

Tino Bargel (Hg.)

Studium und Studierende in den 90er Jahren

Beiträge zum 3. Fachgespräch am 8. Oktober 1996 im Bundesministerium
für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie in Bonn

Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (20)

Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Sozialwissenschaftliche Fakultät,
Universität Konstanz, November 1996

Tino Bargel (Hg.)

Studium und Studierende in den 90er Jahren

Beiträge zum 3. Fachgespräch am 8. Oktober 1996 im Bundesministerium
für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie in Bonn

Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (20)

Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Sozialwissenschaftliche Fakultät,
Universität Konstanz, November 1996

Projekt: Entwicklung der Studiensituation und studentischer Orientierungen, gefördert mit Mitteln des Bundesministers für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie

Die Beiträge dieses Heftes sind für das Fachgespräch „Studium und Studierende in den 90er Jahren“ am 8. Oktober 1996 in Bonn verfaßt worden.

Inhalt

	Seite
Vorwort.....	1
T. Bargel / E. R. Wiehn: Studium und Studierende in den 90er Jahren - Entwicklungen in den alten und neuen Bundesländern.....	5
T. Bargel: Das Studium der Rechtswissenschaft: Anforderungen und Probleme	13
N. el Hage: Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik: Grundlage und Verwendung.....	21
W. Georg / T. Bargel: Die Prüfungsphase im Studium: Probleme, Beratungsbedarf und Folgerungen	27
T. Bargel: Wege der Hochschulentwicklung: Wünsche und Forderungen der Studierenden.....	33
Anhang:	
- Programm des Fachgespräches	43
- Teilnehmer/innen des Fachgespräches.....	44
- Publikationsliste	45

Vorwort

Befinden sich die Hochschulen in einer „Krise“ oder erbringen sie trotz mannigfacher Belastungen erstaunliche Leistungen? Die Diagnosen zur Situation der Hochschulen liegen weit auseinander und sind umstritten. Vor solchen oftmals pauschalen Wertungen erscheint es daher wichtig, sich in systematischer und differenzierter Weise der Situation an den Hochschulen zu vergewissern. Dazu bedarf es der kontinuierlichen und gesicherten Informationsgrundlagen.

Eine solche Grundlage stellt der „Studierendensurvey“ dar, den die Arbeitsgruppe Hochschulforschung seit 1982 alle zwei bis drei Jahre, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft bzw. für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, durchführt. Im Rahmen dieses Studierendensurveys werden jeweils annähernd 9.000 Studierende aller Fächer an Universitäten und Fachhochschulen zu einem breiten Themenspektrum befragt. Die Zahl der befragten Studierenden wie deren Auswahl sichert sowohl differenzierte Einsichten in die Studiensituation, zum Beispiel nach Fächern, als auch repräsentative Befunde über die studentischen Orientierungen, z.B. hinsichtlich ihrer beruflichen Perspektiven.

Im Wintersemester 1994/95 wurde bereits die 6. Erhebung bei Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen durchgeführt.

Neben einem umfänglichen Datenalmanach über „Studierende in den alten und neuen Ländern (WS 1992/93 und WS 1994/95)“ haben wir mehrere Berichte erarbeitet, die vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie publiziert wurden¹:

- **Studium und Studierende in den 90er Jahren:** Entwicklung an Universitäten und Fachhochschulen in den alten und neuen Ländern (in einer Langfassung und einer Kurzfassung),
- **Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik** - Projekte, Instrumente und Grundlagen,
- **Das Studium der Rechtswissenschaft** - Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht.

¹ Sie sind über das Referat „Öffentlichkeitsarbeit“ des Ministeriums oder die Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz zu beziehen.

In diesen Berichten werden wichtige Aspekte der Hochschulentwicklung behandelt:

- Bedeutung und Stellenwert des Studiums, Status der Studierenden und Identifizierung mit dem gewählten Studienfach;
- Aufwand im Studium und beabsichtigte Studiendauer, Gründe für Studienzeitverzögerungen und Maßnahmen zur Studienzeitverkürzung;
- Anforderungen im Studium hinsichtlich Leistungshöhe und Regelungsdichte, Art und Umfang der Anforderungen, z.B. Praxis- und Forschungsbezug;
- Studienstrategien (z.B. Auslandsaufenthalt), studentische Erwerbstätigkeit und Erwerb zusätzlicher Qualifikationen (z.B. Fremdsprachen);
- Beurteilung der Lehrsituation und Studienqualität, Eignung verschiedener Lehrformen für Studienfortschritte;
- Umfang der Kontakte und Beziehungsqualität zu Lehrenden; Beratungsangebote, deren Nutzung und Bewertung;
- Forderungen und Wünsche der Studierenden zur Hochschulentwicklung und zur Verbesserung der Studiensituation.

Diese ausführlichen Berichte stellen die Grundlage für die Themen und Beiträge des Fachgespräches dar, das wir unter das Grundthema: „Studium und Studierende in den 90er Jahren“ gestellt haben.

Neben den schriftlichen Informationen haben wir stets das Gespräch mit den Hochschulen (ihrer Verwaltung, den Lehrenden wie Studierenden), mit Vertreter/innen von Institutionen und Verbänden sowie Fachexperten und -expertinnen gesucht. Frühere Fachgespräche fanden im November 1992 und im April 1994 statt. Das erste Fachgespräch stand unter dem Thema: „Studiosituation - Effizienz und Qualität“, das zweite Fachgespräch befaßte sich mit „Studium und Studierende im vereinten Deutschland“ (nachdem im Wintersemester 1992/93 bei der 5. Erhebung erstmals auch Hochschulen und Studierende aus den neuen Ländern einbezogen werden konnten).

Diskussion und Resonanz ermutigten uns, nunmehr ein drittes Fachgespräch durchzuführen, das Anfang Oktober 1996 im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie stattfand.

Wie nach den früheren beiden Fachgesprächen stellen wir unsere Beiträge dazu in einem eigenen Heft zusammen, um sie zu dokumentieren und sie den Teilnehmer/innen oder

anderen Interessierten zugänglich zu machen. In den einzelnen Beiträgen haben wir nicht nur wichtige Befunde in geraffter Form präsentiert, sondern auch einige Folgerungen zur Diskussion gestellt. Sie beziehen sich auf die Bereiche der Lehrevaluation und Organisation der Studienqualität, auf die Gestaltung der Prüfungsphase oder auf die Reform und „Wiederbelebung“ des Jura-Studiums. Wir hoffen, daß sie Überlegungen und Initiativen zur Entwicklung der Hochschulen und des Studiums anzuregen vermögen.

Wir danken allen Studierenden für ihre Stellungnahmen, allen Hochschulen für die Unterstützung, dem BMBW bzw. BMBF für die langjährige Förderung und den Teilnehmer/innen des Fachgespräches für ihre Kommentare und anregenden Diskussionen.

Tino Bargel / Erhard Roy Wiehn

Studium und Studierende in den 90er Jahren - Entwicklungen in den alten und neuen Ländern

1 Berichterstattung zum 6. Studierendensurvey

Im Wintersemester 1994/95 wurde der Studierendensurvey zur „Studiensituation und zu den studentischen Orientierungen“ zum 6. mal durchgeführt. Trotz aller anderen Belastungen haben die beteiligten 22 Hochschulen wiederum die Erhebung effektiv unterstützt. Für die Bereitschaft und die tatkräftige Mithilfe danken wir den Leitungen der Hochschulen wie den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen der Hochschulverwaltungen. Ebenfalls danken wir den fast 9.000 Studierenden, die sich der Mühe unterzogen haben, den umfangreichen Fragebogen mit seinem breiten Themenspektrum durchweg gewissenhaft zu beantworten.

Der Studierendensurvey ermöglicht aufgrund seiner Anlage und Breite eine Vielzahl von Aufbereitungen, Analysen und Berichten. Die Referate dieses Fachgespräches sind eine dieser vielfältigen Formen, über die Befunde zu unterrichten und sie zu diskutieren.

*Eingangs sei auf **diese verschiedenen Ausarbeitungen und Informationsformen** aufmerksam gemacht (vgl. auch die Publikationsliste im Anhang):*

- (1) Als erstes erstellen wir allgemeine Grundauszählungen und jeweils Tabellate für die einzelnen Hochschulen; außerdem einen Datenalmanach, zuletzt mit dem Vergleich der Erhebungen im WS 1992/93 und 1994/95, damit möglichst bald eine umfassende Datengrundlage zugänglich ist.*
- (2) Im Mittelpunkt stehen verschiedene ausführliche Berichte, die das Ministerium publiziert, für eiligere Leser jeweils auch in einer Kurzfassung erhältlich:*
 - Der erste Bericht „**Studium und Studierende in den 90er Jahren**“ vermittelt einen differenzierten Einblick in die Entwicklungen der Studiensituation an den **Universitäten und Fachhochschulen** in den alten und neuen Ländern, zumeist nach Fächergruppen unterschieden;*
 - Der zweite Bericht „**Das Studium der Rechtswissenschaft**“, stellt eine Fachmonographie im Sinne eines hochschulübergreifenden Lehrberichtes dar, wie wir sie zuletzt für das Medizinstudium erarbeitet hatten.*

Außerdem ist eine Dokumentation zum Thema „Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik“ erarbeitet worden.

Schließlich sei darauf verwiesen, daß mit Zustimmung des BMBF für die Bundesanstalt für Arbeit eine ausführliche Aufarbeitung der Sicht und Orientierungen der Studierenden gegenüber Beruf und Arbeitsmarkt erfolgt ist.

- (3) *Besonders erfreulich ist für uns (und wohl auch für den Auftraggeber), daß die Instrumente und Daten des Studierendensurveys vermehrt von anderen Einrichtungen und Personen genutzt werden, zum Beispiel von der Bundeswehrhochschule in Hamburg, von einzelnen Fachhochschulen oder Fachbereichen an Universitäten.*

Darüberhinaus haben wir auf verschiedenen Tagungen und in Workshops zu aktuellen Themen der Lehrevaluation und Studienqualität, der Studienberatung, der beruflichen Perspektiven sowie der politischen Haltungen die Erfahrungen und die Sicht der Studierenden, wie sie der Studierendensurvey erfaßt und spiegelt, eingebracht. Sie sind zumeist in entsprechenden Readern oder Dokumentationen zugänglich.

Bei unserem letzten Fachgespräch vor gut zwei Jahren konnten erstmals anhand der Erhebung im WS 1992/93 vergleichende Befunde über die Hochschulen und Studierenden in den „alten“ und den „neuen“ Ländern vorgelegt werden. Es war damals von mancherlei, zum Teil erheblichen Unterschieden sowohl in der Studiensituation als auch in den studentischen Orientierungen zu berichten.

Will man für die Entwicklung in der Zeit zwischen 1993 und 1995 ein griffiges Schlagwort haben, bei allen Problemen, die solche hervorrufen mögen, so wäre das der **Konvergenz** zu wählen. Warum Konvergenz und nicht Anpassung oder Zusammenwachsen? Insgesamt sind zwar in vielen Bereichen der Studiensituation und der studentischen Orientierungen Annäherungen zu verzeichnen, aber es handelt sich weder um einseitige „Anpassungen“ noch durchweg um höhere Übereinstimmungen im Sinne einer gemeinsam geteilten Sichtweise.

Bei der Fülle der Daten seien Befunde zu jenen Themen präsentiert, die in der hochschulpolitischen Diskussion immer noch oder erneut einen hohen Stellenwert einnehmen. Das sind Fragen der **Studiendauer**, der **Beratung und Betreuung**, der **Überfüllung**, der **Studienmotive**. Einzugehen ist aber auch kurz auf die **politischen Orientierungen** und die **Berufs- und Arbeitsmarktperspektiven** der Studierenden, weil sich beachtenswerte Entwicklungen abzeichnen.

2 Studiendauer und Studieneffizienz

Das Thema der Studiendauer und Studieneffizienz beschäftigt Politik und Hochschulen als Dauerthema. Aber auch den Studierenden ist die Frage der Studiendauer ganz überwiegend keineswegs gleichgültig.

Hinsichtlich der geplanten Studiendauer ist das, was wir mit Konvergenz meinen, besonders deutlich zu erkennen. Die westdeutschen Studierenden sehen etwas kürzere Studienzeiten vor, die ostdeutschen stellen sich auf etwas längere Studienzeiten ein - in der Folge ergibt sich eine Annäherung. Diese ist vor allem bei den Studienanfängern zu beobachten. Die Studierenden des ersten Studienjahres liegen in der geplanten Studiendauer mit etwa neun bis zehn Semestern erstaunlich nahe beieinander.

Die Studierenden setzen in ihren Absichten vermehrt auf ein **effizientes Studium**, wenn man darunter versteht: das Studium rasch und intensiv bei einem möglichst guten Examenresultat zu absolvieren. Dann aber treten im Studienverlauf einige -"Effekte" auf: ein „Dehnungseffekt“, ein „Spreizungseffekt“ und ein „Umkehreffekt“. Der **Dehnungseffekt** meint, daß im Studienverlauf mehr und mehr Studierende das Ende des Studiums hinauszögern. Der **Spreizungseffekt** besagt, daß dies von Fach zu Fach ganz unterschiedlich geschieht, so daß sie zum Studienende hinsichtlich der Studiendauer viel weiter auseinanderliegen als zu Studienanfang. Und der **Umkehreffekt** bezeichnet den Umstand, daß die Rangfolge der Fächer hinsichtlich der geplanten Studiendauer sich im Studienverlauf stark verändert, nahezu umkehrt.

Sowohl die Angaben der Studierenden selbst als auch unsere Zusammenhangsanalysen ergeben drei Hauptgründe für diese Effekte:

- Erstens: die Strukturierung des Studienganges, sein Aufbau und seine Gliederung, die Abstimmungen und Abfolge der Lehrveranstaltungen sowie die Organisation der Prüfungen und auch die Prüfungstransparenz.
- Zweitens: die Art und Intensität der Begleitung, Beratung und Betreuung im Studium, vor allem in der in dieser Hinsicht oft vernachlässigten Phase der Prüfungsvorbereitung und Prüfungen.
- Drittens: die zunehmende Erwerbstätigkeit der Studierenden, die vor allem dann für die Studienzeiten problematisch wird, wenn sie einen Tag und mehr pro Woche im Semester umfaßt.

Je nach Konstellation dieser Faktoren verlängern sich die Studienzeiten, bei einigen Studierenden, auch in ihrem eigenem Erleben, sicherlich über Gebühr.

Maßnahmen zur Verkürzung der Studienzeiten stehen die Studierenden insgesamt keineswegs ablehnend gegenüber. Nur Vorgehensweisen, die ihnen allzu pauschal und einseitig zu ihren Lasten ausgerichtet erscheinen, stoßen ganz überwiegend auf Ablehnung. Die Studierenden selbst verweisen vor allem auf Aspekte der Prüfungsorganisation, auf Beratung und Betreuung und auf die Erwerbstätigkeit, wo ihrer Ansicht nach geeignete Maßnahmen ansetzen könnten und sollten.

