französisch	11	24	–	13	63	100
4. Andere neue Sprachen	30	5	–	5	90	100
5. Alte Sprachen	19	17	–	14	69	100
6. Mathematik/Informatik <sup>2)</sup>	5	61	1	35	3	100
7. Physik	10	34	2	19	45	100
8. Chemie	9	34	2	24	40	100
9. Biologie	6	61	2	16	21	100
10. Technik/Technologie	47	3	–	1	96	100
11. Wirtschaft	36	18	3	12	67	100
12. Gemeinschaftskunde, Geschichte, Erdkunde	5	87	2	9	2	100
13. Pädagogik, Psychologie, Soziologie	37	14	5	11	70	100
14. Kunst, Musik	7	58	4	29	9	100
15. Religion	10	51	2	16	31	100
16. Sport	6	83	1	12	4	100

<sup>1)</sup> Prozentuierung ohne Berücksichtigung von „keine Angabe“.

<sup>2)</sup> Für Deutsch und Mathematik ergeben sich geringfügige Anteile für die Kategorie „gar nicht gewählt“, was nach den Vorschriften für die Kursbelegungen nicht zugelassen ist. Inwieweit es sich dabei um Sonderregelungen an einzelnen Schulen oder um Erfassungsfehler handelt, muß hier offen bleiben.

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 10.

Klassen belegt, Studentinnen nur zu 53 Prozent. Demgegenüber haben Studentinnen das Fach Biologie häufiger durchgängig belegt (72 % : 54 %). In diesen entgegengesetzten Belegungsquoten spiegeln sich die unterschiedlichen Interessenausprägungen von Männern und Frauen deutlich wider.

Zu den Fächern, die noch von rund der Hälfte der Studierenden aus der NGO in den letzten zwei Jahren der Oberstufenzeit belegt wurden, und zwar jeweils häufiger von Frauen als von Männern, zählen auch Kunst/Musik, Englisch und Religion.

Die geringsten Belegungsquoten entfallen auf die Fächer Wirtschaft, alte Sprachen, Pädagogik/Psychologie/Soziologie, andere neue Sprachen und Technologie/Technik, die von den meisten Studierenden gar nicht belegt wurden. Hierbei ist zu berücksichtigen, daß „neue“ Fächer wie insbesondere Technologie/Technik, aber auch Wirtschaft, Pädagogik/Psychologie/Soziologie und andere neue Sprachen an vielen Oberstufen nicht unterrichtet werden, so daß niedrige Belegungsquoten nur teilweise interessen-, teilweise auch angebotsbedingt sind.

Im Zusammenhang mit der Diskussion um die Aufrechterhaltung eines gemeinsamen Standards an Grundwissen und Allgemeinbildung bei Abiturienten ist aufschlußreich, wieviele Studierende aus der NGO dafür als maßgeblich angesehene Fächer im 12. und 13. Jahrgang nicht durchgängig gewählt haben. Immerhin hat fast ein Viertel der Studierenden aus der NGO Deutsch, 39 Prozent haben Mathematik/Informatik und Englisch hat nahezu die Hälfte nicht durchgängig belegt. Latein oder Französisch, die im traditionellen Kanon des Gymnasiums großes Gewicht hatten, wurden von jeweils etwa zwei Drittel der Studierenden aus der NGO in den beiden letzten Klassen überhaupt nicht belegt.

### 5.5 Abiturfächer in der neugestalteten gymnasialen Oberstufe

Aus den bisher mitgeteilten Daten zu den Kurswahlen geht hervor, mit welchen Fachinhalten sich die Studierenden in ihrer Oberstufenzeit während der 12. und 13. Jahrgangsstufe insgesamt auseinandergesetzt haben. Wenn Unterrichtsfächer oder Kursangebote in diesem Zusammenhang besonders hohe Wahlpräferenzen aufweisen, bedeutet es allerdings nicht zwangsläufig, daß diese Fächer entsprechend häufig zentraler Gegenstand der Abiturprüfung gewesen sein müssen. Diese erstreckt sich auf die beiden zu Beginn der zwölften Klasse gewählten Leistungsfächer, in denen die individuellen Schwerpunktsetzungen der Schüler am deutlichsten zum Ausdruck kommen sowie auf zwei Grundkursfächer, die ebenfalls von den Schülern selbst gewählt werden. Hierfür gilt allerdings die einschränkende Bestimmung, daß unter den Abiturfächern alle drei Aufgabefelder repräsentiert sein müssen.

Die meisten Entscheidungen zur Wahl des ersten oder zweiten Leistungskursfaches entfallen mit 30 Prozent auf Englisch (vgl. *Tabelle 16*). Fast gleich häufig werden die Fächer Mathematik/Informatik, Gemeinschaftskunde/Geschichte/Erkunde (jeweils 29 %) und Biologie (27 %) von allen Studierenden in der NGO als Leistungsschwerpunkte im Abitur gewählt. Demgegenüber

Tabelle 16  
**Abiturfächer in der NGO nach Geschlecht**  
(Leistungskurse und Grundkurse)

Fachgebiete	Studierende insgesamt (3731)			Geschlecht					
				Männer (2276)			Frauen (1446)		
	Leist.-kurs %	Grundkurs %	nicht gewählt %	Leist.-kurs %	Grundkurs %	nicht gewählt %	Leist.-kurs %	Grundkurs %	nicht gewählt %
1. Deutsch	17	30	53	12	34	54	26	23	51
2. Englisch	30	10	60	23	13	64	40	7	53
3. Französisch	12	3	85	7	2	91	20	3	77
4. andere neue Sprachen	1	1	98	1	1	98	1	1	98
5. alte Sprachen	8	2	90	7	3	90	8	2	90
6. Mathematik/Informatik	29	11	60	35	10	55	18	14	68
7. Physik	16	4	80	24	5	71	4	2	94
8. Chemie	14	4	82	17	4	79	8	5	87
9. Biologie	27	23	50	25	16	59	30	33	37
10. Technik/Technologie	2	—	98	2	—	98	—	—	99
11. Wirtschaft	5	3	92	6	3	91	3	3	94
12. Gemeinschaftsk., Geschichte, Erdk.	29	45	26	31	46	23	25	43	32
13. Pädagogik, Psychologie, Soziologie	2	3	95	1	2	97	3	4	93
14. Kunst, Musik	8	16	76	5	19	76	12	13	75
15. Religion	1	20	79	1	16	83	1	27	72
16. Sport	2	9	89	3	10	87	2	7	91

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 11.

werden die Fächer Deutsch (17%), Physik (16%), Chemie (14%) und Französisch (12%) seltener als Leistungskurs gewählt. Die anderen Fächer haben als Schwerpunkte in der Abiturprüfung nur geringe Bedeutung.

Bei der Wahl der Leistungskurse im Abitur zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede, die den Interessenverteilungen in der Oberstufe entsprechen: während Frauen ihre Leistungskurse vorwiegend aus dem sprachlichen Bereich wählen, setzen die Männer ihre Schwerpunkte innerhalb der Mathematik und Naturwissenschaften. Die größten Diskrepanzen treten auf in Physik (Frauen: 4%; Männer: 24%), Mathematik/Informatik (18%: 35%) sowie Englisch (40%: 23%), Deutsch (26%: 12%) und Französisch (20%: 7%). Die meisten naturwissenschaftlich orientierten Leistungskursentscheidungen der Frauen entfallen auf das Fach Biologie (30%), das im übrigen als einziges Fach des mathematisch-naturwissenschaftlichen Aufgabenfeldes häufiger von Frauen als von Männern gewählt wird, während sich die Männer unter den sprachlichen Fächern vor allem für Englisch entscheiden.

Für die Grundkurse, die als Abiturfächer gewählt wurden, gelten die geschlechtsspezifischen Akzentuierungen spiegelbildlich: Männer haben ihre Grundkurse häufiger im Bereich der Sprachen (vor allem Deutsch: 34%) gewählt, Frauen in Mathematik/Naturwissenschaften (wiederum besonders häufig Biologie: 33%).

Dies ist Folge der Bestimmungen über die Zusammensetzung der Abiturfächer: wer keinen Leistungskurs aus dem sprachlich-literarisch-künstlerischen Aufgabenfeld belegt hatte, muß zum Abitur ein Grundkursfach aus diesem Bereich wählen, wie es umgekehrt für das mathematisch-naturwissenschaftlich-technische Aufgabenfeld gilt. Ebenso gilt für das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld, daß es entweder als Leistungskurs oder als Grundkurs unter den Abiturfächern vertreten sein muß (in einigen Bundesländern ersetzbar durch Religion).

Wenn man gegenüberstellt, aus welchen Aufgabenfeldern Männer und Frauen ihre beiden Leistungskurse kombiniert hatten, werden die geschlechtsspezifischen Schwerpunktsetzungen im sprachlich-literarischen Aufgabenfeld bzw. im mathematisch-naturwissenschaftlichen Aufgabenfeld nochmals deutlich unterstrichen (Tabelle 17).

Von den Frauen wählten 29 Prozent beide Leistungskurse aus dem sprachlichen Aufgabenfeld und nur 9 Prozent beide Leistungskurse aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Aufgabenfeld, bei den Männern ist es mit 10 Prozent zu 29 Prozent genau umgekehrt. Mindestens einen Leistungskurs aus dem sprachlichen Bereich wählten 78 Prozent der Frauen und 47 Prozent der Männer, mindestens einen Leistungskurs aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich 75 Prozent der Männer und 53 Prozent der Frauen.

Tabelle 17  
Leistungskurskombinationen nach Aufgabenfeldern und Geschlecht

Leistungskurskombinationen nach Aufgabenfeldern	Insgesamt <sup>1)</sup> (3 438)	Männer <sup>1)</sup> (2 091)	Frauen <sup>1)</sup> (1 347)
sprachlich / sprachlich	17	10	29
sprachlich / gesellschaftswiss.	59 { 17	47 { 15	78 { 18
sprachlich / math.-naturwiss.	25	22	31
gesellschaftswiss. / math.-naturwiss.	20 } 66	24 } 75	13 } 53
math.-naturwiss. / math.-naturwiss.	21	29	9
Insgesamt	100	100	100

<sup>1)</sup> Ohne Studierende, die einen Leistungskurs in Religion oder Sport belegt hatten (n = 127) oder unvollständige Angaben zu den Leistungskursen gemacht haben (n = 157).

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 11.

Nahezu identische Verteilungen in den Kombinationen der Leistungskurse aus den drei Aufgabenfeldern ergaben sich für Frauen und Männer in der HIS-Befragung bei rund 12 000 Studierenden, die 1980 Abitur gemacht hatten (vgl. Kazemzadeh/Schaeper 1982, S. 20). Auch auf Einzelfachebene waren die dort ermittelten Leistungskursentscheidungen fast deckungsgleich mit den hier berichteten.

Die hohe Übereinstimmung in den Leistungskursverteilungen aus den beiden sehr verschieden angelegten Untersuchungen von HIS und der Konstanzer Forschungsgruppe läßt auf eine hohe Stabilität in der Wahl der Leistungsschwerpunkte schließen. Dies bestätigt sich weiterhin durch die ebenfalls fast identischen Verteilungen der Erhebungen bei Gymnasiasten vom IfD Allensbach (1982) bei rund 300 Schülern in Baden-Württemberg und von Infratest (1982 b) bei rund 1 000 Jungen und Mädchen der 12. Klasse im Jahr 1981.

Dies ist auch ein Hinweis darauf, daß die Vermutung, in der NGO würde sich der Trend zu „leichten“ Abiturfächern verstärken, nicht zutrifft. Solche Vermutungen sind ohnehin problematisch. So wird Biologie im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich zwar oftmals als „leichtes“ Fach angesehen, es ist aber auch jenes Fach, das bei den Schülern der Oberstufe das größte Interesse im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich auf sich zieht, so daß sich die Motive „Interesse“ und „leichtes Fach“ ergänzen.

Faßt man die Befunde zur Wahl von Leistungs- und Grundkursen im Abitur zusammen, so ist festzuhalten, daß Deutsch, Englisch, Mathematik, Biologie und Gemeinschaftskunde/Geschichte/Erdekunde zwar zu den am meisten vertrete-

nen Fächern gehören (mit Anteilen zwischen 40 % und 74 %), es ist aber auch darauf hinzuweisen, daß über die Hälfte der Studierenden aus der NGO so zentrale Fächer wie Deutsch, Englisch oder Mathematik nicht als Prüfungsfach im Abitur hatten.

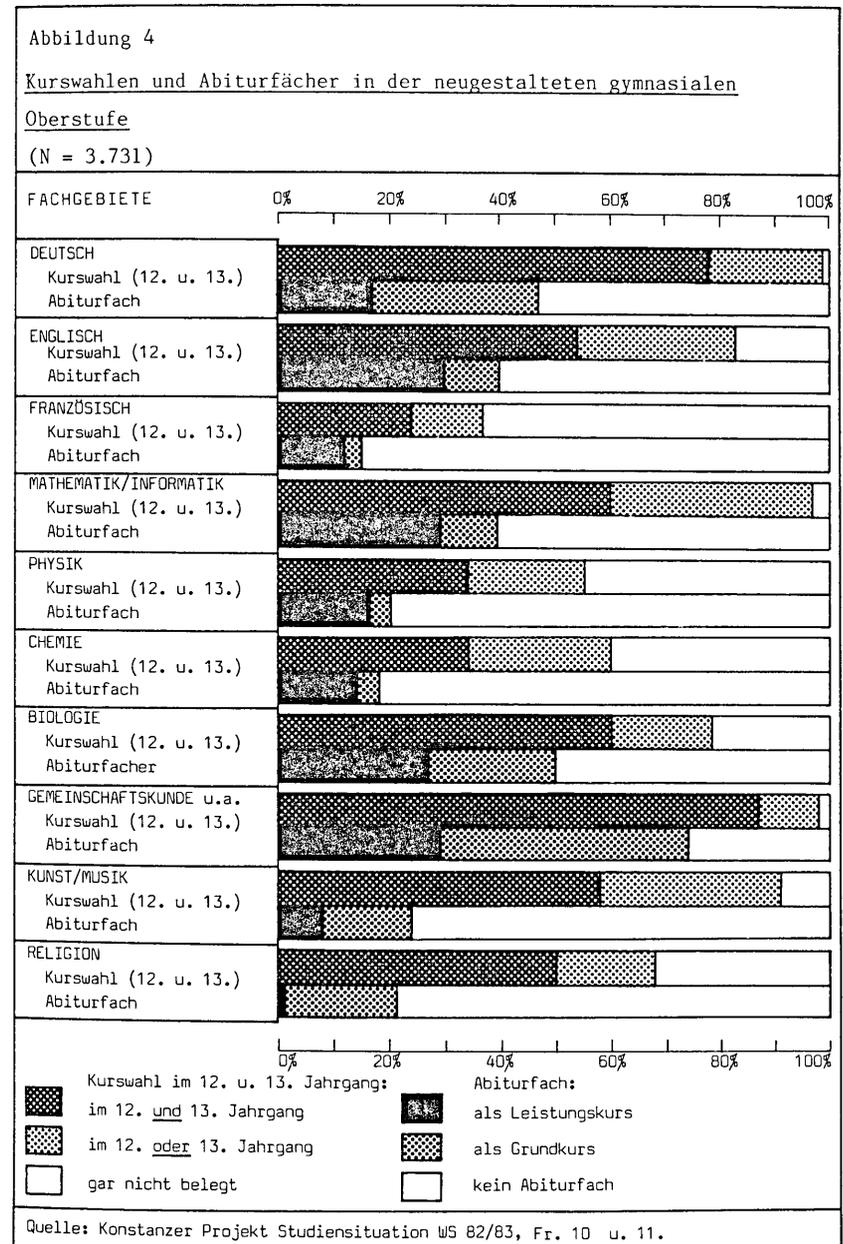
Daraus die Schlußfolgerung zu ziehen, ein Großteil der Abiturienten aus der NGO würde nur „halbgebildet“ das Gymnasium verlassen und eklatante Lücken in ihrem Bildungsniveau aufweisen, scheint unter Rückgriff auf die Kurswahlen in der 12. und 13. Jahrgangsstufe insgesamt jedoch nicht gerechtfertigt. Gegen diesen Schluß sprechen auch die Befunde der Arbeitsgruppe Bildungsläufe zum Wissensstand der NGO-Abiturienten, die in allgemeinen Wissenstests nicht wesentlich anders abschnitten als HGO-Abiturienten (vgl. Hummer 1979).

Für solche Schlußfolgerungen hinsichtlich fehlender oder vorhandener Allgemeinbildung sind die Abiturfächer kein hinreichender Indikator, da sie prüfungsspezifisch das Spektrum der in den Klassen 12 und 13 belegten Fächer verengen. Für die Frage der Sicherung von Allgemeinbildung sind die in der 12. und 13. Jahrgangsstufe insgesamt belegten Kurse mit heranzuziehen.

Vergleicht man für die einzelnen Fächer die Anteile von Kurswahlen in den Klassen 12 und 13 mit den Anteilen der Leistungs- und Grundkurse im Abitur, dann wird diese Verengung deutlich. In der *Abbildung 4* ist das für zehn Fächer aufgezeigt.

Für das Fach Deutsch käme man beispielsweise anhand der alleinigen Betrachtung der Leistungskurse im Abitur zu dem Schluß, daß sich nicht mehr als 17 Prozent der Studierenden in der Oberstufe intensiv mit dem Fach Deutsch auseinandergesetzt haben. Dies wäre in der Tat eine unter dem Gesichtspunkt von Allgemeinbildung bestürzend niedrige Quote. Zieht man die im Abitur geprüften Grundkurse hinzu, erreicht man immerhin eine Quote von 47 Prozent. Erst wenn man berücksichtigt, daß immerhin 78 Prozent der Studierenden sowohl in der Klasse 12 wie auch in der Klasse 13 Deutsch als Kurs gewählt hatten, scheint wenigstens für fast vier Fünftel (auch nach traditionellen formalen Kriterien der herkömmlichen Oberstufe) Allgemeinbildung in Deutsch unterstellt werden zu können. Dies ist eine Quote, die schon viel weniger dramatisch erscheint. Aber selbst diese Quote ist tatsächlich nicht zutreffend, da ja in jedem Fall zwei Kurse in Deutsch während der letzten beiden Oberstufenjahre gewählt werden müssen.

In ähnlicher Weise wie für das Fach Deutsch ergeben sich für die anderen Fächer falsche Schlußfolgerungen, wenn allein die Leistungskurse im Abitur betrachtet werden, ohne die Grundkurse im Abitur und die in den Klassen 12 und 13 belegten Kurse insgesamt zu berücksichtigen (vgl. im einzelnen *Abbildung 4*).

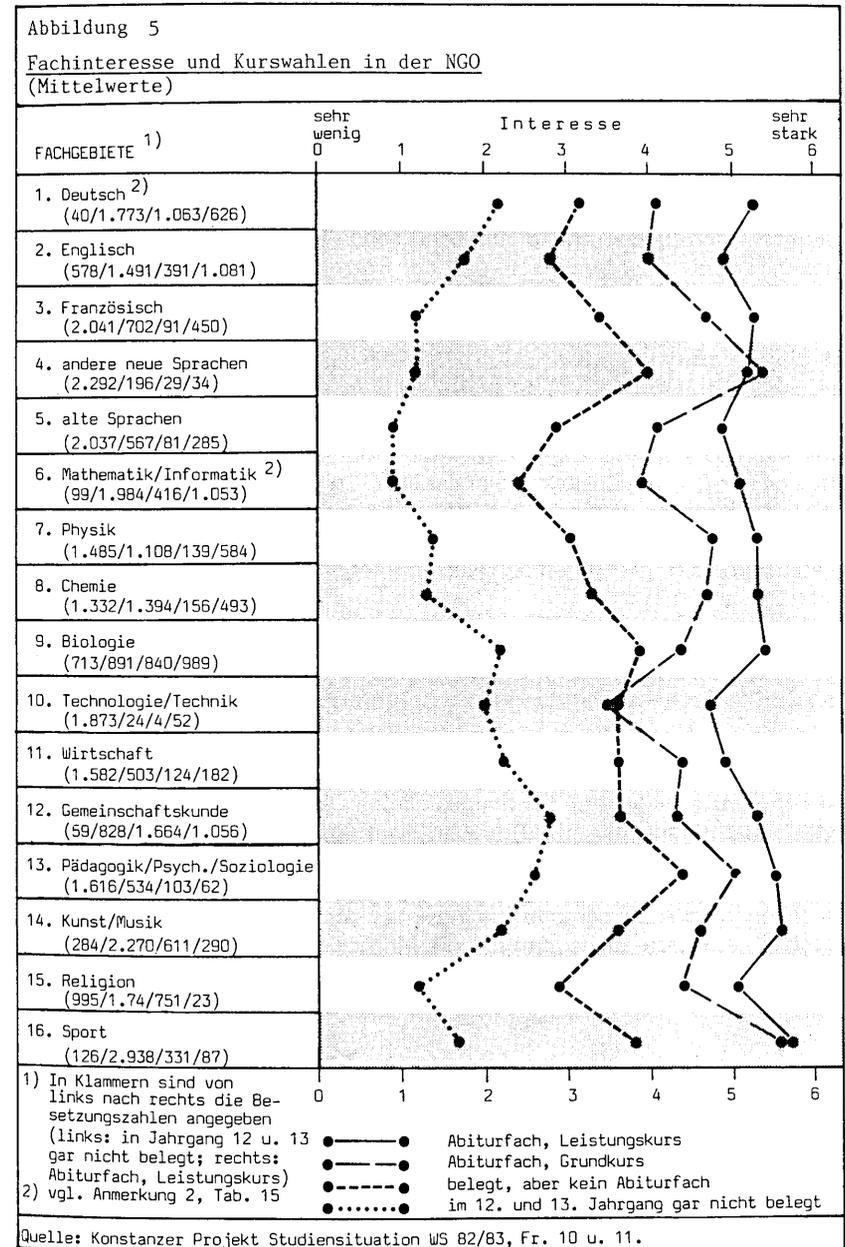


## 5.6 Zusammenhang zwischen Fachinteresse, Kurswahlen und Abiturfächern

Ob die Kurswahlen in der Oberstufe sowie die Auswahl der Abiturfächer in Übereinstimmung mit persönlichen Neigungen und Interessen erfolgen, wird besonders kontrovers diskutiert und hat in der Auseinandersetzung über die Vor- und Nachteile der NGO einen wichtigen Stellenwert. Deshalb wird dieser Frage nochmals nachgegangen. Schon die Korrespondenz zwischen geschlechtsspezifischen Interessenausrichtungen und Leistungskurswahlen hatte gezeigt, daß durchaus von einem engen Zusammenhang zwischen Interessen und Schwerpunktsetzungen in der Oberstufe ausgegangen werden kann. Dies bestätigt sich auch sehr deutlich, wenn verglichen wird, wie stark sich Schüler für ein Fach interessiert haben, je nachdem, ob sie es in der NGO überhaupt belegt hatten und ob sie es im Abitur als Grundkurs- oder Leistungskursfach gewählt hatten.

Für alle Fächer ergibt sich stets die gleiche Stufung (vgl. *Abbildung 5*): Diejenigen, die ein Fach als Leistungsschwerpunkt gewählt hatten, haben sich dafür auch am meisten interessiert. Ihr Interesse war im Durchschnitt stärker als bei der Gruppe, die das gleiche Fach nur als Grundkurs für die Abiturprüfung wählte, und die Schüler dieser Gruppe wiederum interessierten sich mehr dafür als jene, die dies nicht als Abiturfach oder in der 12. und 13. Klasse gar nicht belegt hatten.

Aus dieser Abfolge ist zu schließen, daß in der NGO recht weitreichend die Chance genutzt wird, die gestuften Schwerpunktsetzungen nach den individuellen Interessen vorzunehmen. Dies entspricht den Aussagen von NGO-Schülern über die Gründe und Motive bei der Wahl ihrer Leistungsschwerpunkte, wie sie in verschiedenen Untersuchungen ermittelt wurden (vgl. von Alt-Stutterheim 1976, 1980; Lähnemann 1979; Jungkunz 1980; Fries 1981). Bei der Bewertung dieser Ergebnisse im Hinblick auf die NGO-Diskussion ist daran zu erinnern, daß Interesse und Leistung keine Gegensätze sind, sondern sich gegenseitig beeinflussen und ergänzen können.



## 6 Fächerschwerpunkte in der Oberstufe und Studienfachwahl

Das System von Leistungskursen in der neugestalteten Oberstufe hat eine stärker individualisierte Schwerpunktsetzung und Spezialisierung zur Folge als dies in den Schulzweigen des herkömmlichen Gymnasiums der Fall war. Schüler der NGO können die Leistungskurse nutzen, um sich schon in der Oberstufe auf ein späteres Studienfach hin zu orientieren, sie sind bei der Studienfachwahl jedoch nicht auf ihre schulischen Leistungsschwerpunkte festgelegt. Dabei ist zu bedenken, daß der Prozeß der Entscheidungsfindung meist noch in vollem Gange ist, wenn zu Beginn der zwölften Klasse die Leistungskurse gewählt werden. Es ist auch daran zu erinnern, daß nur ein Teil der Studienfächer eine direkte Entsprechung in Schulfächern hat, andere wie z. B. Medizin oder Rechtswissenschaften nur in einer mehr oder weniger engen Beziehung zu den Schulfächern der Oberstufe stehen.

In diesem Zusammenhang interessieren drei Fragestellungen: Hat die Möglichkeit der Schwerpunktbildung in der NGO im Vergleich zur HGO das Studienwahlverhalten verändert? Welche Zusammenhänge treten zwischen schulischen Leistungsschwerpunkten und der Studienfachwahl auf? Und wie beurteilen die Studierenden den Nutzen ihrer schulischen Schwerpunkte für ihr Fachstudium?

### 6.1 Studienfachentscheidung nach Schulformen

Wie schon im Vergleich der Interessenstrukturen sind auch in der Verteilung der Studierenden auf die Fächergruppen kaum Unterschiede zwischen den ehemaligen Schülern aus der neugestalteten Oberstufe (NGO) und der herkömmlichen Oberstufe (HGO) festzustellen (vgl. *Tabelle 18*). Lediglich die Tendenz, ein rechtswissenschaftliches Studium aufzunehmen, hat sich bei den Studierenden aus der NGO ein wenig verstärkt, was bereits in den Untersuchungen der Arbeitsgruppe Bildungslebensläufe (1982; Giesen et al. 1981) beobachtet wurde. Insgesamt hat die Möglichkeit, in der NGO individuelle Schwerpunkte zu bilden und sich mit bestimmten Fächern intensiver beschäftigen zu können, also keinen merkbaren Einfluß auf das Studienwahlverhalten zur Folge.

Stärkere Abweichungen treten demgegenüber bei jenen Studierenden auf, die ihre Studienberechtigung auf unkonventionelle Weise erworben haben (Abendgymnasium, Fachhochschule u. ä.). Diese Studierenden entscheiden sich häufiger für sozialwissenschaftliche und ingenieurwissenschaftliche Studiengänge. In den Wirtschaftswissenschaften sind sie anteilmäßig ebenso häufig vertreten wie die übrigen Studierenden, wohingegen sie in den anderen Studiengängen unterdurchschnittlich vertreten sind. Bei den Lehramtsstu-

diengängen zeigen sie eine stärkere Präferenz für das Lehramt an Berufs- und Sonderschulen. Es ist zu vermuten, daß die ausbildungsmäßigen und beruflichen Vorerfahrungen dieser Gruppe ihre Studienfachwahl beeinflusst haben.

Tabelle 18  
Studienfächer nach besuchter Oberstufenform

Fächergruppen	Studierende insgesamt  (6607) %	Oberstufenform		
		Neugestaltete gymnasiale Oberstufe (NGO)  (3702) %	Herkömmliche gymnasiale Oberstufe (HGO)  (2040) %	Sonstige Bildungseinrichtungen (z.B. Abendgymnasium) (645) %
Sprach-/Kulturwissenschaften	22	22	23	19
Sozialwissenschaften/ Psychologie	10	8	10	21
Rechtswissenschaften	11	12	9	7
Wirtschaftswissenschaften	12	13	12	12
Medizin	12	11	13	9
Mathematik/Naturwissenschaften	20	21	20	15
Ingenieurwissenschaften	11	10	11	15
Andere	2	3	2	2
Insgesamt	100	100	100	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 2.

## 6.2 Leistungskurse in der NGO und Studienfachwahl

Welche Zusammenhänge zwischen den schulischen Schwerpunkten in der Oberstufe und der Studienfachwahl bestehen und in welchem Maße die Studierenden ihre Leistungskurse im Sinne einer fachlichen Studienvorbereitung genutzt haben, läßt sich auf zwei Ebenen nachzeichnen: Auf der Ebene der Studienfachgruppen soll verdeutlicht werden, aus welchen Aufgabenfeldern die jeweiligen Studierenden in der Oberstufe ihre Leistungskurse gewählt hatten; auf der Ebene von einzelnen Studienfächern ist zu prüfen, welcher Anteil der Studierenden bereits ein entsprechendes Schulfach als Leistungskurs belegt hatte.

Besonders häufig haben sich die Studierenden der Ingenieurwissenschaften bereits in der Oberstufe auf ihr künftiges Studienfeld fachlich vorbereitet. Zur Hälfte hatten sie beide Leistungskurse aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Aufgabenfeld gewählt, 43 Prozent hatten mindestens einen und nur 7 Prozent hatten keinen Leistungskurs aus diesem Aufgabenfeld gewählt (vgl. *Tabelle 19*).

Ähnlich verhält es sich in den Fächergruppen Mathematik/Naturwissenschaften und Kultur-/Sprachwissenschaften: Hier hatten 43 Prozent bzw. 37 Prozent beide Leistungskurse aus dem korrespondierenden schulischen Aufgabenfeld gewählt, 10 Prozent bzw. 15 Prozent hatten keinen entsprechenden Leistungskurs belegt. Die Verhältnisse zwischen den Fächergruppen gleichen sich noch mehr an, wenn man berücksichtigt, daß den Sprach- und Kulturwissenschaften auch Fächer zugeordnet sind, die dem gesellschaftlichen Aufgabenfeld in der NGO entsprechen (Geschichte, Philosophie); daher ist die Korrespondenz zum sprachlichen Aufgabenfeld nicht so ausschließlich wie dies im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich der Fall ist.

Sehr viel weiter streut die fachliche Studienvorbereitung der Medizinstudenten; nur etwa ein Viertel hatte zwei Leistungskurse im mathematisch-naturwissenschaftlichen Aufgabenfeld gewählt; ebenfalls ein Viertel hatte in der Oberstufe überhaupt keinen Schwerpunkt in Mathematik oder Naturwissenschaften gesetzt.

Für die Fächergruppen Sozialwissenschaften, Rechtswissenschaften und Wirtschaftswissenschaften ist der Zusammenhang zum schulischen Fächerkatalog viel weniger eindeutig herzustellen. Von der Interessenrichtung her sind diese Fächergruppen auf das gesellschaftswissenschaftliche Aufgabenfeld bezogen. Hier haben die Studierenden auch deutlich häufiger ihre Leistungsschwerpunkte gesetzt als die der anderen Fächergruppen (Sozial-, Rechts-, Wirtschaftswissenschaften: 46%, 51%, 55%; übrige Fächergruppen zwischen 24% und 35%). Im übrigen waren die Studierenden der Sozial- und Rechtswissenschaften in der Oberstufe eher sprachlich, die der Wirt-

Tabelle 19  
Leistungskurskombinationen in der NGO nach Studienfächern

Leistungskurskombinationen nach Aufgabenfeldern	Studierende insgesamt (3438) %	Fächergruppen <sup>1)</sup>						
		Sprach-/Kulturwiss. (761) %	Sozialwiss./Psych. (279) %	Rechtswiss. (433) %	Wirtschaftswiss. (431) %	Medizin (395) %	Mathe./Naturwiss. (703) %	Ing.-wiss. (334) %
sprachlich/sprachlich	17	37	25	21	11	14	5	2
sprachlich/gesellschaftswiss.	17	25	23	25	22	13	5	5
sprachlich/math.-naturwiss.	25	24	23	20	22	35	28	23
gesellschaftswiss./math.-naturwiss.	20	10	23	26	33	15	19	20
math.-naturwiss./math.-naturwiss.	21	5	6	8	12	23	43	50
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100

<sup>1)</sup> Ohne Studierende, die einen Leistungskurs in Religion oder Sport belegt haben (n = 127) oder unvollständige Angaben zu den Leistungskursen gemacht haben (n = 157).  
Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 11.

schaftswissenschaften eher mathematisch-naturwissenschaftlich orientiert. Welches Bild sich auf der Ebene von Einzelfächern bezüglich der Wahl von schulischen Leistungskursen ergibt, ist in *Tabelle 20* dargestellt. In den meisten Fächern, die sowohl Schul- wie auch Studienfach sind, wurde sehr häufig bereits das entsprechende Schulfach als Leistungskurs gewählt. Eine Ausnahme bilden Germanistikstudenten, die nur knapp zur Hälfte in der Oberstufe Deutsch als Leistungskurs gewählt hatten. In der Tabelle sind darüber hinaus drei Studienbereiche aufgeführt, bei denen Fächer, die in der Schule unterrichtet werden, zur Propädeutik gehören (Wirtschaftswissenschaften: Mathematik; Medizin: Biologie, Chemie; Maschinenbau, Elektrotechnik: Mathematik, Physik). Solche propädeutischen Fächer wurden in sehr unterschiedlichem Maße bereits in der Schule genutzt. Eher selten, nämlich nur zu einem Drittel, haben die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften in der Schule einen Leistungsschwerpunkt in Mathematik gesetzt.

Tabelle 20

**Abiturfächer in der NGO und Studienfächer**

Entsprechendes Schulfach im Abitur gewählt als:	Studienfächer:								
	Germanistik (172) %	Anglistik (84) %	Mathematik (109) %	Physik (139) %	Chemie (154) %	Biologie (138) %	Wirt- <sup>1)</sup> schafts- wiss. (460) %	Medi- <sup>1)</sup> zin (419) %	Ing.- <sup>1)</sup> wiss. (255) %
Leistungskurs	47	86	86	77	72	69	34	53	83
Grundkurs	25	4	4	8	10	11	14	20	7
nicht gewählt	28	10	10	15	18	20	52	27	10
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100	100

<sup>1)</sup> Für Wirtschaftswissenschaften: Schulfach Mathematik; für Medizin: Schulfächer Biologie, Chemie; für Ingenieurwissenschaften (Maschinenbau, Elektrotechnik): Schulfächer Mathematik, Physik.

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 11.

Ebenso wie für die Anteile, mit denen Leistungskurse und Kurskombinationen in der NGO gewählt wurden (vgl. Kapitel 5.4), ergibt sich auch für den Zusammenhang von schulischen Leistungskursen und Studienfächern bzw. Fächergruppen für die hier befragten Studierenden aus der NGO ein sehr ähnliches Bild wie in der HIS-Erhebung bei Studierenden des Abiturientenjahrganges 1980 (vgl. Kazemzadeh/Schaeper 1983a, S. 22ff). Das dortige Resümee einer recht hohen Entsprechung zwischen Leistungsfächern und Studienfachwahl kann damit weitgehend bestätigt werden.

Zugleich ist aber auch daran zu erinnern, daß solche Entsprechung nicht vollständig ist und in den einzelnen Fächern und Fächergruppen mit einem gewissen Maß an Heterogenität in der fachlichen Studienvorbereitung zu rechnen ist (vgl. *Tabellen 19* und *20*). Bei einer Minderheit erfolgt die Studienfachwahl sogar in direktem Kontrast zu den schulischen Leistungsfächern. So hatten ja beispielsweise 10 Prozent der Studierenden in den Naturwissenschaften in der Oberstufe keinen Leistungskurs im mathematisch-naturwissenschaftlichen Aufgabenfeld belegt, umgekehrt hatten 15 Prozent der Studierenden in den Sprach- und Kulturwissenschaften kein Leistungsfach im sprachlichen Aufgabenfeld belegt. Es ist hervorzuheben, daß dies in den Naturwissenschaft-

ten häufiger für die weiblichen Studierenden zutrifft (20 % gegenüber 6 % bei den Männern), in den Sprach- und Kulturwissenschaften häufiger für die männlichen Studierenden (22 % gegenüber 10 % bei den Frauen). Wenn dies auch zahlenmäßig insgesamt gesehen nicht sehr stark ins Gewicht fällt, so findet hier bei der Studienfachwahl keine weitere Akzentuierung der geschlechtsspezifischen Fächerpräferenzen statt, sondern eher eine gewisse Abmilderung.

**6.3 Nutzen schulischer Schwerpunktsetzungen für das Fachstudium**

Die Zusammenhänge von Kurswahlen und Studienfachentscheidungen sind zu ergänzen durch die subjektive Bewertung der Studierenden. Hierbei soll zunächst gezeigt werden, welche Unterschiede sich im Vergleich der Studierenden aus der NGO und der HGO ergeben; weiterhin soll geprüft werden, wie sich bei den Studierenden aus der NGO in der rückblickenden Beurteilung des Nutzens ihrer schulischen Schwerpunktsetzungen konkordante bzw. diskordante Studienfachentscheidungen niederschlagen.

Beim Vergleich des Studierenden aus der NGO und HGO ist zu berücksichtigen, daß in der neugestalteten Oberstufe aufgrund des Kurswahlsystems in stärkerem Maße individuelle Schwerpunkte gesetzt werden können, während in der herkömmlichen Oberstufe innerhalb der Schulzweige eine relativ gleichgewichtige Auseinandersetzung mit den Einzelfächern des jeweiligen Unterrichtsspektrums zu erfolgen hatte. Allerdings kann auch für die HGO-Schüler davon ausgegangen werden, daß sie durch ihr fachspezifisches Engagement, ihre Lern- und Leistungsmotivation sowie die Intensität, mit der bestimmte Unterrichtsfächer verfolgt wurden, ihre Schwerpunkte gebildet hatten, selbst wenn die Aus- bzw. Abwahl einzelner Schulfächer nicht in dem Maße wie in der NGO möglich war.

Die Möglichkeit zur individuellen Wahl des Unterrichtsangebots in der NGO schlägt sich in einer gewissen Akzentuierung nieder: Studierende aus der NGO beurteilen ihre fachliche Schwerpunktsetzung in der Oberstufe mit Blick auf die Nützlichkeit für das derzeitige Fachstudium häufiger als sehr günstig (NGO: 22 %; HGO: 12 %); in der HGO wird die Schwerpunktsetzung demgegenüber häufiger neutral als weder günstig noch ungünstig eingeschätzt (vgl. *Tabelle 21*).

Die Unterschiede zwischen den Oberstufenformen bestehen also vor allem darin, daß sich in der NGO eine größere Gruppe herausdifferenziert, die ihre fachliche Schwerpunktsetzung besonders günstig einschätzt.

Hierbei spielt eine entscheidende Rolle, ob in der Oberstufe Leistungskurse belegt wurden, die mit dem späteren Studienfach verwandt sind oder ihm ent-

Tabelle 21  
**Beurteilung der Schwerpunktsetzungen in der Oberstufe nach Schulformen**

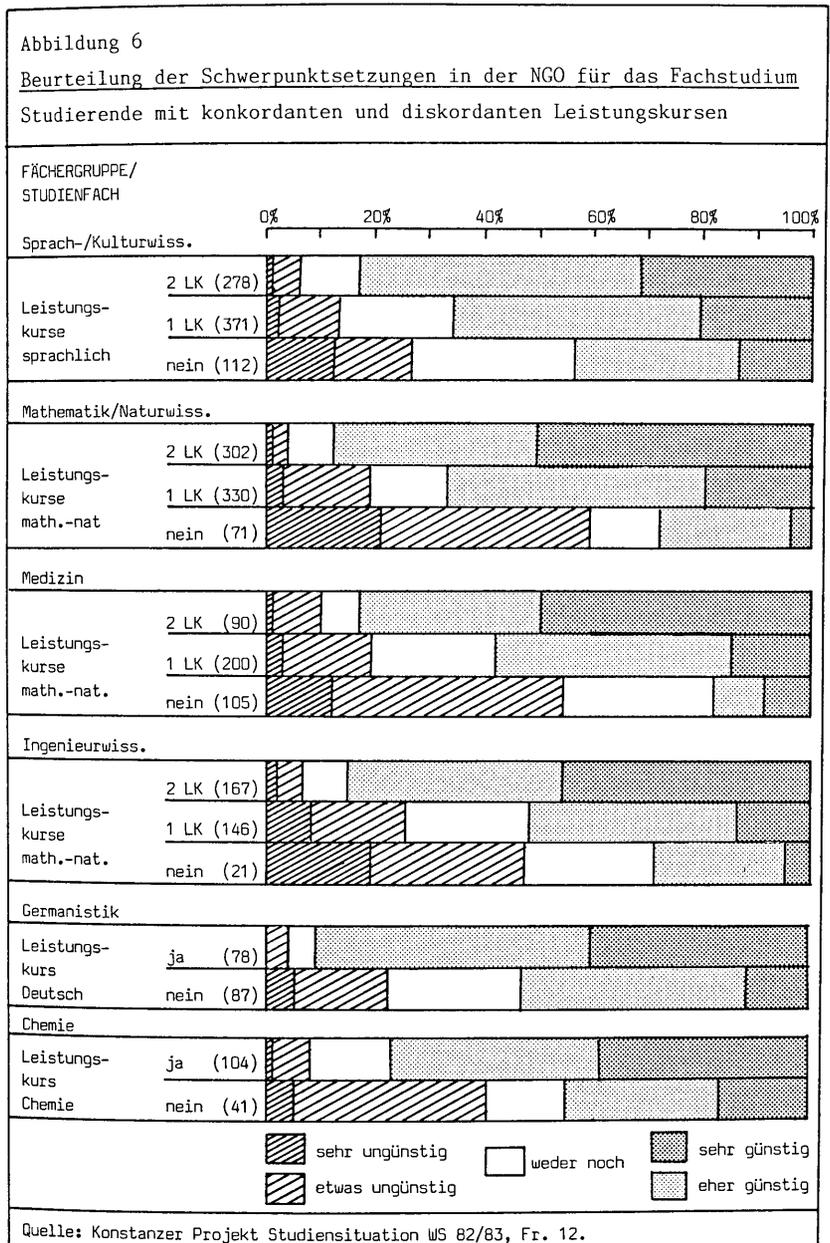
Schwerpunktsetzung in der Oberstufe für derzeitiges Fachstudium:	Studierende insgesamt (6607) <sup>1)</sup> %	Oberstufenform	
		Neugestaltete Oberstufe(NGO) (3731) %	Herkömmliche Oberstufe(HGO) (2063) %
sehr günstig	18	22	12
eher günstig	39	39	39
weder noch	25	21	33
etwas ungünstig	13	14	12
sehr ungünstig	4	5	4
Insgesamt	100	100	100

<sup>1)</sup> Einschließlich Studierender, die auf anderem Weg ihre Hochschulreife erworben haben (n = 650).  
 Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 12.

sprechen; es betrifft daher auch insbesondere jene Studienfelder, die unmittelbar an schulische Unterrichtsstoffe anknüpfen.

Auf der Ebene der Fächergruppen gilt dies für die Sprach-/Kulturwissenschaften (bezogen auf das sprachliche Aufgabenfeld der Oberstufe) sowie für Mathematik/Naturwissenschaften, Medizin und Ingenieurwissenschaften (bezogen auf das mathematisch-naturwissenschaftliche Aufgabenfeld der Oberstufe). Studierende dieser Fächergruppen, die beide oder zumindest einen Leistungskurs aus dem entsprechenden Aufgabenfeld wählten, beurteilen das im Rückblick überwiegend als günstig, Studierende mit diskordanten Leistungsschwerpunkten schätzen dies im Rückblick vielfach ungünstig ein (vgl. *Abbildung 6*). Die Akzentuierungen sind in den auf das mathematisch-naturwissenschaftliche Aufgabenfeld bezogenen Fächergruppen deutlicher als in den Sprach-/Kulturwissenschaften.

Ähnliches ergibt sich auf der Ebene von Einzelfächern. Beispielhaft ist dies in *Abbildung 6* für die Studierenden der Germanistik und der Chemie mit oder ohne entsprechende Leistungskurse illustriert. Stets beurteilen die Studierenden mit konkordanten Leistungskursen ihre schulische Schwerpunktsetzung im Rückblick wesentlich günstiger.



## 7 Studienvorbereitung durch die gymnasiale Oberstufe

Die erlebte Studienvorbereitung durch die Schule umfaßt eine Reihe von Aspekten inhaltlicher, methodischer und arbeitstechnischer Art. Je nach Schultyp und Schulzweig werden die Erfahrungen, die einzelne in diesen Bereichen machen, anders ausfallen. Der Beitrag der Schule zur Vorbereitung auf ein Studium wird dabei sowohl von allgemeinen organisatorischen Rahmenbedingungen (Oberstufenform), curricularen Gegebenheiten (Lehrpläne, Spektrum der Unterrichtsfächer) als auch individuellen Orientierungen (Interessen, Neigungen, individuelle Schwerpunktsetzungen) abhängig sein.

Der Beitrag der gymnasialen Oberstufe zur Studienvorbereitung und zur Entwicklung der Studierfähigkeit der Abiturienten wird seit langem diskutiert und die Oberstufenreform war ganz wesentlich darauf ausgerichtet, hier Verbesserungen zu erzielen. Ganz im Gegensatz dazu wird von Hochschullehrern vielfach konstatiert, die heutigen Studienanfänger würden zum Teil erhebliche Defizite in allgemeinen oder fachspezifisch notwendigen und grundlegenden Vorkenntnissen aufweisen, weshalb die Anfangssemester in verschiedenen Studiengängen verstärkt zur Aufarbeitung dieser Lücken genutzt werden müßten. Auch wird angezweifelt, daß das Kurswahlssystem der NGO eine bessere allgemeine Studierfähigkeit (vertiefende Einsichten, Wissenschaftspropädeutik, umfangreicheres Vorwissen) gefördert habe (vgl. Bauer 1975; Keulen 1977).

Freilich ist von offizieller Hochschulseite die „Schuldzuschreibung“ letztlich etwas abgemildert worden, und es wurden neben der Oberstufenreform auch andere Entwicklungen (geburtenstarke Jahrgänge, Anstieg der Abiturientenquote, motivationale Auswirkungen der schlechten Arbeitsmarktlage) zur Erklärung einer nachlassenden Studierfähigkeit in Betracht gezogen (vgl. WRK 1983, S. 141).

Im folgenden soll dargestellt werden, wie die Studierenden selbst ihre Oberstufenerfahrungen einschätzen und welche Abweichungen sich hierbei zwischen den Schulformen ergeben. Es interessiert, wie sich die Studenten in speziellen Aspekten inhaltlicher, methodischer und arbeitstechnischer Art auf das Studium vorbereitet finden und wie sie ganz allgemein ihre Oberstufenzeit im Hinblick auf ihren Beitrag zur Studienvorbereitung und Studienfachwahl, die Vermittlung von Allgemeinbildung oder Spezialistentum sowie Spaß und Interesse am Unterricht einschätzen.

### 7.1 Aspekte der Studienvorbereitung

Zu der Vorbereitung auf ein wissenschaftliches Studium, wie sie in der Oberstufe des Gymnasiums geleistet werden soll, gehört die Förderung von Kenntnissen und Kompetenzen in den Bereichen „Vermittlung eines Wissenschafts-

verständnisses“, „Vermittlung spezifischer kognitiver Fähigkeiten und Kompetenzen“ sowie „Erlernen arbeitstechnischer und organisatorischer Fertigkeiten“ (vgl. Dippelhofer-Stiem 1981).

Für zwölf ausgewählte Aspekte, die diesen Bereichen zugeordnet werden können, sollten die Befragten angeben, inwieweit sie hierin durch die Schulzeit auf ihr Fachstudium vorbereitet waren. Die Beurteilung dieser Aspekte fällt für die schulische Studienvorbereitung nicht sehr günstig aus (vgl. *Abbildung 7*).

Verhältnismäßig am besten vorbereitet sehen sich die Studierenden hinsichtlich der beiden Aspekte „eigene Gedanken/Standpunkte entwickeln und darstellen“ sowie „Referate halten“, die beide als Teil der Vermittlung spezifischer kognitiver Fähigkeiten und Kompetenzen zu sehen sind. Nur in diesen beiden Aspekten ist die durchschnittliche Beurteilung eher positiv als negativ. Etwa 30 Prozent fühlen sich hierin gut vorbereitet, über 50 Prozent geben ein Urteil im Mittelfeld ab; nur eine Minderheit von weniger als 20 Prozent hat nach eigener Einschätzung in diesen Kompetenzen keine Vorbereitung erfahren (Kategorienzusammenfassung der Skala von 0 = gar nicht bis 6 = sehr gut vorbereitet: (0–1) keine Vorbereitung; (2–4) mittlere Vorbereitung; (5–6) gute Vorbereitung). Es folgen, bereits mit durchschnittlich eher negativer Einschätzung, das fachbezogene Grundwissen und Aspekte, die den arbeitstechnischen und organisatorischen Fertigkeiten angehören (z. B. eine umfangreiche Arbeit inhaltlich gliedern; Informationen/Unterlagen für eine Arbeit sammeln und ordnen).

Am ungünstigsten wird die Vorbereitung auf ein Studium in den beiden Aspekten „Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens“ und „wissenschaftliche Veröffentlichungen lesen und analysieren“ beurteilt. Nur etwa ein Zehntel der Befragten sieht sich hierin durch die Schule ziemlich gut vorbereitet, fast die Hälfte war kaum oder gar nicht vorbereitet.

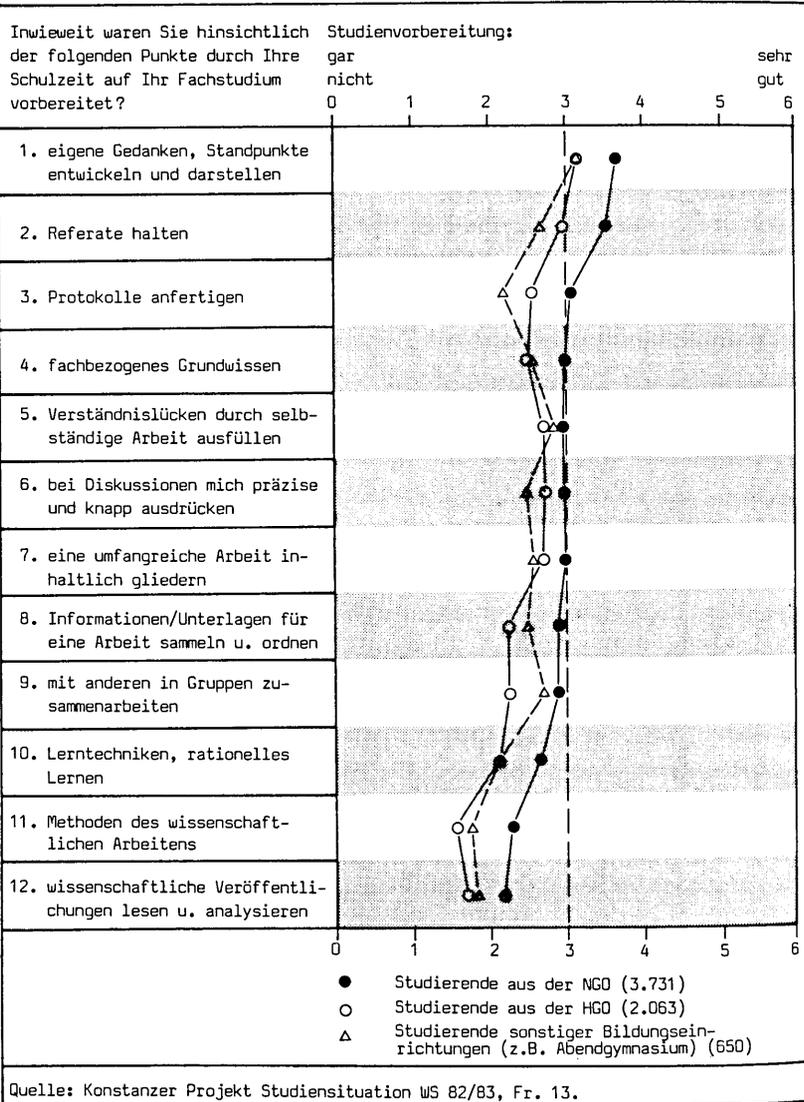
Die Studierenden aus der NGO beurteilen ihre Studienvorbereitung durch die Schule in allen Aspekten etwas positiver als Studierende, die andere Schulformen besucht haben (vgl. *Abbildung 7*). Die Einschätzungen fallen im Profil insgesamt jedoch ähnlich aus und die Rangordnung der bewerteten Aspekte bleibt bis auf wenige Ausnahmen gleich. Die besseren Beurteilungen durch Studierende aus der NGO bleiben im Durchschnitt gering, so daß nicht von entscheidenden Verbesserungen in der erlebten Studienvorbereitung gesprochen werden kann, aber – aus der Sicht der Studierenden – auch keinesfalls von einer Verschlechterung (vgl. auch Hummer 1979; Arbeitsgruppe Bildungslebensläufe 1982).

Stärkere Unterschiede als zwischen den Schulformen treten auf, wenn die Studenten nach ihrer Abiturnote unterteilt werden. Die oberste Leistungsgruppe (Abiturnote bis 1,4) schätzt ihre schulische Vorbereitung in allen Aspekten besser ein als der Durchschnitt; die unterste (Abiturnote von 3,5 oder

Abbildung 7

Aspekte der Studienvorbereitung durch die Schule nach Oberstufenform

(Mittelwerte)



schlechter) zeichnet das ungünstige Bild von der Schule. Dieser plausible Zusammenhang einer wechselseitigen „Hochschätzung“ von Schule und Schülern ist auch in anderen Untersuchungen konstatiert worden (vgl. Kazemzadeh/Schaeper 1983b).

Es ist interessant zu vermerken, daß auch innerhalb jeder einzelnen Leistungsgruppe die ehemaligen NGO-Schüler stets etwas besser über die schulische Studienvorbereitung urteilen als die ehemaligen HGO-Schüler. Beides, die besuchte Schulform wie auch der Schulerfolg, ist also mitbestimmend für die subjektive Beurteilung der einzelnen Punkte schulischer Studienvorbereitung.

### 7.2 Allgemeine Bilanz der Oberstufenzeit

Daß die Verbesserungen im Einüben studienbezogener Kompetenzen durch die NGO nur gering sind und daß die Studienvorbereitung auch in der neuen Oberstufenform aus der Sicht vieler ihrer Absolventen zu wünschen übrig läßt, ergibt sich ebenfalls aus deren Gesamturteil.

Die Aussage: „Ich fühle mich durch die Oberstufe insgesamt für ein Studium gut vorbereitet“ wird von Studierenden aus beiden Schulformen mit gleicher Häufigkeit als zutreffend oder unzutreffend bezeichnet. Für rund 20 Prozent der Befragten ist die Aussage völlig zutreffend und 50 Prozent stimmen ihr teilweise zu; für rund 30 Prozent trifft sie gar nicht zu, wobei in dieser Gruppe die schlechteren Schüler überrepräsentiert sind.

Aber selbst unter den besten Schülern, die eine Abiturnote von 1,4 oder besser erreichten, finden sich noch 15 Prozent mit einem negativen Gesamturteil über die schulische Studienvorbereitung, nur 35 Prozent kommen zu einem uneingeschränkt positiven Urteil.

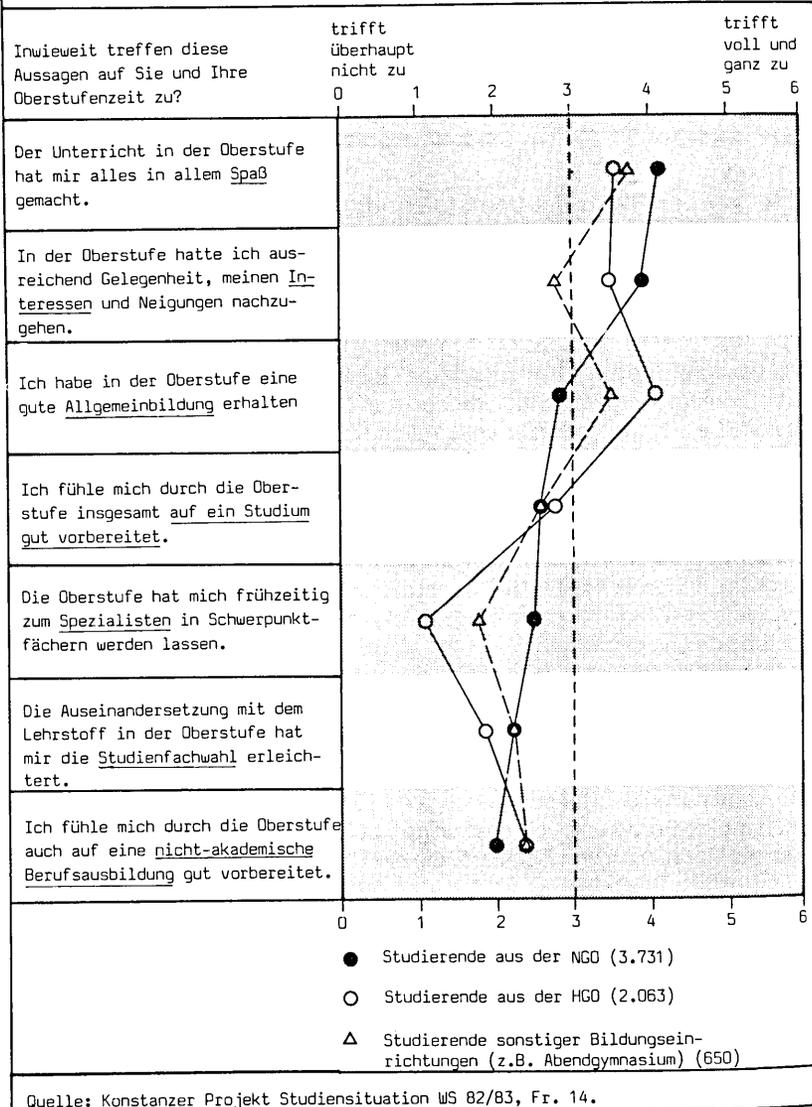
Das Ungenügen an der Studienvorbereitung dokumentiert sich auch darin, daß die vermehrte Einrichtung von „Brückenkursen“ für schulische Wissenslücken im Urteil der Befragten zu den wichtigsten Punkten zählt, auf die Hochschulreformbestrebungen gerichtet sein sollten (vgl. Kapitel 17, *Abbildung 20*). 56 Prozent halten dies für sehr wichtig und 36 Prozent für eher wichtig. Dies ist nicht nur eine Forderung von ehemaligen Schülern der NGO, sondern in fast gleichem Maße auch von Schülern, die die HGO besucht hatten (NGO: 59% „sehr wichtig“; HGO: 51%).

Wesentlich besser als in der Studienvorbereitung schneidet die Oberstufe im Hinblick auf die „Schulfreude“ ab. Der Frage, ob der Unterricht in der Oberstufe alles in allem Spaß gemacht habe, wird überwiegend zugestimmt, und zwar von den NGO-Schülern etwas häufiger als von den HGO-Schülern. Dazu mag auch beigetragen haben, daß die Schule ausreichend Gelegenheit bot, den eigenen Interessen und Neigungen nachzugehen, was ebenfalls von den NGO-Schülern etwas häufiger bejaht wird (vgl. *Abbildung 8*).

Abbildung 8

Bilanz der Schulerfahrungen nach Oberstufenform

(Mittelwerte)



Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 14.

Die größten Unterschiede zwischen den Absolventen der beiden Schulformen in der allgemeinen Bilanz treten bei den Aspekten „Allgemeinbildung“ und „Spezialwissen“ auf. Absolventen der HGO meinen deutlich häufiger, in der Oberstufe eine gute Allgemeinbildung erhalten zu haben, während von NGO-Absolventen häufiger die Spezialistenausbildung in Schwerpunktfächern hervorgehoben wird. Hier finden gewiß auch die öffentlichen Diskussionen und Erörterungen um die Vorzüge und Nachteile der Oberstufenreform ihren Niederschlag. Denn es ist ein besonders populärer Streitpunkt, ob die Oberstufenreform einer notwendigen Allgemeinbildung hinreichend Rechnung trägt.

Ob die Möglichkeit zur Schwerpunktbildung auf Kosten einer gleichmäßigeren Allgemeinbildung im herkömmlichen Sinn als Vorteil oder Nachteil anzusehen ist, darüber werden die Meinungen weiterhin auseinandergehen. Aus den HIS-Untersuchungen wird hierzu ein aufschlußreiches Ergebnis berichtet. Danach sind NGO-Absolventen in dieser Frage selbst gespalten oder hätten am liebsten beides: die Möglichkeit zur Schwerpunktsetzung (von 70 % als Vorteil der NGO genannt) ohne den Nachteil der Vernachlässigung von Allgemeinbildung bzw. zu früher Spezialisierung (47 % bzw. 32 % als Nachteil der NGO genannt; vgl. Kazemzadeh/Schaeper 1983b, S. 10; sowie auch Alt-Stutterheim 1976, S. 62ff.).

Aus der allgemeinen Bilanz der Oberstufenzeit ist schließlich noch ein weiterer Gesichtspunkt hervorzuheben: daß die Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff in der Oberstufe die Studienfachwahl erleichtert habe, wird von den NGO-Absolventen zwar etwas häufiger bestätigt als von den HGO-Absolventen, aber dennoch überwiegt die Ablehnung dieser Aussage. Die Möglichkeit zur individuellen Schwerpunktsetzung hat insgesamt gesehen also nur ansatzweise zur Erleichterung der Studienfachwahl beigetragen. Allerdings ist zu erwarten, daß das Ergebnis besser ausfällt, wenn nur jene Studierende betrachtet werden, die ihr Studienfach in Übereinstimmung mit ihren schulischen Schwerpunkten gewählt haben, wie es der Idee der Oberstufenreform entspricht und es ist zu prüfen, inwieweit diese Gruppe im Hinblick auf ihr Studium ganz allgemein von der neuen Schulform profitiert hat.

### 7.3 Auswirkungen fachlicher Schwerpunktsetzungen in der NGO

Es sind vor allem drei Punkte, in denen sich mit großer Deutlichkeit auswirkt, ob die Studierenden in der Oberstufe ihrem späteren Studienfach entsprechend Leistungsschwerpunkte gewählt hatten oder nicht: die Erleichterung der Studienfachwahl, die Einschätzung der Studienvorbereitung insgesamt und die schulische Vorbereitung im fachbezogenen Grundwissen. Diese Punkte werden wesentlich günstiger beurteilt, wenn die thematische Beschäftigung mit dem heutigen Studiengebiet bereits in der Oberstufe eingesetzt hat.

Dies gilt insbesondere für die Fächergruppen Mathematik/Naturwissenschaften, Medizin und Ingenieurwissenschaften, die auf das mathematisch-naturwissenschaftliche Aufgabenfeld bezogen sind und bei denen es einen gewichtigen Unterschied macht, ob beide Leistungskurse, nur einer oder gar kein Leistungskurs in diesem Aufgabenfeld belegt wurde. In den Sprach- und Kulturwissenschaften fällt dies insgesamt gesehen viel weniger ins Gewicht.

Prüft man dies auf der Ebene einzelner Studienfächer nach, wird teilweise noch deutlicher, daß konkordante Leistungskursentscheidungen den Prozeß der Studienfachwahl erleichtern und insbesondere im Bereich des fachbezogenen Grundwissens die Voraussetzungen für das Studium verbessern.

Mit der Gegenüberstellung der Fächergruppen Sprach-/Kulturwissenschaften und Mathematik/Naturwissenschaften sowie der Studienfächer Germanistik und Chemie werden diese Zusammenhänge in *Tabelle 22* beispielhaft illustriert. Damit wird angeknüpft an die Beurteilung des Nutzens schulischer Schwerpunktsetzungen für das Fachstudium (vgl. Kapitel 6.3) und konkretisiert, in welchen Punkten von den NGO-Absolventen der Vorteil konkordanter Leistungskurse gesehen wird.

Im Gegensatz zum fachbezogenen Grundwissen sind in den übrigen Einzelaspekten der schulischen Studienvorbereitung (spezielle kognitive Kompetenzen, Arbeitstechniken, etc. vgl. *Abbildung 7*) zwischen den Studierenden mit konkordanten und diskordanten Leistungskursen keine Unterschiede festzustellen. Der entscheidende Vorteil vorzeitiger Beschäftigung mit dem späteren Studiengebiet liegt ganz offensichtlich in den besseren wissensmäßigen Voraussetzungen.

Dies hat auch gewisse Auswirkungen darauf, wie die Leistungsanforderungen im Studium bewältigt werden. Wer sich durch entsprechende Leistungskurse auf ein mathematisch-naturwissenschaftliches Studium vorbereitet hat, kommt damit eher zurecht. Wer dies studiert, ohne entsprechende Leistungskurse belegt zu haben, hat etwas häufiger Probleme mit den Leistungsanforderungen und fühlt sich durch Leistungsanforderungen und Prüfungsvorbereitungen etwas stärker belastet. Nach den eigenen Aussagen dieser Studierenden fallen ihre Noten eher schlechter aus als die der Kommilitonen, sie machen sich öfter Sorgen, ob sie das Studium überhaupt schaffen werden und die Neigung zu Fachwechsel und Studienabbruch ist etwas stärker vorhanden.

Ähnliche Tendenzen sind auch in den Fächergruppen Medizin und Ingenieurwissenschaften zu erkennen, wenn man die Studenten danach unterscheidet, ob sie in der Oberstufe keinen, einen oder zwei Leistungskurse im mathematisch-naturwissenschaftlichen Aufgabenfeld belegt hatten.

Demgegenüber sind in der Fächergruppe Sprach-/ Kulturwissenschaften vergleichbare Zusammenhänge zwischen Kursbelegungen im sprachlichen Auf-

Tabelle 22  
Beurteilung der schulischen Studienvorbereitung

Beitrag der Oberstufenzeit zur	Fächergruppen						Studienfächer			
	Sprach-/Kulturwiss.			Mathematik/Naturwis.			Germanistik		Chemie	
	Leistungskurse im sprachl. Aufgabenfeld			Leistungskurse im math.-nat. Aufgabenf.			Leistungskurs Deutsch		Leistungskurs Chemie	
	2 LK (278) %	1 LK (371) %	nein (112) %	2 LK (302) %	1 LK (330) %	nein (71) %	ja (78) %	nein (87) %	ja (104) %	nein (41) %
<b>Erleichterung der Studienfachwahl:</b>										
gering (0-1)	31	39	49	22	29	47	14	41	13	38
mittel (2-4)	37	37	30	45	40	40	31	43	40	37
hoch (5-6)	32	24	21	33	31	13	55	16	47	27
<b>Studienvorbereitung, allgemein:</b>										
gering (0-1)	32	32	29	20	26	45	23	43	20	41
mittel (2-4)	48	51	50	55	55	39	50	47	54	39
hoch (5-6)	20	17	21	25	19	16	27	10	26	20
<b>Vorbereitung i. fachbezog. Grundwissen:</b>										
gering (0-1)	12	16	22	5	12	37	1	13	3	15
mittel (2-4)	53	61	54	41	51	47	47	73	44	50
hoch (5-6)	35	23	24	54	37	16	52	14	53	35

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 14.4/5 und 13.1.

gabenfeld und dem Zurechtkommen im Studium nicht festzustellen (vgl. entsprechend Arbeitsgruppe Bildungslebensläufe 1982).

Faßt man die Befunde zur Studienvorbereitung zusammen, so ist folgendes festzuhalten:

- Unzufriedenheit über die unzureichende Studienvorbereitung ist unter den Studierenden weit verbreitet – nicht nur die Hochschullehrer klagen darüber. Dafür allein die reformierte Oberstufe mit ihrem Kurswahlssystem verantwortlich zu machen, bedeutet jedoch eine unzutreffende Schuldzu-

schreibung. Die ehemaligen Schüler der neugestalteten Oberstufe attestieren dieser eher eine etwas günstigere Studienvorbereitung als die Schüler der herkömmlichen Oberstufe, nur die Allgemeinbildung wird weniger günstig beurteilt.

- Auswirkungen der Wahl von Leistungskursen auf die subjektive Einschätzung der Studienvorbereitung sind deutlich erkennbar. Die Studierenden der Naturwissenschaften, wie auch der Medizin und Ingenieurwissenschaften, die ihr Studium nicht durch Leistungskurse im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich vorbereitet haben, gehen individuell ein höheres Risiko des Studienerfolges ein; institutionell stellen sie besonders die Hochschullehrer vor das Problem heterogener Studienvoraussetzungen.

Weitere, ohne Zweifel notwendige Bemühungen um eine Verbesserung der Studienvorbereitung erscheinen wenig vielversprechend, wenn sie sich auf das Organisationsmodell der NGO und die Vorschriften für die Kurswahlen konzentrieren. In Übereinstimmung mit den Ergebnissen und Empfehlungen der Studie über die Studienvoraussetzungen im Fach Physik (vgl. Krause/Reiners-Logothetidou 1981), müßten sich Bemühungen um Verbesserungen auf die Inhalte des Lehrplans und die Methodik der Vermittlung beziehen, um erfolgversprechend zu sein. Vor allem scheinen die Stoffpläne und die Anforderungen in den Grundkursen gegenüber den Leistungskursen allzusehr abzufallen. Und wo eine „Feinabstimmung“ zwischen Ausbildungsinhalten und -formen in Schule und Hochschule nicht gegeben ist, muß mit universitären Brückenkursen ein Ausgleich geschaffen werden, wie es die Studenten selbst sehr nachdrücklich fordern.

## 8 Motive der Studienfachwahl und Studienterwartungen

Für die Universität war es schon immer eine bedeutsame Frage, mit welchen Motiven und Erwartungen Studierende die Hochschule besuchen. Die Auseinandersetzung um diese Einstellungen zieht sich wie ein roter Faden durch die Universitätsgeschichte. Bereits Schiller hat in seiner Jenaer Antrittsvorlesung von 1789 die Studenten davor gewarnt, ein Studium nur des späteren Amtes, des Verdienstes wegen zu betreiben.

Etwa 100 Jahre später hat Ziegler, damals Rektor der Straßburger Universität, das Fehlen von innerem Fachinteresse und eigener Neigung bei vielen Studenten beklagt und dieses „Gesinnungs- und Bildungsproletariat“ als hemmenden Ballast und Bleigewicht für die Hochschule bezeichnet (Ziegler 1895, S. 169). Anfang der sechziger Jahre schließlich hat der bekannte Göttinger Germanist Killy eine viel beachtete Philippika gegen den „Durchschnittsstudenten“ gehalten, dem er Interesselosigkeit und bloßes Denken an gesicher-

tes Fortkommen vorwirft, was er als „kleinbürgerliche Gesinnung“ schmäht (vgl. Killy 1971). Auch heute sehen Hochschullehrer den Durchschnittsstudenten ähnlich, wie nicht nur manche Zeitungsartikel belegen, sondern auch die Konstanzer Untersuchung bei Hochschullehrern in Baden-Württemberg (vgl. Gleich et al. 1982).

Gegenüber diesen Urteilen der Hochschullehrer sind im folgenden die Angaben der Studierenden über ihre Studienmotive und ihre Erwartungen an den Nutzen eines Studiums darzustellen. Insbesondere ist dabei aufzugreifen, ob bei ihnen das Fachinteresse oder die berufliche Verwertbarkeit als Kriterium dominiert, zugleich wird versucht zu klären, ob in den Motiven im Verlauf der letzten 30 Jahre wesentliche Änderungen eingetreten sind, wie dies oftmals angenommen wird.

### 8.1. Motive der Studienfachwahl

Die Motive der Studienfachwahl und die Erwartungen an den Nutzen eines Hochschulstudiums können danach unterschieden werden:

- ob sie darauf ausgerichtet sind, das Fachgebiet zu erlernen, wobei dies aus einem speziellen Interesse am Fach oder wegen der eigenen Begabung dafür geschehen kann;
- oder ob sie über das Fach hinaus auf den Beruf und das Ergreifen einer Profession bezogen sind, entweder um sich für viele berufliche Möglichkeiten die theoretischen und praktischen Grundlagen anzueignen oder weil ein fester Berufswunsch vorliegt;
- oder ob das Streben nach besseren Chancen, nach beruflichen Vorteilen und sozialer Sicherheit wichtig ist.

Unter den Gründen, die für die Studienfachentscheidung bedeutsam sein können, wird das „spezielle Fachinteresse“ von den Studierenden eindeutig an die erste Stelle gesetzt. Für nahezu die Hälfte ist dieser Grund sehr wichtig, nur jeder zehnte Studierende bezeichnet ihn als unwichtig oder weniger wichtig. An zweiter Stelle folgt als Begründung „eigene Begabung, Fähigkeiten“ (vgl. *Tabelle 23*).

Die nächst wichtigsten Gründe beziehen sich über das Studium hinaus auf die Berufswelt: für 30 Prozent sind die mit dem Studium sich eröffnenden vielfältigen Berufsmöglichkeiten, für 20 Prozent ist der vorhandene feste Berufswunsch sehr wichtig. Jedoch halten auch viele diese Gründe für weniger wichtig oder unwichtig.

