

Frank Multrus

Der Studierendensurvey

Konzept, Aufbau und theoretische Grundlagen

Frank Multrus

Der Studierendensurvey

Konzept, Aufbau und theoretische Grundlagen

Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (87)

Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz, Juni 2016

Der Autor trägt die Verantwortung für den Inhalt.

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

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

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

ISSN 1616-0398

Vorwort

Wer sich den Fragebogen des Studierendensurveys vornimmt, sieht sich einem umfangreichen Puzzle an Fragen und Items gegenüber, die ein weites Themenspektrum umgreifen und teilweise vielleicht ungeordnet erscheinen. Es ist kaum unmittelbar zu erkennen, dass Fragen oder Items fast durchweg mit einem ‚theoretischen Bezug‘ bestimmt und formuliert worden sind. Daher ist der Studierendensurvey mehr als ‚Meinungsforschung‘; vielmehr fungieren nahezu alle Items als Indikatoren für einen übergeordneten theoretischen Sachverhalt, und gruppiert bilden sie theoretische Dimensionen ab.

Den Raum für eine solche theoretische Befassung mit der ‚Hochschulsozialisation‘ gab das Zentrum I für Bildungsforschung an der Universität Konstanz, dessen Projekte als Sonderforschungsbereich durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (SFB 23) in den Jahren von 1968 bis 1982 besonders gefördert wurden. Das theoretische Interesse richtete sich vor allem auf die Sozialisation und Qualifikation der Studierenden an Universitäten. Im Mittelpunkt standen Themen der sozialen Identität und der Distinktion, der praktischen und kritischen Fähigkeiten, der fachkulturellen Muster und Milieus sowie der Selektion und Platzierung im universitären wie gesellschaftlichen Gefüge. Dafür waren nicht nur die Erfahrungen und Urteile der Studierenden an der Hochschule und im Studium aufzunehmen, sondern ebenso ihre beruflichen Erwartungen und Antizipationen sowie ihre politisch-gesellschaftlichen Orientierungen und Haltungen ausführlich zu berücksichtigen.

Für die theoretische Entwicklung war die internationale Ausrichtung dieses Projektes ausgesprochen anregend. In bemerkenswerter Weise gelang es zu jenen Zeiten, Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre, den damals noch bestehenden ‚eisernen Vorhang‘ zu überwinden: Sowohl Projekte aus Polen, Ungarn, Tschechoslowakei und Jugoslawien (sogenannter ‚Ostblock‘) als auch Projekte aus Schweden, Österreich, den Niederlanden und Großbritannien (sogenannter ‚Westen‘) arbeiteten produktiv zusammen und tauschten sich offen aus. Dabei wurde manch heftige Debatte über ‚qualitative‘ und ‚quantitative‘ Methoden geführt, auch die Methodik des internationalen Vergleichs musste aufgearbeitet werden, da es sich um ein für die empirische Sozialforschung noch weithin neues, freilich lehrreiches Feld handelte.

Ergänzend erfuhren die theoretischen Bemühungen durch die Einrichtung der Sektion ‚Soziale Indikatoren‘ der Deutschen Gesellschaft für Soziologie einige Unterstützung: Sie sorgte nicht nur für wichtige Impulse zur Erstellung von sozialen Indikatoren im Bildungsbereich, sondern ermöglichte auch eine Plattform für die Vorstellung und Diskussion eigener Fragen und Überlegungen, etwa zur ‚Messung von Sozialisationsleistungen der Hochschule‘. Darüber hinaus lieferten viele der dort präsentierten Arbeiten über Indikatoren zu gesellschaftspolitischen Zielsystemen, zur Qualität beruflicher Bildung oder zu Wertvorstellungen und Haltungen vielfältige Hinweise, die adaptiert oder übernommen werden konnten.

Am Anfang stand die Auseinandersetzung mit zwei klassischen, theoretischen Heroen in den Sozialwissenschaften: zum einen mit den Arbeiten von Talcott Parsons über Social Action und Social Systems, insbesondere die Darlegungen über ‚The American University‘ (gemeinsam mit Gerald Platt); sie waren übrigens gedacht als ‚theoretische Vorarbeit‘ für eine breite empirische Studie, die in den USA allerdings nicht zur Durchführung gelangte. Zum anderen die Arbeiten von Pierre Bourdieu über die Grammatik des sozialen Habitus, über die Distinktion qua Lebensstil anhand von sozialem wie kulturellen Kapital bis hin zu Beschreibungen des ‚Akade-

mischen Milieus'. Allerdings wurden beide Denker nicht gegenseitig ausgespielt, wie andersorts häufig geschehen, sondern in ihrem jeweils besonderen Blick gewürdigt und zur Beantwortung offener Fragen gemeinsam, auch kontrovers herangezogen, etwa bei der empirischen Aufarbeitung von ‚sozialen Identitäten‘ oder den ‚universitären Fachkulturen‘.

Neben der Ausrichtung an umfassenden Theoriekonzepten sensu Parsons oder Bourdieu trat die Anwendung begrenzter Theoriemodelle, etwa zu den demokratischen Einstellungen, den hochschuldidaktischen Prinzipien oder den beruflichen Schlüsselqualifikationen. Darüber hinaus erwies es sich als unerlässlich, für einige Aspekte der Hochschulsozialisation eigenständig Instrumentarien und Items theoretisch zu konstruieren und zu formulieren. Verschiedene haben daran mitgewirkt: *J. U. Sandberger*, z. B. zu den Berufswerten, dem akademischen Status und zur sozialen Ungleichheit; *Paul Kellermann*, z.B. zu politisch-gesellschaftlichen Vorstellungen, akademischen Attitüden oder sozialen Ansprüchen; *Gerhild Framhein*, z.B. über Bildungsziele, Wertmuster und Lebensbereiche, *Barbara Dippelhofer-Stiem*, z. B. über Antizipation, Coping und forschendes Lernen; *Georg Lind*, z.B. über Motive und Interessen oder die moralisch-demokratische Urteilsfähigkeit, bis hin zu meinen Beiträgen, z. B. zu Anomie und Anonymität, alternativen Vorstellungen oder politischen Zielen. Freiraum für solche Aktivitäten haben Ralf Dahrendorf, Hansgert Peisert und Wolfgang Zapf ermöglicht, die zudem manche Sichtweisen eröffnet und Anregungen gegeben haben; ihnen ist daher an dieser Stelle ein großer Dank geschuldet.

Neben den ‚laufenden Geschäften‘ der Fragebogenentwicklung, der Erhebung und Datenaufbereitung bis hin zur Berichterstattung und Beratung blieb wenig Zeit, diese ‚Theorien‘ bzw. ‚Theoriestücke‘, die im Hintergrund des Studierendensurveys wirksam waren, zu beschreiben und die zugehörigen Fragen und Items zu benennen. Es ist deshalb sehr verdienstvoll, dass diese Konzepte und theoretischen Stränge nun nachlesbar vorliegen, man könnte meinen ‚endlich‘. Es verlangt einige Mühe, Hartnäckigkeit und Genauigkeit, um solche Theorien bzw. Modelle zu versammeln, sie in ihrem Aufbau zu rekonstruieren und ihre Funktion für die Interpretation aufzuzeigen. Die vorliegende Dokumentation stellt gleichsam ein Handbuch zu Verständnis und Anwendung der Befunde des Studierendensurveys dar, was für dessen Rezeption und Akzeptanz sicherlich von großem Nutzen ist.

Auf Kant geht die Einsicht zurück, dass für das Verständnis der empirischen Wirklichkeit eine gute Theorie die beste Voraussetzung ist. Die Erfahrungen mit dem Studierendensurvey bestätigen diesen Zusammenhang eindrucksvoll. Ohne die Aufarbeitungen der verschiedenen Theorien, als Orientierung oder zur direkten Nutzung, wäre die Dauerhaftigkeit des Studierendensurveys, auch seine Ausweitung in den internationalen Bereich, kaum gelungen. Dieser Hintergrund kann dem Studierendensurvey auch zukünftig Aufmerksamkeit in der Hochschulpolitik, in der Praxis an den Hochschulen (etwa im Qualitätsmanagement oder bei der Studienberatung) wie in der fachwissenschaftlichen Hochschulforschung sichern.

Tino Bargel

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1 Konzept des Studierendensurveys.....	1
1.1 Grundlagen: Konzepte und Themen	1
Leistungsmessung im Hochschulbereich und Dauerbeobachtung	1
Entwicklung und Abgrenzung des Studierendensurveys	2
Themenbereiche des Studierendensurveys.....	3
Wechsel inhaltlicher Schwerpunkte.....	4
1.2 Empirie: Sample der Hochschulen und Studierende	5
Auswahl und Beteiligung der Hochschulen	5
Änderungen im Hochschulsample	8
Auswahl und Beteiligung der Studierenden	9
1.3 Erhebungsdesign: traditionelle und neue Formen	10
Grundlage: schriftliche postalische Befragung	10
Neues Design zum WS 2015/16: Papierform und Online	11
1.4 Internationale Erweiterung und Kooperationen: ISSUE und QUISS	12
Die Netzwerke Réseau UNI 21 und ISSUE	12
Internationaler Fragebogen QUISS in mehreren Sprachen	13
2 Theoretische und methodische Hintergründe	15
2.1 Allgemeine Theorien zum Feld der Universität	16
2.1.1 Parsons und Platt: Hochschulsozialisation	16
Hauptfunktionen der Hochschule: konkrete Nutzung der Theorie	18
2.1.2 Bourdieu: Habitus, Kapitalsorten und akademisches Milieu	22
2.2 Theorien mittlerer Reichweite	24
2.2.1 Umweltwahrnehmung und Coping	25
2.2.2 Studienerfolg und Dropout	26
2.2.3 Forschendes Lernen und Engagement	26
2.2.4 Anomie und abweichendes Verhalten	27
2.2.5 Evaluation: Studienqualität und Lehrsituation	28
2.2.6 Berufswahl und Arbeitsmarktorientierungen	29
2.2.7 Politische Partizipation und demokratische Orientierungen	30
Politische Koordinaten: Interesse, Beteiligung und Richtung	30
2.2.8 Vorstellungen zum Gesellschaftsaufbau	31
2.3 Punktuelle Theorien für Fragebatterien oder Skalen	32
2.3.1 Aspekte des Studiums und der Studienbewältigung	32
Lernstil und Leistungsverhalten	32
Studienmotive und Erwartungen	32
Anonymitätsempfinden an der Hochschule	32
2.3.2 Berufliche Werte und Berufsperspektiven	33
Berufliche Wertorientierungen	33
Angestrebte Tätigkeitsbereiche	33
Eigene Berufsaussichten	33
2.3.3 Politik und Gesellschaft	33
Demokratische Einstellungen	33
Politischer Protest und Aggressivität	34
Alternative Orientierungen und Mentalitäten	34
Gesellschaftliche Werte und Antinomien	34
Moralisch-demokratische Kompetenz.....	34

2.4	Pragmatische Konzepte und praktische Indikatoren	35
3	Analytische Ausarbeitung zu Problemfeldern	37
	Fachtradition	37
	Fachkulturen	37
	Studienqualität	37
	Schlüsselqualifikationen	37
	Studienertrag	38
	Studieneffizienz	38
	Studienleistungen und Studienerfolg	39
	Studiendauer	39
	Studienabbruch	40
	Studierbarkeit	40
	Forschungs- und Praxisbezug im Studium	41
	Studiengestaltung	41
	Schwierigkeiten und Belastungen	41
	Soziales Klima	42
	Arbeitsklima und Arbeitskultur	42
	Studentisches Selbstverständnis	42
	Identitätskultur	42
	Konzepte zum Gesellschaftsbild	43
	Soziale Ungleichheit	43
	Akzeptanz von Kritikformen	44
	Studieneingangsphase	44
	Beratung und Betreuung	46
	Entwicklung des europäischen Hochschulraumes	46
4	Aufbau und Nutzung des Studierendensurveys.....	47
	Datennutzung und Analyse	48
4.1	Berichterstattung und Politikberatung	50
	Instrument der wissenschaftlichen Politikberatung.....	50
	Austausch mit Hochschulen, Fachwissenschaft und Organisationen.....	51
	Literatur.....	53

1 Konzept des Studierendensurveys

Der Studierendensurvey ist eine Erhebung bei Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen. Er wurde von der Arbeitsgruppe Hochschulforschung Anfang der 80er Jahre an der Universität Konstanz entwickelt. Thema des Forschungsprojektes sind die „Studiensituation und studentische Orientierungen“; es wird vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft gefördert und von einem wissenschaftlichen Beirat begleitet.

Die regelmäßigen, standardisierten Befragungen des Surveys haben zum Ziel, Erfahrungen und Bewertungen, Ansichten und Einstellungen von Studierenden im Sinne einer Dauerbeobachtung kontinuierlich und systematisch zu erfassen. Damit sollen verlässliche Befunde zur studentischen Situation und den studentischen Orientierungen gegenüber Studium, Beruf und Politik sowie zu deren Entwicklungen zusammengetragen werden. Seit dem Wintersemester 1982/83 wird alle zwei bis drei Jahre jeweils eine große Zahl deutscher Studierender aller Fachrichtungen repräsentativ ausgewählt und zu einem breiten Themenspektrum befragt; in der Regel beteiligen sich 5.000 bis 8.000 Studierende an den Befragungen.

1.1. Grundlagen: Konzepte und Themen

Leistungsmessung im Hochschulbereich als Dauerbeobachtung

Ein Kern des Studierendensurveys ist seit Beginn der Erhebungen die Leistungsmessung im Hochschulbereich, um Grundlagen für die Hochschulpolitik und deren öffentliche Debatte bereit zu stellen. Maßgeblich dafür war die Mitarbeit in der *Sektion ‚Soziale Indikatoren‘* der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS) in den 70er Jahren, in deren Rahmen auch das Konzept „Zur Leistungsmessung im Hochschulbereich“ vorgestellt wurde, auf dem der Studierendensurvey aufbaut (Bargel/Framhein 1972).

Als Gegenstand solcher Leistungsmessungen im Hochschulbereich wurden frühzeitig Ende der 70er Jahre sechs Bereiche benannt und in das Erhebungsinstrument integriert.

- **„Effizienz“** des Studiums: z. B. Organisation der Lehre, Studienstrategien, Prüfungen (Prüfungsvorbereitung), Studiendauer und Verzögerungen, Studienabbruch; zur Diskussion über Nutzen und Erfolg.
- **„Qualifikation“** und Studierertrag: z. B. Praxisbezug, Forschungsbeteiligung, Erwerb von Fachwissen und allgemeinen Kompetenzen, Professionalisierung; zur Diskussion über Praxisbezug und Berufsvorbereitung.
- **„Evaluation“** und Studienqualität: z. B. Anforderungen im Fachstudium, Beurteilung der Lehre, Kontakte im Studium, Beratung und Betreuung durch Lehrende; zur Diskussion über Studienqualität und Studierbarkeit.
- **„Sozialisation“** und Orientierungen: z. B. Relevanz von Wissenschaft und Forschung, Werthaltungen und Ansprüche, persönliche Entwicklung, soziale Verantwortung; zur Diskussion über Bildung und Werte.
- **„Selektion“** und soziale Chancen: z. B. Hochschulzugang, Chancen von Studentinnen, Folgen sozialer Herkunft im Studium, Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses; zur Diskussion über Gerechtigkeit und Fairness.

- **„Platzierung“** der Absolventen: z. B. berufliche Aussichten, angestrebte Tätigkeitsfelder, Übergang auf den Arbeitsmarkt, Flexibilität und Identität, Berufsbefähigung; zur Diskussion über Chancen und Ungleichheit.

Das Konzept der **gesellschaftlichen Dauerbeobachtung**, dem auch der Studierendensurvey verpflichtet ist, wurde in den 70er Jahre entwickelt. Maßgeblich für dessen Entwicklung und Ausbau war die Sektion „Soziale Indikatoren“ der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, in deren Rahmen Konzepte und Methoden des Studierendensurveys zur Diskussion gestellt wurden, sei es über die Erfassung von Bildungszielen, die gesellschaftlichen Vorstellungen Studierender oder den internationalen Vergleich.

Die Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel (1977) hat später in ihrem Gutachten die Einbeziehung subjektiver Daten im Sinne von Erwartungen, Ansprüchen und Vorstellungen empfohlen (vgl. Peisert u.a. 1988). Diesen Empfehlungen folgend hat die Sozialberichterstattung in den 80er Jahren eine beachtliche Intensivierung erfahren, z.B. mit dem regelmäßigen Nationalen Sozialen Survey des Zentrums für Umfragen, Methoden und Analysen, ZUMA (vgl. Mayer/Schmidt 1984) sowie den Wohlfahrtsurveys (vgl. Glatzer/Zapf 1984) und dem als mehrjährige Wiederholungsbefragung angesetzten Sozio-ökonomischen Panel des SFB „Mikroanalytische Grundlagen der Gesellschaftspolitik“ (vgl. Hanefeld 1987).

Parallel dazu wurde in der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz das Konzept einer Dauerbeobachtung der Studiensituation entwickelt, das darauf ausgerichtet ist, in repräsentativem Umfang verschiedene Studierendengenerationen mit einem im Kern stabilen Befragungsinstrument sukzessive zu untersuchen.

Damit wurde der für den Bildungsbereich bereits in den 70er Jahren geforderten Notwendigkeit entsprochen, die statistische Berichterstattung durch subjektive Bildungsindikatoren zu ergänzen, die vom einzelnen und seinen Bedürfnissen ausgehen und die sozialen und psychischen Aspekte von Bildungserwartungen, Bildungsverhalten und Bildungsergebnissen in ihren Wandlungstendenzen aufhellen (vgl. Peisert u.a. 1988, BMBW 1976).

Vorbild für das Konstanzer Konzept der Dauerbeobachtung des Hochschulbereichs waren in formaler Hinsicht die Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerkes, die seit 1951 in regelmäßigen 3-Jahres-Abständen Informationen zur sozialen und wirtschaftlichen Lage der Studierendenschaft liefern (vgl. Kath 1952, Schnitzer 1986, Middendorff u.a. 2013).

Entwicklung und Abgrenzung des Studierendensurveys

Die **Entwicklung** des Studierendensurveys Anfangs der 80er Jahre konnte auf die Arbeiten aus dem Projekt „Hochschulsozialisation“ im Sonderforschungsbereich „Bildungsforschung“ (SFB 23) an der Universität Konstanz aufbauen, in dessen Rahmen Abiturienten, Studierende und Akademiker untersucht wurden (Peisert/Bargel/Framhein 1981, Framhein u.a. 1981). Eine wichtige Basis war ein *international vergleichendes Projekt zur Hochschulsozialisation* (1968 - 1982) - mit Forschergruppen aus England, Jugoslawien, Polen, der Tschechoslowakei und Schweden als Partnern. Dabei konnten theoretische Perspektiven und geeignete Instrumentarien entwickelt werden (vgl. Bargel u.a. 1973, Framhein u.a. 1974).

Weitere Grundlagen waren Untersuchungen zur Situation und Sozialisation von Studierenden (Jenne u.a. 1969, Oehler u.a. 1976, Ipsen/Portele 1976), Studien zu Problemfeldern der

Hochschulentwicklung und der studentischen Orientierungen (Habermas u.a. 1961, Apenburg u.a. 1977, Kaase 1971) sowie Ansätze zur Erstellung sozialer Indikatoren, die aus dem angloamerikanischen Raum übernommen wurden (vgl. Zapf 1976, Ballerstedt/Glatzer 1975).

Ebenfalls berücksichtigt wurden Untersuchungen zu Entwicklungsverläufen vom Studienzugang bis zum Übergang in den Beruf der Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS 1980, Lewin/Schacher 1981, Reissert/Birk 1982), außerdem Arbeiten des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) zu den Berufsaussichten und Berufswegen von Hochschulabsolventen (Saterdag/Stegmann 1980, Kaiser et.al. 1981, Tessaring/Werner 1981).

Des Weiteren wurden Untersuchungen über die allgemeinen gesellschaftlichen und politischen Haltungen der Studierenden herangezogen, etwa der Meinungsforschungsinstitute Infratest (1974,1979,1980,1982) und IfD Allensbach (1967, 1968, 1978,1982); sowie eine Reihe umfangreicher Einzeluntersuchungen zu studentischen Erfahrungen und Vorstellungen, Protesten und alternativen Haltungen (z.B. Kaase 1970, Oehler 1974, Does 1978, Kreuz 1979, Krause et al. 1980).

In Abgrenzung und in Ergänzung zu anderen Untersuchungen wie der Sozialerhebung oder Absolventenstudien wurde der Studierendensurvey gezielt auf studentische Motivation, Lernsituation, Studierverhalten sowie studienbezogene, gesellschaftliche und berufliche Orientierungen ausgerichtet. Er befasst sich somit mit der kulturellen und sozialen Dimension des studentischen Daseins.

Themenbereiche des Studierendensurveys

Die **Themen**, die im Fragebogen des Studierendensurveys behandelt werden, sind breit gefächert und reichen von Tätigkeiten vor dem Studium über die Lehrsituation bis hin zur Studienqualität und dem Studierertrag. Zusätzlich sind die Probleme und Forderungen der Studierenden von Interesse, ihre Berufsorientierungen und –perspektiven sowie ihre gesellschaftlichen Vorstellungen. Das Spektrum an Themen umfasst folgende Bereiche:

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. Hochschulpolitik: Partizipation und studentische Vertretung
10. Internationalität, Auslandsstudium und Europäischer Hochschulraum
11. Berufswahl, Berufswerte und Tätigkeitsbereiche
12. Berufsaussichten und Arbeitsmarktreaktionen
13. Demokratische Einstellungen und gesellschaftliche Vorstellungen
14. Politische Beteiligung, Standort und Ziele
15. Wünsche und Forderungen zur Hochschulentwicklung
16. Demographische und bildungsbiographische Daten

Die Fragen und Items ebenso wie die Antwortformate zu den verschiedenen Themen bleiben überwiegend unverändert, um die Dauerbeobachtung methodisch abzusichern. Dabei wird regelmäßig überprüft, ob das Verständnis der Fragen bei den Studierenden noch gewährleistet ist, zum Beispiel besonders intensiv, als die Studierenden aus den ‚neuen Ländern‘ ab 1992 in das Sample einbezogen wurden.

Je nach Entwicklung im Hochschulbereich werden neue Themen aufgenommen, etwa neue Medien und Internetnutzung oder die zweistufige Studienstruktur mit ihren andersartigen Studienanforderungen. Außerdem können einzelne Fragen und Items aus den verschiedenen Themenbereichen in einem rotierenden Verfahren beibehalten oder in einzelnen Erhebungen weggelassen werden.

Wechsel inhaltlicher Schwerpunkte

Auch der Studierendensurvey als Instrument der Befragung ist Veränderungen und Entwicklungen unterworfen. So wurde es notwendig, im Laufe der Erhebungen bestimmte inhaltliche Schwerpunkte zu setzen, die zu späteren Zeitpunkten wieder aufgegeben werden mussten bzw. durch andere ausgetauscht wurden.

Zu Beginn der Erhebungen lag ein Schwerpunkt auf dem Übergang von der Schule zur Hochschule, weshalb viele Fragen zur reformierten Oberstufe und den belegten Fächern entwickelt wurden. Ein anderer Schwerpunkt lag auf den Vorstellungen zu gesellschaftlichen Zielen und den Aufgaben von Wissenschaft sowie dem Selbstbild und der Selbstwahrnehmung der Studierenden.

Eine größere Veränderung des Fragebogens wurde aufgrund der Wiedervereinigung vorgenommen. Dazu mussten einige neue Fragen entwickelt werden, um die Vorstellungen und Beurteilungen sowohl zum Prozess der Wiedervereinigung als auch zu den politischen und gesellschaftlichen Maßnahmen, Zielen und Folgen zu erheben. Gleichzeitig wurde dadurch der Fokus der Befunddarstellung verändert, weil nun in den Analysen der Vergleich zwischen alten und neuen Ländern im Vordergrund stand.

Ende der 90er Jahre kamen als neue Themen die europäische Integration und die Existenzgründung auf. Gleichzeitig lag ein neuer Schwerpunkt bei Internet und Computernutzung. Im neuen Jahrtausend wurde die neue Studienstruktur mit Bachelor und Master integriert, wozu auch Fragen zum europäischen Hochschulraum und dessen Umsetzung eingeführt wurden. Diese Entwicklung veränderte die Befunddarstellung in zweifacher Hinsicht: Zum einen wurde nun der angestrebte Studienabschluss zum wichtigen Vergleichsmerkmal zwischen Studierendengruppen. Zum anderen änderte sich dadurch die Struktur der Studierendenstichprobe, über die Befunde ermittelt wurden. Studierende im Erststudium waren nun vorrangig Bachelorstudierende, während die Masterstudierenden, als neue Gruppe von Studierenden mit erstem Studienabschluss, erst passend verortet werden mussten.

Für die Zeitreihen sind diese Umstellungen – sowohl die Hinzunahme der neuen Länder in den 90er Jahren als auch die Umstellung auf Bachelor und Master im neuen Jahrtausend – Umbrüche, weil sich jeweils die Basis veränderte und somit Merkmalsveränderungen nicht mehr eindeutig auf die Veränderung der Studiensituation zurückzuführen waren, sondern

auch mit den geänderten Stichprobenstrukturen zusammenhängen konnten. Dennoch gelten die Zeitreihen weiterhin als Grundlage von Entwicklungen und Trends, weil sie gerade durch ihre veränderte Basis die „Realität“ abbilden. Solche gesellschaftlichen Umbrüche müssen sich auch in den Studierendenpopulationen wiederfinden lassen.

Im Zuge zunehmender Interessen an Diversity-Merkmalen wurden dann ab der 12. Erhebung zusätzliche Sozialdaten aufgenommen, um einerseits Behinderungen und chronische Erkrankungen bei Studierenden erfassen und andererseits den Migrationshintergrund der Studierenden analysieren zu können. Neben diesen neueren Merkmalen liefert der Survey bereits viele andere spezifische Merkmale: z.B. Studierende mit Kind, Teilzeitstudium, 2. Bildungsweg, Weiterbildung, Herkunft, Bildungs- und Fachtraditionen.

Um das breite Themenspektrum angemessen erfassen zu können, bedarf es eines relativ großen Umfangs an Fragen und Items. Damit wird eine große Bereitschaft auf Seiten der Studierenden gefordert, was sowohl Zeit als auch Konzentration betrifft.

Einige Kürzungen im Instrument mussten in der Vergangenheit aufgrund der hohen zeitlichen Belastung beim Ausfüllen vorgenommen werden, damit eine möglichst hohe studentische Beteiligung beibehalten werden konnte. Bis zum WS 1997/98 enthielt der Fragebogen 127 Fragen, mit über 700 Items auf 20 DIN A4 Seiten, was im Schnitt eine Bearbeitung von nahezu zwei Stunden erforderte. Im WS 2000/01 wurde er erstmals gekürzt, und zwar auf 16 Seiten mit 102 Fragen und knapp 600 Items. Zum WS 2015/16 erfolgte eine weitere starke Kürzung auf 12 Seiten mit 92 Fragen und 413 Items.

1.2 Empirie: Sample der Hochschulen und Studierenden

Auswahl und Beteiligung der Hochschulen

Für die Erhebungen des Studierenden surveys wird ein klar umrissenes Hochschulsample verwendet, wobei die Hochschulen im Sinne einer theoretischen Stichprobe nach Größe, Art, geographischer Lage und Fächerspektrum ausgewählt werden. Dies dient der Homogenität der Stichproben und der Vergleichbarkeit der Untergruppen.

Zum WS 2015/16 führt das statistische Bundesamt insgesamt 427 Hochschulen in Deutschland (vgl. DESTATIS 2016), an denen sich 2,8 Millionen Studierende befinden.