3 Studienmotive, Studienstrategien und Studierverhalten

Bei den Studienmotiven und Studienstrategien, entsprechend auch im Studierverhalten, sind weiterhin große Heterogenitäten in der Studentenschaft zu beobachten; sie verstärken sich tendenziell. Sie sind im Westen weit ausgeprägter als im Osten.

Insgesamt wird eine praktisch-instrumentelle Sichtweise häufiger vertreten, die die berufliche Qualifizierung in den Vordergrund rückt und als Studierertrag vermehrt den materiellen Nutzen wie Arbeitsplatzsicherheit, Einkommen und Karriere erwartet. In dieser Hinsicht haben sich die westdeutschen Studierenden, früher noch mehr idealistisch orientiert, den ostdeutschen Studierenden angenähert.

Problematisch erscheint mittlerweile der zunehmende Umfang der Erwerbstätigkeit der Studierenden; auch in den neuen Ländern ist ein deutlicher Anstieg zu verzeichnen. Dies trägt vor allem dazu bei, daß Studierende die Lehrveranstaltungen seltener besuchen - ein weiteres Indiz der schleichenden Desintegration größerer Teile der Studierenden aus Hochschule und Studium.

Dies darf nicht als Hinweis eines Desinteresses an Bildung und Qualifizierung der Studierenden mißverstanden werden. Denn neben der Erwerbsarbeit investieren die Studierenden viel Zeit und Energie in Lern- und Kursangebote außerhalb des Fachstudiums, um sich weiterzubilden und zu qualifizieren. Das gilt vor allem für den Erwerb von Fremdsprachen oder die Teilnahme an EDV-/Computerkursen. Insbesondere in den neuen Ländern versuchen die Studierenden, Defizite in den Fremdsprachen (z.B. Englisch) oder im EDV-/Computerbereich auszugleichen.

Die generelle Leistungs- und Lernbereitschaft der Studierenden hat in den letzten zehn Jahren nicht nachgelassen; nur plazieren sie ihre Leistung und ihr Lernen weniger im

Studium und in Lehrveranstaltungen. Möglicherweise hängt dies mit dem Wandel der Studierendenrolle zusammen - sicherlich ein wichtiger Punkt der Diskussion, verbunden mit der Frage, was solcher Wandel für die Hochschulen bedeutet.

4 Lehrsituation und Studienqualität

Wir haben einige Anstrengung in die Prüfung gesteckt, ob unsere **Fragen zur Lehrsituation und Studienqualität** von den Studierenden in Ost- und Westdeutschland in gleicher Weise verstanden und strukturiert werden. Dies ist in der Tat weitgehend der Fall, so daß ein direkter Vergleich vertretbar ist.

Die **Studienqualität** wird von den Studierenden in den neuen Ländern nach wie vor deutlich besser beurteilt als in den alten Ländern. Dies betrifft vor allem die Didaktik in den Lehrveranstaltungen sowie die Beratung und Betreuung durch die Lehrenden. Allerdings hat sich der Vorsprung verringert, was zum Teil auf Verbesserungen in den alten Ländern zurückzuführen ist, zum Teil aber auch auf ein Nachlassen in den neuen Ländern.

Als positive Entwicklung ist herauszuheben, daß die Beratungsangebote der Lehrenden und anderer Instanzen (z.B. Fachschaften, Zentrale Studienberatung) von den Studierenden häufiger genutzt werden. Sie werden im Zeitvergleich zudem deutlich besser beurteilt, und zwar vor allem von jenen, die eine Beratung in Anspruch genommen haben. Angesichts mancher Informationsdefizite und Orientierungsprobleme der Studierenden bleibt es sinnvoll, die vorhandenen Beratungsangebote weiterzuentwickeln. Auch die Frage der Entwicklung der Studienberatung als zentraler Bestandteil der Studienqualität dürfte ein wichtiger Punkt der Diskussion und weiterer Bemühungen sein, gerade angesichts sich verändernder Herausforderungen.

Unter den Belastungen im Studium, von denen die Studierenden berichten, haben sich zwischen 1993 und 1995 zwei auffällige Verschiebungen ergeben.

Beeinträchtigungen aufgrund der großen Zahl Studierender haben an den westdeutschen Universitäten deutlich, an den westdeutschen Fachhochschulen etwas abgenommen. An den ostdeutschen Universitäten wie Fachhochschulen berichten dagegen, etwas mehr Studierende von Problemen aufgrund der steigenden Studentenzahlen, auch von vermehrter Anonymität an der Hochschule.

Erheblich verbreitet haben sich in den letzten Jahren erneut für die Studierenden zwei externe Belastungen: zum einen die **unsicheren Berufsaussichten**, und zum anderen - damit zusammenhängend - die **finanzielle Lage nach Abschluß** des Studiums. Insbesondere an den **Fachhochschulen** in Ost wie West ist der Anteil Studierender, die sich deshalb größere Sorgen machen, sprunghaft angestiegen. Es ist nicht auszuschließen, daß dadurch die Akzeptanz des Studiums an einer **Fachhochschule** nachläßt.

5 Berufsorientierungen und Arbeitsmarktperspektiven

Daß sich die Arbeitsmarktperspektiven für weitere Teile der Studierenden verdüstert haben und die Belastungen dadurch bereits im Studium stark angestiegen sind, das erscheint aus zwei Gründen beachtenswert: Zum einen wirkt sich diese Verschlechterung, zwar oftmals diffus und verdrängt, im Studium bereits aus: die Identifikation mit dem Studienfach läßt nach, die Integration in die Hochschule wird schwächer. Bei einigen, eher an Universitäten als an Fachhochschulen, wird dadurch das Studieneinde hinausgeschoben. Zum anderen sind davon vermehrt Studiengänge betroffen, deren Studierenden Aspekte der Arbeitsmarktsicherheit und beruflichen Karriere wichtiger sind. Dazu zählen die Ingenieure, insbesondere auch an den Fachhochschulen, oder die Wirtschaftswissenschaftler. Sie sind folglich weit mehr beunruhigt und irritiert.

Es ist deshalb verständlich, daß der Wunsch der Studierenden nach Beratung hinsichtlich des Überganges in den Beruf und nach Unterstützung bei der Stellenfindung stark zugenommen hat. Es wäre einiges für die Dämpfung von Irritationen und Folge-Problemen gewonnen, wenn die Studierenden erfahren könnten, daß die Hochschulen sie mit diesen bedrängenden Sorgen nicht alleine lassen und die Arbeitsmarktpolitik sich um Lösungen aktiv bemüht.

Ungünstige beruflich-ökonomische Perspektiven führen aber zumindest bei den Studierenden nicht dazu, daß sie demokratische Prinzipien in Frage stellen und von ihnen abrücken oder vermehrt zu radikalen Positionen rechter oder linker Provenienz neigen. Ein solcher Zusammenhang, der sich als „Weimarer Syndrom“ bezeichnen ließe, ist bei ihnen nicht festzustellen. Das politische Interesse hat unter den Studierenden zwar weiter nachgelassen, und ihre politischen Ziele sind konventioneller geworden, aber von den Prinzipien einer offenen und pluralen Demokratie sind sie nicht abgerückt.

6 Politische Haltungen und Orientierungen

Hinsichtlich der beiden **Grundelemente einer parlamentarischen Demokratie** bestand zwischen ost- und westdeutschen Studierenden bereits 1993 weitgehend Übereinstimmung: Die Geltung der Meinungs- und Demonstrationsfreiheit einerseits, der Gewaltlosigkeit bei politischen Auseinandersetzungen andererseits. Solche Übereinstimmung hat sich nun auch hinsichtlich der eher pluralen und kontroversen Elemente der Demokratie, wie Opposition oder Interessenvertretung, vermehrt ergeben - wobei in diesem Fall eine Übernahme solcher Überzeugungen bei den ostdeutschen Studierenden zu konstatieren ist.

Zugleich sehen die Studierenden die Verwirklichung der demokratischen Prinzipien häufiger als gegeben an und verlangen seltener nach grundlegenden Reformen oder Umgestaltungen der Demokratie (z.B. den Parlamentarismus). Die Differenz zwischen dem Ideal der Demokratie und der politischen Wirklichkeit erscheint ihnen weniger groß, d.h. sie beurteilen die demokratischen Verhältnisse und Institutionen weniger kritisch.

Trotz der **Stabilität demokratischer Überzeugungen**, die sich auch durch schlechtere Berufsaussichten nicht verunsichern läßt, hat eine andere Entwicklung mittlerweile eine problematische Zone erreicht. Die Bereitschaft zu Teilnahme und Engagement in der Politik, allgemein oder an der Hochschule, hat weiter nachgelassen, **lakonisch-distanzierte Gleichgültigkeit** greift weiter um sich. Das erscheint deshalb problematisch, weil darin nicht nur ein Gutteil von Verantwortungslosigkeit und Entsolidarisierung deutlich wird, sondern auch ein Nachlassen von öffentlichem Engagement und nicht zuletzt von Unternehmungsgeist.

7 Wünsche und Forderungen der Studierenden

Die unterschiedlichen Schwerpunkte bei den einzelnen Wünschen der Studierenden in den alten und neuen Ländern verweisen auf eine verschieden erlebte Studiensituation. Seit dem WS 1992/93 sind dabei ebenfalls zwischen den Studierenden in den alten und neuen Ländern vermehrt Gemeinsamkeiten und Annäherungen zu beobachten.

Das Hauptanliegen der Studentenschaft betrifft weiterhin **bessere Praxisausbildung, Lehrveranstaltungen in kleinerem Kreis und intensivere Betreuung durch die Lehrenden**. In diesen drei Feldern kommen zentrale Problemfelder der Hochschulen zum

Ausdruck: sei es die Überfüllung, die Distanz zwischen Lehrenden und Studierenden oder der häufig unzureichende Praxisbezug.

Für die Studierenden an den ostdeutschen Universitäten steht der **Praxisbezug** im Studium mittlerweile ebenfalls auf einem vorderen Platz ihrer "Wunschliste", allerdings fast gleichrangig mit der Forderung nach **Erhöhung der Ausbildungsförderung (BAföG)** und besseren, zukünftigen Möglichkeiten auf dem **Arbeitsmarkt**.

Unter den Konzepten zur Hochschulentwicklung besitzt für die Studierenden, unmittelbar nachvollziehbar, der Bereich von Lehre und Didaktik weiterhin höchste Priorität. Dabei stehen vorrangig Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre und inhaltliche Studienreformen im Zentrum studentischer Forderungen - sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen, in den alten wie in den neuen Ländern.

Denn die meisten Studierenden bezweifeln, daß bloße formale Maßnahmen, seien es Planstudienzeiten, Studiengebühren, neue Zulassungsregeln, zur inhaltlichen Verbesserung von Studium und Lehre merklich genug beitragen könnten. **Sie wollen eine Hochschule, die ihr Bildungsversprechen einlöst und zur beruflichen Qualifikation führt.**

Unsere Diskussion sollte sich daher der Frage stellen, wie die Hochschulen auf die verschiedenen Formen des Wandels sich einlassen müssen, sollen oder können, seien es die Veränderungen des Arbeitsmarktes, das Aufkommen neuer Technologien, die Veränderungen in der Studentenschaft und die Wandlungen in der studentischen Rolle. Inwieweit sollten die Hinweise und Forderungen der Studierenden hinsichtlich der Hochschulentwicklung aufgenommen werden?

Tino Bargel

Das Studium der Rechtswissenschaft: Anforderungen und Probleme

1 Qualität des Studiums: schlechte Plazierung im Fächervergleich

Die Rechtswissenschaft ist eine der traditionsreichsten und größten Fakultäten der Universität, allerdings sichert diese Tradition und Größe nicht von sich aus eine hohe Qualität des Studiums - beides kann ihr sogar im Wege stehen.

Die Qualität eines Studienganges läßt sich in einem ersten, noch groben Zugriff anhand von vier Grundelementen umreißen: der Inhalt des Lehrangebotes, der Aufbau des Studienganges, die Durchführung der Lehrveranstaltungen und die Betreuung durch die Lehrenden. Studierende der Rechtswissenschaft, wie andere Studierende auch, bewerten diese vier Qualitätskomponenten für ihr Fach durchaus differenziert; sie werfen keineswegs alles in einen Topf.

- (1) Die inhaltliche Qualität des Lehrangebotes schneidet recht gut ab; sie wird überwiegend positiv evaluiert. Die fachliche Kompetenz der Hochschullehrer wird demnach von den meisten Studierenden anerkannt, sie steht kaum in der Kritik.
- (2) Der Aufbau des Studienganges, dessen strukturelle Qualität, erfährt eine unterschiedliche Beurteilung: manche finden ihn durchaus gelungen, andere, der größere Anteil, aber als unzureichend.
- (3) Die didaktische Qualität, d.h. die Art und Weise der Durchführung von Lehrveranstaltungen, erscheint nur wenigen Studierenden lobenswert; die Mehrheit von ihnen kommt zu einem negativen Urteil.
- (4) Beratung und Betreuung durch die Lehrenden, die tutoriale Qualität im Studium, wird von den allermeisten Studierenden als schlecht bewertet; sie vergeben die Note mangelhaft (ein Drittel) oder gar ungenügend (ein Viertel) viel häufiger als in anderen Fächern an Universitäten, vor allem in Westdeutschland.

Alles in allem bilanzieren die Studierenden ihre Erfahrungen mit der Studienqualität im Fach Jura aber ganz überwiegend negativ. In einer Rangordnung zur Studienqualität von 25 Fächern an Universitäten teilt sich die Rechtswissenschaft die letzten Plätze mit der Humanmedizin und der Betriebswirtschaft - jedenfalls wenn die Urteile der Studierenden herangezogen werden.

2 Anforderungen und Studienaufbau: gesonderte Lage des Jurastudiums

Das Fach Jura weist hinsichtlich seiner Arbeitskultur im Vergleich der Fächer eine gesonderte Lage auf: Bei hohen Anforderungen (analog derer in Physik und Medizin) erfahren die Studierenden einen deutlich weniger gut gegliederten Studienaufbau, mit zugleich geringerer Prüfungstransparenz, was für sie fast schwerer wiegt.

Was bedeutet das für die Studierenden dieses Faches? Sie sehen sich überwiegend sehr hohen, aber weniger strukturierten Anforderungen gegenüber. Damit hängt zusammen, daß sie häufig unsicher sind, worauf es in den Prüfungen ankommt. Das Motto dieser Arbeitskultur scheint zu sein: "Keiner weiß genau wo's langgeht, aber das mit großer Intensität". Es ist nicht zuletzt diese Unsicherheit angesichts hoher Anforderungen, die sehr viele Studierende zum Repetitor treibt.

Freilich sind für die Bewältigung des Studiums nicht nur die Höhe und Strukturierung der Anforderungen maßgebend, sondern ebenso deren Ausrichtung und Schwerpunkte: Was wird betont und verlangt, was erscheint vernachlässigt?

Offenbar steht der **Erwerb von Faktenwissen** ganz im Vordergrund. Sicherlich geht es ohne dieses Wissen nicht ab, doch über die Hälfte der Jura-Studenten meint, darauf werde zuviel Wert gelegt. In diesem Fach haben deutlich mehr Studierende als an den Universitäten insgesamt den Eindruck, ein großes Faktenwissen zu erwerben, werde ihnen allzu einseitig abverlangt.

