



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

# Studiensituation und studentische Orientierungen

**10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen**

Die zehnte Erhebung zur Studiensituation an Universitäten und Fachhochschulen wurde im WS 2006/07 von der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter der Projektleitung von Prof. Dr. Werner Georg und Tino Bargel durchgeführt. Die Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt.

**Organisation und Durchführung:** Tino Bargel  
Michael Ramm  
Frank Multrus

**Datenaufbereitung:** Hans Simeaner

**Texterfassung:** Doris Lang

**Graphiken:** Karl-Ernst Wuttke

## **Impressum**

### **Herausgeber**

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)  
Referat Wissenschaftlicher Nachwuchs, wissenschaftliche Weiterbildung  
11055 Berlin

### **Bestellungen**

schriftlich an den Herausgeber  
Postfach 30 02 35  
53182 Bonn  
oder per  
Tel.: 01805 – 262 302  
Fax: 01805 – 262 303  
(0,14 Euro/Min. aus dem deutschen Festnetz)  
E-Mail: [books@bmbf.bund.de](mailto:books@bmbf.bund.de)  
Internet: <http://www.bmbf.de>

**Bonn, Berlin 2008**



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

Tino Bargel / Michael Ramm / Frank Multrus

# Studiensituation und studentische Orientierungen

## 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>SOZIALES PROFIL UND HERKUNFT DER STUDIERENDEN</b> .....	<b>1</b>
1.1	Geschlecht und Hochschulbesuch .....	1
1.2	Soziale Herkunft: Qualifikation der Eltern .....	2
1.3	Leistungskurse und Fachwahl .....	3
1.4	Tätigkeiten vor Studienbeginn .....	3
1.5	Angestrebter Abschluss .....	4
<b>2</b>	<b>STUDIENMOTIVE, ERWARTUNGEN UND STUDIENSTRATEGIEN</b> .....	<b>6</b>
2.1	Sicherheit der Studienaufnahme .....	6
2.2	Fachwahl: ideelle und utilitaristische Motive .....	7
2.3	Erwartungen an das Studium .....	8
2.4	Strategien für bessere Berufsaussichten .....	9
<b>3</b>	<b>STUDIENEFFIZIENZ UND STUDIENDAUER</b> .....	<b>11</b>
3.1	Regelungen und Verbindlichkeiten .....	11
3.2	Ausfälle und Überschneidungen .....	12
3.3	Vermittlung des Lehrstoffes .....	13
3.4	Absichten eines effizienten Studiums .....	13
3.5	Planungen zur Studiendauer .....	14
3.6	Verzögerungen im Studienverlauf .....	15
<b>4</b>	<b>ARBEITSKLIMA, ANFORDERUNGEN UND PRÜFUNGEN</b> .....	<b>16</b>
4.1	Arbeitsklima: Gliederung und Leistung .....	16
4.2	Anforderungen an den Erwerb von Fachwissen .....	17
4.3	Ansprüche an überfachliche Kompetenzen .....	17
4.4	Forschungs- und Praxisbezug im Studium .....	18
4.5	Prüfungen und Prüfungsvorbereitung.....	19
<b>5</b>	<b>STUDIENBEWÄLTIGUNG UND SCHWIERIGKEITEN</b> .....	<b>21</b>
5.1	Zeitaufwand für das Studium .....	21
5.2	Erwerbstätigkeit neben dem Studium .....	22
5.3	Schwierigkeiten und Belastungen.....	23
5.4	Identifizierung und Studienabbruch .....	25
<b>6</b>	<b>SOZIALES KLIMA UND BERATUNG</b> .....	<b>26</b>
6.1	Soziales Klima in den Fachbereichen .....	26
6.2	Kontakte zu den Lehrenden .....	26
6.3	Beratung und Betreuung durch Lehrende .....	28
6.4	Anonymität und Anomie .....	30
<b>7</b>	<b>SITUATION UND EVALUATION DER LEHRE</b> .....	<b>31</b>
7.1	Einhaltung didaktischer Lehr-Prinzipien .....	31
7.2	Praxisbeispiele und Forschungsfragen .....	33
7.3	Neue Medien im Studium .....	34
7.4	Überfüllung von Lehrveranstaltungen .....	35

<b>8</b>	<b>STUDIENQUALITÄT UND STUDIENERTRAG</b> .....	36
8.1	Bilanz der Studienqualität .....	36
8.2	Förderung fachlicher Kenntnisse .....	38
8.3	Förderung praktischer Befähigung .....	38
8.4	Förderung allgemeiner Fähigkeiten .....	40
<b>9</b>	<b>EUROPÄISCHER HOCHSCHULRAUM UND NEUE STUDIENSTRUKTUREN</b> .....	41
9.1	Informationen über neue Studienstruktur .....	41
9.2	Konzepte zum Europäischen Hochschulraum .....	42
9.3	Bachelor: Image und Attraktivität .....	43
9.4	Beteiligungsbereitschaft an Bachelor und Kredit-Punkt-System .....	44
9.5	Internationale Mobilität: Studium im Ausland .....	45
<b>10</b>	<b>BERUFLICHE WERTE UND ANGESTREBTE TÄTIGKEITSBEREICHE</b> .....	46
10.1	Stand der Berufswahl .....	46
10.2	Berufliche Werte und Ansprüche .....	47
10.3	Vereinbarkeit von Beruf und Familie .....	48
10.4	Angestrebte Tätigkeitsbereiche .....	49
<b>11</b>	<b>ERWARTETE BERUFAUSSICHTEN UND ARBEITSMARKTREAKTIONEN</b> .....	51
11.1	Erwartete Berufsaussichten .....	51
11.2	Bereitschaft zur internationalen Mobilität .....	53
11.3	Reaktionen bei Arbeitsmarktschwierigkeiten .....	54
<b>12</b>	<b>WÜNSCHE UND FORDERUNGEN DER STUDIERENDEN</b> .....	56
12.1	Verbesserung der Studiensituation .....	56
12.2	Förderung von Frauen .....	58
12.3	Konzepte zur Hochschulentwicklung .....	59
	<b>LITERATUR</b> .....	61
	<b>ANHANG: KONZEPT UND DURCHFÜHRUNG DES STUDIERENDENSURVEYS</b> .....	63
	<b>AUSGEWÄHLTE PUBLIKATIONEN ZUM STUDIERENDENSURVEY</b> .....	67

# 1 Soziales Profil und Herkunft der Studierenden

Die traditionelle Universität in Deutschland wies bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts zwei soziale Eigenheiten auf: Sie war eine Institution für Männer und ihre Besucher kamen aus dem gehobenen Bürgertum; auch die wenigen studierenden Frauen waren "höhere Töchter". Zwei Abhandlungen, zum einen über „Arbeiterkinder an deutschen Universitäten“ (Dahrendorf 1965a) und zum anderen über die Benachteiligungen für „Studierende Mädchen“ (Gerstein 1965) bereiteten den Boden für das Plädoyer „Bildung ist Bürgerrecht“ (Dahrendorf 1965b). Mit einer Reihe universitärer Neugründungen und durch den Aufbau der Fachhochschulen sollte in der Folge eine Expansion der Bildungsbeteiligung und eine Öffnung der Hochschulen für Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern und für junge Frauen erreicht werden.

Nach wie vor ist der Hochschulzugang eine für das weitere Leben wichtige Selektionsschwelle. Daher bleibt die Frage auf der Tagesordnung: Welches soziale Profil weisen die Studierenden auf? Der Studierenden survey hat frühzeitig den Erfolg junger Frauen beim Hochschulzugang aufgezeigt (Sandberger 1992, Ramm/Bargel 2005), zugleich aber festgehalten, wie selten "Bildungsaufsteiger" ein Studium aufnehmen und was sie vom Studium abhält (Bargel/Ramm 1998, Bargel 2007). Wie kaum eine andere Untersuchung ermöglicht der Studierenden survey über den Zeitraum der letzten 25 Jahre zu verfolgen, wie bei diesen beiden Gruppen, Frauen und Bildungsaufsteigern, das Studium verläuft. Welche Schwierigkeiten erfahren sie? Wie werden sie gefördert? Wie steht es bei ihnen mit einer Promotion?

Zwei weitere biographische, dem Studium vorgelagerte Gegebenheiten sind ergänzend aufzunehmen, weil sie mit dem Geschlecht und der Herkunft eng zusammenhängen und zugleich für den weiteren Studienweg bedeutsam sind: Zum einen die Belegung der Leistungskurse in den gymnasialen Oberstufen; zum anderen der Bildungs- und Berufsweg vor Studienbeginn. Durch letzteres wird auch ersichtlich, ob die Hochschulen offen sind für Spät- und Quereinsteiger aus der Berufswelt.

## 1.1 Geschlecht und Hochschulbesuch

Die Zusammensetzung der Studierenden nach dem Geschlecht hat sich in den letzten vier Jahrzehnten sehr gewandelt. Noch Mitte der 60er Jahre waren die Universitäten eine Domäne der Männer, mit einem Frauenanteil von nur 24%. Die seitdem kontinuierliche Zunahme der Frauen an den Hochschulen hat mit dem Eintritt der neuen Länder Anfang der 90er Jahre einen zusätzlichen Schub erhalten.

### Anteil Studentinnen erreicht über die Hälfte

Mittlerweile sind an den Universitäten gut die Hälfte der Studierenden Frauen. Auch an den Fachhochschulen ist ein starker Anstieg zu verzeichnen, so dass nunmehr 37% ihrer deutschen Studierenden Frauen sind (vgl. Statistisches Bundesamt 2007).

Die zahlenmäßige Entwicklung des Frauenstudiums lässt sich bei den Studienanfänger/innen noch deutlicher erkennen. Im Studierenden survey hat der Frauenanteil im WS 2006/07 die Quote von 58% an Universitäten und von 54% an Fachhochschulen erreicht. Demnach hat sich der Trend zur Studienaufnahme von Frauen auf hohem Niveau stabilisiert. Beim Hochschulzugang ist die frühere geschlechtsspezifische Selektivität weithin abgebaut.

### Traditionelle Bahnen der Fachwahl

Die Belegung der Fächer durch junge Frauen und Männer folgt weitgehend traditionellen Bahnen. Insofern sind einige Fächer „männerdominiert“ geblieben, wie in den Ingenieur- und Naturwissenschaften (vgl. Schreyer/Ramm/Bargel 2002). Andere Fächer sind in den letzten Jahren „frauendominiert“ geworden, neben Psychologie auch neue Sprachen, Erziehungswissenschaft, Sozialarbeit sowie aus dem Gesundheitsbereich die Pharmazie und Veterinärmedizin (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1  
**Männerdominierte und frauendominierte Fächer**  
(Anteil in Prozent im WS 2006/07 an Universitäten bzw. Fachhochschulen)

#### Männerdominierte Fächer

- Elektrotechnik (Uni 92%, FH 95%)
- Verkehrstechnik (Uni 90%, FH 92%)
- Maschinenbau (Uni 86%, FH 82%)
- Informatik (Uni 88%, FH 87%)
- Physik (Uni 83%)
- Wirtschaftsingenieurwesen (Uni 83%, FH 81%)
- Bauingenieurwesen (Uni 71%, FH 81%)

#### Frauendominierte Fächer

- Veterinärmedizin (Uni 86%)
- Kunstwissenschaft (Uni 82%)
- Romanistik (Uni 83%)
- Anglistik (Uni 71%)
- Psychologie (Uni 77%)
- Erziehungswissenschaften (Uni 77%, FH 77%)
- Sozialwesen/Sozialarbeit (Uni 76%, FH 76%)
- Germanistik (Uni 76%)
- Pharmazie (Uni 75%)
- Kulturwissenschaften (Uni 72%)

Quelle: Statistisches Bundesamt (Hg.): Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2006/07, Fachserie 11, Reihe 4.1, Wiesbaden 2007.

Frauendominierte Fächer sind mit zehn Fällen häufiger als männerdominierte Fächer mit sieben Fällen, darunter vier in den Ingenieurwissenschaften. Die „männerdominierten“ Fächer sind öfters sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen vertreten (jeweils über 70%). Die „frauendominierten“ Fächer werden fast nur an Universitäten angeboten (Ausnahme Sozialwesen und Erziehungswissenschaften an Fachhochschulen). Die Vertretung von Frauen in den „frauendominierten Fächern“ hat gegenüber 2004 weiter zugenommen - die geschlechtsspezifische Konzentration in diesen Fächern verstärkt sich weiter.

### Überproportionale Zunahme der Studentinnen in Medizin

In allen Fächergruppen hat sich unter den Befragten des Studierenden surveys auch nach 1993 der Frauenanteil weiter erhöht, insgesamt von 38% auf 56%. Besonders stark ist die Zunahme in der Medizin (46% auf 71%) und in der Rechtswissenschaft (von 40% auf 61%). Die starke Vertretung von Frauen in Medizin und in Jura belegt, dass in diesen beiden Fächern in quantitativer Hinsicht keine geschlechtsspezifischen Nachteile mehr festzustellen sind, dennoch erfahren die dortigen Studentinnen häufiger als in anderen Fachrichtungen Benachteiligungen und Zurücksetzungen (vgl. Ramm/Bargel 2005).

Anders in den Ingenieurwissenschaften: Dort hat sich der Frauenanteil nur wenig erhöht, obwohl frühere Benachteiligungen und Barrieren viel stärker abgebaut worden sind (vgl. Bargel/Multrus/Schreiber 2007). Demnach ist die "Attraktivität" eines Faches, gemessen als Quote der Fachwahl, für Frauen nicht primär davon abhängig, ob die Studienverhältnisse stärkere Nachteile für Studentinnen beinhalten.

Weil sich die Bevorzugung der Fächer nach dem Geschlecht kaum verändert hat, haben fast alle Fächer vom zunehmenden Frauenstudium profitiert, zumeist proportional zur Ausgangslage. Folglich ist die Differenz zwischen den Fächern im Hinblick auf die Präsenz von Männern und Frauen eher größer geworden.

## 1.2 Soziale Herkunft: Qualifikation der Eltern

Bei der sozialen Herkunft, bestimmt über die berufliche Qualifikation der Eltern, ergibt sich eine ganz unterschiedliche Verteilung der Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen. An den Universitäten dominiert das „akademische Milieu“, denn 60% der Studierenden haben Eltern mit Studienerfahrungen, entweder an einer Universität (47%) oder an einer Fachhochschule (13%).

„Bildungsaufsteiger“, d. h. Studierende mit Eltern ohne eine Hochschulbildung sind mit 56% an Fachhochschulen weit häu-

figer vertreten als an den Universitäten mit 40%. Ihre Quote hatte sich bis 2000 an beiden Hochschularten verringert, seitdem ist sie nahezu konstant geblieben (vgl. auch Isserstedt u.a. 2007).

### Zunahme akademischer Bildungsherkunft

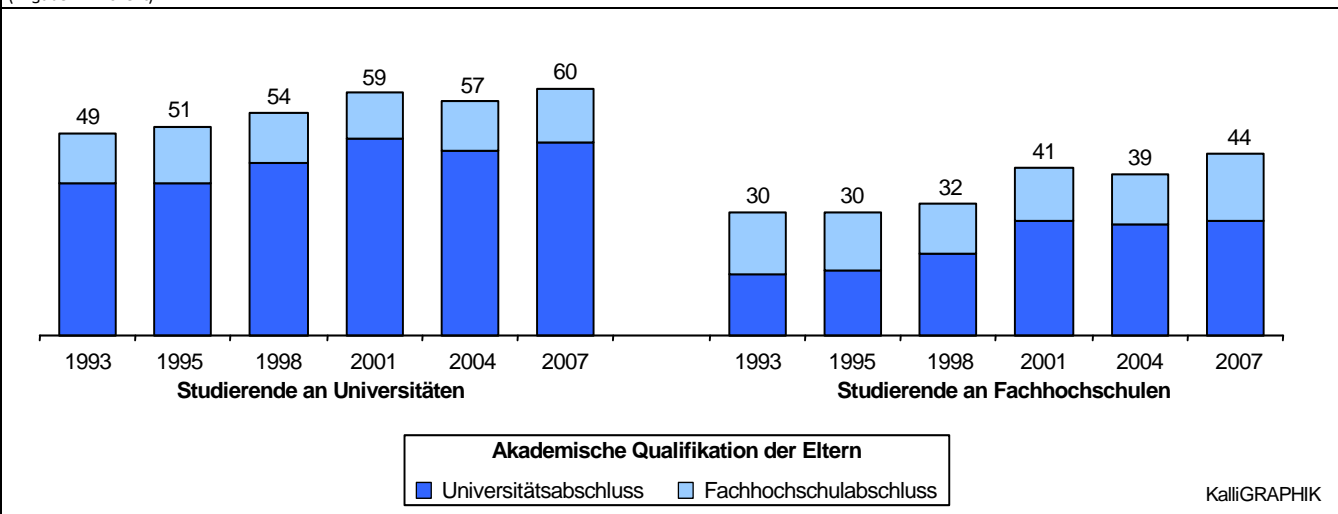
Die „Schere“ im Hochschulzugang nach der sozialen Herkunft hat sich im letzten Jahrzehnt vergrößert (vgl. OECD 2006). Vor allem der Anteil jener Studierenden ist an Universitäten wie Fachhochschulen gestiegen, von denen mindestens ein Elternteil ein Universitätsstudium absolviert hat. Die „akademische Reproduktion“ hat in den 90er Jahren zugenommen, seit dem neuen Jahrtausend stagniert sie. Es ist aber auch keine weitere Öffnung für neue Kreise der Bildungsaufsteiger festzustellen (vgl. Abbildung 1).

### Höchste „akademische Reproduktion“ in Medizin

Die „Bildungsvererbung“ eines Studiums hat in allen Fächergruppen zugenommen. Die höchste „akademische Reproduktion“ weisen die Studierenden der Medizin auf: Im WS 2006/07 haben 66% von ihnen zumindest einen Elternteil mit Universitätsabschluss. In der Rechtswissenschaft und den Naturwissenschaften kommt die Hälfte der Studierenden aus einem akademischen Elternhaus. Niedriger ist ihr Anteil in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften mit jeweils 40%. Am geringsten ist die Quote im Sozialwesen an Fachhochschulen mit nur 21%.

Der Vergleich zwischen den Studierenden in den Natur- und Ingenieurwissenschaften lässt erkennen, dass an den Universitäten die „akademische Herkunft“ in beiden Fächergruppen fast gleich hoch ist: 47% und 49%. An den Fachhochschulen beträgt dieser Anteil in den Ingenieurwissenschaften nur 26%. Demnach sind die universitären Ingenieurwissenschaften kaum mehr als Studiengang des sozialen Aufstiegs zu bezeichnen, eher an den Fachhochschulen. Die größte Zunahme Studierender aus einem akademischen Elternhaus gibt es in den Wirtschaftswissenschaften an Fachhochschulen (um 19 Prozentpunkte seit 1993 auf 34%).

Abbildung 1  
Zeitlicher Vergleich der „akademischen Qualifikation“ der Eltern von Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen (1993 – 2007)  
(Angaben in Prozent)



Quelle: Studierenden survey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

### 1.3 Leistungskurse und Fachwahl

Da von der Belegung der Leistungskurse die spätere Fachwahl in hohem Maße abhängt, kommt dieser Entscheidung eine große Bedeutung für den weiteren Bildungsweg der Studierenden zu (Knittel/Bargel 1996). Die Aufmerksamkeit richtet sich vor allem auf die Kursbelegungen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Aufgabenfeld, weil davon der Nachwuchs für die naturwissenschaftlich-technischen Studienfächer abhängt.

#### Geschlecht und Kurswahl: unveränderte Präferenzen

Im Verlauf der letzten Jahre haben sich die geschlechtsspezifischen Belegungen von Leistungskursen in der gymnasialen Oberstufe kaum verschoben, eher weiter pointiert (vgl. Abbildung 2).

- Die Schülerinnen wählen unverändert hauptsächlich Leistungskurse in Deutsch (41%) und Englisch (37%); in den Naturwissenschaften entscheiden sie sich am ehesten für Biologie (28%), aber kaum für Physik (4%) oder Chemie (6%).
- Männliche Schüler sind weit häufiger in den Naturwissenschaften zu finden, vor allem in Mathematik (45%) und Physik (23%), überproportional auch in Chemie (10%).

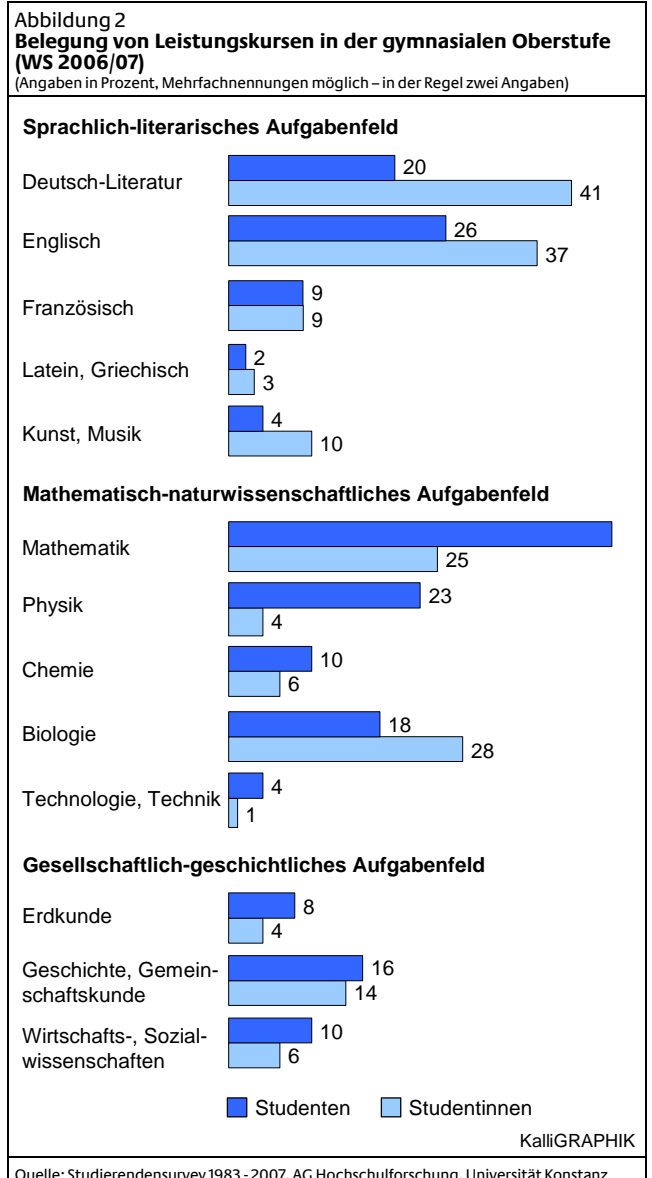
Beachtenswert bleibt der allgemeine Trend in den gymnasialen Oberstufen, weniger Leistungskurse in Mathematik, Physik oder Chemie zu besuchen. Solcher Rückgang, selbst wenn er gering ausfällt, erschwert es, die Wahl naturwissenschaftlich-technischer Fächer an den Universitäten und Fachhochschulen zu erhöhen. In dieser Hinsicht ist in den letzten Jahren keine Wende eingetreten. Aber ohne eine vermehrte Belegung solcher Kurse wie Mathematik, Physik und Chemie sind die Defizite bei den technisch-naturwissenschaftlichen Fächern und Berufen kaum zu beheben. An den Gymnasien muss einiges daran gesetzt werden, die Attraktivität dieser Fächer zu steigern.

#### Leistungskurse sind wegweisend für die Fachwahl

Zwischen der späteren Fachwahl und der Belegung von Leistungskursen zeigen sich eindeutige Zusammenhänge, wenn dafür die belegten Aufgabenfelder herangezogen werden.

- Studierende an Universitäten mit beiden Leistungskursen im sprachlich-literarischen Aufgabenfeld haben zu 51% ein Fach der Sprach- und Kulturwissenschaften gewählt, kaum jedoch der Natur- oder Ingenieurwissenschaften (nur 6% bzw. 4%).
- Wurden zwei naturwissenschaftliche Leistungskurse in der Oberstufe belegt, wird überwiegend ein Fach der Naturwissenschaften (40%) oder der Ingenieurwissenschaften (26%) gewählt. In den Kultur- und Sozialwissenschaften (6% und 5%) oder in der Rechtswissenschaft (1%) ist diese Gruppe kaum vertreten.

Auch an den Fachhochschulen ist der Einfluss der Leistungskurskombination auf die spätere Wahl des Studienfaches erkennbar. Wer zwei naturwissenschaftliche Leistungskurse besucht hatte, wählt zu 65% ein Fach der Ingenieurwissenschaften, wenn die Fachhochschule besucht wird. Die anderen Fächergruppen setzen sich deutlich heterogener zusammen, was auch daran liegt, dass die entsprechenden Fächer an den Gymnasien nicht vertreten sind.



Die Fundierung des Fachstudiums durch eine Schwerpunktbildung in der gymnasialen Oberstufe wird durch das Angebot an Leistungskursen für die allermeisten Studierenden ermöglicht. In der großen Mehrheit richten sie sich danach und entscheiden sich für Leistungskurse, die der späteren Fachwahl entsprechen.

### 1.4 Tätigkeiten vor Studienbeginn

Im Trend wird nach dem Erwerb der Hochschulberechtigung häufiger unmittelbar mit dem Studium begonnen. Insgesamt haben 53% der Studierenden innerhalb von sechs Monaten nach Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung das Studium aufgenommen, 1993 waren es nur 44%.

Die Studierenden können eine breite Palette verschiedener Tätigkeiten vor der Studienaufnahme aufweisen.

- Öfters wird eine **berufliche Ausbildung** aufgenommen (von 14%). Fast alle, die sich darauf einlassen, schließen sie auch ab.

- Einige haben **eine Berufstätigkeit** ausgeübt (12%) oder ein **Berufspraktikum** dem Studium vorgeschaltet (13%).
- Schließlich sind es nicht wenige Studierende, die ohne sonderliche Zielgerichtetheit **reisen, pausieren oder jobben** (29%).

Den **Zivil- oder Wehrdienst** leisten die jungen Männer in unterschiedlichem Umfang. Seit 1993 wird der Wehrdienst immer seltener absolviert (Rückgang von 46% auf 24%), der Zivildienst immer häufiger: Zunahme von 20% auf 42% (vgl. Tabelle 2).

**Tabelle 2**  
**Ableisten von Wehrdienst und Zivildienst der männlichen Studierenden (1993 - 2007)**  
(Angaben in Prozent)

Dienststart	1993	1995	1998	2001	2004	2007
Wehrdienst	46	39	32	31	30	24
Zivildienst	20	25	35	34	36	42
<b>Zusammen</b>	<b>66</b>	<b>64</b>	<b>67</b>	<b>65</b>	<b>66</b>	<b>66</b>

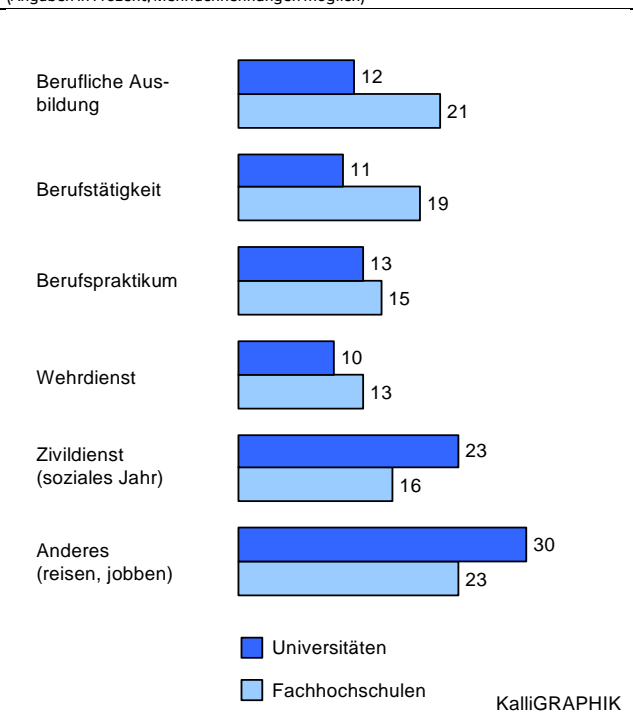
Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Insgesamt leisten durchweg zwei Drittel der jungen Männer an den Hochschulen vor dem Studium einige Zeit Dienst für eine öffentliche Aufgabe, nur hat sich innerhalb dieses Rahmens die Ausrichtung vom Wehrdienst auf den Zivildienst verschoben.

#### An Fachhochschulen haben viele eine berufliche Ausbildung

Zwischen Universitäten und Fachhochschulen bestehen größere Unterschiede in der Art und im zeitlichen Umfang der Tätigkeiten vor Studienbeginn, vor allem bei der vorgelagerten Berufstätigkeit, aber auch beim Wehr- und Zivildienst (vgl. Abbildung 3).

**Abbildung 3**  
**Tätigkeiten vor Studienbeginn nach Erwerb der Hochschulreife (WS 2006/07)**  
(Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich)



Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

An den Fachhochschulen haben 21% der Studierenden bereits eine berufliche Ausbildung, an den Universitäten nur 12%. Außerdem waren an den Fachhochschulen 19% vor Studienbeginn schon berufstätig, an den Universitäten nur 11%.

Fachhochschulen bieten zwar weiterhin mehr als die Universitäten Möglichkeiten des sozialen Aufstiegs, aber die Quote der beruflichen Quereinsteiger ist von 25% (1993) auf 19% (2007) gefallen. Dieser Rückgang an Zugängen aus dem beruflichen Kontext kann als bedenkliches Signal eingestuft werden: Die positive Offenheit der Institution Fachhochschule mit der wichtigen Funktion zum sozialen Aufstieg hat nachgelassen.

#### Studierende an Fachhochschulen sind deutlich älter

Mit dem verzögerten Hochschulzugang hängt zusammen, dass Studierende an Fachhochschulen deutlich älter sind als an Universitäten. Denn an Universitäten beträgt das Durchschnittsalter (im Erststudium) 23,7 Jahre, an den Fachhochschulen dagegen 25,5 Jahre: ein Altersunterschied von fast zwei Jahren im Schnitt.

Besonders die Studienanfänger/innen an den Fachhochschulen weisen ein höheres Eintrittsalter auf: Sie sind bereits 22,9 Jahre alt, während das Alter bei Studienbeginn an den Universitäten nur 20,8 Jahre beträgt. Dementsprechend ist der Anteil Studierender im Erststudium jenseits der 30 Jahre an den Fachhochschulen weit höher, und zwar liegt er dort 2007 bei 12%, an den Universitäten nur bei 5%.

Was in Zukunft eine wichtige Aufgabe darstellt, ist an Fachhochschulen bereits häufiger Realität: die Weiterqualifikation von Personen, die aus dem Berufsleben kommen. Solche Form der „Weiterbildung“ oder eines „Lebenslangen Lernens“ ist an den Universitäten eine Rarität geblieben. Diese Entwicklung hat allerdings eine neue Altersmischung der Studierenden zur Folge, die sich durch die neuen Master-Studiengänge verstärken dürfte.

## 1.5 Angestrebter Abschluss

Der von den Studierenden angestrebte Abschluss erfuhr lange Zeit wenig Aufmerksamkeit, obwohl sich in den Geisteswissenschaften zeigt, wie unterschiedlich die Strategien zwischen Lehramts- und Magisterstudierenden ausfallen (vgl. Multrus/Bargel/Leitow 2001). Mit der neuen Studienstruktur und dem zweiphasigen Aufbau, erst zum Bachelor und danach zum Master, hat diese Frage erheblich an Gewicht gewonnen (vgl. Hanft/Müskens 2005).

#### Erste Bachelor-Studierende zum neuen Jahrtausend

Vor der Jahrtausendwende befand sich kein befragter Studierender in einem Studiengang, der zum Bachelor führte. Bis 2004 erhöhte sich ihr Anteil wenig: An Universitäten betrug er nur 4%, an Fachhochschulen mit 5% kaum mehr (vgl. Tabelle 3).

Erst ab 2005 kam es zu einem stärkeren Schub bei den Studierendenzahlen: Im WS 2006/07 sind an den Fachhochschulen 21% der befragten Erst-Studierenden in einem Bachelor-Studium (absolut 285); an den Universitäten verläuft die Entwicklung viel zurückhaltender, aber auch an ihnen sind immerhin 12% der Studierenden in einem Bachelor-Studiengang eingeschrieben (absolut 739).

**Tabelle 3**  
**Angestrebte Abschlüsse von Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen (2001 - 2007)**  
 (Angaben in Prozent)

Abschluss	Universitäten			Fachhochschulen		
	2001	2004	2007	2001	2004	2007
Diplom	48	47	43	98	92	77
Magister	17	16	13	-	-	-
Lehramt	12	15	15	-	-	-
Staatsexamen	21	17	15	-	-	-
<b>Bachelor</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>21</b>
Anderer Abschluss	1	1	2	1	3	2

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

**Unter den Studienanfänger/innen an Fachhochschulen sind Bachelor-Studierende mittlerweile die Mehrheit**

Bemerkenswert ist die Entwicklung unter den Studienanfänger/innen, d.h. der Studierenden im 1. und 2. Hochschulsemester. Denn sie verdeutlicht, welchen Stellenwert das Bachelor-Studium an den beiden Hochschularten erreicht hat und zukünftig einnehmen dürfte.

Nach einem gemächlichen Beginn der Einführung solcher Studiengänge zum Bachelor bis 2004, hat sich seit 2005 die Entwicklung an den Fachhochschulen stark beschleunigt und der Abstand zu den Universitäten im Angebot und Besuch der Bachelor-Studiengänge ist beträchtlich geworden.

- An den Fachhochschulen befinden sich zwei Drittel der Studienanfänger/innen in einem Bachelor-Studiengang: 67%;
- an den Universitäten bleibt ihr Anteil knapp unter einem Drittel bei den Studienanfänger/innen: 30%.

Die Differenzen nach der Hochschulart verlangen einen Blick auf die Fachrichtungen, damit nicht der Hochschulart zugeschrieben wird, was an der unterschiedlichen Vertretung von Fächern liegt. Denn an den Fachhochschulen wird weder Medizin noch Jura angeboten, dagegen dominieren die Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften.

**Große Unterschiede zwischen den Fachrichtungen**

Einhergehend mit dem Studienangebot finden sich in der Medizin und Rechtswissenschaft an Universitäten derzeit noch keine Studierenden mit dem Abschlussziel Bachelor.

Die Ausnahme für die beiden traditionellen Professionen mit Staatsexamen wird weiterhin debattiert, auch unter dem Gesichtspunkt der Berufsbefähigung (Employability). Ähnlich wird die Diskussion um das Staatsexamen zum Lehramt geführt (vgl. Teichler 2005; Kogan/Teichler 2007).

An den Universitäten erscheint beachtenswert, dass Bachelor-Studiengänge neben den Wirtschaftswissenschaften recht häufig in den Kultur- und Sprachwissenschaften besucht werden: Die Anteile unter den Studienanfänger/innen sind mit 45% bzw. 42% ähnlich hoch, mit Abstand vor den Sozial- und den Naturwissenschaften mit jeweils 32% (vgl. Tabelle 4).

Weitaus am geringsten ist die Quote in den Ingenieurwissenschaften an Universitäten: nur 13% befinden sich in einem Bachelor-Studiengang.

**Tabelle 4**  
**Bachelor-Studium unter Studienanfänger/innen nach Fachrichtungen an Universitäten und Fachhochschulen (WS 2006/07)**  
 (Angaben in Prozent)

Fachrichtung	Studienanfänger/innen (1.-2. HS.)	
	Universitäten	Fachhochschulen
Kultur-/Sprachwissenschaften	42	-
Sozialwissenschaften	32	51
Wirtschaftswissenschaften	45	60
Naturwissenschaften	32	-
Ingenieurwissenschaften	13	76
<b>Insgesamt</b>	<b>31</b>	<b>67</b>

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

**Fall der Ingenieurwissenschaften: höchste Bachelor-Quote an den Fachhochschulen, geringste an den Universitäten**

Die höchste Bachelor-Quote unter den befragten Studienanfänger/innen im Survey weisen die Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen auf: Dort sind es 76%, d.h. die Umstellung auf die neue Studienstruktur ist fast völlig erfolgt.

Gänzlich anders sieht es bei den Ingenieurwissenschaften an Universitäten aus, denn hier sind nicht mehr als 13% in einem Bachelor-Studiengang eingeschrieben; offenbar erfolgt die Einführung dieser neuen Studienform nur zögerlich (vgl. Tabelle 4).

**Unsicherheiten der Einordnung bei Master-Studierenden**

Von allen befragten Studierenden befinden sich im WS 2006/07 insgesamt erst 3% in einem Masterstudium, ein weiterhin sehr niedriger Anteil. Die Differenz zwischen Universitäten mit 3% und Fachhochschulen mit 4% bleibt gering. Tatsächlich befinden sich laut Statistik im WS 2006/07 erst 2,8% der Studierenden insgesamt in einem Master-Studiengang (vgl. HRK 2008).

Die Studierenden, die sich in einem Masterstudium befinden, lassen einige Unsicherheiten über ihren Status erkennen. Für sie ist vor allem unklar, ob sie sich in einem „Erststudium“ befinden. Denn in gleichem Umfang bejahen sie oder verneinen sie die Frage nach dem formalen Status des Studiums. Manche Studierende, die nach einer Berufstätigkeit ein Masterstudium absolvieren, ordnen sich dennoch als im „Erststudium“ (erstem Studium) befindlich ein; auf der anderen Seite sehen sich manche Studierende, die „konsekutiv“ nach dem Bachelor direkt weiterstudieren, weiterhin im „Erststudium“. Entsprechende Schwierigkeiten haben Studierende im Masterstudium, deren offizielle Einteilung als „konsekutiv“, „vertiefend“ oder „weiterbildend“ nachzuvollziehen. Ähnliches geschieht bei den Semesterangaben, die zwischen „Weiterzählung“ (inklusive vorgelagertem Studium) und „Neuanfang“ (mit 1. Semester) schwanken.

Während das Bachelor-Studium einiges an Kontur gewonnen hat, bleibt das Masterstudium für die Studierenden unübersichtlich vielfältig und diffus in seinen Zuordnungen oder Zulassungen. Es könnte sein, dass solche Differenzen bei der Standardisierung und qualitativen Vergleichbarkeit zwischen Bachelor- und Masterstudium ebenfalls auftreten. Das hätte Folgen für die Qualitätseinstufungen und Exzellenz, die für das Masterstudium erkennbarer zu sichern wären.

## 2 Studienmotive, Erwartungen und Studienstrategien

Motive und Erwartungen der Studierenden, ihre Überlegungen zur Studiengestaltung bestimmen in weitem Maße Aufnahme und Ablauf des Studiums, ebenso die Zufriedenheit mit Verlauf und Ertrag. Daran wird ersichtlich, ob nach Überzeugung der Studierenden die Universität zur Mehrung von kulturellem, ökonomischem und sozialem Kapital beiträgt (vgl. Bourdieu 1983).

### 2.1 Sicherheit der Studienaufnahme

Als entscheidendes soziales Kapital erweist sich die Selbstverständlichkeit eines Studiums. Die Ausstattung damit ist bereits bei der Studienaufnahme erkennbar: Je festgelegter das Studium von vornherein ist, desto weniger können externe Faktoren, wie ein unsicherer Arbeitsmarkt, den Studienablauf beeinträchtigen.

#### Große Unterschiede nach der Hochschulart

Studierende an Universitäten berichten im WS 2006/07 von einer deutlich höheren Studiensicherheit (51%) als an Fachhochschulen (34%). Über den Zeitraum der letzten 20 Jahre hat sich an diesem Unterschied nach der Hochschulart wenig geändert.

Für die befragten Studentinnen war es nicht ganz so selbstverständlich wie für die jungen Männer, ein Studium aufzunehmen. Durchweg sind von ihnen 5% weniger auf das Studium an einer Universität festgelegt. Immer noch zeigen Studentinnen eine gewisse Zurückhaltung beim Übergang an die Universitäten.

#### Schulischer Leistungsstand und Studiensicherheit

Für den Besuch einer Universität ist der schulische Leistungsstand von großer Bedeutung: Je besser der Notenschnitt im Abiturzeugnis ausfällt, desto sicherer wird ein Studium vorgesehen. Dagegen ist die Studienaufnahme an der Fachhochschule weniger durch die Schulnote beeinflusst (vgl. Tabelle 5).

An den Fachhochschulen gibt es keine schulische Leistungsgruppe, bei der die Hälfte oder gar mehr sich des Studiums sicher war. Selbst unter den „Notenbesten“ sind es nur 47%. Ansonsten äußert jeweils etwa ein Drittel eine feste Studienabsicht. Unter den schulisch Schlechteren, ab Note 3,0, ist die Studienaufnahme an Universitäten und Fachhochschulen etwa gleich.

**Tabelle 5**  
**Feste Studienabsicht und Noten im Zeugnis der Hochschulberechtigung (Abiturnote) (WS 2006/07)**  
(Angaben in Prozent für Kategorie: „Studium stand von vornherein fest“)

Noten im Abiturzeugnis	Universitäten	Fachhochschulen
1,0 – 1,4	75	47
1,5 – 1,9	66	42
2,0 – 2,4	51	36
2,5 – 2,9	41	30
3,0 – 3,4	31	32
ab 3,5	32	28

Quelle: Studierendensurvey 1983 – 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Demnach sind die Universitäten stärker mit dem Gymnasium als vorgelagerte Bildungsinstitution verknüpft, was sich im engen Zusammenhang zwischen „Abiturnote“ und „Studienaufnahme“ niederschlägt. Die Fachhochschule ist offener für andere, auch für spätere Zugänge und „Quereinsteiger“.

#### Soziale Herkunft und Sicherheit der Studienaufnahme

Einen gesonderten Einfluss auf den Studienzugang übt die soziale Herkunft der Studierenden aus. Für alle Studierenden zeigt sich ein klarer Zusammenhang mit der beruflichen Qualifikation der Eltern:

- Bei Abschluss einer Lehre (nach der Hauptschule) seitens der Eltern wird die feste Studienabsicht selten geäußert: zu 30%.
- Hat ein Elternteil einen Fachschulabschluss bzw. das Abitur erreicht, steigt dieser Anteil auf 42% deutlich an.
- Aber erst mit dem elterlichen Studium an einer Universität stand für 57% das Studium von vornherein fest.

Diese Befunde sind nach der Zugehörigkeit zur Universität oder Fachhochschule zu differenzieren. Bei Studierenden aus einem akademischem Elternhaus erhöht sich die Studiensicherheit an Universitäten auf beachtenswerte 60%, an Fachhochschulen beträgt sie mit 42% deutlich weniger (vgl. Tabelle 6).

**Tabelle 6**  
**Feste Studienabsicht und soziale Herkunft (elterliche Qualifikation) der Studierenden (WS 2006/07)**  
(Angaben in Prozent für Kategorie: „Studium stand von vornherein fest“)

Qualifikation der Eltern	Universitäten	Fachhochschulen
Hauptschule/Lehre	32	27
Mittlere Reife/Lehre	39	26
Meister	44	31
Fachschule/Abitur	45	34
Fachhochschule	53	34
Universitätsstudium	60	42

Quelle: Studierendensurvey 1983 – 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

#### Einfluss von Leistung und Herkunft bei Studienentscheidung

Zwei Größen bestimmen in starkem Maße die Studienaufnahme: zum einen die schulische Leistung und zum anderen die soziale Herkunft. Für sehr gute Schüler mit „akademischer Herkunft“ stand das Studium zu 79% von vornherein fest: die höchste Quote. Dagegen sind sich von den weniger guten Schülern nur 25% so sicher, wenn von den Eltern eine Lehre absolviert wurde.

In der Bilanz nimmt zwar der Leistungsstand (als erreichte Note) das größte Gewicht für die Studiensicherheit ein, aber die soziale Herkunft ist nahezu gleich wichtig, vor allem für ein Studium an den Universitäten. Offenbar ist für Studierende aus einfacheren sozialen Milieus, selbst bei sehr guten Noten am Ende der Schulzeit, die Studienaufnahme längst nicht sicher und selbstverständlich.

Im Vergleich zum Leistungsstand und zur sozialen Herkunft spielen das Geschlecht oder andere Faktoren nur eine geringe Rolle dafür, ob das Studium lange feststand und die Studienaufnahme gesichert erfolgt. Daran wird ersichtlich, dass für Fragen der Fairness und Gerechtigkeit an den Hochschulen und im Studium die soziale Herkunft größere Aufmerksamkeit verdient.

Die feste Studienabsicht kann verstanden werden als eine soziale Mitgift, denn sie ist in starkem Maße vom Bildungsgrad im Elternhaus abhängig. Sie verhilft dazu, sich stärker nach den eigenen Interessen bei der Fachwahl zu richten und die Zugehörigkeit zum Hochschulleben als selbstverständlich zu nehmen. Die Festlegung auf das Studium trägt dazu bei, das Studium stabiler und konsistenter zu absolvieren.

## 2.2 Fachwahl: ideelle und utilitaristische Motive

Bei den Motiven für die Fachwahl ist die Dominanz von ideellen oder von utilitaristischen Motiven eine entscheidende Trennlinie. Bereits Friedrich Schiller hat diese Unterscheidung in seiner Jenaer Antrittsvorlesung von 1789 herausgestellt: Er unterschied zwischen dem "philosophischen Kopf" mit fachlicher Neugier und idealistischem Enthusiasmus auf der einen Seite und dem "Brotgelehrten", der nur des "Amtes, Geldes, Ansehens" wegen studiert, auf der anderen Seite. Seine Verachtung galt dem "Brotgelehrten", der heute als "pragmatischer, zweckorientierter Typus" eher als vorbildlich hingestellt wird. Inwieweit lässt sich anhand der Fachwahlmotive erkennen, welchem Typus die Studierenden angehören? Dies ist eine grundlegende Frage für die Hochschulen geblieben (vgl. Franzmann/Wolbring 2007).

### Aufwertung utilitaristischer aber auch ideeller Motive

Bei den ideellen Motiven werden (1) das Fachinteresse und (2) die eigene Begabung herangezogen (auch als intrinsisch bezeichnet); bei den utilitaristischen Motiven (auch als extrinsisch bezeichnet) werden ebenfalls zwei Arten unterschieden: (1) der sichere Arbeitsplatz und (2) der Anspruch auf ein gutes Einkommen.

Unter den Studierenden hat sich ein gewisser Wandel in der Konstellation ihrer Motive vollzogen. Zwar haben die utilitaristischen Motive zugenommen, aber zugleich, und darin liegt einige Überraschung, haben sich die ideellen Motive des Fachinteresses und der Begabung ebenfalls verstärkt. Offenbar stellen die ideellen und utilitaristischen Motive für mehr und mehr Studierende keine unvereinbare Gegensätzlichkeit mehr dar, sondern sie scheinen ihnen durchaus gemeinsam vertretbar. Aber es bleibt festzuhalten, dass nach wie vor das Fachinteresse und die eigene Begabung die entscheidenden Gründe für die allermeisten Studierenden bei der Fachwahl abgeben (vgl. Abbildung 4).

Bei Betrachtung der utilitaristischen Motive in ihrer zeitlichen Entwicklung stellt sich heraus: Am meisten hat das Motiv „sicherer Arbeitsplatz“ wieder zugenommen, und zwar seit 1998 um 13 Prozentpunkte. Die verstärkte Betonung dieses Aspektes durch die Studierenden ist angesichts der Konjunkturen auf dem Arbeitsmarkt, der unsicheren oder prekären Arbeitsmarktlage für viele Hochschulabsolventen verständlich.

Abbildung 4

### Ideelle und utilitaristische Motive bei der Fachwahl von Studierenden (1993 - 2007)

(Skala von 0 = unwichtig bis 6 = sehr wichtig; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = sehr wichtig)

#### Ideelle Motive

##### spezielles Fachinteresse

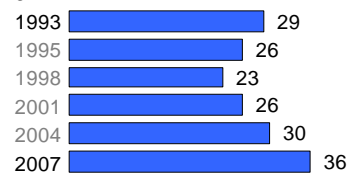


##### eigene Begabung, Fähigkeiten

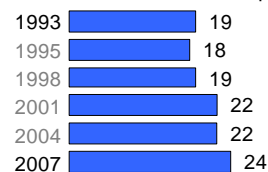


#### Utilitaristische Motive

##### gute Aussichten auf sicheren Arbeitsplatz



##### Einkommenschancen im späteren Beruf



■ sehr wichtig

KalliGRAPHIK

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

### Unterschiede nach Geschlecht und Hochschulart

Studentinnen setzen bei der Fachwahl etwas andere Prioritäten als Studenten. Ihnen ist die eigene Begabung tendenziell wichtiger für die Fachwahl; etwas weniger führen sie die utilitaristischen Motive an: sei es die Arbeitsplatzsicherheit (33% Studentinnen zu 41% Studenten) oder das spätere Einkommen (21% zu 27%); auch einen Führungsanspruch äußern sie seltener (13% zu 21%)

Gewisse Unterschiede bei den Fachwahlmotiven bestehen ebenfalls nach der Hochschulart: An den Universitäten sind die ideellen Motive etwas verbreiteter als an den Fachhochschulen: z. B. das Fachinteresse (72% gegenüber 67%). Dagegen werden an den Fachhochschulen die materiellen Motive mehr betont, so das spätere Einkommen (30% gegenüber 23%).

Die pragmatische Ausrichtung, der soziale Ehrgeiz und das ökonomische Interesse sind bei Studierenden an Fachhochschulen häufiger anzutreffen als an Universitäten. Dort überwiegt mehr eine hohe ideelle Dominanz und die utilitaristische Ausrichtung bleibt gering. Diese Haltung orientiert sich weniger an äußeren Gratifikationen, sondern richtet sich mehr an „inneren“ Überzeugungen aus.

### Variation bei den Motiven nach den Fächergruppen

Hinsichtlich der Konstellation der Fachwahlmotive stehen sich die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften und der Geisteswissenschaften gegenüber. In den Geisteswissenschaften erreichen die ideellen Motive höchste Werte, während utilitaristische Motive kaum herangezogen werden, ähnlich wie in den Sozialwissenschaften (bei etwas geringerer ideeller Ausprägung) und den Naturwissenschaften (bei etwas stärkerer materieller Ausprägung). In diesen Fächergruppen herrscht der **Typus des „fachlichen Idealisten“** vor.

Der „**utilitaristisch-ökonomische**“ Typus, der auch die Studienaufnahme zuvorderst unter dem Nutzenaspekt sieht, findet sich mehrheitlich in den Wirtschaftswissenschaften, und zwar an Universitäten wie an Fachhochschulen. Für diese Studierenden hat öfters der materielle und soziale Nutzen höchste Priorität.

Den „**pragmatisch-professionellen Typus**“ vertreten die Mediziner, Juristen und Ingenieure. Sie zeigen ein hohes Fach- und Berufsinteresse (nur bei den Juristen geringer), ohne die materiellen Aspekte als nachrangig einzustufen (am meisten unter den Ingenieuren höher gewichtet).

### 2.3 Erwartungen an das Studium

Die Erwartungen von Studierenden an den Nutzen eines Studiums lassen sich vier Perspektiven zuordnen:

- die fachlich-wissenschaftliche Qualifikation für einen Beruf,
- die persönliche Entwicklung und allgemeine Bildung,
- die Hilfe für andere und gesellschaftliche Verbesserungen,
- die Einkommenschancen und späteren Gratifikationen.

Diese Erwartungen sind Ausdruck dafür, was die Studierenden den Hochschulen an Leistungen und Funktionen zutrauen (vgl. Bargel/Framhein 1976).

#### Im Vordergrund steht die wissenschaftliche Profession

Die Studierenden verbinden mit dem Studium überwiegend die Erwartung, **später eine interessante Arbeit** auszuüben: 75% sehen darin den besonderen Nutzen. Der Erwerb **fachlicher Kenntnisse** wird von 72% als sehr nützlich hervorgehoben. Diese Auskunft weist darauf hin, dass für die Studierenden die Fachkenntnisse den Kern ihrer Qualifikation bilden. Die **gute wissenschaftliche Ausbildung** gilt ebenfalls überwiegend, d.h. für 66% als sehr nützlich. Die Erwartungen an wissenschaftliche und fachliche Qualifizierung haben sich in letzter Zeit verstärkt (vgl. Tabelle 7).

Im Vordergrund steht für die Studierenden eine professionell orientierte Orientierung mit wissenschaftlicher Fundierung. Das Studium wird meist nicht als Selbstzweck, sondern als Qualifikation für eine Berufstätigkeit gesehen. Nutzen und Vorteile eines Hochschulstudiums werden im Jahr 2007 etwas höher als in den Erhebungen der 90er Jahre eingestuft. Dieser Anstieg belegt, dass ein Hochschulstudium etwas an Attraktivität gewonnen hat.