Darunter fallen:

- Universitäten 107
- Pädagogische Hochschulen 6
- Theologische Hochschulen 16
- Kunsthochschulen 52
- Fachhochschulen 216
- Verwaltungsfachhochschulen 30

Die ehemaligen Gesamthochschulen werden seit 2002 als Universitäten geführt. Zusätzlich werden zu diesem Kreis der Hochschulen in Baden-Württemberg fünf Berufsakademien ausgewiesen, die als ‚Duale Hochschulen‘ fungieren.

Die institutionelle Grundlage des Studierendensurveys bilden die 323 Universitäten und Fachhochschulen in staatlicher Trägerschaft, private Hochschulen sind nicht einbezogen. Sie entsprechen nach der OECD-Klassifizierung den Stufen für hohen Bildungsstand der ISCED-97 (International Standard Classification of Education) im tertiären Sektor des Bildungswesens. Diese umfassen die Stufen 5a (Universitäten, Fachhochschulen), 5b (Fachhochschulen, Berufsakademien) sowie Stufe 6 (Promotionsstudium).

Aus diesem Kreis werden die rund 25 Samplehochschulen pro Erhebung ausgewählt. Für diese Studierenden sollen die Befunde des Studierendensurveys Auskunft geben können. Durch die theoretische Auswahl der Hochschulen, die vordefinierte Stichprobengrößen und die zufällige Auswahl der Studierenden (über alle Fächer, Semester und Abschlussarten) an den Samplehochschulen, kann eine größtmögliche Repräsentativität der Befunde gewährleistet werden.

In jeder Erhebung werden die Stichprobenverteilungen nach wichtigen Strukturmerkmalen (Fächergruppen, Fachsemester, angestrebte Abschlüsse, Geschlecht) genau analysiert und mit den amtlichen Daten verglichen. Bislang konnte der Studierendensurvey sehr gut die institutionelle Grundgesamtheit abbilden und weitgehend repräsentative Ergebnisse bereitstellen.

Für Aussagen über die Studiensituation an deutschen Hochschulen müssen Studierende aus ganz Deutschland befragt werden. Daher wurde von Anfang an ein Hochschulsample erarbeitet, in dem möglichst alle Bundesländer vertreten sind. Mit der deutschen Wiedervereinigung wurde dieses Vorgehen auch auf die neuen Länder übertragen. Zu den Samplehochschulen zählten im Laufe der 13 Erhebungen insgesamt 20 Universitäten und 15 Fachhochschulen, verteilt über alle Bundesländer (vgl. Abbildung 1).

Für die Auswahl der Hochschulen waren neben der geographischen Lage aber auch noch andere Merkmale von Bedeutung. Zum einen sollten neben den klassischen Universitäten auch Technische Universitäten, Gesamthochschulen und Fachhochschulen im Hochschulsample vertreten sein. Spezialhochschulen oder private Hochschulen wurden wegen ihres engen Fachangebots und meist kleineren Studierendenzahlen nicht aufgenommen.

Zum anderen müssen die Samplehochschulen ein bestimmtes, möglichst breites Fächerspektrum anbieten, so dass alle Fächergruppen erfasst werden können. Für die Fachhochschulen heißt dies z.B., dass sie die drei Fächergruppen Sozial-, Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften anbieten müssen. Damit sind Vergleiche dieser Fächergruppen auch zwischen den Hochschularten möglich. Hochschulen, die einen besonderen Schwerpunkt auf bestimmte Fächer legen oder bestimmte Fächergruppen nicht anbieten, wurden daher nicht ins Sample aufgenommen, damit das Fächerspektrum repräsentativ für die deutsche Hochschullandschaft ist. Das gilt für Universitäten wie für Fachhochschulen.

Dieses so ausgewählte Hochschulsample kann als theoretische Stichprobe verstanden werden, da die Auswahl nicht zufällig oder über Selbstrekrutierung erfolgt, sondern nach vorher festgesetzten Kriterien. Die zu befragenden Studierenden werden an diesen Hochschulen dann zufällig über alle Fächer, Semester und Abschlussarten ausgewählt, insgesamt allerdings nach vorher festgesetzten Größenordnungen, sodass die resultierenden Stichproben

Abbildung 1

Samplehochschulen des Studierendensurveys von 1982 bis 2015

Samplehochschulen im Studierendensurvey 1982-2015



Quelle: Studierendensurvey 1982-2016, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

an den einzelnen Hochschulen im Umfang etwa vergleichbar sind. Dadurch wird eine Übergewichtung einzelner Hochschulen verhindert und die Homogenität der Befragten erhöht. Vor allem diese beiden Vorgaben, die theoretisch ausgewählte Stichprobe der Hochschulen und die in ihrer Größenordnung für jede Hochschule vorher definierte, aber zufällig ausgewählte Studierendenstichprobe, gewährleisteten eine weitgehend repräsentative Auswahl der Befragten für die deutsche Studierendenschaft.

Änderungen im Hochschulsample

Über die einzelnen Erhebungen hinweg mussten immer wieder einzelne Änderungen und Anpassungen am Hochschulsample vorgenommen werden. So waren in der ersten Erhebung im WS 1982/83 nur acht Universitäten (TU Berlin, Bochum, GHS Essen, Frankfurt, Freiburg, Hamburg, Karlsruhe, München) und zwei Fachhochschulen einbezogen (Koblenz, München). In der zweiten Erhebung wurden dann drei Fachhochschulen hinzugenommen (Coburg, Frankfurt, Hamburg), sodass ein Vergleich der Hochschularten gewährleistet werden konnte. Dieses Sample konnte für die nächsten beiden Erhebungen (WS 1986/87 und 1989/90) beibehalten werden.

Die erste große Änderung kam im Zuge der Wiedervereinigung ab 1990, da nun die neuen Bundesländer mit einbezogen werden mussten. Mit der fünften Erhebung im WS 1992/93 wurden fünf Universitäten (Dresden, Leipzig, Magdeburg, Potsdam, Rostock) und drei Fachhochschulen (Magdeburg, Erfurt, Stralsund) in den neuen Ländern neu aufgenommen, wobei die gleichen Auswahlkriterien wie bei den bisherigen Samplehochschulen angewendet wurden. Über die nächsten drei Erhebungen (WS 1994/95, 1997/98, 2000/01) hinweg blieb dieses Hochschulsample dann stabil erhalten.

Zur neunten Erhebung im WS 2003/04 wurde das Hochschulsample erneut erweitert. Ziel war es, Neugründungen der 60er und 70er Jahre stärker im Sample zu berücksichtigen. Diese „jungen“ Hochschulen sollten speziell bildungsfernere Schichten ansprechen und Hochschulreformen verwirklichen. Dazu wurden vier neue Universitäten aufgenommen (Kaiserslautern, Kassel, Oldenburg, Regensburg).

In den folgenden Erhebungen gab es nur leichte Veränderungen in der Hochschulzusammensetzung, weil einzelne Hochschulen herausfielen und dafür neue hinzugewonnen wurden. Im WS 2006/07 (10. Erhebung) konnte die Universität Regensburg nicht mehr gehalten werden. Im WS 2009/10 (11. Erhebung) hat die Universität Kaiserslautern und die Fachhochschule Hamburg nicht mehr teilgenommen, dafür konnten zwei neue Fachhochschulen gewonnen werden (Bielefeld, Wolfenbüttel).

In der 12. Erhebung (WS 2012/13) stiegen die Universitäten Duisburg-Essen und Oldenburg aus, dafür kam die Universität des Saarlandes hinzu. Bei den Fachhochschulen konnte Bielefeld und München nicht mehr gehalten werden, dafür wurden Hannover, Münster und Würzburg neu aufgenommen.

Zur 13. Befragung im WS 2015/16 fielen wieder Hochschulen weg, diesmal die Universitäten Freiburg und Leipzig sowie die Fachhochschulen Erfurt und Wolfenbüttel. Dafür konnten die Universitäten Tübingen und Jena sowie die Fachhochschule Mittweida neu gewonnen, sowie Regensburg und Bielefeld wiedergewonnen werden.

Trotz mancher Schwankungen in der Teilnahme einzelner Hochschulen ist das Hochschulsample über die Erhebungen hinweg relativ konstant geblieben, da auch die im Laufe der Zeit neu aufgenommenen Hochschulen meist erhalten blieben. Daher beruhen die Zeitvergleiche auch überwiegend auf einer vergleichbaren Basis, zumal die theoretischen Vorgaben, was die Auswahl der Samplehochschulen betrifft, immer eingehalten wurden. Insofern kann festgehalten werden, dass die theoretische Stichprobe der Hochschulen, die ja Grundlage für die Zufallsauswahl der Studierenden ist, in der Zeitreihe valide ist.

Auswahl und Beteiligung der Studierenden

Pro Erhebung wurden bislang ca. 20.000 - 30.000 zufällig ausgewählte Studierende mit einem Papierfragebogen zur Beteiligung aufgefordert. Bereits zu Beginn der Untersuchung wurde entschieden, nur alle zwei bis drei Jahre eine Befragung durchzuführen, um die Studierenden nicht mit einer jährlichen Untersuchung zu belasten und hinreichend Zeit für die differenzierten Auswertungen und Analysen zu haben.

In den bislang 13. Erhebungen des Studierenden surveys konnten insgesamt Angaben von rund 109.000 Studierenden an deutschen Hochschulen aufgenommen werden. Unterteilt nach der Hochschulart liegen Daten von über 86.000 Studierende an Universitäten und über 22.000 Studierenden an Fachhochschulen vor (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1 Anzahl befragter Studierender an Universitäten und Fachhochschulen (1982-2016) (Angaben in absolut)			
	Gesamt	Universitäten	Fachhochschulen
WS 1982/83	7817	6607	1059
WS 1984/85	10038	7663	2324
WS 1986/87	9852	7532	2279
WS 1989/90	8812	6999	1813
WS 1992/93	9240	7192	2048
WS 1994/95	8461	6582	1879
WS 1997/98	7271	5799	1472
WS 2000/01	8130	6385	1745
WS 2003/04	9975	8307	1668
WS 2006/07	8350	6894	1456
WS 2009/10	7590	6117	1473
WS 2012/13	4884	3792	1092
WS 2015/16	5600	4380	1220
WS 2015/16 online	3000	2200	800
Gesamt	109020	86449	22328

Quelle: Studierenden survey 1982-2016, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

Bis Ende der 90er Jahre konnte ein Rücklauf von über 40% erreicht werden. Zur Jahrtausendwende sank er auf noch über 30%, ab 2006 auf unter 30%. In der 12. Erhebung fiel der Rücklauf auf unter 20%. Es lag nahe, sich mit dieser Problematik einer nachlassenden Beteiligung an Befragungen ausführlich auseinanderzusetzen, dem Zusammenhang von ‚Responserate‘ und ‚Repräsentativität‘ genauer nachzugehen. Die Aufarbeitung diente einerseits dazu, zu

erkennen, wie breit und stark dieser Trend ausfällt und auch in anderen Studien zu beobachten ist, andererseits um zu prüfen, in welcher Weise und mit welchem ‚total Design‘ ihm entgegen gewirkt werden könnte (Ramm 2014).

Sowohl aufgrund von Erweiterungen des Hochschulsamples als auch um der abnehmenden Beteiligung seitens der Studierenden entgegen zu wirken, wurden die Stichproben der für die Befragung einzuladenden Studierenden mehrmals angepasst, d.h. erhöht. Bis zur Erhebung im WS 1996/97 wurden in der Regel ca. 20.000 Studierende angeschrieben. Zur Jahrtausendwende wurde die Stichprobe auf 24.000 und in der darauffolgenden Erhebung im WS 2003/04 auf 28.000 Studierende erhöht, eine Größenordnung, die bis zur 12. Erhebung im WS 2012/13 beibehalten wurde.

Mit der 13. Erhebung im WS 2015/16 erfolgte erneut ein deutlicher Anstieg der versendeten Fragebogen, und zwar auf annähernd 38.000 in Papierform insgesamt. Diese hohe Zahl ist nicht zuletzt auf das ‚experimentelle Design‘ mit postalischer Befragung (traditionelle Form) auf der einen Seite und Online-Befragung auf der anderen Seite zurückzuführen.

1.3 Erhebungsdesign: traditionelle und neue Formen

Grundlage: schriftliche postalische Befragung

Bis zur 12. Erhebung wurden nur Papierfragebogen an die Studierenden versendet. Dabei wurden die Unterlagen in der AG Hochschulforschung vorverpackt und an die Hochschulen versendet, die deren Mitarbeiter dann mit den Adressen der zufällig ausgewählten Studierenden etikettieren und an diese verschickten. Die Namen und Adressen der Studierenden blieben somit ausschließlich bei den Hochschulen, sodass die AG Hochschulforschung zu keinem Zeitpunkt über solche Daten verfügte. Somit konnte die Anonymität der Befragten gewährleistet werden. Die Studierenden konnten die ausgefüllten Fragebogen dann über die mitversendeten Rückumschläge portofrei an die AG zurückschicken.

In Ergänzung zur schriftlichen Erhebung des Studierendensurveys wurde bereits 2008 eine Online-Befragung entwickelt und durchgeführt. Ziel war es, die Möglichkeiten einer zeitnahen, kurzen und aktuellen Befragung via Internet zu nutzen, um auf den stetigen Wandel an den Hochschulen besser reagieren zu können und eine Basis für länderübergreifende Vergleiche zu schaffen. Dafür wurde ein kurzer Fragebogen „Internationalisierung und Europäischer Hochschulraum“ aus speziellen Modulen des Studierendensurveys zusammengestellt und online getestet. Durchgeführt wurde die Untersuchung damals von HIS (heute DZHW) bei Studierenden des HISBUS-Panels (vgl. Multrus u.a. 2009). Zwei Jahre später erfolgte eine zweite Online-Untersuchung „Gesellschaftliche Werte und politische Orientierungen der Studierenden“, ebenfalls in Kooperation mit HIS (vgl. Bargel/Simeaner 2011).

Die damaligen Vorgaben waren, eine eher kurze Befragung von höchstens 20 Minuten zu spezifischen Themen durchzuführen, wodurch der Online-Fragebogen relativ kurz gehalten werden konnte. Eine Online-Version des kompletten Studierendensurveys zu erstellen und online zu erheben, erschien damals als nicht umsetzbar, weil die Bearbeitungszeit weit über der Akzeptanzgrenze der Befragten liegen würde. Die Überlegungen zu kurzen Befragungen

auf Modulebene erschienen damals allerdings ebenso wenig ergiebig, da das breite Spektrum des Studierendensurveys nur in der Kombination seiner Themengebiete sein wahres Potential entfalten kann.

Neues Design zum WS 2015/16: Papierform und Online

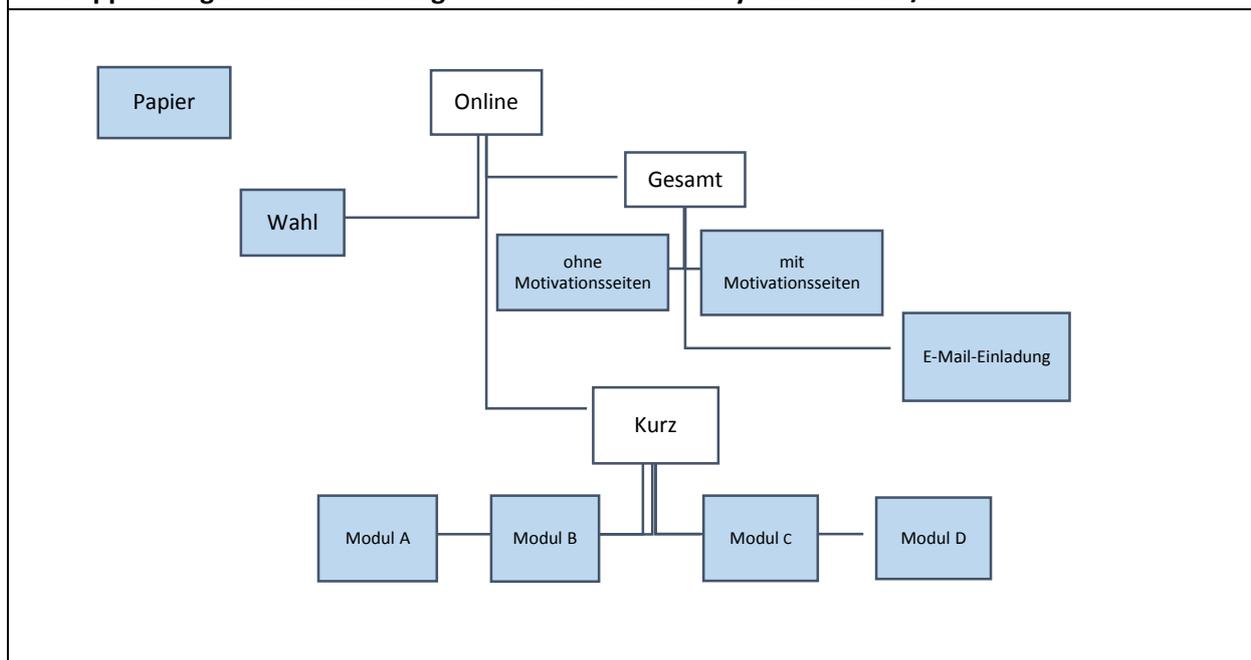
In der aktuell 13. Erhebung zum WS 2015/16 wurde das Design der Erhebung erheblich geändert, da neben der traditionellen Befragung über Papierfragebogen nun eine Online-Befragung neu hinzukam. Ziel dieser Kombination ist es zu untersuchen, inwieweit es möglich und methodisch haltbar ist, die Befragung zukünftig online durchzuführen. Das Hauptproblem dabei ist, die Weiterführung der Zeitreihen seit 1982 zu sichern, aber auch die erfragte Informationsmenge wie die studentische Beteiligungsrate hinreichend hoch zu halten.

Das Erhebungsdesign wurde damit deutlich komplexer als in früheren Erhebungen. Zum einen wurde die Hälfte der angeschriebenen Studierenden klassisch über einen Papierfragebogen befragt (Papiergruppe), während die andere Hälfte einen Zugangscode zur Onlinebefragung erhielt (Onlinegruppe). Diese Onlinegruppe wurde in weitere Subgruppen unterteilt, um bestimmte Varianten einbringen zu können. Eine Teilgruppe (Wahlgruppe) erhielt sowohl den Papierfragebogen als auch den Onlinezugang und konnte daher auswählen, welche Befragungsform sie nutzen will.

Die übrigen Befragten der Onlinegruppe erhielten nur einen Online-Zugang. Die Hälfte davon erhielt den gesamten Fragebogen als Online-Version, die andere Hälfte eine um etwa 40% gekürzte Version (Core-Gruppe). Für die Hälfte der Studierenden, die den gesamten Fragebogen erhielten, wurden zusätzliche Motivationsseiten eingespielt, die andere Hälfte erhielt diese nicht. Die Studierenden mit den gekürzten Fragebogen wurden in vier weitere Untergruppen unterteilt, die am Ende des Fragebogens nochmals jeweils unterschiedliche zusätzliche Fragen beantworten sollten.

Abbildung 2

9-Gruppe-Design der 13. Erhebung des Studierendensurveys im WS 2015/16



Um von möglichst vergleichbaren Bedingungen ausgehen zu können, wurde entschieden, alle Einladungen, auch die zur Online-Befragung, per Post an die Studierenden zu versenden. Die Befragten der Online-Gruppen erhielten daher einen Einladungsbrief mit jeweils einem individuellen Zugangscode zur Befragung. Nur an einer Hochschule wurden die Studierenden per Mail eingeladen. Diese Studierendengruppe kann daher als zusätzliche Online-Subgruppe betrachtet werden, womit das Design insgesamt über 9 Untergruppen verfügt.

Zusätzlich wurden alle Samplehochschulen angefragt, ob sie eine zweite Erinnerung per E-Mail nachlegen könnten, und ob sie einen kurzen Text auf ihre Website oder die sozialen Medien stellen würden, der die Untersuchung ankündigt.

Die vielschichtige Befragung im 13. Studierendensurvey ging mit einem besonders hohen Aufwand an Verpackung und Versendung der Unterlagen einher. Insgesamt wurden fast 38.000 Fragebogen für die Samplehochschulen verpackt und zugeschickt. Zeitgleich wurden rund 28.000 weitere Studierende zur Online-Befragung eingeladen.

Mit diesem Design lässt sich sowohl die Zeitreihe fortführen, da die Papiergruppe weiterhin die Datenbasis stellen kann; gleichzeitig lassen sich durch die verschiedenen Designgruppen eine Reihe wichtiger methodische Fragen klären, die mit einer Online-Erhebung gegenüber einer schriftlichen Befragung einhergehen.

1.4 Internationale Erweiterung und Kooperationen: ISSUE und QUISS

Die internationale Zusammenarbeit entwickelte sich bereits in den 70er Jahren im Rahmen eines international vergleichenden Projekts zur Hochschulsozialisation im Zentrum I Bildungsforschung SFB 23 an der Universität Konstanz. Dabei wurden zeitgleich Studierende in unterschiedlichen europäischen Ländern befragt, um zu untersuchen, welchen Einfluss unterschiedliche Gesellschaftssysteme auf Verlauf und Ergebnis eines Hochschulstudiums haben (vgl. Bargel u.a. 1973, Framhein u.a. 1974). Zugleich wurden intensiv die methodischen Probleme von international vergleichenden Studien behandelt (Sandberger 1975, Sandberger & Bargel 1980)

Mit dem Aufbau des EHEA (European Higher Education Area) wurde die internationale Perspektive in der Studierendenforschung zunehmend wichtiger. Daher wurden neben den vielfältigen Kontakten zu Politik, Wissenschaft und Fachöffentlichkeit in Deutschland auch internationale Kooperationen systematisch weiter auf- und ausgebaut.

Die Netzwerke Réseau UNI 21 und ISSUE

Ausgangspunkt für die dauerhafte internationale Kooperation ist seit den 90er Jahren das Réseau UNI 21 der FREREF (Fondation des Régions Européennes pour la Recherche, l'Éducation et la Formation), ein Netzwerk für den Austausch zwischen Forschung, Praxis und Politik im europäischen Bildungswesen. Seit 2002 wird dieses Netzwerk als Assoziation von der AG Hochschulforschung moderiert, wodurch die empirische Erfassung und Diskussion von Orientierungen, Erfahrungen und Sichtweisen der Studierenden im internationalen Vergleich vorangebracht wurde.

Anfang des neuen Jahrtausends konnte in Zusammenarbeit mit einer französischen und einer katalanischen Forschungsgruppe (LSE an der Université de Grenoble und GRET an der UA

Barcelona) auf Grundlage des deutschen Studierendensurvey ein international vergleichendes Konzept zur Studienevaluation und Berufsorientierung entwickelt und ein gemeinsamer Fragebogen erstellt werden. In den Jahren 2003 und 2004 wurde in den drei einbezogenen Regionen (Baden-Württemberg, Rhône-Alpes, Katalonien) eine Erhebung unter Studierenden an Universitäten durchgeführt, deren Ergebnisse als internationaler Vergleich in verschiedenen Publikationen und Beiträgen vorgestellt wurden (Hadji, Bargel, Masjuan 2005, Grimmer & Röhl 2005, Georg 2005, Bargel 2004).

In den darauf folgenden Jahren nahm sowohl das Interesse am deutschen Studierendensurvey als auch am internationalen Austausch kontinuierlich zu. Als Ergänzung und Erweiterung des Réseau UNI 21 der FREREF wurde das weitreichende Netzwerk ISSUE (International Student Survey in Europe) gegründet, eine Assoziation von Forschungsgruppen aus verschiedenen europäischen Ländern und Regionen, die an einer vertieften Zusammenarbeit und dem Austausch von Studierendendaten interessiert sind.

In der Folge entwickelte sich eine enge Kooperation mit Forschungsgruppen in Österreich (Klagenfurt) und der Schweiz (Genf), in der Ukraine (Kiew) und in Litauen (Kaunas). Seit einigen Jahren wirken Forschungsgruppen aus Italien (Mailand, Venedig) und England (Warwick) mit. Ein enger Austausch besteht außerdem seit 2015 mit Irland (Dublin). Außerhalb Europas hat sich in den vergangenen Jahren eine vertiefte Kooperation mit Marokko (Casablanca) entwickelt. Expertentreffen und Workshops fanden dabei in verschiedenen Städten statt (z.B. in Grenoble, Marrakesch, Genf, Kiew).

Aus ISSUE heraus entstanden zunehmend bilaterale Kooperationen mit vergleichenden Untersuchungen zur Studiensituation in den beteiligten Ländern und ein reger Austausch über Untersuchungsergebnisse, Analysen und Berichte.

Internationaler Fragebogen QUISS in mehreren Sprachen

Der internationale Fragebogen QUISS (Questionnaire of the International Student Survey) basiert auf dem deutschen Studierendensurvey und ermöglicht die systematische Erfassung studentischer Orientierungen und Erfahrungen. Mittlerweile liegt er in mehreren Sprachen vor: neben Deutsch in Englisch, Französisch und Katalanisch, außerdem in Arabisch, Ukrainisch und Litauisch. Dabei handelt es sich nicht immer um den gesamten Survey, sondern teilweise auch nur um eine Auswahl bestimmter Fragen oder Module.

Für den überwiegenden Teil der Fragen und Items liegen Erläuterungen in englischer Sprache vor, so dass sie in ihrer Funktion als Indikator und mit Bezug auf die entsprechende Dimension eingeordnet werden können (vgl. Schmidt/Bargel 2015). QUISS wurde im Laufe der vergangenen Jahre mehrfach überarbeitet und an die laufende Entwicklung angepasst. Auch wurden die englischen und französischen Versionen auf Übersetzungsfehler hin überprüft.

Um die wissenschaftliche Kooperation zu vertiefen, wird von der AG Hochschulforschung ein jährlicher internationaler Workshop an der Universität Konstanz organisiert und durchgeführt. Dazu treffen sich jeweils ca. 25 Hochschulforscher, Praktiker und einzelne Vertreter der Politik oder Verwaltung, um sich über die vorgelegten Analysen und Thesen auszutauschen.

Mittlerweile haben zwischen 2007 und 2015 acht Internationale Workshops stattgefunden. In den letzten Jahren stand der Bologna-Prozess mit seinen Herausforderungen für die Studierenden im Mittelpunkt, etwa zu den Themen ‚Quality and Equity‘ (2008), ‚Changes in Performance and Quality of Studying‘ (2009), ‚The Bologna-Process as a Challenge for Students‘ (2011), ‚Citizenship and Responsibility‘ (2012), ‚Expansion of Higher Education: New Students, more Problems?‘ (2014) und ‚Expectations and Outcomes of Studying‘ (2015). Die Beiträge aus den verschiedenen Ländern werden jeweils in Englisch publiziert; sie sind im Internet frei abrufbar bzw. als Hefte der eigenen Reihe zur Bildungs- und Hochschulforschung erhältlich.

Diverse Veröffentlichungen belegen, dass großes Interesse an Ausarbeitungen und Beiträgen auf der Grundlage von Daten einer internationalen Befragung und im internationalen Kontext besteht. Aus den Erfahrungen mit der internationalen Kooperation im Rahmen der Netzwerke UNI 21 und ISSUE ist zu folgern, dass sich der Kreis der Nutzer des internationalen Befragungsinstruments QUISS in den kommenden Jahren erweitern und verstetigen dürfte.

Der entscheidende Vorteil eines auf Dauer angelegten internationalen Studierendensurveys für Europa (ISSUE) besteht darin, dass einzelne Thematiken in ihrer zeitlichen Entwicklung betrachtet werden, wodurch Veränderungen, Zusammenhänge und Folgen erkannt und sichtbar gemacht werden können. Dies scheint hinsichtlich der weiteren Entwicklung zu einem gemeinsamen europäischen Hochschulraum von besonderer Bedeutung. Die systematische Erfassung von vergleichenden Daten erlaubt darüber hinaus die gemeinsame Entwicklung und Gestaltung des europäischen Hochschulraums und der dort angesiedelten Hochschulen.