Dagegen berichtet die Hälfte der Studierenden dieses Faches, es werde zuwenig dafür getan, damit sie die **zugrundeliegenden Prinzipien** verstehen - eine Voraussetzung, durch die das Lernen einzelner Fakten zusammengehalten wird und erst Sinn erhält. Allerdings äußern hier nahezu gleich viele Studierende die Ansicht, dies geschähe durchaus in angemessener Weise.

Das Ungleichgewicht von übertriebenem Faktenwissen auf der einen Seite und mangelndem Verständnis grundlegender Prinzipien auf der anderen Seite nimmt für die Studierenden im Studienverlauf sogar zu! Das trägt entscheidend dazu bei, daß viele Studierende in ihrem Fach keine Orientierung gewinnen und ihnen ihre Studienfortschritte unbefriedigend erscheinen. Außerdem wird in der Rechtswissenschaft, anders als in manchen anderen Fächern, wegen der ausbleibenden Beratung durch Lehrende das Orientierungsdefizit kaum kompensiert.

Fast einmütig konstatieren die Jura-Studierenden große Mängel im Bereich des kommunikativen Lernens, im Bereich der Förderung von Autonomie und Kritik sowie im Herstellen fachübergreifender Bezüge. Zwischen zwei Drittel und vier Fünftel der Befragten meinen, es werden in diesen Bereichen zu wenig Anforderungen an sie gestellt.

3 Situation der Lehre: besondere Mängel

Auf die Fragen nach der Situation der Lehre in ihrem Fach und nach dem Einhalten didaktischer Grundprinzipien in den Lehrveranstaltungen geben die Studierenden der Rechtswissenschaft vergleichsweise häufiger negative Stellungnahmen ab.

Geht man davon aus, daß 'wichtige Lehrveranstaltungen' möglichst nie oder selten ausfallen dürften, dann bedeutet die Angabe von 34 Prozent der Jura-Studierenden, derartige Lehrveranstaltungen seien manchmal oder gar häufig ausgefallen, ein bedenkliches Signal.

Weder die erläuternde Rückmeldung von Arbeits- und Klausurergebnissen, noch die Berücksichtigung von Anregungen und Vorschlägen der Studierenden sind im Fach Jura üblich. Ist ersteres wenig förderlich für die Lernfortschritte, ist letzteres abträglich für die Lernmotivation. Jura-Studierende werden in einer passiven, rezeptiven Rolle gehalten: Sie haben das hinzunehmen, was ihnen, oft bloß routiniert und wenig engagiert, vorge-setzt wird. Dazu trägt bei, daß die Vorlesungen, möglichst „groß“ mit vielen Zuhörern, die dominierenden Veranstaltungsformen darstellen, nach Meinung der Jura-Studierenden aber oft für ihre Lernfortschritte nichts bringen.

Ist es da verwunderlich, daß die Jura-Studierenden im Laufe des Studiums den Vorlesungen und Lehrveranstaltungen an der Universität mehr und mehr fernbleiben? Vor allem ab Mitte des Studiums setzt ein starker Einbruch ein. Diese „Abstimmung mit den Fü-ßen“ gegen das Lehrangebot an den Hochschulen, mit dem Rückzug in das Selbststudium oder dem Run zum Repetitor, müßte Anlaß genug sein, Angebot, Inhalt und Form der Lehre in den Rechtswissenschaften einer Revision zu unterziehen.

Noch bei der letzten Erhebung erhielten die Rechtswissenschaften an den Universitäten der neuen Länder noch durchgehend bessere Urteile zur Studien- und Lehrqualität als in den alten Ländern. Davon ist in den letzten Jahren einiges verloren gegangen. Es hat den Anschein, als ob die Rechtswissenschaften nach der Phase der Neueinrichtung und eines Aufbruchs in den neuen Ländern sich den problematischen Strukturen und Verhältnissen

in den alten Ländern schnell angleichen. In den alten Ländern sind dagegen, auch das ist zu registrieren, in der Lehre, in den Kontakten und in der Beratung der Studierenden gewisse Verbesserungen eingetreten. Jedoch bleiben sie, angesichts der Ausgangslage, gering.

4 Studieneffizienz und Prüfungen

Die Studierenden der Rechtswissenschaft legen auf Studieneffizienz vergleichsweise großen Wert. Sie beabsichtigen, ihr Studium möglichst rasch abzuschließen. Ihre geplante Studiendauer setzen sie daher relativ kurz an, d.h. auf neun Semester. Darin unterscheiden sich die Studierenden in den alten und neuen Ländern kaum voneinander. Außerdem halten sie seit Anfang der 90er Jahre ihre zeitliche Studienplanung weit mehr ein. Dazu hat in ganz entscheidender Weise die Freiversuchsregelung beigetragen.

Die hohe Wirksamkeit der Freiversuchsregelung, die nicht nur wir beobachten können, sondern auch Schacher von HIS aufgezeigt hat und die Prüfungsstatistiken belegen, ist darauf zurückzuführen, daß sie den Haltungen und Studienstrategien der Studierenden der Rechtswissenschaft in besonderer Weise entgegenkommt.

In allgemeiner Hinsicht ist an der Freiversuchsregelung eines besonders beachtenswert: Obwohl als Maßnahme für mehr Effizienz im Sinne eines kürzeren Studiums angelegt, hat sie offenbar auch Wirksamkeit darüber hinaus entfaltet, indem sie häufiger die Aufmerksamkeit auf die Studiensituation und die Lage der Studierenden in diesem Fach gelenkt hat. Dadurch haben sich nicht zuletzt die Kontakte zwischen Lehrenden und Studierenden sowie deren Beratungssituation verbessert und prüfungsvorbereitende Unterstützungen wurden mancherorts eingeführt. Insofern hat die Freiversuchsregelung im Bereich der Studienqualität Folgewirkungen ausgelöst, sie setzt diese sogar voraus.

Ein spezielles Problem ist die einseitige Schiefe und schlechte Notenvergabe im Jura-Studium. Sie mag zwar Tradition haben und zur Konvention des Faches gehören; dennoch erweist sie sich für die Studierenden als wenig zufriedenstellend und irritierend. Dies tritt vor allem deshalb ein, weil es an Rückmeldungen und Erläuterungen zu Klausurergebnissen mangelt. Die nahezu undifferenziert schlechten Noten verhelfen den Studierenden kaum zur Klärung ihres Leistungsstandes - und führen deshalb dazu, den Repetitor aufzusuchen und weitere Prüfungstermine hinauszuschieben (hoffend, durch fleißigeres Pauken und Wälzen der Kommentare eine bessere Note und einen kleinen Vorsprung zu erzielen).

5 Repetitorbesuch

Es ist unmöglich, über das Jura-Studium zu reden, ohne die fachspezifische Eigentümlichkeit des Repetitoriums anzusprechen. Angehörige anderer Fächer mag es verwundern, es ist aber in der Tat so: Ab dem 6. Semester setzt ein Run zum Repetitor ein, in Westdeutschland bleiben dafür die Hörsäle halb leer, in Ostdeutschland um ein Drittel. Trotz erheblicher Kosten kann sich offenbar keiner der Studierenden dieser „Notwendigkeit“ entziehen. Auch in den neuen Ländern hat sich bei den Juristen der Repetitorbesuch, studienbegleitend und prüfungsbezogen, durchgesetzt und rasch etabliert.

Es spricht offenbar nicht für eine besondere Wertschätzung der universitären Lehre in diesem Fach, wenn Repetitorien zum Beispiel in folgender Weise werben können: „Ein Semester eingehört. Zwei Semester den See genossen. Ein Semester geträumt. In zwei Semestern alles wettgemacht!“

Der Run zum Repetitor hat sicherlich vielfältige Gründe, nicht nur im Ehrgeiz der Studierenden, in der Bedeutung der Noten für den Zugang in die Berufswelt oder in den Mängeln und Defiziten der universitären Lehre, sondern auch im Bruch zwischen der Ausrichtung der Lehre und den Anforderungen der Prüfungen (einseitig auf Fallanalysen für die Befähigung für das Richteramt ausgerichtet).

Zuweilen fragt man sich aber, ob es sich nicht um einen bloßen ‘Placebo-Effekt’ handelt. Jedenfalls haben vorliegende Untersuchungen, auch die unsrige, keine „Wirksamkeiten“ feststellen können, sei es hinsichtlich der höheren Prüfungssicherheit und geringeren Prüfungsangst oder kürzerer Studienzeiten und besserer Prüfungsergebnisse. Nach differenzierten Untersuchungen an der Universität Nürnberg-Erlangen bilanziert der Autor, Professor Streng: „... daß die Effekte des Repetitorbesuches hinsichtlich des Examensergebnisses günstigstenfalls neutral sind.“

Man braucht nicht unbedingt den Repetitor-Besuch (wie geschehen) zur „Dauerblamage“ des Jura-Studiums erklären; Anlaß zum Überdenken von Studienanlage, Lehrformen und Prüfungsverfahren in den Rechtswissenschaften liefert er allemal.

6 Geringer Forschungsbezug und unzureichender Praxisbezug

Die Studierenden der Rechtswissenschaft schätzen den **Forschungsbezug** ihres Studiums insgesamt im Fächervergleich recht niedrig ein. Ebenfalls beurteilen sie den Praxisbezug (die gute Berufsvorbereitung) keineswegs als gelungen, weshalb das Jurastu-

dium hinsichtlich beruflicher Nähe und Qualität der Berufsvorbereitung zu den Fächern mit einem schlechten Praxisbezug gehört.

Aufgrund ihrer geringen eigenen Forschungsorientierung akzeptieren die Studierenden der Rechtswissenschaft weitgehend, daß in der Lehre ihres Faches wenig auf offene Forschungsfragen eingegangen wird: Sie verlangen kaum nach mehr Eingehen auf Forschungsfragen oder Beteiligung an Forschungsprojekten. Insofern erleben sie trotz des geringen Angebots kein großes Defizit beim Forschungsbezug.

Demgegenüber besteht für die Studierenden beim **Praxisbezug** ein erhebliches Defizit, nicht zuletzt deshalb, weil sie daran aufgrund ihrer beruflichen Orientierung besonders interessiert sind. Im Vergleich der Studienfächer fällt dieses Defizit im Praxisbezug in der Rechtswissenschaft überdurchschnittlich aus.

Daß nicht nur die Studierenden, sondern ebenfalls Hochschullehrer im Praxisbezug des Jurastudiums Defizite sehen, belegt eine Untersuchung, in der sie befragt wurden (Oehler u.a., 1978). Über ein Drittel meinte, daß "gar keine Abstimmung zwischen beruflichen Anforderungen und dem Lehrangebot stattfindet"; für fast die Hälfte findet zwar eine Abstimmung statt, aber nicht in ausreichendem Maße. Im Vergleich der Fächer ist damit die "Praxisferne" im Fach Jura auch nach dem Eindruck der meisten Hochschullehrer besonders groß.

Angesichts dieser Befunde drängt sich die Frage auf: Wäre nicht die "einphasige" Juristenausbildung mit ihrem Wechsel von Studium und Praxis erneut in Erwägung zu ziehen? Jedenfalls hatten die Modell-Versuche mit dieser einstufigen Juristenausbildung gerade hinsichtlich einer besseren Studienstruktur und eines gelungenen Praxisbezugs gute Ergebnisse vorzuweisen. Daher ist deren Aufgabe und Beendigung als "Fehlurteil" einzustufen, das einer Revision zu unterziehen wäre. Zumindest wäre zu sichern, daß im Studium sukzessive Praxiserfahrungen ermöglicht werden. Solche „Praktika“ erweisen sich aber nur dann als produktiv und für das Studium förderlich, wenn sie entsprechend betreut und aufgearbeitet werden.

7 Soziales Klima: Distanz und Konkurrenz

Die Beratung und Betreuung durch die Hochschullehrer/innen erweist sich als ein besonders negativer Bilanzposten des Jura-Studiums. Kontakte und Beziehungen, Beratung und Betreuung erscheinen als ein zentrales Manko.

Im Fach Jura sind die Kontakte zwischen Studierenden und Hochschullehrern rar, das Beziehungsklima zwischen ihnen ist keineswegs gut. Jedenfalls erleben die Studierenden besonders selten, daß zwischen ihnen und den Hochschullehrern gute Beziehungen bestehen. Auch untereinander besteht eine starke Konkurrenz. Man ist in der Regel "Einzelkämpfer", vor allem im Hinblick auf Prüfungen.

Das soziale Klima im Fach Jura ist insgesamt das ungünstigste an den Universitäten überhaupt, bestimmt durch Distanz und Konkurrenz: eine anonyme Konkurrenzkultur. Gleichlautende Befunde zur "distanzierten Interaktionsstruktur zwischen Hochschullehrer-Student" haben bereits frühere Untersuchungen erbracht (z.B. Humpert/Hummer 1980). Das ungünstige soziale Klima ist demnach nicht allein der steigenden Studentenzahl und der "Überfüllung" anzulasten.

Dennoch ist die „Überfüllung“ in der Rechtswissenschaft zu berücksichtigen. Sie führt zu manchen Beeinträchtigungen und Belastungen, nicht nur für die Professoren, sondern auch für die Studierenden. Durch die Überfüllung von Lehrveranstaltungen erfährt die Lehr- und Studienqualität Einbußen, die Lehrende nur bedingt auffangen können.

8 Bilanz und Folgerungen

Noch ganz unabhängig von der Ursachenforschung sind für die Rechtswissenschaft einige **auffällige Signale und Symptome** festzuhalten. Sie seien schlaglichtartig noch einmal zusammengefaßt:

- der geringe Besuch von Lehrveranstaltungen an der Universität, mit dem zusätzlichen Einbruch ab der Studienmitte;
- die starke und zunehmende Dominanz des Repetitors als Prüfungsvorbereitung, obwohl „Wirksamkeiten“ nicht erkennbar sind;
- der wenig erfahrbare Praxisbezug insgesamt und in den Lehrveranstaltungen, obwohl die grundsätzliche wie motivationale „Professionsorientierung“ sehr stark ist;
- der seltene Forschungsbezug in der Lehre, der mit der geringen Anteilnahme für Wissenschaft und Forschung bei den Studierenden korrespondiert;
- die Ausrichtung des Studienganges und der Prüfungen am Leitbild und Tätigkeitsfeld des Richteramtes, obwohl dies den beruflichen Vorstellungen und Interessen der meisten Studierenden nicht entspricht;

- die einseitig schiefe, kaum gute Resultate zulassende Notenverteilung, mit der Folge von Irritation, Enttäuschung und Unzufriedenheit auf Seiten der Studierenden;
- die außerordentlich geringen Kontakte zwischen Lehrenden und Studierenden, das Klima der Distanz und Konkurrenz;
- das Fernbleiben der Studierenden von den Sprechstunden der Lehrenden, verbunden mit den besonders schlechten Urteilen über deren Beratungs- und Betreuungsleistung;
- die Einseitigkeit in den Anforderungen, mit der Anhäufung von Fällen und Fakten, bei oft fehlender Vermittlung und Verdeutlichung grundlegender Prinzipien;
- die im Studienverlauf steigende Unzufriedenheit der Studierenden mit dem Lehrangebot und der Studienqualität.

