SSOAR

Open Access Repository
www.ssoar.info

Bachelor-Studierende - Erfahrungen in Studium und Lehre: eine Zwischenbilanz

Bargel, Tino; Multrus, Frank; Ramm, Michael; Bargel, Holger

Veröffentlichungsversion / Published Version
Monographie / monograph

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
SSG Sozialwissenschaften, USB Köln

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:
Bargel, T., Multrus, F., Ramm, M., & Bargel, H. (2009). *Bachelor-Studierende - Erfahrungen in Studium und Lehre: eine Zwischenbilanz.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-236271

Nutzungsbedingungen:
Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:
This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

gesis
Leibniz-Institut
für Sozialwissenschaften

Mitglied der
Leibniz-Gemeinschaft

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Bachelor-Studierende
Erfahrungen in Studium und Lehre

Eine Zwischenbilanz

Die Untersuchung wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz unter der Projektleitung von Prof. Dr. Werner Georg und Tino Bargel durchgeführt.
Der Studierendensurvey wurde 1982 von Tino Bargel, Dr. Gerhild Framhein-Peisert und von Prof. Dr. Hansgert Peisert gegründet. Die Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt.

Impressum

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

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

Bonn, Berlin 2009

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Tino Bargel / Frank Multrus / Michael Ramm / Holger Bargel

Bachelor-Studierende
Erfahrungen in Studium und Lehre

Eine Zwischenbilanz

WISSENSCHAFT

Ideen zünden!

Inhaltsverzeichnis

ZUSAMMENFASSUNG UND FOLGERUNGEN ... 3

1 BOLOGNA-PROZESS UND BACHELOR-STUDIUM: EINFÜHRUNG UND FRAGEN ... 11
1.1 Ziele und Schritte des Bologna-Prozesses ... 11
1.2 Studierende in den neuen Studiengängen ... 13
1.3 Der Bachelor im Meinungsstreit ... 15
1.4 Die empirischen Grundlagen ... 16

2 STUDIENERWARTUNGEN, MOTIVE UND STRATEGIEN ... 19
2.1 Erwartungen an das Studium ... 19
2.2 Motive der Fachwahl ... 22
2.3 Strategien zur Gestaltung des Studiums ... 25

3 STUDIENORGANISATION UND STUDIERBARKEIT ... 30
3.1 Lehrorganisation und Regelungen ... 30
3.2 Modularisierung und Vergabe von ECTS ... 32
3.3 Zeitbudget für Studium und Erwerbsarbeit ... 35
3.4 Einhaltung der Studienvorgaben und Verzögerungen ... 38

4 KONTAKTE, BERATUNG UND PARTIZIPATION ... 42
4.1 Kontakte zu Kommilitonen und Lehrenden ... 42
4.2 Beratung durch Lehrende ... 45
4.3 Partizipation der Bachelor-Studierenden ... 47

5 INTERNATIONALE MOBILITÄT UND AUSTAUSCH ... 51
5.1 Studienphase im Ausland ... 51
5.2 Internationalität der Studiengänge ... 56
5.3 Internationales und europäisches Bewusstsein ... 58

6 LEHRSITUATION, ANFORDERUNGEN UND STUDIENQUALITÄT ... 60
6.1 Fachliche und überfachliche Anforderungen ... 60
6.2 Zur Situation der Lehre ... 62
6.3 Forschungs- und Praxisbezug im Studium ... 66
6.4 Bilanz zur Studienqualität ... 67

7 SCHWIERIGKEITEN, BELASTUNGEN UND STUDIENABBRUCH ... 71
7.1 Schwierigkeiten im Studium ... 71
7.2 Belastungen im Studium ... 73
7.3 Absicht zum Studienabbruch ... 74

8 FACHLICHE FÖRDERUNG UND ALLGEMEINE QUALIFIKATIONEN ... 76
8.1 Fachliche Förderung ... 76
8.2 Erwerb allgemeiner Kompetenzen ... 77
8.3 Berufs- und Beschäftigungsbefähigung ... 80
8.4 Forschungsbefähigung ... 82

9 BERUFLICHE AUSSICHTEN, ANSPRÜCHE UND TÄTIGKEITSBEREICHE 84
9.1 Erwartete Berufsaussichten und Arbeitsmarktchancen 84
9.2 Berufliche Ansprüche 86
9.3 Angestrebte berufliche Tätigkeitsbereiche 87
9.4 Berufliche Mobilität 88

10 WÜNSCHE UND FORDERUNGEN DER BACHELOR-STUDIERENDEN 90
10.1 Wünsche zur Verbesserung des Studiums 90
10.2 Forderungen zur Hochschulentwicklung 93
10.3 Neue Studienstrukturen 95

LITERATUR 97

ANHANG: Konzept und Durchführung des Studierendensurveys 101
Internationalisierung und europäischer Hochschulraum 104
Studienqualitätsmonitor 2007 und 2008 106
Ausgewählte Publikationen zum Studierendensurvey 108

Bachelor-Studierende Zusammenfassung und Folgerungen

Die Gestaltung des Europäischen Hochschulraumes wie der Aufbau des Bachelor-Studiums befinden sich noch im Fluss, etwa bei der Modularisierung der Studiengänge, dem internationale Austausch, der Anerkennung von Leistungen oder der Akkreditierung. Der weiteren Entwicklung soll eine bessere Informationsgrundlage dienen und die Studierenden sollen vermehrt zu Wort kommen - zwei wichtige Folgerungen im Dokument der letzten Ministerkonferenz (Leuven, Mai 2009).

In diesem Bericht stehen die Bachelor-Studierenden und ihre Erfahrungen mit Studium und Lehre im Mittelpunkt, aber auch ihre fachlichen Motive und beruflichen Erwartungen werden behandelt. Als Datengrundlage dienen drei umfangreiche Erhebungen zwischen 2006 und 2008: der Studierendensurvey, eine Online-Befragung zum Europäischen Hochschulraum und der Studienqualitätsmonitor. Sie liefern wichtige und differenzierte Befunde über den Stand der Entwicklung des Bachelor-Studiums im Sinne einer Zwischenbilanz.

Große Mehrheit für die Ziele des Bologna-Prozesses
Die Bachelor- Studierenden unterstützen die Ziele des Bologna-Prozesses mit großer Mehrheit, sei es die internationale Ausrichtung, die Studienphase im Ausland, die Akkreditierung der Studiengänge oder die Vergleichbarkeit der Standards. Stets halten über 80% aller befragten Studierenden diese Absichten für wichtig, darunter nahezu die Hälfte sogar für sehr wichtig. Der Aufbau eines Europäischen Hochschulraumes findet demnach breiten Anklang unter den Studierenden.

Zurückhaltender fallen die studentischen Urteile zur gestuften Studienstruktur mit den Abschlüssen Bachelor und Master aus. Eine Mehrheit der Bachelor-Studierenden (75%) hält die gestufte Studienstruktur für sinnvoll, aber ein grundsätzlich auf sechs Semester festgelegtes Bachelor-Studium findet weniger Zustimmung (53% dafür). Die Festlegung der meisten Hochschulen auf einen 3-jährigen Bachelor ist demnach unter den Studierenden umstritten.

Für die Ziele des Bologna-Prozesses im Hinblick auf Internationalisierung, Austausch und Vergleichbarkeit fallen die Voten der Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen ähnlich aus. Demgegenüber sind den Studierenden an den Fachhochschulen die strukturellen Veränderungen wichtiger: die zweistufige Studienstruktur ebenso wie die Möglichkeit zum Abschluss nach sechs Semestern als Bachelor. Die mit der Gleichstellung der Abschlüsse verbundene Aufwertung des Studiums an den Fachhochschulen ist für die dortigen Studierenden willkommen, während sie den Studierenden an Universitäten eher Sorge bereitet, was sie durch ihre größere Skepsis ausdrücken.

Für die weitere Entwicklung des Europäischen Hochschulraumes in den kommenden Jahren sind die weithin einvernehmlichen Urteile der Bachelor-Studierenden über die Ziele dieses Prozesses eine wichtige Grundlage. Allerdings darf diese Zustimmung nicht als Freibrief für die Akzeptanz einzelner Maßnahmen und ihrer Umsetzung an den Hochschulen verstanden werden. Bei diesen einzelnen Maßnahmen kommt es offensichtlich in hohem Maße darauf an, in welcher Weise sie gestaltet und den Studierenden vermittelt werden.

Kernelemente des Bologna-Prozesses sind umgesetzt
Die Kernelemente des Bologna-Prozesses sind offenbar für die Bachelor-Studierenden erkennbar umgesetzt. Nahezu alle Studierenden bejahen dies für die gestufte Studienstruktur (Bachelor/Master), das Kreditpunktsystem (ECTS) und die Modularisierung des Studienganges. Vier weitere Elemente des Bologna-Prozesses werden von einer Mehrheit in Bachelor-Studiengängen ebenfalls als umgesetzt wahrgenommen: die allgemeine Qualitätskontrolle und Evaluation der Lehre, die internationale Kooperation mit ausländischen Hochschulen, die Möglichkeit zu einem Auslandsstudium und die Akkreditierung der Studiengänge (die bestätigenden Anteile liegen zwischen 55% und 70%).

Die Umsetzung der Bologna-Ziele ist an beiden Hochschularten in gleichem Maße festzustellen; sie ist an den Universitäten oder Fachhochschulen nicht mit einer anderen Gewichtung erfolgt. Bei der Umsetzung der grundsätzlichen Elemente des Bologna-Prozesses treten ebenfalls keine signifikanten Unterschiede zwischen den Fachrichtungen auf. Die gestufte Studienstruktur mit den zwei Phasen ist überall gleichermaßen verwirklicht und der Bachelor als erster Abschluss etabliert, ebenfalls das Kreditpunktsystem (ECTS) und die Modularisierung. Es ist davon auszugehen, dass 2010 in allen einbezogenen Fachrichtungen die zentralen Vorgaben des Europäischen Hochschulraumes verwirklicht sein werden (ohne Jura, Medizin und Lehramt). Nach den Erfahrungen der Studierenden sind die Grundlagen für den Europäischen Hochschulraum in Deutschland gelegt, und zwar an Universitäten wie Fachhochschulen gleichermaßen.

Orientierung an Professionalität und Allgemeinwohl
Die Bachelor-Studierenden haben ihre Erwartungen an das Studium und die Leistung der Hochschulen keineswegs zurückgeschraubt. Sie setzen auf den Erwerb von Fachwissen, das

Erreichen einer anerkannten und interessanten Berufstätigkeit sowie die wissenschaftliche Qualifikation und einen Gewinn an Autonomie.

Die Vermutung, die Bachelor-Studierende hätten ihre Ansprüche an ein Studium zurückgenommen, bedingt durch die Kürze und Ausrichtung ihres Studiums, wird nicht bestätigt. Eine Reduktion in Ertrag und Nutzen des Studiums dürfte deshalb bei vielen Bachelor-Studierenden auf Enttäuschung oder Abwehr treffen. „Studieren", gleich in welche Form gepackt, sollte daher diese Ansprüche anerkennen und beim Studienaufbau entsprechend aufgreifen.

Bildung und Einkommen weniger widersprüchlich
Zwischen der Allgemeinbildung und dem guten Einkommen sehen die Bachelor-Studierenden, hierin dem allgemeinen Trend folgend, wenig Gegensätzliches. Beides ist ihnen in gleichem Umfang wichtig, wird von ihnen vergleichsweise sogar etwas mehr betont, wobei die ideelle Allgemeinbildung häufiger an Universitäten, das materielle Einkommen mehr an Fachhochschulen als Vorteil eines Studiums angesehen wird. Ebenso erwarten die Bachelor-Studierenden, sogar vermehrt, dass durch das Studium ihre Allgemeinwohlorientierung gefördert wird, entweder um anderen zu helfen oder um zur gesellschaftlichen Verbesserung beizutragen.

Es erweist sich als Fehleinschätzung, den Bachelor-Studierenden pauschal weniger Idealismus und Aufgeschlossenheit für das Allgemeinwohl zu unterstellen, weil sie mehr Wert auf Gratifikationen legen und den materiellen Nutzen eines Studiums häufiger betonen. Deshalb ist die bloße Ausrichtung auf die Berufsvorbereitung ebenso wie die einseitige Dominanz abstrakter Inhalte und die Vermittlung von Theorien für die meisten Bachelor-Studierenden problematisch.

Bachelor-Studierende betonen das Fachinteresse, aber materielle Motive sind ihnen wichtiger geworden
Im Vordergrund stehen für die Bachelor-Studierenden nach wie vor die ideellen Motive des Fachinteresses und der eigenen Begabung. Die materiellen Motive wie sicherer Arbeitsplatz (defensiv) oder hohe Einkommenschancen (offensiv) werden nicht so oft angeführt, haben aber in den letzten Jahren als Motiv der Fachwahl an Stellenwert gewonnen.

Die Motivprofile der Studierenden in den verschiedenen Fachrichtungen weisen größere Differenzen auf: In den Kultur- und Naturwissenschaften herrschen ideell-intrinsische Motive vor und die materiell-utilitaristischen Motive sind gänzlich nachrangig; in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften werden dagegen viel häufiger, sogar mehrheitlich, die materiellen Motive betont und die ideellen Motive wenig herangezogen. Die Differenzen im Motivprofil der Fachrichtungen haben einige Tradition. Sie haben auch Folgen für die Einschätzungen des Bologna-Prozesses, die unter den Bachelor-Studierenden je nach Fachzugehörigkeit kontrovers ausfallen können.

Studieneffizienz hat hohen Stellenwert
Die Bachelor-Studierenden sind mittlerweile besonders überzeugt, dass eine gute Examensnote und ein schneller Abschluss für ihre beruflichen Aussichten sehr nützlich seien – deutlich mehr als die Diplom-Studierenden. Für die persönliche Entwicklung sehen sie jedoch den schnellen Abschluss weit weniger als vorteilhaft an. Der Druck der Bewährung im Studium wird von den Bachelor-Studierenden offenbar weit ernster genommen, weil Dauer wie Erfolg für sie einen deutlich höheren Stellenwert haben, vor allem wenn es um die späteren Berufsaussichten geht. Sie setzen sich damit selbst unter einen erhöhten Erfolgsdruck, verlangen aber auch häufiger, dass an den Hochschulen mehr getan wird, damit sie erfolgreich und zügig studieren können.

Die Einschätzung des hohen Nutzens eines effizienten Studiums für die Berufsaussichten wird gestützt durch die Absichten der Bachelor-Studierenden: Sie legen viel Wert auf ein gutes Examen (64%) und auf ein zügiges Studium (49%). Die Bachelor-Studierenden zeigen ein hohes Maß an Ehrgeiz, bei nicht ganz so ausgeprägtem Fleiß (ein Drittel bestätigt, besonders intensiv für das Studium zu arbeiten).

Eine kurze Studiendauer wird in allen Fachrichtungen von den Bachelor-Studierenden weit häufiger angestrebt als von den Diplom-Studierenden. Die Diskrepanz zwischen persönlichem Gewinn und beruflichen Nutzen eines raschen Studiums ist aber so groß wie bei keinem anderen Aspekt der Studiengestaltung. Die Anpassung an ein straffes Studium ist bei vielen Bachelor-Studierenden demnach weniger durch eine innere Überzeugung getragen, sondern wird häufig als eine pflichtgemäße Erfüllung oder als erzwungene Anforderung erlebt.

Wichtigkeit von Arbeitserfahrungen und Praxisbezug
Ebenfalls wichtig sind den Bachelor-Studierenden Arbeitserfahrungen neben dem Studium: Sie werden von 71% für sehr nützlich gehalten. Diese Einschätzung wird durch das Interesse am Praxisbezug der Lehre bestätigt. Sehr viele Studierende verlangen nach einer Praxisphase im Studium (Praktika) und nach vermehrten Kooperationen zwischen Hochschule und Wirtschaft. Die Bachelor-Studierenden sehen die Hochschule längst nicht mehr als „Elfenbeinturm" und das Studium als „Moratorium", etwa um den Berufseinstieg hinauszuzögern oder alternative Lebensweisen zu erproben.

Dieser Einstellung entspricht die weiterhin hohe Quote einer Erwerbsarbeit neben dem Studium, auch unter den Bachelor-Studierenden. Die Begründung dafür liegt bei einem Gutteil in der Praxiserfahrung und den Kontakten zur Berufswelt, wodurch sich die Berufsaussichten und Anstellungschancen verbessern lassen. Dennoch bleibt zu beachten, dass ein Großteil der studentischen Erwerbstätigkeit für die Studienfinanzierung notwendig ist. Für viele Studierende stellt sie eine erhebliche Belastung dar, erschwert oft ein kontinuierliches Studium und trägt zu Studienzeitverzögerungen bei.

Große Fachunterschiede bei der Forschungsorientierung der Studierenden
Ein geringeres Interesse am Forschungsbezug der Lehre und an Forschungserfahrungen im Studienverlauf kann den Bachelor-Studierenden pauschal keineswegs unterstellt werden. Forschungsteilhabe hält vielmehr die Mehrheit von ihnen für sehr nützlich, etwa im gleichen Umfang wie die Diplom-Studierenden (57%). Eine hohe Wertschätzung von Wissenschaft und Forschung wird aber keineswegs von allen Studierenden geteilt.

Beim Forschungsinteresse sind die Fachunterschiede zwischen den Studierenden auffällig: Wissenschaft und Forschung sind vor allem für die Studierenden der Naturwissenschaft, gefolgt von denen der Ingenieurwissenschaften von hohem Wert, am wenigsten werden sie von den Studierenden der Wirtschaftswissenschaften für wichtig gehalten. Eine Reduzierung des Forschungsbezuges oder der Forschungsteilhabe im Bachelor-Studium, mit dem Verweis der verstärkten Möglichkeiten dafür in einem späteren Master-Studium, wird den Studierenden in den Natur- und Ingenieurwissenschaften zumeist wenig gerecht, sie entspricht vielmehr der Haltung von vielen Studierenden der Wirtschaftswissenschaften.

Mehr Festlegungen und Regeln im Bachelor-Studium
Die meisten Bachelor-Studierenden empfinden ihr Studium als geregelt und durch Vorgaben festgelegt: für 82% ganz überwiegend. Die vorgeschriebene Studienführung ist zwar für die Mehrheit eher unproblematisch, jeder Dritte hat mit diesen Reglementierungen aber größere Schwierigkeiten. Die verlangte bzw. zugestandene Selbstständigkeit im Studium hält jeder zweite Bachelor-Studierende für angemessen, für jeweils ein Viertel ist sie aber entweder zu hoch oder zu niedrig. Dies meint aber nicht, dass im Studium eigene Interessenschwerpunkte gesetzt und verfolgt werden können, denn darauf wird für 59% der Bachelor-Studierenden in ihrem Fachstudium zu wenig Wert gelegt. Die angemessene Dosierung an Selbständigkeit ist im Bachelor-Studium vielfach nicht erreicht.

Eine hohe Regulierungsdichte in den Bachelor-Studiengängen ist an Universitäten wie Fachhochschulen anzutreffen. Während sich an den Fachhochschulen damit wenig geändert hat, sind die Veränderungen an den Universitäten erheblich. Am stärksten hat sich das Studium in den Kulturwissenschaften gewandelt, denn im Bachelor-Studium registrieren gut vier Fünftel feste Vorgaben, im Diplom-Studium nur ein Drittel.

Die Zunahme solcher Regelungen zum Studienverlauf und den Besuch von Veranstaltungen führt an den Universitäten zu deutlich mehr Problemen damit: 40% gegenüber 25% an Fachhochschulen bestätigen sie. Im Ausmaß der Festgelegtheit des Studienablaufs ist eine Angleichung der beiden Hochschularten auf das Niveau der Fachhochschulen vollzogen worden und zugleich haben sich die Unterschiede zwischen den Fächergruppen eingeebnet.