Nur selten stehen jene Motive im Vordergrund, die sich auf eine Erhöhung der Einkommenschancen oder auf einen sicheren Arbeitsplatz beziehen. Dabei ist den Studierenden ein sicherer Arbeitsplatz durchschnittlich wichtiger als die Einkommenschancen im späteren Beruf.

Tabelle 23  
**Motive der Studienfachwahl**  
(N = 6607; geordnet nach Wichtigkeit)

Motive	Dies war . . .				Insgesamt
	un- wichtig %	wenig wichtig %	wichtig %	sehr wichtig %	
spezielles Fachinteresse	2	8	42	48	100
eigene Begabung/ Fähigkeiten	2	13	55	30	100
Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten durch dieses Studium	12	25	33	30	100
fester Berufswunsch	21	33	26	20	100
gute Aussichten auf sicheren Arbeitsplatz	26	36	29	9	100
Einkommenschancen im späteren Beruf	30	41	25	4	100
Ausweidlösung, da Numerus clausus im eigentl. gewünscht. Fach	84	6	5	5	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 15.

Die Unterschiede zwischen Studenten und Studentinnen sind nicht groß. Studentinnen betonen etwas häufiger ihr spezielles Fachinteresse und ihre eigene Begabung für das Fach sowie ihren festen Berufswunsch, d. h. fachlich-intrinsische Motive. Studenten heben etwas häufiger die Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten, die Einkommenschancen und die Aussicht auf einen sicheren Arbeitsplatz hervor, d. h. extrinsisch-materielle Motive. Der größte Unterschied ist beim Motiv „höheres Einkommen“ vorhanden: Einem Drittel der Studenten (35 %) gegenüber knapp einem Fünftel der Studentinnen (19 %) war dieses Motiv wichtig oder sehr wichtig. Frauen sehen sich außerdem etwas häufiger (12 %) durch die Zulassungsbeschränkungen zu einer „Ausweidlösung“ gezwungen als die Männer (9 %).

Studierende verschiedener Semesterzahl gewichten die einzelnen Motive ihrer Studienfachwahl ausgesprochen ähnlich. Vor allem hinsichtlich des Fach-

Tabelle 24  
**Motive der Studienfachwahl nach Fächergruppen**  
(Anteile für „sehr wichtig“)

Grund war „sehr wichtig“	Studie- rende insge- samt (6607) %	Fächergruppen						
		Sprach-/ Kultur- wiss. (1454) %	Sozial- wiss./ Psych. (642) %	Rechts- wiss. (699) %	Wirt- schafts- wiss. (812) %	Medizin (777) %	Mathe./ Natur- wiss. (1284) %	Ing.- wiss. (703) %
spezielles Fach- interesse	48	<b>60</b>	49	28	27	52	58	40
eigene Begabung	30	<b>43</b>	30	17	17	29	33	31
Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten	30	12	15	<b>60</b>	49	44	16	36
fester Berufswunsch	20	20	18	16	15	<b>45</b>	15	17
sicherer Arbeitsplatz	9	2	2	8	16	<b>18</b>	7	16
Einkommenschancen	4	1	1	8	<b>13</b>	3	3	6
Ausweidlösung (NC)	5	6	6	5	<b>7</b>	1	5	4

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 15.

interesses und der Aussicht auf einen sicheren Arbeitsplatz unterscheiden sich jüngere nicht von älteren Semestern. Einzig die Einkommenschancen nehmen jüngere Semester (vor allem im 1. bis 4. Semester) geringfügig wichtiger als ältere Semester.

Zwischen den Fächergruppen bestehen allerdings erhebliche Unterschiede in den Motiven der Studienfachwahl (vgl. *Tabelle 24*). Wegen dieser großen Unterschiede erscheinen pauschale Urteile über die Motivlage der Studentenschaft wenig angebracht.

Das spezielle Fachinteresse und die eigenen Begabungen und Fähigkeiten spielen in den Sprach- und Kulturwissenschaften eine herausragende Rolle, dagegen haben sie für Juristen und Wirtschaftswissenschaftler eine eher nachgeordnete Bedeutung. Von diesen werden die Vielfalt beruflicher Möglichkeiten, die höheren Einkommenschancen sowie die Aussichten auf einen

sicheren Arbeitsplatz deutlich häufiger betont. Eine solche Chancenperspektive spielt für Sprach- und Kulturwissenschaftler sowie Sozialwissenschaftler so gut wie keine Rolle. Der feste Berufswunsch ist vor allem für die Mediziner charakteristisch.

Die Auskünfte der Studierenden über ihre Fachwahlmotive, vor allem der hohe Wert des Fachinteresses, werden häufig in Zweifel gezogen. Auch Hochschullehrer schätzen die Studienmotive in ihrem Gewicht völlig anders ein, als es die Studierenden selbst angeben (vgl. Peisert 1982, S. 9f.). Aus der Sicht der 1981 in Baden-Württemberg befragten Hochschullehrer steht bei den Studierenden die berufliche Karriere und die solide Berufsausbildung im Vordergrund, das Interesse an Allgemeinwissen und Persönlichkeitsbildung gänzlich im Hintergrund; Fachinteresse nimmt nur den dritten Rangplatz ein. Nach Angaben der gleichzeitig befragten Studierenden steht jedoch für sie das Fachinteresse eindeutig an der Spitze ihrer Motive, gefolgt vom Aspekt der Persönlichkeitsbildung; die berufliche Karriere hat demgegenüber für die meisten nur einen geringen Stellenwert.

Bei einer repräsentativen Befragung von Studierenden und Dozenten im Sommersemester 1976 zu den Studienmotiven waren Apenburg et al. auf ähnliche Diskrepanzen gestoßen. Die Dozenten sahen bei den Studenten eher die sicheren Berufschancen und die späteren Verdienstmöglichkeiten im Vordergrund, während für die Studierenden selbst die starke persönliche Neigung für das Fach, der Anreiz durch Anforderungen des Faches und die Kenntnis der eigenen Begabung eindeutig die wichtigsten Motive waren (vgl. Apenburg et al. 1977, S. 49).

Offenbar ist es die insgesamt seltene und nur selektive Kommunikation zwischen Hochschullehrern und Studierenden (vgl. auch Kapitel 10), die dazu beiträgt, daß solche Mißverhältnisse im Verständnis der Studienmotive bestehen. Es liegt auf der Hand, daß daraus eine Reihe von Mißverständnissen folgen, etwa was die Anlage und Beurteilung von Lehrveranstaltungen, die Studiengestaltung und -beurteilung wie schließlich die Themen und Probleme des Dialogs zwischen Hochschullehrern und Studenten betrifft (vgl. dazu Gleich et al. 1982).

Entgegen dem überwiegenden Eindruck der Hochschullehrer ist davon auszugehen, daß die Studierenden bei der Betonung ihres Fachinteresses als vorrangigem Studienmotiv kaum übertreiben. Dies belegen differenziert angelegte Untersuchungen zum Zusammenhang von Interessen und Studienfachwahl, wobei die Interessen entweder unabhängig erfragt (vgl. Lind 1981) oder durch eigene Testbatterien erfaßt wurden (vgl. Giesen et al. 1981). Stets wurde deutlich, daß die Studienfachwahl primär durch die genannten oder vorhandenen Interessen fundiert ist. Dies gilt auch für die im WS 82/83 befragten Studierenden, bei denen deutliche Zusammenhänge zwischen den Interessen

der Kurswahlen in der Oberstufe und der Studienfachentscheidung bestehen (vgl. Kapitel 5 und 6).

Anhand empirischer Untersuchungen aus den letzten dreißig Jahren läßt sich prüfen, ob eine Verschiebung der Motivstruktur unter den Studierenden erkennbar ist. Denn ein solcher Wandel zwischen den Studentengenerationen der Nachkriegszeit wird des öfteren behauptet. Jedoch ergibt ein Vergleich jener Studien, die Aussagen über die Studienmotive und ihre Hierarchie machen, für die Zeit seit Anfang der 50er Jahre eine recht hohe Stabilität der Motivstrukturen. Infolge teilweise divergierender Untersuchungsansätze und abweichender Fragestellungen ist es zwar nicht möglich, eine direkte statistische Zuordnung der Ergebnisse vorzunehmen, die Rangfolge der einzelnen Studienmotive ist jedoch aussagekräftig genug. Dabei stehen in der Gesamtbeurteilung intrinsisch-fachliche Motive stets deutlich an der Spitze. Seit den Untersuchungen in den 50er Jahren (Adorno/Oehler 1959; Spiegel 1962) werden die Studienmotive Fachinteresse/Neigung und Bildung stets am häufigsten genannt (vgl. Jenne et al. 1969; Oehler 1974; Lewin/Schacher 1979; Kreuz 1979; Krüger et al. 1983). Untermauert werden die Ergebnisse dieser Studien durch die Tatsache, daß Interesse und Neigung bei Erhebungen mit offenen Fragen wie auch mit standardisierten Antwortvorgaben durchgehend an erster Stelle rangieren, so daß eine Beeinflussung durch die Fragenmethode ausgeschlossen werden kann. Auch in den nächstwichtigen Motiven ergeben sich zeitstabile Ergebnisse: den Motiven Fachinteresse und Neigung folgen Persönlichkeitsentfaltung und Allgemeinbildung sowie Motive, die auf die Bedeutung eines möglichst breiten Berufsspektrums verweisen. Den Abschluß in der Rangliste der Studienmotive bilden Status- und Karrieregesichtspunkte; durchgängig werden diese Gründe an letzter Stelle genannt.

## 8.2 Erwartungen an den persönlichen Nutzen eines Studiums

Erwartungen an den Nutzen eines Hochschulstudiums und die Motive der Studienfachentscheidung sind nicht unabhängig voneinander zu sehen. Denn bei der Studienfachwahl dürfte jenes Fach am ehesten gewählt werden, in dem die größten Chancen zur Verwirklichung des erwarteten Nutzens eines Hochschulstudiums gesehen werden. Entsprechend der Motivlage sind auf das Fachgebiet wie auf den späteren Beruf unmittelbar bezogene Ertragserwartungen unter den Studierenden weit verbreitet. Jeweils etwa zwei Drittel erwarten als Nutzen des Hochschulstudiums entweder „mehr über das gewählte Fachgebiet zu erfahren“ sowie „später eine interessante Arbeit zu haben“ (vgl. *Tabelle 25*, Kategorie „sehr“). Nur sehr wenige Studierende erwarten in diesen beiden Aspekten keinen Nutzen vom Studium. Um „eine gute wissenschaftliche Ausbildung zu erhalten“, wird das Hochschulstudium von mehr als der Hälfte als sehr nützlich angesehen.

Tabelle 25

**Persönlicher Nutzen eines Hochschulstudiums**

(N = 6607; Skala von 0 bis 6; 0 = gar nicht nützlich; 6 = sehr nützlich; geordnet nach „sehr nützlich“

Ein Hochschulstudium ist für mich von Nutzen, um . . .	Dies ist nützlich . . .			kann ich nicht beurteilen %	Insgesamt %
	gar nicht (0–1) %	teilweise (2–4) %	sehr (5–6) %		
mehr über das gewählte Fachgebiet zu erfahren	2	28	<b>70</b>	0	100
später eine interessante Arbeit zu haben	4	23	<b>63</b>	1	100
Zeit zu haben, meine Vorstellungen und Ideen zu entwickeln	7	35	<b>57</b>	1	100
eine gute wissenschaftliche Ausbildung zu erhalten	4	41	<b>54</b>	1	100
eine allgemein gebildete Persönlichkeit zu werden	15	<b>51</b>	32	2	100
besser anderen Leuten helfen zu können	26	<b>42</b>	26	6	100
zur Verbesserung der Gesellschaft beitragen zu können	25	<b>43</b>	25	–	100
mir ein gutes Einkommen zu sichern	17	<b>58</b>	23	2	100
eine hohe soziale Position zu erreichen	23	<b>58</b>	16	3	100
alternative Lebensweisen zu erproben	<b>51</b>	29	13	–	100
die Zeit der Berufstätigkeit möglichst lange hinauszuschieben	<b>53</b>	31	13	3	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 18.

Weniger eindeutig sind die Erwartungen bezüglich der Bildungsmöglichkeiten an der Universität. Zwar wird der Umstand, Zeit zu haben, um eigene Vorstellungen und Ideen zu entwickeln, von einer Mehrheit als großer Nutzen des Studiums beurteilt, jedoch ist zugleich die Skepsis verbreitet, das Studium trage dazu bei, eine allgemein gebildete Persönlichkeit zu werden.

Häufig sehen die Studierenden nur einen „mittleren“ Nutzen des Hochschulstudiums darin, sich „ein gutes Einkommen zu sichern“ oder „eine hohe soziale Position zu erreichen“; dies gilt auch für die beiden altruistischen Aspekte, „besser anderen Leuten helfen zu können“ oder „zur Verbesserung der Gesellschaft beitragen zu können“. Die Verteilungen zum Ausmaß des Nutzens machen deutlich, daß die Studierenden in der Beurteilung dieser Aspekte verschiedener, zum Teil kontroverser Meinung sind.

Nur geringen Nutzen erwarten die Studierenden hinsichtlich der beiden aktuellen Aspekte, „die Zeit der Berufstätigkeit möglichst lange hinauszuschieben“ und „alternative Lebensweisen zu erproben“. Über die Hälfte der Studierenden sieht darin keinen Nutzen des Studiums, nur 13 Prozent halten dies für „sehr nützlich“.

Überblickt man die angeführten Studienaspekte, denen von vielen Studierenden ein hoher persönlicher Nutzen zugeschrieben wird, dann ist festzustellen, daß sich die Studierenden bei aller Kritik im einzelnen sehr viel Positives für sich und ihre spätere Arbeit von einem Studium versprechen. Dabei bilden ihre primären Erwartungen mit ihren Bezügen zum fachlichen Lernen, zur wissenschaftlichen Ausbildung, zur persönlichen Entwicklung und zur späteren Arbeit ein Bündel, das durchaus funktional den Aufgaben der Hochschule als Institution wissenschaftlicher Forschung und Lehre entspricht (vgl. Kapitel 9).

Wie bei den Studienmotiven ergeben sich auch hinsichtlich des erwarteten Nutzens für die einzelnen Fächergruppen sehr unterschiedliche Profile. In ihrer Eigenart sind dabei die Profile der Sozialwissenschaftler, der Wirtschaftswissenschaftler und der Mediziner besonders auffällig (vgl. *Tabelle 26*). Sozialwissenschaftler betonen häufiger die Möglichkeit zur alternativen Lebensweise und zur Verbesserung der Gesellschaft, Wirtschaftswissenschaftler besonders die Chancen eines guten Einkommens und einer höheren Position (ähnlich wie die Juristen), und die Mediziner betonen neben der interessanten Arbeit, das Interesse am fachlichen Lernen und die Möglichkeit, anderen helfen zu können. Naturwissenschaftler und zukünftige Ingenieure weisen als Besonderheit auf, daß sie überdurchschnittlich häufig eine gute wissenschaftliche Ausbildung als Ertrag ihres Studiums erwarten.

Strukturiert man die Studienmotive und die Erwartungen an den Nutzen eines Studiums gemeinsam mit Hilfe einer Faktorenanalyse, ergeben sich drei grundsätzliche Orientierungen der Studierenden:

Tabelle 26

**Persönlicher Nutzen eines Hochschulstudiums nach Fächergruppen**

(Mittelwerte; Skala von 0 bis 6; 0 = nicht nützlich; 6 = sehr nützlich; Angabe „kann ich nicht beurteilen“ bleibt unberücksichtigt)

Aspekte des Nutzens	Studierende insgesamt (6 607)	Fächergruppen						
		Sprach-/Kulturwiss. (1 454)	Sozialwiss./Psych. (642)	Rechtswiss. (699)	Wirtschaftswiss. (812)	Medizin (777)	Mathe/Naturwiss. (1 284)	Ing. wiss. (703)
später eine interessante Arbeit zu haben	5.0	4.8	4.7	5.1	4.9	<b>5.4</b>	5.1	5.2
mehr über das gewählte Fachgebiet zu erfahren	4.9	<b>5.1</b>	5.0	4.6	4.6	<b>5.1</b>	5.0	4.7
Zeit zu haben, meine Vorstellungen und Ideen zu entwickeln	4.4	<b>4.8</b>	<b>4.8</b>	4.3	4.2	3.9	4.3	4.2
eine gute wissenschaftliche Ausbildung zu erhalten	4.4	4.3	4.0	4.4	4.3	4.4	<b>4.8</b>	4.6
eine allgemein gebildete Persönlichkeit zu werden	3.5	<b>3.8</b>	3.6	3.7	3.7	3.0	3.2	3.2
mir ein gutes Einkommen zu sichern	3.2	2.4	2.6	3.9	<b>4.1</b>	3.4	3.2	3.8
besser anderen Leuten helfen zu können	3.0	2.9	3.4	3.3	2.5	<b>4.5</b>	2.5	2.5
zur Verbesserung der Gesellschaft beitragen zu können	3.0	3.1	<b>3.5</b>	3.0	2.7	3.0	2.8	2.8
eine hohe soziale Position zu erreichen	2.9	2.2	2.5	<b>3.6</b>	3.5	3.2	2.7	3.1
die Zeit der Berufstätigkeit möglichst lange hinauszuschieben	1.8	2.0	<b>2.2</b>	1.7	1.9	1.4	1.8	1.6
alternative Lebensweisen zu erproben	1.8	2.1	<b>2.7</b>	1.2	1.4	1.6	1.8	1.8

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 18.

1. Die Betonung des Fachinteresses, des fachlichen Lernens und der wissenschaftlichen Ausbildung, wobei zum Teil ein fester Berufsbezug bereits besteht; dies kann als intrinsisch-fachliche Orientierung bezeichnet werden.
2. Die Hervorhebung der Möglichkeiten zum Helfen und zur Verbesserung der Gesellschaft, verbunden mit einem gesteigerten Interesse an Selbstverwirklichung, Allgemeinbildung und alternativem Probehandeln; dies läßt sich als sozial-idealistische Orientierung benennen.
3. Die Aussicht auf Einkommen, Status, Karriere, Arbeitsplatzsicherheit und berufliche Möglichkeiten; dies ist als extrinsisch-materielle Orientierung zu charakterisieren.

Studierende sind keineswegs nur Vertreter einer dieser Orientierungen; vielmehr treten häufig auch Verknüpfungen und Vermischungen auf. Will man aber eine typisierende Zuordnung nach Fachrichtungen vornehmen, so ist festzuhalten, daß die intrinsisch-fachliche Orientierung am ehesten Naturwissenschaftler und Mediziner auszeichnet, die sozial-idealistische Orientierung vorwiegend unter Sozialwissenschaftlern sowie unter Sprach- und Kulturwissenschaftlern verbreitet ist, und daß die extrinsisch-materielle Orientierung relativ häufig bei Wirtschaftswissenschaftlern und Juristen anzutreffen ist.

Dieser Befund und diese Zuordnungen stimmen in erstaunlich hohem Maße mit Ergebnissen einer Studie überein, die Mitte der fünfziger Jahre bei Frankfurter Studenten durchgeführt wurde. Die damalige Studie über „Die Abhängigkeit des Ausbildungszieles von den Studierenerwartungen der Studenten“ benannte ebenfalls drei „Reaktionsweisen“, die den oben genannten Orientierungen nahezu völlig entsprechen (vgl. Adorno/Oehler 1959, S. 84/85). Damit belegt auch diese Übereinstimmung, daß sich offensichtlich weder die Struktur von Studienmotiven und Studierenerwartungen noch ihre fachspezifische Verteilung in den letzten dreißig Jahren wesentlich verändert hat.

### 8.3 „Fachinteresse“ versus „sichere Berufschancen“

Die nach wie vor vergleichsweise geringe Bedeutung der beruflichen Chancenperspektiven bei der Studienfachwahl wird nachdrücklich bestätigt, wenn man die Studierenden vor die Alternative zwischen „Berufschancen“ und „Fachinteressen“ als Kriterien der Studienfachwahl stellt: 70 Prozent bevorzugen, ein Fach zu studieren, das wirklich interessiert, egal wie die späteren Berufschancen stehen; nur 17 Prozent befürworten ein Fach zu studieren, in dem die späteren Berufschancen gut und sicher sind, selbst wenn es weniger interessant ist (vgl. *Tabelle 27*).

Unter den Wirtschaftswissenschaftlern ist die Präferenz der Alternative „Berufschancen“ mit 37 Prozent am stärksten verbreitet, gefolgt von den Juristen mit 27 Prozent. Damit bestätigt sich, daß für Studierende in diesen beiden Fä-

chergruppen das Kriterium des Fachinteresses weniger bedeutungsvoll ist. In den Sprach- und Kulturwissenschaften sowie den Sozialwissenschaften ist die Präferenz des „Fachinteresses“ am häufigsten (jeweils 87 %).

Die insgesamt eindeutige Bevorzugung des Fachinteresses als zentrales Kriterium für die Studienfachwahl kann insofern als gesichert gelten, als sie auch in anderen Studentenuntersuchungen in gleicher Weise hervortritt. So hatten Studienanfänger verschiedener Fachquoten, die 1978 befragt wurden, in nahezu gleicher Weise reagiert: 72 Prozent votierten für das Fachinteresse, nur 13 Prozent für die sicheren Berufschancen. Auch die Verteilung nach Fächern war damals in gleicher Weise gestuft: Die Wirtschaftswissenschaftler wählten die Alternative der Berufschancen am häufigsten, die Germanisten nur ganz selten (vgl. Framhein et al. 1981, S. 119).

Tabelle 27  
„Fachinteresse“ versus „sichere Berufschancen“ nach Fächergruppen

Bevorzugung der Alternative	Studierende insgesamt (6607) %	Fächergruppen						
		Sprach-/Kulturwiss. (1454) %	Sozialwiss./Psych. (642) %	Rechtswiss. (699) %	Wirtschaftswiss. (812) %	Medizin (777) %	Mathe./Naturwiss. (1284) %	Ing.-wiss. (703) %
Lieber ein Fach studieren, in dem die späteren <b>Berufschancen</b> gut und sicher sind, auch wenn es weniger interessant ist.	17	4	5	27	<b>37</b>	20	13	22
Lieber ein Fach studieren, das einen <b>wirklich interessiert</b> , egal wie die späteren Berufschancen stehen.	70	<b>87</b>	<b>87</b>	58	46	60	72	62
Kann ich nicht entscheiden	13	9	8	15	17	20	15	15
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 19.

Ein anhand dieser damaligen Untersuchung herausgestellter Befund ist jedoch zurechtzurücken. Die höhersemestrigen Studenten (damals im 9. Semester) wurden als weniger idealistisch gekennzeichnet, da sie nur zur Hälfte die Alternative Fachinteresse bevorzugten und zu fast einem Viertel die Alternative der sicheren Berufschancen. Solche auffälligen Unterschiede nach der Semesterzahl sind in der heutigen Studentenschaft nicht festzustellen. Ältere wie jüngere Semester geben sich in fast gleicher Weise als idealistisch, der näher rückende Berufseintritt übt offenbar keinen Einfluß aus.

Dabei ist der Zusammenhang zwischen wahrgenommenen Berufsaussichten und der Bevorzugung von „sicheren Berufsaussichten“ oder „Fachinteresse“ als Kriterium der Studienfachwahl zu beachten. Entgegen möglichen Erwartungen setzen jene, die schlechte Berufsaussichten wahrnehmen, keineswegs häufiger auf die Alternative „sichere Berufsaussichten“. Im Gegenteil, je schlechter die Berufsaussichten erscheinen, desto häufiger wird die Alternative der sicheren Berufschancen abgelehnt (vgl. *Tabelle 28*).

Tabelle 28  
„Fachinteresse“ versus „sichere Berufschancen“ nach erwarteten Berufsaussichten

Bevorzugung der Alternative	Schwierigkeiten bei der Stellensuche				
	kaum Schwierigkeiten (1029) %	Stelle zu finden, die wirklich zusagt (2492) %	Stelle zu finden, die der Ausbildung entspricht (943) %	überhaupt einen Arbeitsplatz zu finden (1696) %	ich weiß nicht (401) %
Lieber ein Fach studieren, in dem die späteren <b>Berufschancen</b> gut und sicher sind, auch wenn es weniger interessant ist	27	19	17	7	14
Lieber ein Fach studieren, das einen <b>wirklich interessiert</b> , egal wie die späteren Berufschancen sind	57	66	71	84	64
Kann ich nicht entscheiden	16	15	12	9	22
Insgesamt	100	100	100	100	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 19 und 86.

Dies bestätigt, daß unsichere oder düstere Arbeitsmarktperspektiven dazu beitragen, den Aspekt des Fachinteresses sogar eher in den Vordergrund zu rücken und nicht umgekehrt. Auch dieser wichtige Befund wird durch die Konstanzer Studienanfängeruntersuchung von 1978 bestätigt. Damals schon haben jene Studierenden, die pessimistisch auf ihre Berufsaussichten blickten (wie Germanisten und Naturwissenschaftler), das Fachinteresse besonders hervorgehoben. Die Folgerung daraus ist nach wie vor gültig; die meisten Studierenden halten trotz schlechterer Berufsaussichten an einer interessenorientierten Ausbildungsentscheidung fest.

Die Betonung des Fachinteresses bei der Studienfachentscheidung besagt aber nicht, daß Probleme des Arbeitsmarktes von den Studierenden ignoriert würden, solche Probleme sind jedoch für sie bei ihrer Studienfachwahl weniger maßgebend. Wem bei der Fachwahl das eigene Fachinteresse wichtig oder sehr wichtig war, ist dennoch bereit, nach dem Studium auf Berufsalternativen auszuweichen (70 %) oder kurzfristig eine fachfremde Stelle anzunehmen (56 %), falls bei der Stellensuche Schwierigkeiten auftreten. Von einem Ausblenden der Problematik des Arbeitsmarktes kann also nicht gesprochen werden (vgl. auch Kapitel 19). Vielmehr läßt die große Unsicherheit bei Vorhersagen zur Entwicklung des Arbeitsmarktes und die mittlerweile für fast alle Fächergruppen eher düsteren Zukunftsprognosen die Dominanz von Fachinteresse und Neigung bei der Entscheidung für ein Studienfach sogar durchaus rational erscheinen.

Da sich die Vernachlässigung eigener Fachinteressen mit großer Wahrscheinlichkeit ungünstig auf die eigene Leistungsbereitschaft auswirkt, dürften die Chancen des Studienerfolges sich erheblich vermindern, falls es am Fachinteresse fehlt. Beispielsweise haben Giesen/Jansen (1979) aus ihrer Untersuchung bei Abiturienten und Anfangssemestern abgeleitet, daß spätere Studienfachwechsler und Abbrecher ein geringes Fachinteresse aufweisen.

In der Tat läßt sich für die Studierenden im Wintersemester 1982/83 erkennen, daß mit geringerer Wichtigkeit des Fachinteresses bei der Studienfachentscheidung die Tendenz zum Fachwechsel deutlich ansteigt (vgl. *Tabelle 29*). Studierende, die bei ihrer Studienwahl das Fachinteresse als wenig wichtig oder gar unwichtig bezeichneten, erwägen zu etwa einem Viertel bzw. einem Drittel ernsthaft einen Fachwechsel. Dagegen denkt nur jeder zehnte, dem das Fachinteresse sehr wichtig war, ernsthaft an einen Fachwechsel.

Dieser Zusammenhang zwischen Fachinteresse als Studienmotiv und der Neigung zum Studienfachwechsel ist jedoch nicht in allen Fächern in gleichem Ausmaß vorhanden. Er ist besonders eng bei den Sprach- und Kulturwissenschaftlern sowie den Naturwissenschaftlern, wo sogar jeweils etwa drei Viertel mit geringem Fachinteresse ernsthaft an einen Studienfachwechsel denken.

Tabelle 29

**„Fachinteresse“ als Grund für die Studienfachwahl und Neigung zum Fachwechsel**

(N = 6607)

Neigung zum Fachwechsel	„Fachinteresse“ als Grund für Studienfachwahl			
	unwichtig (138) %	wenig wichtig (533) %	wichtig (2763) %	sehr wichtig (3118) %
gar nicht (0–1)	48	45	58	<b>73</b>
etwas (2–4)	20	28	24	15
ernsthaft (5–6)	<b>32</b>	27	18	12
Insgesamt	100	100	100	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 15 und 45.

Tabelle 30

**„Sichere Berufschancen“ als Grund für die Studienfachwahl und Neigung zum Fachwechsel**

(N = 6607)

Neigung zum Fachwechsel	Aussicht auf einen „sicheren Arbeitsplatz“ als Grund für Studienfachwahl			
	unwichtig (1649) %	wenig wichtig (2344) %	wichtig (1897) %	sehr wichtig (577) %
gar nicht (0–1)	61	63	67	<b>68</b>
etwas (2–4)	19	22	20	17
ernsthaft (5–6)	<b>20</b>	15	13	14
Insgesamt	100	100	100	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 15 und 45.

Demgegenüber besteht dieser Zusammenhang bei Medizinern und Wirtschaftswissenschaftlern nicht so häufig. Diese geringere Neigung zum Fachwechsel, trotz fehlendem Fachinteresse, mag mit den für diese Fächergruppen noch günstigeren Berufsaussichten zusammenhängen. Dem entspricht, daß gerade für Mediziner und Wirtschaftswissenschaftler neben dem Fachinteresse die Aussicht auf einen „sicheren Arbeitsplatz“ im Vergleich zu anderen Studierenden ein relativ häufiges Motiv der Studienfachwahl war.

Im übrigen hat dieses Motiv der „guten Aussicht auf einen sicheren Arbeitsplatz“ nur einen geringen Zusammenhang mit der Tendenz zum Studienfachwechsel (vgl. *Tabelle 30*). Dies gilt weitgehend für alle Fächergruppen. Am ehesten sind die Sprach- und Kulturwissenschaftler hervorzuheben: sie neigen etwas stärker dazu, das Studienfach zu wechseln, wenn die Aussicht auf einen sicheren Arbeitsplatz für sie ein wichtiges Entscheidungskriterium war. Für 43 Prozent der Sprach- und Kulturwissenschaftler, die ihr Fach wechseln möchten, war die Aussicht auf einen sicheren Arbeitsplatz bei ihrer Studienfachwahl wichtig oder sehr wichtig. Angesichts der zunehmend schlechteren Arbeitsmarktlage für Absolventen dieser Fachrichtung ist diese stärkere Neigung zum Fachwechsel durchaus verständlich.

### III Anforderungen und Verhalten im Studium

#### 9 Aufgaben der Hochschule und Charakterisierung des Studienfaches

Die Hochschule hat ein ganzes Bündel von Aufgaben und Funktionen wahrzunehmen. In ihrer historischen Entwicklung sind diese Aufgaben und Ziele immer wieder Gegenstand von Diskussion und Reflexion, wobei Zeitrahmen und Perspektive zu unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen führen (vgl. Kaupen/Kaupen 1964; Framhein 1975). In besonders systematischer Weise haben sich einerseits Schelsky (1963) für die deutsche Universität, andererseits Parsons/Platt (1973) für die amerikanische Universität mit deren Gestalt und Struktur sowie mit deren Idee und Funktion auseinandergesetzt. Trotz unterschiedlicher Ansätze stimmen Schelsky und Parsons/Platt in den Grundzügen überein.

Die Vielfalt der Aufgaben der Hochschule läßt sich, den Strukturierungen von Schelsky wie von Parsons/Platt folgend, in drei Hauptfelder unterteilen:

- den Bereich von Ausbildung und Bildung mit der Ausrichtung auf fachwissenschaftliche Spezialisierung, persönliche und allgemeine Bildung, berufliche Qualifizierung und kritische Intellektualität;
- den Bereich der Forschung mit seiner Ausrichtung auf Grundlagenforschung, auf angewandte Forschung, die zum technischen oder sozialen Fortschritt beiträgt, und auf Bewahrung und Weitergabe der Kultur;
- den Bereich sozialer Funktionen mit den Polen einer Öffnung für sozialen Aufstieg und für Weiterbildung oder einer Stabilisierung und Legitimierung vorhandener Eliten.

Ein entscheidender Punkt in der Diskussion um die Ausrichtung der Ziele und Leistungen der Hochschule ist es, in welcher Weise diese Aufgabenfelder ausgefüllt werden sollen: ob zum Beispiel eher die Förderung persönlicher Bildung oder die Ausbildung hochqualifizierter Spezialisten zu betonen ist, ob im Bereich der Forschung diese stärker auf technische Anwendung und Fortschritt oder eher auf Bewahrung und Weitergabe der Kultur ausgerichtet sein soll.

Für das Verständnis der studentischen Orientierungen gegenüber der Hochschule ist es in diesem Zusammenhang wichtig, von den Studierenden zu erfahren, wie sie gegenwärtig die Bedeutung dieser verschiedenen Aufgaben sehen. Dabei interessiert vor allem, ob sich in der wahrgenommenen oder geforderten Bedeutung Einseitigkeiten zeigen und wie groß die Diskrepanzen zwischen Wahrnehmung und Forderung im einzelnen ausfallen.

Neben der Hochschule als Ganzes sind es vor allem die Erfahrungen im Fachbereich, die das Erleben der Studiensituation prägen. Deshalb ist die Charakterisierung des Fachbereichs und seiner Verhältnisse durch die Studierenden von besonderer Bedeutung. Sie bezieht sich auf Aspekte der Anforderungen und des Studienaufbaus, der Ausrichtung der Lehre und ihres Berufsbezugs sowie auf das soziale Klima und Konflikte.

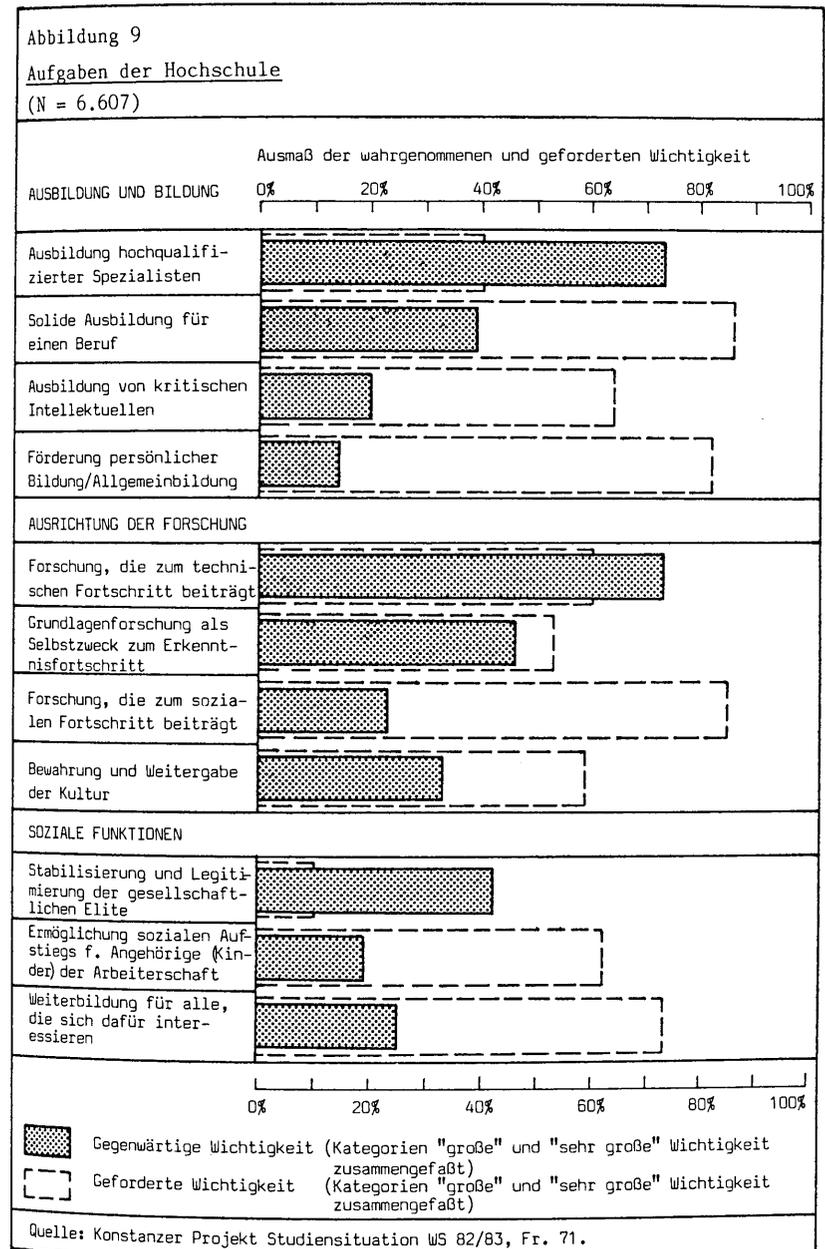
### 9.1 Aufgaben der Hochschule

Im Urteil der Studierenden legt die Hochschule gegenwärtig auf zwei Aufgaben das meiste Gewicht: auf die Ausbildung hochqualifizierter Spezialisten und auf Forschung, die zum technischen Fortschritt beiträgt. Demgegenüber meinen nur sehr wenige Studierende, daß die Förderung persönlicher Bildung/Allgemeinbildung sowie Forschung, die zum sozialen Fortschritt beiträgt, eine große Wichtigkeit unter den Aufgaben der Hochschule besitzt (vgl. *Abbildung 9*).

In der Sicht der Studierenden hat sich die deutsche Universität weit vom „heroischen Ideal“ (vgl. Fallon 1980) ihrer klassischen Epoche entfernt, denn Grundlagenforschung und Weitergabe der Kultur werden ebenso vernachlässigt wie die Förderung persönlicher Bildung und kritischer Intellektualität. Die Universität hat die Ausgewogenheit ihrer verschiedenen Aufgaben aufgegeben zugunsten einer einseitigen Ausrichtung auf Spezialistentum und technologisch ausgerichteter Forschung. Nach dem Urteil der Studierenden hat sie entscheidende Funktionsdefizite und wird in ihrem Aufgabenprofil in die Nähe der Fachhochschule gerückt.

In anderen Studentenuntersuchungen tritt ebenfalls hervor, daß dem Erwerb spezialisierten Fachwissens und beruflicher Qualifizierung die wichtigste Bedeutung unter den Funktionen der Universität beigemessen wird. Die Universität ist in studentischer Sicht in deutlich geringerem Maße eine Institution, die Allgemeinbildung vermittelt oder einen breiten Spielraum für die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit bietet. Noch seltener wird ihr zugeschrieben, einen Beitrag zur Förderung gesellschaftskritischen Bewußtseins zu leisten und allgemeinpolitische Betätigungsmöglichkeiten zu bieten (vgl. Infratest 1979, S. 39). Allerdings ist in dieser Untersuchung nicht darauf eingegangen worden, welche Gewichtung der Aufgaben den Studierenden wünschenswert wäre.

Die Gewichtung der Aufgaben fällt erheblich anders aus, wenn man die Studierenden dazu Stellung nehmen läßt, welche Aufgaben besondere Wichtigkeit haben sollten. Bei diesen Forderungen stehen neben der soliden Ausbildung für einen Beruf die Förderung persönlicher Bildung/Allgemeinbildung und die Forschung, die zum sozialen Fortschritt beiträgt, deutlich im Vordergrund. Insgesamt fällt bei den Forderungen der Studierenden zweierlei auf: Sie verteilen die Ansprüche breit über die verschiedenen Aufgaben, und sie stellen sehr hohe



Ansprüche; damit folgen sie weitgehend den klassischen Konzepten universitärer Bildungstradition.

Forschung an der Universität ist in der Wahrnehmung der Studierenden überwiegend auf den technischen Fortschritt ausgerichtet. Daß aber „Technikfeindlichkeit“ nicht überwiegt, ist an zwei Punkten abzulesen: erstens stimmen wahrgenommene und geforderte Wichtigkeit im Ausmaß, trotz der gewissen gewünschten Reduzierung, noch recht weitgehend überein; zweitens ist den Studierenden selber Forschung, die zum technischen Fortschritt beiträgt (etwa 60 %), immer noch wichtiger als Grundlagenforschung (knapp 50 %). Ebenso wenig wie pauschal von „Technikfeindlichkeit“ unter den Studierenden die Rede sein kann (vgl. Kapitel 22), ist eine geschichtslose Abwendung von vergangener Kultur, ein Desinteresse an früheren kulturellen Leistungen unter den Studierenden erkennbar. Vielmehr richten sie selbst implizit diesen Vorwurf an die Institution Universität, denn sie wünschen zu mehr als der Hälfte, die Universität sollte auf die Bewahrung und Weitergabe der Kultur großes Gewicht legen.

Die fachspezifischen Unterschiede in der wahrgenommenen wie in der geforderten Wichtigkeit der einzelnen Aufgaben sind insgesamt gering. Sie sind in keinem Fall so groß, daß sich Fächergruppen in der Rangfolge der wahrgenommenen gegenüber der geforderten Wichtigkeit unterscheiden. Die einseitige Betonung der Ausbildung hochqualifizierter Spezialisten und der technisch orientierten Forschung wird in allen Fächergruppen in gleicher Weise wahrgenommen und kritisch beurteilt, ebenso die geringe Bedeutung anderer, zum Beispiel allgemeinbildender Aufgaben. Bei der Bewertung der Aufgaben der Hochschule werden in allen Fächergruppen von den Studierenden die drei gleichen Aufgaben in den Vordergrund gerückt: solide Ausbildung für einen Beruf, die Förderung persönlicher Bildung sowie Forschung, die zum sozialen Fortschritt beiträgt.

Die großen Diskrepanzen zwischen der wahrgenommenen und der geforderten Wichtigkeit bei den einzelnen Aufgaben der Hochschule verweisen auf eine unter den Studierenden verbreitete kritische Haltung gegenüber der Institution Hochschule. Dies ist keine neue Entwicklung. Auch in den Befragungen von 1978 war festzustellen, daß die Idealvorstellungen der Studenten in vielerlei Hinsicht den Konturen der klassischen Universitätsidee mit ihrem über die Fachausbildung hinausreichenden Bildungsanspruch entsprechen, jedoch gerade die Förderung persönlicher Bildung im Urteil der Studenten krass vernachlässigt wird (vgl. Framhein et al. 1981, S. XVII; S. 72ff.).

Diese idealistisch-kritische Haltung steht jedoch in gewissem Widerspruch zu den individuellen Nutzenserwartungen an ein Hochschulstudium und den rückblickend konstatierten Förderungen durch das Studium (vgl. Kapitel 8 und Kapitel 16). Denn auf dieser individuellen Ebene sehen sich die Studierenden häufiger auch in jenen Bereichen gefördert, in denen sie auf der institutionellen

Ebene ein Defizit konstatieren. Gerade in dieser Ambivalenz ist ein wichtiges Moment der Studienerfahrungen und ihrer Verarbeitung zu sehen (vgl. auch Krause et al. 1980, S. 253ff; Krüger et al. 1983).

Obwohl sie eine andere Bildungseinrichtung besuchen, unterscheiden sich die in die Untersuchung einbezogenen Fachhochschulstudenten in einer ganzen Reihe von Wahrnehmungen und Gewichtungen nur wenig von den Universitätsstudenten. In einigen bezeichnenden Punkten urteilen sie aber anders über die Aufgabenschwerpunkte der Hochschule. Für über zwei Drittel von ihnen (69 %) legt die Hochschule gegenwärtig großes Gewicht auf die solide Ausbildung für einen Beruf; Universitätsstudenten meinen dies nur zu 39 Prozent. Sowohl in der Grundlagenforschung als auch in der Forschung, die zum technischen Fortschritt beiträgt, sehen Fachhochschulstudenten deutlich seltener eine Aufgabe von gegenwärtig großer Bedeutung (und zwar nehmen sie es um 20 bzw. um 16 Prozentpunkte seltener wahr). Hinsichtlich der sozialen Funktionen erscheint ihnen die Hochschule etwas häufiger durch soziale Offenheit charakterisiert (Weiterbildungs- und soziale Aufstiegsmöglichkeiten).

Mehr noch als in den Charakterisierungen des gegenwärtigen Zustandes ähneln sich die Fachhochschul- und Universitätsstudenten in ihren Idealvorstellungen über das Aufgabenprofil der Hochschule. Sie weisen gleichermaßen weitgespannte und idealistische Ansprüche auf. Allein die Ausbildung kritischer Intellektueller wird von den Fachhochschulstudenten deutlich seltener gefordert (bei ihnen nur von 47 %, unter den Universitätsstudenten von 65 %). Außerdem wollen sie auch etwas weniger Gewicht legen auf Forschung, die zum sozialen Fortschritt beiträgt, sowie auf die Bewahrung und Weitergabe der Kultur; dafür fordern sie etwas häufiger größeres Gewicht für technikbezogene Forschung.

## 9.2 Charakterisierung des Studienfaches

Zur Charakterisierung des Studienfaches sind Aspekte erfaßt worden, die sich auf erfahrene Leistungs- und Prüfungsanforderungen sowie den Studienaufbau im Fach, die Ausrichtung und den Berufsbezug der Lehre sowie auf das soziale Klima und mögliche Konflikte im Fachbereich beziehen. Da es sich um Charakterisierungen des eigenen Fachbereiches handelt, ist von Anfang an nach den verschiedenen Fächergruppen zu unterscheiden (vgl. *Tabelle 31*).

Vor allem die Rechtswissenschaftler erfahren besonders hohe Leistungsanforderungen, während sie von den Sozialwissenschaftlern nur selten als hoch empfunden werden. Ein gut gegliederter Studienaufbau und die Klarheit der Studienanforderungen wird vor allem von Medizinstudenten hervorgehoben. Die spezialistische Ausrichtung wird ebenfalls von den Medizinstudenten am häufigsten angeführt. Die Konkurrenz zwischen den Studierenden wird am meisten von den Rechtswissenschaftlern erlebt.

Tabelle 31

**Charakterisierung des Studienfaches**

(Skala von 0 bis 6; 0 = überhaupt nicht zutreffend, 6 = sehr stark zutreffend; Kategorien 5–6 „stark zutreffend“ zusammengefaßt)

Charakterisierung des Studienfaches	Studierende insgesamt (6 607) %	Fächergruppen						
		Sprach-/Kulturwiss. (1 454) %	Sozialwiss./Psych. (642) %	Rechtswiss. (699) %	Wirtschaftswiss. (812) %	Medizin (777) %	Mathe./Naturwiss. (1 284) %	Ing.-wiss. (703) %
<b>Anforderungen u. Studienaufbau</b>								
hohe Leistungsnormen, -ansprüche	42	25	14	60	45	55	51	56
gut gegliederter Studienaufbau	21	12	9	19	19	34	24	26
Klarheit der Prüfungsanforderungen	24	16	20	19	19	46	25	29
<b>Ausrichtung und Berufsbezug der Lehre</b>								
spezialistische Ausrichtung	29	25	19	21	24	43	36	27
Verschiedenartigkeit/ Vielfalt der Arbeitsanforderungen	28	28	24	18	26	30	27	32
gute Berufsvorbereitung/enger Praxisbezug	7	6	4	8	5	11	8	7
<b>Soziales Klima und Konflikte</b>								
Konkurrenz zwischen den Studierenden	23	16	10	44	27	32	19	16
gute Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden	15	25	21	7	6	7	17	16
Benachteiligung von Studentinnen	8	5	6	6	7	6	11	10
Auseinandersetzungen zwischen politischen Richtungen unter den Studierenden	10	11	21	12	16	7	5	5

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 20.

In all diesen Aspekten sind die Unterschiede zwischen den Fächergruppen sehr groß; für jede ergibt sich ein spezifisches Profil charakteristischer Verhältnisse hinsichtlich der Ausrichtung der Lehre, der Gliederung des Studienaufbaus und der Leistungsansprüche.

Aus den Aussagen der Studierenden ergeben sich auf der einen Seite Hinweise auf kritische Zonen der gegenwärtigen Verhältnisse in den Fachbereichen: so auf den Mangel an guter Berufsvorbereitung/engem Praxisbezug und auf den Mangel guter Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden. Auf der anderen Seite ergeben sich auch Hinweise auf weniger problematische Bereiche: die Benachteiligung von Studentinnen und Auseinandersetzungen zwischen politischen Richtungen unter den Studierenden werden im eigenen Fachbereich nur selten wahrgenommen.

**9.3 Anforderungen im Fachbereich**

Die Anforderungen in den Fachbereichen sind für die Studierenden ein zentraler Teil der erlebten Studiensituation. Wie sie diese beurteilen, gibt nicht nur Auskunft über ihre Sicht des Fachbereiches, sondern liefert auch Hinweise über mögliche Ansätze zur Verbesserung der Studiensituation.

Zwei Anforderungen werden von den Studierenden am ehesten als „gerade richtig“ beurteilt: zugrundeliegende Prinzipien zu verstehen (47 %) und regelmäßig Leistungsnachweise zu erbringen (51 %). Eine große Mehrheit der Studierenden meint bei den folgenden Anforderungen, daß darauf in ihrem Fachbereich zu wenig oder gar viel zu wenig Wert gelegt werde (vgl. *Abbildung 10*):

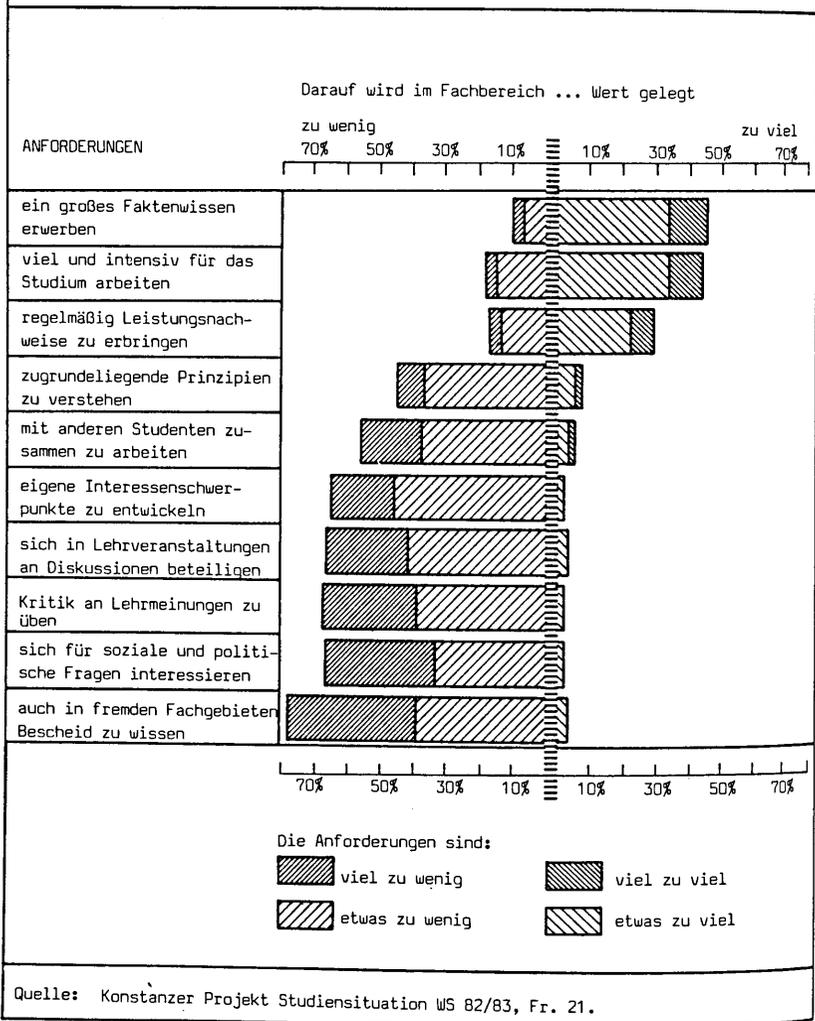
- auch in fremden Fachgebieten Bescheid zu wissen (78 %),
- Kritik an Lehrmeinungen zu üben (67 %),
- sich in Lehrveranstaltungen an Diskussionen zu beteiligen (67 %),
- sich für soziale und politische Fragen zu interessieren (66 %),
- eigene Interessenschwerpunkte zu entwickeln (65 %).

Dagegen wird keine der Anforderungen als eindeutig überhöht eingeschätzt. Nur der Erwerb großen Faktenwissens (45 %) und die Anforderung, viel und intensiv für das Studium zu arbeiten (44 %), wird von fast der Hälfte als zu hoch angesehen, wobei aber auch ein hoher Anteil (jeweils zwei Fünftel) die beiden Anforderungen durchaus als gerade richtig empfindet.

Jedoch gehen bei diesen beiden Anforderungen die Urteile zwischen Studierenden verschiedener Fächergruppen besonders stark auseinander. Während Sozialwissenschaftler sich zu einem Drittel (32 %) gleichsam unterfordert fühlen, weil zu wenig an Arbeitsintensität von ihnen verlangt wird, empfinden sich Studierende der Medizin, Natur- und Ingenieurwissenschaften eher überfordert. Vor allem die Mediziner beurteilen den Erwerb von Faktenwissen als zu hoch (75 %), während in den Sprach- und Kulturwissenschaften und den

Abbildung 10

Beurteilung der Anforderungen im Fachbereich  
(N = 6.607)



Sozialwissenschaften dies nur von etwa einem Drittel so eingeschätzt wird (vgl. Tabelle 32).

Vergleicht man die Beurteilung der Anforderungen zwischen den verschiedenen Fächergruppen, ergeben sich nur in einigen Aspekten durchgehende Übereinstimmungen. Es handelt sich um die Aspekte:

- eigene Interessenschwerpunkte entwickeln,
- auch in fremden Fachgebieten Bescheid wissen,
- sich für soziale und politische Fragen interessieren.

In diesen Fällen meinen nur ganz wenige Studierende in allen Fächergruppen (stets weniger als fünf Prozent), das Ausmaß der Anforderungen sei zu hoch. Der Aspekt, auch in fremden Fachgebieten Bescheid zu wissen, wird darüber hinaus insgesamt durch die Studierenden in allen Fächern am ähnlichsten beurteilt: stets sind es etwa drei Viertel bis vier Fünftel, die sich darin zu wenig gefordert fühlen, weniger als ein Fünftel meint, die Anforderungen seien gerade richtig.

In allen anderen Aspekten gibt es deutliche Abweichungen zwischen einzelnen Fächern oder Fächergruppen. Verständlicherweise beurteilen Naturwissenschaftler und Ingenieurwissenschaftler das Anforderungsprofil am ähnlichsten, in vieler Hinsicht sogar identisch. Auch Juristen und Wirtschaftswissenschaftler auf der einen Seite, Sozialwissenschaftler sowie Sprach- und Kulturwissenschaftler auf der anderen Seite bilden jeweils untereinander ähnlichere Anforderungsprofile in ihren Urteilen. Mediziner weisen am ehesten ein spezifisches Urteilsprofil auf (vgl. Tabelle 32).

Die Beurteilung der Anforderungen im Fachbereich unter den Studierenden entspricht weitgehend ihrer Beurteilung der Wichtigkeit einzelner Aufgaben der Hochschule, die sich auf den Bereich von Bildung und Ausbildung beziehen. Anforderungen, die als Voraussetzungen von persönlicher Bildung und Allgemeinbildung angesehen werden können, sind ihnen in überwiegenderem Maße zu wenig im Kanon der Anforderungen in ihren Fachbereichen vertreten. Dazu zählt, in fremden Fachgebieten Bescheid zu wissen, eigene Interessenschwerpunkte zu entwickeln und zugrundeliegende Prinzipien zu verstehen. Ebenso erscheinen ihnen Anforderungen, die als Teil der Formung kritischer Intellektualität gelten können (wie etwa: sich für soziale und politische Fragen zu interessieren, Kritik an Lehrmeinungen zu üben und sich in Lehrveranstaltungen an Diskussionen zu beteiligen), übereinstimmend zu wenig an sie gestellt. Ihre Meinung, auf persönliche Allgemeinbildung und die Ausbildung kritischer Intellektualität würde an der Universität nur selten großes Gewicht gelegt, steht somit in Einklang mit ihren Erfahrungen im Fachbereich. Dies trifft umgekehrt auch für ihre Wahrnehmung der Überbetonung fachspezialisierter Schulung zu. Denn Faktenwissen beurteilen sie am häufigsten als zu viel gefordert und, angesichts der zu geringen Anforderungen in anderen Aspekten, als einseitig betont (vgl. auch Dippelhofer-Stiem 1983).

Tabelle 32  
**Beurteilung der Anforderungen im Fachbereich nach Fächergruppen**  
 (Kategorie „kann ich nicht beurteilen“ ausgelassen)

Anforderungen	Studierende insgesamt (6607) %	Fächergruppen						
		Sprach-/Kulturwiss. (1454) %	Sozialwiss./Psych. (642) %	Rechtswiss. (699) %	Wirtschaftswiss. (812) %	Medizin (777) %	Mathe./Naturwiss. (1284) %	Ing.-wiss. (703) %
ein großes Faktenwissen erwerben								
– zu wenig	12	22	<b>25</b>	7	9	3	6	9
– gerade richtig	38	40	37	39	35	20	42	<b>46</b>
– zu viel	45	29	30	50	52	<b>75</b>	47	39
viel und intensiv für das Studium Arbeiten								
– zu wenig	16	23	<b>32</b>	15	10	8	9	8
– gerade richtig	36	<b>42</b>	<b>42</b>	35	<b>42</b>	31	30	35
– zu viel	44	28	19	45	43	57	<b>58</b>	55
sich in Lehrveranstaltungen an Diskussionen beteiligen								
– zu wenig	67	55	44	74	74	<b>80</b>	72	74
– gerade richtig	26	37	<b>46</b>	23	21	15	21	19
– zu viel	3	5	<b>7</b>	2	1	1	2	1
Kritik an Lehrmeinungen üben								
– zu wenig	67	60	58	59	74	<b>78</b>	71	71
– gerade richtig	22	30	30	<b>32</b>	17	12	18	15
– zu viel	3	3	<b>7</b>	5	2	1	1	1
sich für soziale und politische Fragen interessieren								
– zu wenig	66	59	55	63	67	74	<b>75</b>	<b>75</b>
– gerade richtig	24	29	<b>37</b>	31	24	16	14	15
– zu viel	2	3	<b>4</b>	2	2	2	1	1

Fortsetzung Tabelle 32  
**Beurteilung der Anforderungen im Fachbereich nach Fächergruppen**  
 (Kategorie „kann ich nicht beurteilen“ ausgelassen)

Anforderungen	Studierende insgesamt (6607) %	Fächergruppen						
		Sprach-/Kulturwiss. (1454) %	Sozialwiss./Psych. (642) %	Rechtswiss. (699) %	Wirtschaftswiss. (812) %	Medizin (777) %	Mathe./Naturwiss. (1284) %	Ing.-wiss. (703) %
regelmäßig Leistungsnachweise erbringen								
– zu wenig	17	18	19	<b>35</b>	14	12	12	14
– gerade richtig	51	<b>55</b>	<b>55</b>	47	<b>55</b>	45	50	46
– zu viel	29	24	24	15	28	<b>41</b>	36	36
eigene Interessenschwerpunkte entwickeln								
– zu wenig	65	51	60	67	69	<b>80</b>	68	67
– gerade richtig	28	<b>41</b>	34	26	25	13	24	25
– zu viel	2	<b>4</b>	<b>4</b>	1	2	1	2	2
zugrundeliegende Prinzipien verstehen								
– zu wenig	44	41	45	42	39	<b>66</b>	39	36
– gerade richtig	47	49	44	49	46	30	<b>54</b>	53
– zu viel	7	4	6	7	<b>13</b>	2	5	9
mit anderen Studierenden zusammenarbeiten								
– zu wenig	55	54	47	<b>66</b>	62	58	53	52
– gerade richtig	38	36	<b>46</b>	28	33	35	42	42
– zu viel	4	<b>6</b>	5	2	2	2	3	2
auch in fremden Fachgebieten bescheid wissen								
– zu wenig	78	73	79	<b>82</b>	79	81	76	75
– gerade richtig	15	<b>17</b>	14	13	15	11	16	<b>17</b>
– zu viel	2	3	2	2	2	3	4	3

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 21.

## 10 Soziale Kontakte und Betreuung im Studium

Ob Studenten sich an der Hochschule heimisch oder fremd fühlen, ob sie sich isoliert vorkommen oder viele Kontakte haben, vor allem wie ihre Kontakte zu Hochschullehrern ausfallen, das sind wichtige Aspekte der Studiensituation. Neben den persönlichen Kontakten sind für die Integration der Studenten Einrichtungen und Gruppen an der Hochschule wichtig. Welches Interesse sie an ihnen zeigen und in welchem Umfang sie daran teilnehmen, ergänzt das Bild der Kontakt- und Kommunikationssituation.

Die Analyse der Kontaktsituation läßt sich vertiefen, indem genauer auf die Befindlichkeit der Studenten in ihrer Studiensituation eingegangen wird. Dies erfolgt vor allem unter dem Gesichtspunkt der „Anonymität“, wobei es darauf ankommt, dieses Schlagwort in seinen verschiedenartigen Facetten auszuleuchten. Sie reichen von dem Gefühl, man gehe in der Masse der Studenten unter, über die Unkenntnis der Einrichtungen an der Hochschule und das Fehlen von Ansprechpartnern bei Problemen, bis hin zu dem Eindruck, es würde niemandem auffallen, wenn man eine Woche nicht an der Hochschule wäre.

Wegen der Bedeutung der Beziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden wird zusätzlich erfaßt, worin Studierenden eine Beratung und Betreuung durch Lehrende wichtig ist. Dem ist aber gegenüberzustellen, inwieweit sie vorhandene Angebote zu Kontakten und Gesprächen tatsächlich wahrnehmen.

### 10.1 Kontakte der Studierenden

Um die Kontaktsituation der Studierenden insgesamt beurteilen zu können, ist in einem ersten Schritt festzuhalten, wie häufig sie Kontakte zu Personen innerhalb und außerhalb der Hochschule haben. Daran läßt sich ablesen, wie stark sie in ihren Kontakten auf Gleichaltrige eingeschränkt bleiben, in welchem Umfang Kontakte zu Lehrenden bestehen und wie groß die Gruppe der isolierten Studenten ist.

Am häufigsten haben Studierende Kontakte zu Freunden und Bekannten außerhalb der Universität sowie zu Eltern und Geschwistern. Ihnen folgen in nahezu gleichem Umfang die Kontakte zu Studierenden des eigenen Faches. In diesen Beziehungen kann kaum von einer verbreiteten Isolation der Studierenden gesprochen werden. Nur ganz wenige haben nie Kontakte, nur einige führen seltene Kontakte zu diesen Bezugsgruppen an (vgl. *Tabelle 33*).

Über die Fächergruppen hinweg sind Kontakte selten: 16 Prozent der Befragten geben häufige Kontakte zu Kommilitonen anderer Fächer an. Dieser Mangel an übergreifenden Kontakten trägt sicherlich mit zu dem Eindruck bei, die Universität sei stark fachspezifisch ausgerichtet.

Häufigere Kontakte zu Lehrenden haben nur wenige Studenten, wobei noch eher Kontakte zu Assistenten als zu Professoren bestehen. Etwa die Hälfte der Studierenden verneint, bisher Kontakt zu Professoren gehabt zu haben; 35 Prozent haben selten Kontakt und nur 16 Prozent haben manchmal oder häufig Kontakt zu einem Professor des eigenen Fachbereiches. In diesem Kontaktmangel ist nach wie vor ein gravierendes Problem der studentischen Situation zu sehen.

Bei einem Vergleich der befragten Studierenden an Fachhochschulen mit den Studierenden an Universitäten ergeben sich nur geringe Unterschiede, so daß insgesamt nicht von einer grundsätzlich besseren oder schlechteren Kontaktsituation für eine der beiden Studentengruppen gesprochen werden kann.

Tabelle 33  
Kontakthäufigkeit innerhalb und außerhalb der Hochschule  
(N = 6 607)

Kontakte zu . . .	Häufigkeit				Insgesamt %
	nie %	selten %	manchmal %	häufig %	
Freunden und Bekannten außerhalb der Universität	1	11	30	58	100
Eltern und Geschwister	1	17	26	56	100
Studierenden des eigenen Faches	1	16	33	50	100
Studierenden anderer Fächer	9	40	35	16	100
Assistenten, Lehrbeauftragten des eigenen Faches	32	44	18	6	100
Professoren des eigenen Faches	49	35	12	4	100
Berufstätige im zukünftigen Berufsfeld	31	33	25	11	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 49.

Auch für die Studierenden an der Fachhochschule sind Kontakte zu Lehrenden in relativ geringem Maße vorhanden: „manchmal“ oder „häufig“ Kontakte zu Professoren werden von 17 Prozent genannt; eher schlechter ist die Situation bei den Kontakten zu Assistenten und Lehrbeauftragten, denn hier liegt der entsprechende Anteil nur bei rund 13 Prozent. Hinsichtlich der studentischen Kontakte untereinander läßt sich an Fachhochschulen eine stärkere Konzentration auf die Kommilitonen des eigenen Faches feststellen.

Für den Umfang der Kontakte zu Lehrenden spielt sowohl die Semesterzahl als auch die Fachzugehörigkeit eine erhebliche Rolle. In den ersten vier Semestern hat nur jeder zehnte Student häufigeren Kontakt zu einem Hochschullehrer (vgl. *Tabelle 34*). Mit zunehmender Semesterzahl nimmt zwar der Kontakt zu Hochschullehrern zu, aber noch in den letzten Semestern (11. Semester und später) hat etwa ein Drittel der Studenten keinen Kontakt zu Professoren.

Die günstigsten Kontaktverhältnisse zu Professoren bestehen in den Sprach- und Kulturwissenschaften sowie den Naturwissenschaften, gefolgt von den Sozialwissenschaften; die wenigsten Kontakte ergeben sich in den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften und der Medizin, während die Ingenieurwis-

senschaftler eine mittlere Position einnehmen. Diese unterschiedlichen Kontakthäufigkeiten zu Professoren in den verschiedenen Fächern werden nicht durch ein Mehr an Kontakten zu Assistenten ausgeglichen; diese sind in der Regel dort ebenfalls geringer, wo die Kontakte zu Professoren seltener sind (vgl. *Tabelle 35*).

Zwischen Studentinnen und Studenten treten in der Kontakthäufigkeit, gleichgültig zu welcher Bezugsgruppe, keine Unterschiede auf. Wurde früher noch oftmals davon ausgegangen, daß Studentinnen an der Universität stärker isoliert sind und weniger gut mit den sozialen Beziehungen an der Hochschule zurecht kommen als Studenten (vgl. z. B. Beckmann et al. 1972; Wöller 1978), so ist dies inzwischen nicht mehr festzustellen. Einzig die Beteiligung an Diskussionen in Lehrveranstaltungen bereitet Frauen mehr Schwierigkeiten (56 % gegenüber 40 % bei den Männern).

Die Zufriedenheit mit den vorhandenen Kontakten variiert verständlicherweise mit deren Umfang. So sind mit den Kontakten zu Kommilitonen über die Hälfte der Studierenden zufrieden (58 %), mit den Kontakten zu Professoren nicht einmal ein Fünftel (19 %) und etwa gleich viele Studierende (21 %) sind dagegen mit den Kontakten zu Professoren sehr unzufrieden (vgl. *Tabelle 36*).

**Tabelle 34**  
**Kontakte zu Lehrenden nach Hochschulsesemester**  
(Kategorie „selten“ ausgelassen)

Wie häufig haben Sie Kontakte zu ...	Studierende insgesamt (6607) %	Hochschulsesemester								
		1-2 (1080) %	3-4 (1070) %	5-6 (912) %	7-8 (812) %	9-10 (818) %	11-12 (636) %	13-14 (495) %	15 ... (723) %	
<b>Assistenten, Lehrbeauftragte Ihres Faches</b>										
nie	32	49	36	32	31	28	24	20	20	
manchmal/häufig	24	11	15	21	25	26	32	35	42	
<b>Professoren Ihres Faches</b>										
nie	49	68	60	52	46	41	37	33	30	
manchmal/häufig	16	9	8	13	16	19	23	27	35	

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 49.

**Tabelle 35**  
**Kontakte zu Lehrenden nach Fächergruppen**  
(Kategorie „selten“ ausgelassen)

Wie häufig haben Sie Kontakte zu ...	Studierende insgesamt (6607) %	Fächergruppen						
		Sprach-/Kulturwiss. (1454) %	Sozialwiss./Psych. (642) %	Rechtswiss. (699) %	Wirtschaftswiss. (812) %	Medizin (777) %	Mathe/Naturwiss. (1284) %	Ing.wiss. (703) %
<b>Assistenten, Lehrbeauftragte Ihres Faches</b>								
nie	32	31	32	45	37	39	23	28
manchmal/häufig	24	26	25	13	18	15	34	27
<b>Professoren Ihres Faches</b>								
nie	32	41	42	63	59	59	41	50
manchmal/häufig	16	22	18	8	9	10	23	12

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 49.

Tabelle 36  
**Zufriedenheit mit Kontakten**  
 (N = 6607)

Wie zufrieden sind Sie mit den Kontakten zu . . .	Ausmaß der Zufriedenheit							Insgesamt %	
	sehr un-	←-----→					sehr		%
	zufrieden -3 %	-2 %	-1 %	0 %	+1 %	+2 %	+3 %		
Kommilitonen Ihres Faches	4	9	13	16	19	25	14	100	
Kommilitonen anderer Fächer	6	12	15	32	17	13	5	100	
Assistenten, Lehrbeauftragte Ihres Faches	12	17	19	29	11	9	4	100	
Professoren Ihres Faches	21	19	14	28	8	7	4	100	

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 50.

Mehr als die Hälfte der Studenten wünscht häufigere Kontakte zu Professoren. In gleichem Umfang werden auch mehr Kontakte zu Assistenten und zu Studierenden anderer Fächer gewünscht (jeweils 57%). Am häufigsten werden jedoch Wünsche nach mehr Kontakten zu Berufstätigen im zukünftigen Berufsfeld geäußert (73%).

Mit großer Übereinstimmung haben verschiedene Studentenuntersuchungen seit den 60er Jahren immer wieder festgestellt, daß allenfalls ein Viertel der Studenten manchmal oder häufig persönliche Kontakte zu Hochschullehrern hat (vgl. Jenne et al. 1969; Apenburg et al. 1974; Voß et al. 1978; Framhein et al. 1981; Gleich et al. 1982). Das gilt auch für den Umstand, daß Kontakte zu Assistenten und Lehrbeauftragten häufiger sind, Kontakte zu Professoren meist aber nur dort auftreten, wo bereits Kontakte zu Assistenten bestehen. Es ist deshalb nur folgerichtig, wenn die Ergebnisse über das Ausmaß der Zufriedenheit mit den Kontakten zu Hochschullehrern ebenfalls weitgehend übereinstimmen.

Die Übereinstimmungen mit früheren Untersuchungen zur Kontaktsituation zwischen Studenten und Hochschullehrern seit den 60er Jahren verdeutlichen, daß die Kontaktverhältnisse an den Hochschulen schon seit langem pro-

blematisch sind. Entgegen mancher Befürchtungen ist mit der Entwicklung zur „Massenhochschule“, mit dem starken Anstieg der Studentenzahlen in den 70er Jahren offensichtlich keine gravierende Verschlechterung der Kontaktsituation einhergegangen. Dies dürfte weitgehend auf den ebenfalls erheblichen Anstieg der Hochschullehrerstellen zurückzuführen sein. Denn die Relation Hochschullehrer zu Studenten ist in den letzten beiden Jahrzehnten nahezu gleich geblieben, sie hat sich in manchen Fächergruppen sogar verbessert (vgl. BMBW 1983 b, S. 158).

Das besagt freilich zugleich, daß die Kontaktsituation zu Hochschullehrern für die große Mehrheit der Studierenden nach wie vor unbefriedigend ist. Sowohl das Ausmaß der Unzufriedenheit mit den Kontaktverhältnissen als auch der Stellenwert des verbreiteten Kontaktmangels im Spektrum studentischer Studienschwierigkeiten und Belastungen (vgl. Kapitel 15) lassen erkennen, daß das Feld von Kontakt und Kommunikation eine zentrale Problemzone der Hochschule ausmacht (vgl. zu Wünschen und Ansatzmöglichkeiten der Verbesserung Framhein et al. 1981, S. 103 ff.; Gleich et al. 1982, S. 96 ff.).

## 10.2 Interesse und Teilnahme an Gruppen in der Hochschule

Ein nicht unwesentlicher Gesichtspunkt der Integration der Studierenden in der Hochschule bezieht sich darauf, inwieweit sie sich für Gruppierungen an der Hochschule interessieren und daran teilnehmen.

Das Interesse und die Beteiligung an den offiziellen Selbstverwaltungsgremien ist unter den Studierenden sehr gering: 52 Prozent äußern ihr Desinteresse und nur vier Prozent beteiligen sich überhaupt daran.

Das Interesse an der Fachschaft, die den Studierenden offenbar näher liegt, fällt zwar deutlich höher aus, aber ein Viertel bleibt auch hier desinteressiert, und nur 16 Prozent beteiligen sich irgendeiner Weise (vgl. *Tabelle 37*).

Trotz ihres allgemeinen politischen Interesses und ihrer durchaus vorhandenen Vorstellungen und Forderungen zu Hochschulpolitik und Hochschulreform, weisen viele Studierende eine eigentümliche Abstinenz in diesem Bereich auf. Dies kann damit zusammenhängen, daß ebenfalls viele meinen, man könne als Student mit seinen Vorstellungen zum Studium und zur Hochschule nichts ausrichten (vgl. dazu *Tabelle 38*).