Alles in allem umfassen die Stellungnahmen der Jura-Studierenden **eine weitreichende Problempalette des Studienganges**; Absolventen im Referendariat, wie von HIS befragt, kommen zu den gleichen Urteilen: die einseitigen, wenig strukturierten Anforderungen; die wenig effiziente Lehrsituation in ihrem Fach; das ungünstige soziale Klima und die oft ausbleibende Beratung durch die Hochschullehrer; der unzureichende Praxisbezug im Studium; die Beeinträchtigungen aufgrund der großen Studentenzahlen; die Schwierigkeiten mit den Leistungsanforderungen und der Prüfungsanlage. Zumeist erfahren sie Probleme und Mängel intensiver als die Studierenden anderer Fächer, weshalb sie Verbesserungswünsche dringlicher vorbringen. Beides macht verständlich, daß die Studierenden der Rechtswissenschaft die Studienqualität ihres Faches im Vergleich der Fächer an Universitäten dermaßen als schlecht evaluieren und auf einen der letzten Rangplätze plazieren.

Nimmt man die Erfahrungen und Forderungen der Studierenden der Rechtswissenschaften Ernst, dann kann es angesichts des Umfangs der berichteten Mängel und angesichts der Intensität der Probleme nicht sein bewenden mit punktuellen Einzelmaßnahmen haben. Vielmehr erscheint es notwendig, über **eine grundlegende Reform und Erneuerung**, man kann auch sagen „Wiederbelebung“ als universitärem Studiengang der Rechtswissenschaft nachzudenken und die Anstöße der Studierenden aufzugreifen. Reformvorschläge für das Jura-Studium werden allerdings schon seit Jahren in unterschiedlicher Intensität und von verschiedenen Instanzen, anfang der 90er Jahre auch vom Deutschen Juristentag, vorgelegt. Eine wichtige, wenn nicht entscheidende Frage bezieht sich daher auf mögliche Wege und Schritte ihrer Verwirklichung.

Natalija el Hage

Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik: Grundlage und Verwendung

1 Aktueller Stand der Diskussion

Im Bereich der Lehrevaluation wurden in den letzten Jahren eine Vielzahl mehr oder weniger intensiver und umfangreicher Projekte durchgeführt, die sich häufig auf studentische Veranstaltungskritik stützen. Auch andere Verfahren der Bestandsaufnahme, wie zum Beispiel das Erstellen von Lehrberichten, sind eingeführt worden. Dies hat zumindest dazu geführt, daß ein Dialog über die Bedeutung und Stellung der Lehre an den deutschen Hochschulen begonnen hat, eine in dem Jahrzehnt vorher kaum für möglich gehaltene Entwicklung.

Beschäftigt man sich mit der Lehrbewertung, so muß man vorausschicken, daß es um die **Güte und Zuverlässigkeit studentischer Veranstaltungskritiken** nach wie vor Auseinandersetzungen gibt. Viele Hochschullehrer und -lehrerinnen stehen der Beurteilung ihrer Lehre mißtrauisch bis ablehnend gegenüber, zumal wenn sie über veranstaltungsinterne Rückmeldungen hinausgeht.

Weiter kann festgestellt werden, daß über die **Verwendung von Evaluationsergebnissen** noch manche Unklarheit besteht. Daher besteht die Gefahr, daß die Produktion vieler Daten wenig Wirksamkeit erzielt - mit der Folge von Unzufriedenheit und Resignation. Trotz einer zum Teil intensiv betriebenen Datensammlung existiert vielfach keine Konzeption, zu welchem Zweck und in welcher Weise die Ergebnisse verwendet und genutzt werden sollen.

2 Gültigkeit und Genauigkeit studentischer Veranstaltungskritik

Studentische Veranstaltungskritik als Teil von Lehrevaluation oder Lehrberichten ist immer noch umstritten. Eine ganze Anzahl von Argumenten wird dagegen vorgebracht.

Neben den gesetzlichen Unklarheiten über Erhebung und Veröffentlichung von Daten der Kursevaluation bestehen Unsicherheiten und Befürchtungen in Bezug auf die Art und Verwendung der Lehrevaluation. Nach wie vor ist dabei besonders die Kompetenz und Urteilsfähigkeit der Studierenden strittig, Lehrende und deren Lehrleistung zutreffend beurteilen zu können. Dies gilt vor allem für vergleichende Lehrbeurteilungen und der sich daraus ergebenden möglichen Konsequenzen. Die Aufarbeitung empirischer Stu-

dien zur Frage der Gültigkeit und Genauigkeit studentischer Befragung soll daher der Versachlichung dieser Diskussion dienen.

Welche **Vorbehalte, Bedenken und Zweifel** werden also geäußert? Folgende Bedenken sind immer wieder zu hören oder zu lesen:

1. Studierende seien prinzipiell nicht in der Lage, Lehrende und ihre Lehrleistung zutreffend einschätzen zu können. Ihnen fehle die notwendige Sachkenntnis und Kompetenz. Sie seien unerfahren und unreif, zum Teil mangle es ihnen am notwendigen Ernst.
2. Studierenden sei nur wichtig, daß der Lehrende nett ist und die Veranstaltungen unterhaltsam sind. Studierende würden nur einen spannenden und witzigen Vortragsstil schätzen und dem Inhalt der Lehre kaum Aufmerksamkeit schenken. Sie würden nur die Beliebtheit eines Dozenten, einer Dozentin beurteilen und nicht deren Lehrleistung.
3. Nicht der Lehrende, sondern der Kurs wird bewertet. Lehrende werden in verschiedenen Kursen unterschiedlich bewertet, so daß ihre Beurteilungen vom Kurs abhängen, den sie abhalten. Deshalb sei eine vergleichende Lehrbewertung unzulässig.
4. Arten und Formen von Kursen verzerren die Lehrbeurteilung, ebenso ihre Größe und der Aufwand eines Kurses. Schließlich hängt die Lehrbeurteilung vom Status der Lehrenden ab.
5. Studierende mit unterschiedlich ausgeprägten Eigenschaften (wie Motivation oder Intelligenz) würden zu anderen Beurteilungen über die Lehre kommen.
6. Noten ebenso wie der Eindruck der Milde oder Strenge des Lehrenden sind ausschlaggebend für die Lehrbewertung durch Studierende, eine oft geäußerte Befürchtung.

Anhand von nahezu 100 empirischen Studien, die zum größten Teil in den USA durchgeführt wurden, haben wir überprüft, ob die Zweifel an der Gültigkeit studentischer Urteile berechtigt sind und inwieweit befürchtete Verzerrungen (z.B. aufgrund der Strenge der Benotung) tatsächlich eintreten. Zur Überprüfung der Gültigkeit werden zum einen grundsätzliche Aspekte der Validität herangezogen, zum anderen die typischen Vorbehalte im einzelnen behandelt (wie z.B. Kursgröße, Schwierigkeitsgrad, Noten).

Aufgrund der empirischen Befunde kann davon ausgegangen werden, daß die Studierenden verantwortlich mit entsprechenden Beurteilungsinstrumenten umgehen, und in der Lage sind, die Qualität einer Lehrveranstaltung einzuschätzen. Dabei muß betont wer-

den: *Bei der studentischen Veranstaltungskritik beurteilen Studierende nicht die inhaltliche Kompetenz der Lehrenden, sondern die Art und Weise der Stoffvermittlung.*

Es erweist sich als Trugschluß, daß die Lehrenden in diesem Bereich größere Experten und Expertinnen als ihre Studierenden seien. Vergleichende Beurteilungen einer Veranstaltung durch Kollegen und Kolleginnen oder durch Studierende führen zu nahezu übereinstimmenden Ergebnissen.

Bei den studentischen Veranstaltungsbeurteilungen erhalten die Lehrenden die höchsten Werte, denen es gelingt sowohl eine inhaltlich Dichte als auch spannende Stunde zu gestalten. Der Unterhaltungswert allein spielt bei Hochschulveranstaltungen eine geringe Rolle. Den Studierenden ist sehr wohl der Zweck ihres Veranstaltungsbesuchs bewußt, die nächste Prüfung, das Examen oder ihr Lernfortschritt.

Tatsächlich findet sich in den Bewertung von Lehrenden ein Varianzanteil, der nur auf diesen entsprechenden Kurs zurückzuführen ist. Der Anteil der Bewertung, der über alle Kurse eines Dozenten, einer Dozentin gleich bleibt, ist jedoch weitaus größer. Insgesamt erscheint diese Übereinstimmung in den studentischen Aussagen auch für eine vergleichende Lehrbewertung als ausreichend.

Vorliegende Untersuchungen sprechen nicht dafür, daß Lehrende, die anspruchsvoller sind oder strenger benoten, prinzipiell schlechtere Beurteilungen bekommen. Befürchtungen eines Niveauverlustes, wenn sich Lehrende an den studentischen Urteilen über ihre Lehre orientieren, konnten ebenfalls nicht bestätigt werden.

Es ist jedoch durchaus möglich, daß sich einzelne Faktoren verzerrend auf die Beurteilung einer Veranstaltung auswirken können. Diese sind jedoch empirisch noch nicht geklärt. Noch immer ist fraglich, welche persönlichen Merkmale der Studierenden einen Einfluß auf ihre Lehrbeurteilungen haben. Angenommen wird zum Beispiel, daß Frauen prinzipiell vielen Bereichen der Hochschule kritischer gegenüberstehen. Dies kann im Moment weder bestätigt noch widerlegt werden. Das gleiche gilt für eine ganze Reihe von Variablen, die die Art und Größe eines Kurses beschreiben. Hier wären weitere Untersuchungen notwendig.

Als relativ abgesichert kann gelten, daß das Interesse am Kursthema einen Einfluß auf die Lehrbewertung hat. Dies haben interessanterweise gerade deutsche Untersuchungen ergeben. Allerdings kann man dabei nicht davon ausgehen, daß es sich unbedingt um einen verzerrenden Faktor handelt. Anzunehmen ist, daß Studierende mit einem hohen

Interesse am Kurs tatsächlich mehr verstehen und den Stoff leichter und besser Lernen. Nachweisbar ist, daß solche Unterschiede zwischen interessierten und weniger interessierten Studierenden in einem Kurs kontrolliert und bestimmt werden können. Fraglich bleibt allerdings, wie z.B. zwischen ungeliebten Pflichtkursen und anderen ein Vergleich möglich wäre.

Was man nach der Sitzung der umfangreichen Untersuchungen folgern kann: Verzerrende „Störfaktoren“ spielen nur dann eine Rolle, wenn Fragebogen zur studentischen Veranstaltungskritik vor allem aus sehr globalen und summierenden Fragen bestehen. Werden jedoch *Fragebogen sorgfältig und multidimensional gestaltet* sowie kompetent ausgewertet und präsentiert, ist es möglich, die Ergebnisse weitgehend von unerwünschten Einflüssen freizuhalten.

3 Dokumentation der Lehrevaluation

Für die Hochschulpolitik und die Landesregierungen ist das Thema der Verbesserung der Lehre, Lehrqualität und Lehrberichterstattung durchaus auf die Agenda getreten. Dennoch sind die Vorstellungen dazu sehr unterschiedlich. Dies wird auch in den Gesetzen der einzelnen Länder deutlich. Die dort formulierten Vorgaben und Forderungen, wenn man sie vergleichend zusammenstellt, unterscheiden sich evident.

Wie groß ist die Bandbreite? In einigen Ländern liegen zur Lehrberichterstattung keine Forderungen vor. In anderen werden unterschiedliche sog. "harte Daten", wie z.B. Absolventen- und Absolventinnenzahlen, gefordert. In wenigen Ländern sind diese Forderungen klar präzisiert. Insgesamt nur selten wird angeregt studentische Veranstaltungskritik als Teil der Lehrberichtsgestaltung miteinzubeziehen.

Aufgrund dieser unterschiedlichen Anforderungen sind ***erhebliche Probleme der zeitlichen Verschiebung und Vergleichbarkeit über die Länder hinweg*** zu erwarten. Es steht uns nicht zu, dafür Vorgaben zu entwickeln. Es wäre jedoch wünschenswert, wenn eine Abstimmung zu Terminen, Inhalten und Folgerungen versucht werden würde. Wichtig wäre vor allem, sich (z.B. in der KMK) auf einen gewissen Mindeststandard der Lehrberichte zu einigen, auch hinsichtlich der Zeiträume ihrer Erstellung. Dies wäre notwendig, um die Daten über die Landesgrenzen hinweg vergleichen zu können.

4 Zur Verwendung von Lehrberichten und Veranstaltungskritiken

Es ist möglich, angemessene Instrumente der Lehrevaluation und Veranstaltungsbeurteilung zu entwickeln - und zum Teil existieren sie schon. Schließen sich an genaue und gründliche Erhebungen entsprechende Auswertungen und Analysen an, so verfügt man über relativ gesicherte Daten. Damit ist jedoch noch nicht geklärt, wie all diese Daten verwendet werden sollen und welche Relevanz sie eigentlich besitzen.

Eine bloße Sammlung von Daten der Lehrevaluation wird kaum Auswirkungen auf die Verbesserung der Lehre haben. *Lehrevaluation heißt nicht Lehrverbesserung*. Lehrevaluation ist kaum mehr als eine Erfassung bestehender Verhältnisse.

Welche Möglichkeiten ihrer Verwendung bestehen? Es erscheint uns nützlich, verschiedene Verwendungsformen zu unterscheiden, wobei sie sicherlich in vielen Fällen ineinandergreifen. Evaluationsdaten können zu reinen Forschungszwecken genutzt werden, z.B. als Teil der Lehr-Lernforschung. Sie können der studentischen Orientierung dienen. Es ist möglich sie als Kommunikationsgrundlage für die Diskussion um die Lehrqualität zu verwenden. Diese Erhebungsdaten können eine Grundlage für die hochschuldidaktische Weiterbildung von Lehrenden sein. Oder sie können schließlich zur direkten oder indirekten Steuerung der Lehrqualität mit Hilfe von Anreizen und Sanktionen dienen.

Je weitreichender der Verwendungszweck ist, desto höheren Ansprüchen muß ein Instrument genügen. Wenn zum Beispiel nur die Kommunikation über die Qualität einer bestimmten Veranstaltung in Gang gebracht werden soll, so könnte schon eine Art 'Kummerkasten' genügen. Will man jedoch ein verpflichtendes didaktisches Programm für den wissenschaftlichen Nachwuchs entwickeln, so sind ganz andere Qualitätsmerkmale notwendig.

Neben den Kriterien, nach denen ein Gegenstand beurteilt werden soll - also nach dem „was“ einer **Beurteilung**, stellt sich auch immer die Frage nach zweckmäßigen Verfahren. Die Frage nach dem „wie“ ihrer Nutzung. In Deutschland werden vor allem zwei Methoden verwendet: Zum einen die Beurteilung eines Faches durch Kollegen und Kolleginnen (das sog. Peer-Review) und zum anderen die studentischen Veranstaltungskritiken. Beide Verfahren haben ihre Vor- und Nachteile, können und sollten sich daher ergänzen.