Probleme der „Studierbarkeit“: schlechte Gliederung und fehlende Transparenz bei hohen Leistungsanforderungen
Trotz aller Regularien weist das Bachelor-Studium einige Mängel auf, die einer effizienten und erfolgreichen Studienführung im Wege stehen. Für viele Studierende mangelt es an einer guten Gliederung (42%), für noch mehr an klaren Prüfungsanforderungen (54%). Transparenz wie Gliederung sind aber zentrale Voraussetzungen für ein konsistentes Studium. Im Gegenzug erleben die Bachelor-Studierenden oft hohe Leistungsanforderungen (66%), etwas mehr als in den Diplom-Studiengängen.

Ein stark geregeltes Studium mit hohen Leistungsansprüchen benötigt gute und durchschaubare Strukturen und Vorgaben. Ein Missverhältnis zwischen Anforderung und Gliederung führt dazu, dass ein Studium kaum mehr als „studierbar“ empfunden wird, insbesondere wenn keine hinreichende Prüfungstransparenz vorhanden ist. Mangelt es zusätzlich an einer verlässlichen und verständlichen Studien- und Prüfungsordnung, kann der weitere Studienfortgang problematisch werden. Eine solche Konstellation führt dazu, dass jeder zweite Bachelor-Studierende, trotz aller Vorgaben, von einigen oder größeren Schwierigkeiten mit der Planung des Studiums berichtet.

Modularisierung und ECTS-Vergabe: vielfach unzureichend
Die **Modularisierung** der Studiengänge, als Zusammenfassung von größeren, inhaltlich abgestimmten und abprüfbaren Einheiten in der Lehre gedacht, die zudem stärker auf den Lernertrag und den Kompetenzerwerb der Studierenden fokussieren sollten, beurteilen die Bachelor-Studierenden mehrheitlich als nicht so gut gelungen. An den Universitäten kommen mit 38% noch weniger von ihnen zu einer positiven Einschätzung der erreichten Modularisierung als an den Fachhochschulen mit 46%. Entsprechend bereitet die Modularisierung 21% größere, weiteren 25% der Bachelor-Studierenden einige Schwierigkeiten. Am seltensten scheint den Studierenden der Ingenieurwissenschaften an Universitäten die Modularisierung als gelungen, sie haben ebenso wie in den Kulturwissenschaften am häufigsten Schwierigkeiten damit. Deutlich besser beurteilen die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften die Umgestaltung des Studiums in Module.

Die Umsetzung des **ECTS-Punkt-Systems** ist für die Bachelor-Studierenden weit besser gelungen als die Modularisierung. Wieder bestehen Differenzen nach der Hochschulart: an den Fachhochschulen beurteilen sie 62% als gut umgesetzt, an den Universitäten knapp die Hälfte. In der Folge bereitet der Umgang mit dem Kreditpunktsystem den Studierenden wenige Probleme. Die große Mehrheit kommt damit klar. Jedoch treten größere Unterschiede nach den Fächergruppen auf: in den Kulturwissenschaften halten nur 41% die Einführung des ECTS-Systems für gelungen, in den Wirtschaftswissenschaften dagegen 67% (Universitäten) bzw. sogar 71% (Fachhochschulen). Schwierigkeiten bei der Anwendung der ECTS-Punkte werden

am häufigsten aus den Ingenieurwissenschaften, am seltensten aus den Wirtschaftswissenschaften berichtet.

ECTS-System wie Modularisierung sind wichtige Voraussetzungen für die internationale Vergleichbarkeit von Studienleistungen. Beide Elemente sind zwar an den deutschen Hochschulen eingeführt, es bestehen aber auf Seiten der Bachelor-Studierenden noch einige Vorbehalte gegenüber der Umsetzung und Anwendung. Größere Kritik daran äußern vor allem Studierende in den Ingenieur- und Kulturwissenschaften an den Universitäten, dagegen kommen die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften am besten damit zurecht und loben am meisten die Umsetzung als gelungen.

Der studienbezogene Zeitaufwand ist bei Bachelor-Studierenden im Schnitt nicht höher

Die Bachelor-Studierenden wenden insgesamt etwas über 35 Stunden in der Woche für ihr Studium auf. Der durchschnittliche Gesamtaufwand ist an Universitäten und Fachhochschulen ähnlich (35,6 zu 35,4 Std. pro Woche) und zu den Diplom-Studierenden bestehen keine nennenswerten Unterschiede (34,0 Std. bzw. 36,6 Std.). Gegenüber dem Diplom-Studium hat im Bachelor-Studium der Besuch von Lehrveranstaltungen etwas zugenommen, dafür hat der Zeitaufwand für das Selbststudium entsprechend nachgelassen, eine Zeitaufteilung die dem bisherigen Studienverhalten an Fachhochschulen entspricht.

Zwischen dem Zeitaufwand der einzelnen Studienrichtungen bestehen bemerkenswerte Unterschiede, die aber traditionellen Gewichtungen folgen. Der Studieraufwand reicht von 30,1 Std. pro Woche in den Sozialwissenschaften bis zu 37,6 in den Ingenieur- und 38,2 Std. in den Naturwissenschaften - im Medizinstudium sind es sogar fast 43 Std. pro Woche.

Wie andere Studien bestätigen (18. Sozialerhebung), kann der Zeitaufwand für das Studium nicht als Erklärung dafür herhalten, dass die zeitliche Anspannung im Bachelor-Studium zu groß sei und keine Zeit für andere Aktivitäten bliebe. Dieser oft geäußerte Eindruck von Überforderung und Hetze, was viele Studierende auf die Anlage des Bachelor-Studiums zurückführen, muss demnach andere Gründe haben. Sie liegen offensichtlich in der Fülle der Regelungen, in mehr Verpflichtungen und verlangter Präsenz, in zu vielen Prüfungsleistungen bei zu wenig Transparenz, in unzureichenden Gliederungen, überladenen Modulen, aber auch in ausbleibenden Rückmeldungen und geringer Flexibilität im Lehrangebot. Zugleich ist der Leistungsdruck hinsichtlich Effizienz und Erfolg für die Bachelor-Studierenden höher geworden. Es ist diese Kombination, die vermehrt zu Stress und dem Gefühl des Ungenügens und der Unsicherheit führt, weniger der tatsächliche Zeitaufwand für das Studium.

Kontakte zu Lehrenden gering, aber Beratungsleistung gut

Das Bachelor-Studium führt dazu, dass die Studierenden näher zusammenrücken. Jedenfalls haben sich die Kontakte unter den Kommilitonen im Bachelor-Studium intensiviert und liegen im Umfang über denen in den Diplom-Studiengängen. An den Universitäten ist die Kontaktdichte unter den Studierenden ähnlich hoch wie an den Fachhochschulen. Die Zufriedenheit über diese Kontakte ist unter den Studierenden groß, denn 79% äußern sich zufrieden damit.

Die Kontakte der Studierenden zu den Lehrenden, die eine wichtige Funktion für die Studienbewältigung haben, sind im Bachelor-Studium nicht häufiger vorhanden als bei Studierenden mit einem anderen angestrebten Abschluss. Sie stagnieren auf einem niedrigen Niveau: 20% der Bachelor-Studierenden verneinen Kontakte zu den Lehrenden, fasst die Hälfte hat sie selten (48%) und nur 7% gelingt der unmittelbare Zugang zu ihren Lehrenden häufig; vor allem zu den Professor/innen ist die Distanz groß geblieben. Wenn mit dem Bachelor-Studium eine bessere Betreuung durch die Lehrenden erreicht werden sollte, so wird die Verwirklichung dieser Intention von den Bachelor-Studierenden nicht bestätigt. Der Mangel an solchen Kontakten erscheint problematisch, weil aufgrund der vielfältigen Veränderungen und Neuerungen im Bachelor-Studium mehr Kontakte zwischen Studierenden und Lehrenden, auch zur Rückmeldung, Beratung und Ermutigung, angebracht wären.

Die Beratungsleistung der Lehrenden, als wichtiger Beitrag zur Studienqualität, kann in formellen Sprechstunden oder in informellen Gesprächen erfolgen. Für die Bachelor-Studierenden ist das Beratungsangebot der Lehrenden hinreichend, denn fast alle, die einen Beratungsbedarf haben, können eine Sprechstunde besuchen. Die Erreichbarkeit der Lehrenden wird daher überwiegend als gut beurteilt (80%). Anders fallen die Urteile zu den Kontaktmöglichkeiten und zum Engagement der Lehrenden aus. Die Anteile zufriedener Studierender sind jeweils geringer und die Variation zwischen den Fächern ist größer. Mit den Kontaktmöglichkeiten äußern sich insgesamt etwa zwei Drittel zufrieden, mit dem Engagement der Lehrenden knapp die Hälfte der Bachelor-Studierenden.

Die Qualität der Beratung, sei es die formelle Sprechstunde oder das informelle Gespräch, kann an vier Aspekten bemessen werden: die Ausführlichkeit (ausreichend Zeit), die Vermittlung der Sachverhalte, der fachliche Ertrag sowie der Nutzen der Beratung insgesamt. Die Bachelor-Studierenden beurteilen die Beratungsqualität überwiegend positiv: zwischen zwei Drittel bis zu drei Viertel äußern sich mit den einzelnen Aspekten ganz zufrieden. Zwischen Sprechstunde und informellem Gespräch sind für die Studierenden bei allen vier Aspekten der Beratungsqualität keine größeren Unterschiede vorhanden.

Zur Situation der Lehre: Organisatorische Mängel

Die Organisation der Lehre weist im Bachelor-Studium für die Studierenden einige Mängel auf, die ein zügiges Studium behindern. Terminausfälle wichtiger Lehrveranstaltungen kommen häufiger an den Fachhochschulen, Überschneidungen häufiger an den Universitäten vor. Im Vergleich zu den Dip-

lom-Studiengängen ist weder eine Verbesserung noch Verschlechterung bei dieser wichtigen Voraussetzung für die Stoffeffizienz und den Studienfortgang eingetreten.

Die zeitliche Koordination wie die inhaltliche Abstimmung der Lehrveranstaltungen wird an den Fachhochschulen öfters (51%) als an den Universitäten (43%) als gut bezeichnet. Für einen Teil im Bachelor-Studium lassen Koordination wie Abstimmung noch zu wünschen übrig, was angesichts der Festlegungen und Vorgaben in ihrem Studiengang problematisch ist. Wird den Studierenden unzureichend ermöglicht, wichtige Lehrveranstaltungen zu besuchen, können sich strikte Regelungen für den Studienfortgang nachteilig auswirken.

Didaktische Verbesserungen in den Lehrveranstaltungen
Die Vermittlung des Lehrstoffes wird durch das Einhalten hochschuldidaktischer Prinzipien begünstigt. Mehrheitlich attestieren die Studierenden ihren Lehrenden Können und Bemühen. In einer Reihe von Elementen der Lehrvermittlung registrieren sie zudem Verbesserungen wie bei der Verständlichkeit der Darstellung, der Einbeziehung der Studierenden, dem Eingehen auf Praxisbezug und Anwendungen.

Allerdings bleiben noch einige Schwächen in der Lehre, die sie monieren; dazu zählen vor allem das Einbringen von Zusammenfassungen und Wiederholungen, die Vergewisserung des Stoffverständnisses und vor allem das Ausbleiben von hilfreichen Rückmeldungen zum Leistungstand, etwa bei Tests, Klausuren, Hausarbeiten oder zur Leistungsentwicklung allgemein. Dadurch fehlt vielen Studierenden nicht nur der Überblick über vorhandene Stärken und Schwächen, sondern sie gewinnen auch keine Entscheidungsfähigkeit über den Fortgang ihres Studiums (z.B. Schwerpunkte zu setzen) oder über ihren weiteren Bildungsweg.

Internationale Kooperation und Auslandsstudium
Die internationale Kooperation, der Austausch und die Mobilität sind Kernziele des Bologna-Prozesses. Die Studierenden sprechen diesen Zielen eine hohe Wichtigkeit zu. Sie halten außerdem ein Auslandsstudium für die persönliche Entwicklung wie für die beruflichen Chancen ganz überwiegend für sehr nützlich. Das Potential für ein Auslandsstudium ist unter den Bachelor-Studierenden wie unter den Studierenden insgesamt als hoch einzustufen. Insofern kommt ihren Urteilen über die Verwirklichung dieser Aspekte bereits im Bachelor-Studium eine besondere Bedeutung zu.

Die Erhöhung der Internationalität an den Hochschulen und der studentischen Mobilität erscheint den Studierenden im Bachelor-Studium mehrheitlich noch unzureichend verwirklicht. Die tatsächliche internationale Kooperation, wo sie aufgebaut wurde, befindet sich dann aber aus Sicht der Studierenden auf gutem Weg, denn ihre Anwendung wird dann häufig als gelungen bewertet. Es ist beachtlich, dass bei der Internationalität oder dem Auslandsstudium keine Differenzen zwischen dem Urteil der Bachelor-Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen zu erkennen sind. Die „Universities of Applied Sciences“, wie sich die Fachhochschulen nunmehr bezeichnen, haben in dieser Hinsicht mit den Universitäten gleich gezogen.

Die **Kooperation mit ausländischen Hochschulen** hat in allen Fachrichtungen zugenommen; gewisse Defizite bestehen nach Meinung der Bachelor-Studierenden am ehesten in den Naturwissenschaften und den Sozialwissenschaften an Universitäten, wo nur jeweils die Hälfte eine solche internationale Zusammenarbeit erkennt. Die Möglichkeiten für ein **Studium im Ausland** sind den Studierenden in den Bachelor-Studiengängen keineswegs gleichermaßen nahe gebracht worden, mit größeren Defiziten in den Ingenieurwissenschaften. Mögliche **Stipendien für ein Auslandsstudium** sind am ehesten den Bachelor-Studierenden in den Kulturwissenschaften (37%) und den Wirtschaftswissenschaften (35%) bekannt; in anderen Fachrichtungen wissen die Studierenden über diese Möglichkeiten weniger Bescheid.

Die beiden weitreichendsten Angebote für eine erhöhte internationale Mobilität: ein **festes Auslandssemester** oder der **Doppelabschluss** (deutsch und ausländisch) sind bislang nur in wenigen Fachrichtungen realisiert; der Doppelabschluss ist noch seltener verwirklicht, am ehesten in den Wirtschaftswissenschaften (für 16% der Bachelor-Studierenden).

Bilanz der Studienqualität: hohe fachliche Güte
Die Bilanz der Studienqualität kann anhand von vier Grundelementen gezogen werden: die inhaltliche- fachliche Qualität, die Güte von Gliederung und Aufbau, die Durchführung der Lehrveranstaltungen sowie die Beratung und Betreuung durch die Lehrenden. Die Bachelor-Studierenden erfahren in der Mehrheit eine gute Studienqualität. Sie ist für sie beim Fachinhalt am überzeugendsten, wofür 72% ein gutes Urteil abgeben.

Der Studienaufbau und die Lehrdurchführungen werden zwar ebenfalls überwiegend als gut evaluiert, aber ein Fünftel findet sie schlecht und ein weiteres Viertel nur teilweise gelungen. Weniger positiv wird die Beratung und Betreuung beurteilt, die zwar von der Hälfte der Bachelor-Studierenden als gut bilanziert wird, aber die andere Hälfte ist damit entweder gar nicht oder nur teilweise zufrieden.

Die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften sind am häufigsten mit den Bedingungen im Studium zufrieden, die geringste Zustimmung äußern die Studierenden der Kultur- und Sprachwissenschaften (auch die Lehramtsstudierenden).

Die Neustrukturierung der Studiengänge hat an den Fachhochschulen für die Studierenden die Studienqualität verbessert, an den Universitäten zumindest gehalten. Ein Rückgang oder gar Einbruch bei der Studienqualität ist nicht eingetreten,

weshalb in dieser Hinsicht von einem gelungenen Umbau gesprochen werden kann. Allerdings sind die vorhandenen Mängel noch keineswegs ausreichend behoben. Es bleibt der Auftrag für die Hochschulen und Fachbereiche, vor allem im Hinblick auf die Beratung und Betreuung, in Teilen auch bei der Gliederung des Studienganges und der didaktischen Qualität der Lehre, Verbesserungen anzugehen. Dafür sind die Anregungen und Rückmeldungen der Studierenden möglichst zu berücksichtigen.

Schwierigkeiten: Prüfungen und Planbarkeit des Studiums
Die Hälfte und mehr der Bachelor-Studierenden räumen Schwierigkeiten vor allem mit drei Aspekten des Studiums ein:

- Prüfungen effizient vorzubereiten (57%),
- die weitere Planung des Studiums (53%),
- die Leistungsanforderungen im Fachstudium (48%).

Diese Anteile mit Schwierigkeiten sind unter den Bachelor-Studierenden jeweils etwas größer als unter den Diplom-Studierenden.

Mit den strengen Reglementierungen äußern die Bachelor-Studierenden entgegen manchen Erwartungen nicht mehr Schwierigkeiten als andere Studierende: ein gutes Drittel führt sie an. Am meisten verbreitet sind sie in den Kultur-, Sozial- und Ingenieurwissenschaften an den Universitäten (40% und mehr mit Schwierigkeiten); dagegen viel geringer für die Studierenden an den Fachhochschulen.

Andere Schwierigkeiten bei der Studienbewältigung, etwa die Beteiligung an Diskussionen, das Abfassen schriftlicher Arbeiten oder Lehrveranstaltungen in englischer Sprache, betreffen eine kleinere Gruppe der Bachelor-Studierenden. In diesen Aspekten des Studiums sind keine Unterschiede zu den Diplom-Studierenden vorhanden.

Die meisten **Belastungen** für die Studierenden entstehen durch bevorstehende **Prüfungen** und die **Leistungsanforderungen** im Fach. Von den Bachelor-Studierenden fühlen sich 36% durch die Prüfungen und 27% durch die Leistungsanforderungen stark belastet. Besonders groß ist der Druck durch die Leistungsanforderungen für die Bachelor-Studierenden in den Naturwissenschaften (für 36%, gegenüber 26% bei den Diplom-Anwärtern). Es ist aber nicht erkennbar, dass solche Belastungen generell mit der Einführung des Bachelor unter den Studierenden zugenommen haben: sie haben stets ein hohes Niveau aufgewiesen - mit ausgeprägten Fachdifferenzen.

An den Universitäten stellt öfters die **Überfüllung** und die **Anonymität** für die Bachelor-Studierenden eine Belastung dar, viel mehr als an den Fachhochschulen. Diese soziale Belastung, die in den 90er Jahren noch stärker vorkam, wirkt sich häufig nachteilig auf die Studienqualität und den Studienfortgang der Studierenden aus - auch hier gestalten sich die Studienbedingungen an den Fachhochschulen günstiger als an den Universitäten.

Nicht wenige Studierende sind durch die **finanzielle Lage** oder **schlechte Berufsaussichten** im Studium stark belastet. Die jetzige finanzielle Lage wird von 28%, die Berufsaussichten und die zukünftige finanzielle Lage von 22% der Bachelor-Studierenden als sehr belastend empfunden. Der Anteil Studierender mit Sorgen wegen ihrer Finanzsituation und der Studienfinanzierung hat sich seit Mitte der 90er Jahre kontinuierlich erhöht: von damals 48% auf nunmehr 71% an den Universitäten und sogar 76% an den Fachhochschulen.

