



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Studiensituation und studentische Orientierungen

11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen

Die elfte Erhebung zur Studiensituation an Universitäten und Fachhochschulen wurde im WS 2009/10 von der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter der Projektleitung von Prof. Dr. Werner Georg und Dr. Michael Ramm durchgeführt. Die Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt.

Organisation und Durchführung: Dr. Michael Ramm
Dr. Frank Multrus

Datenaufbereitung: Hans Simeaner

Texterfassung: Doris Lang

Graphiken: Karl-Ernst Wuttke

Impressum

Herausgeber

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

Bestellungen

schriftlich an den Herausgeber
Postfach 30 02 35
53182 Bonn
oder per
Tel.: 01805 – 262 302
Fax: 01805 – 262 303
(Festnetzpreis 14 Cent/Min., höchstens 42 Cent /Min. aus Mobilfunknetzen)
E-Mail: books@bmbf.bund.de
Internet: <http://www.bmbf.de>

Bonn, Berlin 2011



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Frank Multrus / Michael Ramm / Tino Bargel

Studiensituation und studentische Orientierungen

11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen

Inhaltsverzeichnis

1	PROFIL DER STUDIERENDEN	1
1.1	Soziale Herkunft der Studierenden	1
1.2	Leistungskurse und Schulnote	2
1.3	Geschlecht, Alter und Hochschulreife	3
1.4	Tätigkeiten vor Studienbeginn	4
1.5	Angestrebter Abschluss	5
2	ANFORDERUNGEN UND STUDIERBARKEIT	6
2.1	Vorgaben und Reaktionen	6
2.2	ECTS-Punkte	8
2.3	Anforderungen und Aufbau	10
2.4	Ansprüche an das Lernen	13
2.5	Schwierigkeiten und Belastungen	15
3	STUDIENEFFIZIENZ UND STUDIENBEWÄLTIGUNG	18
3.1	Lern- und Studierverhalten	18
3.2	Ausfälle und Überschneidungen	21
3.3	Soziales Klima, Anonymität und Überfüllung	22
3.4	Kontakte und Beratung	24
3.5	Erwerbstätigkeit im Studium	27
4	STUDIENQUALITÄT UND LEHREVALUATION	30
4.1	Bilanzierung der Studienqualität	30
4.2	Förderung fachlicher Kenntnisse und praktischer Fähigkeiten	32
4.3	Förderung allgemeiner Fähigkeiten	36
4.4	Bewertungen zur Lehrevaluation	38
5	ENTWICKLUNG DER AUSLANDSAKTIVITÄTEN	41
5.1	Nutzen eines Auslandsstudiums	41
5.2	Informationsstand und Beratung zum Auslandsstudium	44
5.3	Auslandsaktivitäten: Studium, Sprachkurs, Praktikum	46
5.4	Kernpunkt: Entwicklung des Auslandsstudiums	47
6	BERUFS- UND ARBEITSMARKTERWARTUNGEN	52
6.1	Berufsaussichten und Arbeitsmärkte	52
6.2	Ansprüche an den Beruf	56
6.3	Anpassungen an Beschäftigungsbedingungen	58
6.4	Angestrebte Tätigkeitsbereiche	60
	LITERATUR	62
	ANHANG: KONZEPT UND DURCHFÜHRUNG DES STUDIERENDENSURVEYS	63
	AUSGEWÄHLTE PUBLIKATIONEN ZUM STUDIERENDENSURVEY	67

1 Profil der Studierenden

Die Wege und Chancen im Bildungswesen hängen stark von der sozio-ökonomischen Herkunft ab. Nach wie vor ist der Hochschulzugang für das weitere Leben eine wichtige Selektionshürde. Daher bleibt die Frage aktuell: Welches soziale Profil weisen Studierende auf? Wer bekommt die Chance, eine akademische Qualifikation zu erwerben?

Zwei biographische, dem Studium vorgelagerte Gegebenheiten erweisen sich daneben als wichtig, weil sie eng mit der sozialen Herkunft zusammenhängen und für den Studienweg bedeutsam sind: Zum einen die Belegung der Leistungskurse in den gymnasialen Oberstufen, die die Fachwahl beeinflusst, und zum anderen der Bildungs- und Berufsweg vor Studienbeginn. Daran kann auch ersichtlich werden, ob die Hochschulen offen sind für Spät- und Quereinsteiger aus der Berufswelt.

1.1 Soziale Herkunft der Studierenden

Bei der sozialen Herkunft, bestimmt über den höchsten Bildungsabschluss der Eltern, zeigt sich eine unterschiedliche Verteilung der Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen. An den Universitäten dominiert das „akademische Milieu“, denn 58% der Studierenden haben Eltern mit Studienerfahrungen, entweder an einer Universität (45%) oder an einer Fachhochschule (13%).

Die sogenannten „Bildungsaufsteiger“, d. h. Studierende mit Eltern ohne Hochschulabschluss, sind mit 60% an Fachhochschulen weit häufiger vertreten als an den Universitäten mit 42%. Ihre Quote hatte sich bis zum Jahr 2000 an beiden Hochschularten verringert, blieb seitdem nahezu konstant. Die im Studierenden-survey ermittelten Anteile entsprechen den Werten der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (vgl. Isserstedt u.a. 2010).

Anteile der „Bildungsaufsteiger“ bleiben konstant

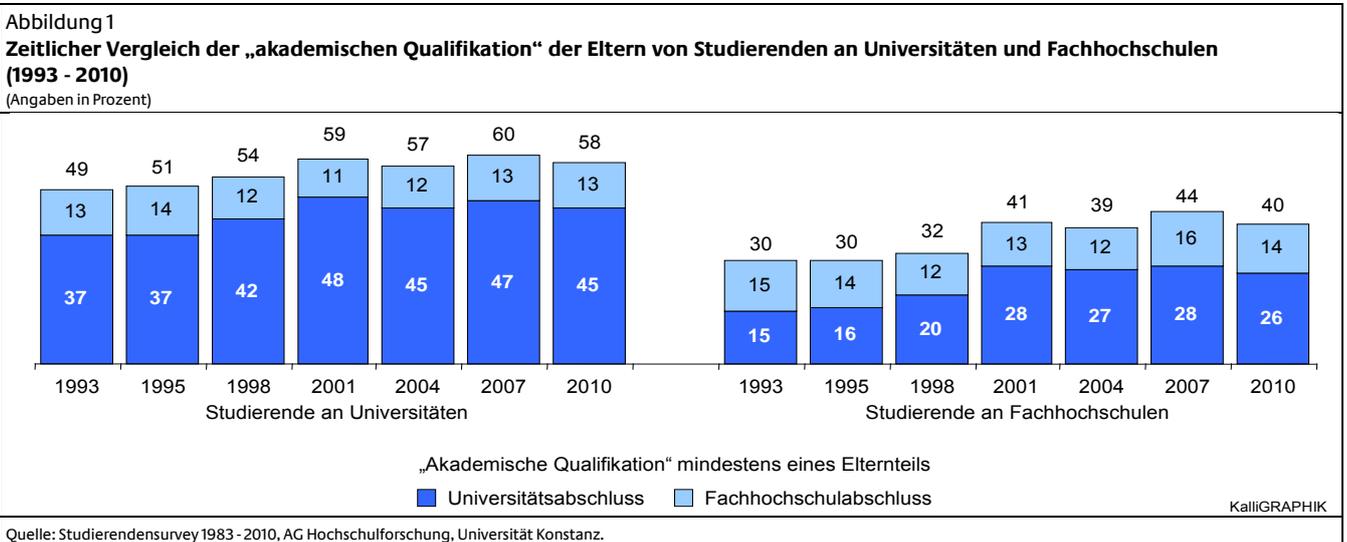
Die „Schere“ im Hochschulzugang nach der sozialen Herkunft hat sich im letzten Jahrzehnt vergrößert (vgl. OECD 2006). Vor allem nahm der Anteil jener Studierenden an Universitäten wie Fachhochschulen zu, von denen mindestens ein Elternteil ein Universitätsstudium absolviert hatte. Diese „akademische Reproduktion“ stieg vor allem in den 90er Jahren an, seit dem neuen Jahrtausend stagniert sie, ist im WS 2009/10 sogar leicht rückläufig. Dennoch scheint sich der Kreis potentieller Bildungsaufsteiger nicht mehr zu erweitern (vgl. Abbildung 1).

„Akademische Reproduktion“ insbesondere in Medizin

Die „Bildungsvererbung“ eines Studiums hat in allen Fächergruppen zugenommen. Die höchste „akademische Reproduktion“ wiesen die Studierenden der Medizin auf: Im WS 2009/10 haben 63% von ihnen zumindest einen Elternteil mit Universitätsabschluss.

In den Ingenieurwissenschaften an Universitäten sind es 48%, während in allen anderen Fächergruppen rund zwei Fünftel der Studierenden einen Elternteil haben, der an einer Universität studiert hat. Im Jurastudium hat die Dominanz der akademischen Herkunft deutlich nachgelassen, dagegen geht in den Ingenieurwissenschaften an Universitäten der Anteil „Bildungsaufsteiger“ seit einigen Jahren zurück.

Weit geringer ist die Quote an den Fachhochschulen, vor allem im Sozialwesen, in dem 33% der Studierenden ein Elternteil mit Hochschulabschluss haben, darunter sind 19% mit einem Universitätsabschluss. Anders sieht es in den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern aus. Hier kommen 47% aus einem Elternhaus mit Hochschulausbildung, 31% der Studierenden haben einen Elternteil mit universitärer Ausbildung.



1.2 Leistungskurse und Schulnote

Überwiegend bestimmt die Belegung der Leistungskurse die spätere Fachwahl. So kommt dieser Entscheidung eine große Bedeutung für den weiteren Bildungsweg der Studierenden zu (vgl. Knittel/Bargel 1996). Aber auch der erlangte Notendurchschnitt im Zeugnis der Hochschulreife beeinflusst den Zugang zum Studium und zum Studienfach.

Leistungskurswahl: konstante Präferenzen

Beachtenswert bleibt der Trend, dass Schülerinnen weiterhin häufiger die sprachlichen Fächer favorisieren und Schüler die mathematisch-naturwissenschaftlichen (vgl. Tabelle 1).

- Studentinnen haben als erstes Leistungskursfach für die Abiturprüfung Deutsch (34%) oder Englisch (18%) gewählt. In den naturwissenschaftlichen Fächern stehen Mathematik (16%) und Biologie (9%) im Vordergrund. Dem Fach Physik stehen die jungen Frauen sehr distanziert gegenüber (2%).
- Studenten haben in der Schulzeit weit häufiger naturwissenschaftliche Leistungskurse belegt, vor allem Mathematik (35%), aber auch häufiger als Studentinnen Physik (8%).

Tabelle 1
Belegung von Leistungskursen in der Oberstufe (2001 - 2010)
(Angaben in Prozent; erster Leistungskurs)

	2001	2004	2007	2010
Deutsch/Literatur				
Studentinnen	30	32	34	34
Studenten	15	16	16	16
Englisch				
Studentinnen	21	21	18	18
Studenten	15	16	14	14
Französisch				
Studentinnen	5	5	4	4
Studenten	2	2	2	2
Mathematik				
Studentinnen	17	17	17	16
Studenten	38	36	34	35
Physik				
Studentinnen	1	1	1	2
Studenten	6	5	7	8
Chemie				
Studentinnen	3	2	3	3
Studenten	3	4	4	4
Biologie				
Studentinnen	11	10	9	9
Studenten	7	6	7	7

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Besonders deutlich wird der Unterschied nach dem Geschlecht, wenn zwei Leistungskurse betrachtet werden. Zwei sprachliche Leistungskurse belegten 23% der Studentinnen, aber nur 7% der Studenten, dagegen wählten die männlichen Studierenden zwei naturwissenschaftliche Fächer (32%) viel häufiger als Studentinnen (13%).

Leistungskurse sind wegweisend für die Fachwahl

Zwischen der späteren Wahl des Studienfaches und der Belegung von Leistungskursen zeigen sich eindeutige Zusammenhänge, die zu entsprechenden Fachentscheidungen führen:

- Studierende mit zwei sprachlichen Leistungskursen haben an den Universitäten zu 42% ein Fach der Sprach- und Kulturwissenschaften gewählt, kaum jedoch eines der Natur- oder Ingenieurwissenschaften (nur 7% bzw. 4%). Von dieser Gruppe sind 21% in einem Fach der Sozialwissenschaften immatrikuliert.
- Bei zwei naturwissenschaftlichen Leistungskursen in der Oberstufe wird an den Universitäten überwiegend ein Fach der Naturwissenschaften (42%) oder der Ingenieurwissenschaften (28%) studiert.
- Auf die Kombination aus einem sprachlichen und einem naturwissenschaftlichen Fach trifft man bei den Studierenden der Natur- (19%) und Kulturwissenschaften (17%) sowie der Medizin (14%) am häufigsten.

Auch an den Fachhochschulen ist der Einfluss der Leistungskurskombination auf die spätere Wahl des Studienfaches deutlich erkennbar. Wer zwei naturwissenschaftliche Leistungskurse belegt hatte, entscheidet sich überwiegend für ein Fach der Ingenieurwissenschaften (65%).

Sichere Studienaufnahme bei sehr gutem Abitur

Die größte Sicherheit, ein Studium aufzunehmen, äußern die Notenbesten. Bei einem Notenschnitt von 1,0-1,4 sind sich 95% der Studierenden ziemlich oder völlig sicher, ein Studium aufzunehmen. Je schlechter die Abiturnote ausfällt, desto größer sind die Zweifel. 30% der Studierenden mit einem Notenschnitt von 3,0 bis 3,4 waren sich in ihrer Studienentscheidung völlig unsicher.

Hochschulart: Unterschiede in der Abiturnote

An den Universitäten ist die Abiturnote der Studierenden durchschnittlich etwas besser als an den Fachhochschulen (2,2 zu 2,5). Studentinnen haben im Durchschnitt die etwas besseren Schulnoten als Studenten erreicht: an Universitäten 2,16 (Studenten 2,29) und an Fachhochschulen 2,41 (Studenten 2,65).

Notenbeste in Medizin

Zwischen der Wahl des Studienfaches und der schulischen Abschlussnote bestehen ebenfalls Zusammenhänge. Im Studium der Medizin sind die Notenbesten mit einer Durchschnittsnote von 1,78. In der Gruppe der Leistungsbesten (1,0 bis 1,4) stellen sie den größten Anteil (33%). Auch in der nächsten Notengruppe (1,5 bis 1,9) sind die Medizinstudierenden am stärksten vertreten (37%). Fast drei Viertel von Ihnen gehören zu diesen Notenbesten. In den Naturwissenschaften kommen 39% auf Notenschnitte von 1,0 bis 1,9. Am geringsten ist dieser Anteil in den Kulturwissenschaften (29%). Aber auch in den anderen Fächergruppen sind diese Anteile nicht viel höher: In den Rechts-, Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften gehören 31% zu dieser Gruppe.

1.3 Geschlecht, Alter und Hochschulreife

Die Zusammensetzung der Studierenden nach dem Geschlecht hat sich sehr gewandelt. Mitte der 60er Jahre waren die Universitäten eine Männerdomäne, mit einem Frauenanteil von nur 24%. Seitdem ist eine ständige Zunahme des Frauenanteils an den Hochschulen festzustellen. Im WS 2009/10 beträgt der Frauenanteil deutscher Studierender an den Universitäten rund 52% und an den Fachhochschulen 39% (vgl. Statistisches Bundesamt 2010).

Deutliche Zunahme des Anteils von Studentinnen

Die zahlenmäßige Entwicklung des Frauenstudiums lässt sich im Studierendensurvey ebenfalls erkennen. Im WS 2009/10 liegt die Quote etwas überproportional an den Universitäten bei 58% und an den Fachhochschulen bei 50%.

Der Trend zur stärkeren Studienaufnahme von Frauen spiegelt sich im Survey auch bei den Studienanfängerinnen (1. Hochschulsemester) wider: 60% Frauen an Universitäten und 51% an Fachhochschulen. Beim Hochschulzugang ist die frühere geschlechtsspezifische Selektivität weithin abgebaut.

Traditionelle Wahl des Studienfaches

Die Fachwahl von jungen Frauen und Männern folgt weitgehend traditionellen Mustern. Insofern sind einige Fächer „männlerdominiert“ geblieben, wie in den Ingenieur- und in Teilen der Naturwissenschaften. In anderen Fächern wie z.B. Psychologie oder neue Sprachen dominieren Frauen, wie die Zahlen der amtlichen Statistik belegen (vgl. Statistisches Bundesamt 2010):

- **Studenten:** Maschinenbau (Uni 85%; FH 82%), Elektrotechnik (93%; 94%) sowie Physik(82%) und Informatik (87%; 86%).
- **Studentinnen:** Psychologie (77%), Romanistik (82%), Erziehungswissenschaften (77%; 81%), Sozialwesen (75%; 77%), Veterinärmedizin (86%).

Zunahme in Medizin und Wirtschaftswissenschaften

In den letzten zehn Jahren hat sich in einigen Fächergruppen des Studierendensurveys der Frauenanteil deutlich erhöht. Besonders stark ist die Zunahme in den medizinischen Fächern von 63% auf 73%, in den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern von 39% auf 49% und in der Rechtswissenschaft von 54% auf 62%.

In den Einzelfächern ist der Anteil der Frauen in den Wirtschaftswissenschaften und in der Betriebswirtschaftslehre auffällig gestiegen, ebenso wie in allen medizinischen Fächern, vor allem in der Veterinärmedizin (87% Frauen).

Dagegen hat sich der Frauenanteil in den Ingenieurwissenschaften nur geringfügig erhöht, obwohl Benachteiligungen und Barrieren abgebaut worden sind (vgl. Bargel/Multrus/Schreiber 2007). Demnach ist die "Attraktivität" eines Faches für Frauen nicht primär davon abhängig, ob die Studienverhältnisse stärkere Nachteile für Studentinnen beinhalten.

Höherer Altersdurchschnitt an Fachhochschulen

Die Studierenden an den Fachhochschulen sind im Durchschnitt rund ein Jahr älter als an den Universitäten, was den unterschiedlichen biographischen Verläufen entspricht. Auch sind die Männer wegen des Wehr- und Ersatzdienstes etwas älter als Frauen. An den Universitäten sind Männer im Schnitt 23,0 Jahre alt, Frauen 22,5 (Median), während an den Fachhochschulen die Männer ein Durchschnittsalter von 23,8 und die Frauen von 23,3 Jahren angeben.

Seit dem WS 2006/07 ist der Altersdurchschnitt niedriger geworden, vor allem an den Fachhochschulen sank er: von 24,9 Jahren auf 23,8 bei den Studenten und von 24,2 auf 23,3 bei den Studentinnen (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2
Alter der Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen (2001 - 2010)
(Mediane)

	2001	2004	2007	2010
Universitäten				
Studenten	23,6	23,6	23,4	23,0
Studentinnen	22,7	22,7	22,8	22,5
Fachhochschulen				
Studenten	24,8	24,4	24,9	23,8
Studentinnen	23,7	23,6	24,2	23,3

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

An Universitäten haben männliche Studienanfänger im WS 2009/10 ein Durchschnittsalter von 20,3 Jahren, im WS 2000/01 lag es noch bei 20,7. Leichte Veränderungen in der Altersstruktur gab es in dieser Zeitspanne auch bei den Studienanfängern an den Fachhochschulen, die im WS 2009/10 mit 21,5 Jahren ihr Studium aufgenommen haben. Bei den weiblichen Studierenden beträgt das Alter zu Studienbeginn 19,9 Jahre (Uni) bzw. 21,4 (FH).

Fachhochschulen: allgemeine Hochschulreife wieder seltener

Während an Universitäten die allgemeine Hochschulreife eindeutig dominiert (97% der Studierenden), nimmt die Fachhochschulreife an den Fachhochschulen einen relativ großen Platz ein. Die allgemeine Hochschulreife hatte an den Fachhochschulen zu Beginn des neuen Jahrhunderts deutlich zugenommen. Diese Entwicklung scheint sowohl bei Studentinnen als auch bei Studenten wieder rückläufig, dagegen nimmt die Fachhochschulreife als Zugangsberechtigung wieder zu (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3
Hochschulreife der Studierenden an Fachhochschulen (2001 - 2010)
(Angaben in Prozent)

	2001	2004	2007	2010
Allg. Hochschulreife				
Studenten	56	56	52	48
Studentinnen	66	62	64	56
Fachhochschulreife				
Studenten	37	38	40	42
Studentinnen	28	30	30	37

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

1.4 Tätigkeiten vor Studienbeginn

Nach dem Erwerb der Hochschulberechtigung wird wieder häufiger direkt mit dem Studium begonnen. Insgesamt haben im WS 2009/10 rund 59% der Studierenden nach dem Erwerb der Hochschulreife unmittelbar das Studium aufgenommen, 1993 waren es nur 44%, zehn Jahre später bereits 50%.

In der direkten Studienaufnahme unterscheiden sich die männlichen Studierenden an Universitäten von den studierenden Frauen: 44% der männlichen Studierenden haben direkt ein Studium an einer Universität aufgenommen, jedoch 71% der Frauen. Diese Geschlechterdifferenz ist an den Fachhochschulen kaum noch vorhanden (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4
Unmittelbare Studienaufnahme¹⁾ nach dem Erwerb der Hochschulreife (2001 - 2010)

(Angaben in Prozent; inklusive Vorpraktikum)

	2001	2004	2007	2010
Universitäten				
Studentinnen	69	67	68	71
Studenten	25	27	35	44
Fachhochschulen				
Studentinnen	60	59	60	55
Studenten	34	37	42	53

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

1) einschließlich Vorpraktikum

Die zunehmend unmittelbare Studienaufnahme hat verschiedene Ursachen. Zum einen werden weniger Berufsausbildungen begonnen als früher, dafür hat berufliche Arbeit vor dem Studium etwas zugenommen. Ein deutlicher Rückgang ist jedoch beim Wehr- und Zivildienst zu verzeichnen, so dass vor allem die jungen Männer schneller ins Studium gelangen. Aber auch andere Aktivitäten nach dem Erwerb der Hochschulreife (z.B. Reisen, Jobben) werden weniger vorgenommen.

- Eine **berufliche Ausbildung** nach der Hochschulreife haben an Universitäten 8% der Studenten und 13% der Studentinnen aufgenommen (Fachhochschulen: 15% und 28%).
- **Berufstätigkeiten** übten 15% der männlichen und 16% der weiblichen Studierenden an Universitäten aus. Für die Fachhochschulen gelten ebenfalls höhere Anteile: 20% und 24%.
- Den **Zivil- oder Wehrdienst** leisten immer weniger männliche Studierende ab. Allein zwischen 2001 und 2010 ist der Wehrdienst bei Studenten an Universitäten von 28% auf 16% zurückgegangen und der Zivildienst von 48% auf 43%.

Weil an den Fachhochschulen aufgrund anderer Bildungswege ein Studium teilweise später aufgenommen wird, liegen Berufsausbildung sowie Wehr- und Ersatzdienst (2010: 16% und 22%) häufig vor der Hochschulreife, so dass nach deren Erwerb die Anteile entsprechend relativiert betrachtet werden müssen.

Fachhochschulen: häufiger berufliche Erfahrungen

Immer weniger Studierende kommen mit einer Berufsausbildung an die Hochschulen, dennoch verfügen Studierende an Fachhochschulen weit häufiger über eine berufliche Qualifikation als ihre Kommilitonen an den Universitäten (vgl. Isserstedt u.a. 2010).

Im Studierendensurvey haben insgesamt 9% an den Universitäten und 20% an den Fachhochschulen eine Berufsausbildung abgeschlossen. Berufserfahrungen insgesamt, sei es ein Berufspraktikum, eine berufliche Ausbildung oder eine Berufstätigkeit nach dem Erwerb der Hochschulreife, haben 43% der Studierenden an den Fachhochschulen und 32% an den Universitäten.

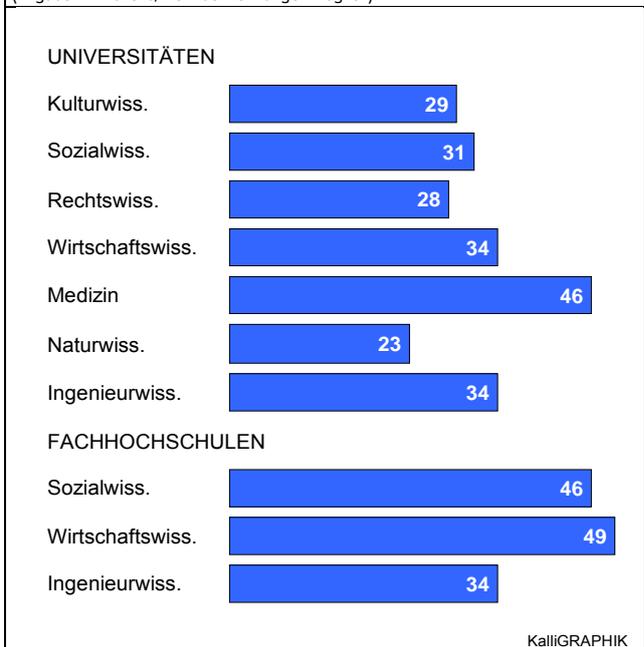
In der Befragung im WS 2009/10 haben an den Universitäten die Studierenden der Medizin am häufigsten eine solche berufliche Vorerfahrung vor dem Studium gesammelt (46%), während in den Naturwissenschaften und der Rechtswissenschaft diese Anteile deutlich kleiner ausfallen (23% und 28%).

An den Fachhochschulen kommen 46% im Sozialwesen und 49% in den Wirtschaftswissenschaften mit beruflichen Kenntnissen ins Studium. Über weniger berufliche Vorerfahrungen verfügen Studierende der Ingenieurwissenschaften (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2

Berufliche Erfahrungen¹⁾ vor Studienbeginn nach Erwerb der Hochschulreife (WS 2009/10)

(Angaben in Prozent; Mehrfachnennungen möglich)



KalliGRAPHIK

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

1) Berufliche Erfahrungen: Berufspraktikum, berufliche Ausbildung und Berufstätigkeit.

Generell scheinen berufliche Erfahrungen vor dem Studium bei den Studierenden nicht mehr den Stellenwert zu haben wie in den 90er Jahren. So sprechen immer weniger Studierende diesen Erfahrungen einen großen Nutzen zu.

1.5 Angestrebter Abschluss

Der von den Studierenden angestrebte Abschluss erfuhr lange Zeit wenig Aufmerksamkeit. Mit der neuen Studienstruktur und dem zweiphasigen Aufbau des Studiums, erst zum Bachelor und danach zum Master, hat diese Frage erheblich an Gewicht gewonnen (vgl. Hanft/Müskens 2005).

2010: deutliche Zunahme von Bachelor-Studierenden

Zu Beginn des neuen Jahrtausends befanden sich kaum befragte Studierende in einem Bachelor-Studiengang. Bis 2004 erhöhte sich ihr Anteil wenig; an Universitäten betrug er vier, an Fachhochschulen mit fünf Prozent kaum mehr (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5
Angestrebter erster Hochschulabschluss von Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen (2001 - 2010)
(Angaben in Prozent)

Universitäten ¹⁾	2001	2004	2007	2010
Diplom	48	47	44	23
Magister	17	16	13	7
Staatsexamen	32	32	29	26
Bachelor	1	4	12	42
Fachhochschulen¹⁾				
Diplom	98	92	77	19
Bachelor	1	5	21	79

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.
1) Differenz zu 100%: noch nicht festgelegt.

Erst im WS 2006/07 sind nennenswerte Bachelor-Anteile der befragten Studierenden an den Fachhochschulen (21%) und an den Universitäten (12%) zu verzeichnen. Parallel mit der fortschreitenden Umstellung auf die zweigeteilte Studienstruktur haben sich die Anteile der Studierenden in den Bachelor-Studiengängen im WS 2009/10 deutlich erhöht. Im Sommersemester 2010 sind an den Universitäten rund 43% und an den Fachhochschulen 61% aller Studiengänge Bachelor-Studiengänge (vgl. HRK 2010).

Bachelor-Studierende mittlerweile in der Mehrheit

Im Studierendensurvey befinden sich an den Universitäten 42% der Studierenden im Erststudium in einem Bachelorstudiengang, an den Fachhochschulen sind es bereits 79%. Diese Entwicklung spiegelt sich in den Anteilen der Studienanfänger/innen (1. und 2. Fachsemester) wider: 64% an Universitäten und 93% an Fachhochschulen. Der Anteil der Studierenden, die sich 2009/10 in einen Diplom-Studiengang neu eingeschrieben haben, beträgt nur noch acht Prozent (FH 5%), während Staatsexamens-Studiengänge immerhin noch 24% der Studierenden beginnen. Diese Entwicklung verdeutlicht, welchen Stellenwert das Bachelor-Studium an den beiden Hochschularten inzwischen erreicht hat.

Die Unterschiede nach der Hochschulart erfordern einen Blick auf die Fachrichtungen, damit nicht der Hochschulart zugeschrieben wird, was auf das Fächerangebot zurückgeht. Denn an Fachhochschulen wird weder Medizin noch Jura angeboten, dagegen dominieren die Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften.

Erhebliche Unterschiede zwischen den Fachrichtungen

In den traditionellen Professionen Medizin und Rechtswissenschaft gibt es derzeit noch keine Studierenden mit dem Abschlussziel Bachelor. Die Ausnahmen sind vergleichsweise neue Fächer wie Gesundheitswissenschaften oder Wirtschaftsrecht. In den beiden traditionellen Fächern wird im Hinblick auf die Umstellung die zweigestufte Studienstruktur debattiert, auch unter dem Gesichtspunkt der Berufsbefähigung (Employability). Ähnlich wird die Diskussion um das Staatsexamen zum Lehramt geführt (vgl. Kogan/Teichler 2007).

An den Universitäten befinden sich die meisten Bachelor-Studierenden in einem Studium der Wirtschaftswissenschaften (66%), recht häufig auch in den Sozial- (51%) und Naturwissenschaften (49%). Die Umstellung an den Fachhochschulen ist bereits weiter vorangeschritten, nur in den Ingenieurwissenschaften gibt es noch einen größeren Anteil an Diplom-Studierenden (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6
Abschlussart nach Fachrichtung von Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen (WS 2009/10)
(Angaben in Prozent)

Universitäten	Bachelor	Diplom	Magist.	Staatsex.
Kulturwissenschaften	42	6	22	27
Sozialwissenschaften	51	21	9	18
Rechtswissenschaft ¹⁾	7	2	-	90
Wirtschaftswissensch.	66	32	-	1
Medizin ¹⁾	1	1	-	96
Naturwissenschaften	49	32	-	18
Ingenieurwissensch.	38	59	-	-
Fachhochschulen				
Sozialwissenschaften	86	13	-	-
Wirtschaftswissensch.	85	13	-	-
Ingenieurwissensch.	69	28	-	-

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.
1) Neue Bachelor-Studiengänge: z.B. Wirtschaftsrecht oder Gesundheitswissenschaften

Master-Studium

Unter allen befragten Studierenden befinden sich im WS 2009/10 insgesamt 8% (Universitäten) und 11% (Fachhochschulen) in einem Master-Studium. Die Differenz zwischen Universitäten und Fachhochschulen bleibt gering. Tatsächlich befanden sich laut amtlicher Statistik ein Jahr vorher (im WS 2008/09) rund 6% aller Studierenden an den Universitäten und 5% an den Fachhochschulen in einem Master-Studiengang (vgl. Statistisches Bundesamt 2009).

Die Studierenden, die sich in einem Masterstudium befinden, lassen immer noch einige Unsicherheiten über ihren Status erkennen. Für manche scheint es häufig noch unklar, ob sie sich in einem „Erststudium“ oder in einem weiterführenden Studium befinden. Studierende, die nach einer Berufstätigkeit ein Master-Studium absolvieren, ordnen sich teilweise noch als im „Erststudium“ befindlich ein; ebenso sehen sich manche Studierende, die „konsekutiv“ nach dem Bachelor direkt weiterstudieren, weiterhin im „Erststudium“.

2 Anforderungen und Studierbarkeit

Im Zentrum der Bemühungen zur Verbesserung der Studienbedingungen sollte die Sicherung der Studierbarkeit stehen, darauf hat der Wissenschaftsrat hingewiesen (WR 2008). Studierbar ist ein fachliches Studienprogramm für die Studierenden dann, wenn sich die Vorgaben und Anforderungen in der dafür vorgesehenen Zeit erfolgreich erfüllen lassen. Wie erleben die Studierenden im WS 2009/10 die Studierbarkeit ihrer Fächer?

2.1 Vorgaben und Reaktionen

Für die meisten Studierenden ist ihr Studium überwiegend durch die Studienordnung festgelegt. Von einer hohen Festlegung berichten 72% an Universitäten und 81% an Fachhochschulen.

Die meisten Studierenden halten sich nach eigenen Angaben an diese Vorgaben: 78% bzw. 79% in überwiegender Weise. Trotzdem absolvieren weit weniger Studierende ein Studienprogramm nach den Vorgaben der Studienordnung. Das absolvierte Pensum entspricht an Universitäten bei 46% und an Fachhochschulen bei 59% der Studierenden den Vorgaben.

Allerdings bedeutet die Abweichung von den Vorgaben nicht, dass die Studierenden weniger leisten. Das trifft nach eigenen Angaben nur auf 28% der Studierenden an Universitäten und auf 18% an Fachhochschulen zu.

Ähnlich viele besuchen sogar mehr Lehrveranstaltungen als vorgesehen sind und überschreiten die Vorgaben in der Studienordnung (26% an Universitäten und 23% an Fachhochschulen).

Ein Teil der Studierenden ist gegenüber der eigenen Planung in Verzug: 40% an Universitäten und 31% an Fachhochschulen. Fast die Hälfte von ihnen liegt dabei schon mehr als ein Semester gegenüber ihrer ursprünglichen Planung zurück.

Striktere Vorgaben im Bachelor-Studium an Universitäten

An Universitäten weist das Bachelor-Studium striktere Vorgaben auf als das Diplom-Studium: 84% zu 54% der Studierenden berichten von einer überwiegenden Festlegung durch die Studienordnung. Dementsprechend mehr Bachelor-Studierende richten ihr Studium an Universitäten dann auch nach den Vorgaben aus: 83% gegenüber 66% im Diplom-Studium.

Die Studierenden, die sich in Staatsexamensstudiengängen befinden, erleben ähnlich strenge Festlegungen wie die Bachelor-Studierenden und halten diese auch in vergleichbarem Maße ein, während die Magister-Studierenden weit weniger Vorgaben erhalten (vgl. Tabelle 7).

Das eigene Studienpensum entspricht bei einem Teil der Studierenden nicht den Vorgaben, im Bachelor-Studium aber noch häufiger als bei Studierenden mit anderen Abschlussarten.

Gleichzeitig besucht rund ein Viertel der Studierenden aller Abschlussarten mehr Veranstaltungen als sie müssten (Staatsexamen: 42%). Zusammengenommen erfüllen somit zwischen 61% und 86% der Studierenden mindestens ihre Vorgaben.

Tabelle 7
Vorgaben im Studium und Reaktionen nach Abschlussart an Universitäten (WS 2009/10)

(Angaben in Prozent)	Bachelor	Diplom	Staatsex.	Magister
Studium überwiegend/völlig festgelegt	84	54	79	21
Ausrichtung nach Vorgaben	83	66	85	48
Studienpensum ist geringer wie vorgesehen	22	30	32	39
größer	51	42	44	35
mit Studienplanung in Verzug	27	28	42	26
	29	59	38	70

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Dennoch geraten einige Studierende gegenüber ihrer Planung in Verzug, Bachelor-Studierende allerdings viel seltener als andere Studierende. An Universitäten liegen 29% der Bachelor-Studierenden hinter ihrer Planung zurück (11% mehr als ein Semester). Im Diplom-Studium sind es dagegen 59% (31% mehr als ein Semester) und im Magisterstudium sogar 70% (44% mehr als ein Semester). Weniger Verzug melden mit 38% die Studierenden mit Staatsexamen (19% mehr als ein Semester).

An den Fachhochschulen zeichnen sich die neuen wie die bisherigen Studiengänge durch eine hohe Regelungsichte aus, vergleichbar den Bedingungen der Bachelor-Studierenden an den Universitäten. Hinsichtlich des Studienprogramms und des Verzugs im Studium ist die Situation an Fachhochschulen vergleichbar zu der an Universitäten.

Bachelor-Studierende geraten früh in Verzug

Die Unterschiede zwischen Bachelor- und Diplom-Studierenden gehen auf die unterschiedliche Fortgeschrittenheit im Studium zurück. Bachelor-Studierende sind im Schnitt in niedrigeren Semestern, weshalb sie weniger in Verzug sind. Mit fortlaufendem Studium nehmen bei allen Studierenden jene Anteile zu, die die eigenen Leitpläne nicht einhalten können. Im zweiten Studienjahr sind Bachelor-Studierende sogar häufiger in Verzug geraten (25%) als Diplom- oder Staatsexamenskandidaten (jeweils 17%), allerdings seltener als Magisterstudierende (38%).

Große Unterschiede in den Fächergruppen

Am stärksten durch **Vorgaben** festgelegt ist nach Ansicht der Studierenden das Medizinstudium: 98% sprechen von einer überwiegenden Festlegung, die allerdings nur wenige als problematisch erleben. Solch starke Regelungen treffen vier von fünf

Tabelle 8
Vorgaben im Studium, Unterschreitung und Verzug in der eigenen Planung nach Fächergruppen (WS 2009/10)
 (Angaben in Prozent)

	Universitäten						Fachhochschulen			
	Kultur-wiss.	Sozial-wiss.	Rechts-wiss.	Wirt.-wiss.	Medi-zin	Natur-wiss.	Ing.-wiss.	Sozial-wiss.	Wirt.-wiss.	Ing.-wiss.
überwiegend/völlig festgelegt	57	67	79	71	98	74	73	79	82	81
Studienpensum ist geringer als vorgesehen	29	28	41	33	30	21	25	19	16	17
mit Planung in Verzug	51	42	35	47	25	38	38	21	34	34

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Studierenden auch in der Rechtswissenschaft an sowie in den drei Fächergruppen der Fachhochschulen. Weniger geregelt ist das Studium der Sozialwissenschaften an Universitäten, in denen zwei von drei Studierenden strikte Vorgaben erhalten. Am offensichtlich ist das Studium in den Kulturwissenschaften: nur 57% sind durch die Studienordnung festgelegt (vgl. Tabelle 8).

In den Fächergruppen sind allerdings deutliche Unterschiede nach den Abschlussarten anzutreffen. In den Kulturwissenschaften ist für die Bachelor-Studierenden ihr Studiengang für 79% überwiegend festgelegt, für Studierende mit Staatsexamen zu 58%. Dagegen erfahren die Diplom-Studierenden nur zu 36% hohe Regelungen und die Magister-Studierenden sogar nur zu 22%.

Das vorgesehene **Studienprogramm** unterschreiten am häufigsten die Studierenden der Rechtswissenschaft: 41% besuchen weniger Lehrveranstaltungen als laut Studienordnung vorgesehen ist. In den Wirtschaftswissenschaften bleibt jeder Dritte, in den Naturwissenschaften jeder Fünfte hinter den Vorgaben zurück. Die Studierenden an den Fachhochschulen absolvieren seltener ein geringeres Pensum als vorgeschrieben: Nur zwischen 17% und 19% weisen weniger Veranstaltungsbesuche auf als sie nach ihrem Studienprogramm sollten.

Trotz ihrer häufigeren Unterschreitung des Studienprogramms geraten die Studierenden der Rechtswissenschaft nicht häufiger in **Verzug** als andere: 35% haben bisher Zeit verloren. Seltener in Verzug sind an Universitäten nur die Studierenden der Medizin (25%). Weit häufiger treten in den Kultur- und den Wirtschaftswissenschaften Verzögerungen im Studienablauf auf: 51% bzw. 47% liegen hinter ihren eigenen Planungen zurück. Oft berichten auch die Studierenden in den Sozialwissenschaften von Verzögerungen, an Universitäten allerdings doppelt so häufig (42%) wie an Fachhochschulen (21%).

Vorgaben und Regelungen können einen Studiengang strukturieren und den Studierenden einen Leitfaden an die Hand geben, an dem sie sich ausrichten können, um das Studium in der vorgesehenen Zeit zu absolvieren. Allerdings müssen diese Vorgaben so gestaltet sein, dass die Studierbarkeit gewährleistet wird. Sind die Studierenden nicht in der Lage, die Vorgaben zu erfüllen und ihre eigenen Planungen einzuhalten, obwohl sie sich daran auszurichten versuchen, dann scheint die Studienwirklichkeit

nicht mit den Vorgaben überein zu stimmen. In diesem Falle stellt sich die Frage, welche Bedingungen dafür verantwortlich sind.

Geplante Studiendauer

Die Planungen der Studierenden, wann sie ihr Studium abschließen wollen, weisen große Unterschiede auf, je nachdem, welche Faktoren dabei berücksichtigt werden. Als grobe Orientierung lässt sich feststellen, dass Studierende:

- an Universitäten eine längere Studienzeit einplanen als Studierende an Fachhochschulen;
- im Bachelor-Studium ein kürzeres Studium planen als Studierende mit Diplom, Magister oder Staatsexamen;
- die hinter ihre Studienplanung zurück fallen, zunehmend länger planen;
- mit ansteigender Fachsemesterzahl, ein zunehmend längeres Studium planen.

An Universitäten liegen die Planungen bis zum Studienabschluss bei 9,6 und an Fachhochschulen bei 7,6 Fachsemester. Bezieht man die Abschlussarten mit ein, dann planen die Bachelor-Studierenden 7,2 Semester (FH: 7,0) gegenüber 11,2 im Diplom- (FH: 9,8) und Staatsexamensstudium; etwas länger planen die Magister-Studierenden (11,8). Die kürzeste Studienplanung haben die Bachelor-Studierenden in den Sozialwissenschaften an Universitäten (6,7), die längste die Studierenden der Medizin (12,6).

Unter den Bachelor-Studierenden berichtet an Universitäten jeder zweite Studierende von sechs Fachsemestern bis zum Abschluss, an Fachhochschulen jeder dritte (vgl. Tabelle 9). Ein dreijähriges Studium planen damit mehr Bachelor-Studierende an Universitäten als an Fachhochschulen, was bedeutet, dass es an Universitäten bislang weniger vierjährige Bachelor-Studiengänge gibt. Allerdings müssen Studierende, die sechs bzw. acht Semester bis zum Studienabschluss planen, nicht unbedingt einen drei- bzw. vierjährigen Bachelor-Studiengang absolvieren. Es ist nicht auszuschließen, dass sich manche beeilen, andere dagegen sich Zeit lassen wollen.

Sieben Semester bis zum Abschluss plant an Universitäten ein Fünftel der Bachelor-Studierenden, an Fachhochschulen doppelt so viele. Für diese Studierenden ist nicht genau zu bestimmen, ob sie tatsächlich einen Studiengang mit sieben Semestern studieren, ob sie ein Prüfungssemester mitzählen oder sich eventuell

ein Semester länger Zeit lassen wollen bzw. müssen. Da dieser Anteil an Fachhochschulen aber größer ist als der für sechs Semester, ist eher ein organisatorischer Unterschied anzunehmen. Im Fächervergleich stellt sich heraus, dass eine sechssemestrig Bachelor-Planung häufig in den Sozialwissenschaften (52%) vorkommt, seltener in den Ingenieurwissenschaften (22%), eine siebensemestrig Planung dafür häufiger in den Ingenieurwissenschaften (47%).

Tabelle 9
Geplante Studiendauer nach Abschlussart (WS 2009/10)
(Angaben in Prozent und Mittelwerte)

	Universitäten				Fachhochschulen	
	Bachelor	Diplom	Staatsex.	Magister	Bachelor	Diplom
unter 6 FS	2	2	-	<1	3	3
6. FS	48	<1	<1	<1	34	1
7. FS	20	1	3	1	40	3
8. FS	11	2	6	4	14	23
9. FS	2	10	16	13	4	32
10. FS	12	30	16	22	3	16
über 10 FS	5	55	58	60	2	22
Mittelwert	7,2	11,2	11,2	11,7	7,0	9,8

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Ein vierjähriges Bachelor-Studium ist offenbar erst selten anzutreffen, da nur wenige Bachelor-Studierende acht Semester bis zum Abschluss vorsehen: 11% an Universitäten und 14% an Fachhochschulen. Allerdings werden an vielen Hochschulen die Studiengänge auf ein vierjähriges Studium umgestellt, so dass sich die Anteile ändern dürften. Auffällig ist die an Universitäten deutlich häufigere Angabe der Bachelor-Studierenden, zehn Semester bis zum Studienabschluss studieren zu wollen (12%); dahinter könnte sich allerdings auch ein bereits eingeplantes Masterstudium verbergen.

Studienplanung verlängert sich

Die Studienplanung verlängert sich mit jedem absolvierten Studienjahr. In der ersten Studienhälfte nur langsam, in der zweiten Studienhälfte jedoch deutlich. Bei den Bachelor-Studierenden verdoppelt sich die geplante Studiendauer von 7,1 in den ersten Studienjahren auf bis zu 14, 2 Fachsemester, wenn die Regelstudienzeit bereits überschritten ist. Bei den Diplom-Studierenden steigen die Planungen von 9,7 auf 14,0 und im Staatsexamen von 10,1 auf 13,7 Fachsemester. Ist eine vierjährige Studienzeit überschritten, treten in den Studienzeitplanungen kaum noch Unterschiede zwischen den Abschlussarten auf.

Deutlich steigen die Studienplanungen an, wenn die Studierenden hinter ihren Planungen zurückliegen. Ohne Verzögerungen liegen die geplanten Fachsemester bis zum Abschluss im Bachelor-Studium bei 7,0, im Diplom-Studium bei 10,1 und im Staatsexamens-Studium bei 10,7. Sind die Studierenden bereits in Verzug geraten, dehnen sich die Planungen aus, und zwar um etwa die Semesteranzahl, die die Studierenden bisher verloren haben.

Zwischen den **Fächerguppen** fallen an Universitäten sehr deutliche Unterschiede in der Studienplanung auf. Besonders kurz sind die Planungen zur Studiendauer in den Wirtschaftswissenschaften, was mit dem hohen Anteil an Bachelor-Studierenden zusammenhängt. Jeder dritte sieht hier nur drei Jahre Studium vor. Geringer sind die Anteile für ein Kurzstudium in den Sozial-, Kultur- und Naturwissenschaften und weit geringer in den Ingenieurwissenschaften, die allerdings einen geringeren Anteil an Bachelor-Studierenden aufweisen.

Zwischen Bachelor-Studierenden unterschiedlicher Fächergruppen sind kaum Unterschiede in den Planungen festzustellen. Die geplanten Studienzeiten variieren zwischen 6,7 und 7,6 Fachsemester. Am kürzesten planen die Studierenden der Sozialwissenschaften an Fachhochschulen und die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften an Universitäten, am längsten die Studierenden der Ingenieurwissenschaften an Universitäten.

Bei den Diplom-Studierenden reichen die Angaben zur vorgeesehenen Studiendauer an Fachhochschulen von 8,9 Fachsemester (Wirtschaftswissenschaften) bis 10,9 (Sozialwissenschaften) und an Universitäten von 10,8 (Kulturwissenschaften) bis 11,5 (Naturwissenschaften).

Studierende mit Staatsexamen planen von 9,9 Fachsemester (Naturwissenschaften) bis 12,6 Fachsemester (Medizin). Vor allem die Medizin hebt damit die Studienzeitplanung der Studierenden mit Staatsexamen deutlich an. Mehr als die Hälfte der Medizinstudierenden sieht ein Studium über 12 Fachsemester vor, und kaum einer meint, es unter elf Semestern zu schaffen. Dagegen fällt das Jurastudium deutlich kürzer aus, die Mehrheit der Studierenden plant neun bis zehn Semester bis zum Abschluss.

Studentinnen planen im Schnitt ein um etwa ein halbes Fachsemester kürzeres Studium als Studenten, an Universitäten wie Fachhochschulen, in allen Abschlussarten.

Im Zeitvergleich hat sich seit der Jahrtausendwende die geplante Studiendauer ständig verringert, an Universitäten und Fachhochschulen um 1,6 Semester. Allerdings hängt diese Veränderung mit den wachsenden Anteilen von Bachelor-Studierenden zusammen, die zu Beginn des neuen Jahrtausends nur ein Prozent ausmachten und nun an Universitäten auf 43% und an Fachhochschulen auf 79% angestiegen sind.

2.2 ECTS-Punkte

Von den Bachelor-Studierenden können nur 38% an Universitäten und 42% an Fachhochschulen Angaben zu ihren bisher erworbenen ECTS-Punkten machen. Von diesen hat etwas über ein Drittel bislang bis zu 60 Punkte erreicht, 42% haben zwischen 60 und 120 Punkte erzielen können und etwa ein Fünftel weist bereits über 120 Punkte auf. Da pro Studienjahr 60 ECTS-Punkte erworben werden sollen, müssen für eine sinnvolle Einordnung unbedingt die bereits absolvierten Studienjahre berücksichtigt werden, um

zu erkennen, inwieweit den Vorgaben entsprochen wird. Im Folgenden werden daher nur Aussagen zu Studierenden gemacht, die sich im zweiten bis vierten Studienjahr befinden.