Wenig Interesse finden auch die politischen Studentenvereinigungen, an denen nur 8 Prozent teilnehmen und für die sich auch nur 39 Prozent interessiert zeigen, ohne aber daran teilzunehmen. Eher beteiligen sich Studierende an informellen Aktionsgruppen, die einen weniger dauerhaft verpflichtenden Charakter haben.

Beim Studentensport/Sportgruppen liegt die Teilnahme am höchsten, insgesamt machen 44 Prozent der Studierenden, zumindest gelegentlich, mit. Kulturelle Gruppen wie Theater-, Musik-, Orchestergruppen stoßen bei etwa der Hälfte der Studierenden auf Interesse, aber nur etwa jeder zehnte wirkt aktiv mit.

Ein Vergleich mit der Situation an den in die Untersuchung einbezogenen Fachhochschulen läßt in zwei Punkten deutliche Abweichungen zu den Universitätsstudenten erkennen. Das Interesse an politischen Studentenvereinigungen und das Interesse an musischen Gruppen (Theater-, Musik- und Or-

chestergruppen) ist erkennbar geringer ausgeprägt. So sind von den Fachhochschulstudenten 67 Prozent überhaupt nicht an der Arbeit von politischen Studentengruppen interessiert, bei den Theater-, Musik- und Orchestergruppen liegt der Anteil der Nichtinteressierten bei 58 Prozent.

### 10.3 Aspekte der Anonymität an der Hochschule

Wenn es um Probleme der Institution Universität geht, stehen neben Fragen von Leistung und Motivation stets Anonymität und Beziehungslosigkeit an vorderster Stelle. Dies ergibt sich, gleichgültig ob man Studienberater und Therapeuten anhört (vgl. Ziolko 1969; Krüger et al. 1982) oder sensible Beobachter der Hochschulszene zu Rate zieht (vgl. Jouhy 1973; Rumpf 1978; Boye 1982), ob Hochschulpolitiker und hochschulpolitische Gremien Stellungnahmen abgeben (Westdeutsche Rektorenkonferenz 1980; Glotz/Malanowski 1982), Hochschullehrer intensiv befragt werden (Anger 1960; Gleich et al. 1982) oder die Studierenden – wie auch immer – selbst zu Wort kommen (z. B. Hitpass/Mock 1972; Framhein et al. 1981), der Befund ist stets der gleiche: neben Problemen der Leistung und Motivation stehen Anonymität und Beziehungslosigkeit an vorderster Stelle, wenn es um die Pathologie der Institution Universität geht.

Vor etwa zehn Jahren ließen Hitpass und Mock Studenten in Nordrhein-Westfalen ihre Hochschule in eigenen Worten charakterisieren. Dabei hörten sie am häufigsten Kennzeichnungen wie: „Massenbetrieb“ – „Fabrikbetrieb“ – „Akademikerfabrik“ – „Fließbandbetrieb“ – „Ameisenhaufen Bildungsbegieriger“ – „Apparat für Bildungsmassen“. Und sie resümierten damals: „Bei der expansiven Entwicklung der Universitäten in den letzten Jahren nimmt es nicht wunder, daß als durchgehender Zug der ‚Massenbetrieb‘ mit all seinen einschlägigen Momenten das Bild beherrscht!“ (Hitpass/Mock 1972, S. 93).

Hinter dem Schlagwort von der Hochschule als „anonymer Massenbetrieb“ verbergen sich viele Facetten, die nicht nur in fehlenden Kontakten zu Kommilitonen und Hochschullehrern bestehen. Für die Befindlichkeit der Studierenden ist eine genauere Aufklärung bedeutsam, um festzustellen, worin die konkreten Probleme liegen und wieviele davon betroffen sind.

Versucht man, Aussagen zur Anonymität an der Hochschule danach einzuordnen, welchen Aspekt von Anonymität sie meinen und welches Ausmaß von Anonymität damit impliziert ist, lassen sich in der Hauptsache vier Aspekte unterscheiden:

- Individuelle Unkenntlichkeit in der Masse:  
Anonymität hat primär damit zu tun, daß man als Individuum in der Masse untergeht oder sich sogar als unwichtig empfindet.

Tabelle 37  
Interesse und Teilnahme an Gremien und Hochschulgruppen  
(N = 6607)

Hochschulgruppen	Interesse und Teilnahme					Insgesamt %
	nicht interessiert %	interessiert, aber keine Teilnahme %	gelegentliche Teilnahme %	häufige Teilnahme %	ein Amt, eine Funktion innehaben %	
Fachschaft	26	58	12	2	2	100
offizielle Selbstverwaltungsgremien (Senat, Konzil u. ä.)	52	44	3	–	1	100
politische Studentenvereinigungen	53	39	6	1	1	100
informelle Aktionsgruppen	36	46	15	2	1	100
Studentenverbindungen	82	12	3	1	2	100
Studentengemeinde	71	20	6	2	1	100
Studentensport, Sportgruppen	27	29	25	18	1	100
Theater-, Musik-, Orchestergruppen	49	40	7	3	1	100
sonstige Freizeitgruppen	49	33	14	3	1	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 55.

- Begrenzungen in der Art und Reichweite der Kontakte:  
Anonymität wird auch dann empfunden, wenn zwar Kontakte entstehen, man also nicht völlig namenlos bleibt, diese aber in ihrer Art, Reichweite und Tiefe nicht ausreichen.
- Individuelle Reduzierung und Beteiligungsdefizit:  
Anonymität kann erfahren werden, wenn man nicht in seiner ganzen Person aufgefaßt wird; das ist dort der Fall, wo man sich nur in reduzierten Rollen erlebt (z. B. Reduzierung auf Leistung) oder die Umwelt Beteiligungsmöglichkeiten einschränkt.
- Unbekanntheit des Feldes:  
Anonymitätsempfinden hat auch damit etwas zu tun, daß dem Individuum das Umfeld unbekannt oder intransparent bleibt (Informationsdefizit), denn zur Verringerung von Anonymität gehört – was oft übersehen wird – ein durchschaubarer Raum als Rahmen.

Als besonders problematisch muß die Erfahrung der „empfundene Bedeutungslosigkeit des einzelnen“ angesehen werden. Denn das Gefühl des „Untergehens in der Masse“, das Gefühl, „Leistungen seien das einzige, was gefragt ist“ und die Vorstellung, mit eigenen Ideen könne man an der Hochschule nichts ausrichten, sind weit verbreitete Erlebnisweisen unter den Studierenden: jeweils etwa zwei Fünftel teilen diese Erfahrungen voll und ganz. Bedenklich erscheint, daß ein Drittel der Studierenden meint, es würde niemandem auffallen, wenn sie eine Woche lang nicht an der Hochschule wären. In dieser Feststellung kann man den Kern des studentischen Anonymitätsempfindens sehen.

Besonders verwiesen sei auch auf die Feststellung, daß nur etwa jeder zehnte Studierende bejaht, es gäbe viele Möglichkeiten, sich an der Hochschule darüber zu informieren, was in den Gremien, in der Forschung und der Verwaltung geschieht.

Die genannten Probleme verringern sich nicht mit höherer Semesterzahl. Zwar nimmt die Vertrautheit mit den Einrichtungen der Hochschule und deren Aufgaben zu, aber das Fehlen von Ansprechpartnern an der Hochschule, an die man sich mit eigenen Problemen wenden könnte, verstärkt sich im Verlaufe des Studiums sogar.

Diese Befunde gelten tendenziell für alle Fächergruppen. In einzelnen Punkten ragen bestimmte Fächergruppen jedoch besonders in der einen oder anderen Richtung hervor. So zeigt sich beispielsweise unter den Rechts- und Wirtschaftswissenschaftlern in etwas stärkerem Maße die Befürchtung, in der Masse der Studenten an der Hochschule würde man untergehen. Die Sozialwissenschaftler dagegen heben sich dadurch ab, daß sie deutlich seltener die Vorstellung als zutreffend bezeichnen, an der Hochschule sei nur Leistung ge-

Tabelle 38

**Aspekte der Anonymität an der Hochschule**

(N = 6607; Skala von 0 bis 6; 0 = trifft überhaupt nicht zu, 6 = trifft voll und ganz zu; geordnet nach „trifft voll und ganz zu“)

Aussagen zur Studiensituation	Dies trifft zu:			Insgesamt %
	überhaupt nicht (0-1) %	teilweise (2-4) %	voll und ganz (5-6) %	
Ich habe oft das Gefühl, meine Leistungen im Studium sind das einzige, was an der Hochschule gefragt ist	13	43	44	100
In der Masse der Studenten an der Hochschule geht man unter	18	42	40	100
Wenn ich einmal eine Woche lang nicht an der Hochschule wäre, würde das niemandem auffallen	41	26	33	100
Die Kontakte an der Hochschule sind meistens oberflächlich und unverbindlich, es entwickeln sich keine wirklich menschlichen Beziehungen	32	41	27	100
Ich habe genug Ansprechpartner an der Hochschule, an die ich mich mit meinen Problemen wenden kann	18	52	30	100
Ich weiß von den meisten Einrichtungen an der Hochschule, was ihre Aufgabe ist und was dort getan wird	19	57	24	100
Wenn man will, kann man als Student mit seinen Vorstellungen zum Studium und zur Hochschule einiges ausrichten	38	50	12	100
Es gibt an meiner Hochschule viele Möglichkeiten, sich zu informieren, was in den Gremien, der Forschung, der Verwaltung geschieht	27	62	11	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 54.

fragt. Die Naturwissenschaftler und die Mediziner meinen seltener als Studierende anderer Fächergruppen, daß ihr Fehlen an der Hochschule niemandem auffallen würde.

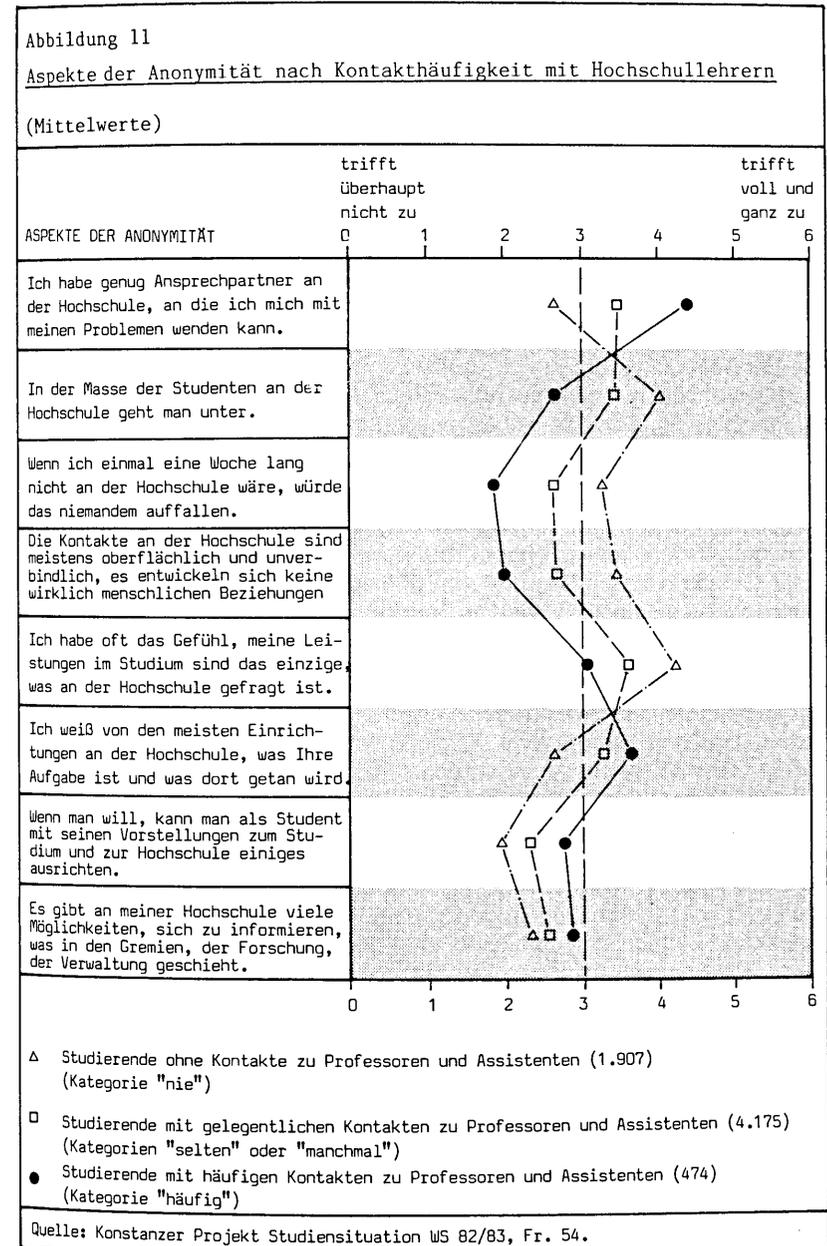
Überblickt man die verschiedenen Facetten der Anonymität, dann ist unter den Studenten das Erleben der Reduzierung auf einen bloßen „Leistungsträger“ hin sowie ihr Informationsdefizit, ihr Vermassungsgefühl und der Eindruck, mit ihren Vorstellungen an der Hochschule nichts ausrichten zu können, am meisten verbreitet. Demgegenüber sind Aspekte der Kontaktbegrenzung und der Beziehungslosigkeit seltener. Daraus wird ersichtlich, daß die Betrachtung der Kontaktmenge und Kontaktbegrenzung nicht ausreicht, um das Erleben von Anonymität an der Hochschule zu verstehen. Deshalb kann auch der Verweis auf bestimmte Kontakthäufigkeiten den Eindruck vorherrschender Anonymität nicht widerlegen.

Eine wichtige Frage ist nun, ob vorhandene Kontakte zu Hochschullehrern oder zu Kommilitonen das Ausmaß der Anonymität tatsächlich reduzieren. In der Tat verringert sich das Anonymitätsempfinden erheblich bei jenen Studierenden, die häufige Kontakte zu Professoren oder Assistenten haben. Studierende ohne jegliche Kontakte zu Assistenten und Professoren empfinden auch in allen anderen Aspekten die Anonymität ungünstiger (vgl. *Abbildung 11*). Mit der Zunahme von Kontakten zu Hochschullehrern treten unter vier Gesichtspunkten recht deutliche Verbesserungen auf:

- das Fehlen von Ansprechpartnern bei persönlichen Problemen;
- das Gefühl, in der Masse der Studierenden unterzugehen;
- die Annahme, die eigene Abwesenheit an der Hochschule würde überhaupt nicht auffallen sowie
- der Eindruck, die Kontakte an der Hochschule seien oberflächlich.

In recht starkem Maße geht mit häufigeren Kontakten zu Hochschullehrern auch der Eindruck verloren, das einzige, was an der Hochschule zählt, sei die Leistung. Relativ geringe Zusammenhänge ergeben sich dagegen in den übrigen Aspekten des Anonymitätsempfindens (wie Informationsdefizit; Einwirkungsmangel und Feldkenntnis).

Eine gleiche Minderung des Anonymitätsempfindens stellt sich ein, wenn die Zusammenhänge mit der Kontakthäufigkeit zu Kommilitonen und empfundener Anonymität betrachtet werden. Nur in einem Anonymitätsaspekt erweisen sich diese Kontakte gegenüber den Kontakten zu Hochschullehrern als weniger bedeutsam: in der Vorstellung, an der Hochschule sei nur Leistung gefragt.



#### 10.4 Beratung und Betreuung durch Lehrende

Studenten ist eine Betreuung und Beratung durch Lehrende in zwei Bereichen besonders wichtig:

- fachwissenschaftliche Fragen und inhaltliche Probleme des Faches;
- Prüfungsvorbereitungen, Prüfungsarbeiten.

Bei sozialen Schwierigkeiten im Studium (wie Kommunikationsprobleme, Anonymitätsgefühle) oder persönlichen Problemen, die über das Studium hinausgehen, wird dagegen nur von wenigen Studenten eine Betreuung und Beratung als wichtig angesehen (vgl. *Tabelle 39*). Zwischen Universitätsstudenten und Fachhochschulstudenten bestehen hierbei nur geringe Unterschiede.

Bei der Betreuung und Beratung durch Lehrende legen die Studierenden also das Gewicht überwiegend auf Fach-, Studien- und Prüfungsangelegenheiten. Nur wenige Studierende heben auch persönliche Probleme und soziale Schwierigkeiten als Beratungsthemen hervor.

Studierende der Sprach-/Kulturwissenschaften und der Sozialwissenschaften haben den meisten Beratungsbedarf, vor allem was die Prüfungsvorbereitungen, die Studienplanung, aber auch soziale Schwierigkeiten im Studium angeht. Gerade in diesen Bereichen haben Medizinstudenten durchweg den vergleichsweise geringsten Bedarf an Betreuung und Beratung, während sie hinsichtlich fachwissenschaftlicher und inhaltlicher Fragen ein ebenso hohes Interesse an Betreuung äußern wie alle anderen Studenten.

In welchem Umfang die inhaltlichen Aspekte der Betreuung und Beratung zwischen Hochschullehrern und Studierenden besprochen werden können, hängt davon ab, welche Angebote dafür bestehen und wie sie genutzt werden. Fast 90 Prozent der Studierenden geben an, daß es in ihrem Fach regelmäßige Sprechstunden zu festen Zeiten gibt, in denen eine Beratung durch die Lehrenden möglich ist; informelle Beratungsmöglichkeiten durch die Lehrenden und spezifische Veranstaltungen zur Studieneinführung und Studienplanung gibt es in ähnlich großem Umfang (vgl. *Abbildung 12*). Wie solche Beratungs- und Beratungsmöglichkeiten tatsächlich aussehen, mag im einzelnen zwar recht unterschiedlich sein, die Ergebnisse können aber durchaus als Hinweis darauf verstanden werden, daß die Bemühungen vieler Hochschullehrer, Kontakte mit ihren Studenten aufzunehmen, über den „traditionellen“ Ansatz der Sprechstunde hinausgehen.

Recht groß ist allerdings bei der Sprechstunde und bei informellen Beratungsmöglichkeiten der Unterschied zwischen „Angebot“ und „Nachfrage“. Obwohl nahezu alle Studierenden angeben, es gäbe in ihrem Fach regelmäßige Sprechstunden der Lehrenden, sind es immerhin 40 Prozent der Befragten, die diese Gesprächsmöglichkeit noch nie genutzt haben. Sicher hängt dies in starkem Maße mit der Semesterzahl zusammen. Immerhin ergibt sich aber

Tabelle 39

#### Wichtigkeit der Betreuung und Beratung durch Lehrende nach Fächergruppen

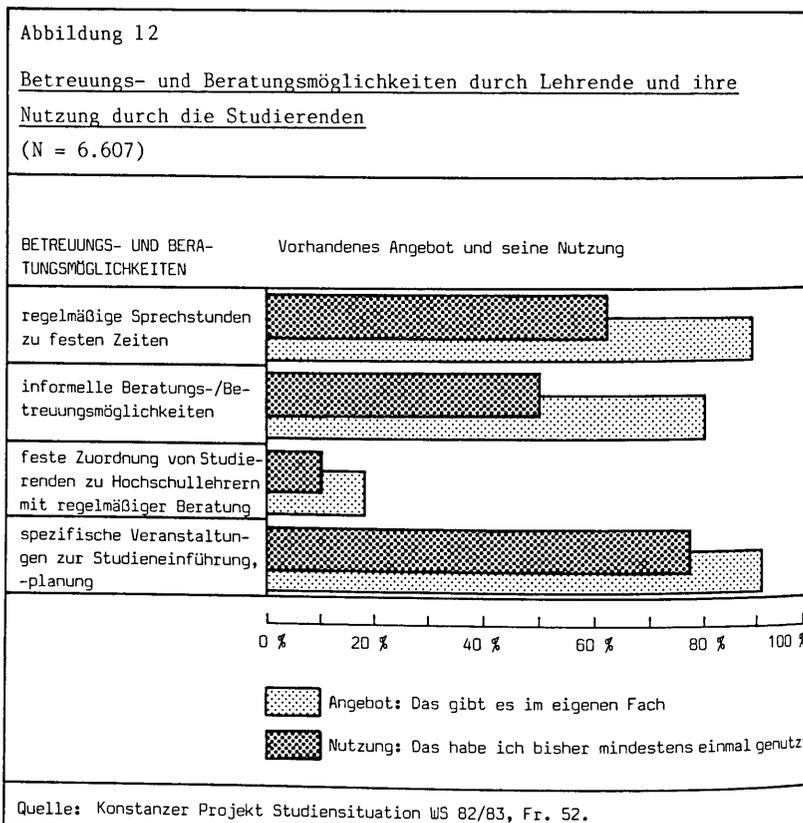
(Skala von 0 bis 6; 0 = nicht wichtig, 6 = sehr wichtig; Kategorien 5–6 „sehr wichtig“ zusammengefaßt)

Betreuung und Beratung ist „sehr wichtig“ bei ...	Studierende insgesamt (6607) %	Fächergruppen						
		Sprach-/Kulturwiss. (1454) %	Sozialwiss./Psych. (642) %	Rechtswiss. (699) %	Wirtschaftswiss. (812) %	Medizin (777) %	Mathe./Naturwiss. (1284) %	Ing.-wiss. (703) %
Prüfungsvorbereitungen, Prüfungsarbeiten	70	82	81	76	70	47	69	65
fachwissenschaftliche Fragen/inhaltliche Probleme des Faches	61	64	58	56	56	63	64	60
Studienplanung und Studienaufbau	46	54	54	45	50	29	46	39
Hilfe/Unterstützung bei Stellensuche/Berufsfindung	24	25	22	18	21	20	30	24
persönliche Lern- und Arbeitsschwierigkeiten	22	28	24	25	17	18	21	20
soziale Schwierigkeiten im Studium (Kommunikation, Anonymität)	12	15	15	11	11	11	10	9
persönliche Probleme und Schwierigkeiten, die über das Studium hinausgehen	5	7	5	3	3	6	5	3

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 53.

auch für ein Viertel der Studierenden höherer Semester (d. h. ab dem 9. Semester), daß sie nie in der Sprechstunde eines Hochschullehrers waren – nach einer mehrjährigen Studienzzeit ein recht hoher Anteil.

Häufig angeboten und vergleichsweise häufig genutzt werden spezifische Veranstaltungen zur Studieneinführung und Studienplanung. Folgt man diesen Angaben der Studierenden, so hat sich die Einrichtung solcher Veranstaltungen bewährt. Wenig verbreitet ist die feste Zuordnung von Studierenden zu Hochschullehrern (17%), und nur gut jeder zehnte Studierende nimmt eine solche regelmäßige Beratung und Betreuung wahr.



## 11 Informationsstand, studentische Vertretung und Kritikformen

### 11.1 Informationsstand über Studium und Hochschulpolitik

Das Zurechtfinden und Zurechtkommen ist beeinträchtigt, wenn man über Studienordnungen, Beratungsmöglichkeiten und institutionelle Einrichtungen nicht hinreichend informiert ist. Deshalb ist es wichtig zu erfahren, in welchen Bereichen Studenten Informationsdefizite äußern.

In den letzten Jahren sind drei ausführliche Untersuchungen zum Informationsstand und den Informationswünschen der Studenten (vgl. Framhein et al. 1981), zu den Ansprache- und Dialogmöglichkeiten mit ihnen (vgl. Infratest 1979; 1982a) sowie zu ihren Gesprächswünschen mit Hochschullehrern (vgl. Gleich et al. 1982) durchgeführt worden.

In diesen Untersuchungen war für viele Bereiche ein erhebliches Informationsdefizit über Fragen des Studiums und der Hochschule aufgezeigt worden. Zugleich zeigten sich aber weitgehende Informationsinteressen, Ansprachemöglichkeiten und Gesprächswünsche.

Aus der Konstanzer Befragung von 1978 ergab sich, daß sich Informationswünsche der Studenten nicht nur auf das eigene Studium und Fortkommen richten, sondern auch auf allgemeinere Fragen der Hochschule, die sich eher indirekt auf das eigene Studienschicksal auswirken: Hochschulreformkonzepte, Mitbestimmungs- und Entscheidungsstrukturen an der Hochschule und die damals besonders aktuelle Debatte um die neuen Hochschulgesetze von Bund und Ländern (vgl. Framhein et al. 1981, S. 28 ff).

Nach der Studentenerhebung von Infratest (1979, S. 48) bezog sich das Interesse an mehr Informationen besonders auf die Arbeitsmarktsituation im angestrebten Tätigkeitsfeld und die Möglichkeiten für ein Studium im Ausland; 60 Prozent bzw. 46 Prozent waren persönlich an mehr Informationen dazu interessiert.

Auch in der Erhebung von 1981 in Baden-Württemberg wurden neben Fragen, die die Lehrveranstaltungen, Prüfungen und den Studienablauf betreffen, sowohl von seiten der Studenten wie von seiten der Hochschullehrer sehr häufig die Berufsbezogenheit des Studiums und die Berufsaussichten als gewünschtes Gesprächsthema genannt (vgl. Gleich et al. 1982, S. 50).

Ebenso wie in diesen früheren Erhebungen weisen die im Wintersemester 1982/83 befragten Studenten in vielen Bereichen ein hohes Informationsdefizit auf (vgl. Tabelle 40).

Tabelle 40  
**Informationsstand über Studium und Hochschulpolitik**  
 (N = 6607)

Wie informiert fühlen Sie sich über folgende Bereiche?	Darüber bin ich . . . informiert					dies interessiert mich nicht %	Insgesamt %
	viel zu wenig %	etwas zu wenig %	ausreichend %	gut %	sehr gut %		
Studien- und Prüfungsordnung in Ihrem Studienfach	13	21	30	25	10	1	100
Möglichkeiten der Studienberatung an Ihrer Hochschule	11	26	35	19	5	4	100
Einzelheiten des BAföG	18	19	23	12	4	24	100
Möglichkeiten für ein Studium im Ausland	36	28	12	7	3	14	100
Arbeitsmarktsituation in Ihrem angestrebten Tätigkeitsfeld	11	20	29	26	11	3	100
Mitbestimmungsrechte und Entscheidungsstrukturen an der Hochschule	21	31	25	10	3	10	100
Aktuelle Hochschulreformkonzepte	34	33	16	6	1	10	100
Argumente für und gegen die verfaßte Studentenschaft	26	28	19	9	4	14	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 16.

Über die meisten Bereiche findet sich eine Mehrheit zu wenig informiert. Das Informationsdefizit ist am größten bei den „Möglichkeiten für ein Studium im Ausland“ und „aktuellen Hochschulreformkonzepten“, wobei sich jeweils etwa zwei Drittel als zu wenig informiert bezeichnen. Aber auch hinsichtlich der „Argumente für oder gegen die verfaßte Studentenschaft“ und der „Mitbestimmungsrechte und Entscheidungsstrukturen an der Hochschule“ bezeichnen sich jeweils über die Hälfte als insgesamt zu wenig informiert.

Noch am besten fühlen sie sich über die Studien- und Prüfungsordnungen im Studienfach und die Arbeitsmarktsituationen im angestrebten Tätigkeitsfeld informiert. Dies sind die beiden Bereiche, die alle ganz unmittelbar berühren und in denen sie sich offensichtlich auch stärker um Informationen bemühen. Gleichwohl muß bedenklich stimmen, wenn sich mehr als ein Drittel der Befragten über die Studien- und Prüfungsordnungen ihres eigenen Studienfaches nicht ausreichend informiert fühlt.

In allen Bereichen ist das Interesse, informiert zu sein, ganz überwiegend vorhanden, es sind allenfalls 10 bis 15 Prozent, die sich für die einzelnen Bereiche gar nicht interessieren; nur bei den „Einzelheiten des BAföG“ findet sich mit einem Viertel ein höherer Anteil an Desinteressierten.

Es besteht also nach wie vor ein großer Informationsbedarf, dem sowohl die staatliche Seite als auch die Hochschulseite in geeigneter Weise entgegenkommen müßte.

### 11.2 Aufgaben der studentischen Vertretung

Zur Kennzeichnung des studentischen Selbstverständnisses im hochschulpolitischen Bereich lassen sich die Erwartungen der Studenten an ihre studentischen Vertretungen heranziehen. Dabei ist aufschlußreich, ob diese Forderungen eher auf studieninterne Belange begrenzt bleiben (Studienberatung, Prüfungsbedingungen), sich auf soziale und kulturelle Belange beziehen (Wohnungssuche, Kontakte, Theater) oder auch auf den hochschulpolitischen und allgemein-politischen Bereich verweisen (interne Hochschulpolitik, allgemein-politisches Mandat, politische Bewußtseinsbildung).

Betrachtet man die Angaben der Studierenden, für welche Aufgaben sich die studentische Vertretung an der eigenen Hochschule vordringlich einsetzen sollte, stehen an vorderster Stelle (vgl. *Tabelle 41*):

- Studienberatung / Studienhilfe,
- Mitarbeit bei Festlegung von Prüfungsbedingungen und Lehrinhalten,
- interne Hochschulpolitik/Beeinflussung der Geschehnisse in der Hochschule,
- soziale Fragen wie Kontaktförderung und Wohnungssuche.

Deutlich seltener als Aufgabe der studentischen Vertretung wird gesehen:

- politische Vertretung nach außen/allgemein-politisches Mandat,
- Organisation der Studentenschaft/Bildung von politischem Bewußtsein,
- kulturelle Belange (Theater, Konzerte etc.).

Größere Unterschiede nach Fächergruppen treten nur auf, wenn es um Angelegenheiten politischen Inhalts geht. Vor allem Sozialwissenschaftler fordern

bei diesen Aufgaben (interne Hochschulpolitik, politisches Mandat, politische Bewußtseinsbildung) jeweils einen stärkeren Einsatz der Studentenvertretung; Juristen und Wirtschaftswissenschaftler sind hier eher zurückhaltend.

Die Dringlichkeitsliste für die Aufgaben der studentischen Vertretung hat für die studentischen Amts- und Funktionsinhaber in der Fachschaft oder der universitären Selbstverwaltung eine andere Priorität als für die an Hochschulgremien nicht beteiligten Studenten, die gemeinhin als „schweigende Mehrheit“

Tabelle 41  
**Aufgaben der studentischen Vertretung an der Hochschule**

(N = 6607; geordnet nach der Kategorie „vordringlich“).

Aufgaben	Dafür sollte sich die studentische Vertretung einsetzen . . .				Insgesamt %
	gar nicht %	etwas %	stark %	vordringlich %	
Studienberatung/ Studienhilfe	–	10	58	32	100
an Prüfungsbedingungen/ Lehrinhalten mitarbeiten	2	16	54	28	100
soziale Fragen (Kontaktförderung, Wohnungssuche etc.)	1	16	59	24	100
interne Hochschulpolitik/ Beeinflussung der Geschehnisse in der Hochschule	2	24	50	24	100
Studentenschaft organisieren/politisches Bewußtsein bilden	18	43	28	11	100
politische Vertretung nach außen/allgemein-politisches Mandat	27	41	23	9	100
kulturelle Belange (Theater, Konzerte etc.)	8	45	40	7	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 56.

apostrophiert werden. Die Studentenvertreter selber sehen die Aufgaben der Studentenvertretung betont politisch und halten die Beeinflussung der internen Hochschulpolitik, die politische Organisation und Bewußtseinsbildung der Studentenschaft sowie die politische Vertretung nach außen unter Einschluß des allgemeinpolitischen Mandats bedeutend häufiger für vordringlich; überwiegend vordringlicher sogar als studienbezogene Aufgaben oder soziale Fragen. Den Studierenden sind aber im allgemeinen gerade die studienbezogenen Aufgaben und die sozialen Fragen (Kontakte, Wohnen etc.) häufiger vor-

Tabelle 42  
**Aufgaben der studentischen Vertretung nach Teilnahme an Hochschulgremien**

(Kategorie „vordringlich“)

Vordringlichkeit der Aufgaben	Teilnahme an Hochschulgremien (Fachschaft/Selbstverwaltung)		
	keine (5467) %	gelegentlich/häufig (966) %	Amt, Funktion inne (163) %
<b>Pragmatisch-studienbezogene Aufgaben</b>			
Studienberatung/Studienhilfe	32	28	34
soziale Fragen (Kontaktförderung, Wohnungssuche etc.)	24	24	27
kulturelle Belange (Theater, Konzerte etc.)	7	7	9
an Prüfungsbedingungen/ Lehrinhalten mitarbeiten	27	35	44
<b>Politisch-organisatorische Aufgaben</b>			
interne Hochschulpolitik/ Beeinflussung der Geschehnisse in der Hochschule	21	37	49
politische Vertretung nach außen/allgemein-politisches Mandat	8	16	28
Studentenschaft organisieren/ politisches Bewußtsein bilden	9	21	35

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation, WS 82/83, Fr. 55.1/2 und 56.

dringlich als andere Aufgaben; vor allem die politische Vertretung nach außen oder die politische Organisation der Studentenschaft gilt nur sehr selten als vordringlich (vgl. *Tabelle 42*).

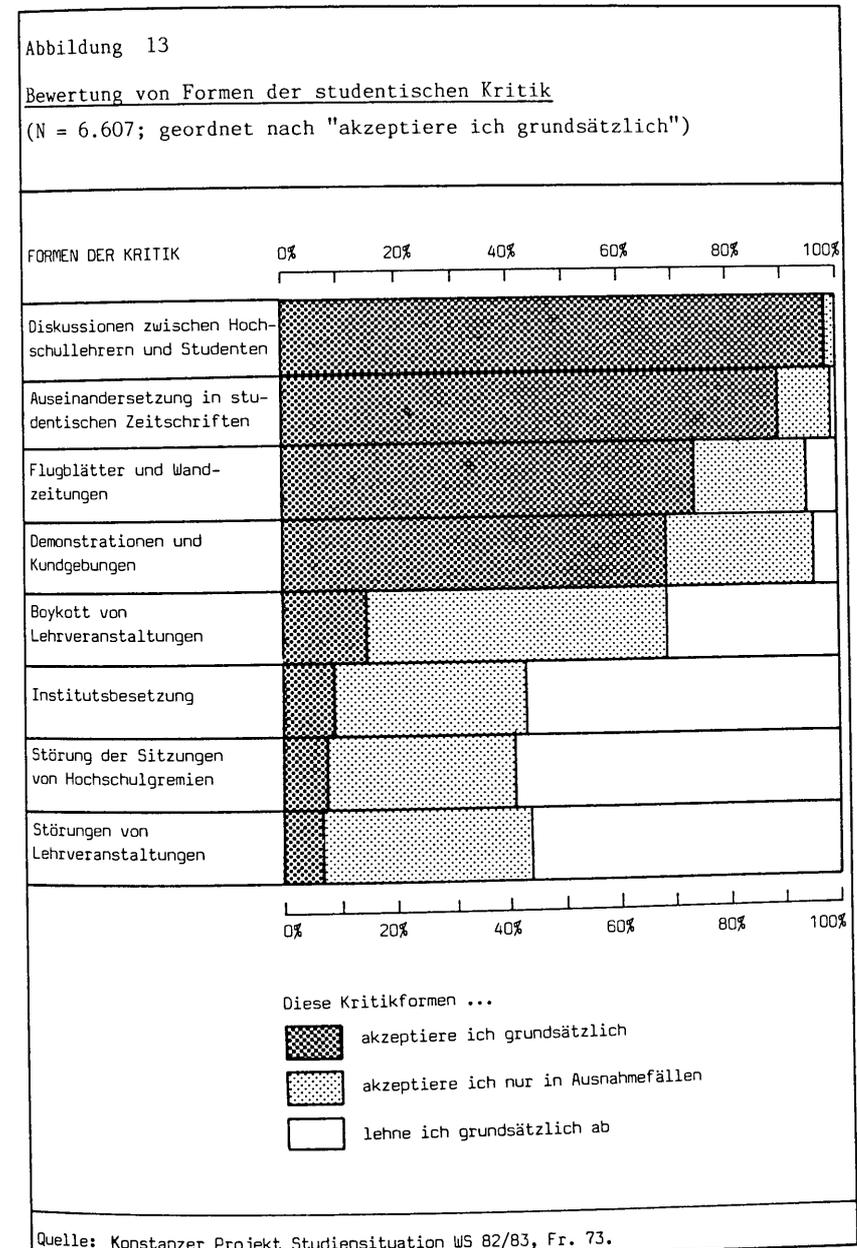
An diesen Differenzen hinsichtlich der Aufgaben der studentischen Vertretung mag es zum Teil liegen, daß sich die Studierenden doch recht häufig (zu 30 %) durch die derzeitigen Studentenvertretungen an ihrer Hochschule in ihren persönlichen hochschulpolitischen Ansichten und Interessen nicht repräsentiert sehen; nur wenige (7 %) sehen sich voll und ganz repräsentiert. Die übrigen können dies entweder nicht beurteilen (28 %) oder geben keine entschiedene Stellungnahme ab (35 %).

Besonders selten stimmen Juristen und Wirtschaftswissenschaftler mit den studentischen Repräsentanten überein, noch am ehesten, wenngleich auch nicht mehrheitlich, Sozialwissenschaftler sowie Sprach- und Kulturwissenschaftler. Die Distanz der Studentenschaft zu ihren Vertretern liegt nicht zuletzt an der stärkeren linken Orientierung der Amtsinhaber und ihres prononcierten Interesses an studentischer Politik, die nur von wenigen Studierenden geteilt wird. In den konkreten Wünschen zur Verbesserung der Studiensituation und in der Beurteilung der Wichtigkeit verschiedener Konzepte zur Hochschulentwicklung sind demgegenüber in der Regel die Ansichten der Studentenschaft und ihrer studentischen Vertreter nicht so weit auseinander wie man es nach der betonten Distanzierung der Studierenden von ihren Vertretern gerade hinsichtlich der hochschulpolitischen Interessen und Meinungen vermuten könnte (vgl. dazu Kapitel 17.3).

### 11.3 Akzeptanz unterschiedlicher Kritikformen

Eine Quelle der Irritation für viele Hochschullehrer und nicht selten auch der Öffentlichkeit sind die politischen Umgangs- und Protestformen von Studenten. Bei der Befragung von Hochschullehrern und Studenten an baden-württembergischen Universitäten 1981 hatte sich herausgestellt, daß gerade in der Frage der Akzeptanz von unkonventionellen Protest- und Kritikformen ein zentraler Dissens zwischen den beiden Gruppen von Hochschulangehörigen besteht (vgl. Gleich et al. 1982).

In der Akzeptanz verschiedener Kritikformen ist eine deutliche Rangfolge zu erkennen. Zunächst werden persönliche Gespräche bevorzugt, erst am Ende stehen härtere Formen der Kritik wie etwa Boykott von Lehrveranstaltungen und Institutsbesetzungen. Während nur sieben Prozent eine Institutsbesetzung grundsätzlich als Mittel dafür ansehen, Kritik zum Ausdruck zu bringen, sollte nicht übersehen werden, daß in Ausnahmefällen darüber hinaus ein Drittel der befragten Studenten Institutsbesetzungen als Kritikmöglichkeit akzeptieren. Nun bedeutet die Akzeptanz nicht, daß diese Studenten solche Kritikformen initiieren würden, es kann aber angenommen werden, daß sie je nach Anlaß sich mit entsprechenden Aktionen solidarisieren (vgl. *Abbildung 13*).



Zwischen Studierenden verschiedener Fächer bestehen deutliche Unterschiede, vor allem in der Akzeptanz der „harten“ Kritikformen. Diese unterschiedlichen Verteilungen sind bereits in früheren Untersuchungen in ganz ähnlicher Weise aufgewiesen worden (vgl. Infratest 1979; Infratest 1980; Gleich et al. 1982, S. 57). Die Aktionsbereitschaft ist am größten in den Sozialwissenschaften sowie Sprach- und Kulturwissenschaften, sie ist am geringsten in den Rechts-, Ingenieur- und Naturwissenschaften, die Mediziner und Wirtschaftswissenschaftler liegen in der Akzeptanz solcher Kritikformen zwischen diesen Gruppen. Diese Stufung von Protest- und Aktionsbereitschaft zeigt sich nicht nur dann, wenn es um hochschulpolitische Angelegenheiten geht, sondern sie entspricht der allgemeinen Kritik- und Protesthaltung von Studierenden der verschiedenen Fächergruppen (vgl. auch Kapitel 21).

## 12 Zur Stellung der Frau an der Hochschule

Mit der Ausweitung des tertiären Bildungsbereichs stiegen zugleich die Chancen von Frauen, ein Studium aufzunehmen und zu absolvieren. Während Mitte der 50er Jahre der Anteil der Studentinnen an der Studentenschaft erst 18 Prozent ausmachte (vgl. Kath et al. 1980, S. 21), waren es im Wintersemester 1982/83 41 Prozent. Verglichen mit der Situation Mitte der 60er Jahre (vgl. Kath et al. 1966) ist zudem der Anteil weiblicher Studienabbrecher deutlich zurückgegangen (vgl. Griesbach et al. 1977; Reissert/Birk 1982); er liegt heute, verglichen mit der Situation vor zwanzig Jahren, relativ nahe dem der Männer. Hinsichtlich der Zahl weiblicher Hochschullehrer hat sich eine vergleichbare Entwicklung jedoch nicht ergeben. Die Zahl der Frauen unter den Hochschullehrern ist nach wie vor gering; am ehesten noch hat sie im Bereich des Mittelbaus zugenommen (vgl. Sommerkorn 1981).

Vor dem Hintergrund dieser quantitativen Entwicklung ist zu fragen, wie die Situation der Frauen an der Universität heute eingeschätzt wird. Dabei ist daran zu erinnern, daß noch in den 50er Jahren Professoren und Assistenten dem Frauenstudium mehrheitlich ablehnend gegenüberstanden (zu 64 % nach der repräsentativen Hochschullehrerbefragung von Anger 1960, S. 478) und dieses von Studentinnen auch vielfach so empfunden wurde. Aus Erhebungen Anfang der 60er Jahre zu den Auswirkungen einer solchermaßen männlich geprägten Universität auf Studienverlauf und Studienerfolg von Frauen resümierte Peisert (1967, S. 130): „Frauen sind auch heute noch akademische Bürger zweiter Kategorie. Die geschlechtsspezifischen Erschwernisse des Frauenstudiums sind in hohem Maße auf das Phänomen der ‚männlich geprägten Universität‘ zurückzuführen – ein Phänomen, das die gesamte Existenz als Studentin überschatten kann, durch die Universität als Institution, den Lehrkörper, den Stoff, die Studentenschaft und das private studentische Dasein.“

An jene Untersuchungen anknüpfend war der Frage nachzugehen, in welchem Maße im Wintersemester 1982/83 noch Benachteiligungen von Frauen im Studium gesehen werden.

Aus der allgemeinen Charakterisierung des Fachbereichs durch die Studierenden war bereits ersichtlich, daß eine Benachteiligung von Studentinnen in ihrem Studienfach heute nur von wenigen Studierenden gesehen wird (8 %; vgl. Kapitel 9). In dieser Hinsicht sind sich Studierende und Hochschullehrer ziemlich einig; gleich selten trifft es aus ihrer Sicht auf ihren Fachbereich zu, daß die Studentinnen benachteiligt werden, wie die Befragung 1981 bei baden-württembergischen Studenten und Hochschullehrern ergab (vgl. Gleich et al. 1982, S. 64).

Im weiteren war dieses allgemeine Urteil durch differenzierte Nachfragen abzuklären, hierfür sollten fünf Aspekte des Erlebens und Verhaltens von Frauen und Männern an der Hochschule entsprechend ihrer Fachsituation beurteilt werden. Dabei geht es um die Unterstützung von Studenten und Studentinnen durch Hochschullehrer, die Akzeptanz von Beiträgen in Lehrveranstaltungen, die Leistungsanforderungen, die „männliche Prägung“ der Universität und die Frage, inwieweit es vom Geschlecht oder von einem selbst abhängt, wie man an der Hochschule zurechtkommt. Darüber hinaus konnten die Studierenden zu drei unterschiedlich weit reichenden Forderungen Stellung nehmen, die sich auf die Stellung der Frauen und ihrer Interessen an der Hochschule beziehen.

### 12.1 Benachteiligung von Studentinnen

Die differenzierte Nachfrage, inwieweit Studentinnen gegenüber Studenten an der Hochschule benachteiligt sind, ergibt keine wesentlich anderen Ergebnisse als die globale Bilanz. Zu allen behandelten Aspekten sehen nur wenige Studierende die Situation der Studentinnen als schlechter an.

Insgesamt meinen zwei Drittel, es hänge nicht vom Geschlecht ab, wie man an der Hochschule zurechtkomme. Die Fachunterschiede sind in der Regel sehr gering; nur die Sozialwissenschaftler weichen etwas stärker ab, von ihnen meint die Hälfte, es hänge vom Geschlecht ab, wie man an der Hochschule zurechtkommt. Auch bei anderen Aspekten zeigen die Sozialwissenschaftler einen kritischeren Standpunkt (vgl. *Tabelle 43*).

Sowohl die Ansicht, Studenten würden von Hochschullehrern mehr unterstützt und gefördert als Studentinnen, als auch die Ansicht, in Lehrveranstaltungen würden die Beiträge von Studenten ernster genommen als die von Studentinnen, wird jeweils nur von einer kleinen Minderheit (6 %) als voll und ganz zutreffend bestätigt. Die Unterschiede nach Fächergruppen sind in beiden Fällen gering.

Tabelle 43

### Vergleich der Studiensituation von Studentinnen und Studenten nach Fächergruppen

(Skala von 0 bis 6; 0 = trifft überhaupt nicht zu, 6 = trifft voll und ganz zu; Kategorien 5–6 „voll und ganz zutreffend“ zusammengefaßt)

Aspekte des Vergleichs	Studierende insgesamt (6607) %	Fächergruppen						
		Sprach-/Kulturwiss. (1454) %	Sozialwiss./Psych. (642) %	Rechtswiss. (699) %	Wirtschaftswiss. (812) %	Medizin (777) %	Mathe./Naturwiss. (1284) %	Ing.-wiss. (703) %
Studenten werden von Hochschullehrern mehr unterstützt und gefördert als Studentinnen.	6	5	7	5	5	7	9	3
In Lehrveranstaltungen werden die Beiträge von Studentinnen weniger ernst genommen als die von Studenten.	6	7	11	7	5	4	7	5
Von Studenten wird an der Hochschule mehr Leistung verlangt als von Studentinnen.	3	2	3	3	3	2	3	3
Die Hochschule ist weitgehend eine Männerinstitution, an der Studentinnen sich nur schwer zurechtfinden und durchsetzen können.	10	9	14	6	7	6	11	16
Wie man an der Hochschule zurechtkommt, hängt nicht vom Geschlecht ab, sondern von einem selber.	67	67	52	74	72	71	64	67

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 60.

Noch am ehesten gilt die Hochschule insgesamt als eine „Männerinstitution“, wobei diese Sicht von etwa jedem zehnten Studierenden geteilt wird. Hier sind es die Ingenieure, die mit 16 Prozent dieses Urteil am häufigsten abgeben. Am seltensten sehen Mediziner und Juristen die Universität als eine männlich geprägte Institution.

Erkennbar werden gewisse Unterschiede, wenn sowohl eine Betrachtung nach Fächern als auch nach Geschlecht vorgenommen wird. In den Naturwissenschaften, der Medizin und in den Wirtschaftswissenschaften meinen 14 bzw. 12 Prozent der Studentinnen gegenüber nur 7 bzw. 4 Prozent ihrer Kommilitonen, Studenten würden von Hochschullehrern mehr unterstützt. Der Aussage, Beiträge von Studentinnen würden weniger ernst als die von Studenten genommen, stimmen vor allem die Studentinnen in den Ingenieurwissenschaften und den Rechtswissenschaften häufiger zu. Bei der Ansicht, die Hochschule sei weitgehend eine Männerinstitution, sind es in allen Fächergruppen häufiger die Frauen, die dieses Bild teilen. Diese Tendenz gilt nicht für die Aussagen, von Studenten würde mehr Leistung verlangt als von Studentinnen und es hänge vom Geschlecht ab, wie man an der Hochschule zurechtkommt.

Die Semesterzahl ist nicht ohne Einfluß auf die Beurteilung, ob Studentinnen gegenüber Studenten benachteiligt sind. Mit höherer Semesterzahl wird eher eine Benachteiligung angenommen, wobei die Zunahme nicht kontinuierlich geschieht, sondern in gewissen Sprüngen. Studierende des 1. bis 4. Semesters und auch des 5. bis 8. Semesters sehen bei allen Aspekten seltener eine Benachteiligung der Studentinnen, die im 9. bis 12. Semester sehen diese schon etwas häufiger und Studierende im 13. Semester und mehr sehen relativ am häufigsten die Benachteiligung als gegeben an. Daß die Hochschule eine Männerinstitution sei, bejahen beispielsweise 8 Prozent der 1- bis 8-Semestrigen, 11 Prozent der 9- bis 12-Semestrigen und 13 Prozent der 13- und mehr Semestrigen.

### 12.2 Forderungen zur Situation von Frauen an der Hochschule

Für frauenspezifische Forderungen an der Hochschule gibt es keine eindeutigen Mehrheiten, auch nicht unter den Studentinnen. Zwar sind es jeweils mehr Studentinnen als Studenten, die die entsprechenden Forderungen unterstützen, jedoch bleiben sie auch unter den Frauen an der Hochschule umstritten. Dem Viertel von Studentinnen, welches die Forderungen engagiert unterstützt, steht ein etwa gleich großer Anteil von Frauen gegenüber, der sie entschieden ablehnt.

Während die Frauen zu allen drei Forderungen in etwa gleicher Weise Stellung nehmen, werden sie von den Männern in unterschiedlicher Weise unterstützt bzw. abgelehnt. Am stärksten ist bei den Männern die Ablehnung der Forderung nach einer Bevorzugung von Frauen bei der Besetzung von Hochschul-

Tabelle 44  
**Forderungen zur Situation von Frauen an der Hochschule nach Geschlecht**

(Skala von -3 bis +3; -3 = lehne völlig ab; +3 = stimme völlig zu)

Und inwieweit stimmen Sie den folgenden Forderungen zu, inwieweit lehnen Sie sie ab?	Zustimmung / Ablehnung					
	Männer (4224)			Frauen (2358)		
	lehne völlig ab (-3 bis +3) %	teilweise (-1 bis +1) %	stimme völlig zu (+2 bis +3) %	lehne völlig ab (-3 bis -2) %	teilweise (-1 bis +1) %	stimme völlig zu (+2 bis +3) %
An Hochschulen sollten spezielle Schwerpunkte für Forschung und Lehre über Frauenfragen eingerichtet werden.	35	50	15	30	43	27
Frauen sollten sich an den Hochschulen stärker organisieren und aktiv für ihre Interessen kämpfen.	25	56	19	25	46	29
Frauen sollten bei der Besetzung von Hochschul-lehrerstellen bevorzugt werden, solange sie unter den Hochschullehrern eine Minderheit bilden.	44	41	15	30	41	29

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 61.

lehrerstellen, am geringsten ist sie bei der Forderung, Frauen sollten an der Hochschule aktiver für ihre Interessen kämpfen.

Eine zusätzliche Berücksichtigung der Fächergruppen läßt erkennen, daß die genannten Forderungen hinsichtlich der Einrichtung von Forschungsschwerpunkten für Frauenfragen und der stärkeren Organisation von Frauen an der Hochschule je nach Fachgruppenzugehörigkeit in unterschiedlichem Maße unterstützt wird: am stärksten von Studenten und Studentinnen der Sozialwissenschaften (Forschungsschwerpunkte zu Frauenfragen 40%, stärkere Organisation 44%) und der Sprach- und Kulturwissenschaften (Forschungs-

schwerpunkte zu Frauenfragen 27%, stärkere Organisation 28%) und am wenigsten von Studierenden der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften (zwischen 11% und 15%). Die gewissen Unterschiede zwischen Männern und Frauen sind dabei in allen Fächern in ähnlichem Ausmaß erkennbar. Etwas anders sind die Haltungen zur Forderung nach Bevorzugung von Frauen bei der Besetzung von Hochschullehrerstellen. Auch diese Forderung wird besonders häufig in den Sozialwissenschaften und den Kultur- und Sprachwissenschaften unterstützt (40% bzw. 26%) und am seltensten in den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften (17% bzw. 15%). Jedoch tritt hier die unterschiedliche Beurteilung durch weibliche und männliche Studierende wesentlich deutlicher und schärfer hervor.

Unabhängig von diesen Unterschieden ist festzustellen, daß solche Forderungen unter den Studierenden stark kontroverse Reaktionen auslösen, und zwar nicht nur bei den Studenten, sondern auch bei den Studentinnen.

### 13 Studiengestaltung und Studienplanung

Die Art und Weise, in der Studenten ihr Fachstudium erleben und selbst ausgestalten können, wird durch eine Reihe unterschiedlicher Faktoren beeinflusst. Jedem Studenten sind bestimmte institutionelle, fachspezifische Rahmenbedingungen vorgegeben, die, festgelegt in Studien- und Prüfungsordnungen, zeitliche, organisatorische und inhaltliche Aspekte des Studiums umfassen.

Untersuchungen von Oehler et al. (1976), Ipsen/Portele (1976), Griesbach et al. (1977) sowie Apenburg et al. (1977) verweisen auf das Dilemma zwischen zu stark reglementierten und zu freien Studiengängen. Während in „durchstrukturierten“ Fächern wie den Ingenieurwissenschaften die „Studierbarkeit der Studienordnungen“ (Wagemann 1982) angezweifelt wird, werden in den weniger reglementierten Studiengängen häufig Klagen über die Orientierungslosigkeit im Studium geführt.

Neben den offiziellen Studienordnungen und -verlaufsplänen hat sicherlich jeder Student bestimmte Vorstellungen darüber, was ihm persönlich im Verlaufe eines Studiums besonders wichtig und nützlich erscheint, und zwar nicht nur im Hinblick auf seine eigene Entwicklung, sondern ebenso in bezug auf seine berufliche Zukunft. Individuelle Studienpläne und Vorstellungen zur Studiengestaltung geben Auskunft über persönliche Orientierungen, Motivlagen und Erwartungen, die auch für die offizielle Studienorganisation und hochschulpolitische Entscheidungen von Belang sein können. Solche Komponenten individueller Studienplanung und -gestaltung sind zum Beispiel: geplanter oder zwischenzeitlich realisierter Hochschul-/Fachwechsel, Studienabbruch oder -un-

terbrechung, Auslandsstudium, Erwerb zusätzlicher Qualifikationen über ein Zweit-/Aufbaustudium, Promotionsabsichten, geplanter Zeitpunkt des Studienabschlusses. Informationen über die Absichten und die Realität individueller Studienstrategien sind besonders in Zeiten wichtig, in denen zu lange Studienzeiten konstatiert werden (vgl. BMBW 1983a).

### 13.1 Persönlicher und beruflicher Nutzen von Aspekten der Studiengestaltung

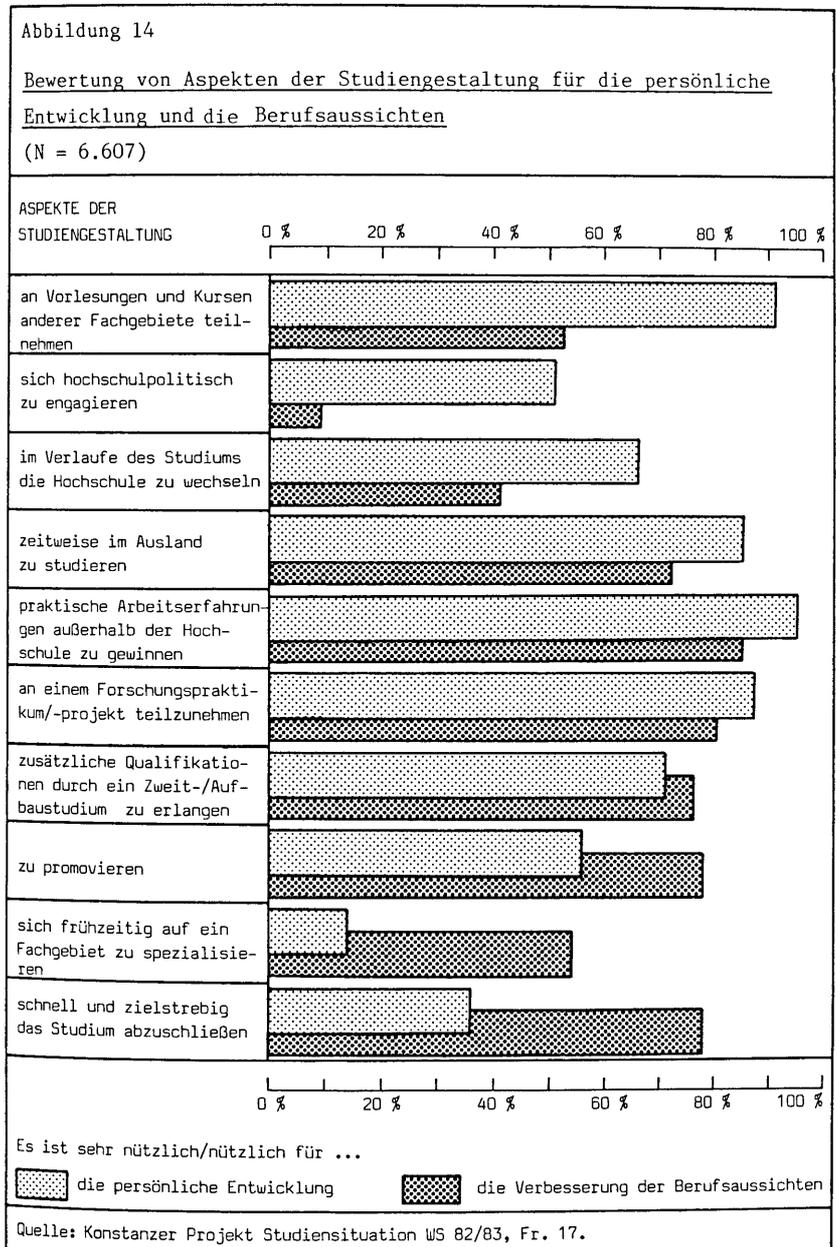
Neben die Erwartungen an den generellen Nutzen eines Hochschulstudiums (vgl. Kapitel 8.2) treten Vorstellungen über studienbezogene Verhaltensweisen und individuelle Planungen im Studienablauf mit mehr oder weniger konkreten Nutzenerwartungen. Dabei können diese Beurteilungen des Nutzens entscheidend davon abhängen, ob sie im Hinblick auf die „persönliche Entwicklung“ oder auf die „Verbesserung der Berufsaussichten“ erfolgen.

Als besonders vorteilhaft für die persönliche und geistige Entwicklung wird von den Studierenden eingeschätzt, praktische Arbeitserfahrungen außerhalb der Hochschule zu gewinnen: 95 Prozent beurteilen diesen Aspekt als „nützlich“ bis „sehr nützlich“. Fast gleichrangig beurteilt wird der Besuch von Lehrveranstaltungen in anderen als dem eigenen Fachgebiet (91 %), die Teilnahme an einem Forschungspraktikum/-projekt (87 %) und das zeitweise Studieren im Ausland (85 %; vgl. *Abbildung 14*).

Der geringste Nutzen für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit wird in frühzeitiger fachlicher Spezialisierung gesehen (nur für 14 % „nützlich“ oder „sehr nützlich“) sowie in einem möglichst schnellen Studienabschluß (36 %). Alle anderen vorgegebenen Studienaspekte werden von den meisten Studenten als persönlich gewinnbringend erachtet (Beurteilungen zwischen 50 % und 70 %).

Auch für die Verbesserung ihrer Berufsaussichten messen die Studenten praktischen Arbeitserfahrungen außerhalb der Hochschule besonders häufig Nutzen zu (85 %). Fast ebenso hohe Stellenwerte haben die Teilnahme an einem Forschungspraktikum oder -projekt (80 %) und eine Promotion (78 %). Darüber hinaus wird, ganz im Gegensatz zur Bewertung des persönlichen Nutzens, dem schnellen und zielstrebigem Studienabschluß für die eigenen Berufschancen besonderer Wert beigemessen (78 %), möglicherweise eine spezifische Reaktion auf die gegebene Arbeitsmarktsituation. Auch die Beurteilung des Erwerbs zusätzlicher Qualifikationen durch ein Zweit- oder Aufbaustudium kann in diesem Sinne interpretiert werden: 76 Prozent der Studierenden erwarten sich hiervon eine Verbesserung ihrer eigenen Berufsaussichten.

Auffallend ist, daß einem Auslandsstudium zur Verbesserung der Berufsaussichten vielfach hoher Nutzen zugeschrieben wird (72 %), obwohl bekanntlich



nur selten im Ausland studiert wird. Eher geringer Nutzen wird unter dieser Beurteilungsperspektive einem möglichen Hochschulwechsel (41 %) und vor allem dem persönlichen hochschulpolitischen Engagement (9 %) beigemessen, dies wird oftmals als wenig nützlich (35 %) oder sogar nachteilig angesehen (36 %).

Im Vordergrund stehen offensichtlich die auf das eigene Studienfach bezogenen inhaltlichen Qualifikationsprozesse (Wissens- und Kenntniserwerb), in Verbindung zu mehr oder weniger konkreten Anwendungserfahrungen des Gelernten (Teilnahme an Forschungsprojekten/-praktika; Arbeitserfahrungen außerhalb der Hochschule).

Vergleicht man die Ertragserwartungen der Studierenden im Hinblick auf den persönlichen oder den beruflichen Nutzen, so zeigen sich besonders große Diskrepanzen für die folgenden Aspekte der Studiengestaltung:

Während ein Großteil der Studierenden sich offensichtlich wünscht, mehr Zeit für das Fachstudium zu haben, um möglicherweise inhaltlich umfassender und tiefergehend ausgebildet zu werden und sich ergänzend auch mit Themen und Fragestellungen aus anderen Fachgebieten auseinanderzusetzen, scheint diese Idealvorstellung eines Studiums mit Blick auf die Berufsaussichten wenig nützlich.

Ganz ähnlich verhält sich dies für eine frühzeitige fachliche Spezialisierung: für die persönliche Entwicklung durchweg als nachteilig bewertet, wird gleichzeitig darin mehrheitlich eine Steigerung der Berufschancen gesehen.

Nicht alle Aspekte der Studienorientierung stehen nach dem Urteil der Studierenden in einem solchen Spannungsverhältnis. Nur sehr geringe Diskrepanzen sind für vier Aspekte festzustellen: zeitweise im Ausland zu studieren, Arbeitserfahrungen außerhalb der Hochschule zu gewinnen, an einem Forschungspraktikum oder -projekt teilzunehmen sowie zusätzliche Qualifikationen zu erlangen. All dieses hält eine große Mehrheit der Studierenden sowohl für die persönliche Entwicklung als auch für die Verbesserung ihrer Berufsaussichten für nützlich.

Man könnte annehmen, daß solche Studienstrategien bei entsprechender Beratung oder Unterstützung vermehrt realisiert werden, da sie nicht in ein Dilemma zwischen persönlicher Entwicklung und Berufsaussichten führen. Wird der Nutzen in der einen oder anderen Richtung nicht als hoch veranschlagt, ist eine geringere Resonanz zu erwarten. Dies gilt etwa für ein schnelles Absolvieren des Studiums. Vor dem Hintergrund der ambivalenten Einschätzung des Nutzens ist es weniger verwunderlich, daß Bemühungen, Studierende zu Studienzeitverkürzungen zu bewegen, bislang wenig Auswirkungen gezeigt haben.

### 13.2 Studienverlauf und Studienplanung

Die Bewertung des Nutzens verschiedener Aspekte der Studiengestaltung soll im folgenden konkretem Verhalten und direkten Studienplanungen gegenübergestellt werden.

Der Besuch von fachfremden Lehrveranstaltungen wird von fast allen Studenten (91 %) als nützlich für die persönliche Entwicklung eingeschätzt. Gut zwei Drittel der Studenten haben fachfremde Lehrangebote in ihrem bisherigen Studium zumindest einmal genutzt. An vorderster Stelle rangieren dabei Lehrveranstaltungen der Geisteswissenschaften (41 %); sozialwissenschaftliche Veranstaltungen wurden von 32 Prozent der Studierenden besucht; 29 Prozent nutzten Angebote in den Natur- und Ingenieurwissenschaften; ein Viertel nahm an Lehrveranstaltungen der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften teil (vgl. *Tabelle 45*).

Die meisten fachfremden Lehrveranstaltungen besuchen die Sozialwissenschaftler und Rechtswissenschaftler; Studenten der Medizin und der Ingenieurwissenschaften neigen am wenigsten dazu, an Veranstaltungen in anderen Fachgebieten teilzunehmen.

Die zusätzlichen Lehrveranstaltungen werden vor allem im größeren Umfeld des eigenen Studienfaches besucht. Diese Tendenz, das eigene Fachstudium durch Inhalte verwandter Disziplinen zu ergänzen – oder auch aufgrund von Studienordnungen/-empfehlungen mehr oder weniger verpflichtend belegen zu müssen – zeigt sich besonders stark bei den Sprach- und Kulturwissenschaftlern; fast zwei Drittel haben zusätzliche Veranstaltungen in den Geisteswissenschaften besucht. Die Sozialwissenschaftler orientieren sich am weitesten sozialwissenschaftlichen Studienfeld und fast gleich stark an den Geisteswissenschaften; die Studenten der Rechtswissenschaften besuchen zusätzliche Veranstaltungen vornehmlich im rechts- und wirtschaftswissenschaftlichen Bereich, ebenso wie die Wirtschaftswissenschaftler, die jedoch in fast gleichem Ausmaß auch geisteswissenschaftliche Lehrangebote zusätzlich wahrnehmen. Unter den Medizinern verteilen sich die Anteile derjenigen, die fachfremde Veranstaltungen besucht haben, in sehr ähnlicher Weise auf die Sozial-, Geistes- und Natur-/Ingenieurwissenschaften. Studenten der Mathematik und Naturwissenschaften und die Ingenieurwissenschaftler wählen – wie die meisten anderen Studierenden auch – eher Veranstaltungen, die zu ihrem Fachstudium in inhaltlicher Beziehung stehen, haben allerdings auch zu fast einem Drittel Lehrveranstaltungen in den Geisteswissenschaften besucht (vgl. *Tabelle 45*).

Insgesamt betrachtet bleibt der Anteil derjenigen Studenten, die Lehrangebote außerhalb ihres eigentlichen Fachstudiums besucht haben, erkennbar niedriger als der Anteil, der dies für die persönliche Entwicklung als nützlich erachtet.

Tabelle 45  
**Besuch fachfremder Lehrveranstaltungen nach Fächergruppen**  
 (mindestens eine besucht)

Besuch von Lehrveranstaltungen im Bereich	Studierende insgesamt (6 607) %	Fächergruppen						
		Sprach-/Kulturwiss. (1 454) %	Sozialwiss./Psych. (642) %	Rechtswiss. (699) %	Wirtschaftswiss. (812) %	Medizin (777) %	Mathe./Naturwiss. (1 284) %	Ing.-wiss. (703) %
Rechts-, Wirtschaftswissenschaften (auch BWL)	25	19	31	57	35	12	16	21
Sozialwissenschaften (auch Psychologie, Politologie)	32	48	55	37	28	25	20	14
Geisteswissenschaften (auch Theologie, Kunst, Sprachen)	41	61	53	40	34	29	32	29
Natur-, Ingenieurwissenschaften (auch Medizin, Mathematik)	29	17	29	24	22	27	47	35
In mindestens einem der vier Bereiche	69	77	79	81	64	53	67	56

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 23.

Solche Differenzen zwischen „idealem“ Studienkonzept und dem tatsächlichen Studienverhalten sind auch für andere Aspekte der Studienorientierung festzustellen.

Besonders deutlich fällt die Diskrepanz beim Auslandsstudium aus, von dem sich die große Mehrheit der Studenten sowohl persönlichen als auch beruflichen Nutzen versprechen würde. Gleichwohl haben nur 5 Prozent in ihrem bisherigen Studium wenigstens ein Semester im Ausland verbracht; am häufigsten ist dies in den Sprach- und Kulturwissenschaften der Fall (10 %) sowie in der Medizin und den Rechtswissenschaften (jeweils 5 %); am seltensten in den Ingenieurwissenschaften (2 %).

Der hier ermittelte Anteil von 5 Prozent der Studenten mit Auslandserfahrung liegt etwas höher als der in der Sozialerhebung im Sommersemester 1982 von 4 Prozent. Wenn diese Anteile auch recht niedrig sind, so ist doch festzustellen, daß der seit Mitte der 60er Jahre in den Sozialerhebungen beobachtete Rückgang sich nicht fortgesetzt hat und das Auslandsstudium ein wenig Aufwind bekommen hat (vgl. Schnitzer et al. 1983, S. 67 ff.).

Dies ist nicht zuletzt auf die öffentliche Diskussion um den Rückgang des Auslandsstudiums zurückzuführen und die Bemühungen von Bildungspolitikern in Bund und Ländern wie auch der Hochschulen selbst, um die Entwicklung von Anreizen und organisatorischen und finanziellen Hilfen für ein Auslandsstudium. Gewiß bleibt es weiterhin schwierig, ein Auslandsstudium tatsächlich zu realisieren; das Interesse hieran und die positive Bewertung ist jedenfalls durchaus vorhanden und hat sich gegenüber Untersuchungen Ende der siebziger Jahre sogar noch weiter erhöht (vgl. Framhein/Peisert 1977; Gerstein 1977; Framhein et al. 1981, S. 28 ff.; S. 84 ff.).

Zum „Idealkonzept“ eines Studiums gehört bei vielen auch ein Hochschulwechsel. Zwar geben 14 Prozent der Studenten an, bisher mindestens einmal die Hochschule gewechselt zu haben, prinzipiell sind hier jedoch vergleichbare Diskrepanzen zwischen Wunsch und Wirklichkeit zu konstatieren wie beim Auslandsstudium. Die meisten Hochschulwechsler sind in den Sprach- und Kulturwissenschaften (18 %), die wenigsten in den Ingenieurwissenschaften (8 %) anzutreffen, während in den restlichen Fächergruppen dieser Anteil zwischen 13 und 17 Prozent schwankt.

Für den weiteren Verlauf ihres Studiums planen nur wenige Studierende einen Hochschulwechsel oder einen Aufenthalt im Ausland (vgl. Tabelle 46). Demgegenüber besteht bei vielen die Absicht, zu promovieren; ein Fünftel hat dies sogar sicher vor. An eine Unterbrechung des Studiums, sei es um Geld zu verdienen oder um andere Erfahrungen zu sammeln, denken nur wenige.

In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, daß 16 Prozent der Studierenden während ihrer zurückliegenden Studienzeit ernsthaft erwogen haben, ihr Studienfach/Hauptfach zu wechseln und genau so viele bereits einmal stark dahin tendierten, das Studium ganz aufzugeben. Jeder zehnte Student hatte sein Studium für mindestens ein Semester unterbrochen.

Die Länge des geplanten Studiums wird mit durchschnittlich 11,6 Fachsemestern angegeben. Dies entspricht ziemlich genau den durchschnittlichen Fachstudienzeiten an Universitäten wie sie in den letzten Jahren erhoben wurden (vgl. BMBW 1983b, S. 178). Insgesamt ergibt sich hinsichtlich der Studienplanung der Eindruck, daß die überwiegende Mehrheit der Studierenden ohne besondere Umwege und Unterbrechungen ihr Studium mit einer möglichst hohen Qualifikation nach fünf bis sechs Jahren beenden will.

Tabelle 46  
**Planung des weiteren Studienverlaufs**  
(N = 6607)

Im weiteren Studienverlauf geplant	Absicht					Insgesamt %
	nein %	vielleicht %	wahrscheinlich %	sicher %	weiß noch nicht %	
einen Hochschulwechsel	67	17	7	6	3	100
ein oder mehrere Semester im Ausland zu studieren	59	21	9	6	5	100
einen Sprachaufenthalt im Ausland (z. B. in den Semesterferien)	51	19	13	13	4	100
zu promovieren	29	26	15	20	10	100
eine Unterbrechung des Studiums, um Geld zu verdienen	76	13	5	2	4	100
eine Unterbrechung des Studiums, um einmal ganz andere Erfahrungen zu machen	74	14	4	3	5	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 44.

### 13.3 Reglementierung des Studiums

Durch Studienordnungen und -verlaufspläne finden 58 Prozent der Universitätsstudenten ihr Fachstudium überwiegend oder völlig festgelegt. Zwischen den Studierenden der einzelnen Fächergruppen variieren die Stellungnahmen von 33 Prozent bei den Sprach- und Kulturwissenschaftlern bis zu 98 Prozent bei den Medizinstudenten. Fast alle befragten Fachhochschulstudenten beurteilen ihr Studium als stark reglementiert (90 %).

Aufgrund dieser Antworten und der von Studenten in der Öffentlichkeit häufig geäußerten Bedenken gegen die Reglementierung des Studiums, wäre zu erwarten, daß viele von ihnen mehr Freiheiten zur persönlichen Gestaltung ihres Fachstudiums fordern würden. Erstaunlicherweise zeigen sie aber in bezug auf diese Thematik eine indifferente Haltung. Die Aussage: „Mir wäre es lieber, wenn das Studium weniger geregelt wäre und mehr Möglichkeiten zur eigenen

Gestaltung ließe“, wird von 63 Prozent unentschieden bis ablehnend beurteilt. Lediglich die Fachhochschulstudenten stimmen dieser Forderung stärker zu, was jedoch angesichts des bereits existierenden Reglementierungsumfanges nicht überrascht. Bei den Universitätsstudenten sind es vor allem die Mediziner, die mehr Freiheit zur persönlichen Gestaltung ihres Studiums fordern, während die Juristen die relativ größte Zufriedenheit mit den Reglementierungsbedingungen in ihrem Studiengang zeigen.