Studienabbruch erwägen Bachelor-Studierende häufiger
In den Bachelor-Studiengängen beschäftigt sich die große Mehrheit nicht mit der Frage des Studienabbruchs. An Universitäten wie Fachhochschulen ist er für drei Viertel kein Thema. Gleichwohl ist der Anteil, der sich etwas oder ernsthaft mit dem Abbruch des Studiums befasst, unter den Bachelor-Studierenden merklich größer als unter den Diplom-Studierenden: an den Universitäten liegt der Anteil bei 26% (Bachelor) zu 20% (Diplom), an den Fachhochschulen bei 27% zu 17%. Am häufigsten wird ein vorzeitiges Ende des Studiums von den Bachelor-Studierenden in den Ingenieur- und Sozialwissenschaften an den Universitäten erwogen.

Ob tatsächlich ein Studienabbruch erfolgt, ist in starkem Maße von der Betreuung, der Einbindung und der Unterstützung in den einzelnen Fachrichtungen abhängig. Eine gelungene Strukturierung des Studienaufbaus kann ebenfalls dazu verhelfen, den potentiellen Studienabbruch aufzufangen.

Förderung und Qualifikation: hoher fachlicher Ertrag
Mit der Einführung der Studiengänge zum Bachelor und der Modularisierung des Lehrprogramms soll der Ertrag des Studiums für die Studierenden in den Vordergrund gerückt werden. Welche Förderung erfahren und bilanzieren die Studierenden, sei es in fachlicher Hinsicht oder bei den allgemeinen Kompetenzen, oft „Schlüsselqualifikationen“ genannt?

In **fachlicher Hinsicht** sieht sich die große Mehrheit der Bachelor-Studierenden als gut gefördert an: für 76% ist sie stark bis sehr stark ausgefallen. Gegenüber den Diplom-Studierenden sind die Unterschiede gering und auch zwischen den Hochschularten treten sie kaum auf. Das Bachelor-Studium hat demnach nach Ansicht der Studierenden ihnen eine hohe fachliche Ausbildung vermittelt. Sie selber vertreten durchweg ein hohes fachliches Qualifikationsbewusstsein.

Entsprechend halten die Bachelor-Studierenden ihr Studium grundsätzlich für geeignet, eine gute bis sehr gute fachliche Förderung zu gewährleisten (65%); unter den Diplom-Studierenden trauen das aber nur 24% dem Bachelor-Studium zu und 53% bezweifeln dies (23% äußern sich nicht). Dieses Auseinanderfallen von Selbst- und Fremdbild des Bachelor-Studiums

gilt auch für manch andere Facetten und stellt für viele Bachelor-Studierenden eine Verunsicherung oder Belastung dar.

Defizite bei Berufsvorbereitung und Berufsbefähigung
Ein Versprechen des Bachelor-Studiums besteht in der Vermittlung von Berufs- und Beschäftigungsbefähigung, auch als „Employability" bezeichnet. Eine wichtige Voraussetzung dafür, ein enger Praxisbezug im Fachstudium, ist für die Bachelor-Studierenden an den Universitäten kaum gegeben (nur für 30%), an den Fachhochschulen viel häufiger (für 71%). Kaum anders sieht es aber in den Diplom-Studiengängen aus, weshalb weder die Mehrheit der Bachelor- noch der Diplom-Studierenden an den Universitäten ihrem Studium attestiert, für eine hinreichende „Berufsbefähigung" zu sorgen.

Für die Bachelor-Studierenden bleiben viele Defizite in der Berufsvorbereitung. Besonders an den Universitäten haben sie den Eindruck, zu wenig in berufsbezogenen Fertigkeiten ausgebildet zu werden. Es ist nicht erkennbar, dass im Bachelor-Studium ein enger Praxisbezug oder eine bessere Berufsvorbereitung hergestellt sind, vor allem an den Universitäten ist dies aus Sicht der Studierenden bisher zu wenig gelungen.

Sorgen wegen Arbeitsmarktchancen nicht höher
Die Bachelor-Studierenden behalten den Arbeitsmarkt und die Berufsaussichten im Blick. Etwa ein Viertel macht sich bei der Erhebung im WS 2006/07 Sorgen, wenn sie an die Stellensuche nach dem Studium denken (an Universitäten 28%, an Fachhochschulen 23%). Gegenüber der Erhebung im Jahr 2004 ist der Anteil Studierender mit größeren Befürchtungen hinsichtlich der Berufsaussichten geringer geworden (damals 32% insgesamt).

Studentische Sorgen um die späteren Arbeitsmarktchancen sind mehr von den konjunkturellen Verläufen als von der Einführung des Bachelor abhängig. Dies belegen die erheblichen Unterschiede bei den Berufsaussichten nach der studierten Fachrichtung; sie sind sehr groß und haben fachspezifische Verläufe. Gegenwärtig ist eine deutliche Zunahme ungünstiger Berufsaussichten unter den Studierenden der Wirtschaftswissenschaften (aber auch Juristen) zu beobachten, während sich für die Studierenden in den Ingenieurwissenschaften (und der Medizin) der Blick in die berufliche Zukunft aufgehellt hat. In der Einschätzung der beruflichen Chancen unterscheiden sich insgesamt die Bachelor-Studierenden kaum von jenen mit anderen Abschlüssen.

Wünsche und Forderungen
In der **Rangliste der Wünsche** zur Verbesserung ihrer Studiensituation rücken die Bachelor-Studierenden drei Punkte in den Vordergrund (Anteil sehr dringend):

- Verbesserung der Arbeitsmarktchancen (40%),
- Lehrveranstaltungen mit weniger Teilnehmern (36%),
- Erhöhung der BaföG-Sätze (36%).

Die Bachelor-Studierenden an Universitäten heben außerdem den Praxisbezug im Studium hervor. An den Fachhochschulen wird aufgrund der oft finanziell schwierigen Situation die Erhöhung der BaföG-Sätze mit Abstand an die erste Stelle der studentischen Wunschliste gestellt. Dem Wunsch nach einer BaföG-Erhöhung kam zuletzt das 22. BaföG-ÄndG von 2007 nach, in dem die Bedarfssätze und Einkommensfreibeträge erhöht wurden.

Nur wenige Bachelor-Studierende, trotz des vielfach empfundenen Prüfungsdrucks, verlangen eine Verringerung der Prüfungsanforderungen: insgesamt nur 12% der Bachelor-Studierenden halten sie für dringend geboten. Allerdings kommt dieser Wunsch unter ihnen etwas häufiger vor als unter den Diplom-Studierenden. Eine Senkung des Niveaus der Leistungsanforderungen findet ebenfalls nur geringe Zustimmung unter den Bachelor-Studierenden, ähnlich wenig wie unter den Diplom-Studierenden. Die Kritik an den Leistungsanforderungen, die Bachelor-Studierende etwas häufiger vorbringen, ist demnach weniger auf deren Niveau und Anspruch zurückzuführen, sondern vielmehr auf die Art und Weise der Leistungserbringung, ihrer Überprüfung und die unzureichenden Rückmeldungen der Lehrenden zum Leistungsstand.

Zur **Entwicklung und Reform der Hochschulen** heben die Bachelor-Studierenden drei Bedingungen als sehr wichtig hervor:

- Pflichtpraktikum für jeden Studiengang (66%),
- Kooperation zwischen Hochschulen und Wirtschaft (56%),
- Ausstattung der Hochschulen mit mehr Personal (51%).

Sie unterstreichen die Hinwendung der Studierenden zum Anwendungsbezug im Studium und zur Vorbereitung auf eine Berufstätigkeit. Von den Studierenden an den Universitäten wird der Ausbau der Personalstellen für die Lehre besonders betont, was wohl auf die von ihnen öfters erfahrene Überfüllung in Lehrveranstaltungen zurückzuführen ist.

Die Studierenden halten folgende Elemente für wichtig, die mit den neuen Studienstrukturen verbunden sind:

- die Sicherung der **Qualität** des Hochschulstudiums über vergleichbare Standards für Leistungen und durch die Akkreditierung von Studiengängen;
- die **Internationalisierung** des Studiums über mehr Möglichkeiten zum Auslandsstudium und der internationalen Ausrichtung der Lehre;
- die **Offenheit** zur Aufnahme eines Master-Studiums und uneingeschränkte Möglichkeiten zur Weiterqualifizierung, damit auch ein Mehr an Chancengleichheit.

Zugenommen hat in den letzten Jahren der partizipative Anspruch nach einer Beteiligung der Studierenden am Prozess der Umgestaltung der Studiengänge und am Aufbau des Euro-

päischen Hochschulraumes. In den Jahren davor blieben die Studierenden zurückhaltend, oft auch wenig informiert, um mehr eigene Mitwirkung zu fordern oder einzulösen.

Folgerungen zur weiteren Entwicklung
Die Stellungnahmen der Studierenden geben Anlass zu einigen Folgerungen und Überlegungen für die weitere Gestaltung des Bachelor-Studiums. Sie beziehen sich auf zwei Ebenen: Erstens die unmittelbare Handlungsebene der Fächer und Hochschulen, und zweitens auf generelle Vorgaben und Maßnahmen zur Hochschulentwicklung und zum Bologna-Prozess.

Gestaltung vom Studium und Lehre
Bei der Gestaltung des Bologna-Prozesses und dem Ausbau des Bachelor-Studiums ist die Umsetzung zwar überall geleistet, aber sie ist nach Erfahrung und Urteil der Studierenden unterschiedlich gelungen. Dabei ist zu beachten, dass Studierbarkeit und Studieneffizienz zum einen, Praxisbezug und Berufsvorbereitung zum anderen für Bachelor-Studierende einen hohen Stellenwert einnehmen.

Zwar wird die **Studienqualität** von den Bachelor-Studierenden gewürdigt, aber eine Reihe größerer Probleme sind geblieben, weshalb die Klage über unzureichende **Studierbarkeit** häufig zu hören ist. Als vordingliche Aufgaben für die Studiengestaltung sind anzuführen: die Stoffmenge und die Prüfungen angemessen auszulegen, die nachvollziehbare Gliederung und Transparenz herzustellen, die Veranstaltungskontinuität zu sichern sowie die Kontakte zu den Lehrenden zu erhöhen.

Erheblicher Überarbeitung bedarf die Zusammenstellung der **Module**. Neben der Aufnahme von Fachwissen sind Möglichkeiten zum Nachdenken und Tüfteln, zum Diskutieren und Besprechen stärker zu eröffnen. Es geht dabei nicht allein um das Zeitbudget, sondern mehr noch um Aufbau und Abstimmung, Begleitung und Rückmeldung. Ebenfalls ist zu prüfen, ob die inhaltliche Verknüpfung innerhalb eines Moduls in den einzelnen Lehrveranstaltungen gelungen ist.

Generelle Vorgaben und Maßnahmen
Bei einigen Vorgaben zur Gestalt des Bachelor-Studiums liefern die Studenten Hinweise, worauf bei der weiteren Entwicklung zu achten wäre. Dafür votiert jeweils eine Mehrheit der Bachelor-Studierenden, aber manche Aspekte der Hochschulentwicklung sind auch unter ihnen nicht völlig unumstritten.

Auflockerung der Vorgabe zur **Dauer des Studiums**, verbunden mit einer Flexibilisierung zum Studienablauf würde vielen Studierenden entgegenkommen. Die häufig anzutreffende formell-strikte Strukturierung des Studiengangs sollte für neue Lehr-Lernfomen (u.a. Projekte, Forschungsbezug) mehr geöffnet werden.

Die **Förderung der Auslandserfahrungen**, insbesondere einer Studienphase im Ausland, möglichst bereits im Bachelor-Studium. Internationalität wird zwar als Ziel ausgegeben, aber die internationale Mobilität und studienbezogene Auslandsaufenthalte (neben dem Studium auch Praktika oder Sprachkurse) wären weiter auszubauen. Dies verlangt eine entsprechende Anpassung der Module, der Vergabe von ECTS-Punkten bis hin zur Prüfungsstruktur, die öfters einem Wechsel ins Ausland hinderlich sind statt ihn zu befördern.

Klärung der **Übergangsproblematik zum Master**, weil unübersichtliche Vorgaben und unterschiedliche Quoten (oft inoffiziell, aber wirksam) und eine differente Praxis der Hochschulen und Fächer stark zur Verunsicherung der Studierenden beitragen. Oft erscheinen den Studierenden die Kriterien für die Aufnahme eines Master-Studiums unklar oder zu eng gefasst.

Der begonnene **Ausbau von Beratung und Unterstützung** (Support & Service) wäre fortzusetzen, um dem gestiegenen Bedarf seitens der Studierenden zu genügen. Aber auch die veränderten Studienbedingungen, wie die Modularisierung des Studiums, die Praktikumsphasen oder die internationale Mobilität erfordern einen erhöhten Betreuungsaufwand seitens der Lehrenden wie der Hochschulen insgesamt.

Zu den **Verbesserung der Studienbedingungen** gehört vor allem die Reduzierung vorhandener Überfüllung durch mehr Stellen, häufiger Veranstaltungen im kleineren Kreis und mehr Rückmeldungen sowie eine bessere Berufsvorbereitung und Förderung der Berufsbefähigung. Dies sind Wünsche und Forderungen, die unabhängig von der Einführung des Bachelor-Studiums bestehen, dennoch einen hohen Stellenwert für die meisten Studierenden haben.

Die **soziale Dimension des Studiums** wird von den Studierenden vermehrt betont, weil für viele von ihnen Fragen der Finanzierung (auch für ein Auslandsstudium) schwieriger geworden sind. Zu den dringlichen Forderungen zählen die Erhöhung der BaföG-Sätze und vermehrte Stipendien, auch die Verbesserung der Arbeitsmarktchancen. Damit verbunden ist ein stärkeres Achten auf soziale Gerechtigkeit beim Studium und den kulturellen und sozialen Chancen (Auslandsaufenthalt, Master-Studium, Berufschancen).

Im Kommuniqué der letzten Ministerkonferenz zum Bologna-Prozess (Leuven, 2009) werden zur weiteren Entwicklung des Europäischen Hochschulraumes verbesserte Informationsgrundlagen angemahnt. Der Wissenschaftsrat sieht einen großen Bedarf in der Stärkung der Bildungs- und Hochschulforschung (Wissenschaftsrat 2008). Neben Daten zur sozialen Lage der Studierenden (z.B. Euro-Student 2008) erscheinen empirische Befunde zu den Studienbedingungen und zur Studienqualität nötig und nützlich. Die Erfahrungen und Urteile der Studierenden, in international vergleichbarer Form erfasst, können für den weiteren Prozess wichtige Hinweise und Anregungen liefern: Bologna and Bachelor with student eyes.

1 Bologna-Prozess und Bachelor-Studium: Einführung und Fragen

Das Ziel jenes ehrgeizigen Vorhabens, das als "Bologna-Prozess" bezeichnet wird, ist die Schaffung eines "Europäischen Hochschulraumes". Deutschland gehört zu den ersten vier Signatarstaaten, welche die Sorbonne-Erklärung (1998) und die Bologna-Deklaration (1999) unterzeichneten. Mittlerweile umfasst der Europäische Hochschulraum insgesamt 46 Nationen, die sich verpflichtet haben, ihn nach gemeinsamen Grundsätzen einzurichten.

Eine zentrale Aufgabe bei der Errichtung des Europäischen Hochschulraumes ist die Gestaltung der zweistufigen Studienstruktur mit dem Bachelor als ersten Abschluss. Zur Klärung der Akzeptanz des Bologna-Prozesses und der Studienverhältnisse in den Bachelor-Studiengängen sollen die Studierenden selbst ausführlich zu Wort kommen. Mit diesem breit angelegten Bericht über das Bachelor-Studium an den deutschen Hochschulen wird zwei wichtigen Forderungen nachgekommen: die Studierenden stärker zu beteiligen und über bessere Datengrundlagen für die Entscheidungen zur weiteren Gestaltung des Europäischen Hochschulraumes zu verfügen.

1.1 Ziele und Schritte des Bologna-Prozesses

Es ist angebracht, sich der Ziele und Maßnahmen für den Europäischen Hochschulraum genauer zu vergewissern. Denn allzu oft werden sie mit anderen Veränderungen und Anforderungen verwechselt oder vermischt (vgl. Teichler 2009). Dazu gehören in Deutschland die Abschaffung der zentralen Studienplatzvergabe, die Eigenauswahl durch die Hochschulen und die Einführung der Studiengebühren in mehreren Ländern.

Außerdem werden mit dem Bologna-Prozess und für die gestuften Abschlüsse von Bachelor und Master oft Versprechen verbunden, die nicht den Deklarationen und Kommuniques entnommen sind (vgl. Abbildung 1), sondern anderen, oft traditionellen Problemen der deutschen Hochschulen geschuldet sind, wie etwa ein strafferes Studieren, mehr Regelungen in der Studienorganisation und mehr Anwendungsbezug. Schließlich hat auch der Fokus auf die Studiendauer und den Studienabbruch in Deutschland nur bedingt etwas mit den Zielen des Bologna-Prozesses in Europa zu tun.

Schritte des Bologna-Prozesses

Mit der **Bologna-Deklaration** werden die grundlegenden Ziele und Vorgaben für den Europäischen Hochschulraum festgeschrieben. Es handelt sich um einen gemeinsamen Rahmen der Qualifizierung in einer zweiphasigen Studienstruktur (Bachelor und Master) mit vergleichbaren Abschlüssen (Diploma Supplement) und Leistungsbemessungen (ECTS), um die internationale Vergleichbarkeit, Kooperation und Mobilität zu verbessern und die "europäische Dimension" im Studium zu betonen, auch weltweit die Erkennbarkeit der europäischen Hochschulangebote zu erhöhen. Einen wichtigen Stellenwert nimmt die Verbesserung der Lehre und der Studienbedingungen anhand abgestimmter Qualitätsstandards ein, zu deren Sicherung die Akkreditierungen und ein Qualitätsmanagement dienen sollen.

Abbildung 1
Entwicklungslinie des Bologna-Prozesses von 1998 bis 2009: Deklarationen und Kommuniques

1998 Sorbonne-Erklärung
- Gemeinsamer Rahmen der Qualifizierung
- Gemeinsames zweiphasiges Studiensystem
- Mobilität von Studierenden und Lehrenden

1999 Bologna-Deklaration
- Leicht lesbare und vergleichbare Abschlüsse,
- Ein System von Leistungsanerkennung (ECTS)
- Mobilität der Forscher und Studierenden
- Europäische Kooperation bei der Qualitätssicherung

2001 Prag-Kommuniqué
- Grundlagen für "Lebenslanges Lernen"
- Beteiligung der Hochschuleinrichtungen und Studierenden
- Förderung des Europäischen Hochschulraumes

2003 Berlin-Kommuniqué
- Qualitätssicherung auf nationaler und europäischer Ebene
- Anerkennung von Abschlüssen (Diploma Supplement)
- Engere Verbindungen zwischen Lehre und Forschung
- Einbeziehung der Promotion als dritte Phase (Zyklus)

2005 Bergen-Kommuniqué
- Berücksichtigung der sozialen Dimension
- Standards und Richtlinien für die Qualitätssicherung
- Nationale Rahmen für Qualifizierung (Bildungsrahmen)
- Flexible Bildungswege im Hochschulsystem

2007 London-Kommuniqué
- Informationen zum Bologna-Prozess verbessern
- Anerkennung von Qualifikationen und Studienabschnitten
- Einführung eines europäischen Qualitätsregisters

2009 Leuven-Kommuniqué
- Hervorhebung der sozialen Dimension und soziale Öffnung
- Neben der "Employability" auch die "Citizienship" stärken
- Ausbau des Qualitätsmanagements mit Bildungsstandards
- Bessere Datengrundlagen und Informationen

Quelle: nach Eurydike 2008, Bargel/Bargel 2006.