Viele dieser Studierende im zweiten Studienjahr (3. und 4. Fachsemester) liegen an Universitäten noch hinter dem erwarteten Ziel zurück: 46% haben noch keine 60 Punkte erreicht, womit sie eine um ein bis zwei Semester zu geringe Arbeitsleistung erbracht haben. An Fachhochschulen betrifft dies 28% der Studierenden. Mehr als die Hälfte der Studierenden kann einen Punktestand vorweisen, der für das zweite Studienjahr vorgesehen ist, zwischen 60 und 120 Punkten (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10
Erreichte ECTS-Punkte bei Bachelor-Studierenden (WS 2009/10)
(Angaben in Prozent und Mittelwerte)

ECTS	Nach Studienjahren					
	Universitäten ¹⁾			Fachhochschulen ¹⁾		
	2. Jahr	3. Jahr	4. Jahr	2. Jahr	3. Jahr	4. Jahr
bis 59	46	3	1	28	1	-
60-119	53	48	16	57	47	7
120-179	1	49	70	15	45	46
ab 180	0	0	13	0	7	47
MW	57	114	148	76	123	167

Quelle: Studierenden survey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.
1) Nur Studierende, die Angaben dazu gemacht haben (38% an Uni, 42% an FH)

Im dritten Studienjahr gibt es kaum noch Studierende, die das Ziel des ersten Studienjahres nicht erreicht haben. Dennoch liegt fast die Hälfte der Studierenden zurück, da sie weniger als 120 Punkte erworben haben. Im Vergleich zum zweiten Studienjahr haben etwas weniger Studierende das Studienziel erreicht.

Im vierten Studienjahr weisen an Universitäten 13%, an Fachhochschulen dagegen 47% ECTS-Punkte auf, die ihrer Semesterzahl entsprechen. Alle anderen Studierenden liegen zurück, wobei die große Mehrheit mehr als 120 Punkte erreichen konnte.

An den Universitäten haben damit viele Studierende für ihre Studienphase zu wenig ECTS-Punkte erworben. An den Fachhochschulen erreicht dagegen über die Studienjahre hinweg jeweils rund die Hälfte der Studierenden ihren vorgesehenen Punktestand. Von den Studierenden mit zu wenig Punkten liegen allerdings nur wenige mehr als ein Studienjahr zurück.

Große Unterschiede in den Fächergruppen

Bachelor-Studierende, die sich im zweiten Studienjahr befinden, liegen in allen drei Fächergruppen der Fachhochschulen seltener zurück als an Universitäten. Am häufigsten erreichen die Studierenden in den Sozialwissenschaften das gesetzte Ziel: nur 14% der Bachelor-Studierenden haben bislang weniger als 60 Punkte erzielt (vgl. Tabelle 11).

In den Wirtschafts- und den Ingenieurwissenschaften der Fachhochschulen hat etwa ein Drittel der Studierenden noch zu

wenig ECTS-Punkten erworben. An den Universitäten erreichen die Studierenden der Naturwissenschaften am häufigsten ihren vorgesehenen ECTS-Punktestand, dennoch liegen mit 38% bereits mehr Studierende zurück als an Fachhochschulen. In den anderen Fächergruppen fallen diese Anteile noch höher aus und steigen in den Ingenieurwissenschaften auf 62% an, womit ein großer Teil der Studierenden das Ziel des ersten Studienjahres nicht erreicht hat.

Tabelle 11
Erreichte ECTS-Punkte bei Bachelor-Studierenden nach Fächergruppen und Studienjahr (WS 2009/10)
(Angaben in Prozent und Mittelwerte)

ECTS	Universitäten ¹⁾					Fachhochschulen ¹⁾		
	Kult. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Nat. wiss.	Ing. wiss.	Soz. wiss.	Wirt. wiss.	Ing. wiss.
2. Jahr								
bis 59	42	44	51	38	62	14	33	34
60-119	56	51	49	62	38	75	46	57
120-179	2	5	-	-	-	11	20	9
ab 180	-	-	-	-	-	-	1	-
MW	59	59	55	59	55	76	80	72
3. Jahr								
bis 59	-	2	1	5	6	-	3	-
60-119	36	45	57	47	47	38	47	54
120-179	64	53	42	48	47	53	44	44
ab 180	-	-	-	-	-	9	6	2
MW	120	114	116	110	110	130	124	118

Quelle: Studierenden survey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.
1) Nur Studierende, die Angaben dazu gemacht haben (38% an Uni, 42% an FH)

Im dritten Studienjahr haben kaum noch Studierende weniger als 60 ECTS-Punkte, aber ein großer Teil erreicht nicht die nötigen 120 Punkte. Am seltensten liegen die Studierenden in den Kulturwissenschaften sowie den Sozialwissenschaften an Fachhochschulen zurück. Am häufigsten die Studierenden in den Wirtschaftswissenschaften sowie den Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen: Über die Hälfte der Studierenden konnten hier die notwendige Punktzahl nicht erreichen.

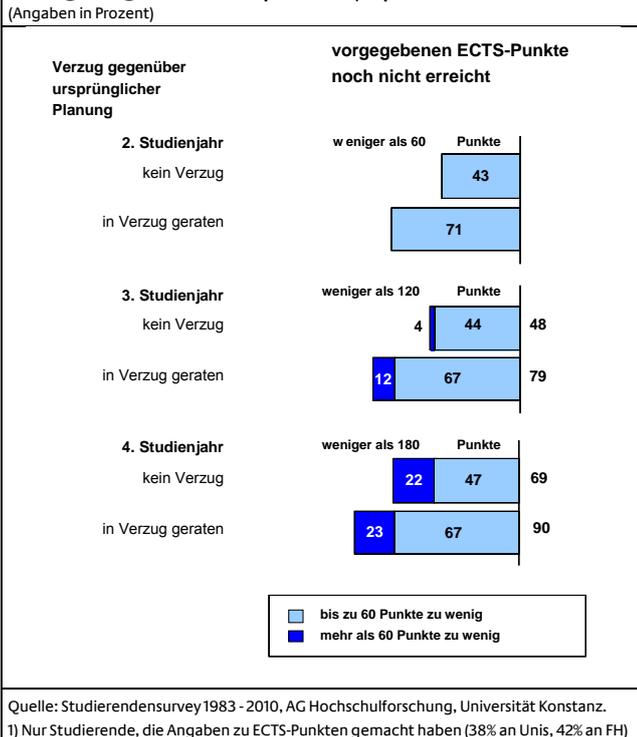
ECTS-Punkte und Verzögerungen im Studium

Mit zunehmendem Studienfortgang bleiben immer mehr Studierende hinter den ECTS-Vorgaben zurück. Gleichzeitig geraten mehr Studierende gegenüber ihrer eigenen Zeitplanung in Verzug. Diese beiden Vorgänge müssten miteinander korrespondieren, wenn Verzögerungen durch fehlende ECTS-Punkte zustande kommen. Die Befunde bestätigen dies nur zum Teil.

- Der Anteil an Studierenden, die weniger Punkte als vorgesehen erreichen, steigt vom zweiten zum vierten Studienjahr hin auf fast das Doppelte an (an Uni auf 87%, an FH auf 53%).
- Der Anteil der in Verzug geratenen Studierenden steigt an Universitäten von 29% auf 92% und an Fachhochschulen von 26% auf 60% an. Gleichzeitig nimmt auch die Größe des Verzugs zu, so dass Studierende in höheren Semestern auch häufiger mehr als ein Semester zurückliegen.

Werden beide Bedingungen (Punkterückstand und Verzug) kombiniert, dann stellt sich heraus, dass mehr Studierende, die zeitlich zurückliegen, zu wenig ECTS-Punkte erreicht haben, als Studierende, die ihrer eigenen Zeitplanung entsprechen. Allerdings haben auch Studierende ohne Verzug häufig zu wenig ECTS-Punkte erreicht.

Abbildung 3
Zu wenig erreichte ECTS-Punkte¹⁾ pro Studienjahr mit und ohne Verzögerung im Studium (WS 2009/10)
(Angaben in Prozent)



Bereits im zweiten Studienjahr machen sich Verzögerungen gegenüber der ursprünglichen Planung deutlich bemerkbar, denn bereits 71% dieser Studierenden haben die vorgesehenen Punkte nicht erreichen können. Im dritten Studienjahr steigt dieser Anteil auf 79% und im vierten Jahr liegen 90% der Bachelor-Studierenden hinter den Vorgaben zurück. Studierende ohne Verzögerungen erreichen häufiger die vorgesehenen ECTS-Punkte. Im zweiten Studienjahr fallen 48% hinter die Vorgaben zurück und im dritten Studienjahr 69%. Selbst ohne erfahrene Verzögerungen kann damit nur ein Teil der Studierenden die notwendigen ECTS-Punkte fristgemäß erreichen. Gleichzeitig steigt der Anteil an Studierenden, die mehr als ein Studienjahr zurückliegen, auf 22% bzw. 23% an (vgl. Abbildung 3).

Verzug im Studium ist damit kein eindeutiges Merkmal für das Erreichen von ECTS-Punkten, auch wenn sich Zusammenhänge aufzeigen lassen. Welche anderen Merkmale können hier von Bedeutung sein?

Der Besuch von Lehrveranstaltungen ist kein Kriterium für den Erhalt bzw. Nichterhalt von ECTS-Punkten. Studierende, die

weniger als das **vorgeschriebene Lehrveranstaltungspensum** besuchen, liegen mit zunehmendem Studienfortgang weiter hinter dem nötigen Punktestand zurück (bis zu 83%). Doch dieser Befund ist auch bei den Studierenden festzustellen, die ihre Veranstaltungen wie vorgesehen besuchen (bis zu 79%), und selbst bei jenen Studierenden, die mehr als das vorgeschriebene Pensum ableisten (bis zu 86%).

Die eigene **Effizienzorientierung** hat ebenfalls nur wenig Einfluss auf das Erreichen der nötigen Punkte. Studierende, denen ein rascher Abschluss wichtig ist, liegen aufgrund ihrer bisher erreichten ECTS-Punkte zwar seltener zurück als Studierende, die weniger auf eine kurze Studienzzeit achten. Dennoch bleiben auch sie ab dem 2. Studienjahr häufig hinter den Vorgaben zurück.

Auslandsaufenthalte oder **Praktika** sind nicht dafür verantwortlich, dass die Studierenden ihre vorgesehenen ECTS-Punkte nicht erreichen. Studierende, die ihren vorgesehenen Punktestand erreichen konnten, waren sogar häufiger bereits im Ausland als Studierende, die zurückliegen, und ebenso haben sie häufiger bereits ein Praktikum im Inland absolviert. Und Studierende, die zu wenige ECTS-Punkte erworben haben, weisen keine höhere Erwerbstätigkeit während des Studiums auf.

Damit bleibt vorläufig noch offen, welche Faktoren den Erwerb bzw. Nichterwerb der vorgesehenen ECTS-Punkte erkennbar beeinflussen.

2.3 Anforderungen und Aufbau

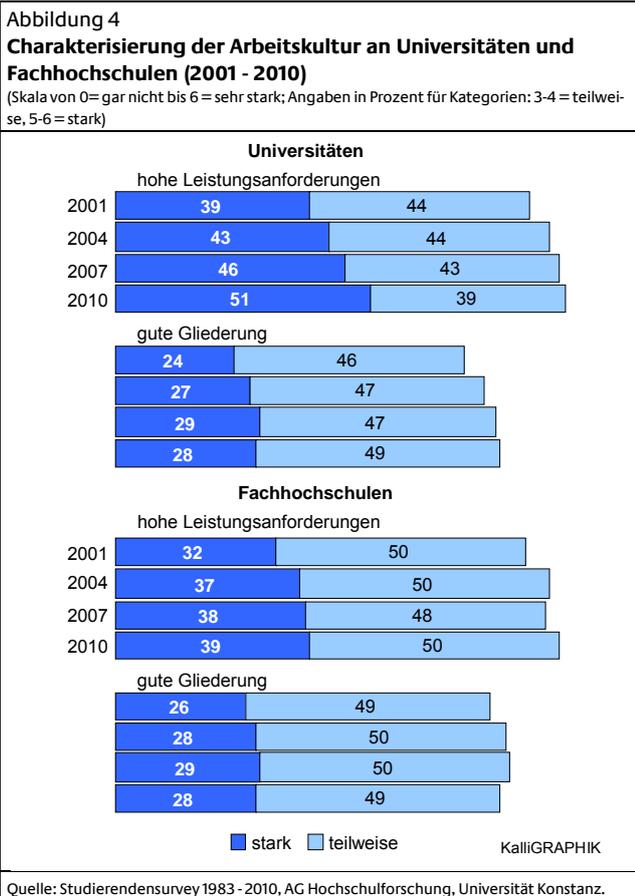
Der Aufbau, die Ausgestaltung und die Ansprüche stellen Bedingungen dar, die den Studiengang kennzeichnen. Die Höhe der Leistungsansprüche im Vergleich zur Güte der Studiengliederung kann die Arbeitskultur eines Faches beschreiben.

Von sehr ausgeprägten Leistungsanforderungen im Fach berichtet jeder zweite Studierende an Universitäten. Für weitere zwei Fünftel der Studierenden sind hohe Ansprüche teilweise vorhanden, so dass neun von zehn Studierenden hohe Leistungsanforderungen als ein Kennzeichen des Faches benennen.

An Fachhochschulen sind besonders hohe Leistungsansprüche weniger charakteristisch: 38% sehen sie als deutliches Kennzeichen des Faches an, weitere 50% stufen sie als weniger stark ein. Zusammengenommen sind die Studierenden damit zwar ähnlich häufig höheren Ansprüchen ausgesetzt wie an Universitäten, jedoch sind sie an Fachhochschulen weniger stark ausgeprägt (vgl. Abbildung 4).

Eine gute Studiengliederung ist für die Studienfächer weniger kennzeichnend als hohe Leistungsansprüche. Nur 28% der Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen halten einen gut gegliederten Studienaufbau für ein starkes Kennzeichen ihres Faches, während jeder zweite Studierende eine gute Struktur nur teilweise als charakteristisch bezeichnet.

Seit Anfang des neuen Jahrtausends sind hohe **Leistungsanforderungen** für die Studierenden zunehmend charakteristischer geworden. Gegenüber 2001 berichten an Universitäten mehr Studierende von hohen Ansprüchen (plus 12 Prozentpunkte). Demgegenüber hat sich die Gliederung des Studiums nicht weiter verbessert. Über die letzte Dekade hinweg sind keine Veränderungen erkennbar. Die Arbeitskultur erscheint daher vor allem an Universitäten einseitig verstärkt auf Leistung ausgerichtet.



Das Arbeitsklima definiert zu einem bestimmten Teil die Studierbarkeit eines Faches, denn hohe Anforderungen benötigen zur Erfüllung auch ein gut gegliedertes Rahmenwerk. Werden hohe Ansprüche nicht durch gute Strukturen unterstützt, leidet die Studierbarkeit darunter.

Prüfungsanforderungen

Die Prüfungsanforderungen im Studiengang sind für die Studierbarkeit von besonderer Bedeutung. Vielen Studierenden erscheinen sie jedoch unpräzise, sie vermissen Klarheit und eine gute Abstimmung mit dem Lehrstoff. Nur für 27% der Studierenden sind klare Prüfungsanforderungen ein deutliches Kennzeichen des Faches (vgl. Tabelle 12).

Dass die Lehrinhalte gut auf das Prüfungssystem abgestimmt sind, das erlebt nur jeder fünfte Studierende an Universitäten und jeder vierte an Fachhochschulen in starkem Maße.

Tabelle 12
Charakterisierung der Lern- und Prüfungsanforderungen (WS 2009/10)

(Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = stark)

	Uni	FH
klare Prüfungsanforderungen	27	27
auf Lehrinhalte abgestimmtes Prüfungssystem	19	24
zu viele Einzelprüfungen pro Semester	27	37
zu hoher Lernaufwand für Prüfungen	35	35
zeitlich gut erfüllbare Semestervorgaben	22	24

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Allerdings sind für die Mehrheit der Studierenden die Prüfungsanforderungen noch nicht zu hoch. 27% an Universitäten und 37% an Fachhochschulen berichten von zu vielen Prüfungen im Semester und etwa ein Drittel der Studierenden erlebt einen deutlich zu hohen Lernaufwand für die Prüfungen. Damit werden von den meisten Studierenden auch höhere Prüfungsanforderungen Großteils akzeptiert.

Nur ein kleiner Teil der Studierenden hält die Semestervorgaben zeitlich für gut erfüllbar (22% bzw. 24%). Die Erfüllbarkeit hängt für die Studierenden vorrangig mit der Abstimmung der Prüfungen auf die Lehrinhalte zusammen (R=0.56), weniger stark mit dem Lernaufwand (-.43). Eine gute Gliederung erhöht die Studierbarkeit erheblich besser als zu geringe Anforderungen.

Übersichtliche und abgestimmte Möglichkeiten für die Kurs- und Modulwahl stellen für jeden vierten Studierenden ein deutliches Merkmal im Studienfach dar. Damit erfahren die Studierenden oft hohe Leistungsansprüche, selten aber eine gute Gliederung oder gute Wahlmöglichkeiten. Klare Prüfungsanforderungen sind eher selten und wenig mit dem Lehrstoff abgestimmt, was die Erfüllbarkeit behindert. Auch die Menge der Einzelprüfungen und der Lernaufwand erscheinen vielen übertrieben.

Bachelor-Studierende haben Probleme mit der Erfüllbarkeit

Die Bachelor-Studierenden berichten in ihrem Studienfach von ebenso hohen Leistungsanforderungen wie die Diplom-Studierenden, was für ein gutes Drittel der Studierenden eine starke Beeinträchtigung ihres Studiums bedeutet. Allerdings erfahren sie eine schwächere Gliederung mit weniger guten Wahlmöglichkeiten und weniger klaren und abgestimmten Prüfungsanforderungen. Dadurch erleben sie deutlich häufiger eine Überforderung durch Prüfungen und fühlen sich weniger in der Lage, die Semestervorgaben zu erfüllen. Die Bachelor-Studierenden sind daher ungünstigeren Studienbedingungen ausgesetzt, die ihnen die Bewältigung des Studiums erschweren (vgl. Tabelle 13).

An den Fachhochschulen berichten die Bachelor-Studierenden ebenfalls häufiger als die Diplom-Studierenden von einer ungünstigeren Prüfungsstruktur und einem größeren Lernaufwand für zu viele Einzelprüfungen. Im Resultat sehen sie ähnlich wie an den Universitäten die Semestervorgaben seltener als erfüllbar an (23% zu 31%).

Tabelle 13
Studienbedingungen nach Abschlussart (WS 2009/10)

(Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark, Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = stark)

Studienbedingungen	Universitäten		Fachhochschulen	
	Bachelor	Diplom	Bachelor	Diplom
hohe Leistungsansprüche	51	50	39	39
gute Gliederung	25	30	28	29
übersichtliche Wahlmöglichkeiten	21	28	27	25
klare Prüfungsanforderungen	22	33	25	35
auf Lehrinhalte abgestimmtes Prüfungssystem	15	25	22	32
zu viele Einzelprüfungen pro Semester	40	17	41	22
zu hoher Lernaufwand für Prüfungen	42	27	38	21
zeitlich gut erfüllbare Semestervorgaben	16	28	23	31

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Studierende mit **Staatsexamen** erleben allerdings noch höhere Leistungsansprüche (62%), vor allem in der Medizin (81%), weniger im Lehramt (39%), während sich die Prüfungsanforderungen und der Studienaufbau nur als etwas besser erweisen als im Bachelor-Studium. Die einseitig leistungsbezogenen Studienbedingungen sind damit kein Novum der neuen grundständigen Studiengänge, allerdings haben diese auch keine erfolgreiche Verbesserung vorhandener Probleme erreichen können.

Völlig andere Studienbedingungen erleben die Magister-Studierenden. Sie kennzeichnen ihre Studienfächer kaum durch hohe Leistungsansforderungen (15%). Allerdings erleben sie auch keine gute Struktur (20%) oder übersichtliche Wahlmöglichkeiten

(17%). Das Prüfungssystem ist auch bei Ihnen weder besonders klar noch abgestimmt (19%), dafür kaum überfordernd. Die Vorgaben erleben immerhin 35% als sehr gut erfüllbar.

Anforderungen in den Fächergruppen

Studierende unterschiedlicher Fächer erleben sehr unterschiedliche Ansprüche und Vorgaben. Hohe **Leistungsanforderungen** kennzeichnen vor allem die Medizin und die Rechtswissenschaft: 81% bzw. 75% der Studierenden halten sie für charakteristisch. Mehrheitlich bestätigen auch die Studierenden in den Wirtschafts-, den Natur- und den Ingenieurwissenschaften hohe Leistungsansprüche: Etwa drei Fünftel berichten, dass ihr Fach dadurch bestimmt ist. In den anderen Fächergruppen erlebt weniger als die Hälfte der Studierenden hohe Ansprüche, in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften der Fachhochschulen noch häufiger als in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Nur 25% bis 30% der Studierenden berichten hier von hohen Anforderungen (vgl. Tabelle 14).

Eine gute **Studiengliederung** ist nach Ansicht der Studierenden für keine der Fächergruppen kennzeichnend. Am häufigsten bestätigen noch die Studierenden der Medizin ihrem Fach einen guten Aufbau (50%). In den anderen Fächergruppen erleben deutlich weniger Studierende eine gute Studienstruktur, mit einem Fünftel besonders selten in den Kultur- und Sozialwissenschaften, mit einem Drittel etwas häufiger in den Ingenieurwissenschaften.

Übersichtliche und abgestimmte **Wahlmöglichkeiten** für Kurse und Module sind ebenfalls in keiner Fächergruppe ein besonderes Kennzeichen. In der Medizin und in den Ingenieurwissenschaften sind gute Möglichkeiten für etwa ein Drittel der Studierenden vorhanden, in den Kultur- und Sozialwissenschaften bekommen sie nur halb so viele geboten.

Tabelle 14
Studienbedingungen nach Fächergruppen an Universitäten und Fachhochschulen (WS 2009/10)

(Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark, Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = stark)

Studienbedingungen	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kultur-wiss.	Sozial-wiss.	Rechtswiss.	Wirt.-wiss.	Medizin	Natur-wiss.	Ing.-wiss.	Sozial-wiss.	Wirt.-wiss.	Ing.-wiss.
hohe Leistungsansprüche	30	28	75	63	81	58	60	25	40	46
gute Gliederung	22	23	28	25	50	28	34	20	32	31
übersichtliche Wahlmöglichkeiten	17	15	26	19	34	26	32	23	30	28
klare Prüfungsanforderungen	23	23	26	22	39	27	32	25	29	26
Lehrinhalte auf Prüfungssystem abgestimmt	15	13	17	11	29	21	27	21	22	25
zu viele Einzelprüfungen pro Semester	25	25	14	44	28	25	26	37	41	39
zu hoher Lernaufwand bei Prüfungen	27	26	44	48	44	38	34	32	42	33
zeitlich gut erfüllbare Semestervorgaben	22	25	21	14	29	19	25	26	24	22

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Klare Prüfungsanforderungen sind für die Mehrheit der Studierenden kein besonderes Merkmal. Am ehesten erhalten sie die Studierenden der Medizin (39%), selten Studierende der Wirtschaftswissenschaften (22%). Noch weniger Studierende berichten von einer guten **Abstimmung des Prüfungssystems** mit dem Lehrstoff. 29% der Studierenden in der Medizin und 11% in den Wirtschaftswissenschaften sind damit zufrieden. Nur in wenigen Fällen scheinen die Anforderungen der Prüfungen für die Studierenden klar und stimmig zu sein.

Eine hohe Prüfungslast im Semester erleben am häufigsten die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften: Für mehr als zwei Fünftel werden zu **viele Einzelprüfungen** gefordert. Ähnlich überfordert sind die Studierenden an den Fachhochschulen in den Sozial- und den Ingenieurwissenschaften. An Universitäten berichtet sonst etwa ein Viertel von zu vielen Prüfungen, außer in der Rechtswissenschaft (14%).

Einen zu hohen **Lernaufwand** für Prüfungen beklagen am häufigsten die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften: Fast jeder zweite hält solche Überforderungen für ein Kennzeichen des Studienfaches. Viel seltener erleben die Studierenden in den Kultur- und Sozialwissenschaften zu hohe Ansprüche an das Lernen, etwa ein Viertel hält den Lernaufwand für zu hoch.

Eine gute Studierbarkeit attestieren ihrem Fach nur wenige Studierende. In keiner Fächergruppe halten mehr als ein Viertel die **Semestervorgaben** für gut erfüllbar. In den Wirtschaftswissenschaften an Universitäten berichten nur 14% der Studierenden, dass sich die Vorgaben zeitlich gut erfüllen lassen.

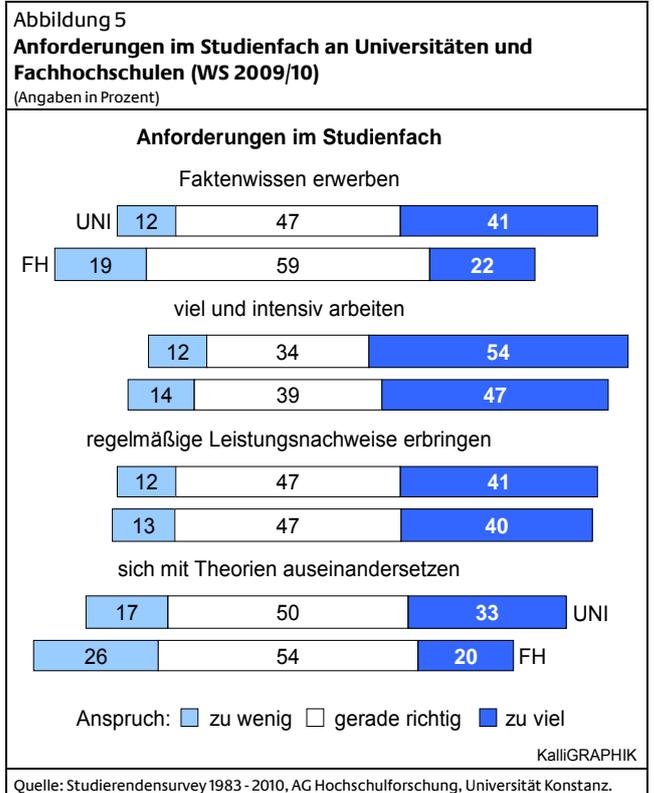
An den Fachhochschulen bestehen zwischen den Fächergruppen ähnliche Unterschiede wie an den Universitäten, sie sind aber im Ausmaß geringer. Im Vergleich zu den Universitäten sind die Studienbedingungen in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften besser aufeinander abgestimmt. In den Ingenieurwissenschaften sind die Leistungsanforderungen geringer als an Universitäten, dafür berichten die Studierenden von mehr Prüfungen.

Die Unterschiede zwischen den Abschlussarten bleiben auch in den Fächergruppen erkennbar. Gleichzeitig bleiben aber auch die Unterschiede zwischen den Fächergruppen in den Abschlussarten erhalten, womit beide Merkmale interagieren und die Differenzen sich insgesamt noch weiter erhöhen. So sind die Vorgaben nur noch für 12% der Bachelor-Studierenden in den Wirtschaftswissenschaften der Universitäten erfüllbar, gegenüber 42% der Diplom-Studierenden in den Sozialwissenschaften, während 51% gegenüber 12% von einem zu hohen Lernaufwand berichten.

2.4 Ansprüche an das Lernen

Das Prüfungssystem ist ein wichtiger Bereich zur Bestimmung der Studierbarkeit eines Faches. Ein anderer Bereich wird durch die Anforderungen im Fachstudium bestimmt. Als weitere Indikatoren für die Studierbarkeit eines Faches werden die Ansprüche an

das Faktenlernen, an die Arbeitsintensität, an die Leistungsnachweise und das theoretische Verständnis angesehen. Vorteilhaft sind dabei ausgewogene Anforderungen, die weder zu hoch noch zu niedrig ausfallen, weil beide Abweichungen für die Studierenden nachteilig sind (vgl. Abbildung 5).



Der Anspruch an den Erwerb eines großen **Faktenwissens** ist nach Ansicht der Studierenden an Fachhochschulen ausgewogener gestaltet als an Universitäten. Drei von fünf Studierenden an Fachhochschulen halten das Ausmaß für gerade richtig, an Universitäten stimmt dem nur knapp die Hälfte zu. Deutlich mehr Studierende fühlen sich an Universitäten mit dem geforderten Faktenerwerb überfordert: Für 41% gegenüber 22% an Fachhochschulen legen die Fachbereiche zu viel Wert darauf, ein großes Faktenwissen zu erwerben. Eine Unterforderung erfahren an Universitäten (12%) und Fachhochschulen (19%) weniger Studierende.

Hohe Anforderungen an den Faktenerwerb gehen mit erfahrenen hohen Leistungsanforderungen einher. Sind die Studierenden hinsichtlich des Erwerbs von Fachwissen überfordert, dann sind für sie hohe Leistungsanforderungen auch viel häufiger ein Kennzeichen ihres Faches.

Durch die verlangte **Arbeitsintensität** fühlt sich etwas über die Hälfte der Studierenden an Universitäten überfordert, etwas weniger sind es an Fachhochschulen. Als ausgewogen bezeichnen die Arbeitsanforderungen 34% bzw. 39% der Studierenden. Die Überlastung der Studierenden hängt dabei direkt mit dem großen Faktenerwerb und den hohen Leistungsanforderungen

zusammen. Fächer mit hohen Leistungsanforderungen legen für die Studierenden oft zu viel Wert auf großes Faktenwissen und einen hohen Arbeitsaufwand.

Das Ausmaß an regelmäßig zu erbringenden **Leistungsnachweisen** erlebt knapp die Hälfte der Studierenden als gerade richtig. Jedoch sind fast genauso viele damit nicht einverstanden. Studierende, die von zu vielen Nachweisen berichten, erleben auch häufig hohe Leistungsanforderungen und einen hohen Lernaufwand.

Den **theoretischen Anteil** im Studium hält etwa die Hälfte der Studierenden für angemessen. Von einer zu hohen Theorielastigkeit berichtet an Universitäten jeder Dritte, an Fachhochschulen jeder Fünfte. Eine Unterforderungen in den theoretischen Grundlagen stellt an Universitäten jeder Sechste fest, an Fachhochschulen jeder Vierte. Das Verständnis für Theorien verbinden die Studierenden mit hohen Ansprüchen und einem zusätzlichen Arbeitsaufwand.

Das Verständnis für zugrundeliegende Prinzipien wird für die Studierenden besser eingefordert: Zwei Drittel sehen es als ausgewogen an, rund ein Viertel fühlt sich darin unterfordert. Das Prinzipienverständnis ist allerdings nicht mit einem Theorienverständnis gleichzusetzen, sondern bildet einen breiteren methodisch-wissenschaftlichen Rahmen ab, der auch Anwendungsbezüge beinhaltet.

Die Kriterien der Studierbarkeit, d.h. die Anforderungen zum Lernen, beurteilt höchstens die Hälfte der Studierenden als angemessen. Ein großer Teil empfindet die Ansprüche als zu hoch, an Universitäten häufiger als an Fachhochschulen, an denen der Faktenerwerb und der theoretische Anspruch teilweise sogar etwas angehoben werden könnten.

An Universitäten hat im Zeitvergleich die Überforderung hinsichtlich des Faktenerwerbs wieder etwas zugenommen, nachdem sie seit Beginn des neuen Jahrtausends zurückgegangen war. Die Arbeitsintensität hat an beiden Hochschularten deutlich zugenommen (um 15 bzw. 12 Prozentpunkte). Eine ähnliche Zunahme ist für die Leistungsnachweise zu beobachten. Zusammen mit den in der letzten Dekade erhöhten Leistungsanforderungen sehen sich die Studierenden deutlich höheren Ansprüchen gegenüber, welche die Studierbarkeit erschweren.

Hohe Arbeitsintensität im Bachelor-Studium

Die Zunahme der Überforderung geht zum Teil auf den steigenden Anteil der Bachelor-Studierenden zurück. Sie erleben deutlich häufiger Überforderungen als Diplom-Studierende, an Universitäten noch stärker als an Fachhochschulen. Im Vergleich zu den Staatsexamenskandidaten erleben die Bachelor-Studierenden an Universitäten weniger Überforderung durch den Faktenerwerb, auf den in Staatsexamens-Studiengängen viel häufiger übermäßiger Wert gelegt wird. Dafür ist die Überlastung durch regelmäßige Leistungsnachweise im Staatsexamen geringer,

wenn auch höher als beim Diplom. Kaum Überforderungen erleben dagegen die Magister-Studierenden (vgl. Tabelle 15).

Tabelle 15

Anforderungen im Studiengang nach Abschlussart (WS 2009/10)

(Angaben in Prozent für Kategorien: „zu viel“ und „viel zu viel“)

Überforderung	Universitäten				Fachhochsch.	
	Bachelor	Diplom	Staats-examen	Magister	Bachelor	Diplom
Faktenerwerb	41	31	58	14	23	18
Arbeitsintensität	61	44	60	21	50	39
Leistungsnachweise	53	25	39	16	44	26

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Gleichzeitig hat die Überforderung aber auch im Bachelor-Studium zugenommen. In der vorangegangenen Erhebung 2007 lagen die Anteile an überforderten Studierenden in allen drei Bereichen deutlich niedriger: Für den Faktenerwerb ist eine Steigerung von sieben, für die Arbeitsintensität von zwölf und für die Leistungsnachweise von 14 Prozentpunkten zu beobachten.

Hinsichtlich der Ansprüche an das theoretische Verständnis fallen zwischen Bachelor- und Diplom-Studiengängen kaum Differenzen auf. Studierende mit Abschluss Staatsexamen berichten jedoch etwas häufiger von einer Unterforderung und damit seltener von einem ausgewogenen Maß. Ähnliches gilt für das Verständnis von zugrundeliegenden Prinzipien.

Arbeitsanforderungen in Fächergruppen

Den Anspruch an den Erwerb von **Faktenwissen** erleben die Studierenden sehr unterschiedlich. In der Medizin sind 74% der Studierenden der Ansicht, dass in ihrem Fach darauf zu viel Wert gelegt wird. In der Rechts- und den Wirtschaftswissenschaften beklagt dies jeder zweite Studierende, in den Kultur- und Sozialwissenschaften nur jeder dritte. Am wenigsten überfordert fühlen sich die Studierenden der Ingenieurwissenschaften: Nur 27% an Universitäten und 15% an Fachhochschulen sehen die Anforderung an das Faktenlernen als zu hoch an (vgl. Tabelle 16).

Die erwartete **Arbeitsintensität** halten die Studierenden der Medizin am häufigsten für überzogen: 69% ist sie zu hoch. Ähnlich äußern sich die Studierenden der Rechts-, der Wirtschafts- und der Naturwissenschaften (60%-63%). Weniger Arbeitsaufwand erfahren die Studierenden in den Kultur- und Sozialwissenschaften, in denen zwei Fünftel angeben, dass im Studienfach zu häufig verlangt wird, viel und intensiv für das Studium zu arbeiten.

Zu viele **Leistungsnachweise** müssen ihrer Ansicht nach die Studierenden der Sozialwissenschaften an Fachhochschulen regelmäßig erbringen: 53% bezeichnen das Ausmaß als zu hoch. Nur etwas weniger Studierende sind es in der Medizin (49%). Am wenigsten überzogen sind diese Ansprüche in der Rechtswissenschaft, in der für ein Fünftel der Studierenden zu viel Wert darauf gelegt wird.

Tabelle 16
Anforderungen im Studiengang nach Fächergruppen (WS 2009/10)
 (Angaben in Prozent für Kategorien: „zu viel“ und „viel zu viel“)

darauf wird im Fach zu viel Wert gelegt	Universitäten					Fachhochschulen				
	Kultur- wiss.	Sozial- wiss.	Rechts- wiss.	Wirt.- wiss.	Medi- zin	Natur- wiss.	Ing.- wiss.	Sozial- wiss.	Wirt.- wiss.	Ing.- wiss.
großes Faktenwissen erwerben	30	32	52	50	74	39	27	22	30	15
viel und intensiv arbeiten	42	39	63	60	69	62	52	41	47	50
regelmäßige Leistungsnachweise erbringen	41	42	20	43	49	41	33	53	40	35
mit theoretischen Fragen auseinandersetzen	27	37	43	44	24	25	26	18	22	15

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die Ansprüche an das **theoretische Verständnis** halten die Studierenden der Rechts- und der Wirtschaftswissenschaften am häufigsten für zu hoch: Für 43% bzw. 44% der Studierenden legen ihre Fächer darauf zu viel Wert. Recht oft beurteilen auch die Studierenden der Sozialwissenschaften die Auseinandersetzung mit Theorien an den Universitäten als überzogen (37%), weniger an den Fachhochschulen (18%).

Wie bei den Studienbedingungen interagieren auch hier die Fächergruppen und die Abschlussart. Die höchsten Arbeitsanforderungen gibt es daher in der Medizin, in Jura und im Bachelor der Wirtschafts- und Naturwissenschaften. Diese Studierenden müssen zur Bewältigung ihres Studiums vergleichsweise mehr Einsatz leisten.

2.5 Schwierigkeiten und Belastungen

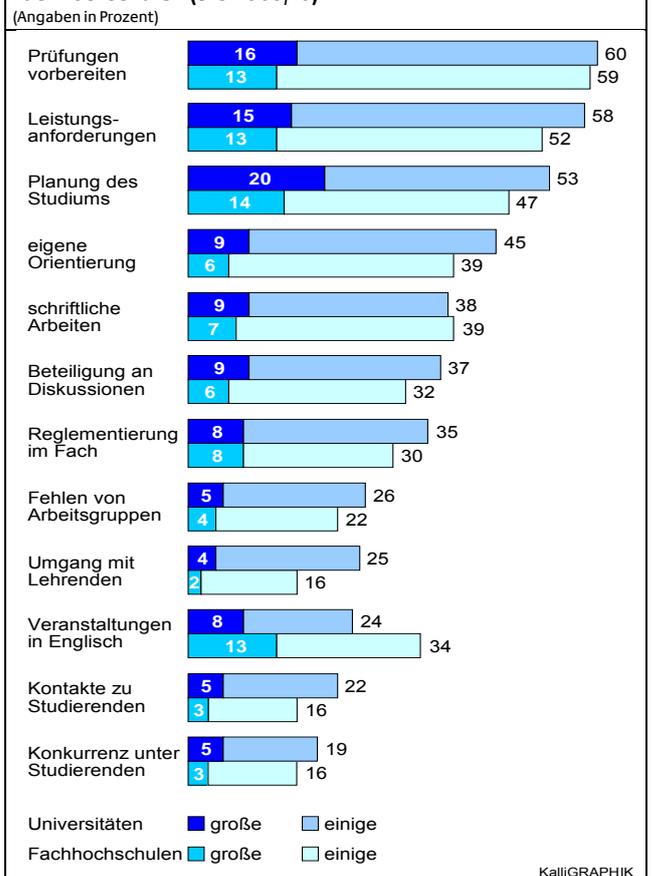
Hohe Ansprüche und ungünstige Prüfungsanforderungen können für die Studierenden zu Problemen führen und sich zu Belastungen ausweiten. Zumindest einige Probleme mit der Prüfungsvorbereitung haben drei Fünftel der Studierenden, Schwierigkeiten mit den Leistungsanforderungen etwas mehr als die Hälfte.

Ernsthafte Probleme bereiten die Prüfungsvorbereitungen und die Leistungsanforderungen allerdings nur einem kleineren Teil der Studierenden (13%-16%), die Mehrheit hat mit ihnen einige, aber keine großen Schwierigkeiten (vgl. Abbildung 6).

In der Rangreihe der erfahrenen Schwierigkeiten folgen auf die leistungsbezogenen Aspekte die Orientierungsprobleme. Mehr als die Hälfte der Studierenden an Universitäten haben einige bis große Schwierigkeiten damit, das Studium voraus zu planen, und knapp die Hälfte hat Probleme, in der Vielfalt der Fachinhalte eine eigene Orientierung zu gewinnen. Die Planungsprobleme stellen dabei an Universitäten für jeden fünften Studierenden sogar eine erhebliche Beeinträchtigung dar, mehr als andere Aspekte. An Fachhochschulen ergibt sich eine ähnliche Situation, die Studierenden haben aber etwas weniger Schwierigkeiten mit der Orientierung und der Planung im Studium.

Das Abfassen von schriftlichen Arbeiten bereitet etwa zwei Fünftel der Studierenden größere Probleme, die Beteiligung an Diskussionen in den Veranstaltungen sowie die Reglementierungen im Studienfach etwa einem Drittel. Andere Aspekte der Studiensituation, wie das Fehlen fester studentischer Arbeitsgruppen, der Umgang mit Lehrenden oder mit anderen Studierenden, erlebt jeder vierte bis fünfte Studierende als problematisch.

Abbildung 6
Erlebte Schwierigkeiten im Studium an Universitäten und Fachhochschulen (WS 2009/10)



Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Ein einziger dieser Aspekte wird von den Studierenden an Fachhochschulen als problematischer beschrieben als an Universitäten: Lehrveranstaltungen in englischer Sprache. Sie bereiten den Studierenden an Fachhochschulen zu 34% größere Schwierigkeiten, an Universitäten nur zu 24%.

Im neuen Jahrtausend sind manche Schwierigkeiten leicht angewachsen. So berichten etwas mehr Studierende von Problemen mit der Konkurrenz untereinander sowie mit der Planung, der Orientierung und der Reglementierung des Studiums.

Deutlich verstärkt haben sich die leistungsbezogenen Schwierigkeiten. Die Anteile an Studierenden mit größeren Problemen sind in den letzten zehn Jahren angestiegen:

- für die Leistungsanforderungen an Universitäten (plus 14 Prozentpunkte) und Fachhochschulen (plus 12),
- für die Prüfungsvorbereitung an Universitäten (plus 8), und Fachhochschulen (plus 11),
- für die schriftlichen Arbeiten an Universitäten (plus 4) und Fachhochschulen (plus 8).

Häufigere Probleme im Bachelor-Studium

Bachelor-Studierende haben häufiger Schwierigkeiten im Studium als ihre Kommilitonen mit anderen Abschlussarten. Insbesondere die leistungsbezogenen Aspekte, aber auch die Planung und Reglementierung bereitet ihnen mehr Probleme. Sehr deutlich sind die Unterschiede zu den Magister-Studierenden, außer bei der Studienplanung, aber auch Studierende mit Diplom oder Staatsexamen erfahren weniger Schwierigkeiten (vgl. Tabelle 17).

Tabelle 17
Schwierigkeiten im Studium nach Abschlussart (WS 2009/10)
(Angaben in Prozent für Kategorien: „einige“ und „große“)

Größere Schwierigkeiten	Universitäten			Fachhochsch.		
	Bachelor	Dipl.	Staas-ex.	Magis-ter	Bachelor	Dipl.
Leistungsanforderungen	64	51	60	28	54	41
Prüfungsvorbereitung	67	55	59	38	62	45
schriftliche Arbeiten	41	38	33	38	41	33
Planung des Studiums	59	51	45	53	50	36
Reglementierung	43	27	32	27	32	23

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Eindeutig heben sich die Bachelor-Studierenden von allen anderen bei den Prüfungsvorbereitungen und der Reglementierung ab. Beide Unterschiede sind eine Folge der Neustrukturierung der Studiengänge, die den Studierenden mehr Vorgaben setzt, aber weniger Freiheiten lässt. An Fachhochschulen ist die Differenz hinsichtlich der Reglementierung geringer, weil hier auch vor der Umstrukturierung die Studiengänge viel geregelter waren als an den Universitäten. Allerdings ist der Unterschied hinsichtlich der Prüfungsvorbereitungen sogar größer als an Universitäten, womit das Prüfungssystem wenig in die vorhandenen Regelungen eingepasst erscheint.

Viele Schwierigkeiten in der Rechtswissenschaft

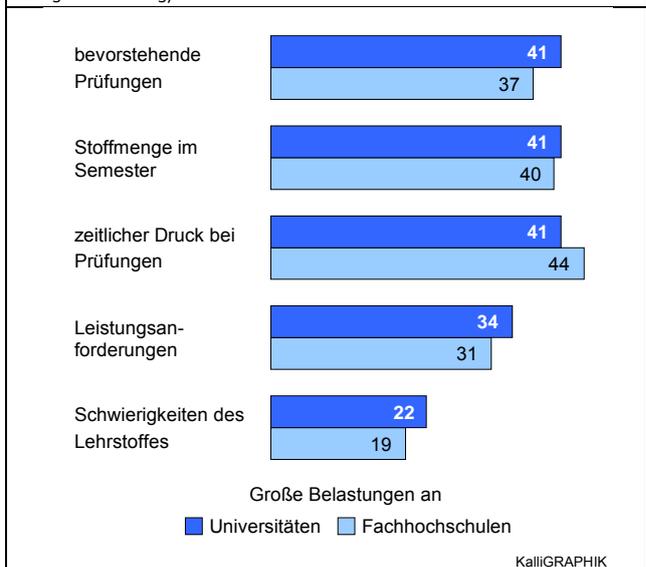
In ihren Angaben zu den erfahrenen Schwierigkeiten im Studium heben sich die Studierenden in zwei Fächergruppen an Universitäten auffällig gegenüber den anderen ab. In der Rechtswissenschaft haben die Studierenden am häufigsten Probleme mit dem Fehlen fester Arbeitsgruppen, dem Umgang mit Lehrenden, der Konkurrenz unter den Studierenden, den Leistungsanforderungen und der Beteiligung an Diskussionen. Zusammen mit ihren Kommilitonen aus den Wirtschaftswissenschaften berichten sie auch am häufigsten von Problemen mit den bevorstehenden Prüfungen, der eigenen Orientierung im Studium und den Reglementierungen im Fach. Im Vergleich dazu bereitet das Studium den Studierenden der Medizin weit weniger Schwierigkeiten. Mit Ausnahme der Leistungsanforderungen und der Konkurrenz untereinander haben sie jeweils die vergleichsweise geringsten Probleme.

An den Fachhochschulen heben sich die Studierenden der Sozialwissenschaften etwas von den anderen beiden Fächergruppen ab. Sie haben mehr Probleme, Kontakte zu anderen Studierenden zu finden, schriftliche Arbeiten abzufassen, sich an Diskussionen zu beteiligen sowie mit den Reglementierungen im Fach zurecht zu kommen, dafür bereiten ihnen die Leistungsanforderungen und die Prüfungen weniger Probleme.

Erfahrene Belastungen im Studium

Schwierigkeiten sind Hürden, die aber nicht unbedingt den Studienfortgang behindern müssen. Werden aus Schwierigkeiten aber Belastungen, kann das Einfluss auf die Bewältigung des Studiums haben. An Universitäten berichten jeweils 41% der Studierenden, dass sie sich durch bevorstehende Prüfungen, durch

Abbildung 7
Belastungen im Studium an Universitäten und Fachhochschulen (WS 2009/10)
(Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = große Belastung)



die zu bewältigende Stoffmenge und durch den zeitlichen Druck der Prüfungen stark belastet fühlen. An den Fachhochschulen erreichen die Belastungen ein ganz ähnliches Niveau.

Weniger stark fallen die Belastungen durch die hohen Leistungsanforderungen aus: Etwa jeder dritte Studierende fühlt sich dadurch stark belastet. Deutlich geringere Probleme bereitet den Studierenden die Schwierigkeit des Lehrstoffes; rund ein Fünftel fühlt sich dadurch stark belastet (vgl. Abbildung 7).

Damit wird ersichtlich, dass die Studierenden nicht vorrangig an den Lehrinhalten oder den Leistungsansprüchen scheitern, sondern dass vor allem das Prüfungssystem die Studierbarkeit einschränkt. Hohe Anforderungen sind für die Studierenden tragbar, da sie solche bei einer Hochschulausbildung auch erwarten, jedoch muss die Struktur dazu passen und darf nicht die Erfüllbarkeit erschweren, wie es anscheinend das wenig ausgewogene und abgestimmte Prüfungssystem bewirkt.

Die **Bachelor-Studierenden** berichten im Vergleich zu ihren Kommilitonen mit herkömmlichen Abschlüssen von noch größeren Belastungen. Vor allem der zeitliche Druck durch Prüfungen und die Stoffmenge im Semester stellen sich hier als besonders große Barrieren heraus. An Universitäten erlebt mehr als die Hälfte der Studierenden größere Belastungen, an Fachhochschulen sind es nur etwas weniger. Das wirkt sich auch auf die Leistungsanforderungen aus, die häufiger zu größeren Belastungen anwachsen, obwohl diese im Bachelor-Studium nicht höher sind als in anderen Studiengängen, jedoch mehr Probleme verursachen. Das drückt sich auch in den steigenden Forderungen der Studierenden aus, diese Probleme zu beseitigen: so im Wunsch nach Änderungen im Fachstudiengang (um 22% angestiegen) und einer Verringerung der Prüfungsanforderungen (um 20%).

Die in den **Fächergruppen** sehr unterschiedlichen **Leistungsanforderungen** führen zu unterschiedlich großen Belastungen. Gleichzeitig sind die Belastungen in den Fächergruppen bei Bachelor-Studierenden größere als bei anderen Studierenden. Die meisten Belastungen aufgrund der Leistungsanforderungen erleben die Studierenden der Rechtswissenschaft, sowie die Ba-

achelor-Studierenden in den Wirtschafts-, Natur- und Ingenieurwissenschaften: mehr als zwei Fünftel sind durch sie stark belastet. Seltener fühlen sich dadurch die Studierenden der Kultur- und Sozialwissenschaften beeinträchtigt, sowohl im Bachelor-Studium, aber vor allem im Diplom- und Magisterstudium.

Die bevorstehenden **Prüfungen** führen bei etwa zwei Fünftel der Studierenden zu größeren Belastungen, wobei die Unterschiede zwischen den Fächergruppen gering sind. In den Bachelor-Studiengängen sind sie jedoch jeweils größer als in Diplom- oder Magisterstudiengängen.