### 14 Studienleistungen und Studienerfolg

Die Studienleistungen und der Studienerfolg können aus mindestens zwei Perspektiven betrachtet und analysiert werden:

- quantitativ, über die Beurteilung und Evaluation der Erfolgsquoten eines Studienjahrganges in Abschlußprüfungen (z. B. Reissert/Birk 1982);
- qualitativ, durch die Berücksichtigung der individuellen Verarbeitung eigener Erfolge und Mißerfolge im Studienverlauf (z. B. Kramer 1977; Saterdag/Apenburg 1972).

Qualitative Forschungs- und Analysestrategien sind neben quantitativen Studien in diesem Zusammenhang angebracht, weil davon auszugehen ist, daß neben „offiziellen“ Beurteilungen und Bewertungen von Studienleistungen durch Noten in Zwischenprüfungen, für Referate, Klausuren, Semesterarbeiten etc. jeder Studierende die erhaltenen Bewertungen seiner Leistungen unter verschiedenen Aspekten selbst interpretiert. So ist bekannt, daß motivationale Tendenzen wie „Hoffnung auf Erfolg“ und „Furcht vor Mißerfolg“ und das damit in Zusammenhang stehende Leistungsverhalten auch dadurch bestimmt sind, wie und unter welcher Perspektive eigene Leistungen wahrgenommen, verarbeitet und beurteilt werden (vgl. Heckhausen 1980; Langfeldt/Lenske 1980). Als besonders relevant haben sich dabei Beurteilungsmaßstäbe erwiesen, die dem einzelnen Auskunft darüber geben, welchen Stellenwert erzielte Leistungsergebnisse im Vergleich zu eigenen Leistungserwartungen oder zu den Leistungen anderer Personen einnehmen.

Diese Selbsteinschätzungen der eigenen Leistungsfähigkeit stehen im Zusammenhang mit der Ausbildung spezifischer Selbstkonzepte, der Entwicklung individueller Anspruchsniveaus und den Erwartungen in bezug auf die Qualität zukünftiger Leistungsergebnisse.

Im Mittelpunkt dieses Teils des Berichts stehen deshalb die Wahrnehmungen und Selbstbeurteilungen der Studierenden über die Qualität ihrer Lei-

stungen. Betrachtet werden dabei die persönliche Zufriedenheit mit den eigenen Leistungen, inwieweit sich die Leistungserwartungen der Studierenden erfüllt haben, ob die eigenen Leistungen in der Selbstbeurteilung besser oder schlechter eingeschätzt werden als diejenigen von Kommilitonen und darüber hinaus, welche Erklärungen (Attribuierungen) die Studierenden für den Studienerfolg vornehmen.

#### 14.1 Abgelegte Zwischenprüfung und Durchschnittsnote

Im Verlaufe ihres bisherigen Studiums haben 44 Prozent der Befragten eine Zwischenprüfung oder das Vordiplom abgelegt. Fast alle haben dabei diese Zwischenprüfung bestanden, lediglich ein Prozent der Befragten konnte die an sie gestellten Leistungsnormen nicht erfüllen.

Die Durchschnittsnote der Vorexamina liegt bei 2,6; die tendenziell besten Noten werden in den Sprach- und Kulturwissenschaften erzielt (Mittelwert: 2.4), durchschnittlich schlechtere Noten erhalten Studierende der Wirtschaftswissenschaften (Mittelwert: 2.9) und Rechtswissenschaften (Mittelwert: 3.4). Studentinnen und Studenten unterscheiden sich insgesamt betrachtet nicht in den erreichten Zwischennoten.

Bei der Betrachtung der Studienleistungen muß einschränkend berücksichtigt werden, daß hier in der Regel nur diejenigen Studierenden erfaßt worden sind, die im Verlaufe ihres Studiums früher oder später die geforderten Leistungsnormen erfüllt haben, während die eigentlichen Problemfälle (Anteil derjenigen, die Vorexamina endgültig nicht bestanden haben; Studienabbrecher, Dropouts) nicht erfaßt wurden. Deshalb sind unmittelbare Schlußfolgerungen in bezug auf die realen Erfolgsquoten und damit die Effizienz und Effektivität der Hochschulen aus den hier mitgeteilten Daten nicht möglich – Gegenstand ist nicht der quantitative, sondern der qualitative Aspekt der Verarbeitung von Leistungsergebnissen.

#### 14.2 Selbstbewertung eigener Studienleistungen

Gut die Hälfte der Studierenden (54 %) sind davon überzeugt, daß die erhaltenen Noten mit der eigenen Einschätzung des Leistungsniveaus übereinstimmen, 18 Prozent glauben, besser beurteilt worden zu sein und 28 Prozent sind nach eigenem Empfinden schlechter benotet worden (vgl. *Tabelle 47*).

Beim Vergleich der subjektiven Erwartungen mit den tatsächlichen Leistungsergebnissen werden offensichtlich häufiger negative Diskrepanzen erlebt. Hier empfinden nur noch 41 Prozent der Befragten zwischen persönlichen Erwartungen und erhaltenen Noten Übereinstimmung. 15 Prozent meinen, bes-

sere Noten erhalten zu haben als erwartet, und 44 Prozent sind mit ihren Leistungen hinter den eigenen Erwartungen zurückgeblieben.

Im Vergleich zu den Kommilitonen sind die eigenen Studienleistungen für die Hälfte der Befragten ebenbürtig; 36 Prozent schätzen ihre bisherigen Leistungen besser, 15 Prozent schlechter ein.

Die Selbstbeurteilung der eigenen Studienleistung steht nicht – wie man erwarten könnte – in systematischem Zusammenhang mit den erhaltenen Noten. Es ist die Mittelgruppe, Studenten, die Noten zwischen 2,0 und 2,4 erreicht haben, welche die größte Übereinstimmung zwischen Fremdbeurteilung und subjektiver Einschätzung der eigenen Leistungsstärke (61 %) sowie Leistungserwartungen (52 %) empfindet. In bezug auf die Einschätzungen der eigenen Leistungen fühlen sich 23 Prozent dieser Studenten besser und 15 Prozent schlechter beurteilt; in bezug auf die eigenen Erwartungen fielen die Noten für 19 Prozent besser aus, für 29 Prozent schlechter.

Demgegenüber führen sowohl bessere Noten (bis 1,9) als auch schlechtere Leistungen (2,5 und höher) in Zwischenprüfungen zu einer Steigerung der Diskrepanzerlebnisse zwischen Selbst- und Fremdbeurteilung. Studierende, die besonders gute Noten (bis 1,9) erzielt haben, fühlen sich häufiger besser beurteilt als sie es selbst eingeschätzt hatten (40 %; schlechter beurteilt nur 6 %)

Tabelle 47  
Selbstbeurteilung bisheriger Studienleistungen  
(N = 6607)

Noten sind im Vergleich zu . . .	Selbstbeurteilung					Insgesamt %
	viel schlechter %	etwas schlechter %	gleich %	etwas besser %	viel besser %	
eigenen Leistungseinschätzungen	3	25	54	16	2	100
eigenen Leistungserwartungen	6	38	41	13	2	100
Leistungen von Kommilitonen	1	14	49	32	4	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 30.

und auch vorher erwarteten (38 %; Note schlechter als erwartet: 12 %). In den unteren Leistungsgruppen (Noten von 2,5 bis 3,4 sowie 3,5 und schlechter) meinen 35 bzw. 43 Prozent, im Vergleich zu ihrer eigenen Leistungseinschätzung schlechtere Noten erhalten zu haben; sie sehen in überwiegendem Maße ihre Leistungserwartungen nicht erfüllt (51 % bei Note 2,5 bis 3,4; 70 % bei Note 3,5 und schlechter).

Der Vergleich der eigenen Note mit den Noten von Kommilitonen verläuft zwischen den Leistungsgruppen diametral: realistischere gehen 88 Prozent der guten Studierenden davon aus, bessere Leistungsergebnisse erzielt zu haben als der Durchschnitt, während 41 Prozent derjenigen mit Noten von 3,5 und schlechter ihre Leistungen hinter denen ihrer meisten Kommilitonen einordnen. Immerhin ist aber die Hälfte dieser Studierenden dennoch überzeugt, mit diesen schlechteren Noten das durchschnittliche Leistungsniveau erreicht zu haben.

### 14.3 Zufriedenheit mit Studienleistungen

Die Mehrheit der Studierenden (58 %) ist mit den bisherigen Studienleistungen (Noten) zufrieden, ein Befund, der in seiner Größenordnung zum Anteil der mitgeteilten Übereinstimmungen bzw. Differenzen der Selbsteinschätzungen eigener Leistungsfähigkeit kongruent erscheint.

Studierende mit besonders guten Noten (bis 1,9) äußern verständlicherweise auch die größte Zufriedenheit mit ihren bisherigen Studienleistungen (Mittelwert 5.1 auf einer von 0 = „völlig unzufrieden“ bis 6 = „völlig zufrieden“ reichenden Skala), schlechtere Leistungsergebnisse führen zu einer deutlichen Minderung der subjektiven Zufriedenheit (Mittelwert 2.6 bei Note 3,5 und schlechter).

Betrachtet man die Zufriedenheitseinschätzungen für die verschiedenen Fächergruppen, dann sind die Studierenden der Rechtswissenschaften mit ihren Leistungen am unzufriedensten. Besondere Zufriedenheit zeigen Sozialwissenschaftler und Mediziner (vgl. *Abbildung 15*).

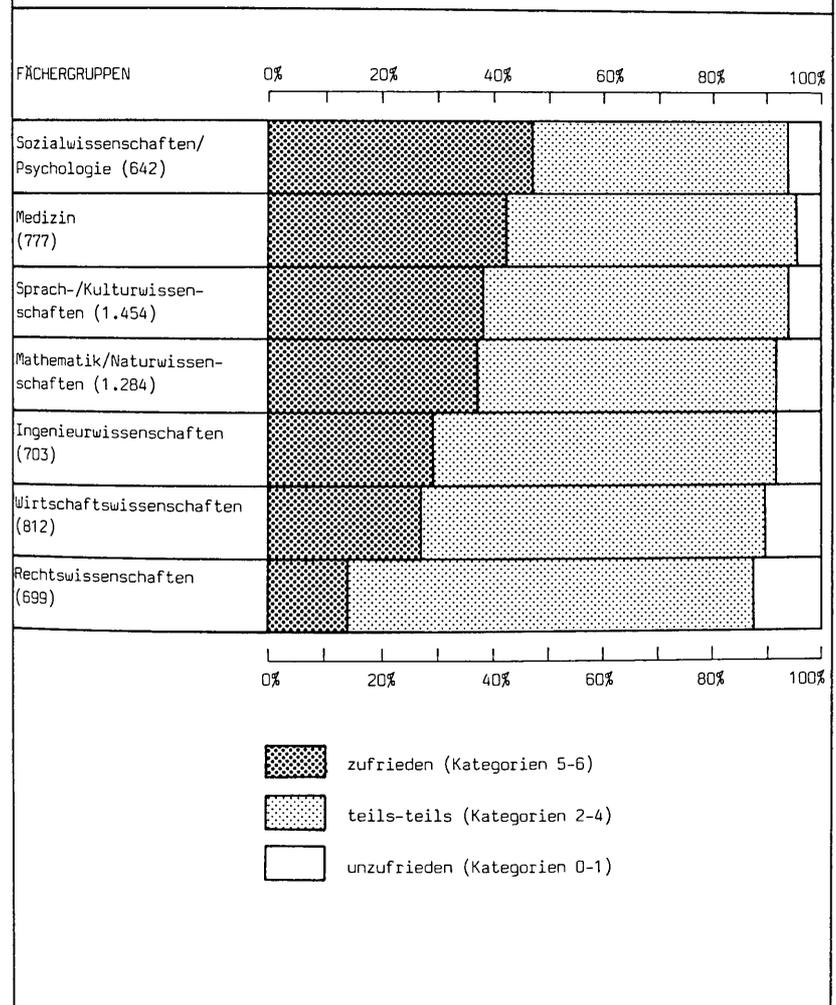
### 14.4 Erklärung eigener Studienleistungen

In welcher Weise Studierende sich ihre Studienleistungen erklären, welche Bedingungen sie dafür verantwortlich machen („attribuieren“), ist aufschlussreich hinsichtlich ihrer Sicht von sich selbst und ihrer sozialen Umwelt. Die Zuschreibung von bestimmten Bedingungen als Ursachen von Ereignissen entscheidet mit darüber, ob das Individuum die Überzeugung entwickelt, aktiv und relativ selbstbestimmt den Ablauf von Geschehnissen beeinflussen zu können oder lediglich ein Spielball der Gewalten zu sein.

Abbildung 15

#### Zufriedenheit mit den bisherigen Studienleistungen nach Fächergruppen

(Skala von 0 bis 6; 0 = völlig unzufrieden, 6 = völlig zufrieden; geordnet nach der Zufriedenheit)



Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 31.

Die Attributionstheorie (Heider 1958; Herkner 1980), deren Gegenstand die Ursachenwahrnehmungen im Alltag sind, betrachtet als wichtigste Dimensionen, auf die sich solche Erklärungen beziehen können, Bedingungen der Person („internale Faktoren“) und der Umwelt („externale Faktoren“). Unter Rückgriff auf diese Forschungstradition ist in die Untersuchung eine Auswahl relevant erscheinender Bedingungen zur Erklärung des Studienerfolgs mit aufgenommen worden, die sich den kurz dargestellten theoretischen Dimensionen heuristisch folgendermaßen zuordnen lassen:

**Faktoren der eigenen Person**

- eigene Fähigkeiten, fachliche Begabung
- eigene Anstrengung, eigenes Bemühen
- eigene Leistungsansprüche, Zielsetzungen
- eigene Arbeitsstile, -techniken, Lerngewohnheiten
- eigene psychische Verfassung (z. B. Selbstvertrauen)
- Anpassung an Erwartungen und Wünsche von Professoren

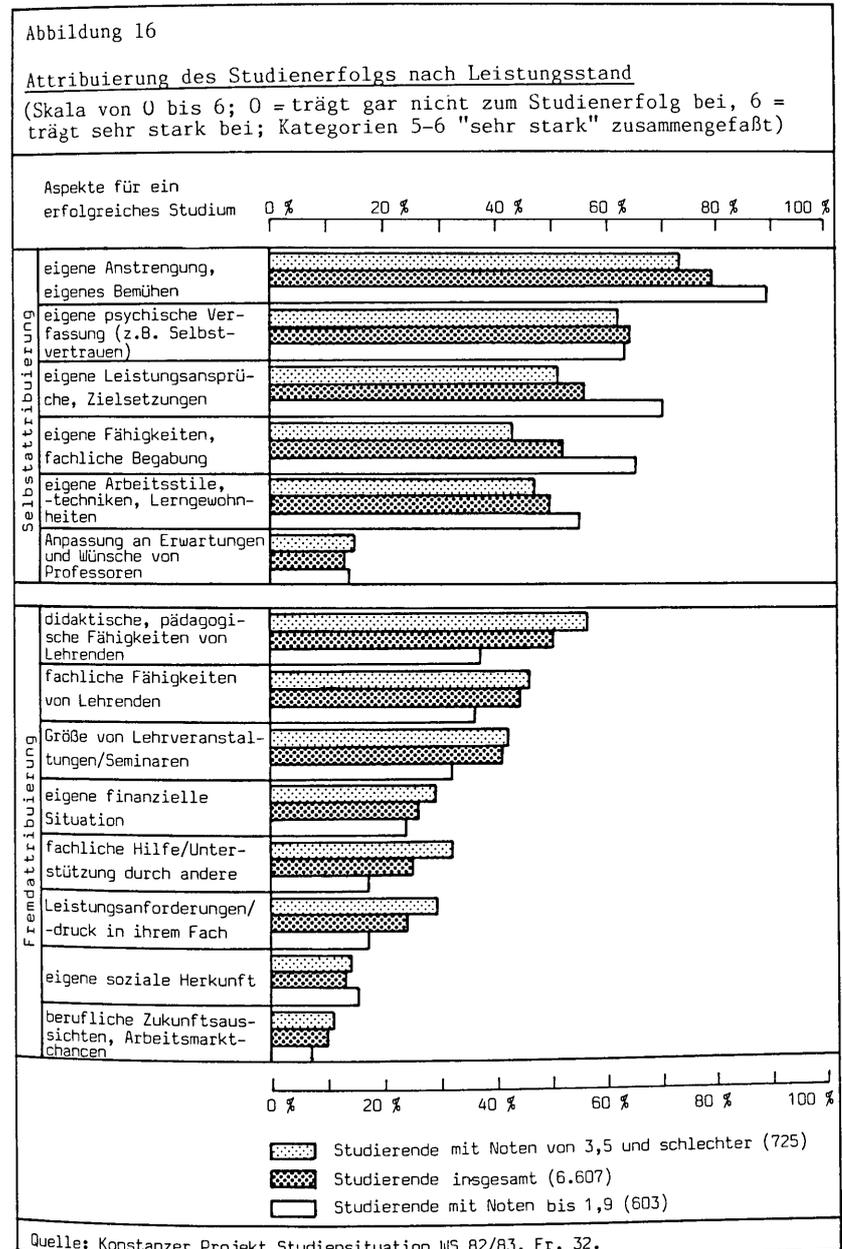
**Faktoren der Umwelt**

- fachliche Fähigkeiten von Lehrenden
- didaktische, pädagogische Fähigkeiten von Lehrenden
- Leistungsanforderungen/-druck im Fach
- fachliche Hilfe/Unterstützung durch andere
- Größe von Lehrveranstaltungen/Seminaren
- eigene soziale Herkunft
- eigene finanzielle Situation
- berufliche Zukunftsaussichten, Arbeitsmarktchancen

Den stärksten Einfluß auf den eigenen Studienerfolg schreiben die Studierenden der persönlichen Anstrengung und der eigenen psychischen Verfassung zu (vgl. *Abbildung 16*). Der Beitrag eigener Fähigkeiten/fachlicher Begabungen am Zustandekommen des Studienerfolgs wird ebenso wie die eigenen Leistungsansprüche und Zielsetzungen sowie Arbeitsstile und Lerngewohnheiten relativ hoch eingeschätzt. Interessant ist, daß nach diesen sogenannten Faktoren der eigenen Person den „didaktischen, pädagogischen Fähigkeiten“ und „fachlichen Fähigkeiten von Lehrenden“ ähnlich hohe Kausalgewichte beigemessen werden. Das deutet darauf hin, daß zwischen Gegebenheiten der eigenen Person und Aspekten der Lernumwelt, in diesem Falle Merkmale und Verhalten von Lehrenden, einander ergänzende Beziehungen hinsichtlich des eigenen Studienerfolgs gesehen werden.

Durchschnittliche Verursachungsgewichte, im Sinne von weder besonders stark noch absolut unbedeutend, erhalten die Faktoren:

- Größe von Lehrveranstaltungen/Seminaren,
- Leistungsanforderungen/-druck im Fach,
- fachliche Hilfe/Unterstützung durch andere,
- eigene finanzielle Situation.



Eher schwach beurteilt wird der Einfluß von:

- Anpassung an Erwartungen und Wünsche von Professoren,
- eigene soziale Herkunft,
- berufliche Zukunftsaussichten/Arbeitsmarktchancen.

Insgesamt betrachtet erklären die Studierenden ihre Leistungserfolge überwiegend mit Faktoren der eigenen Person. Diese Kausalattributionen haben einen Gesamtmittelwert von 4.2, die sogenannten Umweltbedingungen werden demgegenüber durchschnittlich geringer gewichtet (Gesamtmittelwert: 3.2).

Die Erklärung der eigenen Studienleistungen erfolgt in Abhängigkeit von den erhaltenen Noten und Beurteilungen. Studierende, deren Leistungen mit 1,9 und besser beurteilt worden sind, berücksichtigen in ihren Erklärungen stärker die personalen Faktoren („Selbstattribution“) und weniger die Umweltbedingungen („Fremdattribution“) als ihre Kommilitonen mit Noten von 3,5 und schlechter (vgl. *Abbildung 16*). Gute Noten werden hauptsächlich durch ein entsprechendes Anstrengungsverhalten (89 %), die eigenen Leistungsansprüche und Zielsetzungen im Sinne eines hohen Anspruchsniveaus an die eigene Tüchtigkeit (70 %) sowie eigene Fähigkeiten und fachliche Begabung (66 %) erklärt.

Studierende mit schlechteren Noten sehen zwar auch zu einem Großteil in der eigenen – offenbar mangelnden – Anstrengung eine wesentliche Bedingung ihrer Studienleistungen (73 %), gewichten dazu korrespondierend die eigenen Fähigkeiten als entscheidenden Faktor eher gering (43 %), werten ihre psychische Verfassung als zweitwichtigste Ursache (62 %) und setzen darüber hinaus besonderes Gewicht auf die didaktischen/pädagogischen (56 %) sowie fachlichen Fähigkeiten von Lehrenden (46 %). Auch die Größe von Lehrveranstaltungen/Seminaren (42 %) und die fachliche Hilfe anderer (31 %) spielen für sie entscheidendere Rollen beim Zustandekommen des Studienerfolgs als für ihre Kommilitonen mit sehr guten Noten, die diese beiden Faktoren (32 % und 17 %) vergleichsweise gering einschätzen. Im Zusammenhang mit schlechteren Studienleistungen wird offenbar eher eine Interaktion von personalen Bedingungen und Umweltfaktoren gesehen (verbunden mit einer stärkeren Betonung der Umweltgegebenheiten), die dem einzelnen einen größeren Spielraum der Verantwortlichkeitszuschreibung vor allem „nach außen“ gewährt und damit selbstwertbedrohende Tendenzen, etwa mangelnde Eignung oder Fähigkeiten für das Studium, entkräftet.

## 14.5 Lern- und Leistungsverhalten im Studium

Die Studienleistungen und der Studienerfolg werden nicht nur von allgemeinen geistigen Fähigkeiten und Fertigkeiten bestimmt, sondern sind auch durch persönliche Anstrengungsbereitschaft, motivationale Grundhaltungen sowie Aspekte des Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten in nicht unerheblichem Maße beeinflusst. Weil davon auszugehen ist, daß zwischen den Studienleistungen und diesen psychologischen Merkmalen eine Wechselwirkung besteht (vgl. Saterdag/Apenburg 1972; Kramer 1977), soll neben einer allgemeinen Beschreibung dieser individuellen Leistungsorientierungen auch auf den Zusammenhang mit den Noten aus Zwischenprüfungen eingegangen werden. Als Inhalte dieser Analyse werden dabei berücksichtigt:

- **Anstrengungsbereitschaft und Leistungsmotivation:** intensives Arbeiten für ein gutes Examen; Bestreben, möglichst gute Leistungen zu erbringen und Leistungspersistenz; Intensität der Auseinandersetzung mit Fachinhalten; Erfolgszuversicht.
- **Aspekte des Selbstkonzepts:** Einschätzung der eigenen Lernfähigkeit; Prüfungsangst und Verhalten in Prüfungssituationen.

Zu betonen ist, daß hier nicht kausalen Beziehungen nachgegangen werden soll, d. h. ob Leistungsresultate psychische Befindlichkeiten determinieren oder umgekehrt, sondern lediglich die gemeinsame Variation dieser Merkmale beschrieben wird.

Die persönliche Anstrengungsbereitschaft und Leistungsmotiviertheit ist bei den Studierenden insgesamt relativ hoch: die meisten geben an, eher bis sehr intensiv für ein gutes Examen zu arbeiten (Mittelwert 3.1 auf einer von 0 = „trifft überhaupt nicht zu“ bis 6 = „trifft voll und ganz zu“ reichenden Skala; Kategorien 5–6 = „sehr intensiv“ mit 21 % belegt). 19 Prozent (Kategorien 0–1) strengen sich nach eigener Einschätzung in bezug auf einen möglichst guten Studienabschluß kaum an. Bei der Frage nach dem generellen Anspruchsniveau liegt der Anteil derjenigen, die mit ihren Studienleistungen zufrieden sind, wenngleich sie das Gefühl haben, es eigentlich noch besser machen zu können, zwar bei 22 Prozent, aber immerhin ein Drittel will sich über das Erreichte hinaus noch wesentlich steigern. Auch lassen sich die meisten Studierenden durch kurzfristige Mißerfolge bei bestimmten Leistungsanforderungen nicht entmutigen, sondern versuchen durch vermehrte Anstrengung das gesteckte Ziel zu erreichen („Leistungspersistenz“). Eine besonders intensive Auseinandersetzung mit inhaltlichen Problemen und Fragestellungen des Studienfaches über das verlangte Maß hinaus, schreiben sich 22 Prozent zu, gleich viele (22 %) beschränken sich in ihrem Fachstudium auf das unbedingt Notwendige, gut die Hälfte der Studierenden (56 %) schwankt in ihrer Befassung mit den Inhalten des Faches zwischen „Pflicht“ und „Kür“ (vgl. *Tabelle 48*).

Erfolgszuversicht bei ihren Leistungsbemühungen zeigen 41 Prozent der Studierenden: sie beurteilen die Frage, ob sie sich oft Sorgen machen, ihr Studium überhaupt zu schaffen, als für sich selbst nicht zutreffend. Allerdings zweifelt gut ein Drittel (36 %) manchmal in der Einschätzung ihrer subjektiven Erfolgsaussichten und 23 Prozent denken häufig an die Möglichkeit, mit dem Studium zu scheitern (vgl. *Tabelle 48*).

Die Befürchtungen der Studierenden beziehen sich dabei auf Prüfungssituationen: 38 Prozent haben vor Prüfungen ausgeprägte Angst, 22 Prozent haben mit solchen emotionalen Zuständen keine Schwierigkeiten. In tatsächlichen

Tabelle 48

**Anstrengungsbereitschaft und Leistungsmotivation**

(N = 6607; Skala von 0 bis 6; 0 = trifft überhaupt nicht zu, 6 = trifft voll und ganz zu; geordnet nach „voll und ganz zutreffend“)

Aussagen zur Anstrengungsbereitschaft und Leistungsmotivation	Dies trifft zu:			Insgesamt %
	überhaupt nicht (0-1) %	teilweise (2-4) %	voll und ganz (5-6) %	
Wenn mir etwas beim ersten Mal nicht gelingt, versuche ich es mit größerer Anstrengung von Neuem.	6	46	48	100
Mit meinen Studienleistungen bin ich erst dann richtig zufrieden, wenn ich das Gefühl habe, es kaum noch besser machen zu können.	22	45	33	100
Ich mache mir oft Sorgen, ob ich mein Studium überhaupt schaffe.	41	36	23	100
Ich befasse mich häufig mit inhaltlichen Problemen und Fragestellungen meines Studienfaches über das verlangte Maß hinaus.	22	56	22	100
Ich arbeite sehr intensiv, um ein gutes Examen zu erreichen.	19	60	21	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 24.

Prüfungssituationen, also dann, wenn das eigene Wissen und Können zur Leistungsbeurteilung reproduziert werden muß, ist nur ein gutes Viertel (26 %) so aufgeregt, daß sie Dinge, die sie eigentlich wissen, vollkommen vergessen haben, ein Drittel erlebt diese angstbedingten Denkblockaden in Prüfungssituationen nicht (vgl. *Tabelle 49*).

Hinsichtlich der eigenen Fähigkeit, fachbezogene neue Inhalte und Fakten zu lernen und zu behalten, gibt ein Fünftel der Studierenden an, daß ihnen die Auseinandersetzung mit Lerngegenständen sehr leicht fällt, 13 Prozent meinen, hierbei große Schwierigkeiten zu haben und zwei Drittel schätzen die eigene Lernfähigkeit als durchschnittlich ausgeprägt ein, d. h. ihnen fällt das Lernen im Studium weder überaus schwer noch besonders leicht (vgl. *Tabelle 49*).

Die hier berücksichtigten Aspekte des Lern- und Leistungsverhaltens stehen in deutlichem Zusammenhang mit den Studienleistungen (Noten aus Zwischenprüfungen). Studierende der oberen Leistungsgruppe (Noten bis 1.9) sind besonders leistungsmotiviert, erfolgszuversichtlich und zeigen das größte

Tabelle 49

**Aspekte des Selbstkonzepts**

(N = 6607; Skala von 0 bis 6; 0 = trifft überhaupt nicht zu, 6 = trifft voll und ganz zu; geordnet nach „voll und ganz zutreffend“)

Aussagen zu Aspekten des Selbstkonzepts	Dies trifft zu:			Insgesamt %
	überhaupt nicht (0-1) %	teilweise (2-4) %	voll und ganz (5-6) %	
Wenn ich vor einer Prüfung stehe, habe ich meistens Angst.	22	40	38	100
In Prüfungssituationen bin ich oft so aufgeregt, daß ich Dinge, die ich eigentlich weiß, vergessen habe.	32	42	26	100
Mir fällt es leicht, fachbezogene neue Inhalte und Fakten zu lernen und zu behalten.	13	66	21	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 24.

Ausmaß an persönlicher Anstrengung: knapp über die Hälfte (53 %) ist mit den eigenen Studienleistungen erst dann richtig zufrieden, wenn sie das Gefühl haben, es kaum noch besser machen zu können, ebenso viele bezeichnen es für sich selbst als stark zutreffend, es mit größerer Anstrengung von Neuem zu versuchen, wenn ihnen etwas nicht beim ersten Mal gelingt, 43 Prozent arbeiten sehr intensiv, um ein gutes Examen zu erreichen, vier Zehntel (42 %) befassen sich besonders häufig mit inhaltlichen Problemen und Fragestellungen des Studienfaches über das verlangte Maß hinaus. Diese Studierenden machen sich auch die geringsten Sorgen darüber, ob sie ihr Studium überhaupt schaffen (lediglich 7 % machen sich sehr häufig Sorgen), sie erleben Prüfungssituationen in geringerem Maße als angstauslösende Ereignisse und haben auch die geringsten Schwierigkeiten, das eigene Wissen und Können in Prüfungen darzustellen. Darüber hinaus bereitet es ihnen kaum Schwierigkeiten, neue fachbezogene Inhalte und Fakten zu lernen: 44 Prozent bezeichnen diese Lernfähigkeiten als besonders leicht für sich selbst.

Schlechtere Studienleistungen führen zu einer Abnahme der Leistungsmotiviertheit und Erfolgszuversicht, vermindern das Selbstvertrauen sowie die Anstrengungsbereitschaft und steigern die Prüfungsangst. Besonders deutlich werden diese Zusammenhänge bei Noten von 3.5 und schlechter: Obwohl 45 Prozent dieser Studierenden es in starkem Maße mit größerer Anstrengung von Neuem versuchen, wenn ihnen etwas nicht beim ersten Mal gelingt, beschränken sie sich in ihrem Fachstudium aber offensichtlich nur auf das unbedingt Notwendige. Denn nur ein Zehntel hält es für sich selbst als stark zutreffend, sich mit inhaltlichen Problemen und Fragestellungen des eigenen Studienfaches über das verlangte Maß hinaus zu befassen. Ebenso arbeiten nur 12 Prozent aus dieser Leistungsgruppe nach eigenen Angaben sehr intensiv, um ein gutes Examen zu erreichen und der überwiegende Teil ist eher mit den Studienleistungen zufrieden, auch wenn sie das Gefühl haben es eigentlich noch besser machen zu können (nur 25 % versuchen die eigenen Leistungsnormen unbedingt zu realisieren, gegenüber 53 % der besonders guten Studierenden). Diese Orientierungen sind zum Teil sicherlich darauf zurückzuführen, daß sie ihre Fähigkeiten, neue fachbezogene Inhalte und Fakten zu lernen, eher gering einschätzen: nur ein Zehntel berichtet, damit keine Schwierigkeiten zu haben. Die Angst vor Prüfungen und das Versagen in Prüfungssituationen ist bei Studierenden mit schlechten Noten verständlicherweise ausgeprägter vorhanden als bei denjenigen, die gute Zwischennoten erhalten haben. Die Studienleistungen, der Studienerfolg und individuelles Lern- und Leistungsverhalten stehen insgesamt betrachtet in einer deutlichen Interaktionsbeziehung.

## IV Beurteilung von Studium und Studienerfahrungen

### 15 Schwierigkeiten und Belastungen im Studium

Bei der Frage nach den Problemen des studentischen Daseins sind zwei Ebenen zu unterscheiden: erstens die Dimensionen und das Ausmaß der erlebten Schwierigkeiten, zweitens der Grad der empfundenen Belastungen in verschiedenen Bereichen. Diese Trennung ist deshalb wichtig, weil erlebte Schwierigkeiten und Probleme nicht zwangsläufig auch das persönliche Befinden beeinträchtigen und in Belastungen umschlagen müssen.

Die hauptsächlichsten Schwierigkeiten und Probleme von Studenten können sich beziehen auf Aspekte der Leistung, des Arbeitens und der Stoffbewältigung (damit auch der Prüfungen), auf den Bereich der Kontakte und der Kommunikation sowie der Interaktion mit Lehrenden (vgl. Krüger/Steinmann 1981; Gleich et al. 1982). Dabei hat sich in mehreren Untersuchungen gezeigt, daß vor allem durch Probleme und Schwierigkeiten in den Bereichen Leistung und Kommunikation der Studienerfolg insgesamt in Frage gestellt werden kann, bis hin zum Studienabbruch (vgl. Tinto 1975; Giesen et al. 1981; Reissert/Birk 1982).

Neben einem allgemeinen Überblick ist vor allem von Interesse, ob bestimmte Schwierigkeiten und Belastungen in einzelnen Fächern Schwerpunkte bilden und ob bestimmte soziale Gruppen stärker betroffen sind (z. B. Frauen oder Studierende aus Arbeiterfamilien).

#### 15.1 Schwierigkeiten und Probleme im Studium

Die hauptsächlichsten Schwierigkeiten der Studenten liegen im Lern- und Arbeitsbereich, und zwar vor allem bei der effizienten Vorbereitung von Prüfungen: 62 Prozent erleben hierbei einige oder große Schwierigkeiten, nur acht Prozent empfinden die Prüfungsvorbereitung nicht als Problem (vgl. *Tabelle 50*). Ein Teil dieser Schwierigkeiten ist sicherlich auf die Quantität und Strukturierung des Lernstoffes zurückzuführen, denn jeweils mehr als der Hälfte bereitet es größere Schwierigkeiten, sich im Umfang des Lernstoffes nicht in Nebensächlichkeiten zu verlieren (58 %), in der Vielfalt der Fachinhalte eine eigene Orientierung zu gewinnen (56 %) und viel lernen zu müssen, was sie eigentlich nicht interessiert (56 %). Auch die Leistungsanforderungen im Fachstudium sind für die Hälfte der Studenten ein größeres Problem. Ebenso hat

Tabelle 50

**Probleme und Schwierigkeiten im Studium**

(N = 6607; geordnet nach einige/große Schwierigkeiten)

Schwierigkeiten im Studium	Das bereitet mir . . . Schwierigkeiten				Ins- gesamt %
	keine %	wenig %	einige %	große %	
<b>Bereich von Leistung/ Stoff/Prüfungen</b>					
Prüfungen effizient vorzubereiten	8	30	47	15	100
Im Umfang des Lernstoffes mich nicht in Nebensächlichkeiten zu verlieren	9	33	43	15	100
Viel lernen zu müssen, was mich eigentlich nicht interessiert	10	34	38	18	100
In der Vielfalt der Fachinhalte eine eigene Orientierung zu gewinnen	11	33	43	13	100
Die Leistungsanforderungen im Fachstudium	11	39	41	9	100
Planung des Studiums über ein bis zwei Jahre im voraus	19	36	32	13	100
Schriftliche Arbeiten (Referate etc.) anzufertigen	19	48	28	5	100
<b>Bereich von Kontakt und Kommunikation</b>					
Beteiligung an Diskussionen in Lehrveranstaltungen	17	37	33	13	100
Der Umgang mit Lehrenden	17	42	32	9	100
Die abstrakte Sprache der Lehrenden zu verstehen	24	42	27	7	100
Kontakte zu Kommilitonen zu finden	30	39	26	5	100
Konkurrenz unter den Studierenden	35	40	19	6	100
Das Fehlen fester Lern- und Arbeitsgruppen	38	37	21	4	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 62.

bei der Planung des Studiums über ein bis zwei Jahre im voraus – ein Aspekt, der seine Bedeutung im Zusammenhang mit abzulegenden Prüfungen und der Einschätzung des persönlich notwendigen Arbeitsaufwandes erhält – fast jeder zweite Student einige oder große Schwierigkeiten (45 %).

Der Bereich der Kontakte und Kommunikation stellt die Studierenden vor geringere Schwierigkeiten und Probleme als die Lern- und Arbeitssituation. Die meisten Schwierigkeiten werden hier in der Beteiligung an Diskussionen in Lehrveranstaltungen erlebt (46 % einige und große Schwierigkeiten), ein Aspekt, der nicht nur unter kommunikativen, sondern auch unter Leistungsgeichtspunkten gesehen werden muß. Im Umgang mit Lehrenden haben 41 Prozent der Studierenden Schwierigkeiten und ein Drittel gibt an, die abstrakte Sprache der Lehrenden nur schwer zu verstehen. Knapp ein Drittel (31 %) hat größere Probleme, mit Kommilitonen in Kontakt zu kommen und einem Viertel bereitet das Fehlen fester Lern- und Arbeitsgruppen Schwierigkeiten.

Zwischen den Studenten verschiedener Fächer zeigen sich nur geringe Unterschiede in Art und Ausmaß der erlebten Schwierigkeiten. Größere Fachunterschiede zeigen sich lediglich bei den Leistungsanforderungen im Fachstudium und der Planung des Studiums: mit den Leistungsanforderungen haben die Ingenieure und die Juristen besondere Schwierigkeiten, während die Studienplanung ein bis zwei Jahre im voraus den Sozialwissenschaftlern und Sprach- und Kulturwissenschaftlern die größten Probleme bereitet.

Im Bereich von Kontakten und Kommunikation bestehen zwischen den Fächergruppen hinsichtlich der wahrgenommenen Schwierigkeiten kaum Unterschiede. Auffallend ist nur, daß der Umgang mit Lehrenden und das Verstehen der abstrakten Sprache der Lehrenden von den Juristen häufiger als Probleme genannt werden als von den übrigen Studenten.

Fast alle angeführten Aspekte bereiten jüngeren und älteren Semestern in gleicher Weise Schwierigkeiten. Wo gewisse Unterschiede bestehen, nehmen sie in der Regel mit höherer Semesterzahl ab. Das gilt vor allem für den kommunikativen Aspekt, die abstrakte Sprache der Dozenten zu verstehen, aber auch für die fachlichen Leistungsanforderungen und das Gewinnen einer eigenen Orientierung im Studium. Einzig die Konkurrenz unter den Studierenden bereitet mit steigender Semesterzahl etwas mehr Schwierigkeiten. Probleme des Kontakts zu Kommilitonen oder im Umgang mit Lehrenden verringern sich im Verlaufe des Studiums nicht.

**15.2 Belastungen im Studium**

Belastungen, die im Studium erlebt werden können, lassen sich in mehrere Bereiche gliedern:

- Leistung und Prüfung,
- Kontakte, Anonymität und Orientierungsprobleme,
- persönliche Probleme und studentische Rolle (Einschätzung der Situation als Student generell),
- wirtschaftliche Rahmenbedingungen und soziale Lage (z. B. Wohnen),
- Berufsaussichten und erwartete Anforderungen im Beruf.

Unter den Belastungen im Studium stehen Prüfungen eindeutig im Vordergrund (analog den Schwierigkeiten, sie effizient vorzubereiten). Fast die Hälfte der Studierenden fühlt sich dadurch stark belastet. An zweiter Stelle stehen die Leistungsanforderungen im Fachstudium, die von 27 Prozent als Faktor starker persönlicher Belastung genannt werden (vgl. *Tabelle 51*).

Demgegenüber werden die anderen Belastungsfaktoren geringer eingeschätzt. Die vorhandenen Orientierungsprobleme im Studium, die Anonymität an der Hochschule, persönliche Probleme und unsichere Berufsaussichten führen zu einer vergleichsweise mittleren Belastung.

Das gilt auch für die finanzielle Lage, die 17 Prozent der heutigen Studentenschaft als starke Belastung empfinden; ihnen steht ein Drittel gegenüber, das sich dadurch überhaupt nicht belastet fühlt.

Die Wohnverhältnisse und die generelle Situation als Student stellen nur für eine kleine Gruppe eine besondere Belastung dar. Fast zwei Drittel (64 %) der Studierenden fühlen sich durch die Wohnsituation überhaupt nicht oder so gut wie nicht belastet, nur 9 Prozent sehen sie als stärkere Belastung an. Die Situation als Student generell wird nur von sechs Prozent als stärker belastend empfunden.

Wie die Schwierigkeiten, so verringern sich im Laufe des Studiums auch die daraus folgenden Belastungen keineswegs durchgehend. Eine gewisse Abnahme ist nur bei den Orientierungsproblemen im Studium und bei Belastungen durch die Wohnverhältnisse zu verzeichnen, auch die Anonymität an der Hochschule belastet die Studienanfänger etwas mehr, während die Leistungsanforderungen im Fachstudium, persönliche Probleme und die Situation als Student generell, unabhängig von der Semesterzahl, als mehr oder weniger belastend empfunden werden.

Die höheren Semester fühlen sich durch unsichere Berufsaussichten und die Anforderungen im zukünftigen Beruf deutlich stärker belastet. Obwohl hinsichtlich der Einschätzung der Berufsaussichten keine Unterschiede nach der Semesterzahl bestehen (vgl. Kapitel 19), ist es verständlich, daß am Studienende aufgrund des näherrückenden Termins des Berufseintritts schlechte Berufsaussichten eher als persönliche Belastung empfunden werden. Da Prüfungen schon für jüngere Semester einen erheblichen Belastungsfaktor darstellen, nimmt diese Belastung für die älteren Semester im Blick auf ihre Abschlußexamen naheliegenderweise noch zu.

Tabelle 51

**Persönliche Belastungen im Studium**

(N = 6607; Skala von 0 bis 6; 0 = überhaupt nicht belastet, 6 = stark belastet; geordnet nach Mittelwerten)

Belastung durch . . .	Ausmaß der Belastung							Mittelwerte
	nicht belastet						stark belastet	
	0 %	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	6 %	
bevorstehende Prüfungen	4	8	9	14	20	25	20	3.9
die Leistungsanforderungen i. Fachstudium	5	11	13	19	25	19	8	3.4
Orientierungsprobleme im Studium	11	18	17	19	19	11	5	2.7
die Anonymität an der Hochschule	15	18	14	15	15	14	9	2.7
persönliche Probleme (wie z.B. Ängste, Depressionen)	20	22	13	13	14	11	7	2.4
unsichere Berufsaussichten	22	20	14	14	12	10	8	2.4
die Anforderungen im zukünftigen Beruf	23	22	14	16	13	9	3	2.1
die eigene finanzielle Lage	32	20	11	11	9	9	8	2.1
Situation als Student generell	29	23	13	19	10	4	2	1.8
Wohnverhältnisse	42	22	10	9	8	6	3	1.5

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 63.

Frauen fühlen sich stärker belastet durch unsichere Berufsaussichten, persönliche Probleme, Anforderungen im zukünftigen Beruf und die bevorstehenden Prüfungen. Bei den Leistungsanforderungen im Fachstudium fühlen sich die Studentinnen geringfügiger, wenngleich signifikant weniger belastet. In den anderen Aspekten bestehen zwischen Studentinnen und Studenten kaum Unterschiede.

Bei den Belastungen sind die Unterschiede zwischen den Fächergruppen größer als bei den Schwierigkeiten im Studium. Vor allem die unsicheren Berufsaussichten und die Leistungsanforderungen führen zu ausgesprochen großen Fachunterschieden. Die unsicheren Berufsaussichten werden vor allem von Sprach-/Kulturwissenschaftlern und Sozialwissenschaftlern stärker als belastend empfunden (Mittelwerte 3.0 und 3.2). Dagegen spielt dieses Problem für Medizinstudenten und Ingenieure kaum eine Rolle (Mittelwerte 1.3 und 1.9). Diese Einschätzungen entsprechen den unterschiedlichen Situationen auf dem Arbeitsmarkt, wie sie für die Studierenden dieser Fächer publiziert werden (z. B. UNI-Berufswahlmagazin, Heft 6, 1983).

Die Leistungsanforderungen belasten am stärksten die Ingenieure (Mittelwert 3.9) und auch noch überdurchschnittlich die Juristen, Naturwissenschaftler und Mediziner (Mittelwerte jeweils 3.7). Demgegenüber sehen sich die Sprach- und Kulturwissenschaftler und die Sozialwissenschaftler durch Leistungsanforderungen viel weniger belastet (Mittelwerte 2.9 und 2.7). Es überrascht daher nicht, daß diese Studierenden sich auch in ihrem Studium eher zu wenig gefordert fühlen (vgl. Kapitel 9).

### 15.3 Soziale Herkunft und Belastungen

Im Vergleich zu Studenten aus Familien von Beamten, Angestellten und Selbständigen geben Studenten aus Arbeiterfamilien unter all den genannten Aspekten eine größere Belastung an. Am ausgeprägtesten sind die Unterschiede bei der Einschätzung der Belastungen durch die finanzielle Lage. Während sie für die Studierenden anderer sozialer Herkunft kaum eine Rolle spielen, ist sie für die Arbeiterkinder erheblich: die finanzielle Belastung rangiert für sie nach den Prüfungen und Leistungsanforderungen an vorderster Stelle, Studierende anderer sozialer Herkunft sehen darin kaum einen zentralen Belastungsfaktor ihres Fachstudiums.

Es ist aber zu beachten, daß sowohl die Arbeiterkinder als auch die Kinder anderer sozialer Herkunft jeweils uneinheitliche soziale Gruppen darstellen, so daß eine weitere Differenzierung dieser Kategorien sinnvoll erscheint.

Als Grundlage für eine solche weitere Aufgliederung wird auf die differenzierten Angaben der Studenten zur beruflichen Stellung des Vaters zurückgegrif-

fen und für 14 Gruppen das durchschnittliche Belastungsmaß über alle Belastungsfaktoren gebildet („Belastungsbilanz“; vgl. Frage 109, wobei auf die Unterteilung der Arbeiter und Angestellten nach ihrer Beschäftigung innerhalb und außerhalb des öffentlichen Dienstes verzichtet wird). Das Ausmaß der Belastungsbilanz schwankt zwischen einem weit überdurchschnittlichen Belastungsgrad bei Studierenden aus Familien ungelerner Arbeiter (wobei dies eine sehr kleine Gruppe ist) und den Studierenden, deren Väter freie Berufe ausüben oder selbständige Akademiker sind, mit einem deutlich unterdurchschnittlichen Belastungsgrad (vgl. *Abbildung 17*). Angesichts dieser Belastungsbilanz kann man von drei „Schichten“ der Studentenschaft sprechen:

- Einer „Oberschicht“ von Studierenden (40 %), die vergleichsweise leicht und unbelastet das Studium bewältigt. Sie stammt durchweg aus Familien, die auch in allgemeinen Schichteinteilungen zur Oberschicht der Gesellschaft zählen: wie freie, akademische Berufe; leitende Angestellte; größere Selbständige, Unternehmer sowie Beamte im höheren Dienst.
- Einer „Mittelschicht“ von Studierenden, deren Belastungen um den mittleren Belastungswert für alle Studierenden liegen (2.3). Diese Gruppe von 51 Prozent der Studenten reicht von den mittleren und kleineren Selbständigen über qualifizierte Angestellte und Beamte im gehobenen Dienst bis zu Facharbeitern und Beamten im einfachen bzw. mittleren Dienst.
- Einer „Unterschicht“ von 9 Prozent der Studenten, für die das Studium eine deutlich überdurchschnittliche Belastung darstellt; dazu gehören die Studierenden aus an- und ungelerten Arbeiterfamilien und auch aus Familien ausführender Angestellter.

Was die Belastungen von Arbeiterkindern an der Universität betrifft, ist zu resümieren: Einerseits sind nicht alle Arbeiterkinder in gleichem Maße belastet, es gibt deutliche Unterschiede; zweitens gibt es Studierende anderer sozialer Herkunft (vor allem aus Familien ausführender Angestellter und kleiner Beamter), die ebenfalls ähnlich stark belastet sind wie Arbeiterkinder. Arbeiterkinder sind durchweg schlechter dran als andere Studenten, und selbst die aus der qualifiziertesten Arbeitergruppe (Facharbeiter) erleben immer noch überdurchschnittliche Belastungen.

In den bisherigen Konstanzer Untersuchungen bei Studierenden in der Studienmitte und am Studienende haben sich in bezug auf vergleichbare Belastungsfaktoren in der Rangstufung und im Ausmaß kaum andere Ergebnisse als bei den Studierenden im Wintersemester 1982/83 ergeben. Damit kann für die heutigen Studenten hinsichtlich der Verbreitung und Schwere von Belastungen resümiert werden:

- Für einen großen Teil der Studierenden resultieren gravierende Belastungen aus bevorstehenden Prüfungen und den Leistungsanforderungen im Fachstudium.

Abbildung 17

Belastungen im Studium nach sozialer Herkunft  
(Skala von 0 bis 6; 0 = überhaupt nicht belastet, 6 = stark belastet; geordnet nach Mittelwerten)

Skala	Belastungen Mittelwerte	Soziale Herkunft der Studierenden (nach beruflicher Stellung des Vaters)	Anzahl	%
6.0				
⋮				
3.0	(3.00)	Ungelernte Arbeiter	70	
2.9				
2.8				9%
2.7	(2.74)	Angelernte Arbeiter	248	
	(2.68)	Ausführende Angestellte	289	
2.6				
2.5	(2.52)	Beamte im einfachen/mittleren Dienst	170	
	(2.50)	Facharbeiter (mit Lehre)	592	
2.4	(2.44)	Qualifizierte Angestellte	464	
	(2.41)	Beamte im gehobenen Dienst	1.147	
	(2.35)	Kleinere Selbständige	470	51%
2.3	(2.30)	--- Studierende insgesamt ---	6.546	
	(2.28)	Mittlere Selbständige	297	
2.2	(2.20)	Selbständige Landwirte	116	
2.1	(2.11)	Beamte im höheren Dienst	1.317	
	(2.10)	Größere Selbständige	96	
	(2.09)	Leitende Angestellte	682	40%
2.0	(2.02)	Freie Berufe, selbständige Akademiker	491	
⋮				
0.0				

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 63.

- Einen mittleren Belastungsgrad bewirken spezielle Faktoren wie Anonymität, unsichere Berufsaussichten oder finanzielle Lage; dabei steht in der Regel einem sich dadurch belastet empfindenden Teil der Studierenden ein etwas größerer gegenüber, der darin keine eigene Belastung sieht.
- Schließlich gibt es Aspekte des Studiums mit geringen allgemeinen Belastungsfolgen, wie etwa die Wohnverhältnisse oder die Situation als Student generell; in diesen Fällen empfindet jeweils eine Mehrheit der Studierenden sich dadurch überhaupt nicht belastet.

Generell dürfte es eine strittige Frage bleiben, inwieweit Belastungen, vor allem bei Leistungs- und Prüfungsanforderungen, den Studenten zugemutet werden sollen und können. Dennoch müssen die insgesamt recht hohen Anteile von Studenten, die sich hierdurch stark belastet fühlen, bedenklich stimmen. Ebenso erscheint es beachtenswert, wenn die soziale Herkunft der Studenten eine so bedeutsame Rolle spielt, wie sie sich in der „Belastungsbilanz“ herausstellt.

Dabei ist zusätzlich zu beachten, daß sich Belastungen bei einzelnen Aspekten nicht gegenseitig ausgleichen. Vielmehr treten Belastungen gebündelt auf, ohne daß in anderen Bereichen die Belastung entsprechend proportional geringer ist. Insofern ergeben sich für die betroffenen Studierenden gewisse Kumulationen von Problemen und Belastungen. Besonders eng hängen dabei jeweils zusammen: Belastungen durch Leistungsanforderungen und bevorstehende Prüfungen, durch Orientierungsprobleme und die Anonymität an der Hochschule, wegen der finanziellen Lage und der Wohnverhältnisse sowie der unsicheren Berufsaussichten und den erwarteten Anforderungen im zukünftigen Beruf.

Bestehen Belastungen durch persönliche Probleme oder in der Situation als Student generell, ist kein eindeutiger oder dominierender Bezug zu bestimmten anderen Belastungsfaktoren festzustellen. Persönliche Probleme oder eine generell als belastend empfundene Studiensituation sind nicht durch einzelne Faktoren bedingt, sondern werden dann erlebt, wenn in fast allen Bereichen des Studiums und des studentischen Daseins ein Mehr an Belastung vorhanden ist. Dieser Zusammenhang verweist nicht nur darauf, daß neben Studienbedingungen auch die Persönlichkeitsstruktur der Studenten für das Erleben von Belastungen bedeutungsvoll ist, er begründet ebenfalls, warum es für diese Studentengruppe schwierig ist, durch gezielte Studienberatung allein die Belastungen zu mindern. Für diese Studenten, die gut ein Zehntel der Studentenschaft ausmachen, wären spezielle und weiterreichende Angebote und Hilfestellungen vonnöten, die auch therapeutische Unterstützungen einbeziehen müßten.

## 16 Beurteilung der Studiererfahrungen und studentische Rolle

Studenten setzen sich mit den Angeboten und Anforderungen der universitären Umwelt wertend auseinander. Solche Evaluationen können sich auf Aspekte des Studienangebots beziehen, aber auch auf die eigene Person, und zwar im Hinblick darauf, worin der einzelne sich durch ein Hochschulstudium gefördert sieht.

Für die Befindlichkeit der Studierenden und ihr Urteil über die Qualität eines Hochschulstudiums interessieren weiterhin die Ansichten zur studentischen Rolle und ihrer Besonderheiten, was davon als Vor- und als Nachteil empfunden und wie diese Rolle im Vergleich zu gleichaltrigen Nichtstudenten und im Verhältnis zur übrigen Bevölkerung eingeschätzt wird.

### 16.1 Identifizierung mit der Studentenrolle und dem Studium

Die Frage, ob sie „alles in allem gern Student sind“, bejaht eine große Mehrheit der Studierenden. Zwei Drittel sind sehr gern Student, nur drei Prozent sind es gar nicht gern (vgl. *Tabelle 52*). Dies signalisiert eine hohe Identifizierung mit dem studentischen Dasein und eine hohe Studienzufriedenheit, die sowohl für Studierende an Universitäten wie an Fachhochschulen gilt.

Zwischen Studentinnen und Studenten und zwischen den einzelnen Fächergruppen bestehen in dieser Gesamteinschätzung nur geringfügige Unterschiede. Auch nimmt die Begeisterung für das studentische Leben mit steigender Semesterzahl nur wenig ab.

Diese globale Bilanz kann durch die Frage überprüft werden, ob die Studierenden sich noch einmal für ein Studium entscheiden würden. 71 Prozent würden wieder ihr derzeitiges Studium wählen; 15 Prozent würden zwar wieder studieren, aber lieber ein anderes Fach. Nur 10 Prozent würden eine „Berufsausbildung ohne Studium“ vorziehen (vgl. *Tabelle 53*).

Insbesondere Lehramtsstudenten würden ihre ursprüngliche Studienfachwahl nicht wiederholen: nur 62 % würden nochmal ihr jetziges Studium wählen, ein Fünftel würde sich für ein anderes Fach und 14 Prozent für eine berufliche Ausbildung, die kein Studium erfordert, entscheiden.

Die Mediziner sind mit ihrer Fachwahl am zufriedensten. 91 Prozent würden nochmal das gleiche Studium wählen; am unzufriedensten sind die Sprach-/Kulturwissenschaftler (65 %) und die Wirtschaftswissenschaftler (66 %).

Unter den Studienfächern, die aus heutiger Sicht als Alternative bevorzugt würden, rangieren die Sprach- und Kulturwissenschaften (26 %) und die Medizin (22 %) an der Spitze der Wunschliste. Jeweils 13 Prozent würden sich für die Naturwissenschaften oder Sozialwissenschaften entscheiden, mit den In-

Tabelle 52

### Identifizierung mit der Studentenrolle nach Fächergruppen

(Skala von 0 bis 6; 0 = gar nicht gern, 6 = sehr gern)

Sind Sie alles in allem gern Student?	Studierende insgesamt (6607) %	Fächergruppen						
		Sprach-/Kulturwiss. (1454) %	Sozialwiss./Psych. (642) %	Rechtswiss. (699) %	Wirtschaftswiss. (812) %	Medizin (777) %	Mathe./Naturwiss. (1284) %	Ing.-wiss. (703) %
gar nicht gern (0–1)	3	4	2	3	2	2	3	2
teilweise (2–4)	29	30	35	27	28	23	27	33
sehr gern (5–6)	68	66	63	70	70	75	70	65
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 70.

genieurwissenschaften, Wirtschaftswissenschaften oder Rechtswissenschaften liebäugeln jeweils weniger als 10 Prozent.

Ob man sich nochmals für ein Studium entscheiden würde, steht im Zusammenhang damit, ob man gern oder ungern Student ist. Von den vielen, die gerne Studenten sind, würden 91 Prozent wieder ein Studium beginnen. Dagegen würden sich von den wenigen, die ungern Studenten sind, nur 49 Prozent noch einmal für ein Hochschulstudium entscheiden.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß die Studierenden trotz mancher negativer Erfahrungen und empfundener Mängel, alles in allem in ihrer Mehrzahl gerne Student sind. Offenbar überwiegen die Vorteile des studentischen Lebens so stark, daß bis auf eine Minderheit fast alle wieder ein Hochschulstudium anderen Möglichkeiten vorziehen würden.

### 16.2 Beurteilung von Studiererfahrungen

Die positiven Studiererfahrungen konzentrieren sich nicht auf einen bestimmten Aspekt. Am ehesten sind sich die Studierenden noch über die inhaltliche Qualität des Lehrangebots einig, die von fast der Hälfte positiv hervorgehoben wird, obwohl auch dazu ein Drittel ein eher negatives Urteil abgibt (vgl. *Tabelle 54*).

Tabelle 53

## Identifizierung mit der Studienentscheidung nach Fächergruppen

Wenn Sie noch einmal vor der Frage stünden, ein Studium anzufangen, wie würden Sie sich entscheiden?	Studierende insgesamt (6607) %	Fächergruppen						
		Sprach-/ Kultur- wiss. (1454) %	Sozial- wiss./ Psych. (642) %	Rechts- wiss. (699) %	Wirt- schafts- wiss. (812) %	Medizin (777) %	Mathe./ Natur- wiss. (1284) %	Ing.- wiss. (703) %
a) nochmal das derzeitige Studium wählen	71	65	68	71	66	<b>91</b>	68	73
b) ein anderes Fach studieren	15	18	16	14	<b>20</b>	4	18	14
c) eine berufliche Ausbildung, die kein Studium erfordert	10	12	10	<b>13</b>	9	3	10	8
d) sonstiges	4	5	<b>6</b>	2	5	2	4	5
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 67.

Der inhaltlichen Qualität des Lehrangebots stehen vor allem die Sozialwissenschaftler kritisch gegenüber, die Ingenieurwissenschaftler beurteilen sie am häufigsten positiv. Von den Kultur- und Sozialwissenschaftlern werden die Möglichkeiten, eigenen Interessen nachzugehen, positiv hervorgehoben, während die Mathematiker und Naturwissenschaftler sowie die Mediziner dies besonders vermissen.

Besonders negativ werden die Mitwirkungsmöglichkeiten von Studierenden an der inhaltlich/organisatorischen Planung von Lehrveranstaltungen beurteilt (73%). Dabei nimmt mit steigender Verschulung der Studienfächer die negative Bewertung offensichtlich zu, wohingegen sich nach der Semesterzahl und dem Geschlecht innerhalb der einzelnen Fächer keine Unterschiede ergeben: Mediziner (82%) und Wirtschaftswissenschaftler (81%) beurteilen die Mitwirkungsmöglichkeiten am ungünstigsten; deutlich seltener schätzen die Sprach- und Kulturwissenschaftler (62%) sowie die Sozialwissenschaftler (57%) die Mitwirkungsmöglichkeiten schlecht ein. Allerdings bewertet selbst in diesen beiden Fächergruppen nicht mehr als ein Fünftel die Beteiligung bei der Pla-

Tabelle 54

## Beurteilung von Erfahrungen im Verlauf des bisherigen Studiums

(N = 6607; Skala von -3 bis +3; -3 = sehr schlecht, +3 = sehr gut; geordnet nach Mittelwerten)

Erfahrungsaspekte	Beurteile ich als . . .			Insgesamt %
	schlecht (-3 bis -1) %	(0) %	gut (+1 bis +3) %	
die inhaltliche Qualität des Lehrangebots	33	20	47	100
die Möglichkeit, eigenen Interessen nachzugehen, sich mit bestimmten Themen ausführlich zu beschäftigen	40	17	43	100
den Aufbau, die Struktur des Studienganges	38	26	36	100
Angebot und Nutzen der Studienberatung	37	37	26	100
die Art und Weise der Durchführung von Lehrveranstaltungen	52	21	27	100
Mitwirkungsmöglichkeiten von Studierenden an der inhaltlich/organisatorischen Planung von Lehrveranstaltungen	73	19	8	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 64.

nung des Lehrangebots als gut. Dieses Ergebnis beleuchtet ein bekanntes Konfliktthema zwischen Studenten und Lehrenden, das allerdings aus der Sicht der meisten Lehrenden eine unangemessene Erwartung betrifft (vgl. Gleich et al. 1982).

Das Angebot und der Nutzen der Studienberatung wird nur von einem Viertel als gut bezeichnet, über ein Drittel findet sie dagegen mehr oder weniger schlecht. Diese überwiegend negative Beurteilung ist aber nicht auf ein Fehlen von regelmäßigen Sprechstunden der Hochschullehrer oder informeller Bera-

tungs- und Betreuungsmöglichkeiten zurückzuführen. Denn nahezu alle Studierenden bestätigten, daß es diese Angebote im eigenen Fach gibt. Vielmehr dürfte dafür der erhebliche Beratungsbedarf der Studierenden hinsichtlich Prüfungsvorbereitungen sowie wissenschaftlicher Fragen und inhaltlicher Probleme des Faches verantwortlich sein, dem offenbar in den vorhandenen Sprechstundenangeboten zu wenig entsprochen werden kann (vgl. Kapitel 10). Zugleich ist aber auch nicht zu übersehen, daß viele Studenten die vorhandenen Angebote zu wenig nutzen (etwa zwei Fünftel waren noch nie in einer Sprechstunde). Es kommt daher nicht allein darauf an, die Beratungs- und Betreuungsmöglichkeiten zu vermehren. Wichtiger erscheint es einerseits, sie in ihren Inhalten stärker auf die Bedürfnisse der Studierenden auszurichten, und andererseits die Studierenden anzuhalten, die vorhandenen Möglichkeiten zu nutzen.

Während im Urteil der Studierenden die inhaltliche Qualität des Lehrangebots vergleichsweise gut abschneidet, wird die Art und Weise der Durchführung von Lehrveranstaltungen in allen Fächern von einer knappen Mehrheit kritisch gesehen. Dieses Unbehagen steht in Beziehung mit folgenden Aspekten: fehlende Beteiligungs- und Diskussionsmöglichkeiten, Ausklammern fachübergreifender sowie praktischer Fragestellungen, Mangel an kooperativen Arbeitsformen in kleineren Gruppen, Schwierigkeiten, eigene Interessenschwerpunkte einzubringen (vgl. Kapitel 9 und 17; auch Ipsen/Portele 1976; Dippelhofer-Stiem 1983). Folgt man dem Urteil der Studierenden, besteht nach wie vor ein hoher Bedarf an hochschuldidaktischen Bemühungen und Verbesserungen, um die vorhandene inhaltliche Qualität des Lehrangebots wirksamer zu vermitteln.

### 16.3 Persönliche Förderung durch das Hochschulstudium

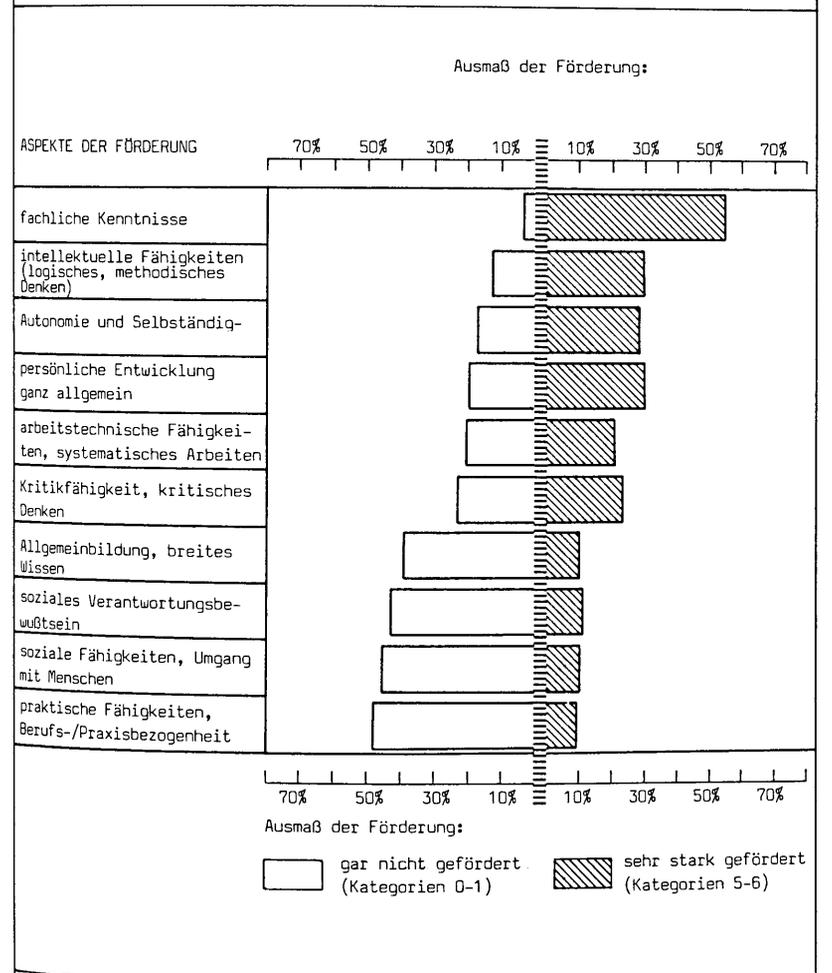
Im Verlauf des Studiums werden die Studenten in verschiedenen Bereichen ihrer persönlichen Entwicklung mehr oder weniger gefördert. Dabei handelt es sich neben den auf das Studienfach bezogenen Kenntnissen um so zentrale Aspekte wie „intellektuelle Fähigkeiten“, „Allgemeinbildung“, „soziales Verantwortungsbewußtsein“ oder auch „Kritikfähigkeit“. Diese Bereiche der persönlichen Förderung sind abgeleitet aus universitären Bildungszielen, über die allerdings in unterschiedlichem Ausmaß Konsens besteht (vgl. Bargel/Framhein 1976a).

In der Sicht der meisten Studenten ist das universitäre Ziel der Vermittlung fachlicher Kenntnisse durchaus erreicht. Denn 43 Prozent meinen, darin zumindest teilweise und 55 Prozent sogar sehr gefördert zu sein. Dies korrespondiert mit der relativ positiven Bewertung der inhaltlichen Qualität des Lehrangebots (vgl. *Abbildung 18*).

Abbildung 18

#### Persönliche Förderung durch das Hochschulstudium

(N = 6.607; Skala von 0 bis 6; 0 = gar nicht gefördert, 6 = sehr stark gefördert; geordnet nach "stark/sehr stark")



Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 66.

Wie dies zur Studienzufriedenheit beiträgt, wird ersichtlich, wenn man Mediziner und Sozialwissenschaftler vergleicht. Medizinstudenten sehen sich zu fast drei Fünftel in ihren fachlichen Kenntnissen stark gefördert, Sozialwissenschaftler dagegen nur zu zwei Fünfteln. Offenbar wird aber in der Medizin die Dominanz der Vermittlung fachlicher Kenntnisse erkauft durch einen gewissen Mangel an Förderung in anderen Bereichen etwa hinsichtlich intellektueller Fähigkeiten, Autonomie und Selbständigkeit, systematischem Arbeiten und vor allem Kritikfähigkeit sowie Allgemeinbildung, den die Mediziner viel häufiger als die anderen Fachgruppen empfinden (vgl. *Tabelle 55*).

Insgesamt sehen sich die Studierenden aller Fächer, und zwar recht einhellig (mit Ausnahme der Medizinstudenten), in ihren intellektuellen Fähigkeiten, ihrer Autonomie und in ihrer persönlichen Entwicklung durch ein Studium deutlich häufiger gefördert als nicht gefördert.

Hinsichtlich der Förderung von Kritikfähigkeit sind die Unterschiede zwischen den Fächergruppen besonders ausgeprägt. Während Mediziner, Natur- und Ingenieurwissenschaftler sich darin kaum gefördert sehen, meinen vor allem Studierende in den Sprach- und Kulturwissenschaften und den Sozialwissenschaften, darin zumindest teilweise eine Förderung erfahren zu haben.

In vier weiteren Bereichen schließlich ist in den meisten Fächergruppen eine recht große Gruppe der Ansicht, darin nicht oder kaum gefördert worden zu sein: Allgemeinbildung, soziales Verantwortungsbewußtsein, soziale Fähigkeit/Umgang mit Menschen und praktische Fähigkeiten/Berufs- und Praxisbezogenheit. Es muß bedenklich stimmen, wenn über die Hälfte der Studenten eines Faches sich in ihren berufsbezogenen Fähigkeiten kaum gefördert sieht, wie dies für Studierende der Wirtschafts-, der Rechts-, der Sozial- sowie der Sprach- und Kulturwissenschaften gilt.

Erwartungsgemäß sehen sich die höheren Semester häufiger durch ihr bisheriges Studium gefördert. Besonders in den Bereichen „intellektuelle Fähigkeiten“, „arbeitstechnische Fähigkeiten“ sowie „persönliche Entwicklung“ wird eine größere Förderung empfunden, die auch „soziale Fähigkeiten“ und „Kritikfähigkeit“ einschließt. Naturgemäß haben die Studienanfänger sich in diesen Bereichen bisher am wenigsten gefördert gesehen.

Die Fachhochschulstudenten bezeichnen sich nur im Bereich der „praktischen Fähigkeiten“ wesentlich stärker gefördert als ihre Kommilitonen an der Universität. In den anderen Bereichen, vor allem hinsichtlich „arbeitstechnischer Fähigkeiten“, „intellektueller Fähigkeiten“ und „Autonomie“, sehen sie sich als weniger gefördert an. Diese Einschätzung entspricht weitgehend dem Image der beiden Institutionen, wonach die Fachhochschule mehr Gewicht auf beruflich-praktische Schulung, die Universität mehr Gewicht auf die Förderung intellektueller und kritischer Fähigkeiten legt (vgl. Kapitel 9).

Tabelle 55

**Förderung durch das Studium in verschiedenen Bereichen nach Fächergruppen**

(Skala von 0 bis 6; 0 = gar nicht gefördert, 6 = sehr stark gefördert; Kategoriensammenfassung: 0-1 = gar nicht/kaum, 2-4 = teilweise, 5-6 = stark/sehr stark)

Bereiche der Förderung	Studierende insgesamt (6607) %	Fächergruppen						
		Sprach-/Kulturwiss. (1454) %	Sozialwiss./Psych. (642) %	Rechtswiss. (699) %	Wirtschaftswiss. (812) %	Medizin (777) %	Mathe./Naturwiss. (1284) %	Ing.-wiss. (703) %
<b>Fachliche Kenntnisse</b>								
- gar nicht/kaum	2	2	4	2	2	2	2	4
- teilweise	43	45	46	40	50	40	33	40
- stark/sehr stark	55	53	40	58	48	58	<b>65</b>	56
<b>Intellektuelle Fähigkeiten</b>								
- gar nicht/kaum	13	13	15	8	9	<b>27</b>	11	10
- teilweise	57	59	59	56	60	59	51	60
- stark/ sehr stark	30	28	26	36	31	14	<b>38</b>	30
<b>Autonomie und Selbständigkeit</b>								
- gar nicht/kaum	17	12	17	14	14	<b>29</b>	19	18
- teilweise	55	54	55	58	55	51	56	56
- stark/sehr stark	28	<b>34</b>	28	28	31	20	25	26
<b>Persönliche Entwicklung ganz allgemein</b>								
- gar nicht/kaum	20	15	16	18	18	<b>27</b>	24	23
- teilweise	50	47	46	53	52	49	51	55
- stark/sehr stark	30	<b>38</b>	<b>38</b>	29	30	24	25	22
<b>Arbeitstechnische Fähigkeiten, systematisches Arbeiten</b>								
- gar nicht/kaum	21	17	23	19	19	<b>30</b>	20	20
- teilweise	58	61	61	56	60	55	57	61
- stark/ sehr stark	21	22	16	<b>25</b>	21	15	23	19

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 66.