Das Peer-Review stößt auf geringere Widerstände an den Hochschulen und ermittelt nicht nur Stärken und Schwächen eines Fachbereichs, sondern formuliert direkt auch

Empfehlungen zu ihrer Verbesserung. Allerdings handelt es sich dabei um ein relativ aufwendiges Verfahren, das keine Primärdaten erhebt. Es werden zwar bereits erhobene Daten in Betracht gezogen und es wird mit den Betroffenen gesprochen, aber Aussagen über einzelne Veranstaltungen und ein direktes Feedback an die Lehrenden ist nicht vorgesehen.

Wenn wir von zwei in Deutschland angewandten Verfahren ausgehen - der studentischen Veranstaltungskritik und den 'Peer-Reviews' - so stellt sich die Frage, welches Verfahren vorzuziehen sei. Betrachtet man sich diese beiden Vorgehensweisen jedoch genauer, so stellt man fest, daß sie unterschiedlichen Zwecken dienen. Kann die studentische Veranstaltungskritik den Lehrenden ein Feedback über die Qualität der Vermittlung und der Betreuung geben - und wenn sie etwas vollständiger gestaltet wird auch über die Lehrorganisation -, so können 'Peer-Reviews' stärker den Inhalt und Aufbau eines Studiengangs und seine Umsetzung im Hochschulvergleich beurteilen.

Studentische Veranstaltungskritiken und andere Formen der Lehrevaluation sind unabdingbar, um eine gesicherte Datenbasis zu bieten, auf deren Grundlagen entsprechende Maßnahmen entwickelt werden können. Ohne eine gesicherte Datengrundlage sind Konzepte zur Verbesserung der Lehre dem Meinungsstreit ausgeliefert wie ein Segel im Sturm.

Um die Wirksamkeit der Lehrevaluation kontinuierlich zu sichern, erscheint die Etablierung eines verantwortlichen "Qualitätsmanagements" auf der Ebene der Fachbereiche als unerlässlich. Diese unterscheiden sich in ihrer Qualität bereits an einer Hochschule meist erheblich voneinander. Ein Vergleich der Lehrqualität in Deutschland ist somit nur fachbereichs- bzw. fachspezifisch sinnvoll.

Die einzelnen Fachbereiche und ihre Kollegien haben eine zentrale Stellung in den Hochschulen. Sie nehmen ihre Möglichkeiten und ihre Verantwortung gegenüber den einzelnen Lehrenden und einer "Organisation der Lehre" jedoch in den seltensten Fällen voll wahr. Im Sinne der Selbstverwaltung der Hochschulen werden die Fachbereiche aber nicht umhin kommen, diese Aufgabe ernsthaft wahrzunehmen.

Die Frage, die sich somit stellt, richtet sich weniger nach den Instrumenten, so wichtig eine tragfähige Grundlage ist, der man vertrauen kann. Entscheidender noch ist die Frage, welche Rahmenbedingungen geschaffen sein müssen, damit erhobene Daten auch tatsächlich zu einer Verbesserung der Lehre genutzt werden, sei es von den Lehrenden, den Fachbereichen, den Hochschulen oder den Ministerien.

Werner Georg / Tino Bargel

Prüfungsphase und Prüfungsvorbereitung: Probleme, Beratungsbedarf und Folgerungen

1 Die Prüfungsphase: übersehen und vernachlässigt

Prüfungen haben für Studierende eine hohe Bedeutung. Zugleich haben sie häufig Schwierigkeiten, sich effizient auf diese vorzubereiten. Nicht selten stellen sie einen der hauptsächlichsten Streß-Faktoren im Studium dar. Prüfungen werden von den Studierenden dennoch in ihrem Anforderungsniveau weithin akzeptiert; allerdings äußern sie manche Unzufriedenheiten mit ihrer Organisation, Transparenz und den erzielten Resultaten.

Obwohl die Prüfungen im Studienverlauf wie besonders zum Abschluß eine zumeist streßgeladene Phase darstellen, mit vielen Unsicherheiten und Belastungen, sind sie sowohl in der Literatur wie in Erwägungen zur Studienreform wenig thematisiert worden. Da aber die Prüfungen in ihrer Vorbereitung, Organisation und Resultaten von herausragender Bedeutung sind, sowohl für die Studieneffizienz wie für die Studienqualität, für die Studierenden wie für die Hochschulen, ist es an der Zeit, die Aufmerksamkeit stärker auf sie zu lenken

2 Erhebliche Defizite im Informationsstand

Unter den Studierenden bestehen, wie sie selber zugestehen, weit verbreitete Defizite im Informationsstand über die Studien- und Prüfungsordnung ihres Studienganges.

Solche Informationsdefizite sind unter den Studierenden in den neuen Ländern verhältnismäßig stärker verbreitet, obwohl an den ostdeutschen Universitäten eine deutliche Verbesserung zwischen 1993 und 1995 eingetreten ist. Der Anteil Studierender mit "zu wenig" Informationen über die Studien- und Prüfungsordnung ist dort von 49 auf 39 Prozent gefallen. Er liegt damit aber immer noch höher als an den westdeutschen Universitäten, wo er unverändert etwa ein Drittel beträgt (34%).

An den Fachhochschulen ist der Anteil Studierender mit Informationsmängeln höher: an den westdeutschen liegt er bei 42 Prozent, an den ostdeutschen sogar bei 50 Prozent, wobei dort keine Verbesserung im Informationsstand festzustellen ist.

Die Nachlässigkeit beträchtlicher Teile der Studentenschaft, sich um Informationen über die Studien- und Prüfungsordnung zu bemühen, ist wohl von verschiedenen Gründen abhängig, die hier nicht ausgebreitet werden sollen. Festzuhalten ist aber:

Solche Defizite im Informationsstand sind sicherlich einer zielgerichteten Studienanlage abträglich und für eine angemessene Prüfungsvorbereitung nachteilig.

3 Prüfungstransparenz: abhängig vom Informationsstand und der Gliederungsqualität

Für eine effiziente Prüfungsvorbereitung ist die Klarheit der Prüfungsanforderungen eine wichtige Voraussetzung. Allerdings läßt sie für viele Studierende zu wünschen übrig, wobei eminente Fachunterschiede bestehen.

Über eine besonders geringe Prüfungstransparenz berichten Studierende in den Fächern der Sozial- und Erziehungswissenschaften an den Universitäten bzw. im Fach Sozialwesen/Sozialarbeit an den Fachhochschulen. Weit günstiger beurteilen Studierende der Ingenieurwissenschaften Strukturierung und Transparenz der Prüfungen.

Wie in vielen anderen Bereichen der Lehr- und Studienqualität kommt es auch bei dem Aspekt "Klarheit der Prüfungsanforderungen" sowohl auf die Studienverhältnisse als auch auf die Studierenden selbst an. Das wird aus einer Zusammenhangsanalyse deutlich, die für eine bessere Prüfungstransparenz vor allem auf zwei Faktoren verweist:

- Der Aufbau und die Struktur des Studienganges: dessen Gliederungsqualität steht in engem Zusammenhang mit der Klarheit der Prüfungsanforderungen.
- Der Informationsstand der Studierenden über die Studien- und Prüfungsordnung hängt ebenfalls eng mit der Prüfungstransparenz zusammen.

Diese Zusammenhänge bestehen in gleicher Dichte an den west- wie ostdeutschen Hochschulen. Andere Faktoren fallen zwar nicht dermaßen ins Gewicht, sind aber dennoch von einiger Bedeutung. Das betrifft zum einen die inhaltliche und didaktische Qualität der Lehrveranstaltungen, zum anderen die Beratung und Betreuung durch die Lehrenden.

Allerdings steht die Klarheit der Prüfungsanforderungen nur in einem schwachen Zusammenhang mit Prüfungsstreß, also der Aufregung vor Prüfungen, Prüfungsangst oder einer allgemein starken Belastung durch Prüfungen. Deren Stärke ist weit abhängiger von der Höhe der Leistungsanforderungen einerseits und von persönlichen Dispositionen

der Studierenden im Umgang mit Prüfungsstreß andererseits. Eine gute Studiengangsgliederung im Verbund mit klaren Prüfungsanforderungen vermag aber die Orientierungsprobleme im Studium deutlich zu verringern und dadurch zu einem gewissen Abbau von Prüfungsstreß beizutragen.

4 Prüfungsvorbereitung: Formen und Schwierigkeiten

„Prüfungen effizient vorzubereiten“, das ist die verbreitetste Schwierigkeit unter den Studierenden. Über die Hälfte berichtet, daß dies ihnen einige oder große Schwierigkeiten bereite. Sowohl in Ost- wie Westdeutschland ist diese Schwierigkeit bei Studierenden der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften überproportional hoch (60 bis 70%). Entsprechend sind die bevorstehenden Prüfungen der Streßfaktor Nr. 1 im Studium. Als dadurch stark belastet bezeichnen sich gut vier von zehn Studierenden.

Die Art und Weise, wie sich Studierende auf ihre Prüfungen vorbereiten, ist ganz unterschiedlich; sie ist nicht zuletzt von ihrer Fachzugehörigkeit bestimmt: Im Vordergrund steht die Aufarbeitung von Skripten und Vorlesungsmitschriften (häufiger an den Fachhochschulen) und die Lektüre von Lehrbüchern und Fachzeitschriften (weit mehr an Universitäten).

Spezielle Kurse der Hochschulen zur Prüfungsvorbereitung sind insgesamt selten. In größerem Umfang werden sie nur in den Sozialwissenschaften an den Fachhochschulen angeboten und besucht: Jeweils etwa ein Drittel der Studierenden in den alten und neuen Ländern berichtet darüber. Ansonsten sind sie wenig gebräuchlich, wie etwa in der Medizin, den Naturwissenschaften oder den Ingenieurwissenschaften an den west- wie ostdeutschen Universitäten. An den Universitäten werden solche Kurse der Hochschulen am ehesten von Jura-Studierenden genutzt, und zwar von jedem vierten.

5 Ausbleibende Beratung und Betreuung, wenn sie besonders nötig ist

Viel zu selten ist es an den Hochschulen üblich, daß die Lehrenden die Ergebnisse von Tests und Klausuren erläutern. Nur jeder zehnte Studierende im Westen, immerhin jeder fünfte im Osten, erhält häufiger derartige Rückmeldungen. Solches Ausbleiben signalisiert den Studierenden nicht nur ein demotivierendes Desinteresse an ihren Leistungen, sondern auch eine differenzierte Orientierung für den weiteren Studienfortgang unterbleibt.

Im Hinblick auf den erfragten Beratungsbedarf der Studierenden stehen „Prüfungsvorbereitungen, Prüfungsarbeiten“ eindeutig an erster Stelle, an Universitäten wie an Fachhochschulen, in den alten wie neuen Ländern, dort sogar noch stärker. Zwei Drittel bis vier Fünftel der Studierenden melden hier einen dringlichen Beratungsbedarf an; naheliegenderweise mit höherer Semesterzahl noch ansteigend.

Aber gerade in der Phase, wo sie es besonders nötig haben, sehen sich allzu viele Studierende allein gelassen, besonders an den westdeutschen Universitäten. Am schlechtesten ist die Zugänglichkeit der Hochschullehrer in Jura und Medizin.

In diesem Zusammenhang verdient ein Befund Aufmerksamkeit: In den alten Ländern nehmen mit steigender Semesterzahl die Schwierigkeiten der Studierenden im Umgang mit den Lehrenden zu, eine gerade für die Prüfungsphase fatale Entwicklung.

6 Zeitverluste aufgrund der Prüfungsorganisation

Viele Studierende berichten von Zeitverlusten im Studium aufgrund der Prüfungsorganisation. Die Art und Weise der Prüfungen sind ein Faktor, der zur Studienzeitverlängerung an den deutschen Hochschulen beiträgt.

Hierbei sind die Unterschiede zwischen alten und neuen Ländern besonders drastisch: In den alten Ländern hat jeder dritte Studierende dadurch zumindest ein Semester verloren, in den neuen Ländern nur jeder siebte (allerdings mit steigender Tendenz). Auffällig hoch sind diese Zeitverluste bei den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften (mit gut 40% im Westen).

Solche Zeitverluste erweisen sich als störend für den Studienrhythmus. Ein Drittel der Studierenden ist überzeugt, daß die Art und Weise der Prüfungen entscheidend das Überschreiten der Regelstudienzeit mit begründet - neben einer Palette weiterer Ursachen.

Deshalb rücken die Studierenden unter den möglichen Maßnahmen zur Studienzeitverkürzung recht einvernehmlich solche in den Vordergrund, die sich auf Prüfungen und Prüfungsverfahren beziehen: Vor allem führen sie die Freiversuchs-Regelung und schnellere Wiederholungsmöglichkeiten an. Westdeutsche Studierende betonen zusätzlich das Angebot an Tutorien und betreuten Arbeitsgruppen.

7 Notenresultate und Reaktionen

Die Unterschiede zwischen den Prüfungsergebnissen nach Fächern sind außerordentlich groß. Dies folgt nicht nur aus den Angaben der Studierenden, sondern auch nach Aufbereitungen der amtlichen Prüfungsstatistiken. Diese Differenzen haben zwar eine gewisse Tradition, doch gibt die Ungleichverteilung und Schiefe Anlaß, ihre Angemessenheit in Frage zu stellen.

Besonders auffällig ist das Ausbleiben schlechter Noten in den Geistes- und Sozialwissenschaften; nur drei bis vier Prozent der Studierenden erhalten Noten von 3,5 oder schlechter. Dagegen werden in den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften gute Noten kaum vergeben: nur ein bis vier Prozent schaffen Noten, die besser sind als 2,0.

Die Rückmeldung über den Leistungsstand anhand von Noten ist für die Studierenden eine wichtige Orientierung. Um motivierend zu wirken, sind aber zwei Voraussetzungen zu beachten: Stimmen sie mit den eigenen Leistungseinschätzungen überein oder haben sich die eigenen Leistungserwartungen und -ansprüche erfüllt?

An Universitäten wie Fachhochschulen meint etwa die Hälfte der Studierenden, die erhaltenen Noten entsprechen ihrer eigenen Leistungseinschätzung, d.h. sie empfinden sich als gerecht beurteilt. Allerdings sieht sich etwa ein Drittel der Studierenden schlechter beurteilt als es ihrer eigenen Leistungseinschätzung entspricht. Das ist ein nicht unerheblicher Anteil, der sich gewissermaßen nicht „gerecht“ beurteilt fühlt.

Für viele Studierende klaffen die eigenen Leistungsansprüche und die erhaltenen Leistungsbeurteilungen auseinander. Etwa die Hälfte der Studierenden in den alten und neuen Ländern, unabhängig von der Hochschulart, meint, die eigenen Leistungserwartungen nicht erfüllt zu haben. Diese Diskrepanz gegenüber den eigenen Leistungsansprüchen verweist darauf, daß den meisten Studierenden ein guter Studienerfolg wichtig ist und sie zugleich ihren eigenen Leistungen kritisch gegenüberstehen. Eine solche Konstellation läßt erwarten, daß Unterstützung und Betreuung durch Lehrende hilfreich wäre und von den Studierenden akzeptiert würde, um bessere Leistungsergebnisse zu erzielen.