Nach der Bologna-Deklaration wurden alle zwei Jahre **weitere Kommuniqués** verabschiedet, die neben der Bekräftigung oder Vertiefung der ursprünglichen Ziele weitere Handlungsfelder hinzugefügt haben: das lebenslange Lernen, die Promotion als dritte Studienphase oder neue Zugangswege ins Studium. In anderen Bereichen erfolgten außerdem die Festsetzung von Regularien und Instanzen, insbesondere zur Qualitätssicherung oder zur Anerkennung von Abschlüssen. Ebenfalls wurde die "soziale Dimension" bekräftigt und die stärkere Beteiligung der Hochschuleinrichtungen und Studierenden betont.

Es wird verschiedentlich darauf hingewiesen, dass andere Erklärungen den Bologna-Prozess beeinflusst haben. In relevantem Ausmaß wird dies der **"Lissabon-Agenda"** oder "Lissabon-Strategie" von 2000 zugeschrieben. Sie zielt auf ein Europa als dynamischen und innovativen Wirtschaftsraum in der globalisierten Wissensgesellschaft ab. Damit wurden ökonomisch-technologische Paradigmen in den Vordergrund gerückt. Die Entwicklung des Europäischen Hochschulraumes und der Studienangebote wurde öfters unter dieser Perspektive gesehen, was zur Betonung von Effizienz im Studium, zum ökonomischen Nutzen und zur "Employability" (Beschäftigungsbefähigung) als zentralem Studienertrag führte.

Für die Beteiligten am Bologna-Prozess, Hochschulleitungen, Lehrende und Studierende (neuerdings oft "stakeholders" genannt), wirken die verschiedenen Vorgaben zur Reform oftmals unübersichtlich. In der Vielzahl von Regularien (etwa für die Vergabe von ECTS-Punkten, den Aufbau von Lehr-Modulen, die Sicherung der Beschäftigungsbefähigung) scheinen die Ziele und Prinzipien der Bologna-Deklaration verloren zu gehen oder überspielt zu werden. Nicht selten mussten die Vorgaben an den Hochschulen unter erheblichem Zeitdruck und ohne angemessene Unterstützung vollzogen werden.

Festlegungen zum Bachelor-Studium

Angesichts der vielen Vorgaben und Forderungen ist es nötig, sich darüber klar zu werden, um was es sich beim Bachelor-Studium handelt: um einen Studiengang zum einen, um eine Qualifikation (Zertifikat) zum anderen. In einfachen Worten: "Ein Bachelor ist ein erster berufsqualifizierender Abschluss und dauert zwischen drei und vier Jahren" (HRK 2008a, S. 11). Bereits diese Definition wirft zwei gravierende Fragen auf: Was bedeutet "berufsqualifizierend" und welche Dauer ist als "Regelstudienzeit" für den Bachelor und Master anzusetzen?

Bachelorstudiengänge sind modular aufgebaut (Module) und die Studienleistungen bzw. der Studienumfang werden in Kreditpunkten (nach dem ECTS-System) ausgedrückt (HRK 2008a, S. 11). Das wirft erneut einige Fragen auf: Zum einen nach dem Bezug zwischen Bachelor und Master, d.h. in welchem Verhältnis stehen sie zueinander (konsekutiv oder nicht) und welche Regeln steuern den Übergang in ein Master-Studium (mit welcher Quote)? Zum anderen nach der Art und Weise der Modularisierung von Studiengängen (wie breit, integrativ und umfassend) sowie nach den Vergaberegeln für die wichtigen ECTS-Punkte (wie viel Arbeit ist ein "workload")?

Über solche Bestimmungen hinaus lautet die entscheidende Frage: Was soll der Bachelor inhaltlich leisten? Die knappe Antwort: "Der Bachelorstudiengang konzentriert sich auf die wissenschaftlichen Grundlagen eines Faches, Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene bzw. praxisorientierte Schlüsselkompetenzen" (HRK 2008a, S. 12). Auch hier stellen sich Fragen: Wie weit reichen und wie tief gehen die wissenschaftlichen Grundlagen? Welche Art von "Wissenschaft" wird im Bachelor, welche im Master betrieben? Wie weit greift der Anwendungs- und Praxisbezug und was wird aus dem Forschungsbezug? Schließlich wird eine Frage oft übergangen, die sich aber für das Gelingen der Umsetzung der Bologna-Vorgaben als wichtig erweisen könnte: Welcher wissenschaftlichen Disziplin, welcher Fachkultur und welchem Studententypus kommen die neuen Regelungen entgegen und welchem wird damit möglicherweise weniger entsprochen?

Außerdem bleibt die Frage nach dem mit dem Bachelor zu erreichenden und zu zertifizierenden Kompetenzniveau. Dafür wird auf die nationalen Qualifikationsrahmen verwiesen. Es wird festgehalten, dass sowohl die Studierbarkeit eines Studienganges als auch seine "Qualität" in einem "unabhängigen Akkreditierungsverfahren" und in "regelmäßigen Evaluationen" geprüft und gesichert werden sollten. Was "Studierbarkeit" ausmacht, bleibt umstritten. Den Akkreditierungsinstanzen werden unterschiedliche Vorgaben empfohlen, um etwa Praxisbezug oder Schlüsselkompetenzen einzuordnen.

Mit dem Bachelor wird die traditionelle Aufteilung in "stärker forschungsorientiert" und „stärker anwendungsorientiert“, also nach Universitäten und Fachhochschulen, grundsätzlich aufgehoben (vgl. Teichler 2009). Eindeutig wird konstatiert: "Eine formale Unterscheidung zwischen Abschlüssen, die an einer Universität oder einer Fachhochschule erworben wurden, wird hier nicht getroffen." (HRK 2008a, S. 21).

Für die Anerkennung und das Prestige einer Qualifikation ist die mit dem Zertifikat verbundene Berechtigung von hoher Wichtigkeit. Maßgebend dafür ist die Einstufung im öffentlichen Dienst. Bislang konnten die Absolventen der Universitäten davon ausgehen, in den höheren Dienst aufgenommen und mit dem Titel "Rat" belohnt zu werden. Für den Bachelor wird nach einigem Hin und Her eindeutig festgehalten: Er berechtigt zum Eintritt in den gehobenen Dienst; die Stufe des "höheren Dienstes" bleibt dem Master vorbehalten (vgl. HRK 2008 a, S. 12). In der privaten Wirtschaft und den Unternehmen blieb lange unklar, in welcher Weise ein Bachelor eingesetzt werden kann und wie er entlohnt werden soll. Mittlerweile setzt sich in den privaten Wirtschaftsunternehmen immer mehr durch, den Bachelor analog zum früheren Diplom an einer Fachhochschule einzustufen.

Zur Dauer des Bachelor-Studiums
Die Aussagen zur Regelstudienzeit bis zum "Bachelor" gehen von grundsätzlich drei Jahren aus, lassen aber auch bis zu vier Jahren zu. In Kombination mit dem Master soll aber das Studium keinesfalls fünf Jahre überschreiten. Diese Vorgabe kann freilich nur auf den "konsekutiven Master" gemünzt sein, wie er vor allem an Universitäten entwickelt wurde. Denn jedem Bachelor-Absolventen steht es frei, mehrere Master-Studiengänge aneinander zu reihen: Masters an verschiedenen Hochschulen (Weiterbildungs- und Spezialisierungs-Master) zu absolvieren und so das Master-Studium auszudehnen.

Nach dem Studium: Master oder Berufseinstieg?
Noch weitgehend offen sind die Zugangsregelungen zu den Master-Studiengängen, zumal sie weitgehend durch die Anbieter an den Hochschulen bestimmt werden dürfen. Vor allem bei konsekutiven Master-Studiengängen stellt sich die Frage nach einer möglichen Quote der direkten Übergänge vom Bachelor. Einige enthalten sich dieser "politischen" Festsetzung, andere halten sich weniger zurück und platzieren sie bei etwa 30% oder bei der Hälfte bis hin zu 80% des entsprechenden Bachelorjahrgangs. Auch im internationalen Vergleich zeichnen sich bislang keine gemeinsamen Regelungen zum Übergang vom Bachelor- in ein Master-Studium ab. Wie die weitere Entwicklung in diesem wichtigen Feld ausfallen wird, ist noch weitgehend offen.

Auch die an vielen Orten vorgenommenen Absolventenstudien können bislang keine abschließenden Auskünfte darüber geben, welche Wege die Bachelorabsolventen einschlagen, denn dafür ist deren Zahl bislang zu gering und auch die Masterangebote befinden sich noch im Ausbau. Beachtenswert sind daher die Einschätzungen und Absichten der Studierenden: Welche Bedeutung schreiben sie dem Master-Studium persönlich und beruflich zu und welche Pläne haben sie für die Zeit nach dem "Bachelor"?

1.2 Studierende in den neuen Studiengängen

Die Einführung von Studienangeboten für den Bachelor oder Master als neue Abschlüsse wurde an den deutschen Hochschulen um die Jahrtausendwende begonnen, allerdings anfangs sehr zögerlich und in manchen Vorgaben umstritten. Mittlerweile ist der Ausbau der neuen Studienstruktur weit vorangeschritten.

Ausbau der Studienangebote zum Bachelor
Das neue Studium zum Bachelor wird als Grundstudium deklariert mit einem Umfang von drei bis vier Studienjahren. Es löst die Studiengänge zum Diplom bzw. zum Magister ab; Studiengänge, die mit Staatsexamen abschließen, wie z.B. Jura und Medizin, bleiben vorerst zurückgestellt. Die Umstellung des Studiums zum Lehramt ist zwischen den Bundesländern umstritten: In einigen ist die Zweistufigkeit des Lehrerstudiums eingeführt, andere halten sich zurück. Einigkeit besteht aber zwischen den Bundesländern darin, dass der Bachelor allein nicht zur Ausübung des Lehramtes ausreicht.

Die Darstellung zur Entwicklung der neuen, umgestellten Studienangebote kann sich auf deren Gesamtzahl beziehen oder sich auf das Angebot des Bachelor-Studiums begrenzen: Im ersten Fall erhält man eine "Quote" des gesamten zweistufigen Angebotes an den deutschen Hochschulen (gesamt), im zweiten Fall den Anteil an Bachelor-Studiengängen an den Angeboten zum grundständigen Studium (bereinigt).

Durch die steigende Vielzahl an Masterstudiengängen ist die Gesamtquote mit 75,1 für das WS 2008/09 deutlich höher als die "bereinigte" Quote für die Bachelorangebote, die sich auf 63,1% der Studiengänge beläuft (vgl. Tabelle 1). Diese Quote ist zwar für die Studienanfänger/innen relevanter, wird aber in der offiziellen Statistik der Hochschulrektorenkonferenz (HRK 2009a) nicht ausgewiesen.

Tabelle 1
Entwicklung der Angebote an Bachelor- und Master-Studiengängen an deutschen Hochschulen (2000 - 2008)
(Angaben absolut und in Prozent)

WS	Studiengänge insges.	darunter Bachelor	darunter Master	Quote gesamt	Quote bereinigt
2000/01	k. A.	277	165	-	-
2003/04	k.A.	854	1.044	-	-
2004/05	11.097	1.253	1.308	23,1	12,8
2005/06	11.186	2.138	1.659	33,9	22,4
2006/07	11.492	3.075	2.113	45,1	32,7
2007/08	11.265	4.108	2.778	61,1	48,4
2008/09	12.298	5.230	4.004	75,1	63,1

Quelle: HRK - Hochschulrektorenkonferenz 2009a, S. 7 und eigene Berechnungen; bereinigt = Anteil Bachelorangebote an Studiengängen insgesamt minus Masterangebote in Prozent.

Von den insgesamt 5.230 Bachelor-Studiengängen im WS 2008/09 befinden sich im Übrigen 3.015 an Universitäten und 2.003 an Fachhochschulen. Die Studierenden dieser Studiengänge, ihre Erfahrungen und Sichtweisen, sind Gegenstand dieses Berichtes über das Bachelor-Studium und den Bologna-Prozess an beiden Hochschularten.

Zahl der Bachelor-Studierenden
Die Aufteilung nach der Hochschulart wird zwar bei den Studienangeboten in der offiziellen Statistik ausgewiesen, unterbleibt aber bei den Studierendenzahlen. Die Zahl der Bachelor-Studierenden hat in den letzten Jahren einen erheblichen Zuwachs zu verzeichnen: bis zum WS 2007/08 auf 529.980 (neue Zahlen sind noch nicht veröffentlicht; vgl. HRK 2009a). Sie entspricht aber erst einer Quote von einem guten Viertel aller Studierenden (27,3%). Für die bilanzierende Evaluation des Bachelor-Studiums mahnt dies zur Vorsicht, insbesondere bei Vergleichen mit dem Diplom- oder Magisterstudium.

Bei den Studienanfänger/innen sind die Verhältnisse im Besuch eines Bachelor-Studiums viel weiter vorangeschritten. Im

WS 2007/08 haben 205.648 Studierende ein Studium zum Bachelor aufgenommen; das entspricht einer Quote von fast zwei Drittel aller Studienanfänger/innen (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2
Zahl und Quote der Studierenden und Studienanfänger in den neuen Studiengängen zum Bachelor (2001 - 2008)
(Angaben absolut und in Prozent)

WS	Studierende Insgesamt	Studierende Bachelor	Quote Bachelor
2000/01	1.798.860	12.409	0,9
2003/04	2.019.460	79.985	4,0
2006/07	1.979.040	329.808	16,7
2007/08	1.941.405	529.980	**27,3**
	Studienanfänger/innen		
2000/01	267.290	5.367	2,0
2003/04	316.660	26.109	8,2
2006/07	294.950	124.631	42,2
2007/08	313.540	205.648	**65,6**

Quelle: HRK - Hochschulrektorenkonferenz 2009a.

Angesichts des starken Zuwachses innerhalb eines Jahres ist davon auszugehen, dass bis 2010, wie mit dem Bologna-Prozess intendiert, für alle in Frage kommenden Studiengänge an Universitäten wie an Fachhochschulen die Einrichtung der zweiphasigen Studienstruktur bewältigt ist. Dann werden alle Studienanfänger/innen an Universitäten und Fachhochschulen (außer Medizin, Jura und teilweise Lehramt) ein Bachelor-Studium aufnehmen.

Inwieweit sich das Bachelor-Studium an den beiden Hochschularten etabliert hat, ist insbesondere an den Studienanfänger/innen in diesen Studiengängen abzulesen. An den Universitäten erreichen die Studienanfänger im Bachelor-Studium zum WS 2007/08 einen Anteil von 48,0 %; an den Fachhochschulen stellen sie bereits 79,0 % der Studienanfänger. Dort hat der Bachelor weitgehend das Diplom abgelöst.

Belegung der Fachrichtungen

Die Aufteilung der Bachelor-Studierenden nach der belegten Fachrichtung sollte nach der besuchten Hochschulart unterschieden werden, ob an Universitäten oder Fachhochschulen, was aber in der verfügbaren amtlichen Statistik nicht ausgewiesen wird. Ebenfalls erscheint problematisch, dass die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften in einer Gruppe geführt werden, da der Ausbau und Besuch bislang sehr unterschiedlich erfolgt ist.

Mit diesen Einschränkungen ergeben sich nach der veröffentlichten Statistik: Die meisten Studierenden zum Bachelor finden sich in der Gruppe der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, wo sie insgesamt im WS 2007/08 bereits 34% aller Bachelor-Studierenden stellen. Die anderen Fächergruppen umfassen ähnliche Anteile zwischen 18% und 20%; die sonstigen Studienfächer erreichen nur 8% aller Bachelor-Studierenden (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3
Studierende in einem Bachelor-Studium nach Fächergruppen (WS 2001/02 - WS 2007/08)

Fächergruppen[1]		Wintersemester 2001/02	2003/04	2006/07	2007/08
Kulturwissensch.	abs.	3.964	17.349	61.965	93.971
	%	15	22	19	18
Naturwissensch.	abs.	10.808	24.293	71.244	106.841
	%	40	30	22	20
Wirtschafts-, Sozial- und Rechtswiss.	abs.	5.551	19.785	107.463	181.038
	%	21	25	33	34
Ingenieurwissensch.	abs.	3.881	11.498	61.767	104.912
	%	14	14	19	20
Andere Studienbereiche	abs.	2.804	7.060	27.369	45.954
	%	10	9	7	8
Insgesamt	abs.	**27.008**	**79.985**	**329.808**	**532.716**
	%	**100**	**100**	**100**	**100**

Quelle: HRK - Hochschulrektorenkonferenz 2009a, S. 29.
1) Differenz zu Insgesamt durch nicht ausgewiesene sonstige Fächergruppen.

Unterschiedliche Vorgaben zur Studiendauer an Universitäten und Fachhochschulen

Besondere Beachtung verdienen die Vorgaben zur "Regelstudienzeit", die bis zum Bachelor-Abschluss vorgesehen sind. Dabei wird sichtbar: Während an den Universitäten für nur 5% der Bachelor-Studiengänge mehr als drei Jahre angesetzt sind, übersteigt dieser Anteil an den Fachhochschulen mit 52% knapp die Hälfte der Bachelorangebote (vgl. Tabelle 4).

Die strikte Einhaltung von sechs Semestern bis zum "Bachelor" an den Universitäten mag an der konsekutiven Ausrichtung mit dem unmittelbaren Anschluss an ein Master-Studium mit vier Semestern liegen - zusammen dann die fünf angesetzten Jahre für ein Studium. An den Fachhochschulen sind öfters verlängerte Praxisphasen für die „Regelstudienzeit“ von sieben Fachsemestern verantwortlich.

Tabelle 4
Dauer der vorgegebenen "Regelstudienzeit" in den Bachelor-Studiengängen (WS 2008/09)

Insgesamt[1]	6 Semester	7 Semester	8 Semester
5.230	3.886	982	262
100	74,3	18,7	5,0
Universitäten			
3.015	2.876	106	33
100	95,4	3,5	1,1
Fachhochschulen			
2.003	971	876	156
100	48,5	43,7	7,8

Quelle: HRK - Hochschulrektorenkonferenz 2009a, S. 15
1) Differenz: 72 Bachelorangebote an Musik- und Kunsthochschulen.

Für die "konsekutiven Studiengänge" wird damit von vornherein eine fast durchweg längere "Regelstudienzeit" angesetzt als früher für die meisten der Diplom- oder Magisterstudiengänge üblich: Sie betrug entweder acht (Wirtschaftswissenschaften) oder neun Fachsemester (Geistes- und Sozialwissenschaften), die allerdings häufig überschritten wurden. Ob das neue Studienangebot zu kürzeren Studienzeiten insgesamt führt, ist noch offen und bedarf der kontinuierlichen Überprüfung.

1.3 Der Bachelor im Meinungsstreit

Unter den Stellungnahmen zum Bachelor-Studium werden einerseits Versprechen und Hoffnungen vorgebracht, andererseits Zweifel und Kritik geäußert. In der Regel finden sie in den Medien eine starke Resonanz, ohne dass sie sich auf eine breitere Erfahrungsbasis stützen können. Es mag aufschlussreich sein, sich die verschiedenen Versprechen und Zweifel zu vergegenwärtigen, ehe die Studierenden mit ihren Erfahrungen ausführlich zu Wort kommen. Ihre Antworten und Stellungnahmen können viele der übertriebenen Versprechungen wie der überzogenen Kritiken zurechtrücken. Sie vertreten durchaus differenzierte Voten, die in starkem Maße durch ihre eigenen Erfahrungen bestimmt sind.