Durch die vielen Prüfungstermine wächst der **zeitliche Druck** bei bis zur Hälfte der Studierenden zu großen Belastungen an. Am häufigsten belastet sind die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften an Universitäten, sowohl bei den Bachelor-Studierenden (60%) als auch bei den Diplom-Studierenden (43%).

Die **Stoffmenge** im Semester führt ebenfalls am häufigsten in den Wirtschaftswissenschaften zu Belastungen, danach folgen die Rechtswissenschaft und die Medizin. Weniger Beeinträchtigungen erleben die Studierenden der Kultur- und Sozialwissenschaften, was allerdings auf die dortigen Diplom- und Magisterstudierenden zurückgeht.

Die **Schwierigkeit des Lehrstoffes** bereitet den meisten Studierenden keine größeren Probleme. Zur Belastung wird sie am häufigsten in der Rechtswissenschaft, in der sich jeder dritte Studierende damit überfordert sieht. Ähnliche Probleme haben aber auch die Bachelor-Studierenden der Wirtschafts- und Naturwissenschaften. Deutlich seltener führt der inhaltliche Anspruch in den Sozialwissenschaften zu Belastungen (12% bei Bachelor- und 5% bei Diplom-Studierenden).

Belastungen aufgrund der Anforderungssituation erfahren damit am häufigsten die Studierenden in den Wirtschaftswissenschaften (bei Bachelor- und Diplom-Studierenden) sowie in der Rechtswissenschaft, am seltensten Studierende in den Kultur- und Sozialwissenschaften (hier vor allem die Diplom- und Magister-Studierenden).

Tabelle 18

Erfahrene Belastungen im Studium nach Fächergruppen (WS 2009/10)

(Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = große Belastung)

Belastungen	Universitäten						Fachhochschulen			
	Kultur-wiss.	Sozial-wiss.	Rechts-wiss.	Wirt-wiss.	Medi-zin	Natur-wiss.	Ing.-wiss.	Sozial-wiss.	Wirt-wiss.	Ing.-wiss.
Leistungsanforderungen	25	22	46	40	38	41	33	27	29	37
bevorstehende Prüfungen	36	40	47	46	42	43	38	38	38	39
zeitlicher Druck durch viele Prüfungstermine	38	42	35	55	41	40	35	42	48	46
Stoffmenge im Semester	33	32	49	54	47	44	37	33	45	39
Schwierigkeit des Lehrstoffes	13	10	33	27	19	31	23	11	21	23

Quelle: Studierenden survey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

3 Studieneffizienz und Studienbewältigung

Die Bewältigung eines Studiums hängt zu einem großen Teil von dessen Studierbarkeit ab. Vorgaben und Anforderungen müssen zu bewältigen sein. Wichtig für die Studienbewältigung sind die Studienorganisation und eine möglichst effiziente Lehre. Zur Bewältigung bedarf es aber auch eines entsprechenden Engagements der Studierenden.

3.1 Lern- und Studierverhalten

Die meisten Studierenden haben ihr Studium aus einem speziellen Fachinteresse heraus aufgenommen. An Universitäten war es für 73%, an Fachhochschulen für 67% das vorrangige Motiv. An zweiter Stelle steht für die Studierenden die eigene Begabung: 59% bzw. 57% haben deshalb ihr Fach ausgewählt. Als Nutzen des Studiums erwartet die Mehrheit einen fachlichen Wissenszuwachs (bis zu 73%) und später eine interessante Arbeit (75%).

Viele Studierende möchten ein gutes Examen ablegen: Für 63% bzw. 65% ist das von größerer Bedeutung. Dagegen erscheint ein möglichst rascher Abschluss den Studierenden weniger erstrebenswert, an Universitäten noch weniger als an Fachhochschulen: 35% bzw. 44% legen darauf großen Wert. Um dies zu erreichen sind die Studierenden mehrheitlich nicht bereit, sehr intensiv und viel für ihr Studium zu arbeiten. Nach eigenen Angaben trifft dies nur auf 37% bzw. 35% von ihnen zu. Allerdings berichtet nur ein Fünftel der Studierenden von einer geringen Arbeitsintensität (vgl. Tabelle 19).

Tabelle 19
Studierabsichten der Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen (2001 - 2010)

(Skala von 0 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = trifft völlig zu)

Universitäten	2001	2004	2007	2010
gutes Examen	57	60	64	63
rascher Abschluss	38	42	42	35
intensives Arbeiten	26	31	35	37
Fachhochschulen				
gutes Examen	52	57	62	65
rascher Abschluss	48	50	46	44
intensives Arbeiten	27	28	32	35

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Seit der Jahrtausendwende ist für die Studierenden ein gutes Examen wichtiger geworden, vor allem an Fachhochschulen, was darauf zurückgeht, dass ihnen 2001 die Note weniger wichtig war als den Studierenden an Universitäten. Die zunehmende Bedeutung der Abschlussnote hängt mit der gestiegenen Erwartung zusammen, dass eine gute Examensnote die Berufsaussichten bedeutsam verbessern kann. Und für die Bachelor-Studierenden soll sie gleichzeitig den Weg ins Master-Studium eröffnen.

Die Wichtigkeit eines schnellen Studienabschlusses hat für die Studierenden wieder abgenommen. Dies mag damit zusammenhängen, dass erforderliche Zusatzqualifikationen, wie z.B. ein Auslandsaufenthalt, der Erwerb fachfremden Wissens oder Fremdsprachenkenntnisse, in einer engen Regelstudienzeit nicht zu bewältigen sind.

Der eigene Arbeitseifer hat dagegen kontinuierlich zugelegt. Zur Jahrtausendwende waren nur ein Viertel der Studierenden bereit, sehr viel und intensiv für das Studium zu arbeiten. Diese Anteile haben sich bis 2010 um 11 bzw. 8 Prozentpunkte erhöht. Die strikteren Regelungen in den neuen Studiengängen und das umfangreiche Stoffvolumen zwingen die Studierenden zu einem erhöhten Einsatz, vor allem, wenn die Examensnote und die Zusatzqualifikationen an Bedeutung gewinnen.

Die **Bachelor-Studierenden** sind effizienzorientierter als die Diplom-Studierenden. Sie arbeiten mehr und intensiver für ihr Studium und ihnen ist ein gutes Examen und ein rascher Abschluss wichtiger. Diese Unterschiede sind an Universitäten und Fachhochschulen festzustellen. Studierende, die ein Staatsexamen anstreben sind noch etwas mehr an einem effizienten Studium interessiert als die Bachelor-Studierenden. Die Unterschiede betreffen dabei weniger das gute Examen, sondern eher den raschen Abschluss und den zu leistenden Arbeitsaufwand. Noch mehr Wert auf ein zügiges Studium legen die Magister-Studierenden (vgl. Tabelle 20).

Tabelle 20
Studierabsichten nach Abschlussart (WS 2009/10)

(Skala von 0 = trifft überhaupt nicht bis 6 = trifft voll und ganz zu, Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = trifft völlig zu)

	Universitäten			Fachhochschulen		
	Bachelor	Diplom	Staats-ex.	Magister	Bachelor	Diplom
gutes Examen	63	58	66	58	66	59
rascher Abschluss	36	29	41	45	45	40
intensives Arbeiten	38	32	44	36	36	32

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Ein gutes Examen besitzt in allen **Fächergruppen** Bedeutung, mit jeweils eher wenig Unterschieden zwischen den Abschlussarten. Besonders wichtig ist es den Studierenden in der Rechtswissenschaft: 81% geben an, dass es ihnen darauf besonders stark ankommt. Wichtig ist die Examensnote auch den Studierenden der Sozialwissenschaften an Fachhochschulen, die zu 72% deren große Bedeutung herausstellen. Viel weniger Bedeutung besitzt die Abschlussnote in der Medizin und in den Ingenieurwissenschaften an Universitäten. Nur etwas mehr als die Hälfte legt darauf großen Wert (vgl. Tabelle 21).

Tabelle 21
Studierabsichten nach Fächergruppen (WS 2009/10)

(Skala von 0= trifft nicht zu bis 6= trifft voll und ganz zu; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = trifft völlig zu)

	Universitäten					Fachhochschulen				
	Kultur-wiss.	Sozial-wiss.	Rechts-wiss.	Wirt.-wiss.	Medi-zin	Natur-wiss.	Ing.-wiss.	Sozial-wiss.	Wirt.-wiss.	Ing.-wiss.
gutes Examen	64	69	81	65	58	60	52	72	66	60
rascher Abschluss	29	29	43	37	49	33	37	41	46	46
intensives Arbeiten	35	28	34	38	55	41	33	35	33	38

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Der rasche Studienabschluss ist an Fachhochschulen, in der Medizin und in Jura am wichtigsten: Bis zur Hälfte der Studierenden wollen ihr Studium möglichst schnell abschließen. Dagegen hat ein zügiges Studium in den Kultur- und Sozialwissenschaften an Universitäten nur eine nachrangige Bedeutung. Den Bachelor-Studierenden ist er jedoch etwas wichtiger als den Diplom- oder Magister-Studierenden.

Das eigene Arbeitspensum beschreiben die Studierenden in der Medizin häufig als hoch: 55% geben an, sehr viel und intensiv für das Studium zu arbeiten. In den Natur- und Wirtschaftswissenschaften trifft dies auf rund zwei Fünftel zu, in der Rechts-, den Kultur- und den Ingenieurwissenschaften auf jeden dritten Studierenden. Am wenigsten berichten die Studierenden der Sozialwissenschaften von einer hohen Arbeitsintensität, die Bachelor-Studierenden aber etwas häufiger als die Diplom- oder Magister-Studierenden.

Die Effizienzorientierungen sind in den Fächergruppen sehr unterschiedlich ausgerichtet. In der Rechtswissenschaft dominiert der gute Abschluss, in der Medizin wird eher auf den raschen Abschluss geschaut und mit hohem Fleiß angestrebt.

Wenig Lernprobleme

Studierende unterscheiden sich in ihrer Arbeitsweise und Leistungsfähigkeit. Jeweils zwei Fünftel der Studierenden an Universitäten und an Fachhochschulen geben an, dass sie sehr gut über längere Zeit hinweg konzentriert Lernen und eine Arbeit zu Ende führen können. Auf ähnlich viele trifft dies zumindest teilweise zu. Somit verbleibt knapp ein Fünftel der Studierenden, die Probleme haben, konzentriert zu arbeiten.

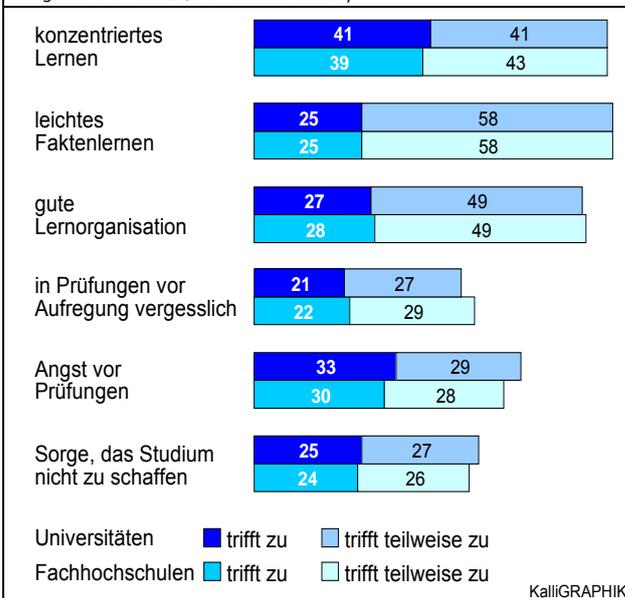
Das Faktenlernen fällt nach eigenen Angaben jedem vierten Studierenden leicht, etwas mehr als der Hälfte teilweise leicht. Ein Fünftel der Studierenden hat Probleme damit. Über die Fähigkeit, den Lernstoff gut zu organisieren und einzuteilen, verfügt etwas über ein Viertel der Studierenden vollständig und etwa die Hälfte teilweise. Jeder vierte Studierende weist damit deutliche Schwächen in der eigenen Lernorganisation auf.

Prüfungen sind für viele Studierende Stresssituationen. Sie sind dann so aufgeregt, dass sie Dinge vergessen, die sie eigentlich wissen. Dies trifft auf jeden fünften Studierenden voll und ganz zu, auf ein weiteres Viertel zumindest teilweise. Die Angst vor Prüfungen ist dagegen etwas mehr verbreitet. Jeder dritte

Studierende ist vor Prüfungen ängstlich, fast gleich viele zumindest manchmal (vgl. Abbildung 8).

Abbildung 8
Lernverhalten und Prüfungsängste an Universitäten und Fachhochschulen (WS 2009/10)

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



Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Etwa die Hälfte der Studierenden ist zumindest teilweise besorgt, das Studium nicht zu schaffen. Jeder vierte Studierende an Universitäten und Fachhochschulen macht sich sogar ernsthafte Sorgen, ob das Studium erfolgreich abgeschlossen werden kann.

Zusammenhänge im Lernverhalten

Studierende, denen das Faktenlernen leicht fällt, können sich auch länger konzentrieren (R=.38) und ihren Lehrstoff gut organisieren (.48). Diese Studierenden weisen gleichzeitig auch eine hohe Arbeitsintensität auf (.41).

Der Prüfungsstress hängt wenig mit den Lernfähigkeiten oder der Lernorganisation zusammen. Dagegen erhöhen sich die Aufregung in und die Angst vor Prüfungen wechselseitig (R=.61). Ein erhöhter Prüfungsstress weist dann auch höhere Belastungen aufgrund bevorstehender Prüfungen (.50) sowie aufgrund persönlicher Probleme (.36) auf.

Prüfungsängste erhöhen die Zweifel an der eigenen Studierfähigkeit. Je größer die Ängste, desto größer werden die Sorgen, das Studium nicht zu schaffen ($R=.38$). Noch stärker wirken sich allerdings bestehende Belastungen durch das Leistungs- und Prüfungssystem aus (.42 bis .51). Die Fähigkeit, Fakten leicht zu lernen, kann diese Ängste dagegen vermindern (-.33).

Bachelor-Studierende haben etwas größere Sorgen

Bachelor-Studierende geben etwas seltener an, dass sie sich gut konzentrieren können, leicht Fakten erlernen oder den Lehrstoff gut organisieren können. Häufiger als Diplom- oder Magister-Studierende, aber ähnlich wie Studierende mit Staatsexamen, hegen sie Zweifel, ob sie ihr Studium auch schaffen: 28% gegenüber 18% machen sich ernsthafte Sorgen darüber.

Hinsichtlich der verschiedenen Lerneigenschaften variieren die Angaben der Studierenden zwischen den **Fächergruppen** nicht sehr stark. Gute Fähigkeiten bescheinigen sich am häufigsten die Studierenden der Medizin.

Zweifel an ihrer eigenen Studierfähigkeit haben besonders häufig die Studierenden der Rechtswissenschaft (42%). In den anderen Fächergruppen machen sich zwischen 20% und 30% der Studierenden darüber größere Sorgen, ob sie ihren Abschluss auch schaffen. Unsicherheiten in Prüfungen empfinden die Studierenden in allen Fächergruppen in ähnlichem Maße, Angst vor Prüfungen haben die Studierenden der Sozialwissenschaften an Fachhochschulen am häufigsten (41%), Studierende der Ingenieurwissenschaften am seltensten (25%).

Fachwechsel und Studienabbruch

Vier von fünf Studierenden denken weder über einen Fachwechsel noch über einen Studienabbruch nach. Von den übrigen Studierenden hat nur ein kleiner Teil die ernsthafte Absicht, das Fach zu wechseln oder das Studium abzubrechen. Beide Veränderungsgedanken sind in der letzten Dekade weder häufiger noch seltener geworden. Jedoch hängen sie miteinander zusammen ($R=.39$). Studierende, die über einen Abbruch nachdenken, ziehen gleichzeitig auch häufiger als Alternative dazu einen Fachwechsel in Erwägung.

Bachelor-Studierende machen sich etwas häufiger Gedanken über einen Fachwechsel als Studierende mit anderen Abschlüssen. An Universitäten spielt jeder vierte mit diesem Gedanken, wenn auch in unterschiedlicher Intensität. In den anderen Studiengängen sind es im Vergleich dazu nur höchstens halb so viele Studierende. An Fachhochschulen ziehen weniger Studierende einen Fachwechsel in Erwägung, jedoch im Bachelor-Studium noch häufiger als im Diplom-Studium (vgl. Tabelle 22).

Abbruchgedanken kommen bei Bachelor-Studierenden genauso häufig vor wie Gedanken an einen Fachwechsel. Sie erwägen einen Abbruch häufiger als Studierende mit Abschlussziel Diplom oder Staatsexamen, aber ebenso häufig wie Magister-Studierende. Über einen Studienabbruch denken Diplom- und

vor allem Magister-Studierende häufiger nach als über einen Fachwechsel. Und auch an Fachhochschulen steht der Abbruch häufiger zur Debatte als ein alternatives Fachstudium, bei Bachelor-Studierenden ähnlich wie bei Diplom-Studierenden.

Tabelle 22

Fachwechsel- und Abbruchabsichten nach Abschlussart (WS 2009/10)

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

Gedanken an Fachwechsel	Universitäten				Fachhochschulen	
	Bachelor	Diplom	Staatsexamen	Magister	Bachelor	Diplom
gar nicht	75	88	86	90	86	94
wenig	14	8	8	7	8	4
teilweise	7	3	4	2	4	1
ernsthaft	4	1	2	1	2	<1
an Studienabbruch						
gar nicht	76	82	85	77	80	83
wenig	15	11	12	14	14	12
teilweise	6	5	4	7	4	3
ernsthaft	3	2	1	2	2	2

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Am häufigsten überlegen sich die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften an Universitäten einen Fachwechsel (10%) oder einen Studienabbruch (9%). Besonders selten sind solche Gedanken in der Medizin (jeweils 3%).

Fachidentifikation

Die Fachidentifikation ergibt sich über die Sicherheit, mit der das gleiche Fach wieder gewählt würde. Wenn die Studierenden nochmals eine neue Studienentscheidung zu treffen hätten, dann würden:

- 76% der Studierenden beider Hochschularten wieder dasselbe Studienfach wählen,
- 14% an Universitäten und 15% an Fachhochschulen sich für ein anderes Fach entscheiden,
- 6% bzw. 4% lieber eine berufliche Ausbildung wählen, für die kein Studium erforderlich ist.

Die Fachidentifikation hat einen Einfluss auf die Erwägungen der Studierenden, das Fach zu wechseln oder das Studium abzubrechen. Besteht eine hohe Fachidentifikation, dann denken nur wenige Studierende über eine Veränderung nach (2%-3%). Würden die Studierenden lieber ein anderes Fach studieren, dann käme für sie ein Fachwechsel an Universitäten (27%) deutlich häufiger in Frage als an Fachhochschulen (18%). Gleichzeitig nehmen die Überlegungen zur Aufgabe des Studiums zu, an Universitäten 15% und an Fachhochschulen 8%. Möchten die Studierenden im Nachhinein lieber eine berufliche Ausbildung als ein Studium beginnen, dann kommen einerseits ernsthafte Gedanken an einen Fachwechsel vor (14% bzw. 16%), andererseits treten Gedanken an einen Studienabbruch in den Vordergrund: 39% bzw. 27% der Studierenden erwägen dann die völlige Aufgabe ihres Studiums (vgl. Tabelle 23).

Tabelle 23
Absichten zum Fachwechsel und Studienabbruch nach Fachidentifikation und Bewältigungssorgen (WS 2009/10)
 (Skala von 0 = gar nicht bis 6 = sehr ernsthaft; Angaben in Prozent für Kategorien: 3-6 = ernsthafter)

	Fachidentifikation					
	gleiches Fach		anderes Fach		berufl. Ausbild.	
	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH
Fachwechsel	3	2	27	18	14	16
Studienabbruch	3	3	15	8	39	27
	Sorge, das Studium zu schaffen					
	kaum		teilweise		stark	
	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH
Fachwechsel	4	2	7	4	15	13
Studienabbruch	1	1	5	4	21	19

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Einen erkennbaren Einfluss auf die Überlegung hinsichtlich einer Veränderung hat der Zweifel an der eigenen Studierfähigkeit. Studierende, die sich kaum Sorgen darum machen, das Studium zu schaffen, machen sich auch kaum Gedanken über einen Fachwechsel oder die Aufgabe des Studiums. Erst wenn die Sorgen stark ausgeprägt sind, nehmen auch Veränderungserwägungen zu. Große Bewältigungsängste veranlassen dann etwa jeden siebten Studierenden über eine fachliche Alternative nachzudenken, und rufen gleichzeitig bei etwa jedem Fünften ernsthaftere Überlegungen an einen Studienabbruch hervor.

3.2 Ausfälle und Überschneidungen

Für die Bewältigung eines Studiums ist es entscheidend, dass es ohne große organisatorische Hindernisse durchgeführt werden kann. Dazu müssen wichtige Lehrveranstaltungen zugänglich sein und es dürfen nicht zu viele Termine ausfallen oder sich überschneiden.

Den **Ausfall** von wichtigen Lehrveranstaltungen erleben die Studierenden an Fachhochschulen öfters als an Universitäten. Für 8% kommt dies häufig vor, für weitere 24% manchmal. An Universitäten werden Lehrveranstaltungen regelmäßiger durchgeführt: 3% der Studierenden berichten von häufigen Terminausfällen, weitere 16% erleben sie hin und wieder.

Überschneidungen von Lehrveranstaltungen kommen dagegen an Universitäten öfters vor. 18% der Studierenden berichten häufig, dass wichtige Veranstaltungen zeitgleich liegen. Weitere 24% müssen sich manchmal für eine von mehreren zeitgleichen Veranstaltungen entscheiden. An Fachhochschulen werden die Termine besser geplant: 9% berichten von häufigen Überschneidungen, weitere 18% erleben manchmal zeitgleiche Veranstaltungen (vgl. Tabelle 24).

Stoffeffizienz bedeutet, dass die Lehrenden es schaffen, ihren angekündigten Lehrstoff auch innerhalb der Vorlesungszeit zu vermitteln. Sehr effizient ist die Stoffvermittlung für etwa zwei Fünftel der Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen.

Für einen gleich großen Anteil erreichen die Lehrenden nur manchmal ihre gesteckten Ziele. Für etwa ein Fünftel der Studierenden wird dieses Ziel nicht erreicht.

Tabelle 24
Veranstaltungsführung an Universitäten und Fachhochschulen (2001 - 2010)
 (Skala von 0 = nie bis 6 = sehr häufig; Angaben in Prozent für Kategorien: 3-4 = manchmal, 5-6 = häufig)

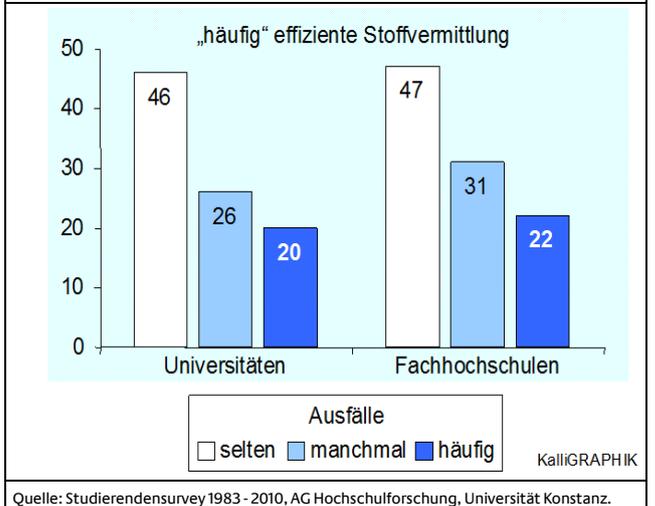
Universitäten		2001	2004	2007	2010
Ausfall von Lehrveranstaltungen	häufig	4	5	5	3
	manchmal	17	18	17	16
Überschneidungen	häufig	24	25	23	18
	manchmal	26	26	26	24
Stoffeffizienz	häufig	36	38	41	42
	manchmal	41	41	40	41
Fachhochschulen					
Ausfall von Lehrveranstaltungen	häufig	8	8	7	8
	manchmal	25	25	25	24
Überschneidungen	häufig	15	17	12	9
	manchmal	17	21	19	18
Stoffeffizienz	häufig	36	37	41	41
	manchmal	42	44	42	41

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Seit Beginn des neuen Jahrtausends sind tendenzielle Verbesserungen zu beobachten. Die Studierenden erleben etwas weniger Überschneidungen wichtiger Veranstaltungstermine und etwas häufiger eine effiziente Stoffvermittlung. In dieser Hinsicht bemühen sich die Lehrenden, organisatorische Schwächen von Lehrveranstaltungen abzubauen. Dies betrifft jedoch nicht die Ausfälle, die genauso häufig vorkommen wie zur Jahrtausendwende (vgl. Tabelle 24).

Die Stoffeffizienz hängt zu einem bedeutsamen Teil von der Kontinuität der Veranstaltungen ab. Fallen Lehrveranstaltungen häufig aus, ist der angekündigte Lehrstoff kaum noch in seiner

Abbildung 9
Veranstaltungskontinuität und Stoffeffizienz (WS 2009/10)
 (Skala von 0 = nie bis 6 = sehr häufig; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = häufig, 3-4 = manchmal, 0-2 = selten)



Gesamtheit zu vermitteln. An Universitäten erleben dies dann nur noch 20% der Studierenden, an Fachhochschulen sind es mit 22% kaum mehr. Doch auch Terminausfälle, die nur manchmal vorkommen, senken die Stoffeffizienz spürbar. Studierende in solchen Situationen erleben an Universitäten nur zu 26%, an Fachhochschulen zu 31% eine effiziente Vermittlung des Lehrstoffes (vgl. Abbildung 9).

Die Kontinuität der Veranstaltungsführung hat Einfluss auf die Stoffeffizienz, jedoch ist dieser begrenzt. Selbst ohne Ausfälle von Lehrveranstaltungen erlebt nur die Hälfte der Studierenden eine effiziente Vermittlung des Lehrstoffes. Die Kontinuität ist damit eine notwendige aber keine hinreichende Bedingung. Genauso wichtig ist hierfür die Vorbereitung und das Engagement der Lehrenden.

An Universitäten erleben **Bachelor-Studierende** seltener eine effiziente Stoffvermittlung als Diplom-Studierende (42% zu 49%). An Fachhochschulen sind die Differenzen nur tendenziell zu beobachten. Allerdings rührt die schwächere Stoffvermittlung nicht von einer schlechteren Kontinuität der Veranstaltungen her, denn Bachelor-Studierende erfahren weder mehr Ausfälle noch häufiger Überschneidungen. Eher scheint die geringere Studierbarkeit einen Einfluss auszuüben, insbesondere die Abstimmung der Prüfungen mit den Lehrinhalten.

Terminausfälle kommen an den Universitäten in keiner Fächergruppe sehr häufig vor. In den Sozialwissenschaften berichten 7% der Studierenden von häufigen Ausfällen, in der Rechtswissenschaft, den Natur- und Ingenieurwissenschaften nur jeweils 1%. An Fachhochschulen fallen Veranstaltungen für 11% in den Sozialwissenschaften am häufigsten aus, am seltensten mit 7% in den Ingenieurwissenschaften (vgl. Tabelle 25).

Zu **Überschneidungen** kommt es am meisten in den Kulturwissenschaften, jeder dritte Studierende erlebt dies häufig. In den Sozialwissenschaften steht jeder vierte an Universitäten und jeder fünfte an Fachhochschulen öfters vor solchen Entscheidungszwängen. Wenig organisatorische Probleme haben die Studierenden in der Medizin (2%) und in den Ingenieurwissenschaften an Universitäten (6%) und Fachhochschulen (4%). In der Rechts- sowie in den Wirtschaftswissenschaften an Fachhochschulen treten zeitgleiche Termine eher selten auf (8% bzw. 9%).

Eine gute **Stoffeffizienz** erleben die Studierenden in den Ingenieur- und den Naturwissenschaften am häufigsten: Etwa jeder zweite bestätigt, dass die Lehrenden es regelmäßig schaffen, den angekündigten Stoff auch innerhalb der Vorlesungszeit zu vermitteln. Seltener trifft dies auf die Lehrenden in der Rechtswissenschaft zu sowie in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Nur etwa ein Drittel der Studierenden erhält hier häufig eine effiziente Vermittlung des zu erlernenden Lehrstoffes, an Fachhochschulen sogar nur ein Viertel (vgl. Tabelle 25).

3.3 Soziales Klima, Anonymität und Überfüllung

Für die Bewältigung eines Studiums kann das soziale Umfeld an der Hochschule eine erhebliche Rolle spielen. Ein gutes soziales Klima wirkt im Studium förderlich, während Überfüllung und Anonymität zu Behinderungen führen können. Das soziale Klima wird durch die erfahrene Konkurrenz unter den Studierenden und den guten Beziehungen zu den Lehrenden bestimmt. Überfüllung und Anonymität beeinträchtigen das soziale Klima und führen möglicherweise zu Belastungen, während eine gute Betreuung und hinreichende Kontakte solche Probleme abfangen können.

Tabelle 26
Soziales Klima an Universitäten und Fachhochschulen (2001 - 2010)

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

Universitäten	2001	2004	2007	2010
Konkurrenz	14	11	12	15
gute Beziehungen	24	27	30	29
Überfüllung	34	42	38	34
Fachhochschulen				
Konkurrenz	10	9	10	11
gute Beziehungen	38	41	44	48
Überfüllung	14	19	15	17

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die Studierenden erleben nicht sehr viel Konkurrenz untereinander, dennoch bezeichnen sie 15% an Universitäten und 11% an Fachhochschulen als deutliches Merkmal ihres Faches. Im Vergleich zu den beiden vorangegangenen Erhebungen scheint die Konkurrenz unter den Studierenden seit 2004 tendenziell wieder etwas zuzunehmen (vgl. Tabelle 26).

Tabelle 25
Kontinuität und Effizienz (WS 2009/10)

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

	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kultur-wiss.	Sozial-wiss.	Rechts-wiss.	Wirt.-wiss.	Medizin	Natur-wiss.	Ing.-wiss.	Sozial-wiss.	Wirt.-wiss.	Ing.-wiss.
Ausfall von Veranstaltungen	4	7	1	4	4	1	1	11	9	7
Überschneidungen	34	26	8	16	2	13	6	20	9	4
Stoffeffizienz	33	35	30	44	45	49	55	25	42	48

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Gute Beziehungen zu den Lehrenden halten die Studierenden an Fachhochschulen deutlich häufiger als ihre Kommilitonen an Universitäten für charakteristisch (48% zu 29%). Seit 2001 haben sich die Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden an Fachhochschulen deutlich, an Universitäten leicht verbessert.

Die Überfüllung der Lehrveranstaltungen ist an Universitäten ein größeres Problem als an Fachhochschulen: Mit 34% erleben sie doppelt so viele Studierende wie an Fachhochschulen. Jeder dritte Studierende an Universitäten geht ständig in überfüllte Lehrveranstaltungen. Diese Situation hat sich seit 2004 etwas verbessert.

Das soziale Klima ist an Fachhochschulen weit günstiger als an Universitäten, an denen weniger gute Beziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden bestehen, aber viele Lehrveranstaltungen überfüllt sind.

An den Universitäten erleben **Bachelor-Studierende** vergleichbar gute Beziehungen und eine ähnliche Konkurrenz zwischen Studierenden wie die Diplom-Studierenden. Überfüllung wird jedoch häufiger wahrgenommen (37% zu 23%). Die Studierenden mit Staatsexamen erleben genauso viel Überfüllung wie die Bachelor-Studierenden, charakterisieren ihre Fächer aber durch weniger gute Beziehungen und mehr Konkurrenz. Magister-Studierende berichten von einem besseren sozialen Klima, aber auch mehr Überfüllung. An Fachhochschulen erleben die Bachelor-Studierenden etwas seltener gute Beziehungen als die Diplom-Studierenden, dafür aber etwas weniger Konkurrenz und Überfüllung.

Anonymität kann verschieden erfahren werden: Zum einen als fehlende Integration, wenn keine Ansprechpartner zur Verfügung stehen, dann als Entpersonalisierung, wenn nur die Leistung zu zählen scheint und schließlich als Isolation, wenn die Abwesenheit niemandem auffällt.

Wie die häufigere Überfüllung an Universitäten bereits vermuten lässt, sind auch Anonymitätsempfindungen an Universitäten mehr verbreitet als an Fachhochschulen. Nur 28% der Studierenden berichten davon, genügend Ansprechpartner an der Hochschule zu haben, an die sie sich mit ihren Problemen wenden können. Ein gute Integration erfährt damit nur etwas mehr als jeder vierte Studierende. An Fachhochschulen ist die Kontaktsituation etwas besser als an Universitäten, 38% berichten von ausreichenden Ansprechmöglichkeiten.

Dass im Studium nur die Leistung und nicht die Person zählt, hat fast die Hälfte der Studierenden an Universitäten bemängelt, an Fachhochschulen jeder Dritte. Diese Art der Entpersonalisierung steht nicht in Einklang mit dem Gedanken einer akademischen Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden und reduziert die Hochschulen zu sterilen Ausbildungsstätten. Problematisch ist, dass diese Art der Anonymität nach einem Rückgang in den letzten drei Jahren wieder angestiegen ist, an Universitäten stärker als an Fachhochschulen (vgl. Tabelle 27).

Tabelle 27

Anonymität an Universitäten und Fachhochschulen (2001 - 2010)

(Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = trifft voll und ganz zu; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = trifft völlig zu)

Universitäten	2001	2004	2007	2010
genügend Ansprechpartner	24	25	28	28
nur Leistung zählt	41	40	39	47
Abwesenheit fällt nicht auf	39	37	32	33
Fachhochschulen				
genügend Ansprechpartner	28	31	37	38
nur Leistung zählt	32	30	28	33
Abwesenheit fällt nicht auf	26	29	24	22

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Anonymität kann auch entstehen, wenn die Studierenden das Gefühl haben, dass auf ihre Anwesenheit kein Wert gelegt wird, und es nicht auffällt, wenn sie nicht erscheinen. Dieses Gefühl erlebt an Universitäten jeder dritte Studierende in stärkerem Maße, an Fachhochschulen berichten 22% davon. Seit Beginn des neuen Jahrtausends sind diese Anteile etwas zurückgegangen, wobei jedoch nicht ausgeschlossen werden kann, dass dafür die Zunahme der Anwesenheitspflicht verantwortlich ist, und weniger eine bessere Integration.

Mangelnde Integration und erfahrene Isolation hängen eher mit der Kontaktsituation und den Beziehungen zu den Lehrenden zusammen, während die Entpersonalisierung mehr mit den Leistungsanforderungen variiert. Alle drei Arten können allerdings zu Belastungen führen. Erfahren die Studierenden Anonymität im Studium, wird sie für jeden Fünften zu einer großen Belastung.

Bachelor-Studierende an Universitäten haben etwas andere Anonymitätsempfindungen als Diplom-Studierende. Sie fühlen sich etwas seltener integriert als Diplom-Studierende (28% zu 33%), aber etwas häufiger als Staatsexamenskandidaten (24%). Sie haben deutlich häufiger als Diplom-Studierende das Gefühl, dass nur ihre Leistung zählt (52% zu 38%), genauso wie ihre Kommilitonen mit Staatsexamen (51%). Viel seltener als Diplom-Studierende sind sie der Ansicht, isoliert zu sein (27% zu 42%), was allerdings auf die häufigere Anwesenheitspflicht zurückgehen kann. An Fachhochschulen sind zwischen den Abschlussarten kaum Unterschiede festzustellen. Nur in die Kommunikation sind Bachelor-Studierende nicht ganz so gut eingebunden (37% zu 43%).

Soziales Klima in den Fächergruppen

Nicht nur die Anforderungen unterscheiden sich beträchtlich in den einzelnen Fächergruppen, sondern auch das soziale Klima ist sehr unterschiedlich. In der Rechtswissenschaft ist die Konkurrenz unter den Studierenden besonders stark (51%). In der Medizin und in den Wirtschaftswissenschaften erlebt rund ein Viertel der Studierenden größere Konkurrenz. Seltener berichten Studierenden aus anderen Fächergruppen davon: Für 8% bis 13% stellt sie eine Kennzeichen dar (vgl. Tabelle 28).

Tabelle 28
Soziales Klima in den Fächergruppen (WS 2009/10)

(Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = stark)

	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kultur-wiss.	Sozial-wiss.	Rechts-wiss.	Wirt.-wiss.	Medizin	Natur-wiss.	Ing.-wiss.	Sozial-wiss.	Wirt.-wiss.	Ing.-wiss.
Konkurrenz	10	10	51	23	27	10	8	9	13	9
gute Beziehungen	38	31	14	16	16	33	33	48	38	53
Überfüllung	43	48	34	50	26	15	26	23	22	11
genügend Ansprechpartner	28	23	23	20	25	32	36	35	33	42
nur Leistung zählt	40	42	62	62	55	45	40	32	37	34
Abwesenheit fällt nicht auf	31	37	46	47	23	26	31	23	26	20

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Durch gute Beziehungen zu Lehrenden zeichnen sich vor allem die Ingenieur- und Sozialwissenschaften an Fachhochschulen aus. Jeder zweite Studierende bestätigt sie. An Universitäten berichten am häufigsten die Studierenden der Kulturwissenschaften (38%) von guten Beziehungen. In den Sozial-, Natur- und Ingenieurwissenschaften erleben sie jeweils etwa ein Drittel, während in den anderen Fächergruppen deutlich weniger Studierende von guten Kontakten berichten.

Lehrveranstaltungen sind am häufigsten in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an Universitäten überfüllt. Jeder zweite Studierende berichtet davon. In den Kulturwissenschaften erleben 43% Überfüllung, in der Rechtswissenschaft 34%. Am wenigsten Probleme mit großen Studierendenzahlen haben die Naturwissenschaften (15%) und die Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen (11%).

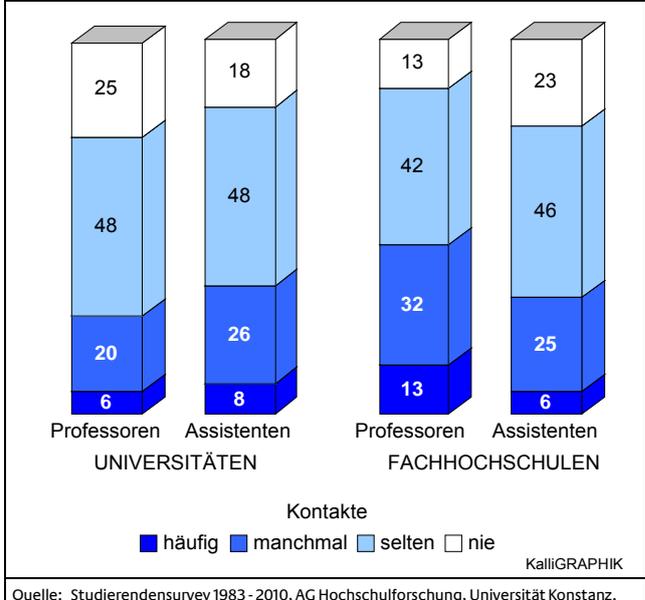
Von Anonymität berichten Studierende aller Fächergruppen, jedoch in unterschiedlichem Ausmaß. Das Gefühl, dass nur die Leistung im Studium zähle, haben insbesondere die Studierenden der Rechts- und der Wirtschaftswissenschaften: 62% haben das häufig wahrgenommen. In der Medizin sind es 55%, in den anderen Fächergruppen der Universitäten jedoch mindestens 40%. Das Gefühl der Isolation erleben ebenfalls die Studierenden der Rechts- und der Wirtschaftswissenschaften am häufigsten, auf fast jeden Zweiten trifft es in starkem Maße zu. Seltener kommt dieses Anonymitätsgefühl in der Medizin (23%) vor. An Fachhochschulen berichten weniger als ein Viertel davon, am seltensten in den Ingenieurwissenschaften (20%).

Das zur Bewältigung des Studiums hilfreiche gute soziale Klima stellt sich für die Studierenden am besten in den Ingenieurwissenschaften dar, am ungünstigsten in der Rechtswissenschaft. Unter Überfüllung und Anonymität leiden besonders die Studierenden in der Rechts- und den Wirtschaftswissenschaften, weniger in den Naturwissenschaften. Insgesamt vermissen damit vor allem die Studierenden der Rechtswissenschaft ein gutes soziales Klima. Sie erleben dagegen eine Studiensituation, die durch Konkurrenz und Desinteresse gekennzeichnet ist, was die Bewältigung des Studiums nicht nur erschwert, sondern sogar aktiv behindern kann.

3.4 Kontakte und Beratung

Einen starken Einfluss auf das soziale Klima hat die erlebte Kontakt- und Betreuungssituation. Sie definiert zu einem großen Teil die erlebten Beziehungen zu den Lehrenden. Allerdings stellt sich die Kontaktsituation meist unzureichend dar. Häufige Kontakte zu Lehrenden sind an beiden Hochschularten eher selten. An Universitäten haben 8% der Studierenden häufigen Umgang mit Assistenten und 6% mit Professoren. Weitere 26% bzw. 20% stehen zumindest manchmal in Kontakt mit ihren Lehrenden, während 18% bzw. 25% keinen Kontakt haben (vgl. Abbildung 10).

Abbildung 10
Kontakte zu Lehrenden an Universitäten und Fachhochschulen (WS 2009/10)
(Angaben in Prozent)



An den Fachhochschulen ist die Kontaktsituation zu Assistenten und Lehrbeauftragten vergleichbar wie an den Universitäten. Kontakte zu Professoren sind zwar regelmäßiger vorhanden, gelten aber auch hier nur für eine Minderheit der Studierenden: So haben 13% häufig Umgang mit Professoren, ein weiteres Drittel

manchmal. Gänzlich ohne Kontakte zu Professoren bleiben an Fachhochschulen 13% der Studierenden.

An dieser unzureichenden Kontaktsituation hat sich im neuen Jahrtausend nichts Auffälliges verändert. Die Kontakte zu Lehrenden haben sich kaum verbessert.

Bachelor-Studierende haben noch weniger Kontakte zu Lehrenden als Studierende mit anderen Abschlussarten. Nur 29% haben manchmal oder häufig Umgang mit Assistenten, Diplom-Studierende an Universitäten dagegen zu 42%, an Fachhochschulen zu 36%. Kontakte zu Professoren bestehen für 22% der Bachelor-Studierenden an Universitäten häufiger, gegenüber 30% der Diplom-Studierenden und 39% der Magister-Studierenden. An Fachhochschulen liegen diese Anteile bei 42% bzw. 58%.

Positive Effekte durch Kontakte mit Lehrenden

Studierende mit guten Kontakten zu Professoren erleben manche Aspekte des Studiums positiver. So sind für sie gute Beziehungen zu Lehrenden weit charakteristischer, sie machen sich weniger Sorgen das Studium zu schaffen, sie haben häufiger genügend Ansprechpartner und seltener das Gefühl der Entpersonalisierung oder der Isolation (vgl. Tabelle 29).

Wenig Einfluss auf die Kontaktsituation hat die Überfüllung der Veranstaltungen. Auch in sehr überfüllten Fächern geht der

Kontaktumfang mit Professoren nicht noch weiter zurück, und ebenso steigt er in Fächern ohne Überfüllung nicht nennenswert an. Andererseits führt ein überfüllter Studiengang dazu, dass Beratungstermine und Sprechstunden schwieriger zu erhalten sind. Die Kontakte zu Lehrenden scheinen aber auch mit persönlichen Eigenschaften zusammenzuhängen. Studierende ohne Kontakte zu Lehrenden berichten weit häufiger von Schwierigkeiten im Umgang mit Lehrenden ebenso wie mit der Teilnahme an Diskussionen in den Veranstaltungen.

Studierende mit vielen Kontakten zu Professoren haben bessere Studienleistungen als Studierende mit geringer Kontaktdichte. Die durchschnittlichen Notenleistungen gehen systematisch von etwa 2,2 auf 2,6 zurück, wenn der Kontakt abnimmt. Damit haben Lehrende häufiger mit kontaktfreudigeren und leistungsstärkeren Studierenden zu tun.

Beratung durch Lehrende

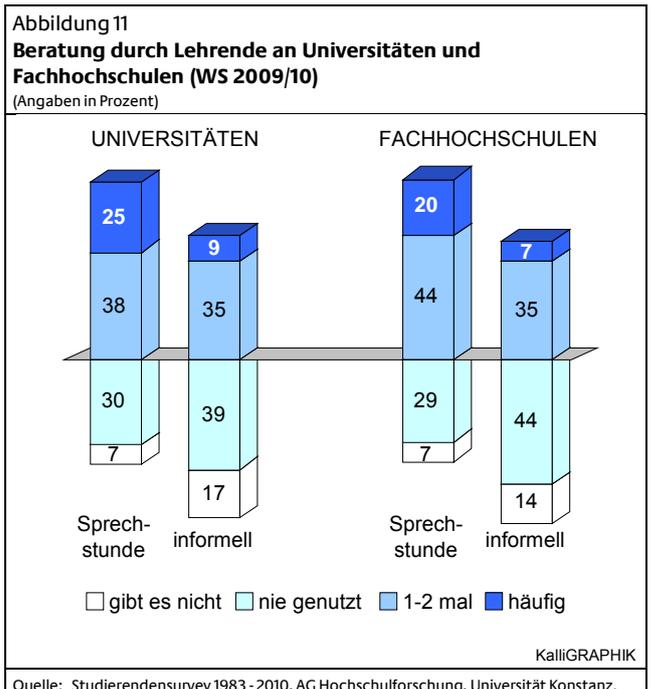
Eine Beratung durch ihre Lehrenden können Studierende entweder in den regelmäßigen Sprechstunden oder bei informellen Gelegenheiten erhalten. Allerdings nutzen nicht alle Studierenden solche Angebote. 7% der Studierenden berichten, dass es gar keine **Sprechstunden** gibt, und 30% haben sie bisher noch nicht in Anspruch genommen. Dabei fallen kaum Unterschiede zwischen Universitäten und Fachhochschulen auf.

Informelle Beratungsmöglichkeiten sind für die Studierenden schwieriger zu erhalten, denn für 17% an Universitäten und 14% an Fachhochschulen gibt es diese Möglichkeiten nicht. Gleichzeitig berichten auch etwa zwei Fünftel der Studierenden, dass sie eine solche Gelegenheit bislang noch nicht ergriffen haben (vgl. Abbildung 11).

Tabelle 29
Effekte der Kontaktdichte (WS 2009/10)
 (Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = stark)

	Kontakte zu Professoren			
	nie	selten	manchmal	häufig
Universitäten				
gute Beziehungen	17	26	44	56
genügend Ansprechpartner	18	24	39	57
Abwesenheit fällt nicht auf	39	34	27	17
Gefühl, nur Leistung zählt	57	48	35	37
Sorge, Studium zu schaffen	34	24	20	16
Belastung durch Anonymität	18	13	9	5
Schwierigkeiten im Umgang mit Lehrenden ¹⁾	35	24	16	10
Schwierigkeiten mit Teilnahme an Diskussionen ¹⁾	42	37	33	24
Fachhochschulen				
gute Beziehungen	24	42	58	65
genügend Ansprechpartner	27	27	48	62
Abwesenheit fällt nicht auf	39	24	16	14
Gefühl, nur Leistung zählt	40	34	29	31
Sorge, Studium zu schaffen	39	26	18	21
Belastung durch Anonymität	6	6	5	2
Schwierigkeiten im Umgang mit Lehrenden ¹⁾	20	18	11	10
Schwierigkeiten mit Teilnahme an Diskussionen ¹⁾	37	34	29	22

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.
 1) Angaben in Prozent für Kategorien: „einige“ und „große“ Schwierigkeiten



Etwa zwei Drittel der Studierenden haben bisher die Sprechstunden besucht, der größere Teil davon allerdings nur ein bis zwei Mal. Häufiger geht nur jeder vierte Studierende an Universitäten und jeder fünfte an Fachhochschulen in die Beratung. Informelle Gelegenheiten zur Beratung werden dagegen von weniger als der Hälfte der Studierenden genutzt. Der Großteil davon hatte ein bis zwei Mal die Möglichkeit dazu (35%), häufiger beraten wurden 9% an Universitäten und 7% an Fachhochschulen.

Im WS 2006/07 haben die Studierende die Sprechstunden intensiver genutzt. Jeder dritte Studierende ging häufiger in die Sprechstunde. Demgegenüber verzichteten aktuell mehr Studierende auf diese Beratungsmöglichkeit. Ähnliches ist auch für die informelle Beratung zu beobachten. 2007 nutzten etwas mehr Studierende solche Gelegenheiten, sporadisch oder häufiger.

Unterschiedliche Beratungsnutzung

Bachelor-Studierende nutzen die Beratungsmöglichkeiten ähnlich häufig wie Studierende mit Staatsexamen, aber seltener als Studierende mit Diplom oder Magister:

- 37% an Universitäten und 33% an Fachhochschulen haben die Sprechstunden bisher noch nicht genutzt, in Diplom-Studiengängen nur 20% bzw. 11%, im Magister-Studium 5%.

Dementsprechend seltener werden Sprechstunden genutzt:

- 17% besuchten häufiger die Beratungsangebote, gegenüber 29% der Diplom-Studierenden an Universitäten und 36% an Fachhochschulen. Im Magister-Studium sind es 63%.

Informelle Beratungsangebote werden von Bachelor-Studierenden ebenfalls seltener wahrgenommen:

- 42% an Universitäten und 47% an Fachhochschulen haben diese Möglichkeiten noch nicht genutzt, gegenüber 36% bzw. 35% bei den Diplom-Studierenden (Magister: 21%).