Die **persönliche Bildung und Entwicklung** hat nach wie vor einen hohen Stellenwert, sowohl in ihrer aktiven Komponente (Ideen entwickeln), als auch in ihrer passiven Komponente (allgemein gebildete Persönlichkeit werden). Den Studierenden erscheint dabei die eigene Entwicklung von Ideen und Vorstellun-

gen eher von Vorteil (für 54%) als der Erwerb eines Bildungskansons im Sinne einer Allgemeinbildung (48%).

Auffällig ist die unterschiedliche Entwicklung dieser beiden Komponenten: Während die aktive Komponente der Bildung seltener als Vorteil des Studiums erwartet wird (Rückgang von 61% auf 54%), hat der hohe Nutzen für die passive Komponente der Allgemeinbildung von 38% auf 48% stark zugenommen.

Tabelle 7  
**Erwartungen von Studierenden an den Nutzen eines Hochschulstudiums (1993 - 2007)**  
(Skala von 0 = nicht nützlich bis 6 = sehr nützlich; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = sehr nützlich)

Erwartungen	1993	1995	1998	2001	2004	2007
<b>professionelle</b>						
Später interessante Arbeit haben	75	74	74	74	70	75
Mehr über das Fachgebiet erfahren	66	68	69	68	71	72
Wissenschaftliche Ausbildung	56	58	55	58	62	66
<b>bildungshumanistische</b>						
Eigene Ideen entwickeln	61	61	58	57	57	54
Allgemein gebildete Persönlichkeit werden	38	39	39	42	45	48
<b>sozial-altruistische</b>						
Anderen besser helfen können	29	29	30	30	34	34
Gesellschaft verbessern können	26	25	27	26	33	34
<b>utilitaristische</b>						
Gutes Einkommen sichern	38	37	34	42	44	47
Hohe soziale Position erreichen	23	24	23	27	27	28

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

#### Gestiegene Erwartungen an Einkommen und Karriere

Einen höheren Stellenwert nehmen die Erwartungen an den **materiellen Nutzen** des Studiums ein. Anfang der 90er Jahre waren sie für die Studierenden wenig wichtig: Nicht mehr als 38% erwarteten ein gutes Einkommen, nur 23% den Aufstieg in eine hohe soziale Position. Mittlerweile setzen 47% auf ein gutes Einkommen und 28% erwarten eine soziale Karriere.

Der Rückgang Mitte der 90er Jahre bei der Einkommenserwartung zeigt auf, in welchem Maße sie von den Konjunkturen des Arbeitsmarktes für Akademiker abhängt. Insgesamt lassen die Studierenden bei den utilitaristischen wie bildungshumanistischen Erwartungen einen Anstieg erkennen.

#### Mehr Erwartungen an den sozialen Nutzen des Studiums

Erwartungen an den sozialen Nutzen des Studiums, **gesellschaftliche Verbesserungen** und die **Hilfe für andere Menschen**, haben ebenfalls zugenommen. Der Anspruch, zur Verbesserung der Gesellschaft beizutragen, hat sich von 26% auf 34% erhöht.

Aufschlussreich erscheint, dass die Zunahme materieller Erwartungen mit der Zunahme sozial-altruistischer Erwartungen einhergeht. Demnach gelten utilitaristische und sozial-altruistische Haltungen für die heutigen Studierenden nicht länger als Gegensatz, sondern als durchaus vereinbar.

### Studentinnen setzen mehr auf den sozialen Nutzen

Zwischen den studierenden Männern und Frauen treten einige Differenzen in den Erwartungen an das Studium auf, die auch mit ihrer unterschiedlichen Fachzugehörigkeit zusammenhängen.

Die Studentinnen erwarten seltener, sich später ein gutes Einkommen sichern zu können (nur 43% zu 53%) - auch dies ein Maß für ihren Eindruck, im Berufsleben nach wie vor benachteiligt zu sein. Dafür erwarten Studentinnen häufiger einen Zuzugewinn an intellektuellem Nutzen: den Erwerb von Fachwissen (74% zu 68%) und von Allgemeinbildung (50% zu 44%).

Noch auffälliger sind die Unterschiede nach dem Geschlecht bei den altruistisch-sozialen Erwartungen als Nutzen des Studiums. Sie werden deutlich häufiger von den Studentinnen betont: später anderen helfen zu können (39% zu 27%) oder die Gesellschaft zu verbessern (36% zu 31%).

### Unterschiedliche Erwartungsmuster in den Fächergruppen

Verständlicherweise spielt in allen Fachrichtungen die professionelle Orientierung die größte Rolle: darin besteht der gemeinsame Erwartungshorizont nahezu aller Studierender. Vor diesem grundlegenden Konsens werden einzelne andere Erwartungen unterschiedlich akzentuiert (vgl. Bargel 1988).

Studierende der **Wirtschaftswissenschaften** betonen am meisten die Erwartung an Einkommen und Karriere. Bei vielen übertrifft die materielle Orientierung die fachlich-wissenschaftliche Erwartung. Sie setzen auf eine rasche Berufsbefähigung, um die Gratifikationen eines Studiums nutzen zu können.

Studierende der **Rechtswissenschaft** verbinden die Erwartungen an eine hohe soziale Position mit der Möglichkeit zur gesellschaftlichen Verbesserung und politischer Einflussnahme. Die Erwartungen an Wissenschaftlichkeit und Bildung sind dagegen genügsam.

Die Studierenden der **Medizin** äußern Erwartungen, die am meisten dem Profil des „wissenschaftlich-qualifizierten Professionellen“ entsprechen: Auf wissenschaftlicher Grundlage stehen für sie Beruf und Arbeit im Vordergrund, wobei die Möglichkeit zu helfen vor dem materiellen Nutzen rangiert.

Für die Studierenden der **Naturwissenschaften** hat die wissenschaftliche und fachliche Erwartung einen besonderen Stellenwert. Sie stehen daher meist dem „Kernkonzept der Universität“ als forschungsorientierter Ausbildungsstätte näher. Insofern schreiben sie der fachlichen Qualifikation mehr Bedeutung zu als der späteren Berufstätigkeit.

Die angehenden **Ingenieure** ähneln in vielen Aspekten Studierenden der Naturwissenschaften. Sie bleiben aber zurückhaltender bei den Ansprüchen an die Wissenschaftlichkeit. Dafür heben sie die Erwartungen an materielle Gratifikationen wie Einkommen und Arbeitsplatzsicherheit stärker hervor; in dieser Hinsicht ähneln sie Studierenden der Wirtschaftswissenschaften.

In den **Geistes- und Sozialwissenschaften** setzen die Studierenden auf die eigene Entfaltung und verstärkt auf bildungshumanistische Erwartungen einer Allgemeinbildung und Ideenentwicklung. Häufiger als Studierende anderer Fachrichtungen sehen sie das Studium als Moratorium. Materielle Erwartungen spielen für sie die geringste Rolle.

## 2.4 Strategien für bessere Berufsaussichten

Bei den Studienstrategien ist die Unterscheidung beachtenswert, ob sie zu besseren beruflichen Aussichten verhelfen oder als günstig für die persönliche Entwicklung gelten. Zuweilen können diese beiden Ausrichtungen in Widerspruch zueinander geraten.

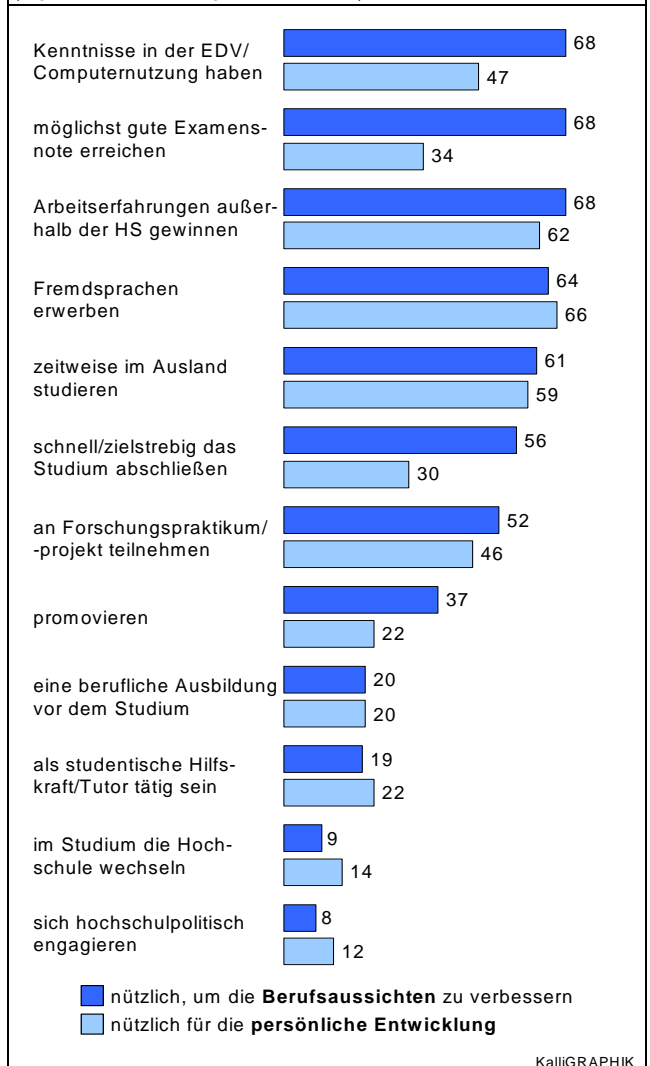
### Breites Spektrum an Strategien für bessere Berufschancen

Die Studierenden haben recht dezidierte Vorstellungen darüber, welche Formen der Studiengestaltung ihre beruflichen Chancen verbessern können. Weit oben rangieren drei Strategien, die jeweils zwei Drittel der Studierenden als sehr nützlich für ihre Berufsaussichten bezeichnen (vgl. Abbildung 5):

- Kenntnisse im EDV-Bereich,
- das Erreichen eines guten Abschlusses, und
- Arbeitserfahrungen neben dem Studium.

Abbildung 5  
Nutzen verschiedener Studienstrategien für berufliche Aussichten und persönliche Entwicklung im Urteil Studierender (WS 2006/07)

(Angaben in Prozent für Kategorie: „sehr nützlich“)



KalliGRAPHIK

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Eine Mehrheit der Studierenden schreibt einen sehr großen Nutzen außerdem vier weiteren Aspekten zu:

- dem Erwerb von Fremdsprachen (64%),
- einem studienbezogenen Auslandsaufenthalt (61%),
- dem schnellen Studienabschluss (56%),
- der Teilnahme an einem Forschungsprojekt (52%).

Insgesamt stellen die Studierenden sowohl die effiziente Studienanlage mit einem zügigen und erfolgreichen Studium, als auch Horizonterweiterung und praktische Erfahrungen als von hohem Nutzen für die Berufsaussichten heraus.

Weniger bedeutsam erscheinen den Studierenden im Hinblick auf bessere berufliche Aussichten die **Promotion** ebenso wie **eine berufliche Ausbildung vor dem Studium**. Diese Qualifikationen sind offenbar nur für einen speziellen Kreis relevant oder stehen im Widerspruch zu einem frühen Studienabschluss.

Ebenfalls wird einem **Hochschulwechsel** nur von recht wenigen ein größerer Nutzen für die späteren beruflichen Chancen zugeschrieben. Ein **hochschulpolitisches Engagement** gilt den Studierenden weiterhin am seltensten als nützlich, obwohl eine gewisse Zunahme zu beobachten ist.

#### Diskrepanzen zwischen Nutzen für bessere Berufsaussichten und für die persönliche Entwicklung

Einige Strategien nehmen einen anderen Stellenwert für die Studierenden ein, je nachdem, ob sie sich auf die persönliche Entwicklung oder die beruflichen Aussichten beziehen. Unterschiede bestehen besonders bei vier Strategien (vgl. Abbildung 5):

- gute Examensnote (68% beruflicher, 34% persönlicher Nutzen),
- schnelles und zielstrebiges Studium (56% zu 30%),
- EDV- bzw. Computerkenntnisse (68% zu 47%),
- die Promotion (37% zu 22%).

Die für ein effizientes Studium besonders wichtigen Strategien stürzen die meisten Studierenden in ein gewisses Dilemma: Sie sind für die Berufsaussichten positiv, aber wenig von Nutzen für die eigene Entwicklung. Beachtenswert erscheint ebenfalls, dass die Promotion weniger aus einem Interesse an wissenschaftlicher Vertiefung erfolgt, sondern öfters wegen der beruflichen Aussichten angegangen wird. Dies spricht dagegen, die Promotionsphase pauschal, für alle Studierenden als Einstieg auf dem Weg zum wissenschaftlichen Nachwuchs zu sehen (vgl. Bargel/Röhl 2006).

#### Bemerkenswerte Veränderungen bei einzelnen Strategien

Nicht alle Strategien der Studiengestaltung unterliegen einem Wandel ihrer Wertschätzung seitens der Studierenden. Aber bei zwei Strategien ist ein bemerkenswerter Rückgang ihres eingeschätzten Nutzens für die Berufschancen seit 1993 zu verzeichnen: der Hochschulwechsel (minus 10 Prozentpunkte) und eine Ausbildung vor dem Studium (minus 14 Prozentpunkte). Die einstmals öfters angestrebte "Doppelqualifikation" hat bei den Studierenden ihren Stellenwert stark eingebüßt.

Auffällig ist die Zunahme bei der Strategie, sich hochschulpolitisch zu engagieren, gerade auch für die beruflichen Chancen. Offenbar hat die stärkere öffentliche Betonung eines "sozialen" und "ehrenamtlichen Engagements" der Bürger dazu beigetragen, dies wieder als nützlicher einzustufen.

Das stärkere Hervorheben eines **Auslandsstudiums**, von **Forschungsbeteiligung** und von **Arbeitserfahrungen außerhalb der Hochschule** sind neue Akzente, die allerdings in den knapp angesetzten Studienzeiten zum Bachelor schwieriger zu realisieren sein dürften. Dies kann für die Studierenden Schwierigkeiten hervorrufen, wenn sie den eigenen Ansprüchen eines „akademischen Modellathleten“ nicht genügen.

#### Strategisches Problem mit den neuen Studienstrukturen

Die neue zweiphasige Studienstruktur mit Bachelor und Master als Abschlüssen stellt die Studierenden vor eine entscheidende strategische Frage. Sie müssen entscheiden, ob nach dem Bachelor (bzw. einem anderen ersten Abschluss) ein Masterstudium angeschlossen werden soll (Pasternak 2003).

Recht viele Studierende geben dazu keine Einschätzung ab, vor allem aus den nicht betroffenen Studiengängen Medizin und Rechtswissenschaft, die das Staatsexamen anstreben. Aber auch Studierende, die auf das traditionelle Diplom oder den Magister hin studieren, lassen diese Einschätzung mehrheitlich offen.

Ganz anders sieht es bei den Studierenden zum Bachelor aus. Sie sind an Universitäten zu 78% und an Fachhochschulen zu 60% überzeugt, dass ein Masterstudium nach dem Bachelor sehr nützlich für bessere Berufsaussichten ist. Die Studierenden an Universitäten halten den zusätzlichen Master für weit nützlicher als die Studierenden an Fachhochschulen, auch für ihre persönliche Entwicklung (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8  
Beruflicher und persönlicher Nutzen eines Masterstudiums nach dem Bachelor (WS 2006/07)

(Angaben in Prozent für Studierende im 1.–6. Hochschulsemester)

	Angestrebter Abschluss				
	Universität		Fachhochschule		
	Diplom	Staats.	Bachelor	Diplom	Bachelor
<b>Berufliche Aussichten</b>					
sehr nützlich	31	15	78	34	60
nützlich	12	6	15	20	23
wenig/nicht nützl.	5	3	3	6	6
kein Urteil	52	76	4	40	11
Insgesamt	100	100	100	100	100
<b>Persönliche Entwicklung</b>					
sehr nützlich	15	7	54	20	41
nützlich	17	8	31	23	38
wenig/nicht nützl.	10	6	9	14	11
kein Urteil	58	79	6	43	10
Insgesamt	100	100	100	100	100

Quelle: Studierendensurvey 1983–2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Wer setzt auf diese Strategie: Sind es die Leistungsfähigeren, die wissenschaftlich Interessierten? Und bestehen Unterschiede nach dem Geschlecht oder der sozialen Herkunft? Die bisherigen Daten zur Verteilung nach Geschlecht und Herkunft im Vergleich von Bachelor- und Masterstudierenden weisen bislang auf eine gewisse soziale Selektion hin (vgl. HRK 2008). Sie wird durch die Angaben zum strategischen, beruflichen Nutzen eines Masterstudiums nach dem Bachelor bestätigt.

## 3 Studieneffizienz und Studiendauer

Als "Effizienz" wird ein günstiges Verhältnis von Aufwand und Ertrag bezeichnet; im Hinblick auf ein Studium zumeist die Dauer bis zum Abschluss. Die Studieneffizienz wird durch Bedingungen des Studierens (Regelungen, Stoffvermittlung) ebenso wie durch Absichten und Verhalten der Studierenden bestimmt. Sie erweist sich letztlich in einer angemessenen Studiendauer.

### 3.1 Regelungen und Verbindlichkeiten

Die Studien- und Prüfungsordnungen legen Aufbau und Ablauf eines Studienganges in seinen Grundzügen fest. In welchem Umfang werden sie von den Studierenden eingehalten?

#### Das Studium ist überwiegend festgelegt

Für 66% der Studierenden ist das Fachstudium in seinem Ablauf größtenteils geregelt. Damit erhalten zwei Drittel der Studierenden eine recht umfassende Orientierung für ihr Studium und dessen Ablauf. Nur 9% der Studierenden bemerken kaum Regelungen und Festgelegtheiten für ihr Studium (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9  
Festgelegtheit des Studiums durch Studienordnungen und Verlaufspläne (WS 2006/07)  
(Angaben in Prozent)

Festgelegtheit	Studierende insgesamt	Univer-sitäten	Fachhoch-schulen
kaum	9	10	4
teilweise	25	27	18
überwiegend	46	44	55
völlig	20	19	23
Insgesamt	100	100	100

Quelle: Studierendensurvey 1983–2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

An den Fachhochschulen erleben die Studierenden häufiger Reglementierungen als an den Universitäten. Für 78% von ihnen ist das Studium überwiegend oder völlig durch die Studienordnung festgelegt; an den Universitäten für 63%. An Universitäten ist eine leichte Zunahme der Reglungsdichte gegenüber den früheren Jahren festzustellen.

#### Höchste Reglungsdichte in der Medizin

Die Abfolge des Studiums ist durch Ordnungen und Verlaufspläne in den Fachrichtungen unterschiedlich reglementiert. Keine

andere Fächergruppe weist eine so hohe Reglementierung auf wie die Medizin. Fast alle Studierenden berichten, ihr Studium sei völlig (69%) oder überwiegend (27%) durch die Studienordnung festgelegt. Weit geringer ist die Reglungsdichte - trotz einer gewissen Zunahme - in den Kultur- und in den Sozialwissenschaften geblieben, wo jeweils etwa die Hälfte ihr Studium als völlig oder überwiegend festgelegt erlebt (vgl. Tabelle 10).

#### Die meisten Studierenden halten sich an die Vorgaben

Die Ausrichtung an den Vorgaben der Studienordnungen signalisiert, wie sehr sie für die Studierenden verbindlich sind. Insgesamt geben 74% der Studierenden an, dass sie sich überwiegend oder völlig an die bestehenden Regelungen halten. Sie lassen damit eine hohe Verbindlichkeit der Vorgaben zum Studienabschluss erkennen (vg. Tabelle 11).

Tabelle 11  
Ausrichtung der Studierenden an Studienordnungen und Verlaufsplänen (WS 2006/07)  
(Angaben in Prozent)

Ausrichtung	Studierende insgesamt	Univer-sitäten	Fachhoch-schulen
kaum	7	7	6
teilweise	20	20	18
überwiegend	52	52	53
völlig	22	22	23
Insgesamt	100	100	100

Quelle: Studierendensurvey 1983–2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Trotz geringerer Regelungen für das Studium an den Universitäten halten sich vergleichbar viele Studierende wie an den Fachhochschulen an die Studienordnungen. Demnach werden an den Universitäten auch weniger weitreichende Regelungen öfters eingehalten.

Die Folgen derartiger Regelungen für die Qualifikation und Bildung der Studierenden sind als zwiespältig einzuschätzen.

- Zum einen kann dadurch die individuelle Gestaltung eingengt werden, wie in der Medizin, aber auch in der juristischen und ingenieurwissenschaftlichen Ausbildung.
- Zum anderen kann eine größere Sicherheit für die Studienplanung und den Studienablauf gewonnen werden, gerade für Studierende in weniger strukturierten Fachdisziplinen wie den Geistes- oder den Sozialwissenschaften.

Tabelle 10  
Festgelegtheit des Studiums durch Studienordnungen und Verlaufspläne nach Fächergruppen (WS 2006/07)  
(Angaben in Prozent)

Festgelegtheit	Universitäten				Fachhochschulen					
	Kultur-wiss.	Sozial-wiss.	Rechts-wiss.	Wirt-wiss.	Medizin	Natur-wiss.	Ingenieur-wiss.	Sozial-wiss.	Wirt-wiss.	Ingenieur-wiss.
überwiegend	38	39	54	49	27	49	56	48	59	55
völlig	10	11	22	11	69	18	16	18	22	27
Zusammen	48	50	76	60	96	67	72	66	81	82

Quelle: Studierendensurvey 1983–2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

### Mehr Regelungen erhöhen deren Verbindlichkeit

Je umfangreicher Regelungen ausfallen, desto mehr richten sich die Studierenden daran aus, ihre Verbindlichkeit steigt.

- Bei vollständiger Festgelegtheit durch die Studienordnung halten sich nahezu alle Studierenden (95%) daran.
- Bei wenigen Vorgaben werden sie nur noch von manchen Studierenden eingehalten (30%).

Im Vergleich der Fachrichtungen bestätigt sich dieser Zusammenhang: In der stark reglementierten Medizin berichten fast alle Studierenden, dass sie sich an den Vorgaben ausrichten; in den Geistes- und Sozialwissenschaften sind es mit etwa 40% der Studierenden deutlich weniger.

### Fast 22 Semesterwochenstunden sind durchschnittlich vorgesehen

Einen weiteren Hinweis auf Festlegungen und Vorgaben im Studium ergibt die Anzahl der laut Studienordnung vorgeschriebenen Lehrveranstaltungen pro Woche (SWS): Insgesamt geben die Studierenden einen Schnitt von 21,5 Semesterwochenstunden an.

Dieses Wochenpensum bedeutet, dass die Studierenden im Durchschnitt gut einen halben Arbeitstag täglich von Montag bis Freitag in Lehrveranstaltungen verbringen sollten.

### Geringstes Pensum in der Rechtswissenschaft

Die Studierenden der Rechtswissenschaft berichten von der geringsten Wochenbelastung durch Lehrveranstaltungen, im Schnitt 19,1 Stunden. Knapp unter 20 Wochenstunden liegt auch das Pensum in den Kultur-, Sprach- und Sozialwissenschaften. Knapp darüber liegen die Anforderungen in den Wirtschafts- und Naturwissenschaften.

An den Fachhochschulen sollen die Studierenden mehr Zeit für Lehrveranstaltungen aufwenden: etwa drei Stunden mehr als ihre Kommilitonen aus den entsprechenden universitären Fächergruppen. Am höchsten ist das Maß in den Ingenieurwissenschaften an den Fachhochschulen mit 25,1 Stunden pro Semesterwoche, fast so hoch wie in der Medizin mit 27,5 Stunden.

## 3.2 Ausfälle und Überschneidungen

Ausfälle und Überschneidungen wichtiger Lehrveranstaltungen stellen Mängel in der Organisation des Lehrbetriebes dar. Solche Defizite eines funktionierenden Lehrbetriebes haben möglicherweise eine geringere „Stoffeffizienz“ (Vermittlung des vorgesehenen Lehrstoffes) zur Folge.

### Veranstaltungen fallen an Fachhochschulen häufiger aus

Der Ausfall wichtiger Lehrveranstaltungen wird von den Studierenden durchaus registriert, an den Fachhochschulen häufiger als an Universitäten (vgl. Tabelle 12).

- Im WS 2006/07 konnten 31% der Studierenden an den Fachhochschulen wichtige Veranstaltungen manchmal oder häufig nicht besuchen, weil sie ausgefallen waren; an den Universitäten berichten 22% von solchen Terminausfällen.

Entsprechend seltener erleben Studierende der Fachhochschulen eine kontinuierliche Durchführung der Veranstaltungen.

**Tabelle 12**  
**Ausfall wichtiger Lehrveranstaltungen an Universitäten und Fachhochschulen (1993 – 2007)**  
(Skala von 0 = nie bis 6 = sehr häufig; Angaben in Prozent für Kategorien: 0 = nie, 1-2 = selten, 3-4 = manchmal, 5-6 = häufig)

Universitäten	Ausfall wichtiger Lehrveranstaltungen			
	nie	selten	manchmal	häufig
1993	31	48	15	6
1995	30	49	16	5
1998	25	49	19	7
2001	27	52	17	4
2004	29	48	18	5
2007	28	50	17	5
Fachhochschulen				
1993	20	51	22	7
1995	18	51	23	8
1998	16	52	22	10
2001	16	51	25	8
2004	16	51	25	8
2007	18	51	24	7

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Seit Anfang der 90er Jahre sind wenig Veränderungen in den Angaben der Studierenden zum Terminausfall wichtiger Veranstaltungen zu beobachten. Die Daten weisen darauf hin, dass offenbar an den Hochschulen keine spezifischen Anstrengungen unternommen wurden, das Ausmaß zu verringern.

### Veranstaltungen überschneiden sich häufiger an Universitäten

Der Ausfall von Veranstaltungen ist nicht der einzige Grund, warum Studierende sie nicht besuchen können. Es sollte ebenfalls sichergestellt sein, dass wichtige Lehrveranstaltungen nicht zeitgleich mit anderen stattfinden.

An den Fachhochschulen sind zeitgleiche Veranstaltungen seltener als an den Universitäten. An den Fachhochschulen berichten 39%, dass sie nie mit terminlichen Überschneidungen konfrontiert wurden, nur 25% an den Universitäten. Für 23% der universitären Studierenden kommen Überschneidungen sogar häufiger vor, eine vergleichsweise hohe Quote (vgl. Tabelle 13).

**Tabelle 13**  
**Überschneidung wichtiger Lehrveranstaltungen an Universitäten und Fachhochschulen (1998 – 2007)**  
(Skala von 0 = nie bis 6 = sehr häufig; Angaben in Prozent für Kategorien: 0 = nie, 1-2 = selten, 3-4 = manchmal, 5-6 = häufig)

Universitäten	Zeitliche Überschneidungen <sup>1)</sup>			
	nie	selten	manchmal	häufig
1998	21	27	26	26
2001	23	27	26	24
2004	23	26	26	25
2007	25	26	26	23
Fachhochschulen				
1998	34	33	18	15
2001	36	32	17	15
2004	32	30	21	17
2007	39	30	19	12

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

<sup>1)</sup> Frage erst seit dem WS 1997/98 gestellt.

### 3.3 Vermittlung des Lehrstoffes

Zur Aufgabe der Lehrenden gehört, den Studierenden den Stoff zu vermitteln, den sie zur erfolgreichen Bewältigung ihres Studiums benötigen. Als effizient ist die Vermittlung des Lehrstoffes dann zu bezeichnen, wenn die Lehrenden den angekündigten Inhalt des Stoffes innerhalb der Vorlesungszeit darbieten.

#### Effiziente Stoffvermittlung etwas häufiger erreicht

Für die große Mehrheit der Studierenden erreichen es ihre Lehrenden zumindest teilweise, den angekündigten Stoff innerhalb der Vorlesungszeit zu vermitteln: für 81% an Universitäten und für 83% an Fachhochschulen. Die studentischen Urteile zur Stoffeffizienz in der Lehre haben sich innerhalb der letzten Jahre stetig verbessert. Sie sind an Universitäten und Fachhochschulen sehr ähnlich (vgl. Tabelle 14).

Tabelle 14  
**Effiziente Vermittlung des Lehrstoffes an Universitäten und Fachhochschulen (1998 – 2007)**

(Skala von 0 = nie bis 6 = sehr häufig; Angaben in Prozent für Kategorien: 0 = nie, 1-2 = selten, 3-4 = manchmal, 5-6 = häufig)

Universitäten	Effiziente Stoffvermittlung			
	nie	selten	manchmal	häufig
1998	3	24	40	33
2001	2	21	41	36
2004	2	19	41	38
2007	2	17	40	41
Fachhochschulen				
1998	2	20	43	35
2001	1	21	42	36
2004	1	18	44	37
2007	1	15	42	41

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

#### Geringste Stoffeffizienz in der Rechtswissenschaft

Die Variation der erreichten Stoffeffizienz zwischen den Fächergruppen ist nach dem Urteil der Studierenden beträchtlich. Auch die Art der Stoffvermittlung stellt sich als ein Teil der Fachkultur dar. Es lassen sich vier Stufen hinsichtlich der gelungenen Stoffvermittlung bei den Fachrichtungen an Universitäten und Fachhochschulen unterscheiden:

- Die höchsten Werte erreichen die Ingenieur- und Naturwissenschaften an den Universitäten mit je 88%.
- Recht hoch ist die Stoffeffizienz in der Medizin (mit 84%) und in den Wirtschaftswissenschaften (mit 81%).
- Nicht ganz so günstig sind die Verhältnisse in den Geistes- und den Sozialwissenschaften, wo 76% bzw. 79% positiv urteilen.
- Am ungünstigsten urteilen die Studierenden der Rechtswissenschaft über die Stoffeffizienz: Nur 64% erleben sie manchmal oder häufig.

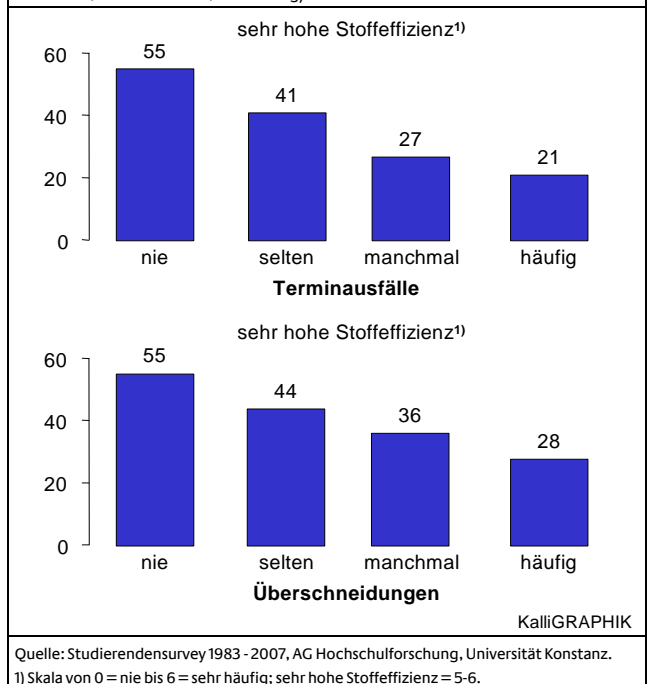
An den Fachhochschulen liegen alle drei Fachrichtungen auf etwa ähnlichem Niveau der erreichten Stoffeffizienz: Die Ingenieurwissenschaften mit 87%, die Wirtschaftswissenschaften mit 82%, und Sozialwesen/Sozialarbeit mit 80% erreichen durchweg hohe Werte.

#### Ausfälle und Überschneidungen mindern die Stoffeffizienz

Unter Ausfällen oder Überschneidungen leidet die Stoffeffizienz erheblich: Bei seltenen Ausfällen wichtiger Veranstaltungen wird den Lehrenden eine hohe Stoffeffizienz weit häufiger bescheinigt, im Schnitt mehr als doppelt so oft, als wenn Veranstaltungen öfters ausfallen: 55% zu 21%. Analoge Zusammenhänge bestehen zwischen Überschneidungen wichtiger Veranstaltungen und der erreichten Stoffeffizienz (vgl. Abbildung 6).

Abbildung 6  
**Effiziente Stoffvermittlung in Abhängigkeit von Terminausfällen und Überschneidungen (WS 2006/07)**

(Skala von 0 = nie bis 6 = sehr häufig; Angaben in Prozent für Kategorien: 0 = nie, 1-2 = selten, 3-4 = manchmal, 5-6 = häufig)



Die Zusammenhänge mit der Stoffeffizienz belegen die Dringlichkeit, an den Hochschulen darauf zu achten, dass Ausfälle und Überschneidungen möglichst selten auftreten. Bislang hat sich bei diesen folgenreichen Aspekten der Lehrorganisation, folgt man dem Urteil der Studierenden, allzu wenig getan.

### 3.4 Absichten eines effizienten Studiums

Inwieweit sind die Studierenden ihrerseits dazu bereit, ihr Studium zügig, intensiv und erfolgreich zu absolvieren? Denn aus diesen drei Komponenten setzt sich zusammen, was als „effizientes Studieren“ bezeichnet werden kann (vgl. Leitow 1996).

#### Zügiges Studium wird nicht öfters angestrebt

Seit Mitte der 90er Jahre sind ähnlich viele Studierende wie gegenwärtig auf ein zügiges Studium aus: An den Universitäten beträgt ihr Anteil 42%, an den Fachhochschulen beläuft er sich auf 46%. Auch die geringe Differenz bei dieser Intention zwischen Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen ist gleich geblieben (vgl. Tabelle 15).

**Tabelle 15**  
**Absicht eines raschen Studiums unter Studierenden (1993 – 2007)**  
(Skala von 0 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu; Mittelwerte und Angaben in Prozent für Kategorien: 0-2=trifft wenig, 3-4 = etwas, 5-6 = stark zu)

Universitäten	1993	1995	1998	2001	2004	2007
trifft wenig zu	30	29	27	29	25	24
trifft etwas zu	30	31	33	33	33	34
trifft stark zu	40	40	40	38	42	42
Mittelwerte	3.6	3.6	3.7	3.6	3.8	3.8

Fachhochschulen	1993	1995	1998	2001	2004	2007
trifft wenig zu	24	21	22	22	22	20
trifft etwas zu	32	29	28	30	28	34
trifft stark zu	44	50	50	48	50	46
Mittelwerte	3.8	4.1	4.0	4.0	4.0	4.0

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Gegenüber der letzten Erhebung hat sich 2007 die Absicht zum raschen Studium unter den Studierenden kaum erhöht. Das Studium wird ähnlich zügiger angegangen.

**Studienintensität hat zugenommen**

Nach Auskunft der Studierenden hat ihre Studienintensität seit 2001 erkennbar zugenommen. Im Jahr 2001 bestätigte nur etwa ein Viertel, sehr intensiv für das Studium zu arbeiten; 2007 ist dieser Anteil auf etwa ein Drittel gestiegen, und zwar an Universitäten wie Fachhochschulen in ähnlichem Umfang (vgl. Tabelle 16).

Zudem ist den meisten Studierenden ein guter Examensabschluss sehr wichtig. Fast zwei Drittel der Studierenden streben ihn an. Die Maxime, intensiv für das Studium zu arbeiten und möglichst einen guten Abschluss zu erhalten, wollen immer mehr Studierende in die Tat umsetzen.

**Tabelle 16**  
**Arbeitsintensität und angestrebter Examenserfolg bei Studierenden (1998 – 2007)**  
(Skala von 0 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu; Mittelwerte und Angaben in Prozent für Kategorien: 0-2=trifft wenig, 3-4 = etwas, 5-6 = stark zu)

Universitäten	Arbeitsintensität			Examenserfolg		
	2001	2004	2007	2001	2004	2007
trifft wenig zu	26	21	19	10	8	7
trifft etwas zu	48	48	46	33	32	29
trifft stark zu	26	31	35	57	60	64
Mittelwerte	3.4	3.7	3.8	4.5	4.6	4.7

Fachhochschulen	2001	2004	2007	2001	2004	2007
trifft wenig zu	28	25	21	12	11	8
trifft etwas zu	45	47	47	36	33	30
trifft stark zu	27	28	32	52	59	62
Mittelwerte	3.4	3.6	3.7	4.3	4.5	4.7

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Sowohl bei der Arbeitsintensität als auch beim Streben nach einem guten Examen unterscheiden sich die Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen kaum. Im WS 2006/07 haben die Effizienzorientierung sowie der Ehrgeiz an beiden Hochschularten im selben Umfang zugenommen. Der Examenserfolg hat für die Studierenden im Hinblick auf ihre Berufsaussichten eine besondere Bedeutung gewonnen.

**3.5 Planungen zur Studiendauer**

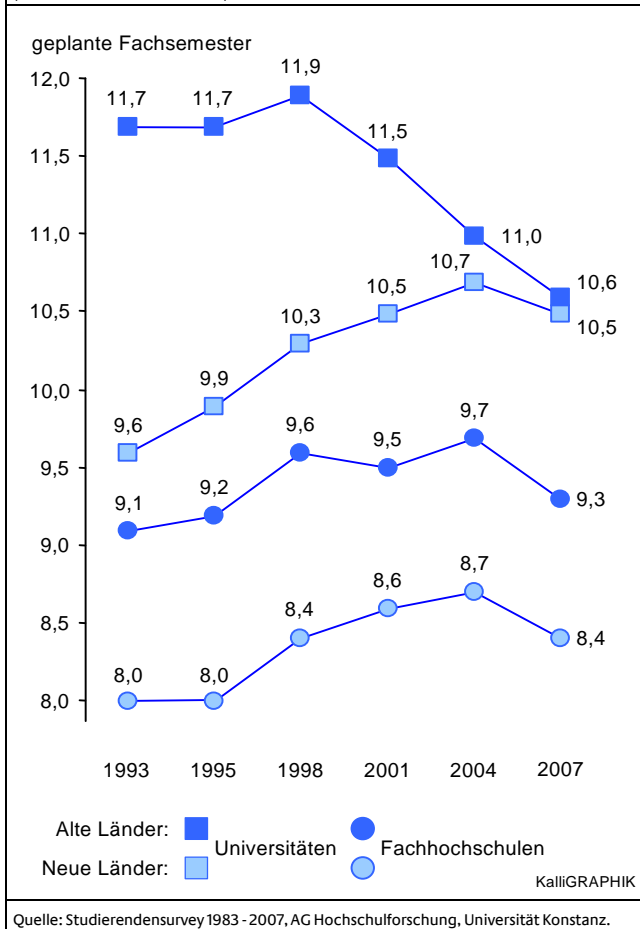
Mit den Planungen zur Studiendauer wird ein zentrales Effizienzkriterium behandelt. Zwar äußern die Studierenden oft die Absicht, das Studium möglichst zügig zu absolvieren, aber wie steht es mit der Realisierung dieses Vorhabens?

**Vorgesehene Studiendauer nach Hochschulart**

Bei der vorgesehenen Studiendauer wird deutlich, wie wichtig die Unterscheidung nach der Hochschulart und einem Studium in den alten und neuen Ländern immer noch ist (vgl. Abbildung 7):

- Die geplante Studiendauer ist seit 1993 an den westdeutschen Universitäten rückläufig: von 11,7 auf 10,6 Fachsemester; an den ostdeutschen Universitäten hat sie sich von 9,6 auf 10,5 erhöht.
- An den Fachhochschulen ist die Entwicklung in den alten und neuen Ländern analog verlaufen und jeweils im Trend erst angestiegen, 2007 aber wieder rückläufig.

**Abbildung 7**  
**Geplante Studiendauer an Universitäten und Fachhochschulen in Fachsemestern (1993 - 2007)**  
(Mittelwerte in Fachsemestern)



Bei der vorgesehenen Studiendauer werden Angleichungen der Studierenden an den Universitäten sichtbar. Der ursprünglich große Unterschied der geplanten Studiendauer in den alten und

neuen Ländern ist an den Universitäten verschwunden. An den Fachhochschulen ist dagegen die Entwicklung parallel verlaufen, freilich auf unterschiedlichem Niveau der Planungshorizonte.

Die neuere Entwicklung eines Rückgangs bei der beabsichtigten Studiendauer insgesamt ist fast völlig auf die Bachelor-Studierenden zurückzuführen, die ein kürzeres Studium bis zum ersten Abschluss vorsehen (in 2007 liegt die Planung knapp über 7 Fachsemester). Die Studierenden zum Diplom, Magister, Staatsexamen oder Lehramt haben die beabsichtigte Studiendauer gegenüber den früheren Jahren aber kaum reduziert.

**Studiendauer nach Fächern: große Unterschiede**

Gemessen in Fachsemestern (FS) reichen die Unterschiede in der geplanten Studiendauer im Vergleich der Fächer an Universitäten von 8,6 FS (Agrarwissenschaften) bis 12,9 FS (Humanmedizin), d.h. eine erhebliche Differenz um gut vier Semester. An den Fachhochschulen fällt die Differenz ähnlich stark aus und reicht von Informatik mit 8,4 FS bis zur Architektur mit 11,5 FS.

In einer Reihe von Studiengängen an den Universitäten entspricht die geplante durchschnittliche Studiendauer der tatsächlichen Studienzzeit. In der Humanmedizin werden 12,9 Semester (Median) studiert, in Zahnmedizin 11,4 Fachsemester. Ähnlich lange Studienzeiten fallen in der Architektur (12,0 FS), im Maschinenbau (11,7 FS) und in der Elektrotechnik (11,4 FS) an. Geringer ist die Studienzzeit an Universitäten beispielsweise im Fach Betriebswirtschaftslehre mit 10,5 Fachsemestern (vgl. Wissenschaftsrat 2005).

**Anstieg der geplanten Studiendauer im Studienverlauf**

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

Die **Studienanfänger** sind hinsichtlich der geplanten Studiendauer noch optimistisch. An den Universitäten sehen sie 9,1 Fachsemester, an den Fachhochschulen 7,8 Fachsemester bis zum Abschluss vor. In den ersten Studienjahren erhöht sich die vorgesehene Dauer des Fachstudiums kontinuierlich, wenngleich bis zum 3. Studienjahr noch in kleinen Schritten (vgl. Tabelle 17).

**Tabelle 17**  
**Geplante Studiendauer nach Semesterphasen (WS 2006/07)**  
(Mittelwerte in Fachsemestern)

Geplante Studiendauer	Studierende nach Studienjahr					
	1.	2.	3.	4.	5.	6.+
Universitäten	9.1	9.5	9.8	10.4	11.2	14.3
Fachhochschulen	7.8	8.1	8.5	9.5	10.5	13.9

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Ob eine nachhaltige Verkürzung der Studiendauer mit der Einführung des Bachelor-Studiums gelingt, blieb bislang ein Versprechen, vor allem wenn die gesamte Studienzzeit mit Bachelor und Master herangezogen wird. Auch bei Bachelor-Studierenden zeichnen sich Verzögerungen gegenüber der geplanten Studiendauer ab. Der zeitliche Gesamtaufwand für das notwendige Qualifikationsniveau könnte sich letztendlich auch für die Bachelor-Absolventen erhöhen.

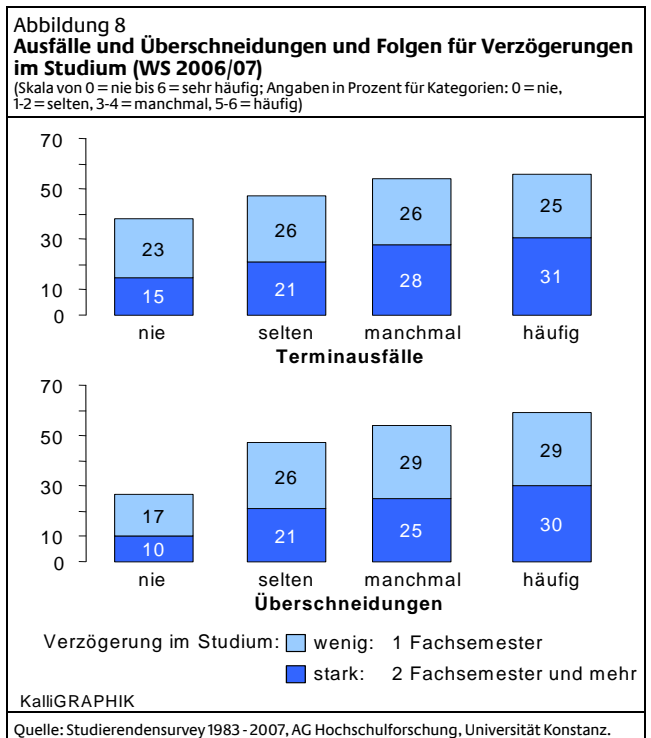
**3.6 Verzögerungen im Studienverlauf**

Das Einhalten der ursprünglich vorgesehenen Studiendauer ist ein wichtiges Indiz für die Studieneffizienz. Obwohl die Studierenden sich effizienter und ehrgeiziger darstellen, hat sich in diesem Bereich in den letzten Jahren jedoch wenig geändert.

Seit 1995 hat stets knapp über die Hälfte der Studierenden keine Verzögerungen im Studienablauf erfahren, zuletzt im WS 2006/07 waren es 55% an den Universitäten und 53% an den Fachhochschulen. Eine geringe Verzögerung im Rahmen von einem Semester melden jeweils ein Viertel an beiden Hochschularten. Schließlich hat etwas mehr als ein Fünftel größere Verzögerungen von zwei und mehr Semestern hinzunehmen.

**Überschneidungen erhöhen Verzug in der Studienplanung**

Können wichtige Lehrveranstaltungen nicht besucht werden, sei es wegen Terminausfall oder zeitlicher Überschneidung, hat das Folgen für den Studienfortschritt. Die Studierenden geraten leichter in Verzug. Studierende, die häufig zeitgleiche Veranstaltungstermine erleben, brauchen öfters gegenüber ihrer ursprünglichen Studienplanung mehr Zeit (zu 59%). Je seltener Überschneidungen auftreten, desto weniger Studierende kommen in Verzug. Werden Überschneidungen ganz vermieden, sinkt die Rate mit Verzögerung auf 27% stark herab (vgl. Abbildung 8).



Die Folgen von Terminausfällen und Überschneidungen von Lehrveranstaltungen sind für die Studienverzögerung außerordentlich relevant. Beides zu verringern, bleibt daher eine wichtige Zielsetzung für die Hochschulen. Damit würden sie dem Interesse vieler Studierender an einem effizienten Studium mehr entsprechen.

## 4 Arbeitsklima, Anforderungen und Prüfungen

Leistungsansprüche und Studienaufbau bilden grundlegende Koordinaten der Studienbedingungen und prägen das Arbeitsklima (Multrus/Bargel/Ramm 2005). Konkreter ausgefüllt werden sie durch das Spektrum der Anforderungen, seien sie auf die fachlich-praktische Qualifikation oder auf die überfachlichen Kompetenzen ausgerichtet. Ebenfalls stellen der Forschungs- und Praxisbezug je nach Hochschulart unterschiedliche Anforderungen dar. Schließlich bedeuten die Prüfungen für die Studierenden einen besonders wichtigen Teil der Studienanforderungen.

### 4.1 Arbeitsklima: Gliederung und Leistung

Das Arbeitsklima eines Studienganges wird durch die verlangten Leistungen und den Aufbau bestimmt. Die Gliederung sollte für die Studierenden einen klaren, kontinuierlichen Ablauf des Studiums liefern. Das verlangte Leistungsniveau sollte sie fordern, aber weder unter- noch überfordern.

#### Ein guter Studienaufbau ist öfters gelungen

Insgesamt urteilen 2007 drei Viertel der Studierenden, dass die **Gliederung des Studienganges** eher gut oder sehr gut gelungen ist. Seit Mitte der 90er Jahre attestieren sie zunehmend häufiger ihrem Studienfach einen guten Studienaufbau: eine beachtliche Zunahme um 14 Prozentpunkte (vgl. Tabelle 18). Bemühungen um strukturelle Verbesserungen der Studiengänge haben offenbar Erfolge erzielt. Eine bessere Gliederung des Studienganges ist deshalb bedeutungsvoll, weil sie dazu beiträgt, die Prüfungs-transparenz zu erhöhen.

#### Wieder höhere Leistungsansprüche

Ein **hohes Leistungsniveau** bestätigen Studierende oft für ihr Studienfach, denn 88% charakterisieren ihren Studiengang mindestens teilweise durch solche Ansprüche, für 44% sind sie sogar sehr hoch (vgl. Tabelle 18). An den Fachhochschulen erfahren ähnlich viele Studierende wie an den Universitäten sehr hohe Leistungs-normen: 38% zu 46%.

**Tabelle 18**  
**Guter Studienaufbau und hohes Leistungsniveau als Koordinaten des Arbeitsklimas (1993 – 2007)**  
(Skala von 0 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = sehr stark; Mittelwerte und Angaben in Prozent für Kategorien: 0-2 = wenig, 3-4 = teilweise, 5-6 = stark)

	1993	1995	1998	2001	2004	2007
<b>Guter Studienaufbau</b>						
trifft wenig zu	38	35	33	29	25	24
trifft teilweise zu	43	45	45	46	48	47
<b>trifft stark zu</b>	<b>19</b>	<b>20</b>	<b>22</b>	<b>25</b>	<b>27</b>	<b>29</b>
Insgesamt	100	100	100	100	100	100
<b>Hohe Leistungsnormen</b>						
trifft wenig zu	16	15	19	17	13	12
trifft teilweise zu	44	44	45	45	45	44
<b>trifft stark zu</b>	<b>40</b>	<b>41</b>	<b>36</b>	<b>38</b>	<b>42</b>	<b>44</b>
Insgesamt	100	100	100	100	100	100

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Das hohe Leistungsniveau hatte sich nach Ansicht der Studierenden Ende der 90er Jahre an den Hochschulen etwas verringert, wurde in den letzten Jahren aber wieder angezogen. Gegenwärtig bestehen im Zeitvergleich für die Studierenden wieder höhere Leistungsnormen, ein angespannteres Arbeitsklima bestimmt den Studienalltag.

#### Verlangte Arbeitsintensität erscheint vielen zu hoch

Die verlangte Leistungserbringung im Studium setzt sich aus zwei Komponenten zusammen: zum einen handelt es sich um die verlangte Arbeitsintensität, zum anderen um die Leistungsnachweise (Test, Klausuren oder Hausarbeiten).

Die verlangte Arbeitsintensität erscheint unter den Studierenden umstritten, denn in ähnlichem Umfang wird sie von ihnen als "gerade richtig" (41%) oder als "zu viel" (39%) beschrieben. Viel und intensiv für das Studium zu arbeiten, dies halten an den Universitäten etwas mehr Studierende als an den Fachhochschulen für übertrieben. Mit 18% ist der Anteil Studierender, für die zu wenig Arbeitsintensität verlangt wird, an beiden Hochschulen gleich niedrig (vgl. Tabelle 19).

**Tabelle 19**  
**Anforderung an einen intensiven Studieraufwand (WS 2006/07)**  
(Angaben in Prozent)

	Studierende insgesamt	Universitäten	Fachhochschulen
<b>viel und intensiv zu arbeiten</b>			
zu wenig	18	18	18
<b>gerade richtig</b>	<b>41</b>	<b>40</b>	<b>46</b>
zu viel	39	40	34
kein Urteil	2	2	2
Insgesamt	100	100	100

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Offenbar wird das Leistungsniveau zwar oft als hoch charakterisiert, aber in seiner Ausgestaltung weitgehend von den Studierenden akzeptiert. Eine Mehrheit von 54% beurteilt die regelmäßigen Leistungsnachweise als gerade richtig. Immerhin ein Viertel der Studierenden empfindet die regelmäßigen Leistungsnachweise als zu viel, darunter sind nur 5%, die sie als besonders übertrieben einstufen (vgl. Tabelle 20).

**Tabelle 20**  
**Anforderung an regelmäßige Leistungsnachweise (WS 2006/07)**  
(Angaben in Prozent)

	Studierende insgesamt	Universitäten	Fachhochschulen
<b>regelmäßige Leistungsnachweise</b>			
zu wenig	19	19	17
<b>gerade richtig</b>	<b>54</b>	<b>53</b>	<b>57</b>
zu viel	26	27	25
kein Urteil	1	1	1
Insgesamt	100	100	100

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Bei der Reglementierung durch regelmäßige Leistungsnachweise haben sich Universitäten und Fachhochschulen fast völlig angenähert. Seit 1993 hat diese Anforderung an den Fachhochschulen deutlich nachgelassen (von 36% auf 25% Studierende, die sie als zu viel empfinden), während sie an den Universitäten im Umfang annähernd gleich geblieben ist (nunmehr bei 27%).

### 4.2 Anforderungen an den Erwerb von Fachwissen

Im Studium werden ganz unterschiedliche Anforderungen an die Studierenden herangetragen, wobei eine angemessene Balance herzustellen ist, um Unter- oder Überforderung zu vermeiden. Einen zentralen Kern des Studiums bilden die Ansprüche an den Erwerb des fachlichen Faktenwissens und eines Verständnisses seiner grundlegenden Prinzipien.