Fortsetzung Tabelle 55

**Förderung durch das Studium in verschiedenen Bereichen nach Fächergruppen**

Bereiche der Förderung	Studierende insgesamt (6607) %	Fächergruppen						
		Sprach-/Kulturwiss. (1454) %	Sozialwiss./Psych. (642) %	Rechtswiss. (699) %	Wirtschaftswiss. (812) %	Medizin (777) %	Mathe./Naturwiss. (1284) %	Ing.-wiss. (703) %
<b>Kritikfähigkeit, kritisches Denken</b>								
– gar nicht/kaum	24	12	14	17	20	<b>48</b>	29	30
– teilweise	53	53	52	55	57	44	55	56
– stark/sehr stark	23	<b>35</b>	34	28	23	8	16	14
<b>Allgemeinbildung, breites Wissen</b>								
– gar nicht/kaum	39	23	29	35	33	<b>59</b>	54	49
– teilweise	51	60	60	56	58	38	40	45
– stark/ sehr stark	10	<b>17</b>	11	9	9	3	6	6
<b>Soziales Verantwortungsbewußtsein</b>								
– gar nicht/kaum	43	37	25	41	45	41	<b>56</b>	54
– teilweise	46	49	52	48	47	47	38	41
– stark/sehr stark	11	14	<b>23</b>	11	8	12	6	5
<b>Soziale Fähigkeiten, Umgang mit Menschen</b>								
– gar nicht/kaum	46	39	27	50	47	50	54	<b>57</b>
– teilweise	44	49	53	43	45	41	38	39
– stark/sehr stark	10	12	<b>20</b>	7	8	9	8	4
<b>Praktische Fähigkeiten, Berufs-/ Praxisbezogenheit</b>								
– gar nicht/kaum	48	55	51	56	<b>58</b>	<b>45</b>	38	43
– teilweise	43	38	44	39	39	44	46	49
– stark/sehr stark	9	7	5	5	3	11	<b>16</b>	8

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 66.

**16.4 Vor- und Nachteile der studentischen Rolle**

Wie sehen sich die Befragten in ihrer „Rolle als Student“, sowohl was verschiedene Aspekte des studentischen Lebens als auch ihre Stellung in der Gesellschaft betrifft? Fast zwei Drittel sehen das „nähere Kennenlernen von Professoren/Kontakte zu Wissenschaftlern“ als vorteilhaft an (vgl. *Tabelle 56*). Vor diesem Hintergrund erscheint es überraschend, wenn 44 Prozent der Studenten sich nicht mehr Kontakt zu Professoren wünschen, obwohl Kontakte für die meisten Studenten völlig fehlen oder sehr gering sind (vgl. Kapitel 10).

Die „Möglichkeiten zur intensiven Beschäftigung mit politischen Fragen“ wird ebenfalls von über der Hälfte als Vorteil bewertet. In der Bewertung der Möglichkeiten zur intensiven Beschäftigung mit politischen Fragen ragen vor allem zwei Fächergruppen hervor: mehr als drei Viertel der Sozialwissenschaftler sehen hierin einen Vorteil, gegenüber nur knapp vier Zehntel der Medizinstudenten.

Tabelle 56

**Vor- und Nachteile des studentischen Lebens**

(N = 6607; geordnet nach Medianen)

Aspekte des studentischen Lebens	Wird bewertet als . . .			Insgesamt %
	Nachteil %	weder noch %	Vorteil %	
Näheres Kennenlernen von Professoren/Kontakte zu Wissenschaftlern	3	33	64	100
Möglichkeiten zur intensiven Beschäftigung mit politischen Fragen	3	40	57	100
Verzögerung des Berufsbeginnes/ Eintritt in die Arbeitswelt	32	30	38	100
Spätere Familiengründung/Heirat als Gleichaltrige, die nicht studieren	23	53	24	100
Unsicherheit der Lebenssituation	47	42	11	100
Isolation von anderen Gleichaltrigen, die nicht studieren	58	41	1	100
Trennung von der Berufswelt	69	16	15	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 68.

Die „Verzögerung des Berufsbeginns“ sowie die „spätere Familiengründung“ werden nicht von einer eindeutigen Mehrheit als Vorteil oder als Nachteil empfunden. Bei der Verzögerung des Berufseintritts ist interessant, daß sie gleichermaßen etwa einem Drittel als Vorteil oder Nachteil erscheint (vgl. *Tabelle 56*).

Diesen Aspekten stehen jene gegenüber, die von vielen der Befragten eindeutig als nachteilig eingestuft werden: die „Trennung von der Berufswelt“ (69 %), die „Isolation von anderen Gleichaltrigen, die nicht studieren“ (58 %) und „die Unsicherheit der Lebenssituation“ (47 %). Die „Unsicherheit der Lebenssituation“ wird von den Wirtschaftswissenschaftlern am seltensten und von den Sprach- und Kulturwissenschaftlern am häufigsten als negativer Aspekt des studentischen Daseins empfunden.

Tabelle 57

**Stellung von Studenten in der Gesellschaft**

(N = 6 607; Skala von 0 bis 6; 0 = trifft überhaupt nicht zu, 6 = trifft voll und ganz zu; geordnet nach „voll und ganz zutreffend“)

Stellung von Studenten	Dies trifft zu:			Insgesamt %
	überhaupt nicht (0-1) %	teilweise (2-4) %	voll und ganz (5-6) %	
Als Student kann ich leichter eigene Vorstellungen verwirklichen als gleichaltrige Nichtstudenten.	12	39	49	100
Das Leben als Student ist dem von gleichaltrigen Nichtstudenten vorzuziehen.	19	43	38	100
Es fehlen Kontakte zu Gleichaltrigen, die nicht studieren.	23	43	34	100
Die Bedürfnisse und Interessen von Studenten werden in der Gesellschaft kaum berücksichtigt.	18	57	25	100
Als Student hat man Schwierigkeiten, von der übrigen Bevölkerung akzeptiert zu werden.	28	47	25	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 69.

Das Problem der „Isolation von anderen Gleichaltrigen, die nicht studieren“, wird von den Juristen und den Wirtschaftswissenschaftlern etwas seltener (nur zur Hälfte), von den Studierenden der Medizin etwas häufiger (zu fast zwei Drittel) als Nachteil beurteilt.

Studenten haben eine besondere Stellung in der Gesellschaft inne. Diese Sonderstellung, insbesondere im Vergleich zu gleichaltrigen Nichtstudenten, wird in der Tat gesehen und auch von der Mehrheit bevorzugt. Gleichzeitig ist das Gefühl, als Student von der übrigen Bevölkerung nicht akzeptiert zu werden, weit verbreitet. Dabei gibt es aber fachspezifische Unterschiede: am meisten finden sich die Mediziner, Juristen und Wirtschaftswissenschaftler anerkannt, am wenigsten die Sozialwissenschaftler.

Mit nur geringfügigen Abweichungen wird die Überzeugung, das Leben als Student sei dem von anderen Gleichaltrigen vorzuziehen und man könne leichter eigene Vorstellungen verwirklichen, von der Mehrheit der Befragten in allen Fächern geteilt.

**16.5 Zum sozialen Status von Hochschulabsolventen**

Der Status von Hochschulabsolventen (Akademikern) kann über drei Dimensionen von sozialen Chancen und Privilegien bestimmt werden;

- Höhe des Einkommens,
- Höhe des gesellschaftlichen Ansehens und Prestiges,
- Ausmaß des politischen Einflusses.

Dabei ist nicht nur von Interesse, wie Studenten das Ausmaß dieser Privilegien für Hochschulabsolventen wahrnehmen, sondern auch, ob sie dies für gerechtfertigt halten.

Über 90 Prozent der Studenten sind der Ansicht, daß Akademiker im Vergleich zu Nicht-Akademikern ein höheres Einkommen haben und in unserer Gesellschaft ein höheres Ansehen genießen; ein größerer politischer Einfluß wird von 82 Prozent der Befragten wahrgenommen.

Ein höheres Einkommen halten fast drei Viertel aller Studierenden für gerechtfertigt, während das höhere Ansehen und der größere politische Einfluß nur von wenigen (25 % bzw. 33 %) den Akademikern zuerkannt wird. Vor allem die Zuerkennung eines höheren Einkommens wird in den Fächergruppen unterschiedlich vorgenommen. In den Sozialwissenschaften hält nur die Hälfte ein höheres Einkommen für gerechtfertigt, während Wirtschaftswissenschaftler und Ingenieure dies zu rund 85 Prozent als angemessen betrachten (vgl. *Abbildung 19* und *Tabelle 58*).

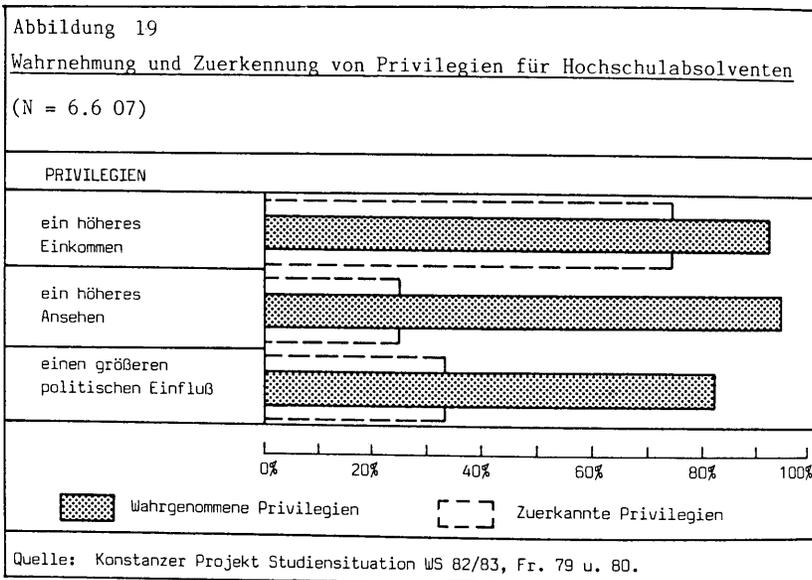


Tabelle 58  
Zuerkennung eines höheren Einkommens für Hochschulabsolventen nach Fächergruppen

Ein höheres Einkommen von Hochschulabsolventen ist im Vergleich zu Leuten ohne Studium...	Studierende insgesamt (6607) %	Fächergruppen						
		Sprach-/Kulturwiss. (1454) %	Sozialwiss./Psych. (642) %	Rechtswiss. (699) %	Wirtschaftswiss. (812) %	Medizin (777) %	Mathe./Naturwiss. (1284) %	Ing.wiss. (703) %
nicht gerechtfertigt	27	41	49	19	15	21	23	14
gerechtfertigt, u. zwar etwas mehr	56	50	44	55	60	64	57	60
viel/sehr viel mehr	17	9	7	26	25	15	20	26
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 80.

Die Angehörigen der verschiedenen Fächer verhalten sich durchaus konsistent, wenn man diese Zuerkennung eines höheren Einkommens für Hochschulabsolventen mit ihrer materiell-orientierten Ertragserwartung an ein Studium (vgl. Kapitel 8) und mit ihrer chancenbetonten Einkommens- und Karriereorientierung in ihren beruflichen Wertvorstellungen vergleicht (vgl. Kapitel 18).

Wo ein höheres Einkommen als gerechtfertigt erscheint, da spielt es in den beruflichen Wertvorstellungen eine größere Rolle und wird zugleich häufiger als ein Nutzen des Hochschulstudiums erwartet (wie etwa bei den Wirtschaftswissenschaftlern, Juristen und auch Ingenieuren). Erscheint dagegen ein höheres Einkommen ungerechtfertigt, besitzt es bei den beruflichen Werten nur einen sehr geringen Stellenwert und wird kaum als Ertrag des Studiums erwartet (wie in den Sozialwissenschaften und den Kultur- und Sprachwissenschaften).

## 17 Wünsche und Forderungen zur Verbesserung der Studiensituation

Forderungen und Wünsche von Studenten können zum einen auf die Verbesserung ihrer persönlichen Studiensituation ausgerichtet sein. Aus Auskunftten, was auf dieser individuellen Ebene dringlich erscheint, können unmittelbar praktische Maßnahmen abgeleitet werden, die den Studierenden helfen würden, ihr Studium besser zu bewältigen. Zum anderen können sich die Forderungen auf Konzepte zur allgemeinen Entwicklung der Hochschule beziehen. Das Meinungsbild der Studenten läßt Rückschlüsse zu, inwieweit hochschulpolitische Konzepte ihren aktuellen Bedürfnissen entsprechen und in welchem Maße sie von ihnen mitgetragen werden.

Inhaltlich lassen sich die im Wintersemester 1982/83 von den Studenten artikulierten Forderungen und Wünsche in sechs Bereiche untergliedern:

- Bedingungen des Studienganges (z. B. Änderungen im Fachstudiengang; Konzentration der Studieninhalte),
- Lehre und Lehrplangestaltung (z. B. Verbesserung des Lehrangebots, hochschuldidaktische Reformen),
- Leistungen und Selektion (z. B. Förderung besonders begabter Studenten; Anhebung des Leistungsniveaus),
- Kommunikation und Betreuung (z. B. häufiger Lehrveranstaltungen in kleinerem Kreis; intensivere Betreuung durch Lehrende),
- Zulassung und Ausbildungskapazität (z. B. Abschaffung von Zulassungsbeschränkungen; Erweiterung der Ausbildungskapazitäten),
- materielle Sicherheit (z. B. BAföG-Sätze, Stipendien; Arbeitsmarktchancen).

Es wird im folgenden dargestellt, welche Prioritäten von den Studenten zur Verbesserung ihrer persönlichen Studiensituation sowie für verschiedene Hochschulreformkonzepte gesetzt werden und wie sich Studierende verschiedener Fächergruppen voneinander unterscheiden. Daneben wird der Frage nachgegangen, ob studentische Vertreter, entweder in Fachschaften oder offiziellen Selbstverwaltungsgremien, andere Prioritäten haben als der Teil der Studentenschaft, der wegen Desinteresse oder Nichtteilnahme am hochschulpolitischen Leben häufiger als „schweigende Mehrheit“ bezeichnet wird.

### 17.1 Verbesserung der persönlichen Studiensituation

Im Zusammenhang mit der Charakterisierung des Studienfaches, den erfahrenen Anforderungen und Leistungsansprüchen waren einige Diskrepanzen zwischen der wahrgenommenen und der geforderten Bedeutung verschiedener Aufgabenbereiche der Hochschule und Fachgebiete sichtbar geworden (vgl. Kapitel 9). Zu ergänzen sind diese Befunde zur Studiensituation mit den Äußerungen der Studenten, was sie selbst für dringlich halten, um ihre persönliche Studiensituation zu verbessern, denn ihre Beurteilungen der Studienschwierigkeiten und Belastungen (vgl. Kapitel 15) lassen nur indirekte Schlüsse für praktische Ansätze zu Verbesserungen zu.

Im allgemeinen erscheint zur Verbesserung der Studiensituation eine Vermehrung von Lehrveranstaltungen im kleineren Kreis besonders dringlich (70%). An zweiter Stelle steht der stärkere Praxisbezug, die Berufsbezogenheit des Studiums, gefolgt von der Forderung nach intensiverer Betreuung durch Lehrende. Jeweils über die Hälfte der Studierenden hält beides für dringlich (vgl. *Tabelle 59*). Angesichts der angemeldeten Kritikpunkte am Studium ist es folgerichtig, daß auf diese Aspekte besonderes Gewicht gelegt wird.

Drei Aspekte werden nur von wenigen Studierenden für dringlich gehalten:

- die Verringerung der Prüfungsanforderungen,
- Änderungen im Fachstudiengang (Prüfungs-/Studienordnung),
- Konzentration der Studieninhalte.

Hieraus kann gefolgert werden, daß trotz der verbreiteten Klagen über hohe Prüfungsbelastungen, die Prüfungsanforderungen mehrheitlich akzeptiert und Änderungen im Studiengang und in den Studieninhalten – obwohl viel von der Entrümpelung in den Studiengängen gesprochen wird – aus der Sicht der Studenten keine sehr hohe Priorität haben.

Schließlich erscheint noch der Hinweis wichtig, daß die Erhöhung von BAföG-Sätzen und Stipendien auf eine geteilte Beurteilung unter den Studierenden trifft: Für ein Drittel ist es im Grunde kein Thema, für ein anderes Drittel – dies entspricht ziemlich genau der Gefördertenquote nach dem BAföG – ist die Erhöhung der Stipendien sehr dringlich.

Tabelle 59

### Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation

(N = 6607; Skala von 0 bis 6; 0 = überhaupt nicht dringlich, 6 = sehr dringlich; geordnet nach „sehr dringlich“)

Was erscheint Ihnen dringlich, um Ihre persönliche Studiensituation zu verbessern?	Dringlichkeit . . .			Insgesamt %
	überhaupt nicht (0–1) %	teilweise (2–4) %	sehr (5–6) %	
häufiger Lehrveranstaltungen in kleinerem Kreis	6	24	70	100
stärkerer Praxisbezug des Studienganges	10	31	59	100
intensivere Betreuung durch Lehrende	7	42	51	100
Verbesserung d. Arbeitsmarktchancen für Studierende des eigenen Faches	19	35	46	100
Abschaffung der Regelstudienzeit	28	33	39	100
Erhöhung d. BAföG-Sätze/Stipendien	34	32	34	100
feste studentische Arbeitsgruppen/Tutorien	18	49	33	100
Änderungen im Fachstudiengang	31	48	21	100
Verringerung der Prüfungsanforderungen	28	55	17	100
Konzentration der Studieninhalte	31	54	15	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 65.

Die Forderung nach Erhöhung der Stipendialsätze hängt eng mit der sozialen Herkunft zusammen. Studierende, deren Väter un- und angelernte Arbeiter sind, befürworten zu 54 Prozent eindeutig diese Forderung; Studierende, deren Väter Facharbeiter, einfache Angestellte oder Beamte des einfachen oder mittleren Dienstes sind, stimmen ihr noch zu 49 Prozent zu. Diese Tendenz (abnehmende Zustimmung bei höherer beruflicher Stellung des Vaters) setzt

sich bis zu jenen Studenten fort, deren Väter selbständige Unternehmer oder freischaffende Akademiker (Arzt, Rechtsanwalt etc.) sind: von diesen sehen nur noch 21 Prozent die Erhöhung von BAföG-Sätzen und Stipendien als dringlich an.

In fast allen Fächern wird die Verkleinerung von Lehrveranstaltungen von einer großen Mehrheit für dringlich erachtet (rund 70 %). Naturwissenschaftler und Ingenieure betonen diese Forderung nicht ganz so stark (60 %); jedoch steht sie auch in diesen Fächern an der Spitze der Wünsche (vgl. *Tabelle 60*).

Die Forderung nach einem stärkeren Praxisbezug taucht immer wieder auf, wenn es darum geht, die Berufschancen von Hochschulabsolventen zu verbessern. Sie fällt bei den Universitätsstudenten höher aus als bei den befragten Fachhochschulstudenten.

Bei der Unterscheidung nach einzelnen Fächergruppen an den wissenschaftlichen Hochschulen ist die Forderung nach mehr Praxisbezug bei den Sozialwissenschaftlern und insbesondere bei den Medizinern ausgeprägt.

Die Forderung nach intensiverer Betreuung durch Lehrende – sie variiert stark zwischen den Fächergruppen – wird am häufigsten von Medizinern erhoben (60 %), am seltensten von Studierenden der Natur- und Ingenieurwissenschaften (48 % und 45 %).

Die Fachunterschiede sind extrem bei dem Aspekt „Verbesserung der Arbeitsmarktchancen“. Während in den Sprach- und Kulturwissenschaften und in den Sozialwissenschaften fast drei Viertel dies für dringlich halten, sind es im Fach Medizin nur 10 Prozent. Hieran zeigt sich, wie die objektiven Berufschancen eingeschätzt werden und wie unterschiedlich dies in den einzelnen Fächern auf die Studiensituation zurückwirkt. Angesichts der großen Betroffenheit in den Kultur- und in den Sozialwissenschaften ist wenig verwunderlich, daß hier auch entsprechende Folgen für die Studienbereitschaft und die gesellschaftlich-politischen Orientierungen gehäuft auftreten (vgl. Kapitel 20).

### 17.2 Zur Ausrichtung von Hochschulreformkonzepten

Die Diskussion von Hochschulreformkonzepten war in den letzten zwanzig Jahren besonders vielfältig und hat besondere öffentliche Beachtung gefunden, wenngleich sie stets die Entwicklung der Hochschulen – zumindest seit der klassischen Reformphase anfangs des 19. Jahrhunderts – begleitet hat. Es ist ein besonderes Kennzeichen der Hochschulen, daß ihr Zustand, ihre Ziele und Leistungen ständiger kritischer Reflexion ausgesetzt sind und dies gleichsam zu ihrer lebendigen Entwicklung gehört.

Als Teil der öffentlichen Diskussion um die Entwicklung der Hochschulen ist zu berücksichtigen, in welcher Weise verschiedene Hochschulreformkonzepte von den Studenten beurteilt werden. Dies läßt zugleich Schlüsse zu auf ihre

Tabelle 60

### Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation nach Fächergruppen

(Skala von 0 bis 6; 0 = überhaupt nicht dringlich, 6 = sehr dringlich; Kategorien 5–6 „sehr dringlich“ zusammengefaßt)

Was erscheint Ihnen dringlich, um Ihre persönliche Studiensituation zu verbessern?	Studierende insgesamt (6 607) %	Fächergruppen						
		Sprach-/Kulturwiss. (1 454) %	Sozialwiss./Psych. (642) %	Rechtswiss. (699) %	Wirtschaftswiss. (812) %	Medizin (777) %	Mathe./Naturwiss. (1 284) %	Ing.-wiss. (703) %
häufiger Lehrveranstaltungen in klein. Kreis	70	75	<b>77</b>	73	76	73	60	60
stärkerer Praxisbezug des Studienganges	59	56	71	60	65	<b>76</b>	48	50
intensivere Betreuung durch Lehrende	51	51	54	51	53	<b>60</b>	48	45
-----								
Verbesserung der Arbeitsmarktchancen	46	71	<b>75</b>	42	32	10	39	39
Abschaffung der Regelstudienzeiten	39	45	<b>51</b>	25	28	25	45	43
Erhöhung der BAföG-Sätze/Stipendien	34	38	<b>51</b>	26	25	30	32	34
feste studentische Arbeitsgruppen/Tutorien	33	32	40	37	38	19	32	<b>41</b>
-----								
Änderungen im Fachstudiengang	21	17	23	23	14	<b>37</b>	20	18
Verringerung der Prüfungsanforderungen	17	14	15	<b>20</b>	16	18	19	18
Konzentration der Studieninhalte	15	15	14	<b>26</b>	14	19	11	12

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 65.

Sicht der Institution Hochschule, das Erleben ihrer Studiensituation sowie ihre Studienerfahrungen.

Von jeweils über der Hälfte aller Studierenden werden drei Bereiche möglicher Hochschulreformkonzepte als sehr wichtig eingestuft (vgl. *Abbildung 20*):

- Steigerung der Qualität der Lehre, besseres Lehrangebot,
- Einrichtung von Brückenkursen,
- inhaltliche Studienreform/Entrümpelung von Studiengängen.

In bezug auf die Qualität der Lehre ragen besonders die Mediziner hervor: 71 Prozent von ihnen halten eine Steigerung der Qualität der Lehre für sehr wichtig. Am anderen Ende der Dringlichkeitsskala stehen die Ingenieure, von denen nur knapp die Hälfte ein besseres Lehrangebot als sehr wichtig ansehen (47%).

Die Einrichtung von Brückenkursen wird in allen Fächergruppen von mindestens der Hälfte der Studierenden als sehr wichtig angesehen. Am häufigsten wird diese Forderung von Mathematikern und Naturwissenschaftlern vertreten (60%). Im Zusammenhang mit der Diskussion darüber, wieweit die Schule auf ein Studium vorbereitet, erscheint es beachtenswert, daß nicht nur die Lehrenden, sondern auch die Studierenden einen hohen Bedarf für die Aufarbeitung von schulischen Wissenslücken anmelden (vgl. Kapitel 7).

Zwar findet auf der allgemeinen Ebene von Hochschulreformkonzepten die inhaltliche Studienreform und die Entrümpelung von Studiengängen breite Unterstützung; jedoch ist dies nicht ohne weiteres als Ausdruck der individuellen Wünsche zur Verbesserung der eigenen Studiensituation zu verstehen. Denn um ihre persönliche Studiensituation zu verbessern, sind den Studierenden Änderungen im Fachstudiengang und die Konzentration der Studieninhalte nicht so häufig sehr dringlich.

Von jeweils knapp über zwei Fünftel der Studenten werden vier Bereiche als sehr wichtig beurteilt:

- Beteiligung an der Lehrplangestaltung,
- Abschaffung von Zulassungsbeschränkungen,
- mehr Studienplätze,
- hochschuldidaktische Reformen und Innovationen.

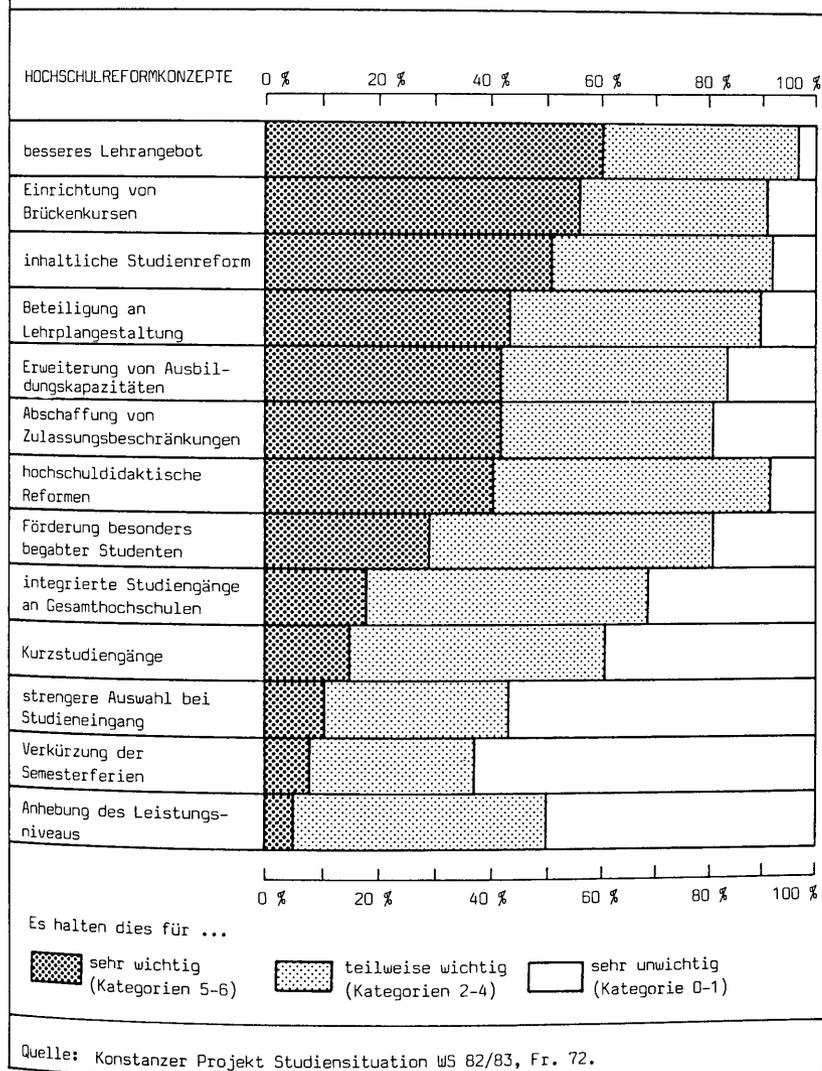
Besonders angehende Sozialwissenschaftler (zu 60%) wollen mehr an der Lehrplangestaltung beteiligt werden, Juristen sehen darin nur zu 33 Prozent eine besondere Notwendigkeit.

Trotz der großen Studentenzahlen halten 42 Prozent aller Studenten die Aufhebung der Zulassungsbeschränkungen für sehr wichtig. Am wichtigsten ist dies den Sozialwissenschaftlern (57%), während die Juristen dies nur zu einem Drittel befürworten.

Abbildung 20

Wichtigkeit verschiedener Hochschulreformkonzepte

(N = 6.607; Skala von 0 bis 6; 0 = sehr unwichtig, 6 = sehr wichtig; geordnet nach "sehr wichtig")



Die Forderung nach mehr Studienplätzen erhält eine fast gleich große Unterstützung. Auch hier sind es die Sozialwissenschaftler, die am stärksten eine Erweiterung der Ausbildungskapazität fordern (59 %). Am wenigsten unterstützen dies die Mediziner (29 %).

Der Wunsch nach verstärkter Förderung besonders begabter Studenten erhält von knapp einem Drittel Zuspruch (30 %). Während Sozialwissenschaftler dies am seltensten unterstützen (20 %), stehen vor allem die Wirtschaftswissenschaftler und Juristen hinter dieser Forderung (36 %).

Die weiteren fünf vorgelegten Forderungen werden nur noch sehr selten unterstützt, viele halten sie für wenig wichtig oder unwichtig:

- Integration von Studiengängen im Rahmen von Gesamthochschulen,
- Einführung von Kurzstudiengängen,
- strengere Auswahl bei der Zulassung zu einem Studium,
- Verkürzung der Semesterferien,
- Anhebung des Leistungsniveaus und der Prüfungsanforderungen.

Dabei befürworten Sozialwissenschaftler noch am ehesten das Konzept, Studiengänge im Rahmen von Gesamthochschulen zu integrieren (ein Drittel). Die Einführung von Kurzstudiengängen erscheint immerhin einem Viertel der angehenden Juristen als sehr wichtig; auch sind von ihnen 20 Prozent eindeutig für eine strengere Auswahl bei der Zulassung zum Studium.

Überlegungen, die Semesterferien zu verkürzen oder das Leistungsniveau anzuheben, stoßen in keinem Fall auf besondere Gegenliebe. Dies ist angesichts der Klagen vieler Studierender über die Höhe und Vielfalt der Leistungsanforderungen in ihrem Fach eine aus ihrer Sicht verständliche Reaktion, die aber nicht besagt, daß überwiegend eine Reduzierung der Prüfungsanforderungen verlangt wird (vgl. Kapitel 17.1).

### 17.3 Übereinstimmungen und Unterschiede in den Forderungen von Studentenvertretern und Studentenschaft

Des öfteren wird vermutet, studentische Vertreter in den Gremien der Hochschulen – sei es in den Fachschaften oder in den allgemeinen Selbstverwaltungsgremien – würden Wünsche und Forderungen anders gewichten als es in der Studentenschaft insgesamt der Fall ist. Durch die aktiveren Studentenvertreter, so wird befürchtet, würde ein unzutreffendes Bild von den Wünschen und Forderungen der Studierenden insgesamt gezeichnet. Inwieweit dieses Mißtrauen berechtigt ist, daß die aktive studentische Minderheit andere Forderungen hervorhebt als die „schweigende Mehrheit“ der Studentenschaft, läßt sich überprüfen, wenn man die Forderungen und Wünsche dieser verschiedenen Studentengruppen miteinander vergleicht.

Studentische Amtsinhaber unterscheiden sich in der Mehrheit ihrer Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation nicht von anderen Studenten. Das gilt für den häufig geäußerten Wunsch nach Lehrveranstaltungen in kleinerem Kreis ebenso wie für die seltener geäußerten Wünsche nach Konzentration der Studieninhalte und Verringerung der Prüfungsanforderungen. Auch der stärkere Praxisbezug und die intensivere Betreuung durch Lehrende wird von den studentischen Vertretern nicht mehr oder weniger betont als von den übrigen Studenten (vgl. *Abbildung 21*).

Zwei Aspekte werden von den studentischen Vertretern geringfügig stärker hervorgehoben, und zwar die studentischen Arbeitsgruppen/Tutorien und die Änderungen im Fachstudiengang (Prüfungs- und Studienordnung etc.). In zwei weiteren Bereichen sind die Unterschiede deutlicher: studentische Funktionsinhaber fordern häufiger die Erhöhung der BAföG-Sätze und Stipendien sowie die Abschaffung der Regelstudienzeiten.

Daraus wird ersichtlich, daß Forderungen zur Verbesserung der Studiensituation vor allem dann von Studentenvertretern häufiger gefordert werden, wenn sie über die individuelle Bedeutung hinaus einen hochschulpolitischen Bezug haben. Es zeigt sich zudem, daß die aktiven studentischen Amtsinhaber darin fast völlig mit den Studenten übereinstimmen, die ihr Interesse an hochschulischen Angelegenheiten durch eine Teilnahme an der Fachschaftsarbeit bekunden. Offensichtlich ist im Kreis dieser Studierenden ein eigenes Meinungsklima vorhanden. Insgesamt gesehen sind aber die Übereinstimmungen zwischen der Studentenschaft und ihren Vertretern im Hinblick auf die Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation weit größer als die geringfügigen Diskrepanzen.

Bei den verschiedenen Konzepten zur Hochschulreform treten dagegen etwas häufiger Unterschiede in der Gewichtung durch studentische Vertreter und der übrigen Studentenschaft auf. Wiederum stehen die Studenten, die zumindest gelegentlich an Veranstaltungen der Fachschaften oder anderer Hochschulgremien teilnehmen, in ihren Forderungen den studentischen Amtsinhabern sehr nahe. Dies bestätigt, daß unter den Studierenden mit höherer Partizipation an der hochschulischen Selbstverwaltung in gewissem Maße ein gesondertes Meinungsklima hinsichtlich der Wichtigkeit von Hochschulreformkonzepten besteht (vgl. *Abbildung 22*).

Amtsinhabern und Teilnehmern an den hochschulischen Gremien sind vor allem die Forderungen nach Abschaffung der Zulassungsbeschränkungen, Beteiligung von Studierenden an der Lehrplangestaltung sowie die Integration von Studiengängen im Rahmen von Gesamthochschulen deutlich häufiger wichtig als ihren Kommilitonen; für die Forderungen nach mehr Studienplätzen und hochschuldidaktischen Reformen trifft dieser Unterschied in etwas schwächerer Ausprägung zu.

Abbildung 21

Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation nach Teilnahme an Hochschulgremien  
(geordnet nach Mittelwertunterschieden)

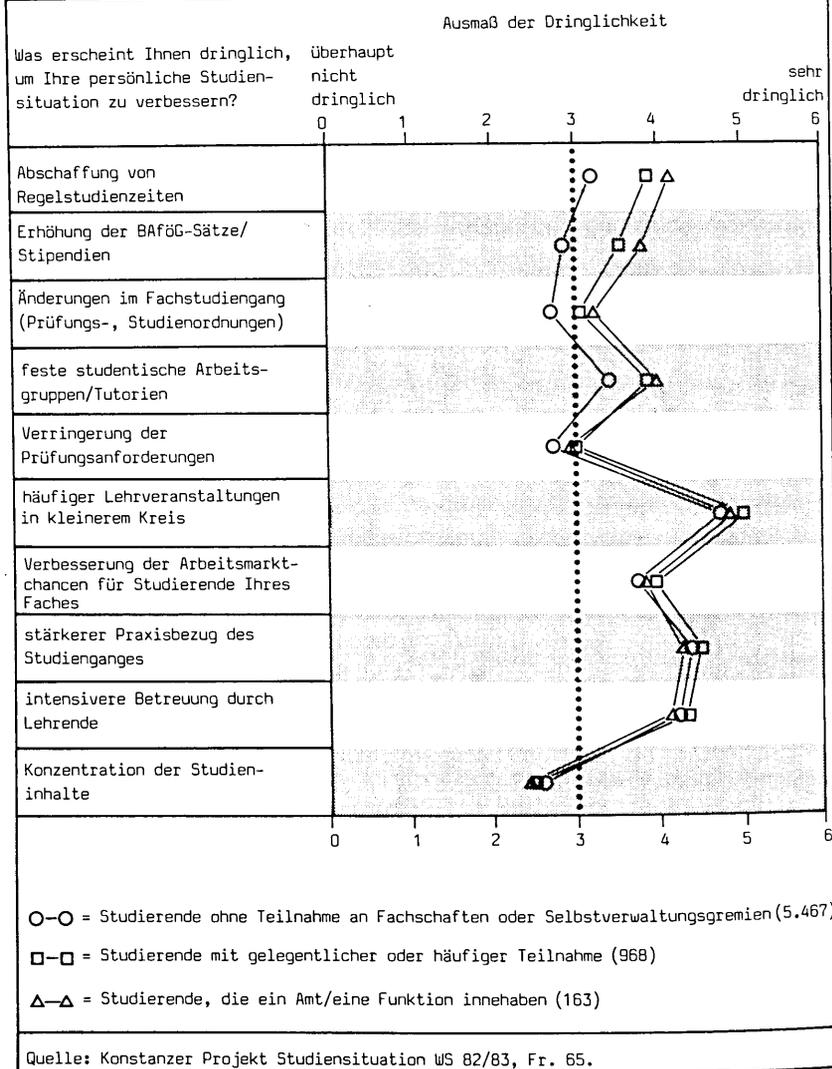
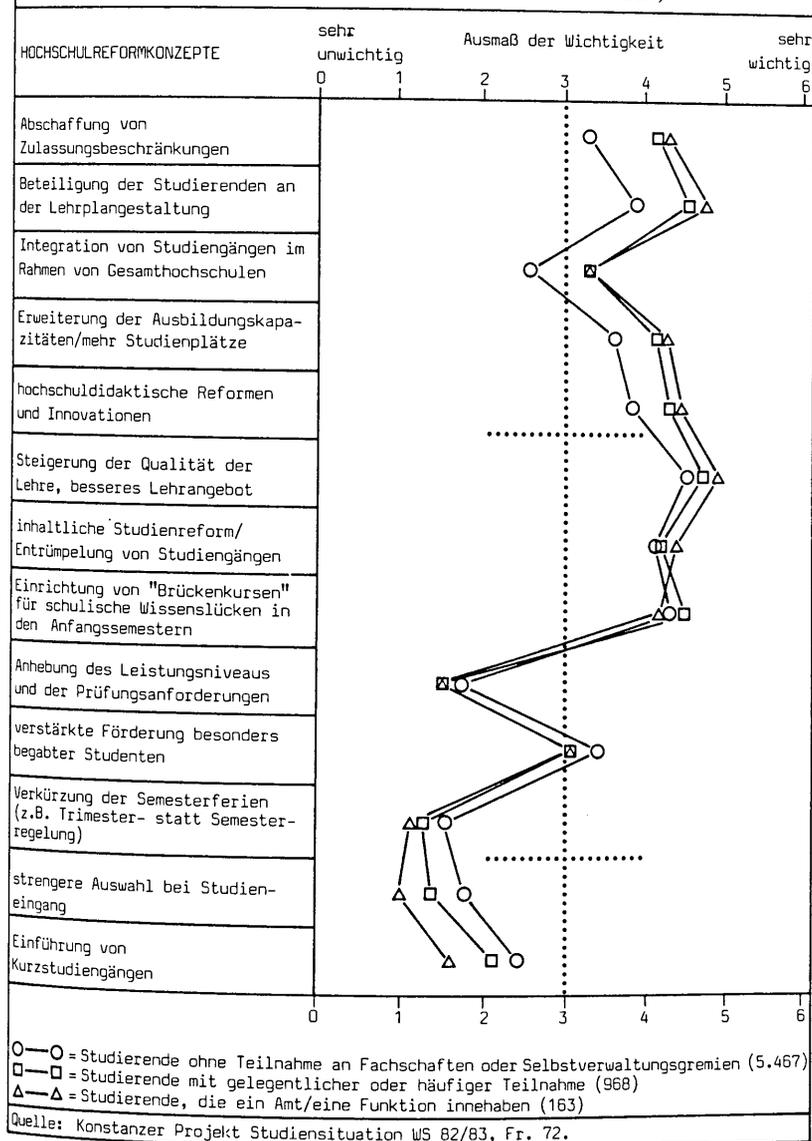


Abbildung 22

Wichtigkeit von Hochschulreformkonzepten nach Teilnahme an Hochschulgremien (geordnet nach Mittelwertunterschieden)



Umgekehrt gelten Reformkonzepte, die in der Studentenschaft insgesamt als unwichtig angesehen werden, wie eine strengere Auswahl beim Studiengang und die Einführung von Kurzstudiengängen, bei den studentischen Vertretern in Fachschaften und Gremien noch weniger.

Trotz dieser gewissen Unterschiede in der Betonung einzelner Reformelemente, kann in diesem Bereich keineswegs von einem Widerspruch zwischen den Ansichten der aktiven Minderheit der Studentenvertreter und der passiven Mehrheit der Studierenden gesprochen werden. Dafür sind die Unterschiede bei den einzelnen Aspekten zu gering oder gar nicht vorhanden. Die Unterschiede beziehen sich, wenn überhaupt, auf Aspekte der Studienzulassung und Ausbildungskapazität sowie der Lehre und Lehrveranstaltungen.

Hierbei geben die Studentenvertreter ein entschiedeneres Votum ab, ohne daß es aber in seiner positiven oder negativen Richtung anders als das der „schweigenden Mehrheit“ ausfällt. Insofern wird das Meinungsbild der Studentenschaft durch die Studentenvertreter zwar prononcierter, aber nicht unzutreffend wiedergegeben.

Dennoch sehen sich viele Studierende (30 %) durch die derzeitigen Studentenvertretungen an ihrer Hochschule in ihren persönlichen hochschulpolitischen Ansichten und Interessen nicht repräsentiert. Diese betonte Distanz der Studierenden ihren Vertretern gegenüber ist offenbar weniger auf Differenzen in den Ansichten zu den verschiedenen Aspekten der Verbesserung und Entwicklung an der Hochschule zurückzuführen. Sie ist vielmehr Ausdruck unterschiedlicher Definitionen der Aufgabenschwerpunkte der studentischen Vertretung, welche die Studentenschaft studienbezogener und pragmatischer vornimmt, während die Studentenvertreter politischen Aufgaben und ihre studentenpolitische Bestimmung betonen (vgl. Kapitel 11.2).

## V Soziale Orientierungen

Die beruflichen, gesellschaftlichen und politischen Orientierungen der Studierenden sind zwar nicht unmittelbarer Teil ihrer Studiensituation, dennoch sind sie von großer Bedeutung für ihre Lebenssituation und können entscheidende Rückwirkungen auf ihr Studierleben und Studienverhalten haben. Das läßt sich allein anhand der Diskussion um die Berufsaussichten der Studierenden in den verschiedenen Fächern und deren Rolle für die Studienorientierungen und das soziale Klima in den einzelnen Fachbereichen belegen.

Auch die politischen Orientierungen der Studierenden sind seit längerer Zeit Gegenstand von Untersuchungen und öffentlichem Interesse: nicht nur wegen des teilweise vermuteten Meinungsdrucks und Meinungsklimas an den Hochschulen oder der zukünftigen verantwortlichen Positionen der Hochschulabsolventen, sondern auch deshalb, weil allgemeine demokratische Überzeugungen, die Sicht politischer Legitimität sowie die politischen Grundüberzeugungen und Ziele ihren Niederschlag im Studienalltag und in der Reaktion der Studierenden auf politische wie hochschulpolitische Vorgänge finden.

Das gilt in gleicher Weise für die Frage der alternativen Wert- und Gesellschaftsorientierungen, die für die Sicht von Technik, Wissenschaft, Hochschule und Studium bedeutsam sein können und die die Integration in die Hochschule beeinflussen.

### 18 Berufliche Wertvorstellungen und angestrebte Tätigkeitsbereiche

#### 18.1 Berufsentscheidung

Für die meisten Studierenden bedeutet die Wahl eines Studienfaches nicht zugleich die Entscheidung für einen bestimmten Beruf. Als Grund für ihre Studienfachwahl hatte knapp die Hälfte einen „festen Berufswunsch“ als wichtig oder sehr wichtig angeführt, und für nahezu zwei Drittel war die „Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten“ ein wichtiges Kriterium bei ihrer Studienfachwahl (vgl. Kapitel 8). Angesichts dieser motivationalen Ausgangslage bei der Studienaufnahme ist nicht zu erwarten, daß der Prozeß der Berufsentscheidung bei der Mehrheit der Studierenden abgeschlossen ist; vielmehr ist anzunehmen, daß ein beträchtlicher Teil die endgültige Berufswahl noch nicht getroffen hat.

Die Auskünfte der Studierenden zur Festgelegtheit ihrer Berufswahl entsprechen diesen Erwartungen. 29 Prozent der Studierenden wissen noch nicht, welchen Beruf sie ergreifen möchten, einigermäßen sicher sind sich 43 Prozent, und 28 Prozent haben sich „mit großer Sicherheit“ für einen Beruf entschieden. Studenten und Studentinnen sind ähnlich weit in ihrer Berufsentscheidung. Deutliche Unterschiede treten demgegenüber nach der Semesterzahl und der Fachzugehörigkeit auf.

Mit zunehmender Semesterzahl steigt der Anteil, der seine Berufsentscheidung getroffen hat (vgl. *Tabelle 61*). In den ersten beiden Semestern hat nur ein Fünftel mit großer Sicherheit seinen künftigen Beruf bestimmt; dem stehen zwei Fünftel gegenüber, für die es noch offen ist, welchen Beruf sie ergreifen möchten. Zum Studienende hin, vor allem etwa ab dem 9. Semester, hat etwa ein Drittel die Berufsentscheidung mit großer Sicherheit getroffen und für etwa ein Viertel ist sie noch offen.

Im Vergleich von Studenten verschiedener Fächergruppen ist die Sicherheit der Berufsentscheidung bei den Medizinern am größten (vgl. *Tabelle 62*). Dem entspricht, daß Mediziner bei der Studienaufnahme sich viel häufiger als andere Studierende von ihrem „festen Berufswunsch“ leiten ließen (vgl. Kapitel 8). Deutlich von den Medizinern abgesetzt folgen die Ingenieure, die Sprach- und Kulturwissenschaftler, die Sozialwissenschaftler sowie die Mathematiker und Naturwissenschaftler. An vorletzter Stelle befinden sich die Wirtschaftswissenschaftler; das Schlußlicht bilden die Juristen, von denen nur 14 Prozent mit Sicherheit wissen, welchen Beruf sie ergreifen möchten, 41 Prozent dies aber noch offen lassen. Diese verbreitete Offenheit der Berufsentscheidung unter Juristen und Wirtschaftswissenschaftlern korrespondiert mit dem Studienmotiv „Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten“, das bei ihnen weit überproportional die Fachwahl beeinflusst hat (vgl. Kapitel 8).

## 18.2 Berufliche Wertvorstellungen

Aus zwei Gründen sind die Wert- und Zielvorstellungen von Studierenden, die sich auf ihre zukünftige Arbeit und ihren späteren Beruf beziehen, von aktuellem Interesse. Erstens spielen die Berufswerte bei der Ausbildungs- und Berufswahl eine nicht unerhebliche Rolle, insofern spezifische Wertorientierungen sich vielfach nur in bestimmten Berufen oder Berufsgruppen verwirklichen lassen. Dies führt dazu, daß sich in den verschiedenen Studienfächern Studenten mit recht unterschiedlichen Profilen ihrer Berufswerte wiederfinden, was wiederum nicht ohne Rückwirkungen auf ihr Studienverhalten und ihre Studienorientierung bleibt (vgl. dazu HIS 1980; Sandberger 1981b; Sandberger et al. 1982). Zweitens verleiht die Diskussion um den Wandel von Wertvorstellungen bei Studenten der Erfassung von Werten, die sich auf die Berufstätigkeit beziehen, Aktualität. Denn in dieser Diskussion ist umstritten, ob und in

Tabelle 61  
Festgelegtheit der Berufswahl nach Semesterzahl

Wissen Sie schon, welchen Beruf Sie ergreifen möchten?	Studierende insgesamt (6607) %	Hochschulsemester								
		1-2 (1080) %	3-4 (1070) %	5-6 (912) %	7-8 (812) %	9-10 (818) %	11-12 (636) %	13-14 (495) %	15... (723) %	
nein, ist noch offen	29	39	31	30	28	26	24	28	20	
ja, mit einiger Sicherheit	43	41	45	45	42	40	43	37	45	
ja, mit großer Sicherheit	28	20	24	25	30	34	33	35	35	
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100	100	

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 82.

Tabelle 62  
Festgelegtheit der Berufswahl nach Fächergruppen

Wissen Sie schon, welchen Beruf Sie ergreifen möchten?	Studierende insgesamt (6607) %	Fächergruppen						
		Sprach-/ Kultur- wiss. (1454) %	Sozial- wiss./ Psych. (642) %	Rechts- wiss. (699) %	Wirt- schafts- wiss. (812) %	Medizin (777) %	Mathe./ Natur- wiss. (1284) %	Ing.- wiss. (703) %
nein, ist noch offen	29	35	31	41	34	3	34	19
ja, mit einiger Sicherheit	43	38	43	45	46	35	44	53
ja, mit großer Sicherheit	28	27	26	14	20	62	22	28
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 82.

welchem Ausmaß sich Studenten von traditionellen akademischen Berufswerten abkehren, die für die Erfüllung ihrer beruflichen Rollen funktional sind: Selbständigkeit, Offenheit für neue Aufgaben, Verantwortungsbereitschaft, Orientierung am Allgemeinwohl, Anstrengungsbereitschaft (vgl. Hondrich 1975; Strümpel 1977; Noelle-Neumann 1978).

Im Zusammenhang mit diesen aktuellen Diskussionen ergeben sich folgende Fragestellungen:

- Wie ist die Hierarchie der beruflichen Wertvorstellungen der Studierenden aufgebaut, was ist ihnen an einem Beruf besonders wichtig, was ist ihnen weniger wichtig?
- Unterscheiden sich die Profile der Wertvorstellungen von Studenten und Studentinnen sowie Angehörigen verschiedener Fächergruppen?
- Lassen sich Hinweise auf einen Wandel in der Struktur des Wertsystems oder in der Wichtigkeit von einzelnen Werten finden?

Unter den beruflichen Wertvorstellungen haben für die Studierenden zwei Aspekte die größte Wichtigkeit: selbständiges Arbeiten und eine Arbeit, die ihnen immer wieder neue Aufgaben stellt. Sowohl die Bedeutung dieser beiden Aspekte als auch die weiteren Berufswerte, die den Studenten besonders wichtig sind, verweisen darauf, daß Aspekte der Autonomie, des Gefordertseins, des beruflichen Dazulernens, aber auch des Allgemeinwohls im Vordergrund stehen (vgl. *Tabelle 63*). Insofern schätzen sie Berufswerte als besonders wichtig ein, die in das traditionelle akademische Wertespektrum gehören und zugleich als funktional und angemessen für jene Berufstätigkeiten gelten, die sie später ausfüllen sollen (vgl. Lutz/Krings 1971).

Weniger wichtig ist den Studierenden die Möglichkeit zu wissenschaftlicher Tätigkeit, Aufgaben, die viel Verantwortungsbewußtsein erfordern, viel Freizeit und Arbeitsplatzsicherheit. Weitgehend unwichtig sind ihnen Führungs- und Aufstiegsansprüche sowie ein hohes Einkommen, vor allem aber Tätigkeiten, bei denen sie sich wenig anstrengen müßten.

Die Studierenden rücken demnach Status- und Karriereansprüche an ihre Berufstätigkeit nicht in den Vordergrund. Ihre Erwartungen an den Ertrag eines Studiums beziehen sich nur selten auf eine Chancenverbesserung und mögliche soziale Gratifikationen. Insgesamt überwiegt eine idealistisch-intrinsische, auf Selbstverwirklichung und Autonomie ausgerichtete Orientierung, während extrinsische, materielle Orientierungen deutlich seltener hervorgehoben werden (vgl. auch HIS 1980; Framhein et al. 1981). Die Tendenz zur Vermeidung von Anstrengungen, das Versorgungsdenken an einen sicheren Arbeitsplatz und der Wunsch nach viel Freizeit sind seltener als vielfach unterstellt wird (vgl. vor allem Noelle-Neumann 1978).

Zwischen Studenten und Studentinnen sind nur in wenigen Ausnahmen unterschiedliche Gewichtungen der Berufswerte festzustellen. Studenten betonen stärker ein hohes Einkommen, Aufstiegs- und Führungsmöglichkeiten, sowie die Möglichkeit zu wissenschaftlicher Betätigung. Studentinnen wollen demgegenüber vor allem mit Menschen und nicht nur mit Sachen arbeiten und die Möglichkeit haben, anderen helfen zu können. Diese Unterschiede finden sich tendenziell auch in früheren Untersuchungen, jedoch ist seit den 70er Jahren eine Annäherung von Studenten und Studentinnen hinsichtlich der Gewichtung von Berufswerten feststellbar (vgl. Sandberger 1981b; Bargel 1979).

Tabelle 63

**Wichtigkeit von Berufswerten nach Geschlecht**

(Skala von 0 bis 6; 0 = ganz unwichtig, 6 = sehr wichtig; Kategorien 5–6 = „sehr wichtig“ zusammengefaßt; geordnet nach Wichtigkeit)

Berufswerte	Studierende insges. (6607) %	Geschlecht	
		Männer (4224) %	Frauen (2358) %
wenig Beaufsichtigung durch andere, selbständiges Arbeiten	77	79	75
eine Arbeit, die mir immer wieder neue Aufgaben stellt	73	72	75
mit Menschen und nicht nur mit Sachen zu arbeiten	71	66	<b>79</b>
Gelegenheit zu Kreativität und Originalität	65	64	66
beruflich dazu lernen können	62	60	<b>67</b>
Möglichkeit, anderen zu helfen	57	54	<b>62</b>
ein Beruf, in dem man Nützliches für die Allgemeinheit tun kann	55	54	58
Möglichkeiten, Unbekanntes zu erforschen	39	40	36
Aufgaben, die viel Verantwortungsbewußtsein erfordern	36	36	34
sicherer Arbeitsplatz	34	36	31
viel Freizeit	34	36	31
Möglichkeit zu wissenschaftlicher Tätigkeit	31	<b>33</b>	26
Möglichkeit, andere Menschen zu führen	21	<b>23</b>	16
gute Aufstiegsmöglichkeiten	19	<b>22</b>	14
hohes Einkommen	18	<b>22</b>	11
eine Arbeit, bei der man sich nicht so anstrengen muß	5	5	4

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 83.

Die im Rahmen dieser Untersuchung befragten Fachhochschulstudenten zeigen eine deutlich höhere Karriereorientierung, d. h. sie setzen häufiger auf ein hohes Einkommen, auf Aufstiegschancen und einen sicheren Arbeitsplatz, dagegen weisen sie eine etwas geringere soziale Allgemeinwohlorientierung auf. Autonome Leistungsorientierung und Wissenschaftsorientierung ist unter den Fachhochschulstudenten jedoch gleich häufig wie unter den Universitätsstudenten anzutreffen.

Wertaspekte der autonomen Leistungsorientierung werden von den Studierenden in solch hohem Maße geteilt, daß sich keine auffallenden Abweichungen zwischen den verschiedenen Fächergruppen ergeben können; dagegen sind hinsichtlich der anderen beruflichen Wertorientierungen gewisse fachspezifische Auffälligkeiten festzustellen (vgl. auch HIS 1980).

Vor allem Wirtschaftswissenschaftler weisen seltener Aspekte der sozialen Allgemeinwohlorientierung auf; sie ist am ausgeprägtesten bei den Medizinern. Die Wissenschaftsorientierung ist am stärksten bei Naturwissenschaftlern. Die größten fachspezifischen Bewertungsunterschiede gibt es bei der Karriereorientierung: für einen großen Teil der Wirtschaftswissenschaftler und Juristen sind hohes Einkommen und Aufstiegsmöglichkeiten wichtige Berufswerte. Für Sprach- und Kulturwissenschaftler sowie Sozialwissenschaftler spielen diese Aspekte nur selten eine wichtige Rolle.

Zwischen den Studienmotiven (vgl. Kapitel 8) und den beruflichen Wertvorstellungen bestehen sowohl in ihrer grundsätzlichen Struktur als auch in ihrer fachspezifischen Verteilung hohe Korrespondenzen. Daraus ist zu schließen, daß die Studierenden sich mehrheitlich an den gleichen Kriterien orientieren, wenn es um ihre Studienfachentscheidung oder um den zukünftigen Beruf geht. Diese Kontinuität angesichts zweier Entscheidungsaufgaben, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten anstehen, wenngleich sie in gewisser Weise miteinander verknüpft sind, belegt die weitgehende Stabilität grundlegender Wertorientierungen, seien sie nun auf das Studium oder auf den Beruf bezogen.

Im Vergleich zu früheren Untersuchungen zeigt sich auch eine zeitliche Stabilität der Wertehierarchie. Sowohl bei den Befragten der Konstanzer Abiturientenuntersuchung von 1976 (vgl. Sandberger 1981b, S. 185) und der Konstanzer Studienanfängeruntersuchung von 1978 (vgl. Framhein et al. 1981, S. 120) unterscheiden sich die Rangfolgen der Werte kaum von denen heutiger Studenten. Stets standen Aspekte autonomer Leistungsorientierungen im Vordergrund, gefolgt von Aspekten einer sozial-idealistischen Werthaltung. Vergleichsweise unwichtig waren Werte wie Karrierestreben, hohes Einkommen und Anstrengungsvermeidung. Die 1981 vom Institut für Demoskopie bei Gymnasiasten durchgeführte Befragung zum idealen Beruf erbrachte gleichlautende Resultate (vgl. Institut für Demoskopie 1982, S. 54/55).

Angesichts der vorhandenen empirischen Daten über die Studien- und Berufsmotive von Abiturienten und Studenten verschiedener Jahrgänge kann heute nicht davon gesprochen werden, daß sich ein Wertwandel oder ein aktueller Zeittrend mit großer Deutlichkeit abzeichnet. Denn es war stets ein Kennzeichen von Studenten und Akademikern, daß sie von ihrem Beruf ein hohes Maß an Selbstverwirklichungsmöglichkeiten und Autonomie verlangten. Hohes Einkommen und Karrierestreben wurden im allgemeinen noch nie von ihnen betont, sondern eher abgewertet (vgl. dazu auch Kapitel 8; sowie Bargel et al. 1973; Bargel/Framhein 1976b; Lange 1978; Lewin/Schacher 1979; Sandberger et al. 1982).

### 18.3 Angestrebte Tätigkeitsbereiche

Für die beruflichen Orientierungen der Studierenden ist der spätere Tätigkeitsbereich, den sie anstreben, ebenso aufschlußreich wie ihre beruflichen Wertvorstellungen. An diesen Präferenzen wird ersichtlich, in welchem Maße Studierende flexibel oder auf bestimmte Tätigkeitsbereiche fixiert sind. Nicht selten wird ihnen unterstellt, sie seien vor allem am öffentlichen Dienst (wegen der Sicherheit) oder an freien Berufen (wegen der Selbständigkeit) interessiert. Ebenso wird angenommen, sie würden Tätigkeiten in der Privatwirtschaft eher reserviert gegenüberstehen. Auf den sich darin ausdrückenden Mangel an Flexibilität wird ein Teil der Zugangsprobleme auf den akademischen Arbeitsmarkt zurückgeführt (vgl. Ben-David 1961; Arbeitskreis Berufsforschung 1983). Angesichts der aktuellen Diskussion um alternative Strömungen in der Studentenschaft interessiert, in welchem Umfang neuerdings alternative Arbeitskollektive und -projekte für die Studierenden als Tätigkeitsbereich in Frage kommen.

Die Antworten der Studierenden auf die Frage, in welchem Bereich sie später tätig sein möchten, lassen weder ein großes Ausmaß an Inflexibilität hinsichtlich der Bereiche, noch eine starke Präferenz für den öffentlichen Dienst oder eine dezidierte Ablehnung der Privatwirtschaft erkennen. Dabei wissen die Studierenden eher, wohin sie „bestimmt nicht“ wollen, als daß ihnen klar ist, welche Tätigkeitsbereiche für sie „bestimmt“ in Frage kommen (vgl. *Tabelle 64*).

Verständlicherweise wird der Schulbereich von mehr als der Hälfte der Studierenden ausgeschlossen; jeder zehnte will bestimmt an einer Schule tätig sein. Den Hochschulbereich schließt fast ein Drittel völlig als Tätigkeitsbereich aus; zwei Fünftel ziehen ihn als mögliches Tätigkeitsfeld in Erwägung und vier Prozent wollen bestimmt in den Hochschulbereich.

Die Tätigkeit als Selbständiger hat für Studenten die größte Attraktivität, sei es freiberuflich oder als Unternehmer. Etwa jeder siebte will auf jeden Fall selbständig werden und nur jeder siebte lehnt dies entschieden ab.

Gleichermaßen attraktiv ist eine Tätigkeit in der Privatwirtschaft; ebenfalls etwa jeder siebte will in diesem Berufsfeld tätig werden und nur ein Fünftel lehnt diesen Bereich für sich ab.

Der öffentliche Dienst außerhalb von Schule und Hochschule ist nicht so attraktiv wie oft unterstellt wird. Ein Viertel ist an diesem Bereich überhaupt nicht interessiert, nur 4 Prozent wollen in diesem Feld bestimmt tätig werden.

Behauptungen über eine Versorgungsmentalität und Sicherheitsansprüche der Studenten und ihre von daher begründete Neigung für den öffentlichen Dienst können anhand der Angaben zu den angestrebten Tätigkeitsbereichen keineswegs aufrecht erhalten werden. Vielmehr zeigt sich ein großes Maß an Flexibilität in der Berufsfeldorientierung, wenn man berücksichtigt, wie viele Studenten als Selbständige oder in der Privatwirtschaft tätig sein wollen. Die Bereitschaft zu eigener Initiative ist auch daran ablesbar, daß nur ein Viertel

Tabelle 64  
**Angestrebte berufliche Tätigkeitsbereiche**  
 (N = 6607)

Tätigkeitsbereiche	Berufliche Absicht					Insgesamt %
	ja bestimmt %	ja vielleicht %	eher nicht %	bestimmt nicht %	weiß nicht %	
im Schulbereich	10	15	17	56	2	100
im Hochschulbereich	4	37	24	31	4	100
im sonstigen öffentlichen Dienst	4	37	27	25	7	100
in Organisationen ohne Erwerbscharakter	6	39	22	26	7	100
in der Privatwirtschaft	14	39	22	21	4	100
als Selbständiger (Unternehmer oder Freiberufler)	15	46	19	15	5	100
in alternativen Arbeitskollektiven/-projekten	6	40	20	26	8	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 84.

eine Tätigkeit in einem alternativen Arbeitskollektiv oder in alternativen Projekten ganz ausschließt und immerhin 6 Prozent eine solche Tätigkeit bestimmen. Dies ist zugleich ein Hinweis darauf, daß sich ein wenn auch geringer Teil der Studierenden so fest alternativen Strömungen zuordnet, daß sie in solchem Lebenszusammenhang ihre Berufsperspektive sehen (vgl. dazu auch Kapitel 22).

Erwartungsgemäß bilden Fachzugehörigkeit und bevorzugter Tätigkeitsbereich einen engen Zusammenhang (vgl. Tabelle 65). Vergleichsweise viele Mediziner (über ein Drittel) und Juristen (fast ein Viertel) haben fest vor, sich später selbständig zu machen. Dies liegt durchaus im Rahmen der entspre-

Tabelle 65  
**Angestrebte Tätigkeitsbereiche nach Fächergruppen**  
 (Anteile für „ja, bestimmt“)

Tätigkeitsbereiche	Studierende insgesamt (6607) %	Fächergruppen						
		Sprach-/Kulturwiss. (1454) %	Sozialwiss./Psych. (642) %	Rechtswiss. (699) %	Wirtschaftswiss. (812) %	Medizin (777) %	Mathe./Naturwiss. (1284) %	Ing.-wiss. (703) %
als Selbständiger (Unternehmer oder Freiberufler)	15	8	7	23	20	35	6	16
in der Privatwirtschaft	14	3	2	13	36	4	13	32
im Schulbereich	10	24	20	—	5	—	11	1
in alternativen Arbeitskollektiven/-projekten	6	6	13	3	3	6	7	7
in Organisation ohne Erwerbscharakter	6	17	10	3	4	1	2	1
im sonstigen öffentlichen Dienst	4	3	3	11	3	6	2	2
im Hochschulbereich	4	6	5	1	2	2	6	2

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 84.

chenden Berufsbilder des Arztes und Rechtsanwaltes. Ein ähnlicher fachspezifischer Berufsbezug ist für den Tätigkeitsbereich der Privatwirtschaft festzustellen. Wirtschaftswissenschaftler und angehende Ingenieure sehen zu jeweils einem Drittel in der Privatwirtschaft ihr angestrebtes Tätigkeitsfeld.

Daß im Schulbereich vor allem Sprach- und Kulturwissenschaftler (ein Viertel) und Sozialwissenschaftler (ein Fünftel) überproportional häufig bestimmt tätig werden wollen, liegt nicht zuletzt daran, daß 42 Prozent aus der ersten und 31 Prozent aus der zweiten Fächergruppe einen Lehramtsstudiengang belegt haben.

Alternative Arbeitskollektive und -projekte finden besonderen Zuspruch in der sozialwissenschaftlichen Fächergruppe (13 %). Dies ist weitgehend auf die spezifischen sozialen und politischen Orientierungen unter diesen Studierenden zurückzuführen (vgl. Kapitel 21 und 22). Juristen und Wirtschaftswissenschaftler schließen diesen Tätigkeitsbereich weitgehend aus, was nicht nur mit ihrer grundsätzlich höheren beruflichen Karriereorientierung, sondern ebenfalls mit ihren anders gelagerten sozialen und politischen Orientierungen zusammenhängt.

Der öffentliche Dienst außerhalb von Schule und Hochschule wird hauptsächlich von Juristen angestrebt (11 %); dies kann auf ihr traditionelles Berufsfeld, die öffentliche Verwaltung, zurückgeführt werden.

Ein besonderes Interesse sollte aus universitärer Sicht jenen Studierenden entgegengebracht werden, die mit großer Sicherheit im Hochschulbereich tätig sein wollen. Während die Sprach- und Kulturwissenschaftler, die Sozialwissenschaftler sowie die Mathematiker und Naturwissenschaftler relativ häufig (5 % bis 6 %) eine Hochschultätigkeit anstreben, ist diese Orientierung unter den Studierenden der Rechtswissenschaften, Wirtschaftswissenschaften, Ingenieurwissenschaften und der Medizin kaum vorhanden. Bei den Studierenden mit starker Präferenz für den Hochschulbereich sind fast neun von zehn auch in ihrem beruflichen Wertsystem eindeutig wissenschaftsorientiert, unter der Gesamtstudentenschaft erachten es nur etwa vier von zehn als wichtig, im späteren Beruf wissenschaftlich tätig zu sein. Die insgesamt vier Prozent aller befragten Studierenden, die bestimmt an der Hochschule tätig sein wollen, sind demnach überdurchschnittlich wissenschaftsorientiert und streben eine Tätigkeit im Hochschulbereich nicht vorwiegend aus Karriere- oder Sicherheitsmotiven an.

## 19 Berufsaussichten und Alternativen bei Arbeitsmarktschwierigkeiten

Vor dem Hintergrund der Stellensituation auf dem Akademikerarbeitsmarkt, die sich seit Mitte der 70er Jahre beständig verschlechtert hat, interessiert es, wie Studierende ihre Berufsaussichten einschätzen und wie sie sich verhalten würden, wenn sie nach dem Studienabschluß Schwierigkeiten haben sollten, ihr Berufsziel zu verwirklichen.

### 19.1 Berufsaussichten

Bei den Studenten ist eine erhebliche Verunsicherung bezüglich ihrer Berufsaussichten festzustellen. Nur 16 Prozent gehen davon aus, daß sie kaum Schwierigkeiten bei der Stellenfindung haben werden. 38 Prozent erwarten Schwierigkeiten, eine ihnen wirklich zusagende Stelle zu bekommen, 14 Prozent sehen Schwierigkeiten, eine ausbildungsadäquate Stelle zu finden und 26 Prozent befürchten beträchtliche Schwierigkeiten, überhaupt einen Arbeitsplatz zu erhalten.

Ein optimistischeres Bild herrscht bei den befragten Fachhochschulstudenten vor: nur 18 Prozent erwarten beträchtliche Schwierigkeiten, überhaupt einen Arbeitsplatz zu finden. Dies ist sicherlich damit zu erklären, daß an den ausgewählten Fachhochschulen keine Lehramtsstudenten, relativ wenig Frauen (nur 24 %), jedoch viele Ingenieurstudenten (53 %) sind.

Medizinstudenten sehen ihre Chancen bei weitem am besten. Studenten der Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften sind in dieser Hinsicht skeptischer, aber mehrheitlich doch der Meinung, daß sie zumindest eine Stelle finden werden, die ihrer Ausbildung entspricht. Auch in den Rechtswissenschaften und in der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften gilt dies immerhin noch für gut die Hälfte; demgegenüber trifft dies in den Sprach- und Kulturwissenschaften und in den Sozialwissenschaften nur für eine Minderheit zu: nahezu drei Viertel befürchten, möglicherweise mit Stellen vorlieb nehmen zu müssen, die der Ausbildung nicht entsprechen oder sogar Schwierigkeiten, überhaupt Arbeit zu bekommen (vgl. *Tabelle 66*).

Die Einschätzung der Berufsaussichten ist innerhalb der Fächergruppen selbst noch einmal erheblich nach einzelnen Fächern gestuft (vgl. *Abbildung 23*). So befürchtet zum Beispiel unter den Naturwissenschaftlern jeder zweite Geographie- und Biologiestudent Arbeitslosigkeit nach dem Studium, aber nur jeder zehnte Physikstudent. In den Ingenieurwissenschaften sehen Architekturstudenten ihre Berufsaussichten deutlich schlechter als Maschinenbau- oder Elektrotechnikstudenten.

Tabelle 66  
Einschätzung der persönlichen Berufsaussichten nach Fächergruppen

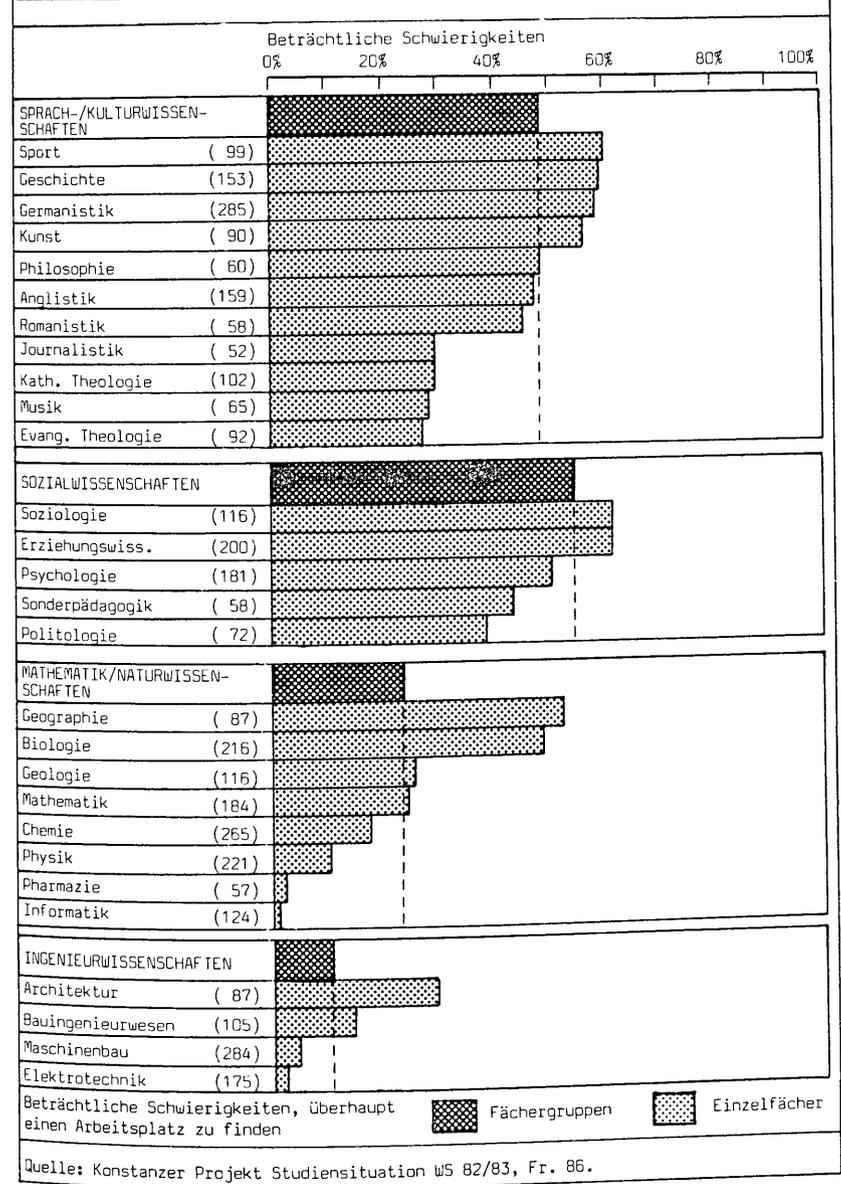
Welche Möglichkeit kommt Ihren Berufsaussichten am nächsten?	Studierende insgesamt (6607) %	Fächergruppen						
		Sprach-/Kulturwiss. (1454) %	Sozialwiss./Psych. (642) %	Rechtswiss. (699) %	Wirtschaftswiss. (812) %	Medizin (777) %	Mathe./Naturwiss. (1284) %	Ing.-wiss. (703) %
kaum Schwierigkeiten, eine Stelle zu finden	16	8	7	12	21	36	14	23
Schwierigkeiten, eine Stelle zu finden, die mir wirklich zusagt	38	20	19	45	49	54	41	52
Schwierigkeiten, eine Stelle zu finden, die meiner Ausbildung entspricht	14	19	16	16	14	2	15	8
beträchtliche Schwierigkeiten, überhaupt einen Arbeitsplatz zu finden	26	48	54	19	10	3	23	10
ich weiß nicht	6	5	4	8	6	5	7	7
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 86.