2 Theoretische und methodische Hintergründe

Der Studierendensurvey ist nicht eindimensional ausgerichtet, sondern erfasst ein breites Themenspektrum. Bei der Erstellung und Auswahl der Fragen zu den unterschiedlichen Themenbereichen des Studiums, des Berufs und der Politik, wurde auf Theorien unterschiedlicher Ebenen und Reichweite zurückgegriffen. Damit wurden Kriterien für die Entwicklung und Berücksichtigung von Fragen wie Items ebenso wie Orientierungen für die Interpretation der Daten gewonnen.

Die herangezogenen Theorien bzw. Theoriesteile sind auf drei Ebenen unterschiedlichen Allgemeingheitsgrades angesiedelt:

1. Allgemeine Theorien über die Universität und ihre Bezüge zur Gesellschaft und Berufswelt bzw. Arbeitsmarkt (z.B. Parson/Platt, 1990; Bourdieu/Passeron 1971). Sie dienen als Bezugsrahmen für den gesamten Fragebogen und seinen Aufbau; sie werden in vielen Fragen über Indikatoren unter verschiedenen Perspektiven abgebildet.
2. Theorien „mittlerer Reichweite“ (vgl. Merton 1948) beanspruchen wichtige Felder zu ordnen und zu erklären. Sie sind angesiedelt zwischen Arbeitshypothesen und einem theoretischen Globalschema. Sie eignen sich für soziale Daten von begrenzter Reichweite, deren Konzepte einen mittleren Allgemeingheitsgrad besitzen. Eine Eigenschaft ist ihre empirische Überprüfbarkeit (vgl. Meja/Stehr 1995). Dazu zählen etwa studentische Strategien und Bewältigung im Studium (Coping), Studienqualität und didaktische Lehrqualität (Evaluation), Berufswahl und antizipierter Übergang in den Beruf/Arbeitsmarkt (Professionen), soziale Beteiligung und politische Mitwirkung (Partizipation).
3. Punktuelle Theorien („small scale theories“), die spezielle Aspekte behandeln und für die Entwicklung von Itembatterien/Skalen herangezogen werden, wie z.B. „Lernstile“, „Studienerfolg (bzw. drop-out)“, „Anonymitätsempfindungen“, „demokratische Einstellungen“, „alternative Orientierungen“.

Diese Theorien unterschiedlichen Allgemeingheitsgrades und verschiedener Reichweite können aufeinander bezogen werden, ohne dabei völlig ineinander aufzugehen. Insofern stehen sie auch in gewisser Konkurrenz zueinander, wenn es um die Erklärung beobachteter Phänomene geht, z.B. die Heterogenität der Studierenden verschiedener Fächer, die soziale Selektion beim Hochschulzugang, die Bewältigung der Studienanforderungen, die Erwerbstätigkeit von Studierenden während des Semesters, die Sicht der beruflichen Zukunftschancen, der Wandel gesellschaftlicher Vorstellungen und politischer Orientierungen.

Die Auswahl der Fragen und Items geht teilweise auf theoretische Implikationen, Voraussetzungen oder Zusammenhänge zurück. In diesem Sinne können sie als Indikatoren verstanden werden, durch die wesentliche Aspekte oder Punkte der theoretischen Modelle abgebildet werden sollen. Dadurch besteht die Möglichkeit, die Befunde auf diese Theorien zu beziehen und Daten in diesem Sinne zu interpretieren.

Das Konzept des Studierendensurveys ist aber nur zum Teil auf wissenschaftliche Theorien ausgerichtet. Es hat auch politisch-pragmatische Zwecke und Informationsbedürfnisse zu erfüllen, wie z.B. Daten über das Alter der Studierenden, die Studiendauer, die Einhaltung der Studienordnungen, die studentischen Forderungen zur Verbesserung der Studiensituation oder ihre Urteile über aktuelle Konzepte zur Hochschulentwicklung zu erfassen.

2.1 Allgemeine Theorien zum Feld der Universität

Als ‚allgemeine Theorien‘ werden jene gefasst, die den Anspruch haben, das gesamte Feld der Universität zu ordnen und in gesellschaftliche Bezüge zu setzen. Dazu müssen sie sowohl die Universität als gesellschaftliche Institution in ihren Strukturen und Prozessen erfassen, als auch die individuellen Vorstellungen und Handlungen der Studierenden an der Universität abbilden können. Sie müssen es ermöglichen, sowohl Spannungen und Widersprüche (z.B. bei Anforderungen, Strategien, sozialen Identitäten) zu behandeln als auch Veränderungen und Wandel (z.B. Studiensituation, Berufsverständnis, Partizipation) zu erkennen, und zwar auf institutioneller wie auch auf individueller Ebene.

2.1.1 Parsons und Platt: Hochschulsozialisation

Eine maßgebende allgemeine Theorie (general theory), die in diesem Sinne verwendet wurde, ist die von Parsons und Platt über Struktur und Funktionen der Universität (Parson/Platt 1990). Sie wurde bereits in den 60er und 70er Jahren als Grundlage der Reformbemühungen der deutschen Hochschulen herangezogen (vgl. Liebermann/Loer 2007).

Für Parsons und Platt ist die akademische Welt Teil des Sozialsystems, angesiedelt im adaptiven Subsystem des gesellschaftlichen Treuhandkomplexes. Solch ein Treuhandsubsystem mit adaptiver Funktion auf kultureller und gesellschaftlicher Ebene bezeichnen sie als kognitives Rationalitätssystem, das von theoretischen Codes beherrscht wird. Der kognitive Komplex ist eine Interpenetrationszone zwischen Kultur-, Sozial- und Persönlichkeitssystem, deren Kernbereich die Universität darstellt. Ihre Bedeutung liegt in der Beschäftigung mit theoretischem Wissen und ihr kommt für die gesamte Gesellschaft eine treuhänderische Funktion für diejenigen Werte der Kultur zu, die die Standards der kognitiven Rationalität (und ihre Weitergabe) betreffen.

Kognitive Rationalität ist eine Erscheinungsform der instrumentell-aktivistischen Orientierung; sie zeichnet sich durch das disziplinierte und realistische Erfassen der Welt und die rationale Verwendung des so erworbenen Wissens aus. Sie begreift die Bedeutung systematischen Wissens als Bestandteil und als instrumentelles Mittel zur Realisierung einer idealen Ordnung. Der akademische Wissenschaftler verkörpert den reinsten Handlungstyp der kognitiven Rationalität. Ihn verpflichtet sie, logisch valides theoretisches Wissen zu entwickeln und für empirisch validen Problemlösungen einzusetzen (vgl. Miebach 1984).

Der Fokus der Berührung von Universität und Kultursystem liegt in ihrer Beschäftigung mit Erkenntnis, womit sowohl der Erkenntnisfortschritt als auch die Übermittlung von Wissen, gemeint ist. Kognitiv beschreibt hier die Beziehung von Rationalität zur vorherrschenden Beschäftigung mit Erkenntnis. Der Kern der Universität ist die Erkenntnis um ihrer selbst willen, die in Forschung und Lehre realisiert wird.

Der kognitive Komplex umfasst vier Klassen von Phänomenen, in denen kognitive Funktionen im Vordergrund stehen:

- 1) Wissen, als relevante Kategorie kultureller Objekte dem Kultursystem zugeordnet.
- 2) Rationales Handeln, bei dem kognitive Standards Vorrang genießen und das ein Phänomen des Sozialsystems ist.

3) Kompetenz, definiert als die Fähigkeit, relevante Rationalitätsstandards beim Handeln in Anwendung zu bringen. Sie ist ein Phänomen des Persönlichkeitssystems und wird durch Sozialisationsprozesse geschaffen.

4) Intelligenz, die an die Rolle eines generalisierten symbolischen Mediums angepasst wird und im Verhaltenssystem verankert ist.

Parsons und Platt analysieren die Universität im Sinne der idealtypischen Methode und definieren als empirischen Gegenstandsbereich den Idealtyp der „Bündel-Universität“. Als explizite Theoriespezifikation konstruieren sie den kognitiven Komplex. Die Interpretation des kognitiven Komplexes ist auf Theorieebene Ausgangspunkt der Analyse von evolutionären Prozessen. Danach obliegt der Hochschule innerhalb der amerikanischen Gesellschaft die Doppelfunktion der adaptiven Kompetenzsteigerung und der sozialen Integration (vgl. Miebach 1984).

Das entscheidende Strukturprinzip der Universität ist die treuhänderische Verantwortlichkeit für kognitive Rationalität. Der Status der sozialen Teilnahme an einem treuhänderischen Interaktionssystem ist die Mitgliedschaft. Sie sind nach außen relativ unabhängig, aber der kognitiven Rationalität verpflichtet. Aufgabe der Universität ist daher für Parsons/Platt die Erziehung zur Rationalität.

Die kognitive Erziehung ist daher zugleich ein Sozialisationsprozess, der eine Restrukturierung der Wertbindung herbeiführt und ein umfassendes Netz kollektiver Identifikationen erzeugt. Das Endergebnis der studentischen Sozialisation sollte die Differenzierung der Gleichaltrigen-Solidarität im College und die Bereitschaft der Studenten zu vielfältigem Engagement sein.

Die Studierenden sollen differenzieren können zwischen der Bewertung sozialen Handelns nach Alltagskriterien und der Bewertung der kulturellen Outputs nach ausschließlich kognitiven Standards. Damit sollen größere Ausschnitte der Gesellschaft zu einer effizienteren Partizipation an einer im Wandel begriffenen gesellschaftlichen Gemeinschaft befähigt werden.

Die moralischen Autoritäten sollen die Studierenden dazu motivieren, nach einem höheren Niveau kognitiven Funktionierens zu streben, indem sie sich mit einer Gemeinschaft identifizieren, der auch die Hochschullehrer angehören. Zugleich besteht eine starke undifferenzierte Identifikation mit der Gemeinschaft der Gleichaltrigen dadurch, dass Verhalten und Leistung an kognitiven Geltungskriterien gemessen werden. Das Ergebnis des Sozialisationsprozesses ist eine stärker differenzierte Persönlichkeit, die sich durch eine verbesserte kognitive Komponente, durch neue Ebenen eines kognitiven Wertverständnisses und durch eine neue Identität auszeichnet, zu der auch die Identifikation mit einer differenzierten Mannigfaltigkeit von Werten, Interessen und Zielen gehört, die so miteinander integriert sind, dass die Persönlichkeit nicht an unlösbaren Konflikten zerbricht.

Die studentische Sozialisation staltet damit nach Smelser (1990) die individuelle Persönlichkeit mit einer neuen Ebene aus, die es ihr gestattet, mit den komplexen Rollenerwartungen und sozialen Anforderungen, die das Erwachsenenleben mit sich bringt, besser zurecht zu kommen. Dieser erweiterte Sozialisationsprozess entwickelt das Individuum in einer Weise, die es seiner Persönlichkeit ermöglicht, mit einer auf Differenzierung und Rationalisierung ausgerichteten, im steten Wandel begriffenen Gesellschaft umzugehen. Intelligenz, universalistische Bewertungsmaßstäbe, Autonomie, Flexibilität und rational ausgerichtete Leistung sind Momente dieser erweiterten Sozialisation. Das College-Milieu pflanzt neue Werte ein und

verstärkt bereits vorhandene: Wertbindung gegenüber einem auf Intelligenz (Rationalität) basierten Handeln, Wertbindung gegenüber rational orientierter, universalistisch bewerteter Leistung und gegenüber moralischer Autorität, mit der kognitiv begründeten Fähigkeit, Autorität in Frage zu stellen.

Hauptfunktionen der Hochschule: konkrete Nutzung der Theorie

Die Kernaufgabe der Hochschule ist nach Parsons die Produktion und Vermittlung von Wissenschaft bzw. Wissenschaftlichkeit und die Bewahrung der kognitiven Rationalität. Ihre Bedeutung liegt in der Konzentration auf theoretisches Wissen und ihre Beschäftigung mit Erkenntnis, sowohl was deren Vermittlung als auch deren Fortschritt betrifft. Die Übernahme dieser Normen und Werte geschieht auf Seiten der Hochschule durch **Institutionalisierung** und auf Seiten der Studierenden durch **Internalisierung**. Die Hauptfunktionen der Hochschule benennt Parsons über die Kreuzung zweier Dimensionen: Institutionalisierung des kognitiven Komplexes vs. Nutzung kognitiver Ressourcen sowie Erkenntnis um ihrer selbst willen vs. Erkenntnis zum Zweck der Problemlösung. Daraus leitet Parsons die AGIL-Funktionen ab:

		Erkenntnis um ihrer selbst willen	Erkenntnis zum Zweck der Problemlösung	
Institutionalisierung des kognitiven Komplexes	L Latent pattern maintenance	Kern mit kognitivem Primat (Forschung und graduate-Ausbildung von und durch Spezialisten)	Beiträge zu gesellschaftlichen Situationsdefinitionen (durch Intellektuelle als Generalisten)	I Integration
Nutzung kognitiver Ressourcen	A Adaption	Allgemeinbildung für gebildete Bürger (undergraduate-Studenten als Generalisten)	Ausbildung für praktische Berufe (von Spezialisten)	G Goal attainment

- **Allgemeinbildung:** das adaptive Subsystem (A); Studierende lernen kognitive Ressourcen zu nutzen um Erkenntnis zu gewinnen. Es geht um die Übernahme des wissenschaftlichen Denkens und den Aufbau der kognitiven Rationalität. Hier ist auch die Sozialisationsfunktion lokalisiert, weshalb der Integration in die akademische und die Gleichaltrigen-Gemeinschaft eine wichtige Bedeutung zukommt, denn sie ist Voraussetzung für die Mitgliedschaft und die Rollenübernahme. Für Parsons geht es bei der Institutionalisierung der Funktion um die Allgemeinbildung einer gebildeten Bürgerschaft, um die Ausbildung von Generalisten, die er bei den College-Studierenden lokalisiert sieht. Von den vier Phänomenen, bei denen kognitive Funktionen im Vordergrund stehen, ordnet Parsons der Adaption die Intelligenz zu. Und als Komponente von Wissen als kulturelles Objekt werden Tatsachen definiert.
- **Professionalisierung:** das G-Subsystem der Zielerreichung; hier steht die Ausbildung praktischer Berufe im Vordergrund. Studierende lernen die Umsetzung der wissenschaftlichen und fachlichen Inhalte auf praktische und berufsbezogene Situationen. Es geht um die Nutzung kognitiver Ressourcen für Problemlösungen sowie um die Ausbildung von Spezialisten und die Eingliederung in Kollektive. Parsons lokalisiert diese Funktion in den professional schools. Als Phänomen mit kognitiver Funktion benennt er die Kompetenz, und als Bestandteil des Wissens die Problemlösung.

- Gesellschaftliche Situationsdefinition: das integrative Subsystem; hier geht es um die Anwendung des Gelernten auf gesellschaftliche Fragen, Probleme und Aufgaben. Im Vordergrund steht die Institutionalisierung des kognitiven Komplexes für Problemlösungen. Aufgabe ist der Aufbau und die Erklärung von Normen. Parsons lokalisiert diese Funktion in den Intellektuellen als Generalisten. Als Phänomen des kognitiven Komplexes benennt er das rationale Handeln und als Wissensobjekt die Theorie.
- Produktion und Bewahrung von kognitiver Rationalität in Forschung und Lehre: das L-Subsystem dient der Erhaltung latenter Strukturen. Für Parsons ist hier der Kern mit kognitivem Primat lokalisiert, bei dem es um die Beschäftigung mit theoretischem Wissen und dem Aufbau und der Übertragung von Werten geht. Im Vordergrund steht die Institutionalisierung des kognitiven Komplexes um Erkenntnis zu gewinnen, zu bewahren und zu vermitteln. Diese Funktion wird von Spezialisten durchgeführt und von Parson in den graduate schools lokalisiert. Als kognitives Phänomen benennt er das Wissen und als kulturelles Objekt den Bezugsrahmen.

Aus diesen Hauptfunktionen lassen sich Bereiche ableiten, die für die Analyse der Ausbildung von Studierenden an Hochschulen von Bedeutung sind. Einerseits liefern sie Themenbereiche, die in die Analyse einzubeziehen sind: Neben der Allgemeinbildung und der Produktion und Bewahrung von kognitiver Rationalität eben auch die Berufs- und die gesellschaftlichen Orientierungen. Hinzu kommt die Sozialisation mit den Aspekten Integration, Identifizierung, Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsaufbau. Dazu gehört die Übertragung und Vermittlung von Werten und Standards und deren Übernahme bei den Studierenden.

Bei der Ausbildung geht es zum einen um das Fachwissen und die wissenschaftliche Ausbildung, zum anderen um die allgemeine Entwicklung und Allgemeinbildung über das Fachwissen hinaus. Und es geht um die Anwendung und Übertragung des Gelernten auf berufliche Aufgaben, womit die Berufsvorbereitung, der Praxisbezug und der Aufbau spezifischer Kompetenzen ins Spiel kommen. In Erweiterung geht es dann um die Übertragung des Gelernten auf Theorien und gesellschaftliche Fragen, womit ethische Aspekte, Verantwortung und Politik einbezogen werden. Und schließlich geht es um die Forschung als Ort der Produktion und um das wissenschaftliche Handeln. Damit in Zusammenhang stehen die Reproduktion des wissenschaftlichen Nachwuchses und die Innovationsfähigkeit, neues Wissen zu generieren und in den allgemeinen Bezugsrahmen einzupassen.

Aus den Funktionen ließen sich daher prüfbare Themenbereiche für den Aufbau des Studiendensurveys ableiten: Reproduktion (Forschung) und Weitergabe (Lehre) von „wissenschaftlicher Rationalität“ (Fachwissenschaft), allgemeine „Enkulturation“ (Bildung und Allgmeinkultur), ökonomische Adaption (Berufspraxis und Arbeitsmarkt) und gesellschaftlich-politische Orientierung (politische Partizipation und gesellschaftliche Deutungen).

Eine ebenso große Rolle spielt nach Parsons die Interaktion, sowohl im Aufbau von Kultur als auch bei der Entwicklung von Identität und Integration. Daraus ergibt sich der Blick auf die Beratung und Betreuung der Studierenden sowie auf das soziale Klima.

Die Sozialisationsaufgaben der Hochschule bedeuten für die Studierenden auch Selbständigkeit und Eigenverantwortung, Engagement und gesellschaftliche Orientierungen. Daher werden im Survey vielfältige Fragen zu den Interessen und Einstellungen, Engagement und Partizipation sowie Orientierungen und Vorhaben der Studierenden eingebunden.

Die Mechanismen der Institutionalisierung und der Internalisierung liefern weitere Perspektiven zur Umsetzung von Fragen und Themen. Denn damit die kognitive Rationalität vermittelt werden kann, muss sie institutionalisiert werden. D.h. auf Seiten der Hochschule müssen die notwendigen Standards vorhanden sein. Dies lässt sich prüfen, indem erhoben wird, welche Angebote den Studierenden zur Verfügung stehen und wie gut diese in die Ausbildung integriert sind. Die Internalisierung betrifft dann die Vermittlung und Übernahme der Werte und Standards in der Lehre sowie deren Erträge bei den Studierenden.

Neben den Hauptfunktionen der Hochschule können somit aus Parsons Aussagen sechs wichtige Konzepte bilanziert werden:

Integration, Identifizierung, Identität, Interaktion, Internalisierung, Institutionalisierung.

Über diese „sechs I-Konzepte“ können Studierende Auskunft geben, weil sie die Hochschule als Umwelt und Ausbildungsinstitution direkt erleben.

- **Institutionalisierung:** Damit die Hochschulen die Hauptaufgaben der Universität erfüllen können, müssen die Hauptfunktionen eingebunden sein: Allgemeinbildung, Professionalisierung, gesellschaftliche Situationsdefinition und Produktion und Bewahrung von kognitiver Rationalität in Forschung und Lehre. Die Studierenden können hierbei angeben, inwieweit sie diese Aspekte im Studium erfahren und wie stark sie die Hochschule und ihr Hauptfach kennzeichnen.
- **Internalisierung:** Während der Blick bei der Institutionalisierung auf die Merkmale der Hochschule gerichtet ist, geht es bei der Internalisierung um die Übernahme der Merkmale bei den Studierenden. Also die erworbenen Kompetenzen und auch bereits um das Eigenengagement der Studierenden, nämlich inwieweit sie sich um Teilhabe und Qualifizierung bemühen. Gleichzeitig geht es um die Vermittlung der Werte der kognitiven Rationalität an die Studierenden, also um deren Anteile in der Lehre und der Vermittlung durch Lehrende.
- **Integration:** Wichtig für die Übernahme der kognitiven Rationalität und die Teilhabe als Mitglied der Hochschule ist die Integration in die Institution. Dazu können die Studierenden Auskunft geben, indem sie ihre Beziehungen zu Studierenden und Lehrenden, das soziale Klima und die Betreuungssituation beschreiben. Darüber hinaus geht es hier ebenfalls um Teilhabe, sowohl an den Belangen der Studierenden und der Hochschule als auch der Wissenschaft und Forschung (aktive Erfüllung der Anforderungen als Teil der Integration).
- **Interaktion:** Sowohl als Teil der Integration als auch als Voraussetzung für den Identitätsaufbau ist die Interaktion mit anderen Mitgliedern der Hochschule, Studierende wie Lehrende, bedeutsam. Dies reicht von Kontakten über Beratung bis hin zur Teilnahme am Lehrprozess in den Veranstaltungen (Präsentation, Diskussion, Kritik) und an Projekten an der Hochschule im Sinne des Einübens von ‚wissenschaftlichen Handlungssystemen‘.
- **Identifizierung:** Mit Übernahme der grundlegenden Wertmuster sollten die Studierenden ein Zugehörigkeitsgefühl entwickeln und sich mit ihrem Fach (als Experten) und

der Hochschule (als Alumni) identifizieren. Damit könnte auch eine stärkere Autonomie und Abtrennung von der Herkunftsfamilie einhergehen, verbunden mit einem kulturellen und öffentlichen Engagement.

- Identität: Die zunehmende Identifizierung mit den Werten der kognitiven Rationalität sollte in der Ausbildung einer gereiften Persönlichkeit resultieren, die, der Wissenschaftlichkeit verpflichtet, professionelle Tätigkeiten durchführen kann, aber auch gesellschaftliche Aufgaben wahrnimmt. Diese entspricht dann den übergeordneten Bildungszielen der Bologna-Konferenzen (vgl. Kohler 2008), bzw. der Universitäten und wissenschaftlichen Hochschulen und realisiert sich in ‚sozialen Rollen/Figuren‘ und Handlungsprinzipien sowie Haltungsmustern (Habitus).

Die Übernahme von Parsons Aussagen auf Itemebene bietet mannigfaltige Möglichkeiten: So können z.B. die Fragen nach den Motiven und Werten an den AGIL-Funktionen angelehnt werden: als zu erwartende Gratifikationen, die Unterscheidung nach materiellem Nutzen, Qualifikation, Allgemeinbildung, gesellschaftlicher Verantwortung. Oder auf Ertragsseite nach Fachwissen, Employability, Citizenship, Forschungsfähigkeit.

Auch die Unterteilung des Wissens als kulturelle Objekte verschiedener Stufung (Fakten, Problemlösung, Theorie, Bezugsrahmen) bieten Ansatzpunkte von thematisch zu analysierenden Bereichen und Elementen. Es kann geprüft werden, welche Anforderungen die Hochschule an diese Objekte stellt, welche Probleme die Studierenden damit haben und welche Gewinne sie daraus ziehen.

Neuere Entwicklungen an den Universitäten (z.B. Bildungstechnologien) können ebenfalls im Rahmen von Parsons Aussagen eingeordnet werden, indem sie zuerst im Rahmen der Theorie verortet werden und dann untersucht wird, ob und inwieweit sie ihre dortigen grundlegenden Funktionen und Aufgaben ausfüllen können. Daraus lassen sich dann Folgen für die Universität abschätzen bzw. Folgerungen ableiten.

Eine weitere Möglichkeit stellt die Anknüpfung an Prozesse des sozialen Wandels dar. Hier sind vorrangig vier Entwicklungen zu nennen: Erstens die Expansion grundlegender Werte der Rationalität und entsprechender Austauschprozesse (Universalisierung und Globalisierung). Zweitens die zunehmende Spezialisierung und Arbeitsteilung (Differenzierung und Individualisierung). Drittens die weiterreichenden Zugänglichkeiten und sozialen Öffnungen (Chancengleichheit und Partizipation). Und viertens die Ausdehnung von Wissenschaft und wissenschaftlicher Qualifikation in der Berufswelt (Verwissenschaftlichung und Professionalisierung).

Weitere Ansatzpunkte sind Parsons Unterteilungen der Fächer und Berufsgruppen sowie der Austauschmedien. Allerdings werfen manche Aspekte auch Probleme auf, weil sie in Bezug zum amerikanischen System stehen, und daher nicht direkt auf das deutsche System übertragen werden können. Das beginnt mit den grundlegenden institutionalisierten Wert- (instrumenteller Aktivismus) und Handlungsmustern (institutionalisierter Individualismus) und reicht bis zu den Subsystemen der Universitäten mit ihren Ausprägungen College, professional schools, Intellektuellen-Ausbildung, graduate-Ausbildung. Doch bieten diese Unterschiede auch Möglichkeiten, über die spezielle deutsche Situation auf der Theorieebene neue Impulse zu setzen.

Wenig Berücksichtigung finden bei Parsons Aspekte der sozialen Ungleichheit und unterschiedlicher Macht (Chancen oder Geltung), d.h. Aspekte der sozialen Lage, sozialen Selektion und sozialen Platzierung (im Hochschulzugang, in der beruflichen Tätigkeit wie in der gesellschaftlichen Position). Hier bieten andere Theorien mehr Möglichkeiten.

2.1.2 Bourdieu: Habitus, Kapitalsorten und akademisches Milieu

Auf Bourdieus theoretische Überlegungen wurde für die Fragenentwicklung zurückgegriffen, um Mechanismen und Prozesse der sozialen Selektion, Zugehörigkeit und Platzierung im Sinne gesellschaftlicher Status- und Machtreproduktion zu analysieren. Untersucht werden die „akademischen Milieus“ mit ihrer Verknüpfung zu einer allgemeinen Habitus-theorie und einer Theorie der verschiedenen „Kapitalsorten“, über die sich die akademischen Milieus konstituieren und die in die Handlungsgrammatik als Austausch- und Abgrenzungschancen eingehen (vgl. Bourdieu/Passeron 1971, Bourdieu 1987, Bourdieu 1983).

Nach Bourdieu reproduziert das Bildungssystem die Sozialstruktur und legitimiert sie gleichzeitig. Dies erklärt er durch die sozialstrukturell unterschiedlichen kulturellen Praxen der Herkunftsfamilien und der symbolischen Definitionsmacht der oberen Statusgruppen hinsichtlich der legitimen Kultur und deren Passung mit den Anforderungen der Fachkultur. Um effizient zu sein, muss die soziale Reproduktion dabei ihre Prozesslogik verschleiern, indem sie eine Ideologie der Chancengleichheit produziert, die ungleiche Verteilung kulturellen Kapitals naturalisiert und als individuell zurechenbare Begabungs- und Fähigkeitsunterschiede überhöht (vgl. Georg 2015).

Kulturelle Äußerungen, Motive und Stile verfolgen und unterliegen sozialen Interessen. Zu klären ist dabei, in welchem Ausmaß dies geschieht, wie und von wem sie vertreten werden und inwieweit es durch innere Festigung oder äußere Abgrenzung erfolgt. Dies kann sich bereits an den Festsetzungen über die Zwecke eines Studiums, die erwartbaren Gratifikationen oder die zukunftsbezogenen Ansprüche zeigen.

In seiner Kapitaltheorie unterscheidet Bourdieu (1983) drei Kapitalsorten: das kulturelle, das ökonomische und das soziale Kapital. Dabei bezieht er sich vor allem auf das kulturelle Kapital, um auf die Mechanismen der verschleierte sozialen Reproduktion hinzuweisen.

Bourdieu unterscheidet das kulturelle Kapital in drei Formen, das inkorporierte, das institutionalisierte und das objektivierte kulturelle Kapital.