#### Ausgewogeneres Verhältnis von Faktenwissen und Verständnis

Die Anforderungen zum Erwerb von Faktenwissen empfindet eine knappe Mehrheit der Studierenden als "gerade richtig". An den Universitäten meinen deutlich mehr von ihnen, ihr Fachbereich lege darauf zu viel Wert (31%), als dass sie sich unterfordert fühlen (17%). An den Fachhochschulen gilt diese Anforderung häufiger als „gerade richtig“, und zwar für 58% (vgl. Tabelle 21).

Tabelle 21  
Anforderungen an den Erwerb von Faktenwissen (WS 2006/07)  
(Angaben in Prozent)

Faktenwissen	Studierende insgesamt	Universitäten	Fachhochschulen
zu wenig	17	17	22
<b>gerade richtig</b>	<b>51</b>	<b>49</b>	<b>58</b>
zu viel	29	31	18
kein Urteil	3	3	2
Insgesamt	100	100	100

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Das Verstehen zugrunde liegender Prinzipien des Faches wird für die Mehrheit der Studierenden in einem ausgewogenen Ausmaß vom Fachbereich eingefordert. Insgesamt 63% sind der Ansicht, dass die Fachbereiche darauf angemessenen Wert legen. Doch für bemerkenswerte 28% der Studierenden wird in der Lehre auf das Verstehen grundlegender Prinzipien zu wenig geachtet, ohne dass sie aber größere Defizite feststellen (vgl. Tabelle 22).

Tabelle 22  
Anforderung an Verstehen grundlegender Prinzipien (WS 2006/07)  
(Angaben in Prozent)

Prinzipienverständnis	Studierende insgesamt	Universitäten	Fachhochschulen
zu wenig	28	28	26
<b>gerade richtig</b>	<b>63</b>	<b>62</b>	<b>65</b>
zu viel	8	8	8
kein Urteil	1	1	1
Insgesamt	100	100	100

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Sowohl die Anforderungen an das Faktenwissen wie an das Verstehen zugrunde liegender Prinzipien sind nach dem Urteil der Studierenden in den letzten Jahren besser in die Balance geraten:

- die Ansicht, der Erwerb des Faktenwissens sei zu weitgehend, ist von 39% auf 29% zurückgegangen,
- das Urteil, es werde zu wenig Wert auf das Prinzipienverständnis gelegt, hat deutlich von 41% auf 28% abgenommen.

Die erreichte, ausgewogenere Balance von Faktenwissen und Prinzipienverständnis bedeutet eine wichtige didaktische Verbesserung bei der Stoffvermittlung in der Hochschullehre, auch im Sinne vermehrten exemplarischen Lernens.

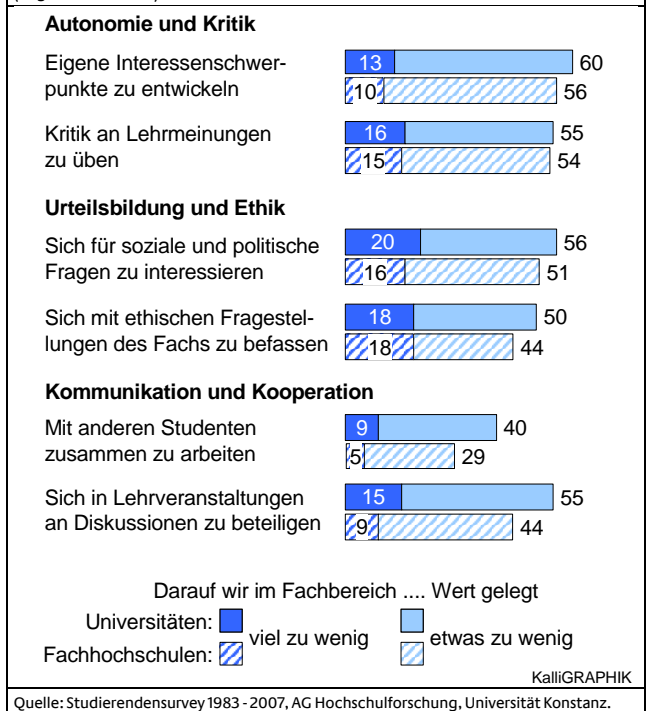
### 4.3 Ansprüche an überfachliche Kompetenzen

Überfachliche Kompetenzen werden immer stärker von Hochschulabsolventen verlangt. Die Anforderungen beziehen sich vor allem auf drei Bereiche: (1) **Autonomie**, als Entwicklung eigener Interessen und kritischer Auseinandersetzung, (2) **Kommunikation**, im Sinne von Diskussion und Zusammenarbeit; (3) **Urteilsbildung** durch Befassen mit den Folgen von Wissenschaft sowie mit ethischen Fragen zum Fach und Beruf.

#### Defizite bei den überfachlichen Kompetenzen

Nach Ansicht einer großen Mehrheit aller Studierenden wird in ihrem Fachstudium insgesamt zu wenig Wert auf **eigene Interessenschwerpunkte** (für 59% insgesamt), die **Kritik an Lehrmeinungen** (für 55%) sowie **Diskussionen in den Lehrveranstaltungen** (für 53%) gelegt.

Abbildung 9  
Defizite bei den überfachlichen Anforderungen an Universitäten und Fachhochschulen (WS 2006/07)  
(Angaben in Prozent)



Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Ebenso wenig wird von den Studierenden verlangt, sich für **soziale und politische Fragen** aus der Sicht des Fachgebietes zu interessieren (für 55% zu wenig). Fast alle überfachlichen Anforderungen beurteilt eine Mehrheit der Studierenden in ihrem Ausmaß als zu gering. Offenbar erfahren die Studierenden zu wenige Möglichkeiten, "Schlüsselqualifikationen" in Autonomie und Kritik zu entwickeln.

Nur eine Anforderung im Bereich außerfachlicher Kompetenzen wird von einem Großteil der Studierenden als hinreichend bezeichnet: 54% halten die Zusammenarbeit mit anderen Studierenden als angemessen erfüllt. Aber selbst diese kommunikative Aufgabe wird für 38% zu wenig ermöglicht oder verlangt.

Die Studierenden an den Universitäten äußern sich über die Verwirklichung allgemeiner Anforderungen durchweg etwas kritischer als die Kommilitonen an den Fachhochschulen. Besonders groß ist die Differenz beim "kommunikativen Lernen", d.h. bei der Zusammenarbeit mit anderen Studierenden und bei der Diskussionsbeteiligung in Lehrveranstaltungen (jeweils 11 Prozentpunkte). Dennoch ist festzuhalten, dass die meisten der erfassten allgemeinen Anforderungen gemäß den Angaben der Studierenden an beiden Hochschularten zu wenig üblich sind. Keine Hochschulart kann einen entscheidenden Vorsprung im allgemeinen Anforderungsprofil vorweisen (vgl. Abbildung 9).

#### **Gewisse Verbesserungen bei überfachlichen Anforderungen**

Bei allen vorhandenen Mängeln ist zu registrieren, dass in den letzten Jahren allgemeine Anforderungen an die Studierenden stärker herangetragen werden. Häufiger urteilen sie, dass solche Anforderungen in angemessener Weise an sie gestellt werden.

Eine stärkere Zunahme solcher Einschätzungen durch die Studierenden ist seit 1993 in den Bereichen von Autonomie und Kritik sowie bei der Kommunikation und der studentischen Kooperation festzuhalten (ein Plus von 10 bis 12 Prozentpunkten). Diese Veränderungen bei den außerfachlichen Anforderungen belegen die Bemühungen der Hochschulen und ihrer Lehrenden, solche allgemeinen Kompetenzen, oft als „Schlüsselqualifikationen“ bezeichnet, im Studium mehr zu befördern.

#### **Fachspezifische Arbeitskulturen und Anforderungsprofile**

Die Stellungnahmen der Studierenden zu den erfahrenen fachlichen und überfachlichen Anforderungen liefern Eindrücke zur Arbeitskultur der Fachrichtungen, die sich erheblich voneinander unterscheiden (vgl. Multrus 2005).

Die **Medizin** stellt sich den Studierenden als fachlich besonders anforderungsreich dar. Jedoch bleiben allgemeine Anforderungen weit unterrepräsentiert, wie das Verstehen zugrunde liegender Prinzipien oder das Aufnehmen sozialer und ethischer Fragen. Ebenso werden eigene Interessen oder Ansätze zur Kritik zu wenig gefördert.

Die **Sozialwissenschaften**, vor allem das Sozialwesen an Fachhochschulen, erfahren die Studierenden als eine anforderungsarme Arbeitskultur. Dafür werden mehr Möglichkeiten der eigenen Entfaltung und zur intellektuellen Teilhabe angeboten. Auch Diskussionen und Zusammenarbeit kommen vergleichsweise häufiger vor.

In den **Geisteswissenschaften** erscheinen den Studierenden die Anforderungen überwiegend angemessen, die Mehrheit akzeptiert das Ausmaß an Wissens- und Leistungsansprüchen. Die allgemeinen Anforderungen beurteilen sie öfters kritisch als unzureichend, ebenfalls sind für sie fachübergreifende Bezüge zu selten.

Die Studierenden in der **Rechtswissenschaft** erleben eine problematische Arbeitskultur mit hohen fachlichen Anforderungen ohne ausreichende Gliederung und Rückmeldung. Sie bemängeln bei den allgemeinen Anforderungen am meisten das Fehlen von Diskussionen und Zusammenarbeit; auch eigene Interessenschwerpunkte können sie zu selten verfolgen.

Bei den **Wirtschaftswissenschaften** unterscheidet sich die Anforderungsstruktur zwischen den Hochschularten. Sie ist an den Universitäten wissens- und leistungsbezogener als an den Fachhochschulen, aber anforderungsärmer in überfachlicher Hinsicht. Die Auseinandersetzung mit Fragen der Ethik und Verantwortung erfolgt nach Angaben der Studierenden in den Wirtschaftswissenschaften zu selten.

Die **Natur- und Ingenieurwissenschaften** werden als arbeitsintensiv erlebt. Während der fachliche Wissenserwerb für die meisten Studierenden angemessen erscheint, wird der Anspruch an die Arbeitsleistung oft als zu hoch empfunden. Unter den allgemeinen Anforderungen werden Teamarbeit und praktische Anwendungen von den Studierenden positiv als Ausbildungsleistung anerkannt.

#### **Stärkere Förderung von Schlüsselqualifikationen nötig**

Zur Qualifikation von Hochschulabsolventen gehört mehr als Fachwissen und fachlich-methodisches Können. Derartige allgemeine Kompetenzen, oft als „Schlüsselqualifikationen“ bezeichnet, werden gemäß den Erfahrungen der Studierenden insgesamt, trotz einiger Verbesserungen, zu wenig gefördert.

Der Vergleich der Fachrichtungen gibt Hinweise darauf, unter welchen Bedingungen deren Förderung besser gelingt: Eine gewisse Offenheit bei den Anforderungen mit Freiräumen zur Interessensentwicklung und mit Angeboten zu Diskussionen und kritischen Fragen sind dafür günstige Voraussetzungen.

## **4.4 Forschungs- und Praxisbezug im Studium**

Traditionell unterscheiden sich Universitäten und Fachhochschulen hinsichtlich Umfang und Intensität der Forschungs- und Praxisbezüge. Die Fachhochschulen, ausgerichtet auf eine anwendungsnahe Ausbildung, sollen eine höhere Berufsbezogenheit aufweisen. Die Universitäten, theoretischer ausgerichtet, sollen für die Studierenden mehr Nähe zur Forschung herstellen.

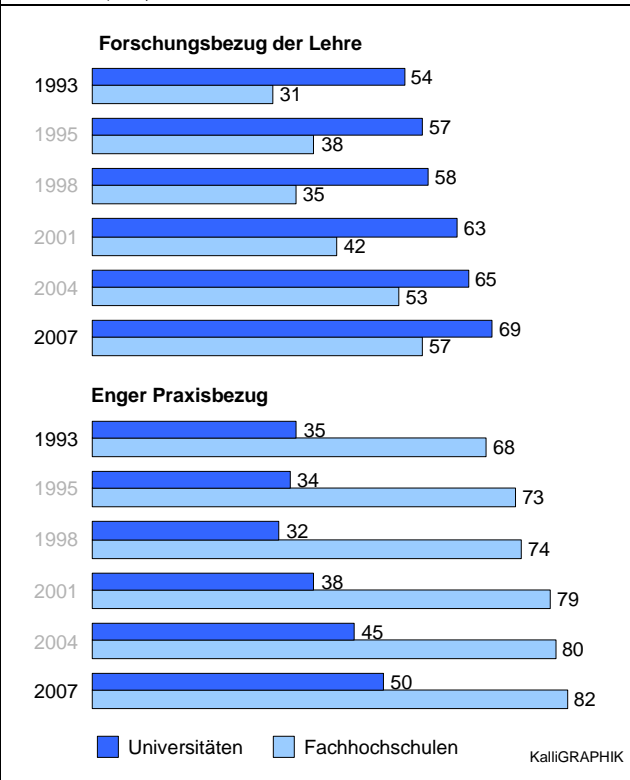
#### **Steigender Forschungsbezug an beiden Hochschularten**

Die Forschungsbezüge im Studium sind nach Auskunft der Studierenden seit den 90er Jahre kontinuierlich angewachsen. An den Universitäten erfolgte die Zunahme der Forschungsbezüge langsamer, aber von einem höheren Niveau aus. An den Fachhochschulen ist der Anstieg stärker, freilich von einer niedrigeren Ausgangslage her.

Im WS 2006/07 kennzeichnen 69% der Studierenden an den Universitäten ihr Studium durch enge Bezüge zur Forschung, jeder fünfte bezeichnet sie als sehr stark. Anfang der 90er Jahre waren engere Forschungsbezüge an den Universitäten für die Studierenden seltener erkennbar. Hier haben die Universitäten ihre traditionelle Aufgabe ausbauen können.

An den Fachhochschulen berichten 57% der Studierenden, dass ihr Studium durch Forschungsbezüge gekennzeichnet ist. Sehr starke Bezüge erlebt aber nur jeder zehnte. Auf die Einbeziehung der Forschung wird seit den 90er Jahren an den Fachhochschulen erkennbar mehr Wert gelegt (vgl. Abbildung 10).

**Abbildung 10**  
**Forschungs- und Praxisbezug im Studium an Universitäten und Fachhochschulen (1993 - 2007)**  
 (Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark; Angaben in Prozent für Kategorien: 3-6 = teilweise/stark)



Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

**Enger Praxisbezug zunehmend auch an Universitäten**

Anfang der 90er Jahre war der Praxisbezug recht selten kennzeichnend für ein Universitätsstudium: nur 35% bezeichneten ihn damals als charakteristisch für ihr Fach. Die Ausrichtung an Praxis und Berufstätigkeit ist seitdem an den Universitäten deutlich angestiegen und wird 2007 von immerhin 50% als eng und gut beurteilt.

An den Fachhochschulen ist erwartungsgemäß der Praxisbezug ein wichtiges Element des Studiums. Für 82% der Studierenden ist er 2007 im Studium verwirklicht, die Hälfte beurteilt ihn sogar als sehr gut. Seit 1993 ist an den Fachhochschulen der Praxisbezug weiter verstärkt worden, denn damals sahen ihn 68% als eng und gut an (vgl. Abbildung 10).

**Sehr viele Studierende befürworten Praxisphase im Studium**

Die Mehrheit der Studierenden in allen Fächergruppen hält eine Praktikumsphase für einen sehr wichtigen Bestandteil des Studiums. Kaum ein anderes Konzept wird so häufig und vehement befürwortet. Die Studierenden an Universitäten sind etwas zurückhaltender (für 64% sehr dringlich) als die Studierenden an den Fachhochschulen (für 73%).

Wo ein Praktikum bereits besteht, wird es noch stärker befürwortet. Offenbar steigert die Erfahrung mit einem Praktikum dessen Bedeutung für die Studierenden.

**4.5 Prüfungen und Prüfungsvorbereitung**

Bei Fragen der Studienbedingungen und der Studienqualität bleiben die Prüfungen oft unberücksichtigt, obwohl sie für die Studierenden entscheidende Instanzen der Bewährung darstellen und in vielfacher Weise auf das Studium einwirken, auch als negativer Belastungsfaktor.

**Informationsstand über Prüfungsordnungen oft unzureichend**

Damit sich Studierende möglichst effizient und gut auf bevorstehende Prüfungen vorbereiten können, sollten sie die Prüfungsordnungen kennen und die Prüfungsansprüche sollten für sie transparent sein.

Mit eigenen Bemühungen um Informationen über die Studien- und Prüfungsordnung ist es nicht allzu weit her, denn nur jeder dritte Studierende hält sich für gut oder sehr gut darüber informiert; immerhin ein weiteres knappes Drittel für ausreichend. Aber trotz einer geringfügigen Abnahme in den letzten Jahren sind es immer noch 36% der Studierenden, die einen zu geringen Informationsstand über diesen wichtigen Bereich eingestehen (vgl. Tabelle 23).

**Tabelle 23**  
**Informationsstand der Studierenden über die Studien- und Prüfungsordnungen (1993 - 2007)**  
 (Angaben in Prozent)

Informationsstand	1993	1995	1998	2001	2004	2007
zu wenig	40	38	37	39	37	36
ausreichend	31	31	32	32	31	32
gut/sehr gut	28	30	30	28	31	31
interessiert nicht	1	1	1	1	1	1
Insgesamt	100	100	100	100	100	100

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

**Prüfungstransparenz wird günstiger beurteilt**

Im Laufe der Jahre hat sich für die Studierenden die Prüfungstransparenz verbessert. Für eine Mehrheit von 74% besteht nunmehr zumindest eine gewisse Prüfungstransparenz, für 26% trifft es sogar in starkem Maße zu.

Auf der anderen Seite meinen ebenfalls 26%, es bestehe zu wenig Klarheit, was in den Prüfungen verlangt wird. Wegen der Bedeutung für die Leistungen und die Zertifizierung wäre von den Fachbereichen mehr Prüfungstransparenz anzustreben (vgl. Tabelle 24).

**Tabelle 24**  
**Klarheit der Prüfungsanforderungen im Urteil der Studierenden (1993 – 2007)**

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

Klarheit der Prüfungsanforderungen	1993	1995	1998	2001	2004	2007
trifft wenig zu	38	37	33	31	27	26
trifft teilweise zu	42	41	44	45	49	48
trifft stark zu	20	22	23	24	24	26
Mittelwerte	3.0	3.0	3.2	3.3	3.4	3.4

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Im Vergleich der Fächergruppen schneidet die Medizin am besten ab: deren Studierende erfahren am häufigsten klare Prüfungsanforderungen. Viel intransparenter ist die Situation in den Sozialwissenschaften, an Universitäten wie an Fachhochschulen. An den Universitäten berichten außerdem angehende Juristen und Geisteswissenschaftler recht häufig, dass die Prüfungsanforderungen nicht klar genug seien.

#### Leistungsergebnisse in Prüfungen haben sich verbessert

Die erreichten Resultate in den Prüfungen (Zwischenprüfungen oder andere Rückmeldungen) sind für die Studierenden zur eigenen Leistungseinschätzung von großem Belang. Sowohl der höhere Ehrgeiz der Studierenden als auch die verbesserte Prüfungs-transparenz haben wohl dazu beigetragen, dass die Prüfungsnoten in den letzten Jahren merklich besser geworden sind.

Der Anteil im sehr guten Notenbereich (1,0 – 1,9) hat sich zwischen 1993 und 2007 fast verdoppelt: von 11% auf 20%; auch bei den guten Noten (2,0 – 2,4) ist eine gewisse Zunahme von 25% auf 30% zu verzeichnen. Im Mittel wurde eine Notenverbesserung von 2,63 auf 2,42 erzielt (vgl. Tabelle 25).

**Tabelle 25**  
**Erzielte Noten in Zwischenprüfungen (und bei anderen Leistungsrückmeldungen) für Studierende (1993 – 2007)**

Erzielte Noten	1993	1995	1998	2001	2004	2007
1,0 – 1,9	11	13	13	15	17	20
2,0 – 2,4	25	25	28	28	28	30
2,5 – 2,9	23	22	24	23	24	23
3,0 – 3,4	30	29	25	25	24	21
3,5 und höher	11	11	10	9	7	6
Mittelwerte	2,63	2,61	2,56	2,52	2,47	2,42

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

#### Zufriedenheit mit den erzielten Notenresultaten

Die Zufriedenheit der Studierenden mit ihren Prüfungsergebnissen hat mit dem Trend zu besseren Noten nicht Schritt gehalten. Zwar hat ihre Zufriedenheit mit den erhaltenen Noten seit 1993 ebenfalls zugenommen, aber in geringerem Ausmaß: Damals äußerten sich 47% als zufrieden (darunter 27% sehr zufrieden), 2007 sind es mit 52% (darunter 29% sehr zufrieden) nur etwas mehr. Entsprechend den erreichten Noten sind auch bei der Zufriedenheit mit ihnen keine nennenswerten Unterschiede nach den Hochschularten zu erkennen.

#### Geringere Prüfungsanforderungen sind wenig dringlich

Trotz aller Schwierigkeiten und Belastungen mit den Prüfungen wird eine Verringerung der Prüfungsanforderungen als wenig dringlich eingestuft. Im Spektrum der Wünsche hat diese Forderung nur einen geringen Stellenwert: 1993 hielten sie 18% für sehr dringlich, 2007 sind es nicht mehr als 12%.

Für die Studierenden gehören die Prüfungen, trotz aller damit verbundenen Probleme und Belastungen, zu den Anforderungen des Studiums, die sie zu bewältigen haben. Allerdings besteht die Möglichkeit, die Prüfungssituation zu verbessern, wenn die Aufmerksamkeit stärker auf die Prüfungsvorbereitung, die Prüfungstransparenz und die Beratung seitens der Lehrenden im Hinblick auf die Prüfungen gelenkt würde.

#### Faktoren für eine höhere Prüfungstransparenz

Von Interesse ist es, wodurch für die Studierenden die Klarheit der Prüfungsanforderungen erhöht werden kann, denn diese Transparenz erlaubt eine bessere Prüfungsvorbereitung.

Von besonderem Stellenwert ist die **Gliederung des Studienaufbaus**: wird sie als gut erlebt, dann wird die Prüfungstransparenz viel günstiger beurteilt. Auch ein **guter eigener Informationsstand** trägt dazu bei, dass die Anforderungen in den Prüfungen klarer sind. Hier ist auch das eigene Bemühen der Studierenden gefordert. Ein wichtiger Einfluss auf die Prüfungstransparenz hat die **Beratung und Betreuung durch die Lehrenden**, die auch aus diesem Grund im Mittelpunkt von Bemühungen um eine bessere Studienqualität stehen sollten. Hilfreich sind außerdem häufigere Hinweise der Lehrenden in den Lehrveranstaltungen, was für die Prüfungen von Wichtigkeit ist.

#### Formen verbesserter Prüfungsvorbereitung

Deshalb sind studentische Hinweise auf günstige Formen der Prüfungsvorbereitung nützlich und bei weiteren Überlegungen heranzuziehen. Werden die Studierenden befragt, was für sie wichtig wäre, damit sie sich besser auf Prüfungen vorbereiten können, führen sie eine Reihe von Maßnahmen an:

- mehr Angebote an Übungen und Tutorien zum Prüfungsstoff,
- stärkere Eingrenzung der prüfungsrelevanten Stoffmenge,
- mehr Hinweise auf den Prüfungsstoff in Lehrveranstaltungen,
- bessere Abstimmung zwischen dem Lehr- und Prüfungsstoff.

Neben diesen Forderungen werden auch recht oft eindeutiger Bewertungskriterien für die Prüfungen gefordert; nicht ganz so oft, aber noch von mehr als einem Drittel wird verlangt, weniger Prüfungen auf einmal anzusetzen und eine Simulation des Prüfungsablaufes anzubieten.

#### Sache der Studierenden: Angebote mehr und besser nutzen

Werden Veranstaltungen zur Prüfungsvorbereitung angeboten, haben die Studierenden sie jedoch zu wenig genutzt. Zuletzt hat nur ein knappes Viertel ein solches Angebot zumindest einmal besucht. Auch in den höheren, prüfungsnahen Semestern überschreitet dieser Anteil nur knapp ein Drittel. Wie beim (öfters unzureichenden) Informationsstand zur Studien- und Prüfungsordnung ist es ebenfalls bei der Prüfungsvorbereitung Sache der Studierenden, die vorhandenen Angebote stärker zu nutzen.

## 5 Studienbewältigung und Schwierigkeiten

Das Studium ist für die meisten Studierenden eine ernste Angelegenheit der Bewährung. Um die Frage zu beantworten, wie sie es bewältigen, ist ihr zeitlicher Aufwand für das Studium, aber auch der Umfang ihrer Erwerbstätigkeit heranzuziehen. Durch studienbedingte oder externe Faktoren treten bei der Studienbewältigung manche Schwierigkeiten auf, die zur Belastung führen können. Ein Studienabbruch kann dann als eine mögliche Lösung solcher Probleme betrachtet werden.

### 5.1 Zeitaufwand für das Studium

Das Zeitbudget der Studierenden für das Studium unterteilt sich in verschiedene Tätigkeiten, die sich drei Hauptgruppen zuordnen lassen: Vor allem (1) in den Besuch von Lehrveranstaltungen und (2) in das Selbststudium; hinzu kommen (3) andere studienbezogene Tätigkeiten wie studentische Arbeitsgruppen, auch das Studium im weiteren Sinne (Kursbesuch, z. B. Sprachen) sowie der studienbezogene Aufwand wie Bibliotheksausleihe, Sprechstundenbesuch etc. (Fahrzeiten werden hier nicht berücksichtigt).

#### Verschiebungen beim zeitlichen Aufwand für das Studium

Den Hauptteil der Zeit für das Studium nimmt der **Besuch von Lehrveranstaltungen** ein: Er beläuft sich 2007 auf 18,5 Stunden, nachdem er in den letzten Jahren bis auf 17,2 Stunden pro Woche zurückgegangen war. Damit wird trotz des Anstiegs erst ein ähnlicher Zeitaufwand wie 1995 wieder aufgebracht.

Auch das **Selbststudium** ist im zeitlichen Umfang seit 1993 zurückgegangen, und zwar auf 12,0 Stunden (in 2004 waren es nur 11,6 Std.); die erneut leichte Zunahme hat aber den hohen Aufwand von 1993 mit 13,7 Stunden längst nicht erreicht.

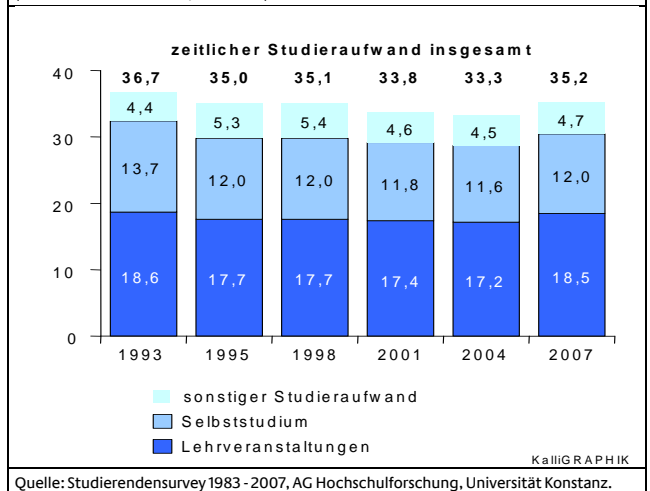
Die **anderen studienbezogenen Tätigkeiten** wie der Besuch studentischer Arbeitsgruppen/Tutorien, die Bibliotheksrecherche, das Aufsuchen von Sprechstunden, der Besuch anderer Kurse oder Informationsveranstaltungen liegt jeweils zwischen knapp einer und gut zwei Stunden pro Woche. Insgesamt beläuft sich dieser zusätzliche Studieraufwand auf vier bis fünf Stunden pro Semesterwoche (vgl. Abbildung 11).

#### Gegenläufige Entwicklungen beim Studieraufwand an Universitäten und Fachhochschulen

An den beiden Hochschularten verlaufen die Entwicklungen beim Besuch von Lehrveranstaltungen und beim Selbststudium gegenläufig: An den Universitäten hat gegenüber 1993 der **Veranstaltungsbesuch** leicht zugenommen: von 17,3 auf 18,0 Stunden pro Woche. Hingegen hat sich der Zeitaufwand an den Fachhochschulen verringert: von 23,1 auf 20,7 Wochenstunden. Auf der anderen Seite hat sich das **Selbststudium** an den Universitäten von 14,2 (im Jahr 1993) auf noch 12,9 Stunden (2007) pro Woche verkürzt, das an den Fachhochschulen hat zeitlich mit 11,1 gegenüber 11,0 Stunden in der Woche aber gering zugenommen.

Abbildung 11  
Zeitlicher Studieraufwand pro Semesterwoche der Studierenden insgesamt (1993 - 2007)

(Mittelwerte für Stunden pro Woche)



Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Zwar ist das Studium an Fachhochschulen immer noch etwas stärker durch den Besuch von Lehrveranstaltungen bestimmt, das an den Universitäten etwas mehr durch das Selbststudium, aber zwischen beiden Hochschularten ist bei der zeitlichen Studienbelastung und Zeitaufteilung eine Angleichung festzustellen.

#### Differenzen nach Fachrichtungen im Studieraufwand

Der zeitliche Studieraufwand in den einzelnen Fächern ist sehr unterschiedlich: entsprechend dem Arbeitsklima und den berichteten Anforderungen ergibt sich eine Spannweite von 44,9 Stunden in der Medizin und von nur 30,3 Stunden pro Woche bei den universitären Sozialwissenschaften (vgl. Tabelle 26).

Tabelle 26  
Zeitlicher Studieraufwand in den Einzelfächern an Universitäten und Fachhochschulen (1993 - 2007)  
(Angaben in Stunden, Mittelwerte)

	Zeitlicher Studieraufwand für ...			Insgesamt
	Lehrveranstaltungen	Selbststudium	Anderes	
<b>Universitäten</b>				
Geistes-/Kulturwiss.	16,1	12,5	4,7	33,3
Sozialwiss.	15,1	10,8	4,4	30,3
Rechtswiss.	15,4	18,0	3,7	37,1
Wirtschaftswiss.	17,5	11,7	5,3	34,5
Medizin	23,9	17,3	3,7	44,9
Naturwiss.	19,6	13,3	4,4	37,3
Ingenieurwiss.	19,3	11,9	5,5	37,7
<b>Fachhochschulen</b>				
Sozialwesen	18,1	10,1	4,2	32,4
Wirtschaftswiss.	20,8	10,1	4,0	34,9
Ingenieurwiss.	21,7	11,8	5,1	38,6

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

An den Universitäten ist die Spannweite der zeitlichen Belastung sehr groß; insgesamt lassen sich drei Stufen unterscheiden:

- Am unteren Ende liegen die Fachrichtungen der Geisteswissenschaften, der Wirtschaftswissenschaften und als Schlusslicht die der Sozialwissenschaften: 30,3 bis 34,5 Stunden pro Woche;
- im mittleren, anspruchsvolleren Bereich sind die Naturwissenschaften, die Rechtswissenschaft und die Ingenieurwissenschaften mit 37,1 bis 37,7 Stunden nahe beieinander;
- weit herausgehoben steht die Medizin mit 44,9 Stunden an der Spitze der zeitlichen Belastung ihrer Studierenden.

Bei den einbezogenen Fachrichtungen der Fachhochschulen sind die zeitlichen Anforderungen an die Studierenden homogener als an Universitäten. Vor allem die zeitliche Beanspruchung durch Lehrveranstaltungen liegt zwischen 18,1 und 21,7 Stunden pro Semesterwoche nicht so weit auseinander.

Die Angaben zum zeitlichen Aufwand im Studium entsprechen den angegebenen Anforderungen und den Urteilen zum Arbeitsklima. Sie bestätigen eine gewisse Unterforderung in Fächern der Sozialwissenschaften und eine gewisse Überforderung in der Medizin.

#### Bachelor-Studium: kein höherer zeitlicher Studieraufwand

Das angegebene Zeitbudget mit 34,6 Stunden pro Semesterwoche ist in den Bachelor-Studiengängen an den Universitäten etwas geringer als in den analogen Diplom-Studiengängen (35,5) oder den Lehramts-Studiengängen (35,4); an den Fachhochschulen besteht im Bachelor- wie im Diplom-Studium ein gleicher zeitlicher Studieraufwand (35,5 und 35,8 Std.). Nur wer das "Staatsexamen" anstrebt, als Mediziner oder Jurist, hat ein erheblich höheres Arbeitspensum zu bewältigen (42,9 Std.).

Der von Bachelor-Studierenden angeführte Zeitaufwand unterscheidet sich im Umfang weder nach Veranstaltungsbesuch noch nach dem Selbststudium. Besorgnisse, dass im Bachelor-Studium die zeitliche Beanspruchung der Studierenden übertrieben sei, können nach den Angaben der Studierenden nicht bestätigt werden.

## 5.2 Erwerbstätigkeit neben dem Studium

Die Erwerbstätigkeit neben dem Studium, wegen notwendiger Studienfinanzierung, wegen Konsuminteressen oder aus fachlich-beruflichem Interesse aufgenommen, stellt eine zeitliche Inanspruchnahme dar, die bei zu großem Umfang den kontinuierlichen Studienablauf beeinträchtigen und zur Belastung werden kann, sogar das Studium verzögert. Bei einer Erwerbstätigkeit neben dem Studium sind zwei Aspekte beachtenswert: der Tätigkeitsort (innerhalb oder außerhalb der Hochschule) und der Zeiteumfang im Semester.

Während der zeitliche Studieraufwand zwischen 1993 und 2001 abgenommen hat, ist die Zeit für Erwerbstätigkeit im gleichen Zeitraum angestiegen: Sie lag im Schnitt für alle Studierenden zwischen 5,9 und 7,2 Wochenstunden. Der ab 1995 angestiegene Umfang für Erwerbstätigkeit ist ab 2004 wieder gesunken, und zwar auf ca. 6 Stunden pro Semesterwoche (vgl. Tabelle 27).

Tabelle 27  
**Erwerbstätigkeit von Studierenden und Zeitbudget insgesamt (1993 - 2007)**  
(Mittelwert für Stunden pro Woche)

Erwerbstätigkeit	1993	1995	1998	2001	2004	2007
Hilfskraft/Tutor	1.0	1.0	1.0	1.0	0.9	1.0
Außerhalb Hochsch.	4.9	6.0	6.2	6.2	5.2	5.0
<b>Erwerbsarbeit insg.</b>	<b>5.9</b>	<b>7.0</b>	<b>7.2</b>	<b>7.2</b>	<b>6.1</b>	<b>6.0</b>
<b>Studieraufwand insgesamt</b>	<b>36.7</b>	<b>35.0</b>	<b>35.1</b>	<b>33.8</b>	<b>33.3</b>	<b>35.2</b>
<b>Studium + Erwerbsarbeit insgesamt</b>	<b>42.6</b>	<b>42.0</b>	<b>42.3</b>	<b>41.0</b>	<b>39.4</b>	<b>41.2</b>

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Da nicht alle Studierenden erwerbstätig sind, ergibt sich für die tatsächlich Erwerbstätigen ein weit höherer zeitlicher Durchschnittswert: er liegt bei 12,2 Stunden pro Semesterwoche, d.h. bei anderthalb Arbeitstagen. Außerdem ging die Zunahme für Erwerbstätigkeit allein auf Kosten außeruniversitärer Tätigkeiten, die eher den Studienablauf stören und verzögern können.

#### Zeitlicher Erwerbsaufwand in der Verteilung nach Stunden

Außerhalb der Hochschulen sind die Studierenden der Fachhochschulen öfters erwerbstätig, zuletzt 52% gegenüber 43% an den Universitäten. Die Beschäftigung außerhalb der Hochschule ist an den Universitäten bereits 2004, an den Fachhochschulen erst 2007 deutlich zurückgegangen: an ersteren von 48% auf 43%, an letzteren von 51% auf 42% der Studierenden (vgl. Tabelle 28).

Man kann davon ausgehen, dass in der Regel eine Erwerbstätigkeit von mehr als 8 Std. in der Semesterwoche, d.h. ein voller Arbeitstag, sich für das Studium belastend und verzögernd auswirkt, vor allem wenn die Tätigkeit außerhalb der Hochschule ausgeübt wird.

Einen solchen problematischen Umfang der Erwerbsarbeit von einem Arbeitstag und mehr außerhalb der Hochschule haben 27% der Studierenden an den Universitäten, an den Fachhochschulen sogar 37%, zu verkraften. Einen bemerkenswerten Rückgang dieser allzu "beschäftigungsintensiven" Gruppe unter den Studierenden hat es in den letzten Jahren nicht gegeben.

Tabelle 28  
**Zeitaufwand für Erwerbstätigkeit pro Semesterwoche von Studierenden (1993 - 2007)**  
(Angaben in Prozent für angeführten Zeitaufwand in Std. pro Semesterwoche)

Erwerbstätigkeit außerhalb Hochschule	Universitäten			Fachhochschulen		
	2001	2004	2007	2001	2004	2007
Nicht tätig	52	57	57	49	50	58
1-4 Std.	6	7	7	3	5	4
5-8 Std.	11	10	9	11	11	10
9-12 Std.	13	11	12	13	13	13
<b>12 und mehr</b>	<b>18</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>23</b>	<b>21</b>	<b>24</b>
<b>Erwerbstätigkeit insgesamt</b>						
Nicht tätig	43	48	47	45	46	44
1-4 Std.	6	8	7	5	6	6
5-8 Std.	14	13	13	13	11	11
9-12 Std.	16	14	15	13	14	14
<b>12 - 16 Std.</b>	<b>21</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>25</b>	<b>23</b>	<b>26</b>

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

**Gründe für die studentische Erwerbsarbeit**

Oft wird unterstellt, die Studierenden seien auf die Erwerbstätigkeit zur Studienfinanzierung wenig angewiesen, sondern würden sie hauptsächlich aus Gründen vermehrten Konsums oder wegen praktischer Anschauung im Beruf und den besseren Chancen beim Berufsübergang aufnehmen.

Am meisten führen die Studierenden selbst zwei Gründe als sehr wichtig für ihre Erwerbstätigkeit an, und zwar mit fast gleichem Gewicht:

- 47% nennen die Notwendigkeit zur Studienfinanzierung,
- 49% um sich zusätzliche Dinge zu leisten, wie Hobbys, Reisen.

Die zusätzlichen Ausgaben (Konsum) wie die existenzielle Begründung (Lebensunterhalt) halten sich demnach die Waage.

Dagegen werden andere Gründe nicht so häufig als sehr wichtig angeführt: um Erfahrungen zu sammeln von 34% oder als Berufsvorbereitung von 30%. Am wenigsten wichtig sind ihnen die Arbeitskontakte hinsichtlich der zukünftigen Einstellungs-chancen: aber immerhin gelten auch sie für 26% als sehr wichtig.

**Status als Vollzeit- und als Teilzeitstudierende**

Es wird bei der Organisation des Studiums und den gestellten Anforderungen übersehen, dass nicht alle Studierenden als "Vollzeitstudierende" gelten können. Es besteht kein spezielles Studienangebot für "Teilzeitstudierende" (vgl. Huber/Wulf 1989).

Die eigene Einstufung als "Teilzeitstudent" ist seit 1998 (erstmal erhoben) stufenweise zurückgegangen. Damals bezeichneten sich noch 31% als "Teilzeitstudierende", 2001 dann nur noch 25%, und seit 2004 ist dieser Anteil auf 22% gefallen. Der Anteil an "Vollzeitstudierenden" hat im gleichen Zeitraum von 67% auf 76% zugenommen. Diese Verteilung und Entwicklung hat sich an den Universitäten wie an den Fachhochschulen in nahezu gleicher Weise vollzogen. Nach dem Geschlecht bestehen ebenfalls keine Differenzen.

**Interesse an alternativen Studierformen**

Trotz Rückgang bleibt der Anteil "Teilzeitstudierender" mit einem Fünftel aller Studierenden so groß, dass die Frage angemessen ist, welche alternativen Studierformen bei den Studierenden größeren Anklang fänden:

- Am meisten votieren die Studierenden für das "Sandwich-Studium", d.h. abwechselnde Phasen von Studium und Berufstätigkeit: 39% würden sich darauf einlassen;
- die "offene Universität" wird von 24% bejaht, d.h. eine Mischung aus Fern- und Präsenzstudium;
- weniger Zustimmung erfährt die "spezielle Organisation für Teilzeitstudierende", nur 16% wollen ein solches Teilzeitstudium wählen.

Offenbar befürchten die Studierenden bei der Klassifizierung als "Teilzeitstudierende" gegenüber den Vollzeitstudierenden im Nachteil zu bleiben. Der Wechsel von Studium und Berufsphase erlaubt dagegen eine Konzentration auf die jeweilige Tätigkeit. Dieses Angebot entspricht am ehesten der Aufteilung in ein „Bachelor-Grundstudium“ und der Weiterbildung in Master-Studiengängen nach Berufs- oder Familienphasen (bei einer überschaubaren Dauer von ein bis zwei Jahren).

**5.3 Schwierigkeiten und Belastungen**

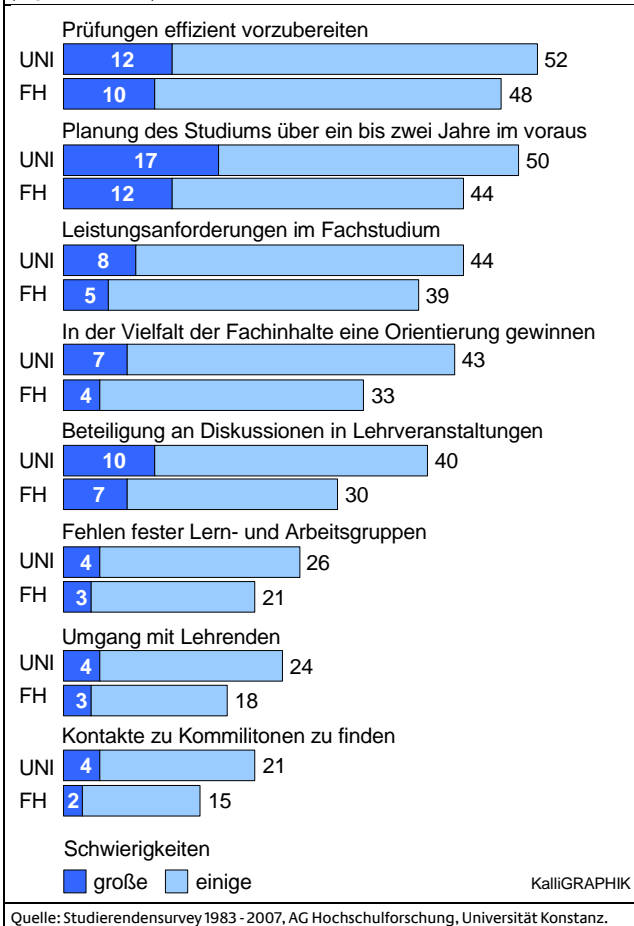
Die Schwierigkeiten im Studium können sich auf verschiedene Anforderungen und Bedingungen an den Hochschulen beziehen: die Leistungsanforderungen, die Orientierung im Fach, die Kontakte untereinander sowie den Umgang mit den Lehrenden. Die entscheidende Frage bezieht sich darauf, inwieweit sie zu einer stärkeren Belastung werden.

**Prüfungsvorbereitung und Studienplanung bereiten die meisten Schwierigkeiten**

Viele Studierende haben im Studium mit Schwierigkeiten zu kämpfen. Festzuhalten ist jedoch, dass sie selten große Schwierigkeiten angeben (in der Regel weniger als 10%), zumeist sprechen sie von "einigen" Schwierigkeiten (vgl. Abbildung 12).

Insgesamt bereiten zwei Aspekte besonders vielen Studierenden einige oder größere Probleme: zum einen die **Prüfungsvorbereitungen** (51%), zum anderen die weitere **Studienplanung** (49%). Außerdem stellen drei weitere Bereiche viele Studierende vor Schwierigkeiten: die **Leistungsanforderungen** (für 43%), die **Orientierung in den Fachinhalten** (42%) und schließlich die **Diskussionsbeteiligung** in den Lehrveranstaltungen (38%).

Abbildung 12  
**Schwierigkeiten im Studium für Studierende an Universitäten und Fachhochschulen (WS 2006/07)**  
(Angaben in Prozent)



Quelle: Studierenden survey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

**Mehr Schwierigkeiten für Studierende an den Universitäten**

Bei der Diskussionsbeteiligung sind die Unterschiede nach der Hochschulart besonders auffällig: 40% an den Universitäten, aber nur 30% an den Fachhochschulen haben größere Schwierigkeiten damit. Auch die Orientierung in den Fachinhalten löst an Universitäten deutlich mehr Schwierigkeiten aus: bei 43% der Studierenden im Vergleich zu 33% an Fachhochschulen. Bei den anderen Schwierigkeiten sind die Differenzen nach der Hochschulart kleiner: zwischen vier und sechs Prozentpunkten (vgl. Abbildung 12).

**Deutlicher Rückgang der Schwierigkeiten im Studium**

Die berichteten Schwierigkeiten der Studierenden sind zwischen 1993 und 2007 in vielen Aspekten zurückgegangen; am meisten in zwei für die Studierenden wichtigen Bereichen:

- bei der **Vorbereitung von Prüfungen** von 61% auf 51%,
- im **Umgang mit den Lehrenden** von 33% auf 23%.

Auch fehlende studentische Arbeitsgruppen und die Konkurrenz unter Studierenden werden weniger als Schwierigkeit angeführt: jeweils Rückgang um acht Prozentpunkte seit 1993.

Die insgesamt geringeren Schwierigkeiten der Studierenden sind als eine Folge der Bemühungen an den Hochschulen um bessere Kontakte und Studienqualität einzuordnen.

**Klare Stufung bei den erlebten Belastungen**

Wie bei den Schwierigkeiten lösen die Leistungsanforderungen und die Prüfungen den größten Stress aus: 36% berichten von sehr großen Belastungen bei den Prüfungen und 25% bei den Leistungsanforderungen. Über den Zeitraum der letzten 15 Jahre haben sich diese Stress-Faktoren weder vermindert noch erhöht.

Bei anderen Aspekten des Studiums sind gewisse Entlastungen bei den Studierenden festzustellen, vor allem im sozialen Bereich: Die große Belastung wegen Anonymität ist von 16% auf 12% zurückgegangen, und der starke Stress aufgrund der großen Zahl Studierender (Überfüllung) ist von 29% auf 14% gefallen.

**Zunahme von Anomie unter den Studierenden**

Gänzlich anders sieht es bei der **aktuellen Studienfinanzierung** und bei den **Zukunftsaussichten** aus.

- Die aktuelle finanzielle Lage ist für 30% mittlerweile sehr belastend geworden, während sie 1993 nur für 19% so groß war.
- Ebenso wird die zukünftige finanzielle Lage nach dem Studium weit häufiger von den Studierenden als sehr belastend empfunden: 2007 sind es 24%, 1993 waren es erst 14%, die darüber klagten.

Dieser kontinuierliche Anstieg finanzieller Sorgen der Studierenden, trotz mancher Anhebungen bei BAföG und Stipendien, sollte nicht übergangen, sondern als bedenkliches Signal für ein prekäreres Lebensgefühl genommen werden, dem stabile Perspektiven und Identitäten verloren gehen. Insofern ist das größte Problem der deutschen Universitäten und Hochschulen nicht mehr die **Anonymität**, wie noch in den 60er Jahren, sondern die **Anomie** unter den Studierenden. Sie kennzeichnet Lebensverhältnisse, in denen eine größere Diskrepanz zwischen erstrebten Zielen und ihrer Erreichbarkeit besteht, nicht zuletzt aufgrund fehlender Mittel oder gesellschaftlicher Hindernisse. Es entsteht zuneh-

mend der Eindruck, den gewünschten Lebensweg nicht mehr individuell gestalten und durch eigene Leistung steuern zu können (vgl. Merton 1957).

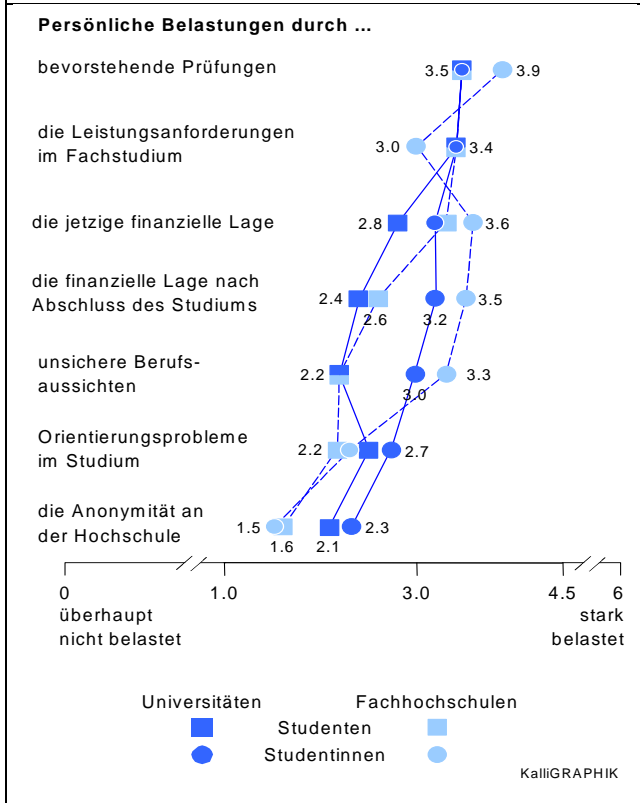
**Für Studentinnen sind Zukunft und Berufseinstieg belastender**

In einem zentralen Feld berichten Studentinnen von weniger Belastung, wenn auch nur in geringem Maße: Es handelt sich um die Leistungserbringung im Studium.

Wie aus früheren Untersuchungen bekannt, bereiten Studentinnen sowohl die Prüfungen als auch die Anonymität etwas mehr Probleme als den Studenten (vgl. Sandberger 1992). Jedoch ist zu berücksichtigen, welche Hochschulart die Studierenden besuchen. Denn bei der Anonymität, bei den Orientierungsproblemen und bei den Prüfungen besteht an den Fachhochschulen keinerlei Unterschied nach dem Geschlecht, während an den Universitäten die Studentinnen häufiger von Belastungen in diesen drei Bereichen sprechen.

Für die Studentinnen ist sowohl die aktuelle als auch die zukünftige finanzielle Lage deutlich belastender als für die Studenten. Schließlich betrachten sie auch ihre Berufsaussichten mit größerer Sorge. Diese Differenzen nach dem Geschlecht treten an den Fachhochschulen und Universitäten auf, sind an den Fachhochschulen sogar etwas stärker. Sie besagen, dass bei Stellenfindung und Einkommen die hochqualifizierten jungen Frauen größere Benachteiligungen erwarten (vgl. Abbildung 13).

Abbildung 13  
**Persönliche Belastungen für Studentinnen und Studenten an Universitäten und Fachhochschulen (WS 2006/07)**  
(Mittelwerte)



Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

## 5.4 Identifizierung und Studienabbruch

Die Befürchtung des Scheiterns begleitet viele Studierende durch ihr Studium. Für die Kontinuität in der eigenen Biographie ist die Identifizierung mit der Studienentscheidung und mit der Fachwahl ebenso bedeutsam wie das Erwägen eines Studienabbruchs.

### Identifizierung mit der Studienentscheidung hat zugenommen

Die allermeisten Studierenden würden das gleiche Fach wieder wählen, stünden sie erneut vor der Entscheidung. Diese mit ihrer Fachwahl einverständene Gruppe der Studierenden hat sich von 1993 bis 2007 von 70% auf 77% erhöht.

Die Identifizierung mit der früheren Wahl des Faches ist bei den Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen in fast gleichem Umfang vorhanden, sei es beim Einverständnis mit der früheren Entscheidung oder bei dem Abrücken davon.

Auf ein Studium verzichten wollen seit der Jahrtausendwende etwas weniger der befragten Studierenden: Bei den letzten drei Erhebungen seit 2001 waren es jeweils 9%, davor wollten 12% (1995) bzw. 11% (1998) nicht wieder ein Studium aufnehmen.

### Jeder fünfte Studierende erwägt einen Studienabbruch

Der Studienabbruch ist eine ernste Angelegenheit, auch wenn in einigen Fällen dies als eine positive Entscheidung angesehen wird. Der Anteil Studierender, die überhaupt keinen Studienabbruch erwägen, hat sich wenig geändert: Er ist gering von 77% auf 79% gestiegen. Die anderen 21% der Studierenden, die einen Studienabbruch in Erwägung ziehen, sind in gestuftem Maße dazu bereit:

- 14% denken zwar daran, aber wenig intensiv;
- 7% setzen sich stark damit auseinander.