Versprechen und Hoffnungen
Mit dem Bachelor ist eine Reihe von Versprechen verbunden, die für dieses Studium und diesen Abschluss werben. Dafür hat sich vor allem die Hochschul-Rektoren-Konferenz (HRK) mit Flyern und Plakaten eingesetzt: "Bachelor und Master - flexibel und international"; "es entsteht bei uns ...vor allem eine studierendenfreundliche Bildungslandschaft"; das Studium sei "modern und entstaubt" und konzentriere sich auf die "Kompetenzen der Studierenden". Dies wird plakativ weiter entfaltet: "International besser mithalten" - "Einfacher ins Ausland"- "Individueller studieren"- "Eigenständig planen, Schwerpunkte setzen" -"Immer das Ergebnis im Blick" - "Perfekt vorbereitet auf das Leben nach dem Studium" (HRK 2007 und 2008b).

Auch in anderen Quellen, vom Manager-Magazin bis zu Verlautbarungen der Länder, finden sich Versprechungen, die sich oft auf traditionelle Probleme des deutschen Studiums beziehen und deren Remedur durch das Bachelor-Studium erwartet wird:

- mehr Studenten und höhere Akademiker-Quote,
- kürzere Studienzeit, weil effizienter angelegt,
- bessere Studierbarkeit, transparent und schrittweise,
- weniger Orientierungslosigkeit, weil klarere Struktur,
- flexiblere Studiengestaltung, mehr Unterstützung,
- weniger drop-out: wirklich zu Ende studieren,
- international ausgerichtet und mehr Auslandssemester,
- Beschäftigungsfähigkeit und mehr Schlüsselkompetenzen.

Andere Erwartungen an die Einführung des Bachelor-Studiums beziehen sich auf eine geringere soziale Selektion beim Hochschulzugang, da wegen der kürzeren Studienzeit, ähnlich wie bislang bei den Fachhochschulen, jugendliche Bildungsaufsteiger mit Eltern aus der Arbeiterschaft, aus dem Kreis kleiner Angestellter und Selbständiger dann eher die Studienaufnahme wagen. Ebenfalls wird häufig eine quantitative Entlastung der Masterstudiengänge bei einem geringeren Übergang erwartet, den vor allem die stärker wissenschaftlich interessierten und begabten Studierenden vornehmen sollten (vgl. Herrman 2008, Webler 2009).

Befürchtungen und Warnungen
Wie oft in Fragen der Bildungspolitik war der SPIEGEL (Nr. 18, 28. April 2008) früh mit einem pauschalen, abwertenden Urteil über das Bachelor-Studium und die Bologna-Reform zur Hand: Er diagnostizierte unter dem Titel "Die Turbo-Uni" die "Leiden des neuen Bachelors" im "Reformchaos". Die "Hochschulen werden zu Lernfabriken", wurde kritisiert, die Anforderungen seien überladen, die zeitliche Einspannung zu hoch. Nicht wenige der überregionalen Medien haben in der Folge über das Bachelor-Studium kritisch oder auch nur negativ berichtet, etwa unter der Schlagzeile, das Studium mache dumm oder in ähnlichem Tenor (vgl. Süddeutsche, DIE ZEIT, Frankfurter Allgemeine).

Eine breite Palette von Vorwürfen oder Zweifeln werden im Einzelnen von verschiedenen Seiten vorgebracht und von den Medien transportiert. Mit unterschiedlicher Vehemenz wird im Einzelnen behauptet:

- Schwenk in Richtung auf mehr Verschulung,
- vorbei sind Selbständigkeit und Selbstverwirklichung,
- höhere Abbruchquote, vor allem an Fachhochschulen,
- schwerer "studierbar", zu viel Stress,
- mehr Stoff ist in weniger Zeit zu bewältigen,
- keine Zeit für kulturelles oder politisches Engagement,
- soziale Selektion beim Zugang zum Master.

Besonders der Deutsche Hochschulverband hat sich mit Kritik und Vorwürfen nicht zurück gehalten. Auf besondere Ablehnung stößt der befürchtete Verlust an Autonomie, an Wissenschaftlichkeit, an Innovationsfähigkeit. Letztlich hat der Hochschulverband, eine Lobby der Lehrenden, sogar gefordert, den Bachelor abzuschaffen und das "bewährte Diplom" wieder einzuführen (Forschung & Lehre 2009). Als Warner haben sich immer wieder einzelne Hochschullehrer zu Wort gemeldet, wobei die gesamte Ausrichtung des Bologna-Prozesses mit dem Verdikt der "Unwissenschaftlichkeit" (Rümelin 2008) oder des "Moneytarismus" (Kellermann 2009) belegt wurde.

Stellungnahmen studentischer Vertretungen: national und international
Für die Standpunkte der Studierenden sind die Äußerungen und Dokumente ihrer Verbände und Vertretungen heranzuziehen. Zum einen handelt es sich vor allem um den freien Zusammenschluss der Studierendenschaft (fzs) in Deutschland, zum anderen um die europäische Organisation der Studierenden, die European Students Union (ESU, früher ESIB).

Die ESU hat frühzeitig einen Überblick über "Bologna with student eyes" zusammen gestellt (zuerst ESIB 2005; zuletzt ESU 2007). Dieser internationale Verband hat keinen Zweifel daran gelassen, dass er die Umsetzung des Bologna-Prozesses entschieden unterstützt und auf die Ausgestaltung vor allem im Hinblick auf die soziale Dimension, die internationale Mobilität und die Studienqualität Einfluss nimmt. Zu allen Aspekten

des Bologna-Prozesses werden die Ansichten der studentischen Verbände in Europa über den erreichten Stand und über problematische Punkte dokumentiert. Allerdings handelt es sich um Stellungnahmen der studentischen Funktionäre, nicht um die Sicht der Studierenden an den Hochschulen vor Ort.

Die deutsche Studierendenvertretung konnte sich lange nicht mit dem Bologna-Prozess anfreunden. Der fzs, freie Zusammenschluss der Studierendenschaften, gab ein "Black book of Bologna" (2005) heraus, in dem die "malpractices" der Umsetzung zusammengestellt sind. Neben Kritik an der Studienfinanzierung und den unzureichenden sozialen Stipendien werden häufig auch grundsätzlichere Vorbehalte geäußert:

- dass die Studierenden immer weniger Partner und immer mehr zu Konsumenten würden,
- dass die Ausrichtung an der Berufsbefähigung zu einseitig sei und die Studierenden für den Arbeitsmarkt zurichte,
- dass die allgemeine Bildung vernachlässige werde und eine kritische Autonomie zu wenig gefördert wird.

Das Ausmaß an Verschulung wie der Verlust an Selbständigkeit im Studium werden ebenso beklagt wie die zeitliche Einspannung, die Prüfungsdichte und die mangelnde "Studierbarkeit" in den neuen Studiengängen mit ihren Modulen. Schließlich werden auch die Schwierigkeiten für ein Auslandsstudium, die Unklarheiten bei der Anerkennung von Studienleistungen sowie die unübersichtliche Vergabe von ECTS-Punkten angeführt (vgl. fzs 2007).

Es ist naheliegend, diese kritischen Punkte zum Bologna-Prozess bei der Befragung der Studierenden zu berücksichtigen. Wobei einerseits interessiert, ob sie ihnen eine gleiche Wichtigkeit zumessen, anderseits aufschlussreich ist, ob ihre Erfahrungen im Studium tatsächlich günstiger oder ungünstiger ausfallen. Damit kann auch Aufschluss darüber gewonnen werden, inwieweit die studentischen Vertreter auf der nationalen und internationalen Bühne das Mandat ihrer Klientel zutreffend und angemessen wahrnehmen.

1.4 Die empirischen Grundlagen

Angesichts all dieser Stellungnahmen von Institutionen, Verbänden, Medien und Personen scheint es an der Zeit, eine Bilanz auf breiter empirischer Grundlage zu ziehen. Die Grundgesamtheit, die dieser Bericht zum Bachelor-Studium behandelt, sind die deutschen Studierenden im Erststudium an wissenschaftlichen Hochschulen (Universitäten und Fachhochschulen), derzeit etwa 1.9 Millionen Studierende an insgesamt 288 Hochschulen.

Vier Erhebungen zwischen WS 2006/07 und SS 2008
Für die Ausführungen zum Bachelor-Studium in diesem Bericht werden vier Erhebungen herangezogen. Sie sind aufeinander abgestimmt und verwenden großenteils analoge Fragen. Sie wurden von der AG Hochschulforschung entwickelt und sind zum Teil in Kooperation mit der Hochschul-Informations-System GmbH (HIS) durchgeführt worden. Es handelt sich um folgende vier Erhebungen:

- der **Studierendensurvey** über die Studiensituation und studentische Orientierungen; vor allem die 10. Erhebung im WS 2006/07 (Rücklauf 32%);
- die Online-Erhebung **Studierende und Europäischer Hochschulraum (STEHR)** fand zum Ende des WS 2007/08 statt (Rücklauf 46%);
- der **Studienqualitätsmonitor (SQM),** gemeinsam mit HIS entwickelt, ist im SS 2007 und im SS 2008 durchgeführt worden (Rücklauf allgemein Online 14%, HISBUS-Panel 57%).

Ausführlicher sind diese vier Erhebungen nach Anlage, Sample, Instrument und Durchführung wie Beteiligung im Anhang dargestellt.

In allen vier Erhebungen ist eine große Zahl Studierender befragt worden, nicht allein der Repräsentativität wegen, sondern vor allem, um genügend Studierende in den neuen Studiengängen zum Bachelor für differenzierte Analysen zu erfassen. Nachfolgend sind der Umfang und die Zusammensetzung der verschiedenen Samples angeführt (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5
Zusammensetzung der Samples Studierender (Erststudium) in den vier Erhebungen für den Bachelor-Bericht (2007 und 2008)

	Befragte	Abschluss	Nach Hochschulart	
	Insgesamt	Bachelor	Uni	FH
Studierendensurvey				
WS 2006/07	7.786	1.024	6.419	1.367
in Prozent	100	13,2	11,5	20,8
Europ. Hochschulraum				
WS 2007/08	7.359	1.488	865	623
in Prozent	100	20,2	15,4	35,6
Studienqualitätsmonitor I				
SS 2007	19.937	4.998	2.178	2.820
in Prozent	100	25,1	19,3	32,7
Studienqualitätsmonitor II				
SS 2008	24.707	9.606	3.817	5.789
in Prozent	100	38,9	27,9	52,4

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007, STEHR 2008, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. SQM 2007 und 2008, HIS und AG Hochschulforschung.

Der neue Abschluss zum Bachelor nimmt auch unter den Befragten in den letzten Jahren erkennbar zu: Im Studierendensurvey des WS 2006/07 wollen an Universitäten 11,5% und an den Fachhochschulen bereits 20,8% der befragten Studierenden ihr Erststudium mit dem Bachelor abschließen. In den weiteren Erhebungen ist der Bachelor-Anteil kontinuierlich und erheblich gestiegen, von 20,2% bei der Online-Erhebung zum Europäischen Hochschulraum (WS 2007/08), über 25,1% im SS 2007 und schließlich sogar 38,9% im SS 2008 im Rahmen der beiden Befragungen zum Studienqualitätsmonitor. Diese Größenordnungen entsprechen weitgehend den Zahlen der amtli-

chen Statistik zur Entwicklung des Bachelor-Studiums, weshalb von einer angemessenen Auswahl der Studierenden und der weitgehenden Repräsentativität ihrer Aussagen ausgegangen werden kann.

Bachelor-Studierende nach Fachrichtungen

Noch große Unterschiede in Zahl und Anteil der Bachelor-Studierenden bestehen zwischen den **Fachrichtungen.** Diese Entwicklung belegt die starke Zunahme zwischen WS 2006/07 und dem SS 2008 in allen Fächergruppen. Insgesamt ist auch nach diesen Surveys der Anteil an Bachelor-Studierenden zwischen WS 2006/07 und dem SS 2008 kräftig angestiegen, wobei beachtliche Differenzen nach der Hochschulart und zwischen den Fächergruppen bestehen (vgl. Tabelle 6).

Tabelle 6
Anteil Bachelor-Studierende nach Fachrichtungen in den verschiedenen Erhebungen (WS 2006/07 - SS 2008)

Fachrichtungen	Stud.survey 2007	STEHR 2008	SQM I 2007	SQM II 2008
Universitäten				
Kulturwissenschaften	15,2	19,7	24,8	32,9
Sozialwissenschaften	11,4	18,5	25,5	31,8
Wirtschaftswissensch.	14,4	18,5	23,7	38,3
Naturwissenschaften	13,3	15,9	16,9	25,6
Ingenieurwissenschaften	6,3	9,5	10,1	14,9
Fachhochschulen				
Sozialwissenschaften	18,6	31,7	30,8	45,5
Wirtschaftswissensch.	18,4	38,2	33,2	49,5
Ingenieurwissenschaften	17,4	24,0	25,4	45,9
Insgesamt	**13,2**	**20,6**	**25,2**	**39,1**

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007, STEHR 2008, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. SQM 2007 und 2008, HIS und AG Hochschulforschung.

An den Fachhochschulen beträgt der Anteil Bachelor-Studierender im SS 2008 in allen Fächergruppen in ähnlichem Umfang fast die Hälfte (45,5% bis 49,5%). An den Universitäten sind die Differenzen besonders groß zwischen den Wirtschaftswissenschaften (38,3%) und den Ingenieurwissenschaften (nur 14,9%). In diesen Anteilen wird die auffällige Distanz der Ingenieurwissenschaften an den Universitäten zum Bachelor-Studium ebenso erkennbar wie die besondere Nähe der Wirtschaftswissenschaften zu diesem Konzept (vgl. Bargel 2009).

Die Entwicklung zum Bachelor-Studium ist keineswegs abgeschlossen, wie an den Studierendenzahlen und der Fächerverteilung abzulesen ist. Deshalb bleibt diese Evaluation aus Sicht der Studierenden eine **Zwischenbilanz in der Aufbauphase**. Der Umfang an eingerichteten Studiengängen wie die Zahl der Studierenden sind aber groß genug, um diese Zwischenbilanz mit einer weitgehend repräsentativen empirischen Grundlage auszustatten.

Oft gestellte Fragen zum Bologna-Prozess

Im "Bologna-Reader III", bearbeitet vom Bologna-Zentrum der Hochschul-Rektoren-Konferenz (HRK 2008a), der den "FAQs, den häufig gestellten Fragen zum Bologna-Prozess an deutschen Hochschulen" gewidmet ist, kann die Reihenfolge der Beiträge das Gewicht der jeweiligen Problematik signalisieren:

- Bachelor-Master-Struktur,
- Modularisierung,
- ECTS, Workload und Noten,
- Diploma Supplement und Transcript of Records,
- Akkreditierung,
- Mobilität,
- Zulassung und Anerkennung,
- Berufsbefähigung und Schlüsselkompetenzen,
- Soziale Dimension.

Außerdem wird auf Fragen der Lehrevaluation und auf fachspezifische Anfragen (z.B. zum Lehramt, zur Medizin, Architektur, Chemie oder den Kunst- und Musikhochschulen) in kürzeren Beiträgen eingegangen.

In der weiteren empirischen Aufarbeitung zu diesem Bericht kommt es daher darauf an zu klären, ob im Zuge des "Bologna-Prozesses" diese Strukturen und Vorgaben für die Studierenden angemessen eingelöst worden sind, denn mit diesen neun Bereichen werden die Kernelemente der neuen Studienbedingungen aufgeführt. Es ist für sie abzuklären, ob die Umsetzung erfolgt ist und inwieweit sie die Studierenden als gelungen beurteilen (vgl. Bargel 2009). Es reicht nicht aus, zumal für die Studierenden, bereits die Einführung des "Bachelor" als eine "Erfolgsstory" zu verkaufen (vgl. HRK 2008b, Zervakis 2009). Es ist vielmehr notwendig, auch die Umsetzung der anderen wichtigen Elemente im Bologna-Prozess zu betrachten und vor allem zu erfassen, ob deren Verwirklichung als "Verbesserung" beurteilt wird.

Über die Behandlung der wichtigen Reformbereiche hinaus sind an das Bachelor-Studium weitere Fragen zu richten, die sich auf die Studieneffizienz und Studienqualität beziehen - und die besonders umstritten sind, ohne dass dafür ausführliches und breites empirisches Material vorliegt (vgl. Webler 2009). So aufschlussreich sie für sich genommen sind, reichen aber zwei Quellen allein nicht aus: zum einen die Erhebungen in den Administrationen und Hochschulleitungen der beteiligten Länder, wie die Trend-Reports der EUA (European University Association), zuletzt der Trend Report V (2007); zum anderen die Dokumente "Bologna with Students eyes" der Europäischen Studentenunion (ESU), in der die Stellungnahmen der nationalen Studentenverbände wiedergegeben werden (zuletzt 2008).

Es fehlen aber umfassendere Erhebungen unter den Studierenden selbst, die sich auf eine breite und fortgeschrittene Empirie stützen können. Wie fallen die Erfahrungen der Studierenden aus, welche Schwierigkeiten haben sie, wie kommen sie mit den neuen Verhältnissen klar und wie beurteilen sie die bestehenden Angebote? Von der Beantwortung dieser Fragen durch die Studierenden hängt es entscheidend ab, ob die Einführung des Bachelor für die Studierenden als Vorteil und

Chance bezeichnet werden kann oder ob Nachteile und Risiken überwiegen.

Eine ganze Reihe solcher Fragen zur Studierbarkeit und zum Studienablauf, zur Ausrichtung und Qualität der Lehre, zu den Schwierigkeiten und Belastungen, über die Anforderungen und Studienerträge lassen sich formulieren (vgl. Abbildung 2). Sie sind auch für die Analysen und Darstellungen in den folgenden Kapiteln des Berichtes leitend.

Abbildung 2
Häufige Fragen zur Effizienz und Qualität des Bachelor-Studiums und Bologna-Prozesses

1. Hat sich eine bessere Studierbarkeit eingestellt und ist der Studienabbruch zurückgegangen?
2. Können die Studierenden zügiger studieren und ergeben sich dadurch kürzere Studienzeiten?
3. Bestehen für die Bachelor-Studierenden klare Strukturen und eindeutige Studienabläufe mit mehr Verbindlichkeit?
4. Sind die Anforderungen an Leistung und Aufwand in fachlicher und überfachlicher Hinsicht angemessener?
5. Ist der Anwendungs- und Praxisbezug verstärkt worden, ohne dass der Forschungsbezug vernachlässigt wird?
6. Wird mehr Beratung und Betreuung durch die Lehrenden und andere Einrichtungen der Hochschulen geleistet?
7. Ist ein Mehr an internationaler Mobilität mit Studienphasen im Ausland erreicht worden?
8. Sind die Prüfungen transparenter geworden und werden die Leistungen vergleichbarer beurteilt?
9. Werden größere Erträge in den Qualifikationen erreicht und eine Beschäftigungsbefähigung erworben (Employability)?
10. Werden überfachliche Kompetenzen für Engagement und öffentliche Teilnahme gefördert (Citizenship)?

Quelle: AG Hochschulforschung, Universität Konstanz 2009.

Die Bachelor-Studierenden kommen zu Wort

Die Studierenden sind aufgefordert, sich am Bologna-Prozess zu beteiligen und ihre Vorstellungen und Wünsche einzubringen. Es erscheint daher dringlich, die Bachelor-Studierenden selbst zu Wort kommen zu lassen. Angesichts des zum Teil vehementen Meinungsstreites um das Bachelor-Studium und dessen weitere Gestaltung sind ihre Erfahrungen und Ansichten besonders wichtig, weil es um die Probleme ihres Studiums, um ihre Möglichkeiten und Beeinträchtigungen geht.