Inkorporiertes kulturelles Kapital sind verinnerlichte Werte und Praktiken, kulturelle Fähigkeiten und Wissensformen, die im Rahmen des familiären Lebensstils internalisiert und als dauerhafte Dispositionen ein natürlicher Teil des Habitus werden, der dann als integraler Bestandteil der Persönlichkeit wirkt. Dies ist nach Bourdieu die am besten verschleierte Form erblicher Übertragung von Kapital.

Institutionalisiertes kulturelles Kapital wird im Rahmen kanonisierter Wissensbestände in den Bildungsinstitutionen erworben (z.B. Abschlusstitel). Nach Bourdieu wird in den Bildungsinstitutionen aber nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch ein spezifischer Habitus erwartet und belohnt, der mit dem der definitionsmächtigen Gruppen korrespondiert. Eine habituelle Passung zwischen Herkunftsfamilie und Kultur der Bildungsinstitution bzw. dem Studienfach ist förderlich, um einen erfolgreichen Abschluss zu erzielen. Denn innerhalb der

Bildungsinstitutionen vollzieht sich die Reproduktion durch eine traditionelle Pädagogik und eine implizite traditionelle Didaktik, die einen bestimmten Habitus voraussetzt.

Das objektivierte kulturelle Kapital bezeichnet den Besitz von kulturellen Gütern (z.B. Kunst, Literatur, Musik) in Zusammenhang mit der notwendigen Fähigkeit, diese Güter zu genießen bzw. zu benutzen.

Als kulturelles Kapital gelten also Geschmack, Stile, Präferenzen, auch Wissensbestände und Handlungselbstverständlichkeiten. Dazu zählt der Fremdsprachenerwerb ebenso wie ein Auslandsstudium. Zertifikate (Prüfungen) sind in diesem Sinne als eine Kombination des öffentlichen Ausweises von kulturellem Kapital (über das Wissen) mit der öffentlichen Bescheinigung von sozialem Kapital (Zugehörigkeiten, z.B. Akademiker) zu behandeln. Allein die Aufnahme eines Studiums kann als Zugang zum Erwerb eines besonderen, abgrenzenden kulturellen Kapitals verstanden werden – und daher auf seine Selbstverständlichkeit und seinen Stellenwert geprüft werden.

Als soziales Kapital gelten vor allem Ressourcen, die auf Zugehörigkeiten beruhen, sowohl im Sinne tatsächlicher Mitgliedschaften als auch ideeller Bindungen. Damit ist auch das gemeint, was bei Dahrendorf (1961) als soziale Chancen über „Ligaturen“ gekennzeichnet wird. Insofern ist der Hochschulzugang als Erwerb „sozialen Kapitals“ zu verstehen. Auch die Wahl eines Studienfaches kann in dieser Hinsicht interpretiert werden. Dieses soziale Kapital besitzt eine ‚integrative Komponente‘, ebenso wie eine ‚selektive‘ und eine ‚separierende Komponente‘; es bezieht sich sowohl auf die aktuelle Situation im Studium als auch auf die zukünftige Stellung in Beruf und Gesellschaft.

Als ökonomisches Kapital treten neben Finanzen auch Besitz und andere geldwerte Leistungen. Dazu gehört sowohl die Analyse, inwieweit der Hochschulzugang (durch soziale Herkunft), der Studienverlauf (eigene Erwerbstätigkeit) und die weitere Zukunft (berufliche Erwerbschancen) vom „ökonomischen Kapital“ abhängt.

Alle drei Kapitalsorten und ihre Indizierung sollen die verschiedenen ‚studentischen Milieus‘ an den Hochschulen zu unterscheiden erlauben, wobei diese an Universitäten und an Fachhochschulen anders gelagert sein können. Bedeutsam sind sie auch zur Klärung über die Muster von ‚Fachkulturen‘ (vgl. Liebau/Huber 1985).

Im Studierendensurvey wird die Konstitution und die Abgrenzung der verschiedenen Milieus (z.B. Fachkulturen) nicht anhand von ‚Lebensstilen‘ vorgenommen, sondern sie zielt auf die ‚ganze Lebensführung‘ ab, darin dem Konzept von Max Weber folgend (z.B. hinsichtlich ‚Rationalität‘). Dafür werden Relevanzen erfasst (z.B. von Lebensbereichen), aber auch berufliche Werte und Erwartungen. Damit lassen sich ‚soziale Figuren‘ (Identitäten) bestimmen, die gesonderten Milieus, ‚kulturelle Konstellationen‘ genannt, angehören.

Ein spezifischer Ansatz wird mit dem Konzept des ‚Habitus‘ übernommen. Er setzt darauf, dass sich hinter den einzelnen, verschiedenen Motiven, Interessen, Stilen, Verhaltens- und Urteilsweisen eine spezifische ‚Handlungsgrammatik‘ verbirgt. Sie bildet die Grundlage für ganz verschiedene Äußerungen und liefert das Korsett für den ‚Habitus‘. Aus diesem Grunde werden im Studierendensurvey Sachverhalte auf verschiedenen Ebenen, in verschiedenen Bereichen und auf unterschiedliche Weise angesprochen und abgefragt.

Insgesamt lässt sich mit diesem theoretischen Angebot auf Mechanismen der sozialen Reproduktion bzw. ihrer Auflösung eingehen, ebenso wie auf zukünftige Statuserwartungen und -ansprüche. Das lange vernachlässigte Phänomen der sozialen Ungleichheit im Studium, vorrangig wurde der Hochschulzugang in diesem Kontext thematisiert, lässt sich durch Rückgriff auf die theoretischen Modelle Bourdieus, wie der Kapitalsorten und des sozialen Milieus, griffiger angehen. Daran orientiert lassen sich Indizes verschiedener Art heranziehen und damit das Ausmaß und die Schwerpunkte, auch die Entwicklung, der sozialen Ungleichheit im Studienverlauf verfolgen.

Durch Rückgriff auf die soziale Herkunft der Studierenden können damit der Hochschulzugang und die Fachwahl, die Studienfinanzierung und studentische Erwerbstätigkeit sowie Auslandsaufenthalte und Studienphasen im Ausland untersucht werden. Ebenso ist es darüber möglich, die mit dem Studium verbundenen Geltungs- und Machtansprüche zu behandeln, sei es hinsichtlich der Einnahme formeller Macht- und Herrschaftspositionen (in der Wirtschaft, im Staat) oder informeller Einfluss- und Interpretationspositionen (in den Medien, im Bildungsbereich).

Vor dem Hintergrund der Illusion der Chancengleichheit können die Prozesse der Selbstselektion der Bildungsprivilegierten und der Selbsteliminierung der Unterprivilegierten untersucht werden, indem Schwierigkeiten und Abbruchneigungen betrachtet werden, sowie Identität und Identifizierung, Integration und Anonymität.

Bourdieu (1985) unterscheidet neben Personen und Gruppen auch Fächer nach ihrer Stellung im sozialen Raum, die von dem verfügbaren Kapital aller drei Sorten abhängt, womit er die wissenschaftlichen Disziplinen ebenfalls einer verschleierte Reproduktion unterlegen sieht. Gleichzeitig beschreibt er Unterschiede unter Professoren unterschiedlicher Fächer, die er im unterschiedlichen Habitus lokalisiert. Ähnliche Differenzen finden sich dann auch bei Studierenden unterschiedlicher Fächer. Insofern dient neben der sozialen Herkunft auch das Fach bzw. die Fachkultur als wichtige Klassifikationsvariable, die über die theoretische Herleitung prüfbare Annahmen für Zusammenhangsanalysen zulässt, etwa über den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft der Studierenden, ihrer Studiensicherheit und ihrer Fachbelegung.

Ähnlich wie bei Parsons beziehen sich Bourdieus Untersuchungen ebenfalls nicht auf das deutsche Hochschulsystem, sondern in seinem Fall auf das französische Bildungs- und Gesellschaftssystem. Ihr theoretischer Anspruch ist aber auf Allgemeingültigkeit ausgerichtet, weshalb eine Übertragung auf die deutsche Hochschul- und Studiensituation vertretbar, wenngleich nicht ganz problemlos ist. Dies bleibt bei der Herstellung von Fragen oder Indikatoren ebenso zu berücksichtigen wie bei der Bearbeitung von Themenfeldern, etwa über die Fachkulturen, die Integration ins Studium oder die beruflichen Perspektiven.

2.2 Theorien mittlerer Reichweite

Für einige wichtige Bereiche ist auf mehr oder weniger elaborierte Theorien zurückgegriffen worden, weil sie expliziter als die allgemeinen Theorien die Erfassung und Interpretation der entsprechenden Problemfelder erlauben. Hierbei handelt es sich um die Wahrnehmung der Studierenden von der Universität als Umwelt und ihr Verhalten; die politische Beteiligung

und demokratische Haltungen; die Qualität der Lehre und des Studiums; die Berufswahl und der Übergang auf den Arbeitsmarkt sowie das Forschende Lernen. Hinzu kommen Theorien über Dropout, Anomie, Environment und Coping sowie Partizipation und Urteilsfähigkeit.

2.2.1 Umweltwahrnehmung und Coping

Einen bedeutenden Raum im Studierendensurvey nimmt die Erfassung der Umweltwahrnehmung der Studierenden von Hochschule und Fachstudium ein. Untersuchungen zu Handlungsweisen der Studierenden sollen Auskunft geben über Orientierungsverhalten und Anforderungsbewältigung. Bewältigung wird hierbei im Sinne von Adaptation oder Coping (Haan 1977) als Koordination der beteiligten affektiven, kognitiven, wertbezogenen und sozialen Komponenten auf wahrgenommene (normative) situative Anforderungen verstanden. Damit sind einerseits die individuellen Präferenzen und Ressourcen angesprochen, andererseits die situativen Gegebenheiten wie Leistungsanforderungen und Prüfungen, oder die betriebliche Alltagskultur hinsichtlich Umgang, Beziehungen und Kontakte (soziales Klima).

Im Studierendensurvey werden dazu theoretisch neun Ebenen unterschieden, deren Fragen sich aufeinander beziehen lassen:

- 1) Erwartungen an Studium und Hochschule (wissenschaftliche Qualifizierung; berufliche Chancen, persönliche Entwicklung, gesellschaftliche Einflüsse);
- 2) Erfahrungen an der Hochschule und im Fachstudium (Regelungen, Unterstützung, Praxis- und Forschungsbezug im Studium);
- 3) Perzeption und Beurteilung von Anforderungen (Leistung, Verantwortung, Selbständigkeit);
- 4) Soziales Klima, Anonymität und Beratung (unter den Studierenden, zu den Lehrenden);
- 5) Strategien der Studienanlage (hinsichtlich beruflicher Qualifikation wie persönlicher Entwicklung);
- 6) Verhaltensweisen im Studium (Besuch von Lehrveranstaltungen, Mitgliedschaften, Studiendauer);
- 7) Ressourcen für die Studienbewältigung (Information, Intelligenz, Kontakte, soziale Herkunft);
- 8) Schwierigkeiten und Belastungen im Studium (Anforderungen, Beziehungen, Orientierung, Finanzen, Zukunftsaussichten);
- 9) Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation (Praxis- und Forschungsbezug, Mitwirkung, Beratung).

Auf dieser Grundlage können z.B. Typologien studentischer Orientierungen und Verhaltensstrategien entwickelt werden (vgl. z.B. Leitow 1996). Darüber hinaus lässt sich untersuchen, inwieweit verschiedene Ebenen oder Aspekte konsistent einbezogen sind, bzw. einseitige Situationen im Sinne von Spannungen oder Dilemmata hervorgehen (z.B. Nutzen verschiedener Studienstrategien für die persönliche Entwicklung oder die beruflichen Aussichten).

Genauso kann festgestellt werden, inwieweit Erwartungen erfüllt oder enttäuscht und beabsichtigte Strategien tatsächlich ausgeführt werden oder unterbleiben. Hier ist es dann von Interesse zu untersuchen, wovon dies abhängig ist (z.B. Studienintensität und Studiendauer,

Auslandsstudium, hochschulpolitische Beteiligung). Durch die vielschichtigen Informationen lassen sich dann auch tiefergehende Zusammenhangsanalysen durchführen, indem mehrere Ebenen miteinander verknüpft werden (z.B. soziale Herkunft, Umfang der Studienfinanzierung, Erwerbstätigkeit im Semester, zeitlicher Studieraufwand, beabsichtigte Studiendauer bis zum ersten Abschluss, etc.).

2.2.2 Studienerfolg und Dropout

Ein anderer wichtiger Bestandteil der Analyse der Studiensituation ist die zur Bewältigung des Studiums. Dabei geht es vor allem um die Identifizierung von Bedingungen, die einen Studienerfolg unterstützen bzw. jene, die mit einem Misserfolg einhergehen.

Nach Tinto (1975) hängt ein Studienabbruch mit mangelnder Integration zusammen. Er unterscheidet dabei zwischen akademischer und sozialer Integration. Er beschreibt Studienanfänger über ihre Merkmale: familiärer Hintergrund, individuelle Fähigkeiten, schulische Bildung. Diese Merkmale steuern die Studierenerwartung und die Verpflichtungen, die Studierende gegenüber ihren eigenen Zielen und denen der Hochschule haben. Das akademische System wird durch Leistung und intellektuelle Entwicklung abgebildet, das soziale System durch Interaktionen mit Studierenden und Angehörigen des Fachbereiches. Tinto betont außerdem, dass es auf das Zusammenspiel zwischen individueller Entschlossenheit und der Bindung des Individuums an die Institution ankommt. Von diesem Zusammenspiel hängt die Art des Dropouts ab (Hochschulwechsel vs. Studienabbruch).

Auch Parsons stellte die Integration der Studierenden in die akademische Umwelt und die Gleichaltrigengemeinschaft als wichtige Funktion fest (Parsons/Platt 1990). Der Integration entsprechen im Survey Fragen zum sozialen Klima, zur Anonymität, zur Kontaktsituation und zu Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten in der Beratung und Betreuung an der Hochschule.

In den eigenen Arbeiten zum Studienerfolg bzw. vorzeitigem Abgang wird im Rahmen des Modells von Tinto vor allem zwischen institutionellen Faktoren (z.B. Beratung und Betreuung, Überfüllung) und individuellen Merkmalen (z.B. Motivation, Effizienzorientierung) sowie deren Wechselspiel unterschieden. Beachtung finden zur Analyse von Studienerfolg die studentischen Ressourcen im kulturellen (Studiensicherheit), sozialen (Professorenkontakte) und ökonomischen Bereich (Studienfinanzierung). Daran wird ersichtlich, dass zum Verständnis dieses komplexen Prozesses und Outcomes verschiedene Theoriestücke einbezogen werden müssen.

2.2.3 Forschendes Lernen und Engagement

Bereits Ende der 60er Jahre wird das Forschende Lernen von der Bundesassistentenkonferenz (1970) als neues Lernkonzept an den Universitäten eingeführt. Im Studium soll ein Lernen durch Forschung in den Mittelpunkt rücken und gleichzeitig soll eine Beteiligung an der Forschung ermöglicht werden.

Nach Dippelhofer-Stiem (1985) enthält die Konzeption des Forschenden Lernens Elemente, die von pädagogischen und lernpsychologischen Theorien über Prozesse menschlichen Denkens und Lernens als konstitutiv erachtet werden (vgl. Schulmeister 1983). Dabei wird auf

die herausragende Rolle von Neugier, Exploration und Eigentätigkeit verwiesen, und die Fähigkeit, neue Erfahrungen zu machen und in vorhandene kognitive Strukturen zu integrieren (vgl. Dewey 1993, Piaget 1983, Bruner 1973).

Das Forschende Lernen hat daher eine qualitative Dimension. Es ist ein Lernstil, der sowohl Kritikfähigkeit und Autonomie, Neugier und Forschungsbezug beinhaltet, als auch Elemente des nachvollziehenden, genetischen Lernens (vgl. Entwistle et al. 1979, Wagenschein 1968). Forschendes Lernen ist daher eine individuelle Kompetenz. Diese ist zu fördern, um eine bessere Verzahnung von Lernstil und wissenschaftlichem Anspruch der Hochschulausbildung zu erreichen, und um das forschende, Wissenschaft reflektierende Arbeiten als Teil des ganzheitlichen Lernbegriffs zu begreifen. Dabei gehen explizit auch gesellschaftsbezogene Probleme mit in das Forschende Lernen ein.

Für Huber et al. (2009) ist vor allem wichtig, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen - von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbständiger Arbeit oder aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt - (mit)gestalten, erfahren und reflektieren. Zentral ist die kognitive, emotionale und soziale Erfahrung des ganzen Prozesses.

Die wichtigen Elemente sind dabei also die Mitwirkung an der Forschung durch Übernahme konkreter Aufgaben, das angeleitete Praktizieren der Forschung oder zumindest das Nachvollziehen eines Forschungsprozesses (vgl. Reinmann 2009, Heidmann u.a. 2011).

Das Forschende Lernen umfasst zahlreiche Aspekte verwandter Lehr- und Lernansätze (problemzentriertes Lernen, situiertes Lernen, projektorientiertes Studium, etc.) und schafft die Herstellung der Einheit von Forschung und Lehre. Neben Fachkompetenz werden auch übergreifende Kompetenzen für die Anwendung in praxisorientierten beruflichen Handlungsfeldern erworben. Das Forschende Lernen befähigt, den Gegenstandsbereich und den Stand der Forschung eines Faches weiter zu entwickeln, sowie Kreativität und Innovationskraft durch neue Lösungswege hervorzubringen (vgl. auch Heidmann u.a. 2011, Carell u.a. 2012).

Im Studierendensurvey wird das Konzept des Forschenden Lernens seit den 90er Jahren über eine Skala erfasst. Dabei stehen das Engagement und das Interesse der Studierenden für eigenständige Tätigkeiten im Vordergrund. Es werden fünf Items erhoben, die unterschiedliche Formen und Ebenen des Forschenden Lernens betreffen: zusätzliches Lesen von Fachliteratur, an eigenen Interessenschwerpunkte arbeiten, Problemlösungen entwickeln, Forschungsergebnisse nachvollziehen, eigene Untersuchungen durchführen. In früheren Erhebungen wurde zusätzlich noch die Kritik an Behauptungen in der Fachliteratur miterhoben.

2.2.4 Anomie und abweichendes Verhalten

Nach Merton (1948) entsteht Anomie durch das Fehlen oder den Widerspruch zwischen den als legitim erkannten kulturellen Zielen einer Gesellschaft (Wünsche und Erwartungen der Menschen, wie Bildung, Wohlstand, hohes Ansehen) und den Normen (Fleiß, Intelligenz, Lernfreude), welche die Mittel vorschreiben, die die Menschen zur Realisierung ihrer Ziele

anwenden dürfen sowie der ungleichen Verteilung dieser Mittel (etwa Geld, Einfluss, Beziehungen). Als Anomie wird eine Dissoziation zwischen kulturellen Zielen und dem Zugang bestimmter sozialer Schichten zu dazu notwendigen Mitteln beschrieben. Merton nennt fünf mögliche Reaktionsmuster des Menschen auf diese Dissoziation:

- 1) Konformität: Konzentrierung auf die Ziele, die mit den zur Verfügung stehenden (gebilligten) Mitteln erreicht werden können (Akzeptanz der kulturellen Ziele, Nutzung legaler Mittel).
- 2) Innovation: Gebrauch kulturell missbilligter Mittel (Akzeptanz der kulturellen Ziele, Nutzung illegaler Mittel).
- 3) Ritualismus: strikte Nutzung der vorgeschriebenen Mittel, bis hin zur Ignoranz der negativen Konsequenzen dieser Mittel mit Verzicht auf die Erreichung der kulturellen Ziele (Akzeptanz der kulturellen Ziele, individuelle werden reduziert, damit legale Mittel genügen).
- 4) Rückzug: Verzicht sowohl auf vorgeschriebene Ziele als auch geforderte Mittel (Aussteiger, Drogenabhängige etc., vgl. auch Eskapismus).
- 5) Rebellion: Zurückweisung von Zielen und Mitteln und Betonung eines neuen, sozial missbilligten Systems von Zielen und Mitteln.

Der Studierendensurvey ermöglicht es, die Angaben zu Erwartungen und Wertvorstellungen einerseits mit den Erfahrungen im Studium und dem Studierverhalten andererseits in Verbindung setzen. Es kann somit untersucht werden, ob und inwieweit Werte, Studien- und Rollenerwartungen sowie gesellschaftlich-politische Einstellungen von den Studierenden gebilligt, unterstützt oder abgelehnt werden.

Die Anomietheorie lässt sich auch auf die Lernkultur an Hochschulen anwenden. Es gibt kulturelle Ziele (Studienerfolg), die mit bestimmten Mitteln (Forschendes Lernen, wissenschaftliches Arbeiten) erreicht werden sollen. Kann das Ziel mit gängigen Mitteln nicht mehr erreicht werden, wird u.U. zu neuen (vielleicht auch illegalen) Mitteln gegriffen: Auswendiglernen statt Verständnis, Plagieren statt wissenschaftlichem Arbeiten.

Ebenfalls können die Prämissen der Theorie unabhängig von einzelnen Feststellungen über Anomie im Studium dazu genutzt werden, um empirisch nachzuprüfen, welche kulturellen Ziele von den Studierenden als legitim angesehen und welche Normen und Mittel eingesetzt werden. Auf diese Weise lässt sich empirisch untersuchen, welches Studierverhalten z.B. als ‚verbindlich‘ oder ‚prominent‘ gilt.

2.2.5 Evaluation: Studienqualität und Lehrsituation

Ein weiterer wichtiger Bereich im Studierendensurvey ist die Evaluation von Studium und Lehre durch die Studierenden. Sie lässt sich auf sechs Grundelementen zurückführen, die von den Studierenden als „Studienqualitäten“ bilanziert werden: 1) die inhaltliche Qualität (fachliche Güte, Forschungsbezug, Praxisbezug), 2) die strukturelle Qualität (Aufbau und Gliederung des Studienganges, Regelungen und Verbindlichkeit), 3) die hochschuldidaktische Qualität (Art und Weise der Lehre; Einhaltung hochschuldidaktischer Prinzipien), 4) die tutoriale Qualität (Beratung und Betreuung, Orientierungsveranstaltungen), 5) die sachlich-räumliche Ausstattung (Räume, Bibliothek, Computerzugang) sowie 6) das bislang erreichte Wissen und Können, der Studierertrag insgesamt (Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten).

Darüber hinaus wird der Bereich der Lehrsituation und Studienqualität über acht weitere Dimensionen aufgefächert, wobei sich die einzelnen Fragen auf unterschiedliche Ebenen beziehen, wie den Studiengang als Ganzes, die angebotenen Lehrveranstaltungen oder einzelne Dozenten. Diese Themen- und Problembereiche sind dann:

- (1) fachliche Leistungsanforderungen (Ausrichtung und Höhe, Prüfungen, Prüfungsvorbereitung);
- (2) allgemeine, außerfachliche Anforderungen (Selbständigkeit, Problemlösung, ethische Fragen, Verantwortlichkeiten);
- (3) Praxisbezug im Studium, die Güte der beruflichen Vorbereitung (durch Praxisphasen oder in der Lehre);
- (4) Forschungsbezug im Studium (Beteiligungsmöglichkeiten, Verbindungen zur Lehre);
- (5) fachlich-berufliche Qualifizierung (Ertrag des Studiums hinsichtlich Fachwissen, Arbeitsmethodik und beruflicher Anwendung);
- (6) allgemeine Bildung, Förderung persönlicher Autonomie und sozialer Kompetenzen (Stichworte: „soft skills“ bzw. Schlüsselqualifikationen);
- (7) vorhandene Ressourcen, etwa Stellen (Professoren) und Mittel, aber auch Zugänge (z.B. Bibliothek, Internet) und Ausstattungen (z.B. Studienberatung);
- (8) Stress-Faktoren, die als Belastungen gelten, wie Überfüllung, ungünstiger Arbeitsmarkt.

Diese einzelnen Dimensionen werden im Fragebogen unterschiedlich ausführlich erfasst. Überprüfungen der Skalenqualität für einzelne Dimensionen und ihre Validität sind erfolgt und haben gute Resultate erbracht (vgl. Multrus 1995, 2001; Hage 1996; Bargel 2002).

Viele dieser Bereiche wurden einzeln methodisch weiter aufgearbeitet und konzeptionell weiterentwickelt (siehe dazu Kap 3).

2.2.6 Berufswahl und Arbeitsmarktorientierungen

Eine Hochschulausbildung führt (normalerweise) zu einem berufsqualifizierenden Abschluss. Die Professionalisierung ist dabei eine berufliche Tätigkeit auf wissenschaftlicher Grundlage in autonomer Form. Gesellschaftliche wie auch hochschulisch strukturelle Veränderungen (z.B. gestufte Abschlüsse, Internationalisierung) werfen jedoch die Frage auf, inwieweit eine „soziale Privilegierung“ von Hochschulabsolventen noch gegeben ist und inwieweit diese professionellen Ansprüche noch aufrechterhalten werden. Für diesen Themenbereich sind sechs Perspektiven in den Fragebogen aufgenommen:

- (1) berufliche Wertorientierungen und Ansprüche an die beruflichen Tätigkeiten (intrinsische Autonomie, soziale Werte, materielle Aspekte, Führungs- und Verantwortlichkeitsanspruch, Wissenschaftlichkeit, Freizeitorientierung);
- (2) angestrebte Tätigkeitsfelder wie öffentlicher Dienst, (Privat-) Wirtschaft, Selbständigkeit (freie Berufe), Hochschullaufbahn (wissenschaftlicher Nachwuchs);
- (3) berufliche Aussichten und Chancen auf dem Arbeitsmarkt (individuell und generell), damit zusammenhängende Belastungen, berufliche Chancen von Frauen;

- (4) studentische Strategien zur Verbesserung der eigenen beruflichen Aussichten (Einschätzung ihres Nutzens, tatsächliche Verwirklichung im Studium);
- (5) beabsichtigte Reaktionen auf Arbeitsmarktprobleme (Ausmaß und Grenzen der Flexibilität hinsichtlich Statuseinbußen und Belastungen);
- (6) Wünsche und Forderungen zur Beratung und Unterstützung (Übergang auf den Arbeitsmarkt, Selbständigkeit und Existenzgründung).

Es handelt sich hierbei um Antizipationen, es werden also denkbare Vorhaben über ihre Wichtigkeit und Wahrscheinlichkeit erfasst. Sie können aber auf andere Indikatoren wie zu allgemeinen gesellschaftlichen Vorstellungen bezogen werden (z.B. Funktionen des Wettbewerbs, Bedeutung der Technik, Ausmaß gesellschaftlicher Ungleichheit, Aufstiegschancen).

Dieser Themenbereich soll auch Auskunft über Umfang und Hintergrund von Anpassungsprozessen an veränderte Arbeitsmarktbedingungen geben (z.B. Übernahme fachfremder Tätigkeiten, Aufgabe der beruflichen Identität, in Abhängigkeit von wahrgenommenen Arbeitsmarktchancen, Wichtigkeit materieller beruflicher Gratifikationen). Gleichzeitig lässt sich untersuchen, inwieweit sich berufsperspektivische Verunsicherungen auf das Studium (Studienwahl, Studierverhalten), oder gesellschaftlich-politische Orientierungen auswirken und ob diese über Studierende differenzieren (z.B. über soziale Herkunft und Geschlecht).

2.2.7 Politische Partizipation und demokratische Orientierungen

Die Fragen im politisch-gesellschaftlichen Bereich greifen auf verschiedene Ansätze zur Theorie politischer Partizipation, politischer Kultur („civic culture“) und der Demokratietheorie zurück. Hieraus resultieren die beiden Grundkoordinaten der politischen Intensität bzw. Energie und der politischen Richtung bzw. Ziele, die über Indikatoren unterschiedlichen Allgemeingrades abgebildet werden.