Die Bereitschaft zum Studienabbruch ist an beiden Hochschularten ähnlich hoch: Die Quote beläuft sich an den Universitäten auf 8%, an den Fachhochschulen auf 6%. Der Anteil Studierender, die einen Abbruch ihres Studiums weniger intensiv in Betracht ziehen, beträgt an beiden Hochschularten 13%.

### Bachelor-Studierende denken nicht häufiger an einen Studienabbruch

An den Universitäten ist die Absicht zu einem Studienabbruch in den Bachelor- und in den Diplom-Studiengängen ähnlich häufig: Jeweils etwa drei Viertel hegen keine Abbruchsgedanken; jeder zehnte erwägt ihn in starkem Maße (vgl. Tabelle 29).

Tabelle 29  
Erwägen des Studienabbruchs in Bachelor-Studiengängen im Vergleich zu anderen Studiengängen (WS 2006/07)

(Skala von 0 = gar nicht bis 6 = sehr ernsthaft; Angaben in Prozent für Kategorien 0 = gar nicht, 1-2 = etwas, 3-6 = ernsthafter; nur Studierende im 1. - 6. Hochschulsemester)

Erwägen des Abbruchs	Angestrebter Abschluss			
	Universitäten		Fachhochschulen	
	Bachelor	Diplom	Bachelor	Diplom
gar nicht	75	75	73	77
etwas	14	16	20	16
ernsthafter	11	9	7	7
Insgesamt	100	100	100	100

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

In den Studiengängen mit Staatsexamen, Medizin und Jura, sind Abbruchsgedanken unter den Studierenden etwas seltener, die ernsthafte Absicht äußern nur 5%.

An den Fachhochschulen besteht eine geringe Differenz zwischen den Studierenden in Bachelor- und in Diplom-Studiengängen: Im Bachelor-Studium erwägen 27%, im Diplom-Studium 23% einen Abbruch, darunter jeweils 7% ernsthaft.

Die Befunde lassen nicht den Schluss zu, im Bachelor-Studium seien die Verhältnisse gegenüber anderen, vergleichbaren Studiengängen beim Studienabbruch deutlich günstiger oder schlechter (vgl. Heublein/Schmelzer/Sommer 2008). Allerdings ist zu beachten, dass die Darlegungen zum Studienabbruch jene, die die Hochschule verlassen haben, nicht einbeziehen. Sie erlauben aber Aussagen über „potentielle Abbrecher“ und ihre Gründe.

### Individuelle und institutionelle Faktoren des Abbruchs

Für die Zuschreibung von Verantwortlichkeiten und das Ergreifen von Maßnahmen ist es eine entscheidende Frage, worauf ein Studienabbruch zurückzuführen ist. Bereits frühere Analysen haben ergeben, dass jeweils ein ganzes Bündel von Faktoren und Bedingungen einen Studienabbruch auslösen (vgl. Tinto 1975; Heublein/Spangenberg/Sommer 2003).

Im Profil der potentiellen Studienabbrecher fällt vor allem auf, dass bei ihnen bereits vor dem Studium häufiger Zweifel über die Studienaufnahme bestanden. Ebenfalls neigen sie dazu, bei erneuter Entscheidung kein Studium wieder aufzunehmen. Sie sind ebenfalls weit weniger "gerne Student". Häufiger machen potentielle Abbrecher sich große Sorgen, ob sie das Studium schaffen werden. Sie berichten viel häufiger von Lernproblemen und haben mehr Schwierigkeiten mit den Anforderungen und Prüfungen. Auch zwingt die Studienfinanzierung die potentiellen Abbrecher zu viel mehr Erwerbsarbeit außerhalb der Hochschule. Insofern stellt die finanzielle Lage für sie eine stärkere Belastung dar. Sie stufen sich viel häufiger als "Teilzeitstudierende" ein.

An den Hochschulen haben potentielle Abbrecher weniger Kontakte zu den Professoren; es fehlen ihnen Ansprechpartner bei Problemen im Studium. Sie sehen sich weniger in das Studium integriert und empfinden stärker Anonymität an der Hochschule. Es ist daher folgerichtig, dass die potentiellen Abbrecher drei Forderungen betonen: eine intensivere Betreuung durch die Lehrenden, die Einrichtung von Brückenkursen gegen Wissenslücken sowie insbesondere Studienangebote für Teilzeitstudierende, darunter bevorzugt ein "Sandwichstudium" mit wechselnden Phasen von Studium und Beruf.

Ein differenzierter Vergleich der "individuellen" und "institutionellen" Faktoren beim potentiellen Studienabbruch kommt zu dem Schluss, dass die institutionellen Bedingungen dafür keine größere Rolle spielen, sondern vielfach die individuellen Haltungen und Fähigkeiten maßgeblicher sind (vgl. Georg 2008). Insofern dies zutrifft, sollte der "Studienabbruch" nicht einfach oder pauschal als Indikator für "Studienqualität" einer Fachrichtung oder eines Studienangebotes genommen werden. Vielmehr bedarf es der eigenen, genaueren Prüfung, inwieweit tatsächliche institutionelle Verantwortlichkeiten, auch seitens der Hochschullehrer vorliegen.

## 6 Soziales Klima und Beratung

Der Umgang zwischen Lehrenden und Studierenden, das Feld der Kontakte und Beratung, galt lange Zeit als ein "Hauptproblem der deutschen Universität" (vgl. Anger 1960). Kontakte zu Kommilitonen und zu Lehrenden sind Ausweis der sozialen Einbindung an der Hochschule und eine wichtige Grundlage für den Studienfortschritt.

### 6.1 Soziales Klima in den Fachbereichen

Das „soziale Klima“ an den Hochschulen, die Art des Umgangs unter den Beteiligten, kann durch zwei Merkmale vorrangig beschrieben werden: die Beziehungen der Studierenden zu den Lehrenden zum einen und die Konkurrenz unter den Studierenden zum anderen.

#### Beziehungen zu Lehrenden sind an Fachhochschulen besser

An den Universitäten bestehen im Jahr 2007 für 56% der Studierenden überwiegend gute Beziehungen zu den Lehrenden, für ein Fünftel sind sie nicht vorhanden. An den Fachhochschulen sprechen die Studierenden, wie schon bei den früheren Erhebungen, auch 2007 häufiger von guten Beziehungen zu den Lehrenden: 68% bejahen sie (vgl. Tabelle 30).

Diese Stellungnahmen bestätigen die studentischen Aussagen zur Kontaktdichte und zur Beratung durch die Lehrenden. Die Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden ist an den Fachhochschulen ausgeprägter. Bei der Verbesserung des sozialen Klimas haben die Universitäten weiterhin den größeren Nachholbedarf.

#### Beziehungen zu den Lehrenden haben sich stetig verbessert

In den 80er Jahren waren die Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden viel distanzierter: An den Universitäten sprach nur die Hälfte von guten Beziehungen zu den Lehrenden des Fachbereiches. Erkennbare Verbesserungen sind seit Mitte der 90er Jahre an beiden Hochschularten festzustellen: An Universitäten haben sich die positiven Rückmeldungen zwischen 1993 und 2007 um 22 Prozentpunkte erhöht, an Fachhochschulen um 21 Prozentpunkte (vgl. Tabelle 30).

#### Konkurrenz unter Studierenden hat leicht zugenommen

Die Konkurrenz untereinander wird von den Studierenden an beiden Hochschularten fast gleich erlebt. Sie wird zwar nicht allzu intensiv erfahren, aber 23% bzw. 21% der Studierenden halten sie für mehr oder weniger charakteristisch für die Situation in ihrem Studienfach. Das Empfinden einer Konkurrenz-Situation mit den Kommilitonen hatte sich nach der Jahrtausendwende mit besserer Konjunktur und günstigerem Stellenmarkt abgeschwächt und war 2004 an beiden Hochschularten auf ein Fünftel gesunken. Bei der letzten Erhebung 2007 ist wieder eine geringe Zunahme zu verzeichnen (vgl. Tabelle 30).

Tabelle 30

#### Indikatoren zum sozialen Klima an Universitäten und Fachhochschulen (1993 – 2007)

(Skala von 0 = gar nicht bis 6 = sehr stark; Angaben in Prozent für Kategorien: 4-6 = trifft überwiegend zu)

Erhebung	Universitäten		Fachhochschulen	
	gute Beziehungen zu Lehrenden	Konkurrenz unter den Studierenden	gute Beziehungen zu Lehrenden	Konkurrenz unter den Studierenden
1993	34	29	47	25
1995	36	29	52	25
1998	44	26	60	24
2001	43	25	62	19
2004	52	21	64	20
2007	56	23	68	21

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

#### Soziales Klima: am schlechtesten in Jura und Medizin

Studierende verschiedener Fächergruppen erfahren das soziale Klima ihres Fachbereiches ganz unterschiedlich. In der **Rechtswissenschaft** berichten die Studierenden am seltensten von guten Beziehungen zu den Lehrenden (32%); gleichzeitig erfahren sie besonders häufig Konkurrenz untereinander (57%). In den **Wirtschaftswissenschaften** der Universitäten und in der **Medizin** sind gute Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden etwas häufiger als in der Rechtswissenschaft (41% bzw. 42%). Die Studierenden erfahren aber etwas weniger Konkurrenz: 44% in Medizin und 34% in den Wirtschaftswissenschaften.

Die Studierenden in den anderen Fächergruppen der Universitäten erleben ähnlich häufig gute Beziehungen zu den Lehrenden (61% bis 64% positive Urteile). Eine starke Konkurrenz unter Studierenden ist in diesen anderen Fächergruppen der Universitäten nur für wenige Studierende kennzeichnend (15% bis 19%).

Am häufigsten sind gute Beziehungen zu den Lehrenden im **Sozialwesen an Fachhochschulen**: Für 77% bestehen sie, darunter für 54% in besonderem Maße. Gering ist im Sozialwesen das Konkurrenzempfinden unter Studierenden (nur 16% erleben es stärker). In den anderen beiden Fächergruppen der Fachhochschulen, in den Wirtschafts- und in den Ingenieurwissenschaften, ist der Eindruck von Konkurrenz etwas stärker verbreitet (mit 26% bzw. 21%), die Beziehungen zu den Lehrenden sind nicht ganz so gut wie im Sozialwesen (68% bzw. 64% bezeichnen sie uneingeschränkt als gut).

### 6.2 Kontakte zu den Lehrenden

Für die soziale Integration der Studierenden in den Lebensraum Hochschule ist die Kontaktsituation zu den Lehrenden maßgeblich. Oftmals sind fehlende Kontakte Auslöser für das Herausgleiten aus Hochschule und Studium. Zu beachten bleibt, dass der Kontaktfumfang zu den Lehrenden auch von der Zahl Studierender und der Relation zu den Lehrenden bestimmt wird.

**Anstieg der Kontakte Studierender zu den Lehrenden**

Die gegenwärtige Kontaktsituation zwischen Lehrenden und Studierenden an den Hochschulen gibt gegenüber früheren Jahren ein weit positiveres Bild ab. Die Zeitreihe belegt seit 1993 eine kontinuierliche Zunahme der Kontakte zwischen Studierenden und Professoren - auch zu den anderen Lehrpersonen (wie Assistenten und Lehrbeauftragte). Diese Entwicklung vermehrter Kontakte zwischen Studierenden und Lehrenden verläuft an den Universitäten aber zurückhaltender (vgl. Abbildung 14).

Mitte der 90er Jahre hatten Studierende an **Universitäten** weniger Kontakte zu ihren Professoren als im WS 2006/07: 34% hatten damals keinen und 44% nur selten solche Kontakte; nur 22% hatten manchmal oder häufig Kontakt. Der Anteil Studierender ohne Kontakte ist stetig gefallen, der mit Kontakten beständig gestiegen. Nunmehr können an den Universitäten 31% der Studierenden von häufigeren Kontakten berichten und 21% haben keine Kontakte zu den Professor/innen.

An den **Fachhochschulen** hat sich die Kontaktsituation in ähnlichem Ausmaß verstärkt wie an den Universitäten, freilich von einem günstigeren Niveau ausgehend. Der Anteil kontaktloser Studierender ging seit 1993 von 27% auf 12% zurück. Im Gegenzug ist der Anteil Studierender mit einem größeren Kontaktumfang auf 50% gestiegen.

Die Abnahme der "Isolation" vieler Studierender ist eine wichtige Entwicklung an den Hochschulen. Sie ist trotz steigender Studierendenzahlen bewerkstelligt worden. Sie verdeutlicht, dass das Prinzip der "Zugänglichkeit" der Lehrenden, über die Sprechstunden hinaus, ernster genommen wird.

**Höhere Zufriedenheit der Studierenden mit den Kontakten**

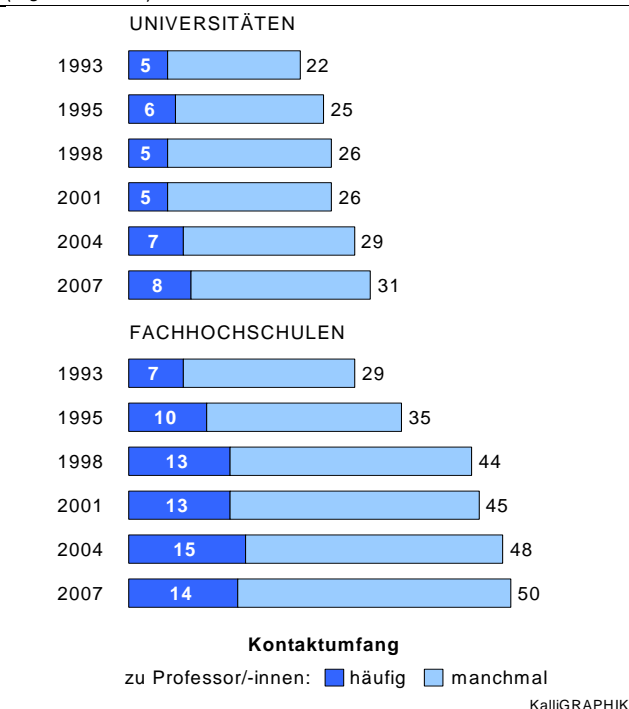
In den Stellungnahmen der Studierenden über ihre Kontakte zu den Lehrenden spiegeln sich deutliche Verbesserungen wider. Die Zufriedenheit mit der Kontaktsituation hat sich zwischen 1993 und 2007 deutlich erhöht. Sie entspricht in der Differenz dem Kontaktumfang, der zwischen den beiden Hochschularten besteht. An den Fachhochschulen ist die Zufriedenheit mit den Kontakten zu den Professoren weit höher als an Universitäten.

Die Zufriedenheit unter den Studierenden an **Universitäten** mit ihren Kontakten zu den Professor/innen hat sich seit 1993 von damals 24% auf 40% erhöht; demgegenüber ist der Anteil unzufriedener Studierender deutlich von 50% auf 32% gefallen. An den Universitäten signalisiert diese Umkehrung in der Beurteilung der Kontakte zu den Hochschullehrer/innen einen gewichtigen Wandel im sozialen Klima. Trotz aller Verbesserungen darf nicht übersehen werden, dass noch viele Studierende an Universitäten mit den Kontakten unzufrieden sind (vgl. Abbildung 15).

An den **Fachhochschulen** hat sich der Anteil der Studierenden, die mit den Kontakten zufrieden sind, 2007 auf 58% erhöht; 1993 betrug dieser Anteil nur 31%. Besonders zufrieden ist an den Fachhochschulen mehr als ein Drittel (35%). Diese hohe Zufriedenheit mit den Kontakten der Studierenden zu den Professor/innen an Fachhochschulen bietet die Grundlage für viele andere, ebenfalls positivere Urteile zur Lehrsituation oder Studienqualität.

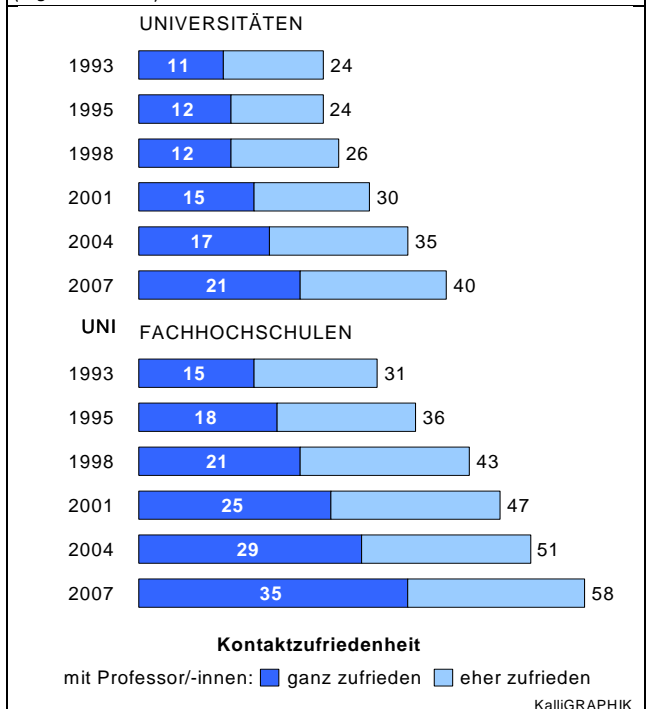
Im Vergleich der Entwicklung von Kontaktumfang und Kontaktaufriedenheit zeigt sich eine spezielle Dynamik bei der Zufriedenheit: Sie steigt bei zunehmendem Kontaktumfang überproportional an.

Abbildung 14  
**Kontaktumfang von Studierenden zu Professor/innen an Universitäten und Fachhochschulen (1993 - 2007)**  
(Angaben in Prozent)



Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Abbildung 15  
**Kontaktaufriedenheit Studierender mit Professor/innen an Universitäten und Fachhochschulen (1993 - 2007)**  
(Angaben in Prozent)



Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

### Große Differenzen bei der Kontaktdichte zu Lehrenden zwischen den Fachrichtungen

Die Entwicklung zu einer größeren Kontaktdichte zwischen Professoren und Studierenden stellt sich in den verschiedenen Fächergruppen weiterhin sehr unterschiedlich dar (vgl. Tabelle 31).

Die Ingenieurwissenschaften an den Fachhochschulen weisen die besten Verhältnisse auf, denn 53% der Studierenden haben häufig oder manchmal Kontakt zu einem Professor. Ähnlich günstig ist die Situation in der Fachrichtung Sozialwesen/Sozialarbeit an den Fachhochschulen: 48% der Studierenden haben häufigere Kontakte zu den Lehrenden.

Problematischer zeigt sich die Kontaktsituation in den Ingenieurwissenschaften an Universitäten und in der Medizin (jeweils 26% mit engeren Kontakten). Während in den letzten Jahren in der Medizin eine leichte Zunahme der Kontakte eingetreten ist, hat sich der Umfang in den Ingenieurwissenschaften 2007 wieder verringert.

Tabelle 31  
**Kontakte von Studierenden zu Professor/innen nach Fächergruppen an Universitäten und Fachhochschulen (1993 - 2007)**  
(Angaben in Prozent für Kategorien: „manchmal“ und „häufig“)

Universitäten	1993	1995	1998	2001	2004	2007
Kultur-/Sprachwiss.	30	34	35	33	33	41
Sozialwiss.	24	29	32	30	33	34
Rechtswissenschaft	9	17	13	15	13	15
Wirtschaftswiss.	12	13	14	15	16	17
Medizin	19	22	20	21	25	26
Naturwiss.	27	28	33	33	32	35
Ingenieurwiss.	25	23	24	26	32	26
Fachhochschulen						
Sozialwesen	34	34	44	43	45	48
Wirtschaftswiss.	29	30	37	34	38	41
Ingenieurwiss.	27	36	46	50	53	53

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

### In den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften bestehen sehr wenig Kontakte zu den Lehrenden

Unverändert am ungünstigsten sind die Kontaktverhältnisse zwischen Studierenden und Lehrenden in den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften geblieben. In der Rechtswissenschaft verfügen im WS 2006/07 nicht mehr als 15% über häufigere Kontakte zu Professoren; in den Wirtschaftswissenschaften haben ähnlich wenige Studierende häufigeren Kontakt (17%).

In diesen beiden Fächergruppen ist offenbar die Distanz zwischen Lehrenden und Studierenden besonders groß. Bei derartig geringen Kontaktmöglichkeiten kann eine Beratung und Betreuung durch die Professoren im Grunde nicht erfolgen. Die Studierenden bleiben für die Lehrenden offenbar eine ferne "Kundschaft", zu der "Beziehungen" nicht verlangt werden. Es mag problematisch sein, wenn Vertreter solcher Fakultäten beanspruchen, Richtlinien für das "soziale Klima" zu bestimmen und die Umgangsregeln mit den Studierenden zu definieren, sie etwa als "Kunden" einzustufen (wie es häufig der Sichtweise von Ökonomen entspricht).

### Viele Studierende bleiben ohne Kontakt

Auch im WS 2006/07 haben trotz aller Verbesserungen insgesamt nur wenig Studierende Kontakt zu ihren Lehrenden:

- 46% treffen selten mit ihren Lehrenden zusammen,
- 20% äußern, nie Kontakte zu haben.

Für viele Studierende, besonders an den Universitäten, bleibt die „Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden“ weiterhin eine bloße Idee oder Illusion. Auch der Status als "Kunde" verbessert nicht ihre Kontaktsituation, weil damit ein distanzierteres Verhältnis zum Professor (als bloßem Verkäufer) angelegt ist.

Die häufigeren Kontakte zwischen Professoren und Studierenden seit Mitte der 90er Jahre stellen zwar eine wichtige Verbesserung der Studienqualität dar, aber um die Verhältnisse an den Universitäten auf das günstigere Niveau der Fachhochschulen zu entwickeln, ist in einigen Fachrichtungen ein höheres Engagement der Lehrenden zu verlangen (wie in der Rechtswissenschaft, der Medizin und den Wirtschaftswissenschaften). In anderen Fachrichtungen ist eine bessere Personalausstattung vonnöten, wie in vielen Fächern der Kultur- und der Sozialwissenschaften, auch den Ingenieurwissenschaften.

### Internetkontakte zu Lehrenden erhöhen Kontaktzufriedenheit

Die Kontakthäufigkeit zu Lehrenden über das Internet weist einen Zusammenhang zur generellen Kontaktsituation auf. Studierende, die häufiger Kontakte zu Lehrenden haben, stehen auch regelmäßiger per Internet mit ihnen in Kontakt (52%) als Studierende, die sonst keinen direkten Kontakt zu Lehrenden haben (24%). Zumindest steigt die Zufriedenheit mit den Kontakten zu den Lehrenden, wenn wenigstens Internetkontakte vorhanden sind.

Das Internet verbessert demnach die Kontaktsituation - ein wichtiger Effekt. Es trägt dazu bei, die studentische „Kontaktzufriedenheit“ zu erhöhen. Allerdings bleibt festzuhalten: Die Zufriedenheit der Studierenden mit den Kontakten zu Lehrenden hängt grundsätzlich weniger von den Internetkontakten als viel mehr von den realen Kontakten im Alltag an den Hochschulen zu ihnen ab.

## 6.3 Beratung und Betreuung durch Lehrende

Eine spezifische Interaktion stellt die Beratung und die Betreuung durch die Lehrenden dar. Sie hat für die Studierenden eine besonders große Bedeutung, jedoch liegt es häufiger an ihnen, sie einzufordern und die vorhandenen Angebote zu nutzen.

### Vermehrte Angebote an Sprechstunden und Beratung

Zwei unterschiedliche Formen sind bei der Beratung und Betreuung der Studierenden zu unterscheiden: die eher formelle in der Sprechstunde und die eher zufällige informelle Beratungsmöglichkeit. An Universitäten wie Fachhochschulen werden beide Beratungsformen vermehrt angeboten. Die Studierenden berichten jedenfalls deutlich seltener, dass es solche Angebote nicht gäbe: Bei der Sprechstunde geben dies 2007 an beiden Hochschularten nur 7% an (1993 waren es noch 15% bzw. 19%).

Es ist festzustellen, dass die Studierenden das vorhandene Angebot zur Beratung öfters nicht nutzen: an den Universitäten war ein Viertel nie in der Sprechstunde. Die "Nutzungsquote" ist bei der informellen Beratung noch geringer als bei der Sprechstunde, die seit 1993 etwas häufiger aufgesucht wird. An den Fachhochschulen wird die Sprechstunde mehr in Anspruch genommen als früher (von 19% auf 32% seit 1993). Aber insgesamt sind die Nutzungen der angebotenen Sprechstunden und informellen Beratungsmöglichkeiten durch die Studierenden noch längst nicht ausgeschöpft (vgl. Tabelle 32).

**Tabelle 32**  
Nutzung von Sprechstunden und Beratung durch Studierende an Universitäten und Fachhochschulen (1993 – 2007)  
(Angaben in Prozent)

Universitäten	1993	1995	1998	2001	2004	2007
<b>Sprechstunde</b>						
gibt es nicht	15	13	10	10	-	7
nie besucht	22	21	23	25	-	23
1-2 mal besucht	38	40	37	39	-	38
häufiger besucht	25	27	30	26	-	32
<b>Informelle Beratung</b>						
gibt es nicht	21	24	25	20	-	16
nie genutzt	26	26	27	32	-	33
1-2 mal genutzt	39	37	36	36	-	40
häufiger genutzt	14	13	12	12	-	11
<b>Fachhochschulen</b>						
<b>Sprechstunde</b>						
gibt es nicht	19	14	11	9	-	7
nie besucht	22	19	17	22	-	17
1-2 mal besucht	40	44	43	41	-	44
häufiger besucht	19	23	29	28	-	32
<b>Informelle Beratung</b>						
gibt es nicht	25	28	27	22	-	16
nie genutzt	32	31	28	34	-	35
1-2 mal genutzt	32	31	35	34	-	39
häufiger genutzt	11	10	10	10	-	10

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

In den einzelnen Fächergruppen ist die Beratungsleistung der Lehrenden unterschiedlich; sie entspricht weitgehend der Kontaktsituation. In der Medizin werden die Angebote besonders selten genutzt: Sprechstunden wie die informellen Möglichkeiten jeweils nur von gut einem Drittel. Ungünstig ist die Beratungsnutzung auch in der Rechtswissenschaft und in den Wirtschaftswissenschaften. Besonders oft wird die Sprechstunde in den Geistes- und in den Sozialwissenschaften besucht, auch im Sozialwesen an Fachhochschulen, wo jeweils etwas mehr als vier Fünftel zumindest einmal die Sprechstunde aufgesucht haben.

**Angebote zur Studieneinführung und Prüfungsvorbereitung**

Im Feld der Beratung und Betreuung verdienen zwei Angebote Beachtung: Orientierungsveranstaltungen beim Studieneingang und Veranstaltungen zur Prüfungsvorbereitung.

Die spezifischen **Veranstaltungen zur Studieneinführung** (Orientierungsveranstaltungen) befanden sich noch in den 90er Jahren im Ausbau, haben aber seitdem ihren Standard offensichtlich erreicht. Nur noch sehr wenige Studierende behaupten, es

gäbe sie nicht. Sehr viele Studierende besuchen sie; 2007 haben sie an den Universitäten 85% genutzt, an den Fachhochschulen 78%, manche auch häufiger (vgl. Tabelle 33).

**Veranstaltungen zur Prüfungsvorbereitung** befinden sich noch in der Entwicklung. An den Universitäten kennen sie 27%, an den Fachhochschulen 28% nicht; 1998 waren diese Anteile noch deutlich höher und lagen bei 35% an den Universitäten und sogar bei 41% an den Fachhochschulen. Veranstaltungen zur Prüfungsvorbereitung werden von 29% an den Universitäten und von 42% an den Fachhochschulen in Anspruch genommen.

**Tabelle 33**  
Veranstaltungen zur Studieneinführung und zur Prüfungsvorbereitung an Universitäten und Fachhochschulen (1993 – 2007)  
(Angaben in Prozent)

Universitäten	1993	1995	1998	2001	2004	2007
<b>Studieneinführung</b>						
gibt es nicht	15	13	6	5	-	3
nie besucht	9	9	9	8	-	12
1-2 mal besucht	63	63	68	69	-	65
häufiger besucht	13	15	17	18	-	20
<b>Prüfungsvorbereitung</b>						
gibt es nicht	-	-	35	32	-	27
nie genutzt	-	-	40	43	-	44
1-2 mal genutzt	-	-	15	15	-	19
häufiger genutzt	-	-	10	9	-	10
<b>Fachhochschulen</b>						
<b>Studieneinführung</b>						
gibt es nicht	19	17	9	8	-	6
nie besucht	10	11	10	12	-	16
1-2 mal besucht	60	61	70	68	-	66
häufiger besucht	11	11	11	12	-	12
<b>Prüfungsvorbereitung</b>						
gibt es nicht	-	-	41	37	-	28
nie genutzt	-	-	29	30	-	30
1-2 mal genutzt	-	-	17	20	-	23
häufiger genutzt	-	-	13	13	-	19

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

**Häufigere Beratung erzielt positive Effekte**

Die persönliche Beratung durch die Lehrenden hat weitreichende Wirkungen. Je häufiger Studierende Beratungen erfahren, desto besser fühlen sie sich ins Studium integriert, und desto weniger Belastungen und Schwierigkeiten haben sie. Sie kommen besser mit Leistungsanforderungen und Prüfungen zurecht, im Studium haben sie viel weniger Orientierungsprobleme als andere Studierende. Die positiven Effekte erhöhen sich mit dem Beratungsumfang.

**Wunsch nach mehr Beratung und Betreuung**

Eine intensivere Betreuung durch Lehrende ist den Studierenden weiterhin sehr wichtig, auch wenn dieser Wunsch nicht mehr so häufig wie früher gestellt wird: 34% an Universitäten, 22% an den Fachhochschulen wünschen sich sehr dringend mehr Beratung. Wegen der positiven Effekte sollten die Angebote zu Beratung und Betreuung der Studierenden verstärkt werden. Umfang und Niveau haben sich zwar verbessert, aber eine qualitative Steigerung des Angebots bleibt weiterhin für das Studium dringlich.

### 6.4 Anonymität und Anomie

Hochschulen werden oft als „anonymer Massenbetrieb“ beschrieben (vgl. Wagner 1977, Bublitz 1980). Die vermehrten Kontakte lassen erwarten, dass unter den Studierenden auch das Empfinden von Anonymität zurückgegangen ist. Im Gegenzug könnten unklare Zukunftsaussichten und prekäre Berufsperspektiven den Eindruck von Anomie unter den Studierenden verstärkt haben.

#### Anonymität ist für Studierende etwas zurückgegangen

Trotz der verbesserten Beziehungen zu den Lehrenden und trotz erhöhter Kontakte ist das Empfinden von Anonymität nur wenig zurückgegangen. Zwei Fünftel der Studierenden fühlen sich durch Anonymität belastet. Die Studierenden an den Universitäten nehmen sie etwas häufiger wahr.

**Ansprechpartner** finden die Studierenden an Fachhochschulen häufiger als an Universitäten. Sie erleben sich weniger allein gelassen und isoliert. Das Gefühl, nur die **Leistung** sei gefragt, ist an Universitäten mehr verbreitet: für 39% trifft dies zu. Auch an den Fachhochschulen meinen 28% der Studierenden, nur als „Leistungsträger“ wahrgenommen zu werden. An Universitäten erleben 32% der Studierenden eine institutionelle **Gleichgültigkeit**, weil ein Fehlen niemandem auffallen würde (FH 24%). Diesen Eindruck haben 2007 die Studierenden an beiden Hochschularten, aber deutlich weniger als 1993 (vgl. Tabelle 34).

Tabelle 34  
**Aspekte der Anonymität für Studierende an Universitäten und Fachhochschulen (1993 – 2007)**  
(Skala von 0 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = trifft stark zu)

Ansprechpartner bei Problemen	1993	1995	1998	2001	1004	2007
Universitäten	26	27	23	24	25	28
Fachhochschulen	29	32	30	28	31	37
<b>Nur Leistung ist gefragt</b>						
Universitäten	45	44	46	41	40	39
Fachhochschulen	44	39	41	32	30	28
<b>Eine Woche Fehlen fällt niemandem auf</b>						
Universitäten	42	40	38	39	37	32
Fachhochschulen	28	26	25	26	29	24

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

#### Zunehmende Anomie und Identitätsverzicht

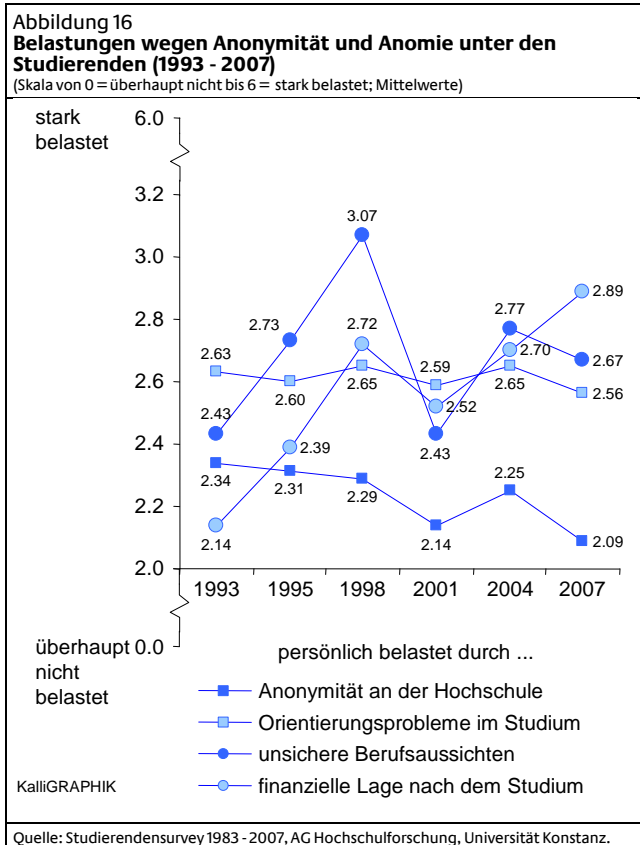
Das Studium ist auf Zukunft ausgerichtet und soll eine Grundlage für eine qualifizierte Berufstätigkeit bieten. Wenn die wichtige Brücke in die Zukunft brüchig wird, kann dies zu Anomie führen, insofern Leistung und Anstrengung aufgrund fehlender Mittel oder sozialer Hindernisse nicht zum Erfolg führen.

Als ein Ausweis für Anomie kann die Bereitschaft angesehen werden, bei Problemen der Stellenfindung die berufliche Identität ganz und auf Dauer aufzugeben, d. h. die eigene Qualifikation abzuschreiben und etwas ganz anderes zu machen. Der Anteil Studierender, der sich dazu eher oder sicher bereit erklärt, ist seit 1993 von 11% auf 20% angestiegen.

#### Belastungen wegen Anonymität und Anomie

Als Indikatoren für Anonymität und Anomie werden Stellungnahmen zu den vorhandenen Belastungen herangezogen: für die **Anonymität** die Belastungen wegen Orientierungsproblemen im Studium und der Anonymität an der Hochschule; für **Anomie** die Belastungen wegen unsicherer Berufsaussichten und der finanziellen Lage nach dem Studium.

Bei der Stärke dieser Belastungen hat es erhebliche Verschiebungen gegeben. Während die Anonymität tendenziell zurückgegangen ist, haben die anomischen Perspektiven zwischen 1993 und 1998 stark zugenommen. Bis 2001 folgte wieder vermehrt eine zuversichtliche Sicht; danach sind die Belastungen wieder angestiegen, ohne das Niveau von 1998 zu erreichen (vgl. Abbildung 16). Dieses Auf und Ab ist ein Auslöser für Unsicherheit und Empfinden einer stärkeren Abhängigkeit von äußeren Einflüssen und Konjunkturen.



Offensichtlich sind weniger die Bedingungen und Verhältnisse an den Hochschulen Auslöser für Anomie und entsprechende Belastungen der Studierenden, sondern vielmehr die Gegebenheiten auf dem Arbeitsmarkt und die gesellschaftlichen Entwicklungen. Sie haben immer mehr Konsequenzen für die Studienentscheidung, die Fachwahl, die Motive und Strategien im Studium.

## 7 Situation und Evaluation der Lehre

Die Lehre ist vermehrt in den Blickpunkt der Hochschulentwicklung gerückt, nicht zuletzt im Zuge der Akkreditierung von Studiengängen und bei der Vergabe von Mitteln aus den Studiengängen. Zur Verbesserung der Lehre sollen auch Rückmeldungen der Studierenden beitragen. Solche Evaluationsvorhaben richten sich auf einzelne Lehrveranstaltungen und Lehrende oder auf die Verhältnisse und das Lehrangebot eines Faches (vgl. Bargel/el Hage 2000; Krempkow 2007). Die studentischen Urteile zur Lehrsituation ihres Fachbereiches stehen im Mittelpunkt der folgenden Darstellung.

### 7.1 Einhaltung didaktischer Lehr-Prinzipien

Unter didaktischen Prinzipien werden allgemeine Handlungsregeln zur Gestaltung und Durchführung von Hochschulunterricht verstanden. Sie stellen die Aufnahme des Lehrstoffes und seine Verarbeitung durch die Studierenden in den Mittelpunkt. Ihre Einhaltung soll das Lehren und Lernen fördern und damit die Studienqualität erhöhen.

Sechs allgemeine hochschuldidaktische Prinzipien zur Lehre werden behandelt: die klare Definition des Lernzieles, der verständliche Vortrag, die Weckung von Interesse, die Vergewisserung über das Stoffverständnis, regelmäßige Zusammenfassungen und Wiederholungen bis hin zu Hinweisen über die Relevanz des Stoffes für Prüfungen. Durch die Rückmeldungen der Studierenden werden zentrale Aspekte der Lehrveranstaltungen evaluiert (Webler/Domeyer/Schiebel 1993; Hage 1996).

#### Klare Lernziele werden am häufigsten vorgegeben

Insgesamt am häufigsten werden nach Ansicht der Studierenden zwei didaktische Prinzipien von den Lehrenden eingehalten, und zwar die klare Definition des **Lernzieles** und der verständliche **Vortrag**: 61% bzw. 60% der Studierenden wird dies in den meisten (oder allen) Lehrveranstaltungen geboten (vgl. Tabelle 35).

Tabelle 35  
**Einhaltung didaktischer Prinzipien in den Lehrveranstaltungen im Urteil der Studierenden (1993 – 2007)**  
(Angaben in Prozent für Kategorien: „in den meisten/allen Lehrveranstaltungen“)

Prinzipien	1993	1995	1998	2001	2004	2007
Lernziel wird klar definiert	52	52	56	59	61	61
Vortrag ist verständlich und treffend	35	38	44	48	53	60
Wecken von Interesse und Motivation	-	-	19	21	26	28
Vergewisserung, ob Stoff verstanden wird	15	17	18	21	23	26
Zusammenfassungen und Wiederholungen	12	12	13	15	18	23
Hinweise, was für Prüfungen wichtig ist	-	-	36	39	44	48

Quelle: Studierendensurvey 1983 – 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Das **Interesse für den Stoff** und die Motivation zu seiner Bearbeitung zu wecken, dies gelingt den Lehrenden nicht so oft; solche Begeisterung erfahren nur 28% der Studierenden öfters in den Veranstaltungen. Das didaktische Prinzip der **Vergewisserung, ob der behandelte Stoff verstanden wurde**, wird im Vergleich zu den anderen Prinzipien ebenfalls nicht oft eingehalten: 26% der Studierenden erfahren dies regelmäßig. Am seltensten wird das didaktische Prinzip der **kontinuierlichen Zusammenfassungen und Wiederholungen** verwirklicht: Nur 23% der Studierenden berichten, diese Verankerung des Stoffes geschehe häufiger. Schließlich geben die Lehrenden zunehmend Hinweise darauf, was vom behandelten **Stoff für Prüfungen** (Tests und Klausuren) wichtig ist. Solche Eingrenzung und Orientierung erhalten immerhin 48% der Studierenden in den meisten Lehrveranstaltungen.

#### Didaktische Prinzipien werden häufiger eingehalten

Seit 1993 bzw. seit 1998 werden alle sechs Prinzipien der Hochschuldidaktik vermehrt eingehalten. Deutlich mehr Studierende erleben in den meisten Veranstaltungen, dass die Lehrenden diese wichtigen hochschuldidaktischen Grundsätze anwenden. Am meisten verbessert hat sich nach dem Urteil der Studierenden die Vortragsart der Lehrenden.

Trotz der Zunahme bei der Einhaltung sind drei Prinzipien noch zu wenig im Hochschulunterricht verwirklicht: die Vergewisserung über das Stoffverständnis, ebenso Zusammenfassungen und Wiederholungen des behandelten Stoffes geschehen zu selten, auch das Interesse und die Motivation für den Stoff werden noch zu wenig geweckt.

#### Lehrenden wird häufiger eine gute Vorbereitung bescheinigt

Die Frage nach der Vorbereitung der Lehrenden liefert gleichsam eine Bilanz ihrer hochschuldidaktischen Bemühungen aus studentischer Sicht. Die Studierenden bescheinigen ihren Lehrenden insgesamt eine gute Vorbereitung auf die Veranstaltungen: 48% bilanzieren sogar, dass sie häufig gut vorbereitete Veranstaltungen besucht haben. Nur 11% der Studierenden haben den Eindruck, dass die Dozenten oder Dozentinnen sich selten auf ihre Aufgabe in der Lehre gut vorbereiten (vgl. Tabelle 36).

Tabelle 36  
**Urteile der Studierenden zur Vorbereitung der Lehrenden auf die Lehrveranstaltungen (1993 – 2007)**  
(Skala von 0 = nie bis 6 = sehr häufig; Angaben in Prozent für Kategorien: 0-2 = selten, 3-4 = teilweise, 5-6 = häufig)

Gute Vorbereitung der Lehrenden	1993	1995	1998	2001	2004	2007
selten	24	21	20	17	12	11
teilweise	48	49	50	48	46	41
häufig	28	30	30	35	42	48
Insgesamt	100	100	100	100	100	100

Quelle: Studierendensurvey 1983 – 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die Bemühungen um eine gute Vorbereitung haben bei den Lehrenden im Vergleich zu den 90er Jahren nach den Angaben der Studierenden stark zugenommen. Um 20 Prozentpunkte ist der Anteil jener Studierenden 2007 gegenüber 1993 höher, die häufig eine gute Vorbereitung der Lehrenden festhalten. Die Zunahme positiver Rückmeldungen der Studierenden hinsichtlich Vorbereitung und Motivierung ist zugleich als eine bessere Bilanz zur Hochschuldidaktik allgemein zu verstehen.

### Unterschiedliche didaktische Stärken und Schwächen in den Fachrichtungen

Die Urteile über die Einhaltung der didaktischen Prinzipien variieren in den verschiedenen Fächergruppen der Universitäten und Fachhochschulen. Einige auffällige Abweichungen, Stärken oder Schwächen im Hochschulunterricht der jeweiligen Fachrichtungen seien angeführt (vgl. Tabelle 37).

- In den **Kultur- und Geisteswissenschaften** berichten die Studierenden am häufigsten davon, dass die Lehrenden regelmäßig gute Vorträge halten und sie für den Stoff motivieren. Auch Hinweise auf die Prüfungen gibt es öfters. Selten sind Zusammenfassungen und Wiederholungen des Stoffes.
- In den **Sozialwissenschaften** erleben die Studierenden eine ganz ähnliche Situation wie in den Geisteswissenschaften, nur die Lernziele werden bei ihnen in den Lehrveranstaltungen seltener klar definiert. Mit 51% erfahren sie im Vergleich zu allen anderen Fächergruppen am seltensten, welche Lernziele erreicht werden sollen.
- Die **Wirtschaftswissenschaften** an Universitäten fallen vorrangig durch Schwächen auf. Die Studierenden bescheinigen ihren Lehrenden selten, dass sie für den Stoff interessieren können; auch Vergewisserungen, Zusammenfassungen und Wiederholungen werden kaum geboten. Zusammen mit der **Rechtswissenschaft** berichten sie auch am seltensten von guten Vorträgen.
- Die Studierenden der **Medizin** erhalten am häufigsten klare Definitionen des Lernziels. Auch mit der Verständlichkeit des Vortrages sind sie öfters zufrieden. Besondere Schwächen konstatieren sie bei der Einhaltung zweier Prinzipien: Die Verge-

wisserung über das Stoffverständnis und das Einbringen von übersichtlichen Zusammenfassungen und Wiederholungen. Vergleichsweise selten erhalten sie Hinweise auf prüfungsrelevantes Wissen.

- Studierende der **Naturwissenschaften** registrieren häufig verständliche Vorträge, auch vermehrt die Vergewisserung, ob der Stoff verstanden wurde. Hilfreiche Hinweise auf den Prüfungsstoff erhalten sie ebenfalls häufiger.
- In den **Ingenieurwissenschaften** erfahren die Studierenden relativ oft eine klare Lernzieldefinition und auch häufiger Hinweise auf den Prüfungsstoff. Die Lehrvorträge sind für sie zumeist verständlich und zutreffend. Stärker vermissen sie Zusammenfassungen und Wiederholungen des Stoffes.
- Die didaktischen Prinzipien werden in den **Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften** der Fachhochschulen in ähnlichem Umfang erfüllt. Vorteile sehen die Studierenden dieser beiden Fachrichtungen bei der Lernzieldefinition, Mängel sehen sie eher bei Zusammenfassungen und Wiederholungen. Hinweise auf den Prüfungsstoff erhalten Studierende der Ingenieurwissenschaften etwas häufiger.
- Die Studierenden des **Sozialwesens** der Fachhochschulen erleben außer bei der Definition des Lernziels am häufigsten die Einhaltung der verschiedenen didaktischen Prinzipien. Im Zeitvergleich sind bei ihnen die größten Verbesserungen festzustellen.

### Deutliche Verbesserung der Lehrqualität im letzten Jahrzehnt

Die Verbesserungen in der Lehrqualität sind gemäß der Evaluation der Studierenden im letzten Jahrzehnt bemerkenswert. Die studentischen Reaktionen belegen die verstärkten Anstrengungen in allen Fachrichtungen um eine Aufwertung der Lehre.

Die Bemühungen der Lehrenden um eine bessere Lehre sind bei den Studierenden angekommen, wie deren positive Rückmeldungen bestätigen. Die allgemeinen Verbesserungen sind zugleich ein Ansporn, die weiterhin erkennbaren Defizite in den einzelnen Fachrichtungen anzugehen und zu verringern. Dabei ist es offensichtlich sinnvoll, die Kritik und die Anregungen der Studierenden einzubeziehen.

Tabelle 37  
Einhaltung didaktischer Prinzipien in der Lehre nach Fächergruppen an Universitäten und Fachhochschulen (WS 2006/07)  
(Angaben in Prozent für Kategorien: „in den meisten/allen Lehrveranstaltungen“)

Didaktische Prinzipien	Universitäten						Fachhochschulen			
	Kultur-wiss.	Sozial-wiss.	Rechts-wiss.	Wirt.-wiss.	Medizin	Natur-wiss.	Ing.-wiss.	Sozial-wesen	Wirt.-wiss.	Ing.-wiss.
Lernziel wird klar definiert	57	51	61	62	70	66	68	61	63	61
Vortrag ist verständlich und treffend	63	61	47	54	59	62	59	71	62	62
Wecken von Interesse und Motivation	32	29	18	20	20	32	25	41	26	28
Vergewisserung, ob Stoff verstanden wurde	28	25	20	22	19	27	23	39	33	33
Zusammenfassungen und Wiederholungen	22	24	20	21	18	26	21	30	26	21
Hinweise, was für Prüfungen wichtig ist	54	53	37	38	34	46	51	64	46	52

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

## 7.2 Praxisbeispiele und Forschungsfragen

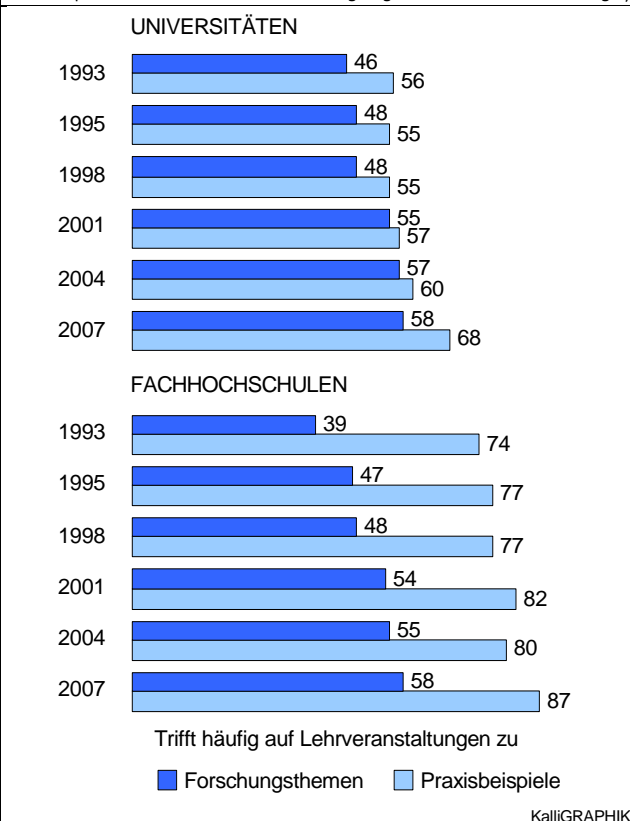
Neben der allgemeinen Einschätzung eines Studienganges und seiner Ausrichtung im Hinblick auf Forschung oder Praxis treten die Auskünfte über die konkreten Erfahrungen in den Lehrveranstaltungen. Werden dort konkrete Bezüge zur Praxis hergestellt und wird auf aktuelle Fragen der Forschung eingegangen? Treten dabei Unterschiede nach der Hochschulart auf?

### Forschungsthemen und Praxisbezug in der Lehre verstärkt

Die allgemeine Einschätzung der Studierenden zum Forschungs- und Praxisbezug in ihrem Studium wird bestätigt, wenn sie nach der konkreteren Situation in der Lehre und den Ablauf der Lehrveranstaltungen gefragt werden.

Die Studierenden an den Universitäten erfahren Zusammenhänge mit der Praxis in den Lehrveranstaltungen etwas häufiger als das Aufgreifen aktueller Forschungsfragen: Für 58% werden Fragen aus der Forschung in den meisten Veranstaltungen angeführt; für die Praxisbeispiele gilt das für 68%. An den Fachhochschulen sind die Praxisbeispiele in den meisten Lehrveranstaltungen weit häufiger: 87% der Studierenden erleben sie. Hinweise zur Forschung werden in den meisten Lehrveranstaltungen gleichermaßen häufig gegeben wie an den Universitäten, und zwar für 58% der Studierenden (vgl. Abbildung 17).

Abbildung 17  
**Forschungsthemen und Praxisbezug in Lehrveranstaltungen an Universitäten und Fachhochschulen (1993 - 2007)**  
 (Forschungsthemen: Angaben in Prozent für Kategorien: „manche/die meisten/alle“; Praxisbeispiele: Skala von 0 = nie bis 6 = sehr häufig; Angaben in Prozent für 3-6 = häufiger)



Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Gegenüber der Erhebung von 1993 haben die Lehrenden weit häufiger Forschungsfragen und Praxisbeispiele in ihren Lehrveranstaltungen eingeflochten. Die Zunahme ist für die Forschungsthemen ähnlich groß wie für die Praxisbeispiele. An den Universitäten ist beim Einbezug von Forschungsfragen ein Anstieg von 46% auf 58%, an den Fachhochschulen von 39% auf ebenfalls 58% zu verzeichnen. Im Hinblick auf Forschungsbezüge haben die Fachhochschulen gegenüber den Universitäten aufgeholt. Konkrete Beispiele aus der Praxis werden von einem früher schon höheren Niveau vermehrt gegeben. Für die Studierenden an den Fachhochschulen ist deren Zunahme in den Lehrveranstaltungen sogar etwas größer ausgefallen (Anstieg um 13 Prozentpunkte).

### Unterschiedliche Profile in den Fächerguppen

Die Fachrichtungen weisen unterschiedliche Profile im Praxisbezug und in der Forschungsausrichtung auf. Ähnliche Unterschiede treten bei der Behandlung von Forschungsthemen und von Praxisbeispielen in der Lehre auf.

In den **Wirtschaftswissenschaften** an Universitäten werden Forschungsthemen in der Lehre am seltensten behandelt. Ebenfalls werden Praxisbeispiele nicht sonderlich häufig gegeben. Ähnlich sind die Verhältnisse in der **Rechtswissenschaft**. Unter solchen Bedingungen kann es kaum gelingen, die Studierenden für den Stoff zu motivieren. Wie sich unter praxis- und forschungsfernen Studienbedingungen, nach Angaben der Studierenden, eine professionelle Qualifikation ausbilden kann, die universitären Ansprüchen genügt, erscheint fraglich.