Die Beratungsnutzung hängt allerdings von der Fortgeschrittenheit im Studium ab. Mit jedem Studienjahr steigt die Nutzung deutlich an. Da die Bachelor-Studierenden sich im Schnitt in niedrigeren Semestern befinden als Diplom-Studierende, muss für genaue Aussagen die Semesterzahl kontrolliert werden. Dann ergibt sich ein deutlich anderes Bild. Kontrolliert nach den Hochschulsemestern nutzen Diplom-Studierende die Beratungsangebote nicht häufiger als Bachelor-Studierende, sondern meist sogar weniger (vgl. Tabelle 30).

Die gefundenen Differenzen insgesamt zwischen Bachelor- und Diplom-Studierenden entstehen damit durch die unterschiedliche Verteilung nach Semestern. Die Bachelor-Studierenden fordern in der ersten Studienhälfte sogar mehr Beratung ein und werden erst in der zweiten Studienhälfte von den Diplom-Studierenden eingeholt, die dann verstärkt die Beratung suchen. Studierende mit Staatsexamen nutzen in allen Studienjahren beide Beratungen seltener als Bachelor-Studierende, die Sprechstunden auch seltener als Diplom-Studierende.

Tabelle 30

Beratungsnutzung nach Abschlussart und nach Hochschulsemestern (WS 2009/10)

(Angaben in Prozent für Kategorien: „häufig“ und „manchmal“)

Bachelor-Studierende	Hochschulsemester			
	1.-2.	3.-4.	5.-6.	7.-8.
Sprechstunden				
häufig	4	14	25	40
manchmal	27	48	46	42
Informelle Beratung				
häufig	4	5	7	13
manchmal	25	34	40	43
Diplom-Studierende				
Sprechstunden				
häufig	0	15	23	26
manchmal	27	34	48	50
Informelle Beratung				
häufig	0	5	9	14
manchmal	25	27	39	35
Staatsexamens-Studierende				
Sprechstunden				
häufig	2	11	20	27
manchmal	24	37	39	36
Informelle Beratung				
häufig	3	7	5	10
manchmal	24	37	36	38

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Kontakte und Beratung in den Fächergruppen

Die Unterschiede zwischen den Abschlussarten bleiben auch innerhalb der Fächergruppen bestehen. Gleichzeitig variiert die Kontakt- und Betreuungssituation aber auch deutlich zwischen den Fächergruppen (vgl. Tabelle 31).

Die **Kontaktsituation** zu Professoren ist in keiner Fächergruppe als gut zu bezeichnen. Am häufigsten haben die Studierenden der Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen Kontakte (50% manchmal oder häufig), dann ihre Kommilitonen in den Sozialwissenschaften (43%). An Universitäten ist der Umfang an Kontakten am größten in den Kulturwissenschaften (35%), am schwächsten in der Rechtswissenschaft (14%) und den Wirtschaftswissenschaften (13%).

Sprechstunden nutzen Studierende in allen Fächergruppen. In den Kultur- und Sozialwissenschaften hat die große Mehrheit diese Beratung bereits genutzt (85% bzw. 82%), viel seltener die Studierenden der Rechtswissenschaft (45%) und der Medizin (33%). An Fachhochschulen besuchen ebenfalls die Studierenden der Sozialwissenschaften am häufigsten die Sprechstunden (73%), die anderen beiden Fächergruppen nutzen sie mehrheitlich.

Auf **informelle Beratung** können die Studierenden der Kulturwissenschaften am häufigsten zurückgreifen: 54% haben sie bereits genutzt, ihre Kommilitonen aus den Sozialwissenschaften zu 49%. Weniger Gelegenheiten dazu haben die Studierenden der

Tabelle 31

Kontakte zu Professoren und Beratungsnutzung (WS 2009/10)

(Angaben in Prozent für zusammengefasste Kategorien: „manchmal“, „ein bis zweimal“ und „häufig“)

	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kultur- wiss.	Sozial- wiss.	Rechts- wiss.	Wirt- wiss.	Medi- zin	Natur- wiss.	Ing.- wiss.	Sozial- wiss.	Wirt- wiss.	Ing.- wiss.
Kontakte	35	24	14	13	25	30	24	43	35	50
Sprechstunde	85	82	45	54	33	53	65	73	61	64
informelle Beratung	54	49	41	42	33	40	43	46	39	44

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Medizin, nur jeder Dritte hat sich bislang auf diese Weise beraten lassen können (vgl. Tabelle 31). Mit den wenigen Kontakten zu Lehrenden und dem ungünstigen sozialen Klima erleben die Studierenden in der Medizin und der Rechtswissenschaft besonders schlechte Bedingungen für die Bewältigung ihres Studiums.

Effekte der Beratung

Die Nutzung von Sprechstunden oder informeller Beratung weist unterschiedliche Wirkungen auf. Studierende nehmen hohe Leistungsnormen weit weniger wahr, wenn sie die Sprechstunden nutzen. Dieser Effekt zeigt sich bei der informellen Beratung kaum. Sie hat damit weniger Einfluss auf die Wahrnehmung von Leistungsanforderungen (vgl. Tabelle 32).

Tabelle 32

Effekte der formellen und informellen Beratung (WS 2009/10)

(Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = stark)

	gibt es		1-2	
	nicht	nie	mal	häufig
Sprechstundennutzung				
hohe Leistungsansprüche	64	55	47	39
gute Beziehungen	35	27	32	40
genügend Ansprechpartner	26	30	28	33
Sorge, Studium zu schaffen	34	28	25	20
Belastung durch Leistungsanforderungen	43	34	33	28
Bilanz der Beratung und Betreuung ¹⁾	19	20	24	31
Informelle Beratung				
hohe Leistungsansprüche	52	50	47	46
gute Beziehungen	23	32	35	45
genügend Ansprechpartner	14	30	33	47
Sorge, Studium zu schaffen	29	26	23	20
Belastung durch Leistungsanforderungen	40	31	32	28
Bilanz der Beratung und Betreuung ¹⁾	12	24	27	38

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

¹⁾ Skala von -3 = sehr schlecht bis +3 = sehr gut; Angaben in Prozent für Kategorien: +2 und +3 = gut

Gute Beziehungen zu den Lehrenden definieren die Studierenden sowohl durch die formelle wie informelle Beratung. Die Urteile fallen schlecht aus, wenn keine Sprechstunden genutzt werden, bzw. genutzt werden konnten, und wenn es keine informellen Möglichkeiten gibt. Gute Beziehung zu Lehrenden schei-

nen für die Studierenden dann zu bestehen, wenn die Lehrenden dafür sorgen, dass Studierende Sprechstunden besuchen können, und die Gelegenheit erhalten, sich auch außerhalb der Sprechstunden beraten zu lassen.

Das Anonymitätsempfinden geht durch die informelle Beratung zurück. Nehmen Lehrende sich die Zeit, die Studierenden informell zu beraten, dann fühlen diese sich auch weit weniger alleingelassen. Die Sprechstunde kann diesen Effekt nicht erzeugen. Für den Abbau von Anonymität bedarf es des Engagements der Lehrenden außerhalb formaler Strukturen.

Beide Beratungsformen durch Lehrende vermindern bei den Studierenden die Sorge, ihr Studium zu schaffen, und ebenso die erfahrenen Belastungen durch die Leistungsanforderungen. In ihrer bilanzierenden Beurteilung der Beratung und Betreuung durch die Lehrenden gelangen die Studierenden schließlich bei Nutzung von Beratungsmöglichkeiten häufiger zu positiven Urteilen. Dabei scheint die informelle Beratung einen etwas größeren Effekt zu haben als die Sprechstunden.

3.5 Erwerbstätigkeit im Studium

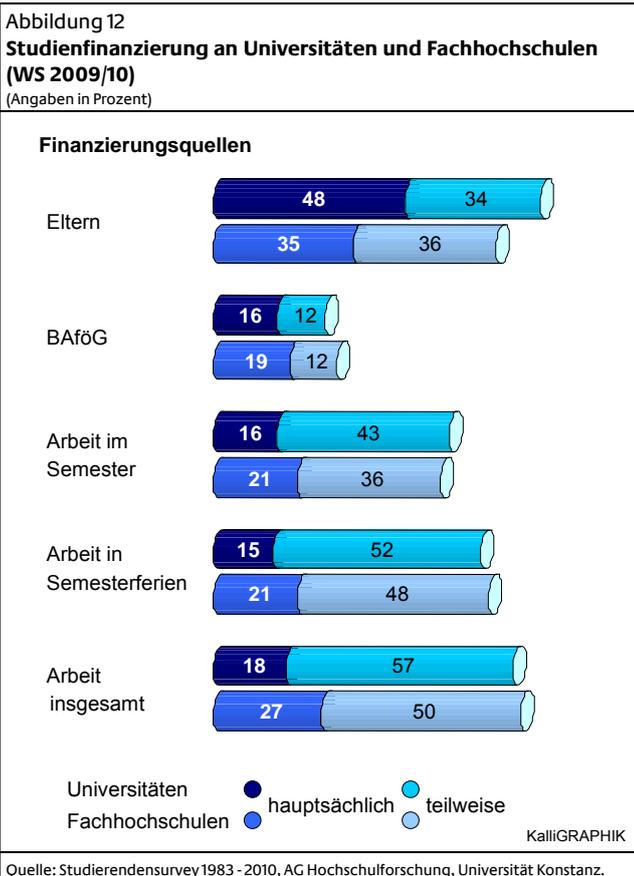
Eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium kann die Bewältigung des Studiums erschweren. Stellt die Erwerbsarbeit während der Vorlesungszeit eine hohe zeitliche Belastung dar, ist für manche Studierende ein kontinuierliches und effizientes Studieren nicht mehr durchzuhalten. Überschreitet die Erwerbslast einen bestimmten Umfang, hat das meist negative Folgen für ein erfolgreiches Studieren. Für einen Großteil der Studierenden ist die Erwerbsarbeit jedoch notwendig.

Als vorrangige Finanzierungsquellen nennen die Studierenden die Eltern: An Universitäten stellen sie für 48% die hauptsächliche Finanzierung dar, an Fachhochschulen nur für 35%. Seltener wird das Studium durch das BAföG oder die eigene Arbeit finanziert, an Fachhochschulen trifft dies auf jeden Fünften, an Universitäten auf jeden Sechsten zu. Andere Finanzierungsarten, wie Ehepartner, Stipendien oder Studienkredite, betreffen jeweils höchstens 4% der Studierenden (vgl. Abbildung 12).

Die meisten Studierenden finanzieren ihr Studium allerdings nicht ausschließlich durch eine Quelle, sondern nutzen mehrere Möglichkeiten. So finanzieren sich dann:

- 82% (Uni) bzw. 71% (FH) durch die Eltern,
- 28% bzw. 31% durch BAföG,
- 59% bzw. 57% durch Arbeit im Semester,
- 67% bzw. 69% durch Arbeit in den Semesterferien.

Bei Kombination der Arbeit im Semester und in den Semesterferien berichten 75% bzw. 77% von einer Finanzierung durch eigene Arbeit (vgl. Abbildung 12).



Die Eltern bleiben weiterhin eine der wichtigsten Finanzierungsquellen, daran hat sich in der letzten Dekade nichts geändert. Zugenommen haben die Studierendenanteile, die ihr Studium durch BAföG finanzieren (um etwa 5%), tendenziell auch die Stipendienfinanzierung an Fachhochschulen (um etwa 3%). Zurückgegangen sind die Anteile an Studierenden, die zur Finanzierung eine Erwerbsarbeit im Semester (um 5% bzw. 4%) und in den Semesterferien (um 7% bzw. 12%) benötigen, an den Fachhochschulen etwas stärker als an den Universitäten.

Zeitaufwand für Erwerbsarbeit

Etwa jeder zweite Studierende gibt Auskunft darüber, wie viel Zeit er während der laufenden Semesterwoche für seine Erwerbsarbeit benötigt. Diese Angaben lassen sich nach Arbeitstage zusammenfassen und gleichzeitig können Tätigkeiten an (Hiwi/Tutor) und außerhalb der Hochschule unterschieden werden (vgl. Tabelle 33).

- 15% der Studierenden an Universitäten und 9% an Fachhochschulen arbeiten als wissenschaftliche Hilfskraft (Hiwi).
- 42% bzw. 45% sind während des Semesters außerhalb der Hochschule nebenher erwerbstätig.

Ta
Zeitlicher Aufwand für Erwerbsarbeit (WS 2009/10)
 (Angaben in Prozent und Mittelwerte)

Stunden pro Woche	alle Studierenden		nur Erwerbstätige	
	Uni	FH	Uni	FH
Hiwi / Tutor				
1-4	4	3	24	39
5-8	6	2	39	26
9-12	5	2	29	23
13-16	1	1	5	7
über 16	<1	<1	3	4
Mittelwerte	2,1	1,6	8,4	8,2
Erwerbsarbeit ohne Hiwi-Tätigkeiten				
1-4	7	4	17	9
5-8	9	9	22	19
9-12	12	12	29	28
13-16	6	7	14	14
17-20	6	8	13	18
über 20	2	6	5	12
Mittelwerte	5,7	7,5	12,1	15,4

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Wissenschaftliche Hilfskraft-Tätigkeiten nehmen für die Studierenden zwischen einem halben und eineinhalb Arbeitstage in Anspruch. Mehr als einen Wochentag benötigt dafür etwa ein Drittel dieser Studierenden.

Die Erwerbsarbeit außerhalb weist im Vergleich dazu eine deutlich höhere zeitliche Belastung auf. Denn 61% der Erwerbstätigen an Universitäten und 72% an Fachhochschulen arbeiten mehr als einen Tag während des Semesters. Und für 18% an Universitäten und 30% an Fachhochschulen liegt der zeitliche Aufwand bereits bei mehr als zwei Arbeitstagen. Bei solch hoher zeitlicher Belastung durch Erwerbsarbeit wird ein effizientes Studium erschwert.

Effekte der Erwerbsarbeit

Mit zunehmender zeitlicher Belastung durch Erwerbsarbeit berichten mehr Studierende davon, dass ihr Studienprogramm geringer ist als vorgesehen. Die Anteile steigen an Universitäten von einem Fünftel der Studierenden auf 52% an, wenn die Erwerbsarbeit zunimmt, an Fachhochschulen von 8% auf 31%.

Dementsprechend dauert das Studium länger. Die Anteile an Studierenden, die hinter ihrer eigenen Studienplanung liegen, steigen von 39% auf 73% an Universitäten und von 16% auf 42% an Fachhochschulen an. Dadurch verlängert sich ihre Planung bis zum Studienabschluss, an Universitäten um 3,7, an Fachhochschulen um ein Semester. Mit zunehmender Erwerbstätigkeit wird auch ernsthafter über einen Studienabbruch nachgedacht.

Erwerbstätige Studierende nutzen häufiger und intensiver die Sprechstunden der Lehrenden. Die Anteile mit häufiger Nut-

zung steigen mit zunehmender Erwerbstätigkeit von 20% auf 43% an. Diesen Effekt gibt es an Fachhochschulen nicht.

Erwerbstätige Studierende machen sich allerdings keine größeren Sorgen darüber, ob sie ihr Studium schaffen, auch nicht bei hoher Erwerbslast. Sie berichten nicht häufiger von größeren Belastungen durch die Leistungsanforderungen, Stoffmenge, oder Prüfungsvorbereitungen. An Universitäten klagen sie etwas stärker über Anonymität und die unsicheren Berufsaussichten. Größere Belastungen erleben sie jedoch aufgrund der momentanen finanziellen Lage. Mit zunehmender Erwerbstätigkeit steigen die Anteile an belasteten Studierenden von 20% auf 45% an Universitäten und von 28% auf 44% an Fachhochschulen an. Ebenso nimmt die Belastung aufgrund der zukünftigen finanziellen Lage zu (von 18% auf 30% und von 14% auf 27%).

Der größte Belastungsfaktor ist für Erwerbstätige jedoch die Berufstätigkeit neben dem Studium selbst. Bei hohem Zeitaufwand steigt die Belastung deutlich an: An Universitäten berichten dann 60%, an Fachhochschulen 54% der Studierenden, dass sie sich durch ihre Erwerbsarbeit stark belastet fühlen.

Bachelor-Studierende sind weniger erwerbstätig

Bachelor-Studierende finanzieren ihr Studium häufiger vorrangig durch BAföG als Diplom-Studierende: an Universitäten 19% zu 14%, an Fachhochschulen 21% zu 10%. Dagegen berichten sie an Universitäten seltener von eigener Erwerbsarbeit im Semester (12% zu 20%) und in den Semesterferien (12% zu 18%).

Bachelor-Studierende machen seltener Angaben zu ihrer zeitlichen Erwerbslast als Diplom-Studierende. An Universitäten arbeiten sie im laufenden Semester seltener als wissenschaftliche Hilfskräfte (Bachelor: 11%, Diplom: 25%, Staatsexamen: 13%, Magister: 22%) und auch mit einem geringeren Aufwand: Auf mehr als einen Tag pro Woche kommen 4% der Bachelor- und 19% der Diplom-Studierenden. An den Fachhochschulen wenden Diplom-Studierende im Schnitt etwas mehr Stunden für Hiwi-Tätigkeiten auf als Bachelor-Studierende.

Von einer Erwerbstätigkeit außerhalb der Hochschule berichten am häufigsten die Magister-Studierenden (66%), während bei den anderen Studierenden rund zwei Fünftel einer Erwerbsarbeit nachgehen (Bachelor: 37%; Staatsexamen: 43%; Diplom: 41%). Im Vergleich zu den Bachelor-Studierende wenden Studierende mit Staatsexamen häufiger als nur einen Tag pro Woche für die Erwerbsarbeit auf (20% zu 15%), während Diplom-Studierende häufiger mehr als zwei Tage arbeiten (10% zu 6%). Allerdings reichen sie nicht an die Magister-Studierende heran, von denen 21% mehr als zwei Arbeitstage in der Woche leisten (vgl. Tabelle 34).

An Fachhochschulen berichten insgesamt etwas mehr Studierende von einer Erwerbstätigkeit neben dem Studium: 45% der Bachelor- und 50% der Diplom-Studierenden gehen einer Erwerbsarbeit im Semester außerhalb der Hochschule nach. Die Diplom-Studierenden wenden dabei mehr Zeit auf als die Bachelor-

Studierenden (16 zu 14 Stunden). Verantwortlich ist dafür vor allem der höhere Anteil an Studierenden, die mehr als zwei Tage pro Woche erwerbstätig sind: 22% (Diplom) zu 12% (Bachelor).

Tabelle 34
Erwerbsarbeit im laufenden Semester (WS 2009/10)
(Angaben in Prozent und Mittelwerte)

Arbeitstage als Hiwi	Universitäten			Fachhochsch.		
	Bachelor	Diplom	Staats- examen	Magis- ter	Bachelor	Dip- lom
bis 1	7	15	9	12	6	6
1-2	4	9	4	8	2	4
mehr als 2	<1	1	-	2	<1	1
Mittelwerte	7,0	7,9	6,7	8,7	6,7	8,4
ohne Hiwi						
bis 1	15	14	20	17	13	12
1-2	17	17	17	28	20	16
mehr als 2	6	10	6	21	12	22
Mittelwerte	10,6	12,3	10,0	13,9	13,9	16,0

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Erwerbstätigkeit in den Fächergruppen

Hinsichtlich der Finanzierung des Studiums sind einige Unterschiede zwischen den Fächergruppen festzustellen. Durch eigene Arbeit finanzieren sich die Studierenden der Medizin am seltensten (10%). Häufiger müssen die Studierenden der Kultur-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften für ihre Ausbildung arbeiten (23%). Noch häufiger allerdings die Studierenden an Fachhochschulen, besonders in den Wirtschaftswissenschaften (33%).

Im laufenden Semester sind nur wenige Studierende als Hiwi oder Tutor beschäftigt; am häufigsten die Studierenden der Natur- und Ingenieurwissenschaften (etwa ein Fünftel). Seltener sind solche Tätigkeiten in der Rechtswissenschaft (10%) und an den Fachhochschulen (7%-10%). Im Schnitt nehmen die Hiwi-Tätigkeiten etwa einen Arbeitstag ein.

Von einer Erwerbsarbeit außerhalb der Hochschule berichten 27% der Studierenden in den Ingenieurwissenschaften und 30% in der Medizin. Häufiger gehen die Studierenden der Kultur- und Sozialwissenschaften einer Erwerbsarbeit nach (52% - 55%). Der durchschnittliche Arbeitsaufwand reicht an Universitäten von neun (Naturwissenschaften) bis 13 Stunden pro Woche (Wirtschaftswissenschaften), an Fachhochschulen von 13 (Ingenieurwissenschaften) bis 16 Stunden (Sozialwissenschaften).

Einen Erwerbsaufwand von mehr als zwei Arbeitstagen haben an Universitäten vier bis fünf Prozent der Studierenden in der Medizin, der Rechts-, der Natur- und der Ingenieurwissenschaften. In den Kultur-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften sind 11%-12% davon betroffen. An Fachhochschulen arbeiten in den Ingenieurwissenschaften 10% mehr als zwei Tage pro Woche im Semester, in den Wirtschaftswissenschaften bereits 16% und in den Sozialwissenschaften sogar 22%. Solch ein Ausmaß an Erwerbstätigkeit stellt für die meisten dieser Studierenden eine sehr große Belastung dar und beeinträchtigt die Bewältigung des Studiums.

4 Studienqualität und Lehrevaluation

Über die Qualität der Hochschulausbildung wird schon seit längerem diskutiert, um Studium und Lehre nachhaltig zu verbessern (vgl. u.a. HRK 1994, 1998, 2001; Bargel/Multrus/Ramm 2005; Bargel/Müßig-Trapp/Willige 2008). Dabei haben die Hochschulen durch Lehrevaluationen, studentische Veranstaltungskritik und Akkreditierung von Studiengängen zunehmend zur Qualitätssicherung der Hochschulausbildung beigetragen. Anfänglich wurde die Lehrevaluation mit erheblicher Skepsis und Kritik bedacht (vgl. Hage el 1996). Zwischenzeitlich hat die Erfassung der Lehr- und Studienqualität im Rahmen des Qualitätsmanagements einen festen Platz im Hochschulbereich eingenommen.

Eine Bilanz der Studienqualität geht über die Bewertung einzelner Lehrveranstaltungen hinaus. Sie beurteilt sozusagen das „Gesamtpaket“ des angebotenen Studienganges. Letztendlich entscheidet eine gelungene Förderung der Studierenden über die Qualität der Ausbildung.

4.1 Bilanzierung der Studienqualität

Folgende vier Grundelemente können zu einer Bilanz der Studienqualität herangezogen werden (vgl. Multrus 2001):

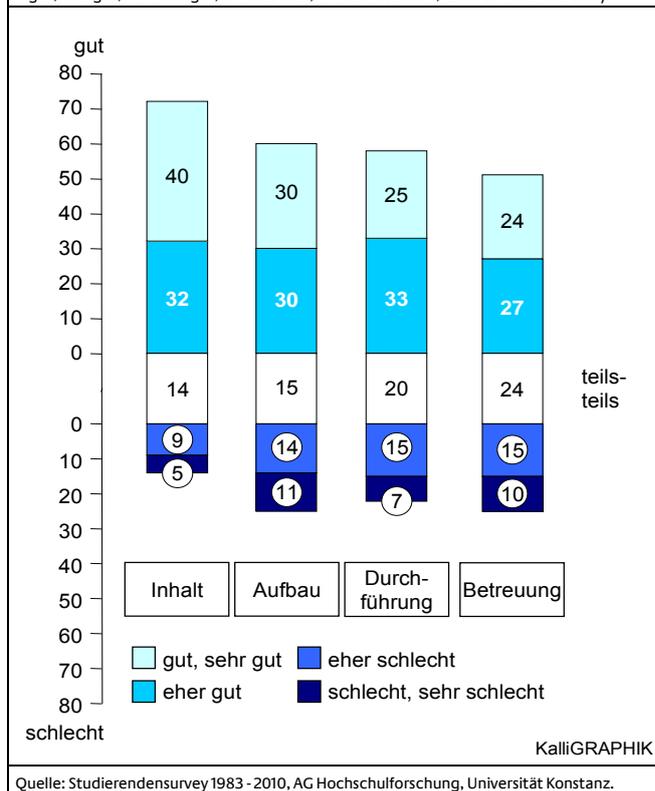
- **inhaltliche Qualität des Lehrangebots;**
- **Aufbau und Gliederung des Studienganges;**
- **Durchführungsqualität in den Lehrveranstaltungen;**
- **Betreuung und Beratung im Studiengang.**

Über diese vier Grundelemente der Studienqualität sollten die Studierenden ihr Urteil abgeben. Die Mehrheit bewertet zwar alle vier Elemente mit gut, aber macht doch deutliche Unterschiede zwischen den einzelnen Bereichen. Am besten schneidet die inhaltliche Ausrichtung und Qualität des Lehrangebotes ab, die 72% als gut bezeichnen. Den Aufbau des Studienganges und die Durchführung von Lehrveranstaltungen halten knapp zwei Drittel der Studierenden für ansprechend, während mit der Betreuungsleistung der Lehrenden nur die Hälfte der Studierenden zufrieden ist (vgl. Abbildung 1).

Immerhin übt doch ein Viertel aller Studierenden am Aufbau der Studiengänge, an der Durchführung der Lehrveranstaltungen sowie am Betreuungs- und Beratungsverhalten der Lehrenden Kritik. Nur an der inhaltlichen Qualität der Ausbildungsgänge bleibt die Kritik verhalten (14%).

Besser als ihre Kommilitonen an den Universitäten bewerten Studierende an den Fachhochschulen die Lehre bzw. die Durchführung der Lehrveranstaltungen und vor allem die Beratung und Betreuung durch die Lehrenden: 32% (Uni: 23%) bewerten die Lehrveranstaltungen und 36% (Uni: 21%) die Beratungsleistungen mit gut bis sehr gut.

Abbildung 13
Grundelemente der Studienqualität im Urteil der Studierenden (WS 2009/10)
(Skala von -3 = sehr schlecht bis +3 = sehr gut; Angaben in Prozent für Kategorien: +2 bis +3 = gut, sehr gut, +1 = eher gut, 0 = teils-teils, -1 = eher schlecht, -2 bis -3 = sehr schlecht)



Verbesserte Studienqualität bleibt erhalten

Die seit Anfang der 90er Jahre ständig verbesserte Studienqualität findet zwar keine weitere Steigerung, aber das erreichte Niveau bleibt erhalten und entspricht den Werten, die im WS 2006/07 erhoben wurden: Insgesamt bewerten im WS 2009/10 rund 72% der Studierenden das inhaltliche Angebot, 62% den Aufbau der Studiengänge, 58% die Ausführung der Lehrveranstaltungen und 51% die Betreuung eher gut. Erhalten bleibt auch die Differenz zwischen Fachhochschulen und Universitäten, was die Betreuung und Beratung durch die Lehrenden betrifft: 48% der Studierenden an den Universitäten halten sie für weitgehend ausreichend, dagegen sind es mit 64% an den Fachhochschulen deutlich mehr.

Bachelor-Studierende finden Studienaufbau weniger gut

In ihren Urteilen über die Studienqualität kommen Bachelor-Studierende an Universitäten, insbesondere was Aufbau und Gliederung ihrer Studiengänge betrifft, zu weniger guten Ergebnissen als Studierende mit Diplomabschluss. 56% bewerten den Aufbau ihres Studienganges mit gut oder sehr gut, dagegen kommen in den Diplom-Studiengängen 69% zu dieser positiven Bewertung (vgl. Tabelle 35).

Tabelle 35
Grundelemente der Studienqualität im Urteil der Studierenden an Universitäten nach ihrer Abschlussart (WS 2009/10)

((Skala von -3 = sehr schlecht bis +3 = sehr gut; Angaben in Prozent für Kategorien: +1 bis +3 = gut)

Universitäten	Bachelor	Diplom	Magister	Staatsex.
Inhalt	72	77	68	70
Aufbau	56	69	56	61
Durchführung	57	61	57	53
Betreuung	49	55	58	41

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Auch die inhaltliche Qualität bewerten die Bachelor-Studierenden weniger gut. Die Bewertungen zur Durchführung der Lehrveranstaltungen sowie zur Betreuungsleistungen fallen ebenfalls schwächer aus, wenngleich bei der Betreuung die Staatsexamens-Studiengänge vergleichsweise schlecht abschneiden.

An den Fachhochschulen fallen Bewertungsunterschiede in der Studienqualität nach der Abschlussart kaum ins Gewicht.

Studienqualität: am besten in den Ingenieurwissenschaften

Die Differenzen in den Urteilen zur Studienqualität fallen je nach Fachrichtung recht deutlich aus. An den Universitäten bewerten die Studierenden in den Ingenieurwissenschaften alle vier Einzellemente der Studienqualität von allen am besten. Insbesondere die inhaltliche Ausrichtung und die Strukturierung des Studiums beurteilt hier die große Mehrheit mit gut (vgl. Tabelle 36).

Tabelle 36
Grundelemente der Studienqualität im Urteil der Studierenden nach Fächergruppen (WS 2009/10)

((Skala von -3 = sehr schlecht bis +3 = sehr gut; Angaben in Prozent für Kategorien: +1 bis +3 = gut)

Universitäten	Inhalt	Aufbau	Durchführung	Beratung
Kulturwissenschaften	67	52	57	57
Sozialwissenschaften	65	53	53	49
Rechtswissenschaft	70	58	54	30
Wirtschaftswissenschaften	69	59	49	37
Medizin	76	68	56	36
Naturwissenschaften	77	63	61	50
Ingenieurwissenschaften	80	73	63	59
Fachhochschulen				
Sozialwissenschaften	67	56	64	63
Wirtschaftswissenschaften	74	66	65	59
Ingenieurwissenschaften	75	60	63	63

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Auch für die Durchführung von Lehrveranstaltungen vergeben zwei Drittel in den Ingenieurwissenschaften gute Noten für die Lehrenden, während in den Fächern der Wirtschaftswissenschaften nur knapp die Hälfte der Studierenden dem zustimmen kann.

Die Beratungs- und Betreuungsqualität der Lehrenden erhält unter allen vier Qualitätsmerkmalen die geringste positive Beurteilung. Besonders schlecht ist diese Leistung in der Rechtswissen-

schaft, aber auch in Medizin und in den Wirtschaftswissenschaften hat nur ein Drittel gute Erfahrungen gemacht.

Die entsprechenden Fächer an den Fachhochschulen schneiden bei dieser Bewertung besser ab, mit Ausnahme der Ingenieurwissenschaften, in denen Aufbau und Inhalt der Studiengänge an den Universitäten förderlicher ist, während an den Fachhochschulen die Betreuung durch die Lehrenden mehr hervorgehoben wird.

Bilanz der Fächergruppen

Die Bewertungsdifferenzen zwischen den Fächergruppen in den einzelnen Elementen der Studienqualität sind meist sehr groß. An den Universitäten besteht die größte Diskrepanz bei der Beratung und Betreuung durch die Lehrenden: 29 Prozentpunkte beträgt die Differenz zwischen den Ingenieurwissenschaften (59%) und der Rechtswissenschaft (30%). Bei der Bewertung der Lehrveranstaltungen sind die Unterschiede geringer: am häufigsten werden sie in den Ingenieurwissenschaften (63%) und am wenigsten in den Wirtschaftswissenschaften mit gut (49%) beurteilt. Solch große Unterschiede gibt es an den Fachhochschulen in der Bewertung der Studienqualität zwischen den Fächergruppen nicht.

Bilanziert man an den Universitäten alle vier Elemente der Studienqualität, schneiden die **Ingenieurwissenschaften** mit deutlichem Vorsprung am besten ab. Ihnen am nächsten sind die **Naturwissenschaften**, die hinsichtlich des Aufbaus der Studiengänge und bei der Beratung nur etwas schlechter wegkommen.

Die Studierenden in den **Kulturwissenschaften** beurteilen die Studienqualität insgesamt überwiegend gut, ähnlich wie die **Medizinstudierenden**. Allerdings werden in der Medizin das inhaltliche Angebot und die Gliederung der Studiengänge von den Studierenden deutlich besser bewertet, während über die Betreuung durch die Lehrenden vergleichsweise schlecht geurteilt wird. Die Kulturwissenschaften haben ihre größte Schwäche im Aufbau ihrer Studiengänge. Hier bekommen sie wie die Sozialwissenschaften vergleichsweise schlechtere Bewertungen.

Am wenigsten gut fallen die Gesamturteile in den **Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften** aus. Während die inhaltliche Ausrichtung und die Struktur der Studiengänge von den Studierenden noch häufig ordentliche Bewertungen erhalten, bekommen die Lehrveranstaltungen und insbesondere die Betreuung und Beratung - hier sind die Sozialwissenschaften weniger betroffen - von deutlich weniger Studierenden eine gute Qualität bescheinigt. Für diese drei Fächergruppen wäre eine Verbesserung der Studienqualität am nötigsten.

An den **Fachhochschulen** ist die Gesamtbilanz zwischen den drei Fächergruppen recht ähnlich. Durchführung und Betreuung werden von rund zwei Drittel der Studierenden gleichermaßen mit gut bewertet. Die inhaltliche Qualität des Lehrangebots und der Aufbau der Studiengänge bekommen in den **Sozialwissenschaften** von den Studierenden nicht ganz so gute Noten wie in den Fächern der **Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften**.

4.2 Förderung fachlicher Kenntnisse und praktischer Fähigkeiten

Als Qualitätsmerkmal der Hochschulausbildung kann die erfahrene Förderung von Kenntnissen und Befähigungen angesehen werden. Fachliches Wissen, berufliche Fähigkeiten und allgemeine Kompetenzen sind Bildungsziele und Kern jeder Hochschulausbildung (vgl. Parsons/Platt 1972). In welchen Fähigkeiten und Kompetenzen sehen sich die Studierenden gefördert?

Kernkompetenz: fachliches Wissen und Können

Die zentrale Aufgabe der Hochschulausbildung ist zunächst die Vermittlung von fachlichem Wissen. Die gute fachliche Qualifikation ist ein wichtiges Kriterium für den Berufseinstieg. Bei der Erfassung dieses Qualifikationsmerkmals ist es sinnvoll, nur auf im Studium weiter fortgeschrittene Studierende (ab dem 3. bis zum Ende des 4. Studienjahres) zurückzugreifen, damit überhaupt entsprechende Erfahrungen vorliegen können.

Fast alle Studierenden fühlen sich in ihrer fachlichen Entwicklung gefördert (96%), darunter an den Universitäten 57% in besonderer Weise. An den Fachhochschulen fällt die besonders starke Förderung etwas schwächer aus (48%). Insgesamt ist diese Förderung bei den Studierenden konstant hoch geblieben, allerdings ist der Anteil der besonders stark geförderten Studierenden an den Fachhochschulen zurückgegangen.

Fachliche Förderung: am besten in Medizin

Im Fächergruppenvergleich erhalten die Studierenden der Medizin die beste fachliche Förderung. Knapp drei Viertel der Studierenden der Medizin erleben eine besonders gute fachliche Ausbildung, während sich rund ein Viertel zumindest teilweise fachlich gut gefördert sieht (vgl. Tabelle 37).

Tabelle 37
Förderung fachlicher Kenntnisse nach Fächergruppen
(WS 2009/10)

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

Universitäten	Förderung fachlicher Kenntnisse			MW
	wenig	teilweise	stark	
Kulturwissenschaften	4	49	47	4.4
Sozialwissenschaften	5	48	47	4.3
Rechtswissenschaft	5	38	57	4.6
Wirtschaftswissenschaften	2	45	53	4.6
Medizin	1	27	72	5.0
Naturwissenschaften	3	33	64	4.8
Ingenieurwissenschaften	2	33	65	4.8
Fachhochschulen				
Sozialwissenschaften	9	56	35	4.2
Wirtschaftswissenschaften	6	45	49	4.3
Ingenieurwissenschaften	7	38	53	4.4

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

In den anderen Fächergruppen fällt die fachliche Förderung vergleichsweise weniger gut aus. Mit am besten werden Fach-

kenntnisse den Studierenden der Natur- und Ingenieurwissenschaften vermittelt. Zwei von drei Studierenden halten sich fachlich für besonders gut gefördert.

Die Anteile der Studierenden, die nur eine geringe fachliche Qualifikation erfahren, bleiben sehr klein, so dass die meisten Studierenden eine ausreichend gute fachliche Ausbildung erhalten. Im Sozialwesen an den Fachhochschulen ist der Anteil Studierender, die über eine ausgesprochen gute Vermittlung fachlicher Kenntnisse berichten, seit 2007 leicht zurückgegangen: nur 35% der Studierenden im 3. bis 4. Studienjahr (2007: 53%) sprechen von einer besonders guten fachlichen Förderung. Hier hat es eine Verschiebung zu einer nur noch teilweise guten Förderung gegeben.

Bachelor: sehr gute fachliche Förderung nicht ganz so häufig

Betrachtet man die Anteile der Studierenden, die eine besonders gute fachliche Förderung erhalten, dann fällt auf, dass in den Bachelor-Studiengängen dieser Anteil kleiner ist als in den Diplom- und Staatsexamens-Studiengängen: An den Universitäten geben 51% der Studierenden im Bachelor-Studium, 60% mit angestrebtem Staatsexamen und 63% mit Diplomabschluss an, dass sie fachlich besonders intensiv gefördert werden. Nur in den Magister-Studiengängen sind die Anteile wie in den Bachelor-Studiengängen.

Insgesamt erhält die große Mehrheit der Bachelor-Studierenden ebenfalls eine ausreichend gute fachliche Qualifikation, denn nur vier Prozent dieser Studierenden beklagen hier ein Defizit in ihrer Ausbildung.

An den Fachhochschulen besteht ebenfalls eine Differenz zwischen Bachelor- und Diplom-Studiengängen. Während 54% der Studierenden in den Diplom-Studiengängen sich besonders stark fachlich ausgebildet sehen, sind es bei den Bachelor-Studierenden nur 46%. Kaum fachliche Förderung erhalten in beiden Abschlussarten nur 7% der Studierenden.

Fachliche Förderung: Fachdifferenzen nach Abschlussart

Beim Vergleich der Fächergruppen und der verschiedenen Abschlussarten fallen einige Unterschiede auf. In den **Kulturwissenschaften** an den Universitäten sind die Differenzen in der fachlichen Förderung zwischen Studierenden mit Bachelor-, Diplom- und Staatsexamens-Abschlüssen hinsichtlich einer besonders guten fachlichen Förderung relativ klein, während in den Magisterstudiengängen mehr Studierende eine besonders gute Vermittlung von Fachkenntnissen erfahren. In den **Sozialwissenschaften** werden sehr viel mehr Diplom- und Magister-Studierende als Bachelor-Studierende sehr gut gefördert.

Eine solche Differenz besteht in den **Wirtschafts- und Naturwissenschaften** nicht: Hier erhalten in den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern rund die Hälfte und in den naturwissenschaftlichen Fächern etwa zwei Drittel aller Studierenden eine besonders gute Förderung. In den **Ingenieurwissenschaften** ist die Förderung verschieden: 58% der Bachelor- und 69% der Diplom-Studierenden erhalten eine besonders gute fachliche Qualifikation.

In den Staatsexamensfächern **Rechtswissenschaft** und **Medizin** fühlen sich 57% bzw. 72% der Studierenden besonders stark in ihrem Fachwissen gefördert (vgl. Tabelle 38).

Tabelle 38

Förderung des Fachwissens nach Fachrichtung und Abschlussart (WS 2009/10)

(Skala von 0 = gar nicht gefördert bis 6 = sehr stark; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = sehr stark)

Universitäten	Bachelor	Diplom	Magist.	Staatsex.
Kulturwissenschaften	44	48	54	43
Sozialwissenschaften	36	66	50	45
Rechtswissenschaft ¹⁾	-	-	-	57
Wirtschaftswissensch.	54	52	-	-
Medizin ¹⁾	-	-	-	72
Naturwissenschaften	64	65	-	64
Ingenieurwissensch.	58	69	-	-
Fachhochschulen				
Sozialwissenschaften	34	33	-	-
Wirtschaftswissensch.	45	57	-	-
Ingenieurwissensch.	53	54	-	-

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

1) Für die neuen Bachelor-Studiengänge in z.B. Wirtschaftsrecht oder Gesundheitswissenschaften sind die Besetzungszahlen im 3.-4. Studienjahr zu gering.

An den Fachhochschulen fällt die Förderung des Fachwissens in den drei vergleichbaren Fächergruppen etwas anders aus als an den Universitäten. Während in den sozial- und ingenieurwissenschaftlichen Fächern keine Differenz zwischen den Abschlussarten besteht, scheint die fachliche Qualifikation in den Wirtschaftswissenschaften in den Diplomstudiengängen etwas besser zu laufen als in den Bachelor-Studiengängen.

Praktische Fähigkeiten

Die Berufs- bzw. Beschäftigungsbefähigung („Employability“) hat insbesondere im Zusammenhang mit den neuen Bachelor-Studiengängen an Aufmerksamkeit gewonnen. Die ursprünglich stärker anwendungsbezogene Ausbildung an den Fachhochschulen soll nun auch für die universitären Studiengänge und Abschlüsse gelten.

Dennoch scheint in der praktischen Ausbildung weiterhin ein Unterschied nach der Hochschulart zu bestehen. An den Universitäten sehen sich 17% besonders stark und 40% zumindest teilweise in ihren praktischen Fähigkeiten gefördert. 42% erhalten keine oder kaum Förderung. Dies ist an den Fachhochschulen völlig anders: Hier erhalten rund vier Fünftel für ihre praktischen Kompetenzen die notwendigen Anregungen, darunter berichten 32% - also fast doppelt so viele wie an den Universitäten - von einer besonders guten Praxisausbildung. An den Fachhochschulen klagten nur 21% über zu geringe praktische Förderung im Hinblick auf die Berufsausbildung.

Fächergruppen: unterschiedliche Praxisförderung

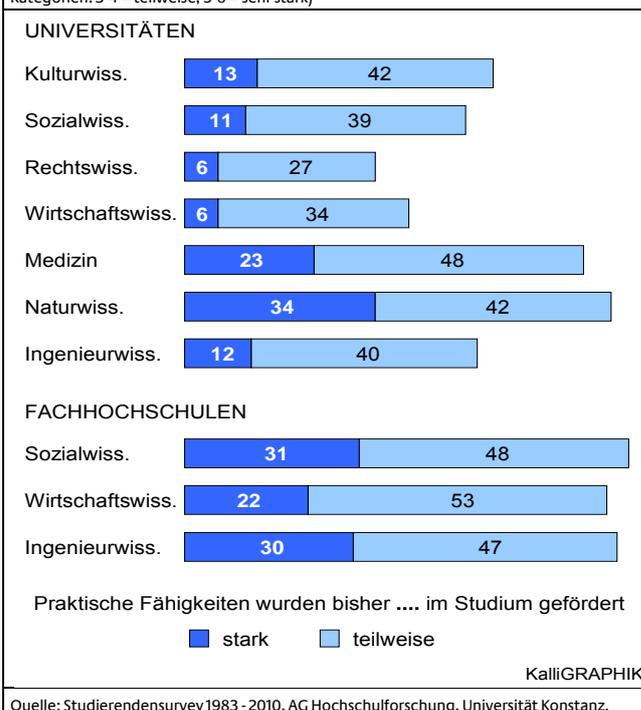
Die praktischen Fähigkeiten werden in den Fächergruppen unterschiedlich stark vermittelt und gefördert. Am besten schneiden an den Universitäten die naturwissenschaftlichen Fächer und das

Medizinstudium ab. Dort erfahren rund drei Viertel zumindest teilweise eine gute Förderung in ihren praktischen Fähigkeiten (vgl. Abbildung 14).

Abbildung 14

Förderung praktischer Fähigkeiten nach Fächergruppen (WS 2009/10)

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



An den Fachhochschulen werden in allen drei Fächergruppen die praktischen Fähigkeiten in nahezu gleichem Umfang vermittelt: Rund drei Viertel der Studierenden erhalten diese Förderung zumindest teilweise. Dabei wird im Sozialwesen und in den Ingenieurwissenschaften eine besonders intensive Praxisförderung für ca. ein Drittel der Studierenden geboten, etwas weniger in den Wirtschaftswissenschaften (22%).

Abschlussart und praktische Befähigung

Unterschiede bei der Vermittlung praktischer Fähigkeiten bestehen nicht nur nach der Fachzugehörigkeit, sondern auch nach der Abschlussart. In den **Kulturwissenschaften** erhalten mehr Studierende eine starke praktische Förderung in den Diplom-Studiengängen (28%) als in den Bachelor- und Staatsexamensfächern, in denen 14% bzw. 13% sie erfahren. Allerdings sind Studierende, die keine oder kaum praktische Kenntnisse erlangen, in Staatsexamensfächern (30%) am wenigsten vertreten (Bachelor 49% und Diplom 40%). In den **Sozialwissenschaften** fällt die Praxisförderung am besten in den Staatsexamensfächern aus: 22% der Studierenden erfahren hier besonders gute Bedingungen, 39% dagegen bekommen nur wenig Förderung. Hier sind die Anteile bei den anderen Abschlussarten noch größer: 57% der Bachelor-Studierenden und 52% der Diplom-Studierenden bekommen kaum praktische Fähigkeiten vermittelt.

In den **Wirtschaftswissenschaften** ist die Vermittlung praktischer Kompetenzen generell sehr mäßig. Dieses Defizit gilt für beide Abschlussarten: Rund 60% in den Bachelor- und Diplom-Studiengängen erhalten nur wenig praktische Anregungen.

Auch in den Staatsexamens-Studiengängen **Rechtswissenschaft** und **Medizin** ist die praktische Förderung defizitär. In der Rechtswissenschaft werden nur 6% stärker gefördert und in der Medizin immerhin 23%. Dennoch bleiben 29% nahezu ohne praktische Förderung, während in der Rechtswissenschaft beachtliche 67% davon betroffen sind.

Demgegenüber sieht es in den **Naturwissenschaften** weit besser aus, vor allem in den Staatsexamensfächern: für 41% der Studierenden wird die praktische Kompetenz im Studiengang besonders groß geschrieben. Bei den beiden anderen Abschlussarten erhält immerhin ein Drittel eine starke Praxisförderung. So bleiben die studentischen Anteile, die nur eine mäßige praktische Ausbildung erhalten, vergleichsweise klein. Bei den Bachelor-Studierenden sind es 21% (Diplom 27%; Staatsexamen 25%). An den Universitäten ist die Vermittlung praktischer Kenntnisse in den **Ingenieurwissenschaften** erstaunlich gering. Besondere Unterstützung erfährt nur jeder achte Studierende und der Hälfte werden so gut wie keine praktischen Kenntnisse vermittelt.

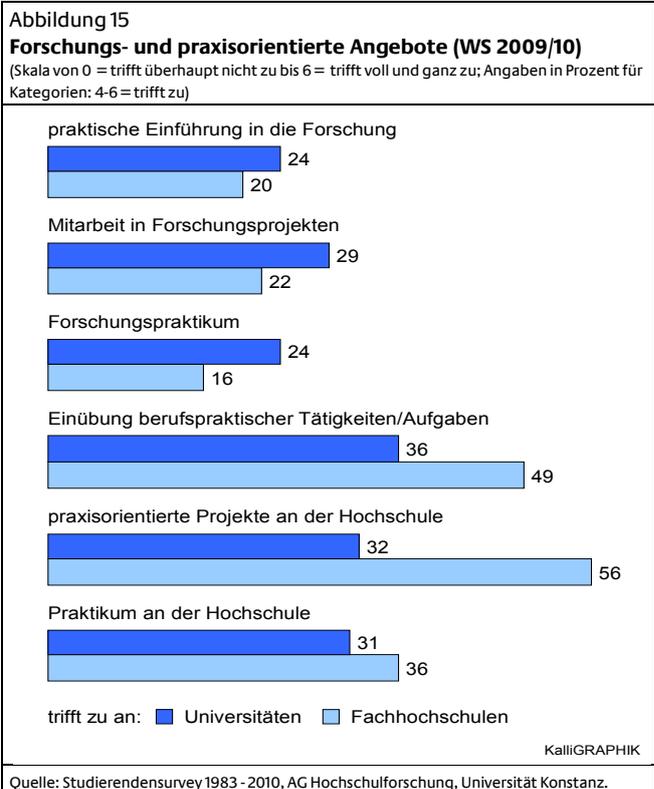
Besonders starke praktische Förderung erhalten an den **Fachhochschulen** die Studierenden in den Diplom-Studiengängen: 30% in den **Wirtschaftswissenschaften** und 39% in den **Ingenieurwissenschaften** (Bachelor: 20% bzw. 23%). Doch auch an den Fachhochschulen bleiben im Hinblick auf die praktischen Fähigkeiten Studierende teilweise unterversorgt. Dennoch sind die Anteile der Studierenden, die nur wenig gefördert werden, in den vergleichbaren Fächergruppen deutlich kleiner als an den Universitäten. Dieser Unterschied kommt überraschend, da gerade in den neuen Bachelor-Studiengängen die praktische Berufsbefähigung („Employability“) auch an den Universitäten einen höheren Stellenwert einnehmen sollte.

Forschungs- und Praxisangebote

Die Förderung fachspezifischer Fähigkeiten und Kenntnisse im Studium ist auch abhängig von entsprechenden Angeboten in den Studiengängen. Forschungs- und praxisorientierte Angebote können gerade die fachlichen Kenntnisse und die praktischen Fähigkeiten befördern und vertiefen. Solche Angebote steigern nicht nur die Qualität der Ausbildung, sondern bieten auch eine gute Vorbereitung auf den Beruf.