Dabei ist zu beachten, dass auch ein solcher Vergleich der Bachelor-Studierenden mit denen in anderen Studiengängen vielfach nur eingeschränkt möglich ist, weil die Vergleichbarkeit von der grundsätzlichen Studienstruktur und -anlage nicht völlig gegeben ist, zum Beispiel hinsichtlich der absolvierten Semesterzahl, der möglichen Mobilität oder der zeitlichen Bedingungen. Dies ist selbst bei dem Vergleich von Bachelor- mit Diplom-Studierenden zu beachten, wie bei der Einschätzung des Auslandsstudiums, der Studienerträge, der beruflichen Aussichten und dem Bedarf an Beratung. Solche Vergleiche sind daher vorsichtig zu interpretieren, wenn sie pauschal erfolgen, da sich die Zusammensetzung der Vergleichsgruppen nach Fächern zum Teil erheblich unterscheidet. Demnach bleibt in der Regel eine Prüfung nach Hochschulart, Fachzugehörigkeit und Semesterzahl unausweichlich, ob eine breitere Verallgemeinerung vertretbar ist. In allen Analysen zu diesem Bericht ist ein solches "Matching" für den Vergleich vorgenommen worden.

Weil der Prozess der Bologna-Implementation noch keineswegs abgeschlossen, sondern nach offiziellen Stellungnahmen bis 2020 weiter zu entwickeln ist, werden die nächsten Jahre für die weitere Gestaltung entscheidende Weichen stellen (vgl. EUA 2008b). Nach dem Kommunique von Leuven soll bis 2012 die Informationsgrundlage über den Bologna-Prozess und seine Aspekte im internationalen Vergleich entschieden verbessert werden. Erste Schritte dazu liefern amtliche Statistiken im internationalen Vergleich (vgl. Eurydice 2008), der Euro-Student zur sozialen Dimension (vgl. Orr/Schnitzer/Frackmann 2008) und manche Absolventenstudie zum Berufsübergang und zur Berufsbefähigung (vgl. Teichler 2009).

Es fehlen aber internationale Studien und vergleichbare Befunde über die Studienbedingungen, die Studienqualität und den Studienertrag, wie sie der Studierendensurvey als nationaler Report liefert (vgl. Bargel/ Ramm/ Multrus 2008). Sie sind bislang nur in Ansätzen vorhanden und auf einen kleinen Kreis von Ländern begrenzt, die in die internationalen Vergleiche einbezogen sind (vgl. Hadji, C./ T. Bargel/ J. Masjuan 2005). Es wäre anzustreben, einen solchen Survey zu den studentischen Erfahrungen mit ihrem Studium international zu erweitern und möglicherweise als "International Student Survey in Europe" (ISSUE) zu etablieren. Dies erscheint sogar dringlich, soll den Forderungen von Leuven nach besseren Informationsgrundlagen entsprochen werden.

Dieser Bericht über den Bologna-Prozess und das Bachelor-Studium aus der Sicht der betroffenen Studierenden stellt eine **Zwischenbilanz** dar. Er macht die günstigen Entwicklungen und Vorteile ebenso sichtbar wie die Probleme oder Defizite; und er erlaubt, vorhandene Versprechungen oder Zweifel auf ihre Berechtigung hin zu überprüfen. Es ergeben sich einige Anregungen, wie die weitere Gestaltung anzugehen ist, soll der Bologna-Prozess erfolgreich sein und akzeptiert werden.

2 Studienerwartungen, Motive und Strategien

Für die Urteile und Wünsche der Studierenden zum Studium bilden ihre Erwartungen an das Hochschulstudium und ihre Motive der Fachwahl grundlegende Koordinaten. Welche Orientierungen sind für sie maßgeblich und welche Kriterien ziehen sie heran? Äußern die Bachelor-Studierenden andere Erwartungen und weisen sie ein anderes Profil der Motive auf?

Ebenso bedeutsam sind die Einschätzungen der Studierenden zur Gestaltung des Studiums, sei es für ihre beruflichen Chancen oder ihre persönliche Entwicklung. Welchen Nutzen schreiben sie den einzelnen Möglichkeiten zu, etwa einer effizienten Studienanlage mit kürzerer Studiendauer, beruflichen Erfahrungen neben dem Studium oder einer Studienphase im Ausland?

2.1 Erwartungen an das Studium

Für die Bachelor-Studierenden stellt sich die Frage, ob sie ihre Ansprüche an das Studium möglicherweise zurückgeschraubt haben, weil das Studium kürzer angelegt ist? Sind sie von professionellen Erwartungen an Wissenschaftlichkeit und Autonomie abgerückt oder ist ihnen die Orientierung am Allgemeinwohl verloren gegangen zugunsten vermehrter materieller Erwartungen an den Studienertrag hinsichtlich Einkommen und sozialem Status?

Das Muster der Erwartungen an das Studium ist aufschlussreich, weil es die Koordinaten für die mögliche Zufriedenheit und Kritik der Studierenden an ihrem Studium aufzeigt. Wenn das „neue Studienangebot" den studentischen Erwartungen nicht entspricht, dann können solche Dissonanzen vielfach Enttäuschungen hervorrufen.

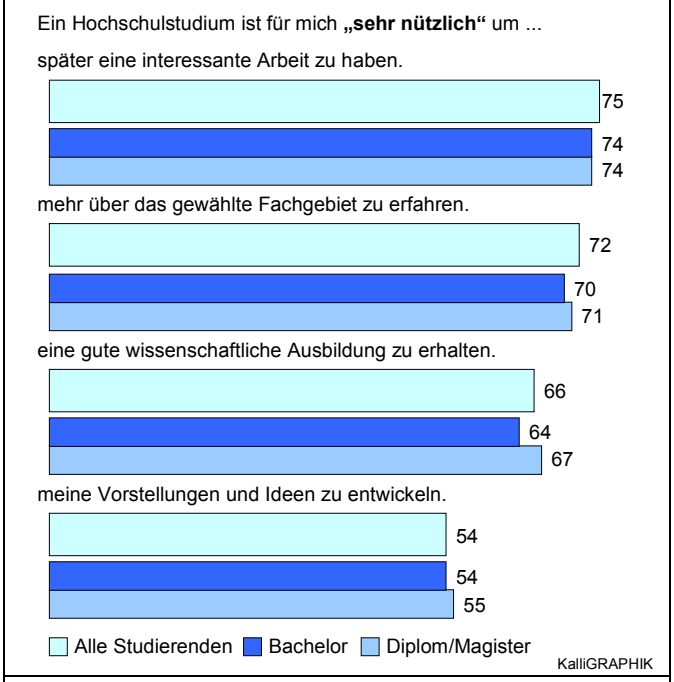
Im Vordergrund steht auch für Bachelor-Studierende das professionelle Erwartungsbündel

Bachelor-Studierende setzen klare Schwerpunkte, wenn sie den Nutzen eines Hochschulstudiums für sich einschätzen. Sie stellen vier Erwartungen heraus, die sie alle nahezu einvernehmlich, zu jeweils mehr als 90%, als späteren Nutzen des Studiums ansehen. Es handelt sich um jene vier Komponenten, die eine professionelle Orientierung der befragten Studierenden erkennen lassen:

- die interessante berufliche Arbeit,
- das fachliche Können und Expertentum,
- die wissenschaftliche Grundlage,
- die Möglichkeit zu eigenen Ideen und Selbständigkeit.

Dieses professionelle Erwartungsbündel vertreten die Bachelor-Studierenden insgesamt in einem starken Maße: Sie stellen damit hohe und breite Ansprüche an das Studium und seinen Nutzen (vgl. Abbildung 3).

Abbildung 3
Professionelle Erwartungen der Bachelor-Studierenden an das Hochschulstudium im Vergleich zu allen Studierenden und zu Diplom-/Magister-Studierenden (2006/07)
(Skala von 0 = nicht nützlich bis 6 = sehr nützlich; Kategorie 7 = kann ich nicht beurteilen; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = nützlich) [1)]



Quelle: Studierendensurvey 1983-2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.
1) Alle Studierenden inklusive Bachelor und Diplom. Höhere Prozentwerte für alle Studierenden sind im Vergleich zu Bachelor und Diplom auf Staatsexamen, besonders Medizin, Jura und Lehramt, zurückzuführen.

In der professionellen Grundhaltung der Bachelor-Studierenden nimmt der Bezug auf die **spätere Arbeit** die dominante Rolle ein: Das Studium dient für nahezu alle der Berufsvorbereitung, daran gibt es für sie kaum einen Zweifel. Sie sind der Ansicht, dass die Hochschule dies leistet: Drei Viertel von ihnen meinen sogar in ganz überzeugtem Maße, dass das Studium den Weg zu einer interessanten Tätigkeit eröffnet.

Der Erwerb von **Fachwissen** als Teil des Studienertrages erscheint den Bachelor-Studierenden ebenso nützlich, wiederum für fast drei Viertel sogar als sehr nützlich. Die Qualifizierung im Fach wird demnach als Leistung der Hochschulen ausdrücklich betont. Die Bachelor-Studierenden sehen sich weithin als spätere „fachliche Experten".

Eine gute **wissenschaftliche Ausbildung** als spezieller Kern der Hochschulausbildung wird zwar von fast allen Studierenden als Vorteil des Studiums geschätzt, aber dies wird weniger

einvernehmlich als sehr nützlich hervorgehoben (von 64%). Etwa ein Drittel der Bachelor-Studierenden ist von diesem besonderen Nutzen des Studiums nicht völlig überzeugt.

Der Gewinn an **Autonomie**, der sich darin ausdrückt, eigene Ideen entwickeln zu können, gilt nahezu allen Studierenden als nützlicher Ertrag des Studiums, zumindest in gewissem Maße. Aber auch bei dieser Komponente der Professionalität ist die Ertragserwartung etwas reduziert, insofern nur gut die Hälfte der Bachelor-Studierenden (54%) den hohen Nutzen des Studiums dafür betont.

Ob die befragten Studierenden den Bachelor an einer Universität oder an einer Fachhochschule absolvieren wollen, in beiden Fällen hegen sie übereinstimmende professionelle Erwartungen, indem sie den vier Komponenten jeweils ein analoges Gewicht zuschreiben. Die grundsätzlich professionelle Orientierung ist bei den Bachelor-Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen ganz ähnlich.

Gegenüber den früheren Studentengenerationen sind keine nennenswerten Veränderungen im professionellen Erwartungsmuster bei den Bachelor-Studierenden zu registrieren. In der Zeitreihe zwischen 1995 und 2007 haben die Studierenden stets eine ähnlich starke Professionserwartung gezeigt, mit der Dominanz der Vorbereitung auf eine interessante Arbeit und der fachlichen Qualifizierung, aber mit einer gewissen Zurückhaltung gegenüber Wissenschaftlichkeit und Autonomie bei manchen Studierenden. Bei diesen beiden Aspekten ist im Zeitverlauf zudem eine gewisse Veränderung eingetreten: die Eigenständigkeit wird etwas weniger vom Hochschulstudium erwartet (Rückgang von 60% auf 54% sehr nützlich), dagegen die Wissenschaftlichkeit mehr betont (Zunahme von 57% auf 66% sehr nützlich).

Die teilweise Reduktion der Erwartungen an die Wissenschaftlichkeit und Autonomie des Studiums ist keine neue Besonderheit unter den Bachelor-Studierenden. Die Vermutung, wonach die heutigen Bachelor-Studierenden diese beiden Ansprüche zurückgenommen haben, bedingt durch die Kürze und Ausrichtung ihres Studienganges, wird nicht bestätigt. In den Grundelementen einer professionellen Erwartung unterscheiden sich die Bachelor-Studierenden in keiner Weise von den anderen Studierenden an den Hochschulen oder von den Studierenden der 90er Jahre.

Unterschiedliche Akzente bei den professionellen Erwartungen nach der Abschlussart

Einige professionelle Erwartungen werden nach der beabsichtigten Abschlussart des Studiums allerdings etwas anders akzentuiert, ohne dass das grundsätzliche Muster umgeworfen wird. Die Kandidaten für das Staatsexamen (in Medizin und Jura) betonen viel stärker die spätere interessante Arbeit und die Fachkompetenz als herausragenden Nutzen des Studiums, weniger die eigene Entwicklung von Ideen und die persönliche Selbständigkeit. Zurückhaltend sind die Studierenden im Lehramtsstudium: Sie setzen deutlich weniger Erwartungen in die wissenschaftliche Ausbildung und in die fachliche Qualifizierung.

Die befragten **Master-Studierenden**, die sich im Rahmen der neuen Studienstruktur bereits in der zweiten Studienphase befinden, heben in auffällig stärkerem Maße die Wissenschaftlichkeit, die Autonomie und das fachliche Expertentum hervor. Angesichts dieser betonten professionellen Erwartungshaltung sind sie offensichtlich eine selektierte Gruppe mit höheren Erwartungen und Ansprüchen an das Studium.

Die Bachelor-Studierenden stimmen übrigens am meisten mit jenen Studierenden überein, die einen Diplom- oder Magisterabschluss erwerben wollen. Bei der Gewichtung von Arbeit, Fachkönnen, Wissenschaftlichkeit und Autonomie gleichen sie sich in hohem Maße.

Aus dieser breiten und hohen professionellen Erwartungshaltung, die bei den Bachelor-Studierenden weiterhin vorherrscht, wäre abzuleiten, dass eine Reduktion im Ertrag des Studiums hinsichtlich der späteren Arbeitsaufgaben und des vermittelten Fachkönnens, aber auch bei der Wissenschaftlichkeit des Studienganges und der Autonomie im Studium bei vielen Bachelor-Studierenden auf Enttäuschung und Abwehr treffen dürfte. „Studieren“, gleich in welche Form gepackt, sollte daher diese Ansprüche aufgreifen.

Zunahme bei den ideellen und materiellen Erwartungen

Zwei andere Erwartungen an den möglichen Ertrag des Studiums werden oft als konträr unterstellt: zum einen die ideelle Erwartung an die Allgemeinbildung und zum anderen die materielle an ein gutes Einkommen. Dabei stellt sich die Frage, ob sie von den Studierenden als gegensätzlich wahrgenommen werden oder ihnen als miteinander vereinbar erscheinen.

Tabelle 7
Entwicklung der Erwartungen der Studierenden insgesamt an Allgemeinbildung und Einkommen: 1995 bis 2007
(Skala von 0 = nicht nützlich bis 6 = sehr nützlich; Kategorie 7 = kann ich nicht beurteilen; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = nützlich)

	Erhebungsjahr				
Erwartung	**1995**	**1998**	**2001**	**2004**	**2007**
Allgemeinbildung	**39**	**39**	**41**	**44**	**48**
Universitäten	40	40	41	44	48
Fachhochschulen	35	35	40	44	46
Gutes Einkommen	**36**	**33**	**42**	**43**	**47**
Universitäten	34	32	40	42	46
Fachhochschulen	43	39	47	48	52

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

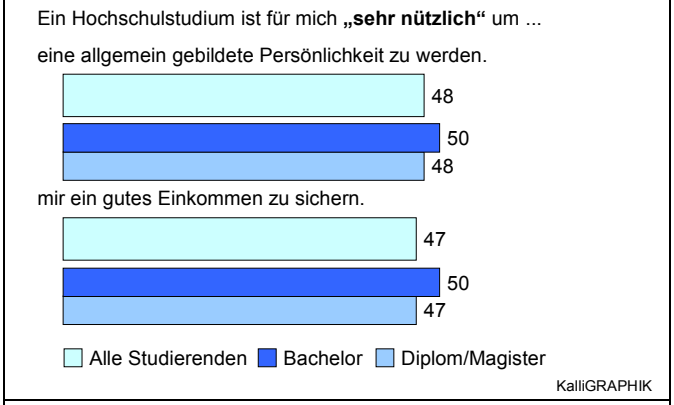
Im Trend wird seit 1995 von den Studierenden insgesamt sowohl das gute Einkommen als auch die Allgemeinbildung deutlich häufiger erwartet: Die Zunahme ist an Universitäten wie Fachhochschulen in ähnlichem Umfang erfolgt. In den 90er Jahren wurde an den Universitäten die Allgemeinbildung

(eine allgemein gebildete Persönlichkeit zu werden) und an den Fachhochschulen das gute Einkommen (mir ein gutes Einkommen zu sichern) im Vergleich jeweils häufiger herausgehoben; seit 2001 ist eine gewisse Angleichung der Studierenden an beiden Hochschularten festzustellen (vgl. Tabelle 7).

Bachelor-Studierende bestätigen den Trend: stärkere Erwartungen an Allgemeinbildung und Einkommen

Von den befragten Bachelor-Studierenden streicht jeweils die Hälfte entweder die Allgemeinbildung oder das gute Einkommen als besonderen Nutzen des Studiums heraus. Sie folgen damit dem Trend, akzentuieren ihn sogar noch etwas.

Abbildung 4
Ideelle und materielle Erwartungen der Bachelor-Studierenden an das Hochschulstudium im Vergleich zu allen Studierenden und zu Diplom-/Magister-Studierenden (2006/07)
(Skala von 0 = nicht nützlich bis 6 = sehr nützlich; Kategorie 7 = kann ich nicht beurteilen; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = nützlich)



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

Die Differenz zwischen den Bachelor-Studierenden an den Universitäten und den Fachhochschulen ist größer geblieben als in der Studentenschaft insgesamt. Die **Allgemeinbildung** wird an den Universitäten häufiger von den Bachelor-Studierenden angeführt: von 51% gegenüber 46% an einer FH als sehr nützlich. Ein gutes **Einkommen** wird dagegen an den Fachhochschulen öfters als besonderer Nutzen des Studiums hervorgehoben: dort von 55% gegenüber 48% an den Universitäten als sehr nützlich (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8
Erwartungen der Bachelor- und der Diplom-Studierenden an Allgemeinbildung und Einkommen nach Hochschulart (2006/07)
(Skala von 0 = nicht nützlich bis 6 = sehr nützlich, 7 = kann ich nicht beurteilen; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = sehr nützlich)

	Universitäten		Fachhochschulen	
Erwartung	**Bachelor**	**Dipl./Mag.**	**Bachelor**	**Dipl./Mag.**
Allgemeinbildung	51	48	46	47
Gutes Einkommen	48	46	55	50

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

Gegenüber den Studierenden mit dem traditionellen Abschluss Diplom oder Magister bestehen keine wesentlichen Unterschiede; aber sowohl die Allgemeinbildung als auch das Einkommen werden etwas mehr als sehr nützlicher Ertrag des Studiums betont. Insofern setzen die Bachelor-Studierenden verstärkt sowohl auf die ideellen als auch auf die materiellen Erwartungen an das Hochschulstudium. Die Erwartungen an Bildung wie an Gratifikation sehen sie kaum widersprüchlich.

Der Blick auf die Zeitreihe bestätigt, dass auch in früheren Jahren für die große Mehrheit der Studierenden die Erwartungen an die Allgemeinbildung und an ein gutes Einkommen keinen Gegensatz dargestellt haben. Bereits Mitte der 90er Jahren hielten zwei Drittel der Studierenden ein Studium sowohl für die persönliche Allgemeinbildung als auch für das gute Einkommen zumindest für eher nützlich, unter ihnen waren 16% vom hohen Nutzen beider Aspekte überzeugt. Diese Anteile sind seitdem kontinuierlich gestiegen und haben im Wintersemester 2006/07 unter den Studierenden 76% erreicht, darunter sind nun 25% mit einer starken Überzeugung des hohen Nutzens beider Aspekte.

Für die Bachelor-Studierenden sind diese Anteile mit der Einschätzung eines doppelten Studiennutzens (Allgemeinbildung und Einkommen) 2006/07 noch höher als in der Studentenschaft insgesamt, vor allem an den Fachhochschulen. Dort sehen 83% zumindest eher einen doppelten Nutzen, sogar 30% einen gemeinsam hohen Nutzen; an den Universitäten sind es mit 78% etwas weniger (darunter 27% beides sehr nützlich). Sie übersteigen damit etwas die entsprechenden Anteile unter den Studierenden mit dem Abschluss Diplom bzw. Magister.