In der Lehre der **Geisteswissenschaften** kommen Praxisbeispiele ebenfalls vergleichsweise seltener vor; und auch die Aufnahme von Forschungsthemen ist eher gering. Dagegen wird in den **Sozialwissenschaften** in der Lehre beides etwas häufiger angeboten, vor allem Praxisbeispiele. In der **Medizin** werden Praxisbeispiele besonders oft angeführt, recht häufig auch in den **Ingenieur- und Naturwissenschaften**. In Medizin und in den Naturwissenschaften ist das Eingehen auf Forschungsfragen vergleichsweise am meisten verbreitet (vgl. Tabelle 38).

Tabelle 38  
**Behandlung von Forschungsthemen und Praxisbeispielen in Lehrveranstaltungen nach Fachrichtungen (WS 2006/07)**  
 (Angaben in Prozent für Kategorien: "manche" und "die meisten/alle" = häufig)

Universitäten	Forschungsthemen			Praxisbeispiele		
	manche	häufig	zu-sam.	manche	häufig	zu-sam.
Geistes-/Kulturwiss.	39	19	58	34	19	53
Sozialwiss.	41	20	61	36	30	66
Rechtswissenschaft	34	20	54	30	37	67
Wirtschaftswiss.	33	10	43	40	29	69
Medizin	43	22	65	28	63	91
Naturwissenschaften	40	23	63	32	41	73
Ingenieurwiss.	39	18	57	34	46	80
<b>Fachhochschulen</b>						
Sozialwesen	47	24	71	27	65	92
Wirtschaftswiss.	40	12	52	28	56	84
Ingenieurwiss.	38	16	54	31	54	85

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

An den Fachhochschulen besteht im Sozialwesen ein ausgeglicheneres Verhältnis zwischen Praxisbeispielen und Forschungsfragen in der Lehre. Sowohl in den Wirtschafts- als auch in den Ingenieurwissenschaften werden Praxisbeispiele öfters, Forschungsfragen seltener behandelt, die Ausrichtung erscheint hier stärker auf die Praxis bezogen zu sein (vgl. Tabelle 38).

Der allgemeine Anstieg bei der Behandlung von Forschungsfragen und Praxisbeispielen in der Hochschullehre, unabhängig von den Verhältnissen in den einzelnen Fachrichtungen, kann als erfolgreiche Weiterentwicklung der Hochschulen bei ihren Kernaufgaben gewertet werden. An beiden Hochschularten sind Angleichungen in der grundlegenden Ausrichtung eingetreten.

Es ist anzunehmen, dass dieser Trend zur Angleichung durch die Einführung eines Bachelor-Studiums an beiden Hochschularten verstärkt wird. Es besagt aber nicht, dass damit der Anwendungsbezug in der Lehre einseitig dominieren wird und der Forschungsbezug verloren gehen muss. Gegenwärtig scheint es vielmehr so, dass für die Studierenden beide Prinzipien in der Lehre eine Stärkung erfahren haben.

### 7.3 Neue Medien im Studium

Internet und neue Medien sind ein wichtiger Teil von Studium und Lehre geworden, daher werden die Qualität der Angebote und das Geschick im Umgang mit ihnen bedeutungsvoller. Sie sind verstärkt in Fragen zur Studienqualität aufzunehmen und bei Vorhaben der Evaluation einzubeziehen.

#### Einsatz neuer Medien in der Lehre hat stark zugenommen

Seit Ende der 90er Jahre hat der Einsatz neuer Medien in der Lehre stark zugenommen. Im WS 2006/07 hat kaum noch ein Studierender keine Erfahrung damit; 1998 lag dieser Anteil noch bei 24% an den Universitäten und 12% an den Fachhochschulen.

Mittlerweile haben die neuen Medien weithin ihren Weg in die Lehre gefunden, an den Fachhochschulen noch etwas mehr als an den Universitäten. 2007 geben 33% der Studierenden an Universitäten, 42% an den Fachhochschulen an, dass für die Lehre in ihrem Studienfach der Einsatz neuer Medien sehr charakteristisch sei, weitere 40% halten dies für teilweise gegeben. Die Fachhochschulen haben schon Ende der 90er Jahre stärker auf die neuen Technologien gesetzt; sie haben ihren Vorsprung gegenüber den Universitäten aufrecht gehalten (vgl. Tabelle 39).

Tabelle 39  
Einsatz neuer Medien in der Lehre an Universitäten und Fachhochschulen (1998 - 2007)

(Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark; Angaben in Prozent für Kategorien: 0 = überhaupt nicht, 1-2 = wenig, 3-4 = teilweise, 5-6 = stark)

Einsatz neuer Medien	Universitäten				Fachhochschulen			
	1998	2001	2004	2007	1998	2001	2004	2007
überhaupt nicht	24	11	6	4	14	7	4	3
wenig	42	38	29	23	38	28	23	15
teilweise	24	33	39	40	30	36	37	40
stark	10	18	26	33	18	29	36	42
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

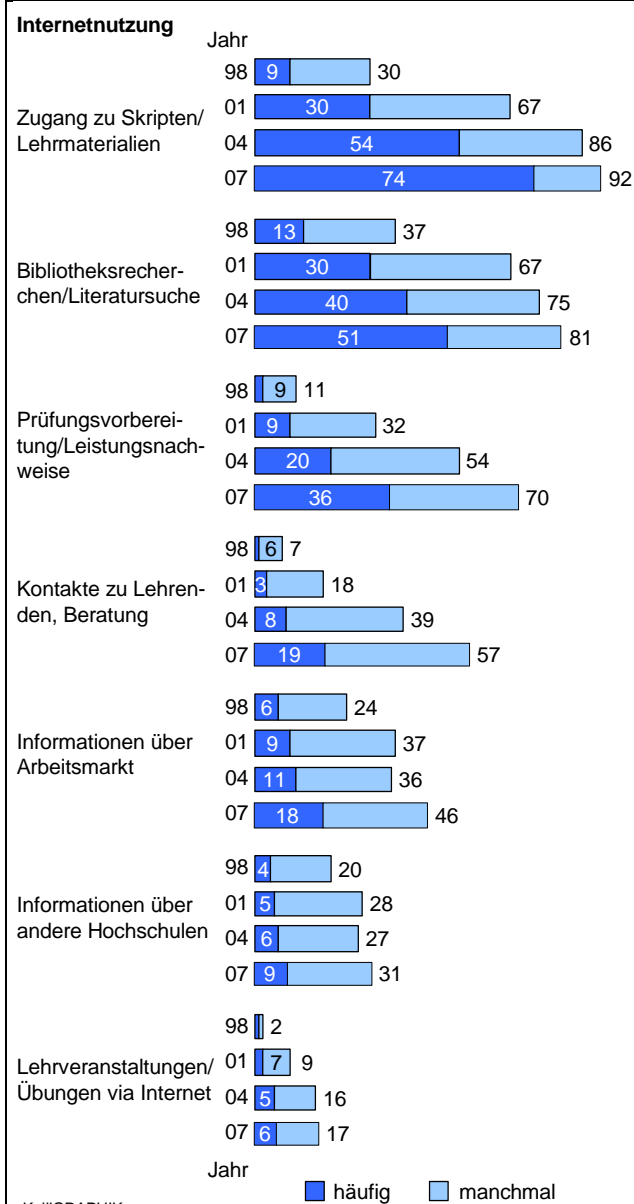
#### Anwendungen des Internet im Studium haben zugenommen

Seit Ende der 90er Jahre hat der Einsatz des Internet im Studium bei den Studierenden enorm zugenommen.

Der Zugang zu **Skripten oder Lehrmaterialien** verzeichnet den größten Zuwachs. Im WS 1997/98 verschafften sich erst 30% der Studierenden dieses Lehrmaterial über das „Netz“, im WS 2006/07 sind es 92%, darunter 74% sogar häufig. Diese Art des Zugangs ist für Studierende wie Lehrende fast zur Selbstverständlichkeit geworden. Erheblich öfters werden auch **Bibliotheksrecherchen** und die **Literatursuche** per Internet betrieben. Diese Anwendung stieg zwischen 1998 und 2007 von 37% auf 81% der Studierenden (vgl. Abbildung 18).

Abbildung 18  
Verwendung verschiedener Möglichkeiten des Internet durch Studierende (1998 - 2007)

(Angaben in Prozent für Kategorien: "manchmal" und "häufig")



KalliGRAPHIK

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Sehr deutlich hat sich die Nutzung des Internet auch für die **Vorbereitung auf Prüfungen** erhöht: von 11% auf 70%. Die frühere Zurückhaltung gegenüber dieser Art der Nutzung haben die Studierenden weitgehend aufgegeben. Die **Kontakte zu Lehrenden** via Internet und per Mail, auch für Fragen der Beratung, haben ebenfalls zugenommen (von nur 7% auf beachtliche 57%). Dies hat die Kontaktmöglichkeiten der Studierenden zu den Lehrenden positiv ausgeweitet.

Bei zwei Anwendungen sind im Gebrauchsumfang geringere Zunahmen oder gar Stagnationen zu erkennen: **Informationen über den Arbeitsmarkt** (bei knapp der Hälfte) und **Informationen über andere Hochschulen** (etwa ein Drittel). Sie werden nicht viel häufiger genutzt als noch in den Jahren zuvor. Bei den **Lehrveranstaltungen via Internet** ist seit 2001 keine größere Veränderung eingetreten. Eine häufigere Anwendung kommt im WS 2006/07 nur für 6% der Studierenden vor.

Eine intensivere **private Nutzung** des Internet betreiben nunmehr 71% der Studierenden (1998 erst 17%). In allen Bereichen des Studiums, aber auch bei der privaten Nutzung, wird das Internet in seinen verschiedenen Funktionen oft angewendet. Es stellt eine große Bereicherung an Möglichkeiten dar und führt zu manchen Verbesserungen, etwa bei den Kontakten zu den Lehrenden, bei der Literaturrecherche oder den Prüfungsvorbereitungen.

#### Studentinnen nutzen das Internet für das Studium mehr

Insgesamt wird im Studium das Internet von Studentinnen kaum weniger gebraucht als von den männlichen Studierenden, in manchen Bereichen sogar etwas häufiger. Studentinnen nutzen das Internet vor allem regelmäßiger als die Studenten zur Literatursuche (57% zu 43%). Etwas häufiger suchen sie im Internet nach Informationen über den Arbeitsmarkt (20% zu 15%), was mit ihrer stärkeren Sorge um die berufliche Zukunft zusammenhängen dürfte. Für die Kontakte zu Lehrenden nutzen Studentinnen das Internet ebenfalls mehr (22% zu 16%).

Die private Nutzung des Internet ist nicht mehr so stark eine Angelegenheit der jungen Männer wie noch vor wenigen Jahren. Bei der häufigen privaten Nutzung ist die Differenz zwischen Studenten und Studentinnen nicht mehr groß: sie beträgt 75% zu 68% (noch 2004 lag sie bei 52% zu 37%). Der Eindruck, Studenten würden das Internet viel häufiger nutzen, kann nicht mehr bestätigt werden, weder bei dessen privater, noch weniger bei dessen studienbezogener Anwendung.

### 7.4 Überfüllung von Lehrveranstaltungen

Für die Situation der Lehre und deren Wirksamkeit, ebenso für die Möglichkeiten zu Kontakten und für die Betreuung, ist die Anzahl der Studierenden, insbesondere die Relationsquote zu den Lehrenden, nicht zu vernachlässigen.

#### Eindruck der Überfüllung an Universitäten viel stärker

Nachhaltige Fortschritte sind bei der Eindämmung überfüllter Lehrveranstaltungen nicht erreicht worden. An den **Universitäten** ist eher eine Verschärfung der Situation gegenüber den 90er

Jahren eingetreten: Fast zwei Drittel der Studierenden berichten, dass die Lehrveranstaltungen überfüllt seien, für mehr als ein Drittel sogar in starkem Maße. An den **Fachhochschulen** sind Entwicklung und Situation viel günstiger. Gegenüber den 90er Jahren ist für deren Studierende eine gewisse Verbesserung eingetreten (vgl. Tabelle 40).

Tabelle 40  
**Überfüllung der Lehrveranstaltungen an Universitäten und Fachhochschulen (1993 – 2007)**

(Skala von 0 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft völlig zu; Angaben in Prozent für Kategorien: 3-4 = teilweise, 5-6 = völlig zutreffend)

Überfüllung	1993	1995	1998	2001	2004	2007
<b>Universitäten</b>						
teilweise zutreffend	22	23	23	24	24	26
völlig zutreffend	39	36	32	34	42	38
<b>zusammen</b>	<b>61</b>	<b>59</b>	<b>55</b>	<b>58</b>	<b>66</b>	<b>64</b>
<b>Fachhochschulen</b>						
teilweise zutreffend	22	22	16	19	22	23
völlig zutreffend	23	20	15	14	18	15
<b>zusammen</b>	<b>45</b>	<b>42</b>	<b>31</b>	<b>33</b>	<b>40</b>	<b>38</b>

Quelle: Studierendensurvey 1983 – 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Entsprechend der unterschiedlichen Ausgangslage liegt für die Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen die **Belastung wegen der großen Zahl Studierender** weit auseinander. Studierende an Universitäten führen die Überfüllung der Hochschulen zu 42% als Belastung an, an den Fachhochschulen sind es 27%. Seit 2001 hat sich an der Größenordnung dieser Belastungsquoten an beiden Hochschularten wenig geändert.

#### Größte Überfüllung in den Geistes- und in den Sozialwissenschaften, auch in den Wirtschaftswissenschaften

Die Überfüllung ist zwischen den Fachrichtungen unterschiedlich virulent. Es lassen sich vier Stufen erkennen:

- Die größte Überfüllung besteht in den Geistes- und den Sozialwissenschaften; denn für 53% bzw. 56% ist sie in sehr hohem Maße gegeben. Auch in den Wirtschaftswissenschaften sprechen 49% der Studierenden von starker Überfüllung.
- Weniger stark ist die Überfüllung in Medizin: Knapp ein Drittel meint, es herrsche eine sehr starke Überfüllung.
- Besser sind die Verhältnisse in den Natur- und in den Ingenieurwissenschaften: Dort heben 22% bzw. 17% eine starke Überfüllung hervor.

Schließlich leidet in allen Fachrichtungen an den Fachhochschulen die Lehrsituation viel weniger unter Überfüllung: Die Angaben reichen von 11% (Ingenieurwissenschaften) bis 16% (Sozial- und Wirtschaftswissenschaften).

#### Beeinträchtigungen für Lehre und Studium wegen Überfüllung

Die Beeinträchtigungen im Studium nehmen mit steigender Überfüllung analog zu. Das gilt für die Ausführungen in den Lehrveranstaltungen selbst, denen schwerer zu folgen ist. Das trifft auf den Besuch von Übungen und Seminaren zu (NC wegen Überfüllung). Ebenso treten bei der Bibliotheksausleihe und bei der Nutzung der Laborplätze größere Beeinträchtigungen auf. Schließlich leidet die Beratung in der Sprechstunde darunter.

# 8 Studienqualität und Studierenertrag

Die Qualität des Studiums nimmt in den Diskussionen um die Hochschulen einen steigenden Stellenwert ein (vgl. HRK 1998, Bargel/Multrus/Ramm 2005; Bargel/Müßig-Trapp/Willige 2007). Sie erweist sich letztlich in der Förderung der Studierenden hinsichtlich Fachkenntnissen, praktischer Befähigung und allgemeinen Kompetenzen, sogenannten Schlüsselqualifikationen.

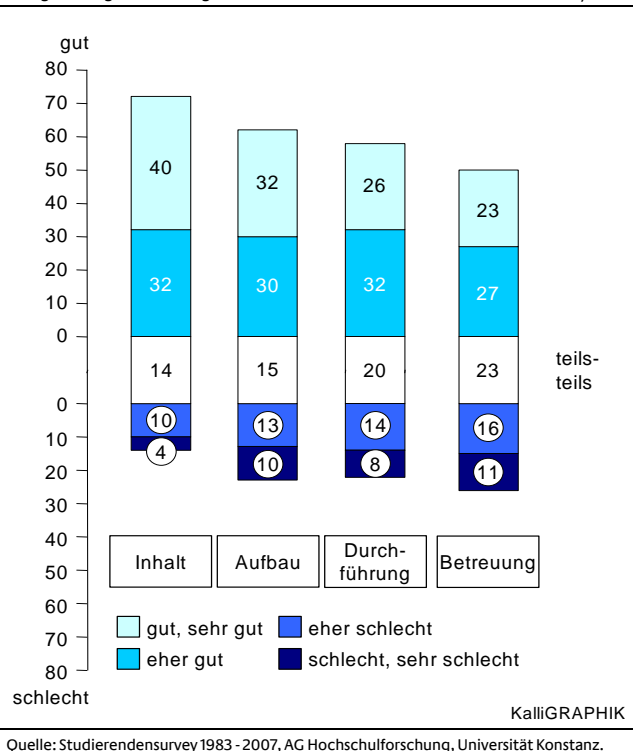
## 8.1 Bilanz der Studienqualität

Für die Bilanz zur Studienqualität werden die Urteile der Studierenden zu vier Grundelementen herangezogen: zum inhaltlichen Lehrangebot, zum Aufbau des Studienganges, zur Durchführung der Lehrveranstaltungen und zur Beratung und Betreuung durch die Lehrenden (vgl. Multrus 2001).

### Erstmals überwiegen die positiven Bewertungen

Von den vier Grundelementen bewerten die Studierenden die **inhaltliche Qualität des Lehrangebots** am positivsten: 72% schätzen sie als gut oder sehr gut ein, nur 14% gelangen zu einem negativen Urteil. Die **Qualität des Studienaufbaus** und die **Durchführung von Lehrveranstaltungen** beurteilen die Studierenden zwar etwas ungünstiger, aber deutlich mehr als die Hälfte kommt jeweils zu positiven Urteilen: 62% bzw. 58% (vgl. Abbildung 19).

Abbildung 19  
**Grundelemente der Studienqualität im Urteil der Studierenden (WS 2006/07)**  
 (Skala von -3 = sehr schlecht bis +3 = sehr gut; Angaben in Prozent für Kategorien: +2 bis +3 = gut, sehr gut, +1 = eher gut, -1 = eher schlecht, -2 bis -3 = schlecht, sehr schlecht)



### Beratung und Betreuung schneiden weniger günstig ab

Über die Beratungs- und Betreuungsleistung der Lehrenden urteilen die Studierenden - wie in den früheren Erhebungen - am ungünstigsten, obwohl auch mittlerweile 50% sie als eher gut bis sehr gut bewerten. Dieser Aufgabe kommt aber aufgrund der Bindung an das Studium und zur Vermeidung von Studienabbrüchen eine besondere Bedeutung zu.

### Studienqualität hat sich weiter verbessert

Alle vier Grundelemente der Studienqualität werden von den Studierenden gegenüber früheren Erhebungen positiver bewertet. Hier setzt sich ein längerer Trend fort. Bemühungen der Hochschulen und Lehrenden um eine bessere Lehre haben offenbar Erfolge erzielt (vgl. Tabelle 41).

Die **inhaltliche Qualität des Lehrangebots** wurde bereits in den 80er Jahren von den Studierenden am positivsten beurteilt. Sie hat sich weiterhin verbessert, denn die positiven Urteile sind zwischen 1993 und 2007 um 16 Prozentpunkte angestiegen.

Beim **Aufbau des Studienganges** ist eine stetige Verbesserung seit den 90er Jahren zu beobachten, die zum Teil auf die Einbeziehung der neuen Länder zurückgeht. Im neuen Jahrtausend gelangt eine Mehrheit von 62% der Studierenden zu positiven Urteilen über die strukturelle Qualität des Studiums.

Die **Art und Weise der Durchführung von Lehrveranstaltungen** wurde Anfang der 80er Jahre überwiegend negativ beurteilt: 28% der Studierenden aus dem früheren Bundesgebiet kamen zu positiven Bewertungen. Im WS 2006/07 bewerten mehr als doppelt so viele Studierende die Durchführungsqualität als gut bis sehr gut. Ein erkennbarer Sprung ist ab 1993, nach Einbeziehung der neuen Länder, zu erkennen, ebenso erneut ab 2001.

Für die Beurteilung der **Beratung und Betreuung durch die Lehrenden** haben seit 1993 die positiven Antworten um 20 Prozentpunkte zugenommen. 2007 kommt die Hälfte zu einem positiven, etwa ein Viertel weiterhin zu einem schlechten Urteil.

Tabelle 41  
**Bewertung der Elemente der Studienqualität (1983 - 2007)**  
 (Skala von -3 = sehr schlecht bis +3 = sehr gut; Angaben in Prozent für Kategorien: +1 bis +3 = „gut“)

Früheres Bundesgebiet	Elemente der Studienqualität			
	Inhalt	Aufbau	Durchführung	Beratung <sup>1)</sup>
1983	48	36	28	-
1985	55	44	31	-
1987	55	43	31	24
1990	51	40	27	21
<b>Deutschland</b>				
1993	56	45	37	30
1995	56	45	39	32
1998	59	48	42	33
2001	65	55	47	39
2004	68	59	54	41
<b>2007</b>	<b>72</b>	<b>62</b>	<b>58</b>	<b>50</b>

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.  
 1) Erst ab dem WS 1986/87 als Frage gestellt.

### Qualitäts-Ranking der Fachrichtungen an Universitäten: am besten in den Ingenieur- und Naturwissenschaften

Die Bilanz der Studierenden zur Studienqualität ergibt eine klare Stufung der Fächergruppen. Dieses "Ranking" beleuchtet strukturelle Differenzen in den Fachkulturen, die bundesweit gelten. Es kann daher besondere Beachtung anmelden: entweder als Bestätigung bei einem guten Abschneiden oder als Aufforderung zu Verbesserungen bei einem schlechten Abschneiden.

An den **Universitäten** kommen die Studierenden der **Ingenieur-** und der **Naturwissenschaften** fast zu gleichen Urteilen bei allen vier Elementen der Studienqualität: Sie beurteilen sie jeweils am besten, zum Teil deutlich über dem Durchschnitt gelegen. Sie heben den gelungenen Aufbau und die gute Betreuung hervor, auch bei der Durchführung von Lehrveranstaltungen schneiden ihre Lehrenden besser als die Kollegen in den anderen Fachrichtungen ab (vgl. Tabelle 42).

Eine ähnliche Gesamtbilanz ziehen die Studierenden in den **Geistes-** und **Sozialwissenschaften**, mit einem leichten Vorteil für die Geisteswissenschaften. Die jeweiligen größeren Mängel im Vergleich zu den anderen Fachrichtungen sehen die Studierenden zum einen im inhaltlichen Angebot, zum anderen im Aufbau des Studienganges. Bei der Beratung und Betreuung fallen die Urteile besser aus, vor allem in den Geisteswissenschaften.

Die Studierenden in den **Wirtschaftswissenschaften** und in der **Medizin** geben fast gleich lautende Urteile zur Studienqualität ab, was zu überraschen vermag angesichts der unterschiedlichen Studienanlage und Klientel Studierender. Beide Fachrichtungen gehören bei zwei Qualitätselementen zur besseren Gruppe, und zwar bei Inhalt und Aufbau des Studiums; sie gehören zur schlechteren Gruppe bei der Beratung und Betreuung durch die Lehrenden.

Tabelle 42  
Urteile zu den Grundelementen der Studienqualität nach Fächergruppen (WS 2003/04)  
(Skala von -3 = sehr schlecht bis +3 = sehr gut; Angaben in Prozent für Kategorien: +1 bis +3 = gut)

Universitäten	Elemente der Studienqualität			
	Inhalt	Aufbau	Didaktik	Beratung
Kulturwissenschaften	69	54	56	54
Sozialwissenschaften	61	50	52	45
Rechtswissenschaft	66	53	48	26
Wirtschaftswissenschaften	73	66	52	38
Medizin	76	67	58	37
Naturwissenschaften	78	67	66	53
Ingenieurwissenschaften	78	69	60	56
<b>Fachhochschulen</b>				
Sozialwissenschaften	73	69	71	66
Wirtschaftswissenschaften	75	75	64	59
Ingenieurwissenschaften	70	59	59	58

Quelle: Studierenden survey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

### Schlechtester Platz für die Rechtswissenschaft

Am schlechtesten schneidet an den Universitäten das Studium der **Rechtswissenschaft** im Urteil der Studierenden ab. Vor allem die Durchführung der Lehrveranstaltungen und die Beratung der Lehrenden erfährt eine vergleichbar geringe Zustimmung.

An den **Fachhochschulen** schneidet die Fachrichtung **Sozialwesen/Sozialarbeit** am günstigsten ab, vor allem aufgrund besserer Urteile über die Durchführung der Lehrveranstaltungen und über die Beratung und Betreuung. Für die Studierenden ist in dieser Fachrichtung die Studienqualität auch besser als in den universitären Studienangeboten. Es folgen die **Wirtschaftswissenschaften**, die beim Studienaufbau am besten abschneiden (auch im Vergleich aller Fachrichtungen).

Ungünstiger sind die studentischen Urteile in den **Ingenieurwissenschaften** der Fachhochschulen - im Unterschied zu den Universitäten. Der Aufbau des Studienganges und die Durchführung der Lehrveranstaltungen werden weniger gut eingeschätzt.

Es wäre aufschlussreich zu prüfen, inwieweit dies mit der Einführung des Bachelor-Studiums und der Ablösung des Diploms zusammenhängt. Denn dessen Einführung ist in den Ingenieurwissenschaften der Fachhochschulen weit gediehen, an den Universitäten wird er dagegen zurückhaltend betrieben.

### Große Spannweiten bei den Qualitätsurteilen

Bei allen positiven Entwicklungen der Lehre, wie sie sich im Trend einer besseren Bilanz zur Studienqualität niederschlagen, sind die Unterschiede zwischen den Fachrichtungen groß geblieben. Die Spannweite der studentischen Qualitätsurteile über die Grundelemente liegt zum Teil weit auseinander:

- Am größten ist sie bei der Beratung und Betreuung durch die Lehrenden mit 40 Prozentpunkten,
- danach folgt der Aufbau des Studienganges, seine Gliederung mit 25 Prozentpunkten,
- nicht ganz so groß ist sie bei der Didaktik, d. h. der Durchführung der Lehrveranstaltungen mit 23 Prozentpunkten,
- geringer ist sie beim inhaltlichen Fachangebot mit einer Differenz von 17 Prozentpunkten.

In praktischer Wendung lässt sich folgern: Die Fachrichtungen der Ingenieur- und Naturwissenschaften können als beispielhaft gelten. Sie haben offenbar in den letzten Jahren am meisten in die Studienqualität zur Steigerung der Modernität und Attraktivität investiert, was durch positivere Rückmeldungen ihrer Studierenden honoriert wird (vgl. Bargel/Multrus/Schreiber 2007).

Im Vergleich dazu können in den meisten anderen Fächergruppen noch erhebliche Verbesserungen der Studienqualität erreicht werden. Die Bemühungen hätten sich zum einen vorrangig auf eine bessere Beratung und Betreuung sowie die Lehrdidaktik zu richten, wie in der Medizin und den Wirtschaftswissenschaften. Zum anderen wären der Aufbau und die Struktur des Studienganges in den Blick zu nehmen, wie in den Geistes- und den Sozialwissenschaften.

Besondere Anstrengungen zur Verbesserung der Studienqualität wären in der Rechtswissenschaft notwendig, am meisten bei den Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden, ebenso bei der Durchführung der Lehrveranstaltungen. Angesichts der Tradition solcher gravierender Mängel im Studium der Rechtswissenschaft (vgl. Herman/Tag 1996) ist allerdings zu fragen, ob ein ernsthaftes Interesse unter den Vertretern dieser Fachrichtung an einer besseren Studienqualität vorhanden ist. Das verbreitete Desinteresse an den Studierenden spricht eher dagegen.

## 8.2 Förderung fachlicher Kenntnisse

Die Bildungsziele der Hochschulen beinhalten im Kern die Vermittlung fachlicher Kenntnisse. Außerdem soll eine Hochschulbildung praktisch-berufliche Fähigkeiten vermitteln, zudem allgemeine Kompetenzen fördern, die über das Fachwissen hinausgehen (vgl. Parsons/Platt 1972). Daher ist es von Interesse, in welchen Qualifikationen und Kompetenzen sich die Studierenden gefördert sehen.

### Kernqualifikation: fachliches Wissen und Kenntnisse

Eine Hauptaufgabe der Ausbildung an den Hochschulen ist die Vermittlung von fachlichem Wissen und Können. Auch für die Abnehmer von Hochschulabsolventen, etwa aus der Wirtschaft, steht die gute fachliche Qualifikation im Mittelpunkt, wie die Durchsicht von entsprechenden Stellenanzeigen belegt. Bei der Klärung der fachlichen Förderung ist es angemessen, nur die Aussagen von Studierenden im 3. und 4. Studienjahr heranzuziehen, damit entsprechende Erfahrungen vorliegen können.

- Insgesamt fühlen sich 96% der Studierenden in den fachlichen Kenntnissen gefördert, darunter 55% sehr stark.

An den Fachhochschulen fällt der Studierenertrag in fachlicher Hinsicht etwas geringer aus. Die gewisse Differenz zwischen dem Ertragsbewusstsein der Studierenden an den beiden Hochschularten ist bei früheren Erhebungen ebenfalls aufgetreten. Sie wiederholt sich 2007: 55% an Fachhochschulen bilanzieren eine sehr starke Förderung, gegenüber 58% an Universitäten - bezogen auf die Studierenden in der zweiten Studienphase (vgl. Tabelle 43).

**Tabelle 43**  
**Förderung fachlicher Kenntnisse nach Fächergruppen**  
**(WS 2006/07)**

(Skala von 0 = gar nicht bis 6 = sehr stark; Mittelwerte und Angaben in Prozent für Kategorien: 0-2 = wenig, 3-4 = teilweise, 5-6 = stark)

	Förderung fachlicher Kenntnisse			Mittelwert
	wenig	teilweise	stark	
<b>Universitäten<sup>1)</sup></b>	<b>4</b>	<b>38</b>	<b>58</b>	<b>4.6</b>
Kulturwissenschaften	4	45	51	4.4
Sozialwissenschaften	3	52	45	4.3
Rechtswissenschaft	7	38	55	4.5
Wirtschaftswissenschaften	5	40	55	4.5
Medizin	3	26	71	4.9
Naturwissenschaften	2	28	70	4.9
Ingenieurwissenschaften	4	31	65	4.7
<b>Fachhochschulen<sup>1)</sup></b>	<b>5</b>	<b>40</b>	<b>55</b>	<b>4.5</b>
Sozialwissenschaften	4	43	53	4.5
Wirtschaftswissenschaften	5	46	49	4.4
Ingenieurwissenschaften	6	35	59	4.6

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

1) Nur Studierende aus dem 3. und 4. Studienjahr.

Die fachliche Qualifikation gelingt den Hochschulen nach dem Urteil der Studierenden ganz überwiegend gut bis sehr gut. Die Studierenden können damit ein entsprechend hohes fachliches Qualifikationsbewusstsein aufweisen. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für ihre hohen Ansprüche an den Beruf mit seinen Tätigkeiten und an die späteren Gratifikationen.

### Höchste Förderung fachlicher Kenntnisse in Medizin und den Naturwissenschaften, geringste in den Sozialwissenschaften

Im Vergleich der Fächergruppen berichten die Studierenden der Naturwissenschaften und der Medizin von einer sehr starken fachlichen Förderung: 70% bzw. 71% erhalten sie. Eine gute Förderung ihrer Fachkenntnisse bilanzieren ebenfalls die Studierenden der Ingenieurwissenschaften, an den Universitäten (65% sehr stark) etwas mehr als an den Fachhochschulen (59%).

Weniger oft ziehen die Studierenden der Geisteswissenschaften und der Wirtschaftswissenschaften, aber auch der Rechtswissenschaft eine positive fachliche Ertragsbilanz: Eine starke Förderung haben hierin jeweils etwa die Hälfte erfahren. Viel seltener berichten die Studierenden der Sozialwissenschaften von hohen fachlichen Erträgen: Nur 45% registrieren eine starke Förderung ihres fachlichen Wissens; sie bilanzieren damit den geringsten fachlichen Gewinn (vgl. Tabelle 43).

Zwar handelt es sich bei der Beurteilung der Fachkenntnisse um eine "subjektive Ertragsbilanz" der Studierenden, sie beinhaltet dennoch eine wichtige Grundlage ihres Qualifikationsbewusstseins. Aufgrund der Aussagen zur Lehrsituation und Studienqualität können die Stellungnahmen durchaus einige Plausibilität beanspruchen.

Wegen der Bedeutung dieser fachlichen Kenntnisse im Hinblick auf spätere Anstellungschancen und die viel diskutierte "Berufsbefähigung" (Employability) wäre es angebracht, für deren Förderung objektive Maße über Tests oder Assessments zu gewinnen. Bezogen auf die kürzere Studiendauer müsste geklärt werden, inwieweit in den Bachelor-Studiengängen eine Verringerung des Ertrages der Fachkenntnisse, in subjektiver Einschätzung wie in objektiven Maßen, erfolgt oder nicht eintritt.

## 8.3 Förderung praktischer Befähigung

In den letzten Jahren ist die „Berufsbefähigung“ als Ertrag des Studiums in den Vordergrund gerückt worden - oft im Zusammenhang mit den neuen Bachelor-Studiengängen. Sogar der englische Begriff „Employability“ hat sich dafür eingebürgert. Was vom anwendungsbezogenen Studium an einer Fachhochschule erwartet wurde, soll nun generell für den ersten Abschluss gelten, auch an Universitäten (vgl. Minks 2004; Teichler 2005).

Jedenfalls ist es für die Studierenden offensichtlich wichtig, auf ihre praktischen Erfahrungen und Befähigungen verweisen zu können. Nicht nur sie setzen dabei vor allem auf "Praktikumsphasen" während des Studiums, um diese Befähigung zu fördern, sondern sie wird häufig auch im späteren Beruf erwartet. Jedoch bleibt zu fragen, wodurch dies tatsächlich erreicht wird.

### Entwicklung der Praxisbefähigung

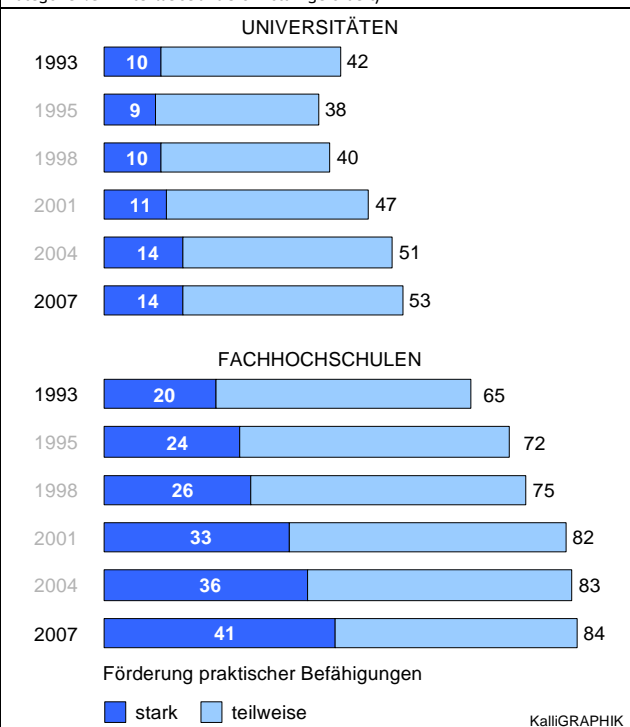
Im Laufe des Studiums ist für die Studierenden eine bemerkenswerte Zunahme bei dem Gewinn an praktischer Befähigung zu konstatieren. Entsprechend dem Ausbau von Praxisphasen in den Studiengängen und den stärkeren Bemühungen um den Praxisbezug im Studium ist die Zunahme, vor allem ab 2001, verständlich: Insgesamt nahm die praktische Förderung der Studierenden von 56% auf 59% zu.

Gegenüber dem Ertrag bei den fachlichen Kenntnissen bleibt die Förderung praktischer Befähigungen zurück. Von einer Hochschule als "Elfenbeinturm" fern der Praxis kann aber kaum mehr die Rede sein. Dennoch ist zu registrieren, dass immer noch insgesamt 39% aller Studierenden in ihrer Praxisbefähigung wenig Förderung erfahren haben. Aufgrund ihres hohen Anspruchs an Praxisbezug und Berufsbefähigung darf man unterstellen, dass sie darin überwiegend ein Defizit sehen.

#### Praktische Fähigkeiten: an Fachhochschulen besser gefördert

Besonders ausgeprägt sind die Differenzen zwischen den Hochschularten bei der Einschätzung der Studierträge an **praktischen Fähigkeiten**: 84% an den Fachhochschulen, aber nur 53% an den Universitäten sehen sich darin stärker gefördert. Dies korrespondiert mit den Angaben der Studierenden zur stärkeren Ausrichtung der Fachhochschulen auf Praxisbezug und Berufsvorbereitung (vgl. Abbildung 20).

Abbildung 20  
Förderung praktischer Befähigung im Urteil Studierender<sup>1)</sup>  
an Universitäten und Fachhochschulen (1993 - 2007)  
(Skala von 0 = gar nicht gefördert bis 6 = sehr stark gefördert; Angaben in Prozent für Kategorien: 3-4 = teilweise und 5-6 = stark gefördert)



Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

1) Nur Studierende aus dem 3. und 4. Studienjahr.

Trotz verstärkter Einführung von Praxisphasen bei den universitären Studiengängen in den letzten Jahren ist dort der Gewinn an Praxisbefähigung weniger stark angestiegen als an den Fachhochschulen: An den Universitäten steigt der Ertrag von 42% auf 53%, an den Fachhochschulen aber von 65% auf 84%. Diese Entwicklung an den beiden Hochschularten veranlasst zur Frage, wodurch die "Praxisbefähigung" befördert wird und welchen Stellenwert dabei Praktika einnehmen.

#### Förderung praktischer Befähigung: Stellenwert von Praktika

In einem ersten Schritt der Aufklärung dieser wichtigen Frage, die auch eine Reihe von Absolventenstudien behandelt (vgl. Briedis 2007; Falk/Reimer/Hartwig 2007), wird der Stellenwert von Praktika betrachtet.

Das Absolvieren von Praktika ist für die Förderung von praktischer Berufsbefähigung durchaus nützlich. Ist keine Erfahrung mit Praktika vorhanden, dann empfinden sich nicht mehr als 52% in ihrer praktischen Befähigung gefördert, darunter nur 16% in stärkerem Maße. Bei einer kurzen Praktikumszeit von ein bis drei Monaten steigt die wahrgenommene Förderung praktischer Kompetenzen nicht wesentlich: Sie wird dann von 55% dieser Studierenden bestätigt.

Ein erkennbarer Anstieg der Förderung tritt bei einem Praktikum ein, das zumindest vier bis sechs Monate andauert: Dann geben 69% der Studierenden an, eine gute Förderung erfahren zu haben. Ein längeres Praktikum von sieben und mehr Monaten steigert zwar den Umfang der Förderung kaum, verstärkt aber den Anteil jener, die sich besonders stark in ihrer Praxisbefähigung gefördert sehen.

Für die Förderung praktischer Fähigkeiten, folgt man den Einschätzungen der Studierenden, wäre eine Praktikumszeit von sechs bis zwölf Monaten am günstigsten, aber auch vier bis sechs Monate sind oft als hinreichend zu betrachten. Wenig günstig wirkt sich dagegen der Verzicht auf ein Praktikum oder nur eine kurze Praktikumsdauer bis zu drei Monaten aus. Ebenfalls bringt eine längere Dauer über ein Jahr im Verhältnis von Aufwand und Ertrag für die praktischen Fähigkeiten keinen zusätzlichen Gewinn.

#### Praxisbezug in Studium und Lehre ist nützlicher als Praktikum außerhalb der Hochschule

So nützlich Praktika für die Förderung der praktischen Befähigung der Studierenden sind, der Praxisbezug des Studiums, auch das Einbringen von Praxisbeispielen in der Lehre, sollten darüber nicht vernachlässigt werden. Denn sie erweisen sich teilweise als nachhaltiger für die Zunahme der praktischen Befähigung als die Praktika außerhalb der Hochschulen. Die Befunde über diese Zusammenhänge lassen sich in den letzten drei Erhebungen des Studierendensurveys replizieren und können demnach als recht gesichert gelten.

Ist der Praxisbezug im Studium gering oder werden Praxisbeispiele in den Lehrveranstaltungen selten gegeben, dann erfährt nur ein Drittel dieser Studierenden eine Förderung ihrer Praxisbefähigung. Erreicht der Praxisbezug im Studium einen besseren, zumindest mittleren Standard, dann erhöht sich der Gewinn bei der Praxisbefähigung sehr, und zwar für drei Viertel ergibt sich eine Förderung, darunter fällt sie für ein Fünftel der Studierenden sogar stark aus.

Besonders weitreichend ist die Förderung in den praktischen Fähigkeiten von Studierenden, wenn sie einen engen Praxisbezug im Studium erfahren und Praxisbeispiele in den meisten Lehrveranstaltungen erhalten: Dann sehen sich 92% dieser Studierenden in ihrer Praxisbefähigung gefördert, darunter über die Hälfte in starkem Maße.

### 8.4 Förderung allgemeiner Fähigkeiten

Neben den fachlichen Kenntnissen soll eine Vielzahl an Fähigkeiten und Qualifikationen im Studium gefördert werden. Viele davon gehören zu den „soft skills“, den außerfachlichen Fähigkeiten. Immer häufiger wird solchen Kompetenzen die Rolle von „Schlüsselqualifikationen“ bei der Berufsfindung zugeschrieben.

#### Besondere Förderung von Autonomie und Problemlösung

Den höchsten Ertrag registrieren die Studierenden hinsichtlich des Gewinnes an **Autonomie und Selbständigkeit** sowie bei der Fähigkeit zur **Problemlösung und -analyse**: Mehr als vier Fünftel der Studierenden erfahren zumindest eine gewisse Förderung.

Bei vier weiteren allgemeinen Kompetenzen registrieren viele Studierende ebenfalls einen Ertrag durch das Studium, und zwar zwischen 78% und 71%: Es handelt sich um die **intellektuellen Fähigkeiten**, die **Teamfähigkeit**, die **Kritikfähigkeit** und um **arbeitstechnische Fähigkeiten**. Dieses Quartett an Kompetenzen deckt ganz verschiedene Bereiche der Qualifikation und Bildung ab, die als wichtig für die persönliche Entwicklung wie für die Berufstätigkeiten gelten (vgl. Abbildung 21).

Einige Erträge, allerdings nicht mehr so stark, erhalten die Studierenden in ihrer **Planungs- und Organisationsfähigkeit** (69%) ebenso beim **fachübergreifenden Wissen** (64%).

Am geringsten ist die Förderung der Studierenden im Hinblick auf ihre **Allgemeinbildung** (58%) und ihr **Verantwortungsbewusstsein** (56%). Der geringere Ertrag dürfte damit zusammenhängen, dass entsprechende Anforderungen zu selten den Studierenden abverlangt werden.

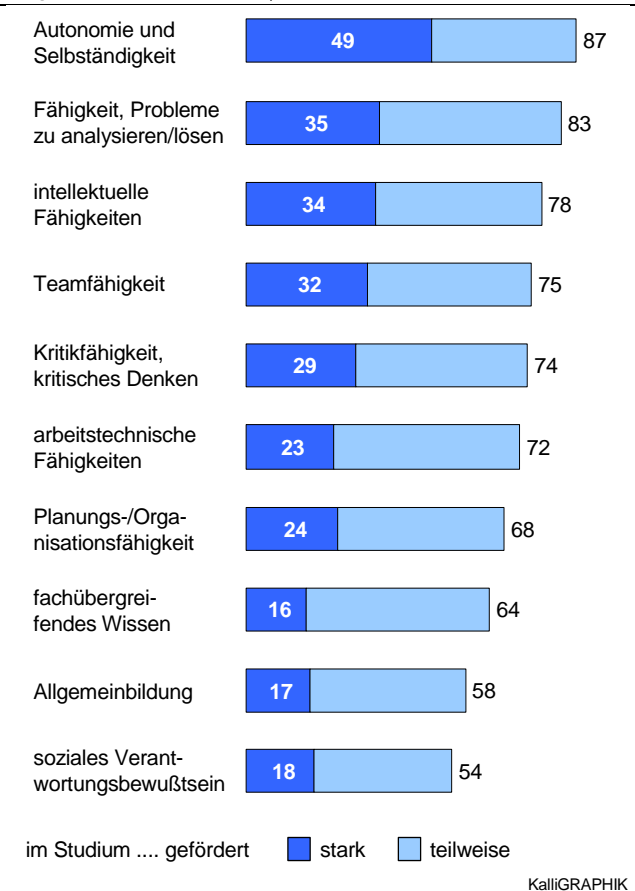
#### Akzente der Förderung an Universitäten und Fachhochschulen

Die meisten allgemeinen Fähigkeiten werden an Universitäten wie Fachhochschulen in gleichem oder ähnlichem Ausmaß gefördert; es bestehen nur verschiedene Akzentuierungen.

Einigen Fähigkeiten schreiben die Studierenden an den Universitäten häufiger eine besondere Förderung zu als die Studierenden an den Fachhochschulen: am meisten bei der Autonomie (51% zu 41%), geringer bei den intellektuellen Fähigkeiten (34% zu 31%) und bei der Fähigkeit zur Problemlösung (36% zu 33%).

Auf der anderen Seite weisen die Studierenden an den Fachhochschulen bei der Teamfähigkeit einen größeren Vorsprung auf: Sie sehen sich zu 47% darin stark gefördert, Studierende an den Universitäten nur zu 29%. Auch bei den arbeitstechnischen Fähigkeiten (26% zu 22%), bei der Planungsfähigkeit (27% zu 23%) und dem fachübergreifenden Wissen (23% zu 15%) ziehen Studierende an Fachhochschulen im Vergleich zu den an Universitäten eine etwas bessere Ertragsbilanz.

Abbildung 21  
**Studienenerträge<sup>1)</sup>: Förderung allgemeiner Fähigkeiten an Universitäten und Fachhochschulen (WS 2006/07)**  
(Skala von 0 = gar nicht gefördert bis 6 = sehr stark gefördert; Angaben in Prozent für Kategorien: 3-4 = teilweise, 5-6 = stark)



Quelle: Studierenden survey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.  
 1) Nur Studierende aus dem 3. und 4. Studienjahr.

#### Studienenerträge haben sich im Zeitverlauf erhöht

Seit der Jahrtausendwende ist bei allen erfassten Qualifikationen und Kompetenzen ein Zuwachs zu erkennen. Offenbar haben die Bemühungen um eine höhere Studienqualität und um eine bessere Lehre einige Früchte getragen. Die bessere Förderung im Studium ist jedoch nicht bei allen Qualifikationen gleich ausgefallen; es bestehen bezeichnende Unterschiede:

- Die größte Steigerung des Studienwertes ist beim fachübergreifenden Wissen (von 55% auf 65%) und bei der Teamfähigkeit für die Studierenden eingetreten (von 67% auf 75%), denn die Zuwächse betragen 10 bzw. 8 Prozentpunkte.
- Weitere Zugewinne ergeben sich bei der Förderung von Autonomie und Selbständigkeit (von 82% auf 87%), bei der Förderung der intellektuellen-methodischen Fähigkeiten (von 74% auf 78%) sowie beim Aneignen von praktischen Fähigkeiten im Hinblick auf den Beruf (von 56% auf 59%).

Die Gewinne bei den Qualifikationen und Kompetenzen der Studierenden belegen, dass es sich lohnt, weiterhin in die Studien- und Lehrqualität zu investieren. „Schlüsselqualifikationen“ werden zwar an den Hochschulen im Zeitvergleich heute besser gefördert, was die Studierenden durchaus positiv registrieren, aber der Ertrag fällt in manchen wichtigen Bereichen nicht sonderlich groß und außerdem recht ungleich aus. Deshalb besteht bei den Studierenden nach wie vor ein hoher Bedarf, ihre allgemeinen Kompetenzen besser und gleichmäßiger zu fördern.

## 9 Europäischer Hochschulraum und neue Studienstrukturen

Im Zuge des Aufbaus des europäischen Hochschulraumes (EHR) werden gestufte Studienabschlüsse (Bachelor und Master) und viele andere Neuerungen an den deutschen Hochschulen eingerichtet. Sie sollen die internationale Vergleichbarkeit der Studienabschlüsse und -leistungen gewährleisten (vgl. HRK 2004). Was halten die Studierenden von diesen Neuerungen und wie beurteilen sie den Bachelor als Abschluss?

### Zahl und Quote Studierender in den neuen Studiengängen

Es ist nicht einfach, sich über das Angebot und die Zahlen von Studierenden in den neuen Studiengängen zum Bachelor und zum Master einen genaueren Überblick zu verschaffen, etwa nach der Aufteilung an Universitäten und Fachhochschulen. Im Jahr 2001 befanden sich in diesen neuen Studiengängen erst 1,1%, 2004 mit 5,3% immer noch wenige Studierende; erst im Jahr 2007 stieg der Anteil auf 19,5% an - darunter in den Bachelor-Studiengängen auf 16,7% (vgl. HRK 2008).

Aufschlussreich sind die Zahlen für die Studienanfänger/innen, weil daran die zukünftige Entwicklung ablesbar ist. Auch bei dieser Gruppe war Anfang des Jahrtausends die Zahl (5.367) und der Anteil (2,7%) noch sehr gering. Er ist im WS 2006/07 - dem Zeitpunkt des 10. Studierenden surveys - auf beachtliche 44,4% gewachsen (vgl. Tabelle 44).

Tabelle 44  
Zahl und Quote Studierender in den neuen Studiengängen Bachelor und Master (2001 – 2007)  
(Angaben absolut und in Prozent)

Jahr	Studierende insgesamt	Studierende		Quoten	
		Bachelor	Master	BA	Alle
2000/01	1.798.860	12.409	6.536	0,9	1,1
2003/04	2.019.460	79.985	27.764	4,0	5,3
2006/07	1.979.040	329.808	55.659	16,7	19,5
<b>Studienanfänger/innen</b>					
2000/01	267.290	5.367	1.907	2,0	2,7
2003/04	316.660	26.109	4.462	8,2	9,7
2006/07	294.950	124.631	6.223	42,2	44,4

Quelle: HRK – Hochschulrektoren-Konferenz 2008

Schwierig ist die Aufteilung nach Hochschulart und Fächergruppen, denn sie werden nicht eigens für die Zahl Studierender ausgewiesen. Zum WS 2006/07 wird verkündet, 61,1% der Studiengänge seien "neu" eingeführt, allerdings werden dabei "Bachelor" und "Master" zusammengezählt und auf alle Studiengänge bezogen (aktuell zum SS 2008, nach weiterer Zunahme, liegt der Anteil bei 66,9%; vgl. HRK 2008).

Gesondert müssten aber die Bachelor-Studiengänge auf das Grund- bzw. Erststudium bezogen werden (bereinigt), denn sie stellen das Spektrum für die Fachwahl der Studienanfänger/innen dar. Bemüht man sich um eine Aufschlüsselung, dann lässt sich

festhalten: von den 11.265 Studienangeboten an deutschen Hochschulen im WS 2006/07 sind 4.108 als Bachelor-Studium angelegt (weitere 2.778 als Master-Studium). An den Universitäten finden sich zu diesem Semester 2.345 Bachelor-Angebote, was - bereinigt - einem Anteil von 41,1% entspricht; das Angebot an den Fachhochschulen ist viel weiter gediehen, denn dort sind es 1.713 Studiengänge, was ein Anteil von 80,3% ausmacht. An den Universitäten ist der Ausbau von Bachelor-Studiengängen weit zurückhaltender betrieben worden (was die neuesten Zahlen zum SS 2008 bestätigen: Universitäten weisen 2.649, Fachhochschulen 1.836 Bachelor-Studienangebote auf; vgl. HRK 2008).

Für die wichtige Frage nach der Aufteilung der Studierenden auf die Fachrichtungen werden ebenfalls keine angemessenen Daten vorgelegt. Eine notwendige Aufteilung nach Universitäten und Fachhochschulen erfolgt nicht und die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften werden in widersinniger Weise in eine Fächergruppe gesteckt. Diese "Fächergruppe" hat - Stand WS 2006/07 - mit 107.465 die meisten Bachelor-Studierenden von den insgesamt 329.808 an allen Hochschulen (wobei in den Rechtswissenschaften nur sehr wenige sein können). Die Zahlen für die Bachelor-Studierenden in den Naturwissenschaften (71.244), den Geisteswissenschaften (61.965) und den Ingenieurwissenschaften (61.767) liegen recht nahe beieinander. Besonders für die Ingenieurwissenschaften wäre eine Unterteilung nach Universitäten und Fachhochschulen angebracht.