Forschungsnahe Studienangebote kommen an den Hochschulen nicht übermäßig häufig vor. An den Universitäten geben 24% der Studierenden an, dass eine praxisnahe Einführung in die Forschung und Forschungspraktika an ihren Hochschulen angeboten werden. 29% der Studierenden berichten von der Möglichkeit, in Forschungsprojekten mitzuarbeiten. Für mehr als die Hälfte aller Studierenden sind solche forschungsnahe Angebote wenig oder gar nicht vorhanden.

An den Fachhochschulen sind die Möglichkeiten, sich an der Forschung zu beteiligen, noch spärlicher. Am häufigsten gibt es die Mitarbeit in Forschungsprojekten: 22% der Studierenden an Fachhochschulen erhalten dazu die Gelegenheit (vgl. Abbildung 15).



In den einzelnen Fächergruppen sind forschungsnahe Angebote unterschiedlich verteilt. Am ehesten findet man sie in den Natur-, Ingenieur- und Sozialwissenschaften (für ca. ein Drittel der Studierenden). Auch in Medizin sind sie relativ häufig vorhanden (zwischen 27% und 30%), am wenigsten in den Rechts- (für 4% bis 7% der Studierenden), Wirtschafts- und Kulturwissenschaften (11% bis 19%). An den Fachhochschulen gibt es Forschungsangebote ähnlich wie an den Universitäten eher bei den Ingenieur- und Sozialwissenschaften, weniger in den Wirtschaftswissenschaften.

Angebote für den Erwerb praktischer Berufskennntnisse gibt es vor allem an den Fachhochschulen. Die Gelegenheit, berufspraktische Aufgaben einzuüben, bieten Universitäten für 36% und Fachhochschulen für 49% der Studierenden an. Praxisorientierte Projekte erleben 32% an den Universitäten und 56% an den Fachhochschulen. Von Praktikumsangeboten im Studiengang berichten 31% bzw. 36% der Studierenden (vgl. Abbildung 3).

Berufsorientierte Studienangebote erhalten an den Universitäten am häufigsten die Medizinstudierenden (71%). Weit geringer ist dieses Angebot bei den angehenden Juristen und Wirtschaftswissenschaftlern (nur ein Fünftel). Projekte und Praktika erleben ebenfalls am ehesten die Studierenden der Medizin sowie die der Natur- und Ingenieurwissenschaften.

An den Fachhochschulen werden Praxiserfahrungen in allen Fächern deutlich mehr angeboten. Meist über die Hälfte der Studierenden aller Fächer erhalten berufspraktische Kenntnisse, Projektarbeit und Praktika. Die Fachhochschulen bieten mit ihren praxisorientierten Studienangeboten immer noch häufiger eine berufsnah Ausbildung an als die Universitäten.

Bachelor: weniger Forschungs- und Praxisangebote

In den Bachelor-Studiengängen an Universitäten gibt es in der Regel weniger forschungsnahe Angebote als in den Diplom-Studiengängen. Eine Einführung in Forschungsfragen kennen 23% der Studierenden in den Bachelor-, 32% in den Diplom- und 29% in den Magister-Studiengängen. Nur im Staatsexamensstudium ist ein solches Angebot noch seltener (19%). Bachelor-Studierende haben ebenfalls weniger Zugang zur Forschung: Für 25% in den Bachelor-, 46% in den Diplom- und 30% in den Magister-Studiengängen gibt es Möglichkeiten zur Mitarbeit. Auch beim Forschungspraktikum besteht ein Unterschied zwischen Bachelor (23%) und Diplom (35%). An den Fachhochschulen bestehen bei allen Forschungsangeboten kaum Unterschiede zwischen den Abschlussarten.

Da Bachelor-Studiengänge besonders praxisorientiert aufgebaut sein sollten, ist die Frage nach den Praxisangeboten interessant. Bachelor-Studierende werden mit berufspraktischen Anregungen ebenso wie Diplom-Studierende versorgt (30% bzw. 31%). Ein größeres Angebot erhalten die Studierenden in den Staatsexamens-Studiengängen (53%). In praktischen Projekten und beim Praktikum in der Hochschule bestehen ebenfalls Unterschiede. Während Bachelor-Studierende zu 31% bzw. 30% beides geboten bekommen, erhalten es die Diplom-Studierenden zu 39% bzw. 35%. Allerdings kommen beide Angebote in den Magister- und Staatsexamens-Studiengängen noch seltener vor.

Selbst an den Fachhochschulen bleiben die berufspraktischen Angebote und Projekte in den Bachelor- hinter den Diplomstudiengängen zurück. Obwohl die Praxisangebote an den Fachhochschulen auch in den Bachelor-Studiengängen deutlich häufiger vorkommen als an den Universitäten, überrascht dieser Unterschied in den Abschlussarten.

Forschungs- und praxisnahe Angebote erhöhen die Förderung fachlicher und berufspraktischer Fähigkeiten

Werden an den Hochschulen in ausreichendem Maße forschungs- und praxisorientierte Angebote in den Studiengängen unterbreitet, dann steigen die Anteile der Studierenden, die sich fachlich wie auch berufspraktisch sehr gut gefördert sehen, deutlich an. Selbst geringe Angebote haben bereits einen gewissen Fördereffekt.

Mitarbeit in Forschungsprojekten und Forschungsbezug in der Lehre fördern die berufspraktischen Kompetenzen

Neun von zehn Studierenden halten Forschungspraktika oder die Teilnahme an Forschungsprojekten für ihren späteren beruflichen Werdegang für nützlich. Darin sind sich alle Studierenden über die Fächergrenzen hinweg einig. Allerdings reichen die Angebote an den Hochschulen dazu nicht aus. An den Universitäten berichten

insgesamt elf Prozent von einer Mitarbeit in Forschungsprojekten, an den Fachhochschulen sind es acht Prozent.

Dabei ist die Forschungsbeteiligung in den Studienfächern sehr unterschiedlich. Am häufigsten findet eine Mitarbeit der Studierenden in Forschungsprojekten des Medizinstudiums (21%) statt, am wenigsten in den rechts- und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen (3% bzw. 4%).

An den Universitäten wird zumindest der Forschungsbezug in der Lehre von 23% der Studierenden regelmäßig erlebt, an den Fachhochschulen von 14%. Besonders intensiv ist er im Fach Medizin und in den Fächern der Naturwissenschaften eingebunden: 37% bzw. 30% bestätigen, dass der Forschungsbezug ein markantes Merkmal ihres Studienganges sei.

Vergleichsweise gering bleiben Forschungsbezüge in den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften (12% und 11%). Auch an den Fachhochschulen werden Verbindungen zur Forschung relativ selten hergestellt: nur 15% der Studierenden in den Sozial- und Ingenieurwissenschaften bezeichnen Forschungsbezüge als ein besonderes Charakteristikum ihres Studiums.

Solche Forschungsbezüge in der Fachausbildung helfen nachweislich mit, die praktischen Fähigkeiten der Studierenden zu verbessern (vgl. Bargel/Ramm/Multrus 2008).

Berufliche Erfahrungen und berufspraktische Kompetenzen

Fast alle Studierenden, unabhängig von ihrer Fachzugehörigkeit, schätzen berufliche Erfahrungen auch außerhalb der Hochschule als nützlich für den späteren Beruf ein. So ist es nicht verwunderlich, dass die berufspraktische Förderung im Studium für sie besonders wichtig ist. Allerdings attestieren sehr viele Studierende ihren Studiengängen keine besonders gute Berufsvorbereitung. Die Mehrheit der Studierenden hat aber bereits berufspraktische Erfahrungen in einem Praktikum außerhalb der Hochschule gewonnen.

An den Universitäten absolvierten bereits 55% und an den Fachhochschulen 58% eine Praktikumsausbildung, abhängig von der Fachzugehörigkeit und von dem Studienaufbau. Am meisten werden Praktika im Medizinstudium vorgeschrieben: Hier haben 82% der Studierenden Praktikumserfahrungen. Geringer dagegen bleiben die Anteile der Studierenden in den Naturwissenschaften (32%), weil hier das Studium meist sehr anwendungsbezogen und praxisnah aufgebaut ist, d.h. die Praktika meist an der Hochschule stattfinden (vgl. Ramm 2008). An den Fachhochschulen haben in allen Fächerguppen knapp zwei Drittel bereits ein Praktikum absolviert.

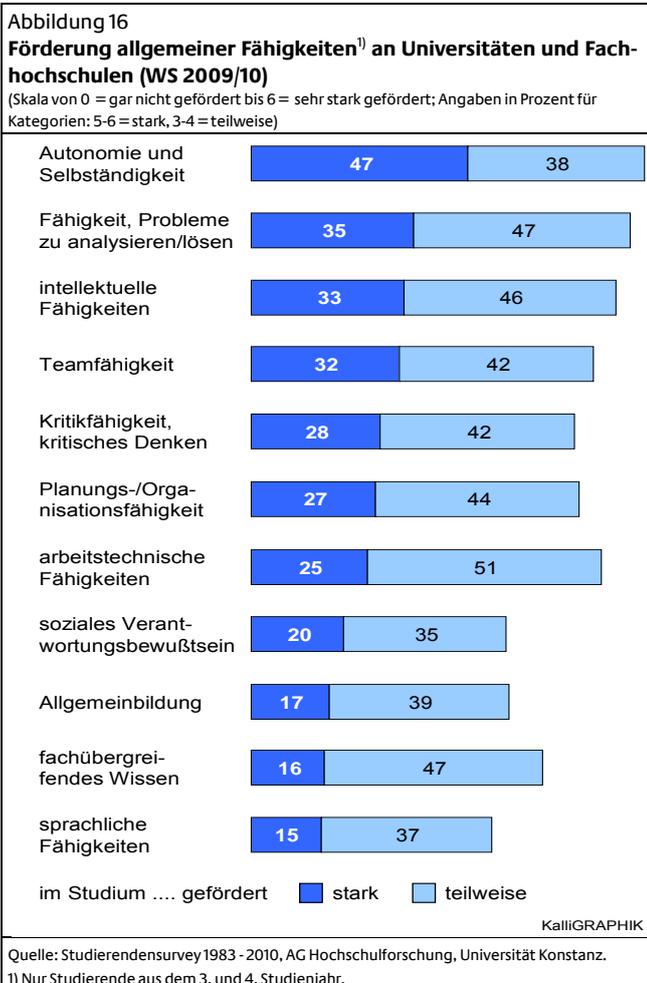
Ein Praktikum kann die praktische Berufsbefähigung fördern, wobei ständige Praxisbezüge im Studium und in den Lehrveranstaltungen eine noch stärkere Wirkung auf die Verbesserung der berufspraktischen Kompetenzen haben als ein externes Praktikum (vgl. Bargel/Ramm/Multrus 2008).

4.3 Förderung allgemeiner Fähigkeiten

Neben der fachlichen Ausbildung haben außerfachliche Kompetenzen, sogenannte Schlüsselqualifikationen, größere Bedeutung erlangt. Darunter befinden sich auch Fähigkeiten („soft skills“), die das Wissen über den Umgang mit anderen Menschen verbessern helfen. Teamorientierung, Kommunikationsstärke, aber auch Kreativität oder Durchsetzungsvermögen gehören zu solchen Fähigkeiten. Wie widmet sich die Hochschulausbildung dieser wichtigen Aufgabe und welche Förderung erfahren die Studierenden?

Besonders gute Förderung in Autonomie

Eigenständigkeit, d.h. selbständiges Handeln wird den Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen am meisten und häufig auch sehr intensiv vermittelt. Knapp die Hälfte der Studierenden erfährt bei dieser Fähigkeit besondere Unterstützung bei ihrer Hochschulausbildung (vgl. Abbildung 16).



Besonderes Augenmerk wird an den Fachhochschulen auf die Teamfähigkeit gelegt: 48% der Studierenden heben diesen außerfachlichen Ausbildungsaspekt sehr hervor, während ihm an Universitäten vergleichsweise weniger Beachtung zukommt: 28% der Studierenden werden darin stark gefördert. Berücksichtigt man

die „teilweise“ Förderung des Teamgeistes, dann erhalten auch 71% der Studierenden an Universitäten entsprechende Anregungen; an den Fachhochschulen sind es insgesamt 86%.

Eine Differenz zwischen Universitäten und Fachhochschulen besteht zudem beim fachübergreifenden Wissen. Hier fördern die Fachhochschulen eindeutig besser: 21% der Studierenden berichten häufig von solchen Ausbildungsangeboten und 52% teilweise, an Universitäten fallen diese deutlich geringer aus (14% bzw. 46%).

Förderung hat sich verbessert

Seit Beginn des neuen Jahrhunderts hat sich die überfachliche Ausbildung beim fachübergreifenden Wissen und bei der Vermittlung von Teamfähigkeit deutlich positiv entwickelt. Auch die Förderung der autonomen und intellektuellen Fähigkeiten hat sich seitdem leicht verbessert. Im Vergleich zur letzten Erhebung im WS 2006/07 sind allerdings keine weiteren Zunahmen bei dieser Förderung festzustellen. Jedoch wurde das erreichte Niveau gehalten.

Allgemeine Fähigkeiten werden in den Fächergruppen unterschiedlich vermittelt

Die Vermittlung allgemeiner Fähigkeiten genießt je nach Fachzugehörigkeit einen unterschiedlichen Stellenwert in der Hochschulausbildung. Geht es um die Selbständigkeit, so wird diese in den Kultur- und Geisteswissenschaften besonders gefördert: 56% der Studierenden aus diesen Fächern werden intensiv zur Selbständigkeit (Autonomie) angehalten, während im Medizinstudium nur 42% sich in ihrer Eigenständigkeit stark gefördert fühlen.

Auch die Kompetenz, Probleme zu lösen, wird in den Fächergruppen unterschiedlich stark akzentuiert. Sehr intensiv scheint diese Kompetenz in den Rechts-, Natur- und Ingenieurwissenschaften vermittelt zu werden. In diesen drei Fächergruppen erhält knapp die Hälfte der Studierenden häufig Anregungen, wie sich fachliche Probleme lösen lassen. Eindeutig weniger wird dieses Ausbildungsmerkmal im Medizinstudium, aber auch in den Kultur-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaft geboten.

Intellektuelle Fähigkeiten werden häufiger in den Natur- und Ingenieurwissenschaften geschult und gefördert. Schlusslicht ist hier das Studium der Medizin, in dem sich nur 16% in diesen Fähigkeiten besonders und weitere 40% zumindest teilweise unterstützt sehen, während beispielsweise in den Naturwissenschaften für 45% („sehr stark“) und 40% („teilweise“) die intellektuellen Fähigkeiten durchs Studium verbessert werden.

Die Kompetenz zur Teamfähigkeit wird in der juristischen Ausbildung nur wenig unterstützt: 2% der Studierenden fühlen sich hier stark gefördert und weitere 19% teilweise. Für die große Mehrheit (78%) kommt die Vermittlung dieser Fähigkeit im Studium kaum oder nicht vor. Hier sind die Disziplinen der Natur- und Ingenieurwissenschaften federführend, weil die forschungsnahe Ausbildung sich in der Regel in Teams abspielt, die die Entwicklung zur Zusammenarbeit begünstigt.

Insbesondere im Medizinstudium gibt es in der überfachlichen Ausbildung häufiger Defizite. Unvorbereitet fühlen sich viele Medizinstudierende im Vergleich zu anderen Studierenden, wenn es um die Lösung von Problemen geht - ein Drittel erfährt kaum Anregungen. Wenig gefördert werden sie in ihrer Kritikfähigkeit (59% erleben hier Defizite), aber auch in der Allgemeinbildung (70%) und in ihren intellektuellen Fähigkeiten (45%).

Die Vermittlung sozialen Verantwortungsbewusstseins ist in den Fächern der Wirtschafts- und Rechtswissenschaften selten. Nur 7% erhalten regelmäßige Anregungen, während zwei Drittel der Studierenden angeben, hier kaum gefördert zu werden.

An den Fachhochschulen werden allgemeine Fähigkeiten und Kompetenzen in den Fächergruppen unterschiedlich gefördert. Gering sind die Unterschiede in der Vermittlung von selbständigem Handeln (Autonomie), dagegen größer in der Lösung von Problemen, in der Förderung der intellektuellen Fähigkeiten sowie der Kompetenz im Team zu arbeiten. In den Ingenieurwissenschaften stehen die Lösung von Problemen und intellektuelle Fähigkeiten im Vordergrund, in den Sozialwissenschaften wird Wert auf die Vermittlung von Teamfähigkeit gelegt (vgl. Tabelle 39).

Sehr groß sind die Fachunterschiede, wenn es um die Förderung des sozialen Verantwortungsbewusstseins geht. Im Sozialwesen berichten 60% der Studierenden, dass ihre Ausbildung besonders darauf ausgerichtet ist, während in den Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften 13% bzw. 17% der Studierenden diese Fähigkeit stärker vermittelt bekommen. Gering bleibt die Förderung der Allgemeinbildung an den Fachhochschulen. Zwischen 41% und 49% der Studierenden bekommen geringe Anregungen.

Fachzugehörigkeit und Abschlussart

Je nach Fachzugehörigkeit nimmt die Förderung außerfachlicher Fähigkeiten und Kenntnisse einen unterschiedlichen Stellenwert

ein. Auch die Abschlussart nimmt Einfluss, wie intensiv solche Kompetenzen vermittelt werden.

Das eigenständige, autonome Handeln wird eher in den Fächern der Kultur- und Sozialwissenschaften vermittelt; so erfahren zwei Drittel in den Magister- und Diplom-Studiengängen hierin eine besondere Förderung. In den Bachelor-Studiengängen sind es in den Kulturwissenschaften 55% und in den Sozialwissenschaften 43%, die eine solche Förderung erhalten. Weniger intensiv wird diese Fähigkeit bei den Studierenden in den Staatsexamens-Studiengängen (46% „stark gefördert“) unterstützt.

Auffällige Unterschiede bestehen bei der Vermittlung kritischen Denkens, der Lösung von Problemen und in den Angeboten zu einer allgemeinen Bildung. In fast allen Bereichen fühlen sich die Studierenden in den Magister- und Diplom-Studiengängen besser gefördert als Studierende in den Bachelor-Studiengängen, die ähnlich wie Studierende mit Staatsexamensabschluss diese außerfachlichen Kompetenzen weniger vermittelt bekommen.

Es gibt in einigen Fächern deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Abschlussarten. Problemlösungen, Kritikfähigkeit und Allgemeinbildung werden in den Kultur- und Sozialwissenschaften den Diplom- und Magister-Studierenden intensiver vermittelt. In den Wirtschaftswissenschaften bestehen dagegen kaum Unterschiede zwischen den Abschlussarten, außer in der Kritikfähigkeit, zu der im Diplom-Studiengang besser angeregt wird.

In den Naturwissenschaften werden in den Diplom-Studiengängen Problemlösungskompetenz und Kritikfähigkeit häufiger intensiv vermittelt (58% bzw. 29%), dagegen findet Allgemeinbildung wenig Beachtung (12%). Bachelor-Studierende erhalten weniger Förderung: 38% (Problemlösung) bzw. 18% (Kritikfähigkeit). In den Ingenieurwissenschaften gibt es bei diesen außerfachlichen Fähigkeiten kaum Differenzen zwischen den Abschlussarten.

Tabelle 39

Förderung allgemeiner Fähigkeiten in den Fächergruppen (WS 2009/10)

(Skala von 0 = gar nicht gefördert bis 6 = sehr stark gefördert; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = sehr stark)

Allgemeine Fähigkeiten	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kultur-wiss.	Sozial-wiss.	Rechts-wiss.	Wirt-wiss.	Medizin	Natur-wiss.	Ing.-wiss.	Sozial-wiss.	Wirt-wiss.	Ing.-wiss.
Autonomie	56	51	48	53	42	45	47	41	36	41
Problemlösung	29	29	46	30	23	46	47	29	26	38
intellekt. Fähigkeiten	31	29	40	37	16	45	41	23	20	30
Teamfähigkeit	28	33	2	20	12	38	37	56	40	47
Kritikfähigkeit	40	40	24	18	8	24	23	37	25	27
Planungsfähigkeit	26	27	18	34	20	24	29	28	29	28
arbeitstechn. Fähigk.	19	19	27	23	17	31	30	16	28	30
soziale Verantwortung	26	36	7	8	26	9	10	60	17	13
Allgemeinbildung	30	24	23	13	9	11	13	15	21	12
fachübergreif. Wissen	15	15	9	16	8	18	13	25	21	15
sprachliche Fähigkeiten	28	19	19	10	3	9	4	23	25	9

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

4.4 Bewertungen zur Lehrevaluation

Die Lehrevaluation, die Erfassung und Beurteilung der Lehre bzw. der Lehrveranstaltungen, ist nicht erst, seit Akkreditierungsverfahren die Studiengänge zertifizieren, im Fokus. Schon länger sind solche Bemühungen zur Qualitätsverbesserung des Studiums vorhanden (vgl. Wissenschaftsrat 1969, Bargel/Hage el 2000, Krempkow 2007).

Didaktische Prinzipien sind Handlungsregeln zur Gestaltung und Durchführung des Unterrichts, sie helfen den zu vermittelnden Lehrstoff zu verstehen. Wie erleben und bewerten die Studierenden die Durchführung der Lehrveranstaltungen und die Vermittlung des Lehrstoffes?

Didaktische Prinzipien: Lernziel und verständliche Vorträge

Das Lernziel wird, so die Studierenden, meist klar vermittelt und die Vorträge in den Lehrveranstaltungen sind überwiegend gut verständlich. Zumindest erleben etwa zwei Drittel der Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen so ihre Hochschul- ausbildung (vgl. Tabelle 40).

Tabelle 40
Einhaltung didaktischer Prinzipien in den Lehrveranstaltungen im Urteil der Studierenden (WS 2009/10)
 (Angaben in Prozent für Kategorien: „alle/die meisten“ und „keine/wenige“)

Lehrveranstaltung	Universitäten		Fachhochschulen	
	alle/die meisten	keine/wenige	alle/die meisten	keine/wenige
Lernziel klar definiert	62	11	64	10
Vortrag verständlich	61	6	66	4
Prüfungshinweise	47	22	56	13
Motivation	28	22	30	18
Stoffverständnis	26	35	39	22
Zusammenfassungen	24	36	28	27
Praxishinweise	38	30	56	13

Quelle: Studierenden survey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Rund die Hälfte der Studierenden, an Fachhochschulen etwas mehr, erhält vor Tests und Prüfungen sinnvolle Hinweise, was für die Prüfungen an Wissen vorausgesetzt wird. Solche Hinweise helfen die erforderlichen Leistungsnachweise sinnvoll vorzubereiten und sorgen für weniger Prüfungsängstlichkeit.

Deutlich schlechter sieht es aus, wenn es darum geht, die Studierenden für den Lehrstoff zu begeistern, sie zu motivieren. Das gelingt nur knapp einem Drittel der Lehrenden in ihren Veranstaltungen. Ebenfalls vergleichsweise wenig fragen die Lehrenden nach, ob der bisher vermittelte Stoff überhaupt verstanden wurde. Allerdings wird dieses didaktische Prinzip an den Fachhochschulen deutlich häufiger zum Wohle der Studierenden eingesetzt. Auch Zusammenfassungen des Lehrstoffes gibt es äußerst selten. Nur etwa ein Viertel der Studierenden erhält einen solchen Überblick über den Lehrstoff. Alle diese Maßnahmen können aber durchaus den Lernerfolg steigern und tragen somit zu einer besseren Studienqualität bei.

Über ein Drittel der Studierenden an Universitäten, an Fachhochschulen ca. ein Viertel, erhalten kaum einmal eine Zusammenfassung des Lehrstoffes oder Nachfragen zum behandelten Lehrstoff angeboten. Es wird wohl davon ausgegangen, dass alle Studierenden verstanden haben, was an Lehrstoff vorgetragen wurde.

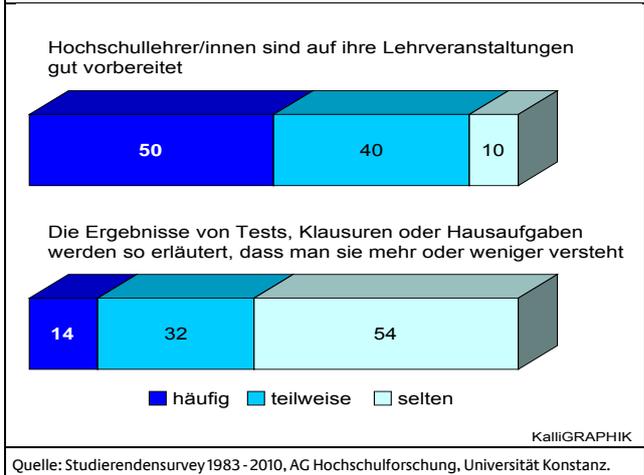
Zur Ergänzung der Forschungs- und Praxisangebote dienen auch Praxishinweise in den Lehrveranstaltungen, zumal diese sich auf die berufspraktischen Kompetenzen der Studierenden auswirken können. An den Fachhochschulen wird diesem Aspekt deutlich mehr Rechnung getragen als an den Universitäten.

Obwohl bei einigen didaktischen Prinzipien noch Defizite bestehen, wurden sie seit Anfang der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts immer besser eingehalten. Dies war sicher ein Grund dafür, warum die Studierenden die Studienqualität - hier insbesondere auch die Durchführung von Lehrveranstaltungen - ständig besser beurteilt haben.

Gute Vorbereitung der Lehrenden auf die Lehrveranstaltungen

Den Lehrenden wird überwiegend eine gute Vorbereitung auf ihre Lehrveranstaltungen bescheinigt. Die Hälfte der Studierenden stellt dies häufig fest und zwei Fünftel teilweise. Nur jeder zehnte Studierende meint, dass die Lehrenden sich selten gut auf ihre Lehrveranstaltungen vorbereiten. Zwischen Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen gibt es in dieser Gesamtbewertung keine Unterschiede (vgl. Abbildung 17).

Abbildung 17
Bewertung der Vorbereitung der Lehrenden auf ihre Lehrveranstaltungen (WS 2009/10)
 (Skala von 0 = nie bis 6 = sehr häufig; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = häufig, 3-4 = teilweise, 0-2 = selten)



Während für die Prüfungsarbeiten und Tests etwa die Hälfte der Studierenden von den Hochschullehrern Tipps und Hinweise erhält, auf was sie sich in Klausuren und anderen Prüfungen vorbereiten sollen, werden die anschließend erhaltenen Prüfungsergebnisse kaum besprochen. Die Hälfte erhält so gut wie keine Rückmeldung, warum es zu diesem oder jenem Prüfungsergebnis kam.

gekommen ist, während rund ein Drittel zumindest hin und wieder mit ihren Lehrenden darüber sprechen kann. Nur mit 14% der Studierenden an Universitäten und 16% an Fachhochschulen wird das Prüfungsergebnis regelmäßig diskutiert.

Fächergruppen: unterschiedliche didaktische Anstrengungen

Obwohl in allen Fächergruppen die Mehrheit der Studierenden über das Lernziel informiert wird und die Vorträge überwiegend von guter Qualität sind, sind die Anteile der Studierenden, die beides regelmäßig erhalten, unterschiedlich groß. Am häufigsten wird das **Lernziel** in den Ingenieur- und Naturwissenschaften sowie in der Medizin von den Lehrenden klar definiert, während die **Vortragsqualität**, die insgesamt gut ist, die Studierenden der Kultur- und Naturwissenschaften am meisten überzeugt (vgl. Tabelle 41).

In allen Fächergruppen gibt es nur wenige Studierende, die beide didaktischen Konzepte - Vorgabe eines Lernziels und gute Vortragsqualität - nie oder nur selten wahrnehmen. Über das Lernziel bleiben zwischen 8% und 14% der Studierenden, je nach Studienfach, im Unklaren und 5% bis 10% sind selten in Lehrveranstaltungen mit guter Vortragsqualität.

Hinweise zur besseren Prüfungsvorbereitung geben die Lehrenden in den einzelnen Fächern sehr unterschiedlich. Während vor allem in den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften sowie der Medizin die Studierenden häufig über Prüfungsanforderungen im Unklaren gelassen werden, funktionieren solche Hilfen in den Kultur- und Sozialwissenschaften, aber auch in den Ingenieurwissenschaften weitaus besser, zumindest wird über die Hälfte von ihren Lehrenden entsprechend informiert und kann sich somit gezielter auf Prüfungen vorbereiten.

Die anderen didaktischen Möglichkeiten, die durchweg in der Hochschullehre etwas zu kurz kommen, fallen zwischen den Fächergruppen ebenfalls sehr unterschiedlich aus. Seien es die Bemühungen, um das **Interesse für den Lehrstoff** zu wecken, die am häufigsten in den Kulturwissenschaften wahrgenommen werden - 36% der Studierenden erhalten regelmäßig Anregungen, damit der Lehrstoff für sie interessanter wird, während nur 18%

der Studierenden in den Wirtschaftswissenschaften so etwas häufiger erleben -, bis hin zur Kontrolle, ob der Lehrstoff verstanden wurde. Diese Vergewisserung nehmen 30% der Lehrenden in den Kulturwissenschaften vor, während nur 19% in Medizin so etwas regelmäßig geboten bekommen. Für viele Studierende bleibt die **Nachfrage, ob der Stoff verstanden wurde**, eine Seltenheit. Nicht nur im Medizinstudium, in dem dies 43% vorenthalten wird, sondern auch in den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften wird nicht nachgefragt (40%).

Generell scheinen in allen Fächern **Zusammenfassungen und Wiederholungen** des Stoffes nicht üblich zu sein. Zumindest erfahren so etwas nur 21% bis 26% der Studierenden regelmäßig, während beispielsweise in den Wirtschaftswissenschaften 38% so etwas überhaupt nicht kennen. Aber auch in den anderen Fächern sieht es damit nicht viel besser aus.

Beispiele aus der Praxis, die in den meisten Lehrveranstaltungen des Medizinstudiums üblich sind, bleiben insbesondere in den Kulturwissenschaften eine Seltenheit: 45% der Studierenden bekommen solche Beispiele nur äußerst selten geboten. Aber auch in den Fächern der Ingenieurwissenschaften bleiben 19% der Studierenden ohne Praxishinweise in den Lehrveranstaltungen. Gerade in den stärker anwendungsbezogenen Studiengängen überrascht die Tatsache, dass zwar Praxishinweise häufiger als in anderen Fächern gegeben werden, aber jeder fünfte Studierende so gut wie nichts davon hört.

An den Fachhochschulen treten Unterschiede in der didaktischen Ausrichtung zwischen den Einzelfächern weniger stark zu Tage. Eine Erklärung zum Lernziel erhalten im Fach Sozialwesen mit 52% nicht ganz so viele Studierende wie in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften (zwei Drittel). Dafür gibt es im Sozialwesen häufiger klare Anhaltspunkte für Prüfungen, ebenso wie eine bessere Motivation für den Lehrstoff.

Der Praxiszusammenhang nimmt an den Fachhochschulen schon immer einen größeren Stellenwert ein. Mehr als die Hälfte der Studierenden wird in allen Fächergruppen regelmäßig in den Lehrveranstaltungen mit Beispielen aus der Praxis konfrontiert.

Tabelle 41

Einhaltung didaktischer Prinzipien in den Lehrveranstaltungen der Fächergruppen (WS 2009/10)

(Angaben in Prozent für Kategorien: alle/die meisten)

Lehrveranstaltungen	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kultur-wiss.	Sozial-wiss.	Rechts-wiss.	Wirt.-wiss.	Medizin	Natur-wiss.	Ing.-wiss.	Sozial-wiss.	Wirt.-wiss.	Ing.-wiss.
Lernziel definiert	57	55	61	58	68	65	70	52	64	67
Vortrag verständlich	65	66	55	55	58	61	62	65	68	63
Prüfungshinweise	55	55	39	37	35	45	51	65	51	55
Motivation	36	33	22	18	25	28	26	37	26	28
Stoffverständnis	30	27	22	23	19	28	28	42	39	36
Zusammenfassungen	26	22	26	22	21	24	24	31	29	24
Praxishinweise	24	31	41	28	71	40	45	59	51	58

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Gute Vortragsqualität gehört in allen Fächern zum Standard

Die Lehrenden scheinen sich am besten in den Natur- und Ingenieurwissenschaften sowie in der Medizin auf ihre Veranstaltungen vorzubereiten: Über fünfzig Prozent der Studierenden erleben dies ständig. Allerdings sind es in den anderen Fächergruppen nicht viel weniger (knapp 50%), so dass ein gewisser Standard in allen Fächern erreicht wird. Zudem erhalten durchweg ein Drittel der Studierenden zumindest teilweise gute Vorträge. Die große Mehrheit wird somit gut unterrichtet.

Schlechter sieht es bei der Besprechung von Prüfungsaufgaben aus. Dies gehört nur für wenige Studierende (zwischen 5% in den Wirtschafts- und 19% in den Naturwissenschaften) zum Standardrepertoire der Lehrenden. Viel häufiger bleiben Prüfungen unbesprochen: 55% der Studierenden in den Wirtschafts- und 30% in den Naturwissenschaften erhalten keine entsprechende Rückmeldung zu ihren Leistungsresultaten. Sämtliche Werte der anderen Fächergruppen liegen zwischen diesen beiden Angaben.

Didaktik: Bachelor-Studiengänge teilweise schlechter beurteilt

Die didaktischen Konzepte werden in den Bachelor-Studiengängen kaum anders umgesetzt als in den Studiengängen mit anderen Abschlüssen. Überwiegend gehen Differenzen auf den Fachhintergrund zurück. Eine Definition des Lernziels erhalten 59% der Bachelor-, aber 67% der Diplom-Studierenden. In den Magister- und Staatsexamen-Studiengängen wird mit diesem Lehrkonzept nicht anders verfahren als in den Bachelor-Studiengängen.

Vor dem Fachhintergrund fällt allerdings auf, dass insbesondere in den Sozial-, Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften das Lernziel in den Diplom-Studiengängen häufiger angegeben wird als in den Bachelor-Studiengängen. Dies lässt auf eine gewisse Unsicherheit der Lehrenden hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung in der Bachelor-Ausbildung schließen.

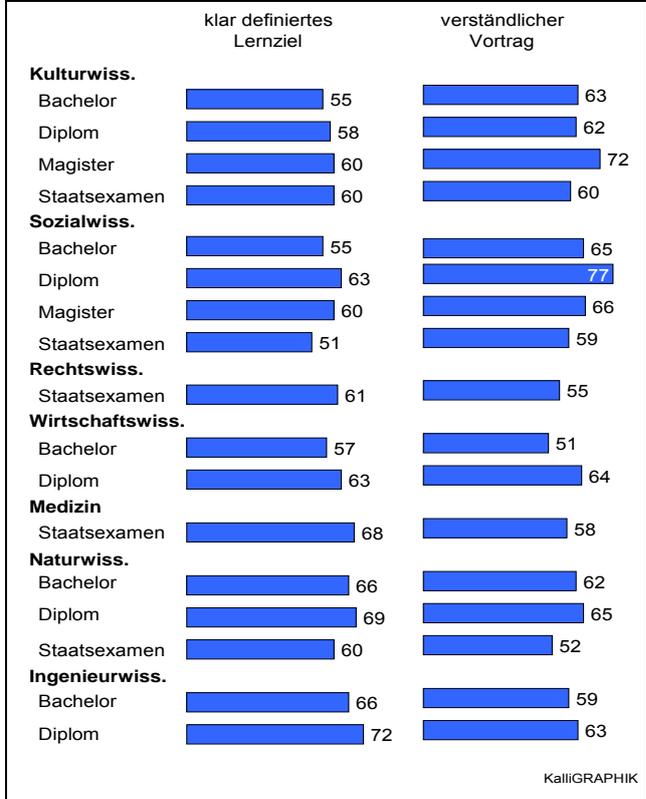
Eine gute, verständliche Vortragsqualität ist am häufigsten in den Magister-Studiengängen anzutreffen, allerdings ist dies hauptsächlich bedingt durch die Kultur- und Sozialwissenschaften, in denen die Lehrveranstaltungen im Fächervergleich am häufigsten mit gut bewertet werden. Dennoch, betrachtet man die Kulturwissenschaften vor dem Hintergrund der Abschlussart, dann fällt auf, dass 72% der Studierenden in den Magister-Studiengängen von guten Vorträgen in den Lehrveranstaltungen berichten, während in den anderen Abschlussarten, auch in den Bachelor-Studiengängen, nur zwischen 60% und 63% zu diesem Urteil kommen. Dies gilt für die Sozialwissenschaften in ähnlicher Form: 77% der Diplom-Studierenden nennen verständliche Vorträge als für ihr Fach üblich, während in den Bachelor- 65% und in den Magister-Studiengängen 66% der Studierenden davon berichten.

Die Vortragsgüte wird auch in den Diplom-Studiengängen der Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften mehr hervorgehoben, vor allem die Studierenden in den Wirtschaftswissenschaften kommen hier zu deutlich besseren Einschätzungen (vgl. Abbildung 18).

Abbildung 18

Einhaltung didaktischer Prinzipien an Universitäten nach Fächergruppen und Abschlussart (WS 2009/10)

(Angaben in Prozent für Kategorien: alle/die meisten)



Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Obwohl eine größere Praxisnähe im Bachelor-Studium angestrebt wird, kommen Praxishinweise vergleichsweise wenig vor. Zwar erhalten 33% (Diplom 40%) häufiger Praxishinweise, aber 32% der Bachelor-Studierenden werden in den Veranstaltungen selten mit praktischen Tipps versorgt (Diplom: 24%). Während es in den Sozialwissenschaften kaum Unterschiede zwischen den Bachelor- und Diplomstudiengängen gibt, kommen in den Kulturwissenschaften erhebliche Abweichungen vor: 41% der Studierenden in den Diplom-Studiengängen erhalten Praxisbeispiele, aber nur 27% der Bachelor-Studierenden. Deutlich schlechter schneiden bei diesem Vergleich die Magister- und Staatsexamen-Studiengänge ab: zwischen 18% und 20% bieten regelmäßig Praxishinweise. In den anderen Fächergruppen, die verschiedene Abschlussarten anbieten, bleibt dieser Unterschied gering.

An den Fachhochschulen sind nur punktuelle Differenzen bei der Umsetzung der am häufigsten beachteten didaktischen Konzepte zwischen den Abschlussarten festzustellen. Im Sozialwesen betrifft es die Nennung eines Lernziels, das in den Bachelorstudiengängen häufiger erfolgt (Bachelor 59%; Diplom 39%). Und in den Ingenieurwissenschaften werden im Diplomstudiengang häufiger verständliche Vorträge geboten (69% zu 61% in den Bachelor-Studiengängen); auch in den Praxishinweisen sind die Diplom-Studiengänge vorbildlicher (63% zu 54%).

5 Entwicklung der Auslandsaktivitäten

Der Bologna-Prozess, der mit der Deklaration von 1999 eingeleitet wurde, hat einen gemeinsamen Europäischen Hochschulraum zum Ziel, an dessen Gestaltung sich mittlerweile 47 Nationen beteiligen. Die Struktur des Studiums (zwei Phasen mit Bachelor und Master), sein Aufbau (Module und Kreditpunkte) sowie seine Abschlüsse (Diploma Supplement) sollen vergleichbar sein und zugleich die internationale Mobilität der Studierenden befördern.

Es liegt daher nahe, die Auslandsmobilität der Studierenden auf den Prüfstand zu stellen: Für wie nützlich halten sie ein Auslandsstudium und wie gut sind sie darüber informiert? Wie haben sich ihre Auslandsaktivitäten in den letzten Jahren entwickelt, vor allem auch im Rahmen der kürzeren, dreijährigen Bachelorstudiengänge? Zu klären ist außerdem die soziale Dimension der internationalen Mobilität.

5.1 Nutzen eines Auslandsstudiums

Der Stellenwert eines Auslandsstudiums wird daran erkennbar, welchen Nutzen die Studierenden ihm zuschreiben. Dabei können sie sich danach orientieren, ob die persönliche Entwicklung und Bildung oder die besseren Berufsaussichten als Maßstab dienen.

Das Auslandsstudium hat einen sehr hohen Stellenwert erreicht

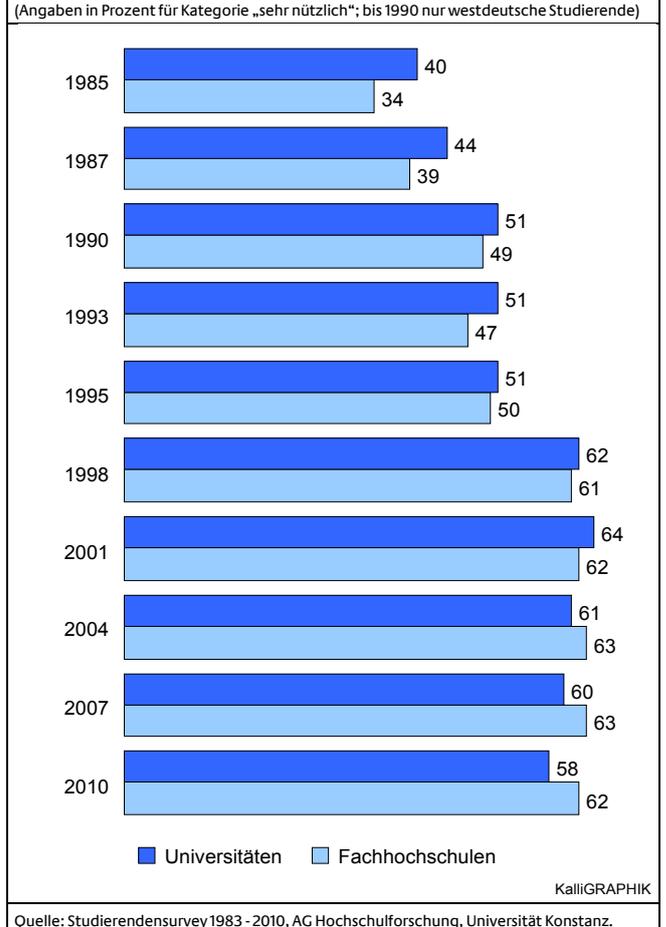
Die Zeitreihe der studentischen Urteile zum Nutzen des Auslandsstudiums weist einen aufschlussreichen Verlauf auf: In den 80er Jahren waren die westdeutschen Studierenden noch wenig überzeugt, dass ein Auslandsstudium von hohem Nutzen sei. Den Vorteil einer Studienphase im Ausland sahen damals nur recht wenige Studierende: Nicht mehr als 40% an Universitäten und 34% an Fachhochschulen hielten sie für sehr nützlich (vgl. Abbildung 19).

Mittlerweile hat das Auslandstudium unter den Studierenden einen sehr hohen Stellenwert erreicht: Das gilt für die persönliche Entwicklung, noch mehr für die beruflichen Aussichten. Um die Jahrtausendwende (1998 bis 2001) war die Attraktivität des Auslandsstudiums unter den Studierenden besonders hoch: Der berufliche Nutzen erreichte 2001 einen Höchstwert, denn an den Universitäten galt er für 64%, an den Fachhochschulen für 62% der Studierenden als „sehr nützlich“.

Verlagerung im Gewicht des Nutzens für die Berufsaussichten gegenüber der persönlichen Entwicklung

Ein bemerkenswerter Wandel hat sich vollzogen: Und zwar ist der Nutzen des Auslandsstudiums für die beruflichen Aussichten ganz überproportional gestiegen, hat an den Fachhochschulen sogar einen gewissen Vorsprung vor dem Gewinn für die persönliche Bildung erreicht (62% zu 54% sehr nützlich). Zugleich stagniert ab 2004 der eingeschätzte Nutzen für die Berufschancen an den Fachhochschulen, an den Universitäten ist sogar eine Abnahme auf 58% zu verzeichnen (vgl. Abbildung 19).

Abbildung 19
Nutzen des Auslandsstudiums für bessere Berufsaussichten im Urteil der Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen (1985 - 2010)
(Angaben in Prozent für Kategorie „sehr nützlich“; bis 1990 nur westdeutsche Studierende)



Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die Verlagerung beim Stellenwert des Auslandsstudiums ist an den Fachhochschulen noch ausgeprägter erfolgt: Dies kann als ein Hinweis dafür genommen werden, dass für die Studierenden in den letzten Jahren Aspekte der Bildung und persönlichen Entwicklung zurückgedrängt wurden zugunsten eines stärkeren Interesses an Qualifikation und Berufsbefähigung.

Bachelor-Studierende setzen mehr auf die Berufsaussichten, allerdings nicht mehr so stark wie früher

Die Vermutung, an dieser Verlagerung zugunsten der Berufsaussichten und der Stagnation im eingeschätzten Nutzen sei die Einführung des Bachelor-Studiums verantwortlich, das ab 2004 eine zunehmende Verbreitung an den Hochschulen erfahren hat, kann zurückgewiesen werden. Denn der Gewinn für die persönliche Entwicklung wird unabhängig von der angestrebten Abschlussart, sei es Bachelor, Diplom oder Staatsexamen nahezu gleich eingeschätzt: mit 58% bis 59% sehr nützlich; nur die Magister-Studie-

renden, wegen der Dominanz der Sprachwissenschaften, weisen einen merklich höheren Anteil auf: zuletzt 70%.

Beim Nutzen für die Berufsaussichten haben die Bachelor-Studierenden sogar einen geringen Vorsprung gegenüber den Diplom-Studierenden (mit 64% zu 61% sehr nützlich), liegen aber gegenüber den Magister-Studierenden (69%) etwas zurück. Hierbei fällt die Einschätzung bei den zukünftigen Juristen und Medizinern (Staatsexamen) viel zurückhaltender aus (nur 46% sehr nützlich); sie sind offenbar seltener auf ein Auslandsstudium für die Verbesserung ihrer Berufschancen angewiesen (vgl. Tabelle 42).

Tabelle 42
Nutzen des Auslandsstudiums für Studierende an Universitäten und Fachhochschulen nach Abschlussart (2004 - 2010)
 (Angaben in Prozent für Kategorie: „sehr nützlich“)

Nutzen des Auslandsstudiums für ...			
persönliche Entwicklung	2004	2007	2010
Bachelor	64	62	59
Diplom	58	58	56
Magister	69	65	68
Staatsexamen	57	56	58
bessere Berufsaussichten			
Bachelor	73	67	64
Diplom	65	64	59
Magister	71	69	69
Staatsexamen	49	47	46

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Bemerkenswert bleibt die Entwicklung des eingeschätzten Nutzens eines Auslandsstudiums bei den Bachelor-Studierenden selbst. Denn 2004 besaß das Auslandsstudium für sie noch eine weit höhere Wertschätzung. Der persönliche Gewinn erschien 64%, die besseren Berufsaussichten sogar 73% sehr nützlich. Seitdem ist der Rückgang stärker als bei den anderen Abschlussarten ausgefallen: auf 59% bei der persönlichen Entwicklung und auf 64% bei den Berufsaussichten.

Soziale Herkunft und Nutzen des Auslandsstudiums: Differenzen beim persönlichen Gewinn

Die Aufteilung der Studierenden nach der sozialen Herkunft ergibt eine beachtenswerte Differenz im unterstellten Nutzen eines Auslandsstudiums: Je höher die soziale Herkunft der Studierenden ist (bestimmt über die elterliche Qualifikation), desto häufiger gilt das Auslandsstudium als sehr nützlich für die persönliche Entwicklung, hingegen besteht bei der Einschätzung des Nutzens für bessere Berufsaussichten kein Unterschied nach der sozialen Herkunft.

In allen Erhebungen seit Mitte der 80er Jahre sind unter den Studierenden aus einem akademischen Elternhaus jeweils erheblich mehr anzutreffen, denen ein Auslandsstudium persönlich sehr nützlich erscheint. Der Unterschied zwischen den drei Herkunftsgruppen ist durchweg ähnlich geblieben (zwischen 10 und 13 Prozentpunkten). Zugleich ist der Abstand zwischen den Studierenden mit Eltern aus der einfachen und mittleren Qualifikationsstufe geringer als zu denen mit Eltern aus der hohen Qualifikati-

onsgruppe. Als aktueller Stand ergibt sich: Von den Studierenden aus der einfachen Qualifikationsgruppe hält nur etwa die Hälfte (51%), aus der hohen Qualifikationsgruppe aber fast zwei Drittel (63%) ein Auslandsstudium für die persönliche Entwicklung als sehr nützlich (vgl. Tabelle 43).

Tabelle 43
Nutzen des Auslandsstudiums für Studierende nach sozialer Herkunft - Qualifikation der Eltern (1993 - 2010)
 (Angaben in Prozent für Kategorie: „sehr nützlich“)

Jahr	Persönliche Entwicklung			Bessere Berufsaussichten		
	Qualifikation der Eltern niedrig	mittel	hoch	Qualifikation der Eltern niedrig	mittel	hoch
1993	50	49	60	49	51	51
1995	51	54	60	50	50	51
1998	56	61	67	59	63	64
2001	55	62	65	59	65	65
2004	52	56	64	60	60	63
2007	50	58	63	58	60	62
2010	51	54	63	58	58	59

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die Einschätzung des Auslandsstudiums fällt bei Bildungsaufsteigern unter den Studierenden zurückhaltender aus als unter „Akademikerkindern“, vor allem was den Gewinn für die persönliche Entwicklung angeht. Für die Realisierung eines Auslandsstudiums ist aber die „kulturelle Motivation“ öfters sogar gewichtiger als der Nutzen für die beruflichen Chancen. Beim Auslandsstudium ist es bisher nicht gelungen, den Bildungsaufsteigern unter den Studierenden gleichermaßen dessen kulturellen Wert nahe zu bringen. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass eine solche Heranführung und Werbung nicht erst im Studium, sondern vermehrt bereits in der Schulzeit an den Gymnasien erfolgen müsste.