8 Folgerungen und Empfehlungen

Für sehr viele Studierende stellen die Prüfungsanforderungen einen hauptsächlichen Streß-Faktor im Studium dar. Etwa vier von zehn Studierenden an Universitäten wie Fachhochschulen geben an, daß sie durch bevorstehende Prüfungen stark belastet seien.

Dennoch sind die Studierenden bereit, die Prüfungsanforderungen zu akzeptieren und damit verbundene Belastungen als zum Studium gehörig hinzunehmen.

Die Leistungsbereitschaft der Studierenden erweist sich auch darin, daß nur wenige von ihnen die Forderung unterstützen, die Anforderungen in den Prüfungen seien zu reduzieren. Von einer Verringerung der Prüfungsanforderungen erwarten nur ganz wenige eine Verbesserung ihrer Studiensituation. Andererseits sprechen sich auch nur wenige Studierende für eine Anhebung des Leistungsniveaus und der Prüfungsanforderungen aus. Durchweg weniger als zehn Prozent unterstützen eine derartige Forderung als sehr wichtig.

Insgesamt ist für die Studierenden weniger die Schwere der Prüfungen, die sie durchaus akzeptieren, das Hauptproblem, vielmehr sind für sie die Unklarheiten und die Undurchschaubarkeit sowie die Organisation der Prüfungen (z.B. Abfolge und Wiederholbarkeit) die hauptsächlichen Probleme; zusätzlich die ausbleibende oder unzureichende Beratung und Betreuung, Anleitung und Unterstützung in dieser wichtigen, entscheidenden Studienphase.

Unzureichende Klarheit der Prüfungsanforderungen ebenso wie mangelnde Transparenz sind aber nicht nur von der Gliederungsqualität des Studienganges abhängig, sondern auch von fehlender Information über Studien- und Prüfungsordnungen. Dieser ungenügende Informationsstand der Studierenden ist wiederum nicht alleine von ihnen abhängig, sondern ist ebenso auf die weithin mangelnde Beratung und Betreuung durch die Lehrenden zurückzuführen, z.B. auch bei den Rückmeldungen und Erläuterungen von Klausur-, Test- und Prüfungsergebnissen im Laufe des Studiums, die zu häufig ausbleiben.

Die Art und Weise der Prüfungen an den deutschen Hochschulen und die studentische Vorbereitung tragen erheblich zur Minderung des Studienerfolges im Sinne besserer Prüfungsergebnisse oder der Studieneffizienz im Sinne kürzerer Studienzeiten bei. **Die Prüfungsphase bedarf der bewußten Gestaltung**, wie es in den letzten Jahren mit der Studieneingangsphase an vielen Hochschulen gelungen ist.

Tino Bargel

Wege der Hochschulentwicklung: Wünsche und Forderungen der Studierenden

1 Einführung

Das politische Interesse der Studierenden an allgemeiner Politik wie insbesondere an der Hochschulpolitik ist auf einen Tiefpunkt gesunken. Auch in den neuen Ländern hat sich offenbar die noch Anfang der 90er Jahre herrschende Aufbruchs- und Mitgestaltungsstimmung der Studierenden merklich abgekühlt. Sie nehmen wenig Anteil, mischen sich nicht ein und begehren kaum auf. Studentische Politik von AStA, Stupas und Fachschaften finden unter den Kommilitonen geringe Resonanz.

Dennoch mag es aufschlußreich sein, jene Perspektiven und Schwerpunkte der Hochschulentwicklung aufzuzeigen, die aus der Sicht der Studierenden zu verfolgen wären, jedenfalls nach Ansicht der Mehrheiten. Denn die Studierenden haben durchaus Vorstellungen dazu, auch wenn sie diese kaum politisch artikulieren oder energisch vertreten.

Viele Studierende haben den Eindruck, daß ihre Sicht kaum noch gefragt sei und ihre Probleme wenig interessieren. Auch dies trägt zu ihrer zunehmenden Desintegration an der Hochschule und zur politischen Gleichgültigkeit bei. Deshalb plädieren wir dafür, in den Fachbereichen und Fakultäten, an den Universitäten und Fachhochschulen, in den Ländern und auf Bundesebene, sich mit den Erfahrungen, den Vorstellungen und Forderungen der Studierenden ernsthaft auseinanderzusetzen. Welche Wünsche und Forderungen benennen sie vor allem, wenn sie danach gefragt werden?

Allerdings wäre die Erwartung falsch, die Studierenden hätten ein einheitliches Meinungsbild. Es bestehen zum Teil erhebliche Differenzen in den vertretenen Positionen, sei es nach der Zugehörigkeit zu den alten und neuen Ländern oder der Fachzugehörigkeit. Und in manchen Bereichen ist ein bezeichnender Wandel in den Einstellungen und Forderungen zu beobachten.

2 Konzepte zur Entwicklung der Hochschulen

In den Vorstellungen über die Weiterentwicklung der bundesdeutschen Hochschulen sind eine Vielzahl von Ideen und Vorschlägen auf dem Markt. Sie reichen von den viel diskutierten Studiengebühren und der „Freischuß-Regelung“ über Fragen der Zulassung

und Planstudienzeiten bis hin zur Verbesserung der Lehre und Lehrevaluation oder der Sicherung einer kontinuierlichen Beratung der Studierenden.

Für die Studierenden besitzt, unmittelbar nachvollziehbar, der Bereich von Lehre und Didaktik weiterhin höchste Priorität. Dabei stehen vorrangig Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre und inhaltliche Studienreformen im Zentrum studentischer Forderungen - sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen, in den alten wie den neuen Ländern.

Ein besseres Lehrangebot halten an westdeutschen Universitäten im WS 1994/95 fast zwei Drittel (Uni neue Länder: 53%) und an Fachhochschulen über die Hälfte der Studentenschaft für sehr wichtig (FH neue Länder: 49%). Für inhaltliche Studienreformen setzen sich die Studierenden in den alten wie neuen Ländern in nahezu gleichem Umfang ein.

Auch hochschuldidaktische Reformen, der Stellenausbau sowie die Beteiligung der Studierenden an der Lehrplangestaltung bleiben weiterhin zentrale Forderungen der Studentenschaft. Auf die anderen Forderungen zur Hochschulentwicklung wird insgesamt gesehen nicht soviel Gewicht gelegt.

Planstudienzeiten, Zulassungsbeschränkungen und eine Anhebung der Leistungs- und Prüfungsanforderungen ist den westdeutschen Universitätsstudierenden am wenigsten wichtig, ja wird zum Teil mehrheitlich abgelehnt. Am wenigsten wollen die ostdeutschen Studierenden an den Universitäten eine stärkere Öffnung der Hochschulen oder einen Ausbau der Hochschulen mit mehr Studienplätzen.

Die über die Zeit vergleichbaren Konzepte zu einer Weiterentwicklung der Hochschulen aus Sicht der Studierenden unterliegen in den 90er Jahren unterschiedlichen und zum Teil neuen Trends. Beachtenswert sind dabei drei Merkmale:

- (1) Auf hohem Zustimmungsniveau halten sich weiterhin die Forderungen nach qualitativen Entwicklungen innerhalb der Hochschulen wie Verbesserung der Lehrqualität, inhaltliche Studienreform oder hochschuldidaktische Reformen.
- (2) Die früher starke Befürwortung quantitativer, kostenträchtiger Maßnahmen an den westdeutschen Hochschulen, wie mehr Hochschullehrerstellen zu schaffen oder den Ausbau der Studienplätze voranzutreiben, findet bei immer weniger Studierenden Anklang. Der Stellenausbau an den Hochschulen bleibt dennoch eine wichtige Forderung der Studierenden.

- (3) Die Zustimmung oder Ablehnung einzelner Entwicklungskonzepte hängt mehr mit der Zugehörigkeit zu den alten oder neuen Ländern zusammen, weniger mit der besuchten Hochschulart Universität oder Fachhochschule.

Im Vergleich zwischen den Studierenden in den alten und den neuen Ländern sind zwei zentrale Punkte hervorzuheben:

- (1) Die westdeutschen Studierenden setzen mehr auf hochschuldidaktische Reformen und, trotz zunehmender Bedenken, auf den Ausbau der Hochschulen (mehr Studienplätze und mehr Stellen für Hochschullehrer/ innen).
- (2) Für die ostdeutsche Studentenschaft spielen "reglementierende" und "selektive" Maßnahmen eine größere Rolle. Sie setzen erheblich häufiger auf Planstudienzeiten und eine strengere Auswahl zum Studium.

3 Neue Formen der Studienorganisation

Angesichts der wachsenden Heterogenität der Studierenden, der zunehmenden Erwerbstätigkeit während des Studiums und auch der zum Teil langen Studiendauer, ist die Diskussion neuer Formen der Studienorganisation im Gespräch, von Kurzstudiengängen über Angebote für Teilzeitstudierende und wechselnde Phasen zwischen Studium und Arbeit bis hin zu vermehrten Fernstudienangeboten bzw. einer Mischung aus Präsenz- und Fernstudium. Wie stehen die Studierenden zu solchen Überlegungen: Werden sie von ihnen unterstützt und äußern sie dafür eine potentielle Nachfrage?

Die Einrichtung spezieller Studiengänge für Teilzeit-Studierende steht nicht im Vordergrund studentischer Forderungen. An den Universitäten hält ein derartiges Studienangebot ein gutes Viertel, an den Fachhochschulen ein Drittel für dringlich.

Das von den Studierenden geäußerte Nachfragepotential ist vergleichsweise am höchsten für das „Sandwich-Studium“, d.h. Studium und Arbeit in abwechselnden Phasen (gut 15%). Schon weniger häufig fällt die Nachfrage nach Mischungen aus Präsenz- und Fernstudium aus, etwa im Sinne einer „offenen Universität“. Am geringsten - vor allem an den Universitäten, ist das Nachfragepotential hinsichtlich spezieller Studienorganisation für Teilzeitstudierende (etwa 5 bis 8%).

Die vergleichsweise geringe Nachfrage nach speziellen Studiengängen für Teilzeitstudierende auch durch jene, die sich selbst als Teilzeitstudierende bezeichnen, weist darauf hin, daß diese Studierenden ihren Status keineswegs ohne weiteres in einen „formellen“

transformiert sehen wollen. Es bedarf daher der genauen Aufklärung, für welchen Teil der „Teilzeitstudierenden“ - eine übrigens nicht leicht abzugrenzende Gruppe - andersartige Studiengangsformen tatsächlich hilfreich und akzeptabel wären; oder ob nicht einige Modifikationen in den vorhandenen Studiengängen bereits hinreichen würden. Solche Lösungen innerhalb der Studiengänge wären dann, aufgrund der unterschiedlichen Strukturiertheit, fachspezifisch zu entwickeln und zu gestalten.

4 Studentenvertretungen und Studentenschaft: geringe Meinungsdivergenzen

Viele Studierende fühlen sich von ihren Studentenvertretungen nicht ausreichend repräsentiert. So könnte die Unterstützung oder Ablehnung von Forderungen zur Entwicklung der Hochschulen seitens der aktiven Studierendenvertreter/innen anders ausfallen als durch die "schweigenden Mehrheit" der Studierenden.

In den für die Studierenden wichtigsten Hochschulentwicklungskonzepten wie inhaltliche und didaktische Reformen sowie im Bemühen um eine bessere Lehrqualität sind sie sich mit ihren studentischen Vertretungen (AStA) nahezu einig, wie übrigens bei einer Vielzahl der Forderungen zur Hochschulentwicklung ein Interessenskonsens zu beobachten ist.

Größere Meinungsunterschiede an allen Hochschulen bestehen in der Beurteilung, ob Studierende an der Lehrplangestaltung beteiligt werden sollten und welchen Stellenwert der quantitative Ausbau der Hochschulen besitzt. Den an den studentischen Vertretungen teilnehmenden Studierenden ist die Mitwirkung an den Lehrplänen ein weit wichtigeres Anliegen als den weniger aktiven Studierenden. Auch beim Ausbau der Hochschulen, sei es in der Frage der Studienplätze oder bei den Hochschullehrerstellen, setzen sich die Aktiven stärker für die Verwirklichung dieser Forderungen ein.

Insgesamt lehnen jene Studierenden, die den studentischen Vertretungen distanziert gegenüberstehen, quantitative Elemente der Hochschulentwicklung stärker ab. Auch einer weiteren Öffnung und einem Ausbau der Hochschulen stehen sie zurückhaltender gegenüber. Sie entscheiden sich stärker für selektive, abgrenzende und reglementierende Maßnahmen, darunter strengere Zulassungsbedingungen und Eignungstests; aber auch die Durchsetzung von Planstudienzeiten wird von ihnen häufiger unterstützt.

5 Maßnahmen zur Studienzeitverkürzung: verbreitete Akzeptanz

Obwohl die Frage der „Qualität des Studiums“ in seinen inhaltlichen, strukturellen, didaktischen und tutorialen Aspekten für die Studierenden eindeutig oberste Priorität besitzt, stehen sie möglichen Maßnahmen zu mehr Studieneffizienz, d.h. auch zur Verkürzung überlanger Studienzeiten, keineswegs ablehnend gegenüber.

Als geeignete Maßnahmen zur Studienzeitverkürzung rücken die Studierenden insbesondere solche in den Vordergrund, die sich auf die Prüfungsverfahren beziehen. Die raschere Wiederholungsmöglichkeit im gleichen Semester bei nicht bestandenen Prüfungen steht für die allermeisten im Vordergrund: 82 Prozent halten sie sowohl 1993 wie 1995 für geeignet. Die sogenannte "Freischuß-Regelung" bzw. der "Freiversuch" (bei früher Meldung zur Abschlußprüfung mit zusätzlicher Wiederholungsmöglichkeit) erfährt sogar eine steigende Zustimmung: Anstieg von 63 auf 71 Prozent.

Hinzu treten zwei weitere Faktoren, die vor allem von Studierenden an Universitäten in den alten Ländern angeführt werden, und 1995 noch etwas häufiger von ihnen betont werden als 1993: Erweiterung des Angebotes an Tutorien und betreuten Arbeitsgruppen (63%) und Verringerung der Erwerbsarbeit neben dem Studium (ebenfalls 63%).

All diese Aspekte werden von Mehrheiten der Studierenden als geeignet eingestuft, die Studienzeiten zu verkürzen. Gerade die Maßnahmen hinsichtlich der Prüfungsverfahren wären weitgehend "kostenneutral" - sie sollten vordringlich verwirklicht werden als eine von den Studierenden weithin akzeptierte strukturelle Verbesserung. Hinsichtlich der "Freiversuchs-Regelung" hat sich insbesondere für das Fach Jura gezeigt, daß sie weithin wahrgenommen wird und zu kürzeren Studienzeiten beiträgt.