In der vorliegenden Weise können die veröffentlichten Zahlen und Quoten zu den Bachelor-Studienangeboten und zu den Studierenden im Bachelor-Studium wenig Einblicke in die tatsächlichen Verhältnisse bieten und sinnvolle Auskünfte liefern. Eine Überarbeitung der Statistiken und ihrer Publizierung wäre dringlich zu empfehlen.

### 9.1 Informationen über neue Studienstruktur

Mit der neuen, zweiphasigen Studienstruktur sind für einen Großteil der Studierenden manche Veränderungen verbunden, die ihren Bildungsweg und ihre Biographie beeinflussen. Allerdings sind viele Studierende dadurch nicht betroffen (wie in Medizin und Jura, z. T. im Lehramt). Mit der Ausbreitung der neuen Studienstruktur, vor allem ab 2005, sollte sich aber das Interesse erhöht und der Informationsstand verbessert haben

#### Viel Desinteresse an Informationen über Bachelor und Master

Für die Studierenden lässt sich festhalten, dass ihre Kenntnisse über die neue Studienstruktur mit Bachelor und Master oft unzureichend sind. Gegenüber 2001 bezeichnen die Studierenden an Universitäten wie Fachhochschulen ihren Informationsstand über Bachelor- und Masterstudiengänge 2007 zwar besser, aber sehr viele sind nach wie vor zu wenig informiert: an beiden Hochschularten ein gutes Drittel (vgl. Tabelle 45).

**Tabelle 45**  
**Informationsstand der Studierenden über Bachelor- und Master-Studiengänge (2001 - 2007)**  
(Angaben in Prozent)

Informationsstand	Universitäten			Fachhochschulen		
	2001	2004	2007	2001	2004	2007
zu wenig	59	49	36	59	52	34
ausreichend	10	13	17	13	17	24
gut/sehr gut	5	9	13	11	15	24
kein Interesse	26	29	34	17	16	18
Insgesamt	100	100	100	100	100	100

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Ein bemerkenswert hoher Anteil Studierender ist an solchen Informationen über die neuen Studienstrukturen nicht interessiert, an den Universitäten deutlich mehr als an den Fachhochschulen, weil einige Studiengänge nicht zur Transformation vorgesehen sind (z.B. Medizin und Jura, eventuell das Lehramt). Der Anstieg der Desinteressierten an den Universitäten von 26% auf 34% seit 2001 ist beachtenswert. Unter den **Bachelor-Studierenden** sind sehr wenige an Informationen nicht interessiert (2%). Der Informationsstand in diesen Studiengängen zum Bachelor ist an Universitäten und Fachhochschulen ähnlich: die Hälfte ist gut bis sehr gut informiert, ein weiteres Viertel zumindest ausreichend. Ein Fünftel gesteht ein, zu wenig Informationen zu haben.

## 9.2 Konzepte zum Europäischen Hochschulraum

Die Einführung und der Ausbau neuer Formen der Studienorganisation sind auf die Akzeptanz seitens der Studierenden angewiesen (vgl. Crosier/Purser/Smidt 2007). Unterstützen die Studierenden die Ziele des "Bologna-Prozesses" und wie wichtig sind ihnen die zum Teil weitreichenden Innovationen, etwa der Bachelor oder das Kredit-Punkt-System?

### Mehrheit der Studierenden befürwortet die Ziele des Bologna-Prozesses

Die auf stärkere Internationalisierung des Studiums in Europa ausgerichteten Ziele der Hochschulentwicklung, kurz als Bologna-Prozess betitelt, werden von zwei Dritteln oder mehr der Studierenden als wichtig eingeschätzt; große Stufungen zwischen diesen Zielen treten bei der allgemeinen Befürwortung nicht auf:

- Am meisten unterstützen die Studierenden das Ziel der **Vergleichbarkeit der Standards** für Prüfungsleistungen mit ausländischen Hochschulen (zu 71%);
- in ähnlichem Umfang bejahen sie die stärkere **internationale Ausrichtung** des Studiums und Möglichkeiten, **Teile des Studiums im Ausland** zu absolvieren (jeweils 68%);
- schließlich sprechen sich 67% für die **Akkreditierung von Studiengängen** (Prüfung und Anerkennung) aus.

Eine **Partizipation der Studierenden** bei der Gestaltung des Europäischen Hochschulraumes wird zwar mehrheitlich verlangt (von 55%), aber nicht mehr als 33% der Studierenden fordern dies vehement. Darin drückt sich ein allgemein geringeres politisches Interesse vieler Studierenden aus, die auch bei anderen Formen der Partizipation an der Hochschule zurückhaltend sind.

In der Beurteilung des Bologna-Prozesses stimmen die Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen weithin überein. Sie schätzen alle allgemeinen Ziele des internationalen Ausbaus, der Standardisierung und der Akkreditierung in fast gleichem Umfang positiv ein.

Die deutschen Studierenden belegen mit der starken Unterstützung der Ziele des Bologna-Prozesses, unabhängig von ihrer Zugehörigkeit zu Universität oder Fachhochschule, ihre grundsätzliche Aufgeschlossenheit und ihr breites Interesse an Internationalität und internationalem Austausch. Bedenken gegen den „Bologna-Prozess“ richten sich daher nicht gegen dessen Ziele, sondern gegen strukturelle und organisatorische Vorgaben.

### Neue Studienstrukturen werden zurückhaltend beurteilt

Bei den neuen Konzepten zur Hochschulentwicklung ist die Aufteilung des Studiums in zwei Phasen (Bachelor und Master) das organisatorische Kernstück. Für die angestrebte Vergleichbarkeit im Europäischen Hochschulraum ist das Kredit-Punkt-System (ECTS) ebenfalls zentral. Diese grundlegenden Elemente der Hochschulentwicklung werden von den Studierenden beider Hochschularten insgesamt ähnlich zurückhaltend eingeschätzt, sowohl im zeitlichen Trend wie im aktuellen Umfang. Das Kreditpunktsystem wird gleich und übereinstimmend beurteilt; der Bachelor-Abschluss und vor allem das Master-Studium erhalten an den Fachhochschulen mehr Unterstützung (vgl. Tabelle 46):

- Das Kredit-Punkt-System gilt jeweils für 54% als wichtig;
- einen Bachelor-Abschluss nach sechs Semestern befürworten an der Fachhochschule 41%, und an der Universität 36%;
- Masterstudiengänge halten 58% an der Fachhochschule und 45% an der Universität für wichtig.

Die geringere Unterstützung der neuen Studiengänge an den Universitäten verdeutlicht, dass die meisten Studierenden noch nicht von deren Vorteilen überzeugt sind, vor allem gegenüber dem Bachelor ist die Skepsis groß.

### Nachlassende Unterstützung für den Bachelor

Der neue **Studienabschluss Bachelor** hat zwischen 2001 und 2007 an den Universitäten und Fachhochschulen an Unterstützung verloren. An den Fachhochschulen wird im Zeitvergleich die Einführung der **Masterstudiengänge** unverändert für wichtig erachtet, an den Universitäten schwankt die Haltung auf niedrigerem Zustimmungsniveau. Das **Kredit-Punkt-System** hat an den Universitäten an Bedeutung verloren, an den Fachhochschulen hat es 2004 etwas an Wichtigkeit hinzugewonnen, 2007 aber wieder deutlich eingebüßt (vgl. Tabelle 46).

**Tabelle 46**  
**Wichtigkeit neuer Studienstrukturen für Studierende an Universitäten und Fachhochschulen (2001 - 2007)**

(Skala von 0 = völlig unwichtig bis 6 = sehr wichtig; Angaben in Prozent für Kategorien: 4-6 = sehr wichtig)

Neue Konzepte	Universitäten			Fachhochschulen		
	2001	2004	2007	2001	2004	2007
Bachelor-Abschluss	51	44	36	55	55	41
Masterstudiengänge	48	42	45	58	58	58
Kredit-Punkt-System	62	59	54	59	62	54

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

### 9.3 Bachelor: Image und Attraktivität

Für ein neues Konzept, wie der Bachelor, ist dessen Anerkennung und Wertschätzung von hoher Bedeutung (vgl. Welbers 2003). Ein negatives Image eines Studienganges und Zertifikates ist für die Motivation und Zielstrebigkeit der Studierenden nachteilig.

#### Zunehmend schlechteres Image des Bachelor

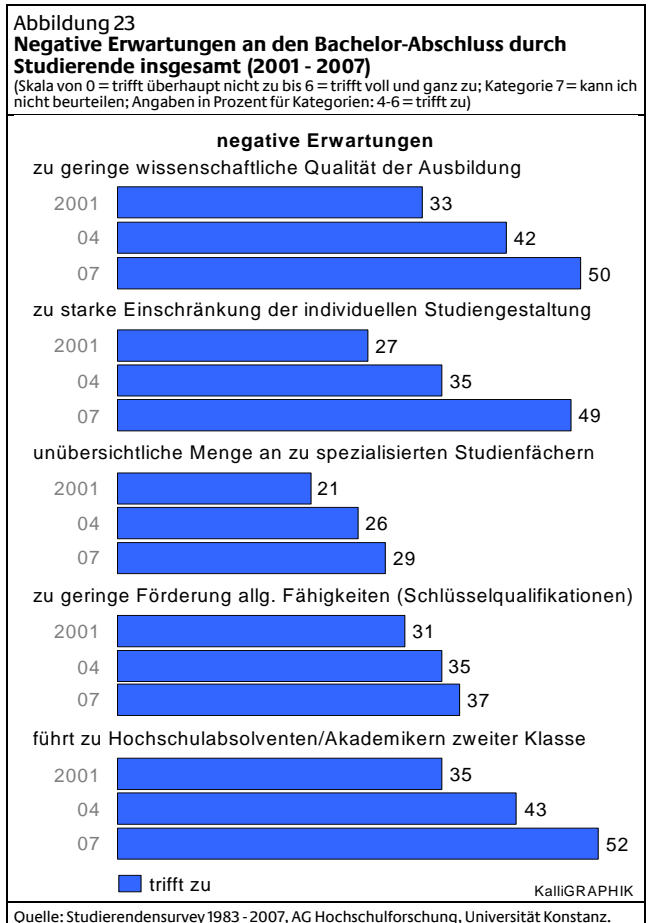
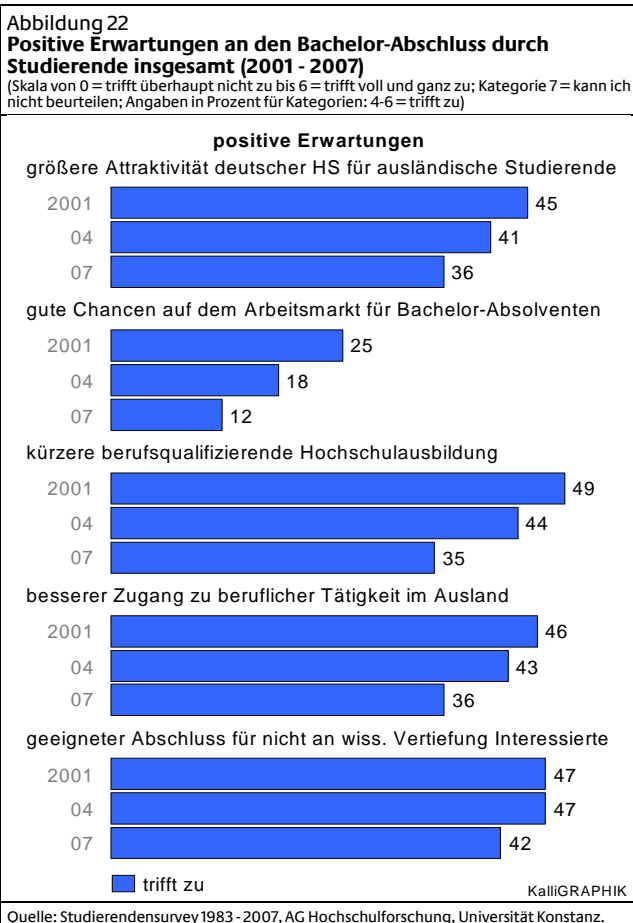
Die Entwicklung des Bachelor-Images zeigt einen eigentümlichen Verlauf, denn in der Regel erhalten soziale Neuheiten mit der Zeit mehr Zustimmung und damit ein besseres Image. Das Bild vom Bachelor hat sich aber seit 2001 bis 2007 weiterhin verschlechtert: Die Argumente, die für ihn sprechen, werden von den Studierenden seltener unterstützt, die Argumente gegen ihn werden häufiger bestätigt.

Eine Reihe von Argumenten können für den „Bachelor“ ins Feld geführt werden oder werden mit seiner Einführung versprochen. Am meisten Akzeptanz, bei einiger Stabilität in den letzten Jahren, erfährt seitens der Studierenden die Begründung, der Bachelor sei ein „geeigneter Abschluss für nicht an wissenschaftlicher Vertiefung Interessierte“: 42% halten es für zutreffend. Freilich ist dies ein zwiespältiges Argument, kann es doch im wissenschaftlichen Kontext der Hochschulen auch eine Abwertung implizieren (vgl. Abbildung 22).

Bedenklich ist der Rückgang in der Glaubwürdigkeit von drei Zielen, denen noch 2001 nahezu die Hälfte der Studierenden vertraut hat, 2007 ist dieser Anteil nunmehr auf ein gutes Drittel gefallen. Es wird weniger erwartet, dass die deutschen Hochschulen damit eine größere Attraktivität für ausländische Studierende erreichen; ebenso wenig wird darauf vertraut, dass sich damit die Berufschancen im Ausland verbessern; auch das Argument einer kürzeren berufsqualifizierenden Hochschulausbildung verliert an Attraktivität.

Am wenigsten Zustimmung findet die Erwartung, es bestünden „gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt für Bachelor-Absolventen“: bereits 2001 hielten dies nicht viele Studierende für zutreffend (25%); 2007 ist es eine kleine Minderheit von 12%, die daran festhält. Die Erwartungen, die dem Bachelor negativ entgegengehalten werden, schätzen immer mehr Studierende als zutreffend ein. Der Zuwachs ist beträchtlich, etwa bei der Befürchtung, damit würde die individuelle Studiengestaltung zu stark eingeschränkt: Zunahme um 22 Prozentpunkte (vgl. Abbildung 23).

Einige Entwicklungen sind besonders zu beachten: Dies betrifft die Aberkennung von wissenschaftlicher Qualität zum einen, die Verneinung guter beruflicher Chancen zum anderen. Denn bei beiden Gesichtspunkten handelt es sich um zentrale Grundlagen und Versprechen des „Bachelor-Zertifikates“, sie tangieren sein Image entscheidend (vgl. ENQUA 2007).



### Auch bei besserem Informationsstand bleiben viele Vorbehalte

Bei besserem Informationsstand der Studierenden, wie sie ihn sich selbst attestieren, werden die negativen Argumente keineswegs seltener geteilt, etwa die Einschränkung der individuellen Studiengestaltung oder die geringere Förderung allgemeiner Fähigkeiten. Nur die wissenschaftliche Qualität der Ausbildung zum „Bachelor“ wird bei besserem Informationsstand nicht ganz so häufig in Frage gestellt.

Die positiven Erwartungen werden öfters geteilt, wenn Studierende über mehr Informationen verfügen. Durchweg hält von ihnen etwa die Hälfte diese Erwartungen für zutreffend, bei den wenig Informierten zumeist etwa ein Drittel. Aber selbst bei gutem Informationsstand kommen nur 20% zu dem Schluss, Bachelor-Absolventen hätten gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

Bedenklich erscheint, dass auch in der Gruppe der gut informierten Studierenden die Vorbehalte gegen den Bachelor seit 2001 stark zugenommen haben: positive Erwartungen werden seltener geteilt und negative Erwartungen häufiger bestätigt. Viel häufiger wird auch von ihnen die zu geringe individuelle Studiengestaltung bemängelt (Zunahme von 35% auf 49%); viel seltener sehen sie es als zutreffend an, dass der Bachelor auf dem Arbeitsmarkt gute Chancen eröffne (Rückgang von 38% auf 20%).

Die hohe, steigende Quote von Distanz und Abwertung des Bachelor-Abschlusses bei den gut informierten Studierenden spricht dafür, dass deren Urteile nunmehr begründeter erscheinen und überzeugter vertreten werden. Insofern ist zu erwarten, dass Spaltungen und Streit um den Bachelor zunehmen - und nicht durch einen besseren Informationsstand reduziert oder besänftigt werden.

### Positives Bild in den Wirtschaftswissenschaften, negatives Bild in den Ingenieurwissenschaften an Universitäten

Besonders aufschlussreich sind die Stellungnahmen über den Bachelor von Studierenden in den einzelnen Fachrichtungen, die selber bereits im Bachelor-Studium sind. Da es erst in den letzten Jahren (seit 2005) verstärkt eingeführt wurde, stützen sich die weiteren Ausführungen auf den Studienabschnitt zwischen dem 1. und 6. Hochschulsesemester, um einen angemessene Vergleichbarkeit herzustellen. Je nach Fachrichtungen fallen die Urteile zum Bachelor anders aus, zum Teil bestehen große Differenzen. Dabei ist zu betonen, dass es sich um das "Selbstbild" jener Studierenden handelt, die über Erfahrungen mit dem Bachelor-Studium verfügen (vgl. Tabelle 47).

Es erscheint bemerkenswert, dass die Studierenden der **Wirtschaftswissenschaften**, an Universitäten wie Fachhochschulen, durchweg zu günstigeren Einschätzungen über den Bachelor kommen. Sie betonen viel häufiger den Vorteil einer kürzeren Hochschulbildung bis zur Berufsqualifikation; die zu geringe wissenschaftliche Qualifikation ist für sie viel seltener problematisch.

Für Studierende der **Geisteswissenschaften** sind eine Reihe von Aspekten des Bachelor durchaus attraktiv, so die zeitlich kürzere Berufsqualifikation oder der Zugang zu beruflichen Tätigkeiten im Ausland; die Einschränkung der individuellen Studiengestaltung sehen sie allerdings mehrheitlich negativ.

Tabelle 47

### Positive und negative Erwartungen an den Bachelor-Abschluss von Studierenden im Bachelor-Studium nach Fächergruppen (WS 2006/07)

(Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark; Angaben in Prozent für Kategorien: 4-6 = stärker)

Positive Erwartungen	Universitäten					Fachhochsch.		
	Kult.	Soz.	Wirt.	Nat.	Ing.	Soz.	Wirt.	Ing.
Größere Attraktivität	49	48	61	53	46	33	43	31
Gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt	21	12	32	35	14	11	34	25
Vorteil einer kürzeren Berufsqualifik.	53	44	67	41	43	44	70	49
Zugang zu beruflicher Tätigkeit	50	38	55	50	43	42	57	46
Abschluss für nicht wiss. Interessierte	51	45	52	38	51	42	45	41
<b>Negative Erwartungen</b>								
geringe wissenschaftliche Qualifik.	34	32	24	31	49	19	17	33
Einschränkung der indiv. Studiengest.	55	62	45	48	60	53	22	40
Unübersichtliche Menge an Fächern	29	25	24	28	46	22	22	18
geringe Förderung allgem. Fähigk.	29	34	32	33	54	28	36	35
Hochschulabsolv. zweiter Klasse	35	42	30	39	49	44	26	47

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Am ungünstigsten urteilen die Studierenden der **Ingenieurwissenschaften an den Universitäten**. Sie sind von den beruflichen Chancen des Bachelor kaum überzeugt. Sie sehen eine zu geringe wissenschaftliche Qualifikation in diesem Studiengang und eine zu geringe Förderung von Schlüsselqualifikationen. In den Ingenieurwissenschaften an den Fachhochschulen sind die Vorbehalte gegen den Bachelor längst nicht so verbreitet (vgl. Tabelle 47).

## 9.4 Beteiligungsbereitschaft an Bachelor und Kredit-Punkt-System

Angesichts der Zurückhaltung vieler Studierender gegenüber den organisatorisch-strukturellen Aspekten des Bologna-Prozesses stellt sich daher die Frage, inwieweit sie an solchen neuen Formen der Studienorganisation tatsächlich teilnehmen wollen.

### Bereitschaft zum Bachelor-Studiengang bleibt gering

Insgesamt ist in den nächsten Jahren nicht mit einer größeren Bereitschaft der Studierenden zum Bachelor zu rechnen, auch wenn sich das Angebot an den Hochschulen mehr etabliert. Denn die Teilnahmebereitschaft bleibt begrenzt, ist sogar leicht rückläufig. An den Fachhochschulen würden 2007 noch 57% (2004 waren es 64%) der Studierenden unter Umständen ein Bachelor-Studium von sich aus beginnen wollen, an den Universitäten wären es 48% (2004 noch 53%). Sicher in diesem Vorhaben sind sich 34% der Studierenden an den Fachhochschulen und 25% an den Universitäten.

Die bestehende Distanz der Studierenden ist vor allem auf zwei Faktoren zurückzuführen: der unzureichende Informationsstand und die Unsicherheit über die Folgen eines Bachelor-Abschlusses für die Berufschancen.

#### **Größere Nachfrage nach Bachelor bei Studierenden der Wirtschaftswissenschaften**

Ein Kurzstudium mit sechs Semestern wird an den Fachhochschulen in den Wirtschaftswissenschaften am stärksten nachgefragt: 36% würden es ernsthaft nutzen wollen, dagegen nur 29% im Sozialwesen. An den Universitäten wären ebenfalls die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften am häufigsten bereit, ein kurzes Studium zum Bachelor zu absolvieren: 33% signalisieren ihre Teilnahmebereitschaft. In den Geisteswissenschaften würde ein Drittel einen Bachelor-Studiengang sicher in Erwägung ziehen.

#### **Hohe Bereitschaft, das Kredit-Punkt-System zu nutzen**

Mit der Einführung des Kredit-Punkt-Systems soll die Vergleichbarkeit von Studieraufwand und Studienleistungen hergestellt werden; bei einem Studium mit Phasen im Ausland wird dies wichtiger. Die Möglichkeit studienbegleitender Prüfungen, um anrechenbare Leistungspunkte zu erhalten, erwägen 84% der Studierenden an den Universitäten und 88% an den Fachhochschulen; völlig sicher ist sich dabei jeder Fünfte. Seit Ende der 90er Jahre sind insgesamt nur wenige Veränderungen in der Akzeptanz seitens der Studierenden zu beobachten.

An den Fachhochschulen findet das Kredit-Punkt-System bei Studierenden in den Wirtschaftswissenschaften am meisten Anklang: Knapp zwei Drittel würden dies tatsächlich nutzen wollen. Im Vergleich dazu setzen die Studierenden des Sozialwesens weniger auf diese Leistungsnachweise, nur 41% würden sie in Anspruch nehmen. An den Universitäten zeigen sich die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften häufiger interessiert: 65% würden sicher oder eher sicher an diesem System teilnehmen. Etwas höher ist auch die Teilnahmebereitschaft in der Rechtswissenschaft (53%). Dagegen sind die Studierenden in anderen Fächern zurückhaltender: Etwa die Hälfte äußert Zustimmung. Die grundsätzlich positive Haltung zum Kredit-Punkt-System äußert sich in der hohen Bereitschaft der Studierenden, diese studienbegleitende Rückmeldung selber zu nutzen.

### **9.5 Internationale Mobilität: Studium im Ausland**

Ein zentrales Ziel bei der Gestaltung des Europäischen Hochschulraumes und der damit einhergehenden Umstrukturierungen liegt in der Erhöhung der Auslandsmobilität (vgl. DAAD 2004). Zu erinnern ist daran, dass von den Studierenden das Auslandsstudium eine hohe Wertschätzung erfährt: sowohl für die persönliche Entwicklung als auch für die beruflichen Chancen. Dies bestätigt die grundsätzlich große Aufgeschlossenheit der deutschen Studierenden an einem internationalem Austausch und für Studienphasen im Ausland.

Die Realisierung wie die Planung eines solchen Vorhabens fällt an Universitäten und Fachhochschulen etwas anders aus und ist von der Studienphase abhängig. Insgesamt berichten an den

Universitäten 9%, an den Fachhochschulen 7% von einer Studienphase im Ausland. Allerdings waren in den ersten sechs Semestern kaum Studierende zum Studieren im Ausland: an den Universitäten nur 3%, an den Fachhochschulen allerdings schon 5%. Erst im 9. - 12. Semester wird im WS 2006/07 an den Universitäten eine Auslandsquote von 18% erreicht, an den Fachhochschulen bleibt sie bei 8% (übereinstimmende Daten liefert auch die 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks; vgl. Isserstedt/Link 2008).

Die Planung eines Auslandsstudiums wird am Studienanfang, in den ersten beiden Studienjahren, an den Universitäten von etwas über 40%, an den Fachhochschulen von 24% ernsthaft vorgesehen.

Werden die Anteile für ein bereits realisiertes Studium im Ausland und das sicher geplante Vorhaben aufsummiert, ergibt sich eine Quote von 25% aller Studierenden, die am Studierende auf eine Studienphase im Ausland zurückblicken können. Wird das mögliche Potential an einem Auslandsaufenthalt interessierter Studierender tatsächlich gewonnen, könnte sich diese Quote auf bis zu 38% erhöhen.

Mit der neuen zweiphasigen Studienstruktur stellt sich die Frage nach dem Auslandsstudium und seiner zeitlichen Platzierung neu: Soll es bereits im Bachelor-Studium erfolgen, im Rahmen des knappen Studienprogramms von sechs Semestern, oder soll es für das Master-Studium vorgesehen werden?

**Bachelor-Studierende haben seltener ein Auslandsstudium vor**  
Bislang haben Diplom-Studierende wie Bachelor-Studierende (bis zum 6. Hochschulsesemester) gleich selten eine Studienzeit im Ausland verbracht: nur 1% an den Universitäten, etwa 3% an den Fachhochschulen. Für das **weitere Erststudium** sehen Diplom-Studierende an Universitäten häufiger ein Auslandsstudium vor: zu 14% sicher, im Bachelor-Studium nur zu 8%; an den Fachhochschulen besteht eine geringere Differenz nach der Abschlussart: 7% beim Diplom, 5% beim Bachelor. Solche Zurückhaltung von Bachelor-Studierenden gegenüber einem Auslandsstudium wurde auch in anderen Untersuchungen zur Auslandsmobilität deutscher Studierender festgehalten (vgl. Heine/ Müßig-Trapp 2007).

Für die **Zeit nach dem ersten Abschluss** wird das Defizit in der Auslandsplanung von Bachelor-Studierenden nicht genügend kompensiert, obwohl sie häufiger als Diplomstudierende dann Auslandsaufenthalte einplanen. An den Universitäten wird es von 57% der Bachelor-Studierenden nicht vorgesehen und 11% halten ein Auslandsstudium zumindest für wahrscheinlich; von den Diplom-Studierenden sehen es 80% nicht vor, und 5% haben es wahrscheinlich oder sicher nach dem ersten Abschluss vor.

Die gegenwärtigen Auskünfte der Studierenden zur realisierten und zur geplanten Studienphase im Ausland lässt für die Bachelor-Studierenden keine höhere Quote an Auslandsstudium erwarten, die internationale Mobilität könnte eher zurückgehen. Aufgefangen kann dies am ehesten werden, wenn Auslandssemester als fester Bestandteil des Studienganges eingebaut werden und wenn ein Auslandsstudium mehr unterstützt wird, sei es finanziell oder organisatorisch (z.B. über ECTS-Punkte).

# 10 Berufliche Werte und angestrebte Tätigkeitsbereiche

Im Verlauf des Studiums werden die beruflichen Vorstellungen und Absichten der Studierenden konkreter. Wie ist der Stand ihrer Berufswahl, welche beruflichen Ansprüche äußern sie und welche Tätigkeitsbereiche streben sie an?

## 10.1 Stand der Berufswahl

Ein fester Berufswunsch spielt bei der Fachwahl nur für einen kleinen Teil der Studierenden eine entscheidende Rolle, während die große Mehrheit andere Motive in den Vordergrund rückt. Wie weit sind die Studierenden mit ihrer Berufsentscheidung während des Studiums vorangekommen?

### Berufswahl häufig entschieden

Die meisten Studierenden haben sich für einen Beruf entschieden:

- An den Fachhochschulen haben 78%, an den Universitäten 70% der Studierenden ihre Berufsentscheidung mit einiger oder großer Sicherheit getroffen.

Diese Festlegung bleibt, von kleinen Schwankungen abgesehen, über die letzten zehn Jahre nahezu unverändert.

Knapp ein Drittel der Studierenden an den Universitäten und ein Fünftel an den Fachhochschulen möchten sich noch nicht festlegen; sie lassen die berufliche Entscheidung weiterhin offen (vgl. Tabelle 48).

**Tabelle 48**  
**Berufswahl bei Studentinnen und Studenten an Universitäten und Fachhochschulen (WS 2006/07)**  
 (Angaben in Prozent)

Berufswahl bereits getroffen?	Universitäten		
	Insgesamt	Frauen	Männer
nein	30	28	34
ja, mit einiger Sicherheit	40	39	41
ja, mit großer Sicherheit	30	33	25
Insgesamt	100	100	100
Berufswahl bereits getroffen?	Fachhochschulen		
	Insgesamt	Frauen	Männer
nein	22	21	23
ja, mit einiger Sicherheit	47	50	44
ja, mit großer Sicherheit	31	29	33
Insgesamt	100	100	100

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die Studentinnen an den Universitäten sind in ihrer Berufswahl etwas sicherer als Studenten, weil sie einerseits häufiger mit einem festen Berufswunsch ins Studium kommen und andererseits Studiengänge belegen (Lehramt), die auf einen festen Beruf hinführen.

### Sicherheit der Berufswahl hängt auch vom Abschluss ab

Besonders sicher sind sich Studierende in der Berufswahl, wenn sie einen Lehramtsabschluss anstreben. Bei den anderen Abschlussarten haben weit weniger Studierende eine endgültige

Berufsentscheidung vollzogen. Dies trifft sowohl auf die Diplom- und Magisterstudiengänge zu als auch auf die neuen Bachelor- und Masterabschlüsse.

### Unterschiedlicher Entscheidungsstand in den Fächern

Für **Medizinstudierende** steht der spätere Beruf am häufigsten fest: 60% haben sich mit großer, weitere 35% mit einiger Sicherheit entschieden. Diese starke berufliche Festlegung ist bei Studierenden der Medizin bereits bei der Fachwahl vorhanden. Für 56% ist der Berufswunsch, Arzt/Ärztin zu werden, bei der Fachwahl entscheidend gewesen. Der feste Berufswunsch als Motiv der Fachentscheidung beeinflusst die Sicherheit, mit der dann die endgültige Berufswahl getroffen wird (vgl. Tabelle 49).

Weit seltener werden in Fächern wie beispielsweise der **Volkswirtschaft**, der **Soziologie** oder **Physik** berufliche Festlegungen schon während des Studiums getroffen. Nur jeder Zehnte dieser Fachrichtungen ist sich sehr sicher, welchen Beruf er später ergreifen will. In den Fächern Soziologie und Physik sind sich rund 60% noch unsicher. In diesen Fächern ist auch bei der Fachwahl ein fester Berufswunsch weniger bedeutsam gewesen.

**Tabelle 49**  
**Berufswahl in Studienfächern an Universitäten (WS 2006/07)**  
 (Angaben in Prozent für Kategorien)

Studienfächer	Berufswahl bereits getroffen?		
	nein	ja, mit einiger Sicherheit	ja, mit großer Sicherheit
Geschichte	31	36	33
Germanistik	24	32	44
Anglistik	24	33	44
Psychologie	31	43	26
Erziehungswiss.	21	35	44
Politikwiss.	51	34	15
Soziologie	57	33	10
Rechtswiss.	39	47	14
Volkswirtschaft	45	46	9
Betriebswirtschaft	29	50	20
Mathematik	24	32	44
Informatik	36	46	18
Physik	60	30	10
Chemie	26	47	27
Biologie	38	38	24
Medizin	5	35	60
Maschinenbau	29	53	18
Elektrotechnik	37	46	17
Bauingenieurwesen	20	50	30
Architektur	13	49	38

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

An den **Fachhochschulen** ist bei den Studierenden der Architektur sowie des Bauingenieur- und Sozialwesens die Berufswahl am weitesten vorangeschritten. Weit seltener haben sich die Studierenden in der Betriebswirtschaftslehre völlig festgelegt, was ihrem Fachwahlmotiv, später über vielfältige berufliche Einsatzmöglichkeiten zu verfügen, entspricht.

## 10.2 Berufliche Werte und Ansprüche

Was den Studierenden am späteren Beruf wichtig ist, zeigen Ansprüche, die sie an ihren zukünftigen Beruf stellen. Solche beruflichen „Wertorientierungen“ können einerseits Aufschlüsse über die Ausbildungs- und Berufswahl geben (im Zusammenhang mit den Studienmotiven), sie können andererseits einen möglichen Wandel traditioneller Berufswerte signalisieren.

### Professionelle Berufsansprüche dominieren

Fünf berufliche Wertvorstellungen sind den Studierenden besonders wichtig. Etwa zwei Drittel möchten sie in ihrer späteren Berufstätigkeit verwirklichen:

- eine Tätigkeit, die immer neue Aufgaben stellt,
- eigene Ideen einbringen können,
- selbständig Entscheidungen treffen,
- ein sicherer Arbeitsplatz,
- eher mit Menschen arbeiten als mit Sachen.

Diese Wertehierarchie ist bei Studierenden über die Zeit sehr stabil geblieben, wenngleich materielle und karriereorientierte Ansprüche insgesamt zugenommen haben.

Zwei berufliche Orientierungen werden an den Universitäten von etwa der Hälfte der Studierenden besonders hervorgehoben:

- anderen Menschen helfen zu können,
- im Beruf Nützliches für die Allgemeinheit zu tun.

An den Fachhochschulen heben zwei Fünftel diese sozialen Berufswerte besonders hervor.

Andere Berufswerte genießen eine weit geringere Bedeutung für die Studierenden, mit einem sehr unterschiedlichem Zustimmungspotential, welches zudem häufig stark nach der besuchten Hochschulart - Universität oder Fachhochschule - differiert. Es handelt sich um die beruflichen Wertorientierungen: Aufgaben mit viel Verantwortung und der Möglichkeit zur Menschenführung, wissenschaftliche Tätigkeiten und der Möglichkeit zur Forschung sowie ein hohes Einkommen und außerdem gute Aufstiegsmöglichkeiten.

Dagegen spielen „Mußeorientierungen“ für die große Mehrheit der Studierenden im Beruf kaum eine Rolle. Viel Freizeit zu haben, ist etwa jedem siebten Studierenden wichtig. Eine Tätigkeit, bei der man sich nicht so anstrengen muss, halten sogar nur 3% der Studierenden für wichtig (vgl. Abbildung 24).

### Unterschiede nach der Hochschulart

Die Studierenden an den Universitäten und Fachhochschulen sind in ihren autonom-professionellen Berufsorientierungen recht ähnlich, während sie bei den sozialen Ansprüchen an den Beruf, bezogen auf das Helfen und das Allgemeinwohl, unterschiedliche Vorstellungen äußern. Studierende an den Universitäten heben sozial-altruistische Berufswerte etwas mehr hervor als Studierende an den Fachhochschulen, etwa im Beruf Nützliches für die Allgemeinheit zu tun.

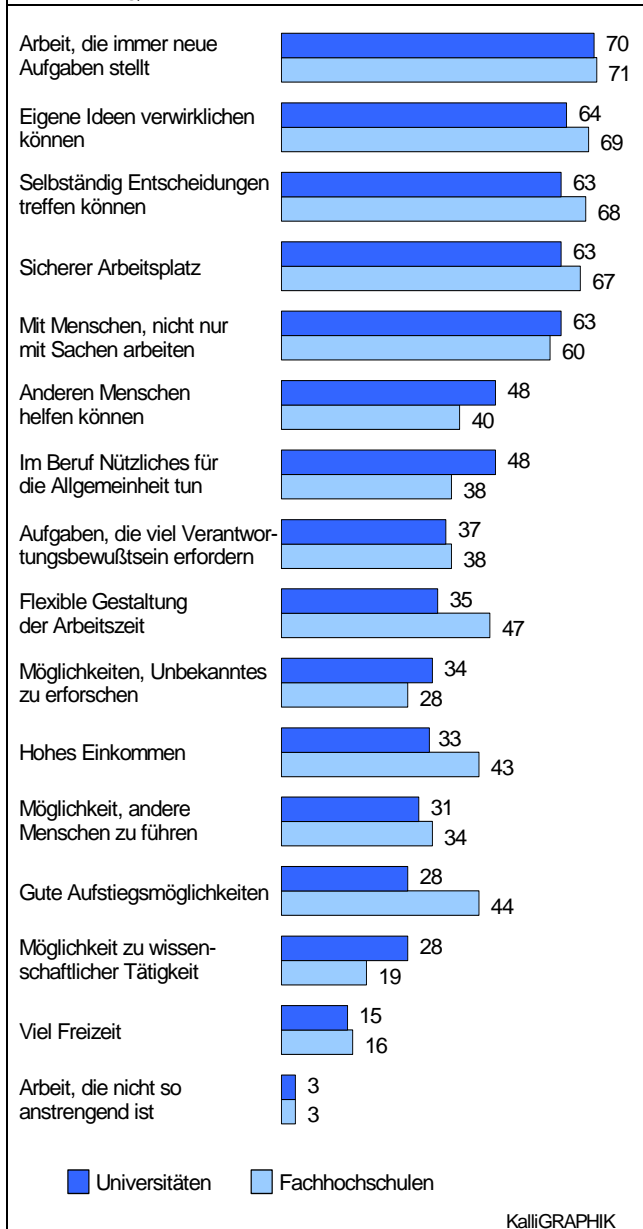
Die beiden Wissenschaftsorientierungen, darunter das Forschungsinteresse und eine Tätigkeit im Wissenschaftsbereich, sind den Studierenden an den Universitäten wichtiger, was auch durch die unterschiedliche Fachzusammensetzung bedingt ist.

Die Karrieremotive, gute berufliche Aufstiegsmöglichkeiten und Führungsanspruch sowie das Einkommen, werden von den Studierenden an den Fachhochschulen vergleichsweise mehr betont. Die größere Wichtigkeit dieser Karriereelemente deutet darauf hin, dass die Studierenden sich von ihrer Hochschulausbildung einen sozialen Aufstieg versprechen.

Auch flexible Arbeitszeiten sind den Studierende an Fachhochschulen deutlich wichtiger. Allerdings hat gerade dieser Aspekt unter den beruflichen Ansprüchen gegenüber früher an Bedeutung verloren, bei Studierenden an Fachhochschulen und an Universitäten.

Abbildung 24  
**Ansprüche an den Beruf von Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen (WS 2006/07)**

(Skala von 0 = ganz unwichtig bis 6 = sehr wichtig; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = sehr wichtig)



Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

### Studentinnen sind soziale Werte wichtiger

Studentinnen orientieren sich in ihren Ansprüchen an den späteren Beruf deutlich stärker als Studenten an sozialen Werten. Sehr wichtig ist ihnen:

- mit Menschen zu arbeiten (72% zu 51%),
- anderen zu helfen (53% zu 38%),
- Nützliches für die Allgemeinheit zu tun (52% zu 39%).

Dafür sind Studentinnen bei den materiellen und karriereorientierten Ansprüchen defensiver:

- gute Aufstiegsmöglichkeiten (26% zu 37%),
- hohes Einkommen (31% zu 39%).

Etwas anders sieht es bei der Arbeitsplatzsicherheit aus, die Studentinnen etwas mehr betonen (66% zu 60%). Die männlichen Studierenden heben demgegenüber eher die materiellen Werte wie Aufstieg und hohes Einkommen hervor.

### Entwicklungen in den letzten 15 Jahren

Die beruflichen Orientierungen der Studierenden haben sich im Zeitraum seit 1998 teilweise verändert: Die Werte der **autonomen Aufgaben-Orientierung** gehen tendenziell gegenüber früheren Erhebungen weiter zurück, behalten aber im Rahmen der beruflichen Wertehierarchie ihre vorrangige Position (vgl. Tabelle 50).

Tabelle 50  
Entwicklung der beruflichen Wertorientierungen der Studierenden (1993 - 2007)

(Skala von 0 = ganz unwichtig bis 6 = sehr wichtig; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = sehr wichtig)

	1995	1998	2001	2004	2007
<b>Autonomie + Verantwortung</b>					
Selbständigkeit	72	71	70	67	64
eigene Ideen	71	72	70	68	65
neue Aufgaben	71	72	73	71	70
Verantwortungsbew.	39	40	40	38	37
<b>Soziale Aspekte + Altruismus</b>					
Anderen helfen	50	47	42	46	46
Allgemeinnutzen	46	44	40	44	46
mit Menschen arbeiten	67	65	65	65	63
<b>Gratifikationen+ Karriere</b>					
Einkommen	30	29	36	32	35
Aufstieg	28	32	35	32	31
Führung	26	30	33	32	32
Sicherheit	56	56	52	62	63
<b>Wissenschaft + Forschung</b>					
Forschung	33	37	35	35	33
Wissenschaft	24	27	26	28	26
<b>Freizeit + Flexibilität</b>					
viel Freizeit	24	19	22	19	15
wenig Anstrengung	4	4	4	4	3
flexible Arbeitszeit	-	-	52	45	37

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Insbesondere bei den Studierenden an den Universitäten fällt auf, dass sie den Anspruch, im Beruf eigene Ideen zu verwirklichen, immer mehr aufgeben.

Stattdessen sind den Studierenden berufliche **Gratifikationen** und Möglichkeiten zur **Karriere** erkennbar wichtiger geworden. Am stärksten hat das Interesse an einem **sicheren Arbeitsplatz** zugenommen, aber auch der Anspruch an ein hohes Einkommen ist gestiegen.

Die **sozialen Berufswerte** haben gegenüber den 90er Jahren an Bedeutung verloren, sind aber in den letzten zehn Jahren nahezu unverändert geblieben. Am ehesten wird der interaktive Aspekt (mit Menschen arbeiten) hervorgehoben, weniger der soziale Aspekt des Helfens oder die Allgemeinwohlorientierung.

Die **Wissenschafts-Orientierung** ist seit Beginn der 90er Jahre unverändert geblieben, sowohl was die Wichtigkeit einer wissenschaftlichen Tätigkeit (für etwa ein Viertel) oder die Möglichkeiten zur Forschung (für etwa ein Drittel) betrifft. An den Fachhochschulen bleibt dieser Berufsanspruch weiter deutlich geringer als an den Universitäten.

Bei den **außerberuflichen Orientierungen** hat die Freizeit, ebenso die flexible Gestaltung der Arbeitszeit erheblich an Bedeutung verloren. Anfang der 90er Jahre wird viel Freizeit noch von 28% der Studierenden als wichtig erachtet, 2007 nur mehr von 15%. Bei der flexiblen Arbeitsgestaltung fällt der Rückgang an Wichtigkeit seit 2001 (erstmalig gefragt) beträchtlich aus: Sie fällt von 52% auf 37% der Studierenden, die sie für sehr wichtig halten.

### 10.3 Vereinbarkeit von Beruf und Familie

Von Hochschulabsolventen wird in der Regel ein besonderes berufliches Engagement erwartet, deshalb kann das Verfolgen einer beruflichen Karriere und die Gründung einer Familie mit Kindern in einen gewissen Widerspruch geraten. Dabei sind Frauen häufiger als Männer in einem gewissen Dilemma, weil ihnen, aufgrund der klassischen Rollenverteilung, die Familienaufgaben federführend überlassen sind, und damit die Möglichkeit, Beruf und Familie zu vereinbaren, erschwert wird.

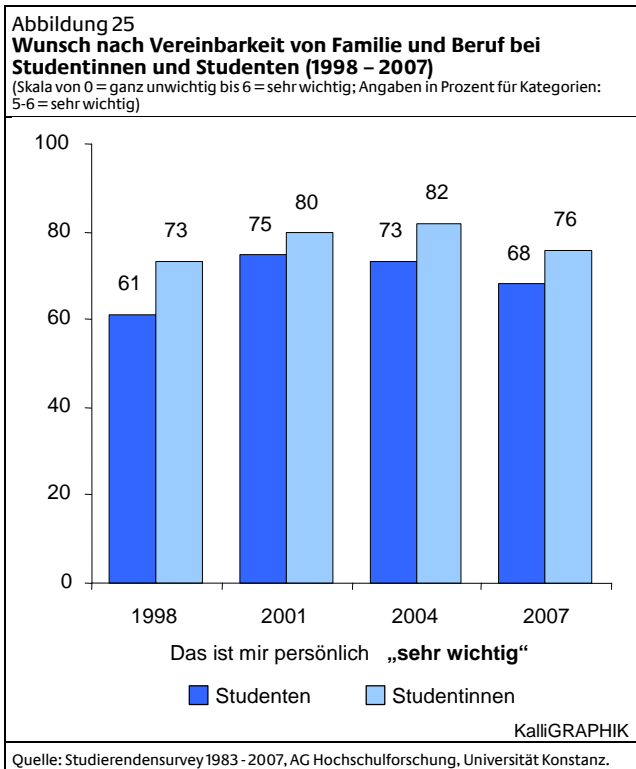
#### Hohe Priorität für Vereinbarkeit von Beruf und Familie

Obwohl außerberufliche Orientierungen, z.B. Freizeit, Hobbys, Reisen, in der Regel kaum eine wichtige Rolle spielen, ist die Vereinbarkeit von Beruf und Familie für die meisten Studentinnen wie Studenten von außerordentlicher Bedeutung.

- Für drei Viertel der Studierenden ist dieser Aspekt im späteren Berufsleben sehr wichtig.

Der Wunsch, die Familiengründung in Einklang mit den beruflichen Anforderungen zu bringen, hat bei den Studierenden seit 1998, vor allem bei den männlichen Studenten, deutlich zugenommen - ein Plus von 14 Prozentpunkten bis zum Jahr 2004. Seit 2007 verliert dieser Aspekt an Bedeutung. Das Nachlassen dieses Anspruchs kann Ausdruck dafür sein, dass Studentinnen und Studenten die Vereinbarkeit von Berufskarriere und Familie gegenwärtig als schwierig zu realisieren einstufen.

Studentinnen sehen die Vereinbarkeit von Familie und Beruf in allen Erhebungen als ein wichtiges berufliches Ziel an. Die Differenz zwischen Studentinnen und Studenten beträgt aktuell acht Prozentpunkte: 76% der Studentinnen und 68% der Studenten heben diesen Anspruch sehr hervor (vgl. Abbildung 25).



Dabei verändern Karriereansprüche bei Studenten und Studentinnen nicht den starken Wunsch, Familie und Beruf vereinbaren zu können. Nur wenn ausdrücklich eine Führungsposition angestrebt wird, ist dieser Wunsch weniger ausgeprägt. Den Studierenden ist offensichtlich bewusst, dass im heutigen Berufsleben Führung und Familie sich oftmals ausschließen.

Der weiterhin hohe Stellenwert dieses Themas der Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist ein Appell der Studierenden dafür, dass bei beruflichem Engagement der Aufbau einer Familie erleichtert wird. Insbesondere für berufstätige Frauen müssten bessere Rahmenbedingungen geschaffen werden, die auch öffentliche Betreuungsangebote für Kinder einbeziehen. Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie mehr als bislang zu unterstützen, ist eine Aufforderung an die öffentlichen wie privaten Arbeitgeber.

## 10.4 Angestrebte Tätigkeitsbereiche

Die beruflichen Tätigkeitsbereiche, welche die Studierenden nach dem Studium anstreben, sind im wesentlichen:

- der öffentliche Dienst,
- die Privatwirtschaft,
- und die berufliche Selbständigkeit.

Beim öffentlichen Dienst interessiert außerdem, ob der Schuldienst oder eine Hochschullaufbahn angestrebt wird, während bei der beruflichen Selbständigkeit aufschlussreich ist, ob es sich um eine freiberufliche oder unternehmerische Tätigkeit handelt.

### Privatwirtschaft steht im Vordergrund

Am häufigsten möchten die Studierenden nach Beendigung des Studiums in der Privatwirtschaft tätig werden.

- Etwa jeder fünfte Studierende an den Universitäten und knapp jeder dritte an den Fachhochschulen möchte am liebsten in der Privatwirtschaft arbeiten. Jeweils weitere zwei Fünftel tendieren zu diesem Beschäftigungsbereich.

Nur 8% der Studierenden an Universitäten und 7% an Fachhochschulen lehnen eine Beschäftigung in der Privatwirtschaft ab; die grundsätzliche Aufgeschlossenheit ist demnach groß.

### Berufliche Selbständigkeit ist für viele attraktiv

Viele Studierende erwägen eine berufliche Selbständigkeit, sei es als Freiberufler oder als Unternehmer.

- Eine **freiberufliche Tätigkeit** können sich 47% der Studierenden an Universitäten und 49% an Fachhochschulen vorstellen, darunter jeweils 10% ganz sicher.
- Als **Unternehmer** können sich 40% der Studierenden an den Universitäten und sogar 59% an den Fachhochschulen sehen.

### Eine Beschäftigung im Schul- und Hochschulbereich kommt vor allem für Universitätsstudierende in Frage

Den **Schulbereich** ziehen Studierende an den Universitäten deutlich häufiger in Erwägung als an den Fachhochschulen. Für 15% der Universitätsstudierenden, aber nur für 1% an den Fachhochschulen ist der Lehrberuf attraktiv. Die Entscheidung für eine solche Tätigkeit ist zudem von der Fachzugehörigkeit abhängig.

Die **Hochschule** ist für weniger Studierende ein Beschäftigungsfeld. An den Universitäten wollen unbedingt 3% an einer Hochschule arbeiten, weitere 32% geben an, dass sie vielleicht im Hochschulbereich tätig werden wollen (FH 21%).

Der weitere **öffentliche Dienst** ist für 6% der Studierenden sehr attraktiv und mehr als ein Drittel würde eventuell später dahin wechseln. In dieser Absicht sind sich Studierende an Universitäten und Fachhochschulen sehr ähnlich.

An **alternativen Projekten und Arbeitskollektiven** besteht ein vergleichbar großes Interesse wie am allgemeinen öffentlichen Dienst (4% ja, bestimmt). Gut ein Drittel steht solchen alternativen Arbeitsformen zumindest aufgeschlossen gegenüber, zieht ein zeitweises Engagement in Betracht.

Das Interesse an **Organisationen ohne Erwerbscharakter** wie z. B. öffentlich-rechtlichen Rundfunkanstalten bleibt vergleichsweise gering. Nur 3% sind ernsthaft interessiert, jeder Fünfte kann sich ein berufliches Engagement in diesem Bereich vorstellen.

### Uni: mehr öffentlicher Dienst, FH: mehr Privatwirtschaft

Unterschiede zwischen den Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen bestehen insbesondere bei drei angestrebten Tätigkeitsbereichen:

- An den Universitäten streben Studierende häufiger in den öffentlichen Dienst, insbesondere in den Schul- und Hochschulbereich;
- Fachhochschulstudierende sehen ihre berufliche Zukunft stärker in der Privatwirtschaft und in einer beruflichen Selbständigkeit.

Insbesondere die unternehmerische Berufstätigkeit wird von Studierenden an Fachhochschulen deutlich häufiger angestrebt (59%) als an Universitäten (40%).

### Schul- und Hochschulbereich haben an Attraktivität gewonnen

Der Schulbereich hat gegenüber den letzten Erhebungen bei den Studierenden an Universitäten weiter Zuspruch erfahren. Dies ist auf die wieder besseren Anstellungschancen für den Lehrerberuf zurückzuführen. Auch der Hochschulbereich bleibt für viele attraktiv, selbst wenn an den Fachhochschulen das Interesse daran etwas nachgelassen hat (vgl. Tabelle 51).

**Tabelle 51**  
**Von Studierenden auf Dauer angestrebte Tätigkeitsbereiche (1995 – 2007)**

(Angaben in Prozent für Kategorien: „ja, bestimmt“ und „ja, vielleicht“)

Universitäten	1995	1998	2001	2004	2007
Schulbereich	20	18	16	22	26
Hochschulbereich	29	33	31	35	35
sonst. Öffentl. Dienst	46	46	42	45	43
Organisationen ohne Erwerbscharakter	34	33	31	30	25
Privatwirtschaft	70	67	65	61	57
als Selbständiger <sup>1)</sup>	64	69	66	63	60
Freiberufler <sup>2)</sup>	-	59	55	52	47
Unternehmer	-	48	45	43	40
alternative Arbeitskollektive	39	39	37	39	36
<b>Fachhochschulen</b>					
Schulbereich	16	14	12	18	18
Hochschulbereich	18	22	21	25	21
sonst. Öffentl. Dienst	42	46	44	46	44
Organisationen ohne Erwerbscharakter	27	27	27	25	21
Privatwirtschaft	84	83	78	73	73
als Selbständiger <sup>1)</sup>	70	76	71	71	70
Freiberufler <sup>2)</sup>	-	60	56	54	49
Unternehmer	-	65	60	60	59
alternative Arbeitskollektive	42	44	42	46	40

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

1) Mehrfachnennungen möglich ab 1998.