Gründe für ein Auslandsstudium: im Vordergrund steht der kulturelle Gewinn

Insgesamt schreiben die Studierenden dem Auslandsstudium einen hohen Stellenwert zu, sowohl für ihre persönliche Entwicklung als auch für bessere Berufsaussichten. Vor diesem Hintergrund sind die möglichen Gründe aufschlussreich, die für die Studierenden konkret für oder gegen ein Auslandsstudium sprechen.

Bei den Gründen zugunsten eines Auslandsstudiums stehen für die Studierenden zwei Erwägungen im Vordergrund, die beide als **Erweiterung des kulturellen Horizontes** verstanden werden können: Zum einen ist es die Möglichkeit, „neue Erfahrungen zu sammeln“, die von 95% der Studierenden als guter Grund angeführt wird, zum anderen der Aspekt „eine andere Kultur kennen zu lernen“, die 85% als wichtigen Grund ansehen (vgl. DAAD 2010, 44).

Ebenfalls recht oft benennen die Studierenden zwei Gründe, die sich auf den Erwerb von Kenntnissen beziehen: naheliegender Weise die **Vertiefung der Sprachkenntnisse** (von 80%) und außerdem die **Erweiterung fachlicher Kenntnisse** (von 57%). Beide Aspekte weisen sowohl kulturelle Elemente der persönlichen Bereicherung als auch Momente des Nutzens für die berufliche Qualifi-

zierung und Chancen auf. Insofern ist es verständlich, dass die Verbesserung der **beruflichen Chancen** für die Studierenden ebenso einen recht häufigen Grund für ein Auslandsstudium darstellt (für 71%). Weniger im Vordergrund steht die Absicht, später im Ausland berufstätig zu sein; diese Option hat weniger als die Hälfte der Studierenden angeführt (45%).

Noch seltener nennen Studierende als Grund, dass der Auslandsaufenthalt als „**obligatorischer Teil im Studium**“ vorgesehen ist: Etwa jeder fünfte Studierende (19%) ist in seinem Studium zum Auslandsaufenthalt (Studienphase, Praktikum oder Projektexkursion) verpflichtet.

Insgesamt bestätigen die studentischen Angaben zu den Gründen für ein Auslandsstudium dessen strategische Bedeutung im Hinblick auf die persönliche Entwicklung wie für die beruflichen Chancen. Es erweist sich, dass die einzelnen Gründe in ihrem Gewicht in die allgemeinen Überlegungen zur Bedeutung des Auslandsstudiums konsistent eingebettet sind.

Gründe gegen ein Auslandsstudium: vorrangig Probleme mit der Finanzierung

Für Fragen der internationalen Mobilität sind gleichfalls die Gründe der Studierenden wichtig, die sich nach ihrer Meinung einem Auslandsstudium entgegen stellen. Für die Studierenden im Erststudium steht eindeutig die Frage der **Finanzierung und der finanziellen Mehrbelastung** durch einen Auslandsaufenthalt im Vordergrund: für 63% spielt das Finanzierungsproblem eine Rolle, darunter ist es für 34% sehr stark - und damit fast ausschlaggebend für den Verzicht auf ein Auslandsstudium. Die finanzielle Mehrbelastung als Hinderungsgrund für ein Auslandsstudium hat für die Studierenden an Universitäten wie Fachhochschulen gleiches Gewicht.

Die kürzere Dauer des Studiums ist den Studierenden wichtiger geworden. Diese Einstellung trägt aber dazu bei, dass **Zeitverluste wegen eines Auslandsaufenthaltes** häufiger gegen diesen sprechen. Der mögliche Zeitverlust im Studium wird folglich von den Studierenden am zweithäufigsten genannt, und zwar stufen 24% ihn eher als starken und weitere 22% als sehr starken Grund gegen ein Auslandsstudium ein. Es lässt sich folgern, dass für etwa ein Viertel der Studierenden ein Auslandsstudium wegen befürchteter Studienzeitverlängerung unterbleibt. Dabei führen die Studierenden an Universitäten diese Sorge sogar etwas häufiger an als Studierende an Fachhochschulen.

Die **Trennung vom Partner, von den Kindern oder von Freunden** steht ebenfalls recht häufig einem Auslandsstudium entgegen: für 44% der Studierenden ist es ein gewichtiger oder sehr starker Grund, um von einem Auslandsstudium abzusehen. Dieser Aspekt ist bei den Studierenden an Fachhochschulen geringfügig häufiger vertreten als an den Universitäten (47% zu 44%), was mit deren Altersstruktur und familiären Situation (öfters verheiratet mit Kindern) zusammen hängen dürfte.

Das Problem der **fehlenden Anerkennung von im Ausland erbrachten Leistungen** ist für die Studierenden weniger gewichtig: 14% führen dies als sehr starken Grund gegen das Auslandsstudium an, weitere 21% meinen, dieses spräche eher dagegen. An beiden Hochschularten fällt die studentische Einschätzung dieser wichtigen Frage der Leistungsanerkennung nahezu gleich aus: Sie steht für sie keineswegs im Vordergrund und ist weniger gewichtig.

Von geringer Bedeutung sind für die Studierenden die letzten beiden Gründe, die gegen ein Auslandsstudium benannt werden: zum einen **unzureichende Fremdsprachenkenntnisse** (für 18% eher sehr stark) und zum anderen Schwierigkeiten, **Informationen über das Auslandsstudium** zu bekommen (17%). Fehlende Fremdsprachenkenntnisse sind eher für die Studierenden an Fachhochschulen problematisch (23%) als an den Universitäten (16%), um ein Auslandsstudium vorzusehen.

Das Fehlen von Informationen zum Auslandsstudium ist an beiden Hochschularten am seltensten ein Hinderungsgrund für ein Auslandsstudium, denn an den Universitäten führen dies nur 6%, an den Fachhochschulen mit 10% nur etwas mehr als sehr starken Grund an. Offenbar erkennen die Studierenden, dass die Arbeit der Auslandsämter an ihren Hochschulen als auch die Fachschaften wie die Lehrenden genügend Informationen und Beratung anbieten, so dass daran die Verwirklichung eines Auslandsstudiums nicht scheitern muss.

Soziale Herkunft: größere Differenzen bei Finanzierungsfragen, geringere bei Fremdsprachenkenntnissen und Zeitverlust

Die größte, im Ausmaß bemerkenswerte Differenz nach der sozialen Herkunft der Studierenden besteht bei der **Finanzierungsproblematik** für ein Auslandsstudium: 75% aus einem geringer qualifizierten Elternhaus gegenüber 54% der Akademikerkinder führen Finanzierungsprobleme an; als sehr gewichtiger Grund werden sie von 43% bzw. 27% genannt. Demnach sind auch Akademikerkinder unter den Studierenden zwar nicht völlig finanziell sorgenfrei, wenn es um ein Auslandsstudium geht, aber der Anteil fällt unter den „Bildungsaufsteigern“ weit größer aus.

Eine auffällige, signifikante Differenz nach der sozialen Herkunft besteht noch bei den **Fremdsprachenkenntnissen**: 23% aus Familien, in denen die Eltern weniger qualifiziert sind, gegenüber 16% mit Eltern, die selbst studiert hatten, führen unzureichende Sprachkenntnisse als starken Grund gegen das Auslandsstudium an. Ebenfalls wird der befürchtete **Zeitverlust wegen des Auslandsstudiums** eher von Studierenden einfacher sozialer Herkunft angeführt (48%) als von Studierenden hoher sozialer Herkunft (44%); auffällig ist dabei vor allem, dass ein Zeitverlust für 31% der Studierenden mit höherer gegenüber 38% von einfacher Herkunft überhaupt nicht bedeutsam ist. Die **Partnertrennung** und das Herausreißen aus gewohnten Sozialbeziehungen (Familie, Freunde usw.) wird bei niedriger sozialer Herkunft ebenfalls etwas häufiger als Hinderungsgrund für ein Auslandsstudium angesehen (48% zu 42%).

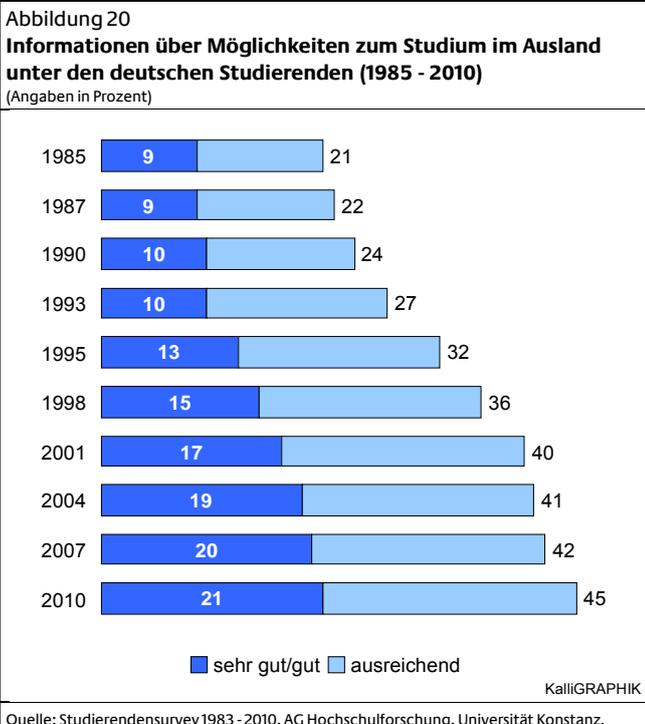
Zwei Gründe werden unabhängig von der sozialen Herkunft pro und contra eines Auslandsstudiums beurteilt: Es sind die möglichen Probleme der **Leistungsanerkennung** sowie die Schwierigkeiten mit der **Informationsbeschaffung**. Letzteres spricht dafür, dass Information und Beratung allen Studierenden unabhängig von der sozialen Herkunft gleichermaßen offen stehen und genutzt werden können. Hier ist, auch bei der Arbeit der Auslandsämter, keine sozial selektive Erreichbarkeit zu erkennen, d.h. die Informationsverteilung erfolgt demnach in fairer Weise.

5.2 Informationsstand und Beratung zum Auslandsstudium

Im Allgemeinen sind große Teile der Studierenden über das Geschehen an den Hochschulen nicht sonderlich gut informiert, etwa wenn es um politische Konzepte zur Hochschulentwicklung geht oder um die neuen gestuften Studienstrukturen mit Bachelor und Master als Abschlüssen.

Informationsstand zum Auslandsstudium hat sich verbessert

Vor diesem Hintergrund ist die Zunahme des Informationsstandes der Studierenden über eine mögliche Studienphase im Ausland bemerkenswert. Kontinuierlich hat sich ihr Informationsstand darüber verbessert: Als zumindest ausreichend informiert schätzen sich 2010 nun 45% ein, noch 1993 waren es erst 27%; erstmals wurde 2001 die 40%-Marke an ausreichend informierten Studierenden erreicht (vgl. Abbildung 20).



Entsprechend ist der Anteil Studierender mit zu wenig Information über ein Auslandsstudium in den letzten zwanzig Jahren von 59% auf 43% zurückgegangen. Der bessere Informationsstand ist

zum einen auf das gestiegene Interesse der Studierenden an einem Auslandsstudium zurückzuführen, zum anderen ebenso auf die erfolgreichen Aktivitäten der Auslandsämter.

Unterschiede nach Hochschulart und Abschlussarten

Nach der Hochschulart bestehen hinsichtlich der Informationen zum Auslandsstudium gewisse Unterschiede, die allerdings einem aufschlussreichen Wandel unterworfen sind.

- Bis Mitte der 90er Jahre waren an den Universitäten im Vergleich zu den Fachhochschulen mehr Studierende hinreichend oder gut informiert. Für die Studierenden an Fachhochschulen war das Auslandsstudium öfters kein Thema. Das Desinteresse an solchen Informationen betrug damals (1985) an Fachhochschulen beträchtliche 25% gegenüber 17% an Universitäten.
- Seit der Jahrtausendwende ist der Umfang an Desinteressierten an beiden Hochschularten nahezu gleich: Er variiert seitdem wenig in der Größenordnung von etwa 10%. Es besteht demnach kaum mehr ein nennenswerter Unterschied zwischen den beiden Hochschularten, ein weiterer Zug der Angleichung in Programm und Klientel zwischen ihnen.

Es widerspricht herkömmlichen Erwartungen, dass nunmehr an den Fachhochschulen sich mehr Studierende als hinreichend informiert über ein Auslandsstudium bezeichnen (53%) als an den Universitäten (44%). Diese Entwicklung zeichnet sich seit Mitte der 90er Jahre ab, wobei der Vorsprung im Informationsstand sich seit 1998 bei den Studierenden an Fachhochschulen stetig erhöht hat.

Mögliche Auslandsaktivitäten nehmen für die Studierenden an Fachhochschulen nunmehr den gleichen Rang ein wie an Universitäten. Dazu trägt sicherlich bei, dass neben den Studienphasen auch die Praktika im Ausland vermehrt wichtig wurden, was das Interesse der Studierenden an Fachhochschulen gesteigert hat.

Informationsstand zum Auslandsstudium bei Bachelor-Studierenden

Für die Bachelor-Studierenden ist eine gewisse Verbesserung ihres Wissens zum Auslandsstudium zwischen 2004 und 2010 zu verzeichnen, und zwar ein Anstieg von 37% auf 46% zumindest ausreichend darüber Informierter. Auch unter den Bachelor-Studierenden ist der Informationsstand an den Fachhochschulen deutlich besser als an den Universitäten: dort sehen sich 52% zumindest hinreichend informiert (28% sogar gut), an den Universitäten dagegen nur 43% (bzw. nur 20% als gut).

Das Desinteresse unter den Bachelor-Studierenden an solchen Informationen zum Auslandsstudium ist an beiden Hochschularten zurückgegangen: an den Universitäten auf 10%, an den Fachhochschulen auf zuletzt 13%. Es bewegt sich damit in einer Größenordnung wie in den bisherigen Studiengängen.

Informationsdefizite zum Auslandsstudium bei Studierenden aus bildungsfernen Elternhäusern

Studierende aus „bildungsfernen Elternhäusern“ bezeichnen sich seltener als gut über ein Auslandsstudium informiert. Aber die Dif-

ferenz zu Studierenden mit höher qualifizierten Eltern, insbesondere Akademikern, hat sich verringert und kann im Grunde seit den 90er Jahren als gering bezeichnet werden (maximal 6 Prozentpunkte).

In allen sozialen Herkunftsgruppen der Studierenden hat es eine annähernd gleiche Zunahme des Informationsstandes gegeben. Jedoch ist der Anteil der an solchen Informationen Desinteressierten bei den Studierenden geringer sozialer Herkunft durchweg etwas größer, in den letzten Jahren zudem hartnäckig ähnlich geblieben (um 4 bis 6 Prozentpunkte höher). Nach der letzten Erhebung 2010 ist eine doppelte Differenz beim Informationsstand zum Auslandsstudium nach der sozialen Herkunft zu verzeichnen. Zum einen: Je niedriger die soziale Herkunft, desto mehr Studierende äußern kein Informationsinteresse. Zum anderen: Je höher die soziale Herkunft, desto verbreiteter ist ein guter Informationsstand.

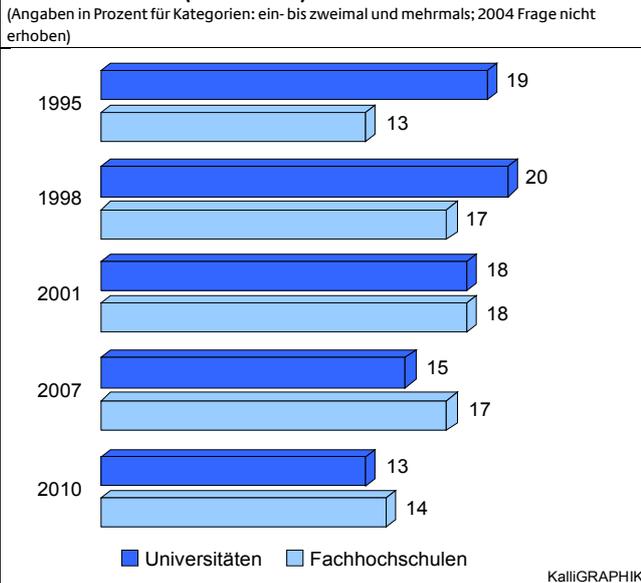
Beratung durch Auslandsämter: Umfang und Evaluation

Die Auslandsämter an Universitäten und Fachhochschulen, häufig als „International Office“ bezeichnet, sind in den letzten Jahren stärker in den Mittelpunkt der Serviceleistungen der Hochschulen getreten. Die Befragung zur Inanspruchnahme der Auslandsämter und zur Beurteilung der erhaltenen Beratung durch die Studierenden ist erst ab 1995 regelmäßig erfolgt (mit Ausnahme von 2004).

Nutzung des Auslandsamtes rückläufig

Das Auslandsamt als Stelle der Information und Beratung wird von den Studierenden seltener aufgesucht als das Interesse an einem Auslandsstudium und dessen gestiegene Bedeutung erwarten lässt. Nur 13% an Universitäten und 14% an Fachhochschulen haben 2010 das Auslandsamt besucht, um sich dort beraten zu lassen oder Informationen einzuholen (vgl. Abbildung 21).

Abbildung 21
Inanspruchnahme des Auslandsamtes an Universitäten und Fachhochschulen (1995 - 2010)
(Angaben in Prozent für Kategorien: ein- bis zweimal und mehrmals; 2004 Frage nicht erhoben)



Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die Nutzungsquote des Auslandsamtes durch die Studierenden ist nicht sonderlich hoch. Sie lag Ende der 90er Jahre mit 19% insgesamt sogar höher als gegenwärtig. Im Zeitraum seit 1998 ist die Besuchsquote insgesamt rückläufig, was hauptsächlich auf die Studierenden an Universitäten zurückzuführen ist.

Im Vergleich der Hochschularten ist ein bemerkenswerter Wandel in der Nutzung der Auslandsämter eingetreten, der analog zur Entwicklung beim Informationsstand verläuft. An den Universitäten ist der Besuch des Auslandsamtes in den letzten Jahren rückläufig; er ist von 20% (1998) auf 13% (2010) gefallen. An den Fachhochschulen, noch 1995 deutlich geringer als an den Universitäten, wird das Auslandsamt mittlerweile tendenziell häufiger genutzt. Auch bei der Beratungsnachfrage durch die Studierenden als Vorbereitung auf Internationalität und Mobilität sind frühere Abstände zwischen Universitäten und Fachhochschulen nicht mehr vorhanden.

Bei der Nutzung des Auslandsamtes besteht ein erkennbares soziales Gefälle: Studierende höherer sozialer Herkunft haben das Auslandsamt fast doppelt so häufig aufgesucht wie Studierende niedriger sozialer Herkunft (zuletzt: 17% zu 9%); früher (1995) waren es 22% zu 13%. Die Besuchsquote hat sich in beiden Herkunftsgruppen im Zeitverlauf ähnlich verändert, aber die Differenz im Ausmaß ist nahezu gleich geblieben. Die seltenere Nutzung des Auslandsamtes durch Studierende aus „bildungsfernen Schichten“ mag am geringeren Interesse an einem Auslandsstudium liegen, ebenso wie an der Zurückhaltung, einen Besuch zu wagen.

Ist die geringere Nutzung des Auslandsamtes wie das zunehmende Desinteresse an Informationen auf das Bachelor-Studium zurückzuführen? In der Tat haben sich Bachelor-Studierende seltener auf den Weg ins Auslandsamt (zu 11%) als Studierende mit dem Abschlussziel Diplom (18%) oder Magister (26%) gemacht - die Besuchsquote beim Auslandsamt ist unter den Diplom- und Magister-Studierenden fast doppelt so hoch. Insofern ist für den Besucherrückgang die Verbreitung des Bachelor-Studiums, vor allem an den Universitäten, mit verantwortlich (vgl. Tabelle 44).

Tabelle 44
Inanspruchnahme des Auslandsamtes durch Studierende an Universitäten und Fachhochschulen nach Abschlussart (WS 2009/10)

Auslandsamt aufgesucht	Bachelor	Diplom	Magister	Staats-examen
Universitäten	10	18	26	11
Fachhochschulen	13	21	-	-
Studierende insgesamt	11	19	26	11

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Positive Rückmeldungen zur Beratungsqualität

Das Auslandsamt und seine Beratung erhält von den Studierenden deutlich mehr positive Rückmeldungen als negative. Zieht man nur jene Studierenden heran, die das Auslandsamt aufgesucht

haben, dann ist die Rückmeldung außerordentlich günstig: 2010 kommen insgesamt 70% von ihnen zu einem positiven Urteil, nur 16% sind unzufrieden. Dies ist gegenüber der Erhebung von 2007 noch einmal eine Steigerung der Akzeptanz und Zufriedenheit: damals äußerten sich 65% zufrieden mit der erhaltenen Beratung, also eine Zunahme um 5 Prozentpunkte (vgl. Tabelle 45).

Tabelle 45
Beurteilung des Nutzens der Beratung durch das Auslandsamt an Universitäten und Fachhochschulen (2007 und 2010)

(Angaben in Prozent von jenen Studierenden, die das Auslandsamt besucht haben; für Kategorien: -3 bis -1 = schlecht; 4 = teils-teils, +1 = eher gut, +2 bis +3 = gut/sehr gut)

Beurteilung der Beratung	Alle Studierenden		Universitäten		Fachhochschulen	
	2007	2010	2007	2010	2007	2010
sehr schlecht/schlecht	18	16	18	16	21	16
teils-teils	17	14	17	15	13	9
eher gut	30	28	32	29	25	25
gut/sehr gut	35	42	33	40	41	50
Insgesamt	100	100	100	100	100	100

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die Studierenden an Fachhochschulen sind mit der erhaltenen Beratung etwas zufriedener als an Universitäten (75% zu 66%). An ihnen hat auch die besondere Zufriedenheit (gut/sehr gut) zwischen 2007 und 2010 etwas mehr zugenommen (um 10 Prozentpunkte) als an den Universitäten (um 8 Prozentpunkte).

Bei der Evaluation der Beratungsleistung der Auslandsämter ist die soziale Herkunft der Studierenden ohne Belang: Ihre Urteile fallen in allen drei Gruppierungen, ob einfach, mittel oder hoch, ähnlich aus und liegen jeweils bei gut 70%. Die Zufriedenheit mit der Beratung durch die Auslandsämter ist unabhängig von der sozialen Herkunft und für alle Studierenden ganz überwiegend gut: ein durchaus wichtiger Befund. Aufgrund der positiven Evaluation zur Beratungsleistung der Auslandsämter kann den Studierenden, gerade auch bei geringer sozialer Herkunft, nur empfohlen werden, die Beratung des Auslandsamtes in Anspruch zu nehmen.

Im Bachelor-Studium sind die Studierenden nicht ganz so zufrieden mit der erfahrenen Beratung des Auslandsamtes wie Studierende in einem Diplom- oder Magisterstudiengang: 69% zu 77% bzw. 72% betragen die positiven Rückmeldungen. Das mag auch daran liegen, dass ihre Studienbedingungen eine erfolgreiche Beratung erschweren, etwa wie sich eine Studienzeitverlängerung im kurzen und straffen Bachelor-Studium vermeiden lässt.

Zusammenhang zwischen Beratung und Informationsstand

Jene Studierenden, die eine Beratung durch das Auslandsamt in Anspruch genommen haben, verfügen über deutlich bessere Informationen über die Möglichkeiten eines Auslandsstudiums. Der Besuch des Auslandsamtes steigert den Informationsstand erheblich. Im WS 2009/10 schreiben sich von den Besuchern 67% zumindest hinreichende Informationen über die Möglichkeiten zum Auslandsstudium zu, von den Nichtbesuchern sind es mit 42% erheblich weniger.

Das Auslandsamt verbessert entscheidend den Informationsstand über die Möglichkeiten zum Auslandsstudium, und zwar an Universitäten wie Fachhochschulen in ähnlichem Umfang. Auch bei den Studierenden verschiedener Abschlüsse, etwa im Vergleich von Bachelor und Diplom oder Magister sind gleiche Effekte festzuhalten. Ebenso weisen Studierende unterschiedlicher sozialer Herkunft einen besseren Informationsstand auf, wenn sie das Auslandsamt besucht haben. Daher kann festgehalten werden, dass eine Beratung durch das Auslandsamt für alle Studierenden mit gleichem Gewinn erfolgt.

5.3 Auslandsaktivitäten: Studium, Sprachkurs, Praktikum

Unter der „Auslandsmobilität“ der Studierenden wurde bis vor einigen Jahren fast ausschließlich das „Auslandsstudium“ verstanden. Seit einiger Zeit werden die „Auslandsaktivitäten“ insgesamt betrachtet: Neben Studienphasen werden auch Sprachkurse und Praktika einbezogen (vgl. DAAD 2010).

Stufung der Auslandsaktivitäten

Für 2010 lässt sich festhalten, inwieweit diese drei Aktivitäten von den Studierenden an den beiden Hochschularten verwirklicht wurden oder beabsichtigt werden – auch die Unterscheidung nach der Abschlussart ist aufschlussreich, mit dem speziellen Interesse an den Verhältnissen in den Bachelor-Studiengängen.

Für die Studierenden ergibt sich bei den einzelnen Auslandsaktivitäten eine klare Stufung. Die befragten Studierenden geben an:

- zu 8% im Ausland zeitweise studiert zu haben;
- zu 10% ein Praktikum im Ausland absolviert zu haben;
- zu 14% einen Sprachkurs im Ausland besucht zu haben.

Unter Berücksichtigung von Kombinationen dieser drei Formen an Auslandsaufenthalt während der Studienzeit, ergibt sich ein Gesamtwert von 26% solcher Auslandsaktivitäten für alle Studierenden (jedoch ohne Studienreisen, Sommerschulen, Projekte und Exkursionen).

Alle Auslandsaktivitäten sind an den Universitäten häufiger

Gleichgültig, welche Form der Auslandsaktivität betrachtet wird, an den Universitäten ist der Anteil Studierender, der sie durchgeführt hat, jeweils höher als an den Fachhochschulen, auch bei den Auslandspraktika.

- Bei der **Studienphase im Ausland** sind insgesamt die Studierenden an den Universitäten immer noch denen an den Fachhochschulen etwas voraus, nämlich mit 8% zu 5% durchgeführter Studienphasen im Ausland.
- Beim **Praktikum im Ausland** sind die Fachhochschulen keineswegs im Vorteil (wie bei den Praktika insgesamt), sondern hier liegen die Universitäten mit 11% gegenüber 9% an Fachhochschulen knapp vorn.
- Auf einen **Sprachkurs im Ausland** können ebenfalls deutlich mehr Studierende an den Universitäten zurückblicken, und zwar 15%, an den Fachhochschulen sind es 10%.

Aufschlussreich ist die Kombinatorik dieser drei Möglichkeiten von Auslandsaktivitäten: die Studienphase, das Praktikum oder der Sprachkurs. Für die Studierenden im WS 2009/10 ergibt sich insgesamt folgende Konstellation:

- nur Studium: 9%, nur Praktikum: 3%, nur Sprachkurs: 6%; zusammen 18%
- Studium und Praktikum: 2%, Studium und Sprachkurs: 3%, Praktikum und Sprachkurs: 1%; zusammen 6%.
- alle drei Möglichkeiten haben 2% der Studierenden verwirklicht.

Auslandsaktivitäten im Bachelor-Studium

Es liegt nahe, einen Vergleich nach der Abschlussart vorzunehmen, um zu erkennen, ob im Bachelor-Studium die Auslandsaktivitäten anders ausfallen als in den herkömmlichen Studiengängen. Dabei ist zu beachten, dass sich die Studiengänge in einer Umbruchsphase befinden: Im Bachelor-Studium sind weniger ältere Studierende, in den Diplom- und Magister-Studiengängen weniger Studienanfänger. Die Studiengänge zum Staatsexamen sind von solchen Veränderungen bislang unberührt. Insofern geben diese Daten nicht die „Auslandsquote“ beim Studienabschluss (für Graduierte) wieder, sondern geben Auskunft, inwieweit in den Studiengängen Auslandsaktivitäten verbreitet sind.

Besonders an den Universitäten ist unter den Bachelor-Studierenden der Anteil mit einer Studienphase im Ausland (4%) deutlich geringer als unter den Diplom- (12%) oder Magister-Studierenden (24%). Auch können Bachelor-Studierende bislang seltener als Diplom- und Magisterkandidaten auf ein Praktikum oder einen Sprachkurs im Ausland zurückblicken (vgl. Tabelle 46).

Tabelle 46
Auslandsaktivitäten nach Abschlussart an Universitäten und Fachhochschulen (WS 2009/10)

(Angaben in Prozent für Kategorien: „ja, realisiert“ und „sicher geplant“)

Studienphase im Ausland	Universitäten				Fachhochsch.	
	Bachelor	Diplom	Magister	Staats-ex.	Bachelor	Diplom
- realisiert	4	12	24	7	5	8
- geplant	9	5	7	7	5	1
zusammen	13	17	31	14	10	9
Praktikum im Ausland						
- realisiert	7	12	22	15	7	15
- geplant	10	7	10	15	9	2
zusammen	17	19	32	30	16	17
Sprachkurs im Ausland						
- realisiert	13	15	30	16	11	7
- geplant	10	4	10	9	5	3
zusammen	23	19	40	25	16	10

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

An den Fachhochschulen ist die Differenz zwischen Diplom- und Bachelor-Studiengängen beim realisierten Auslandsstudium geringer als an den Universitäten. Auch daran wird ersichtlich, dass an den Fachhochschulen die Umstellung vom FH-Diplom zum

Bachelor weniger Änderungen in diesem Bereich zur Folge hatte. Die Änderungen sind an den Universitäten mit Einführung des Bachelor beim Auslandsstudium als gravierender anzusehen, vor allem im Vergleich zu den Magister-Studiengängen.

Durch die Planung eines Auslandsstudiums wird der Rückstand hinsichtlich solcher Auslandserfahrungen gegenüber den herkömmlichen Studiengängen an den Universitäten durch die Bachelor-Studierenden nicht aufgeholt. Zwar sehen sie etwas häufiger (zu 9% sicher) als die Kommilitonen der anderen Abschlussarten noch ein Auslandsstudium vor (Diplom 5%, Magister 7%, Staatsexamen 7%), aber in der Summe von realisiertem und sicher geplantem Auslandsstudium schneiden sie gegenüber den Diplom-Studierenden etwas, gegenüber den Magisterstudierenden deutlich schlechter ab. Die Bachelor-Studierenden kämen demnach, wenn die als „sicher“ eingestuften Planungen realisiert werden, am Ende des Studiums auf zusammen 13% mit einem Auslandsstudium, die Diplomstudierenden auf 17% und die Magisterstudierenden auf beachtenswerte 31% (vgl. Tabelle 46).

Die geringere Quote an Auslandsaktivitäten und entsprechenden Planungen im Erststudium zum Bachelor muss als Verlust an internationaler Erfahrung unter den Studierenden in diesen Studiengängen angesehen werden. Denn damit ist der Aufforderungscharakter durch Kommilitonen, die bereits im Ausland waren oder daran Interesse haben, geringer geworden als bislang vor allem in den Magister-Studiengängen. An den Universitäten könnten jene kulturellen Anregungen verloren gehen, die mit dem Magister-Studium als offener und suchender Studienanlage verbunden waren. Es bleibt eine dringliche Aufgabe der Hochschulen, solche kulturelle Orientierung und internationale Aufgeschlossenheit in der neuen Studienstruktur zu bewahren, und zwar bereits im Bachelor-Studium; dafür haben die Hochschulen aufschlussreiche Beispiele der Studiengestaltung und Förderung entwickelt (HRK 2010).

5.4 Kernpunkt: Entwicklung des Auslandsstudiums

Zwischen 1993 und 2001 hat das Auslandsstudium an Universitäten wie Fachhochschulen eine stetige Zunahme zu verzeichnen: An den Universitäten hatte sich die Quote fast verdoppelt (von 5% auf 9%); an den Fachhochschulen erhöht sie sich von nicht mehr als 2% auf doch 5%. Ab dem neuen Jahrtausend stagniert allerdings die Quote beim verwirklichten Auslandsstudium für alle Studierenden bei 7% bis 8%. An den Universitäten ist das Niveau der Verwirklichung zwar etwas höher (bei 8% bis 9%) als an den Fachhochschulen (bei 4% bis 5%), aber auch an dieser Hochschulart ist keine weitere Zunahme erfolgt.

Die Stagnation bei der Verwirklichung eines Auslandsstudiums könnte bedeuten, dass ein Sättigungsgrad erreicht ist, der sich nur schwer erhöhen lässt; sie kann aber auch daran liegen, dass die neuen Studienstrukturen (kurzes Bachelor-Studium) und Studienbedingungen (z.B. straffere Studienanlage) ein Auslandsstudium erschweren.

Studienphase und Auslandsstudium

Durchführung und Planung eines Auslandsstudiums sind in starkem Maße vom erreichten Semester abhängig. Der Anteil Studierender mit einem Auslandsstudium ist 2010 an den Universitäten im 6. und 7. Studienjahr (11. - 14. Hochschulsemester) am höchsten und beträgt 24% bzw. 21%. An den Fachhochschulen erfolgt erwartungsgemäß ein Auslandsstudium in einer früheren Studienphase, und zwar im 4. und 5. Studienjahr am häufigsten: 10% bzw. 11% (vgl. Tabelle 47).

Tabelle 47
Realisierung und Planung eines Auslandsstudiums nach Studienjahren an Universitäten und Fachhochschulen (WS 2009/10)
(Angaben in Prozent)

Semester	Universitäten			Fachhochschulen		
	sicher realisiert	sicher geplant	insgesamt	sicher realisiert	sicher geplant	insgesamt
1 - 2	2	12	14	1	5	6
3 - 4	1	13	14	2	6	8
5 - 6	4	9	13	8	4	12
7 - 8	9	9	18	10	6	16
9 - 10	14	4	18	11	3	14
11 - 12	24	4	28	4	8	12
13 - 14	21	3	24	-	-	-
15 u.m.	16	2	18	-	-	-
Insges.	8	9	17	5	5	10

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die Planung eines Auslandsstudiums ist nach wie vor an Universitäten häufiger als an Fachhochschulen. An beiden Hochschularten weisen aber die beiden ersten Studienjahre (1.-4. Semester) die höchsten Anteile Studierender auf, die einen Auslandsaufenthalt vorsehen: an den Universitäten sind es 12% bzw. 13%, an den Fachhochschulen 5% bzw. 6%.

Auffällig ist der starke Rückgang eines sicher geplanten Auslandsstudiums in der Zeitspanne zwischen 2004 und 2010, vor allem unter den Studienanfängern (1.-2. Semester): An den Fachhochschulen halbierte sich in diesem Zeitraum der Anteil von 12% auf 5% unter den Studierenden im ersten Studienjahr; an den Universitäten ähnlich von 21% auf 12%.

Im Vergleich zu den späteren Realisierungen kann nicht davon die Rede sein, dass unter den Anfänger/innen ein übertriebener Optimismus herrscht, ein Auslandsstudium vorzusehen. Vielmehr ist der Umfang auch für das nächste Studienjahr stabil und die Realisierung bewegt sich in einer Größenordnung, die dem Umfang geäußelter Absichten entspricht. Demnach ist es wichtig, bereits am Studienanfang Interesse am Auslandsstudium zu wecken, es sogar ins Studium mitzubringen. Dies erklärt auch den Vorsprung von Studierenden höherer sozialer Herkunft, denen nicht nur das Studium durchweg als selbstverständlich gilt, sondern für die zudem häufiger eine Auslandsphase von vornherein dazugehört.

Angezielte „Auslandsquote“ von 20% fast erreicht

Die Berechnung der „Auslandsquote“, verstanden als Maß für den Anteil Studierender mit einer Studienphase im Ausland bei Studi-

enabschluss (Graduierte), stößt auf einige Schwierigkeiten. Denn die Realisierung wie die Planung eines Auslandsstudiums sind in starkem Maße von der Studienphase abhängig; folglich wird die Größenordnung der „Auslandsquote“ erheblich davon bestimmt, welche Semester für die Berechnung berücksichtigt werden.

Die „Auslandsquote“ kann deshalb nur bedingt für Vergleiche im Zeitverlauf und nach den Abschlussarten herangezogen werden. Bislang bezieht sich deren Berechnung für die Universitäten auf Studierende im 9.-14. Semester, an den Fachhochschulen auf die im 7.-11. Semester (Vorgehen wie bei der Sozialerhebung vgl. Isserstedt/Link 2008). Damit werden aber vor allem an den Universitäten die Bachelor-Studierenden fast völlig aus der Berechnung ausgeblendet, weil sie in der Regel ihr Studium bis zum 9. Semester bereits abgeschlossen haben.

Es ergibt sich für das WS 2009/10 folgende „Auslandsquote“ nach bisheriger Berechnungsart: Jeder 5. Studierende an den Universitäten (zuletzt 19%) und jeder 10. Studierende an den Fachhochschulen (zuletzt 9%) hat ein Auslandsstudium absolviert. Das bedeutet für alle Studierenden für 2010 eine Quote von gut 18%. Die Sozialerhebung hatte zuletzt für 2008 eine allgemeine „Auslandsquote“ von 16% ausgewiesen (vgl. Isserstedt/ Link, 2008).

Die Auslandsquote hat sich weiter erhöht und kommt der offiziellen Zielquote für das Auslandsstudium von 20% sehr nahe, wie sie im Kommuniqué von Leuven von den am Bologna-Prozess beteiligten Nationen vereinbart wurde (Leuven 2009). Dieses positive Bild der Entwicklung könnte allerdings verdecken, dass zukünftig die Auslandsquote wieder abfällt, wenn die Bachelor-Studierenden berücksichtigt werden und die Magister- wie Diplom-Studiengänge endgültig ausgelaufen sind.

Vergleich nach Abschlussarten und Studienphasen

Je nach Abschlussart sollte die jeweilige Studienphase als Bezug der Anteilsberechnung für die „Auslandsquote“ verändert werden. Für einen angemessenen Vergleich und eine haltbare Berechnung muss daher differenziert geprüft werden, in welcher Studienphase bei den einzelnen Abschlussarten ein Studium im Ausland erfolgt ist und geplant wird.

Im Bachelor-Studium wird das Auslandsstudium am häufigsten zwischen dem 7.-10. Semester realisiert (15% bzw. 10%); im Diplom-Studium zwischen dem 11.- 14. Semester deutlich später: 22% bzw. 19%, während im Magister-Studium diese Anteile mit 33% bzw. 40% zwischen dem 9.-12. Semester besonders groß sind.

Bei der sicheren Planung eines Auslandsstudiums ergeben sich im Bachelor-Studium die höchsten Anteile mit jeweils 13% in den ersten beiden Studienjahren (1.-4. Semester). Im Magisterstudium ist die Besetzungszahl so gering (unter 30), dass die ausgewiesenen Anteile nicht mehr verlässlich sind (sie sind in der Tabelle in Klammern gesetzt). Bei den Diplom-Studiengängen sind es zwischen 7% und 9%, die in den ersten vier Studienjahren noch einen Auslandsaufenthalt sicher vorsehen (vgl. Tabelle 48).

Tabelle 48
Realisierung und Planung eines Auslandsstudiums nach Abschlussart und Studienjahren (WS 2009/10)
 (Angaben in Prozent)

Semester	Bachelor			Diplom			Magister			Staatsexamen		
	realisiert	sicher geplant	insgesamt	realisiert	sicher geplant	insgesamt	realisiert	sicher geplant	insgesamt	realisiert	sicher geplant	insgesamt
1-2	1	13	14	4	7	11	(13)	(38)	(51)	3	9	12
3-4	1	13	14	1	9	10	(0)	(14)	(14)	2	13	15
5-6	6	9	15	4	7	11	4	(30)	34	3	8	11
7-8	15	10	25	6	9	15	11	8	19	5	7	12
9-10	10	2	12	14	4	18	32	6	38	9	4	13
11-12	6	3	9	22	3	25	40	7	47	20	6	26
13-14	(0)	(0)	(0)	19	3	22	29	0	29	18	6	24
15 u.m.	(7)	(5)	(12)	13	0	13	20	2	22	18	5	23
Insges.	4	11	15	11	5	16	25	8	33	8	8	16

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.
 1) Ist die Besetzung unter 30 Studierenden, sind die Anteilswerte in Klammern gesetzt.

Aus dieser Aufstellung wird vergleichend ebenfalls ersichtlich, wie die „Auslandsquote“ ausfällt, wenn sie nach bisherigem oder nach neuem Modus berechnet wird:

- Für die Bachelor-Studierenden führt die bisherige Berechnung anhand der späteren Studienphase (9.-14. Sem.) zu einer geringeren „Auslandsquote“ von 8%. Wird sie in angemessener Weise anhand der Studierenden im 7.-10. Semester berechnet, beträgt die „Auslandsquote“ 14%.
- Für das Diplom-Studium ergäbe sich nach bisheriger Berechnung eine „Auslandsquote“ von 17%, für das Magister-Studium von 35%, überhöhte Werte wegen der fehlenden jüngeren Studienjahrgänge. Der Bezug auf die Studierenden im 7.-10. Semester wäre unangemessen, um auf die Quote der Graduierten zu schließen (sie fiel beim Diplom auf 10%, beim Magister auf 25%).

Ein haltbarer Vergleich zwischen Bachelor versus Diplom, Magister, Staatsexamen über die „Auslandsquote“ ist kaum möglich, weil die Planung und Realisierung eines Auslandsaufenthaltes in diesen Studiengängen jeweils ganz anders vorgenommen wird. Daher kommt es darauf an, das Stadium der Vergleiche zu überwinden und sich auf die Förderung von Auslandsaktivitäten im Bachelor-Studium unter dessen Bedingungen zu konzentrieren.

Neue Berechnung der „Auslandsquote“ im Bachelor-Studium

Für das Bachelor-Studium erscheint es notwendig, einen neuen Berechnungsmodus für die „Auslandsquote“ vorzunehmen, der für die Studierenden an Universitäten wie Fachhochschulen nunmehr die gleiche Studienphase als Bezug heranzieht, um auf die Anteile unter den Graduierten zu schließen. Benutzt wird dazu das 4. und 5. Studienjahr, d.h. die Studierenden im 7.-10. Semester.

Tabelle 49
„Auslandsquote“ im Bachelor-Studium an Universitäten und Fachhochschulen - neuer Berechnungsmodus (2007 und 2010)
 (Angaben in Prozent von Studierenden im 7.-10. Semester)

Auslandsstudium	Alle Studierenden		Universitäten		Fachhochschulen	
	2007	2010	2007	2010	2007	2010
realisiert	9	14	10	15	8	12

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Für alle Studierenden im Bachelor ergibt sich nach dieser Berechnung zwischen 2007 und 2010 eine beachtliche Zunahme der „Auslandsquote“ von 9% auf 14%. An den Universitäten hat sie 15% erreicht und an den Fachhochschulen 12% (vgl. Tabelle 49).

An beiden Hochschularten ist eine Erhöhung des Auslandsstudiums im Bachelor-Studium in den letzten Jahren erfolgt. Sie ist nicht allein auf die Zunahme von Studierenden in höheren Semestern zurückzuführen, sondern ebenso auf die Bemühungen vieler Hochschulen im Bachelor-Studium eine Studienphase im Ausland zu ermöglichen (z.B. Werbung, Zeitfenster, Anrechenbarkeiten, unmittelbare Austauschprogramme).

Differenzen nach der Hochschulart und den Fächergruppen

Je nach Fachrichtung ergeben sich unterschiedliche Zeitreihen für die „Auslandsquote“ an den beiden Hochschularten. Die Differenzen im Ausmaß des Auslandsstudiums zwischen den Fachrichtungen sind keineswegs unverändert geblieben, wobei der Vergleichbarkeit halber im ersten Schritt der herkömmliche Berechnungsmodus benutzt wird (vgl. Tabelle 50).

An der Spitze stehen danach die **Kultur- und Sprachwissenschaften an Universitäten**, die immer die höchste Quote eines Auslandsstudiums aufweisen. Sie erreichen 2010 sogar den Höchstwert von 30% Studierenden, die im Ausland studiert haben (vor allem wegen den noch vielen Magister-Studierenden).

Eine auffällige Zunahme des Auslandsstudiums hat es in der **Rechtswissenschaft** gegeben, wobei bei den angehenden Juristen der Trend ungebrochen erscheint und mit 27% im Studienjahr 2009/10 fast die Größenordnung der Kultur- und Sprachwissenschaften erreicht.

Eine gewisse Konjunktur ist in den **Wirtschaftswissenschaften** festzustellen, sowohl an Universitäten wie an Fachhochschulen: Nach einem Anstieg der Auslandsquote bis 2007 ist nunmehr eine Abkühlung bzw. Stagnation eingetreten. Freilich ist die Auslandsquote in dieser Fachrichtung an den Universitäten nicht mehr viel höher als an den Fachhochschulen.

Tabelle 50

Studienphase im Ausland von Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen nach Fachrichtungen (1993 - 2010)

(Angaben in Prozent; Universitäten: Studierende im 9. - 14. Semester; Fachhochschulen: Studierende im 7. - 11. Semester)

	1993	1995	1998	2001	2004	2007	2010
Universitäten	10	13	16	18	19	18	19
Kultur-/Sprachwissenschaften	22	23	25	24	29	25	30
Sozialwissenschaften	10	8	10	12	16	13	13
Rechtswissenschaft	13	14	16	19	17	21	27
Wirtschaftswissenschaften	7	10	15	20	28	20	18
Medizin	7	5	17	14	10	6	13
Naturwissenschaften	8	14	13	15	14	17	15
Ingenieurwissenschaften	4	10	15	20	16	15	10
Fachhochschulen	3	2	5	7	7	9	9
Sozialwissenschaften	1	2	0	2	6	0	8
Wirtschaftswissenschaften	11	6	14	15	13	16	14
Ingenieurwissenschaften	2	1	3	5	3	4	3

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

In den **Ingenieurwissenschaften** an Universitäten wie Fachhochschulen ist ebenfalls ein Auf und Ab festzustellen, wobei der Anstieg gleichermaßen bis 2001 erfolgt: mit einer Spitzenquote von 20% an den Universitäten und 5% an den Fachhochschulen. Der Rückgang der „Auslandsquote“ ist in dieser Fachrichtung bemerkenswert stark, denn 2010 beläuft sie sich an den Universitäten nur noch auf 10% und an den Fachhochschulen auf 3%.

In den **Sozialwissenschaften** wie in der **Medizin** an den Universitäten hat das Auslandsstudium gegenüber der ersten Hälfte der 90er Jahre zwar ebenfalls zugenommen, aber die Quote blieb vergleichsweise gering und liegt nunmehr bei 13% in der Medizin wie in den Sozialwissenschaften (vgl. Tabelle 50).

Anders gelagerte Unterschiede nach Fachrichtungen im Bachelor-Studium

Für 2009/10 ist es aufschlussreich, die „Auslandsquote“ für die Bachelor-Studierenden nach Fachrichtungen anhand des neuen Berechnungsmodus gegenüberzustellen, d.h. dafür als Bezug das 4. bis 5. Studienjahre zu wählen (7.-10. Hochschulsemester). Dabei ergeben sich in den Bachelor-Studiengängen andere Lagerungen der Auslandsquote nach Fachrichtungen.

Die „Auslandsquote“ ist zwar im Bachelor-Studium in den Kulturwissenschaften (mit 19%), in den Naturwissenschaften (11%) und in den Sozialwissenschaften (8%) an den Universitäten 2009/10 vergleichsweise geringer geworden (minus 11 bis 4 Prozentpunkte), aber in zwei universitären Studiengängen gehen mehr Bachelor-Studierende für eine Studienphase ins Ausland: in den Wirtschaftswissenschaften (21%) und in den Ingenieurwissenschaften (13%), was eine Zunahme um 5 bzw. 2 Prozentpunkte bedeutet.

An den Fachhochschulen hat im Bachelor-Studium in allen drei Fachrichtungen die „Auslandsquote“ zugenommen: Die Zunahme ist größer in den Wirtschaftswissenschaften (22%) und den Ingenieurwissenschaften (8%), wo sich der Anteil um 4 bzw. 5 Prozentpunkte erhöht, geringer ist die Zunahme in den Sozialwissenschaften mit nun 9% (Anstieg um 1 Prozentpunkt).

Anhand dieser Vergleiche mit einem der neuen Studienstruktur angemessenen Berechnungsmodus (7.-10. Semester) wird ersichtlich, dass die pauschale Folgerung, mit dem Bachelor-Studium sei ein Rückgang der „Auslandsquote“ verbunden, nicht haltbar ist. Allerdings ist nicht zu übersehen, dass in den traditionell „auslandsorientierten“ Kultur- und Sprachwissenschaften der Rückgang so stark ausfällt, dass von einem Einbruch bei der Auslandsquote gesprochen werden kann. Aber vor allem für die Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften, an Universitäten wie Fachhochschulen, hat sich mit dem Bachelor die angezielte internationale Mobilität, wie sie die Auslandsquote ausweist, erhöht.

Soziales Profil: Ungleichheiten beim Auslandsstudium

Nicht zuletzt die Frage, in welcher Weise die Auslandsmobilität durch soziale Faktoren bestimmt wird, hat dazu beigetragen, der **sozialen Dimension** beim Aufbau des Europäischen Hochschulraumes mehr Aufmerksamkeit zu schenken. Sie ist als wichtiger Teil der Hochschulentwicklung und Studienqualität bekräftigt worden, wie den Kommunikés von London (2007) und Leuven (2009) zum Stand des Bologna-Prozesses zu entnehmen ist.