Da die Studierenden die "**Freiversuchs-Regelung**" zunehmend häufiger als geeignet einstufen, um die Studienzeit zu verkürzen, liegt die Frage nahe, ob sie selbst dieses Angebot wahrnehmen würden. Unter den Studierenden an den Universitäten ist die Bereitschaft, an der "Freiversuchs-Regelung" teilzunehmen, recht hoch, besonders an den ostdeutschen Universitäten. Über die Hälfte bejaht die eigene Teilnahme; ein Viertel in den alten, sogar ein Drittel in den neuen Ländern ist sich dabei sicher. Nur sehr wenige Studierende lehnen eine eigene Teilnahme entschieden ab.

Manche Maßnahmen zur Studienzeitverkürzung werden von west- und ostdeutschen Studierenden recht unterschiedlich beurteilt. Die beiden "unterstützenden" Maßnahmen, wie die Erweiterung des Angebots an Tutorien oder betreuten studentischen Arbeits-

gruppen und die Verringerung der Erwerbsarbeit neben dem Studium, werden von den westdeutschen Studierenden, vor allem an den Universitäten, meist weit häufiger als geeignet eingeschätzt (zu 60 Prozent und mehr).

Demgegenüber setzen die ostdeutschen Studierenden viel häufiger auf reglementierende Maßnahmen, die von den westdeutschen Studierenden ganz überwiegend abgelehnt werden. Das betrifft insbesondere die **Frage von Studiengebühren** für Langzeitstudenten. Während die Studierenden an den westdeutschen Hochschulen nur zu recht geringen Anteilen diese Maßnahme für geeignet halten (zwischen 20 und 25 Prozent), sind es bei den ostdeutschen Hochschulen nahezu doppelt so große Anteile (42 bis 46 Prozent), und zwar gilt dies für Universitäten und Fachhochschulen in ganz analoger Weise. Das Verlangen vieler ostdeutscher Studierender nach reglementierenden Maßnahmen zur Studienzeitverkürzung korrespondiert mit ihrer vergleichsweise stärkeren Forderung nach Planstudienzeiten zur Entwicklung der Hochschulen.

6 Rückläufige Tendenzen in der Unterstützung der Frauenförderung

An den ostdeutschen Hochschulen erfahren in der Regel Forderungen zur Verbesserung der Situation der Frauen an der Hochschule weniger Zustimmung. Das liegt auch daran, daß sich Studentinnen aus den neuen Ländern in den verschiedensten Bereichen ihres Studiums weniger benachteiligt fühlen als ihre Geschlechtsgenossinnen in den alten Ländern.

Beachtenswert bleiben zwei Befunde, die unsere Befragung der Studierenden erkennen lassen:

(1) Geht es allgemein um die Gleichberechtigung von Männern und Frauen, so zeigen sich relativ geringe Geschlechtsdisparitäten. Stehen aber konkrete Maßnahmen zur Gleichberechtigung zur Diskussion, indem beispielsweise Frauen gesondert gefördert werden oder bei der Stellenvergabe an den Hochschulen bei gleicher Leistung vorrangig berücksichtigt werden sollen, dann stimmen Studenten diesen Forderungen weit weniger zu.

(2) Im zeitlichen Verlauf ist bei den Studierenden in den alten Ländern seit Beginn der 90er Jahre eine rückläufige Tendenz bei der Unterstützung von Frauenforderungen zu beobachten. Interessanterweise ist das Zustimmungspotential selbst bei den Studentinnen rückläufig.

Unterstützung durch die männlichen Studierenden erfahren sämtliche Forderungen am ehesten an den westdeutschen Universitäten. An den ostdeutschen Fachhochschulen halten seit 1993 zunehmend Männer Schwerpunkte für Frauenforschung und die organisierte Interessenvertretung der Frauen für nützlich, während immer weniger Männer den Frauen bei der Besetzung von Hochschullehrerstellen einen Bonus einräumen möchten.

Der Forderung, daß bei der Stellenbesetzung an den Hochschulen Frauen bei gleicher Qualifikation eher berücksichtigt werden sollten, stimmen insbesondere die Studentinnen in den alten und neuen Ländern zu. Sie ist ihrer Meinung nach ganz wesentlich, um die Situation für Frauen an den Hochschulen zu verbessern.

7 Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation

Abschließend sei auf die Wünsche der Studierenden zur Verbesserung ihrer persönlichen Studiensituation eingegangen. Sie zeigen die Erfahrungen und Eindrücke der Studierenden, die sie in ihrem Studium gesammelt haben. Sie sind Spiegelbild allgemeiner hochschulischer Problemfelder sowie differenzierter Bedürfnisse in den einzelnen Studiengängen, die auf hochschulpolitischen Handlungsbedarf verweisen, da sie sowohl die Qualität wie Effizienz des Studiums beeinträchtigen.

Unterschiedliche Schwerpunkte bei den einzelnen Wünschen der Studierenden in den alten und neuen Ländern verweisen auf eine verschieden erlebte Studiensituation. Seit dem WS 1992/93 sind, was die Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation angeht, zwischen den Studierenden in den alten und neuen Ländern jedoch vermehrt Gemeinsamkeiten und Annäherungen zu beobachten.

Das Hauptanliegen der westdeutschen Studentenschaft an Universitäten betrifft weiterhin und nahezu konstant in den 90er Jahren: **bessere Praxisausbildung, Lehrveranstaltungen in kleinerem Kreis und intensivere Betreuung durch die Lehrenden**. In diesen drei Feldern kommen zentrale Problemfelder der westdeutschen Universitäten zum Ausdruck. Allerdings haben die beiden letzteren Punkte nicht mehr die Dringlichkeit wie zu Beginn der 90er Jahre.

Für die Studierenden an den ostdeutschen Universitäten steht der **Praxisbezug** im Studium mittlerweile ebenfalls auf einem vorderen Platz ihrer "Wunschliste", allerdings fast gleichrangig mit der Forderung nach **Erhöhung der Ausbildungsförderung (BAföG)** und besseren, zukünftigen Möglichkeiten auf dem **Arbeitsmarkt**.

Die wesentlichen Unterschiede zwischen den Studierenden in den alten und neuen Ländern beziehen sich im WS 1994/95 auf die Ausbildungsförderung (BAföG), von der gegenwärtig noch mehr ostdeutsche Studierende abhängig sind, und auf die überfüllten Hochschulen mit der meist schlechten Betreuungssituation durch die Lehrenden, die sich noch immer als ein Hauptproblem der westdeutschen Universitäten darstellt.

Insgesamt erfährt die "Wunschliste" der Studierenden in ihrer Rangfolge seit dem WS 1992/93 keine wesentlichen Veränderungen - mit einer bedeutsamen Ausnahme. Ein gewichtiges Anliegen, das derzeit alle Studierenden in fast gleichem Umfang teilen, ist ein eher außerhochschulisches Problem: der Wunsch nach einer **Verbesserung der Arbeitsmarktchancen** für Hochschulabsolventen.

Dieses Thema hat für die Studierenden in den letzten zwei Jahren deutlich an Brisanz gewonnen. Es geht einher mit einer viel pessimistischeren Einschätzung der beruflichen Möglichkeiten nach Studienabschluß. Die deutliche Zunahme dieses Wunsches seit dem WS 1992/93 geht insbesondere von den Studierenden an den Fachhochschulen aus, er wird aber ebenfalls zunehmend von den Studierenden an den westdeutschen Universitäten unterstützt.

8 Die Studierenden fordern seltener „mehr Geld“, dafür bessere Organisation, Betreuung und Lehrqualität

Mit Forderungen nach „mehr Geld“ sind auch die Studierenden sehr vorsichtig geworden. Das zeigt sich bei ihren Stellungnahmen zum BAföG ebenso wie zum Ausbau der Hochschulen mit mehr Stellen oder Studienplätzen. Allerdings kann es für sie sehr heikel werden, wenn ihnen über „Studiengebühren“ Geld abverlangt werden soll oder durch Sparmaßnahmen sich die Ausbildungsbedingungen in ihrer Sicht verschlechtern könnten.

Alles in allem halten sie auch recht wenig sowohl von dirigistischen Planungsmaßnahmen einerseits, als auch von liberalistischen-deregulierenden Maßnahmen andererseits. Was auf den ersten Blick als Widerspruch erscheint, löst sich folgendermaßen auf. Mit Mißtrauen betrachten sie alle formalen, verwaltungsmäßigen Konzepte, von denen sie zugleich befürchten, daß sie vorwiegend zu ihren Lasten gehen, ohne daß die anderen Beteiligten (die Hochschullehrer, Verwaltungen und Politiker) „ihre Hausaufgaben“ erledigt und Einigungen erzielt haben.

Denn sie bezweifeln, daß solche formalen Maßnahmen, seien es Planstudienzeiten, Studiengebühren, Wettbewerb, neue Zulassungsregeln, zur inhaltlichen Verbesserung von Studium und Lehre merklich genug beitragen könnten. Sie wollen eine Hochschule, die ihr Bildungsversprechen einlöst und zur beruflichen Qualifikation führt. Sie wollen dabei klare Strukturen und Orientierungen, aber keine übertriebene Reglementierung und Gängelung.

Die Akzente werden dabei von den Studierenden zum Teil unterschiedlich gesetzt - auch zwischen denen in West- und Ostdeutschland, aber die geäußerten Wünsche und Forderungen beziehen sich bei allen Differenzen hauptsächlich auf Grundelemente der Studienorganisation, Betreuung und Lehrqualität. Sich ihrer anzunehmen, kann kaum mit Kostenargumenten abgewehrt werden, würde aber sicherlich zu höherer Effizienz und besserer Qualität im Studium führen können. Auch von daher erscheint es sinnvoll, die Hinweise, Forderungen und Anregungen der Studierenden hinsichtlich der Schwerpunkte zur Hochschulentwicklung zu beachten.

Arbeitsgruppe Hochschulforschung / Universität Konstanz
Prof. Dr. E. R. Wiehn / Prof. Dr. G. Werner / T. Bargel, Dipl. Soz.

**3. Fachgespräch
im Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie
am Dienstag, den 8. Oktober 1996 in Bonn**

Studium und Studierende in den 90er Jahren

Programm und Themen

- 14.00 Uhr **Begrüßung durch MD Hans R. Friedrich**
- 14.15 Uhr **Studium und Studierende in den 90er Jahren:
Entwicklungen in den alten und neuen Ländern**
(Referent: Prof. Dr. E.R. Wiehn)
- 15.00 Uhr **Das Studium der Rechtswissenschaft:
eine Fachmonographie**
(Referent: T. Bargel)
- 16.00 Uhr **Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik:
Grundlagen und Verwendung**
(Referentin: N. el Hage)
- 17.00 Uhr **Die Prüfungsphase im Studium:
Probleme, Beratungsbedarf und Folgerungen**
(Referent: Prof. Dr. W. Georg)
- 17.45 Uhr **Bilanz: Studierende und Hochschulentwicklung**

Beginn der Veranstaltung: 14.00 Uhr; voraussichtliches Ende gegen 18.00 Uhr.
Ort: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn,
Heinemannstraße 2.

Teilnehmer/innen am Fachgespräch am 8. Oktober 1996 im BMBF - Bonn

1. **Rektoren und Vertreter/innen der beteiligten Hochschulen**
(Rektorate, Studienangelegenheiten, Studienberatung)
Bochum: Höck, Schult (Ausschuß für Lehre)
Erfurt, FH: Prof. Dr. Göttlicher
Essen, GHS: Prof. Hübner (Prorektor)
Frankfurt, Uni: Schnabel (Abt. Planung und Entwicklung)
Frankfurt, FH: Strohbach (Abt. Planung)
Hamburg, FH: Bergen, Nixdorf (ZSPB)
Koblenz, FH: Prof. Saam (Vizepräsident)
Leipzig, Uni: Dr. Plümer (Akademische Verwaltung)
2. **Vertreter/innen von Institutionen und Verbänden**
 - Wissenschaftsrat: (Wächter) Mauskosir
 - Hochschullehrerbund: Mücke (Geschäftsführer)
 - Bundesrechtsanwaltskammer: Scherf
 - Fakultätentag Jura: Prof. Dr. Hommelhoff
 - Deutscher Studentenwerk: Feit
 - Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft: Eschenbach
 - Bundesverband liberaler Hochschulgruppen (LHG): Bachmann
 - RCDS-Bundesvorstand: Thuß, Buschermöhle
 - Lüthke (Bundeshaus Bonn)
3. **Experten aus Forschungseinrichtungen und -institutionen**
 - Prof. Dr. J. Gleich (FH Köln)
 - Dr. Griesbach, Dr. Schnitzer (HIS-Hannover)
 - Dr. Berning (Bayer. Staatsinstitut, München)
 - Dr. Konegen-Grenier (Institut der Dt. Wirtschaft, Köln)
 - Prof. Buck-Bechler (Projektgruppe Hochschulforschung, Berlin)
 - Dr. Bonnemann, Hofmann-Broll (Hochschule der Bundeswehr, Hamburg)
 - Prof. Hommelhoff, Dr. Tag (Uni Heidelberg)
 - Prof. Müller, Dr. Groppe (Uni Bochum)
 - Schreyer (IAB-Nürnberg)
4. **Ministerien**
 - **Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie**
MD Friedrich, Dr. Blanke, Lömker, Reinert
Paffhausen-Valente da Cruz, Hiepe, Marschall
 - **Ministerium der Justiz**
MR Dr. Staats
5. **Wissenschaftlicher Beirat**
 - Prof. Dr. Kaase, Wissenschaftszentrum Berlin
 - Prof. Dr. Ruprecht, Universität Hannover
 - Prof. Dr. Peisert, Universität Konstanz
6. **Arbeitsgruppe Hochschulforschung Konstanz**
 - Prof. Dr. Wiehn, Prof. Dr. Georg, T. Bargel, N. el Hage

Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz September 1996

Publikationen und Berichte des Forschungsprojekts

"Entwicklung der Studiensituation und studentischer Orientierungen"

(gefördert vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie)

Leitung: Prof. Dr. E.R. Wiehn (1982 bis 1992: Prof. Peisert)

Wissenschaftliche Mitarbeiter: T. Bargel, N. el Hage, F. Multrus,
M. Ramm, H. Simeaner; Sekretariat: D. Lang

A Neuere Publikationen (1994 bis 1996)

Bargel, T./ M. Ramm: Das Studium der Medizin. Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht. (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 118). Bad Honnef: Bock, 1994.

Bargel, T.: Studierende und Politik im vereinten Deutschland. Bildung-Wissenschaft-aktuell 3/94.

Ramm, M.: Fachhochschulen in den neuen Bundesländern. Die Gründungsphase aus studentischer Sicht. Bildung-Wissenschaft-aktuell 12/94.

Bargel, T./ F. Multrus/ M. Ramm: Studium und Studierende in den 90er Jahren. Entwicklung an Universitäten und Fachhochschulen in den alten und neuen Bundesländern. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hg.), Bonn 1996 (Langfassung 232 Seiten, Kurzfassung 61 Seiten).

Hage, N. el: Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik. Projekte, Instrumente und Grundlagen. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hg.), Bonn 1996.

Bargel, T./ F. Multrus/ M. Ramm: Das Studium der Rechtswissenschaft. Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hg.), Bonn 1996 (Kurzfassung 62 Seiten).

Hochschulsystem in Deutschland

Peisert, H./ G. Framhein: Das Hochschulsystem in Deutschland. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hg.), 1994 (Neuaufgabe). Auch in Englisch: Higher Education in Germany.

Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

Ramm, M./ T. Bargel: Studium, Beruf und Arbeitsmarkt. Orientierungen von Studierenden in West- und Ostdeutschland (BeitrAB 193). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, 1995.

Frühere Publikationen

Reihe Studien zu Bildung und Wissenschaft

- Bargel, T./ G. Framhein/ J.M. Gleich/ S. Kammhuber/ W. Lenske/ H. Peisert: Studiensituation und studentische Orientierungen. Eine empirische Untersuchung im Wintersemester 1982/83. (Schriftenreihe Studien zur Bildung und Wissenschaft 5). Bad Honnef: Bock, 1984.
- Peisert, H./ T. Bargel/ G. Framhein: Studiensituation und studentische Orientierungen an Universitäten und Fachhochschulen. 2. Erhebung zur Studiensituation im WS 1984/85. (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 59). Bad Honnef: Bock, 1988.
- Bargel, T./ G. Framhein-Peisert/ J.-U. Sandberger: Studienerfahrungen und studentische Orientierungen in den 80er Jahren. Drei Erhebungen an Universitäten und Fachhochschulen 1983, 1985, 1987. (Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft 86). Bad Honnef: Bock, 1989.

Reihe Bildung-Wissenschaft-aktuell

- Bargel, T./ G. Framhein/ J.M. Gleich/ S. Kammhuber/ W. Lenske/ H. Peisert: Studiensituation und studentische Orientierungen - Kurzfassung. Bildung-Wissenschaft-aktuell 7/1984.
- Peisert, H./ T. Bargel/ G. Framhein: Studiensituation und studentische Orientierungen an Universitäten und Fachhochschulen - Kurzfassung. Bildung-Wissenschaft aktuell 9/87.
- Bargel, T./ R. Gawatz: Leistungsstand und Förderung im Studium. Bildung-Wissenschaft aktuell 10/87.
- Bargel, T./ G. Framhein/ H. Peisert/ J.-U. Sandberger: Studienerfahrungen und studentische Orientierungen. Drei Erhebungen zur Studiensituation in den 80er Jahren. Bildung-Wissenschaft-aktuell 4/89.
- Bargel, T./ J.-U. Sandberger/ M. Ramm: Studiensituation und studentische Orientierungen. Vierte Erhebung zur Studiensituation - Kurzfassung. Bildung-Wissenschaft-aktuell 9/92.
- Bargel, T.: Studienqualität und Hochschulentwicklung. Fünfte Erhebung zur Studiensituation an Universitäten und Fachhochschulen. Bildung-Wissenschaft-aktuell 11/93.
- Bargel, T./ M. Ramm: Das Studium der Medizin. Erfahrungen, Probleme und Forderungen aus studentischer Sicht - Kurzfassung. Bildung-Wissenschaft-aktuell 20/93.

B Artikel und Beiträge 1985-1996

- Bargel, T.: Studium - hohe Schule, hohe Hürden. In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Immer diese Jugend! Ein zeitgeschichtliches Mosaik 1945 bis heute. München: Kösel, 1985, 161-178.
- Bargel, T.: Politisches Bewußtsein und Verhalten von Studenten. Ergebnisse empirischer Untersuchungen. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Politische Sozialisation an Hochschulen (Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 233). Bonn 1985, 65-86.
- Peisert, H.: Students in the Federal Republic of Germany: Diversity in motives and prospects. Higher Education in Europe 1/1985, 18-29.
- Bargel, T./ N. Höpfinger: Schwierigkeiten und Belastungen von Studierenden aus Arbeiterfamilien. In: A. Funke (Hg.): Hochschulzugang und Probleme beim Studium von Arbeiterkindern. (Graue Reihe Nr. 38). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung, 1986, 126-172.
- Bargel, T.: Schlechte Berufsaussichten: Filter sozialer Selektion und Stress-Faktor im Studium. In: R. Bader/ W. Habel/ R.v. Lüde/ S. Metz-Göckel/ E. Steuer (Hg.): Studenten im Schatten des Arbeitsmarktes. Frankfurt: Campus, 1987, 61-71.
- Framhein, G.: Studentische Vorstellungen zur Studiendauer. In: Studienzeiten auf dem Prüfstand. Dokumentation des HIS-Kolloquiums am 18. und 19. Mai 1988 im Wissenschaftszentrum Bonn-Bad Godesberg. Hannover: HIS GmbH, 1988, 85-111.
- Framhein, G.: Hochschulentwicklung und Hochschulsozialisation. Arbeitsfelder der Konstanzer Hochschulforschung: In: Ch. Oehler/ W.-D. Webler (Hg.): Forschungspotentiale sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung. (Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 84). Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, 1988, S. 161-189.
- Bargel, T.: Studiensituation und Studienstrategien: Zurechtkommen und sich selbst behaupten an der Hochschule. In: L. Huber/ M. Wulf (Hg.): Studium - nur noch Nebensache? Freiburg: Dreisam, 1989, 60-83.
- Sandberger, J.-U.: Legitimation und Delegitimation sozialer Ungleichheit: Befunde aus vergleichenden Studentenuntersuchungen in der Bundesrepublik Deutschland, den Niederlanden, Österreich, Polen und Slowenien. In: H.J. Hoffmann-Nowotny (Hg.): Kultur und Gesellschaft. Zürich: Seismo, 1989, 631-633.
- Bargel, T.: Arbeitskultur und berufliche Qualifikation in den Sozialwissenschaften. Sozialwissenschaften und Berufspraxis, 13. Jg., Heft 2, 1990, 86-104.
- Bargel, T.: Arbeitskultur und Qualität der Lehre in den Sozialwissenschaften. Eine Kritik aus studentischer Sicht. In: N. Kolbe/ J.N. Sommerkorn (Hg.): Lehren und Lernen in der Soziologie. Aktuelle Fragen zu einem alten Problem. Berlin: edition sigma, 1990, 23-48.

- Framhein, G.: Studiendauer - Je kürzer, desto besser? Mitteilungen des Hochschulverbandes, Jg. 38, Heft 4, 1990, 180-183.
- Peisert, H.: Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. In: Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln: Verlag Wissenschaft und Politik, 1990, 453-464.
- Sandberger, J.-U./ G. Seidel (Hg.): Herbsttagung der AG Strukturgleichungsmodelle, Konstanz 1989: Tagungsbericht. Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 1990.
- Bargel, T./ J.-U. Sandberger: Studentische Berufsorientierung. Hoffen und Bangen. In: UNI-Perspektiven für Beruf und Arbeitsmarkt, 16. Jg., Heft 6, Jan. 1992, 23-27.
- Sandberger, J.-U.: Berufswahl und Berufsaussichten: Trends und Stabilitäten. In: Kaiser, M./Brater, M. (Hg.): Entwicklungsperspektiven des Hochschulwesens im vereinten Deutschland - Übergänge in das Bildungs- und Beschäftigungssystem: Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 1992.
- Bargel, T./ J.-U. Sandberger/ M. Ramm: Studierende und Arbeitsmarkt. In: Informationen (ibv). Bundesanstalt für Arbeit. Heft 9, März 1993, 589-599.
- Bargel, T.: Stille Restauration. Studentische Politik in den 80er Jahren. In: Erziehung und Wissenschaft, 45. Jg., Heft 5, Mai 1993, 33-34.
- Bargel, T.: Studieren an überfüllten Hochschulen. In: Mitteilungen des Hochschulverbandes, Jg. 41, Heft 2, Mai 1993, 133-135.
- Bargel, T./ M. Ramm: Studentische Erwartungen. Aufstiegshoffnungen schwinden. In: UNI-Perspektiven für Beruf- und Arbeitsmarkt, 18. Jg., 2/1994, 26-29.
- Bargel, T.: Deutschland und Europa - Zum Meinungsbild der Studierenden. In: CIVIS, Heft 4, Dezember 1993, 56-62.
- Bargel, T.: Zum politischen Potential der Studierenden an Universitäten in Ost- und Westdeutschland. In: hochschule ost, 3. Jg., Heft 3, Mai/Juni 1994, 9-18.
- Bargel, T./ H. Peisert: Studium im vereinten Deutschland. In: Forschung & Lehre, Heft 9, 1994, 389-392.
- Peisert, H./ G. Framhein: Das GUS-Sonderprogramm des DAAD, 1989-1993. (DAAD-Dokumentation und Materialien 28). Bonn: DAAD, 1994.
- Bargel, T.: Student und Politik im vereinten Deutschland. In: Forschung & Lehre, Heft 8, 1995, 426-430.
- Bargel, T.: Beratungsverhalten und Beratungsbedarf der Studierenden - zum Stellenwert der Zentralen Studienberatung. In: ARGE-Frühjahrstagung 1995 - Tagungsbericht. Braunschweig, 1995, 5-21.
- Bargel, T.: Politische Haltungen der Studierenden: Rechtsruck an der Uni? In: Kritisches Forum (Hg.): Armut und Rechtsextremismus. (Studien 1). Duisburg 1995, 99-107.

- Bargel, T.: Rassismus und Nationalismus in der Studentenschaft? Befunde und Folgerungen aus Studierenden-Surveys. In: AISEC u.a. (Hg.): "Rassismus und Menschenrechte - Gesellschaftlicher Auftrag der Hochschulen". Marburg 1995, 180-184.
- Bargel, T.: Studentische Erwartungen an die Lehr- und Studienqualität - Thesen und Erläuterungen. In: Schmitz, W. (Hg.): Evaluation der Lehre - ein Kolloquium an der Technischen Universität Dresden: Dresden 1995, S. 97-104.
- Bargel, T.: Studiensituation und Studienqualität aus der Sicht der Studierenden. In: Grahs, D. u.a. (Hg.): Qualitätsmanagement im Bildungswesen. Schriften des Internationalen Begegnungszentrums St. Marienthal, Bd. 2. Ostnitz 1996, S. 53-71.
- Bargel, T./ M. Ramm/ F. Schreyer: Studierende suchen mehr Nähe zur Arbeitswelt. In: IAB-Kurzbericht Nr. 3/21.3.1996. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit, 1996.
- Bargel, T.: Anforderungen und Probleme des Jurastudiums aus der Sicht Studierender. In: Hermann, D./ B. Tag (Hg.): Die universitäre Juristenausbildung. Deutscher Hochschulverband: Forum, Heft 63, Bonn 1996, S. 171-200.

C Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung

- Bargel, T. (Hg.): Hochschulprofile - Studierende und Studium an acht Universitäten und sechs Fachhochschulen. Referate zum Workshop mit den beteiligten Hochschulen. (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 1). Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Januar 1990.
- Bargel, T.: Wieviele Kulturen hat die Universität? Ein Vergleich der Rollen- und Arbeitskultur in vierzig Einzelfächern. (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 2). Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung, März 1988.
- Bargel, T./ J.-U. Sandberger: Trendbericht. Studierende in den 80er Jahren. Befunde der Erhebungen 1983, 1985, 1987 und 1990 im Zeitvergleich nach Hochschulart, Geschlecht und Fächergruppen. (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 3). Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung, März 1992.
- Sandberger, J.-U.: Motive der Fachwahl und attribulierter Nutzen des Studiums bei westdeutschen Studierenden: Struktur, Verteilung und Fachunterschiede. (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 4). Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Juni 1992.
- Bargel, T. (Hg.): Studiensituation - Effizienz und Qualität. Beiträge zu einem Fachgespräch. (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 5). Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung, November 1992.
- Bargel, T.: Zur Entwicklung der Hochschulen - Zwischen Ausbau und Strukturreform. (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 6). Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Dezember 1992.
- Sandberger, J.-U.: Soziale Ungleichheit und Legitimität im Urteil von Studierenden. Analysen zur Struktur und Verteilung einer Orientierungsdomäne. (Tagungsbeiträge 1988-1990). (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 7). Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Februar 1993.
- Sandberger, J.-U.: Studentinnen. Studiererfahrungen, Zukunftsperspektiven, Forderungen. (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 8). Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung, November 1992.
- Bargel, T.: Studienmotive, Studiererwartungen und Studiererfolg. Die Alma Mater nährt viele Kinder. (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 9). Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Dezember 1993.
- Ramm, M.: Studierende und Studiensituation in der DDR und in der BRD. (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 10). Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Mai 1994.
- Bargel, T. (Hg.): Studium und Studierende im vereinten Deutschland. Beiträge zum 2. Fachgespräch. (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 11). Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Mai 1994.
- Multrus, F.: Zur Lehr- und Studienqualität. Dimensionen, Skalen und Befunde des Studierendensurveys. (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 12). Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Dezember 1995.

- Hage, N. el: Zur Validität studentischer Veranstaltungskritiken. Befunde empirischer Studien zu einem umstrittenen Verfahren. (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 13). Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung, November 1995.
- Hage, N. el: Instrumente studentischer Veranstaltungskritik - Konstruktion, Einsatz und Beispiele. (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 14). Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Dezember 1995.
- Hage, N. el: Studienreform durch Lehrevaluation? Ansätze, Projekte und Verwendungsmöglichkeiten der Lehrbewertung. (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 15). Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Oktober 1995.
- Bargel, T./ T. Knittel/ F. Multrus: Internet und Hochschulbereich. Recherchen über Potentiale und Probleme für Studium und Studierende. (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 16). Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung, November 1995.
- Multrus, F.: Zur Lernstrategie von Studierenden. Indizierung, Typologie und Zusammenhänge. (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 17). Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung, März 1996.

Datenalmanach

Simeaner, H./ W. Daiber/ T. Bargel/ J.-U. Sandberger/ M. Ramm: Datenalmanach zum Studentensurvey 1983 bis 1993. Tabellenband nach Hochschulart, Geschlecht und Fächergruppen. Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz, März 1994.

Bargel, T./ H. Simeaner/ M. Ramm/ W. Daiber: Berufliche Orientierungen und Arbeitsmarktperspektiven von Studierenden in West- und Ostdeutschland. Tabellenband nach Hochschulart, Geschlecht und Fächergruppen. Arbeitsgruppe Hochschulforschung und Büro für Sozialforschung. Konstanz, Mai 1994.

Simeaner, H./ W. Daiber/ T. Bargel/ F. Multrus/ M. Ramm/ D. Lang/ K. Wuttke: Studierende in den alten und neuen Bundesländern. Erfahrungen und Orientierungen 1993-1995. Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz, Oktober 1995.

Ramm, M./ H. Simeaner/ T. Bargel/ W. Daiber: Berufs- und Arbeitsmarktorientierungen von Studierenden in den 90er Jahren. Arbeitsgruppe Hochschulforschung und Büro für Sozialforschung. Konstanz, August 1996.

Anfragen an:

Arbeitsgruppe Hochschulforschung
z. H. Frau Doris Lang
Sozialwissenschaftliche Fakultät
Universität Konstanz
Postfach 5560
78434 Konstanz

Tel.: 07531/882896
Fax: 07531/884530

Kontakt und Informationen:

E-Mail: Frank.Multrus@uni-konstanz.de
<http://www.uni-konstanz.de/FuF/SozWiss/fg-soz/ag-hoc/ho-fo-i.html>

ISSN 1616-0398