2) Erst ab 1998 unterschieden nach „Freiberufler“ und „Unternehmer“.

### Interesse an privatwirtschaftlichen Bereichen geht zurück

Bis Mitte der 90er Jahre war bei den Studierenden das Interesse an einer Tätigkeit in der Privatwirtschaft sehr hoch: 70% an Universitäten und 84% an Fachhochschulen beabsichtigten 1995 in die Privatwirtschaft zu wechseln. Seit dieser Zeit geht dieses Interesse zurück. Ein Rückgang ist auch bei der beruflichen Selbständigkeit, besonders als Freiberufler, festzustellen, während der gesamte öffentliche Bereich keine Einbußen zu verzeichnen hat. Das nachlassende Interesse am gesamten privatwirtschaftlich organisierten Bereich beruht vermutlich auf konjunkturellen Problemen und dem zunehmenden Wunsch nach einem sicheren Arbeitsplatz.

### Wahl des Tätigkeitsbereichs hängt vom Studienfach ab

In den kultur-, sozial- und naturwissenschaftlichen Fächern besteht ein vergleichsweise großes Interesse am Schuldienst. Auch eine Hochschulbeschäftigung wird vorrangig von Studierenden dieser drei Fächergruppen erwogen. Andere Beschäftigungen im

öffentlichen Dienst, außerhalb des Bildungsbereiches, suchen relativ häufig Studierende der Rechtswissenschaft und der Medizin, die im Rechts- und Gesundheitswesen eine sichere berufliche Zukunft sehen.

Der privatwirtschaftliche Sektor ist und bleibt die Domäne der Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaftler, die sich auch am häufigsten dem Unternehmertum zuwenden möchten, während die freiberuflichen Professionen eher von den angehenden Juristen und Medizinerinnen angestrebt werden.

In Non-Profit-Organisationen wollen vergleichsweise viele Studierende der Kultur- und der Sozialwissenschaften später beruflich tätig sein (rund zwei Fünftel). Letztere haben, neben den Ingenieuren, außerdem am ehesten eine Affinität zu alternativen Arbeitsfeldern und -projekten.

### Studentinnen wollen häufiger in den Schuldienst und öffentlichen Dienst, Studenten in die Privatwirtschaft

Die Studentinnen an Universitäten haben bei den späteren Tätigkeitsbereichen zum Teil andere Präferenzen als die Studenten, vor allem hinsichtlich des Schuldienstes, der Privatwirtschaft und einer Unternehmensgründung:

- Den Schulbereich streben 19% der Studentinnen, aber nur 9% der Studenten ernsthaft (ja, bestimmt) an;
- in der Privatwirtschaft wollen nur 11% der Studentinnen mit Sicherheit tätig sein, mit 27% weit mehr Studenten;
- einer eventuellen Unternehmensgründung stehen Frauen (5% bestimmt) zurückhaltender gegenüber als Männer (10%).

Eine freiberufliche Tätigkeit wird im nahezu selben Umfang von den jungen Frauen wie Männern angestrebt (ca. 10%).

Solche großen Differenzen finden sich nicht in allen Fächergruppen. So gibt es für den Schulbereich zwischen den Geschlechtern kaum Unterschiede. Nur in den Naturwissenschaften - 20% der Studentinnen und 8% der Studenten geben „ja bestimmt“ an - bestehen größere Abweichungen. Ein privatwirtschaftliches Engagement wird in den Wirtschafts-, Natur- und Ingenieurwissenschaften stärker von Männern erwogen. Als Freiberufler sehen sich Studentinnen in den Rechts-, Wirtschafts- und Naturwissenschaften seltener; mit ihren unternehmerischen Absichten bleiben sie in allen Fächergruppen hinter den Männern zurück.

An den Fachhochschulen wird die Privatwirtschaft von den Studentinnen zwar häufiger als an den Universitäten als Tätigkeitsbereich ernsthaft in Betracht gezogen, allerdings ebenfalls deutlich weniger als von Studenten:

- Privatwirtschaft (20% Studentinnen zu 42% Studenten),
- Öffentlicher Dienst (10% zu 4%),
- Unternehmensgründung (9% zu 15%).

Erhebliche Abweichungen zwischen den Geschlechtern bestehen hauptsächlich bei der Wahl des privatwirtschaftlichen Sektors, für den sich in allen Fächergruppen Männer mehr entscheiden.

Insgesamt zeichnet sich ab, dass Studentinnen der Privatwirtschaft als Berufsfeld häufiger mit Vorbehalten begegnen. Diese Zurückhaltung hat offensichtlich zwei hauptsächliche Gründe: zum einen befürchten sie dort mehr Benachteiligungen bei Karriere und Entlohnung, zum anderen erscheint ihnen dort die Vereinbarkeit von Familie und Beruf weniger möglich.

# 11 Erwartete Berufsaussichten und Arbeitsmarktreaktionen

Die Berufschancen von Hochschulabsolventen sind abhängig von Konjunkturen auf dem Arbeitsmarkt und vom gewählten Fachstudium. Deshalb erwarten Studierende sehr unterschiedliche Berufsaussichten. Auch die möglichen Reaktionen der Studierenden bei Arbeitsmarktschwierigkeiten sind in diesem Kontext aufschlussreich, weil sie die unterschiedliche Bereitschaft zu Flexibilität und Mobilität aufzeigen (vgl. Ramm/Bargel 2002).

## 11.1 Erwartete Berufsaussichten

Studierende haben im Hinblick auf ihre Berufsaussichten bereits klare Vorstellungen. Schwierigkeiten bei der Stellenfindung nach dem Studium erwarten im WS 2006/07 wieder deutlich weniger Studierende als noch vor drei Jahren:

- Dass sie kaum Schwierigkeiten haben werden, nach Abschluss des Studiums eine Stelle zu finden, vermuten 30%.
- Schwierigkeiten, eine Stelle zu finden, die wirklich zusagt, erwarten 35%.
- Keine ausbildungsadäquate Anstellung zu finden und somit fachfremd tätig sein zu müssen, erwarten 13%.
- Beträchtliche Schwierigkeiten, überhaupt eine Stelle zu finden, befürchten 11%.

Jeder zehnte Studierende fühlt sich nicht in der Lage, seine beruflichen Aussichten einzuschätzen.

### Berufsaussichten unterliegen Schwankungen

Mitte der 90er Jahre erwartete gut ein Drittel der Studierenden an **Universitäten** größere Probleme beim Berufseinstieg. Sei es, überhaupt einen Arbeitsplatz zu finden, d. h. Arbeitslosigkeit in Kauf zu nehmen, oder fachfremd arbeiten zu müssen. Diese Befürchtungen nahmen Ende der 90er Jahre noch zu. Seit Beginn des neuen Jahrtausends haben sich die beruflichen Erwartungen der Studierenden deutlich verbessert. Nur noch rund ein Viertel äußert solche Sorgen. Obwohl sich 2004 die Einschätzung der beruflichen Chancen wieder etwas verschlechtert hatte, 2007 sind sie wieder etwas besser, bleiben die Studierenden optimistischer als in den 90er Jahren (vgl. Tabelle 52).

An den **Fachhochschulen** war die Skepsis Ende der 90er Jahre ebenfalls am größten, die Angst vor Arbeitslosigkeit und ausbildungsinadäquater Beschäftigung hatte stark zugenommen. Ein Drittel erwartete solche Schwierigkeiten. Der berufliche Zukunftshorizont erschien hier den Studierenden zwar weniger düster als an den Universitäten, aber dennoch waren die Befürchtungen größer als zu Beginn der 90 Jahre. Zur Jahrtausendwende waren die beruflichen Aussichten so gut wie nie zuvor, um sich anschließend deutlich zu verschlechtern und erstmalig schlechter zu sein als bei den Studierenden an Universitäten.

Gerade die Angst, nach dem Studium arbeitslos zu werden, war im Jahr 2004 an Fachhochschulen verbreiteter als an den Universitäten. Angesichts der stärkeren materiellen Orientierung

von Studierenden an Fachhochschulen stellte diese Entwicklung eine nicht zu unterschätzende Sorge um die berufliche Zukunft dar.

Tabelle 52  
Erwartete Berufsaussichten von Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen (1995 - 2007)  
(Angaben in Prozent)

Universitäten <sup>1)</sup>	1995	1998	2001	2004	2007
kaum Schwierigkeiten	12	12	27	23	30
Schwierigkeiten ...					
zusagende Stelle	45	39	44	38	35
ausbildungsadäquate Stelle	18	21	13	13	13
überhaupt Stelle zu finden	18	20	9	14	11
<b>Fachhochschulen<sup>1)</sup></b>					
kaum Schwierigkeiten	17	15	30	19	29
Schwierigkeiten ...					
zusagende Stelle	49	45	48	43	39
ausbildungsadäquate Stelle	16	17	9	11	11
überhaupt Stelle zu finden	13	16	6	19	12

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.  
1) Differenz zu 100%: Angabe „weiß nicht“.

Studentische Angaben zu den erwarteten Berufsaussichten spiegeln die statistischen Arbeitslosenzahlen von Hochschulabsolventen wider. Gegen Ende der 90er Jahre waren sie deutlich angestiegen (227.000 Arbeitslose), so dass sich Studierende 1998 sehr skeptisch zu ihren beruflichen Erwartungen äußerten.

Im neuen Jahrtausend sanken zunächst die Arbeitslosenzahlen und erreichten 2000 einen neuen Tiefstand (176.000 Arbeitslose), sowohl für Absolventen mit Universitäts- als auch mit Fachhochschulabschluss, um dann 2004 wieder stärker anzusteigen: 253.000 Absolventen mit Hochschulabschluss waren ohne Beschäftigung. Deshalb bleiben solche Veränderungen in den Arbeitslosenzahlen für Akademiker nicht ohne Auswirkungen auf die Reaktionen der Studierenden (vgl. Reinberg/Schreyer 2003; Reinberg/Hummel 2007).

### Studentinnen erwarten mehr Schwierigkeiten

Studentinnen sind hinsichtlich ihrer Stellensuche weniger optimistisch als Studenten. Nur 23% der Studentinnen erwarten problemlos in den Beruf wechseln zu können, unter den Studenten gehen immerhin 40% davon aus. Deutlich häufiger als die männlichen Studierenden befürchten Studentinnen:

- nicht ausbildungsgerechte Stellen annehmen zu müssen (15% zu 10%),
- oder sogar arbeitslos zu sein (15% zu 8%).

Studentinnen erwarten allgemein, dass sie im Berufsleben gegenüber Männern benachteiligt werden. Dies betrifft nicht nur die Stellensuche, sondern auch das Einkommen und die berufliche Karriere.

Besonders ungünstige Bedingungen beim Berufsstart vermuten die Studentinnen an den Fachhochschulen, von denen nur 15% einen problemfreien Berufsstart erwarten. Bei den Studentinnen an Universitäten gilt dies für immerhin 24%, während unter den männlichen Studierenden an beiden Hochschularten zwei Fünftel kaum von Problemen beim Berufsbeginn ausgehen.

Große Schwierigkeiten eine Stelle zu finden, d.h. zunächst arbeitslos zu werden, vermuten 17% der Studentinnen an Fachhochschulen und 14% an Universitäten, während es bei den Studenten nur 7% bzw. 8% sind.

Obwohl im Zeitvergleich sich die beruflichen Aussichten von Studentinnen verbessert haben, bleiben ihre beruflichen Erwartungen gegenüber den männlichen Kommilitonen immer noch zurück. Die Sorge, eventuell fachfremd beschäftigt oder nach dem Studium arbeitslos zu werden, ist bei ihnen weiterhin ausgeprägter als bei Studenten.

**Mehr Sorgen in den Rechts- und Kulturwissenschaften**

Während in fast allen Fächern die beruflichen Erwartungen optimistischer geworden sind, sind die Studierenden in der **Rechtswissenschaft** zunehmend in Sorge. Von ihnen befürchten 26% Arbeitslosigkeit und 13% vermuten, dass sie wahrscheinlich nur fachfremd werden arbeiten können. Dies ist nicht nur die insgesamt höchste Quote unter den Fächergruppen an Universitäten, sondern bedeutet gegenüber der letzten Erhebung 2004 eine deutliche Verschlechterung der beruflichen Erwartungen bei den angehenden Jurist/innen, deren Angst vor einem beruflichen Scheitern deutlich zunimmt (vgl. Abbildung 26).

Ähnlich problematisch sieht es in den **Kulturwissenschaften** aus, allerdings ist die Erwartung, arbeitslos zu werden, etwas geringer als in der Rechtswissenschaft, dafür befürchten die Studierenden häufiger, ausbildungsfremd eingesetzt zu werden.

Einen fachfremden Berufseinsatz sehen auch viele Studierende der **Sozialwissenschaften** (21%) auf sich zukommen, während sie vergleichsweise weniger von Arbeitslosigkeit ausgehen (13%).

**Einen problemlosen Berufsstart erwarten Mediziner/innen**

Insbesondere die Studierenden der **Medizin** bilden an den Universitäten den Gegenpol zu den Studierenden in den Rechts-, Kultur- und Sozialwissenschaften. Ihre Befürchtungen zum Berufsbeginn bleiben sehr gering: Nur insgesamt 3% machen sich wegen der Stellensuche ernsthafte Sorgen.

Über die Hälfte (55%) erwartet kaum Schwierigkeiten, eine Stelle zu finden, 37% rechnen höchstens mit Arbeitsplätzen, die ihnen nicht unbedingt zusagen.

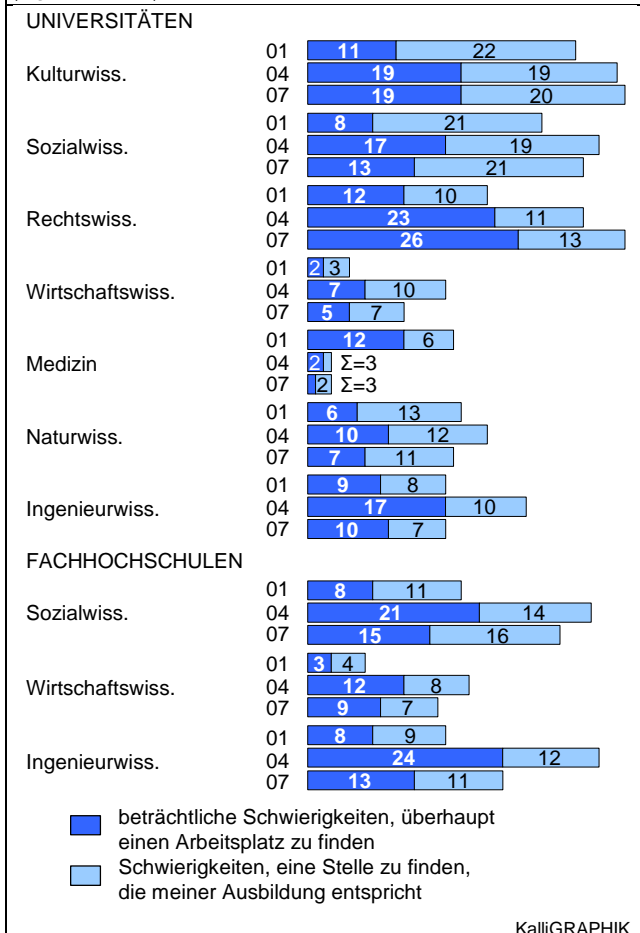
In den **Wirtschafts-, Ingenieur- und Naturwissenschaften** herrscht ebenfalls ein eher optimistisches Klima. Etwa drei Viertel der Studierenden sind in diesen Fächern relativ zuversichtlich, eine passende Stelle zu finden. Nur wenige Studierende befürchten Arbeitslosigkeit (zwischen 5% und 10%).

Gerade in den **Ingenieurwissenschaften** an den Universitäten haben die erheblichen Schwierigkeiten bei der Stellenfindung, die die Studierenden noch im Jahr 2004 befürchteten, deutlich abgenommen. Insbesondere die damals erwartete hohe Arbeits-

losigkeit ist von 17 auf 10 Prozentpunkte gesunken. An den Fachhochschulen ist ebenfalls bei den Studierenden in den **Ingenieurwissenschaften** eine deutliche Verbesserung bei den Erwartungen an den Berufseinstieg gegenüber 2004 eingetreten: Nach ursprünglich 36% erwarten nur noch 24% Schwierigkeiten. Insbesondere ging der Anteil derer, die Arbeitslosigkeit befürchten, von 24% auf 13% zurück.

Einen Rückgang gab es auch im **Sozialwesen**, dennoch erwarten weiterhin 30% der Studierenden erhebliche Schwierigkeiten. Am günstigsten hat sich die Situation in den **Wirtschaftswissenschaften** entwickelt, wo rund drei Viertel der Studierenden optimistisch in ihre berufliche Zukunft blicken und nur 9% mit Arbeitslosigkeit und 7% mit einer fachfremden Tätigkeit rechnen.

Abbildung 26  
**Erwartete Berufsaussichten nach Fächergruppen (2001 - 2007)**  
(Angaben in Prozent)



Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Insgesamt haben sich die beruflichen Erwartungen der Studierenden aufgehellt. Besonders bemerkbar macht sich dies in einzelnen Disziplinen der Ingenieurwissenschaften wie im Bauingenieurwesen oder in der Elektrotechnik, wo ein steigendes Nachfrageplus auf dem Arbeitsmarkt und in Teilbereichen ein Rückgang bei den Arbeitslosenzahlen zu verzeichnen ist. Auf diese positiven Entwicklungen reagieren die Studierenden.

### 11.2 Bereitschaft zur internationalen Mobilität

Mit der Internationalisierung des Studiums wird eine größere Mobilität der Studierenden angestrebt, auch für den europäischen Arbeitsmarkt (vgl. Schomburg/Teichler 2006).

#### Die große Mehrheit möchte auf Dauer in Deutschland arbeiten

Die große Mehrheit der Studierenden (71%) antwortet auf die Frage, ob sie dauerhaft in Deutschland arbeiten möchten, mit „ja, bestimmt“. Diese Absichtsäußerung findet sich im etwa selben Umfang bei den Studierenden an Universitäten wie bei den Studierenden an Fachhochschulen wieder (vgl. Tabelle 53).

**Tabelle 53**  
**Berufliche Mobilität von Studentinnen und Studenten an Universitäten und Fachhochschulen (WS 2006/07)**  
(Angaben in Prozent)

Auf Dauer berufstätig werden...				
Universitäten				
in Deutschland	Insgesamt	Frauen	Männer	
ja, bestimmt	71	72	69	
ja, vielleicht	22	21	25	
in Europa				
ja, bestimmt	15	16	15	
ja, vielleicht	45	43	48	
außerhalb Europas				
ja, bestimmt	6	6	7	
ja, vielleicht	27	24	32	
Fachhochschulen				
in Deutschland	Insgesamt	Frauen	Männer	
ja, bestimmt	73	76	72	
ja, vielleicht	20	18	21	
in Europa				
ja, bestimmt	15	14	15	
ja, vielleicht	44	40	48	
außerhalb Europas				
ja, bestimmt	6	6	7	
ja, vielleicht	28	24	31	

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

#### Bereitschaft zu internationaler Mobilität

Auf Dauer im europäischen Ausland wollen bestimmt 15% der Studierenden später arbeiten, und an einer weltweiten Tätigkeit sind 6% interessiert. Wenn es sich allerdings um eine vorübergehende Auslandstätigkeit handelt, dann steigt der Anteil für das europäische Ausland auf 39% und für das außereuropäische auf 28% an.

Studentinnen entscheiden sich für eine Auslandstätigkeit im selben Umfang wie Studenten, nur beziehen Studenten die Möglichkeit einer Auslandstätigkeit häufiger in ihre Planung mit ein.

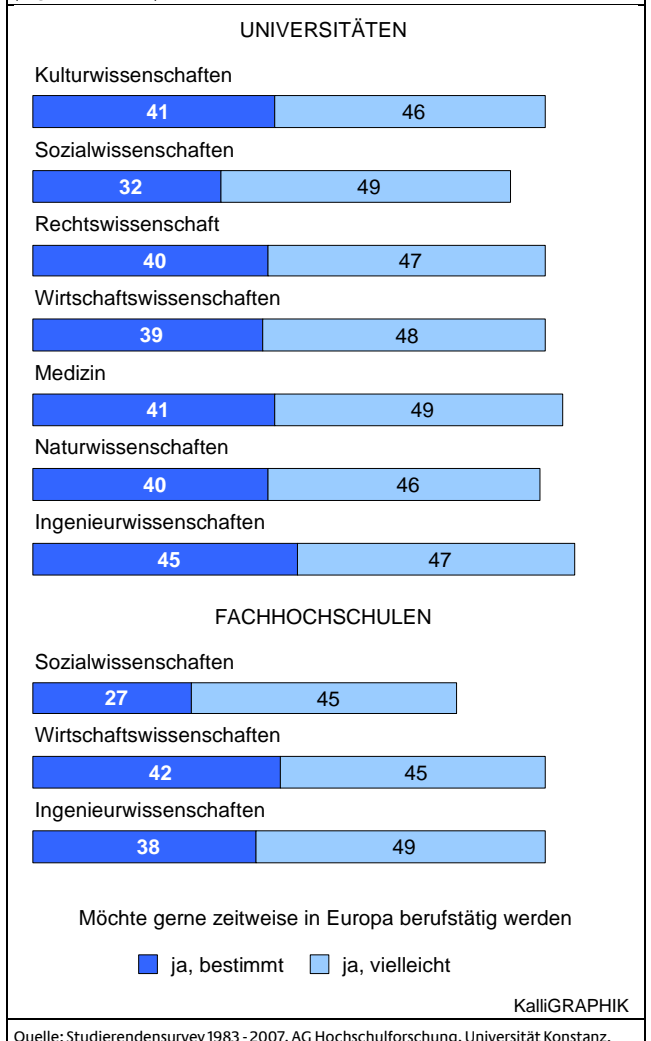
Eine größere berufliche Mobilitätsbereitschaft außerhalb Deutschlands ist unter den Studierenden vorhanden, wenn man den Kreis der grundsätzlich Interessierten hinzuzieht. So sagt fast die Hälfte der Studierenden, dass sie sich vorstellen könnten, innerhalb Europas temporär oder gar dauerhaft zu arbeiten.

Auch der weltweite berufliche Einsatz wird dabei als mögliche Perspektive mit einbezogen. 42% der Studierenden ziehen eine zeitlich befristete außereuropäische Auslandstätigkeit in ihre Überlegungen mit ein und 33% eine Beschäftigung auf Dauer.

#### Angehende Ingenieure zieht es am häufigsten ins Ausland

Die Absicht, auf Dauer im Ausland beruflich aktiv zu werden, bleibt zwischen den Studierenden der einzelnen Fächergruppen relativ ähnlich. Die Aussagen über eine zeitweise Auslandstätigkeit gehen dagegen deutlich auseinander. Während an Universitäten die angehenden Ingenieure zu 45% bestimmt vorhaben, eine zeitlang im europäischen Ausland zu arbeiten, sind es nur 32% der angehenden Sozialwissenschaftler, an den Fachhochschulen sogar nur 27% dieser Fachrichtung (vgl. Abbildung 27).

**Abbildung 27**  
**Beabsichtigte berufliche Auslandstätigkeit in Europa nach Fächergruppen (WS 2006/07)**  
(Angaben in Prozent)



Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Es wird ein großes Potential unter den Studierenden aller Fachrichtungen erkennbar, die eine berufliche Tätigkeit im Ausland, in Europa oder weltweit, sich vorstellen können oder anstreben. Diese Absicht ist weitgehend unabhängig von der Einschätzung der beruflichen Möglichkeiten dort. Nur bei den Studierenden, die eine gewisse Zeit außerhalb Europas arbeiten möchten, scheinen optimistische Berufserwartungen die Auslandstätigkeit zu beflügeln.

### 11.3 Reaktionen bei Arbeitsmarktschwierigkeiten

Falls es beim Berufsstart mit der Stellensuche zu Schwierigkeiten kommen sollte, wollen Studierende sehr unterschiedlich auf diese Situation reagieren. Die Studierenden haben recht klare Vorstellungen darüber, wie sie sich verhalten wollen, wenn der Einstieg in den Beruf nicht sofort gelingt.

#### Hohe Bereitschaft zu Belastungen, Einbußen und Flexibilität

Studierende wollen nach dem Studium möglichst schnell beruflich Fuß fassen. Dafür zeigen sie in ihren Reaktionen ein hohes Maß an Bereitschaft zur Flexibilität, Mobilität und Belastung. Allerdings gibt es auch Grenzen ihrer Anpassungsbereitschaft.

Bei Arbeitsmarktproblemen wollen Studierende **Belastungen** in Kauf nehmen, wie beispielsweise Wohnortwechsel oder längere Anfahrtszeiten (84%). Die Bereitschaft, hier flexibel zu sein, hat weiter zugenommen.

Viele Studierende wären zu **finanziellen Einbußen** bereit, wenn sich ihre fachlichen Vorstellungen realisieren ließen (76%).

Zwei Drittel würden **zeitlich begrenzt eine fachfremde Stelle** annehmen, die ihrer Ausbildung nicht entspricht.

Auf eine **fachfremde Dauerstelle** wollen sich nur 20% der Studierenden einlassen. Hier ist die Grenze der Bereitschaft, flexibel auf den Arbeitsmarkt zu reagieren, deutlich schneller erreicht. Allerdings ist der Anteil der Studierenden, die auch nicht ausbildungsadäquat arbeiten würden, im Laufe der letzten zwölf Jahre ständig gestiegen (vgl. Tabelle 54).

Tabelle 54  
Reaktionen auf Arbeitsmarktprobleme an Universitäten und Fachhochschulen (1993 - 2007)  
(Angaben in Prozent für Kategorien: „eher“ und „sehr wahrscheinlich“)

Universitäten	1995	1998	2001	2004	2007
größere Belastungen (z.B. längere Fahrtzeiten)	77	80	79	81	84
finanzielle Einbußen in Kauf nehmen	79	79	74	79	77
kurzfristig fachfremde Stelle annehmen	57	63	60	66	64
auf Dauer fachfremde Stelle annehmen	13	17	15	18	20
<b>Fachhochschulen</b>					
größere Belastungen (z.B. längere Fahrtzeiten)	72	78	76	78	83
finanzielle Einbußen in Kauf nehmen	73	76	70	77	75
kurzfristig fachfremde Stelle annehmen	56	63	56	67	64
auf Dauer fachfremde Stelle annehmen	12	16	13	19	19

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

In ihren Absichten, auf Arbeitsmarktprobleme flexibel zu reagieren, sind sich Studierende an Universitäten und Fachhochschulen sehr ähnlich. Insgesamt sind Hochschulabsolventen in dieser Hinsicht zu weitgehenden Kompromissen bereit.

#### Studentinnen würden flexibler reagieren

Studentinnen erwarten generell größere Benachteiligungen beim Berufseinstieg und der beruflichen Karriere. Deshalb würden sie auf Arbeitsmarktprobleme insgesamt flexibler reagieren als Studenten, damit der Berufseinstieg gelingt. Dies zeigt sich vor allem bei der fachfremden Beschäftigung, die sie sowohl vorübergehend als auch auf Dauer in größerem Umfang als Studenten annehmen würden. Aber auch beim Einkommen wären sie kompromissbereiter.

#### Verbleib an der Hochschule eher eine Notlösung

Falls der Berufsstart nach dem Studium nicht gelingen sollte, würde ein Teil der Studierenden an der Hochschule verbleiben, um diese Übergangsphase sinnvoll zu nutzen. An den Universitäten beabsichtigen dies 42% der Studierenden und an den Fachhochschulen 24%. Dieser Unterschied ist sicherlich auf die in der Regel größeren Angebotsmöglichkeiten der Universitäten zurückzuführen (vgl. Tabelle 55).

Über die Hälfte aller Studierenden beabsichtigt weiterzustudieren, falls der Berufseinstieg nicht gelingen sollte. Sie verbinden damit die Hoffnung, dass sich ihre Berufschancen verbessern. Studentinnen nehmen sich dies mehr vor als Studenten. Dafür wollen weniger Studentinnen an der Hochschule verbleiben, ohne zu studieren. Sie wollen kompromissbereit und aktiv den möglichen Problemen des Arbeitsmarktes begegnen.

Tabelle 55  
Verbleib an der Hochschule bei Arbeitsmarktproblemen von Studentinnen und Studenten an Universitäten und Fachhochschulen (WS 2006/07)  
(Angaben in Prozent)

An der Hochschule... abwarten	Universitäten		
	Insgesamt	Frauen	Männer
eher wahrscheinlich	33	30	37
sehr wahrscheinlich	9	9	10
<b>zusammen</b>	<b>42</b>	<b>39</b>	<b>47</b>
weiterstudieren	Universitäten		
	Insgesamt	Frauen	Männer
eher wahrscheinlich	40	40	39
sehr wahrscheinlich	14	15	12
<b>zusammen</b>	<b>54</b>	<b>55</b>	<b>51</b>
abwarten	Fachhochschulen		
	Insgesamt	Frauen	Männer
eher wahrscheinlich	19	15	23
sehr wahrscheinlich	5	5	5
<b>zusammen</b>	<b>24</b>	<b>20</b>	<b>28</b>
weiterstudieren	Fachhochschulen		
	Insgesamt	Frauen	Männer
eher wahrscheinlich	38	39	37
sehr wahrscheinlich	15	16	15
<b>zusammen</b>	<b>54</b>	<b>55</b>	<b>52</b>

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

#### Berufliche Selbständigkeit als Alternative

Falls es keine Möglichkeit nach dem Studium gibt, in den Beruf einzusteigen, kann sich ein Teil der Studierenden auch eine berufliche Selbständigkeit vorstellen. An Universitäten erwägt ein Drittel der Studierenden diesen Schritt, an Fachhochschulen immerhin zwei Fünftel. Allerdings ist diese Möglichkeit des Berufseintritts gegenüber anderen Lösungen nachrangig.

**Reaktionen bei Arbeitsmarktproblemen in den Fächergruppen**

Die Studierenden in den einzelnen Fächergruppen wollen bei Arbeitsmarktproblemen teilweise unterschiedlich reagieren. In allen Fächern ähnlich ist die Akzeptanz von Belastungen, die gegenüber früher weiter zunimmt (vgl. Tabelle 56).

In den **Kultur- und Sozialwissenschaften** würden die Studierenden etwas häufiger als andere eine fachfremde Stelle annehmen, auch auf Dauer. Dafür zeigen sie sich weniger mobil und streben weniger eine berufliche Selbständigkeit an.

Die Studierenden in der **Rechtswissenschaft** wären im Vergleich zu allen anderen Fächergruppen am häufigsten bereit, sich selbständig zu machen. Zugenommen hat bei Ihnen die Absicht, bei Arbeitsmarktproblemen weiterzustudieren oder fachfremd zu arbeiten. Die Sorge, mit der die angehenden Jurist/innen den Arbeitsmarkt derzeit betrachten, macht sich in einer deutlich zunehmenden Kompromissbereitschaft bemerkbar.

Die Studierenden der **Wirtschaftswissenschaften** ziehen neben den Studierenden der Medizin vergleichsweise am häufigsten in Betracht, Belastungen zu akzeptieren; auch die berufliche Selbständigkeit geht in ihre Überlegungen mit ein. Allerdings sind Studierende der Wirtschaftswissenschaften insgesamt mehr als andere an einer beruflichen Selbständigkeit interessiert.

In der **Medizin** würden die Studierenden am seltensten weiterstudieren wollen, aber akzeptieren am häufigsten größere Belastungen. Berufliche Alternativen kommen für sie am wenigsten in Frage, lieber wollen sie finanzielle Abstriche hinnehmen. Sie haben unter allen Fächern die stärkste fachliche Bindung, dies kommt auch bei der beruflichen Selbständigkeit zum Ausdruck.

Die Studierenden der **Naturwissenschaften** würden am häufigsten versuchen, an der Hochschule zu bleiben. Eine berufliche Selbständigkeit kommt für sie am wenigsten in Frage.

Die Studierenden der **Ingenieurwissenschaften** würden neben den angehenden Naturwissenschaftlern am meisten an der Hochschule abwarten, wenn sie nach dem Studium keine Stelle finden. Ein fachfremder Einsatz käme für sie mit am wenigsten in Frage. Nachdem sich der Arbeitsmarkt für Ingenieure deutlich verbessert zeigt, hat sich diese Haltung noch weiter verfestigt.

An den Fachhochschulen wollen die Studierenden im **Sozialwesen** im Fächervergleich am seltensten mobil sein, d.h. ein Ortswechsel oder lange Fahrtzeiten kommen für sie weniger in

Frage. Dafür sind sie weit mehr als Studierende anderer Fächer bereit, fachfremde Stellen anzunehmen, unabhängig davon, ob sie kurz- oder längerfristig angeboten werden.

In den **Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften** an den Fachhochschulen ist die Bereitschaft zur Mobilität und zur beruflichen Selbständigkeit am größten. Kurzfristig fachfremd wollen die angehenden Ingenieure und Wirtschaftswissenschaftler immer weniger arbeiten. In dieser Haltung hat sie die positive Arbeitsmarktentwicklung bestärkt.

**Veränderungen beim Übergang auf den Arbeitsmarkt**

Gegenüber den 90er Jahren sind die Studierenden heute eher bereit, Belastungen zu akzeptieren sowie kurz- oder langfristig eine fachfremde Stelle anzunehmen. Das Beharren auf dem einmal gewählten Weg hat nachgelassen. Dabei sind Korrekturen am ursprünglichen Vorhaben von der Fachzugehörigkeit und der Konjunktur des entsprechenden Teilarbeitsmarktes abhängig.

Die Risiken des Arbeitsmarktes wirken sich auf die berufliche Identität von Hochschulabsolventen nachteilig aus. Dies kann zu der Sorge führen, dass die Investition in die fachliche Qualifikation sich nicht auszahlt - eine für die meisten Studierenden belastende Vorstellung. Positive Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt mit besseren Einstellungschancen wirken sich dagegen stabilisierend aus, sowohl auf den Studienverlauf als auch auf die Sicherheit der beruflichen Erwartungen und Absichten.

**Bessere Arbeitsmarktbedingungen gewünscht**

Der wechselhafte Arbeitsmarkt macht es verständlich, dass die Studierenden sich in unterschiedlicher Weise Verbesserungen für ihren Berufseintritt wünschen. Obwohl die beruflichen Erwartungen insgesamt wieder gestiegen sind, bleiben 36% der Studierenden an günstigeren Arbeitsmarktchancen sehr interessiert. Im WS 2003/04 äußerten noch 41% der Studierenden den Wunsch nach besseren Arbeitmarktchancen.

Insbesondere Studentinnen setzen auf bessere Bedingungen auf dem Arbeitsmarkt, was ihre Studiensituation positiv beeinflussen würde. An den Universitäten sind es 44% und an den Fachhochschulen 54% der Studentinnen (25% bzw. 23% der Studenten), die sich einen leichteren Zugang auf den Arbeitsmarkt intensiv wünschen.

Tabelle 56  
**Reaktionen der Studierenden auf Arbeitsmarktprobleme nach Fächergruppen an Universitäten und Fachhochschulen (WS 2006/07)**  
(Angaben in Prozent für Kategorien: „eher“ und „sehr wahrscheinlich“)

Mögliche Reaktionen	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kultur-wiss.	Sozial-wiss.	Rechts-wiss.	Wirt.-wiss.	Medizin	Natur-wiss.	Ing.-wiss.	Sozial-wiss.	Wirt.-wiss.	Ing.-wiss.
größere Belastungen (z.B. längere Fahrtzeiten)	80	80	85	88	90	84	87	70	87	84
finanzielle Einbußen in Kauf nehmen	79	80	73	70	78	77	74	73	74	73
kurzfristig fachfremde Stelle annehmen	73	74	62	61	51	61	54	77	64	60
langfristig fachfremde Stelle annehmen	27	24	22	19	10	17	15	28	16	20

Quelle: Studierenden survey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

# 12 Wünsche und Forderungen der Studierenden

Die Wünsche zur Verbesserung der eigenen Studiensituation und die Forderungen zur weiteren Entwicklung der Hochschulen weisen überwiegend auf Problemfelder hin, die der Veränderung an den Hochschulen bedürfen. Studierende verbinden mit ihren Vorschlägen den Anspruch, dass Mängel in der Ausbildung zukünftig behoben werden.

## 12.1 Verbesserung der Studiensituation

Die von den Studierenden geäußerten Wünsche zur Verbesserung ihrer persönlichen Studiensituation beziehen sich auf wahrgenommene Mängel und Schwierigkeiten und können deshalb wichtige Anregungen für die Hochschulen und Fachbereiche bieten. Dabei äußern Studierende an Universitäten und Fachhochschulen sehr unterschiedliche Probleme, die nach ihrer Ansicht der Lösung bedürfen.

### Häufigste Wünsche an Universitäten sind stärkerer Praxisbezug und kleinere Lehrveranstaltungen

Diese beiden Wünsche werden von den Studierenden an Universitäten am häufigsten geäußert (vgl. Abbildung 28):

- stärkerer Praxisbezug des Studienganges (43% sehr dringlich),
- häufiger Veranstaltungen im kleineren Kreis (43%).

Die praktische Ausbildung an den Universitäten ist schon seit längerem ein Sorgenkind in der universitären Ausbildung. Hier sollen Verbesserungen durch die neu geschaffenen Bachelor-Studiengänge erreicht werden. Ein weiteres wichtiges Thema aus Sicht der Studierenden bleibt die Überfüllung der Hochschulen.

Drei Bereiche, die die persönliche Studiensituation betreffen, hält rund ein Drittel der Studierenden an Universitäten für besonders verbesserungswürdig:

- die Verbesserung der Arbeitsmarktchancen (36%),
- eine intensivere Betreuung durch Lehrende (34%),
- die Erhöhung der BAföG-Sätze (32%).

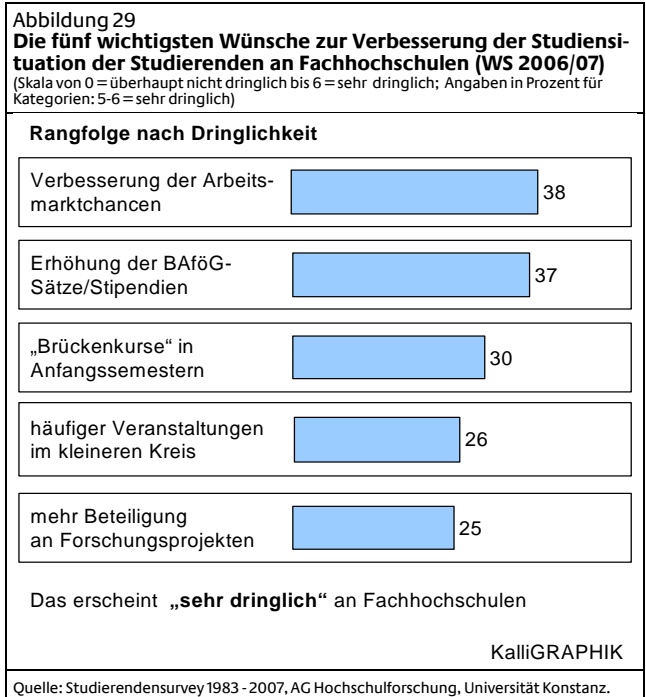
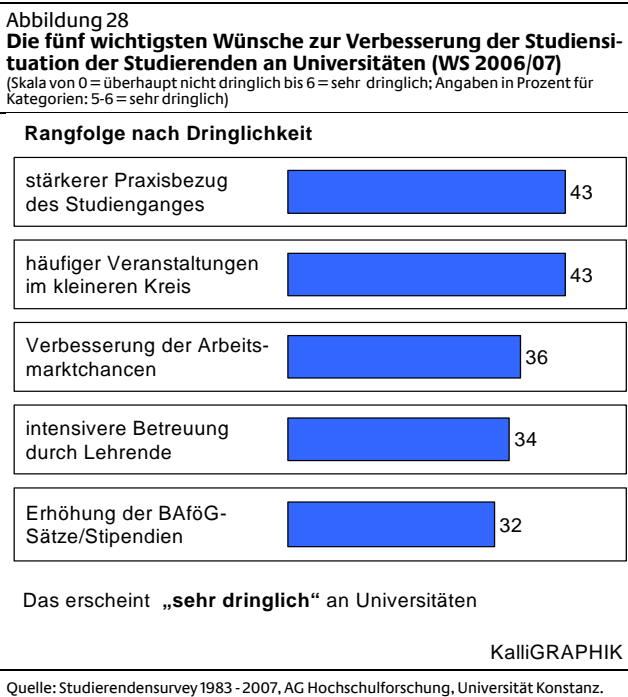
Weitere Verbesserungen haben für die Studierenden an Universitäten eine geringere Bedeutung, wie beispielsweise die Einrichtung von „Brückenkursen“ (für 28%), feste studentische Arbeitsgruppen (24%) oder die Beteiligung an Forschungsprojekten (23%).

### Fachhochschulen: Verbesserung der Arbeitsmarktchancen

Obwohl sich die Erwartungen an die Berufsaussichten insbesondere bei den Studierenden der Fachhochschulen erhöht haben, bleiben bessere Arbeitsmarktchancen für sie weiterhin besonders wichtig (vgl. Abbildung 29):

- Die Verbesserung der Arbeitsmarktchancen halten 38% für sehr dringlich,
- die Erhöhung der BAföG-Sätze 37%,
- die Einführung von Brückenkursen 30%,
- Lehrveranstaltungen mit weniger Teilnehmern 26%,
- die Teilnahme an Forschungsprojekten 25%.

An den Fachhochschulen ist das Interesse an anderen Bereichen der Studienbedingungen bei den Studierenden geringer. So halten eine intensivere Betreuung durch die Lehrenden 22% für dringend verbesserungswürdig, die Möglichkeit, mehr Praxisanteile im Studium zu haben 22%, oder die Unterstützung von Studierenden mit Kindern ist 21% ein sehr wichtiges Anliegen.



**Differenzen zwischen den Hochschularten**

Bei drei Wünschen zur Verbesserung der Studiensituation bestehen auffällige Differenzen zwischen den Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen. Diese betreffen:

- den stärkeren Praxisbezug des Studienganges,
- die Lehrveranstaltungen in kleinerem Kreis,
- und die bessere Betreuung durch die Lehrenden.

In allen drei Bereichen sehen Studierende an Universitäten stärkeren Verbesserungsbedarf. Den an den Fachhochschulen gebotenen Praxisbezug erwarten zunehmend auch die Studierenden an den Universitäten. Die Differenz beim Wunsch nach geringeren Veranstaltungsgrößen und nach einer intensiveren Betreuung durch Lehrende geht auf größere Studierendenzahlen und die stärkere Überfüllung an den Universitäten zurück.

**Viele Wünsche haben an Dringlichkeit verloren**

Die Dringlichkeit der Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation hat gegenüber früheren Erhebungen in fast allen Bereichen stark nachgelassen. Verbesserungen der Studienbedingungen wurden innerhalb der letzten zwölf Jahre von den Studierenden noch nie so wenig verlangt wie im WS 2006/07. Noch bis Anfang des neuen Jahrtausends wurden sie von den Studierenden in deutlich stärkerem Umfang geäußert (vgl. Tabelle 57).

Der Rückgang bei den zentralen Wünschen der Studierenden hat verschiedene Ursachen. Zum einen waren die Studierendenzahlen an den Universitäten rückläufig, was zu einer gewissen Entlastung geführt hat, zum anderen hat sich die Betreuung durch die Lehrenden verbessert. Die Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre konnten somit positive Effekte erzielen. Insofern ist die gegenüber früher bessere Bilanz der Studierenden zur Lehrsituation und Studienqualität ein Erfolg im Bemühen um eine bessere Hochschulausbildung.

**Tabelle 57**  
Zeitliche Entwicklung der wichtigsten Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation an Universitäten und Fachhochschulen (1995 - 2007)

(Skala von 0 = überhaupt nicht dringlich bis 6 = sehr dringlich; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = sehr dringlich)

Universitäten	1995	1998	2001	2004	2007
Stärkerer Praxisbezug im Studiengang	59	56	55	49	43
Veranstaltungen im kleineren Kreis	53	58	55	49	43
Verbesserung der Arbeitsmarktchancen	48	54	41	39	36
Intensivere Betreuung durch die Lehrenden	42	50	45	38	34
Erhöhung der BAföG-Sätze/Stipendien	42	39	36	29	32
<b>Fachhochschulen</b>					
Verbesserung der Arbeitsmarktchancen	44	55	40	48	38
Erhöhung der BAföG-Sätze/Stipendien	46	46	41	36	37
„Brückenkurse“ in den Anfangssemestern	35	42	39	36	30
Veranstaltungen im kleineren Kreis	37	41	37	32	26
Mehr Beteiligung an Forschungsprojekten	32	41	30	29	25

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Dennoch sind Verbesserungen zentraler Aspekte der Studiensituation weiterhin nötig. An den Universitäten bleibt die Kritik am fehlenden Praxisbezug oder an überfüllten Lehrveranstaltungen immer noch stark. Der Wunsch nach einer besseren Betreuung durch die Lehrenden ist zwar spürbar zurückgegangen, ist aber für ein Drittel der Studierenden an Universitäten ein weiterhin dringlich zu lösendes Problem.

Trotz positiver Signale des Arbeitsmarktes, die bei den Studierenden für erhöhte Berufserwartungen sorgen, wird der Wunsch nach besseren Arbeitsmarktchancen von knapp zwei Fünftel der Studierenden auch 2007 vorgebracht (an Fachhochschulen 38%, an Universitäten 36%).

Den Wunsch nach einer Erhöhung der BAföG-Sätze äußert etwa ein Drittel der Studierenden als dringlich (an Universitäten 32%, an Fachhochschulen 37%). Die Erhöhungswünsche zum BAföG werden vor allem von den Betroffenen vorgetragen, die eine Teil- oder Vollförderung durch das BAföG erhalten. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass die Erhöhung der staatlichen Unterstützung insbesondere in jenen Bundesländern häufiger gewünscht wird, die für das Sommersemester 2007 Studiengebühren angekündigt hatten.

Der Gesetzgeber hat mit dem inzwischen in Kraft getretenen 22. BAföGÄndG reagiert und zum WS 2008/09 die Bedarfssätze um 10 % und die Einkommensfreibeträge um 8 % angehoben.

**Intensivere Wünsche bei Studierenden mit Lehramtsabschluss**

Es fällt auf, dass insbesondere Studierende, die ein Lehramt anstreben, viel häufiger Wünsche zur Verbesserung ihrer Ausbildungssituation äußern. Im Studium möchten sie häufig weniger Teilnehmer in den Lehrveranstaltungen und mehr Orientierungshilfen im Studium erhalten, d.h. für sie ist ein Lehrangebot, das sich an eindeutigen Vorgaben ausrichtet, erstrebenswert.

Hauptsächlich sind es die Lehramtskandidat/innen, die mehr Praxisbezüge im Studium wünschen: 64% dieser Studierenden sprechen sich dafür aus (vgl. Tabelle 58).

**Tabelle 58**  
Ausgewählte Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation nach Abschlussart an Universitäten (WS 2006/07)

(Skala von 0 = überhaupt nicht dringlich bis 6 = sehr dringlich; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = sehr dringlich)

Universitäten	Insge- samt	Diplom/ Mag.	Staats- examen	Lehr- amt	Bache- lor
Stärkerer Praxisbezug im Studiengang	<b>43</b>	39	46	64	34
Veranstaltungen im kleineren Kreis	<b>43</b>	40	40	58	41
Intensivere Betreuung durch die Lehrenden	<b>34</b>	32	38	39	28
„Brückenkurse“ in den Anfangssemestern	<b>28</b>	25	26	38	31
Mehr Beteiligung an Forschungsprojekten	<b>23</b>	28	13	15	25
Lehrangebot nach Leitvorgaben	<b>14</b>	12	12	26	10
Verbesserung der Arbeitsmarktchancen	<b>36</b>	37	28	34	43
Erhöhung der BAföG-Sätze/Stipendien	<b>32</b>	30	30	36	37

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Bessere Betreuung durch die Lehrenden wünschen sich die Studierenden mit angestrebtem Lehramtsabschluss ebenso häufig wie Studierende anderer Staatsexamensstudiengänge. Hier kommen vor allem die Betreuungsdefizite in den Staatsexamensfächern Medizin und Rechtswissenschaft zum Ausdruck. In diesen Fächern mit Staatsexamen möchten die Studierenden ebenfalls mehr praktische Erfahrungen im Studium sammeln als in den Diplom/Magister- und Bachelor-Studiengängen, wo deutlich weniger Bedarf an Praxisanteilen angemeldet wird (vgl. Tabelle 58).

Der Wunsch, mehr an der Forschung beteiligt zu werden, geht häufiger von den Studierenden der Diplom/Magister- und Bachelor-Studiengänge aus, hier scheinen Studierende in Fächern mit Staatsexamensabschluss besser versorgt zu sein.

Studierende in Studiengängen mit Bachelor-Abschluss sprechen besonders die Verbesserung der Arbeitsmarkchancen an, denn bei ihnen besteht eine beachtliche Verunsicherung, was ihr Abschluss auf dem Arbeitsmarkt eigentlich Wert ist.

### 12.2 Förderung von Frauen

Die Wahrnehmung, dass Studentinnen gegenüber Studenten im Studium benachteiligt werden, ging vor allem im Laufe der 90er Jahre stark zurück, auch bei den Studentinnen. Dennoch bleibt die Gleichstellung von Frauen an der Hochschule den Studentinnen ein wichtiges Anliegen. Um die Situation für Frauen an den

Hochschulen zu verbessern, wurden allen Studierenden drei oft diskutierte Forderungen hinsichtlich der Interessenorganisation, der Besetzung von Hochschullehrerstellen und der Vergabe von Stipendien für Promotion und Habilitation zur Stellungnahme vorgelegt. Studentinnen unterstützen weiterhin in großem Umfang folgende Maßnahmen:

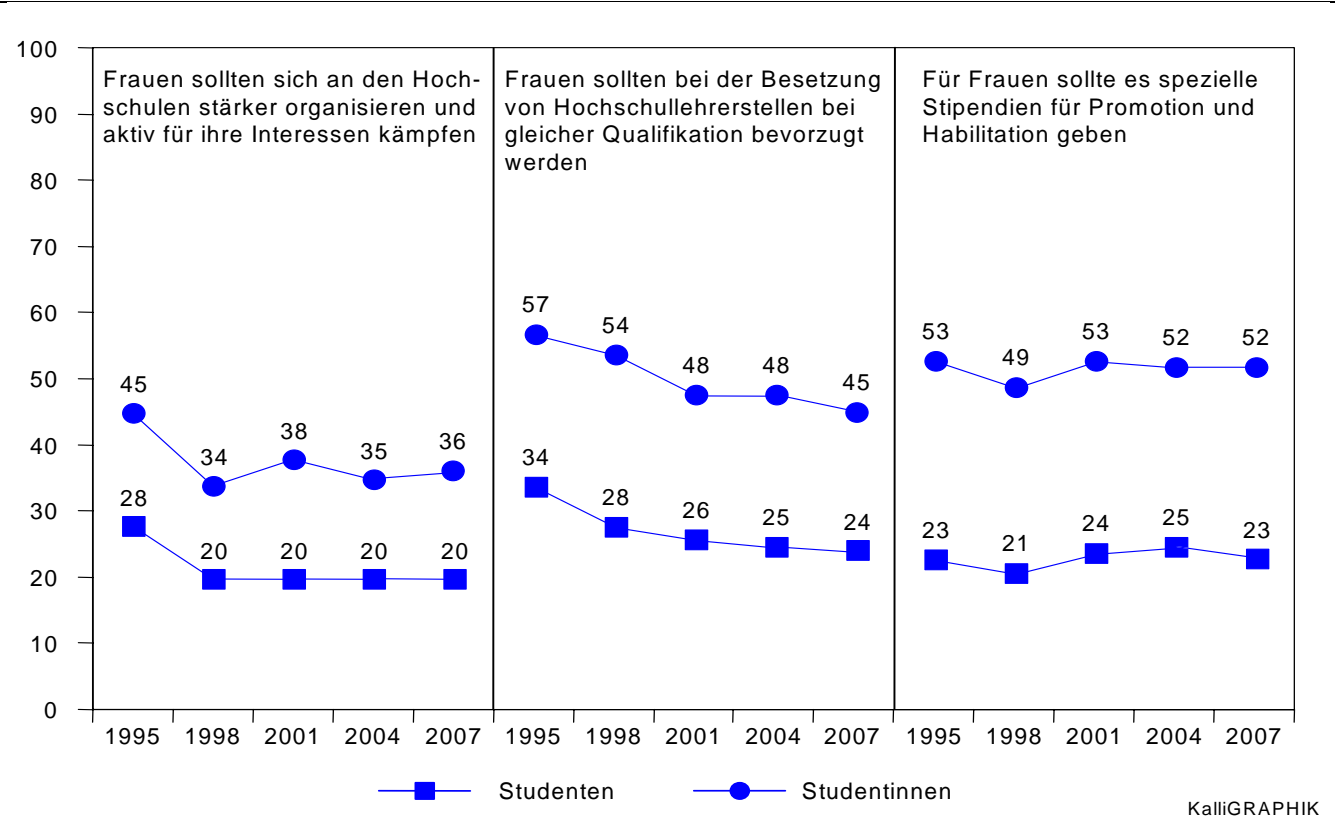
- Für Frauen sollte es spezielle Stipendien für Promotion und Habilitation geben: 52%.
- Frauen sollten (bei gleicher Qualifikation) bei der Besetzung von Hochschullehrerstellen bevorzugt werden: 45%.