Studentinnen haben insgesamt weitaus weniger Vertrauen in ihre berufliche Zukunft als Studenten. Diese pessimistischere Sicht der Studentinnen wurde bereits in Untersuchungen Ende der 70er Jahre aufgezeigt (vgl. HIS 1980, S. 103; Stegmann 1980, S. 74; Framhein et al. 1981, S. 112). In der heutigen Studentenschaft stehen den 20 Prozent Studenten, die mit beträchtlichen Schwierigkeiten rechnen, überhaupt eine Arbeit zu finden, 37 Prozent der Studentin-

Abbildung 23

Einschätzung der persönlichen Berufsaussichten in Einzelfächern



nen gegenüber. Diese Differenzen der subjektiven Einschätzung von Berufsaussichten entsprechen durchaus den verschiedenen Problemlagen von hochqualifizierten Frauen und Männern beim Zugang zum Arbeitsmarkt, denn unter den Universitätsabsolventen haben Frauen erheblich größere Schwierigkeiten, einen Arbeitsplatz zu finden (vgl. Reisser/Birk 1982, S. 85).

Die unterschiedliche Einschätzung der Berufsaussichten von Studentinnen und Studenten tritt jedoch nicht in allen Fächergruppen in gleicher Weise auf. Überproportional schlechter sehen die Studentinnen in den Naturwissenschaften, Rechtswissenschaften und Wirtschaftswissenschaften ihre Berufsaussichten an. Kaum geschlechtsspezifische Unterschiede sind dagegen bei Medizinern, Sprach- und Kulturwissenschaftlern sowie Sozialwissenschaftlern festzustellen. Das läßt sich auch darauf zurückführen, daß die Berufsaussichten entweder ganz allgemein gut (wie bei den Medizinern) oder schlecht sind (wie bei den anderen beiden Fächergruppen), wobei sich bei diesen extremen Verhältnissen die Beurteilungen von Studentinnen und Studenten offenbar angleichen.

Erwartungsgemäß äußern Studierende aus Lehramtsstudiengängen besonders pessimistische Berufsaussichten, wobei aber auch die Ausrichtung des Studienganges eine Rolle spielt. Wer auf ein Lehramt an Grund-, Haupt- oder Realschule hin studiert, erwartet besonders häufig beträchtliche Schwierigkeiten (62%), gefolgt von Studierenden für ein Lehramt an Gymnasien (57%); unter den Studierenden für ein Lehramt an beruflichen Schulen und Sonderschulen sind mit 36 Prozent derartige pessimistische Befürchtungen weniger verbreitet.

Aus den bisherigen Darlegungen ist ersichtlich, daß zwischen verschiedenen Gruppen von Studenten die Unterschiede in den wahrgenommenen Berufsaussichten außerordentlich groß sind und daß Fachzugehörigkeit, Geschlecht und die Belegung eines Lehramtsstudienganges dabei von Bedeutung sind. Nach der Semesterzahl sind demgegenüber keine bedeutsamen oder systematischen Unterschiede festzustellen.

Ohne Einfluß auf die Beurteilung der Berufsaussichten bleibt überraschenderweise auch der Leistungsstand (Note im Zwischenexamen oder Selbsteinschätzung). Weder in den Fächern mit allgemein schlechteren Berufsperspektiven noch in den Fächern mit günstigeren Berufsperspektiven ist ein systematischer Zusammenhang mit den im Zwischenexamen erreichten Noten erkennbar. Nur im Fach Jura äußern besser benotete Studierende seltener ungünstige Berufsaussichten (vgl. *Tabelle 67*).

Für die Frage nach den Berufsaussichten ist ein zeitlicher Vergleich mit Studentenuntersuchungen aus den 60er und den 70er Jahren besonders aufschlußreich. Denn es ist zu erwarten, daß die Befürchtungen hinsichtlich der Chancen auf dem Arbeitsmarkt erheblich zugenommen haben. Freilich sind direkte, methodisch ganz einwandfreie Vergleiche nicht möglich, da es bislang an einer kon-

tinuierlichen und systematischen Dauerbeobachtung zu solchen Problemen der studentischen Situation und ihrer Entwicklung fehlt. Daher sind nur Trendabschätzungen qualitativer Art möglich, denn die einzelnen Studentenuntersuchungen verwandten verschiedene Fragestellungen und basierten auf unterschiedlichen Untersuchungsgruppen.

Eine der ersten Untersuchungen, in denen die Frage nach den Berufsaussichten überhaupt gestellt wurde, war die von Jenne et al. (1969). Die 1965 durchgeführte Befragung erbrachte noch überwiegend positive Einschätzungen der Berufsaussichten. Nur ein Prozent unter den befragten Physikstudenten und sechs Prozent unter den befragten Germanistikstudenten beurteilten ihre Berufsaussichten als schlecht; allein unter den Studierenden der klassischen Philologie ergab sich ein höherer Anteil von 27 Prozent mit schlechten Berufsaussichten. Daraus ist zu folgern, daß Mitte der 60er Jahre insgesamt gesehen für Studierende die Berufsaussichten wenig problematisch waren, wenngleich es bereits damals nicht unerhebliche Fachunterschiede gab.

Erst ab Mitte der 70er Jahre wird in Studentenuntersuchungen in stärkerem Umfang auf die Problematik der Berufsaussichten eingegangen. Eine frühe empirische Studie, in der dieses Thema angesprochen wird, hat Does (1976) vorgelegt,

Tabelle 67

**Ungünstige Berufsaussichten nach Fächergruppen und Leistungsstand**  
(Zusammengefaßte Aussagen: Schwierigkeiten, eine ausbildungsadäquate oder überhaupt eine Stelle zu finden)

Noten	Studierende insgesamt (6607) %	Fächergruppen						
		Sprach-/ Kultur- wiss. (1454) %	Sozial- wiss./ Psych. (642) %	Rechts- wiss. (699) %	Wirt- schafts- wiss. (812) %	Medizin (777) %	Mathe./ Natur- wiss. (1284) %	Ing.- wiss. (703) %
bis 1,9	40	67	55	0	21	2	31	13
2,0 – 2,4	44	67	72	17	25	4	40	23
2,5 – 2,9	39	68	72	28	24	3	37	17
3,0 – 3,4	37	72	75	32	24	3	41	18
3,5 ...	35	70	55	36	27	8	43	19
Insgesamt	39	69	70	33	24	4	38	18

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 86 u. 29.

wobei etwa 2000 repräsentativ ausgewählte Studenten befragt wurden. Damals waren es unter allen Studierenden insgesamt 15 Prozent, die die allgemeinen beruflichen Aussichten als schlecht oder sehr schlecht bezeichneten, als gut oder sehr gut bezeichneten sie 42 Prozent.

In den HIS-Erhebungen des Jahres 1978 war demgegenüber bereits eine deutliche Verschlechterung festzustellen. Ein Fünftel der Studierenden höherer Semester, die im Rahmen der Untersuchung „Studenten zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt“ befragt wurden, hielten es für unwahrscheinlich, nach dem Studium einen ausbildungsadäquaten Arbeitsplatz zu finden. Frauen waren auch in dieser Studie pessimistischer (vgl. HIS 1980, S. 102f.) Und in einer anderen HIS-Studie, in der ebenfalls im Jahr 1978 Angehörige des Abiturientenjahrganges 1976 befragt wurden, gaben 26 Prozent an, schlechtere Arbeitsmarktchancen zu sehen (vgl. Lewin/Schacher 1979).

Überblickt man diese verschiedenen Studien zur Beurteilung der Berufsaussichten der zukünftigen Akademiker, ist im Laufe der letzten Jahre eine zunehmende Verschlechterung der Erwartungen eingetreten. Die Unterschiede nach der Fachzugehörigkeit sind dabei im großen und ganzen bestehen geblieben.

### 19.2 Beurteilung der Aufstiegschancen

Die Entwicklung der Aufstiegschancen in unserer Gesellschaft wird gegenwärtig von den Studierenden überwiegend pessimistisch beurteilt. Rund zwei Drittel von denen, die ein Urteil abgeben, meinen, sie werden schlechter, nur vier Prozent meinen, sie werden besser.

Diese pessimistische Sicht ist mehrheitlich in allen Fächergruppen anzutreffen (vgl. *Tabelle 68*). Offenbar hat diese allgemeine Einschätzung wenig zu tun mit der Beurteilung der individuellen Berufsaussichten, die zwischen den Fächergruppen sehr unterschiedlich ausfällt.

Wie bei anderen Fragestellungen ist auch hier ein strikter Vergleich mit den Befunden anderer Untersuchungen im Sinne einer eindeutigen Zeitreihe nicht möglich. Jedoch ist zumindest im Rahmen der Konstanzer Studentenerhebungen diese Frage identisch 1980/81 und 1982 gestellt worden; anhand dieser Längsschnittbefragung wird eindrücklich sichtbar, daß die allgemeinen Aufstiegschancen zunehmend schlechter beurteilt werden: 38 Prozent urteilten 1980 pessimistisch, 1982 sind es 68 Prozent.

### 19.3 Alternativen bei Arbeitsmarktschwierigkeiten

Aufgrund der angespannten Lage auf dem Akademikerarbeitsmarkt ist davon auszugehen, daß die Studierenden – und dabei vor allem diejenigen der davon besonders stark betroffenen Fachrichtungen – sich Gedanken über mögliche

Tabelle 68  
Beurteilung der Aufstiegschancen nach Fächergruppen

Aufstiegschancen . . .	Studierende insgesamt (6607) %	Fächergruppen						
		Sprach-/Kulturwiss. (1454) %	Sozialwiss./Psych. (642) %	Rechtswiss. (699) %	Wirtschaftswiss. (812) %	Medizin (777) %	Mathe./Naturwiss. (1284) %	Ing.-wiss. (703) %
werden eher besser	4	3	2	5	7	5	4	4
bleiben gleich	15	11	12	18	18	16	15	18
verschlechtern sich	68	70	74	70	66	66	66	61
kann ich nicht beurteilen	13	16	12	7	9	13	15	17
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 81.

Alternativen zu ihrem eigentlich angestrebten Berufsziel machen müssen. Die Beantwortung der Frage, welche Alternativen gesehen und akzeptiert werden, wird umso dringlicher, je mehr Studierende sich von schlechten Berufsaussichten betroffen fühlen.

Die den Studierenden vorgelegten Alternativen wurden nach vier Gesichtspunkten ausgewählt (vgl. zur Fragestellung HIS 1980, S. 123 ff.). Erstens besteht die Möglichkeit, entweder gewisse finanzielle Einbußen oder größere Belastungen (z. B. längere Fahrzeiten) auf sich zu nehmen, um die ursprünglichen fachlich-beruflichen Vorstellungen dennoch verwirklichen zu können. Zweitens kann man dazu bereit sein, in gewissem Rahmen Abweichungen von den ursprünglichen Berufsvorstellungen hinzunehmen: indem man entweder auf eine Berufsalternative auf gleichem fachlichen und finanziellen Niveau ausweicht oder indem man nur kurzfristig eine Stelle annimmt, die der fachlichen Ausbildung nicht entspricht (gleichsam als Übergangslösung). Drittens können weitgehende oder völlige Abwendungen von den früheren Berufsvorstellungen vollzogen werden, wenn man entweder auf Dauer eine Stelle, die der fachlichen Ausbildung nicht entspricht, annehmen würde oder wenn man gar aus dem gesamten traditionellen Berufsspektrum auszusteigen beabsichtigt.

tigt. Viertens schließlich ist für die Hochschulen besonders wichtig, ob die Studierenden solche Alternativen erwägen, die ihr Verbleiben an der Hochschule zur Folge hätten. Dabei kann es sich um ein gezieltes Weiterstudium zur Verbesserung der Berufschancen handeln oder um eine bloße Wartezeit, die an der Hochschule zu verbringen nützlich und sinnvoll erscheint. Daran läßt sich in gewisser Weise ablesen, in welchem Umfang die Hochschulen sich darauf einzustellen haben, Entlastungsfunktionen für den angespannten Arbeitsmarkt zu übernehmen.

Die Haltung gegenüber diesen Alternativen gibt zugleich Hinweise auf grundsätzliche Orientierungen der Studierenden. Es wird daran erkennbar, in welchem Maße sie unbedingt an ihren einmal getroffenen beruflichen Vorstellungen festhalten wollen, inwieweit sie sich selbst als „belastungsfähig“ einschätzen, ob bei ihnen die Bereitschaft zu „unterqualifizierter“ Beschäftigung besteht und wie verbreitet eine „Aussteigermentalität“ aus dem vorhandenen Berufsspektrum ist.

An vorderster Stelle unter den hier erfaßten Alternativen steht die Bereitschaft, finanzielle Einbußen in Kauf zu nehmen: für 86 Prozent wäre dies eine „eher“ oder „sehr wahrscheinliche“ Möglichkeit (vgl. *Tabelle 69*). Einen Wohnortwechsel oder längere Fahrzeiten würden 72 Prozent der Studenten akzeptieren, und 67 Prozent wären bereit, auf Berufsalternativen mit gleichem fachlichen und finanziellen Niveau auszuweichen. 63 Prozent würden kurzfristig eine Stelle annehmen, die der eigenen fachlichen Ausbildung nicht entspricht, während nur 14 Prozent darin eine Ausweichmöglichkeit auf Dauer sehen. Der Wunsch, die bei der Studienwahl zugrundegelegte Berufsperspektive weiter zu verwirklichen, selbst wenn dies mit Opfern verbunden sein sollte, ist demnach sehr groß. Allerdings bleibt zu erwähnen, daß knapp ein Viertel der Studenten sich vorstellen könnte, aus dem traditionellen Berufsspektrum auszuweichen und eine alternative Form der Sicherung ihres Lebensunterhaltes zu wählen.

Nicht wenige Studierende sehen es als wahrscheinlich an, bei Schwierigkeiten der Stellensuche an der Hochschule zu bleiben. Damit bestätigt sich zunehmend, was aufgrund der Untersuchung über „Studienverlauf und Beschäftigungssituation von Hochschulabsolventen und Studienabbrechern“ vor einigen Jahren noch vorsichtig vermutet wurde, daß nämlich die Hochschule die Funktion eines „Rückzugsgebietes“ für Akademiker übernehmen könnte, die der Arbeitsmarkt nicht oder nicht zu ihnen annehmbaren Bedingungen aufnehmen kann (vgl. Griesbach et al. 1977, S. 189). Freilich ist die Funktion dieses „Rückzugsgebietes“ unterschiedlich: es kann als bloßer „Warteraum“ genutzt werden (für etwa 10 Prozent der Studierenden gilt dies als „sehr wahrscheinlich“) oder es kann aktiv über weitere Studien zur Verbesserung der Berufschancen als zusätzlicher „Qualifikationsraum“ genutzt werden, was 14 Prozent der Studenten als „sehr wahrscheinlich“ bezeichnen.

Tabelle 69  
**Alternativen bei Schwierigkeiten, das Berufsziel zu verwirklichen**  
 (N = 6607; geordnet nach „eher/sehr wahrscheinlich“)

Wenn Sie wegen der Arbeitsmarktsituation nach dem Abschlußexamen Schwierigkeiten haben, Ihr Berufsziel zu verwirklichen, wie würden Sie sich dann verhalten?	Wahrscheinlichkeit				Insgesamt %
	sehr unwahrscheinl. %	wenig wahr-scheinl. %	eher wahr-scheinl. %	sehr wahr-scheinl. %	
Wenn ich meine fachlichen Vorstellungen realisieren kann, werde ich finanzielle Einbußen in Kauf nehmen	3	11	49	37	100
			86		
Ich wäre bereit, größere Belastungen in Kauf zu nehmen (z. B. Wohnortwechsel, längere Fahrzeiten)	9	19	44	28	100
			72		
Ich werde versuchen, auf Berufsalternativen auf gleichem fachlichem und finanziellem Niveau auszuweichen	9	24	48	19	100
			67		
Ich würde kurzfristig eine Stelle annehmen, die meiner fachlichen Ausbildung nicht entspricht	11	26	43	20	100
			63		
Ich werde weiterstudieren (Zweit-, Aufbau-, Ergänzungsstudium), um meine Berufschancen zu verbessern	24	29	33	14	100
			47		
Ich werde an der Hochschule bleiben, um die Wartezeit sinnvoll zu nutzen	28	31	31	10	100
			41		
Ich werde aus dem gesamten traditionellen Berufsspektrum aussteigen und eine alternative Form der Sicherung meines Lebensunterhaltes wählen	47	30	17	6	100
			23		
Ich wäre bereit, auch auf Dauer eine Stelle anzunehmen, die meiner fachlichen Ausbildung nicht entspricht	49	37	11	3	100
			14		

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 87.

Die Stellungnahmen aller Studierenden zu den vorgegebenen Alternativen lassen sich präzisieren, indem die Antworten jener gesondert betrachtet werden, die befürchten, später erhebliche Schwierigkeiten zu haben, überhaupt eine Stelle zu finden. Denn für diesen Teil der Studentenschaft sind die Alternativüberlegungen weit „realitätsnäher“.

In der Reihenfolge der Alternativen ergeben sich dadurch keine größeren Verschiebungen. Auch die Studenten mit den ungünstigsten Berufsaussichten würden am ehesten finanzielle Einbußen oder größere Belastungen in Kauf nehmen, um die fachlich-beruflichen Vorstellungen dennoch realisieren zu können. Am wenigsten wahrscheinlich sind auch für sie die Alternativen, aus dem traditionellen Berufsspektrum auszusteigen oder auf Dauer eine ausbildungsfremde Stelle anzunehmen.

Obwohl im allgemeinen diese Handlungsalternativen von Studenten und Studentinnen kaum anders beurteilt werden, treten bei genauerer Betrachtung an einzelnen Stellen doch bezeichnende Unterschiede auf. Dies ist am ausgeprägtesten der Fall bei der Alternative, an der Hochschule zu bleiben, um die Wartezeit sinnvoll zu nutzen. Sie wird vor allem von Studentinnen mit schlechten Berufsaussichten ins Kalkül gezogen (fast zwei Drittel). Ansonsten haben Studentinnen mit schlechteren Berufsaussichten bei fast allen Alternativen die leichte Tendenz, sie etwas häufiger als wahrscheinlich zu erwägen.

Gewisse Zusammenhänge ergeben sich zwischen beruflichen Wertorientierungen und der Bevorzugung oder Ablehnung von manchen Verhaltensmöglichkeiten bei Arbeitsmarktschwierigkeiten. Wem viel Freizeit und weniger Anstrengung wichtig ist, der ist auch häufiger bereit, aus dem traditionellen Berufsspektrum auszusteigen, dagegen ist er seltener bereit, größere Belastungen in Kauf zu nehmen.

Karriereorientierte Studierende erwägen seltener, finanzielle Einbußen in Kauf zu nehmen oder aus dem Berufsspektrum auszusteigen, um eine alternative Form der Lebenssicherung zu wählen.

Wissenschaftsorientierten Studierenden schließlich erscheinen die beiden Alternativen, die ein Verbleiben an der Hochschule beinhalten, deutlich häufiger wahrscheinlich, wobei sie auch eher bereit sind, finanzielle Einbußen in Kauf zu nehmen. Wenn demnach die Hochschule bei Arbeitsmarktschwierigkeiten als „Rückzugsgebiet“ oder „Warteraum“ erwogen wird, so ist dies häufiger der Fall bei Studierenden, die in ihren Berufsmotiven und -werten eine größere Nähe zu wissenschaftlichen Tätigkeiten haben.

## 20 Folgen unterschiedlicher Berufsaussichten für Studium und politische Orientierungen

Die Annahme liegt nahe, daß mit schlechteren Berufsaussichten Beeinträchtigungen im Studienverlauf einhergehen. In einigen Untersuchungen über Erfolgsbeeinträchtigungen im Studium (vgl. Apenburg et al. 1977), zum Fachwechsel und vorzeitigen Abgang (vgl. Lewin/Schacher 1979 sowie Lewin et al. 1982), zur Übergangsproblematik von der Hochschule auf den Arbeitsmarkt (vgl. HIS 1980) sowie zu den beruflichen Zukunftsperspektiven von Studierenden (Wuggenig/Kreutz 1980) finden sich eine Reihe von entsprechenden Belegen. Sie weisen darauf hin, daß mit schlechteren Berufsaussichten Unsicherheit und Desorientierung zunehmen, das Studium eher als Belastung empfunden wird und die Neigung zum Fachwechsel sowie zum Studienabbruch steigt.

An diese Befunde anknüpfend ist für die Studenten im Wintersemester 1982/83 zu prüfen, inwieweit bei ihnen Beeinträchtigungen im Studienverlauf aufgrund von schlechten Berufsaussichten auftreten und auf welche Aspekte der Studiensituation und der Befindlichkeit im Studium sie sich vor allem beziehen.

### 20.1 Unsichere Berufsaussichten und Belastungen im Studium

Inwieweit unsichere Berufsaussichten während des Studiums als Belastung empfunden werden, hängt verständlicherweise mit der Einschätzung der persönlichen Berufsaussichten zusammen. Je ungünstiger die späteren Berufsaussichten eingeschätzt werden, desto intensiver wird dieser Sachverhalt auch als Belastung im gegenwärtigen Studium erlebt. So empfinden lediglich zwei Prozent derjenigen Studierenden, die kaum Schwierigkeiten erwarten, eine Stelle zu finden, unsichere Berufsaussichten als einen Belastungsfaktor in ihrem Studium, während zwei Fünftel (39%) jener, die befürchten, überhaupt keinen Arbeitsplatz zu finden, sich durch diese schlechten Berufsaussichten stark belastet fühlen (vgl. *Tabelle 70*).

Die psychische Reaktion auf die schlechten Berufsaussichten äußert sich darin, daß persönliche Probleme (wie Ängste und Depressionen) sowie die Belastung durch die Situation als Student generell in dieser Gruppe ansteigen und sich auch größere Orientierungsprobleme im Studium einstellen. Offensichtlich führt die besondere Arbeitsmarktproblematik bei diesen Studierenden zu einer Steigerung der persönlichen Unsicherheit, wie das eigene Studium bei diesen Aussichten angelegt, durchgeführt und welche Schwerpunkte gesetzt werden sollen. In diesem Zusammenhang ist auch die unter diesen

Tabelle 70

**Erwartete Schwierigkeiten bei der Stellensuche und empfundene Belastung durch unsichere Berufsaussichten**

(Skala von 0 bis 6; 0 = gar nicht belastet, 6 = stark belastet)

Persönliche Belastung durch unsichere Berufsaussichten	Schwierigkeiten bei der Stellensuche				
	kaum Schwierigkeiten	eine Stelle zu finden, die wirklich zusagt	eine Stelle zu finden, die der Ausbildung entspricht	überhaupt einen Arbeitsplatz zu finden	weiß nicht
	(1029) %	(2492) %	(943) %	(1696) %	(401) %
gar nicht/wenig (0-1)	79	48	23	21	49
teilweise (2-4)	19	43	50	40	42
stark (5-6)	2	9	27	39	9
Insgesamt	100	100	100	100	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 86 und Fr. 63.8.

Studenten feststellbare größere Belastung hinsichtlich der Antizipation der Anforderungen im zukünftigen Beruf zu sehen: wer nicht absehen kann, ob überhaupt eine Stelle zu finden ist und wer daher nicht weiß, welchen Beruf er einmal tatsächlich ausüben wird, ist nur sehr schwer in der Lage, die Inhalte und Schwerpunktsetzungen seiner gegenwärtigen Ausbildung entsprechend zu bestimmen.

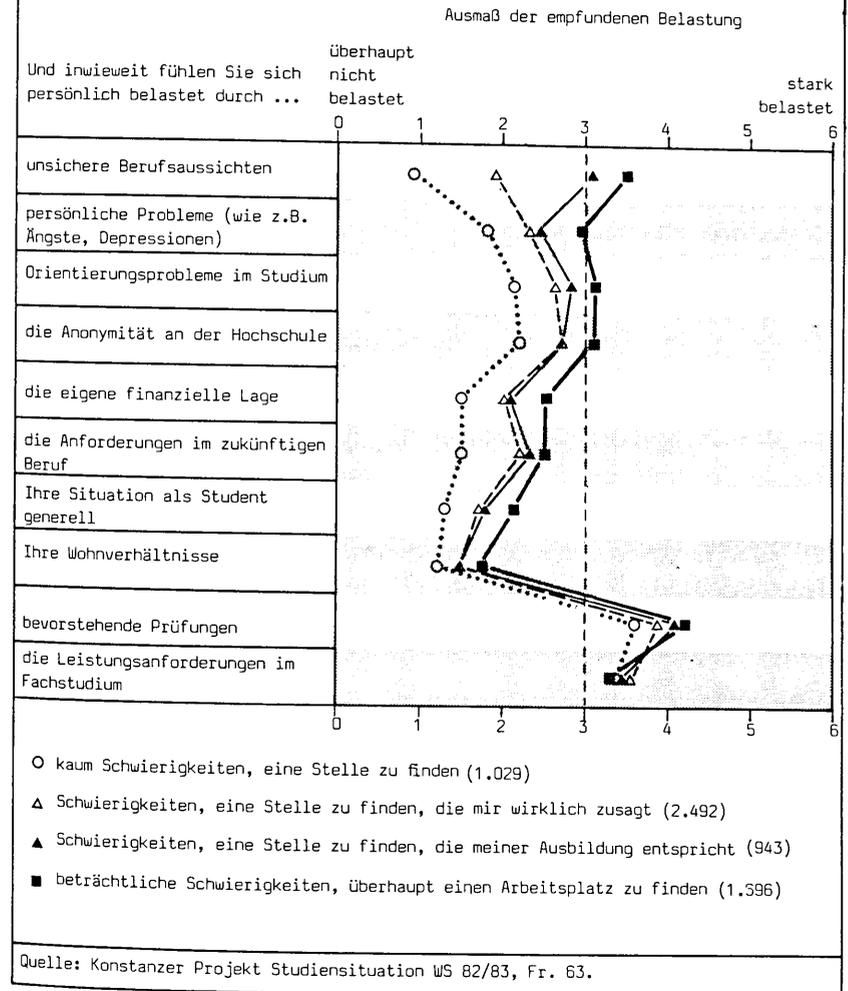
Allerdings, und das erscheint bedeutsam, sind keine besonderen Auswirkungen auf die Belastung im Studium durch Leistungsanforderungen und bevorstehenden Prüfungen festzustellen. Auch das effiziente Vorbereiten von Prüfungen wird nicht als größere Schwierigkeit erlebt, so daß offenbar der Leistungsbereich nicht durch die Arbeitsmarktchancen tangiert wird (vgl. *Abbildung 24*).

Nicht alle Studierenden reagieren jedoch in gleicher Weise auf die erwarteten schlechten Berufsaussichten. Jeweils etwas mehr als ein Fünftel sowohl der Studierenden, die beträchtliche Schwierigkeiten bei der Stellenfindung sehen, als auch derjenigen, die sich Sorgen machen, einen ausbildungsadäquaten Arbeitsplatz zu erhalten, empfindet solche Berufsaussichten nicht als konkrete Belastung (vgl. *Tabelle 70*). Ob schlechte Berufsaussichten eine Belastung

Abbildung 24

**Berufsaussichten und Belastungen im Studium**

(geordnet nach Mittelwertunterschieden)



darstellen, hängt nicht zuletzt von einem Geflecht verschiedener Faktoren ab, wozu vor allem die Fachzugehörigkeit, das Geschlecht, der Leistungsstand (Abiturnote und Studienleistungen) und die generelle Erfolgszuversicht hinsichtlich der Studienbewältigung zu zählen sind. So konnte beispielsweise wiederholt belegt werden, daß Frauen sich durch Arbeitsmarktschwierigkeiten eher in ihrer Ausbildungswahl und in ihrem Studium entmutigen lassen (vgl. Framhein et al. 1981, S. 112–114; Peisert/Bargel 1981; Birk et al. 1978).

## 20.2 Unterschiedliche Berufsaussichten und Studienverlauf

Hinsichtlich der Studienmobilität treten offenbar keine Beeinträchtigungen durch schlechtere Berufsaussichten auf. Weder ein Hochschulwechsel noch ein Auslandsstudium oder ein Sprachaufenthalt im Ausland werden von Studierenden mit günstigeren oder schlechteren Berufsaussichten häufiger oder seltener geplant. Dies gilt in gleicher Weise für die Absicht, das Studium zu unterbrechen, sei es um Geld zu verdienen, sei es, um Erfahrungen außerhalb der Hochschule zu machen.

Da die schlechteren Berufsaussichten jedoch an den Studenten nicht spurlos vorübergehen, wie die erhöhten Belastungen in manchen Bereichen des Studiums zeigten, verwundert es nicht, daß in diesen Fällen bedeutend häufiger ein Fachwechsel und noch häufiger die Studienaufgabe ernsthaft erwogen wird (vgl. *Tabelle 71*). Auf diesen Zusammenhang haben bereits Wuggenig/Kreutz anhand ihrer Untersuchung bei niedersächsischen Studenten aufmerksam gemacht. Auch die von ihnen 1980 befragten Studenten zeigten eine bedeutend größere Bereitschaft, das Studium abzubrechen, wenn sie gar keine oder nur geringe berufliche Chancen sahen (vgl. Wuggenig/Kreutz 1980, S. 19). In den verschiedenen HIS-Untersuchungen zum Studienverlauf werden unter den Gründen für einen Studienfachwechsel oder den Studienabbruch immer wieder die unsicheren Berufsaussichten angeführt (vgl. Griesbach et al. 1977; Lewin/Schacher 1979).

In dieser stärkeren Neigung zu Fachwechsel und sogar Studienabbruch aufgrund von schlechteren Berufsaussichten, ist eine erhebliche Beeinträchtigung des Studienverlaufs zu sehen. Diese Beeinträchtigung ist auch daran ablesbar, daß Studenten, die Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt erwarten, sich häufiger von ihrem Fachstudium abwenden würden, wenn sie die Chancen hätten, noch einmal zu wählen. Außerdem steigt mit dem Grad der erwarteten Arbeitsmarktschwierigkeiten der Anteil jener, die statt eines Studiums eine Berufsausbildung außerhalb der Hochschule oder sonstiges vorziehen würden. Studierende mit beträchtlichen Schwierigkeiten würden zu über einem Fünftel (22%) nicht mehr an die Hochschule kommen, Studierende, die kaum Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt erwarten, würden sich nur zu 5 Prozent gegen ein Studium entscheiden.

Tabelle 71  
Einschätzung der persönlichen Berufsaussichten und Neigung zum Fachwechsel und zur Studienaufgabe  
(Skala von 0 bis 6; 0 = gar nicht, 6 = sehr ernsthaft erwogen)

Fachwechsel/ Studienaufgabe erwogen	Studie- rende insge- samt (6607) %	Schwierigkeiten bei der Stellensuche				
		kaum Schwierig- keiten (1029) %	Stelle zu finden, die wirklich zusagt (2492) %	Stelle zu finden, die der Ausbil- dung ent- spricht (943) %	überhaupt einen Arbeitsplatz zu finden (1696) %	weiß nicht (401) %
<b>Neigung zum Fachwechsel</b>						
gar nicht (0–1)	64	79	64	64	55	63
etwas (2–4)	20	12	21	23	23	17
sehr ernsthaft (5–6)	16	9	15	14	22	19
Insgesamt	100	100	100	100	100	100
<b>Neigung zur Studienaufgabe</b>						
gar nicht (0–1)	65	81	69	64	52	65
etwas (2–4)	19	13	19	19	23	21
sehr ernsthaft (5–6)	16	7	13	17	24	14
Insgesamt	100	100	100	100	100	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 45.

Schlechtere Berufsaussichten führen ganz offensichtlich zu einer überproportionalen Abwendung vom bisherigen Studienfach und von der Hochschule insgesamt, selbst wenn dieses, wegen des einmal eingeschlagenen Weges, nicht durch Fachwechsel oder Abbruch realisiert wird. Demgegenüber ist aber festzuhalten, daß ein Großteil der Studierenden, denen die beträchtlichen Schwierigkeiten, überhaupt eine Stelle zu finden, durchaus vor Augen stehen, dennoch ihr gegenwärtiges Studienfach wieder wählen würden. Etwa drei Fünftel (59%) dieser Studenten bringen für ihr Fachstudium soviel Interesse auf, daß sie sich auch durch die düsteren Berufsaussichten nicht abhalten ließen, dieses Fach wiederum zu studieren.

Tabelle 72

**Einschätzung der persönlichen Berufsaussichten und Identifizierung mit der Studienentscheidung**

Wenn Sie noch einmal vor der Frage stünden, ein Studium anzufangen, wie würden Sie sich entscheiden?	Studierende insgesamt (6607) %	Schwierigkeiten bei der Stellensuche				
		kaum Schwierigkeiten (1029) %	Stelle zu finden, die wirklich zusagt (2492) %	Stelle zu finden, die der Ausbildung entspricht (943) %	überhaupt einen Arbeitsplatz zu finden (1696) %	weiß nicht (401) %
a) nochmals das gleiche Studium	71	85	73	70	59	72
b) Studium, aber ein anderes Fach	15	10	15	15	20	14
c) berufliche Ausbildung	10	3	8	11	16	10
d) sonstiges	4	2	4	4	6	4
Insgesamt	100	100	100	100	100	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 86 und Fr. 67.

Es ist verständlich, wenn Studierende mit ungünstigeren Berufsaussichten Wünsche und Forderungen äußern, die auf eine Verbesserung ihrer Situation abzielen. Dabei interessiert, inwieweit sie sich eine individuelle Beratung und Unterstützung bei der Berufsfindung oder Stellensuche wünschen oder inwieweit sie eine strukturelle Verbesserung der Arbeitsmarktchancen für Studierende ihres Faches als dringlich fordern.

Hilfe und Unterstützung bei der Stellensuche und Berufsfindung durch Beratung und Betreuung von Lehrenden wünschen sich 17 Prozent der Studenten, die ihre Beschäftigungschancen günstig einschätzen. Wenn in irgendeiner Weise Schwierigkeiten erwartet werden, sei es eine persönlich zusagende, eine ausbildungsadäquate oder überhaupt eine Stelle zu finden, dann steigt dieser Anteil auf ein Viertel und knapp darüber. Bei antizipierten Arbeitsmarktschwierigkeiten verstärkt sich demnach der Ruf nach individueller Hilfe durch Hochschullehrer nicht in besonders großem Maße.

Die Forderung nach Verbesserung der Arbeitsmarktchancen steht in deutlicher Beziehung zur eigenen Arbeitsmarktperspektive. Nahezu vier Fünftel der Studierenden mit beträchtlichen Schwierigkeiten beurteilen diese Forderungen als sehr dringlich, weil sich dadurch ihre eigene Studiensituation verbessern würde. Von den Studierenden mit Schwierigkeiten, eine ausbildungsadäquate Stelle zu finden, sind es immer noch zwei Drittel, die diese Forderung ebenfalls für sehr dringlich halten. An der Dringlichkeit dieser Forderung wird neuerlich ersichtlich, in welchem Ausmaß unsichere Berufsaussichten zu einer Beeinträchtigung der Studiensituation beitragen.

### 20.3 Berufsaussichten und politische Orientierungen

Noch Ende der 60er Jahre fanden sich in deutschen Studentenuntersuchungen, mit denen damals im größeren Rahmen begonnen wurde, keine Beziehungen zwischen Zukunftsaussichten und studentischer Sozialkritik (vgl. Kaase 1971, S. 163; Allerbeck 1971). Erst Mitte der 70er Jahre zeichneten sich in empirischen Untersuchungen solche Zusammenhänge ab.

In einer repräsentativen Studentenuntersuchung von 1975 wiesen zwar die Studenten, die bezüglich ihrer beruflichen Zukunft verunsichert waren, noch eine weitgehende Loyalität gegenüber den sozialen und wirtschaftlichen Gegebenheiten auf, doch bereits damals warnte Does, dieser Eindruck könne trügerisch sein. Denn die Studierenden mit skeptischen beruflichen Erwartungen waren zugleich durch größeres politisches Interesse und durch nach links tendierende politische Überzeugungen zu kennzeichnen (Does 1976, S. 1).

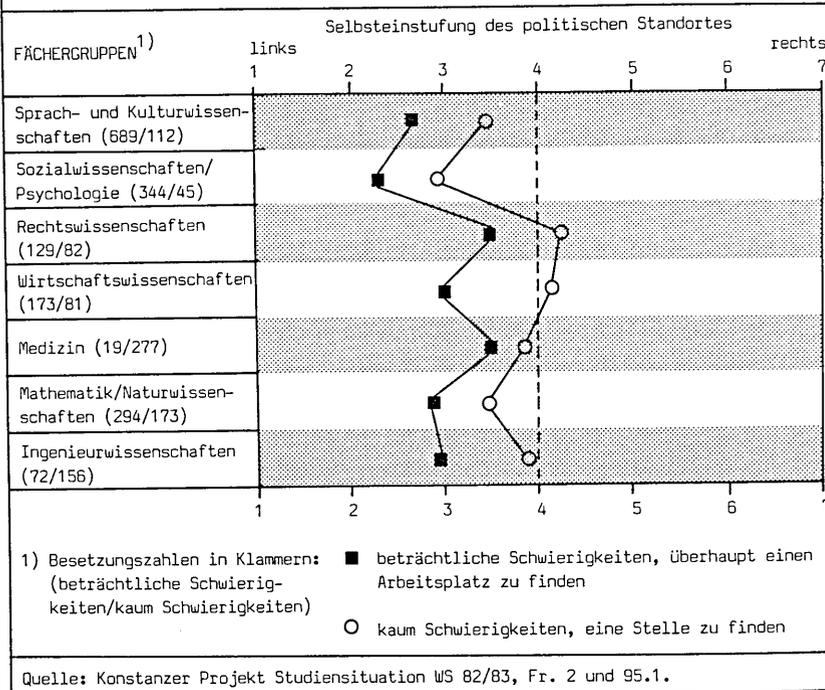
In der breit angelegten empirischen Studie von Infratest zum politischen Protest in der Bundesrepublik Deutschland wurde auf diesen Zusammenhang kurz eingegangen (vgl. Infratest 1980, S. 69). Berücksichtigt wurde dabei unter anderem eine Befragung von 410 Studenten des Jahres 1976; während insgesamt nur 21 Prozent ihre langfristigen Berufsaussichten als schlecht einschätzten, war dies unter den Studierenden, die zum linken Protestpotential gezählt wurden, mit 36 Prozent deutlich häufiger. Die Studie kommt sogar zu dem Schluß, daß schlechte Berufsaussichten erheblich mehr zur Entstehung politischer Protesthaltungen unter den Studierenden beitragen als die Unzufriedenheit mit institutionellen Studienbedingungen (vgl. S. 68f.).

In der Konstanzer Studienanfängeruntersuchung von 1978 wurde ebenfalls sichtbar, daß sozialkritisch-egalitäre Vorstellungen vor allem bei jenen verbreitet sind, die ihre Arbeitsmarktchancen eher pessimistisch einschätzen (vgl. Sandberger 1981c, S. 202ff.).

Die Frage, inwieweit die Wahrnehmung der Berufsaussichten mit den gesellschaftlich-politischen Orientierungen der Studenten zusammenhängt, ist zuneh-

Abbildung 25

Berufsaussichten und Selbsteinstufung im Links-Rechts-Spektrum nach Fächergruppen (Mittelwerte)



mend wichtiger geworden. Dies begründet sich nicht nur aus dem allgemeinen Interesse an einer Beschreibung der Situation der Studierenden und an der Qualität des sozialen und politischen Klimas an den Hochschulen, sondern resultiert auch aus der Bedeutung für die gesamtgesellschaftliche Entwicklung.

Zunächst ist festzuhalten, daß hinsichtlich des allgemeinen politischen Interesses kein systematischer Einfluß der Berufsaussichten sichtbar wird. In fast allen Fächergruppen unterscheiden sich diejenigen mit günstigen Berufsaussichten und diejenigen mit schlechten Berufsaussichten kaum oder nicht in der Intensität ihres allgemeinen politischen Interesses.

Das Interesse an studentischer Politik und an Hochschulpolitik ist jedoch bei jenen etwas stärker ausgeprägt, die sich in ihren beruflichen Perspektiven stärker im Abseits sehen. Studentische Politik und studentische Hochschulpolitik wird also in allen Fächergruppen etwas mehr von denen mitgetragen und mitgeprägt, die für sich schlechtere Berufsaussichten erwarten.

Um den Zusammenhang zwischen Berufsaussichten und politischer Haltung aufzuklären, kann im ersten Schritt geprüft werden, ob Studierende, die beträchtliche Arbeitsmarktschwierigkeiten befürchten, sich deutlicher links einstufen als jene, die sehr günstige Berufsaussichten erwarten. Anhand dieses Vergleichs ist zu sehen, daß in allen Fächern Studierende mit besonders schlechten Berufsaussichten sich deutlicher links einstufen (vgl. *Abbildung 25*). Das ist nicht nur der Fall in den Fächergruppen, für welche die Berufsaussichten allgemein als recht ungünstig gelten, sondern auch in jenen Fächern, in denen sie insgesamt als eher günstig erscheinen.

Im zweiten Schritt ist über die Einordnung im Links-Rechts-Spektrum hinaus genauer zu betrachten, inwieweit sich mit schlechteren Berufsaussichten die demokratischen Grundeinstellungen und die Sicht der gegenwärtigen demokratischen Wirklichkeit verändern. Die demokratischen Grundeinstellungen sind hier durch die von Kaase (1970) entwickelte und mittlerweile in einer Reihe von Untersuchungen erprobte „Demokratie-Skala“ bestimmt worden (vgl. Kapitel 21).

Insgesamt unterscheiden sich die Studierenden mit schlechteren Berufsaussichten in ihren demokratischen Grundeinstellungen kaum von ihren Kommilitonen mit günstigen Berufsaussichten. Nur eine gewisse Tendenz zu größerer Konflikt- und Gewaltnähe im Rahmen ihrer demokratischen Grundeinstellungen ist bei den Studierenden mit schlechten Berufsaussichten feststellbar.

Ungünstige Berufsaussichten führen in allen Fächergruppen dazu, die demokratische Wirklichkeit distanzierter zu beurteilen, ohne daß dabei die fachspezifischen Abstufungen überspielt werden. Bei schlechteren Berufsaussichten ist man häufiger der Ansicht – gleich in welcher Fächergruppe – wirkliche Demokratisierung sei nur außerhalb der bestehenden Institutionen möglich; in den Sozialwissenschaften, den Sprach- und Kulturwissenschaften, aber auch den Wirtschaftswissenschaften und den Naturwissenschaften ist es sogar jeweils eine knappe Mehrheit, die dieser Aussage dann zustimmt (vgl. *Abbildung 26*).

Daß sich unsere Demokratie bewährt habe und man sie deshalb vor ständigen Reformversuchen bewahren sollte, diese Ansicht wird in allen Fächern deutlich häufiger von Studierenden mit günstigen Berufsaussichten geteilt. Bei ungünstigen Berufsaussichten wird diese Aussage jedoch in allen Fächergruppen eher verneint, insbesondere von den Sozialwissenschaftlern.

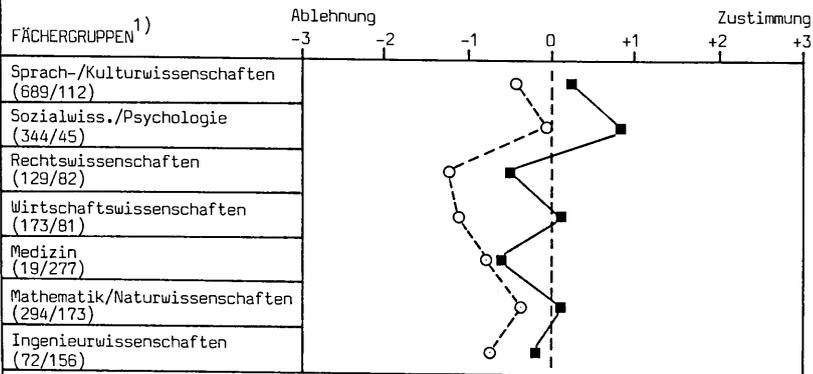
Die größere Entfremdung von den bestehenden demokratischen Verhältnissen wird bei schlechten Berufsaussichten noch verstärkt durch eine weitergehende

Abbildung 26

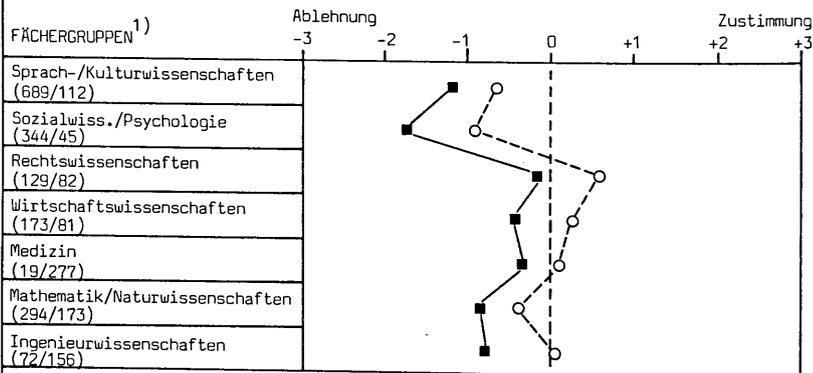
Berufsaussichten und Stellungnahmen zu den gegenwärtigen demokratischen Verhältnissen nach Fächergruppen

(Mittelwerte)

a) Stellungnahme zur Aussage: "Wirkliche Demokratisierung ist nur außerhalb der bestehenden Institutionen möglich"



b) Stellungnahme zur Aussage: "Unsere Demokratie hat sich bewährt; man sollte sie deshalb vor ständigen Reformversuchen bewahren"



1) Besetzungszahlen in Klammern: (beträchtliche Schwierigkeiten/überhaupt einen Arbeitsplatz zu finden / kaum Schwierigkeiten, eine Stelle zu finden).

■ beträchtliche Schwierigkeiten, überhaupt einen Arbeitsplatz zu finden  
○ kaum Schwierigkeiten, eine Stelle zu finden

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 86 u. 93.6.

Distanzierung gegenüber den Parteien, dem Parlamentarismus und dem gegenwärtigen politischen System. Wer schlechte Berufsaussichten wahrnimmt, stellt häufiger die etablierten politischen Parteien in Frage, bezweifelt eher, daß der Parlamentarismus ausreichende Möglichkeiten für eine demokratische Interessenvertretung der Bevölkerung bietet, meint entschiedener, daß sich die gegenwärtige Politik zu wenig an der Lebensqualität der Menschen orientiere, und ist in stärkerem Maße davon überzeugt, daß sich die etablierten Parteien zu wenig um die tatsächlich wichtigen und drängenden Probleme kümmern.

Dabei braucht keine unmittelbare Kausalität unterstellt zu werden in dem Sinne, daß schlechtere Berufsaussichten gleichsam automatisch zu solchen Distanzierungen und Entfremdungen führen. Vielmehr reicht es hin, daß im Zusammenhang mit schlechteren Berufsaussichten solche Abwendung die Chance erhöhter Resonanz erhält. Dieses kritische Klima, das bei schlechteren Berufsaussichten offenbar eher um sich greift, ohne daß es auf diese allein zurückzuführen ist (vgl. Sandberger 1981c), erhält seine Brisanz zusätzlich dadurch, daß sich radikale Protestbereitschaft im Rahmen der demokratischen Grundeinstellungen verstärkt. Schließlich ist bedeutsam, daß von solchen Tendenzen und Entwicklungen kein Fächerbereich der Hochschule ausgeschlossen ist, gleichgültig, welches Gewicht eher kritische oder eher affirmative politische Überzeugungen ansonsten einnehmen.

Die Belastungen, die aus unsicheren beruflichen Zukunftsaussichten resultieren, die kritischen Abwendungen und zum Teil radikaleren Distanzierungen sind keineswegs in erster Linie aus ökonomischen Motiven gespeist. Vielmehr sind sie offenbar eine Folge der enttäuschten Erwartung, die im Studium erworbenen Qualifikationen in einer der Ausbildung in ihrem Inhalt adäquaten Tätigkeit anwenden zu können. Es geht um die erlebte oder befürchtete Verhinderung der eigenen Selbstverwirklichung in einem autonomen Tätigkeitsrahmen, worauf die beruflichen Wertvorstellungen der Studenten – darin durchaus traditionell – überwiegend und primär ausgerichtet sind. Insofern ist es auch nicht verwunderlich, daß sie am wenigsten dazu neigen, eine Tätigkeit auf Dauer anzunehmen, die ihrer fachlichen Ausbildung nicht entspricht (nur 4 Prozent halten das für sehr wahrscheinlich). Unzufriedenheit mit dem gegenwärtigen politischen System, die Abwendung von etablierten Parteien, die Distanzierung gegenüber Parlamentarismus und gegenwärtiger Demokratie, all dies ist demnach vor allem auch eine Folge enttäuschter ideeller Werte und Erwartungen. Auf diese wichtige Grundhaltung von Studenten hat bereits die Untersuchung „Politischer Protest in der BRD“ (Infratest 1980, S. 70) hingewiesen. Sie tritt bei den Studenten des Wintersemesters 1982/83 sogar noch deutlicher als Mitte der 70er Jahre hervor.

## 21 Politische Orientierungen und Ziele

Zu vier zentralen Bereichen politischen Handelns und Bewußtseins der Studenten lassen sich Sätze von subjektiven Indikatoren heranziehen, die sich in einer Reihe von Untersuchungen bewährt haben: politische Beteiligung, demokratischen Einstellungen, die Legitimität des politischen Systems sowie die politischen Ziele und Grundströmungen.

Die öffentliche Diskussion zu diesen Bereichen der politischen Kultur der Studenten verläuft durchaus kontrovers. Hinsichtlich der politischen Beteiligung wird einerseits befürchtet, die Studierenden verhielten sich heute allzu apathisch und desinteressiert, andererseits wird vor der vorhandenen Protestbereitschaft gewarnt. Demokratische Einstellungen werden den Studierenden von einer Seite in hohem Maße zugesprochen, während die andere Seite bezweifelt, daß Grundpositionen westlichen Demokratieverständnisses noch geteilt werden. Manchen erscheint unter Studierenden ein weitreichender Legitimitätsentzug gegenüber dem politischen System vorzuherrschen, andere sehen dies nicht als grundsätzliche „Staatsverdrossenheit“ an, sondern als Ausdruck verständlicher Kritik an manchen Erscheinungen des politischen Alltags. Schließlich wird einerseits ein Überwiegen alternativer Grundströmungen in den politischen Zielen vermutet, die die gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Verhältnisse sprengen, andererseits wird daran festgehalten, die Studenten würden nicht in überwiegendem Maße radikale Vorstellungen vertreten.

Allein wegen dieser vielen Kontroversen kann selbst ein einfacher Überblick zur politischen Kultur der Studenten zu einer gewissen Klärung und zu einem besseren Verständnis ihres politischen Bewußtseins beitragen. Zudem erscheint es gerade für den politischen Bereich von Bedeutung, die Studierenden in systematischer Weise über eine Befragung selbst zu Worte kommen zu lassen.

### 21.1 Politisches Interesse und Beteiligung

Neben der Auskunft zum allgemeinen politischen Interesse ist von Bedeutung, wie das Interesse der Studierenden für „hochschulpolitische Fragen und Entwicklungen allgemein“ und für „die studentische Politik an Ihrer Hochschule“ ausfällt.

Das Interesse am allgemeinen politischen Geschehen ist bei den Studierenden nach wie vor sehr hoch: Über die Hälfte (54 %) bezeichnet sich als sehr stark interessiert, nur sehr wenige Studierende zeigen sich nicht interessiert (4 %). Auf ein Nachlassen des allgemeinen politischen Interesses unter der Studentenschaft Anfang der 80er Jahre kann anhand dieser Daten nicht ge-

Tabelle 73

### Politisches Interesse

(N = 6607; Skala von 0 bis 6; 0 = gar nicht interessiert, 6 = sehr stark interessiert)

Wie stark interessieren Sie sich für . . .	Ausmaß des Interesses			Insgesamt %
	gar nicht (0-1) %	teilweise (2-4) %	sehr stark (5-6) %	
das allgemeine politische Geschehen	4	42	54	100
die Lokalpolitik in Ihrer Gemeinde	22	59	19	100
die studentische Politik an Ihrer Hochschule	34	57	9	100
hochschulpolitische Fragen und Entwicklungen allgemein	18	64	18	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 91.

schlossen werden (vgl. *Tabelle 73*). Jedoch ist zu beachten, daß sich die Studierenden für spezielle politische Bereiche deutlich weniger interessieren. Wenig überraschend ist dabei ihr im Durchschnitt nur mittelmäßiges Interesse an Lokalpolitik, was zum großen Teil auf ihre geringere lokale und kommunale Einbindung zurückzuführen ist.

Bedeutsam ist aber der Befund, daß auch die hochschulpolitischen Entwicklungen im Durchschnitt nicht auf größeres Interesse stoßen als die Lokalpolitik. Nur 18 Prozent bringen der Hochschulpolitik ein sehr starkes Interesse entgegen, aber gleich viele interessieren sich gar nicht dafür.

Noch geringer fällt das Interesse für die studentische Politik an der eigenen Hochschule aus. Es ist so gering, daß sogar von einem verbreiteten Desinteresse daran (bei 34 %) zu sprechen ist. Nur eine Minderheit von etwa 9 Prozent hat dafür stärkeres Interesse bekundet.

Inwieweit sich das Interesse am allgemeinen politischen Geschehen umsetzt in aktivere Formen der Beteiligung (wie Besuch politischer Vorträge und Veranstaltungen oder den Einsatz für einen Kandidaten, eine bestimmte Partei) ist durch drei entsprechende Vorgaben geprüft worden (vgl. *Tabelle 74*).

Tabelle 74  
**Formen der aktiven politischen Beteiligung**  
 (N = 6607)

Formen der aktiven politischen Beteiligung	Umfang der Beteiligung				Insgesamt %
	nie %	selten %	manchmal %	oft %	
Ich besuche politische Vorträge, Diskussionen und Veranstaltungen.	24	39	29	8	100
Ich betätige mich politisch in einem Verein, einer Organisation oder einem Verband.	73	13	7	7	100
Ich setze mich für eine bestimmte Partei, einen Kandidaten ein.	57	20	15	8	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 92.

Eher unverbindliche und informierende politische Beteiligungsformen sind am stärksten verbreitet: über ein Drittel besucht politische Veranstaltungen und Vorträge manchmal oder oft; immerhin ein Viertel nimmt solche Formen der Beteiligung aber nicht wahr. Wenn mit der politischen Betätigung eine deutlichere Festlegung, gar eine organisatorische Einbindung verbunden ist, dann ist die Beteiligung unter Studierenden deutlich seltener. Drei Viertel der Studierenden geben an, sich nie in einem Verein, einer Organisation oder einem Verband zu engagieren; nur 7 Prozent sind oft in dieser aktiven und verbindlichen Form politisch tätig (vgl. *Tabelle 74*).

Während für den „normalen Bürger“ häufig ein Partizipationsdefizit konstatiert wird, fällt die Zufriedenheit mit den eigenen Mitwirkungsmöglichkeiten bei Studenten nicht so negativ aus. Denn fast ein Fünftel ist damit voll und ganz zufrieden, weitere 53 Prozent teilweise. Es verbleibt aber immerhin ein gutes Viertel (28%), das mit den Mitwirkungsmöglichkeiten persönlich nicht zufrieden ist (vgl. *Tabelle 75.3* und 4).

Das hohe Interesse an allgemeiner Politik und die Beteiligung am politischen Geschehen wird gestützt durch Einstellungen gegenüber dem Politischen, die von einem starken Verpflichtungsgefühl getragen sind, aber auch eine latente Protestbereitschaft beinhalten (vgl. *Tabelle 75.1* und 2). Zugleich ist das politische Kompetenzbewußtsein unter den Studierenden vergleichsweise hoch (vgl. dazu ausführlich Framhein et al. 1981, S. 148f.). Demgegenüber ist aber

eine affektive Distanz zur Politik weit verbreitet. Nur wenige Studenten (10%) verneinen, daß die Politik in besonderem Maße durch Unehrlichkeit und Unfairneß geprägt sei. Dieses Mißtrauen gegenüber der Politik haben bereits frühere Studentenuntersuchungen erbracht (vgl. Habermas et al. 1961; Wildenmann/Kaase 1968). Eine solche Grundhaltung schlägt sich auch in den Urteilen zu den gegenwärtigen politischen Verhältnissen nieder, die im einzelnen kritisch gesehen werden, ohne daß dies eine Abkehr von der demokratischen Verfassung oder als generelle „Staatsverdrossenheit“ zu verstehen ist (vgl. ebenso Krause et al. 1980, S. 104).

Tabelle 75  
**Einstellungen zur Politik und zur politischen Beteiligung**  
 (N = 6607; Skala von 0 bis 6; 0 = stimmt überhaupt nicht, 6 = stimmt voll und ganz)

Einstellungen	Die Aussage stimmt . . .			Insgesamt %
	überhaupt nicht (0-1) %	teilweise (2-4) %	voll und ganz (5-6) %	
1. Gleichgültigkeit gegenüber Politik ist verantwortungslos.	6	30	64	100
2. Wenn ich merke, daß die Verantwortlichen in der Politik Fehler machen oder eigenmächtig handeln, würde ich mich immer denen anschließen, die protestieren.	9	43	48	100
3. Für mich persönlich sind die gegenwärtigen Möglichkeiten der politischen Mitwirkung zufriedenstellend.	28	53	19	100
4. Der normale Bürger hat nicht genug Gelegenheit, auf die politischen Entscheidungen Einfluß zu nehmen.	10	38	52	100
5. Die Politik ist in besonderem Maße durch Unehrlichkeit und Unfairneß gekennzeichnet.	10	48	42	100
6. Heutzutage sind politische Probleme so kompliziert, daß ich mir nur schwer ein Urteil darüber bilden kann.	39	45	16	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 94.

## 21.2 Demokratische Überzeugungen

Seit der schon klassischen Untersuchung über Student und Politik von Habermas et al. (1961) – an die neuerdings Glotz/Malanowski (1982) wieder anknüpfen – hat die Frage nach den demokratischen Überzeugungen und Einstellungen der Studenten immer wieder erhebliche Aufmerksamkeit gefunden. Die von Kaase (1970) entwickelte „Demokrateskala“ umfaßt Vorgaben, die auf wesentliche Momente demokratischer Verfassungswirklichkeit abzielen. Sie beziehen sich u. a. auf:

- Befürwortung von Interessengruppen und deren Forderungen,
- Anerkennung des Rechts auf Streiks und Demonstrationen,
- Ablehnung des gewaltsamen Austragens von Konflikten,
- Anerkennung der kritischen Funktion der politischen Opposition,
- Zustimmung zur Meinungs- und Demonstrationsfreiheit.

In überwiegender Mehrheit weisen die Studierenden Überzeugungen auf, die mit den demokratischen Grundvoraussetzungen konvergieren. Meinungsfreiheit und Demonstrationsrecht finden fast vollständige Zustimmung (93 %; vgl. *Tabelle 76*). Eine Unterordnung von Interessengruppen und ein Auspielen des Allgemeinwohls ihnen gegenüber wird überwiegend abgelehnt (73 %), ebenso wie das Primat der öffentlichen Ordnung vor dem Recht auf Streiks und Demonstrationen (62 %). Auch das Infragestellen der kritischen Funktion der politischen Opposition wird mit gleicher Mehrheit abgelehnt (62 %). Ein Einparteiensstaat mit Aufhebung der intermediären Interessengruppen und einer Funktionalisierung der Opposition, verbunden mit der Aufgabe des Demonstrationsrechts und dem Primat der öffentlichen Ordnung, würde in der Studentenschaft kaum Unterstützung finden. Gesellschaftsordnungen autoritären wie totalitären Zuschnitts hätten bei ihnen so gut wie keine Chance. Zugleich ist es wichtig festzuhalten, daß die Ablehnung des gewaltsamen Austragens von Konflikten unter den Studierenden mit 85 Prozent sehr hoch ausfällt. Nur eine sehr kleine Minderheit von 8 Prozent stimmt zu, daß es bestimmte Konflikte gibt, die mit Gewalt ausgetragen werden müssen.

Im Hinblick auf die Vermutung, Studenten hätten sich von „sattelfesten Demokraten“ (Institut für Demoskopie 1967, S. 26) wegentwickelt und ihre Vorstellungen entsprächen nicht mehr dem westlichen Demokratieverständnis, ist es aufschlußreich, einen zeitlichen Vergleich über eine Reihe von Untersuchungen aus den Jahren 1968, 1975, 1979 anzustellen und den Ergebnissen der Studentenforschung vom Wintersemester 1982/83 gegenüberzustellen. Dies ist möglich, weil die von Kaase (1970) entwickelte Demokrateskala zumindest teilweise in diesen Untersuchungen identisch verwendet wurde.

Tabelle 76  
**Demokratische Überzeugungen**

(N = 6607; Skala von -3 bis +3; -3 = lehne voll und ganz ab, +3 = stimme voll und ganz zu)

Aussagen zum politischen System	Bewertung			Insgesamt %
	Ablehnung (-3 bis -1) %	(0) %	Zustimmung (+1 bis +3) %	
Die Auseinandersetzungen zwischen verschiedenen Interessengruppen und ihre Forderungen an die Regierung schaden dem Allgemeinwohl.	73	13	14	100
Der Bürger verliert das Recht zu Streiks und Demonstrationen, wenn er damit die öffentliche Ordnung gefährdet.	62	12	26	100
In jeder demokratischen Gesellschaft gibt es bestimmte Konflikte, die mit Gewalt ausgetragen werden müssen.	85	7	8	100
Aufgabe der politischen Opposition ist es nicht, die Regierung zu kritisieren, sondern sie in ihrer Arbeit zu unterstützen.	62	17	21	100
Jeder Bürger hat das Recht, notfalls für seine Überzeugung auf die Straße zu gehen.	4	3	93	100
Wirkliche Demokratisierung ist nur außerhalb der bestehenden Institutionen möglich	40	24	36	100
Unsere Demokratie hat sich bewährt; man sollte sie deshalb vor ständigen Reformversuchen bewahren.	54	15	31	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 93.

Im zeitlichen Vergleich ist für Aussagen, die dem Demokratieverständnis widersprechen, eine Abnahme der Zustimmung festzustellen; dies bedeutet eine Zunahme demokratischer Werteinstellungen (vgl. *Tabelle 77*). Offenbar hat sich das demokratische Anspruchsniveau unter den Studierenden noch erhöht, vor allem werden die Rechte des einzelnen gegenüber demokratischen Regelungen und Institutionen stärker betont. Das bedeutet zugleich eine erhöhte Konflikt- und auch Protestbereitschaft. Zu beachten ist aber, daß damit keine Zunahme der Gewaltbereitschaft verbunden ist; sie hat sich sogar verringert.

**Tabelle 77**  
**Demokratische Überzeugungen der Studierenden im zeitlichen Vergleich<sup>1)</sup>**

Aussagen zum politischen System	Ausmaß der Zustimmung <sup>2)</sup>			
	1968 (3027) %	1975 (1994) %	1979 (420) %	1982/83 (6607) %
Die Auseinandersetzungen zwischen verschiedenen Interessengruppen und ihre Forderungen an die Regierung schaden dem Allgemeinwohl.	34	30	17	14
Der Bürger verliert das Recht zu Streiks und Demonstrationen, wenn er damit die öffentliche Ordnung gefährdet.	46	40	29	26
In jeder demokratischen Gesellschaft gibt es bestimmte Konflikte, die mit Gewalt ausgetragen werden müssen.	17	17	18	8
Aufgabe der politischen Opposition ist es nicht, die Regierung zu kritisieren, sondern sie in ihrer Arbeit zu unterstützen.	28	45	25	21
Jeder Bürger hat das Recht, notfalls für seine Überzeugung auf die Straße zu gehen.	95	–	94	93

<sup>1)</sup> Quelle für 1968: Wildenmann / Kaase 1968; für 1975: Does 1976; für 1979: Bürklin 1980; für 1982/83 Konstanzer Projekt Studiensituation, Fr. 93.

<sup>2)</sup> Jeweils zusammengefaßte Kategorien von +1 bis +3 (stimme voll und ganz zu).

Diese verbreitete und starke demokratische Überzeugung, die in ihren Grundlinien westlichen Demokratieverständnissen entspricht, bedeutet freilich nicht, daß die Studierenden die demokratischen Verhältnisse in der Bundesrepublik Deutschland schlicht akklamieren. Vielmehr lehnt über die Hälfte (54 %) die Aussage ab: „Unsere Demokratie hat sich bewährt; man sollte sie deshalb vor ständigen Reformversuchen bewahren“. Andererseits stimmt dieser Aussage auch eine relativ große Gruppe von fast einem Drittel (31 %) zu. Noch gespaltenere ist die Studentenschaft hinsichtlich der Vorgabe: „Wirkliche Demokratisierung ist nur außerhalb der bestehenden Institutionen möglich“. Jeweils fast gleich große Gruppen stimmen dieser Feststellung zu (36 %) oder lehnen sie ab (40 %; vgl. *Tabelle 76*).

Die Studierenden der verschiedenen Fächergruppen unterscheiden sich kaum in den demokratischen Grundüberzeugungen. Am geringsten sind sie, was die Bewahrung des Demonstrationsrechts und die Ablehnung gewaltsamer Konflikte angeht, etwas größer sind sie hinsichtlich des Primats der öffentlichen Ordnung, der Unterordnung partikularer Interessen und der Funktionalisierung der politischen Opposition. Dabei zeigen die Studierenden sozial- und humanwissenschaftlicher Fächer tendenziell demokratischere Haltungen als Wirtschaftswissenschaftler und Juristen.

Bedeutend und wesentlich größer werden die Unterschiede zwischen den Fächergruppen, wenn es um die Beurteilung der demokratischen Realität in der Bundesrepublik geht. Während Juristen und Wirtschaftswissenschaftler tendenziell affirmativ urteilen, sind die Stellungnahmen der Sozialwissenschaftler deutlich kritischer.

Das besagt zugleich, daß in den Fächergruppen, in denen die demokratischen Grundüberzeugungen weiter verbreitet sind, zugleich die vorhandenen demokratischen Verhältnisse distanzierter betrachtet werden. Umgekehrt werden die gegenwärtigen Verhältnisse dort eher akzeptiert, wo die demokratischen Grundüberzeugungen nicht ganz so stark wie in anderen Fächern vertreten werden.

### 21.3 Beurteilung der politischen Verhältnisse

Die gegenwärtigen politischen Verhältnisse werden von den Studierenden überwiegend kritisch und distanziert beurteilt. Da sie sich zugleich in der Regel ein hohes politisches Interesse und eine recht hohe politische Kompetenz zuschreiben, ist dieser Mangel an Einverständnis mit der Politik und dem politischen System von besonderem Gewicht.

Vor allem die Ausrichtung der Politik scheint den Studenten in die falsche Richtung zu weisen. Zum einen ist für sehr viele von ihnen die Politik zu sehr am Wachstum und zu wenig an der Lebensqualität orientiert, zum anderen über-

Tabelle 78

**Beurteilung der gegenwärtigen politischen Verhältnisse**

(N = 6 607; Skala von 0 bis 6; 0 = überhaupt nicht zutreffend, 6 = voll und ganz zutreffend)

Aussagen zu gegenwärtigen politischen Verhältnissen	Beurteilung							Mittelwerte
	trifft überhaupt nicht zu 0	1	2	3	4	5	trifft voll und ganz zu 6	
Die Politiker der etablierten Parteien kümmern sich zu wenig um tatsächlich wichtige u. drängende Probleme	3	8	10	16	25	22	16	3.8
Der Parlamentarismus bietet ausreichende Möglichkeiten für eine demokratische Interessenvertretung der Bevölkerung	9	18	23	16	14	14	6	2.7
Die staatliche Überwachungspraxis steht im Widerspruch zu demokratischen Grundsätzen	5	10	10	15	16	20	24	3.8
Die gegenwärtige Politik orientiert sich zu stark am Wachstum u. den Interessen der Industrie und zu wenig an der Lebensqualität der Menschen	3	6	6	9	15	24	37	4.5
Wenn man gegen politische Entscheidungen demonstriert, wird man gleich als Gegner der Demokratie hingestellt	7	11	8	12	20	22	20	3.7

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 99.

sieht sie in ihrer Sicht zu häufig tatsächlich wichtige und drängende Probleme. Beides trägt dazu bei, das Handeln der Politiker nicht zu verstehen (vgl. *Tabelle 78*).

Als zweiter wichtiger Punkt sind die Stichworte „Überwachungspraxis“ und „Umgang mit Demonstranten“ anzuführen. Beides wird im Widerspruch zu den demokratischen Idealen gesehen, die die Studierenden in besonderem Maße vertreten. Dieser Widerspruch begründet für viele Studierende den Eindruck von der „Unglaubwürdigkeit“ des demokratisch-politischen Systems.

Das alles schlägt sich nieder in dem verbreiteten Vorbehalt gegenüber der Aussage, der Parlamentarismus böte ausreichend Möglichkeiten für eine demokratische Interessenvertretung der Bevölkerung. Ein gutes Viertel (27%) der Studierenden traut dem parlamentarischen System diese Leistung nicht zu; und nur ein Fünftel hält dies für gegeben. Diese Distanzierung gegenüber dem Parlamentarismus darf jedoch nicht dahingehend mißverstanden werden, als handele es sich bei der Mehrheit der kritisch eingestellten Studenten um solche, die ihn völlig ablehnen oder gar abschaffen wollen. Vielmehr weist dies darauf, daß für viele Studierende auch außerparlamentarische Wege der Interessenvertretung (wie Bürgerinitiativen, soziale Bewegungen etc.) wichtig und wegen der wahrgenommenen Funktionsdefizite des Parlamentarismus berechtigt erscheinen.

**21.4 Unterstützung und Ablehnung politischer Ziele**

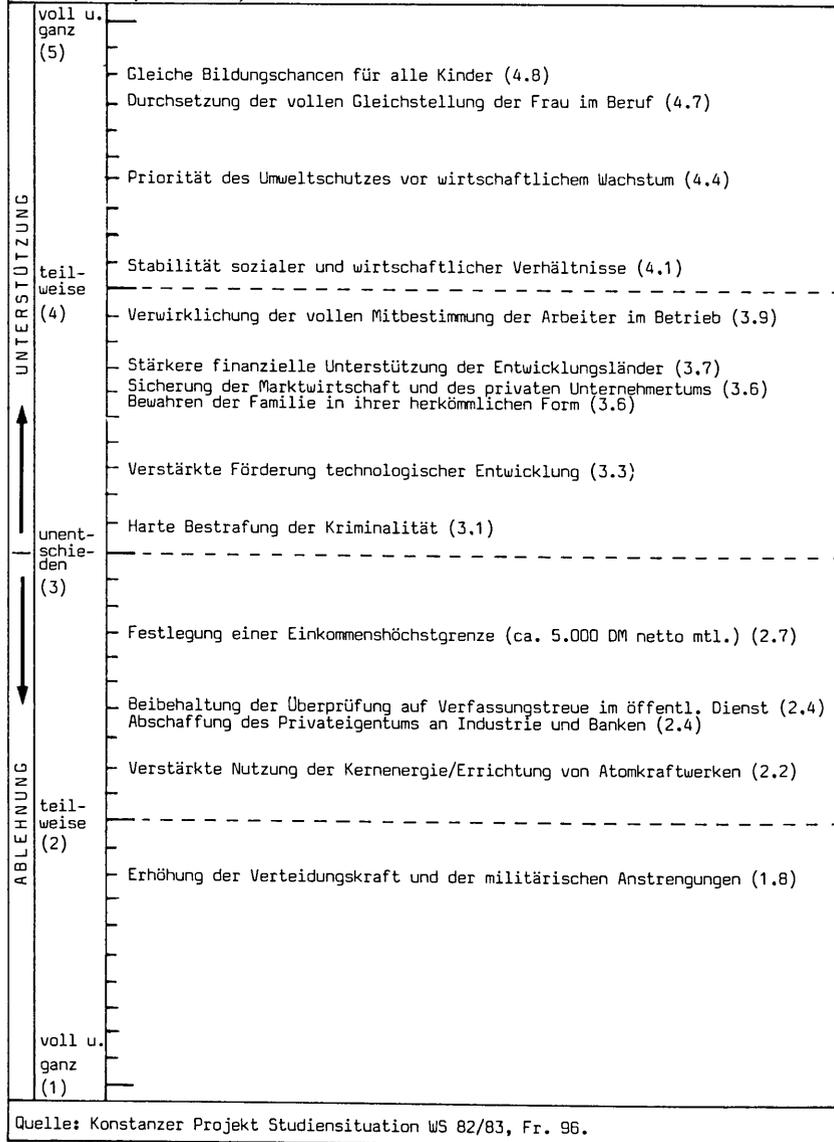
Einen wichtigen inhaltlichen Einblick in die politischen Vorstellungen und Grundströmungen unter der Studentenschaft ermöglichen die Angaben zu der Frage, in welchem Maße verschiedene politische Ziele unterstützt oder abgelehnt werden. Die Auswahl der Ziele folgte dabei nicht allein aktueller Wichtigkeit, sondern sie repräsentieren verschiedene politische Grundströmungen. Die Struktur dieser vorgegebenen politischen Ziele umfaßt zwei Hauptmuster: ein Muster, das bewahrende und sichernde bis hin zu genuin konservativen Zielen beinhaltet, ein anderes Muster, das verändernde, reformorientierte bis hin zu radikal-sozialistischen Zielen umfaßt. Die Unterstützung oder Ablehnung dieser politischen Ziele steht in engem Zusammenhang mit der Selbsteinstufung des politischen Standorts im Links-Rechts-Spektrum (vgl. dazu Bargel/Sandberger 1981b).