Der Bereich der politischen Energie beinhaltet Fragen zum Grad des politischen Interesses und der Beteiligung, sowie der Ausrichtung der Partizipation (konventionelle und unkonventionelle, formelle und informelle Formen), und zwar sowohl im Hochschulbereich als auch in der Gesellschaft.

Die Ausrichtung der politischen Ansichten erfolgt über Einordnungen im Links-Rechts-Spektrum, Zuordnungen nach politischen Grundrichtungen sowie Erfassung wichtiger politischer Zielpräferenzen. Letztere lassen sich selektiv auf dem Links-Rechts-Spektrum anordnen und konfigurativen Grundrichtungen zuordnen. Darüber hinaus werden Urteile zur Verfassungswirklichkeit und deren Institutionen (Parlament, Parteien) sowie zum politischen Geschehen (deren Performanz und Leistung) erhoben. Hierdurch können mögliche Folgen von spezifischen Entwicklungen (z.B. Arbeitsmarktprobleme) auf unterschiedlichen Stufen untersucht werden.

Politische Koordinaten: Interesse, Beteiligung und Richtung

Grundlegend dafür sind Arbeiten über die politische Partizipation mit den Stufen von ‚Apathischen‘ über das ‚Publikum‘ bis zu den ‚Akteuren‘ in der politischen Arena (vgl. Milbrath 1965). Ebenso bedeutsam sind frühe Studien über soziale und politische Verflechtungen aufgrund politischer Teilnahme (vgl. Reigrotzki 1957). Die Frage nach dem politischen Interesse

ist zwar ein einfacher, aber durchaus aussagekräftiger Indikator für die Einstellung zur Politik zwischen aktiver Aufmerksamkeit und passiver Distanz (vgl. Milbrath 1965). Damit ist eine wichtige Komponente zur Verortung der Studierenden im politischen Feld erfasst: Die Aufgeschlossenheit für das öffentliche Geschehen.

Die Mitwirkung in Parteien und Initiativen ist ein konkreter Beleg für die gesellschaftliche Einbindung und das politische Engagement (vgl. Reigrotzki 1957). In diesem Zusammenhang ist von Interesse, inwieweit sich die Studierenden in festen Organisationen (wie Parteien, Gewerkschaften) beteiligen, oder ob sie die Betätigung in Initiativen, bei Aktionsprogrammen oder in sozialen Gruppierungen vorziehen. Aufgrund ihrer sozialen Situation, als eine Phase der Entwicklung und des Übergangs, hatten die Studierenden schon früher eine größere Distanz zu formellen Organisationen und eine Präferenz für Aktionen und Bewegungen (vgl. Adam 1965). Für das Interesse an Politik ist maßgeblich, ob die politischen Verhältnisse als erfassbar gelten und ein Urteil über das Geschehen möglich scheint; ebenso wichtig dürfte sein, dass man davon überzeugt ist, eine öffentliche Verantwortung zu haben, d.h., dass Gleichgültigkeit gegenüber Politik als verantwortungslos gilt. Sowohl die kognitive Komponente (Urteilsfähigkeit) als auch die moralische Komponente (Verantwortlichkeit) stehen mit dem politischen Interesse in einem engen Zusammenhang (vgl. Lind/Sandberger/Bargel 1985).

Politische Richtungen und Ziele: Die Auseinandersetzung mit dem Links-Rechts-Schema (Laponce 1970, Bürklin 1980) und die Fassung politischer Grundrichtungen erfolgte anhand verschiedener Studien, etwa zum Konservatismus (Cloetta 1975); ergänzt durch die Aufarbeitung von Parteiprogrammen zu eigener "Skala zu den politischen Zielen" (Bargel/Sandberger 1981).

2.2.8 Vorstellungen zum Gesellschaftsaufbau

Studien über "Ungleichheit und Mobilität im sozialen Bewusstsein" (Mayer 1975) bilden eine wichtige Quelle für den "Instrumentenkomplex zum Gesellschaftsbild" mit subjektiven Indikatoren zur Ungleichheit, zum sozialen Aufstieg und zur Legitimität (Sandberger 1977), wobei für die Vorgaben zum Teil andere Untersuchungen herangezogen wurden (Willener 1957).

Die sozialen Unterschiede und deren Gerechtigkeit bilden den Kernpunkt der gesellschaftlichen Verfasstheit und ihrer Legitimität (vgl. Rawls 1975). Die Vorstellungen von Studierenden als zukünftiger gesellschaftlicher Elite sind daher als ein wichtiger Gradmesser für die Legitimität der gesellschaftlichen Verhältnisse anzusehen. Frühzeitig wurde dazu ein Instrumentarium mit Indikatoren zum Gesellschaftsbild und den gesellschaftlichen Werten entwickelt (vgl. Sandberger 1977). Bei Akzeptanz sozialer Ungleichheit wird es wichtig, wie Auf- und Abstieg geregelt sind: Handelt es sich um eine offene Gesellschaft, in dem alle eine faire Chancen haben und universell für alle das gleiche Prinzip gilt? Sowohl die Feststellung über die sozialen Unterschiede als auch das Urteil über deren Gerechtigkeit hängen davon ab, für wie offen und fair die Gesellschaft wahrgenommen wird. Sicherlich spielt auch die Sicht der Aufstiegschancen für das Gesellschaftsbild eine Rolle – möglicherweise auch die eigene Zukunftsperspektive in beruflicher und finanzieller Hinsicht (Ramm 1997).

2.3 Punktuelle Theorien für Fragebatterien oder Skalen

Einzelne Fragebatterien oder Skalen sind unter Heranziehung vorhandener Literatur oder durch eigene Entwicklungsarbeit theoretisch strukturiert und empirisch umgesetzt worden. Sie fügen sich jeweils in die verschiedenen Bereiche der Theorien mittlerer Reichweite ein.

2.3.1 Aspekte des Studiums und der Studienbewältigung

Lernstil und Leistungsverhalten

Studienleistungen und Studienerfolg hängen neben den allgemeinen geistigen Fähigkeiten auch von der persönlichen Anstrengungsbereitschaft, der motivationalen Grundhaltung sowie von Aspekten des Selbstkonzepts eigener Fähigkeiten ab (Saterdag/Apenburg 1972, Kramer 1977, Heckhausen 1980, Langfeldt/Lenske 1980). Dazu werden im Studierendensurvey unterschiedliche Skalen verwendet. Zum einen geht es um die Effizienzorientierung hinsichtlich Arbeitsleistung, Studiendauer und Erfolg, andererseits um die Einschätzung der eigenen Lernkompetenz sowie um das Verhalten in Prüfungen und Prüfungsangst.

Studienmotive und Erwartungen

Hinsichtlich der Motivation von Studierenden hat bereits Schiller 1789 zur Warnung veranlasst, nicht wegen des Verdienstes allein ein Studium zu beginnen. Insofern bestand früh ein Interesse an den Motiven von angehenden Studierenden, das durch Aussagen in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts zum Durchschnittsstudenten und der kleinbürgerlichen Gesinnung (Killy 1971) noch an Notwendigkeit zugenommen hat. Im Studierendensurvey werden verschiedene Motiv- und Erwartungshaltungen unterschieden. Zum einen geht es um Interesse und Begabung, zum anderen um berufliche Möglichkeiten und Berufswünsche und schließlich um Chancenverbesserung, Vorteile und Absicherung. Anhand zweier Fragebatterien, einmal zu den Motiven der Fachwahl und zum anderen zum Nutzen eines Hochschulstudiums, werden so Dimensionen unterschieden wie z.B. nach intrinsisch-extrinsisch und ideell-materiell. Diese Dimensionen werden seit den 50er Jahren regelmäßig genutzt und in Studien bestätigt (Adorno/Oehler 1959, Jenne et. al. 1969, Oehler 1974, Lewin/Schacher 1979, Kreutz 1979, Krüger et. al. 1983). Die Motivstrukturen lassen sich mit den allgemeinen Wertsystemen und den Berufswerten kombinieren, so dass übergreifende Strukturen betrachtet werden können.

Viele methodische Aufarbeitungen beschäftigen sich mit den Einstellungen, Erwartungen und Motivlagen der Studierenden. So wurden die Fachwahlmotive strukturanalytisch aufgearbeitet (Sandberger 1992), ebenso wie die beruflichen Wertorientierungen (Multrus/Bargel/Ramm 2005, 2008).

Anonymitätsempfindungen an der Hochschule

Hierbei handelt es sich um eine selbst entwickelte kurze Skala zu verschiedenen Facetten des Anonymitätsempfindens wie zum Beispiel: Persönlichkeitsreduzierung, Untergehen in der Masse, das Fehlen von Kontakten und die Unkenntlichkeit beim Fernbleiben von der Hochschule. Ursprünglich bestand die Skala Anfang der 80er Jahre aus acht Items, die vor dem Hintergrund verschiedener Untersuchungen der 60er und 70er Jahre entwickelt wurde (vgl. dazu Bargel u.a. 1984). Die Befunde dieser Skala werden in Beziehung gesetzt zu Fragen

über Belastungen aufgrund der Anonymität, des Kontaktumfanges zu Studierenden und Lehrenden sowie der Integration an der Hochschule.

2.3.2 Berufliche Werte und Berufsperspektiven

Berufliche Wertorientierungen

Die Skala zu den beruflichen Wertorientierungen basiert auf US-amerikanischen Studien an College-Studierenden (z.B. Rosenberg 1955, 1957) und deutschen Studierenden. Über die Items der Skala werden sechs Dimensionen erfasst. Es wird davon ausgegangen, dass für die akademischen Professionen Orientierungen auf autonome, anspruchsvolle, intrinsische und sozial bezogene Tätigkeiten kennzeichnend sind. Die Skala erlaubt, möglichem Wertewandel im Bereich der beruflichen Orientierungen nachzugehen und die Korrespondenz zu den Studien- und Fachwahlmotiven zu klären.

Die Berufswerte spielen bei der Ausbildungs- und Berufswahl eine wichtige Rolle, und wirken auf das Studienverhalten und die Studienorientierung zurück (vgl. Sandberger 1981, Sandberger u.a. 1982). Wichtig war auch die Diskussion um den Wandel von Wertvorstellungen bei Studenten, hinsichtlich der Abkehr von traditionellen akademischen Berufswerten, die für die Erfüllung ihrer beruflichen Rollen funktional sind (vgl. Lutz/Krings 1971, Hondrich 1975, Strümpel 1977, Noelle-Neumann 1978).

Angestrebte Tätigkeitsbereiche

Der spätere Tätigkeitsbereich, den die Studierenden anstreben, ist für die beruflichen Orientierungen ebenso bedeutsam wie die Wertvorstellungen. Die Präferenzen geben Auskunft, in welchem Maße die Studierenden flexibel auf abgestimmte Tätigkeitsbereiche fixiert sind. So wurde unterstellt, dass Studierende vor allem am öffentlichen Dienst oder an freien Berufen interessiert sind und der Privatwirtschaft reserviert gegenüberstehen. Diese mangelnde Flexibilität wurde als Teil der Zugangsprobleme auf den akademischen Arbeitsmarkt zurückgeführt (vgl. Ben-David 1961, Arbeitskreis Berufsforschung 1983).

Eigene Berufsaussichten

Ein wichtiges Merkmal stellt die Einschätzung der persönlichen Berufsaussichten dar. Schlechte Berufsaussichten gehen mit Beeinträchtigungen im Studienverlauf einher, Unsicherheit und Desorientierung nehmen zu, das Studium wird vermehrt als Belastung empfunden und die Neigung zum Fachwechsel und Studienabbruch steigt. In verschiedenen Untersuchungen zu Erfolgsbeeinträchtigungen (Apenburg u.a. 1977), Fachwechsel (Lewin/Schacher 1979, Lewin u.a. 1982), Übergangsproblematik von der Hochschule auf den Arbeitsmarkt (HIS 1980), berufliche Zukunftsperspektiven von Studierenden (Wuggenig/Kreutz 1980) konnten hierfür Belege gefunden werden.

2.3.3 Politik und Gesellschaft

Demokratische Einstellungen

Übernommen wurde die "Skala über die demokratischen Einstellungen" (Wildenmann/Kaase 1968, Kaase 1971b), orientiert an einer "Theorie der Demokratie" (Narr/Naschold 1971) und an Ausführungen über "Demokratie und Gesellschaft", insbesondere zur Konfliktakzeptanz

und über die öffentlichen Tugenden (Dahrendorf 1965). Fünf wichtige Elemente einer demokratischen Grundhaltung werden erhoben: Meinungsfreiheit, Gewaltverzicht, Oppositionsfunktion, Bejahung von Interessengruppen sowie Streik- und Demonstrationsrecht, sie sind der umfangreicheren Skala über "Demokratische Einstellungen" aus den 60er Jahren entnommen (vgl. Kaase 1971b).

Politischer Protest und Aggressivität

Die Fragen zur Protestbereitschaft und zur Aggressivität des studentischen Verhaltens stützen sich auf die ausführliche Abhandlung "Aggressive Political Participation" (Muller 1979), dessen Messvorschläge adaptiert wurden. Wichtige Hinweise lieferte die Untersuchung zum politischen Extremismus (Infratest 1980).

Alternative Orientierungen und Mentalitäten

Auf der Basis historischer Ausführungen zu den alternativen Bewegungen seit der Jahrhundertwende bis zur Gegenwart (Conti 1984) und anhand empirischer Untersuchungen über alternative Mentalitäten (Krause/Lehnert/Scherer 1980) wurde die eigene "Skala über alternative Orientierungen" (Bargel 1988) entwickelt, ergänzt um den Grundwert der Selbstverwirklichung als vorrangigem Lebensziel (vgl. Krause/Lehner/Scherer 1980; Mayer 1981; Conti 1984, Bargel 1988). Die alternativen Orientierungen der Studierenden lassen sich durch ein Bündel von Haltungen kennzeichnen: Geringschätzung materiellen Wohlstands und sozialer Sicherheit; Betonung der Entfaltung der eigenen Persönlichkeit; Ausstieg aus den Zwängen der Leistungsgesellschaft; geringer Stellenwert der kontinuierlichen Erwerbsarbeit, Sensibilität für Umwelt-, Friedens- und Frauenbewegung; Zerfall des technischen Fortschrittsglaubens.

Gesellschaftliche Werte und Antinomien

Empirische Arbeiten über Wertstrukturen (Rokeach 1973) und zum Wertewandel (vgl. Inglehart 1977) liefern die Grundlagen für die Fragen zu den Lebensbereichen und gesellschaftlichen Werten, auch für die Erfassung von Entwicklungen (Kmieciak 1975), insbesondere bei der Jugend und den Studierenden (Klages 1984).

Moralisch-demokratische Kompetenz

Hintergrund für die Konstruktion dieser Ansätze war zum einen der Versuch, zwei unterschiedliche Ansätze (common-trait-Modell und internale Struktur-Modell) zu vereinen und zum anderen, eine theoriebasierte Methodologie zu entwickeln. Die Überlegungen und Entwicklungen gehen auf das Projekt Hochschulsozialisation im Sonderforschungsbereich 23 an der Universität Konstanz zurück (Lind 1978; 1985b).

Bei der moralischen Kompetenz wird zwischen affektiven und kognitiven Aspekten unterschieden. Zum affektiven Aspekt zählt die moralische Orientierung (Einstellung, Haltung), die gegenüber einem moralischen Problem eingenommen wird, zum kognitiven Aspekt die moralische Kompetenz. Moralische Kompetenz ist definiert als die Fähigkeit, Probleme und Konflikte auf der Grundlage universeller Moralprinzipien mit Hilfe von Abwägen und Diskussion zu lösen, statt mit Hilfe von Gewalt, Betrug und Zwang. Beide Aspekte sind Eigenschaften desselben Verhaltens, analytisch und messtechnisch unterscheidbar, aber nicht dinglich trennbar (Lind 1985a; 2008; 2015).

Mit dem Moralischen Kompetenz-Test (MKT) können beide Aspekte des individuellen moralischen Urteilsverhaltens simultan erfasst werden: Moralische Kompetenz und sechs Typen der moralischen Orientierungen. Der affektive Aspekt wird beim MKT durch Summenskalen für jede der sechs von Kohlberg definierten Typen der moralischen Orientierung ermittelt.

Die Beurteilung von Argumenten stellt im MKT die moralische Aufgabe dar, an der sich die individuelle Moralkompetenz erweist. Je mehr ein Proband Argumente nach ihrer moralischen Qualität (statt nach ihrer Meinungskonformität) beurteilt, desto höher ist sein C-Wert. Mit anderen Worten, der C-Wert (Moralkompetenz) spiegelt wider, wie stark das individuelle Urteilmuster durch die moralischen Überlegungen bestimmt wird gegenüber dem Bedürfnis, die eigene Meinung zu verteidigen. Der Zusatz „demokratisch“ deutet an, dass das Kriterium für Messung dieser Kompetenz die moralische Orientierung des Individuums ist und nicht, wie bei anderen Tests, externe soziale Normen. Theoretisch ist es möglich, dass eine Person eine „niedrige Moral“ bevorzugt, aber dennoch mit ihrem C-Wert eine hohe Moralkompetenz attestiert bekommt. Die Bevorzugung einer bestimmten Moral (im Sinne der sechs Typen der Moralorientierung von Kohlberg) spielt für den C-Wert also keine Rolle. Der C-Wert ist somit nicht abhängig von den Maßen der moralischen Orientierung. Hierdurch ist es möglich, beide Aspekte unabhängig voneinander zu messen und ihren Zusammenhang empirisch zu analysieren. Wie diese Analysen zeigen, kommt der theoretische Fall von oben fast nie vor.

2.4 Pragmatische Konzepte und praktische Indikatoren

Ein Teil des Studierenden surveys basiert nicht auf wissenschaftlichen Ansätzen, sondern hat ganz pragmatisch das Ziel, systematisch Informationen für die Hochschulpolitik und Hochschulentwicklung zu liefern. Daher werden Fragen berücksichtigt, deren theoretische Bedeutung als Indikatoren noch offen bleibt.

Hierfür lassen sich vier Bereiche benennen, auf die sich solche Fragen beziehen, und die auch zu praktischen Folgerungen und Empfehlungen verwendet werden:

- 1) Effizienz des Studiums. Darunter fallen Studiendauer und Verzögerungen im Studienverlauf sowie Gründe dafür, Neigung zum Studienabbruch und zum Fachwechsel, Studienregulierung (Ausmaß und Verbindlichkeit), Prüfungsstrukturen und neue Studienformen.
- 2) Studienfinanzierung und studentische Erwerbstätigkeit. Dazu gehören Ausmaß und Umfang der Erwerbstätigkeit, Nähe zum Studium, Gründe für die Erwerbstätigkeit und Folgen für die Studiendauer, Einschätzung der Erwerbstätigkeit (Belastung, Nutzen).
- 3) Studierverhalten. Hierzu zählen Hochschulwechsel, Auslandsstudium (auch beabsichtigt), Erwerb zusätzlicher Qualifikationen (z.B. Fremdsprachen, EDV/Computer), Inanspruchnahme von Beratungsinstanzen und Beurteilung (z.B. Studienberatung, Arbeitsamt).
- 4) Platzierung von Absolventen/Übergang auf den Arbeitsmarkt. Mit den Aspekten berufliche Aussichten (allgemein/persönlich) in verschiedenen Regionen, Übergang auf den Arbeitsmarkt und spätere Tätigkeitsfelder, Informationen über den Arbeitsmarkt und berufliche Beratung.

Zusätzlich gehört in diesen Bereich pragmatischer Fragen zur politischen Information auch die Aufnahme neuer und aktueller Themen. Einige der zuletzt aufgenommenen sind:

- Anwendung neuer Bildungstechnologien durch die Studierenden und in der Lehre;
- Urteile der Studierenden zu neuen Konzepten der Hochschulentwicklung (Abschlüsse/Prüfungen/Kooperationen) und ihre Bereitschaft, sich darauf einzulassen;
- studentische Bereitschaft zur beruflichen Selbständigkeit und Existenzgründung und die von ihnen geforderten Voraussetzungen und gewünschte Unterstützung.

Bei all diesen Fragen, Items und Indikatoren lassen sich allerdings Bezüge zu den partiellen oder allgemeinen Theorien herstellen, falls eine Interpretation über die Feststellung der unmittelbaren Datenlage hinausgehen soll (z.B. Studiendauer in Abhängigkeit von Ressourcen beim ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapital).

3 Analytische Ausarbeitungen zu Problemfeldern

Theorien bieten einerseits die Möglichkeit, Themen, Fragen und Items zu kreieren, andererseits Befunde in einer bestimmten Perspektive zu interpretieren. Allerdings stehen nicht für alle zu untersuchenden Bereiche ausgearbeitete Theorien zur Verfügung, sondern mehr oder weniger stark ausgearbeitete Modelle, Ansätze oder Überlegungen. Solche Konzepte und Modelle gilt es, anhand von empirischen Daten zu überprüfen und zu vergleichen (vgl. Bargel 1988b, Multrus 2013).

Für manche Bereiche des Studiums müssen dagegen Modelle und Ansätze oft erst kreiert werden, die dann empirisch zu prüfen sind. Ähnliches gilt für die pragmatischen Konzepte zur Informationsgewinnung, die versucht werden als fundierte Konzepte und Modelle ausgebaut zu werden. Auch dies ist ein Teil der Arbeit mit den Daten des Studierendensurveys, die zu Indikatoren, Dimensionen oder Konzepten führt.

Fachtradition

Ein Beispiel für solch eine Entwicklung ist die Fachtradition der Studierenden, die zur 8. Erhebung im WS 2000/01 eingeführt wurde. Dazu wurde eine Liste der Fachrichtungen der elterlichen Ausbildung analog der Fächergruppenstruktur erstellt und Indizes entwickelt, um das Ausmaß der Fachtradition bei der Studienwahl der Studierenden zu ermitteln (vgl. Multrus 2006, 2007).

Fachkulturen

Die Ansätze zu Fachkulturen wurden aufgearbeitet und analysiert sowie eigene Konzepte entwickelt und empirisch überprüft. Dabei konnte aufgezeigt werden, dass Fachkulturen nicht mit Fächergruppen gleichgesetzt werden dürfen, manche Fächergruppen gar keine gemeinsame Fachkultur und die Lehramtsstudierenden eine eigene abgrenzbare Fachkultur besitzen (vgl. Multrus 2004, 2005).

Studienqualität

Die Studien- und Lehrqualität ist ein Schwerpunktthema, zu dem besonders häufig Aufarbeitungen durchgeführt wurden. Zum einen geht es dabei um das Gesamtkonstrukt, für das Dimensionen (vgl. el Hage 1998, Bargel 2002, Multrus 1995, 2001), Strukturen und Modelle untersucht und ein Referenzrahmen der Studienqualität erarbeitet wurde (vgl. Multrus 2013). Zum anderen geht es um Analysen einzelner wichtiger Teilgebiete der Studienqualität, für die zahlreiche eigenständige Ansätze erarbeitet wurden, wie sie im Folgenden näher ausgeführt werden.

Schlüsselqualifikationen

Der Begriff „Schlüsselqualifikationen“ stammt von Mertens aus den 70er Jahren und sollte auf die wachsende Bedeutung von Fähigkeiten aufmerksam machen, die über das reine Fachwissen hinausgehen (vgl. Mertens 1974). Die mangelnde Vorhersagbarkeit zukünftiger Entwicklungen macht unspezifische, übergeordnete Qualifikationen erforderlich, um flexibel und schnell auf neue Anforderungen des Arbeitsmarktes reagieren zu können. Mertens (1974) unterschied vier Gruppen von Schlüsselqualifikationen: Basisqualifikationen, Horizontalqualifikationen, Breiterelemente und Vintagefaktoren (Sprachen, Kulturen, Literatur).

Unter Schlüsselqualifikationen werden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, die als überfachliche Kompetenzen gelten und nicht arbeitsplatzbezogen sind. Damit sind sie alle Merkmale, die seit dem Bolognaprozess unter den Begriff der Kompetenzen fallen (vgl. Multrus 2013). Diese werden zumeist unterschieden nach Fach, Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz, oder zusätzlich nach Methoden-, Moral- und Handlungskompetenzen (vgl. Euler 2002, Bretschneider/ Wildt 2005, Dehnbostel 2008, Schaeper/Briedis 2004, Peterßen 2001, Zaugg 2011).

Im europäischen Prozess geht die Herleitung des Kompetenzbegriffs auf das OECD-Projekt DeSeCo, das Tuning-Projekt und die Dublin descriptors der Joint Initiative zurück und bildet die Grundlage für die Definition der Lernergebnisse.

Die Studiererträge stellen empirisch prüfbare Merkmale dar, die im Studierendensurvey als Förderungen fachlicher, überfachlicher und allgemeiner Fähigkeiten erfragt werden, und teilweise auch aus den Anforderungen der Fachbereiche abgeleitet werden können.

Studierertrag

Der Studierertrag ist die Outputdimension der Studienqualität und betrifft den Kompetenzerwerb. Im Survey ist er über die Förderungen der fachlichen, überfachlichen und allgemeinen Fähigkeiten und Fertigkeiten operationalisiert, die auch die Grundlage der Schlüsselqualifikationen bilden (s.o.). Gleichzeitig können weitere Merkmale einbezogen werden, wie der Erwerb von Zusatzqualifikationen, berufliche Vorerfahrungen, praktische und forschende Erfahrungen, Auslandsaufenthalte, etc..

Der Studierertrag wurde in unterschiedlichen Konzepten untersucht und weiterentwickelt. Dabei wurde einerseits der Studiererfolg vor dem Hintergrund individueller und institutioneller Bedingungen betrachtet (vgl. Georg/Bargel 2012), und andererseits mehr die Kompetenzentwicklung untersucht, der Ertrag im Aufbau von Fertigkeiten und Fähigkeiten (vgl. Multrus 2001, 2012).

Studieneffizienz

Die Effizienz eines Studiums umfasst verschiedene Bereiche der Studiensituation, darunter auf institutioneller Seite die Organisation der Lehre, die Studierbarkeit, die Prüfungen und die Anforderungen, und auf individueller Seite das Engagement, das Studierverhalten, die Studienbewältigung und der Studiererfolg bzw. Misserfolg. Denn wie gut die Studierenden ihr Studium bewältigen, hängt nicht nur von ihrem eigenen Engagement ab, sondern auch von der Studierbarkeit des Studienganges, den erfahrenen Anforderungen des Faches und den erlebten Schwierigkeiten im Studium.

Gleichzeitig geht die Studieneffizienz aber auch über die erfolgreiche Bewältigung des Studiums hinaus und richtet den Blick auf die Güte des Studienabschlusses und die dafür benötigte Studiendauer. Wie effizient ein Studium durchgeführt wird, hängt dann weiter von der Realisierung der eigenen Ansprüche ab, aber auch von den passenden Rahmenbedingungen, wie eine gute Veranstaltungsorganisation, eine gute Betreuung und ein gutes soziales Klima. Zudem darf eine notwendige Erwerbstätigkeit den Studienverlauf nicht drastisch behindern.

Der Frage nach der Effizienz des Studiums wird im Survey auf unterschiedliche Weise nachgegangen. Zum einen wird das Studierverhalten untersucht, darunter fallen auch Strategien

und Engagement, Einstellungen und Vorhaben, aber auch Probleme und Belastungen. Zum anderen werden organisatorische Aspekte betrachtet, worunter die Lehrorganisation, die Betreuung und die Studiendauer zählen. Und schließlich gehören dazu der Studienerfolg und die weiteren Planungen.

Für diesen Themenkreis wurden verschiedene Modelle untersucht, Konzepte und Typologien entwickelt, Zusammenhänge und Folgen analysiert (Bargel 1992, Leitow 1996, Ramm et. al 2014).