Mehr als andere Kommilitonen setzen die Bachelor-Studierenden sowohl auf die Allgemeinbildung als auch auf das Einkommen als Nutzen des Studiums. Sie folgen damit dem allgemeinen Trend seit Mitte der 90er Jahre, betonen ihn sogar noch stärker, insbesondere an den Fachhochschulen. Nur wenige Bachelor-Studierende sehen zwischen diesen beiden Erträgen einen Widerspruch.

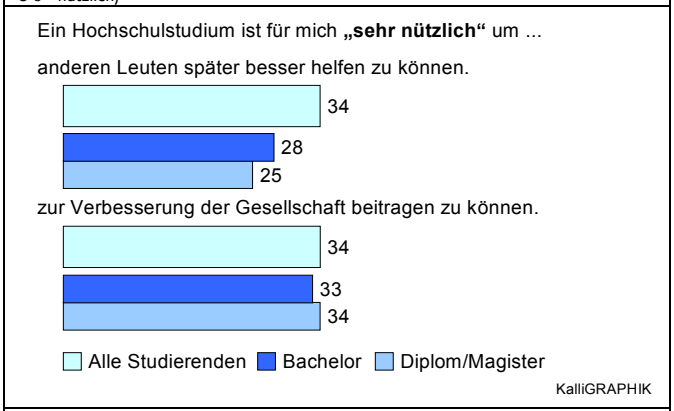
Allgemeinwohlorientierung: Anderen helfen und Gesellschaft verbessern

Der Aspekt der Allgemeinwohlorientierung ist den Studierenden keineswegs abhanden gekommen: Sowohl die altruistische Variante des persönlichen Helfens als auch die allgemeine Variante der gesellschaftlichen Verbesserung werden von beachtlichen Anteilen vertreten. Sie erwarten durchaus, dass ein Studium dazu beiträgt, entweder „anderen Leuten später besser helfen zu können“ oder „zur Verbesserung der Gesellschaft beitragen zu können“.

Unter den Studierenden insgesamt ist zwischen 1995 und 2007 sogar eine gewisse Zunahme zu beobachten: bei dem altruistischen Helfen von 60% auf 68% (als zumindest eher nützlich, sehr nützlich von 27% auf 34%) und bei der Erwartung gesellschaftlicher Verbesserung sogar beachtlich von 57% auf 69% (darunter 24% auf 34% sehr nützlich).

Unter den Bachelor-Studierenden wie unter den Diplom-Studierenden liegt die Quote mit solcher "Allgemeinwohlorientierung" ähnlich hoch, sogar mit einem geringen Vorsprung bei beiden Aspekten für die Bachelor-Studierenden. Gegenüber den Studierenden insgesamt ist der Anteil aber geringer, unter denen jeweils 34% den Nutzen des Helfens wie der Verbesserung herausstellen (vgl. Abbildung 5).

Abbildung 5
Erwartungen an Allgemeinwohlorientierung als Nutzen des Hochschulstudiums von allen Studierenden, Bachelor-Studierenden und Diplom-/Magister-Studierenden (2006/07)
(Skala von 0 = nicht nützlich bis 6 = sehr nützlich; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = nützlich)



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

Die Differenzen der Bachelor- wie der Diplom-/Magister-Studierenden zu den Studierenden insgesamt hinsichtlich der Erwartungen an die Vermittlung von Kompetenzen für die „Allgemeinwohlorientierung“ sind fast völlig auf die Gruppe jener Studierenden zurückzuführen, die an den Universitäten das Staatsexamen (Medizin bzw. Jura) oder das Lehramt anstreben. Diese soziale und altruistische Orientierung ist bei den Staatsexamenskandidaten weit höher, herausragend hoch für den Aspekt des Helfens mit 66% bei den Medizinstudierenden, für den Aspekt der gesellschaftlichen Verbesserung mit 47% bei den Studierenden zum Lehramt (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9
Allgemeinwohlorientierungen nach Abschluss und Hochschulart (2006/07)
(Skala von 0 = nicht nützlich bis 6 = sehr nützlich; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = nützlich)

	Anderen helfen			Gesellschaft verbessern		
Abschluss	**Alle**	**Uni**	**FH**	**Alle**	**Uni**	**FH**
Bachelor	28	26	32	33	35	29
Diplom	25	23	29	30	30	30
Staatsex.	66	66	-	39	39	-
Lehramt	54	54	-	47	47	-
Insgesamt	**34**	**34**	**30**	**34**	**35**	**30**

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

Der Impetus der gesellschaftlichen „Weltverbesserung“ (am meisten bei künftigen Lehrer/innen) oder des individuellen „Helfens“ (am meisten bei angehenden Ärzten) ist bei den Bachelor- wie auch bei Diplomstudierenden weit geringer: Darin ähneln sie sich wiederum sehr, mit einem geringen Mehr für die Bachelor-Studierenden. Immerhin etwa zwei Drittel der Bachelor-Studierenden haben das Allgemeinwohl im Blick: Sie trauen der Hochschule durchaus zu, einen gewissen Beitrag zur Entwicklung ihrer Allgemeinwohlorientierung zu leisten.

2.2 Motive der Fachwahl

Bei der Fachwahl spielt für die Studierenden eine bunte Palette von Gründen eine Rolle, die zur Entscheidung führen oder zu ihr beitragen. Darunter interessieren für diesen Bericht über die Bachelor-Studierenden vor allem zwei Komponenten:

- Zum einen die unterschiedliche Ausrichtung auf die Berufswelt: Ist die Fachwahl durch einen festen Berufswunsch bestimmt oder ist die Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten maßgebend?
- Zum anderen die Ausrichtung zwischen ideellen und materiellen Kriterien für die Fachwahl, d.h. zwischen dem Fachinteresse und Talent auf der einen, ideellen Seite, gegenüber der Arbeitsplatzsicherheit und dem Einkommen auf der anderen, der materiellen Seite.

Fester Berufswunsch oder Vielfalt beruflicher Möglichkeiten
Wenn die Fachwahl durch einen festen Berufswunsch bestimmt ist, für den das entsprechende Fachstudium die Voraussetzung darstellt, besteht eher ein Bezug zur ideell-intrinsischen Dimension der studentischen Werthaltung. Wird dagegen die Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten betont, verweist dies mehr auf eine materiell-extrinsische Dimension.

Für die Bachelor-Studierenden hat der feste Berufswunsch keine hohen Stellenwert: Für etwa ein Viertel war er bei der Fachwahl sehr wichtig (26%). Viel häufiger war für die Fachwahl die Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten entscheidend (50%). Diese Konstellation der Ausrichtung der Fachwahl stimmt nahezu völlig mit der bei den Diplom- bzw. Magisterstudierenden überein, von denen 23% den festen Berufswunsch und 53% die beruflichen Möglichkeiten als sehr wichtig bezeichnen (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10
Fachwahlmotive: Fester Berufswunsch und Vielfalt beruflicher Möglichkeiten nach Abschlussart des Studiums (2006/07)
(Skala von 0 = unwichtig bis 6 = sehr wichtig, Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = sehr wichtig und 3-4 = eher wichtig)

	Bachelor	Dipl./Mag.	Staatsex.	Lehramt
Fester Berufswunsch				
Sehr wichtig	26	23	47	43
Eher wichtig	35	34	29	36
Zusammen	61	57	65	79
Offenhalten beruflicher Möglichkeiten				
Sehr wichtig	50	53	57	18
Eher wichtig	34	34	31	37
Zusammen	84	87	88	55

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

Im Zeitverlauf zwischen 1995 und 2007 sind die Proportionen für den festen Berufswunsch oder die offenen Berufsmöglichkeiten in der Studentenschaft ganz ähnlich geblieben: Die berufliche Festgelegtheit ist durchweg für etwas weniger als ein Drittel aller Studierender sehr wichtig (29% bis 31%); das Offenhalten der beruflichen Möglichkeiten führt ziemlich genau jeweils die Hälfte von ihnen an (49% bis 51%).

Im Vergleich von Bachelor- und Diplom-/Magister-Studierenden an den Universitäten und Fachhochschulen wiederholt sich das allgemeine Muster, wie es bei allen Studierenden besteht. Der **feste Berufswunsch** dominiert eher an den Fachhochschulen, wo ihn 68% (Bachelor) bzw. 70% (Diplom/Magister) in ähnlichem Umfang als wichtig anführen; an den Universitäten ist der Anteil jeweils niedriger mit 58% beim Bachelor und 53% beim Diplom bzw. Magister.

Demgegenüber werden die **beruflichen Möglichkeiten** von Studierenden aller Abschlussarten deutlich häufiger angeführt: Insgesamt bestehen zwischen ihnen keine größeren Differenzen. Sie treten erst hervor, wenn der Anteil Studierender herausgehoben wird, für den dieses Motiv sehr wichtig ist. Dann ist dies für die Studierenden zum Bachelor wie zum Diplom oder Magister an den Fachhochschulen deutlich häufiger der Fall: mit 63% (Bachelor) bzw. 61% (Diplom/Magister).

Die Unterschiede nach den Fachrichtungen bleiben bei dem Motiv des festen Berufswunsches gering. Er wird nur von den Studierenden der Sozialarbeit an den Fachhochschulen überproportional angeführt, und zwar zu 50%, wobei Bachelor- und Diplom-Studierende exakt die gleichen Anteile aufweisen.

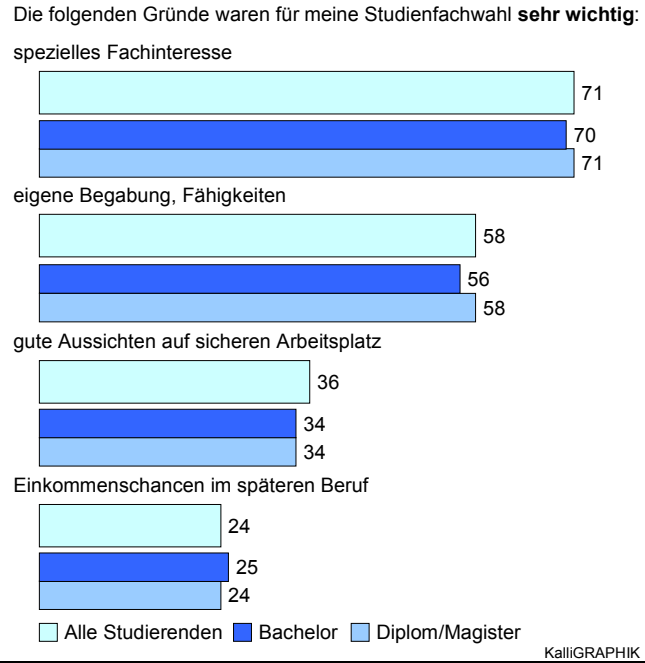
Größere Unterschiede nach den Fachrichtungen treten beim Motiv der beruflichen Möglichkeiten auf. Es wird am meisten von Studierenden der Wirtschaftswissenschaften angeführt, an Universitäten und Fachhochschulen: Für jeweils fast drei Viertel gilt es als sehr wichtig, unabhängig davon, ob sie das Diplom oder den Bachelor anstreben. Dies verweist auf eine verbreitete materiell-extrinsische Orientierung unter den Studierenden dieser Fachrichtung. In der Stufung der Wichtigkeit dieses Motivs folgen die Ingenieurwissenschaften an Universitäten und Fachhochschulen, die jeweils zu gut der Hälfte es als sehr wichtiges Kriterium anführen. In viel geringerem Maße nennen es die Studierenden der Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften an Universitäten, wobei die Bachelor-Studierenden in den Sozial- (33%) und Naturwissenschaften (36%) es seltener als sehr wichtig in ihre Fachwahl einbeziehen.

Fachwahl zwischen ideellen und materiellen Motiven

Eine grundsätzliche Unterscheidung der Fachwahlmotive lässt sich nach der Orientierung treffen, die sie abbilden: zum einen die ideell-intrinsische Orientierung mit dem speziellen Fachinteresse und der eigenen Begabung als Motive; zum anderen die materiell-extrinsische Orientierung mit dem sicheren Arbeitsplatz (defensiv) und dem höheren Einkommen (offensiv). Beide Komponenten bilden eine wichtige Grundlage für die Entscheidungen der Studierenden im Hinblick auf ihr Studium und ihre Biographie.

Bei den beiden ideellen Motiven, spezielles Fachinteresse und eigene Begabung, unterscheiden sich die Bachelor-Studierenden kaum von den anderen Kommilitonen. Für jeweils nahezu alle haben beide Motive zumindest eine gewisse Wichtigkeit und werden bei der Fachwahl berücksichtigt (94%). Eindeutig steht das Fachinteresse für die meisten Bachelor-Studierenden, wie für die anderen Studierenden, im Vordergrund der Fachwahl: für 70% war es sehr wichtig. Die eigene Begabung wird ebenfalls häufig als sehr wichtiges Kriterium angeführt, und zwar von 56%; dieses Motiv erreicht damit aber nicht die Relevanz des Fachinteresses (vgl. Abbildung 6).

Abbildung 6
Ideelle und materielle Fachwahlmotive der Bachelor- und Diplom-/Magister-Studierenden im Vergleich zu allen Studierenden (2006/07)
(Skala von 0 = unwichtig bis 6 = sehr wichtig; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = wichtig)



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

Demgegenüber haben die materiellen Motive eine viel geringere Bedeutung. Der sichere Arbeitsplatz, als gleichsam defensives Motiv, wird zwar von drei Viertel als Kriterium der Fachwahl herangezogen, aber nur von gut einem Drittel als sehr wichtig eingestuft (von 36%). Die besseren Einkommenschancen sind für 70% bedeutsam, darunter sind sie aber nur für 24% sehr wichtig.

Die ideellen Motive werden von Bachelor- und Diplom-Studierenden in ganz ähnlichem Umfang vertreten. Bei den materiellen Motiven hingegen bestehen geringfügige Diffe-

renzen zwischen den Bachelor- und den Diplom-Studierenden: beide Motive, die defensivere Arbeitsplatzsicherheit und die offensiveren Einkommenswünsche schätzen Bachelor-Studierende etwas häufiger als wichtig ein.

Größer als nach der Abschlussart sind die Unterschiede nach der besuchten Hochschulart. Die ideellen Motive werden häufiger von Studierenden an den Universitäten als an den Fachhochschulen angeführt, ob man nun alle Studierenden heranzieht oder speziell die Bachelor- bzw. die Diplom-Studierenden. Die Differenz nach der besuchten Hochschulart ist sogar bei den Bachelor-Studierenden etwas ausgeprägter, vor allem an den Fachhochschulen setzen die Bachelor-Studierenden weit mehr auf den sicheren Arbeitsplatz: zu 50% gegenüber 31% an den Universitäten (vgl. Tabelle 11).

Tabelle 11
Fachwahlmotive der Bachelor- und Diplom-/Magister-Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen (2006/07)
(Skala von 0 = unwichtig bis 6 = sehr wichtig; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = sehr wichtig)

	Universitäten		Fachhochschulen	
	Bachelor	Dipl./Mag.	Bachelor	Dipl./Mag.
Ideelle Motive				
Spez. Fachinteresse	73	72	64	68
Eigene Begabung	58	58	51	57
Materielle Motive				
Sicherer Arbeitsplatz	31	33	50	39
Einkommenschancen	23	22	31	29

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

Die materiellen Motive des Einkommens und der Arbeitsplatzsicherheit werden von Studierenden an Fachhochschulen weit häufiger als sehr wichtiges Motiv herangezogen, gleich welche Abschlussart sie gewählt haben. Wiederum fällt die Differenz bei den Bachelor-Studierenden nach der besuchten Hochschulart deutlich größer aus. So ist für die Bachelor-Studierenden an den Universitäten das mögliche Einkommen nur für 23% sehr wichtig, dagegen an den Fachhochschulen für 31%.

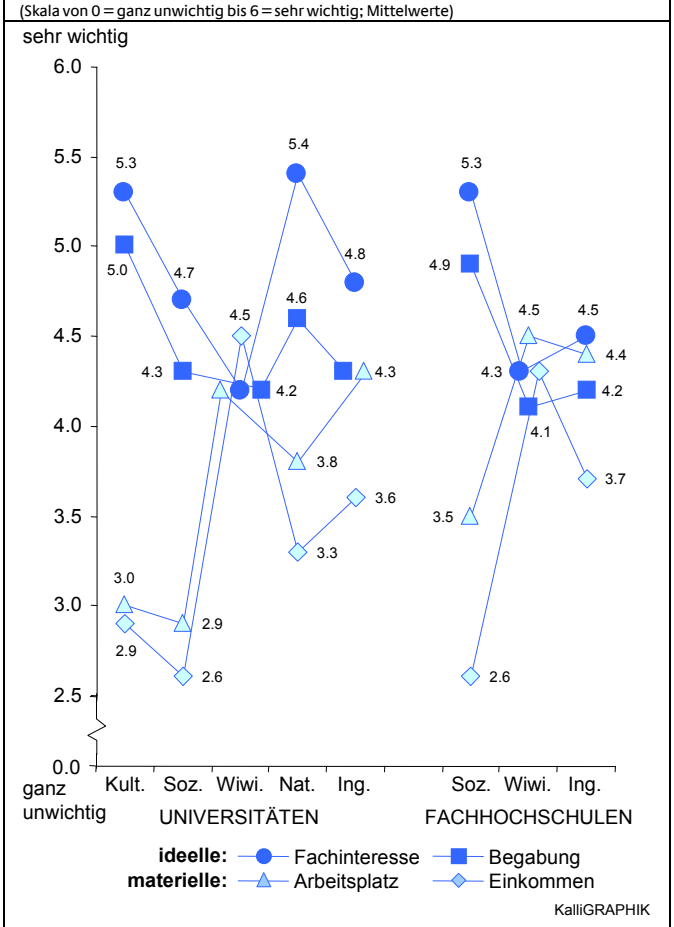
Nach diesen Befunden weisen die Studierenden an den Fachhochschulen eine etwas geringere ideell-intrinsische Orientierung als an den Universitäten auf. Sie fällt bei den Bachelor-Studierenden noch etwas schwächer aus. Dagegen ist die materiell-extrinsische Orientierung unter den Studierenden an den Fachhochschulen viel stärker vorhanden, und zwar bei den Bachelor-Studierenden noch intensiver. Diese Differenz zwischen Bachelor- und Diplom- bzw. Magister-Studierenden ist an den Universitäten nicht festzustellen.

Entscheidende Differenzen im Motivprofil nach der Fachzugehörigkeit

Bemerkenswerte Unterschiede treten bei den Motiven der Fachwahl zwischen den Bachelor-Studierenden verschiedener Fachrichtungen auf. Eine breite Kluft liegt zwischen den Kultur- und Sprachwissenschaften auf der einen Seite und den Wirtschaftswissenschaften, an Universitäten wie an Fachhochschulen, auf der anderen Seite.

In den **Kulturwissenschaften** dominieren die ideell-intrinsischen Motive, ähnlich wie bei den Studierenden in den Naturwissenschaften und in der Sozialarbeit an den Fachhochschulen; demgegenüber sind die materiellen Motive ganz nachrangig, ähnlich wie in den Sozialwissenschaften und teilweise im Sozialwesen. Dagegen können die Studierenden der **Wirtschaftswissenschaften** den ideell-intrinsischen Motiven nicht viel abgewinnen, sie führen viel häufiger die materiellen Motive an: Als einzige Fachrichtung sind ihnen diese Motive insgesamt sogar wichtiger als die ideellen (vgl. Abbildung 7).