In nahezu völliger Einmütigkeit stehen für die Studenten zwei Ziele im Vordergrund: die gleichen Bildungschancen für alle Kinder und die Durchsetzung der völligen Gleichstellung der Frau im Beruf (vgl. *Abbildung 27*). Die Unterstützung dieser beiden Ziele sozial-kultureller Egalität sind der gemeinsame Nenner der Studierenden, selbst wenn sie in anderen politischen Ansichten keineswegs übereinstimmen. Sehr starke Unterstützung finden die „Priorität des Umweltschutzes“ und in fast gleicher Stärke die „Stabilität der sozialen und

Abbildung 27

Politische Zielhierarchie der Studentenschaft

(N = 6.607; Mediane)



Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 96.

wirtschaftlichen Verhältnisse“. Überwiegende Zustimmung erfahren die Ziele „Verwirklichung der vollen Mitbestimmung der Arbeiter im Betrieb“, „Sicherung der freien Marktwirtschaft“ und das „Bewahren der Familie in ihrer herkömmlichen Form“. Zwar gibt es bei diesen Zielen bereits einen größeren Dissens zwischen den Studierenden, jedoch erlaubt die deutlich überwiegende Unterstützung nicht davon zu sprechen, sie seien der Marktwirtschaft oder der Familie gegenüber generell ablehnend eingestellt.

Eher auf Ablehnung stoßen zwei Ziele, die radikal-sozialistischen Grundströmungen entsprechen: Die Festlegung einer Einkommenshöchstgrenze und die Abschaffung des Privateigentums an Industrieunternehmen und Banken. In gleicher Weise eher abgelehnt wird auch die Praxis der Überprüfung der Verfassungstreue im öffentlichen Dienst, die verstärkte Nutzung der Kernenergie und die Errichtung von Atomkraftwerken.

Am stärksten abgelehnt wird das Ziel „Erhöhung der Verteidigungskraft und der militärischen Anstrengungen“, wobei sich die verschiedenen studentischen Gruppen nur in der Intensität der Ablehnung dieses Zieles unterscheiden, nicht aber in dem grundsätzlich negativen Votum.

Die Studierenden der verschiedenen Fächergruppen weisen in ihrer Zielhierarchie spezifische Profile auf. Auf der reformorientierten Seite befinden sich die Studierenden der Sozialwissenschaften und der Sprach- und Kulturwissenschaften, während Wirtschaftswissenschaftler, Rechtswissenschaftler und Ingenieure eher konservative Muster zeigen. Die Mediziner und Naturwissenschaftler nehmen eine mittlere Position ein. Nur in den Sozial- und den Kulturwissenschaften überwiegt die Zustimmung zu radikal-sozialistischen Positionen, während sie in den anderen Fächergruppen weitgehend abgelehnt werden.

Die Unterstützung oder Ablehnung politischer Ziele durch die Studenten verweist auf zwei Linien möglicher Konflikte: zum einen auf den Dissens zu manchen Zielen der offiziellen Politik, zum anderen auf den Dissens zwischen verschiedenen Fächergruppen innerhalb der Universität selbst.

### 21.5 Selbsteinstufung im Links-Rechts-Spektrum

Von den Studenten bezeichnet sich fast ein Drittel (31 %) als deutlich links, weitere 26 Prozent als eher links. Im Vergleich zur Bevölkerung sieht sich damit über die Hälfte der Studenten als linksstehend an. Nur 5 Prozent bezeichnen sich selber als deutlich rechts. Fast jeder zehnte Studierende lokalisiert seinen Standort im Links-Rechts-Spektrum nicht, wobei dies überwiegend Studierende ohne stärkeres politisches Interesse sind.

Zwischen den Fächergruppen gibt es markante Unterschiede in der Selbsteinstufung nach dem politischen Standort. Während sich in den Sozialwissenschaften eine Mehrheit von 54 Prozent als deutlich links einschätzt, sind es unter den Wirtschaftswissenschaftlern nur 16 Prozent und unter den Juristen 18 Prozent. In der Medizin und den Ingenieurwissenschaften bezeichnet sich jeweils ein Viertel als eindeutig links (vgl. *Tabelle 79*).

Diese Unterschiede in der Selbsteinschätzung des politischen Standorts zwischen den Fächern liegen auf der gleichen Linie wie die Befunde zur Bereitschaft für öffentliche und aktive Kritikformen (vgl. Kapitel 11) und die Ergebnisse zur Orientierung gegenüber vorhandenen politischen Verhältnissen. Trotz mancher Zweifel an der inhaltlichen Fundierung der Links-Rechts-Skala hat sich diese in vielen Untersuchungen gerade bei Studierenden als aussagekräftiger Indikator erwiesen (vgl. Does 1976; Bürklin 1980; Framhein et al. 1981).

**Tabelle 79**  
**Selbsteinstufung im Links-Rechts-Spektrum nach Fächergruppen**

Selbsteinstufung des politischen Standorts	Studierende insgesamt (6607) %	Fächergruppen						
		Sprach-/Kulturwiss. (1545) %	Sozialwiss./Psych. (642) %	Rechtswiss. (699) %	Wirtschaftswiss. (812) %	Medizin (777) %	Mathe./Naturwiss. (1284) %	Ing.-wiss. (703) %
links (1)	10	13	20	7	4	7	9	5
(2)	21	26	34	11	12	18	22	19
(3)	26	25	25	23	26	24	29	27
mitte (4)	19	16	9	26	23	21	19	23
(5)	11	7	3	20	19	15	9	11
(6)	4	2	1	6	7	6	2	4
rechts (7)	1	1	1	2	2	2	1	1
kann ich nicht beurteilen	8	9	6	5	7	8	9	10
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 95.1.

Die Brauchbarkeit und Aussagekraft dieser Skala zeigt sich auch in der Befragung im Wintersemester 82/83. Bezüglich der demokratischen Einstellungen erweisen sich „Linke“ als deutlich oppositioneller und konfliktbereiter, während „Rechte“ viel stärker das Primat der öffentlichen Ordnung betonen, Interessenauseinandersetzungen ablehnen und Demonstrationen distanzierter gegenüberstehen. Vor allem hinsichtlich der vorhandenen demokratischen Gegebenheiten sind die Ansichten von eindeutig „Linken“ und eindeutig „Rechten“ nahezu diametral entgegengesetzt. Während fast alle Studierende, die sich als rechts bezeichnen, meinen, unsere Demokratie habe sich bewährt und Reformen seien unnötig, verneinen dies nahezu alle, die sich als eindeutig links bezeichnen.

Ebenfalls unterscheiden sich linke und rechte Studierende in starkem Maße in ihrer politischen Zielhierarchie. Während eher rechts Stehende die Sicherung der freien Marktwirtschaft, die Bewahrung der Familie in ihrer herkömmlichen Form, die harte Bestrafung von Kriminalität sowie die Beibehaltung des Radikalenerlasses mit großer Mehrheit unterstützen (was von eher Linksstehenden alles abgelehnt wird), stellen Linksstehende besonders die volle Mitbestimmung der Arbeiter, die Priorität des Umweltschutzes und darüber hinaus in Teilen die Abschaffung des Privateigentums an Industrieunternehmen und

**Tabelle 80**  
**Politisches Interesse und Standort im Links-Rechts-Spektrum**  
(N = 6607; Skala von 0 bis 6; 0 = gar nicht, 6 = sehr stark interessiert; Zusammenfassung: 0–1 = gering, 2–4 = mittel, 5–6 = stark)

Politischer Standort	Interesse am allgemeinen politischen Geschehen			Interesse an studentischer Politik		
	stark (3610) %	mittel (2722) %	gering (232) %	stark (626) %	mittel (3719) %	gering (2219) %
links (1–2)	40	19	16	62	33	17
mitte (3–5)	52	64	46	33	57	63
rechts (6–7)	4	6	10	2	3	9
kann ich nicht beurteilen	4	11	29	3	7	11
Insgesamt	100	100	100	100	100	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 91 und 95.1.

Banken in den Vordergrund. Solche gleichlautenden starken Differenzen waren bereits 1978 bei Studienanfängern festzustellen gewesen (vgl. Bargel/Sandberger 1981 b, S. 173–177). Diese kontroversen Standorte nach dem politischen Links-Rechts-Spektrum sind auch in der gegenwärtigen Studentengeneration in aller Deutlichkeit vorhanden.

Unter den politisch interessierten Studierenden sind jene, die sich als links bezeichnen, überproportional vertreten. Dieses höhere Interesse gilt nicht nur dem allgemeinen politischen Geschehen, sondern bezieht sich vor allem auch auf studentenpolitische Belange. Unter denen, die stark an studentischer Politik interessiert sind, befinden sich 62 Prozent, die sich als links, 33 Prozent, die sich als in der Mitte stehend, und nur 2 Prozent, die sich als rechts einordnen (vgl. *Tabelle 80*). Dies bestätigt, daß das politische Engagement und die politische Energie im Links-Rechts-Spektrum unterschiedlich verteilt ist. Es ist aber zu beachten, daß diese aktiven und linken Studierenden keine Minderheit sind, sondern die Mehrheit der Studenten in ihrem politischen Selbstverständnis weitgehend repräsentieren. Sowohl hinsichtlich der Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation und der Forderungen an Hochschulreformkonzepte (vgl. Kapitel 17) als auch in ihren allgemeinen politischen Zielsetzungen geben sie zwar zu manchen Punkten prononciertere Stellungnahmen ab, entsprechen damit aber grundsätzlich den Ansichten der meisten Kommilitonen.

## 22 Orientierungen gegenüber gesellschaftlichen Entwicklungen

Auf drei Themen gesellschaftlicher Entwicklungen, die in der Studentenschaft auf verstärkte Resonanz stoßen, ist abschließend gesondert einzugehen, obwohl sie in manchen Aspekten der Sicht der Hochschule, der studentischen Rolle, der Studienmotive sowie der politischen Ziele schon implizit sichtbar wurden. Es handelt sich um die auch in der Öffentlichkeit aktuell diskutierten Themen:

- der sozialen Ungleichheit oder sozialen Gerechtigkeit,
- der alternativ-ökologischen Strömungen,
- des gesellschaftlichen Stellenwerts des technischen Fortschritts.

Mit all diesen Themen gesellschaftlicher Entwicklung sind Hoffnungen und Befürchtungen verbunden, sie sind wie kaum ein anderes Thema gegenwärtig umstritten. Die soziale Gleichheit und Gerechtigkeit ist für manche ein so vorrangiges politisches Ziel, daß sie für dessen Durchsetzung auch radikale Mittel

für vertretbar halten, während andere in dieser Gleichheit eine Beschränkung der individuellen Freiheit sehen. Ökologisch-alternative Orientierungen halten einige für den notwendigen Weg aus den Krisen der industriellen Gesellschaft, für andere ist dies jedoch ein Rückfall, der den erreichten Wohlstand und die soziale Sicherheit untergräbt. Eine eigene Rolle spielt dabei die Einschätzung der Technik, die für manche nach wie vor Garant von Fortschritt und Entwicklung ist, während für andere ihr Potential inzwischen die Menschen eher bedroht als ihnen zu nützen.

### 22.1 Soziale Ungleichheit: Verteilung von Legitimation und Kritik

Ein hochgradiges Problembewußtsein im Hinblick auf soziale Ungleichheit und Ungerechtigkeit hat nicht zuletzt die Studentenbewegung der 60er Jahre ausgezeichnet. Dieser Problemkreis ist seither keineswegs ad acta gelegt worden.

Zu diesem Thema werden daher Stellungnahmen zu verschiedenen Gesichtspunkten erhoben, mit denen Legitimation und Gesellschaftskritik erfaßt werden sollen; sie knüpfen an die im Rahmen der Konstanzer Studentenuntersuchungen entwickelten Instrumente an (vgl. Sandberger 1981c; Sandberger 1984):

- Grad der Verwirklichung sozialer Gleichheit in der Bundesrepublik,
- Ausmaß und Konflikthaftigkeit der sozialen Unterschiede,
- Aufhebbarkeit gesellschaftlicher Ungleichheit,
- Gerechtigkeit der sozialen Unterschiede,
- Fairneß der Aufstiegschancen,
- Koppelung von Einkommen und Leistung,
- Positive und negative Funktionen des Wettbewerbs.

Vorstellungen zur sozialen Ungleichheit sind in ihrem Aufbau gegensätzlich strukturiert. Auf der einen Seite steht die kritische Einschätzung bestehender sozialer Disparitäten als groß und konflikthaft, gleichzeitig jedoch aufhebbar, die Kritik an der Chancen- und Verteilungsungleichheit und eine negative Beurteilung des Wettbewerbs; auf der anderen Seite bestehen Vorstellungen, soziale Gleichheit sei in der Bundesrepublik weitgehend verwirklicht, die Einkommensverteilung hänge von der Leistung ab und Wettbewerb sei die notwendige Vorbedingung von Anstrengung und Fortschritt.

Unter den gesellschaftlichen Zielen wird nur das Ausmaß des materiellen Wohlstands als etwas oder viel zu viel verwirklicht beurteilt (62%; vgl. *Tabelle 81*). Alle weiteren Ziele sind für die Studierenden mehr oder weniger deutlich unzureichend realisiert. Das erreichte Maß an sozialer Sicherheit wird von 39 Prozent als gerade richtig beurteilt, 42 Prozent meinen, daß hier noch stärkere

Tabelle 81

**Verwirklichung allgemeiner gesellschaftlicher Ziele in der Bundesrepublik Deutschland**

(N = 6607; geordnet nach dem Ausmaß ihrer Verwirklichung)

Allgemeine gesellschaftliche Ziele	Dieses Ziel ist verwirklicht . . .						Insgesamt %
	viel zu wenig	etwas zu wenig	gerade richtig	etwas zu viel	viel zu viel	kann ich nicht beurteilen	
	%	%	%	%	%	%	
1. Materieller Wohlstand	1	6	28	44	18	3	100
2. Soziale Sicherheit	9	33	39	14	2	3	100
3. Individuelle Freiheit	17	40	38	3	—	2	100
4. Sozialer Frieden	14	42	31	5	1	6	100
5. Wirtschaftliche Stabilität	14	50	21	6	1	8	100
6. Demokratische Mitbestimmung	23	46	27	2	—	2	100
7. Soziale Gleichheit	28	51	14	4	1	2	100
8. Solidarität	44	36	9	1	—	10	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 100.

Anstrengungen vonnöten sind. Hinsichtlich der Verwirklichung der individuellen Freiheit ist über die Hälfte (57 %) der Studenten der Ansicht, sie sei unzureichend realisiert, 38 Prozent halten das Maß der existierenden individuellen Freiheit für gerade richtig. Deutlicher werden die wirtschaftliche Stabilität und die demokratische Mitbestimmung als nicht ausreichend verwirklicht eingeschätzt (64 % bzw. 69 %). Besondere Defizite werden bei der sozialen Gleichheit und der Solidarität gesehen: die meisten Studenten beurteilen sie als etwas bis viel zu wenig realisiert (79 % bzw. 80 %).

Aus den Stellungnahmen der Studierenden spricht verbreitete Kritik an der gesellschaftlichen Ungleichheit und fehlender Solidarität. Etwa vier Fünftel monieren ein Defizit der Verwirklichung bei beiden Zielen (vgl. *Tabelle 81*).

Jeweils ein Drittel der Studierenden bezeichnet die sozialen Unterschiede in der Bundesrepublik als groß (30 %) und als ungerecht (34 %). Daß soziale Benachteiligung sich auch auf den Bereich von Recht und Gesetz erstreckt, wird ebenfalls von einem Drittel bejaht. Gleichzeitig vertritt nur eine Minderheit (11 %) die Auffassung, die sozialen Unterschiede seien völlig aufhebbar (vgl.

Tabelle 82

**Beurteilung der sozialen Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland**

(N = 6.607; Skalen von 0 bis 6, 0 = gering bzw. ungerecht, 6 = groß bzw. gerecht)

Würden Sie die sozialen Unterschiede in der Bundesrepublik ganz allgemein als groß oder als gering bezeichnen?	Ausmaß der Ungleichheit			
	gering (0-1) %	mittel (2-4) %	groß (5-6) %	Insgesamt %
	10	60	30	100
Finden Sie die sozialen Unterschiede in der Bundesrepublik im großen und ganzen gerecht oder ungerecht?	Gerechtigkeit der sozialen Unterschiede			
	ungerecht (0-1) %	teils, teils (2-4) %	gerecht (5-6) %	Insgesamt %
	34	53	13	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 101 und Fr. 102.

*Tabelle 82*). Daraus wird deutlich, daß die verbreitete Kritik an der bestehenden Schichtungsordnung typischerweise nicht von radikal-egalitären Positionen aus vorgetragen wird.

Diese Kritik zeigt sich nicht nur in der Bewertung der sozialen Unterschiede als ungerecht, sondern auch in der verbreiteten Zurückweisung der Aussagen, in der Bundesrepublik habe jeder eine faire Aufstiegschance bzw. das Einkommen hänge vor allem von der Leistung ab. Die eher geringen Anteile der Zustimmung zu diesen Aussagen (14 % bzw. 23 %) sind bedeutsam für die Legitimationsbilanz der gesellschaftlichen Ungleichheit, geht es hier doch um die beiden zentralen Postulate der Prinzipien von Chancengleichheit und Leistungsgerechtigkeit (vgl. *Tabelle 83*).

Was die Beurteilung von Funktionen und Folgen des Wettbewerbs angeht, so bejahen die Studierenden zwar eher, daß es ohne Wettbewerb keine Sicherung des Fortschritts (volle Zustimmung 23 %) und keine Anstrengung gäbe

Tabelle 83

**Stellungnahmen zu Aspekten sozialer Ungleichheit**

(N = 6.607; Skala von 0 bis 6, 0 = trifft überhaupt nicht zu, 6 = trifft voll und ganz zu)

Aussagen zur sozialen Ungleichheit	Stellungnahme				Ins- gesamt %
	trifft über- haupt nicht zu (0-1) %	teil- weise (2-4) %	trifft voll und ganz zu (5-6) %	weiß nicht %	
In unserer Gesellschaft hat jeder eine faire Chance, nach oben zu kommen.	37	48	14	1	100
Das Einkommen hängt in unserer Gesellschaft vor allem von der Leistung des einzelnen ab.	27	48	23	2	100
Die Gleichheit vor dem Gesetz besteht in unserem Land nur auf dem Papier, tatsächlich sind die sozial Benachteiligten auch rechtlich benachteiligt.	24	40	32	4	100
Die sozialen Unterschiede ganz abzuschaffen, ist nicht möglich.	11	25	60	4	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 103.

(30 %); deutlich größer aber ist der Anteil derjenigen, die einen Gegensatz zwischen Wettbewerb und Solidarität annehmen (49 %; vgl. *Tabelle 84*).

Studentinnen schätzen die bestehenden sozialen Unterschiede eher als groß und konflikthaft ein, kritisieren die Chancen- und Verteilungsungleichheit in etwas höherem Maße und lassen gegenüber dem Wettbewerb eher negative Einstellungen erkennen.

Beträchtliche Differenzen bestehen zwischen den verschiedenen Fächergruppen. Die gesellschaftlichen Verhältnisse akzeptierende Orientierungen sind besonders verbreitet unter den Wirtschaftswissenschaftlern, nächst ihnen unter den Juristen. Kritische Orientierungen äußern dagegen die Studierenden der Sozialwissenschaften gefolgt von den Studierenden sprach- und kulturwissenschaftlicher und – mit einigem Abstand – naturwissenschaftlicher Fächer.

Tabelle 84

**Beurteilung von Funktion und Folgen des Wettbewerbs**

(N = 6607; Skala von 0 bis 6; 0 = trifft überhaupt nicht zu, 6 = trifft voll und ganz zu)

Funktionen und Folgen des Wettbewerbs	Stellungnahme				Ins- gesamt %
	trifft über- haupt nicht zu (0-1) %	teil- weise (2-4) %	trifft voll und ganz zu (5-6) %	weiß nicht %	
Ohne Wettbewerb strengen sich die Menschen nicht an.	23	44	30	3	100
Ohne den gegenseitigen Wettbewerb kann der gesellschaftliche Fortschritt nicht gesichert werden.	26	45	23	6	100
Der gegenseitige Wettbewerb zerstört die Solidarität der Menschen.	9	40	49	2	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 103.

**22.2 Alternative Orientierungen und Tätigkeiten**

Seit einigen Jahren wird in der Öffentlichkeit diskutiert, inwieweit sich in der Studentenschaft neue politische Grundströmungen und Alternativkulturen herausbilden. Vor allem seit der Entstehung von Anti-Atomkraft-, Frauen- und Friedensbewegungen sowie der Kampagne zur Verteidigung demokratischer Grundrechte („Russell-Tribunal“) und der größer werdenden Akzeptanz „alternativer politischer Gruppen“ werden diese Strömungen zunehmend als ernstzunehmende politische Faktoren in der Bundesrepublik Deutschland gesehen. Allerdings ist weitgehend unklar, was unter alternativen Bewegungen und Orientierungen zu verstehen ist, und die Einschätzungen, in welchem Maße alternative Grundströmungen in der Studentenschaft vorhanden sind, gehen stark auseinander (vgl. Krause et al. 1980).

Versucht man die Bedeutungsvielfalt des Begriffs „alternative Orientierungen“ zu strukturieren, so lassen sich verschiedene Elemente ausmachen, die als zentrale Indikatoren gelten können:

- Engagement für die Umweltschutzproblematik und ökologische Probleme;
- Verzicht auf materiellen Wohlstand und die Entfaltung der eigenen Person als vorrangiges Lebensziel;

- Verweigerung gegenüber traditionellen Leistungsnormen und der Ausstieg aus gegenwärtigen beruflichen Zwängen;
- Infragestellen der etablierten Parteien;
- Gründung von und Beteiligung an autonomen Lebens- und Arbeitskollektiven.

Dabei ist zu berücksichtigen, daß einzelne dieser Einstellungen akzeptiert werden können, ohne sich einer „alternativen Gegenkultur“ grundlegend verpflichtet zu fühlen.

Von einer „radikal alternativen Orientierung“ ist nur dann zu sprechen, wenn alle diese Einstellungen und Verhaltensweisen bejaht werden. Hier geht es darum, für die Studentenschaft insgesamt im Überblick festzuhalten, wie stark den einzelnen Aspekten einer alternativen Orientierung zugestimmt wird (vgl. *Tabelle 85*).

Die Zustimmung zu den einzelnen Aspekten der alternativen Orientierungen ist in der Studentenschaft insgesamt hoch. Am stärksten ist die Zustimmung beim Engagement für die Lösung ökologischer Probleme und bei der Selbstverwirklichung als vorrangigem Lebensziel. Beides wird von nahezu allen Studierenden positiv beurteilt. Insofern sind diese beiden Einstellungen wenig charakteristisch für alternative Überzeugungen, sondern werden von vielen geteilt, die ansonsten nicht „alternativ“ eingestellt sind.

Deutlicher in die Richtung alternativer Strömungen weisen die auf Leistung und Beruf bezogenen Aussagen. Hier finden sich weniger Studierende, die den Ausstieg aus beruflichen Zwängen befürworten (vgl. *Tabelle 85*; Kat. + 2 und + 3 zusammengefaßt: 25 %) oder die Verweigerung gegenüber traditionellen Leistungsnormen unterstützen (26 %). In beiden Fällen gibt es fast gleich große Anteile unter den Studierenden, die dies in gleicher Deutlichkeit ablehnen. In ähnlicher Weise wird auch der Verzicht auf materiellen Wohlstand beurteilt: Jeweils etwa ein Viertel bejaht ihn eindeutig oder lehnt ihn ebenso eindeutig ab.

Für die alternativen Orientierungen im politischen Bereich ist aufschlußreich, daß sehr viele Studierende die etablierten politischen Parteien in Frage stellen: insgesamt über die Hälfte zeigen entschieden diese Haltung (vgl. *Tabelle 85*).

Von ihren Einstellungen her beurteilt ein großer Teil der Studierenden auch die Gründung von autonomen Lebens- und Arbeitskollektiven zustimmend, etwa ein Viertel befürwortet dies sogar intensiv.

Nicht selten bestehen zwischen der Ablehnung und Zustimmung von Verhaltensweisen und der tatsächlichen Beteiligung an entsprechenden Tätigkeiten Unterschiede. Das muß jedoch nicht bedeuten, daß Einstellungen generell belanglos sind. Dies zeigt sich schon daran, daß man bestimmte politische Rich-

Tabelle 85  
Einstellungen gegenüber Aspekten alternativer Orientierungen  
(N = 6607)

Aspekte alternativer Orientierungen	lehne völlig ab ← → stimme völlig zu							Insgesamt
	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	
<b>Selbstverwirklichung und Verzicht</b>								
Verzicht auf materiellen Wohlstand	9	14	15	15	21	17	9	100
Selbstverwirklichung als vorrangiges Lebensziel	1	2	3	8	16	31	39	100
<b>Leistung und Beruf</b>								
Verweigerung gegenüber traditionellen Leistungsnormen	7	14	14	21	18	15	11	100
Ausstieg aus den beruflichen Zwängen der gegenwärtigen Gesellschaft	7	12	13	22	21	15	10	100
<b>Engagement und Distanz</b>								
Engagement für die Lösung ökologischer Probleme	-	1	2	6	17	30	44	100
Infragestellen etablierter politischer Parteien	3	5	6	14	18	23	31	100
<b>Lebens- und Arbeitspraxis</b>								
Gründung von autonomen Lebens- und Arbeitskollektiven	9	10	10	28	17	14	12	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 97.

tungen unterstützen kann, ohne Mitglied einer entsprechenden Partei zu sein. In diesem Zusammenhang ist von Interesse, von den Studierenden zu erfahren, an welchen Aktivitäten, die in gewissem Umfang als „alternativ“ gelten können, sie sich beteiligen.

Am verbreitetsten ist das Engagement in der Friedensbewegung, an der sich etwa ein Drittel regelmäßig oder manchmal beteiligt. Über ein Viertel hat sich bislang zwar nicht beteiligt, hat es aber vor. Demgegenüber wollen 39 Prozent sich nicht in der Friedensbewegung engagieren. Ähnliche Gegebenheiten treffen für die Beteiligung an Bürgerinitiativen zu.

Unmittelbar alternative Lebensformen, wie Mitarbeit in einem autonomen Arbeitskollektiv und das Leben in einer alternativen Wohngemeinschaft, werden

Tabelle 86  
**Beteiligung an alternativen Tätigkeiten**  
 (N = 6607)

Alternative Tätigkeiten	Beteiligung				Ins- gesamt %
	ja, regel- mäßig %	ja, manch- mal %	nein, aber habe es vor %	nein, habe das auch nicht vor %	
Mitarbeit in einem autonomen Arbeitskollektiv	2	4	21	73	100
Leben in einer alternativen Wohngemeinschaft	5	5	16	74	100
Beteiligung an Bürgerinitiativen	3	22	37	38	100
Engagement in der Friedensbewegung	6	26	29	39	100
Beteiligung an Frauengruppe/Frauenhaus	2	5	9	84	100
Nach Geschlecht					
– Männer	–	1	4	95	100
– Frauen	4	12	18	66	100

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 98.

bislang nur von wenigen Studierenden praktiziert; eine große Mehrheit (etwa drei Viertel) schließt dies für sich auch aus.

Die Beteiligung an einer Frauengruppe fällt erwartungsgemäß geschlechts-spezifisch aus. Bei den Studentinnen haben sich insgesamt 16 Prozent manchmal oder regelmäßig daran beteiligt, weitere 18 Prozent haben es noch vor. Zwei Drittel der Studentinnen haben nicht vor, sich an einer Frauengruppe zu beteiligen.

### 22.3 Einstellungen gegenüber Technik und technischem Fortschritt

Weil technischer Fortschritt weithin als Motor wirtschaftlicher Entwicklung und sozialer Wohlfahrt gilt, werden mögliche Anzeichen einer „Technikfeindlichkeit“ unter der Jugend mit einigem Mißtrauen registriert. Dabei kann leicht übersehen werden, daß „Technikgläubigkeit“ ebenfalls einige Gefahren in sich bergen kann. Es ist bisher nicht hinreichend geklärt, inwieweit das, was vielfach als „Technikfeindlichkeit“ der Jugend ausgegeben wird, als möglicherweise anzustrebendes Ziel des „verantwortungsvollen Umgangs mit der Technik“ verstanden werden kann. Zu diesem Diskussionsprozeß über die „Technik“ und ihren Stellenwert in unserer Gesellschaft können die Stellungnahmen der Studierenden beitragen. An dieser Stelle interessiert vor allem, ob in den einzelnen Fächergruppen, je nach ihrer Nähe zur Technik, auch die Einstellungen ihr gegenüber unterschiedlich ausfallen.

Die Einstellungen der Studierenden gegenüber der Technik und ihrer gesellschaftlichen/sozialen Folgen sind insgesamt skeptisch. Nur 13 Prozent sind stark davon überzeugt, daß der technische Fortschritt Gutes gebracht hat und auch weiterhin bringen wird; diese Gruppe der „Technikgläubigen“ ist am größten unter den Wirtschaftswissenschaftlern (24%), während Ingenieure und Naturwissenschaftler demgegenüber mit 18 bzw. 14 Prozent schon deutlich zurückfallen.

Der Anteil der „Technikfeindlichen“, die den technischen Fortschritt eher für gefährlich halten, weil er die Menschen mehr bedroht als daß er ihnen nützt, ist mit 38 Prozent erheblich größer. Diese Einstellung ist besonders häufig unter den Sozialwissenschaftlern und den Sprach- und Kulturwissenschaftlern zu finden (61% und 53%). Aber selbst unter Ingenieuren und Naturwissenschaftlern ist diese Haltung überraschend weit verbreitet: Ein Viertel der Ingenieure und ein Drittel der Naturwissenschaftler meinen, der technische Fortschritt sei inzwischen gefährlich geworden. Allerdings setzen Studierende dieser beiden Fächergruppen häufiger auf den technischen Fortschritt, um aktuelle Probleme, wie Energieknappheit oder Umweltverschmutzung, zu lösen.

Tabelle 87

**Einstellungen gegenüber Technik und technischem Fortschritt**

(Skala von 0 bis 6; 0 = trifft überhaupt nicht zu, 6 = trifft voll und ganz zu; Kategorie 5–6 „trifft voll und ganz zu“ zusammengefaßt)

Zustimmung zu Ansichten über den Technischen Fortschritt	Studierende insgesamt (6607) %	Fächergruppen						
		Sprach-/Kulturwiss. (1454) %	Sozialwiss./Psych. (642) %	Rechtswiss. (699) %	Wirtschaftswiss. (812) %	Medizin (777) %	Mathe./Naturwiss. (1284) %	Ing.-wiss. (703) %
Der technische Fortschritt hat den Menschen überwiegend Gutes gebracht, das wird auch in Zukunft so sein	13	6	5	19	24	11	14	18
Heutige Probleme, wie z. B. Energieknappheit oder Umweltverschmutzung, können auf die Dauer nur durch den technischen Fortschritt gelöst werden.	36	22	17	44	52	33	41	51
Bei geringerem technischen Fortschritt könnten wir auch ganz gut leben, vielleicht sogar besser.	41	53	60	31	25	42	37	34
Der technische Fortschritt ist inzwischen gefährlich, er bedroht die Menschen mehr als er ihnen nützt.	38	53	61	29	22	35	32	25

Quelle: Konstanzer Projekt Studiensituation WS 82/83, Fr. 75.

Die Skepsis gegenüber der Technik ist unter Studenten im Vergleich zu anderen Bevölkerungsgruppen besonders verbreitet. In der Untersuchung von Infratest aus dem Jahre 1981 – bei der Studenten nicht gesondert zu Wort kamen – hatten 20 Prozent der Gesamtbevölkerung, 26 Prozent der Jugend und 32 Prozent der befragten Gymnasiasten ihre Einstellung zur Technik als skeptisch bezeichnet (vgl. Infratest 1982 b, S. 14). Zählt man aus der Befragung im Wintersemester 1982/83 diejenigen Studenten, die den technischen Fortschritt inzwischen für gefährlich halten, zu den Skeptikern, dann sind in der Studentenschaft zumindest 38 Prozent in ihrer Einstellung gegenüber der Technik als skeptisch zu bezeichnen.

In der Untersuchung zur „Kritik an der Technik“ hat das Institut für Demoskopie, Allensbach (1982, S. 88) zu Recht darauf hingewiesen, daß man diese wachsende Technikskepsis beziehungsweise nachlassende Technikakzeptanz keineswegs pauschal als „Technikfeindlichkeit“ etikettieren dürfe. Dagegen spricht der eher wachsende Zustrom zu ingenieurwissenschaftlichen Fächern; dagegen spricht auch der unter Ingenieur- und Naturwissenschaftlern nicht seltene Vorbehalt gegenüber einfacher „Technikgläubigkeit“.

Weder kann die Skepsis gegenüber der Technik mit einem Desinteresse an Technik gleichgesetzt werden (vgl. die gleichlautenden Befunde des Instituts für Demoskopie 1982), noch darf unterstellt werden, Ingenieure und Naturwissenschaftler stünden der technischen Entwicklung vorbehaltlos gegenüber. Die Forderung „Klugheit und Verantwortung im Umgang mit der Technik sind stärker denn je gefordert“ (Engler 1982, S. XVII) beinhaltet für Studenten und Gymnasiasten primär das Problem, wie man Technik und Umwelt in Einklang bringen kann; dies drückt sich auch darin aus, daß Gymnasiasten auf die Frage, was ganz allgemein im Schulunterricht mehr behandelt werden sollte, dieses Thema deutlich am häufigsten nennen (vgl. Institut für Demoskopie 1982, S. 30).

Offenbar ist weniger eine sich wandelnde Einstellung gegenüber der Technik das Hauptproblem, sondern die nach wie vor gravierenden Defizite im gymnasialen Unterricht im Bereich Technik/Technologie. In der Infratest-Schülerstichprobe von 1981 hatten drei Viertel der Jugendlichen gemeint, man lerne an der Schule zu wenig über Technik (Infratest 1982 b, S. 8); auch in der Befragung des Instituts für Demoskopie bei Gymnasiasten, empfanden vor allem die der Technik positiv gegenüberstehenden Schüler ein deutliches Defizit in Quantität und Qualität des Technikunterrichts in der Oberstufe (Institut für Demoskopie 1982, S. 91 und S. 165). Für die Studierenden des Wintersemesters 1982/83 gilt, daß eine Mehrheit von an Technik/Technologie Interessierten dieses Interesse an der Schule nicht realisieren konnte, weil es offenbar an entsprechenden Unterrichtsangeboten fehlte (vgl. Kapitel 5). Solange an den Gymnasien ein solcher Mangel besteht, ist es widersprüchlich, über eine wachsende Skepsis gegenüber der Technik unter Schülern und Studenten be-

sorgt zu sein, ohne dem großen Teil von Schülern, die an Technik interessiert sind, die Möglichkeit zu eröffnen, diesem Interesse im Unterricht nachgehen zu können.

## Literaturverzeichnis

- Adorno, T. W./Ch. Oehler: *Die Abhängigkeit des Ausbildungszieles von den Studierenerwartungen der Studenten*. In: Harris, C. D./M. Horkheimer (Hrsg.): *Universität und moderne Gesellschaft*. Frankfurt: Oehms, 1959, S. 82–87.
- Allerbeck, K. R.: *Eine sozialstrukturelle Erklärung von Studentenbewegungen in hochentwickelten Industriegesellschaften*. In: Allerbeck, K. R./L. Rosemayr (Hrsg.): *Aufstand der Jugend? Neue Aspekte der Jugendsoziologie*. München: Juventa, 1971, S. 179–201.
- Alt-Stutterheim, v., W.: *Studieneinstellung ehemaliger Kollegiaten*. Begleituntersuchung zur Kollegstufe. Staatsinstitut für Schulpädagogik München, Arbeitsbericht 21. München, 1976.
- Alt-Stutterheim, v., W.: *Die Kollegstufe im Urteil von Kollegiaten*. Eine Befragung zur neugestalteten gymnasialen Oberstufe. München: Ehrenwirth, 1980.
- Anger, H.: *Probleme der deutschen Universität*. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1960.
- Apenburg, E./R. Großkopf/H. Schlattmann: *Orientierungsprobleme und Erfolgsbeeinträchtigung bei Studierenden*. Unveröffentlichter Bericht. Universität des Saarlandes. Saarbrücken, 1974.
- Apenburg, E./P. Jurecka/R. Tausendfreund: *Studium und Lehre aus der Sicht von Lehrenden und Lernenden*. Universität des Saarlandes, Saarbrücker Studien zur Hochschulentwicklung 24, Saarbrücken, 1977.
- Arbeitsgruppe Bildungslebensläufe (Giesen, Böhmeke et al.): *Neu organisierte gymnasiale Oberstufe und Vorbereitung auf das Studium*. *Informationen Bildung Wissenschaft*, 4, 1982, S. 64–67.
- Arbeitskreis Berufsforschung et al.: *Hochschulexpansion und Arbeitsmarkt*. Problemstellungen und Forschungsperspektiven. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Beitr. AB 77. Nürnberg, 1983.
- Bargel, T.: *Überlegungen und Materialien zu Wertdisparitäten und Wertwandel in der BRD*. In: Klages, H./P. Kmiecik (Hrsg.): *Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel*. Frankfurt: Campus, 1979, S. 147–184.
- Bargel, T.: *Schulleistung und Ausbildungswahl*. In: H. Peisert (Hrsg.): *Abiturienten und Ausbildungswahl*. Weinheim: Beltz, 1981, S. 137–154.

- Bargel, T./G. Framhein: *Zur Bildungszieldiskussion und zur Leistungsmessung im Hochschulbereich*. In: Zapf, W. (Hrsg.): *Gesellschaftspolitische Zielsysteme. Soziale Indikatoren IV*. Frankfurt: Campus, 1976 a, S. 126–161.
- Bargel, T./G. Framhein: *Qualifikationsbewußtsein und berufliche Orientierung bei Akademikern*. *Soziologie*, Heft 2, 1976 b, S. 12–18.
- Bargel, T./G. Framhein/P. Kellermann/H. Peisert/J.-U. Sandberger: *Zweckbestimmungen des Studiums als Thema der Hochschulforschung*. *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 19, Heft 6, 1973, S. 943–966.
- Bargel, T./J.-U. Sandberger: *Bestimmen heute berufliche Perspektiven die Ausbildungswahl von Abiturienten?* In: Fauser, R./N. Schreiber (Hrsg.): *Bildung und Arbeitswelt*. Universität Konstanz, Zentrum I, SFB 23, Forschungsberichte 39. Konstanz, 1981 a, S. 126–144.
- Bargel, T./J.-U. Sandberger: *Politisches Engagement und gesellschaftliche Vorstellungen*. In: Framhein, G./T. Bargel/B. Dippelhofer-Stiem/H. Peisert/J.-U. Sandberger: *Studium und Hochschulpolitik*. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Schriftenreihe Hochschule 39. München: Gersbach, 1981 b, S. 136–205.
- Bauer, H.: *Die Struktur des Gymnasiums und sein Curriculum*. *Die höhere Schule*, 28, 1975, S. 45–52.
- Beckmann, D./L. M. Moeller/H. E. Richter/J. W. Scheer: *Studenten-Urteile über sich selbst, über ihre Arbeit und über die Universität*. Frankfurt: Aspekte, 1972.
- Ben-David, J.: *Akademische Berufe und die Professionalisierung*. In: Glass, D. W./R. König (Hrsg.): *Soziale Schichtung und Soziale Mobilität*. Sonderheft 5 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1961, S. 104–121.
- Birk, L./H. Griesbach/K. Lewin/M. Schacher: *Abiturienten zwischen Schule, Studium und Beruf – Wirklichkeit und Wünsche*. HIS, Reihe Hochschulplanung 35. Hannover: HIS GmbH, 1978.
- Böhmeke, W./M. Effler/H. Giesen/A. Hummer/R. Jansen/B. Kötter/H.-J. Krämer/E. Rabenstein/R. R. Werner: *Der Übergang vom Gymnasium zur Hochschule*. BMBW-Werkstattberichte 19. Bonn, 1979.
- Boye, H.: *Die Kinder des Elfenbeinturms*. Weinheim: Beltz, 1982.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: *Arbeiterkinder im Bildungssystem*. Schriftenreihe Bildung und Wissenschaft 19. Bad Honnef: Bock, 1981.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: *Studienerfolg – Aufwand und Ertrag*. Schriftenreihe Hochschule 43. Bad Honnef: Bock, 1983a.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: *Grund- und Strukturdaten 1983/84*. Bad Honnef: Bock, 1983b.
- Bürklin, W.: *Links und/oder demokratisch? Dimension studentischen Demokratieverständnisses*. *Politische Vierteljahresschrift*, 3, 1980, S. 221–247.
- Dippelhofer-Stiem, B.: *Studienvorbereitung und Ausbildungswahl*. In: H. Peisert (Hrsg.): *Abiturienten und Ausbildungswahl*. Weinheim: Beltz, 1981, S. 35–56.
- Dippelhofer-Stiem, B.: *Hochschule als Umwelt*. Probleme der Konzeptualisierung, Komponenten des methodischen Zugangs und ausgewählte empirische Befunde. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, Blickpunkt Hochschuldidaktik 74. Weinheim: Beltz, 1983.
- Does, K.-J.: *Studenten 1975 – Ergebnisse einer Befragung unter Studenten zu Studium, Beruf, Politik und Hochschule*. Sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut der Konrad-Adenauer-Stiftung. St. Augustin, 1976.
- Does, K.-J.: *Studenten und Politik in der Bildungskrise*. Eine Untersuchung über Einstellungen von Studenten in der Bundesrepublik Deutschland zu Politik, Hochschule, Studium und Beruf. Sozialwissenschaftliches Institut der Konrad-Adenauer-Stiftung. St. Augustin, 1978.
- Engler, H.: *Technik und Wissenschaft – Sorgen um die Zukunft*. In: Institut für Demoskopie (IfD): *Kritik an der Technik und die Zukunft einer Industriena-tion*. Ministerium für Wissenschaft und Kunst Baden-Württemberg, Schriftenreihe Bildung in neuer Sicht 47. Villingen: Neckar-Verlag, 1982, S. IX–XVIII.
- Fallon, D.: *The German University. A Heroic Ideal in Conflict with the Modern World*. Boulder, Col.: Col. Associated Univ. Press, 1980.
- Flitner, A.: *Mißratener Fortschritt*. München: Piper, 1977.
- Framhein, G.: *Außerfachliche Bildungsziele der Universität als Gegenstand der Sozialisationsforschung*. In: Bargel, T./G. Framhein/L. Huber, G. Portele (Hrsg.): *Sozialisation in der Hochschule*. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, Blickpunkt Hochschuldidaktik 37. Hamburg, 1975, S. 154–166.
- Framhein, G./H. Peisert: *Abiturienten und Auslandsstudium*. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Schriftenreihe Bildungsplanung 23. München: Gersbach, 1977.

- Framhein, G./T. Bargel/B. Dippelhofer-Stiem/H. Peisert/J.-U. Sandberger: *Studium und Hochschulpolitik*. Eine Untersuchung über Informationsverhalten, Studiensituation und gesellschaftspolitische Vorstellungen von Studenten. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Schriftenreihe Hochschule 39. München: Gersbach, 1981.
- Fries, M.: *Auswirkungen der Oberstufenreform auf die Studienfachwahl*. In: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, Bayerische Hochschulforschung Materialien 29. München, 1981.
- Gerstein, H.: *Das Interesse deutscher Studenten an einem vorübergehenden Studium im Ausland*. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Schriftenreihe Bildungsplanung 22. München: Gersbach, 1977.
- Giesen, H./R. Jansen: *Analysen zum Studienfachwechsel und Studienabbruch in den Anfangssemestern*. In: Eckensberger, L. H. (Hrsg.): Bericht über den 31. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Mannheim 1978, Band 2, S. 69–72. Göttingen: Hogrefe, 1979.
- Giesen, H./W. Böhmeke/M. Effler/A. Hummer/R. Jansen/B. Kötter/H.-J. Krämer/E. Rabenstein/R. R. Werner: *Vom Schüler zum Studenten*. Bildungsläufe im Längsschnitt. München: Reinhardt, 1981.
- Gleich, J. M./G. Meran/T. Bargel: *Studenten und Hochschullehrer*. Eine empirische Untersuchung an baden-württembergischen Universitäten. Ministerium für Wissenschaft und Kunst Baden-Württemberg, Schriftenreihe Bildung in neuer Sicht 48. Villingen: Neckar-Verlag, 1982.
- Glötz, P./W. Malanowski: *Student heute: angepaßt? ausgestiegen?* Reinbek: Rowohlt, 1982.
- Griesbach, H./K. Lewin/M. Schacher: *Studienverlauf und Beschäftigungssituation von Hochschulabsolventen und Studienabbrechern*. HIS, Reihe Hochschulplanung 27. München: Saur, 1977.
- Habermas, J./L. v. Friedeburg/Ch. Oehler/F. Wetz: *Student und Politik*. Neuwied: Luchterhand, 1961.
- Hardmann, J.: *Die Reform der Oberstufenreform*. Die höhere Schule, 1977, S. 345–349.
- Heckhausen, H.: *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer, 1980.
- Heider, F.: *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley, 1958. (Deutsch: Psychologie der interpersonalen Beziehungen. Stuttgart: Klett, 1977).
- Herkner, W.: *Attribution. Psychologie der Kausalität*. Bern: Huber, 1980.
- Hitpass, J./A. Mock: *Das Image der Universität. Studentische Perspektiven*. Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag, 1972.
- Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS): *Studenten zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt*. HIS, Reihe Hochschulplanung 32. München: Saur, 1980.
- Hondrich, K. O.: *Machen soziale Reformen glücklich?* Gleichheits- und Freiheitsbestrebungen in der spätindustriellen Gesellschaft. Die Zeit, Nr. 30, 18. 7. 1975, S. 4.
- Hummer, A.: *Schüler aus reformierten und herkömmlich organisierten gymnasialen Oberstufen. Ein Vergleich*. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 26, 1979, S. 84–94.
- Infratest Sozialforschung: *Hochschulbarometer. Befragung von Studierenden im WS 1973/74*. Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse. München, 1974.
- Infratest Sozialforschung: *Ansprachemöglichkeiten für Studenten*. Unveröffentlichter Untersuchungsbericht. München, 1979.
- Infratest Sozialforschung: *Thema: Student und Gesellschaft*. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.). Bonn, 1982 a.
- Infratest Sozialforschung: *Thema: Jugend und Technik*. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.). Bonn, 1982 b.
- Infratest Wirtschaftsforschung GmbH: *Politischer Protest in der Bundesrepublik Deutschland*. Beiträge zur sozialempirischen Untersuchung des Extremismus. Stuttgart: Kohlhammer, 1980.
- Inglehart, R.: *Wertwandel in den westlichen Gesellschaften*. Politische Konsequenzen von materialistischen und postmaterialistischen Prioritäten. In: Klages, H./P. Kmieciak (Hrsg.): Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel. Frankfurt: Campus, 1979, S. 279–316.
- Institut für Demoskopie (IfD): *Der deutsche Student*. (Eine Umfrage im Auftrag des Spiegel). 1967.
- Institut für Demoskopie (IfD): *Student und Politik Sommer 1967*. Allensbach, 1968.
- Institut für Demoskopie (IfD): *Dokumentation einer Studentenumfrage 1978*. Allensbach, 1978.
- Institut für Demoskopie (IfD): *Kritik an der Technik und die Zukunft einer Industrialisation*. Demoskopische Nachwuchsanalyse für Ingenieurberufe. Ministerium für Wissenschaft und Kunst Baden-Württemberg, Schriftenreihe Bildung in neuer Sicht 47. Villingen: Neckar-Verlag, 1982.

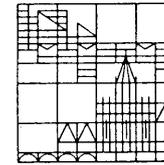
- Ipsen, D./G. Portele: *Organisation von Forschung und Lehre an westdeutschen Hochschulen*. HIS, Reihe Hochschulplanung 22. München: Saur, 1976.
- Jenne, M./M. Krüger/U. Müller-Plantenberg: *Student im Studium*. Stuttgart: Klett, 1969.
- Jouhy, E.: *Der Student als Subjekt des Studiums*. In: L. Schweim (Hrsg.): *Der andere Studienführer*. Weinheim: Beltz, 1973, S. 15–55.
- Jungkunz, D.: *Orientierungsprobleme und Konfliktsituationen von Schülern der reformierten gymnasialen Oberstufe*. Bad Honnef: Bock und Herchen, 1980.
- Kaase, M.: *Demokratische Einstellungen in der Bundesrepublik Deutschland*. In: *Sozialwissenschaftliches Jahrbuch für Politik*, Band II. München: Olzog, 1970, S. 119–326.
- Kaase, M.: *Die politische Mobilisierung von Studenten in der BRD*. In: Allerbeck, K. R./L. Rosenmayr (Hrsg.): *Aufstand der Jugend? Neue Aspekte der Jugendsoziologie*. München: Juventa, 1971, S. 155–177.
- Kaiser, M. et al.: *Fachhochschulabsolventen beim Übergang vom Studium in den Beruf*, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Beitr. AB 24. Nürnberg, 1981.
- Kath, G./Ch. Oehler/R. Reichwein: *Studienweg und Studienerfolg*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Studien und Bericht 6. Berlin, 1966.
- Kath, G./J. M. Chemnetius/C. Francke-Weltmann/G. Heidenreich/G. Kerzel/A. Küpper/K. Möbius/W. Wirsing: *Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland*. Ergebnisse der 9. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes im Sommersemester 1979. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Schriftenreihe Hochschule 34. Bonn, 1980.
- Kaupen, H./W. Kaupen: *Der Einfluß gesellschaftlicher Wertvorstellungen auf die Struktur der deutschen Studentenschaft*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 16, 1964, S. 125–140.
- Kazemzadeh, F./H. Schaeper: *Fachspezifische Studentenprofile*. Bedingungen der Integration in das Studium. 1. Zwischenbericht: Vorauswertungen der 1. Befragung Juni 1982. Hannover: HIS GmbH, 1982 (unveröffentlicht).
- Kazemzadeh, F./H. Schaeper: *Fachspezifische Studentenprofile – Bedingungen der Integration in das Studium*. HIS, Reihe Hochschulplanung 44. Hannover: HIS GmbH, 1983a.
- Kazemzadeh, F./H. Schaeper: *Vorbereitung auf das Studium durch die Schule. Ergebnisse einer Befragung von Studienberechtigten 80*. HIS Kurzinformationen A6. Hannover: HIS GmbH, 1983b.
- Keulen, H.: *Ist die Kritik an der Oberstufenreform berechtigt?* Die höhere Schule, 1977, S. 25–33.
- Killy, W.: *Der mittlere Student* (1963). In: W. Killy: *Bildungsfragen*. München: Beck, 1971, S. 110–119.
- Klingemann, H.-D.: *Testing the Left-Right Continuum on a Sample of German Voters*. *Comparative Political Studies* 5, 1972, S. 93–106.
- Kramer, K.: *Studienabbruchneigung und Studienabbruch*. Universität des Saarlandes. Saarbrücker Studien zur Hochschulentwicklung 25. Saarbrücken, 1977.
- Krause, C./D. Lehnert/K.-J. Scherer: *Zwischen Revolution und Resignation? Alternativkultur, politische Grundströmungen und Hochschulaktivitäten in der Studentenschaft*. Bonn: Neue Gesellschaft, 1980.
- Krause, F./A. Reiners-Logothetidou: *Kenntnisse und Fähigkeiten naturwissenschaftlich orientierter Studienanfänger in Physik und Mathematik*. Universität Bonn. Bonn, 1981.
- Kreutz, H.: *Die dreigeteilte Welt der Studenten*. Teil I und II. Forschungsprojekt: Sozioökonomische Lage von Studenten in Niedersachsen. Universität Hannover. Hannover, 1979.
- Krüger, H. J./ I. Steinmann: *Zur psychosozialen Lage von Studierenden*. In: Sommerkorn, I. (Hrsg.): *Identität und Hochschule*. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, Blickpunkt Hochschuldidaktik 64. Hamburg, 1981.
- Krüger, H. J./F. Maciejewski/I. Steinmann: *Studentenprobleme*. Psychosoziale und institutionelle Befunde. Frankfurt: Campus, 1982.
- Krüger, H. J./I. Steinmann/G. Stempf/M. Polkowski: *Verlaufsformen, Profile und Ursachen krisenhafter Studienverläufe*. Institut für Psychosomatische Medizin der Universität Gießen. Unveröffentlichter Bericht. Gießen, 1983.
- Kultusministerkonferenz (KMK): *Vereinbarungen zur Neugestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II*. Beschluß der KMK vom 7. 7. 72. Neuwied, 1972.
- Lähnemann, M.: *Schüler vor dem Numerus clausus*. Grundausswertung der Schülererhebung aus einer empirischen Untersuchung zu den Auswirkungen des Numerus clausus auf die gymnasiale Oberstufe. Diss. Universität Hannover. Hannover, 1979.

- Lange, E.: *Berufswahl. Eine empirische Untersuchung der Berufswahlsituation von Hauptschülern, Realschülern und Abiturienten.* München: Fink, 1978.
- Langfeldt, H. P./W. Lenke: *Kurzbericht über die Entwicklung eines Fragebogens zur differentiellen Erfassung schulbezogener Motivation und Einstellung (SME).* Diagnostica, 26, 1980, S. 262–271.
- Lewin, K./R. Piesch M. Schacher: *Studienberechtigte 76 – Studium und Berufsausbildung: Verläufe und Übergänge.* Bestandsaufnahme vier Jahre nach der Schulzeit. HIS, Reihe Hochschulplanung 43. Hannover: HIS GmbH, 1982.
- Lewin, K./M. Schacher: *Studium oder Beruf? – Studienberechtigte 1976, zwei Jahre nach Erwerb der Hochschulreife.* HIS, Reihe Hochschulplanung 33. München: Saur, 1979.
- Lewin, K./M. Schacher: *Studienberechtigte 78 – Studien- und Berufswahl im Wandel?* HIS, Reihe Hochschulplanung 35. Hannover: HIS GmbH, 1981.
- Lind, G.: *Die Rolle von Fachinteressen bei der Entscheidung für Ausbildung und Beruf.* In: H. Peisert (Hrsg.): *Abiturienten und Ausbildungswahl.* Weinheim: Beltz, 1981, S. 155–178.
- Lohe, P. K. Reinhold H.-D. Haller: *Die Reform der gymnasialen Oberstufe und ihre Verwirklichung in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland.* In: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.): *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland: Daten und Analysen, Band 2.* Stuttgart: Klett-Cotta, 1980, S. 1177–1213.
- Lutz, B. I. Krings: *Überlegungen zur sozioökonomischen Rolle akademischer Qualifikation.* HIS-Brief 18. Hannover: HIS GmbH, 1971.
- Nagl, W. H. Walter (Hrsg.): *Konstanzer Statistisches Analyse System KO-STAS.* Universität Konstanz, Zentrum I Bildungsforschung/SFB 23, Forschungsberichte 37. Konstanz, 1981.
- Noelle-Neumann, E.: *Werden wir alle Proletarier? Wertewandel in unserer Gesellschaft.* Texte und Thesen 102. Zürich: Edition Interfrom, 1978.
- Oehler, Ch: *Student und Studienberatung.* Frankfurt: Aspekte, 1974.
- Oehler, Ch./L. Birk/F. Blahusch/F. Kazemzadeh/D. Kraft-Krumm: *Studienplanung und Organisation der Lehre.* Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in den Hochschulregionen Frankfurt und Darmstadt. HIS, Reihe Hochschulplanung 25. München: Saur, 1976.
- O’Kane, J. M.: *Student Activists, Downward Mobility and Social Change.* Youth & Society 6, 1975, S. 376–392.
- Parsons, T./G. M. Platt: *The American University.* Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1973.
- Peisert, H.: *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland.* München: Piper, 1967.
- Peisert, H. (Hrsg.): *Abiturienten und Ausbildungswahl.* Weinheim: Beltz, 1981.
- Peisert, H.: *Studenten und Hochschullehrer – Chancen zur Klimaverbesserung?* In: Gleich, J. M./ G. Meran/T. Bargel: *Student und Hochschullehrer.* Ministerium für Wissenschaft und Kunst Baden-Württemberg, Schriftenreihe Bildung in neuer Sicht 48. Villingen: Neckar-Verlag, 1982, S. 1–13.
- Peisert, H./T. Bargel: *Anlage und Bilanz der Konstanzer Abiturientenuntersuchung.* In: Peisert, H. (Hrsg.): *Abiturienten und Ausbildungswahl.* Weinheim: Beltz, 1981, S. 5–34.
- Peisert, H./T. Bargel/G. Framhein: *Untersuchungen zur Entwicklung der Studiensituation. (Konzeptentwurf).* Universität Konstanz, Zentrum I Bildungsforschung/SFB 23. Konstanz, 1981 (unveröffentlicht).
- Reinhardt, S.: *Soziologische Defizite der Reform der gymnasialen Oberstufe.* Neue Sammlung, 17, Heft 2, 1977, S. 133–148.
- Reisert, R./L. Birk: *Studienverlauf, Studienfinanzierung und Berufseintritt von Hochschulabsolventen und Studienabbrechern des Studienjahres 1979.* HIS, Reihe Hochschulplanung 41. Hannover: HIS GmbH, 1982.
- Rumpf, W.: *Alltägliche Hochschule.* In: Horn, K. (Hrsg.): *Kritik der Hochschuldidaktik.* Frankfurt: Syndikat, 1978, S. 31–79.
- Sandberger, J.-U.: *Motive der Ausbildungsentscheidung.* In: Peisert, H. (Hrsg.): *Abiturienten und Ausbildungswahl.* Weinheim: Beltz, 1981 a, S. 103–120.
- Sandberger, J.-U.: *Berufswerte und Berufserwartungen von Abiturienten.* In: Peisert, H. (Hrsg.): *Abiturienten und Ausbildungswahl.* Weinheim: Beltz, 1981 b, S. 179–198.
- Sandberger, J.-U.: *Vorstellungen zu Gesellschaftsstruktur und Ungleichheit.* In: Framhein G./T. Bargel/B. Dippelhofer-Stiem/H. Peisert/J.-U. Sandberger: *Studium und Hochschulpolitik.* Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Schriftenreihe Hochschule 39. München: Gersbach, 1981c.
- Sandberger, J.-U.: *Zwischen Legitimation und Kritik.* Vorstellungen von Akademikern, Studenten und Bevölkerung zur sozialen Ungleichheit. Zeitschrift für Soziologie, 3, 1983, S. 181–202.

- Sandberger, J.-U.: *Orientierungen zur sozialen Ungleichheit*. In: Framhein, G./J. Langer (Hrsg.): *Student und Studium im interkulturellen Vergleich – Student Worlds in Europe*. Klagenfurt: Kärntner Druck- und Verlagsgesellschaft, 1984, S. 87–126.
- Sandberger, J.-U./E. Jetten/P. Južnič/J. Langer B. Bromberg G. Framhein/K. A. Percy/H. G. Walter: *Between Uncertainty and Commitment – A Comparison of First Semester University Students' Occupational Perspectives and Values in Five European Countries (FORM-Project)*. In: M. Nießen/J. Peschar (Hrsg.): *Comparative Research on Education*. Budapest: Akademie-Verlag und Oxford: Pergamon, 1982, S. 79–122.
- Sandberger, J.-U./H. Lehner: *Hochschulzugang und Studienverzicht im Zeichen von Numerus clausus und Arbeitsmarktunsicherheit – Befunde zur sozialen Selektion und Selbstselektion beim Abiturientenjahrgang 1976*. In: Hoffmann-Nowotny, H.-J. (Hrsg.): *Unbeabsichtigte Folgen sozialen Handelns. Soziale Indikatoren IX*. Frankfurt: Campus, 1982, S. 129–162.
- Saterdag, H./E. Apenburg: *Orientierungsprobleme und Erfolgsbeeinträchtigung bei Studierenden*. Universität des Saarlandes, Saarbrücker Studien zur Hochschulentwicklung 14. Saarbrücken, 1972.
- Saterdag, H./H. Stegmann: *Jugendliche beim Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem*. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Beitr AB 41, Nürnberg, 1980.
- Schelsky, H.: *Einsamkeit und Freiheit*. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Reinbek: Rowohlt, 1963.
- Schnitzer, K./W. Isserstedt/R. Narten: *Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland*. Ergebnisse der 10. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes im Sommersemester 1982. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Schriftenreihe Hochschule 46. Bad Honnef: Bock, 1983.
- Söhngen, G.: *Gründe für die Abwahl der Fremdsprachen*. Die höhere Schule, 32, 1979, S. 232–236.
- Sommerkorn, I.: *Frauen als Lehrende und Lernende an der Hochschule*. In: Sommerkorn, I. (Hrsg.): *Identität und Hochschule*. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, Blickpunkt Hochschuldidaktik 64. Hamburg, 1981, S. 74–106.
- Spiegel, E.: *Elternhaus und Studium*. Institut für Sozialforschung. Frankfurt, 1962.
- Statistisches Bundesamt: *Studenten an Hochschulen, WS 81/82*. Fachserie 11, Reihe 4.1. Stuttgart: Kohlhammer, 1982.
- Statistisches Bundesamt: *Studenten an Hochschulen, WS 82/83*. Fachserie 11, Reihe 4.1. Stuttgart: Kohlhammer, 1983.
- Stegmann, H.: *Studenten in den Anfangssemestern: Einstellungen zum Studium und zum zukünftigen Beruf*. Mitteilungen des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, 1, 1980, S. 57–76.
- Strümpel, B.: *Die Krise des Wohlstandes: das Modell einer humanen Wirtschaft*. Stuttgart: Kohlhammer, 1977.
- Stuckmann, E.: *Die unvollendete Reform*. Die höhere Schule, 28, 1975, S. 156–161.
- Tessaring, M./H. Werner: *Beschäftigung und Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen in den Ländern der Europäischen Gemeinschaft*. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Beitr AB 46. Nürnberg, 1981.
- Tinto, V.: *Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research*. Review of Educational Research, 45, 1975, S. 89–125.
- UNI-Berufswahlmagazin, 6, 1983, S. 27–33.
- Voß, W./R. Meyer/I. Bausch: *Die soziale Lage der Studenten an der Ruhr-Universität Bochum*. Bochum: Brockmeyer, 1978.
- Wagemann, C. H. (Hrsg.): *Der 28-Stunden-Tag*. Ist das Studium überhaupt studierbar? Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, Blickpunkt Hochschuldidaktik 69. Hamburg, 1982.
- Westdeutsche Rektorenkonferenz: *Arbeitsbericht 1980*. Bonn-Bad Godesberg, 1980.
- Westdeutsche Rektorenkonferenz: *Arbeitsbericht 1982*. Bonn-Bad Godesberg, 1983.
- Wildenmann, R./M. Kaase: *Die unruhige Generation*. Lehrstuhl für politische Wissenschaften Universität Mannheim. Mannheim, 1968.
- Wöller, F.: *Psychische Störungen bei Studenten und ihre sozialen Ursachen*. Weinheim: Beltz, 1978.
- Wuggenig, U./H. Kreutz: *Berufseinmündung, Arbeitsmarktprobleme und beruflicher Zukunftsbezug*. Forschungsprojekt: Sozioökonomische Lage von Studenten in Niedersachsen. Universität Hannover. Hannover, 1980.
- Ziegler, Th.: *Der deutsche Student am Ende des 19. Jahrhunderts*. Stuttgart: Göschen, 1895.
- Ziolko, H.-U. (Hrsg.): *Psychische Störungen bei Studenten*. Stuttgart: G. Thieme, 1969.

## Anhang: Fragebogen mit Grundauszählung

Universität Konstanz



Prof. Dr. H. Peisert

---

## Forschungsprojekt Studiensituation

---

### Ergebnisse der Umfrage an Hochschulen im WS 1982/83

#### Grundverteilungen und Mittelwerte

Die Ergebnisse beziehen sich auf die Befragten an den sieben Universitäten Hamburg, Berlin, Bochum, Frankfurt, Karlsruhe, München, Freiburg und den universitären Studiengängen der Gesamthochschule Essen (N = 6.607).

Der Anteil von Befragten, der keine Angaben machte, ist nur dann ausgewiesen, wenn er bei fünf Prozent oder darüber liegt (Werte in Klammern).