Studienleistungen und Studienerfolg

Die Studienleistungen und der Studienerfolg können aus mindestens zwei Perspektiven heraus betrachtet werden. Zum einen quantitativ über die Beurteilung und Evaluation der Erfolgsquoten eines Studienjahrgangs in Abschlussprüfungen (z.B. Reissert/Birk 1982). Zum anderen qualitativ durch Berücksichtigung der individuellen Verarbeitung eigener Erfolge und Misserfolge im Studienverlauf (z.B. Kramer 1977, Saterdag/Apenburg 1972). Es ist davon auszugehen, dass neben den „offiziellen“ Beurteilungen von Noten die Studierenden die erhaltenen Bewertungen ihrer Leistungen unter verschiedenen Aspekten auch selbst interpretieren. Motivationale Tendenzen wie „Hoffnung auf Erfolg“ oder „Angst vor Misserfolg“ und das eigene Leistungsverhalten bestimmen auch, wie und unter welcher Perspektive eigene Leistungen wahrgenommen, verarbeitet und beurteilt werden (vgl. Heckhausen 1980, Langfeldt/Lenske 1980). Diese Selbsteinschätzungen der eigenen Leistungsfähigkeit stehen in Zusammenhang mit der Ausbildung spezifischer Selbstkonzepte, der Entwicklung individueller Anspruchsniveaus und den Erwartungen in Bezug auf zukünftige Leistungsresultate. Damit in Zusammenhang stehen die Erklärungen der Studierenden für ihre Studienleistungen, die angeben, welche Bedingungen sie dafür verantwortlich machen und die damit einen Blick auf ihre Sicht von sich selbst und der sozialen Umwelt zulassen. Diese Zuschreibung von bestimmten Bedingungen als Ursachen von Ereignissen wird von der Attributionstheorie beschrieben (vgl. Heider 1977, Herkner 1980).

Im Studierendensurvey wurden dazu Fragen zur Selbstbewertung der eigenen Leistung und der Zufriedenheit mit der Qualität der Leistungen entwickelt. Hinzu kommen Angaben zur Anstrengungsbereitschaft und Leistungsmotivation sowie Aussagen zum Selbstkonzept über die Einschätzung der eigenen Lernfähigkeit, Prüfungsangst und Verhalten in Prüfungssituationen. In früheren Untersuchungen wurden zusätzlich Zuschreibungen für den eigenen Erfolg bzw. Misserfolg auf individueller und institutioneller Ebene vorgenommen. In der aktuellen 13. Erhebung wurden diese Themenbereiche wieder aufgegriffen und zum Teil neu gestaltet.

Studiendauer

Die Studiendauer an deutschen Hochschulen stellt einen Problemkomplex dar, der seit Jahrzehnten ein bildungspolitisches Dauerthema ist. In den 80er Jahren hat der Wissenschaftsrat (1986) mit seinem Plädoyer für eine Planstudienzeit von „4 plus“ implizit die bisherigen Studienreformergebnisse kritisiert und dem Thema neuen Auftrieb gegeben. Gleichzeitig haben Studien und strukturelle Analysen zur Entwicklung der Studiendauer die Datenbasis zu diesem wichtigen Feld deutlich verbessert (vgl. Reissert 1983, 1987; Berning 1982, 1986). Zum Bereich der Studiendauer gehören die Studienplanung, die Studienorganisation und das Zeitbudget, wobei auch andere Aspekte einbezogen werden, wie z.B. die Erwerbstätigkeit.

Studienabbruch

Die immer noch hohen Abbrecherzahlen in vielen Studiengängen fordern und fördern unverändert Untersuchungen zum Thema Studienabbruch (vgl. BMBF 2016). Im Studierendensurvey werden Studierende befragt, weshalb keine Studienabbrecher im Sample enthalten sein können. Allenfalls solche, die es vorhaben. Deshalb wird im Studierendensurvey nach der Neigung zum Studienabbruch und dem Fachwechsel gefragt. Hinzu kommen Fragen zu Planungen im Studium und zur Fach- und Studienidentifikation.

Diese Angaben der Studierenden zu ihren bisherigen Erwägungen für einen Abbruch oder Wechsel des Faches oder der Hochschule wurden auf unterschiedliche Weise untersucht. Einerseits über die individuellen und institutionellen Faktoren für die Bereitschaft zum Studienabbruch (vgl. Georg 2008), andererseits über die Zusammenhänge zu Indikatoren der Studienqualität und Studiensituation (vgl. Multrus/Bargel/Ramm 2005).

Studierbarkeit

Die Studierbarkeit hat in neuerer Zeit wieder besondere Aufmerksamkeit erhalten, vor allem vor der Frage nach dem Umfang der Inhalte in der zweigeteilten Studienstruktur. Eine gute Studierbarkeit bedeutet, dass sich die Vorgaben und Anforderungen des Studiums in der dafür vorgesehenen Zeit (Regelstudienzeit) mit angemessenem Aufwand erfolgreich erfüllen lassen. Für die Studierenden trägt sie somit entscheidend zur erfolgreichen Bewältigung des Studiums bei.

Daher kommt der Studierbarkeit neben der zeitlichen Erfüllbarkeit der inhaltlichen Vorgaben auch den Prüfungsanforderungen, eine wichtige Rolle zu. Sie müssen für die Studierenden verständlich und inhaltlich mit den Lerninhalten abgestimmt sein. Es dürfen nicht zu viele einzelne Prüfungen auf einmal auftreten und der Lernaufwand für die Prüfungen muss vertretbar sein. Darüber hinaus bestimmt auch die Struktur des Studienganges die Studierbarkeit. Denn ein guter Studienaufbau mit übersichtlichen und abgestimmten Wahlmöglichkeiten für Kurse und Module trägt ebenfalls maßgeblich dazu bei, ob ein Studiengang als gut studierbar bewertet wird.

Wird Studierbarkeit weiter gefasst, dann nehmen die Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden einen gewichtigen Platz ein, denn sie können auf die Betreuung und das soziale Klima im Studium Einfluss nehmen. Und schließlich bedeutet Studierbarkeit auch eine effiziente und ertragreiche Bewältigung des Studiums, womit ein inhaltlicher Ertrag angesprochen wird, der durch den Erwerb von Qualifikationen und den Kompetenzen in Forschung und Praxis bestimmt werden kann.

Zu all diesen Themen enthält der Studierendensurvey Fragen und Items, aus deren Befunde sich Indikatoren bilden lassen (z.B. als Summenskalen), anhand derer die Studierbarkeit beurteilt werden kann. Dazu wurden in einer engeren Definition fünf und in einer weiteren 12 Merkmale ausgewählt (vgl. Ramm et al 2014, Bargel et al. 2014).

Allerdings ist die Frage nach der Studierbarkeit nicht neu, sondern wurde bereits Anfang der 80er Jahre in Untersuchungen zur Studierbarkeit von Studienordnungen in durchstrukturierten Studiengängen hervorgehoben (vgl. z.B. Wagemann 1982).

Forschungs- und Praxisbezug im Studium

Der Forschungs- und Praxisbezug bildet aus mehreren Gründen ein bedeutsames und eigenständiges Konzept in der Evaluation von Studium und Lehre. Beide Aspekte spielen in der Studienreformdiskussion eine besondere, teilweise auch umstrittene Rolle (BMBW 1979, KMK 1979b, Schindler 1984, BMBW 1985). Die Praxisorientierung ist sogar zum Hauptthema der Reformüberlegungen der 70er und 80er Jahre geworden sowie aller Grundsatzdebatten über Situation und Aufgaben der Hochschulen (vgl. dazu Kluge u.a. 1981). Historisch reichen die Diskussionen aber weiter zurück und gehen bis auf Humboldt - und später daran anlehnend auch Schelsky - zurück, die beide Aspekte eingefordert haben.

Ein anderer wichtiger Grund ist in der Konzeption des Studierendensurveys zu sehen, der die Hochschulart, Universitäten und Fachhochschulen, als wichtige Klassifikationsvariable verwendet. Dazu bedarf es bedeutsamer Indikatoren, die zwischen den Hochschularten deutlich trennen können. Und hierfür wird der Forschungs- und Praxisbezug sowohl offiziell über die Vorgaben des Wissenschaftsrates (vgl. Bürger/Teichler 2004) oder Aussagen von Hochschulentwicklern (vgl. z.B. Kronthaler 2004, Anz 2004) benannt als auch empirisch durch die Befundlage als solche Indikatoren bestätigt (vgl. Multrus 2013).

Hinzu kommt, dass die Forschungs- und Praxisbezüge übergeordnete Merkmale darstellen, da sie alle Ebenen des Studiums betreffen und nicht nur auf einen bestimmten Bereich lokalisiert bleiben. Insofern sind sie keinem Strukturmerkmal zuzuordnen, sondern bilden eine eigene Dimension der Studienqualität ab (vgl. Multrus 2013). Wichtig ist dabei ihre gemeinsame Prüfung, um den Vergleich zueinander abbilden zu können.

Sowohl zur Weiterentwicklung des Befragungsinstrumentes als auch zur Analyse von Funktion und Effekt wurden beide Merkmale mehrfach aufgearbeitet, anhand von anderen Konzepten und Modellen überprüft oder Indizes dazu erstellt (Multrus 2009, 2012, Bargel et. al. 2014).

Studiengestaltung

Individuelle Studienpläne und Vorstellungen zur Studiengestaltung geben Auskunft über persönliche Orientierungen, Motivlagen und Erwartungen, die auch für die offizielle Studienorganisation und hochschulpolitische Entscheidungen von Belang sein können. Ausgangspunkt waren Untersuchungen zum Dilemma zwischen zu stark reglementierten und zu freien Studiengängen (vgl. z.B. Oehler u.a. 1976, Ipsen/Portele 1976, Griesbach u.a. 1977, Apenburg u.a. 1977, Wagemann 1982). Zur individuellen Studiengestaltung und Studienplanung gehören die Studienstrategien zum persönlichen und beruflichen Nutzen, die Planungen für Hochschul- oder Fachwechsel, Auslandsaufenthalte, Erwerb zusätzlicher Qualifikationen, Neigungen zu Studienabbruch, Weiterbildung, Promotionsabsichten und der geplante Zeitpunkt des Studienabschlusses.

Schwierigkeiten und Belastungen

Bei der Frage nach Problemen des studentischen Daseins werden zwei Ebenen unterschieden. Zum einen die Dimension und das Ausmaß der erlebten Schwierigkeiten, zum anderen der Grad der empfundenen Belastungen in verschiedenen Bereichen. Diese Trennung ist wichtig, weil Probleme nicht zwangsläufig das persönliche Befinden beeinträchtigen und in Belastungen umschlagen müssen. Hintergrund sind Untersuchungen, die aufzeigen konnten,

dass Probleme und Schwierigkeiten vor allem im Bereich der Leistung und Kommunikation den Studienerfolg insgesamt in Frage stellen können bis hin zum Studienabbruch (vgl. Tinto 1975, Giesen u.a. 1981, Reissert/Birk 1982, Krüger/Steinmann 1981, Gleich u.a. 1982).

Soziales Klima

Das soziale Klima im Studiengang bzw. Fachbereich kennzeichnet die Art und Weise der Interaktionen der Studierenden mit anderen Angehörigen des Faches bzw. der Hochschule. Zum einen geht es dabei um den Umgang mit Lehrenden, zum anderen um den Umgang mit Studierenden. Damit wird analysiert, wie gut die Studierenden in das soziale Umfeld des Faches integriert sind, oder nach Parsons, wie gut sie in die Gleichaltrigengemeinschaft aufgenommen sind und als Mitglieder der Hochschule betrachtet werden.

Ein gutes soziales Klima gilt als Bedingung für eine gute Studienqualität (vgl. Multrus 2013). Ein ungünstiges Klima hat negative Auswirkungen auf das Studierenerleben und kann zu Problemen und Belastungen führen. Im Studierendensurvey wird das soziale Klima über zwei Merkmale erhoben: das Ausmaß der guten Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden sowie das Ausmaß an Konkurrenz unter den Studierenden (vgl. Peisert u.a. 1988, Multrus u.a. 2005, 2008, Ramm u.a. 2011, 2014).

Arbeitsklima und Arbeitskultur

Das Arbeitsklima lässt sich anhand von zwei Merkmalen charakterisieren: der Aufbau des Studienfaches und die Höhe der Leistungsanforderungen. Beide Merkmale sind besonders geeignet, um die Arbeitskultur zwischen den einzelnen Fächern zu vergleichen (vgl. Multrus u.a. 2005, 2008, Ramm u.a. 2011, 2014). Bargel (1988b) versteht unter der Arbeits- und Betriebskultur Standards und Regelungen hinsichtlich den Anforderungen, den Studienleistungen und deren Strukturierung sowie Kontakte und das soziale Klima. Die Arbeitskultur untersucht er über Indikatoren zum sozialen Klima, den erlebten Anforderungen und der gegebenen Gliederungsqualität.

Studentisches Selbstverständnis

Zur Kennzeichnung des studentischen Selbstverständnisses im hochschulpolitischen Bereich werden die Erwartungen der Studierenden an ihre studentischen Vertretungen herangezogen. Dabei wird nachgefragt, ob sich diese Forderungen auf studieninterne Belange begrenzen, sich auf soziale und kulturelle Belange beziehen oder auf den hochschulpolitischen und allgemein-politischen Bereich verweisen (vgl. Bargel u.a. 1984).

Identitätskultur

Zum Identitätsbegriff gehört eine subjektivistische Auffassung, die von der Selbstidentifikation des Subjekts ausgeht. Theoretische Konzepte reichen vom symbolischen Interaktionismus (Mead 1968), über interaktionistische Konzepte (Goffman 1967, Habermas 1973), zu multiplen (Satir 2001) oder fragmentierten (Keupp 1999) Vorstellungen. Eng verbunden mit dem Identitätskonzept ist die Sozialisation.

Nach Lind (1981) kann der Prozess der Sozialisation durch eine Verbindung verschiedener Theorien in zweifacher Weise beschrieben werden. Zum einen als eine Sequenz der sukzessiven Übernahme von kulturell angemessenen Identitätsfiguren. Zum anderen als eine ent-

wicklungslogisch vorgezeichnete Sequenz der Übernahme einer Identität, im Sinne einer Rollenübernahme. Dazu gehört auch die Integration des Verhaltens unter diese Identität, im Sinne einer wachsenden Konsistenz, sowie die Differenzierung des neuen Identitätselements, im Sinne einer Integration in die Persönlichkeitsstruktur.

Für Bargel (1988) entstehen soziale Identitäten durch Ausweitung einer Rollenkatgorie zu einer sozialen Figur in Bezug auf ein soziales Handlungsprinzip. Unter Rollen- und Identitätskultur versteht er die Sinnggebung und die Selbst-Definition, allgemeine Wertorientierungen und Kompetenzen. Daraus entstehen die sozialen Identitäten, „indem eine Rollenkatgorie zum Bild einer sozialen Figur elaboriert, gebündelt und auf ein soziales Handlungsprinzip bezogen wird“. Dabei können aus gleichen sozialen Merkmalen unterschiedliche Identitätskonzepte hervorgehen.

Als Indikatoren für die Identitätskultur wählt er Fragen nach der Wichtigkeit von Lebensbereichen. Nach Kmiecak (1976) lassen diese die Grobstrukturierung des Wertesystems erkennen. Vier Lebensbereiche stehen dabei im Vordergrund und stellen den Ausgangspunkt der Identitätsprofile dar, aus denen soziale Figuren und Prinzipien abgeleitet werden: Wissenschaft und Forschung, Beruf und Arbeit, Kunst und Kulturelles, Politik und öffentliches Leben. Sie sind auch als Annäherung der Dimensionen des Universitätsmodells von Parsons zu verstehen (vgl. Bargel 1988). Im Studierendensurvey wird dazu eine eigene Fragebatterie eingesetzt.

Konzepte zum Gesellschaftsbild

Stetig nachgefragte Analysen betreffen Beschreibungen und Aussagen zur aktuellen „Studierendengeneration“, wie sie plakativ gerne in den Medien verwendet wird. Darunter fallen Ausarbeitungen und Zusammenstellungen von Aussagen der Studierenden zu ihren Wertorientierungen sowie zu ihren gesellschaftlichen und politischen Ansichten vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen und Konzepte (Bargel 2010, 2011, Multrus 2010, Bargel/Simeaner 2011, Dippelhofer 2009).

Soziale Ungleichheit

Soziale Ungleichheit basiert auf zwei Prozessen: die unterschiedliche Dotierung von Positionen mit Ressourcen und Belohnungen sowie die Rekrutierung von Personen auf diese Positionen (vgl. Parkin 1971). So beinhaltet sie eine distributive und eine relationale Komponente, d. h. die Ungleichheit der Verteilung sowie der eingeschränkte Zugang zu sozialen Positionen, was die Lebenschancen von Individuen, Gruppen oder Gesellschaften beeinflusst (vgl. Kreckel 1992).

Obwohl soziale Ungleichheit ein dauerhaftes Problemfeld darstellt, wird die damit verbundene Legitimitätsfrage selten berührt. Insbesondere Ausbildungseliten sind in diesem Zusammenhang von Interesse, denen in modernen Gesellschaften eine bedeutende Rolle zugeschrieben wird. Als Erzeuger und Vermittler von Sinn- und Wertesystemen erlangen sie „Definitions- und Interpretationsmacht“, als „Funktionselite“ übernehmen sie die führenden Positionen in einer marktwirtschaftlich organisierten Gesellschaft, was ihnen überdurchschnittlichen Einfluss auf den Prozess der Verteilung und Statuszuweisung ermöglicht.

Dabei muss dieser Prozess als gerecht angesehen werden, d.h. die Normen, die die Statuszuweisung regeln, und die tatsächlichen Mobilitätskriterien erfordern ein gewisses Maß an Übereinstimmung, damit der „Legitimitäts Glaube“ in keine Schieflage gerät und Verteilungsungleichheiten nicht gesellschaftliche Auseinandersetzungen auslösen (vgl. Ramm 2014).

Die Sichtweise zum Komplex der sozialen Ungleichheit und deren Gerechtigkeit aus der Sicht von Studierenden ist in zweifacher Hinsicht von Bedeutung:

Erstens steht die Annahme, dass Ausbildungseliten für den sozial-strukturellen und kulturellen Wandel in modernen Gesellschaften eine Schlüsselfunktion übernehmen, im Fokus. Dabei wird insbesondere auch auf die sozial-integrative Wirkung von Funktionseliten hingewiesen (siehe Parsons 1968).

Und zweitens wird gerade mit Einführung der Bologna-Zielvereinbarungen neben anderen bildungspolitischen Zielen wie beispielsweise der Vermittlung der Beschäftigungsbefähigung oder der Persönlichkeitsentwicklung die Vorbereitung auf die Teilnahme als Bürger/innen in einer demokratischen Gesellschaft (Citizenship) Wert gelegt (vgl. Leuven Communiqué 2009). Einschätzungen und Beurteilungen zur Chancen- und Verteilungsgerechtigkeit innerhalb einer Gesellschaft sind diesem Ziel inhärent (vgl. Ramm 2014).

Im Studierendensurvey werden Studierende zum Umfang sozialer Ungleichheit in der bundesrepublikanischen Gesellschaft befragt und um ihre Bewertung gebeten, inwieweit die sozialen Unterschiede zu legitimieren oder zu delegitimieren sind. Dabei kann geprüft werden, inwieweit die Intensität der Kritik oder der Affirmation gegenüber sozialen Disparitäten von der sozio-ökonomischen Herkunft der Studierenden, der Fachdifferenzen, der erwarteten sozialen Mobilitäts- und Berufschancen sowie der politischen Orientierungen bestimmt wird (vgl. Ramm 2014, Bargel 2007, Georg 2005).

Akzeptanz von Kritikformen

Untersuchungen Anfang der 80er Jahre verwiesen auf einen zentralen Dissens in der Akzeptanz unkonventioneller Protest- und Kritikformen zwischen Studierenden und Lehrenden (vgl. Gleich u.a. 1982). Vor diesem Hintergrund wurden Fragen entwickelt, die unterschiedliche politische Umgangs- und Protestformen der Kritik erheben und von den Studierenden bewerten lässt. Es wird dabei davon ausgegangen, dass die Stufung der Protest und Aktionsbereitschaft der Studierenden bei hochschulpolitischen Angelegenheiten der allgemeinen Kritik- und Protesthaltung entspricht.

Studieneingangsphase

In früheren Jahren wurde die Diskussion über die Studieneingangsphase vorrangig im Hinblick auf die ‚Studienvorbereitung‘ und die ‚Studierfähigkeit‘ der Studienanfänger/innen beleuchtet (vgl. Hentig 1963; Peisert 1981; Wildt 1985; Lewin/Lischka 2004). Neuerdings wird von Wissenschaft und Hochschuldidaktik energisch eine neue Studieneingangsphase für das Bachelor-Studium gefordert (vgl. Huber 2010, Webler 2012). Zugleich wurden Überlegungen und Entwürfe zur Gestaltung der Studieneingangsphase entwickelt und vorgelegt (vgl. Kossack u.a. 2012; Asdonk u.a. 2013), auch der Umgang mit der Heterogenität in der Studieneingangsphase wurde thematisiert (vgl. Lehmann 2012). Denn der Studienbeginn gilt in

vielfacher Hinsicht als entscheidend dafür, wie der weitere Studienfortgang verläuft und die Studienanforderungen bewältigt werden.

Mit dem *Qualitätspakt Lehre*, der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2010 aufgelegt wurde, soll neben anderen Themenfeldern diese wichtige Phase des Hochschulzugangs und Studienbeginns bewusster gestaltet werden, wofür eine erhebliche Summe bereitgestellt wurde und eine größere Zahl an Hochschulprojekten gefördert werden konnte (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF 2010 und 2013).

Der Hochschulbesuch beinhaltet einen „Neubeginn“ in eine bislang unbekannte Welt. Für die Studienanfänger/innen bedeutet daher die Aufnahme eines Studiums eine große Herausforderung, nicht zuletzt im Hinblick auf die Erfüllung der Leistungsanforderungen. Zugleich ist der Studienbeginn der Schritt in ein eigenständiges Leben, in dem sowohl die Alltagsprobleme wie Wohnen und Ernährung als auch die akademischen Aufgaben wie Bibliotheksnutzung und Veranstaltungsbelegung zu bewältigen sind. Die Themen der Studieneingangsphase, mit denen sich die Neuankömmlinge auseinandersetzen müssen, sind vielfältig: Sie beziehen sich auf Kommunikation und Kontakte, auf Organisation und Regularien, auf Anforderungen und Leistung, auf Selbstdarstellung und Identitätsfindung (vgl. Bargel 2015).

Die mit dem Eintritt in die Hochschule vorhandene Vielfalt an Aufgaben, denen sich die Studienanfänger/innen gegenüber sehen, lassen sich in vier Dimensionen bündeln (AGIL-Schema), abgeleitet aus der strukturell-funktionalen Theorie über die Universität (vgl. Parsons/Platt 1990):

- (1) die Aneignung der Umgangsformen, seien es Stile und Sprache, Meinungsbildung und Diskussionsweisen – ein Prozess der Orientierung und Anpassung;
- (2) die Bewältigung der Anforderungen wissenschaftlicher und fachlicher Art sowie die Erfüllung der gestellten Aufgaben – die Mitwirkung an der Erfüllung der Bildungsziele;
- (3) der Gewinn an Zugehörigkeit im Alltag des Hochschullebens, unter den Kommilitonen wie in den Beziehungen zu den Lehrenden – der Aspekt von Kommunikation und Integration;
- (4) das Erlernen der Regularien im neuen Lebensfeld, die zuständigen Instanzen (Beratung), die wichtigen Bezugspersonen oder Termine – die Strukturierung und Organisation;

Die Herausforderungen, denen sich die Studierenden gegenüber sehen, lassen sich aus praktischer Perspektive ebenfalls vier Dimensionen zuordnen, die den theoretischen Aspekten weitgehend entsprechen: inhaltliche, personale, soziale und organisatorische Anforderungen, denen vielfältige Leistungen und Aufgaben zugeordnet werden, die die Studierenden zu erbringen haben (vgl. Bosse/Trautwein 2014). Wie daraus ersichtlich wird, verlangen die verschiedenen Bedingungen an den Hochschulen von den Studienanfänger/innen eine lange Agenda an Einstellungen und Tätigkeiten, um sie angemessen zu bewältigen und das Studium erfolgreich zu gestalten. Je nach ihrer Ausgangslage und ihren Voraussetzungen sind sie dazu mehr oder weniger in der Lage – was als Ausmaß ihrer ‚Studierfähigkeit‘ gefasst wird (vgl. Berk u.a. 2015).

Es ist daher von hohem Interesse, wie die neuen Ansätze zur Einführung in das Studium und die verschiedenen Angebotsformate von den Studienanfänger/innen angenommen und in ihrem Nutzen beurteilt werden. Im Studierendensurvey wurden dazu eigens neue Fragen entwickelt (vgl. Bargel 2015, Ramm u.a. 2014).

Für die Untersuchung zur Studieneingangsphase werden Studierende im ersten Studienjahr befragt. Diese Festlegung orientiert sich an der Definitionsweise, wie sie in den angelsächsischen Ländern üblich ist, wenn dort von „First Year Students“ (FYS) die Rede ist.

Beratung und Betreuung

Die Beratung durch Lehrende und die Betreuung im Studium sind Grundelemente und Bedingungen für eine gute Studienqualität. Sie sind Teil der Interaktion mit den Lehrenden und unterstützen die Integration, die Erfahrung der Mitgliedschaft, der Zugehörigkeit als Teil der Hochschule. Sie verhindern Anonymität, stärken Identifikation und Identität, unterstützen den Prozess der Anpassung und der Weiterentwicklung. Daher ist es wichtig, das Ausmaß und die Art der Beratung und Betreuung zu untersuchen.

Im Studierendensurvey werden daher sowohl die Beratung und Betreuung durch Lehrende als auch anderer wichtiger Instanzen (z.B. Auslandsamt, Studienberatung) erfragt. Wichtig bei den Kontakten zu Lehrenden ist dabei die Art und Weise, wie die Studierenden Beratung erhalten können, ob über offizielle Sprechstunden, über informelle Beratungsmöglichkeiten oder über elektronische Medien. Und wie sie den Nutzen dieser Beratungsformen einschätzen.

Entwicklung des europäischen Hochschulraumes

Mit dem Bologna-Prozess sind wichtige Studienelemente an den deutschen Hochschulen einer weitreichenden Veränderung unterworfen und neue Studienstrukturen aufgebaut worden, damit Studium und Abschlüsse an den europäischen Hochschulen vergleichbarer werden und ein verstärkter Austausch ermöglicht wird. Diese Aufbauphase war mit manchen Unsicherheiten, Schwierigkeiten und Einwänden verbunden (vgl. Ramm u.a. 2014, Multrus u.a. 2009).

Um das Ausmaß und die Güte der Verwirklichung jener Elemente an den Hochschulen festzustellen, die für den Europäischen Hochschulraum (EHR) bestimmend sind, wurden im Studierendensurvey Fragen entwickelt und analysiert. In den frühen Phasen des Bologna-Prozesses fielen darunter auch Fragen zur Akzeptanz der zweistufigen Studienstruktur. In den weiteren Kranz an Merkmalen für den EHR können sodann auch die Auslandsaktivitäten der Studierenden einschließlich deren Vorhaben einbezogen werden, ebenso wie die Konzepte für Employability und Citizenship.

4 Aufbau und Nutzung des Studierendensurveys

Der Studierendensurvey ist seit Beginn an einer thematischen Vielfalt ausgerichtet, die sowohl die Studiensituation als auch die studentischen Orientierungen umfasst. Dafür wurden eine Vielzahl an Fragen und Items benötigt, was zu einem sehr umfangreichen Instrument führte. In den Erhebungen des letzten Jahrhunderts bestand der Fragebogen aus 20 Seiten mit über 700 Einzelinformationen. Zur Jahrtausendwende wurde das Instrument um 4 Seiten gekürzt und zur aktuell 13. Erhebung nochmals um weitere vier Seiten. Somit enthält der Fragebogen momentan noch über 400 Items.