Am wenigsten wird von den Studentinnen die Forderung geteilt, Frauen sollten sich an den Hochschulen stärker organisieren und aktiv für ihre Interessen kämpfen (von 36%).

Die Unterstützung dieser drei Forderungen zur Verbesserung der Situation von Frauen an den Hochschulen hat sich gegenüber der Erhebung 2004 kaum verändert. Im längerfristigen Vergleich mit den 90er Jahren, wird die bevorzugte Besetzung von Hochschullehrerstellen durch Frauen (bei gleicher Qualifikation) weniger unterstützt, während die beiden anderen Forderungen in ganz ähnlichen Umfang weiterhin befürwortet werden.

Auch unter den männlichen Studenten stagniert seit den letzten Erhebungen die Zustimmung zu diesen Maßnahmen, die die Situation der Frauen an den Hochschulen verbessern könnten. Männer unterstützen Forderungen mit Quoten von 20% bis 24% weit weniger (vgl. Abbildung 30).

Abbildung 30  
**Forderungen zur Verbesserung der Situation von Frauen an der Hochschule nach Geschlecht der Studierenden (1995 - 2007)**  
 (Skala von -3 = lehne völlig ab bis +3 = stimme völlig zu; Angaben in Prozent für Kategorien: +1 bis +3 = stimme zu)



Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Solche Differenzen nach dem Geschlecht belegen nicht nur verschiedene Ausgangslagen, sondern dokumentieren auch ein Stück Desinteresse gegenüber Problemen anderer Studierender. Am größten werden die geschlechtsspezifischen Differenzen, wenn es sich um konkurrierende Interessen, wie bei Stellen und Stipendien, handelt.

Die Unterstützung solcher Maßnahmen wird deutlich größer, wenn Benachteiligungen von Studentinnen als auffällig angesehen werden. Bis zu zwei Drittel der Studentinnen, die sich benachteiligt fühlen, unterstützen dann solche Maßnahmen zur Gleichstellung von Frauen. Aber auch bei den männlichen Kommilitonen erhöht sich das Potential der Befürworter auf ein Drittel.

Neben der speziellen Förderung von Frauen an den Hochschulen lassen sich auch die Studienbedingungen für Frauen verbessern. Dazu können die Wünsche von Frauen für eine bessere Studiensituation herangezogen werden.

**Studentinnen wünschen häufiger Verbesserungen der Studiensituation**

Die Studentinnen wünschen sich häufiger eine Verbesserung ihrer Studiensituation als die Studenten. Besonders auffällig sind die Unterschiede in den folgenden Bereichen:

- Eine Verbesserung der **Arbeitsmarktchancen** für Hochschulabsolventen wünschen sich 44% der Studentinnen an Universitäten und 54% an Fachhochschulen, während nur 25% bzw. 23% der Studenten dafür dringlichen Bedarf anmelden.
- Ein stärkerer **Praxisbezug** wird hauptsächlich von Studentinnen an Universitäten (49%) verlangt; von den Studenten sind es 36%, die diesen Wunsch äußern.
- **Lehrveranstaltungen in kleinerem Kreis** möchten an den Universitäten 47% der Studentinnen, jedoch nur 36% der Studenten.
- Intensivere **Betreuung durch die Lehrenden** wünschen sich 37% der Studentinnen und 29% der Studenten an den Universitäten.
- Mehr **EDV-Beratung** streben 25% (Uni) bzw. 29% (FH) der Studentinnen an, Studenten nur zu 15% bzw. 18%.
- Die **Erhöhung der BAföG-Sätze** wünschen sich studierende Frauen mehr als Männer, insbesondere an den Fachhochschulen (43%), aber auch an den Universitäten (35%). Unter den Studenten äußern 31% (FH) und 28% (Uni) diesen Wunsch.
- Solidarisch zeigen sich Studentinnen auch bei der Forderung nach einer besseren **Unterstützung für Studierende mit Kind**. Rund jede vierte Studentin spricht sich dafür aus, während nur jeder siebte Student sich dem anschließt.

Mit ihrer vergleichsweise umfangreichen Kritik an den Studienbedingungen signalisieren Studentinnen, dass sie die Hochschulbildung in mancherlei Hinsicht für verbesserungswürdig halten. Auch soziale Themen wie BAföG und Kinderbetreuung unterstützen sie mehr. Studentinnen stehen zudem stärker für eine berufsnah Ausbildung und möchten die beruflichen Chancen vor allem für Frauen verbessert sehen. Ihre häufigeren Forderungen nach einer nachhaltigen Verbesserung der Situation von Frauen an den Hochschulen, auch im Bereich der Stipendien und Stellen, werden dadurch gestützt.

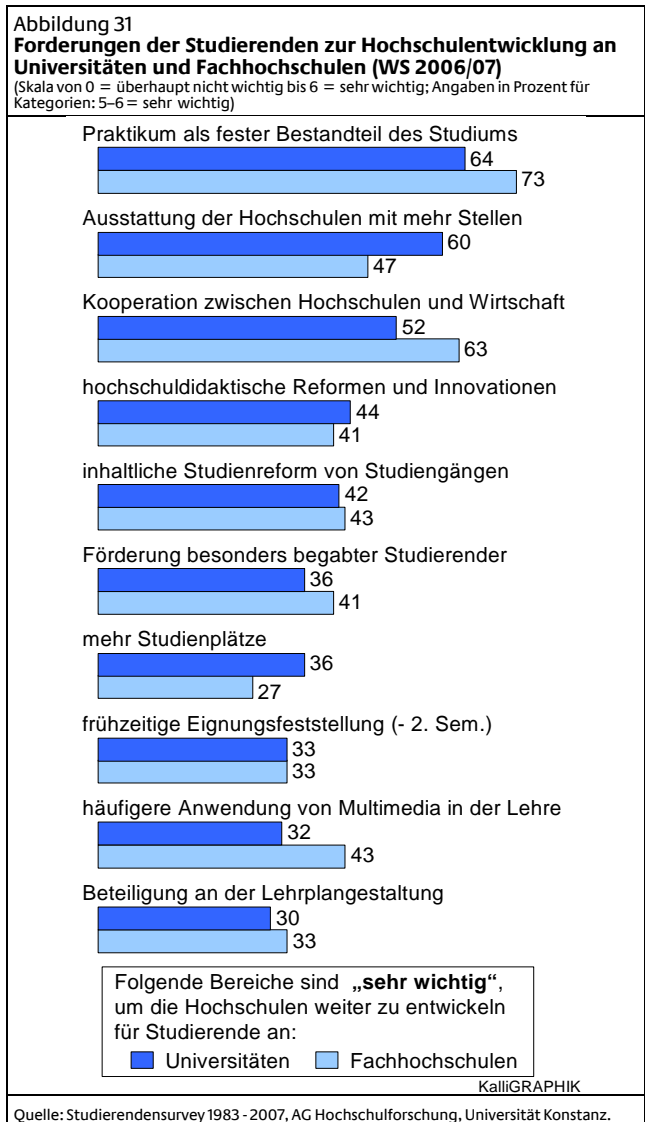
**12.3 Konzepte zur Hochschulentwicklung**

Die den Studierenden vorgelegten verschiedenen Maßnahmen zur Entwicklung oder Reform der Hochschulen, zur qualitativen Gestaltung, zum quantitativen Ausbau sowie zu verschiedenen Elementen der Selektion und Organisation, finden unter ihnen in sehr unterschiedlichen Maße Anklang oder Ablehnung. Ähnlich wie bei den Wünschen zur Verbesserung der persönlichen Studiensituation setzen die Studierenden eindeutige Prioritäten im Hinblick auf wesentliche Veränderungsforderungen zur Weiterentwicklung der Hochschulen.

**Am wichtigsten sind den Studierenden Praktikumsphasen**

Sehr großen Wert legen die Studierenden auf ein Praktikum als fester Bestandteil jedes Studienganges.

- Drei Viertel der Studierenden an den Fachhochschulen (73%) und zwei Drittel an den Universitäten (64%) halten diese Maßnahme zur Weiterentwicklung der Hochschulen für sehr wichtig (vgl. Abbildung 31).



### Stellenausbau hauptsächlich eine Forderung der Universitäten

Den personellen Ausbau fordern nicht nur die Hochschulleitungen, sondern dies ist auch für die Studierenden ein wichtiges hochschulpolitisches Anliegen, insbesondere in Problembereichen, in denen die Betreuungsverhältnisse zwischen Studierenden und Lehrenden besonders ungünstig sind.

- Für 60% der Studierenden an Universitäten hat der personelle Ausbau der Hochschulen große Bedeutung (FH 47%).

### Kooperationen zwischen Hochschulen und Wirtschaft

Eine bessere Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Wirtschaft unterstützt die Studentenschaft mehrheitlich. Von solchen Kooperationen versprechen sich Studierende für ihren Berufsstart Vorteile, aber auch studienverbessernde Maßnahmen wie Praktika oder ein besseres Stipendiensystem zur Studienfinanzierung.

- Für 63% der Studierenden an Fachhochschulen und 52% an Universitäten sind solche kooperativen Verbesserungen erstrebenswert.

### Didaktische und inhaltliche Reformen

Hochschuldidaktische Verbesserungen und Innovationen sowie inhaltliche Studienreformen in den Studiengängen halten Studierende weiterhin für sehr wichtig. Diese Forderungen sind als konkrete Beiträge zur besseren Lehre zu verstehen. Sie beziehen sich auf den Umfang und die Vermittlung des Lehrstoffes, die häufiger von den Studierenden Kritik erfahren.

- Rund zwei Fünftel der Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen mahnen hier Reformbedarf an.

### Förderung begabter Studierender

Zur Ausschöpfung von Begabungsreserven unterstützen Studierende die Förderung von Hochbegabten, die in ihrer wissenschaftlichen Neugier gestärkt, in Forschungsfragen angeregt und intensiv betreut werden müssen.

- An Fachhochschulen möchten 41% der Studierenden und an den Universitäten 36% den wissenschaftlichen Nachwuchs besser gefördert wissen.

### Mehr Studienplätze und Beteiligungsmöglichkeiten

Eine Aufstockung der Studienplätze und die Beteiligung an der Lehrplangestaltung finden, wenn auch nachlassend, ihren Unterstützerkreis unter den Studierenden.

- Rund ein Drittel an Universitäten und Fachhochschulen sehen bei diesen Themen Handlungsbedarf.

### Regulierende Konzepte finden wenig Anklang

Die frühzeitige Eignungsfeststellung für das gewählte Studienfach findet unter den Studierenden an beiden Hochschularten einen gewissen Zuspruch (33% halten dies für sehr wichtig), während Auswahlgespräche zur Studienzulassung nur etwa ein Fünftel als sehr sinnvoll erachtet. Sowohl die Öffnung der Hochschulen als auch eine Verschärfung der Zulassung zum Studium haben kaum Anhänger unter der Studentenschaft.

- Zwischen 15% und 12% der Studierenden fordern solche regulierenden Maßnahmen beim Hochschulzugang.

### Unterschiedliche Forderungen in den Fächergruppen

Die Konzepte zur Hochschulentwicklung treffen in den Fächergruppen auf unterschiedlich große Zustimmung, je nach Interessen und Betroffenheiten.

Sehr groß sind die Zustimmungsunterschiede beispielsweise bei der Forderung nach einer stärkeren Kooperation zwischen den Hochschulen und der Wirtschaft. Während nur 35% der Studierenden der Medizin hier einen Handlungsbedarf sehen, vertreten 77% der Studierenden in den Wirtschaftswissenschaften die Ansicht, dass hier Verbesserungen von großer Bedeutung sind.

Selbst beim verbindlichen Praktikum, das die meisten Studierenden als sehr nützlich ansehen, bestehen Fächerdifferenzen. Die Studierenden der Sozialwissenschaften sehen auf diesem Gebiet weit mehr Bedarf (73% fordern feste Praktikumsphasen) als die angehenden Naturwissenschaftler (zu 54%), die durch Laborübungen ihren Praxisbedarf teilweise decken können.

Diese Unterschiede zeigen sich auch bei der drittichtigsten Forderung zur Reformierung der Hochschulen, dem Stellenausbau. In den Sozialwissenschaften benennen 74% der Studierenden den Stellenausbau an den Hochschulen als vorrangige und sehr wichtige Aufgabe. Diese Forderung wird in den Ingenieurwissenschaften nur von 50% der Studierenden mitgetragen.

### Studentinnen halten einige Forderungen für wichtiger

Studentinnen sind an bestimmten Forderungen zur Hochschulentwicklung deutlich mehr interessiert als Studenten und unterstützen sie deshalb stärker. Insbesondere die Forderungen nach einem Pflichtpraktikum, nach einer Beteiligung an der Lehrplangestaltung sowie nach mehr Personalstellen an den Hochschulen haben für Studentinnen eine höhere Priorität. Alle anderen Entwicklungskonzepte werden von Studentinnen und Studenten in ihrer Wichtigkeit recht ähnlich eingestuft.

### Forderungen werden weniger dringlich vorgebracht

Fast alle Forderungen zur Entwicklung der Hochschulen haben für die Studierenden gegenüber früheren Befragungen an Dringlichkeit verloren. Die geringere Dringlichkeit dieser Forderungen deutet auf eine Entspannung bei manchen Problemen und Schwierigkeiten für die Studierenden zu Beginn des 21. Jahrhunderts hin. Dies ist als ein wichtiger Hinweis zu nehmen, dass in den letzten Jahren an den Hochschulen einiges für das Studium und die Lehre getan wurde. Solche Anstrengungen werden von den Studierenden durchaus wahrgenommen, was zur zunehmend besseren Evaluation der Lehre, der Studienqualität und der gesamten Studienbedingungen beigetragen hat. Dank mancher Reformbemühungen hat sich die Studiensituation an den Hochschulen und in den Fachbereichen zum Teil deutlich verbessert.

Dennoch wird seitens der Studierenden weiterhin auf wichtige Problemfelder hingewiesen, vor allem auf den quantitativen Ausbau der Hochschulen mit Stellen und Studienplätzen sowie auf eine eindeutige Regelung einer praxisorientierten Berufsvorbereitung. In mancher Hinsicht scheinen die neuen Studienstrukturen, insbesondere Konzept und Anlage des Bachelor-Studiums, vielen Studierenden den erreichten Verbesserungen entgegen zu laufen.

# Literatur

- Anger, H. (1960): Probleme der deutschen Universität. Bericht über eine Erhebung unter Professoren. Tübingen.
- Bargel, T. (1988): Wieviele Kulturen hat die Universität? Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (2). Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz.
- Bargel, T. (2007): Soziale Ungleichheit im Hochschulwesen. Barrieren für Bildungsaufsteiger. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (49). Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz.
- Bargel, T./G. Framhein (1976): Zur Diskussion von Bildungszielen und zur Leistungsmessung im Hochschulbereich. In: Zapf, W. (Hg.): Gesellschaftspolitische Zielsysteme - Soziale Indikatoren IV. Frankfurt/Main - New York. 126 - 161.
- Bargel, T./N. el Hage (2000): Evaluation der Hochschullehre: Modelle, Probleme und Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 2000, 207 - 224.
- Bargel, T./M. Ramm (1998): Ingenieurstudium und Berufsperspektiven. Sichtweisen, Reaktionen und Wünsche der Studierenden. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hg.). Bonn, Berlin.
- Bargel, T./T. Röhl (2006): Wissenschaftlicher Nachwuchs unter den Studierenden. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin.
- Bargel, T./F. Multrus/M. Ramm (2005): Studiensituation und studentische Orientierungen. 9. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Kurzfassung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin.
- Bargel, T./F. Multrus/N. Schreiber (2007): Studienqualität und Attraktivität der Ingenieurwissenschaften. Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin.
- Bargel, T./P. Müßig-Trapp/J. Willige (2007): Studienqualitätsmonitor - Studienqualität und Studiengebühren. HIS-GmbH. Hannover.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hg): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt - Sonderband 2. 183 - 198.
- Briedis, K. (2007): Übergänge und Erfahrungen nach dem Hochschulabschluss. Ergebnisse der HIS - Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005. HIS - Forum Hochschule 12. Hannover.
- Bublitz, H. (1980): Ich gehöre irgendwie hier so nirgends hin. Arbeitertöchter an der Hochschule. Giessen.
- Crosier, D./L. Purser/H. Smidt (2007): Universities shaping the European Higher Education Area. Trend V - EUA Report. Brüssel.
- DAAD - Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.) (2004): Mobilität in Europa. Die internationale Hochschule. Ein Handbuch für Politik und Praxis Bd. 6. Bonn.
- Dahrendorf, R. (1965a): Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen.
- Dahrendorf, R. (1965b): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg.
- ENQUA - European Association for Quality Assurance in Higher Education (Ed.) (2007): Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki.
- Franzmann, A./B. Wolbring (Hg.) (2007): Zwischen Idee und Zweckorientierung. Vorbilder und Motive von Hochschulreformen seit 1945. Berlin.
- Falk, S./M. Reimer/L. Hartwig (2007): Absolventenforschung für Hochschulen und Bildungspolitik. Konzeption und Ziele des Bayrischen Absolventenpanels. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 29. Jg., Heft 1, 6 - 33.
- Georg, W. (2008): Individuelle und institutionelle Faktoren des Studienabbruchs. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 28, Heft 2 (im Druck).
- Gerstein, H. (1965): Studierende Mädchen. München.
- Hage, N. el (1996): Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik. Projekte, Instrumente und Grundlagen. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn.
- Hanft, A./I. Müskens (Hg.) (2005): Bologna und die Folgen für die Hochschulen. Reihe Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis. Bielefeld.
- Heine, C./P. Müßig-Trapp (2007): Gute Zeiten für Nest-Flüchtlinge? Das Mobilitätsverhalten deutscher Studenten. In: HRK (Hg.): Fit für die Welt - Die deutsche Hochschule auf dem Weg zum Europäischen Hochschulraum. Bonn, 12 - 13.
- Herman, D./B. Tag (Hg.) (1996): Die universitäre Juristenausbildung. Empirische und theoretische Analysen zur Studiendauer und Studienleistung. Deutscher Hochschulverband - Forum. Bonn.
- Heublein, U./H. Spangenberg/D. Sommer (2003): Ursachen des Studienabbruchs. HIS - Hochschulplanung 163. Hannover
- Heublein, U./R. Schmelzer/D. Sommer (2008): Die Entwicklung der Studienabbruchsquote an deutschen Hochschulen. HIS - Projektbericht. Hannover.
- HRK - Hochschul-Rektoren-Konferenz (1998): Evaluation und Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland - Stand und Perspektiven. Beiträge zur Hochschulpolitik 6. Bonn
- HRK - Hochschul-Rektoren-Konferenz (2004): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004. Bonn.
- HRK - Hochschul-Rektoren-Konferenz (2008): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. SS 2008. Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2008. Bonn.

- Huber, L./ M. Wulf (Hg.) (1989): Studium - nur noch Nebensache? GEW-Texte. Freiburg.
- Isserstedt, W./ J. Link (2008): Internationalisierung des Studiums. Ausländische Studierende in Deutschland – Deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 18. Sozialerhebung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin.
- Isserstedt, W./ E. Middendorf/ G. Fabian/ A. Wolter (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin.
- Knittel, T./ T. Bargel (1996): Die Organisation der gymnasialen Oberstufe und Wahl der Leistungskurse in ihren Folgen für die Studienvorbereitung und Studienbewältigung. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (21). Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz.
- Kogan, M. / U. Teichler (Hg.) (2007): Key Challenges to the Academic Profession. INCHER and UNESCO - Forum for Higher Education. Werkstattberichte 65. Paris, Kassel.
- Krempkow, R. (2007): Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre. Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz. Bielefeld.
- Leitow, B. (1996): Studentische Haltungen zur Studieneffizienz. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (18). Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz.
- Merton, K. (1957): Social Structure and Anomie. In: Merton, K. : Social Theory and Social Structure. New York-London.
- Minks, H. (2004): Welche Kompetenzen verlangt der Arbeitsmarkt? In: Stifterverband der Deutschen Wissenschaft (Hg.) Bachelor- und Master-Ingenieure. Welche Kompetenzen werden verlangt. Positionen. Essen, 32- 40.
- Multrus, F. (2001): Skalenentwicklung zur Messung der Lehr- und Studienqualität. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (36). Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz.
- Multrus, F. (2005): Identifizierung von Fachkulturen über Studierende deutscher Hochschulen. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (45). Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz.
- Multrus, F./ T. Bargel/ B. Leitow (2001): Das Studium der Geisteswissenschaften. Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.
- Multrus, F./ T. Bargel/ M. Ramm (2005): Studiensituation und studentische Orientierungen. 9. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Langfassung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin.
- OECD – Organisation for Economic Cooperation and Development (Ed.) (2006): Bildung auf einen Blick. Paris-Berlin.
- Parsons, T/ G. M. Platt (1972): The American University. Cambridge Mass.
- Pasternak, P. (2003): Es ist noch kein Master vom Himmel gefallen: Gestufte Abschlüsse in einer bildungs- und systemtheoretischen Perspektive. In: Welbers, U. (Hg.) (2003): Studienreform mit Bachelor und Master. Bielefeld, 286 - 302.
- Ramm, M./ T. Bargel (2002): Arbeitsmarktaussichten und Reaktionen von Studienanfängern in den Natur- und Ingenieurwissenschaften. In: Bellmann, L./ J. Velling (Hg.): Arbeitsmärkte für Hochqualifizierte (BeitrAB 256). Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nürnberg, 151-183.
- Ramm, M./ T. Bargel (2005): Frauen im Studium. Langzeitstudie 1983-2004. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin.
- Reinberg, A./ M. Hummel (2007): Qualifikationsspezifische Arbeitslosigkeit im Jahr 2005 und die Einführung der Hartz-IV-Reform. IAB-Forschungsbericht Nr. 9/2007. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg.
- Reinberg, A./ F. Schreyer (2003): Arbeitsmarkt für Akademiker. Studieren lohnt sich auch in Zukunft. IAB-Kurzbericht 20. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg.
- Sandberger, J.-U. (1992): Studentinnen. Studiererfahrungen, Zukunftsperspektiven, Forderungen. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (8). Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz.
- Schiller, F. (1789): Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? Jena (Wiederabdruck: Frankfurt 1999).
- Schomburg, H. / U. Teichler (2006): Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results of the Graduate Survey from 12 Countries. Higher Education Dynamics 15. Dortrecht.
- Schreyer, F./ M. Ramm/ T. Bargel (2002): Studierende in Männerfächern. Eine Sonderauswertung des Konstanzer Studierendensurveys zu Aspekten der Sozio- und Berufsbiographie. IAB-Werkstattbericht Nr. 6. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg.
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2007): Studierende an Hochschulen. WS 2006/07. Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden.
- Teichler, U. (2005): Gestufte Studiengänge und Studienabschlüsse: Studienstrukturen und Bologna-Prozess. In: Hanft, A./ I. Müskens (Hg.): Bologna und die Folgen für die Hochschulen. Bielefeld, 6 - 27.
- Tinto, V. (1975): Drop out from higher education: a theoretical synthesis of recent research. In: Review of Educational Research, 45, 89 - 125.
- Wagner, W. (1977): Uni-Angst und Uni-Bluff. Berlin.
- Webler, W./ V. Domeyer/ B. Schiebel (1993): Lehrberichte. Empirische Grundlagen, Indikatorenauswahl und Empfehlungen. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hg.): Studien zu Bildung und Wissenschaft, Bd. 107. Bad Honnef
- Welbers, U. (Hg.) (2003): Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Bielefeld.
- Wissenschaftsrat (Hg.) (2005): Entwicklung der Fachstudiendauer an Universitäten von 1999 bis 2003. Köln.
- Wissenschaftsrat (Hg.) (2005): Entwicklung der Fachstudiendauer an Fachhochschulen von 1999 bis 2003. Köln.

## Anhang: Konzept und Durchführung des Studierendensurveys

Die Langzeitstudie „**Studiensituation und studentische Orientierungen**“ an Universitäten und Fachhochschulen besteht seit **25 Jahren** und ist die umfassendste Dauerbeobachtung der Entwicklung der Studiensituation an den Hochschulen in Deutschland. Die erste Befragung fand im WS 1982/83 statt, die weiteren Erhebungen im Abstand von zwei bis drei Jahren. Im WS 2006/07 wurde der **10. Studierendensurvey** durchgeführt.

Der Studierendensurvey wird seit Beginn vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Durchführung und Berichterstattung liegen bei der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz, deren Arbeit von einem Wissenschaftlichen Beirat begleitet wird.

### Konzept des Studierendensurveys

Das Konzept des Studierendensurveys zielt darauf ab, „Leistungsmessungen“ im Hochschulbereich vorzunehmen und damit Grundlagen für die Hochschulpolitik und deren öffentliche Diskussion bereit zu stellen. Als Gegenstand solcher Leistungsmessung wurden frühzeitig, Ende der 70er Jahre, sechs Bereiche benannt und im Befragungsinstrument erfasst, die erst allmählich die öffentliche Aufmerksamkeit gefunden haben:

- **„Effizienz“** des Studiums: z. B. Organisation der Lehre, Studienstrategien, Prüfungen (Prüfungsvorbereitung), Studiendauer und Verzögerungen, Studienabbruch;
- **„Qualifikation“** und Studierenertrag: z. B. Praxisbezug, Forschungsbeteiligung, Erwerb von Fachwissen und allgemeinen Kompetenzen, Professionalisierung;
- **„Evaluation“** und Studienqualität: Anforderungen im Fachstudium, Beurteilung der Lehrsituation, Kontakte im Studium, Beratung und Betreuung durch die Lehrenden;
- **„Sozialisation“** und Orientierungen: z. B. Relevanz von Wissenschaft und Forschung, Werthaltungen und Ansprüche, persönliche Entwicklung, soziale Verantwortung;
- **„Selektion“** und soziale Chancen: z. B. Hochschulzugang, Chancen von Studentinnen, Folgen sozialer Herkunft im Studium, Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses;
- **„Platzierung“** der Absolventen: z. B. berufliche Aussichten, angestrebte Tätigkeitsfelder, Übergang auf den Arbeitsmarkt, Flexibilität und Identität, Berufsbefähigung.

Im Mittelpunkt des Studierendensurveys stehen Fragen zur Beurteilung der Studienverhältnisse und Lehrangebote an den Hochschulen. Damit wurde bereits frühzeitig eine Evaluation der Lehrsituation und Studienqualität eingeleitet. Wie durch keine andere Studie sind damit die Anforderungen an einen „**Studienqualitätsmonitor**“ erfüllt.

Außerdem werden anhand des Studierendensurveys Probleme des Studiums und der Hochschulen aufgezeigt, wie die geringe Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden, die Erwerbsarbeit der Studierenden, die wechselnden Berufsaussich-

ten und die Schwierigkeiten für Frauen oder Bildungsaufsteiger im Studium. Zugleich ist dadurch eine Klärung des Einflusses verschiedener Faktoren möglich: etwa für das Auslandsstudium, die Kontakte zu Professoren, die Promotionsabsichten oder den Studienabbruch. Alle Befunde werden publiziert und dienen als Informationsgrundlage für die interessierte Öffentlichkeit wie für die Verantwortlichen der Hochschulpolitik und Hochschulentwicklung.

### Themenspektrum der Befragungen

Inhaltlich behandelt der Studierendensurvey ein breit gefächertes Themenspektrum. Der Kern des Fragebogens ist über die verschiedenen Erhebungen hinweg stabil geblieben. Die meisten Fragen konnten unverändert beibehalten werden, weil sie sich als „subjektive Indikatoren“ über Studium und Studierende bewährt haben. Die Stabilität des Instrumentes ist eine wichtige methodische Voraussetzung für die zeitlichen Vergleiche. Der Fragebogen gliedert sich in sechzehn Themenbereiche:

### Themenbereiche des Studierendensurveys

1. Hochschulzugang, Fachwahl, Motive und Erwartungen
2. Studienstrategien, Studienverlauf und Qualifizierungen
3. Studienintensität, Zeitaufwand und Studiendauer
4. Studienanforderungen, Regelungen und Prüfungen
5. Kontakte und Kommunikation, soziales Klima, Beratung
6. Fachstudium, Situation der Lehre und Studienqualität
7. Studentische Lebensform, soziale Situation, Erwerbstätigkeit
8. Schwierigkeiten, Beeinträchtigungen und Belastungen
9. Neue Medien und Internet in Studium und Lehre
10. Hochschulpolitik: Partizipation und studentische Vertretung
11. Internationalität und Europäischer Hochschulraum (Bachelor)
12. Berufswahl, Berufswerte und Tätigkeitsbereiche
13. Berufsaussichten und Arbeitsmarktreaktionen
14. Gesellschaftliche Vorstellungen und politische Beteiligung
15. Wünsche und Forderungen zur Hochschulentwicklung
16. Demographische und bildungsbiographische Daten

Diese Themen sind Gegenstand der Berichterstattung, wobei besondere Entwicklungen und aktuelle Ereignisse hervorgehoben werden. Im Vordergrund der Darstellung steht die Situation der Studierenden, die vor dem Hintergrund der Zeitreihe über die letzten zwanzig Jahre behandelt wird. Besondere Aufmerksamkeit verdienen derzeit die neuen Studienstrukturen, mit dem Bachelor als Abschluss der ersten Studienphase, wie sie als Standard bei der Gestaltung des Europäischen Hochschulraumes (bekannt als Bologna-Prozess) an Universitäten wie Fachhochschulen zu verwirklichen sind. Alle diese Neuerungen stellen zweifelsohne für die Hochschulen wie für die Studierenden eine besondere Herausforderung dar.

### Auswahl der beteiligten Hochschulen

Zur Sicherung der Vergleichbarkeit der Befunde über die verschiedenen Erhebungen hinweg werden jeweils die gleichen Universitäten und Fachhochschulen einbezogen.

Das statistische Bundesamt führt zum WS 2006/07 insgesamt 383 Hochschulen unterschiedlichen Typs in Deutschland. Davon sind 176 Fachhochschulen (ohne Fachhochschulen der Verwaltung) und 103 Universitäten. Die ehemaligen Gesamthochschulen werden nunmehr als Universitäten geführt (zuletzt wurden 2001 noch 7 Gesamthochschulen ausgewiesen). Daneben finden sich Kunsthochschulen (53), Pädagogische Hochschulen (6), Theologische Hochschulen (15) und Fachhochschulen der Verwaltung (30); außerdem in Baden-Württemberg die Berufsakademien (5).

Die **Grundgesamtheit des Studierendensurveys** bilden die Universitäten und Fachhochschulen, derzeit insgesamt 279 Hochschulen. Sie entsprechen nach der OECD-Klassifizierung der Stufe fünf ISCED (5A und 5B) im tertiären Sektor des Bildungswesens: first stage (degree) of tertiary education - at university level or equivalent, long or short. Aus diesem Kreis der Hochschulen sind zur 10. Erhebung wiederum 25 Hochschulen im Sample des Studierendensurveys vertreten, und zwar 16 Universitäten und 9 Fachhochschulen (vgl. Karte).

Für die Auswahl der Hochschulen waren folgende Gesichtspunkte maßgebend: Jeder wichtige Hochschultyp sollte vertreten sein: Universitäten, Technische Universitäten, Gesamthochschulen und Fachhochschulen. Die Spezialhochschulen und privaten Hochschulen wurden wegen ihres engen Fachangebots und meist kleineren Studierendenzahlen nicht berücksichtigt. Um eine bundesweite Streuung zu erreichen sollen Hochschulen aus möglichst allen Bundesländern vertreten sein. Die einbezogenen Fachhochschulen weisen Fächer der Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften sowie des Sozialwesens/der Sozialarbeit auf, um Fächervergleiche mit den Universitäten durchführen zu können.

In den neuen Ländern wurde die Hochschullandschaft Anfang der 90er Jahre stark umgestaltet, wobei vor allem die vielen Spezialhochschulen (1991 insgesamt noch 45 Hochschulen, u. a. für Technik, Sport, Ökonomie, Kunst) aufgelöst und entweder in Universitäten integriert oder als Fachhochschulen weitergeführt wurden. Deshalb konnten die Auswahlprinzipien für die Hochschulen nach der deutschen Einheit, ab der 5. Erhebung im WS 1992/93, auf die neuen Länder übertragen und bei der Auswahl der dortigen Hochschulen (5 Universitäten und 3 Fachhochschulen) ebenfalls angewandt werden.

Zur 8. Erhebung im WS 2000/01 wurde das Sample um vier Universitäten erhöht, und zwar um Neugründungen der 60er und 70er Jahre. Sie sollen bildungsfernere Schichten ansprechen und Hochschulreformen verwirklichen. Damit wird nicht nur eine gewisse Einseitigkeit zugunsten der älteren und größeren Universitäten ausgeglichen, es lässt sich auch überprüfen, inwieweit die „Neugründungen“ ihre speziellen Ziele erreichen konnten.

Für die Vergleichbarkeit der Befunde über die Zeit und das Aufzeigen von Trends ist die Stabilität des Samples der Hochschulen von großer Wichtigkeit. Sie ist für sechzehn Hochschulen in den alten Ländern (acht Universitäten und sechs Fachhochschulen) für alle zehn Erhebungen seit 1982, für die acht Hochschulen

in den neuen Ländern (fünf Universitäten und drei Fachhochschulen) für die sieben Erhebungen seit 1993 erfüllt.

### Sample der Studierenden

Die Zahl der deutschen Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen ist über die 80er Jahre kontinuierlich gestiegen, allerdings zum WS 2006/07 an den Universitäten etwas zurückgegangen. Anfang der 90er Jahre nahm deren Zahl durch den Beitritt der neuen Länder zusätzlich zu (vgl. Übersicht).

**Deutsche Studierende an Universitäten und Fachhochschulen im früheren Bundesgebiet und in Deutschland (1983 - 2007)**  
(Angaben in Tausend)

Früheres Bundesgebiet	Insgesamt	Universitäten	Fachhochschulen
WS 1982/83	1.079,9	875,8	204,1
WS 1984/85	1.187,4	942,4	245,0
WS 1986/87	1.236,2	971,7	264,5
WS 1989/90	1.353,4	1.052,8	300,6
<b>Deutschland</b>			
WS 1992/93	1.637,0	1.286,2	350,8
WS 1994/95	1.652,8	1.282,7	370,1
WS 1997/98	1.603,2	1.234,5	368,7
WS 2000/01	1.536,9	1.147,0	389,9
WS 2003/04	1.689,3	1.226,7	462,6
WS 2006/07	1.658,6	1.174,8	483,7

Quelle: Statistisches Bundesamt (Hg.): Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2006/07. Fachserie 11. Reihe 4.1. Wiesbaden 2007, S. 18-19.

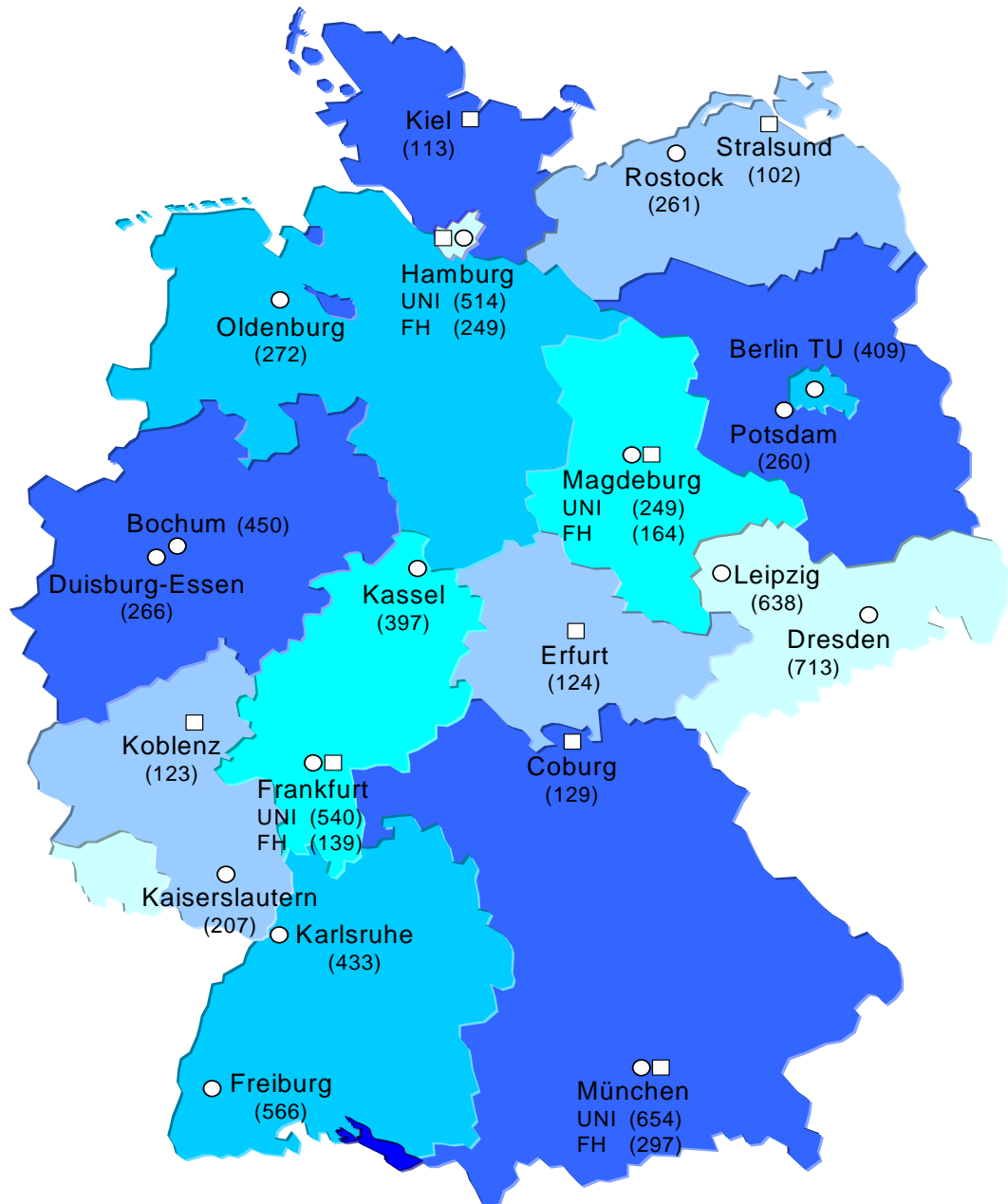
Im Wintersemester 2006/07 sind insgesamt 1,66 Mio. deutsche Studierende an den Universitäten und Fachhochschulen immatrikuliert. Von ihnen befinden sich 1,17 Mio. an Universitäten und 0,48 Mio. an Fachhochschulen. Diese Studierenden sind die Bezugsgröße für repräsentative Aussagen, die anhand des Samples getroffen werden.

Für differenzierte Analysen nach Fächergruppen, Abschlussarten, Semesterzahl oder Geschlecht der Studierenden muss eine ausreichend große Zahl von ihnen befragt werden. Daher müssen die einzelnen Fachrichtungen an den beteiligten Hochschulen hinreichend besetzt sein, um gesicherte Aussagen über deren Studienverhältnisse zu ermöglichen.

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

Die zu befragenden Studierenden werden nach dem Zufallsverfahren von den beteiligten Hochschulen ausgewählt. Aus datenschutzrechtlichen Gründen sind der Arbeitsgruppe Hochschulforschung weder Namen noch Adresse der ausgewählten Studierenden bekannt. Der Fragebogen wird von den einzelnen Hochschulen den Studierenden direkt zugestellt; ebenso wie eine Erinnerung nach ca. drei Wochen. Die Teilnahme an der Befragung erfolgt freiwillig und ist anonym.

Standorte und Besetzungszahlen<sup>1)</sup> (befragte Studierende) der beteiligten Universitäten und Fachhochschulen des 10. Studierendensurveys im Wintersemester 2006/07



- Universitäten
- Fachhochschulen

KalliGRAPHIK

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

1) Die Gesamtsumme der Besetzungszahlen ergibt wegen fehlender Angaben zum Hochschulort eine Differenz zur Anzahl der befragten Studierenden von 8.350.

### Rücklauf und Repräsentativität

Bei den ersten Erhebungen des Studierendensurveys betrug der Rücklauf verwendbarer Fragebogen über 40%. Bei der Erhebung im WS 1997/98 sank er auf 37,0%. Der Rückgang ist nicht auf Änderungen in der Organisation der Erhebung zurückzuführen, er scheint ein generelles Phänomen nachlassender Partizipation widerzuspiegeln, das sich auch auf andere Studien auswirkt.

Deshalb wurde der Umfang des Samples anzuschreibender Studierender auf nunmehr 28.000 erhöht, weil weitere und gezieltere Nachbefragungen aus Gründen der Anonymität und Kosten nicht möglich sind.

- Im WS 2006/07 wurde mit 32,0% insgesamt ein befriedigender Rücklauf erreicht und die absolute Zahl befragter Studierender beträgt 8.350. Jedoch ist der Rücklauf bei den Fachhochschulen mit 27,9% niedriger als an den Universitäten mit 33,1% geblieben.
- Insgesamt haben sich an den zehn Erhebungen zwischen 1983 und 2007 fast 88.000 Studierende beteiligt. Für die sieben Erhebungen seit 1993 beträgt die Gesamtzahl etwa 51.500 Studierende, darunter 41.200 an Universitäten und 10.300 an Fachhochschulen.

Den vielen Studierenden danken wir für ihre Mitwirkung, Auskünfte und vielfältigen Kommentierungen. Ebenfalls danken wir den Mitarbeitern und Leitungen der beteiligten Hochschulen für die Mitwirkung und Unterstützung.

Aufgrund der Auswahl und der Übereinstimmung in bedeutsamen Merkmalen zwischen Hochschulstatistik und den Befragten des Studierendensurveys (z. B. Geschlecht, Fächerbelegung, Altersverteilung) kann bei der erreichten Beteiligungsrate von einer weitgehenden Repräsentativität der Befunde für die gegenwärtig fast 1,7 Millionen deutschen Studierenden an den Universitäten und Fachhochschulen, auch für die einzelnen Fächergruppen, ausgegangen werden.

Anhand der Zeitreihe mit zehn Messzeitpunkten in den alten (1983 - 2004) und sechs in den neuen Ländern (1993 - 2004) lassen sich vielfältige Einsichten in ein breites Themen- und Problemspektrum der Studienverhältnisse, der studentischen Erfahrungen und Haltungen sowie deren Entwicklungen in den letzten beiden Jahrzehnten gewinnen.

### Spektrum der Berichterstattung

Die Berichterstattung über die umfangreichen Informationen des Studierendensurveys ist breit gefächert und umfasst Tabellate und Datenalmanach, allgemeine Berichte und spezielle Ausarbeitungen. Ein einfacher Abschlussbericht würde die Möglichkeiten des Studierendensurveys und seiner Datenreihe nur unzureichend ausschöpfen.

**Grundtabellat:** Damit Hochschulpolitik wie beteiligte Hochschulen frühzeitig die Befunde des Studierendensurveys zur Verfügung haben, wird als erstes eine Grundauszählung der aktuellen Erhebung nach Hochschulart (Universitäten und Fachhochschulen) vorgelegt. Sie liegt in der Regel zwei Monate nach Abschluss der Empirphase vor.

**Datenalmanach:** Dieses Dokument gibt umfassend Auskunft über die Daten aller vorliegenden Erhebungen als Zeitreihe: zu-

letzt von 1983 bis 2007 (erschieden im November 2007). Damit sind sowohl die allgemeinen Entwicklungen an Universitäten und Fachhochschulen als auch die Unterschiede nach den Fächergruppen an beiden Hochschularten nachvollziehbar.

**Studienqualitäts-Monitor:** Ein gesondertes Tabellat mit "Indikatoren zur Lehrsituation und Studienqualität" erhalten alle am Survey beteiligten Hochschulen (aktuell 25); unterteilt nach den an der jeweiligen Hochschule vertretenen Fächergruppen. Diese Zusammenstellung, die als "Studienqualitätsmonitor" zu verstehen ist, bietet eine Informationsgrundlage für die hochschulinterne Diskussion um Lehrevaluation und Hochschulentwicklung.

**Hauptbericht:** Zu jeder Erhebung wird ein Untersuchungsbericht unter dem Titel "**Studiensituation und studentische Orientierungen**" erarbeitet, der in zwei Fassungen vorgelegt wird. Die ausführliche **Langfassung** liefert einen Überblick zu den Befunden der aktuellen Erhebung sowie zu den Entwicklungen über die Zeitreihe an Universitäten und Fachhochschulen. In der **Kurzfassung** werden die Befunde bilanziert, wichtige Einblicke hervorgehoben und Folgerungen gezogen. Sie richtet sich an eine breitere Leserschaft der interessierten Öffentlichkeit, der Hochschulen sowie an Vertreter/innen der Hochschulpolitik.

**Fachmonographien:** Eine besondere Bedeutung für die Diskussionen um Studienreformen haben die Fachmonographien über das Studium in einzelnen Fachrichtungen gewonnen. Am Anfang der Reihe stand "Das Studium der Medizin" (1994), gefolgt von "Das Studium der Rechtswissenschaft" (1996) und "Ingenieurstudium und Berufsperspektiven" (1998); in der Monographie über "Das Studium der Geisteswissenschaften" (2001) wurde nicht nur nach den Fächern Germanistik, Geschichte und Anglistik unterschieden, sondern auch nach dem angestrebten Abschluss Lehramt oder Magister; zuletzt erschien die Fachmonographie "Das Studium der Betriebswirtschaftslehre" (2006).

**Thematische Schwerpunktberichte:** In jeder Erhebungsphase werden aktuelle und wichtige Themen vertieft untersucht. Bei früheren Erhebungen bezogen sich solche Berichte auf Themen wie "Studierende und Politik im vereinten Deutschland" (1994) oder "Berufswahl, Berufsperspektiven und Existenzgründungen" (2001); in den letzten drei Jahren sind die Berichte "Frauen im Studium – Langzeitstudie 1983 - 2004" (2005), "Wissenschaftlicher Nachwuchs unter den Studierenden" (2006) und "Studienqualität und Attraktivität der Ingenieurwissenschaften" (2007) erschienen.

### Ein neues Kapitel:

#### Gestaltung des Europäischen Hochschulraumes

Mit der Bologna-Erklärung von 1999 ist für die deutschen Universitäten und Fachhochschulen ein neues Kapitel aufgeschlagen worden. Für die Studierenden ergeben sich vielfältige Änderungen der Studienbedingungen, mit weitreichenden Folgen für ihre Strategien und Perspektiven. Die Einlösung der Versprechen, die mit dem Bologna-Prozess verbunden sind, bleibt bislang umstritten. Daher sind die Ansichten und Erfahrungen der Studierenden, als Klientel und Kunden, mit den neuen Studienstrukturen von großer Wichtigkeit, um sie bei der weiteren Gestaltung des Europäischen Hochschulraumes einzubeziehen.

# Ausgewählte Publikationen zum Studierendensurvey

## Allgemeine Publikationen

Peisert, H. u.a. (1981): Studium und Hochschulpolitik. Untersuchung über Informationsverhalten, Studiensituation und gesellschaftspolitische Vorstellungen von Studenten. Bonn.

Bargel, T./ F. Multrus/ M. Ramm (1996): Studium und Studierende in den 90er Jahren. Bonn.

Multrus, F./ M. Ramm/ T. Bargel (2005): Studiensituation und studentische Orientierungen. 9. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen (Langfassung). Bonn, Berlin.

## Fachmonographien

Bargel, T./ M. Ramm (1994): Das Studium der Medizin. (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 118). Bad Honnef.

Bargel, T./ F. Multrus/ M. Ramm (1996): Das Studium der Rechtswissenschaft. Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht. Bonn.

Bargel, T./ M. Ramm (1998): Ingenieurstudium und Berufsperspektiven. Bonn.

Multrus, F./ T. Bargel/ B. Leitow (2001): Das Studium der Geisteswissenschaften. Bonn.

Ramm, M./ F. Multrus: Das Studium der Betriebswirtschaftslehre. Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht. Bonn, Berlin 2006.

## Datenalmanach

Simeaner, H./ S. Dippelhofer/ H. Bargel/ M. Ramm/ T. Bargel (2007): Datenalmanach Studierendensurvey 1983 - 2007. Studiensituation und Studierende an Universitäten und Fachhochschulen. Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Konstanz.

Simeaner, H./ S. Dippelhofer/ H. Bargel/ M. Ramm/ T. Bargel (2008): Datenalmanach Studierendensurvey 1983 - 2007 nach Geschlecht. Studiensituation und Studierende an Universitäten und Fachhochschulen. Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Konstanz.

## Schwerpunkthemen

Bargel, T. (1994): Studierende und Politik im vereinten Deutschland. Bildung-Wissenschaft-aktuell 3/94. Bonn.

Ramm, M. (1994): Fachhochschulen in den neuen Bundesländern. Bildung-Wissenschaft-aktuell 12/94. Bonn.

Bargel, T./ M. Ramm (1999): Attraktivität des Ingenieurstudiums. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.

Ramm, M. (2001): Berufswahl, Berufsperspektiven und Existenzgründungen. Bonn. Wiederabdruck in: ibv-informationen 31/01. Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg.

Ramm, M./ T. Bargel (2005): Frauen im Studium. Langzeitstudie 1983 - 2004. Bonn, Berlin.

Bargel, T./ T. Röhl (2006): Wissenschaftlicher Nachwuchs unter Studierenden. Bonn, Berlin.

Bargel, T./ F. Multrus/ N. Schreiber (2007): Studienqualität und Attraktivität der Ingenieurwissenschaften. Bonn, Berlin.

## Evaluation der Lehre

Hage, N. el (1996): Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hg.). Bonn.

Bargel, T./ N. el Hage (2000): Evaluation der Hochschullehre: Modelle, Probleme und Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 2000, 207-224.

## Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

Ramm, M./ T. Bargel (1995): Studium, Beruf und Arbeitsmarkt. Orientierungen von Studierenden in West- und Ostdeutschland (BeitrAB 193). IAB Nürnberg.

Ramm, M./ T. Bargel (1997): Berufs- und Arbeitsmarktorientierungen der Studierenden (BeitrAB 212). IAB Nürnberg.

Ramm, M./ T. Bargel (2002): Arbeitsmarktaussichten und Reaktionen von Studienanfängern in den Natur- und Ingenieurwissenschaften. In: Bellmann, L./ J. Velling (Hg.): Arbeitsmärkte für Hochqualifizierte (BeitrAB 256). IAB. Nürnberg, 151-183.

## Artikel und Beiträge

Bargel, T. (1998): Deutsche Studierende und Ausländer: Kontakte und Haltungen. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.): Studium internationale. Handbuch zum Ausländerstudium. Frankfurt/Main, 195-223.

Bargel, T. (2005): Hochschulzugang, Fachwahlmotive und Studieneurwartungen. Vergleichende Studierendensurvey zu drei europäischen Regionen. In: Craanen, M./ L. Huber (Hg.): Notwendige Verbindungen. Bielefeld, 59-74.

Bargel, T. (2006): Studentische Biographien im Wandel: Ausgewählte Trendentwicklungen 1983 - 2004. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 3, 433-447.

Georg, W. (2008): Individuelle und institutionelle Faktoren des Studienabbruchs. - Eine Mehrebenenanalyse mit Daten des Studierendensurveys. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 28, Heft 2 (im Druck).

## Präsentation im Internet

<http://www.uni-konstanz.de/Studierendensurvey>



Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unentgeltlich abgegeben. Sie ist nicht zum gewerblichen Vertrieb bestimmt. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerberinnen/Wahlwerbern oder Wahlhelferinnen/Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Bundestags-, Landtags- und Kommunalwahlen sowie für Wahlen zum Europäischen Parlament.

Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen und an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung.

Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift der Empfängerin/dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Bundesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