Studierende höherer Schichten hatten immer einen deutlichen Vorsprung beim Auslandsstudium: Früher war der Anteil dreimal größer als bei Studierenden mit niedriger Herkunftsstufe. Nunmehr beträgt der Vorsprung immer noch gut das Doppelte (vgl. Tabelle 51).

Tabelle 51

Verwirklichung eines Auslandsstudiums nach sozialer Herkunft der Studierenden - Qualifikation der Eltern (1993 - 2010)

(Angaben in Prozent)

Erhebung	Qualifikationsstufe der Eltern		
	niedrig	mittel	hoch
1993	3	4	6
1995	4	5	7
1998	5	6	9
2001	5	7	9
2004	4	5	9
2007	5	7	10
2010	4	5	9

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Bei allen sozialen Herkunftsgruppen ist der Trend zur Zunahme eines Auslandsstudiums zu Ende gegangen. Während bei Studierenden der hohen Herkunftsstufe das Auslandsstudium auf höherem Niveau (9%) stagniert, verharrt der Anteil bei der niedrigen und mittleren Herkunftsgruppe bei 4% bzw. 5%.

Erheblicher Rückgang bei der Planung eines Auslandsstudiums

Bei der Planung des Auslandsstudiums ist ein erheblicher Rückgang zu verzeichnen. Im Zeitraum von 1998 bis 2004 hatte jeweils ein Viertel der Studierenden sicher oder wahrscheinlich eine Studienphase im Ausland eingeplant; bis 2010 ist dieser Anteil auf 17% gefallen. Die deutliche Abnahme der Absichten, im Ausland zu studieren, ist seit 2004 an den Universitäten wie an den Fachhochschulen zu beobachten.

Unter den Studienanfänger/innen ist die Abkehr von einer Studienphase im Ausland noch deutlicher ausgeprägt. In den Jahren 1998 und 2001 hatte sich insgesamt etwas mehr als jeder Fünfte (21% bzw. 23%) von ihnen klar gegen ein Auslandsstudium entschieden; 2010 ist dieser Anteil auf 46% gestiegen, der höchste Wert des Verzichts auf ein Auslandsstudium in der Zeitreihe seit 1985. Dieser Rückgang bei den Absichten zum Auslandsstudium ist beachtenswert, kann er sich doch zukünftig negativ auf die Auslandsmobilität und angestrebte Quote zum Auslandsstudium auswirken.

Auslandsstudium: im Erststudium oder im Master-Studium?

Als bezeichnend wird für das Bachelor-Studium deklariert, dass der Auslandsaufenthalt sich öfters in die zweite Studienphase zum Master verschieben wird. Als Umfang wird angegeben, dass 27% der Bachelor-Absolventen an Universitäten und 25% an Fachhochschulen erst nach ihrem Abschluss ins Ausland gegangen seien, allerdings unter Einschluss beruflicher Tätigkeiten im Ausland (wie besonders häufig für Fachhochschulabsolventen). Einschränkend ist aber festzuhalten, dass auch für die Bachelor-Absolventen ein Weiterstudium im Ausland einschränkend als nur „relativ häufig“ bezeichnet wird (vgl. DAAD 2010, 42).

Vergewissern wir uns daher, wie es denn mit der Planung der Bachelor-Studierenden beschaffen ist: Wird ein Auslandsstudium während des Erststudiums zum Bachelor geplant oder erst nach dem ersten Abschluss im Master-Studium vorgesehen? Wegen der neuartigen Konstellation der zweiphasigen Studienstruktur mit ihren Folgen für das Auslandsstudium wurde diese Frage im Studierenden-survey erstmals 2007 gestellt. Sie erlaubt zu überprüfen, inwieweit ein späteres Auslandsstudium den möglichen Rückgang in der ersten Studienphase kompensieren könnte.

Das Vorhaben, ein Auslandsstudium erst nach dem ersten Abschluss durchzuführen, ist bei den Bachelor-Studierenden geringer als die Absicht, es bereits im Erststudium zu absolvieren. Eine Auf- oder Verschiebung in die Masterphase, wie öfters angenommen, findet nicht häufig statt: An den Universitäten wollen 18% im Erststudium ins Ausland (wahrscheinlich oder sicher), nach dem Abschluss sehen es 11% vor; an den Fachhochschulen

betragen diese Anteile 9% (im Erststudium) und 5% (nach erstem Abschluss) (vgl. Tabelle 52).

Tabelle 52
Planung eines Auslandsstudiums im Erststudium oder nach erstem Abschluss von Bachelor-Studierenden (WS 2009/10)
(Angaben in Prozent)

Planung Auslandsstudium	Universitäten			Fachhochschulen		
	im Erststudium	nach erstem Abschl.	zusammen	im Erststudium	nach erstem Abschl.	zusammen
nein	62	53	41	79	74	65
vielleicht	18	30	30	10	17	20
wahrscheinl.	9	8	14	4	3	6
sicher	9	3	11	5	2	6
weiß nicht	2	6	4	2	4	3
Insges.	100	100	100	100	100	100

Quelle: Studierenden-survey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

An den Universitäten schließt gut die Hälfte für das Master-Studium eine Studienphase im Ausland aus (53%), an den Fachhochschulen sind es fast drei Viertel (74%). Erwartungsgemäß ist der Anteil noch unsicherer Studierender im Hinblick auf die Phase nach dem ersten Abschluss größer: die Kategorie „vielleicht“ wählen 30% der Bachelor-Studierenden an den Universitäten und 17% an den Fachhochschulen.

Gemäß der studentischen Angaben zur Planung einer Studienphase im Ausland ist zwar zu erwarten, dass nach dem Bachelor-Abschluss häufiger als nach den anderen Abschlussarten die Möglichkeit zum Auslandsstudium genutzt wird: 11% an Universitäten und 5% an Fachhochschulen sehen es wahrscheinlich oder sicher vor (gegenüber nur 1% bis 4% in anderen Studiengängen). Aber bislang zeichnet sich nicht ab, dass dadurch der für die nächste Zeit absehbare Rückgang beim Auslandsstudium im Bachelor-Studium völlig kompensiert wird. Es sind eigene Anstrengungen der Hochschulpolitik, der Hochschulen und Fachbereiche vonnöten, um die vereinbarte Zielquote von zumindest 20% Auslandsstudium, die eher gefährdet erscheint, in den kommenden Jahren zu erreichen.

6 Berufs- und Arbeitsmarkterwartungen

Die Berufschancen von Hochschulabsolventen sind meist abhängig vom Arbeitsmarkt und dem gewählten Fachstudium. Entsprechend variieren studentische Erwartungen an den Berufseintritt. Verbinden Studierende gegenwärtig mit ihrem Studienabschluss eher Hoffnungen oder sehen sie sorgenvoll in ihre berufliche Zukunft? Welche Ansprüche stellen sie an den Beruf, und gibt es bestimmte Verhaltensmuster, mit denen sie an den Berufsstart gehen wollen, auch wenn es schwierig werden sollte? Die Berufserwartungen von Studierenden, die ihre Abschlüsse im Rahmen der zweigestuften Studienstruktur von Bachelor und Master absolvieren, sind von besonderem Interesse. Haben sich durch diese Abschlussarten auffällige Veränderungen ergeben?

6.1 Berufsaussichten und Arbeitsmärkte

Rund 70% der Studierenden erwarten nur minimale Schwierigkeiten beim Berufsstart. Generell sind die Erwartungen, die mit der Stellensuche verbunden werden, besser geworden, denn nur noch ein Fünftel befürchtet größere Probleme. Dies gilt für Studierende an Universitäten (20%) und Fachhochschulen (19%) gleichermaßen. Eher skeptische Studierende rechnen zu 11% bis 12% mit einer ausbildungsfremden Tätigkeit und weitere 8% halten es für schwierig, überhaupt einen Arbeitsplatz nach dem Studium zu finden, gehen von möglicher Arbeitslosigkeit aus. Jeder zehnte Studierende macht keine Angaben zu möglichen Schwierigkeiten beim Berufsbeginn.

Gegenüber dem WS 2003/04 bedeutet dies eine erhebliche Verbesserung in den beruflichen Erwartungen, denn damals rechnete über ein Viertel der Studierenden mit erheblichen Problemen beim Berufsstart. Vor allem keine Arbeitsstelle zu finden befürchteten mit 14% bis 19% (FH) mehr Studierende als im WS 2009/10, während die Anteile derjenigen, die mit einem ausbildungsfremden Arbeitsplatz rechnen, mit 13% bzw. 11% nahezu gleich geblieben sind. Studierenden, die nur geringe Probleme bei ihrem Berufsstart vermuten, sind an den Universitäten mehr geworden; ihr Anteil ist um zehn Prozentpunkte gestiegen. Gegenüber 2004, als die Befürchtungen im Hinblick auf den Berufseinstieg bei den Studierenden stark zugenommen hatten, ist dies eine weit verbesserte Sichtweise (vgl. Tabelle 53).

Die leicht optimistischeren Erwartungen der Studierenden gegenüber dem Jahr 2007 entsprechen den Zahlen vom Arbeitsmarkt. Zwischen 2005 und 2009 ging die Arbeitslosenquote für Akademiker insgesamt leicht zurück, so dass diese Entwicklung die Einschätzungen der Studierenden mit beeinflusst. 2009 lag für Absolventen mit Universitätsabschluss die Arbeitslosenquote bei 3,2% und mit Fachhochschulabschluss bei 1,9% (vgl. IAB 2010). Hinzu kommen aufgrund strukturellen und demographischen Wandels günstige Prognosen für hochqualifizierte Erwerbstätige (vgl. IAB 2005).

Tabelle 53

Erwartete Berufsaussichten von Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen (2001 - 2010)

(Angaben in Prozent)

Universitäten ¹⁾	2001	2004	2007	2010
kaum Schwierigkeiten	27	23	30	33
Schwierigkeiten ...				
• zusagende Stelle	44	38	35	36
• ausbildungsadäquate Stelle	13	13	13	12
• überhaupt Stelle zu finden	9	14	11	8
Fachhochschulen¹⁾				
kaum Schwierigkeiten	30	19	29	27
Schwierigkeiten ...				
• zusagende Stelle	48	43	39	42
• ausbildungsadäquate Stelle	9	11	11	11
• überhaupt Stelle zu finden	6	19	12	8

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

1) Differenz zu 100%: Angabe „weiß nicht“

Fächergruppen: Berufsstart wird wieder positiver gesehen

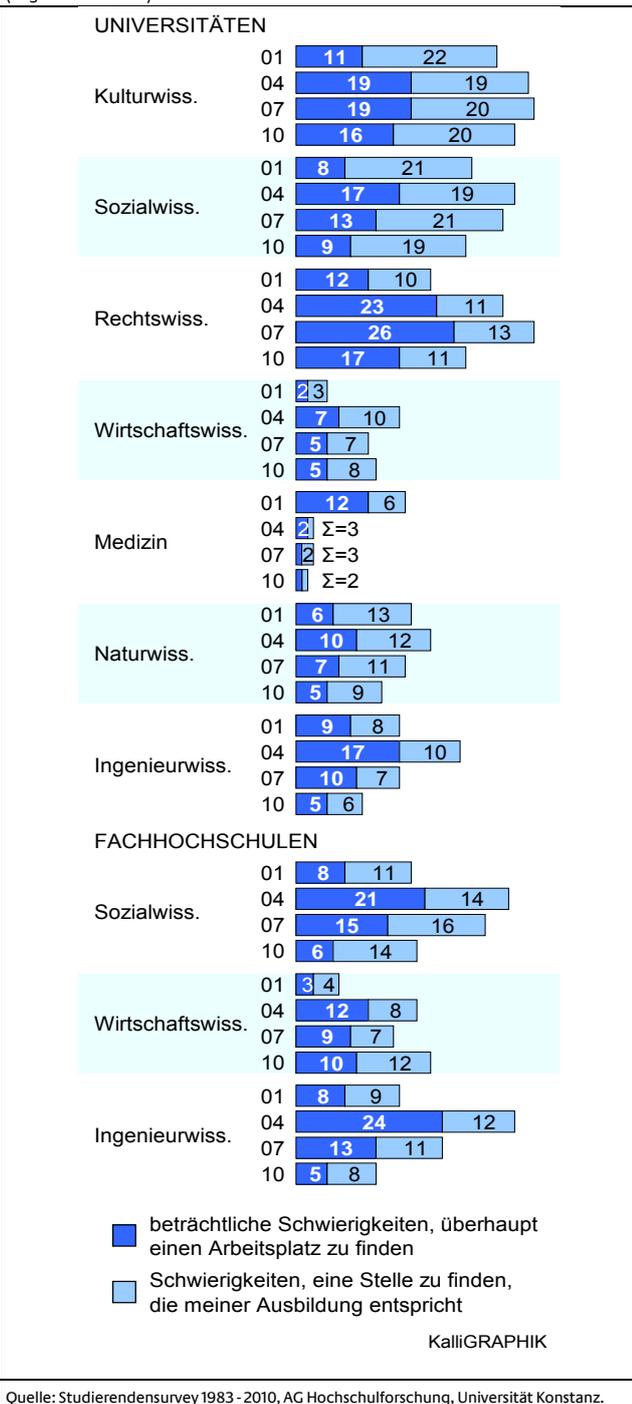
Die persönlichen Erwartungen der Studierenden an die Stellensuche sind zwischen den Fächergruppen sehr verschieden. Besonders hoffnungsfroh äußern sich die Studierenden der Medizin, aber auch in den Ingenieur-, Wirtschafts- und Naturwissenschaften an den Universitäten sind die Erwartungen weitgehend positiv, nur wenige rechnen mit ernsthaften Schwierigkeiten beim Eintritt ins Berufsleben. Im Fach Medizin erwarten nur zwei Prozent Probleme, in den Ingenieurwissenschaften sind es 11%, in den Wirtschafts- 13% und in den Naturwissenschaften 14%. Deutlich pessimistischer sind diese Erwartungen in den Kultur-, Sozial- und Rechtswissenschaften. In den Kulturwissenschaften rechnen 36% der Studierenden mit größeren Schwierigkeiten beim Berufsstart, in den anderen beiden Fächergruppen 28%.

An den Fachhochschulen sind die Studierenden in den Ingenieurwissenschaften am häufigsten davon überzeugt, dass der Berufsstart weitgehend problemlos gelingen wird: 76% erwarten dies. Nur 13% von ihnen sorgen sich deswegen. Dieser Anteil ist in den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern mit 22% und in den sozialwissenschaftlichen Studiengängen mit 19% deutlich größer. Allerdings gehen in diesen beiden Fächergruppen 70% bzw. 64% ebenfalls von einem problemlosen Einstieg in den Beruf aus.

Insgesamt haben sich die Erwartungen der Studierenden in fast allen Fächergruppen verbessert. Nur in den Wirtschaftswissenschaften sind sie an den Universitäten gleich geblieben und haben sich an den Fachhochschulen verschlechtert. Gegenüber dem WS 2006/07 hat die Skepsis in der Rechtswissenschaft sowie an Fachhochschulen in den Sozial- und Ingenieurwissenschaften

deutlich nachgelassen. Im Fach Jura waren 2007 noch 39% sehr besorgt um ihren Berufsstart, 2010 sind es nur noch 28%. Im Sozialwesen ging die ungünstige Prognose hinsichtlich der beruflichen Stellenfindung von 31% auf 20% und in den Ingenieurwissenschaften von 24% auf 13% zurück (vgl. Abbildung 22).

Abbildung 22
Erwartete Schwierigkeiten beim Berufsstart: Studierende an Universitäten und Fachhochschulen nach Fächergruppen (2001 - 2010)
 (Angaben in Prozent)



Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Abschlussart: unterschiedliche Hoffnungen bei der Arbeitsplatzsuche

Generell sind die Erwartungen von Bachelor-Studierenden an den Berufseintritt etwas weniger gut als in den Diplomstudiengängen: 24% der Studierenden mit Bachelorabschluss bzw. 17% mit Diplomabschluss gehen an den Universitäten von größeren Problemen aus (vgl. Tabelle 54). Dazu kommt, dass 14% der Bachelor-Studierenden sich keine Einschätzung zutrauen, also unsicher sind, was beim Berufseintritt auf sie zukommt (Diplomabschluss: 8%). An den Fachhochschulen ist die Differenz zwischen beiden Abschlussarten ebenfalls vorhanden, nur nicht ganz so eindeutig.

Tabelle 54
Erwartete Berufsaussichten von Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen nach Abschlussart (WS 2009/10)
 (Angaben in Prozent)

	Bachelor	Diplom	Magister	Staatsex.
Universitäten¹⁾				
kaum Schwierigkeiten	24	31	9	52
Schwierigkeiten ...				
• zusagende Stelle	37	39	35	29
• ausbildungsadäquate Stelle	14	11	33	4
• überhaupt Stelle zu finden	10	6	18	5
Fachhochschulen¹⁾				
kaum Schwierigkeiten	27	27	-	-
Schwierigkeiten ...				
• zusagende Stelle	39	51	-	-
• ausbildungsadäquate Stelle	12	7	-	-
• überhaupt Stelle zu finden	8	9	-	-

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.
 1) Differenz zu 100%: Angabe „weiß nicht“

Nicht nur die Fachzugehörigkeit bestimmt also die Erwartungen an die Stellensuche, sondern auch die Abschlussart. Dabei fällt auf, dass - außer den Rechtswissenschaftlern - Studierende, die einen Staatsexamensabschluss anstreben, sich sehr gute Startchancen versprechen: Insbesondere die Medizinstudierenden (92%) und die Lehramtskandidaten (72% bis 83%) sehen je nach Fächergruppe keine Probleme beim Berufseinstieg. Am häufigsten jedoch bestehen negative Erwartungen an den Berufsstart bei den Studierenden der Magisterstudiengänge, insbesondere in den Kulturwissenschaften.

Die Kombination von Studienfach und Abschluss wirkt sich teilweise gravierend aus: 56% dieser Studierendengruppe - Kulturwissenschaften mit Magister als Abschluss - rechnen mit Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt. Darunter sind 22% Studierende, die meinen, dass sie keine Stelle finden werden. Mit dem Bachelorabschluss sieht es wenig besser aus: 42% machen sich größere Sorgen und 16% können die berufliche Situation nicht einschätzen. Auch in den Sozialwissenschaften erhöht das Magisterstudium die negativen Erwartungen an die Arbeitsplatzsuche: 29% gehen von einer fachfremden Tätigkeit aus und 6% erwarten zunächst Arbeitslosigkeit.

Arbeitsmärkte: weiterhin positive Entwicklungen

Die verschiedenen Arbeitsmärkte werden sehr differenziert beurteilt. Am besten wird die Zukunft des deutschen Arbeitsmarktes gesehen, der für die meisten Studierenden - über vier Fünftel möchten am liebsten in Deutschland arbeiten - auch der wichtigste ist: Zwei Drittel der Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen gehen von einer günstigen Entwicklung auf dem Binnenarbeitsmarkt aus. Diese Erwartungshaltung entspricht der vom WS 2006/07. Die überwiegend positiven Annahmen bleiben also erhalten. Dies entspricht den Prognosen, dass zukünftig aufgrund der demoskopischen Entwicklung vermehrt akademische Stellen in Deutschland neu zu besetzen sind (vgl. iwd 24/2010).

Sehr gut wird auch der zukünftige europäische Arbeitsmarkt beurteilt. 60% der Studierenden an Fachhochschulen und 54% an Universitäten verbinden mit ihm ausgezeichnete berufliche Perspektiven. Allerdings ist dieser immer noch hohe positive Anteil gegenüber 2007 deutlich kleiner geworden, denn damals rechneten über drei Viertel der Studierenden mit guten Arbeitsmöglichkeiten innerhalb Europas.

Hoffnungen verbinden Studierende auch mit dem außereuropäischen Arbeitsmarkt: Knapp die Hälfte aller Studierenden sieht gute berufliche Möglichkeiten, mehr an den Fachhochschulen (50%) als an den Universitäten (45%). Aber auch hier ist es gegenüber dem Jahr 2007, als rund drei Viertel positive Erwartungen hatten, zu einer deutlichen Ernüchterung gekommen. Allerdings trauen sich gegenüber beiden Arbeitsmärkten - europäisch wie außereuropäisch - viele Studierende kein Urteil zu. Rund ein Fünftel möchte sich nicht zum europäischen und über ein Drittel nicht zum außereuropäischen Arbeitsmarkt äußern bzw. will oder kann ihn nicht beurteilen.

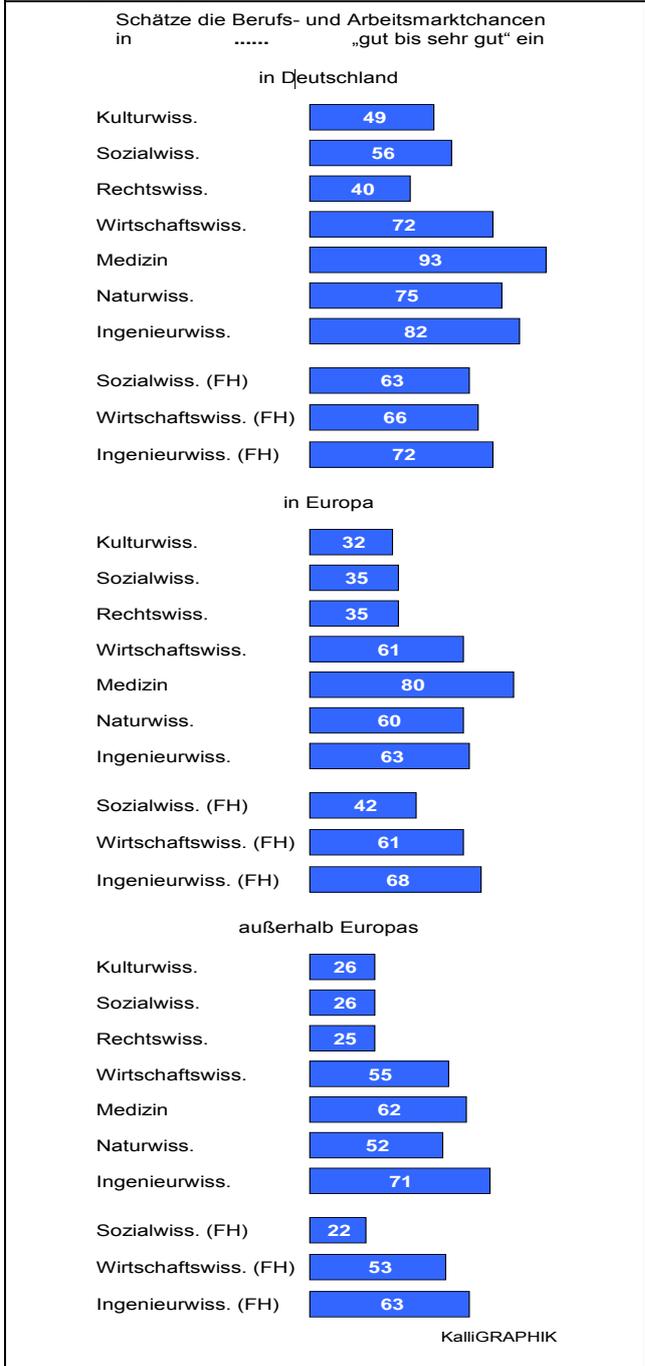
Arbeitsmärkte werden von den angehenden Medizinern und Ingenieuren am positivsten eingeschätzt

Die Einschätzung der Arbeitsmärkte ist stark abhängig vom Studienfach. Im Hinblick auf den deutschen Arbeitsmarkt gehen fast alle Medizinstudierenden (93%) von einer positiven Entwicklung für ihr Fach aus. Ebenfalls sehr günstig beurteilen die angehenden Ingenieure (Uni: 82%; FH: 72%) die Situation. Von einer eher pessimistischen Haltung kann man in den Rechts- und Kulturwissenschaften ausgehen: Nur 40% der späteren Juristen und 49% der Kulturwissenschaftler versprechen sich gute Aussichten auf dem deutschen Arbeitsmarkt. An den Fachhochschulen sind zwei Drittel in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften von guten Arbeitsmarktbedingungen überzeugt (vgl. Abbildung 23).

Dem europäischen Arbeitsmarkt werden durchaus gute Möglichkeiten zugesprochen, allen voran von den Studierenden der Medizin, die sich hier gute Arbeitsmöglichkeiten versprechen: 90% halten den europäischen Arbeitsmarkt für attraktiv. Knapp zwei Drittel aus den Wirtschafts-, Natur- und Ingenieurwissenschaften schätzen diese Bedingungen ebenfalls für gut ein. Lediglich in den Kultur-, Sozial- und Rechtswissenschaften vermuten nur rund 35% der Studierenden gute Arbeitsmarktchancen für

Absolventen ihres Faches. In diesen Fächern sind jedoch große Anteile von Studierenden, die sich keine Einschätzung zutrauen (zwischen 28% und 40%). An den Fachhochschulen ist der Optimismus in dieser Hinsicht größer: Im Sozialwesen sehen 42%, in den Wirtschaftswissenschaften 61% und in den Ingenieurwissenschaften 68% gute Berufsmöglichkeiten in Europa.

Abbildung 23
Einschätzung der Arbeitsmärkte: Studierende an Universitäten und Fachhochschulen nach Fächergruppen (WS 2009/10)
 (Skala von -3 = sehr schlecht bis +3 = sehr gut; Angaben in Prozent für Kategorien: +1 bis +3= „gut bis sehr gut“)



Quelle: Studierenden survey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Außerhalb Europas sehen vor allem die angehenden Ingenieure und Mediziner entsprechende Möglichkeiten, einen Arbeitsplatz zu finden. 71% (FH: 63%) in den Ingenieurwissenschaften und 62% der Medizinstudierenden erwarten sich im außereuropäischen Ausland berufliche Perspektiven. In den anderen Fächern sind diese Erwartungen deutlich niedriger. Von den Kultur-, Sozial- und Rechtswissenschaftlern ist nur rund ein Viertel optimistisch, weltweit auf einen Arbeitsmarkt zu treffen, der entsprechende Arbeitsplätze anbieten kann.

Die Abschlussart kann sich ebenfalls auf die Arbeitsmarkterwartungen auswirken, auch unabhängig vom Studienfach. Insgesamt rechnen angehende Diplom-Absolventen auf dem nationalen und auf dem internationalen Arbeitsmarkt mit guten beruflichen Chancen, während Studierende mit Staatsexamensabschluss, insbesondere die Mediziner und die Lehramtskandidaten, deutlich weniger die Entwicklung des nationalen Arbeitsmarktes positiv bewerten. Bachelor-Studierende insgesamt gehen nicht ganz so häufig von einer positiven Entwicklung der Arbeitsmärkte aus. Deutlich zurückhaltender in dieser Prognose sind vor allem Bachelor-Studierende in den Kultur-, Sozial- und Naturwissenschaften, während in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften die Erwartungen an den nationalen sowie an den internationalen Arbeitsmarkt zwischen Diplom- und Bachelor-Studierenden weniger variieren.

Wunsch nach beruflicher Auslandserfahrung wächst

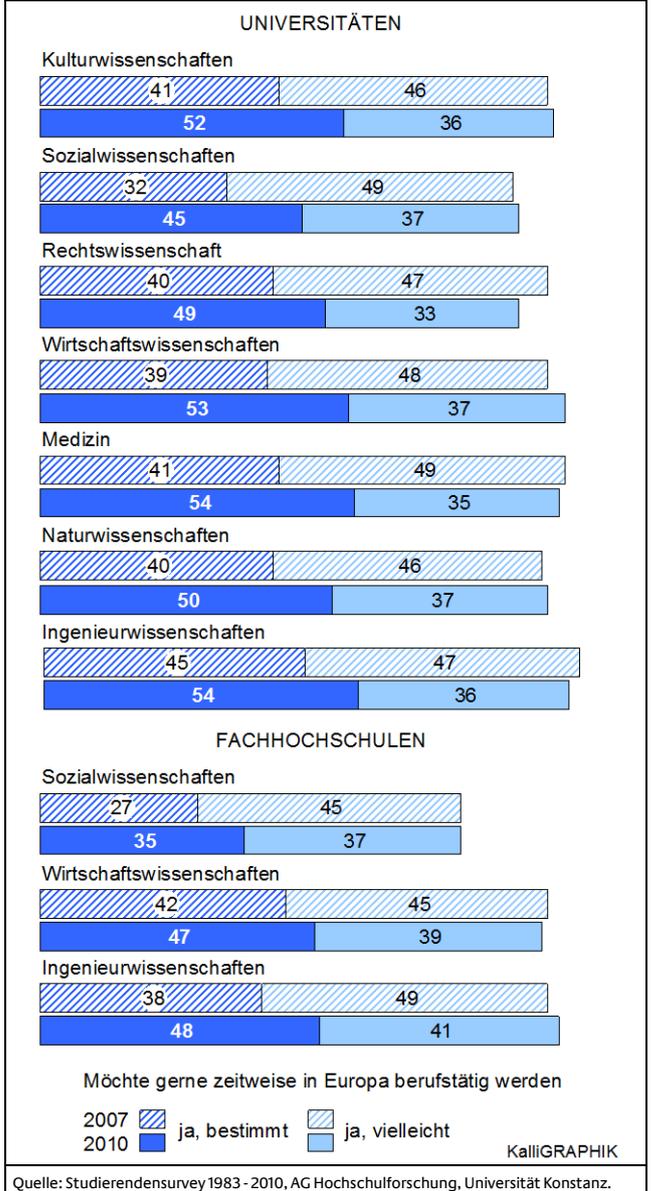
Der Arbeitsplatz darf für viele Studierende durchaus - zumindest zeitweise - im Ausland liegen. Viele teilen die Einschätzung, dass ausländische Arbeitsmärkte berufliche Perspektiven bieten können. Insbesondere der europäische Arbeitsmarkt steht immer stärker im Blickfeld. So kann sich in den meisten Fächern rund die Hälfte der Studierenden vorstellen, zumindest zeitweise im europäischen Ausland zu arbeiten. Der Gedanke an eine temporäre Auslandstätigkeit hat bei den Studierenden eindeutig an Bedeutung gewonnen. Das europäische Ausland ist für viele Studierende zu einer ernsthaften beruflichen Perspektive geworden (vgl. Abbildung 24).

Das gesteigerte Interesse an einer zeitweisen Auslandstätigkeit ist nicht erst durch die Einführung der neuen Bachelor-Studiengänge entstanden, sondern entspricht einer allgemeinen Entwicklung, die von vielen Studierenden in den Diplom-Studiengängen, im besonderen Maße von den Magister-Studierenden, unterstützt wird. Von ihnen würden 62% gern einmal im europäischen Ausland arbeiten, in den Bachelor- und Diplom-Studiengängen haben 53% bzw. 51% diese Absicht.

An den Fachhochschulen sind die Bachelor-Studierenden, was eine temporäre Beschäftigung im Ausland anbelangt, deutlich zurückhaltender (44% „ja gern“) als die Studierenden in den Diplomstudiengängen (51%). Diese Differenz liegt nur bedingt am Abschluss, sondern ist hauptsächlich auf die Studierenden des Sozialwesens zurückzuführen, die aufgrund ihrer Ausbildung weniger Möglichkeiten für eine Auslandstätigkeit haben. Bache-

lor-Studierende erwägen in diesem Studienfach zu 36% und Diplom-Studierende zu 32% eine Arbeitsaufnahme im europäischen Ausland. In den Ingenieurwissenschaften gibt es keine Differenz bei der Abschlussart, während in den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern Bachelor-Studierende weniger ins Ausland wollen: 45% gegenüber 55% (Diplom).

Abbildung 24
Beabsichtigte Berufstätigkeit in anderen europäischen Ländern nach Fächergruppen (2007 und 2010)
(Angaben in Prozent)



Angesichts der häufig positiven Prognosen über den europäischen Arbeitsmarkt, die von den Studierenden abgegeben werden, ist es nicht verwunderlich, dass das berufliche Interesse an einem Arbeitsmarkt innerhalb der Europäischen Union steigt. Viele Studierende nehmen diese erweiterten Möglichkeiten für ihre berufliche Laufbahn gern an.

6.2 Ansprüche an den Beruf

Die meisten Studierenden haben schon genaue Vorstellungen über ihr späteres berufliches Dasein. Dabei prägen berufliche Wertvorstellungen oder Ansprüche diese Sichtweisen.

Sicherer Arbeitsplatz und professionelle Berufsansprüche

Bei der überwiegenden Mehrheit der Studierenden dominieren intrinsisch-autonome Berufswerte, wie sie generell für akademisch Qualifizierte gelten. Allerdings nennen im WS 2009/10 die Studierenden am häufigsten den sicheren Arbeitsplatz, wenn es um berufliche Ansprüche geht. Dies gilt in noch stärkerem Maße für Studierende an den Fachhochschulen. Die Sicherheit im Berufsleben gewinnt generell bei Studierenden an Bedeutung, denn zunehmend wird die Aussicht auf einen sicheren Arbeitsplatz zu einem wichtigen Entscheidungskriterium für die Fachwahl.

Von den intrinsisch-autonomen Berufswerten, die im Vordergrund beruflicher Ansprüche stehen, werden folgende mehrheitlich für besonders wichtig erachtet:

- **Arbeit, die immer neue Aufgaben stellt,**
- **eigene Ideen verwirklichen können,**
- **selbständige Entscheidungen treffen können.**

Deutlich seltener wird die Übernahme von Verantwortung im Beruf angestrebt. Knapp zwei Fünftel halten sie für ein sehr wesentliches Merkmal einer beruflichen Tätigkeit. Damit bleibt sie deutlich hinter anderen intrinsischen Berufswerten zurück. Als zweiten Rangkomplex nennen insbesondere Studierende an Universitäten immer häufiger sozial-altruistische Ansprüche:

- **mit Menschen, nicht nur mit Sachen arbeiten können,**
- **anderen Menschen helfen können,**
- **Nützlich für die Allgemeinheit tun.**

Der dritte Bereich, materielle Orientierungen, ist etwa einem Drittel der Studierenden an Universitäten sehr wichtig. Deutlich bedeutsamer sind sie den Studierenden an den Fachhochschulen:

- **hohes Einkommen,**
- **gute Aufstiegsmöglichkeiten,**
- **andere Menschen führen.**

Wissenschaftsansprüche melden stärker Studierende an den Universitäten an. So möchten 27% (FH: 19%) gern wissenschaftlich arbeiten und 32% (FH: 27%) halten die Möglichkeit, zu forschen, im Beruf für sehr wichtig (vgl. Abbildung 25).

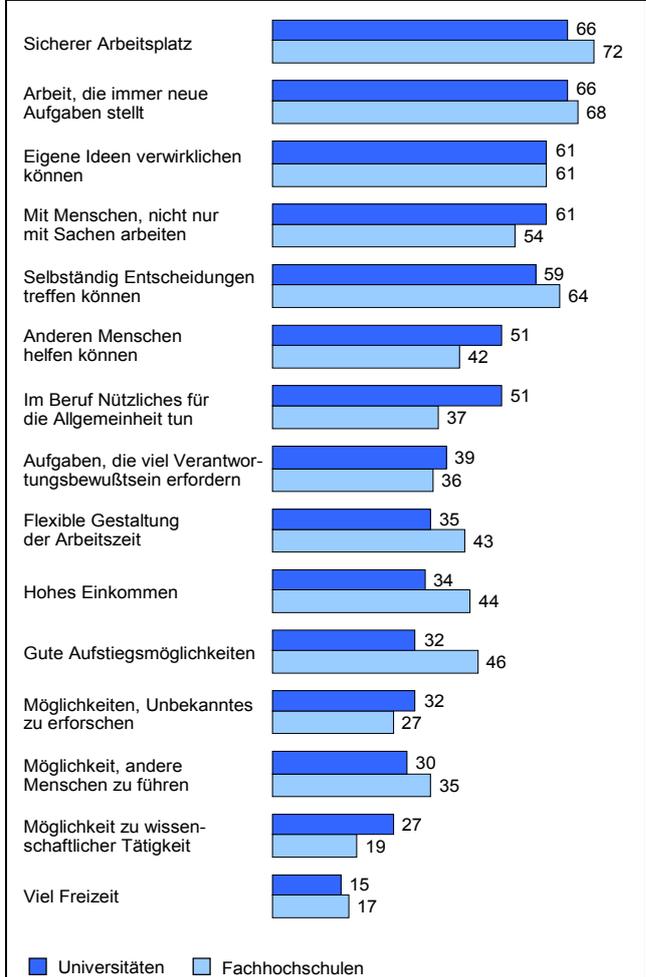
Besonders wichtig: Vereinbarkeit von Familie und Beruf

Für das kommende Arbeitsleben wünschen sich sehr viele Studierende, dass die Vereinbarkeit von Familie und Beruf möglich wird: Über drei Viertel halten diesen Aspekt für besonders relevant. Dagegen haben Freizeitansprüche für die Studierenden keine Priorität.

Abbildung 25

Ansprüche an den Beruf: Studierende an Universitäten und Fachhochschulen (WS 2009/10)

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



KalliGRAPHIK

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die Vereinbarkeit des Privatlebens mit dem Beruf betonen über vier Fünftel der Studentinnen, aber auch 70% der männlichen Studierenden. Zwischen Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen gibt es diesbezüglich keine Unterschiede.

Ansprüche an den Beruf verändern sich

Die für akademisch Qualifizierte wichtigen intrinsischen Berufswerte stehen auch bei den Studierenden im Zentrum ihrer Ansprüche. Etwa zwei Drittel der Studierenden sind an der Entwicklung eigener Ideen, am Treffen selbständiger Entscheidungen und an neuen Aufgabenstellungen interessiert. Dennoch ist nicht zu übersehen, dass diese Ansprüche über die Zeit erodieren.

An Universitäten ist der Anspruch an den Beruf, selbständig Entscheidungen treffen zu können, seit 2001 um zehn, an Fachhochschulen um acht Prozentpunkte gesunken. Dies gilt auch für den Wunsch, eigene Ideen verwirklichen zu können, der an Uni-

versitäten seit 2001 acht Prozentpunkte und an Fachhochschulen elf Prozentpunkte verloren hat. Der Anspruch, im Beruf vor immer neue Aufgaben gestellt zu werden, ist ebenfalls rückläufig. Für die Studierenden insgesamt ist eine ähnliche Entwicklung festzustellen, obwohl je nach Hochschulart leichte Unterschiede in den Ausgangs- und Endwerten bestehen (vgl. Tabelle 55).

Tabelle 55
Veränderte Berufswerte von Studierenden (2001 - 2010)
(Angaben in Prozent)

Intrinsische Werte	2001	2004	2007	2010
• Selbständigkeit	70	66	63	60
• eigene Ideen	69	68	64	61
• neue Aufgaben	72	71	70	67
Soziale Werte				
• Allgemeinutzen	40	44	46	48
• anderen helfen	42	46	46	50
Materielle Werte				
• Arbeitsplatzsicherheit	51	62	63	67

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Sozial-interaktive Ansprüche an den Arbeitsplatz behalten weiter ihr Gewicht: An Universitäten sind sie 61% sehr wichtig und an Fachhochschulen 54%, während sozial-karitative Werte, wie „anderen helfen“ oder dem Allgemeinwohl verpflichtet zu sein, an den Universitäten ständig zugenommen haben und 2010 von etwa der Hälfte der Studierenden als wichtige Berufswerte genannt werden. An den Fachhochschulen genießen beide Werte bei den Studierenden eine deutlich geringere Akzeptanz. Der Anspruch, den Allgemeinutzen zu mehren, hat an den Fachhochschulen seit 2001 nur einen geringen Zugewinn (zwei Prozentpunkte) erfahren, während er an den Universitäten um zehn Prozentpunkte gestiegen ist.

Der sichere Arbeitsplatz gewinnt weiter an Bedeutung, insbesondere bei den Studierenden an den Fachhochschulen. Im WS 2009/10 halten 72% von ihnen die Arbeitsplatzsicherheit im späteren Beruf für sehr entscheidend (Universitäten 66%). Das entspricht seit 2001 an beiden Hochschularten einer Zunahme von 16 Prozentpunkten. Die Sorge um den Arbeitsplatz, die auch bei der Wahl des Studienfaches zunehmend eine Rolle spielt, scheint einer allgemeinen Unsicherheit geschuldet, die mit der Hochschulausbildung einhergeht.

Weiterhin stabil, mit geringer Zunahme an den Fachhochschulen, bleiben materielle Ansprüche, die sich auf hohes Einkommen und Aufstiegsmöglichkeiten beziehen. An den Fachhochschulen ist das Einkommen für 44% und sind die Aufstiegsmöglichkeiten für 46% der Studierenden bedeutend, an den Universitäten nur für 34% bzw. 32%. Diese deutliche Diskrepanz zwischen Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen besteht unverändert.

Zu den Veränderungen bei den beruflichen Werten tragen nicht alle Studierenden in gleichem Maße bei, sondern einzelne

Fächer bzw. Fächergruppen dominieren sie stärker. Der Anspruch „sicherer Arbeitsplatz“ geht hauptsächlich von den Studierenden in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften sowie der Medizin aus, wenngleich alle Studierenden diesem Wert zunehmende Bedeutung beimessen. Der Rückgang bei den intrinsischen Werten verläuft sehr uneinheitlich. Während der Anspruch „eigene Ideen verwirklichen“ besonders bei den Studierenden der Wirtschafts- und Naturwissenschaften sowie der Medizin abgenommen hat - in den sozialwissenschaftlichen Fächern nahm er dagegen leicht zu -, geht der Wert „selbständige Entscheidungen treffen zu können“ vergleichsweise deutlich bei den Studierenden der Kultur-, Sozial-, Rechts- und Naturwissenschaften zurück.

Berufswerte: deutliche Unterschiede zwischen den Fächern

Je nach Fachzugehörigkeit entstehen eigene Profile, wenn man die Ansprüche, die Studierende an den Beruf haben, vergleicht. Beispielsweise heben Studierende der Medizin, der Rechts- und Ingenieurwissenschaften die Arbeitsplatzsicherheit besonders hervor. Für etwa drei Viertel von ihnen ist die Umsetzung dieses Berufswertes sehr wichtig.

Selbst bei den allgemein akzeptierten intrinsischen Berufswerten sind erhebliche Differenzen vorhanden: „Eigene Ideen entwickeln“ ist vor allem den Studierenden in den Kultur- und Sozialwissenschaften ein Anliegen, während dies in Medizin und Rechtswissenschaft eine nachgeordnete Rolle spielt.

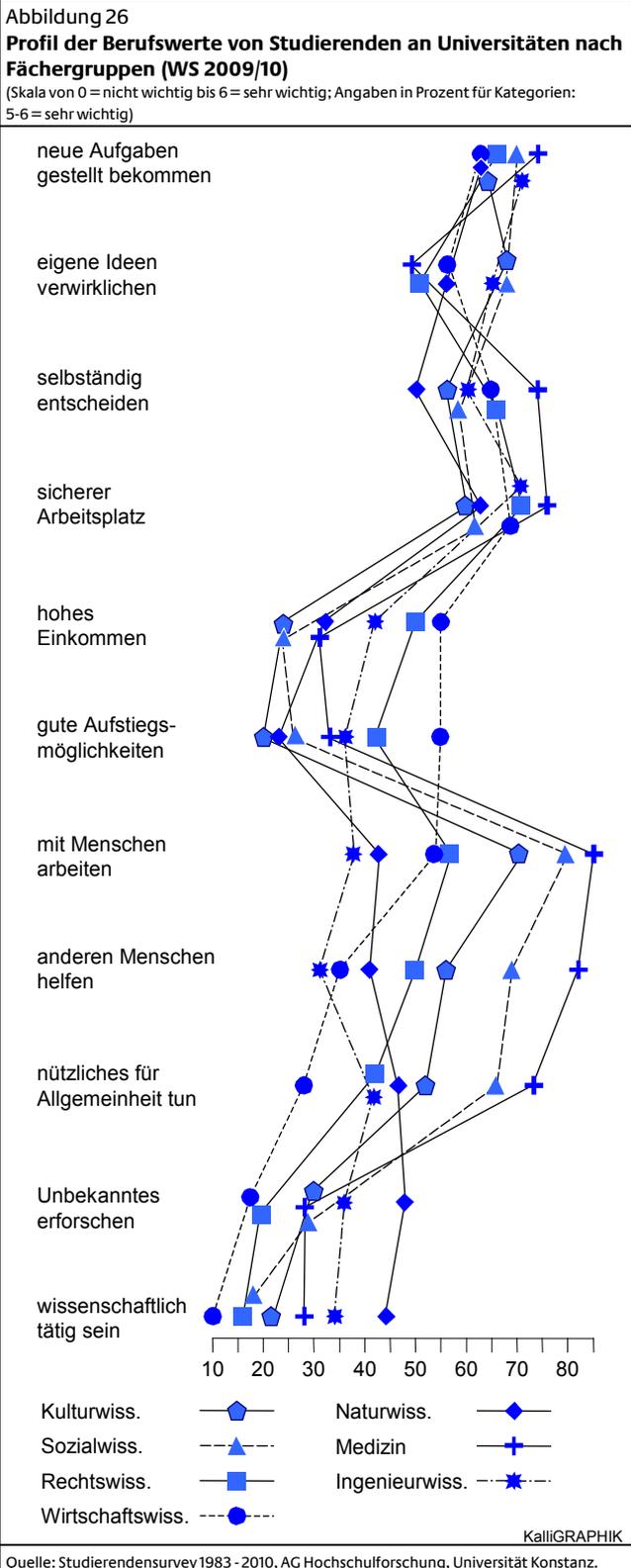
Der materielle Gesichtspunkt an einer beruflichen Tätigkeit ist vor allem den angehenden Juristen und Wirtschaftswissenschaftlern sehr wichtig. Hohes Einkommen und Aufstiegsmöglichkeiten im Beruf sind für sie relevante Faktoren bei einer Berufstätigkeit. Die Studierenden der Kultur-, Sozial- und Naturwissenschaften sind hieran weniger interessiert.

In den sozialen und altruistischen Ansprüchen stechen die Studierenden der Medizin besonders hervor: 85% ist die Arbeit mit Menschen bedeutend, 82% wollen Anderen helfen und 73% möchten mit ihrer beruflichen Tätigkeit Nützliches für die Allgemeinheit leisten. Diesen Ansprüchen am nächsten kommen noch die Studierenden in den Sozialwissenschaften, die ein ähnliches soziales Engagement mit dem Beruf verbinden (vgl. Abbildung 26).

Wissenschafts- und Forschungsaufgaben wollen vor allem die Studierenden in den Naturwissenschaften in ihren Beruf integriert wissen. Dies trifft in ähnlicher Weise auch auf die Studierenden in den Ingenieurwissenschaften zu. Diesen wissenschaftlichen Aspekt verbinden nur wenige Studierende der Rechts- und Wirtschaftswissenschaften mit ihrer späteren Berufstätigkeit.

An den Fachhochschulen bilden sich analoge Fächerprofile wie an den Universitäten. Während Studierende des Sozialwesens die sozial-altruistischen Werte überproportional vertreten, heben ihre Kommilitonen in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften häufiger materielle Werte hervor. Für die intrinsischen Berufsansprüche votieren mehrheitlich alle Studierenden, den-

noch liegt die etwas stärkere Betonung bei den Studierenden im Sozialwesen. Wissenschaftliches Arbeiten wird eher von den Studierenden der Ingenieurwissenschaften präferiert, in den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern spielt es kaum eine Rolle.



Abschlussart verändert Berufswerte wenig

Die Abschlussart nimmt geringeren Einfluss auf die beruflichen Ansprüche als die Fachzugehörigkeit. Zwar steht die Arbeitsplatzsicherheit bei Studierenden mit Staatsexamensabschluss besonders hoch im Kurs, dies ist aber stark bedingt durch die Fächer Medizin, Rechtswissenschaft und durch die Lehramtskandidaten, denen ein sicherer Arbeitsplatz als zentraler Berufswert gilt. Bachelor-Studierende insgesamt weisen kaum ein anderes Berufswerteprofil auf als Studierende, die ein Diplom anstreben.

Abschlussart: Auswirkung in Kultur- und Sozialwissenschaften

Allerdings fällt auf, dass insbesondere in den Kultur- und Sozialwissenschaften die Abschlussart Einfluss auf die beruflichen Ansprüche nimmt. In beiden Fächergruppen sind den Bachelor-Studierenden die Arbeitsplatzsicherheit und das Einkommen im Beruf wesentlich wichtiger als ihren Kommilitonen in den Magister- und Diplom-Studiengängen. Auffällig unterschiedlich sind auch die intrinsischen Berufsansprüche „eigene Ideen verwirklichen“ und „selbständig Entscheidungen treffen“, die die Bachelor-Studierenden weit weniger ansprechen als Studierende mit anderen Abschlüssen. Ebenso ist es beim Wissenschaftsanspruch, der häufiger von den Diplom- und Magister-Studierenden ausgeht, seltener von Studierenden in den Bachelor-Studiengängen.

6.3 Anpassungen an Beschäftigungsbedingungen

Viele Studierende sind durchaus bereit, später hinsichtlich ihrer beruflichen Erwartungen Kompromisse einzugehen, wenn sich dadurch Berufseinstieg und berufliche Ziele verwirklichen lassen. Vor allem die Mobilitäts- und Flexibilitätsbereitschaft unter Studierenden ist groß, wenn dadurch der Berufsstart erleichtert wird. Die Bereitschaft, den Berufseinstieg durch Zugeständnisse zu erleichtern, ist im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrhunderts bei den Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen trotz einiger Schwankungen weitgehend konstant hoch geblieben.