Der Aufbau des Studierendensurveys und seiner Fragen ist mehrfach strukturiert (vgl. Multrus 2013):

- *Modular*: Die einzelnen Fragestellungen sind thematisch größeren Einheiten zugeordnet.
- *Temporär*: Der Studienverlauf wird nachgezeichnet, von der Zeit vor Studienbeginn bis zu der Zeit nach dem Studienabschluss.
- *Evaluativ*: Aufeinanderfolgenden Komponenten sind einbezogen, womit der qualitativen Differenzierung nach Input-Throughput-Output oder nach Struktur-Prozess-Ergebnis entsprechen werden kann.
- *Funktional*: Es wird nach unterschiedlichen Ebenen differenziert, sowohl innerhalb des Systems Hochschule als auch im Handlungssystem. Für die Hochschule werden folgende Ebenen unterschieden: Studierende, Lehrende, Veranstaltungen, Fach, Fachbereich, Studiengang, Hochschule, Hochschulsystem. Dem Handlungssystem wird durch die Differenzierung nach Individuum, Peer, Berufswelt, Hochschule, Gesellschaft entsprochen.

Parsons unterscheidet in seinen Ansätzen stets unterschiedliche Ebenen. Die Institutionalisierung betrifft die Hochschule und die Fächer, die Interaktion, die Lehrenden und Studierenden, die Internalisierung die Studierenden. Die Hauptfunktionen betreffen die Studierenden (A), die Hochschule (L), sowie die Ebene der Gesellschaft (I) und der Praxis (G).

Das Konzept des Mehrebenenansatzes an der Hochschule wurde in den 80er Jahren auch von Dippelhofer-Stiem (1983) verwendet, um die Hochschule als Umwelt zu analysieren. Dabei nutzte sie fünf Ebenen beginnend vom Individuum, über die Lehrveranstaltung, das Fach, die Hochschule und das Hochschulwesen im nationalen Rahmen. Diese unterschiedlichen Bezugsebenen sind auch von Bedeutung, um detaillierter analysieren zu können, wo Problembereiche zu lokalisieren sind. Qualität sollte auf allen Ebenen konsistent vorhanden sein. Über die Dimensionierung der Frageinhalte kann dann analysiert werden, inwieweit die Qualitätsmerkmale über unterschiedliche Ebenen hinweg vorzufinden sind.

Die Vielfalt der Themengebiete ist notwendig, um einerseits eine breite Informationsbasis zur Verfügung zu stellen und andererseits, um ausreichende Möglichkeiten für Zusammenhangs- und Wirkungsanalysen zur Verfügung zu haben. Der Theorie- und Modellbezug erlaubt die Prüfung von Hypothesen und Prognosen, die Zeitreihen bieten Verlaufsdaten und Entwicklungstrends.

Gerade vor dem Hintergrund umfassender Theorien wie von Parsons und Platt (1990) zur amerikanischen Universität bedarf es einer Vielzahl von Merkmalen, um die weitreichenden Funktionen auf Handlungs-, Sozial- und Hochschulsystemebene abbilden zu können.

Die unterschiedlichen Fragerichtungen erlauben neben den Beschreibungen und Bewertungen der Situation auch die Betrachtung von Erwartungen und Bedeutungen, indem die Studierenden nach ihren Schwierigkeiten, den Wichtigkeiten und den Wünschen befragt werden. Dadurch können z.B. die Erfahrungen der Studierenden ihren Erwartungen gegenübergestellt werden, um zu prüfen, inwieweit diese erfüllt werden. Durch die unterschiedlichen Ansätze als Situation, Schwierigkeit und Forderung können die Themenbereiche aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden, die detailliertere Auskunft über die Erfahrungen der Studiensituation geben können, indem die innere Konsistenz der Antworten und deren Zusammenhänge und Effekte zu anderen Kennzeichen geprüft und miteinander verglichen werden.

Die Angaben der Studierenden zu den erlebten Schwierigkeiten und zu ihren Wünschen zur Verbesserung der persönlichen Studiensituation geben darüber hinaus aber auch wichtige Aufschlüsse zu Problemfeldern der Studiensituation und der Studienqualität. Sie sind daher für die Einführung neuer Überlegungen und deren Überprüfung anhand neu erstellter Items geeignet.

Diese Vielfalt der Themen wird gleichzeitig durch eine Vielfalt der Antwortskalen unterstützt. Durch die Vorgabe unterschiedlicher Antwortarten lassen sich neben Zustandsbeschreibungen auch Bedarfsdarstellungen, Evaluationen, Einstellungen und Akzeptanzen erheben. Diese sollen nicht nur ein umfassendes Bild der studentischen Sichtweisen und Erfahrungen ermöglichen, sondern lassen sich aufeinander beziehen, um z.B. für eine Situationsbeschreibung zugehörige Bewertungen zu analysieren.

Datennutzung und Analyse

Vor diesem Hintergrund ergeben sich viele unterschiedliche Analyseansätze, die in den Auswertungen und Berichterstattungen Eingang finden. Diese reichen von einfachen deskriptiven Verteilungsdarstellungen bis zu komplexen multiplen und multivariablen Designs. Im Vordergrund stehen dabei:

- Grundverteilungen der Merkmale
- Vergleiche über die Zeitreihen
- Vergleiche zwischen Untergruppen (z.B.: Hochschulart, Geschlecht, Fächergruppen, Abschlussart)
- Zusammenhangsanalysen zwischen Merkmalen (Tabellen-, Korrelationsanalysen)
- Dimensionierungen (Cluster-, Faktoren- und Skalenanalysen)
- Bedingungsanalysen zwischen Merkmalen (GLM-, Likelihood-Modelle, Mehrebenenansätze)
- Gruppierungen über mehrere Merkmale (Typologien)
- Mathematische Transformationen und formale Umsetzungen (Kennwert- und Indexbildung)

Die deskriptiven Analysen haben ihre Bedeutung für die Darstellung der Situation, sowohl insgesamt wie im Vergleich zwischen wichtigen Strukturmerkmalen. Sie sind notwendig, um die Daten zu dokumentieren (z.B. in Tabellaten oder Almanachen) und Vergleichsbasen für wichtige Differenzierungen bereitzustellen, wie nach z.B. Zeitreihe, Hochschulart, Fächer-

gruppen, Geschlecht, Abschlussart, Studienfortschritt, soziale Herkunft, etc.. Solche Darstellungen bieten einfache und schnelle Überblicke zu Gemeinsamkeiten, Trends und Unterschieden. Sie sind zum einen nützlich für die Bereitstellung von Daten und Befunden für alle Interessierten, um einen allgemeinen Überblick zur Situation der Studienqualität zu geben, und zum anderen sind sie speziell für die beteiligten Hochschulen von Bedeutung, weil sie gesonderte Auswertungen für ihre Studierenden erhalten, die sie mit den allgemeinen Daten vergleichen können. Diese Befunde liefern somit eine detaillierte Rückmeldung zu den Erfahrungen und Beurteilungen der eigenen Studierenden, die genutzt werden, um die Qualität der Hochschule zu sichern und zu verbessern.

Genauso wichtig sind Zusammenhangs- und Bedingungsanalysen. Hierbei geht es um die Analyse von Merkmalen und ihre Beziehungen zueinander. Denn inhaltlich ist es von Bedeutung zu fragen, von welchen Bedingungen oder Prozessen der Erfolg und die Erträge abhängen, oder welche Faktoren eine gute Lehre beeinflussen. Dazu dienen auch die Differenzierungen der Antwortvorgaben, die Fragerichtungen und die Dimensionierung der Frageinhalte. So sollen die Studierenden z.B. über die bewusst inhaltlich unterschiedlich gestalteten Antwortvorgaben zuerst ihre konkreten Erfahrungen beschreiben und dann Beurteilungen dazu abgeben. Dadurch kann nachvollzogen werden, auf welche konkreten Erfahrungen sich die allgemeinen Bilanzen beziehen.

Die Merkmale selbst bilden inhaltlich unterschiedliche Dimensionen der Studiensituation, der Studienqualität und der studentischen Orientierungen ab, wobei deren Ausgestaltung und Einbeziehung abhängig ist vom zugrundeliegenden Modell (vgl. Multrus 2013). Diese Verknüpfungen bieten gezielte Analyseansätze von Bedingungsanalysen. Ähnliches gilt für die zugrundeliegenden Theorieannahmen (z.B. Hochschulfunktionen von Parsons), die sich ebenso als Zusammenhangs- oder Bedingungsanalysen umsetzen lassen.

Des Weiteren werden die Daten zu heuristischen Zwecken genutzt, um zugrundeliegende Strukturen zu analysieren, Typologien zu erstellen, Konstrukte zu entwickeln oder Indikatoren und Indizes zu bestimmen. Sie dienen sowohl dem Aufbau neuer als auch der Überprüfung bestehender Fragestellungen.

Die Befunde dienen also einerseits als Informations- und Evaluationsbasis den Hochschulen, der Politik und der Öffentlichkeit, andererseits bieten sie als theorie- und modellbezogener Datenpool der Hochschulforschung ein breites Wissens- und Analysereservoir.

4.1 Berichterstattung und Politikberatung

Die Berichterstattung über den Studierendensurvey ist breit gefächert und umfasst Tabellenbände, Datenalmanach, allgemeine Berichte und spezielle Ausarbeitungen.

Damit Hochschulpolitik wie beteiligte Hochschulen frühzeitig die Befunde des Studierendensurveys zur Verfügung haben, wird als erstes eine Grundauszählung der aktuellen Erhebung nach der Hochschulart vorgelegt. Ein gesonderter Tabellenband mit "Indikatoren zur Studiensituation und Lehrqualität" erhalten alle am Studierendensurvey beteiligten Hochschulen; unterteilt nach den an der jeweiligen Hochschule vertretenen Fächergruppen. Diese Zusammenstellung bietet eine Informations- und Vergleichsgrundlage für die hochschulinterne Diskussion um Lehrvaluation und Hochschulentwicklung.

Die Datenalmanache geben umfassend Auskunft über die Daten vorliegender Erhebungen als Zeitreihe. Damit sind sowohl die allgemeinen Entwicklungen an Universitäten und Fachhochschulen als auch die Unterschiede nach den Fächergruppen nachvollziehbar.

Zu jeder Erhebung wird ein Hauptbericht unter dem Titel "Studiosituation und studentische Orientierungen" erarbeitet, der in zwei Fassungen vorgelegt wird: Der ausführliche Hauptbericht liefert einen Überblick zu den Befunden der aktuellen Erhebung sowie zu den Entwicklungen über die Zeitreihe an Universitäten und Fachhochschulen. In einer kürzeren Fassung werden 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.

Als besondere Schwerpunktberichte werden in jeder Phase Auswertungen zu speziellen Themen vorgelegt. Zum einen handelt es sich dabei um Fachmonographien über das Studium in einzelnen Fachrichtungen (z.B. Medizin, Ingenieurwissenschaften, BWL, Geisteswissenschaften, Jura, Naturwissenschaften), die eine besondere Bedeutung für die Diskussionen um Studienreformen haben. Zum anderen fallen darunter inhaltliche Themen, die für die Weiterentwicklung der Hochschulen wichtige Impulse liefern sollen. Dazu zählen z.B. Sonderauswertungen zum Bachelorstudium, zum Masterstudium, der Situation der Frauen an Hochschulen, zur Studieneingangsphase oder zu den Forschungs- und Praxisbezügen im Studium.

Neben diesen Berichten wurde die ISSN Reihe: „Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung“ etabliert, die in ihren bislang über 80 Ausgaben ein breites Spektrum an Inhalten der Arbeiten der AG Hochschulforschung liefert. Hier werden neben methodischen und theoretischen Arbeiten auch Sonderthemen aufgegriffen und Neuerungen vorgestellt.

Zusätzlich liefert die Arbeit mit dem Studierendensurvey viele Informationen, die in Artikeln Verwendung finden, so auch in den eigens kreierte News der Arbeitsgruppe, die zu unterschiedlichsten Themen quartalsmäßig auf der Homepage der AG Hochschulforschung im Internet erscheinen (uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung/news).

Instrument der wissenschaftlichen Politikberatung

Der Studierendensurvey ist als ein Instrument der wissenschaftlichen Politikberatung konzipiert. Gefördert vom Bund, aber angesiedelt an einer Universität und begleitet von einem wissenschaftlichen Beirat, steht er im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Politik. Ein

Hauptziel ist die Herstellung einer methodisch zuverlässigen gemeinsamen Informationsgrundlage für Auseinandersetzungen, Handlungsstrategien und Entscheidungen. Dabei stehen aber nicht nur die Akteure im Politikfeld im Vordergrund, sondern ebenso die Öffentlichkeit. Gleichzeitig soll der Studierendensurvey den Studierenden mit ihren Problemen und Forderungen eine Stimme verschaffen und den Hochschulen eine Rückmeldung zur Studienorganisation, Lehrqualität und Betreuung vermitteln (vgl. Bargel/Schmidt 2012).

Daneben hat der Studierendensurvey einige weitere Funktionen:

- Ausweis und Diagnose von Stärken und Schwächen im Hochschulsystem, wodurch Mängel erkannt werden sollen und Handlungsbedarf aufgezeigt werden kann.
- Warnsignale bei problematischen Entwicklungen oder krisenhaften Veränderungen in der Studiensituation oder den studentischen Orientierungen, aber auch Entwarnung.
- Herstellung von Steuerungswissen auf der Systemebene der Hochschulen und der Fachbereiche durch Analysen und Aufklärung von Zusammenhängen, Folgen und Abhängigkeiten.
- Evaluation von Studienqualität und Lehrsituation hinsichtlich Fächer und Hochschulen aus studentischer Sicht.
- Akzeptanzprüfung von politischen oder praktischen Neuerungen an den Hochschulen.

Der größte Teil der Fragen des Studierendensurveys ist über die einzelnen Erhebungen hinweg unverändert beibehalten worden, wodurch lange Zeitreihen gewährleistet sind. Sie erweisen sich als besonders bedeutsam, wenn größere Veränderungen zu verzeichnen sind und sich Fragen nach den Folgen für die Studierenden daraus ergeben. So konnte in den Debatten im Zuge der Einführung des ‚Bachelorstudiums‘ dazu beigetragen werden, die Auseinandersetzungen empirisch zu fundieren und manche Unterstellungen zurechtzurücken.

Austausch mit Hochschulen, Fachwissenschaft und Organisationen

Wichtige Adressaten für die Analysen und Folgerungen der Befunde des Studierendensurveys sind Hochschulen und andere wissenschaftliche Institutionen sowie unterschiedliche Organisationen. Dazu zählen die Studentenwerke und der DAAD ebenso wie Stiftungen, Gewerkschaften oder kirchliche Vereinigungen sowie die Medien. Von diesen Seiten besteht eine stetige Nachfrage nach Informationen, Zusammenhängen und Folgerungen.

Die Art des Austausches reicht von Vorträgen, Beratungen und Fachgesprächen über Teilnahme an Tagungen und Workshops bis hin zur Durchführung gemeinsamer Projekte und der Erstellung gemeinsamer Publikationen. Außerdem werden auch Anfragen zu bestimmten Themen bearbeitet.

Weitreichende Kontakte bestehen mit den Hochschulen, von Forschungsbereichen über das Qualitätsmanagement bis hin zur Studienberatung. Zu früheren Zeiten wurden breit angelegte Fachgespräche mit Vertretern der Hochschulen und der Politik durchgeführt, in denen die Befunde der Erhebungen vorgestellt und über deren Folgerungen diskutiert wurde. Seit dieser Zeit werden Anregungen der Hochschulen zu Fragen und Items im Survey aufgenommen und wenn möglich auch umgesetzt.

Unabhängig davon bestehen Kooperationen mit anderen wissenschaftlichen Einrichtungen, in denen gemeinsame Projekte durchgeführt werden. So hat die AG Hochschulforschung z.B.

2007 gemeinsam mit dem DZHW (Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, früher Hochschul-Informationssystem HIS) den Studienqualitätsmonitor entwickelt, der seither jährlich durchgeführt wird. Dazu werden regelmäßig Befunde publiziert und Vorträge gehalten.

Die Mitarbeiter der Arbeitsgruppe nehmen regelmäßig an Vortragsreisen, Tagungen oder Workshops von Hochschulen, Institutionen oder Organisationen teil, um Befunde der Studierendenforschung vorzustellen. Dazu werden ganz unterschiedliche Themenbereiche nachgefragt, wie z.B. politische Haltungen oder Heterogenität, Studienqualität, Praxisbezüge, Schlüsselqualifikationen oder die Wohnsituation von Studierenden.

Auch von Seiten der Medien kommen regelmäßige Anfragen zu Interviews für Artikel, Radio- oder TV-Sendungen. Hinzu kommen Bitten und Anfragen von Studierenden und Doktoranden, die Daten, Auswertungen oder Hintergründe für ihre Arbeiten benötigen.

Literatur

- Adam H. (1965): Studentenschaft und Hochschule: Möglichkeit und Grenzen studentischer Politik. Frankfurt a.M., 1965.
- Adorno T. W. / Ch. Oehler (1959): Die Abhängigkeit des Ausbildungsziels von den Studierenerwartungen der Studenten. In: Harris C.D. / M. Horkheimer (Hrsg.): Universität und moderne Gesellschaft. Frankfurt: Oehmis, 1959, S. 82-87.
- Anz C. (2004): Beschäftigungsfähigkeit – Vereinbarkeit oder Konflikt mit Wissenschaftsorientierung. D 1.2, Handbuch Qualität in Studium und Lehre (HQSL), Juni 2004.
- Apenburg E. / P. Jurecka / R. Tausendfreund (1977): Studium und Lehre aus der Sicht von Lehrenden und Lernenden. Universität des Saarlandes. Saarbrücker Studien zur Hochschulentwicklung 24. Saarbrücken, 1977.
- Arbeitskreis Berufsforschung (1983): Hochschulexpansion und Arbeitsmarkt. Problemstellung und Forschungsperspektiven. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Beitr. AB 77, Nürnberg, 1983.
- Asdonk J. / S. U. Kuhnen / P. Bornkessel (Hrsg.) (2013): Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs. Waxmann. Münster / New York / München / Berlin 2013.
- Ballerstedt E. / W. Glatzer (1975): Soziologischer Almanach. Handbuch gesellschaftspolitischer Daten und Indikatoren für die Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt/New York, 1975.
- Bargel T. (1988): Alternative Orientierungen - die gespaltene Studentenschaft. In: Peisert, H. / T. Bargel / G. Framhein: Studiensituation und studentische Orientierungen. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 59. Bad Honnef, 1988, S. 284-312.
- Bargel T. (1988b): Wieviele Kulturen hat die Universität? Ein Vergleich der Rollen- und Arbeitskultur in vierzig Einzelfächern. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (2). Universität Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung, März 1988.
- Bargel T. (Hrsg.) (1992): Studiensituation - Effizienz und Qualität. Beiträge zu einem Fachgespräch. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (5), AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, November 1992.
- Bargel T. (2002): Zur Evaluation von Studium und Lehre. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (39), Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz, Juni 2002.
- Bargel T. (Hrsg.) (2004): Heterogeneity and Inequality of Students – an International Comparison. Contributions to a Conference of FREREF. Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (42), Universität Konstanz. Oktober 2004.
- Bargel T. (2010): Studentengeneration 2010 - Werte und Orientierungen. Referat bei der Geschäftsführertagung des DSW in Baden-Baden, September 2010.
- Bargel T. (2011): Der Wandel der Zeit - zur gesellschaftlich-politischen Haltung der Studierenden (gestern und heute). Referat für die ESG und den AstA der Universität Saarbrücken, Oktober 2011.

Bargel T. (2015): Studieneingangsphase und heterogene Studentenschaft – neue Angebote und ihr Nutzen. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (83), Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz, September 2015.

Bargel T. / G. Framhein (1976): Zur Bildungszieldiskussion und zur Leistungsmessung im Hochschulbereich. In: Zapf W. (Hrsg.): Gesellschaftspolitische Zielsysteme. Soziale Indikatoren IV. Frankfurt: Campus, 1976, S. 126-161.

Bargel T. / G. Framhein / P. Kellermann / H. Peisert / J.-U. Sandberger (1973): Zweckbestimmung des Studiums als Thema der Hochschulforschung. Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 19, Heft 6, 1973, S. 943-966.

Bargel T. / J.-U. Sandberger (1981): Politisches Engagement und gesellschaftliche Vorstellungen. In: Framhein, G./ T. Bargel/ B. Dippelhofer-Stiem/ H. Peisert/ J.-U. Sandberger (Hg.): Studium und Hochschulpolitik. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft - Schriftenreihe Hochschule 39). München, 136-205.

Bargel T. / G. Framhein / J.M. Gleich / S. Kammhuber / W. Lenske / H. Peisert (1984): Studiensituation und studentische Orientierungen. Eine empirische Untersuchung im Wintersemester 1982/83. Schriftenreihe Studien zur Bildung und Wissenschaft 5. Bad Honnef: Bock, 1984.

Bargel T. / M. Ramm (1998): Ingenieurstudium und Berufsperspektiven. Sichtweisen, Reaktionen und Wünsche der Studierenden. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, BMBF (Hrsg.). Bonn 1998.

Bargel T. / H. Simeaner (2011): Gesellschaftliche Werte und politische Orientierungen der Studierenden - Online-Erhebung im Rahmen des Studierendensurveys im Sommer 2010. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (63), AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, April 2011.

Bargel T. / M. Schmidt (2012): Der Deutsche Studierendensurvey und die politische Beratung: Auftrag, Erfahrungen und Folgerungen. Unveröffentlichtes Statement zur Tagung in Genf am 7. Dezember 2012.

Bargel T. / C. Heine / F. Multrus / J. Willige (2014): Das Bachelor- und Masterstudium im Spiegel des Studienqualitätsmonitors. DZHW Forum Hochschule 2/2014.

Ben-David J. (1961): Akademische Berufe und die Professionalisierung. In: Glass D.W. / R. König (Hrsg.): Soziale Schichtung und Soziale Mobilität. Sonderheft 5 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1961, S. 104-121.

Berk I. / K. Schultes / K. Stolz (2015): Wie Studierende gut durch das Studium kommen. In: b&w – bildung und wissenschaft. Hrsg. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft – GEW Baden-Württemberg, Heft 4/2015, S. 34 – 37.

Berning E. (1982): Gründe für überlange Studienzeiten. Bayrisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, Materialien 32. München, 1982.

Berning E. (1986): Unterschiedliche Fachstudiendauer in gleichen Studiengängen an verschiedenen Universitäten in Bayern. Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, Neue Schriftenreihe Hochschule Nr. 13. München, 1986.

- Bosse E. / C. Trautwein (2014): Individuelle und institutionelle Herausforderungen in der Studieneingangsphase. In: ZFHE, Jg. 9, November/Dezember 2014, S. 41-62. (Url: www.zfhe.at/index.php/zfhe/artikel/viewFile/765/633. Download: 04. 06. 2015)
- Bourdieu P. / J.-C. Passeron (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Klatt Verlag Stuttgart 1971, S. 19-45.
- Bourdieu P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kerkel R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt: Sonderband 2. Göttingen: Schwartz 1983, S. 183-198.
- Bourdieu P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1987, S. 241-261.
- Bourdieu P. (1985): Sozialer Raum und Klassen. Frankfurt, 1985.
- Bretschneider F. / J. Wildt (Hrsg.) (2005): Handbuch Akkreditierung von Studiengängen. Bielefeld, 2005.
- Bruner J. S. (1973): Beyond the information give. New York, Norton & Co., 1973.
- Bundesassistentenkonferenz (Hrsg.) (1970): Forschendes Lernen - Wissenschaftliches Prüfen. Bonn, Januar 1970, Schriften der BAK, 5; Neudruck im UniversitätsVerlagWebler, Bielefeld, 2009.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) (1976): Bildungspolitische Zwischenbilanz. Bonn, o.J., 1976.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) (1979): Materialien zur Studienreform. BMBW Schriftenreihe Hochschule 30. Bonn, 1979.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) (1985): Humboldt und die Universität heute. Symposium des BMBW am 17.4.1985. Bonn, 1985.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (2010): Zwei Milliarden Euro für den Qualitätspakt Lehre. Pressemitteilung vom 23. 11. 2010. (URL: www.bmbf.de/press2998.php. Download: 14. 02. 2014).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (2013): Qualitätspakt Lehre – Einsatz für optimale Studienbedingungen. (URL: <http://www.bmbf.de/de/15375.php>. Download: 14. 02. 2014).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016): Richtlinie zur Förderung von Forschung über Studienerfolg und Studienabbruch. Bundeanzeiger, Bekanntmachung vom 24.02.2016.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) (1979): Materialien zur Studienreform. BMBW, Schriftenreihe Hochschule 30. Bonn, 1979.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) (1985): Humboldt und die Universität heute. Symposium des BMBW am 17.4.1985. Bonn, 1985.
- Bürger S. / U. Teichler (2004): Besondere Komponenten der Studiengangsentwicklung. Handbuch Qualität in Studium und Lehre, E 3.1, Juni 2004.

- Bürklin W. (1980): Links und/oder demokratisch? Dimensionen studentischen Demokratieverständnisses. Politische Vierteljahresschrift 3, 1980, S. 221-247.
- Carell A. / J. Ricken / U. Wilkens (2012): Spielarten forschenden Lehrens und Lernens in der Hochschule. E3.2, HSQL 36, Februar 2012.
- Cloetta B. (1975): Einstellungsänderung durch die Hochschule. Konservatismus, Machiavellismus, Demokratisierung. Stuttgart, 1975.
- Conti C. (1984): Abschied vom Bürgertum, Alternative Bewegungen in Deutschland von 1980 bis heute. Reinbek, 1984.
- Dahrendorf R. (1961): Gesellschaft und Freiheit. München, 1961.
- Dahrendorf R. (1965): Gesellschaft und Demokratie in Deutschland. München, 1965.
- Dehnbostel P. (2008): Berufliche Weiterbildung – Grundlagen aus arbeitnehmerischer Sicht. Berlin, 2008.
- Dewey J. (1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Hrsg. von Jürgen Oelkers. Weinheim, 1993.
- DESTATIS (2016). Statistisches Bundesamt, Wiesbaden 2016. www.destatis.de, Stand März 2016.
- Dippelhofer S. (2009): Gesellschaftspolitische Orientierungen von Studierenden an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Empirische Befunde aus einer standardisierten, schriftlichen Befragung. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (55), AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, Juli, 2009.
- Dippelhofer-Stiem B. (1983): Hochschule als Umwelt. Probleme der Konzeptualisierung, Komponenten des methodischen Zugangs und ausgewählte empirische Befunde. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, Blickpunkt Hochschuldidaktik 74. Weinheim: Beltz, 1983.
- Dippelhofer-Stiem B. (1985): Forschendes Lernen im Studium? Eine Idee im Spannungsfeld von studentischen Kompetenzen und institutionellen Möglichkeiten. Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 1985, Nr. 4, S. 481-500.
- Does K. J. (1978): Studenten und Politik in der Bildungskrise. Eine Untersuchung über Einstellungen von Studenten in der Bundesrepublik Deutschland zu Politik, Hochschule, Studium und Beruf. Sozialwissenschaftliches Institut der Konrad-Adenauer-Stiftung. St. Augustin, 1978.
- Entwistle N. / M. Hanley / D. J. Hounsell (1979): Identifying distinctive approaches to studying. In: Higher Education 8 (1979), S. 365-380.
- Euler D. (2002): Schlüsselqualifikationen zwischen Idee und Wirklichkeit. In: PANORAMA Nr. 6/2000, 2002 [Themenheft „Ende der Schlüsselqualifikationen“], S. 14-15.
- Hage N. el (1996): Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik. Projekte, Instrumente und Grundlagen. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.). Bonn, 1996.