Fachstudium und Hochschulzugang		1	
1. Ist Ihr jetziges Studium ein: a) Erststudium (bisher kein anderes Abschlussexamen) b) Zweitstudium c) Ergänzungs-/Aufbaustudium (auch Promotion)	a) <input type="checkbox"/> 89 b) <input type="checkbox"/> 6 c) <input type="checkbox"/> 5		
2. Welche Fächer studieren Sie gegenwärtig? (Bitte entsprechende Kennziffer aus Liste ① von der gegenüberliegenden Seite entnehmen und hier rechts eintragen) 1. Fach . . . . . 2. Fach (wenn kein 2. Fach "ggm" eintragen) . . . . . (18) 3. Fach (wenn kein 3. Fach "ggm" eintragen) . . . . . (24)	Kultur- Soz.- Jura WiWi Medi- Mathe Ing.- Andere wiss. wiss. zin zin Nat. wiss. <input type="checkbox"/> 22 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> 12 <input type="checkbox"/> 12 <input type="checkbox"/> 20 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 22 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> - <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> - <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> - <input type="checkbox"/> 62 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> - <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> - <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> - <input type="checkbox"/> 81		
3. Streben Sie das Staatsexamen für ein Lehramt an? a) nein ja, und zwar für das Lehramt an ... b) Grund-, Haupt-, Realschulen (Primarstufe, Sekundarstufe I) c) Gymnasium (Sekundarstufe II) d) berufliche Schulen, Sonderschulen	a) <input type="checkbox"/> 83 b) <input type="checkbox"/> 4 c) <input type="checkbox"/> 10 d) <input type="checkbox"/> 3		
4. Welche Art der Hochschulreife besitzen Sie?	allgemeine Hochschulreife <input type="checkbox"/> 96 fachgebundene Hochschulreife <input type="checkbox"/> 3 Fachhochschulreife <input type="checkbox"/> 1		
5. Wie haben Sie die Berechtigung zu Ihrem jetzigen Hochschulstudium erworben? a) Besuch eines Gymnasiums b) Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe c) Fachgymnasium d) Abendgymnasium, Kolleg e) Begabtenprüfung f) Fachoberschule, Berufskolleg, Fachakademie u.ä. g) abgeschlossenes Grund-/Hauptstudium an einer Fachhochschule h) andere Hochschulzugangsberechtigung (z.B. außerhalb der Bundesrepublik Deutschland erworbene Studienberechtigung)	a) <input type="checkbox"/> 84 b) <input type="checkbox"/> 3 c) <input type="checkbox"/> 4 d) <input type="checkbox"/> 4 e) <input type="checkbox"/> 0 f) <input type="checkbox"/> 2 g) <input type="checkbox"/> 3 h) <input type="checkbox"/> 1		
6. Welche Durchschnittsnote hatten Sie in dem Abschlusszeugnis, das Sie zur Aufnahme eines Studiums berechtigt? Tragen Sie bitte die Note (z.B. 2,5) nebenan ein.	Notes: 1.0 - 1.4 1.5 - 2.4 2.5 - 3.4 3.5 - 4.4 4.5 - 6 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 41 <input type="checkbox"/> 47 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> -	2.5	
7. In welchem Jahr haben Sie die Hochschulreife erworben?	- 1972 - 1974 - 1976 - 1978 - 1980 - 1982 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 17 <input type="checkbox"/> 25 <input type="checkbox"/> 25 <input type="checkbox"/> 20	77.7	
8. Was haben Sie nach dem Erwerb der Hochschulreife gemacht? (Bitte alles Zutreffende ankreuzen; gegebenenfalls auch Zeitdauer und Abschluß angeben) 1. gleich mit jetzigem Fachstudium begonnen (auch Vorpraktika) . . . 2. ein anderes Fach an einer Universität/Un/PH studiert . . . . . 3. an einer Fachhochschule, Sport-, Musik-, Kunsthochschule studiert 4. eine berufliche Ausbildung begonnen . . . . . 5. eine Berufstätigkeit ausgeübt . . . . . 6. Wehrdienst abgeleistet . . . . . 7. Zivildienst oder Soziales Jahr abgeleistet . . . . . 8. sonstiges (z.B. gereist, pausiert, gejobbt) . . . . .	ja <input type="checkbox"/> 37 <input type="checkbox"/> 16 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 25 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 23		

Erfahrungen und Schwerpunkte in der Oberstufe		2	
9. Haben Sie die reformierte Oberstufe (NGO) besucht?	nein <input type="checkbox"/> 42 ja <input type="checkbox"/> 58		
10. Wie stark haben Sie sich in der Oberstufe des Gymnasiums für die folgenden Fachgebiete interessiert (unabhängig davon, ob es ein Unterrichtsfach war)? Wenn Sie die reformierte Oberstufe besucht haben, geben Sie bitte auch an, welche Fächer Sie in der 12. und 13. Klasse gewählt haben. (Falls nicht als Kurs angeboten, nichts ankreuzen)	Interesse sehr wenig 0 1 2 3 4 5 6 sehr stark in Klasse 12 in Klasse 13 in gewähl in gewähl Wenn reformierte Oberstufe: Folgende Fächer habe ich ...		
1. Deutsch . . . . . 2. Englisch . . . . . 3. Französisch . . . . . 4. andere neue Sprachen (z.B. Russisch, Italienisch, Spanisch) . . . . . 5. alte Sprachen (Latein, Griechisch, Hebräisch) . . . . . 6. Mathematik, Informatik . . . . . 7. Physik . . . . . 8. Chemie . . . . . 9. Biologie . . . . . 10. Technologie/Technik . . . . . 11. Wirtschaft . . . . . 12. Gemeinschaftskunde, Geschichte, Erdkunde, Sozialkunde . . . . . 13. Pädagogik, Psychologie, Soziologie . . . . . 14. Kunst, Musik . . . . . 15. Religion . . . . . 16. Sport . . . . . 17. Sonstiges (bitte angeben): . . . . .	(7) <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> 21 <input type="checkbox"/> 19 <input type="checkbox"/> 20 <input type="checkbox"/> 19 (9) <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 14 <input type="checkbox"/> 23 <input type="checkbox"/> 19 <input type="checkbox"/> 16 <input type="checkbox"/> 13 (18) <input type="checkbox"/> 25 <input type="checkbox"/> 12 <input type="checkbox"/> 13 <input type="checkbox"/> 15 <input type="checkbox"/> 14 <input type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> 10 (29) <input type="checkbox"/> 49 <input type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 6 (20) <input type="checkbox"/> 39 <input type="checkbox"/> 14 <input type="checkbox"/> 12 <input type="checkbox"/> 12 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 6 (8) <input type="checkbox"/> 13 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> 16 <input type="checkbox"/> 15 <input type="checkbox"/> 18 <input type="checkbox"/> 18 (11) <input type="checkbox"/> 18 <input type="checkbox"/> 14 <input type="checkbox"/> 13 <input type="checkbox"/> 14 <input type="checkbox"/> 13 <input type="checkbox"/> 14 <input type="checkbox"/> 14 (11) <input type="checkbox"/> 17 <input type="checkbox"/> 13 <input type="checkbox"/> 14 <input type="checkbox"/> 15 <input type="checkbox"/> 14 <input type="checkbox"/> 14 <input type="checkbox"/> 14 (10) <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 14 <input type="checkbox"/> 17 <input type="checkbox"/> 22 <input type="checkbox"/> 25 (30) <input type="checkbox"/> 28 <input type="checkbox"/> 13 <input type="checkbox"/> 12 <input type="checkbox"/> 14 <input type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> 12 <input type="checkbox"/> 10 (24) <input type="checkbox"/> 18 <input type="checkbox"/> 12 <input type="checkbox"/> 14 <input type="checkbox"/> 17 <input type="checkbox"/> 16 <input type="checkbox"/> 14 <input type="checkbox"/> 9 (9) <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 14 <input type="checkbox"/> 19 <input type="checkbox"/> 25 <input type="checkbox"/> 28 (25) <input type="checkbox"/> 15 <input type="checkbox"/> 12 <input type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> 15 <input type="checkbox"/> 15 <input type="checkbox"/> 16 <input type="checkbox"/> 17 (10) <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> 15 <input type="checkbox"/> 17 <input type="checkbox"/> 18 <input type="checkbox"/> 24 (13) <input type="checkbox"/> 25 <input type="checkbox"/> 13 <input type="checkbox"/> 12 <input type="checkbox"/> 15 <input type="checkbox"/> 14 <input type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> 10 (9) <input type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 13 <input type="checkbox"/> 14 <input type="checkbox"/> 16 <input type="checkbox"/> 28 (62) <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 12 <input type="checkbox"/> 25 <input type="checkbox"/> 43		
11. Nur für reformierte Oberstufe: In welchen vier Fächern sind Sie im Abitur geprüft worden? (Bitte die entsprechenden Fachnummern aus Frage 10 nebenan eintragen und ankreuzen, ob Grundkurs oder Leistungskurs)			
12. Wie beurteilen Sie heute Ihre Schwerpunktsetzungen in der Oberstufe? Sind sie für Ihr derzeitiges Fachstudium eher günstig oder ungünstig?	sehr un- etwas un- weder eher sehr günstig günstig günstig günstig günstig (10) <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 13 <input type="checkbox"/> 25 <input type="checkbox"/> 39 <input type="checkbox"/> 18		
13. Inwieweit waren Sie hinsichtlich der folgenden Punkte durch Ihre Schulzeit auf Ihr Fachstudium vorbereitet?	gar nicht 0 1 2 3 4 5 6 sehr gut		
1. fachbezogenes Grundwissen . . . . . 2. Lerntechniken, rationelles Lernen . . . . . 3. Informationen /Unterlagen für eine Arbeit sammeln und ordnen . . . . . 4. eine umfangreiche Arbeit inhaltlich gliedern . . . . . 5. eigene Gedanken, Standpunkte entwickeln und darstellen . . . . . 6. wissenschaftliche Veröffentlichungen lesen und analysieren . . . . . 7. Verständnislücken durch selbständige Arbeit ausfüllen . . . . . 8. bei Diskussionen mich präzise und knapp ausdrücken . . . . . 9. Protokolle anfertigen . . . . . 10. Referate halten . . . . . 11. Methoden des wissenschaftlichen Arbeitens . . . . . 12. mit anderen in Gruppen zusammenarbeiten . . . . .	<input type="checkbox"/> 16 <input type="checkbox"/> 14 <input type="checkbox"/> 14 <input type="checkbox"/> 16 <input type="checkbox"/> 17 <input type="checkbox"/> 15 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 16 <input type="checkbox"/> 17 <input type="checkbox"/> 17 <input type="checkbox"/> 20 <input type="checkbox"/> 15 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> 16 <input type="checkbox"/> 18 <input type="checkbox"/> 21 <input type="checkbox"/> 17 <input type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 15 <input type="checkbox"/> 17 <input type="checkbox"/> 20 <input type="checkbox"/> 19 <input type="checkbox"/> 14 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 14 <input type="checkbox"/> 20 <input type="checkbox"/> 22 <input type="checkbox"/> 21 <input type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> 25 <input type="checkbox"/> 21 <input type="checkbox"/> 16 <input type="checkbox"/> 15 <input type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 15 <input type="checkbox"/> 18 <input type="checkbox"/> 20 <input type="checkbox"/> 18 <input type="checkbox"/> 14 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 15 <input type="checkbox"/> 18 <input type="checkbox"/> 21 <input type="checkbox"/> 18 <input type="checkbox"/> 14 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> 14 <input type="checkbox"/> 17 <input type="checkbox"/> 19 <input type="checkbox"/> 19 <input type="checkbox"/> 14 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 12 <input type="checkbox"/> 15 <input type="checkbox"/> 19 <input type="checkbox"/> 20 <input type="checkbox"/> 19 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 23 <input type="checkbox"/> 22 <input type="checkbox"/> 19 <input type="checkbox"/> 17 <input type="checkbox"/> 11 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 15 <input type="checkbox"/> 16 <input type="checkbox"/> 16 <input type="checkbox"/> 18 <input type="checkbox"/> 15 <input type="checkbox"/> 13 <input type="checkbox"/> 6		



Lern- und Arbeitsverhalten		5																																																								
<p>22. Wieviele Stunden wenden Sie in einer durchschnittlichen Woche des laufenden Semesters schätzungsweise für die folgenden Studententätigkeiten auf? (Auf volle Stunden runden)</p> <p>1. Vorlesungen . . . . .</p> <p>2. Übungen, Seminare . . . . .</p> <p>3. Berufspraktika . . . . .</p> <p>4. andere Praktika (z.B. im Labor) . . . . .</p> <p>5. studentische Arbeitsgemeinschaften/Tutorien . . . . .</p> <p>6. eigenes Studium (z.B. Vor-, Nachbereitung, Lesen, Referate) . . . . .</p> <p>7. sonstige Tätigkeiten, und zwar: . . . . .</p>	<p>Stundenzahl:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>≤ 5</th> <th>≤ 10</th> <th>≤ 15</th> <th>≤ 20</th> <th>≤ 25</th> <th>≤ 30</th> <th>≥ 31 (k.A.)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>26</td> <td>34</td> <td>20</td> <td>13</td> <td>3</td> <td>1</td> <td>(13)</td> </tr> <tr> <td>38</td> <td>44</td> <td>12</td> <td>5</td> <td>1</td> <td>-</td> <td>(14)</td> </tr> <tr> <td>56</td> <td>23</td> <td>4</td> <td>8</td> <td>2</td> <td>1</td> <td>(88)</td> </tr> <tr> <td>45</td> <td>24</td> <td>9</td> <td>8</td> <td>5</td> <td>5</td> <td>(77)</td> </tr> <tr> <td>74</td> <td>23</td> <td>3</td> <td>1</td> <td>-</td> <td>-</td> <td>(58)</td> </tr> <tr> <td>14</td> <td>32</td> <td>17</td> <td>13</td> <td>6</td> <td>6</td> <td>(6)</td> </tr> <tr> <td>27</td> <td>32</td> <td>10</td> <td>13</td> <td>3</td> <td>5</td> <td>(65)</td> </tr> </tbody> </table>	≤ 5	≤ 10	≤ 15	≤ 20	≤ 25	≤ 30	≥ 31 (k.A.)	26	34	20	13	3	1	(13)	38	44	12	5	1	-	(14)	56	23	4	8	2	1	(88)	45	24	9	8	5	5	(77)	74	23	3	1	-	-	(58)	14	32	17	13	6	6	(6)	27	32	10	13	3	5	(65)	
≤ 5	≤ 10	≤ 15	≤ 20	≤ 25	≤ 30	≥ 31 (k.A.)																																																				
26	34	20	13	3	1	(13)																																																				
38	44	12	5	1	-	(14)																																																				
56	23	4	8	2	1	(88)																																																				
45	24	9	8	5	5	(77)																																																				
74	23	3	1	-	-	(58)																																																				
14	32	17	13	6	6	(6)																																																				
27	32	10	13	3	5	(65)																																																				
<p>23. In welchen Bereichen - außerhalb Ihrer eigenen Fächer - haben Sie während Ihres bisherigen Studiums Lehrveranstaltungen besucht?</p> <p>1. im rechtswirtschaftswissenschaftlichen Bereich (auch BWL)</p> <p>2. im sozialwissenschaftlichen Bereich (auch Psychologie, Politologie)</p> <p>3. im geisteswissenschaftlichen Bereich (auch Theologie, Kunst, Sprachen)</p> <p>4. im natur-, ingenieurwissenschaftlichen Bereich (auch Medizin/Mathem.)</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>keine</th> <th>eine</th> <th>2 bis 3</th> <th>mehr als 3</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>(13) 75</td> <td>11</td> <td>7</td> <td>6</td> </tr> <tr> <td>(9) 68</td> <td>12</td> <td>11</td> <td>9</td> </tr> <tr> <td>(6) 59</td> <td>14</td> <td>14</td> <td>13</td> </tr> <tr> <td>(11) 71</td> <td>11</td> <td>9</td> <td>10</td> </tr> </tbody> </table>	keine	eine	2 bis 3	mehr als 3	(13) 75	11	7	6	(9) 68	12	11	9	(6) 59	14	14	13	(11) 71	11	9	10																																					
keine	eine	2 bis 3	mehr als 3																																																							
(13) 75	11	7	6																																																							
(9) 68	12	11	9																																																							
(6) 59	14	14	13																																																							
(11) 71	11	9	10																																																							
<p>24. Inwieweit treffen folgende Aussagen über Lernen und Studieren auf Sie persönlich zu?</p> <p>1. Mit meinen Studienleistungen bin ich erst dann richtig zufrieden, wenn ich das Gefühl habe, es kaum noch besser machen zu können . . . . .</p> <p>2. Ich mache mir oft Sorgen, ob ich mein Studium überhaupt schaffe . . . . .</p> <p>3. Bei Prüfungsarbeiten kommt es mir auf die Noten an, welche Fehler ich im einzelnen gemacht habe, interessiert mich wenig . . . . .</p> <p>4. Wenn mir etwas nicht beim ersten Mal gelingt, versuche ich es mit größerer Anstrengung von Neuem . . . . .</p> <p>5. Ich arbeite sehr intensiv, um ein gutes Examen zu erreichen . . . . .</p> <p>6. Mir fällt es leicht, fachbezogene neue Inhalte und Fakten zu lernen und zu behalten . . . . .</p> <p>7. Ich befasse mich häufig mit inhaltlichen Problemen und Fragestellungen meines Studienfaches über das verlangte Maß hinaus . . . . .</p> <p>8. In Prüfungssituationen bin ich oft so aufgeregt, daß ich Dinge, die ich eigentlich weiß, vergessen habe . . . . .</p> <p>9. Notizen aus Lehrveranstaltungen arbeite ich gründlich durch . . . . .</p> <p>10. Ich beteilige mich häufig an inhaltlichen Diskussionen in Lehrveranstaltungen . . . . .</p> <p>11. Wenn ich vor einer Prüfung stehe, habe ich meistens Angst . . . . .</p> <p>12. Mir wäre es lieber, wenn das Studium weniger geregelt wäre und mir mehr Möglichkeiten zur eigenen Gestaltung ließe . . . . .</p> <p>13. Mir kommt es darauf an, das Studium möglichst rasch abzuschließen . . . . .</p> <p>14. Das Studium läßt mir zu wenig Zeit für andere Dinge . . . . .</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>trifft überhaupt nicht zu</th> <th>trifft voll und ganz zu</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>12 10 12 16 17 19 14</td> <td>3.3</td> </tr> <tr> <td>21 19 12 13 11 12 11</td> <td>2.6</td> </tr> <tr> <td>26 23 16 16 9 6 3</td> <td>1.9</td> </tr> <tr> <td>2 4 8 17 21 27 21</td> <td>4.2</td> </tr> <tr> <td>7 12 16 24 20 14 8</td> <td>3.1</td> </tr> <tr> <td>3 9 18 27 22 16 5</td> <td>3.2</td> </tr> <tr> <td>7 16 17 20 18 14 8</td> <td>3.0</td> </tr> <tr> <td>11 21 13 14 14 15 11</td> <td>2.9</td> </tr> <tr> <td>12 20 21 21 13 10 4</td> <td>2.5</td> </tr> <tr> <td>17 22 17 18 12 10 5</td> <td>2.3</td> </tr> <tr> <td>7 15 12 14 15 18 20</td> <td>3.5</td> </tr> <tr> <td>15 17 11 19 12 13 13</td> <td>2.8</td> </tr> <tr> <td>17 17 13 16 13 13 2</td> <td>2.8</td> </tr> <tr> <td>16 17 14 16 12 13 2</td> <td>2.8</td> </tr> </tbody> </table>	trifft überhaupt nicht zu	trifft voll und ganz zu	12 10 12 16 17 19 14	3.3	21 19 12 13 11 12 11	2.6	26 23 16 16 9 6 3	1.9	2 4 8 17 21 27 21	4.2	7 12 16 24 20 14 8	3.1	3 9 18 27 22 16 5	3.2	7 16 17 20 18 14 8	3.0	11 21 13 14 14 15 11	2.9	12 20 21 21 13 10 4	2.5	17 22 17 18 12 10 5	2.3	7 15 12 14 15 18 20	3.5	15 17 11 19 12 13 13	2.8	17 17 13 16 13 13 2	2.8	16 17 14 16 12 13 2	2.8																											
trifft überhaupt nicht zu	trifft voll und ganz zu																																																									
12 10 12 16 17 19 14	3.3																																																									
21 19 12 13 11 12 11	2.6																																																									
26 23 16 16 9 6 3	1.9																																																									
2 4 8 17 21 27 21	4.2																																																									
7 12 16 24 20 14 8	3.1																																																									
3 9 18 27 22 16 5	3.2																																																									
7 16 17 20 18 14 8	3.0																																																									
11 21 13 14 14 15 11	2.9																																																									
12 20 21 21 13 10 4	2.5																																																									
17 22 17 18 12 10 5	2.3																																																									
7 15 12 14 15 18 20	3.5																																																									
15 17 11 19 12 13 13	2.8																																																									
17 17 13 16 13 13 2	2.8																																																									
16 17 14 16 12 13 2	2.8																																																									
<p>25. Wie stark ist Ihr Fachstudium an Ihrer Hochschule durch Studienordnungen, -verlaufspläne festgelegt?</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>überhaupt nicht</th> <th>kaum</th> <th>teilweise</th> <th>überwiegend</th> <th>völlig</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>13</td> <td>28</td> <td>42</td> <td>16</td> </tr> </tbody> </table>	überhaupt nicht	kaum	teilweise	überwiegend	völlig	1	13	28	42	16																																															
überhaupt nicht	kaum	teilweise	überwiegend	völlig																																																						
1	13	28	42	16																																																						
<p>26. In welchem Ausmaß richten Sie sich bei der Planung und Durchführung Ihres Studiums nach diesen Ordnungen/Verlaufsplänen?</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>überhaupt nicht</th> <th>kaum</th> <th>teilweise</th> <th>überwiegend</th> <th>völlig</th> <th>trifft für mich nicht zu</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>2</td> <td>8</td> <td>24</td> <td>50</td> <td>13</td> <td>3</td> </tr> </tbody> </table>	überhaupt nicht	kaum	teilweise	überwiegend	völlig	trifft für mich nicht zu	2	8	24	50	13	3																																													
überhaupt nicht	kaum	teilweise	überwiegend	völlig	trifft für mich nicht zu																																																					
2	8	24	50	13	3																																																					

Lern- und Arbeitsverhalten		6																														
<p>27. Wie häufig lernen Sie für Ihr Studium ...</p> <p>1. allein . . . . .</p> <p>2. mit einem Kommilitonen/Kommilitonin . . . . .</p> <p>3. in einer Arbeitsgruppe . . . . .</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>nie</th> <th>selten</th> <th>manchmal</th> <th>überwiegend</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>0</td> <td>3</td> <td>14</td> <td>82</td> </tr> <tr> <td>10</td> <td>53</td> <td>50</td> <td>7</td> </tr> <tr> <td>32</td> <td>52</td> <td>30</td> <td>6</td> </tr> </tbody> </table>	nie	selten	manchmal	überwiegend	0	3	14	82	10	53	50	7	32	52	30	6															
nie	selten	manchmal	überwiegend																													
0	3	14	82																													
10	53	50	7																													
32	52	30	6																													
<p>28. Haben Sie bereits die Zwischenprüfung/das Vordiplom in Ihrem Hauptfach abgelegt?</p> <p>a) nein</p> <p>b) ja, bestanden, aber keine Note erhalten</p> <p>c) ja, bestanden und benotet</p> <p>d) versucht, aber nicht bestanden</p> <p>e) gibt es nicht in meinem Fach</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>a)</th> <th>b)</th> <th>c)</th> <th>d)</th> <th>e)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>40</td> <td>15</td> <td>29</td> <td>1</td> <td>16</td> </tr> </tbody> </table>	a)	b)	c)	d)	e)	40	15	29	1	16																					
a)	b)	c)	d)	e)																												
40	15	29	1	16																												
<p>29. Geben Sie bitte auch die Durchschnittsnote (z.B. 2,5) Ihrer Zwischenprüfung/des Vordiploms an. Wenn Sie keine Note erhalten haben oder keine Zwischenprüfung abgelegt haben, versuchen Sie bitte, Ihre bisherigen Studienleistungen als Notendurchschnitt zu schätzen.</p>	<p>Durchschnittsnote:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>≤ 1.4</th> <th>≤ 2.4</th> <th>≤ 3.4</th> <th>≤ 4.4</th> <th>≥ 4.5</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>(21) 4</td> <td>32</td> <td>59</td> <td>13</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table>	≤ 1.4	≤ 2.4	≤ 3.4	≤ 4.4	≥ 4.5	(21) 4	32	59	13	1	2.6																				
≤ 1.4	≤ 2.4	≤ 3.4	≤ 4.4	≥ 4.5																												
(21) 4	32	59	13	1																												
<p>30. Wenn Sie Ihre bisherigen Studienleistungen insgesamt betrachten, inwieweit ...</p> <p>1. stimmen die erhaltenen Noten mit Ihren eigenen Leistungseinschätzungen überein . . . . .</p> <p>2. haben sich Ihre eigenen Leistungserwartungen und -ansprüche erfüllt</p> <p>3. entsprechen Ihre bisherigen Noten denen Ihrer meisten Kommilitonen</p>	<p>Noten sind:</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>viel schlechter</th> <th>etwas schlechter</th> <th>gleich</th> <th>etwas besser</th> <th>viel besser</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>(13) 3</td> <td>25</td> <td>54</td> <td>17</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>(13) 6</td> <td>38</td> <td>41</td> <td>13</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>(14) 1</td> <td>13</td> <td>49</td> <td>32</td> <td>4</td> </tr> </tbody> </table>	viel schlechter	etwas schlechter	gleich	etwas besser	viel besser	(13) 3	25	54	17	2	(13) 6	38	41	13	2	(14) 1	13	49	32	4											
viel schlechter	etwas schlechter	gleich	etwas besser	viel besser																												
(13) 3	25	54	17	2																												
(13) 6	38	41	13	2																												
(14) 1	13	49	32	4																												
<p>31. Wie zufrieden sind Sie mit Ihren bisherigen Noten im Studium?</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>völlig unzufrieden</th> <th>völlig zufrieden</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>(13) 2</td> <td>6 16 23 20 21 13</td> </tr> </tbody> </table>	völlig unzufrieden	völlig zufrieden	(13) 2	6 16 23 20 21 13	3.7																										
völlig unzufrieden	völlig zufrieden																															
(13) 2	6 16 23 20 21 13																															
<p>32. Wie stark tragen die angeführten Aspekte dazu bei, ob Sie im Studium erfolgreich sind?</p> <p>1. eigene Anstrengung, eigenes Bemühen . . . . .</p> <p>2. eigene Fähigkeiten, fachliche Begabung . . . . .</p> <p>3. eigene Arbeitsstile, -techniken, Lerngewohnheiten . . . . .</p> <p>4. eigene Leistungsansprüche, Zielsetzungen . . . . .</p> <p>5. eigene psychische Verfassung (z.B. Selbstvertrauen) . . . . .</p> <p>6. eigene finanzielle Situation . . . . .</p> <p>7. fachliche Fähigkeiten von Lehrenden . . . . .</p> <p>8. didaktische, pädagogische Fähigkeiten von Lehrenden . . . . .</p> <p>9. Leistungsanforderungen/-druck in Ihrem Fach . . . . .</p> <p>10. fachliche Hilfe/Unterstützung durch andere . . . . .</p> <p>11. Größe von Lehrveranstaltungen/Seminaren . . . . .</p> <p>12. berufliche Zukunftsaussichten, Arbeitsmarktchancen . . . . .</p> <p>13. eigene soziale Herkunft . . . . .</p> <p>14. Anpassung an Erwartungen und Wünsche von Professoren . . . . .</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>gar nicht</th> <th>sehr stark</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>0 1 1 5 16 33 45</td> <td>5.1</td> </tr> <tr> <td>1 2 4 12 28 54 20</td> <td>4.5</td> </tr> <tr> <td>1 3 6 16 25 31 19</td> <td>4.3</td> </tr> <tr> <td>1 2 5 13 23 38 23</td> <td>4.5</td> </tr> <tr> <td>1 2 4 10 19 33 32</td> <td>4.7</td> </tr> <tr> <td>1 4 13 13 18 16 15 11</td> <td>3.0</td> </tr> <tr> <td>3 6 8 16 23 28 18</td> <td>4.0</td> </tr> <tr> <td>4 6 8 12 18 27 25</td> <td>4.2</td> </tr> <tr> <td>7 10 13 22 23 16 8</td> <td>3.2</td> </tr> <tr> <td>7 13 14 18 23 18 8</td> <td>3.2</td> </tr> <tr> <td>8 10 10 14 17 21 20</td> <td>3.7</td> </tr> <tr> <td>25 22 14 17 11 7 3</td> <td>2.0</td> </tr> <tr> <td>26 18 12 17 14 9 4</td> <td>2.2</td> </tr> <tr> <td>22 18 15 18 14 9 4</td> <td>2.3</td> </tr> </tbody> </table>	gar nicht	sehr stark	0 1 1 5 16 33 45	5.1	1 2 4 12 28 54 20	4.5	1 3 6 16 25 31 19	4.3	1 2 5 13 23 38 23	4.5	1 2 4 10 19 33 32	4.7	1 4 13 13 18 16 15 11	3.0	3 6 8 16 23 28 18	4.0	4 6 8 12 18 27 25	4.2	7 10 13 22 23 16 8	3.2	7 13 14 18 23 18 8	3.2	8 10 10 14 17 21 20	3.7	25 22 14 17 11 7 3	2.0	26 18 12 17 14 9 4	2.2	22 18 15 18 14 9 4	2.3	
gar nicht	sehr stark																															
0 1 1 5 16 33 45	5.1																															
1 2 4 12 28 54 20	4.5																															
1 3 6 16 25 31 19	4.3																															
1 2 5 13 23 38 23	4.5																															
1 2 4 10 19 33 32	4.7																															
1 4 13 13 18 16 15 11	3.0																															
3 6 8 16 23 28 18	4.0																															
4 6 8 12 18 27 25	4.2																															
7 10 13 22 23 16 8	3.2																															
7 13 14 18 23 18 8	3.2																															
8 10 10 14 17 21 20	3.7																															
25 22 14 17 11 7 3	2.0																															
26 18 12 17 14 9 4	2.2																															
22 18 15 18 14 9 4	2.3																															
<p>33. Sind Sie oder waren Sie schon einmal als studentische Hilfskraft/Tutor beschäftigt bzw. würden Sie gerne als Hilfskraft oder Tutor tätig sein?</p> <p>a) nein, bisher noch nie und interessiere mich auch nicht dafür</p> <p>b) nein, bisher noch nicht, würde aber gerne</p> <p>c) ja, bereits früher, aber nicht in diesem Semester</p> <p>d) ja, erst seit diesem Semester</p> <p>e) ja, früher und in diesem Semester</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th>a)</th> <th>b)</th> <th>c)</th> <th>d)</th> <th>e)</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>35</td> <td>48</td> <td>9</td> <td>3</td> <td>6</td> </tr> </tbody> </table>	a)	b)	c)	d)	e)	35	48	9	3	6																					
a)	b)	c)	d)	e)																												
35	48	9	3	6																												

Fragen zur studentischen Lebenssituation		7
34. Wie finanzieren Sie Ihre Ausbildung? 1. durch Unterstützung der Eltern . . . . . 2. durch BAföG (einschl. Zusatzdarlehen) . . . . . 3. durch Stipendium (Begabtenförderung, Stiftungen, Parteien, Firmen) 4. durch eigene Arbeit neben dem Studium . . . . . 5. durch anderes . . . . .	nein, dadurch nicht (8) 14 ja, teilweise (17) 62 ja, hauptsächlich (24) 95 (9) 21 (29) 75	35 47 19 19 3 2 61 18 16 9
35. Wieviel Geld haben Sie in diesem Semester monatlich etwa zur Verfügung?	≤ 500 ≤ 700 ≤ 900 ≤ 1100 ≤ 1300 ≤ 1500 ≤ 1501	31 31 20 10 3 2 4
36. Können Sie mit diesem Betrag aus? a) nein, überhaupt nicht b) eigentlich nur, weil ich mich stark einschränke c) ja, eigentlich ganz gut d) ja, voll und ganz	a) b) c) d)	4 28 46 21
37. Falls Sie in diesem Semester einer Arbeit neben dem Studium nachgehen, wieviele Stunden sind Sie durchschnittlich pro Woche erwerbstätig?	≤ 10 ≤ 20 ≤ 30 ≤ 40 ≥ 41	61 29 5 5 1
38. Hat diese Arbeit einen Bezug zu Ihrem Studium oder Ihrer späteren Berufstätigkeit?	Bezug ... (bitte beides ankreuzen) Studium: nein   teil-   stark späterer Beruf: nein   teil-   stark	(38) 50 29 20 (38) 51 27 23
39. Wo wohnen Sie in diesem Semester? Und wie würden Sie am liebsten wohnen? a) bei Eltern/Verwandten b) immer zur Untermiete c) alleine in einer Wohnung d) Studentenwohnheim e) Wohnung mit Ehepartner oder Freund/Freundin f) in einer Wohngemeinschaft g) sonstiges	ich wohne gegenwärtig: a) b) c) d) e) f) g) ich würde am liebsten wohnen: a) b) c) d) e) f) g)	30 9 18 8 23 11 1 8 2 25 4 41 19 2
40. Wie beurteilen Sie Ihre Wohnsituation im Hinblick auf ... 1. Kontaktmöglichkeiten zu anderen Studierenden . . . . . 2. konzentriertes Lernen und Studieren . . . . . 3. Nähe, Erreichbarkeit der Hochschule . . . . . 4. Kosten, finanzieller Aufwand . . . . . 5. persönliches Wohlbefinden . . . . .	sehr ungünstig -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 sehr günstig	18 14 12 18 12 13 13 3 5 8 10 14 28 31 10 12 11 12 13 19 24 8 10 10 13 10 17 32 3 6 7 11 15 29 30
41. Ist Ihr Studienort auch Ihr Heimatort? (Wohnort der Eltern/am Ende der Schulzeit) a) ja b) nein, komme aus näherer Umgebung (bis ca. 50km), selbes Bundesland c) nein, komme aus näherer Umgebung (bis ca. 50km), anderes Bundesland d) nein, mein Heimatort ist weiter entfernt, aber im selben Bundesland e) nein, mein Heimatort ist weiter entfernt und in einem anderen Bundesland	a) b) c) d) e)	31 23 4 17 26
42. Sind Sie über die ZVS (Dortmund) an diese Hochschule gekommen?	ja, und zwar war diese Hochschule meine ... keine der angegebenen	nein 51 1. Wahl 43 2. Wahl 2 3. und weitere Wahl 7 2

		8
43. Haben Sie im Laufe Ihres Studiums ... 1. im Ausland studiert . . . . . 2. das Studium unterbrochen . . . . . 3. die Hochschule gewechselt . . . . .	nein (95) 2 (90) 4 nein (86) 11	ja, und zwar ... Semester ein zwei mehr als zwei (2) 2 1 (4) 3 3 einmal zweimal mehr als zweimal (11) 4 1
44. Planen Sie im weiteren Verlauf Ihres Studiums ... 1. einen Hochschulwechsel . . . . . 2. ein oder mehrere Semester im Ausland zu studieren . . . . . 3. einen Sprachaufenthalt im Ausland (z.B. in den Semesterferien) . . . . . 4. zu promovieren . . . . . 5. eine Unterbrechung des Studiums, um Geld zu verdienen . . . . . 6. eine Unterbrechung des Studiums, um einmal ganz andere Erfahrungen zu machen . . . . .	nein (67) 17 (58) 21 (51) 19 (29) 26 (76) 13 (74) 14	viel-leicht (7) 7 (9) 6 (13) 13 (15) 21 (5) 2 (4) 2
45. Haben Sie in der Zeit seit Sie studieren schon einmal ernsthaft erwogen ... 1. Ihr jetziges Hauptfach zu wechseln . . . . . 2. das Hochschulstudium ganz aufzugeben . . . . .	ger nicht 0 1 2 3 4 5 6 sehr ernsthaft	52 12 6 6 8 6 10 54 11 6 6 7 7 9
46. Im wievielten Fachsemester befinden Sie sich im WS 1982/83? (Fachsemester sind diejenigen Semester, die Sie im Rahmen Ihres derzeitigen Hauptfachstudiums insgesamt eingeschrieben waren)	1-2 3-4 5-6 7-8 9-10 11-12 13-14 ≥ 15	20 18 26 14 62 10 6 5
47. Im wievielten Hochschulsemester befinden Sie sich im WS 1982/83? (Hochschulsemester sind alle Semester, die Sie bisher insgesamt an Hochschulen, Fachhochschulen etc. studiert haben, einschließlich Auslandssemester)	1-2 3-4 5-6 7-8 9-10 11-12 13-14 ≥ 15	17 16 14 12 13 10 8 11
48. Im wievielten Fachsemester planen Sie, das Studium Ihres Faches, einschließlich Prüfungssemester, abzuschließen? (Bitte ungefähren Schätzwert angeben)	1-2 3-4 5-6 7-8 9-10 11-12 13-14 ≥ 15	- - 1 7 33 42 6 11
Kontakte und Kommunikation		
49. Wie häufig haben Sie zu den folgenden Personen Kontakt und zu welchen hätten Sie gern mehr Kontakte?	Zu diesen Personen habe ich ... Kontakt nie selten mal häufig manch- (1) 11 30 58 (1) 17 26 57 (1) 16 34 50 (8) 40 35 16 (32) 44 18 6 (49) 55 12 4 (31) 53 25 12	mehr Kontakte gewünscht: nein ja (10) 52 48 (9) 80 21 (9) 54 46 (9) 43 57 (8) 43 57 (8) 44 56 (8) 27 73
50. Wie zufrieden sind Sie mit den Kontakten zu ... 1. Kommilitonen Ihres Faches . . . . . 2. Kommilitonen anderer Fächer . . . . . 3. Assistenten, Lehrbeauftragte Ihres Faches . . . . . 4. Professoren Ihres Faches . . . . .	sehr unzufrieden -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 sehr zufrieden	4 9 13 17 19 26 34 6 12 15 33 17 13 5 12 17 19 29 11 9 4 21 19 14 28 8 7 4

		trifft zu auf ... Professoren				kann ich nicht beurteilen	9	
		keine	wenige	einige	die meisten			
51. Inwieweit treffen die folgenden Beschreibungen auf die Professoren Ihres Fachbereiches zu?								
1. anregend, kreativ, halten interessante Vorlesungen		4	52	35	6	2		
2. streng in Prüfungen		1	13	37	18	31		
3. sind in Beurteilungen gerecht		1	8	25	31	35		
4. kooperativ, bemühen sich Studenten zu helfen		2	33	37	21	8		
5. distanziert, zurückhaltend im Umgang mit Studierenden		4	27	32	33	5		
6. aufgeschlossen für Meinungen im Studium		7	44	22	4	23		
7. haben gute didaktische Fähigkeiten		5	52	35	5	4		
8. sind aufgeschlossen für studentische Fragen und Probleme		3	44	33	10	10		
9. beteiligen Studenten an der Planung von Lehrveranstaltungen		36	36	11	2	15		
10. sind hauptsächlich an Ihrer Forschung interessiert		2	16	25	25	28		
11. kümmern sich nur um Fragen und Angelegenheiten ihres eigenen Fachgebietes		2	12	20	42	24		
12. beschränken ihre Kontakte auf gute Studenten		9	16	18	17	40		
52. Welche Betreuungs- und Beratungsmöglichkeiten durch Lehrende gibt es in Ihrem Fach? Und wie häufig haben Sie diese bisher genutzt?		(2 KRÜTZE PRO ZEITP.) gibt es in meinem Fach: bisher genutzt:						
		nein ja		nie ein- zweimal häufiger				
1. regelmäßige Sprechstunden zu festen Zeiten		11	89	37	34	25		
2. informelle Beratungs-, Betreuungsmöglichkeiten		21	79	(10)	45	14		
3. feste Zuordnung von Studierenden zu Hochschullehrern mit regelmäßiger Beratung/Betreuung		83	17	(30)	88	7	6	
4. spezifische Veranstaltung zur Studieneinführung, -planung (Orientierungsveranstaltungen)		10	90	(5)	21	64	16	
53. In welchen Bereichen ist Ihnen eine Betreuung/Beratung durch Lehrende wichtig?		nicht wichtig 0 1 2 3 4 5 6 sehr wichtig						
1. Studienplanung und Studienaufbau	4.0	7	6	8	15	18	20	26
2. Prüfungsvorbereitungen, Prüfungsarbeiten	4.8	2	2	3	7	15	30	40
3. fachwissenschaftliche Fragen/inhaltliche Probleme des Faches	4.6	1	1	3	11	22	33	29
4. persönliche Lern- und Arbeitsschwierigkeiten	2.9	12	14	15	20	17	13	9
5. soziale Schwierigkeiten im Studium (Kommunikation, Anonymität, Isolation an der Hochschule)	2.0	27	21	14	16	10	7	5
6. persönliche Probleme und Schwierigkeiten, die über das Studium hinausgehen	1.2	49	23	11	9	5	3	2
7. Hilfe/Unterstützung bei Stellensuche/Berufsfindung	2.9	16	12	11	20	18	15	9
54. Die Studiensituation kann unterschiedlich erlebt werden. Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Ihre eigene Situation zu?		trifft überhaupt nicht zu 0 1 2 3 4 5 6 trifft voll und ganz zu						
1. Ich habe genug Ansprechpartner an der Hochschule, an die ich mich mit meinen Problemen wenden kann	3.3	7	11	15	19	18	18	12
2. Ich weiß von den meisten Einrichtungen an der Hochschule, was ihre Aufgabe ist und was dort getan wird	3.2	4	14	18	20	19	18	7
3. In der Masse der Studenten an der Hochschule geht man unter	3.6	6	12	13	15	15	20	20
4. Es gibt an meiner Hochschule viele Möglichkeiten, sich zu informieren, was in den Gremien, der Forschung, der Verwaltung geschieht	2.6	6	21	23	27	13	8	3
5. Ich habe oft das Gefühl, meine Leistungen im Studium sind das Einzige, was an der Hochschule gefragt ist	3.9	5	9	10	16	17	25	20
6. Wenn man will, kann man als Student mit seinen Vorstellungen zum Studium und zur Hochschule einiges aussrichten	2.3	14	24	18	15	13	9	3
7. Wenn ich einmal eine Woche lang nicht an der Hochschule wäre, würde das Mitemander auffallen	2.8	24	16	10	8	9	11	22
8. Die Kontakte an der Hochschule sind meistens oberflächlich und unverbindlich, es entwickeln sich keine wirklich menschlichen Beziehungen	2.9	15	17	12	15	15	16	11

		a) nicht interessiert b) interessiert, aber keine Teilnahme c) gelegentliche Teilnahme d) nahezu häufig teil e) habe ein Amt, eine Funktion inne					10		
		a)	b)	c)	d)	e)			
55. Wie interessiert sind Sie gegenwärtig an den Aktivitäten folgender Gruppen an Ihrer Hochschule und wie intensiv nehmen Sie daran teil?									
1. Fachschaften		26	58	12	2	2			
2. offizielle Selbstverwaltungsgremien (Senat, Konzil u.S.)		52	44	2	-	1			
3. politische Studentenvereinigungen		53	39	6	1	1			
4. informelle Aktionsgruppen		37	46	15	2	1			
5. Studentenverbindungen		83	12	3	1	2			
6. Studentengemeinde		72	20	6	2	1			
7. Studentensport, Sportgruppen		27	29	25	18	1			
8. Theater-, Musik-, Orchestergruppen		49	40	7	3	1			
9. sonstige Freizeitgruppen		49	33	14	4	1			
56. Für welche Aufgaben sollten sich die studentischen Vertretungen an Ihrer Hochschule vordringlich einsetzen?		gar nicht etwas stark vor- dringlich							
1. Studienberatung/Studienhilfe	3.2	-	10	58	32				
2. an Prüfungsbedingungen/Lehrinhalten mitarbeiten	3.1	1	16	54	28				
3. interne Hochschulpolitik/Beeinflussung der Geschehnisse in der Hochschule	3.0	2	24	50	24				
4. politische Vertretung nach außen/allgemein-politisches Mandat	2.2	27	41	23	8				
5. Studentenschaft organisieren/politisches Bewußtsein bilden	2.3	18	43	29	11				
6. soziale Fragen (Kontaktförderung, Wohnungssuche etc.)	3.1	1	16	59	24				
7. kulturelle Belange (Theater, Konzerte etc.)	2.5	8	45	40	7				
57. In welchem Ausmaß repräsentieren die derzeitigen Studentenvertretungen (Studentenparlament/AStA) an Ihrer Hochschule Ihre persönlichen hochschulpolitischen Ansichten, Interessen und Meinungen?		überhaupt nicht 0 1 2 3 4 5 6 voll und ganz 7 kann ich nicht beurteilen							
	2.2	15	15	12	11	12	6	1	28
58. Beteiligen Sie sich regelmäßig an den Wahlen zur Studentenvertretung?		nie unregelmäßig regelmäßig							
		13		57		30			
59. Und wie stehen Sie insgesamt zu studentischen Wahlen?		stimmt gar nicht 0 1 2 3 4 5 6 stimmt völlig							
1. Eine Beteiligung an studentischen Wahlen ist überflüssig, man kann dadurch sowieso nichts verändern	1.9	31	19	15	16	10	6	4	
2. Ein hochschulpolitisches Engagement von Studierenden halte ich für wenig sinnvoll, das Studium ist wichtiger	1.9	31	22	13	13	9	7	4	
3. Ich würde mich eher an Studentenvahlen beteiligen, wenn es die Möglichkeit zur Briefwahl gäbe	1.0	67	11	3	9	3	3	4	
60. Die beiden folgenden Fragen betreffen einige Aspekte des Erlebens und Verhaltens von Männern und Frauen an der Hochschule. Wie sehen Sie die Situation in Ihrem Fach?		trifft überhaupt nicht zu 0 1 2 3 4 5 6 trifft voll und ganz zu							
1. Studenten werden von Hochschullehrern mehr unterstützt und gefördert als Studentinnen	1.4	47	19	7	13	8	5	2	
2. In Lehrveranstaltungen werden die Beiträge von Studentinnen weniger ernst genommen als die von Studenten	1.2	52	18	7	9	8	4	2	
3. Von Studenten wird an der Hochschule mehr Leistung verlangt als von Studentinnen	0.9	58	18	7	9	4	2	1	
4. Die Hochschule ist weitgehend eine Männerinstitution, an der Studentinnen sich nur schwer zurechtfinden und durchsetzen können	1.5	44	19	8	11	8	6	3	
5. Wie man an der Hochschule zurechtkommt, hängt nicht von Geschlecht ab, sondern von einem selber	4.6	4	5	6	8	10	21	43	



			13
69. Inwieweit treffen diese Aussagen über die Stellung von Studenten in der Gesellschaft nach Ihren persönlichen Erfahrungen zu?	<p>trifft überhaupt nicht zu</p> <p>0 1 2 3 4 5 6</p> <p>trifft voll und ganz zu</p>		
1. Es fehlen Kontakte zu Gleichaltrigen, die nicht studieren . . . . .	11 12 11 13 16 24 10	3.3	
2. Das Leben als Student ist dem von gleichaltrigen Nichtstudenten vorzuziehen . . . . .	11 9 7 20 17 21 16	3.5	
3. Als Student kann ich leichter eigene Vorstellungen verwirklichen als gleichaltrige Nichtstudenten . . . . .	6 6 6 14 20 30 19	4.0	
4. Als Student hat man Schwierigkeiten, von der übrigen Bevölkerung akzeptiert zu werden . . . . .	12 17 11 16 20 17 7	3.0	
5. Die Bedürfnisse und Interessen von Studenten werden in der Gesellschaft kaum berücksichtigt . . . . .	6 12 15 23 19 18 7	3.2	
70. Sind Sie alles in allem gern Student?	<p>gar nicht gern</p> <p>0 1 2 3 4 5 6</p> <p>sehr gern</p>		
	1 2 3 9 17 37 32	4.8	
Vorstellungen über Hochschule und Wissenschaft			
71. In den folgenden Aspekten können Aufgaben der Hochschule gesehen werden. Geben Sie jeweils an			
a) welche Wichtigkeit die Hochschule dem Aspekt gegenwärtig beimißt,			
b) welche Wichtigkeit der Aspekt Ihrer Meinung nach haben sollte.			
	(2 KREUZE PRO ZEILE)		
	a) gegenwärtige Wichtigkeit	b) Wichtigkeit, die der Aspekt haben sollte	
	keine einige große	keine einige große	
	sehr weiß nicht	sehr	
1. Ausbildung hochqualifizierter Spezialisten . . . . .	3 18 37 56 7	8 50 33 8	
2. Förderung persönlicher Bildung/Allgemeinbildung . . . . .	31 54 10 3 2	1 17 55 27	
3. Solide Ausbildung für einen Beruf . . . . .	12 46 30 9 4	1 14 50 35	
4. Ausbildung von kritischen Intellektuellen . . . . .	23 45 15 5 8	6 29 42 23	
5. Stabilisierung und Legitimierung der gesellschaftlichen Elite . . . . .	17 31 26 15 11	88 25 7 2	
6. Ermöglichung sozialen Aufstiegs für Angehörige (Kinder) der Arbeiterschaft . . . . .	22 51 15 4 8	5 29 47 20	
7. Bewahrung und Weitergabe der Kultur . . . . .	15 44 25 8 8	5 35 42 18	
8. Weiterbildung für alle, die sich dafür interessieren . . . . .	24 45 19 6 8	4 23 48 25	
9. Grundlagenforschung als Selbstzweck zum Erkenntnisfortschritt . . . . .	7 30 34 16 17	8 40 38 14	
10. Forschung, die zum sozialen Fortschritt beiträgt . . . . .	15 50 18 5 13	2 14 48 36	
11. Forschung, die zum technischen Fortschritt beiträgt . . . . .	3 16 36 37 9	5 39 40 20	
72. Auf welche Bereiche sollten Hochschulreformkonzepte Ihrer Meinung nach vor allem ausgerichtet sein? Für wie wichtig halten Sie . . . . .	<p>sehr unwichtig</p> <p>0 1 2 3 4 5 6</p> <p>sehr wichtig</p>		
1. Abschaffung von Zulassungsbeschränkungen . . . . .	9 10 11 17 12 18 24	3.6	
2. Erweiterung der Ausbildungskapazitäten/mehr Studienplätze . . . . .	8 9 10 16 15 18 24	3.7	
3. Einrichtung von "Brückenkursen" für schulische Wissenslücken in den Anfangsemestern . . . . .	4 5 7 11 18 25 30	4.3	
4. verstärkte Förderung besonders begabter Studenten . . . . .	9 10 11 22 19 16 13	3.3	
5. Einführung von Kurzstudiengängen . . . . .	20 19 14 20 12 10 5	2.3	
6. Verkürzung der Semesterferien (z.B. Trimester- statt Semesterregelung)	42 21 10 12 7 5 4	1.5	
7. inhaltliche Studienreform/Entrümpelung von Studiengängen . . . . .	3 5 7 16 18 25 25	4.2	
8. Integration von Studiengängen im Rahmen von Gesamthochschulen . . . . .	17 15 10 27 14 11 7	2.7	
9. hochschuldidaktische Reformen und Innovationen . . . . .	3 5 8 21 23 24 17	3.9	
10. Beteiligung von Studierenden an der Lehrplangestaltung . . . . .	4 6 9 15 23 26 17	4.0	
11. Anhebung des Leistungsniveaus und der Prüfungsanforderungen . . . . .	27 24 19 18 8 3 2	1.7	
12. Steigerung der Qualität der Lehre, besseres Lehrangebot . . . . .	1 2 4 12 21 30 30	4.6	
13. strengere Auswahl bei der Zulassung zu einem Studium . . . . .	36 21 12 14 7 5 5	1.7	

			14
73. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, wie man Kritik an hochschulpolitischen Entwicklungen üben kann. Welche Art und Weise, Kritik zum Ausdruck zu bringen, würden Sie akzeptieren?	<p>akzeptiere ich grundsätzlich</p> <p>nur in Ausnahmefällen</p> <p>lehne ich grundsätzlich ab</p>		
1. Diskussion zwischen Hochschullehrern und Studenten . . . . .	97 2 -		
2. Auseinandersetzung in studentischen Zeitschriften und Drucksachen . . . . .	88 11 2		
3. Flugblätter und Wandzeitungen . . . . .	73 21 6		
4. Störungen von Lehrveranstaltungen . . . . .	6 37 57		
5. Boykott von Lehrveranstaltungen . . . . .	14 54 32		
6. Institutsbesetzung . . . . .	8 34 58		
7. Störung der Sitzungen von Hochschulgremien (Senat, Fakultät etc.) . . . . .	7 33 60		
8. Demonstrationen und Kundgebungen . . . . .	68 27 5		
74. Hier sind einige Aussagen über die Rolle der Wissenschaft. Inwieweit treffen sie Ihrer Meinung nach zu?	<p>trifft überhaupt nicht zu</p> <p>0 1 2 3 4 5 6</p> <p>trifft voll und ganz zu</p>		
1. Die Entwicklung unserer Gesellschaft hängt in hohem Maße vom Fortschritt der Wissenschaft ab . . . . .	4 9 10 16 21 23 18	3.8	
2. Die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung kommen in unserem Land hauptsächlich Wirtschaft und Industrie zugute . . . . .	1 3 5 11 18 34 29	4.6	
3. Der Einfluß der Wissenschaft auf unser tägliches Leben ist eigentlich schon zu groß . . . . .	7 15 14 21 15 18 11	3.1	
4. Die Aussagen von Wissenschaftlern sind zu widersprüchlich, als daß sie bei Entscheidungen über gesellschaftliche Entwicklungen hilfreich sein könnten . . . . .	9 18 16 24 15 12 6	2.8	
75. Wie stehen Sie persönlich zu diesen Ansichten über technischen Fortschritt?	<p>trifft überhaupt nicht zu</p> <p>0 1 2 3 4 5 6</p> <p>trifft voll und ganz zu</p>		
1. Der technische Fortschritt hat den Menschen überwiegend Gutes gebracht, das wird auch in Zukunft so sein . . . . .	12 20 21 21 14 9 4	2.5	
2. Heutige Probleme, wie z.B. Energieknappheit oder Umweltverschmutzung, können auf die Dauer nur durch den technischen Fortschritt gelöst werden . . . . .	11 15 11 12 15 18 18	3.3	
3. Bei geringerm technischen Fortschritt könnten wir auch ganz gut leben, vielleicht sogar besser . . . . .	6 11 11 14 17 23 18	3.7	
4. Der technische Fortschritt ist inzwischen gefährlich, er bedroht die Menschen mehr als er ihnen nützt . . . . .	9 11 11 16 15 18 20	3.5	
Rolle und Chancen von Hochschulabsolventen			
76. Sind Sie der Meinung, daß Hochschulabsolventen im Vergleich zu Leuten ohne Studium aufgrund ihrer Ausbildung eine besondere Verantwortung gegenüber der Allgemeinheit haben?	<p>nein</p> <p>ja, etwas mehr</p> <p>viel mehr</p> <p>sehr viel mehr</p>		
	25 43 24 9		
77. Glauben Sie, daß Hochschulabsolventen im allgemeinen besondere Eigenschaften und Fähigkeiten haben, die sie von Leuten ohne Studium unterscheiden?	<p>nein</p> <p>ja, etwas mehr</p> <p>viel mehr</p> <p>sehr viel mehr</p>		
	38 48 12 2		
78. Wie sind Ihrer Ansicht nach Hochschulabsolventen durch ihre Ausbildung - im Vergleich zu Leuten ohne Studium - für folgende Aufgaben vorbereitet?	<p>viel besser</p> <p>besser</p> <p>auch nicht anders</p> <p>schlechter</p> <p>viel schlechter</p>		
1. gesellschaftliche Ziele und Aufgaben formulieren . . . . .	12 64 23 1 -		
2. politische Ereignisse und Verhältnisse kritisch beurteilen . . . . .	11 55 33 1 -		
3. neue Ideen entwickeln und Pläne entwerfen . . . . .	12 56 31 1 -		
4. in Politik, Verwaltung und Wirtschaft Führungspositionen innehaben . . . . .	18 53 27 1 -		
5. unvorhergesehene und schwierige Situationen im Beruf meistern . . . . .	3 18 67 12 1		
6. die Bevölkerung über soziale und politische Entwicklungen aufklären . . . . .	4 55 38 3 -		
7. notwendige gesellschaftliche Entwicklungen und Veränderungen erkennen und einleiten . . . . .	7 53 37 2 -		

		Mittelwerte				15			
79. Sind Sie der Meinung, daß Hochschulabsolventen bei uns im Vergleich zu Leuten ohne Studium im allgemeinen ...		ja, und zwar ... etwas mehr    viel mehr    sehr viel mehr							
1. ein höheres Einkommen haben		9	46	35	6				
2. ein höheres Ansehen haben		6	41	42	12				
3. einen größeren politischen Einfluß haben		18	33	35	15				
80. Unabhängig davon, wie es heute ist, erscheint es Ihnen gerechtfertigt, wenn Hochschulabsolventen im Vergleich zu Leuten ohne Studium ...		ja, gerechtfertigt, und zwar ... etwas mehr    viel mehr    sehr viel mehr							
1. ein höheres Einkommen haben		27	55	18	2				
2. ein höheres Ansehen haben		75	20	4	1				
3. einen größeren politischen Einfluß haben		67	25	6	1				
81. Werden Ihrer Meinung nach die Chancen, in unserer Gesellschaft aufzusteigen, gegenwärtig eher besser, bleiben sie gleich oder verschlechtern sie sich eher?		werden eher besser    bleiben gleich    verschlechtern sich eher    kann ich nicht beurteilen							
		4	15	68	13				
Berufswahl und Berufsvorstellungen									
82. Wissen Sie schon, welchen Beruf Sie ergreifen möchten?		nein, ist noch offen    ja, mit einiger Sicherheit    ja, mit großer Sicherheit							
		29	43	28					
83. Was ist Ihnen persönlich an einem Beruf besonders wichtig?		ganz unwichtig    sehr wichtig 0 1 2 3 4 5 6							
1. mit Menschen und nicht nur mit Sachen zu arbeiten		1	2	9	12	22	49	4.9	
2. sicherer Arbeitsplatz		3	8	11	21	23	21	14	3.7
3. Gelegenheit zu Kreativität und Originalität		-	1	3	9	21	31	33	4.8
4. hohes Einkommen		8	13	15	24	22	13	5	3.0
5. wenig Beaufsichtigung durch andere, selbständiges Arbeiten		-	1	2	5	15	35	43	5.1
6. Möglichkeit, andere Menschen zu führen		12	13	13	22	20	14	7	2.9
7. viel Freizeit		3	8	12	22	21	18	16	3.7
8. eine Arbeit, die mir immer wieder neue Aufgaben stellt		-	1	2	6	18	37	36	5.0
9. Möglichkeit zu wissenschaftlicher Tätigkeit		6	12	13	18	20	18	13	3.4
10. eine Arbeit, bei der man sich nicht so anstrengen muß		22	30	19	16	7	3	2	1.7
11. Aufgaben, die viel Verantwortungsbewußtsein erfordern		2	5	8	23	27	25	11	3.9
12. beruflich dazu lernen zu können		-	1	2	10	25	36	26	4.7
13. Möglichkeit, anderen zu helfen		1	3	5	13	20	28	29	4.5
14. gute Aufstiegsmöglichkeiten		10	14	14	23	20	14	5	2.9
15. Möglichkeiten, Unbekanntes zu erforschen		4	9	12	17	20	22	17	3.7
16. ein Beruf, in dem man Nützlich für die Allgemeinheit tun kann		2	4	5	15	20	28	27	6.4
84. In welchem Bereich möchten Sie später tätig sein?		ja, bestimmt    ja, vielleicht    eher nicht    bestimmt nicht    weiß nicht							
1. im Schulbereich		10	15	16	56	2			
2. im Hochschulbereich		4	37	24	31	5			
3. im sonstigen öffentlichen Dienst		4	37	27	25	7			
4. in Organisationen ohne Erwerbscharakter (z.B. Rundfunk, Gewerkschaften, Kirchen)		6	39	22	26	8			
5. in der Privatwirtschaft		13	40	22	21	4			
6. als Selbständiger (Unternehmer oder freiberuflich)		14	47	19	15	5			
7. in alternativen Arbeitskollektiven/-projekten		6	41	20	26	8			

		Mittelwerte											16	
85. Glauben Sie, daß Sie in dem Beruf, den Sie wahrscheinlich ergreifen werden, einmal ...		ganz unwahrscheinlich    sehr wahrscheinlich    weiß noch nicht 0 1 2 3 4 5 6												
1. mit Ihrer Arbeit zufrieden sein werden		-	1	3	9	23	28	18					17	4.6
2. vielen Menschen mit Ihrer Tätigkeit helfen werden		2	7	11	17	20	16	11					17	3.7
3. eigene Ideen verwirklichen werden		1	4	8	16	27	23	10					12	4.0
4. wissenschaftlich tätig sein werden		8	17	16	17	16	11	5					10	2.8
5. viel Geld verdienen werden		6	11	15	25	21	9	3					12	2.9
6. in eine hohe Position aufsteigen werden		10	15	17	22	15	5	1					15	2.5
86. Welche der folgenden fünf Möglichkeiten kommt Ihnen Berufsaussichten nach Abschluß des Studiums am nächsten? (Bitte nur eine Möglichkeit angeben)		a)    b)    c)    d)    e)												
a) kaum Schwierigkeiten, eine Stelle zu finden		18												
b) Schwierigkeiten, eine Stelle zu finden, die mir wirklich zusagt		39												
c) Schwierigkeiten, eine Stelle zu finden, die meiner Ausbildung entspricht		14												
d) beträchtliche Schwierigkeiten, überhaupt einen Arbeitsplatz zu finden		26												
e) ich weiß nicht		6												
87. Wenn Sie wegen der Arbeitsmarktsituation nach dem Abschlußexamen Schwierigkeiten haben, Ihr Berufsziel zu verwirklichen, wie würden Sie sich dann verhalten?		sehr unwahrscheinlich    wenig wahrscheinlich    eher wahrscheinlich    sehr wahrscheinlich												
1. Ich werde an der Hochschule bleiben, um die Wartezeit sinnvoll zu nutzen		28												
2. Ich werde weiterstudieren (Zweit-, Aufbau-, Ergänzungsstudium), um meine Berufschancen zu verbessern		29												
3. Ich wäre bereit, größere Belastungen in Kauf zu nehmen (z.B. Wohnortwechsel, längere Fahrzeiten)		9												
4. Ich werde versuchen, auf Berufsalternativen auf gleichem fachlichen und finanziellen Niveau auszuweichen		9												
5. Wenn ich meine fachlichen Vorstellungen realisieren kann, werde ich finanzielle Einbußen in Kauf nehmen		3												
6. Ich würde kurzfristig eine Stelle annehmen, die meiner fachlichen Ausbildung nicht entspricht		11												
7. Ich wäre bereit, auch auf Dauer eine Stelle anzunehmen, die meiner fachlichen Ausbildung nicht entspricht		49												
8. Ich werde aus dem gesamten traditionellen Berufsspektrum aussteigen und eine alternative Form der Sicherung meines Lebensunterhaltes wählen		47												
Einstellung zu verschiedenen Lebensbereichen		völlig unwichtig    sehr wichtig 0 1 2 3 4 5 6												
88. Nachstehend sind verschiedene Lebensbereiche aufgeführt. Kreuzen Sie bitte an, je nachdem wie wichtig die einzelnen Lebensbereiche für Sie persönlich sind.		1 6 10 16 25 25 15											4.0	
1. Politik und öffentliches Leben		1 6 11 17 25 23 17											3.9	
2. Kunst und Kulturelles		1 2 5 13 27 32 21											4.4	
3. Unterhaltung und Freizeit		1 2 6 17 27 33 15											4.3	
4. Hochschule und Studium		3 11 16 22 23 17 8											3.3	
5. Wissenschaft und Forschung		1 5 10 18 21 25 20											4.1	
6. Eltern und Geschwister		1 4 7 18 27 30 14											4.1	
7. Beruf und Arbeit		- 1 2 7 18 38 35											4.9	
8. Geselligkeit und Freundeskreis		2 2 2 5 8 24 58											5.2	
9. Partner/eigene Familie														

			17
89. Für viele Frauen, gerade wenn sie gut ausgebildet sind, ist es eine offene Frage, wie man Familie und Beruf am besten in Einklang bringt. Wie würden Sie selbst am liebsten verfahren, wenn Sie heiraten und ein Kind haben, bzw. wie würden Sie am liebsten sehen, daß Ihre Frau verfährt? (Bitte nur eine Nennung)	a) gleich nach der Heirat den Beruf ganz aufgeben b) Berufstätigkeit ganz aufgeben, wenn ein Kind kommt c) Berufstätigkeit unterbrechen, bis das Kind selbständig ist d) gleich nach dem Mutterschaftsurlaub weiterarbeiten e) hängt ganz davon ab, ob die berufliche Situation befriedigend ist	a) b) c) d) e) - 6 51 11 32	
90. Kreuzen Sie bitte an, wie gut diese Eigenschaften auf Sie zutreffen.	trifft gar nicht zu 0 1 2 3 4 5 6 trifft völlig zu		
1. intelligent	1 1 3 22 36 30 8		4.1
2. emotional	1 6 11 16 24 26 17		4.0
3. praktisch	1 5 10 16 25 28 15		4.0
4. kenntnisreich, geilldet	1 2 10 32 36 17 3		3.6
5. kontaktfreudig	2 8 14 19 21 24 13		3.8
6. kritisch	- 1 5 19 30 34 15		4.3
7. zuverlässig	- 2 4 10 19 36 28		4.7
8. anpassungsbereit	2 6 13 19 25 25 8		3.7
9. verständnisvoll, einfühlsam	1 2 6 15 28 32 15		4.3
10. schüchtern, zurückhaltend	10 20 19 15 12 8		2.7
11. religiös	36 20 11 10 6 9 7		1.9
12. fleißig	4 10 15 25 22 17 5		3.2
13. verantwortungsbewusst	1 1 4 13 27 37 17		4.4
14. ehrgeizig	7 11 13 18 23 19 8		3.3
Politisches Interesse und Standort			
91. Wie stark interessieren Sie sich für ...	gar nicht 0 1 2 3 4 5 6 sehr stark		
1. das allgemeine politische Geschehen	1 3 6 12 24 31 25		4.5
2. die Lokalpolitik in Ihrer Gemeinde	8 14 17 20 23 13 8		3.0
3. die studentische Politik an Ihrer Hochschule	13 21 21 20 16 7 3		2.4
4. hochschulpolitische Fragen und Entwicklungen allgemein	4 14 17 24 24 13 5		3.1
92. Hier stehen verschiedene Möglichkeiten, wie man sich am politischen Geschehen beteiligen kann. Kreuzen Sie bitte jeweils an, was für Sie zutrifft.	nie selten manchmal oft		
1. Ich besuche politische Vorträge, Diskussionen und Veranstaltungen	24 59 30 8		
2. Ich betätige mich politisch in einem Verein, einer Organisation oder einem Verband	73 13 8 7		
3. Ich setze mich für eine bestimmte Partei, einen Kandidaten ein	58 20 15 8		
93. Hier sind eine Reihe von Aussagen über unser politisches System zusammengestellt. Inwieweit stimmen Sie diesen Aussagen zu oder lehnen sie ab?	lehne voll und ganz ab -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 stimme voll und ganz zu		
1. Die Auseinandersetzungen zwischen verschiedenen Interessengruppen und ihre Forderungen an die Regierung schaden dem Allgemeinwohl	38 24 11 13 7 5 2		-1.5
2. Der Bürger verliert das Recht zu Streiks und Demonstrationen, wenn er damit die öffentliche Ordnung gefährdet	51 19 13 12 12 9 5		-1.0
3. In jeder demokratischen Gesellschaft gibt es bestimmte Konflikte, die mit Gewalt ausgetragen werden müssen	65 15 5 7 4 2 2		-2.2
4. Aufgabe der politischen Opposition ist es nicht, die Regierung zu kritisieren, sondern sie in ihrer Arbeit zu unterstützen	2 7 21 14 17 9 7 6		-1.0
5. Jeder Bürger hat das Recht, notfalls für seine Überzeugungen auf die Straße zu gehen	2 1 1 3 6 16 71		2.4
6. Wirkliche Demokratisierung ist nur außerhalb der bestehenden Institutionen möglich	14 15 11 24 16 12 8		-0.2
7. Unsere Demokratie hat sich bewährt; man sollte sie deshalb vor ständigen Reformversuchen bewahren	20 20 17 15 13 11 6		-0.6

			18
94. Über die Möglichkeit, am politischen Geschehen mitzuwirken wird oft gesprochen. Wie beurteilen Sie die folgenden Aussagen?	stimmt überhaupt nicht 0 1 2 3 4 5 6 stimmt voll und ganz		
1. Für mich persönlich sind die gegenwärtigen Möglichkeiten der politischen Mitwirkung zufriedenstellend	12 16 20 20 13 12 7		2.7
2. Gleichgültigkeit gegenüber Politik ist verantwortungslos	2 4 4 9 17 27 37		4.7
3. Der normale Bürger hat nicht genug Gelegenheit, auf die politischen Entscheidungen Einfluß zu nehmen	3 7 8 11 19 28 24		4.2
4. Wenn ich merke, daß die Verantwortlichen in der Politik Fehler machen oder eigenmächtig handeln, würde ich mich immer denen anschließen, die protestieren	3 6 8 16 18 24 24		4.1
5. Die Politik ist in besonderem Maße durch Unehrlichkeit und Unfairneß gekennzeichnet	3 7 9 17 22 23 19		4.0
6. Heutzutage sind politische Probleme so kompliziert, daß ich mir nur schwer ein Urteil darüber bilden kann	14 25 18 15 15 11 5		2.4
95. Die folgenden Aussagen beziehen sich auf Ihren allgemeinen politischen Standort:	links 1 2 3 4 5 6 7 rechts kann ich nicht beurteilen		
1. verglichen mit den meisten Leuten in diesem Land bin ich politisch ziemlich	10 21 25 13 11 4 1	3	1.2
2. verglichen mit den meisten meiner Kommilitonen bin ich politisch ziemlich	4 9 15 27 17 11 4	2	1.1
3. verglichen mit meinen Eltern bin ich politisch ziemlich	15 25 25 23 3 1 1	3	2.5
4. verglichen mit der Zeit vor Studienbeginn bin ich heute politisch mehr	6 10 17 41 10 3 2	1	2.6
96. Wie stehen Sie zu den angeführten politischen Zielen: welche unterstützen Sie, welche lehnen Sie ab?	lehne ich voll und ganz ab teilweises ablehnen bin unentschieden unterstütze ich teilweises voll und ganz		
1. Bewahren der Familie in ihrer herkömmlichen Form	5 20 16 31 28		
2. Harte Bestrafung der Kriminalität	12 30 14 30 14		
3. Verwirklichung der vollen Mitbestimmung der Arbeiter im Betrieb	4 13 12 35 38		
4. Stabilität der sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse	2 7 11 37 44		
5. Verstärkte Förderung technologischer Entwicklung	5 24 17 39 15		
6. Festlegung einer Einkommenshöchstgrenze (etwa bei 5.000 DM netto im Monat)	34 16 15 17 18		
7. Durchsetzung der vollen Gleichstellung der Frau im Beruf	1 2 3 12 82		
8. Abschaffung des Privateigentums an Industrieunternehmen und Banken	42 17 14 16 12		
9. Gleiche Bildungschancen für alle Kinder	1 1 2 9 87		
10. Sicherung der freien Marktwirtschaft und des privaten Unternehmertums	7 18 12 30 33		
11. Erhöhung der Verteidigungskraft und der militärischen Anstrengungen	56 23 9 10 3		
12. Priorität des Umweltschutzes vor wirtschaftlichem Wachstum	1 5 7 31 56		
13. Beibehaltung der Überprüfung auf Verfassungstreue im öffentlichen Dienst (Radikalerlaß)	39 22 11 18 10		
14. Verstärkte Nutzung der Kernenergie und Errichtung von Atomkraftwerken	45 20 13 16 7		
15. Stärkere finanzielle Unterstützung der Entwicklungsländer	3 14 18 40 25		
97. Welche der folgenden Einstellungen und Verhaltensweisen lehnen Sie ab und welchen stimmen Sie zu?	lehne völlig ab -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 stimme völlig zu		
1. Infragestellen etablierter politischer Parteien	3 5 6 14 19 23 31		1.3
2. Verzicht auf materiellen Wohlstand	9 15 15 15 21 17 9		0.1
3. Selbstverwirklichung und Entfaltung der eigenen Persönlichkeit als vorrangiges Lebensziel	1 2 3 7 16 31 39		1.9
4. Ausstieg aus den beruflichen Zwängen der gegenwärtigen Gesellschaft	7 12 13 23 21 15 10		0.2
5. Engagement für die Lösung ökologischer Probleme/Umweltschutzproblematik	- 1 2 6 17 30 44		2.0
6. Verweigerung gegenüber traditionellen Leistungsnormen	7 14 15 21 18 15 11		0.2
7. Gründung von autonomen Lebens- und Arbeitskollektiven	9 10 10 28 17 14 12		0.2

			19								
98. An welchen dieser Tätigkeiten sind Sie selbst beteiligt?	ja, regelmäßig	ja, manchmal	nein, aber habe es vor	nein, habe das nicht vor							
1. Mitarbeit in einem autonomen Arbeitskollektiv	2	4	21	73							
2. Leben in einer alternativen Wohngemeinschaft	5	5	15	74							
3. Beteiligung an Bürgerinitiativen	3	22	37	36							
4. Beteiligung an einer Frauengruppe/frauenhaus	2	5	9	83							
5. Engagement in der Friedensbewegung	6	25	29	39							
99. Inwieweit treffen diese Aussagen Ihrer Ansicht nach auf die gegenwärtigen politischen Verhältnisse zu?	trifft überhaupt nicht zu	0	1	2	3	4	5	6	trifft voll und ganz zu		
1. Die Politiker der etablierten Parteien kümmern sich zu wenig um tatsächlich wichtige und dringende Probleme	3	8	10	16	24	23	17			3.9	
2. Der Parlamentarismus bietet ausreichende Möglichkeiten für eine demokratische Interessenvertretung der Bevölkerung	9	18	22	16	14	14	6			2.7	
3. Die staatliche Überwachungspraxis steht im Widerspruch zu demokratischen Grundsätzen	5	10	10	15	16	20	24			3.8	
4. Die gegenwärtige Politik orientiert sich zu stark am Wachstum und den Interessen der Industrie und zu wenig an der Lebensqualität der Menschen	3	6	6	9	16	24	37			4.6	
5. Wenn man gegen politische Entscheidungen protestiert, wird man gleich als Gegner der Demokratie hingestellt	7	11	9	11	20	22	21			3.7	
100. Inwieweit sind Ihres Erachtens diese allgemeinen gesellschaftlichen Ziele in der Bundesrepublik verwirklicht?	viel zu wenig	etwas wenig	gerade richtig	etwas zu viel	viel zu viel	kann ich nicht beurteilen					
1. materieller Wohlstand	1	6	28	44	18	3					
2. soziale Gleichheit	28	51	14	4	1	2					
3. individuelle Freiheit	17	40	38	3	-	2					
4. sozialer Frieden	14	22	31	5	1	6					
5. demokratische Mitbestimmung	23	46	27	2	-	2					
6. soziale Sicherheit	9	33	39	14	2	3					
7. wirtschaftliche Stabilität	14	30	21	6	1	8					
8. Solidarität	24	36	9	1	-	10					
101. Würden Sie die sozialen Unterschiede in der Bundesrepublik ganz allgemein als groß oder gering bezeichnen?	gering	0	1	2	3	4	5	6	groß		
	2	8	18	19	25	20	10			3.6	
102. Finden Sie die sozialen Unterschiede in der Bundesrepublik im großen und ganzen gerecht oder ungerecht?	ungerecht	0	1	2	3	4	5	6	gerecht		
	15	19	25	17	12	10	3			2.3	
103. Wie stehen Sie zu folgenden Aussagen?	trifft überhaupt nicht zu	0	1	2	3	4	5	6	trifft voll und ganz zu	weiß nicht	
1. Die sozialen Unterschiede führen in der Bundesrepublik zu Spannungen und Konflikten zwischen denen, die in der Gesellschaft oben sind, und denen, die unten sind	3	10	14	16	28	17	9			3	3.4
2. Der gegenseitige Wettbewerb zerstört die Solidarität der Menschen	3	6	8	9	23	28	21			2	4.2
3. In unserer Gesellschaft hat jeder eine faire Chance, nach oben zu kommen	14	23	22	13	14	10	4			1	2.4
4. Ohne den gegenseitigen Wettbewerb kann der gesellschaftliche Fortschritt nicht gesichert werden	7	2	14	12	15	15	8			6	2.9
5. Ohne Wettbewerb strengen sich die Menschen nicht an	11	12	11	12	21	15	11			3	3.3
6. Die Gleichheit vor dem Gesetz besteht in unserem Land nur auf dem Papier, tatsächlich sind die sozial Benachteiligten auch rechtlich benachteiligt	9	13	11	10	20	15	14			4	3.4
7. Die sozialen Unterschiede ganz abzuschaffen, ist nicht möglich	4	7	5	6	14	23	37			4	4.5
8. Das Einkommen hängt in unserer Gesellschaft vor allem von der Leistung des Einzelnen ab	10	17	17	13	19	16	7			2	2.9

Sozialdaten		20																										
104. Wie alt sind Sie?	-20 13	-22 24	-24 24	-26 18	-28 10	-30 5	-32 3	>33 4	24.3																			
105. Ihr Geschlecht?	männlich		weiblich																									
	64		36																									
106. Ihr Familienstand?	a) ledig		b) mit Partner in fester Lebensgemeinschaft		c) verheiratet		d) getrennt lebend, geschieden, verwitwet																					
	75		13		10		2																					
107. Haben Sie Kinder?	nein	Ja	-1	-2	-3 und mehr																							
	23	5	2	1																								
108. Welche Schulbildung haben Ihre Eltern?	a) Volksschule/Hauptschule		b) Mittlere Reife/Realschulabschluss		c) Abitur (oder sonstige Hochschulreife)		d) Fachhochschule, Ingenieurschule, Pädagogische Hochschule, mit Abschluss																					
Vater:	37	17	10	10	2	22	1																					
e) Universitätsstudium/TH, ohne Abschluss		f) Universitätsstudium/TH, mit Abschluss		g) sonstiges, weiß nicht																								
Mutter:	46	32	9	4	2	6	2																					
109. Welche berufliche Stellung haben Ihre Eltern? (Ist Ihr Vater/Ihre Mutter verstorben, im Ruhestand oder arbeitslos, beziehen Sie Ihre Angaben auf den zuletzt ausgeübten Beruf)	Vater:		Mutter:																									
Tragen Sie bitte die entsprechenden Kennnummern aus der untenstehenden Liste nebenan ein.																												
<b>Besetzte:</b> 01 im mittleren/einfachen Dienst V: 22 02 im gehobenen Dienst M: 4 03 im höheren Dienst <b>Angestellte im öffentlichen Dienst:</b> 04 Ausführende Angestellte (z.B. Schreibkraft) V: 10 05 Qualifizierte Angestellte (z.B. Sachbearbeiter) M: 12 06 Leitende Angestellte (z.B. Abteilungsleiter) <b>Angestellte, nicht im öffentlichen Dienst:</b> 07 Ausführende Angestellte (z.B. Schreibkraft) V: 31 08 Qualifizierte Angestellte (z.B. Buchhalter) M: 22 09 Leitende Angestellte (z.B. Prokurist, Direktor) <b>Arbeiter im öffentlichen Dienst: (auch landwirtschaftliche Arbeiter)</b> 10 Ungelernte Arbeiter V: 3 11 Angelernte Arbeiter M: 2 12 Facharbeiter (mit Lehre) <b>Arbeiter, nicht im öffentlichen Dienst: (auch landwirtschaftl. Arbeiter)</b> 13 Ungelernte Arbeiter V: 11 14 Angelernte Arbeiter M: 8 15 Facharbeiter (mit Lehre)																												
<b>Selbständige:</b> 16 Kleinere Selbständige (z.B. kleine Einzelhändler, Handwerker) 17 Mittlere Selbständige (z.B. große Einzelhändler, Hauptvertreter) 18 Größere Selbständige (z.B. Fabrikbesitzer) V: 23 19 Freie Berufe, selbständige Akademiker M: 8 (z.B. Rechtsanwalt, niedergelassener Arzt) 20 Selbständige Landwirte <b>Sonstige:</b> 21 in Ausbildung befindlich V: 1 22 nie berufstätig gewesen, Hausfrau M: 44 23 sonstiges 24 weiß nicht																												
110. Nebenstehend ist der Schichtaufbau der Gesellschaft mit einer Skala von "0" (ganz unten) bis "10" (ganz oben) bezeichnet.	Oben		10		9		8		7		6		5		4		3		2		1		0		Unten			
1. Bei welcher Zahl würden Sie die Stellung, die Ihre Eltern in der Gesellschaft haben, einordnen?	-1		2		7		11		21		21		21		21		21		21		21		21		21		kann ich nicht beurteilen	
	5																								5			
2. Wie wird Ihre eigene gesellschaftliche Stellung in zehn Jahren sein?	-1		1		1		2		10		3		6		10		2		1		1		1		43			
	43																								43			