Rund vier Fünftel der Studierenden wollen Einschränkungen akzeptieren, wenn sich dadurch ihre beruflichen Erwartungen erfüllen lassen. Im selben Umfang würden sie auch auf Berufsalternativen ausweichen, die sowohl finanziell als auch fachlich ein gewisses Niveau erreichen. Finanzielle Einbußen kämen für zwei Drittel der Studierenden in Frage, wenn sich dadurch Berufswünsche verwirklichen lassen. Die Bereitschaft, beim Einkommen Abstriche zu machen, ist bei den Studierenden an den Fachhochschulen im WS 2009/10 deutlich weniger vorhanden als an den Universitäten und ist gegenüber den früheren Erhebungszeitpunkten generell etwas rückläufig. Stimmt das finanzielle Angebot, dann würde etwa die Hälfte der Studierenden die fachlichen Ansprüche hinten anstellen und es annehmen. Diese Haltung entspricht den gewachsenen materiellen Ansprüchen an den Beruf. Auch ein zeitlich befristetes fachfremdes Berufengagement erwägt etwa die Hälfte der Studierenden, während völlig fachfremd auf Dauer nur wenige Studierende arbeiten möchten (Uni: 18%; FH: 17%). Hier sind die Grenzen der Kompromissbereitschaft für die Studierenden erreicht (vgl. Tabelle 56).

Tabelle 56

Anpassung an Arbeitsmarktbedingungen von Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen (2001 - 2010)

(Angaben in Prozent für Kategorien: „eher“ und „sehr wahrscheinlich“)

Universitäten	2001	2004	2007	2010
• größere Belastungen	79	81	84	80
• finanzielle Einbußen	74	79	77	72
• kurzfristig fachfremd	60	66	64	66
• dauerhaft fachfremd	15	18	20	18
Fachhochschulen				
• größere Belastungen	76	78	83	76
• finanzielle Einbußen	70	77	75	65
• kurzfristig fachfremd	56	67	64	60
• dauerhaft fachfremd	13	19	19	17

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Alternativen außerhalb der Berufswelt werden von den Studierenden sehr unterschiedlich erwogen. Einige würden bei Problemen auf dem Arbeitsmarkt weiter studieren. An den Universitäten halten 47% der Studierenden ein weiteres Studium für wahrscheinlich, während an den Fachhochschulen immerhin 60% so denken. Die gestiegene Bereitschaft, ein weiteres Studium anzuschließen, geht einher mit der neuen zweigeteilten Studienstruktur. An den Fachhochschulen erwägen 65% der Bachelor-Studierenden diese Option, aber nur 38% in den Diplomstudiengängen. An den Universitäten ist dieser Unterschied ebenfalls vorhanden. Die Möglichkeit, nur pro forma an der Hochschule zu bleiben, um den studentischen Status aufrecht zu erhalten, wäre für 41% an den Universitäten (FH: 31%) eine gute Lösung. Hier wollen die Bachelor-Studierenden an Fachhochschulen weit häufiger an der Hochschule verweilen als ihre Kommilitonen in den Diplomstudiengängen. Diese Differenz gibt es an den Universitäten nicht.

Bei einem schwierigen Arbeitsmarkt würden 30% der Studierenden an Universitäten (FH: 35%) eine berufliche Selbständigkeit ins Auge fassen. Ansonsten wird Selbständigkeit insgesamt weniger und abhängig von der fachlichen Ausbildung vorgesehen.

Fachdifferenzen bei Anpassung an Arbeitsmarktbedingungen

Größere Belastungen, Berufsalternativen, die fachlich und gleichzeitig finanziell interessant sind, aber auch finanzielle Abstriche, wenn sich dadurch der Wunschberuf realisieren lässt, finden in allen Fächern überwiegend Zustimmung. Für eine dauerhaft fachfremde Tätigkeit können sich die Studierenden in allen Fächern am wenigsten begeistern.

Die angehenden Mediziner würden am häufigsten hohe Belastungen und finanzielle Einbußen akzeptieren, um ihrem Berufswunsch Arzt/Ärztin möglichst nahe zu kommen. Dafür sind sie anderen Alternativen gegenüber weniger flexibel, weil sie kaum Schwierigkeiten beim Berufseinstieg erwarten und ihre klare Berufsvorstellung kaum Kompromisslösungen zulässt.

Bei Arbeitsmarktschwierigkeiten würden am häufigsten die Studierenden der Natur- und Ingenieurwissenschaften an der

Hochschule verbleiben wollen, aber auch ein weiteres Studium wäre für etwa die Hälfte der Studierenden in den anderen Fächern eine vorübergehende Möglichkeit. Eine Ausnahme machen die angehenden Juristen und Mediziner, die deutlich weniger diese Absicht äußern.

Vorübergehend fachfremd zu arbeiten, könnten sich am ehesten die Studierenden der Kultur- und Sozialwissenschaften vorstellen, am wenigsten die in der Medizin und in den Ingenieurwissenschaften.

Auch an den Fachhochschulen werden Anpassungen an den Arbeitsmarkt unterschiedlich vorgenommen. Während sich viele Studierende über die Fächergrenzen hinweg weitgehend einig sind, dass sie bei problematischem Arbeitsmarkt weiter studieren würden, ist die Mobilitätsbereitschaft bei Studierenden im Sozialwesen vergleichsweise geringer. Ebenso sind diese weniger bereit, eine fachfremde Stelle anzunehmen, selbst wenn diese gut bezahlt würde. Dafür ziehen sie häufiger eine kurzfristige fachfremde Arbeit in ihre Überlegungen mit ein als ihre Kommilitonen in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften. Diese wiederum könnten sich eher eine berufliche Selbständigkeit vorstellen, zu der Studierende im Sozialwesen deutlich weniger bereit wären, was sicherlich mit ihrer Ausbildung zusammenhängt.

Betrachtet man die verschiedenen beruflichen Alternativen nach der Abschlussart, dann fällt auf, dass die Bereitschaft zur Flexibilität und Mobilität bei den Studierenden, unabhängig vom geplanten Abschluss, ähnlich verbreitet ist. Es gibt jedoch zwei Ausnahmen: Bei Arbeitsmarktproblemen würden Bachelor-Studierende eher weiter studieren als ihre Kommilitonen mit anderen Abschlüssen. Die zweigeteilte Studienstruktur mit dem höheren Masterabschluss bietet sich für diese Alternative an. Magister-Studierende sind dagegen vergleichsweise häufiger bereit, sowohl kurz- als auch langfristig auf ausbildungsfremde Berufsfelder auszuweichen. Da in den Kultur- und Sozialwissenschaften die Sorgen der Studierenden hinsichtlich des Berufseinstieges mit am größten sind, überrascht diese Vorgehensweise nicht.

Erwartungen an den Berufseinstieg beeinflussen Flexibilität

Je nach den persönlichen Erwartungen an den Berufseinstieg unterscheiden sich die Studierenden in ihrer Flexibilität gegenüber den Arbeitsmarktbedingungen. Ist die Erwartung, fachfremd arbeiten zu müssen oder möglicherweise sogar arbeitslos zu werden, besonders groß, dann wird deutlich häufiger eine fachfremde Stelle akzeptiert, sowohl kurzfristig als auch auf Dauer. Dies gilt auch für besondere Belastungen, für Abstriche bei der Bezahlung und bei möglichen Berufsalternativen. Erst recht gilt letzteres für eine Stelle, die finanziell attraktiv ist. In allen diesen Fällen sind Studierende, die keine Probleme bei ihrem Berufseintritt vermuten, weniger flexibel.

Sollte sich der Übergang vom Bildungs- ins Beschäftigungssystem als schwierig erweisen, so ist davon auszugehen, dass Absolventen entsprechende Anpassungsprozesse vornehmen.

6.4 Angestrebte Tätigkeitsbereiche

Die für die Studierenden interessanten Tätigkeitsfelder werden von der Hochschulart in Abhängigkeit von den vorhandenen Studienfächern mitbestimmt. Ein erster Blick auf die Studierenden, die sich bereits völlig festgelegt haben („ja, bestimmt“), zeigt, dass an Universitäten die Privatwirtschaft und der Schuldienst am häufigsten genannt werden. An den Fachhochschulen sind es die Privatwirtschaft und das Unternehmertum. Ein etwas anderes Bild ergibt sich, wenn die berufliche Option offener formuliert wird, d.h. wenn „vielleicht“ mit hinzugezogen wird (vgl. Tabelle 57).

Tabelle 57
Angestrebte berufliche Tätigkeitsbereiche von Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen (WS 2009/10)
(Angaben in Prozent)

Universitäten	bestimmt	vielleicht	insges.	2007
• Schule	15	10	25	26
• Hochschule	3	33	36	35
• öffentlicher Dienst	5	36	41	43
• Privatwirtschaft	17	37	54	57
• Organisationen	3	28	31	25
• Freiberufler	9	33	42	47
• Unternehmensgründung	7	32	39	40
• Alternative Arbeitsprojekte	3	28	31	36
Fachhochschulen				
• Schule	2	15	17	18
• Hochschule	1	19	20	21
• öffentlicher Dienst	8	39	47	44
• Privatwirtschaft	31	39	70	73
• Organisationen	3	25	28	21
• Freiberufler	6	33	39	49
• Unternehmensgründung	12	43	55	59
• Alternative Arbeitsprojekte	4	29	33	40

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Vergleicht man die im WS 2009/10 von den Studierenden genannten Tätigkeitsfelder mit denen im Jahr 2007, dann wird an den Universitäten die Privatwirtschaft, die freiberufliche Tätigkeit und die Mitarbeit in alternativen Arbeitsprojekten weniger genannt. Etwas mehr dagegen wird die Arbeit in Non-Profit-Organisationen ausgewählt.

An den Fachhochschulen hat vor allem das Interesse an der freiberuflichen Tätigkeit nachgelassen, aber auch alternative Arbeitsprojekte und Unternehmensgründungen verlieren ihre Attraktivität.

Eine konfigurative Auswertung, die nur Studierende erfasst, die sich nur für ein Betätigungsfeld entscheiden und sich dabei völlig sicher sind, kommt an den Universitäten zu dem Ergebnis, dass sich 14% für den Schulbereich, 13% für die Privatwirtschaft und 11% für eine berufliche Selbständigkeit entscheiden. Jeweils zwei Prozent wählen den Hochschulbereich und Organisationen ohne Erwerbscharakter, weitere drei Prozent den öffentlichen Dienst.

An den Fachhochschulen wollen 24% in die Privatwirtschaft, 12% freiberuflich tätig werden und sechs Prozent in den öffentlichen Dienst gehen. Alle anderen Betätigungsfelder werden von etwa einem Prozent genannt. Diese Auswertung stützt, berücksichtigt man nur die bereits sehr sicheren Studierenden, die allgemeine Darstellung (siehe oben) der Tätigkeitsbereiche, die durch Mehrfachnennungen eine gewisse Unschärfe haben können.

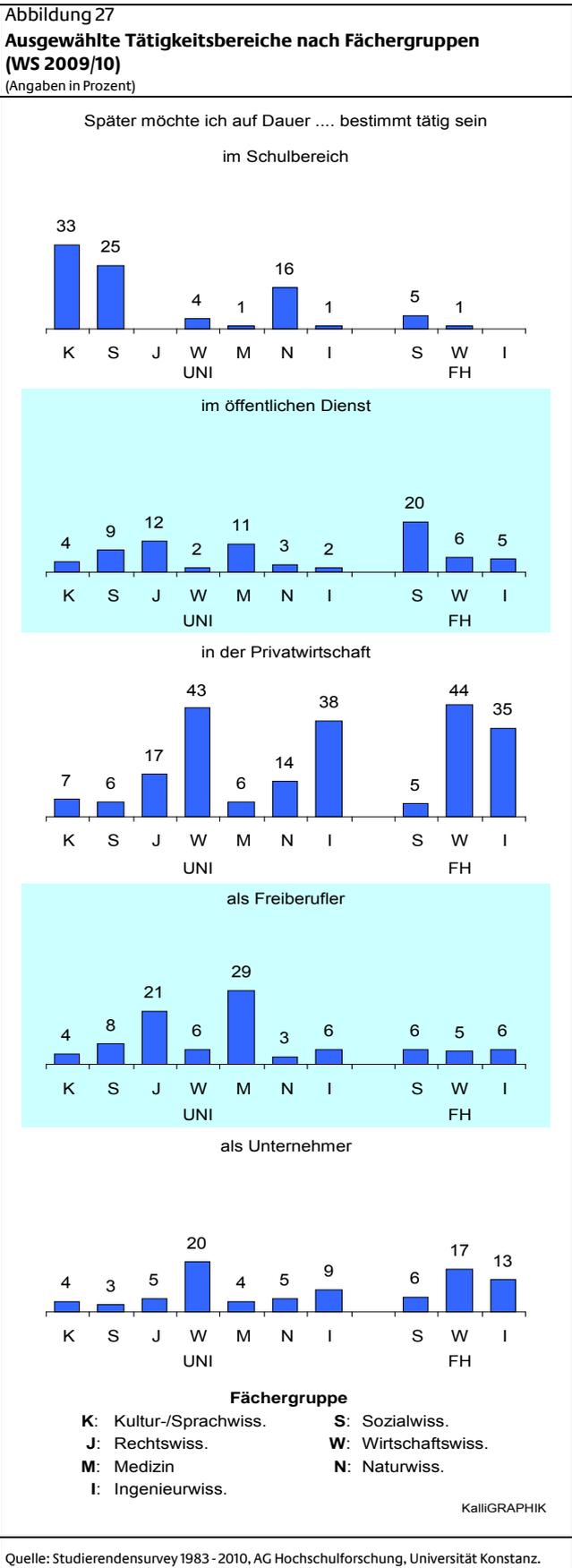
Tätigkeitsbereiche nach Fächergruppen

Die Fachzugehörigkeit und die Abschlussart beeinflussen die Auswahl der Tätigkeitsbereiche. Nimmt man das Interesse am Schulbereich, dann kommen die meisten Studierenden aus den Kultur-, Sozial- und Naturwissenschaften. Für den Hochschulbereich entscheiden sich am häufigsten Studierende aus den Geistes- und Naturwissenschaften. Der weitere öffentliche Dienst ist für die angehenden Juristen und Mediziner eine beruflich wichtige Option. Die Privatwirtschaft zieht am stärksten die Studierenden der Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften an, aber auch junge Juristen und Naturwissenschaftler. Die freiberufliche Tätigkeit ist eine Domäne in den Fächern Medizin und Rechtswissenschaft mit den Berufsbildern Arzt bzw. Rechtsanwalt, während eine Unternehmensgründung am häufigsten in den Wirtschaftswissenschaften angestrebt wird, deutlich seltener auch in den Ingenieurwissenschaften.

An den Fachhochschulen ist für die Studierenden des Sozialwesens der öffentliche Dienst als Arbeitgeber erste Wahl. Dagegen ist die Privatwirtschaft für die Studierenden der Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften wichtigster Adressat bei ihrem Berufseinstieg. Mit einer freiberuflichen Tätigkeit, die für die Studierenden an den Fachhochschulen an Attraktivität verloren hat, beschäftigen sich zwischen fünf und sechs Prozent in den einzelnen Fächergruppen sehr ernsthaft. Weit häufiger wird die Unternehmensgründung erwogen, vor allem in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften (vgl. Abbildung 27).

Die Abschlussart macht sich nur in wenigen Tätigkeitsfeldern bemerkbar. An den Universitäten wollen acht Prozent der Bachelor-Studierenden in den Naturwissenschaften in den Schuldienst, während 62% der Studierenden mit angestrebtem Staatsexamensabschluss dieses Ziel haben. Für Studierende mit Diplomabschluss kommt dieser Bereich kaum in Frage, dafür eher die Privatwirtschaft (20%; 13% Bachelor und 7% Staatsexamen). Alle anderen beruflichen Bereiche werden in ähnlichem Umfang gewählt.

In den Kultur- und Sozialwissenschaften wollen die Staatsexamenskandidaten überwiegend in den Schuldienst: 76% bzw. 83% streben ihn an, während Bachelor-Studierende zu 24% bzw. 15% sich dafür entscheiden. Dies zeigt auch, wie verschieden die Lehrerausbildung in Deutschland gestaltet wird. Vergleichbar große Differenzen gibt es noch bei der Wahl des privatwirtschaftlichen Sektors. Hier dominiert das Diplom (25%) vor dem Magister (10%) und dem Bachelor (7%). Diese Differenz besteht auch in den Wirtschaftswissenschaften: 40% der Bachelor- und 51% der Diplom-Studierenden entscheiden sich für die Privatwirtschaft.



Unternehmensgründungen, die am häufigsten in den Wirtschaftswissenschaften (20%) an den Universitäten geplant werden, wollen Bachelor-Studierende (21%) in ähnlichem Umfang in Angriff nehmen wie Diplom-Studierende (17%). Dies ist an den Fachhochschulen sehr ähnlich: 17% und 14% der Studierenden beabsichtigen „bestimmt“ eine Unternehmensgründung.

Berücksichtigt man die Abschlussart, dann fällt an den Fachhochschulen auf, dass Bachelor-Studierende sich viel weniger für den öffentlichen Dienst entscheiden als Studierende mit Diplomabschluss. Dies trifft auf alle Fächergruppen zu: Sozialwissenschaften 4% zu 13% („ja, bestimmt“), Wirtschaftswissenschaften 44% zu 54% und Ingenieurwissenschaften 33% zu 40%. Bei allen anderen Entscheidungen für die Tätigkeitsfelder bestehen zwischen den Abschlüssen Bachelor und Diplom kaum Unterschiede.

Insgesamt haben sich die beruflichen Orientierungen von Studierenden verändert. Die Arbeitsplatzsicherheit hat eine sehr große Bedeutung bekommen. Trotz der relativ optimistischen Einschätzung vieler Studierender, beruflich auf dem erweiterten europäischen Arbeitsmarkt Fuß fassen zu können, besteht die Sorge, dass sichere Arbeitsplätze in der heutigen Zeit geringer geworden sind. Diese Wahrnehmung führt die Studierenden aber nicht automatisch in Bereiche, die als geschützt gelten. So hat weder der allgemeine öffentliche Dienst noch der Schulbereich größere Bedeutung erhalten.

Eine weitere wichtige Tatsache, neben der Sehnsucht nach Arbeitsplatzsicherheit, ist der ständige Bedeutungsrückgang intrinsisch-autonomer Berufswerte, die bisher für Hochschulabsolventen als wichtiger beruflicher Tätigkeitsanspruch galten. Wenngleich diese Werte nicht verschwinden, der Mehrheit bleiben sie immer noch wichtig, ist dies doch ein Indiz für eine sich langsam verändernde Auffassung von beruflichem Engagement.

Zugenommen haben im ersten Jahrzehnt des neuen Jahrhunderts die Ansprüche an soziale Werte in der beruflichen Tätigkeit. Sowohl der Nutzen für die Allgemeinheit findet wieder mehr Berücksichtigung unter den Studierenden als auch die Möglichkeit, anderen Menschen durch das eigene Tun zu helfen. Obwohl die Absicht, sich im Beruf für die Gesellschaft engagieren zu können, häufiger an den Universitäten als an den Fachhochschulen zutrifft und am stärksten von den Studierenden der Medizin und der Sozialwissenschaften hervorgehoben wird, sind diese Ansprüche in allen Fächern gestiegen.

Insgesamt bleiben die materiellen Ansprüche an den Beruf wie Einkommen und berufliche Karriere stabil, scheinen aber nicht weiter anzuwachsen. Zur Umsetzung der beruflichen Wünsche wollen die meisten Studierenden kompromissbereit sein. Sie setzen weiterhin auf Flexibilität und Mobilität. Belastungen und finanzielle Einbußen werden in Kauf genommen, wenn sich dadurch berufliche Träume erfüllen lassen. Die völlige Aufgabe beruflicher Ziele und Ambitionen können sich weiterhin die wenigsten Studierenden vorstellen.

Literatur

- Bargel, T./N. el Hage (2000): Evaluation der Hochschullehre: Modelle, Probleme und Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 2000, 207-224.
- Bargel, T./F. Multrus/M. Ramm (2005): Studiensituation und studentische Orientierungen. 9. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Langfassung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin.
- Bargel, T./F. Multrus/N. Schreiber (2007): Studienqualität und Attraktivität der Ingenieurwissenschaften. Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin.
- Bargel, T./P. Müßig-Trapp/J. Willige (2008): Studienqualitätsmonitor 2007. Studienqualität und Studiengebühren. HIS: Forum Hochschule 1/2008. Hannover.
- Bargel, T./M. Ramm/F. Multrus (2008): Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Kurz- und Langfassung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin.
- DAAD - Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hg.) (2010): Wissenschaft weltoffen - Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Bonn.
- Hage, N. el (1996) Lehrevaluation und studentische Veranstaltungskritik. Projekte, Instrumente und Grundlagen. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hg.), Bonn.
- Hanft, A./I. Müskens (Hg.) (2005): Bologna und die Folgen für die Hochschulen. Reihe Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis, Bielefeld.
- HIS - Hochschul-Informationssystem (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin.
- HRK - Hochschul-Rektoren-Konferenz (1994): Qualität von Studium und Lehre. Dokumente zur Hochschulreform 91/1994. Bonn.
- HRK - Hochschul-Rektoren-Konferenz (1998): Evaluation und Qualitätssicherung an den Hochschulen in Deutschland - Stand und Perspektiven. Beiträge zur Hochschulpolitik 6. Bonn.
- HRK - Hochschul-Rektoren-Konferenz (2001): Auf dem Weg zum Qualitätsmanagement - Erfahrungen und Perspektiven - Beiträge zur Hochschulpolitik 14/2001. Bonn.
- HRK - Hochschul-Rektoren-Konferenz (2010): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. SS 2010. Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2010.
- HRK - Hochschul-Rektoren-Konferenz (2010): Kreative Vielfalt - Wie deutsche Hochschulen den Bologna-Prozess nutzen. Bonn, Berlin.
- Humboldt-Universität zu Berlin - Abteilung Internationales (Hg.) (2009): ... geh ich oder geh ich nicht? Mobilitätsstudie 2008. Berlin.
- IAB - Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2005): Hochqualifizierte im Dauerhoch. Allmendinger, J./F. Schreyer. IAB-Forum 2/05.
- IAB - Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2010): Berufe im Spiegel der Statistik des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit. <http://bisds.infosys.iab.de/bisds>.
- Isserstedt, W./J. Link (2008): Internationalisierung des Studiums. Ergebnisse der 18. Sozialerhebung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin.
- iwd - Institut der deutschen Wirtschaft Köln (2010): Akademikermangel. Kluge Köpfe braucht das Land. iwd 24, 17. Juni 2010.
- Knittel, T./T. Bargel (1996): Die Organisation der gymnasialen Oberstufe und Wahl der Leistungskurse in ihren Folgen für die Studienvorbereitung und Studienbewältigung. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 21. Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz.
- Kogan, M. / U. Teichler (Hg.) (2007): Key Challenges to the Academic Profession. INCHER and UNESCO - Forum for Higher Education. Werkstattberichte 65. Paris, Kassel.
- Krempkow, R. (2007): Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre. Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz. Bielefeld.
- Multrus, F. (2001): Skalenentwicklung zur Messung der Lehr- und Studienqualität. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 36. Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz.
- OECD - Organisation for Economic Cooperation and Development (Ed.) (2006): Bildung auf einen Blick. Paris-Berlin.
- Statistisches Bundesamt (2010): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen - Vorbericht WS 2009/10. Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden.
- Wissenschaftsrat (1996): Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation (Drs. 2365-96). Köln.
- Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium (Drs. 8639-08). Köln.

Anhang:

Konzept und Durchführung des Studierendensurveys

Die Langzeitstudie „**Studiensituation und studentische Orientierungen**“ an Universitäten und Fachhochschulen besteht seit Anfang der 80er Jahre des letzten Jahrhunderts und ist die umfassendste Dauerbeobachtung der Entwicklung der Studiensituation an den Hochschulen in Deutschland. Die erste Befragung fand im WS 1982/83 statt, die weiteren Erhebungen im Abstand von zwei bis drei Jahren. Im WS 2009/10 wurde der **11. Studierendensurvey** durchgeführt.

Der Studierendensurvey wird seit Beginn vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Durchführung und Berichterstattung liegen bei der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz, deren Arbeit von einem Wissenschaftlichen Beirat begleitet wird.

Konzept des Studierendensurveys

Das Konzept des Studierendensurveys zielt darauf ab, „Leistungsmessungen“ im Hochschulbereich vorzunehmen und damit Grundlagen für die Hochschulpolitik und deren öffentliche Diskussion bereit zu stellen. Als Gegenstand solcher Leistungsmessung wurden frühzeitig, Ende der 70er Jahre, sechs Bereiche benannt und im Befragungsinstrument erfasst, die erst allmählich die öffentliche Aufmerksamkeit gefunden haben:

- **„Effizienz“** des Studiums: z. B. Organisation der Lehre, Studienstrategien, Prüfungen (Prüfungsvorbereitung), Studiendauer und Verzögerungen, Studienabbruch;
- **„Qualifikation“** und Studierenertrag: z. B. Praxisbezug, Forschungsbeteiligung, Erwerb von Fachwissen und allgemeinen Kompetenzen, Professionalisierung;
- **„Evaluation“** und Studienqualität: Anforderungen im Fachstudium, Beurteilung der Lehrsituation, Kontakte im Studium, Beratung und Betreuung durch die Lehrenden;
- **„Sozialisation“** und Orientierungen: z. B. Relevanz von Wissenschaft und Forschung, Werthaltungen und Ansprüche, persönliche Entwicklung, soziale Verantwortung;
- **„Selektion“** und soziale Chancen: z. B. Hochschulzugang, Chancen von Studentinnen, Folgen sozialer Herkunft im Studium, Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses;
- **„Platzierung“** der Absolventen: z. B. berufliche Aussichten, angestrebte Tätigkeitsfelder, Übergang auf den Arbeitsmarkt, Flexibilität und Identität, Berufsbefähigung.

Im Mittelpunkt des Studierendensurveys stehen Fragen zur Beurteilung der Studienverhältnisse und Lehrangebote an den Hochschulen. Damit wurde bereits frühzeitig eine Evaluation der Lehrsituation und Studienqualität eingeleitet. Wie durch keine andere Studie sind damit die Anforderungen an einen „**Studienqualitätsmonitor**“ erfüllt.

Außerdem werden anhand des Studierendensurveys Probleme des Studiums und der Hochschulen aufgezeigt, wie die geringe Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden, die Erwerbsarbeit der Studierenden, die wechselnden Berufsaussichten und die Schwierigkeiten für Frauen oder Bildungsaufsteiger im Studium. Zugleich ist dadurch eine Klärung des Einflusses verschiedener Faktoren möglich: etwa für das Auslandsstudium, die Kontakte zu Professoren, die Promotionsabsichten oder den Studienabbruch. Alle Befunde werden publiziert und dienen als Informationsgrundlage für die interessierte Öffentlichkeit wie für die Verantwortlichen der Hochschulpolitik und Hochschulentwicklung.

Themenspektrum der Befragungen

Inhaltlich behandelt der Studierendensurvey ein breit gefächertes Themenspektrum. Der Kern des Fragebogens ist über die verschiedenen Erhebungen hinweg stabil geblieben. Die meisten Fragen konnten unverändert beibehalten werden, weil sie sich als „subjektive Indikatoren“ über Studium und Studierende bewährt haben. Die Stabilität des Instrumentes ist eine wichtige methodische Voraussetzung für die zeitlichen Vergleiche. Der Fragebogen gliedert sich in fünfzehn Themenbereiche:

Themenbereiche des Studierendensurveys

1. Hochschulzugang, Fachwahl, Motive und Erwartungen
2. Studienstrategien, Studienverlauf und Qualifizierungen
3. Studienintensität, Zeitaufwand und Studiendauer
4. Studienanforderungen, Regelungen und Prüfungen
5. Kontakte und Kommunikation, soziales Klima, Beratung
6. Fachstudium, Situation der Lehre und Studienqualität
7. Studentische Lebensform, soziale Situation, Erwerbstätigkeit
8. Schwierigkeiten, Beeinträchtigungen und Belastungen
9. Hochschulpolitik: Partizipation und studentische Vertretung
10. Internationalität und Europäischer Hochschulraum (Bachelor)
11. Berufswahl, Berufswerte und Tätigkeitsbereiche
12. Berufsaussichten und Arbeitsmarktreaktionen
13. Gesellschaftliche Vorstellungen und politische Beteiligung
14. Wünsche und Forderungen zur Hochschulentwicklung
15. Demographische und bildungsbiographische Daten

Diese Themen sind Gegenstand der Berichterstattung, wobei besondere Entwicklungen und aktuelle Ereignisse hervorgehoben werden. Im Vordergrund der Darstellung steht die Situation der Studierenden, die vor dem Hintergrund der Zeitreihe seit den 90er Jahren behandelt wird. Besondere Aufmerksamkeit verdienen derzeit die neuen Studienstrukturen, mit dem Bachelor als Abschluss der ersten Studienphase, wie sie als Standard bei der Gestaltung des Europäischen Hochschulraumes an Universitäten wie Fachhochschulen zu verwirklichen sind.

Auswahl der beteiligten Hochschulen

Zur Sicherung der Vergleichbarkeit der Befunde über die verschiedenen Erhebungen hinweg werden möglichst die gleichen Universitäten und Fachhochschulen einbezogen.

Das statistische Bundesamt führt zum WS 2009/10 insgesamt 410 Hochschulen unterschiedlichen Typs in Deutschland. Davon sind 203 Fachhochschulen (ohne Fachhochschulen der Verwaltung) und 105 Universitäten. Die ehemaligen Gesamthochschulen werden nunmehr als Universitäten geführt (zuletzt wurden 2001 noch 7 Gesamthochschulen ausgewiesen). Daneben finden sich Kunsthochschulen (51), Pädagogische Hochschulen (6), Theologische Hochschulen (16) und Fachhochschulen der Verwaltung (29).

Die **Grundgesamtheit des Studierendensurveys** bilden die Universitäten und Fachhochschulen, derzeit insgesamt 208 Hochschulen. Sie entsprechen nach der OECD-Klassifizierung der Stufe fünf ISCED (5A und 5B) im tertiären Sektor des Bildungswesens: first stage (degree) of tertiary education - at university level or equivalent, long or short. Aus diesem Kreis der Hochschulen sind zur 11. Erhebung wiederum 25 Hochschulen im Sample des Studierendensurveys vertreten, und zwar 15 Universitäten und 10 Fachhochschulen (vgl. Karte).

Für die Auswahl der Hochschulen waren folgende Gesichtspunkte maßgebend: Jeder wichtige Hochschultyp sollte vertreten sein: Universitäten, Technische Universitäten und Fachhochschulen. Die Spezialhochschulen und privaten Hochschulen wurden wegen ihres engen Fachangebots und meist kleineren Studierendenzahlen nicht berücksichtigt. Um eine bundesweite Streuung zu erreichen, sollen Hochschulen aus möglichst allen Bundesländern vertreten sein. Die einbezogenen Fachhochschulen weisen Fächer der Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften sowie des Sozialwesens/der Sozialarbeit auf, um Fächervergleiche mit den Universitäten durchführen zu können.

In den neuen Ländern wurde die Hochschullandschaft Anfang der 90er Jahre stark umgestaltet, wobei vor allem die vielen Spezialhochschulen (1991 insgesamt noch 45 Hochschulen, u. a. für Technik, Sport, Ökonomie, Kunst) aufgelöst und entweder in Universitäten integriert oder als Fachhochschulen neu gegründet wurden. Deshalb konnten die Auswahlprinzipien für die Hochschulen nach der deutschen Einheit, ab der 5. Erhebung im WS 1992/93, auf die neuen Länder übertragen und bei der Auswahl der dortigen Hochschulen (5 Universitäten und 3 Fachhochschulen) ebenfalls angewandt werden.

Zur 8. Erhebung im WS 2000/01 wurde das Sample um vier Universitäten erhöht, und zwar um Neugründungen der 60er und 70er Jahre. Sie sollten bildungsfernere Schichten ansprechen und Hochschulreformen verwirklichen. Damit wird nicht nur eine gewisse Einseitigkeit zugunsten der älteren und größeren Universitäten ausgeglichen, es lässt sich auch überprüfen, inwieweit die „Neugründungen“ ihre speziellen Ziele erreichen konnten.

Für die Vergleichbarkeit der Befunde über die Zeit und das Aufzeigen von Trends ist die Stabilität des Samples der Hochschulen von großer Wichtigkeit. Sie ist für siebzehn Hochschulen in den alten Ländern (zehn Universitäten und sieben Fachhochschulen) für alle elf Erhebungen, für die acht Hochschulen in den neuen Ländern (fünf Universitäten und drei Fachhochschulen) für die acht Erhebungen seit 1993 weitgehend erfüllt.

Sample der Studierenden

Die Zahl der deutschen Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen ist seit Anfang der 90er Jahre gestiegen, ging allerdings zum WS 2000/01 an den Universitäten etwas zurück. Anfang der 90er Jahre nahm deren Zahl durch den Beitritt der neuen Länder zusätzlich zu (vgl. Übersicht).

Deutsche Studierende an Universitäten und Fachhochschulen (1993 - 2010)

(Angaben in Tausend)

	Insgesamt	Universitäten	Fachhochschulen
WS 1992/93	1.637,0	1.286,2	350,8
WS 1994/95	1.652,8	1.282,7	370,1
WS 1997/98	1.603,2	1.234,5	368,7
WS 2000/01	1.536,9	1.147,0	389,9
WS 2003/04	1.689,3	1.226,7	462,6
WS 2006/07	1.658,6	1.174,8	483,7
WS 2009/10	1.802,1	1.223,7	578,4

Quelle: Statistisches Bundesamt (Hg.): Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2006/07 und WS 2009/10, Vorbericht. Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden 2007.

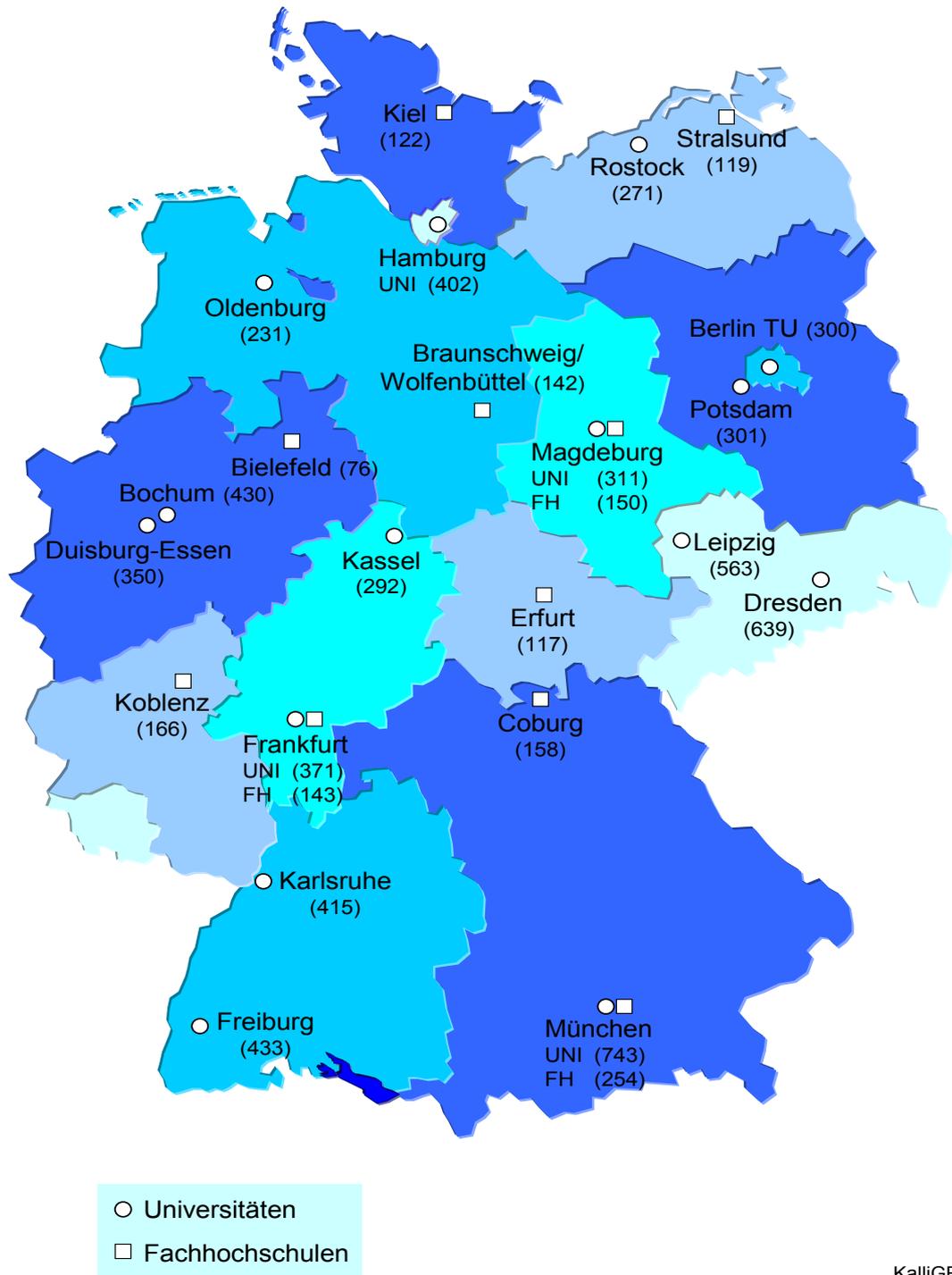
Im Wintersemester 2009/10 sind insgesamt 1,8 Mio. deutsche Studierende an den Universitäten und Fachhochschulen immatrikuliert. Von ihnen befinden sich 1,22 Mio. an Universitäten und 0,58 Mio. an Fachhochschulen. Diese Studierenden sind die Bezugsgröße für repräsentative Aussagen, die anhand des Samples getroffen werden.

Für differenzierte Analysen nach Fächergruppen, Abschlussarten, Semesterzahl oder Geschlecht der Studierenden muss eine ausreichend große Zahl von ihnen befragt werden. Daher müssen die einzelnen Fachrichtungen an den beteiligten Hochschulen hinreichend besetzt sein, um gesicherte Aussagen über deren Studienverhältnisse zu ermöglichen.

Bis zur 7. Erhebung wurden daher jeweils etwa 20.000 Studierende angeschrieben und zur Beteiligung aufgefordert. Für die 8. Erhebung im WS 2000/01 wurde die Zahl auf 24.000 erhöht, damit auch bei einer geringeren Teilnahme eine genügend große Zahl Befragter gesichert bleibt. Mit der Ausweitung des Samples um vier Hochschulen erhöhte sich die Zahl seit der 9. Erhebung im WS 2003/04 auf 28.000 versendete Fragebogen.

Die zu befragenden Studierenden werden nach dem Zufallsverfahren von den beteiligten Hochschulen ausgewählt. Aus datenschutzrechtlichen Gründen sind der Arbeitsgruppe Hochschulforschung weder Namen noch Adresse der ausgewählten

Standorte und Besetzungszahlen¹⁾ (befragte Studierende) der beteiligten Universitäten und Fachhochschulen des 11. Studierendensurveys im Wintersemester 2009/10



KalliGRAPHIK

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

1) Die Gesamtsumme der Besetzungszahlen ergibt wegen fehlender Angaben zum Hochschulort eine Differenz zur Anzahl der befragten Studierenden von 7.590.

Studierenden bekannt. Der Fragebogen wird von den einzelnen Hochschulen den Studierenden direkt zugestellt; ebenso wie eine Erinnerung nach ca. drei Wochen. Die Teilnahme an der Befragung erfolgt freiwillig und ist anonym.

Rücklauf und Repräsentativität

Bei den ersten Erhebungen des Studierendensurveys betrug der Rücklauf verwendbarer Fragebogen über 40%. Bei der Erhebung im WS 1997/98 sank er auf 37,0%. Der Rückgang ist nicht auf Änderungen in der Organisation der Erhebung zurückzuführen, er scheint ein generelles Phänomen nachlassender Partizipation widerzuspiegeln, das sich auch auf andere Studien auswirkt.

Deshalb wurde der Umfang des Samples anzuschreibender Studierender auf 28.000 erhöht, weil weitere und gezieltere Nachbefragungen aus Gründen der Anonymität und Kosten nicht möglich sind.

- Im WS 2009/10 wurde mit 27,8% ein insgesamt befriedigender Rücklauf erreicht, und die absolute Zahl befragter Studierender beträgt 7.590. Der Rücklauf bei den Fachhochschulen ist mit 25,7% niedriger als an den Universitäten mit 28,4%.
- Insgesamt haben sich an den elf Erhebungen zwischen 1983 und 2010 über 95.500 Studierende beteiligt. Für die acht Erhebungen seit 1993 beträgt die Gesamtzahl etwa 59.000 Studierende, darunter 47.300 an Universitäten und 11.700 an Fachhochschulen.

Den vielen Studierenden danken wir für ihre Mitwirkung, Auskünfte und vielfältigen Kommentierungen. Ebenfalls danken wir den Mitarbeitern und Leitungen der beteiligten Hochschulen für die Mitwirkung und Unterstützung.

Aufgrund der Auswahl und der Übereinstimmung in bedeutsamen Merkmalen zwischen Hochschulstatistik und den Befragten des Studierendensurveys (z. B. Fächerbelegung, Altersverteilung) kann bei der erreichten Beteiligungsrate von einer weitgehenden Repräsentativität der Befunde für die gegenwärtig 1,8 Millionen deutschen Studierenden an den Universitäten und Fachhochschulen ausgegangen werden.

Spektrum der Berichterstattung

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

Grundtabellat: Damit Hochschulpolitik wie beteiligte Hochschulen frühzeitig die Befunde des Studierendensurveys zur Verfügung haben, wird als erstes eine Grundauszählung der aktuellen Erhebung nach Hochschulart (Universitäten und Fachhochschulen) vorgelegt.

Datenalmanach: Dieses Dokument gibt umfassend Auskunft über die Daten aller vorliegenden Erhebungen als Zeitreihe. Damit sind sowohl die allgemeinen Entwicklungen an Universitäten

und Fachhochschulen als auch die Unterschiede nach den Fächergruppen an beiden Hochschularten nachvollziehbar.

Ein gesondertes Tabellat mit "**Indikatoren zur Studiensituation und Lehrqualität**" erhalten alle am Survey beteiligten Hochschulen (aktuell 25); unterteilt nach den an der jeweiligen Hochschule vertretenen Fächergruppen. Diese Zusammenstellung, die als "Studienqualitätsmonitor" zu verstehen ist, bietet eine Informationsgrundlage für die hochschulinterne Diskussion um Lehr-evaluation und Hochschulentwicklung.

Hauptbericht: Zu jeder Erhebung wird ein Untersuchungsbericht unter dem Titel "**Studiosituation und studentische Orientierungen**" erarbeitet, der in zwei Fassungen vorgelegt wird. Die ausführliche **Langfassung** liefert einen Überblick zu den Befunden der aktuellen Erhebung sowie zu den Entwicklungen über die Zeitreihe an Universitäten und Fachhochschulen. In der **Kurzfassung** werden die Befunde bilanziert, wichtige Einblicke hervorgehoben und Folgerungen gezogen. Sie richtet sich an eine breitere Leserschaft der interessierten Öffentlichkeit, der Hochschulen sowie an Vertreter/innen der Hochschulpolitik.

Fachmonographien: Eine besondere Bedeutung für die Diskussionen um Studienreformen haben die Fachmonographien über das Studium in einzelnen Fachrichtungen gewonnen. Am Anfang der Reihe stand "Das Studium der Medizin" (1994), gefolgt von "Das Studium der Rechtswissenschaft" (1996). Der Monographie über "Das Studium der Geisteswissenschaften" (2001) folgte "Das Studium der Betriebswirtschaftslehre" (2006) und „Studienqualität und Attraktivität der Ingenieurwissenschaften“ (2007). Zuletzt erschien die Fachmonographie „Das Studium der Naturwissenschaften“ (2008).

Thematische Schwerpunktberichte: In jeder Erhebungsphase werden aktuelle und wichtige Themen vertieft untersucht. Bei früheren Erhebungen bezogen sich solche Berichte auf Themen wie "Studierende und Politik im vereinten Deutschland" (1994) oder "Berufswahl, Berufsperspektiven und Existenzgründungen" (2001); in den letzten fünf Jahren sind die Berichte "Frauen im Studium - Langzeitstudie 1983 - 2004" (2005) und "Wissenschaftlicher Nachwuchs unter den Studierenden" (2006) erschienen.

Gestaltung des Europäischen Hochschulraumes

Mit der Bologna-Erklärung von 1999 ist für die deutschen Universitäten und Fachhochschulen ein neues Kapitel aufgeschlagen worden. Für die Studierenden ergeben sich vielfältige Änderungen der Studienbedingungen, mit weitreichenden Folgen für ihre Strategien und Perspektiven. Die Einlösung der Versprechen, die mit dem Bologna-Prozess verbunden sind, bleibt bislang umstritten. Daher sind die Ansichten und Erfahrungen der Studierenden mit den neuen Studienstrukturen von großer Wichtigkeit, um sie bei der weiteren Gestaltung des Europäischen Hochschulraumes einzubeziehen. Dieser Entwicklung wurde in einer Zwischenbilanz zum Bachelor-Studium „Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre“ (2009) Rechnung getragen.

Ausgewählte Publikationen zum Studierendensurvey

Allgemeine Publikationen

Peisert, H. u.a. (1981): Studium und Hochschulpolitik. Untersuchung über Informationsverhalten, Studiensituation und gesellschaftspolitische Vorstellungen von Studenten. Bonn.

Bargel, T./ F. Multrus/ M. Ramm (1996): Studium und Studierende in den 90er Jahren. Bonn.

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

Fachmonographien

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

Bargel, T./ F. Multrus/ M. Ramm (1996): Das Studium der Rechtswissenschaft. Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht. Bonn.

Bargel, T./ M. Ramm (1998): Ingenieurstudium und Berufsperspektiven. Bonn.

Multrus, F./ T. Bargel/ B. Leitow (2001): Das Studium der Geisteswissenschaften. Bonn.

Ramm, M./ F. Multrus (2006): Das Studium der Betriebswirtschaftslehre. Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht. Bonn, Berlin.

Bargel, T./ F. Multrus/ N. Schreiber (2007): Studienqualität und Attraktivität der Ingenieurwissenschaften. Bonn, Berlin.

Ramm, M. (2008): Das Studium der Naturwissenschaften. Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht. Bonn, Berlin.

Datenalmanach

Simeaner, H./ M. Ramm/ C. Kolbert-Ramm (2010): Datenalmanach Studierendensurvey 1993 - 2010. Studiensituation und Studierende an Universitäten und Fachhochschulen. Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Konstanz.

Schwerpunktthemen

Bargel, T. (1994): Studierende und Politik im vereinten Deutschland. Bildung-Wissenschaft-aktuell 3/94. Bonn.

Ramm, M. (1994): Fachhochschulen in den neuen Bundesländern. Bildung-Wissenschaft-aktuell 12/94. Bonn.

Bargel, T./ M. Ramm (1999): Attraktivität des Ingenieurstudiums. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.

Ramm, M. (2001): Berufswahl, Berufsperspektiven und Existenzgründungen. Bonn. Wiederabdruck in: ibv-informationen 31/01. Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg.

Ramm, M./ T. Bargel (2005): Frauen im Studium. Langzeitstudie 1983 - 2004. Bonn, Berlin.

Bargel, T./ T. Röhl (2006): Wissenschaftlicher Nachwuchs unter Studierenden. Bonn, Berlin.

Bargel, T./ F. Multrus/ M. Ramm/ H. Bargel (2009): Bachelor-Studierende. Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz. Bonn, Berlin.

Evaluation der Lehre

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

Bargel, T./ N. el Hage (2000): Evaluation der Hochschullehre: Modelle, Probleme und Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 2000, 207-224.

Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

Ramm, M./ T. Bargel (1995): Studium, Beruf und Arbeitsmarkt. Orientierungen von Studierenden in West- und Ostdeutschland (BeitrAB 193). IAB Nürnberg.

Ramm, M./ T. Bargel (1997): Berufs- und Arbeitsmarktorientierungen der Studierenden (BeitrAB 212). IAB Nürnberg.

Ramm, M./ T. Bargel (2002): Arbeitsmarktaussichten und Reaktionen von Studienanfängern in den Natur- und Ingenieurwissenschaften. In: Bellmann, L./ J. Velling (Hg.): Arbeitsmärkte für Hochqualifizierte (BeitrAB 256). IAB. Nürnberg, 151-183.

Artikel und Beiträge

Bargel, T. (1998): Deutsche Studierende und Ausländer: Kontakte und Haltungen. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.): Studium internationale. Handbuch zum Ausländerstudium. Frankfurt/Main, 195-223.

Bargel, T. (2005): Hochschulzugang, Fachwahlmotive und Studierenerwartungen. Vergleichende Studierendenforschung zu drei europäischen Regionen. In: Craanen, M./ L. Huber (Hg.): Notwendige Verbindungen. Bielefeld, 59-74.

Bargel, T. (2006): Studentische Biographien im Wandel: Ausgewählte Trendentwicklungen 1983 - 2004. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 3, 433-447.

Georg, W. (2008): Individuelle und institutionelle Faktoren des Studienabbruchs. - Eine Mehrebenenanalyse mit Daten des Studierendensurveys. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 28, Heft 2.

Präsentation im Internet

<http://www.uni-konstanz.de/Studierendensurvey>

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unentgeltlich abgegeben. Sie ist nicht zum gewerblichen Vertrieb bestimmt. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerberinnen/Wahlwerbern oder Wahlhelferinnen/Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Bundestags-, Landtags- und Kommunalwahlen sowie für Wahlen zum Europäischen Parlament.

Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen und an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung.

Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift der Empfängerin/dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Bundesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