- Framhein G. / W. Markiewicz / H. Peisert (1974): Student and Graduates: Their Training at University and their Conception of Life. In: Niessen M. / J. Peschar (Hrsg.): Comparative Research on Education. Budapest, 1974.
- Framhein G. / T. Bargel / B. Dippelhofer-Stiem / H. Peisert / J.-U. Sandberger (1981): Studium und Hochschulpolitik. Eine Untersuchung über Informationsverhalten, Studiensituation und gesellschaftliche Vorstellungen von Studenten. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft. Schriftenreihe Hochschule 39. München: Gersbach, 1981.
- Georg W. (2005): Social Inequality and the University. In: Papers 76 - Revista Sociologica. Barcelona 2005, S. 217-228.
- Georg W. (2008): Individuelle und institutionelle Faktoren der Bereitschaft zum Studienabbruch - eine Mehrebenenanalyse mit Daten des Konstanzer Studierendensurveys. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE). Jg. 28., Heft 2. 2008, S. 191-206.
- Georg W. (2015): Transmission kulturellen Kapitals und Stuserwerb. Soziale Welt 66 (2015), S. 281-299.
- Georg W. / T. Bargel (2012): Individuelle und institutionelle Bedingungen für den Studienertrag. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 4/2012.
- Glatzer W. / W. Zapf (Hrsg.) (1984): Lebensqualität in der Bundesrepublik. Objektive Lebensbedingungen und subjektives Wohlbefinden. Frankfurt: Campus, 1984.
- Giesen H. / W. Böhmeke / M. Effler / A. Hummer / R. Jansen / B. Kötter / H. J. Krämer / E. Rabenstein / R. R. Werner (1981): Vom Schüler zum Studenten. Bildungslebensläufe im Längsschnitt. München: Reinhardt, 1981.
- Gleich J. M. / G. Meran / T. Bargel (1982): Studenten und Hochschullehrer. Eine empirische Untersuchung an baden-württembergischen Universitäten. Ministerium für Wissenschaft und Kunst Baden-Württemberg, Schriftenreihe Bildung in neuer Sicht 48. Villingen: Neckar-Verlag 1982.
- Goffman E. (1967): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt, 1967.
- Griesbach H. / K. Lewin / M. Schacher (1977): Studienverlauf und Beschäftigungssituation von Hochschulabsolventen und Studienabbrechern. HIS Reihe Hochschulplanung 27. München: Saur, 1977.
- Grimmer B. / T. Röhl (2005): Female Students at Universities in Baden-Württemberg, Rhones-Alpes and Catalonia. In: Papers 76 – Revista Sociologica. Barcelona 2005, S. 199 – 215.
- Haan N. (1977): Coping and defending – processes of self-environment organization. New York, 1977.
- Habermas J. / L. v. Friedeburg / Ch. Oehler / F. Weltz (1961): Student und Politik. Neuwied: Luchterhand, 1961.
- Habermas J. (1973): Stichworte zur Theorie der Sozialisation. In: ders. Kultur und Kritik. Frankfurt 1973. S. 118-194.

Hadji Ch. / T. Bargel / J. Masjuan (Hrsg.) (2005): Etudier dans une université qui change: le regard des étudiants de trois régions d'Europe. Grenoble: Presse Universitaires de Grenoble (PUG), 2005.

Hanefeld, Ute (1987): Das Sozio-ökonomische Panel - Grundlagen und Konzeption (Sozio-ökonomische Daten und Analysen für die Bundesrepublik Deutschland, Band 1), Frankfurt/M. - New York: Campus 1987.

Heckhausen J. (1980): Motivation und Handeln. Berlin: Springer, 1980.

Heider F. (1977): Psychologie der interpersonalen Beziehungen. Stuttgart: Klett, 1977. Original: The psychology of interpersonal relations. New York: Wiley, 1958.

Heidmann F. / A. Klose / J. Vielhaber (2011): Erlebbar machen von Forschung für Studierende an Fachhochschulen. E 3.4, HQSL 32, Mai 2011.

Hentig H. (1963): Das erste Studienjahr an der Universität - Bericht über eine Tagung vom 8. - 10. Januar 1963. (Unesco - Institut für Pädagogik). Hamburg, 1963.

Herkner W. (1980): Attribution. Psychologie der Kausalität. Bern: Huber, 1980.

Hochschul-Informationssystem (HIS) (1980): Studenten zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. HIS Reihe Hochschulplanung 32. München: Saur, 1980.

Hondrich K. O. (1975): Machen soziale Reformen glücklich? Gleichheits- und Freiheitsbestrebungen in der spätindustriellen Gesellschaft. Die Zeit, Nr. 30, 18.7.1979, S. 4.

Huber L. / J. Hellmer / F. Schneider (Hrsg.) (2009): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. UVW UniversitätsVerlagWebler, Bielefeld, 2009.

Huber L. (2010): Anfangen zu Studieren. Einige Erinnerungen zur „Studieneingangsphase“. In: Das Hochschulwesen - HSW, Jg. 58/Nr. 4+5, S. 113 - 120.

Infratest Sozialforschung (1974): Hochschulbarometer Befragung von Studierenden im WS 1973/74. Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse. München, 1974.

Infratest Sozialforschung (1979): Anspruchsmöglichkeiten für Studenten. Unveröffentlichter Untersuchungsbericht. München, 1979.

Infratest Sozialforschung (1982): Thema: Student und Gesellschaft Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.). Bonn, 1982.

Infratest Sozialforschung (1982): Thema: Jugend und Technik. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.). Bonn, 1982.

Infratest Wirtschaftsforschung GmbH (1980): Politischer Protest in der Bundesrepublik Deutschland. Beiträge zur sozialempirischen Untersuchung des Extremismus. Stuttgart: Kohlhammer, 1980.

Inglehart R. (1977): The Silent Revolution. Changing Values and Political Styles. Princeton, 1977.

Institut für Demoskopie (IfD) (1967): Der deutsche Student. (Eine Umfrage im Auftrag des Spiegels) 1967.

- Institut für Demoskopie (IfD) (1968): Student und Politik Sommer 1967. Allensbach, 1968.
- Institut für Demoskopie (IfD) (1978): Dokumentation einer Studentenumfrage. Allensbach, 1978.
- Institut für Demoskopie (IfD) (1982): Kritik an der Technik und die Zukunft einer Industriena-tion. Demoskopische Nachwuchsanalyse für Ingenieurberufe. Ministerium für Wissenschaft und Kunst Baden-Württemberg, Schriftreihe Bildung in neuer Sicht 47. Villingen: Neckar-Verlag, 1982.
- Ipsen D. / G. Portele (1976): Organisation von Forschung und Lehre an westdeutschen Hochschulen. HIS, Reihe Hochschulplanung 22. München: Saur, 1976.
- Jenne M. / M. Krüger / U. Müller-Plantenberg (1969): Student im Studium. Stuttgart: Klett, 1969.
- Kaase M. (1970): Demokratische Einstellungen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Sozialwissenschaftliches Jahrbuch für Politik, Band II. München: Olzog, 1970, S. 119-326.
- Kaase M. (1971): Die politische Mobilisierung von Studenten in der BRD. In: Albeck K.R. / L. Rosenmayr (Hrsg.): Aufstand der Jugend? Neue Aspekte der Jugendsoziologie. München: Juventa, 1971, S. 155-177.
- Kaase M. (1971b): Demokratische Einstellungen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Sozialwissenschaftliches Jahrbuch für Politik, Band II. München, 119-326.
- Kaiser et.al. (1981): Fachhochschulabsolventen beim Übergang vom Studium in den Beruf. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. Beitr. AB 24. Nürnberg, 1981.
- Kath G. (1952): Das soziale Bild der Studentenschaft in Westdeutschland und Berlin. Hrsg. vom Verband Deutscher Studentenwerke. Frankfurt, 1952.
- Keupp H. (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmo-derne. Hamburg 1999.
- Killy W. (1971): Der mittlere Student (1963). In: W. Killy: Bildungsfragen. München: Beck, 1971, S. 25-33.
- Klages H. (1984): Die Jugend im gesellschaftlichen Wertwandel. In: H. Rabe (Hrsg.): Jugend. Beiträge zum Verständnis und zur Bewertung des Jugendproblems. Konstanz, 1984.
- Kluge N. / A. Neusel / U. Teichler (1981): Beispiele praxisorientierten Studiums. BMBW-Werkstattbericht 35. Bonn, 1981.
- Kmieciak P. (1976): Wertstrukturen und Wertwandel in der Bundesrepublik Deutschland. Kommission für wirtschaftlichen und sozialen Wandel 135, Göttingen, 1976.
- Kohler J. (2008): Bologna-Instrumente als Förderung von Mobilität und Internalisierung. Handbuch Qualität in Studium und Lehre, D 3.6, 19, Februar 2008.
- Kossack P. / U. Lehmann / J. Ludwig (Hrsg.) (2012): Die Studieneingangsphase - Analyse, Ge-staltung und Entwicklung. (UniversitätsverlagWebler). Bielefeld 2012.

- Kramer K. (1977): Studienabbruchneigung und Studienabbruch. Universität des Saarlandes. Saarbrücker Studien zur Hochschulentwicklung 25. Saarbrücken, 1977.
- Krause C. / D. Lehnert / K.-J. Scherer (1980): Zwischen Revolution und Resignation? Alternativkultur, politische Grundströmungen und Hochschulaktivitäten in der Studentenschaft. Bonn: Neue Gesellschaft, 1980.
- Kreutz H. (1979): Die dreigeteilte Welt der Studenten. Teil I und II. Forschungsprojekt: Sozio-ökonomische Lage von Studenten in Niedersachsen. Universität Hannover, 1979.
- Kreckel R. (1992): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. Frankfurt/M.: Campus, 1992.
- Kronthaler L. (2004): Leitbildentwicklung und Profilbildung. E 4.1, Handbuch Qualität in Studium und Lehre (HQSL), 2004.
- Krüger H. J. / I. Steinmann (1981): Zur psychosozialen Lage von Studierenden. In: Sommerkorn (Hrsg.): Identität und Hochschule. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, Blickpunkt Hochschuldidaktik 64, Hamburg, 1981.
- Krüger H. J. / I. Steinmann / G. Stempfied / M. Polkowski (1983): Verlaufsformen, Profile und Ursachen krisenhafter Studienverläufe. Institut für Psychosomatische Medizin der Universität Gießen. Unveröffentlichter Bericht. Gießen, 1983.
- Kultusministerkonferenz (KMK) - Geschäftsstelle für die Studienreformkommission (1979): Dauer des Studiums und Studierbarkeit des Lehrangebots. Veröffentlichung zur Studienreform 12. Bonn, 1979.
- Kultusministerkonferenz (KMK) - Geschäftsstelle für die Studienreformkommission (1979b): Entwurf der Grundsätze für Studium und Prüfungen. (Veröffentlichung zur Studienreform 2). Bonn, 1979.
- Langfeldt H. P. / W. Lenske (1980): Kurzbericht über die Entwicklung eines Fragebogens zur differentiellen Erfassung schulbezogener Motivation und Einstellung (SME). Diagnostica, 26, 1980, S. 262-271.
- Laponce, J. A. (1970): Note on the Use of the Left-Right-Dimension. Comparative Political Studies 2, 481-502.
- Lehmann U. (2012): Zum Umgang mit Heterogenität in der Studieneingangsphase. In: Kossack, P.; Lehmann, U.; Ludwig, J. (Hg.) (2012): Die Studieneingangsphase. Bielefeld 2012, S. 133- 142.
- Lewin K. / M. Schacher (1979): Studium oder Beruf? Studienberechtigte 1976, zwei Jahre nach Erwerb der Hochschulreife. HIS, Reihe Hochschulplanung 33. Hannover: HIS GmbH, 1979.
- Lewin K. / M. Schacher (1981): Studienberechtigte 78. Studien- und Berufswahl im Wandel? HIS, Reihe Hochschulplanung 35. Hannover: HIS GmbH, 1981.
- Lewin K. / R. Piesch / M. Schacher (1982): Studienberechtigte 76 – Studium und Berufsausbildung: Verläufe und Übergänge. Bestandsaufnahme vier Jahre nach der Schulzeit. HIS, Reihe Hochschulplanung 43, Hannover: HIS GmbH, 1982.

- Lewin D. / I. Lischka (2004): Passfähigkeit beim Hochschulzugang als Voraussetzung für Qualität und Effizienz von Hochschulbildung. Arbeitsberichte 6/04. Institut für Hochschulforschung. HoF Wittenberg, 2004.
- Leitow B. (1996): Studentische Haltungen zur Studieneffizienz – Ein Beitrag zur Typologie studentischer Orientierungen. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (18), Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz, Dezember 1996.
- Leuven Kommuniké (2009): Bologna-Prozess 2020 - der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Kommuniké der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Leuven/Louvain-la-Neuve, 28. und 29. April 2009.
- Liebau E. / L. Huber (1985): Die Kulturen der Fächer. In: Neue Sammlung, 25 (1985) 3, S. 314-339.
- Liebermann S. / T. Loer (2007): Krise der Kritik. Die Misere der Universität, eine Krise der Kollegialität. In: Franzmann A. (Hrsg.): Zwischen Idee und Zweckorientierung. Vorbilder und Motive von Hochschulreformen seit 1945. Berlin 2007. S. 195-213.
- Lind G. (1980): Entwicklung der studentischen Persönlichkeit: Beiträge zur Theorie und Methode der Sozialisationsforschung. Arbeitsunterlage 67. Universität Konstanz, Zentrum I Bildungsforschung, SFB 23. Konstanz, 1980.
- Lind G. (1981): Die zwei Ansätze zur Erfassung der Identität und ihre Integration. Überlegungen zum Dilemma der Hochschulsozialisation. In: Sommerkorn I. N. (Hrsg.): Identität und Hochschule. Probleme und Perspektiven studentischer Sozialisation. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 64, Hamburg, 1981.
- Lind G. (1985a): Moralische Urteilskompetenz und berufliche Ausbildung. Arbeitsunterlage 77. Universität Konstanz, Zentrum I Bildungsforschung, SFB 23. Konstanz, 1985.
- Lind G. (1985b). *Inhalt und Struktur des moralischen Urteils*. Theoretische, methodologische und empirische Untersuchungen zur Urteils- und Demokratiekompetenz bei Studierenden. [Content and structure of moral judgment. Theoretical, methodological and empirical studies on judgment competence and democratic competence of university students.]. Doctoral thesis. Social Science Faculty, University of Konstanz. Published as Series 'Forschungsberichte des SFB 23' of the Sonderforschungsbereich Bildungsforschung/FORM-Project.
- Lind G. (2008): The meaning and measurement of moral judgment competence revisited - A dual-aspect model. In: D. Fasko & W. Willis, eds., *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education*, pp. 185 - 220. Cresskill. NJ: Hampton Press 2008.
- Lind G. (2015): Moral ist lehrbar. Wie man moralisch-demokratische Fähigkeiten fördern und damit Gewalt, Betrug und Macht mindern kann. [Morality can be taught. Fostering moral-democratic competence, reducing violence, deceit, and power.]
3. erweiterte, überarbeitete Auflage. Berlin: Logos 2015.
- Lind G. / J.-U. Sandberger/ T. Bargel (1985): Moral Competence and Democratic Orientations. In: Lind, G. / H. Hartmann/ R. Wakenhut (Eds.): *Moral Development and The Social Environment*, Chicago, 1985, S. 55-77.

- Lutz B. / I. Krings (1971): Überlegungen zur sozioökonomischen Rolle akademischer Qualifikation. HIS-Brief 18. Hannover: HIS GmbH, 1971.
- Mayer K. U. (1975): Ungleichheit und Mobilität im sozialen Bewußtsein. Opladen 1975.
- Mayer U. (1981): Zwischen Anpassung und Alternativkultur oder das politische Bewußtsein und Handeln der Studierenden. Bonn, 1981.
- Mayer K. U. / P. Schmidt (Hrsg.) (1984): Allgemeine Bevölkerungsumfrage der Sozialwissenschaften. Beiträge zu methodischen Problemen des ALLBUS 1980. (ZUMA Monographien 5). Frankfurt: Campus, 1984.
- Mead G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt, 1968.
- Meja V. / N. Stehr (Hrsg.) (1995): Merton R. K.: Soziologische Theorie und soziale Struktur. Berlin / New York, 1995.
- Mertens D. (1974): Schlüsselqualifikationen. Überlegungen zu ihrer Identifizierung und Vermittlung im Erst- und Weiterbildungssystem. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 7, Jg. 1974, S. 36-43.
- Merton R. K. (1948): Discussion of the Position of Sociological Theory by Talcott Parsons. American Journal of Sociology, 13, 1948, S. 164-168.
- Middendorff E. / B. Apolinarski / J. Poskowsky / M. Kandulla, N. Netz (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Berlin, Hannover, 2013.
- Miebach B. (1984): Strukturalistische Handlungstheorie. Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung 61. Westdeutscher Verlag, Opladen, 1984.
- Milbrath L. W. (1965): Political Participation. How and why do people get involved in politics? Chicago, 1965.
- Muller E. N. (1979): Aggressive Political Participation. Princeton, 1979.
- Multrus F. (1995): Zur Lehr- und Studienqualität. Dimensionen, Skalen und Befunde des Studierendensurveys. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (12). Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz, Dezember 1995.
- Multrus F. (2001): Skalenentwicklung zur Messung der Lehr- und Studienqualität (Heft 36). Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz, November 2001.
- Multrus F. (2004): Fachkulturen. Begriffsbestimmung, Herleitung und Analysen. Eine empirische Untersuchung über Studierende deutscher Hochschulen. Konstanz, 2004.
- Multrus F. (2005): Identifizierung von Fachkulturen über Studierende deutscher Hochschulen. Ergebnisse auf der Basis des Studierendensurveys WS 2000/01. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (45), AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, Oktober 2005.
- Multrus F. (2007): Fachtradition und Bildungsherkunft. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (48), AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, Juli 2007.

Multrus F. (2006): Fachtraditionen bei Studierenden. Studienwahl und elterliche Fachrichtung. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (47), AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, Dezember 2006.

Multrus F. (2009): Forschungs- und Praxisbezug im Studium. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (57), AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, August 2009.

Multrus F. (2010): Studierendengeneration 2010: Werte, Einstellungen, Berufsbilder, Entwicklungstendenzen. Referat bei der Wohnheimtagung des DSW in Aachen, Mai 2010.

Multrus F. (2012): Forschung und Praxis im Studium. Befunde aus Studierendensurvey und Studienqualitätsmonitor. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Bonn, Berlin, 2012.

Multrus F. (2013): Referenzrahmen zur Lehr- und Studienqualität. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (67), AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, April 2013.

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, 2005.

Multrus F. / T. Bargel / M. Ramm (2008): Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. ("Langfassung"). Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin, 2008.

Multrus F. / H. Simeaner / T. Bargel / M. Ramm (2009): Internationalisierung und Europäischer Hochschulraum. Online-Erhebung im Rahmen des Studierendensurveys. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (56), AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, Juli 2009.

Narr W.-D. / F. Naschold (1971): Theorie der Demokratie. Stuttgart, 1971.

Noelle-Neumann E. (1978): Werden wir alle Proletarier? Wertewandel in unserer Gesellschaft. Texte und Thesen 102. Zürich: Edition Interfrom, 1978.

Oehler Ch. (1974): Student und Studienberatung. Frankfurt: Aspekte, 1974.

Oehler Ch. / L. Birk / F. Blahusch / F. Kazemzadeh / D. Kraft-Krumm (1976): Studienplanung und Organisation der Lehre. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung in den Hochschulregionen Frankfurt und Darmstadt. HIS, Reihe Hochschulplanung 25. München: Saur, 1976.

Parkin F. (1971): Class Inequality and Political Order. London: MacGibbon & Kee, 1971.

Parsons T. (1968): Professions. In: D.L. Shills (Hg.): International Encyclopedia of the Social Sciences. Band 12. New York: Macmillan, 1968.

Parsons T. / G. M. Platt (1990): Die amerikanische Universität. Frankfurt, 1990.

Peisert H. (Hrsg.) (1981): Abiturienten und Ausbildungswahl. Weinheim-Basel, Beltz, 1981.

Peisert H. / T. Bargel / G. Framhein (1988): Studiensituation und studentische Orientierungen an Universitäten und Fachhochschulen. 2. Erhebung zur Studiensituation im WS 1984/85. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.). Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 59. Bonn, 1988.

- Peisert H. / T. Bargel / G. Framhein (1981): Untersuchungen zur Entwicklung der Studiensituation. Universität Konstanz, Zentrum I Bildungsforschung / SFB 23. Konstanz, 1981.
- Peterßen W. H. (2001): Kleines Methoden-Lexikon. 2. Auflage. Oldenburg Verlag, München, 2001.
- Piaget J. (1983): Meine Theorie der geistigen Entwicklung (Hrsg. von F. Fatke). Frankfurt/M., 1983.
- Ramm M. (1997): Soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit. Gesellschaftliche Orientierungen von Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 1983 bis 1995. Dissertation. Konstanz. 1997.
- Ramm M. (2014a): Response, Stichprobe und Repräsentativität. In: Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, Heft 72, Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz. Januar 2014.
- Ramm M. (2014b): Soziale Ungleichheit: Studierende zwischen Affirmation und Delegitimation. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (71), AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, Januar 2014.
- Ramm M. / F. Multrus / T. Bargel (2011): Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Langfassung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin 2011.
- Ramm M. / F. Multrus / T. Bargel / M. Schmidt (2014): Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Langfassung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin, 2014.
- Rawls J. (1979): Eine Theorie der Gerechtigkeit. Frankfurt a.M., 1979.
- Reigrotzki E. (1956): Soziale Verflechtungen in der Bundesrepublik. Tübingen, 1956.
- Reinmann G. (2009): Wie praktisch ist die Universität? In: Huber L. / J. Hellmer / F. Schneider (Hg.): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld, UVW UniversitätsVerlagWebler. 2009, S. 36-52.
- Reissert R. (1983): Studienzeiten – Entwicklung und Ursachen. HIS-Kurzinformationen A5/1983.
- Reissert R. (1987): Entwicklung der Studiendauer und des Alters deutscher Absolventen wissenschaftlicher Hochschulen zwischen 1977 und 1984. HIS-Kurzinformationen A1/1987.
- Reissert R. / L. Birk (1982): Studienverlauf, Studienfinanzierung und Berufseintritt von Hochschulabsolventen und Studienabbrechern des Studienjahres 1979. HIS, Reihe Hochschulplanung 41. Hannover: HIS GmbH, 1982.
- Rokeach F. (1973): The Nature of Human Values. New York, 1973.
- Rosenberg M. (1955): Factors Influencing Change of Occupational Choice. In: Lazarsfeld P. F. / Rosenberg M. (Hrsg.): The Language of Social Research. New York, 1955, S. 250-259.
- Rosenberg M. (1957): Occupations and Values. New York, 1957.

- Sandberger J.U. (1975): Methodische Probleme einer international vergleichenden Untersuchung zur Hochschulsozialisation. Zentrum I Bildungsforschung, Arbeitsunterlage 36 (mimeo). Universität Konstanz, 1975
- Sandberger J.-U. (1977): „Gesellschaftsbilder“ als subjektive Indikatoren im sozio-politischen Bereich. In: Hoffmann-Nowotny, H.-J. (Hrsg.): Politisches Klima und Planung. Soziale Indikatoren V. Frankfurt-New York, 1977, S. 11-42.
- Sandberger J.-U. (1981): Berufswerte und Berufserwartungen von Abiturienten. In Peisert H. (Hrsg.): Abiturienten und Ausbildungswahl. Weinheim: Beltz, 1981, S. 179-198.
- Sandberger J.U. / T. Bargel (1980): Überlegungen und Materialien zu subjektiven Indikatoren im internationalen Vergleich. In: H.J. Hoffmann-Nowotny (Hrsg.): Soziale Indikatoren im internationalen Vergleich – Soziale Indikatoren VII. Frankfurt/Main: Campus, 1980, S. 155 – 210.
- Sandberger J.-U. / E. Jetten / P. Juznic / J. Langer / B. Bromberek / G. Framhein / H.G. Walter (1982): Between Uncertainty and Commitment – A Comparison of First Semester University Students' Occupational Perspectives and Values in Five European Countries (FORM-Project). In: M. Nießen / J. Peschar (Hrsg.): Comparative Research on Education. Budapest: Akademie-Verlag und Oxford: Pergamon, 1982, S. 79-122.
- Saterdag H. / E. Apenburg (1972): Orientierungsprobleme und Erfolgsbeeinträchtigung bei Studierenden. Universität des Saarlandes, Saarbrücker Studien zur Hochschulentwicklung 14. Saarbrücken, 1972.
- Saterdag H. / H. Stegmann (1980): Jugendliche beim Übergang vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Beitr. AB 41, Nürnberg, 1980.
- Satir V.: Meine vielen Gesichter. Wer bin ich wirklich? München, 2001.
- Schaeper H. / K. Briedis (2004): Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform. HIS-Projektbericht. Hannover, 2004.
- Schelsky H. (1963): Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen. Reinbek: Rowohlt, 1963.
- Schindler G. (1984): Gesellschaftliche Anforderungen an den Universitäten am Beispiel der aktuellen hochschulpolitischen Diskussion. Beiträge zur Hochschulforschung. Bayrisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, Heft 4, 1984, S. 423-449.
- Schmidt M. / T. Bargel (2015): International Student Survey in Europe. Concept, background and dimensions of the questionnaire. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (79). Universität Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Januar 2015.
- Schnitzer K. / W. Isserstedt / M. Leszczensky (1986): Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. 11. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes. (BMBW, Studien zu Bildung und Wissenschaft 42). Bad Honnef: Block, 1986.

- Schulmeister R. (1983): Pädagogisch-psychologische Kriterien für den Hochschulunterricht. In Huber L. (Hrsg.): Ausbildung und Sozialisation an der Hochschule. (Band 10 der Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft) Stuttgart, 1983, S. 331-354.
- Smelser N. J. (1990):: Sozialstrukturelle Dimensionen des höheren Bildungswesens. In: Parsons T. / G. Platt: Die amerikanische Universität. Frankfurt, 1990. S. 508-548.
- Strümpel B. (1977): Die Krise des Wohlstandes: das Modell einer humanen Wirtschaft. Stuttgart: Kohlhammer, 1977.
- Tessaring M. / H. Werner (1981): Beschäftigung und Arbeitsmarkt für Hochschulabsolventen in den Ländern der Europäischen Gemeinschaft. Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, Beitr. AB 46. Nürnberg, 1981.
- Tinto V. (1975): Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. Review of Educational Research, 45, 1975, S. 89-125.
- Wagemann C.H. (Hrsg.) (1982): Der 28-Stunden-Tag. Ist das Studium überhaupt studierbar? Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, Blickpunkt Hochschuldidaktik 69. Hamburg, 1982.
- Wagenschein M. (1968): Verstehen lehren. Weinheim, 1968.
- Webler W.-D. (Hrsg.) (2012): Studieneingangsphase? Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Band I: Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium. Band II: Lösungsmodelle. Bielefeld, UniversitätsverlagWebler, 2012.
- Wildt J. (1985): Zum Umgang mit der Heterogenität: Didaktische Modelle für den Studienanfang. In: Welzel, A. (Hg.): Heterogenität oder Elite - hochschuldidaktische Perspektiven für den Übergang Schule - Hochschule. Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik 78. Weinheim-Basel 1985, S. 91 - 115.
- Wildenmann R. / M. Kaase (1968): Die unruhige Generation. Eine Untersuchung zur Politik und Demokratie in der Bundesrepublik. Forschungsbericht. Mannheim, 1968.
- Willener A. (1957): Images de la société et classes sociales. Bern, 1957.
- Wissenschaftsrat (1986): Empfehlungen zur Struktur des Studiums. Köln, 1986.
- Wuggenig U. / H. Kreutz (1980): Berufseinmündung, Arbeitsmarktprobleme und beruflicher Zukunftsbezug. Forschungsprojekt: Sozioökonomische Lage von Studenten in Niedersachsen. Universität Hannover. Hannover, 1980.
- Zapf W. (Hrsg.) (1976): Gesellschaftspolitische Zielsysteme. Soziale Indikatoren IV. Frankfurt 1976.
- Zaugg R. (2011): Die Operationalisierung von Kompetenzkonzepten in der Studiengangsentwicklung. E 5.3, HQL 2004 und HQL 31, Februar 2011.

ISSN 1616-0398