Abbildung 7
Motivprofile der Bachelor-Studierenden nach Fächergruppen an Universitäten und Fachhochschulen (2006/07)
(Skala von 0 = ganz unwichtig bis 6 = sehr wichtig; Mittelwerte)



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

Im Vergleich der Abschlussarten besteht unter den Studierenden der einzelnen Fachrichtungen zumeist einvernehmen. Bachelor-Studierende weisen ein ähnliches Profilmuster auf wie die Diplom-Studierenden der verschiedenen Fachrichtungen. Eine auffällig Ausnahme ist zu beobachten: Unter den an-

gehenden Ingenieuren der Fachhochschulen haben die Bachelor-Studierenden im Vergleich zu den Diplom-Studierenden die ideellen Motive reduziert, demgegenüber die materiellen Motive deutlich verstärkt; sie haben sich am meisten den Studierenden der Wirtschaftswissenschaften angenähert.

Die Differenzen im Motivprofil der Fachwahl haben einige Tradition, sowohl nach der Hochschulart als auch nach den Fachrichtungen. Die Gegensätze zwischen den Wirtschaftswissenschaften auf der einen und den Geistes- und Sozialwissenschaften auf der anderen Seite sind auch in der Auseinandersetzung um den Bologna-Prozess zu beachten. Sie bedingt jeweils eine verschiedenartige Sicht auf dessen Ziele und Gestaltung. Nach den bisherigen Befunden hat es den Anschein, als ob die Einrichtung der gestuften Studienstruktur eher den Studierenden der Wirtschaftswissenschaften mit ihrer Sicht und ihren Interessen entgegenkommt (vgl. Bargel 2009).

Bachelor-Studierende streben häufig in Führungspositionen

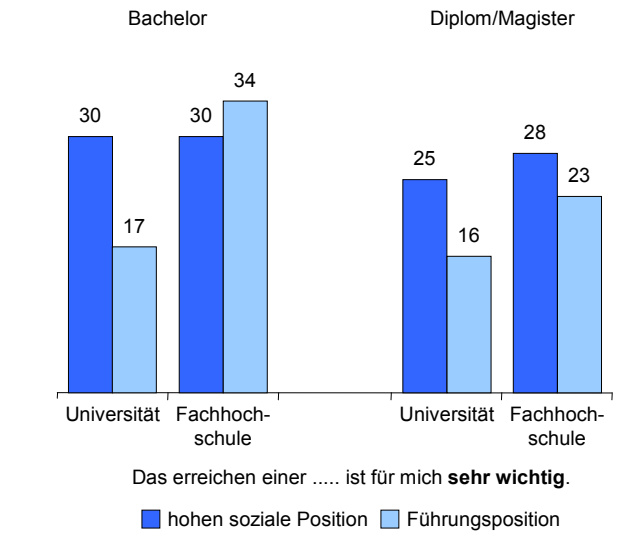
Das Erreichen einer hohen sozialen Position als Erwartung an das Studium steht in gleichem Maße mit dem Interesse wie mit dem Fachwahlmotiv, später in eine Führungsposition zu kommen, in Zusammenhang. Beides vermittelt den Anspruch der Studierenden an einen herausgehobenen Status wie an Einfluss und Macht. Diese Haltung hat eine elitäre Dimension, wenn beides miteinander verknüpft wird. Dies ist in hohem Maße der Fall: Besteht die starke Erwartung, durch das Studium den Weg in eine hohe soziale Position zu beschreiten, dann wird auch das Erreichen einer Führungsposition als Motiv der Fachwahl weit häufiger als sehr wichtig angeführt: von 43%. Studierende dagegen, die nicht oder kaum erwarten, durch das Studium eine hohe soziale Position zu erwerben, führen als Motiv ihrer Fachwahl nur ganz selten die Chance auf eine spätere Führungsposition an (zu 3% bis 5% als sehr wichtig).

Vorauszuschicken ist der weiteren Betrachtung, dass insgesamt das Erreichen einer **hohen sozialen Position** von 75% aller Studierenden durchaus als Nutzen des Studiums in Betracht gezogen wird; jedoch besitzt es nur für einen Teil von ihnen einen besonderen Stellenwert (27%). Zwischen den Studierenden an den Universitäten und den Fachhochschulen besteht dabei keine Differenz. Das Erreichen einer **Führungsposition** führen, ähnlich wie in den früheren Jahren, 49% aller Studierenden an, darunter 16% als sehr wichtig. Demnach haben beträchtliche Größenordnungen unter den Studierenden eine hohe soziale Position und Führungsrollen im Blick. Diese Motivation führen Studierende an Fachhochschulen weit häufiger als sehr wichtig an: zu 25% gegenüber 15% an Universitäten.

Mit ansteigenden Studierendenzahlen und damit einer geringeren Exklusivität des Studiums könnten solche Erwartungen an Status und Karriere abnehmen. Da für den „Bachelor-Abschluss“ häufig das Image vom „Akademiker zweiter Klasse“ vorherrscht (vgl. Bargel/Bargel/Dippelhofer 2008), wäre es möglich, dass Studierende mit diesem Abschluss eine hohe soziale Position und eine berufliche „Führungsposition“ weniger erwarten.

Eine solche Zurücknahme der Ansprüche und Motive ist bei den Bachelor-Studierenden jedoch nicht festzustellen. An den Universitäten wie an Fachhochschulen setzen sie zu 30% darauf, dass sie über das Studium eine hohe soziale Position erwerben können. Die Diplom-Studierenden äußern sich etwas zurückhaltender (vgl. Abbildung 8).

Abbildung 8
Wichtigkeit von Status und Karriere für Bachelor-Studierende im Vergleich zu Diplom-/Magister-Studierenden (2006/07)
(Skala von 0 = unwichtig bis 6 = sehr wichtig; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = wichtig)



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

Während das Erreichen einer hohen sozialen Position von Bachelor- wie Diplom-Studierenden an Universitäten ähnlich oft erwartet wird (17% bzw. 16% sehr), ist dieser Anteil unter den Bachelor-Studierenden an Fachhochschulen mit 34% weit höher als bei den dortigen Diplom-Studierenden (23%).

Das Aufstiegsstreben, das Karriereinteresse und das Statusbewusstsein sind unter den Bachelor-Studierenden sehr verbreitet und werden von einem größeren Teil offensiv vertreten. In dieser Hinsicht ist unter den Bachelor-Studierenden keine größere Bescheidenheit erkennbar. Werden demnach ihre beruflichen und sozialen Chancen verringert oder die materiellen und sozialen Gratifikationen gesenkt, dann steht das im Widerspruch zu ihren Erwartungen und Motiven.

2.3 Strategien zur Gestaltung des Studiums

Die Bachelor-Studierenden müssen sich bei der Durchführung ihres Studiums zwischen verschiedenen Optionen entscheiden. Es gibt eine ganze Reihe vom Empfehlungen, was für ihren weiteren Weg von Vorteil sei: eine kürzere Studiendauer, ein

Praktikum, eine Studienphase im Ausland, gute Fremdsprachenkenntnisse und sich womöglich politisch zu engagieren. Beim Abwägen solcher Strategien der Studiengestaltung haben die Studierenden zudem danach zu unterscheiden, ob damit ihre persönliche Entwicklung gefördert wird oder die beruflichen Aussichten sich verbessern können.

Es lassen sich sechs Bereiche solcher „strategischer Entscheidungen" im Hinblick auf die Anlage des Studiums und die weitere Biographie auseinander halten, denen sich die Studierenden zu stellen haben, sei es in einer bewussten Planung oder ohne vertieftes Abwägen:

1. Studieneffizienz
2. Arbeitserfahrung
3. Mobilität und Internationalität
4. Forschung und Wissenschaft
5. Zusätzliche Qualifikationen
6. Politisches Engagement

Zu jeden dieser Bereiche werden den Studierenden ein oder zwei Möglichkeiten vorgelegt, deren Nutzen sie zum einen für ihre beruflichen Aussichten und zum anderen für ihre persönliche Entwicklung einschätzen.

Studieneffizienz: für Bachelor-Studierende besonders hoher Nutzen für die Berufsaussichten

Im Bereich der Studieneffizienz sind die Bachelor-Studierenden überzeugter als die Diplom-Studierenden, dass eine **gute Examensnote** ebenso wie ein **schneller Abschluss** für ihre Berufsaussichten sehr nützlich sei. Unter den Bachelor-Studierenden vertreten 72% bei der Note und 63% beim schnellen Abschluss diese Einschätzung, bei den Diplom-Studierenden sind es mit 64% bzw. 55% deutlich weniger. Die Bachelor-Studierenden setzen sich damit stärker unter Druck, insofern sie Studienerfolg und Studiendauer für die späteren „Berufschancen" ernster nehmen (vgl. Abbildung 9).

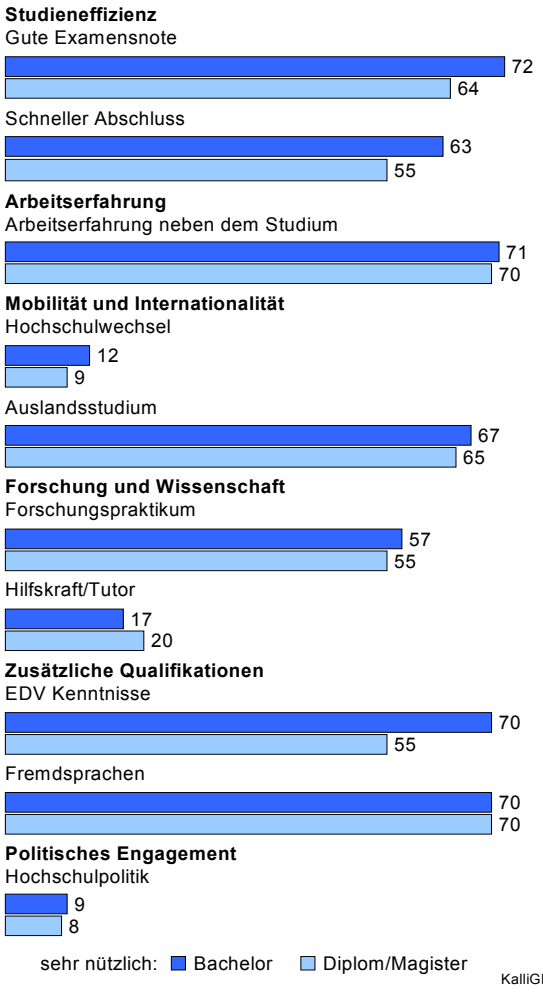
Im Hinblick auf die persönliche Entwicklung fällt die Einschätzung zum Nutzen von Studieneffizienz und Studiendauer ganz anders aus. Sowohl bei der guten Examensnote als auch beim schnellen Abschluss sieht darin jeweils nicht mehr als ein gutes Drittel der Bachelor-Studierenden einen sehr hohen Nutzen. Auch bezüglich der persönlichen Entwicklung schätzen die Diplom-Studierenden ein schnelles Studium seltener als sehr nützlich ein (zu 27%), ebenso scheint ihnen die gute Examensnote seltener als relevant (30% sehr nützlich).

Der Druck der Bewährung im Studium wird von den Bachelor-Studierenden offenbar weit ernster genommen, weil Dauer wie Erfolg für sie einen deutlich höheren Stellenwert haben, wenn es um die späteren Berufsaussichten geht. In ähnlichem Maße wie bei anderen Studierenden besteht dabei für nicht wenige ein Dilemma, weil für sie der Nutzen für die Berufsaussichten nicht mit dem Nutzen für die persönliche Entwicklung übereinstimmt. Die Diskrepanz fällt so groß wie bei keinem anderen Aspekt der Studiengestaltung aus. Die Anpassung an ein strafferes Studium ist demnach bei sehr vielen Studierenden nicht durch eine innere Überzeugung getragen, sondern wird häufiger als pflichtgemäße Erfüllung oder sogar als erzwungene Anforderung erlebt.

Arbeitserfahrungen gelten Studierenden als sehr nützlich

Arbeitserfahrungen neben dem Studium gelten für viele Studierende als sehr nützlich, und zwar für 71% der Bachelor-Studierenden; damit in ganz ähnlichem Umfang wie unter den Diplom-Studierenden. Auch in diesem Fall wird der Nutzen für die persönliche Entwicklung nicht so häufig als sehr groß veranschlagt: von 57% unter den Bachelor-Studierenden. Diese Einschätzung von Arbeitserfahrungen bestätigt das Interesse der Studierenden an Praxis und Anwendung, ebenso ihre hohe Quote bei einer Erwerbsarbeit neben dem Studium. In der Regel sehen sie Hochschule und Studium nicht als Elfenbeinturm oder von der Praxis getrenntes „Moratorium".

Abbildung 9
Nutzen von Studienstrategien für berufliche Aussichten in der Einschätzung im Vergleich von Bachelor- und Diplom-/ Magister-Studierenden (2006/07)
(Skala von 1 = sehr nützlich bis 4 = sehr nachteilig und 5 = kann ich nicht beurteilen; Angaben in Prozent für Kategorie: 1 = sehr nützlich)



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

Mobilität und Auslandsstudium

Ein **Hochschulwechsel** gilt den Studierenden nur selten als sehr nützlich. Nicht mehr als 12% der Bachelor-Studierenden halten einen Wechsel der Hochschule für sehr nützlich. Dieser geringe Nutzen für Berufsaussichten wie für die Persönlichkeit kann aber nicht als fehlende Bereitschaft zur Mobilität interpretiert werden. Für die Zurückhaltung sind offenbar andere Gründe maßgeblich wie Studienaufbau, Finanzierung, Anerkennung oder Effizienz.

Ein **Auslandsstudium**, als ein Aspekt internationaler Mobilität, wird von zwei Dritteln der Bachelor-Studierenden als sehr nützlich eingestuft, wenn sie die Berufsaussichten heranziehen. In diesem Fall wird fast gleich häufig (zu 62%) auch dem persönlichen Gewinn durch ein Auslandsstudium ein sehr hoher Nutzen eingeräumt. Gegenüber den Diplom-Studierenden fallen die Einschätzungen der Bachelor-Studierenden nicht anders aus.

Die Phase eines Auslandsstudiums besitzt für die meisten Bachelor-Studierenden einen hohen Wert. Daher ist das Potential für ein „Auslandsstudium" unter den Studierenden, auch unter den Bachelor-Studierenden, als hoch einzuschätzen. Wird es nicht ausgeschöpft, dürften dem vor allem konkrete Gegebenheiten entgegenstehen, wie Information, Finanzierung, Anerkennung oder Studiendauer.

Forschungserfahrung: für die Mehrheit sehr nützlich

Ein stärkeres Eindringen in die Forschung, etwa durch eine **Forschungsteilhabe** oder ein Forschungspraktikum, hält etwa die Hälfte der Bachelor-Studierenden für sehr nützlich, für die Berufsaussichten etwas mehr (57%) als für die persönliche Entwicklung (48%). Diese Einschätzung entspricht nahezu völlig der von Diplom- oder Magister-Studierenden.

Als **Hilfskraft oder Tutor** tätig zu werden, wird demgegenüber von Studierenden weit seltener als persönlich sehr nützlich angesehen. Nicht mehr als jeder sechste unter den Bachelor-Studierenden sieht darin einen großen Nutzen; unter den Diplom-Studierenden jeder fünfte. Die Einschätzungen für die Berufsaussichten wie für die persönliche Entwicklung liegen nahe beieinander. Der Nutzen einer solchen Tätigkeit hängt auch davon ab, ob eine wissenschaftliche Laufbahn angestrebt wird. Es ist demnach der Kreis des potentiellen „wissenschaftlichen Nachwuchses" unter den Studierenden, dem eine solche Mitwirkung als Hilfskraft oder Tutor besonders nützlich erscheint. Es kann als eine wichtige Selektionsschwelle auf dem Weg zu einer „Hochschulkarriere" gesehen werden (vgl. Bargel/Röhl 2006).

Zusätzliche Qualifikationen: EDV-Kenntnisse und Fremdsprachen

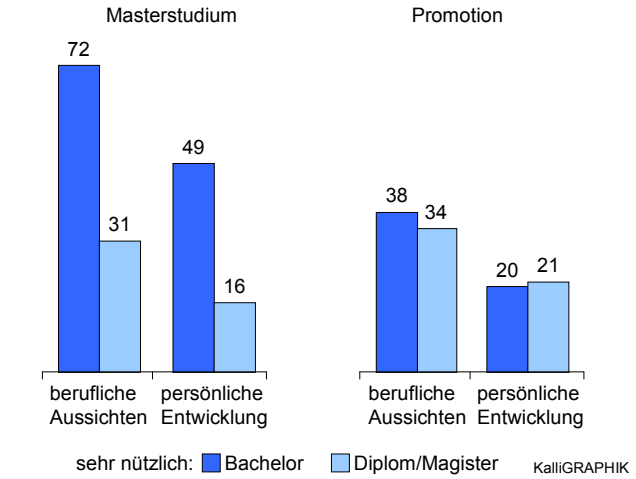
Kenntnisse im **EDV-/Computerbereich** ebenso wie von **Fremdsprachen** sind eher für die Berufsaussichten als für die persönliche Entwicklung wichtig. Deutlich mehr Bachelor-Studierende bescheinigen beiden Zusatzqualifikationen einen sehr hohen Nutzen für die Berufsaussichten (jeweils 70%). Für die persönliche Entwicklung entfalten Fremdsprachenkenntnisse nach Ansicht der Studierenden mehr Nutzen (für 66%) als vertiefte Computer-/EDV-Kenntnisse (49%).

Im Vergleich zu den Diplom-Studierenden urteilen die Bachelor-Studierenden zumeist in ganz ähnlicher Weise; nur den hohen Nutzen der EDV-Kenntnisse für die Berufsaussichten veranschlagen sie weit häufiger: mit 70% zu 55%.

Weitere Planungen nach dem Bachelor: Master und Promotion

Über die unmittelbare Frage der Studiengestaltung hinaus gehen die Überlegungen zum **Master-Studium** und zur Promotion. Sie sind entscheidend für den weiteren Weg nach dem ersten Abschluss. Für bessere Berufsaussichten gilt für 72% der Bachelor-Studierenden die Aufnahme eines Master-Studiums als sehr nützlich, weitere 17% halten es zumindest für nützlich. Demnach sind insgesamt neun von zehn Bachelor-Studierenden davon überzeugt, dass sie durch das Master-Studium ihre Berufsaussichten verbessern (vgl. Abbildung 10).

Abbildung 10
Nutzen von Master-Studium und Promotion für berufliche Aussichten und persönliche Entwicklung in der Einschätzung von Bachelor- und Diplom-/Magister-Studierenden (2006/07)
(Skala von 1 = sehr nützlich bis 4 = eher nachteilig und 5 = kann ich nicht beurteilen; Angaben in Prozent für Kategorie: 1 = sehr nützlich)



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

Da die Berufsperspektive eine hohe Relevanz einnimmt, ist unter den Studierenden ein breites Interesse an einem Master-Studium zu unterstellen. Es liegt nach diesen Daten deutlich höher, als Quoten die unter zwei Drittel liegen, wie sie nicht selten vorgeschlagen oder als „angemessen" gewünscht werden (vgl. Herrmann 2008).

Aufschlussreich erscheint, dass der persönliche Gewinn eines Master-Studiums für 49% der Bachelor-Studierenden als sehr nützlich gilt. Dieser deutlich geringere Anteil als bei den

Berufsaussichten belegt, dass einige Studierende das Master-Studium anstreben oder aufnehmen wollen, obwohl es für sie für die Förderung ihrer eigenen Persönlichkeit wenig interessant erscheint.

Unter den Diplom-Studierenden hat ein Master-Studium verständlicher Weise weit weniger beruflichen wie persönlichen Nutzen. Dennoch erscheint die Quote von 31% von ihnen, die dem Master-Studium einen sehr hohen Nutzen für die Berufsaussichten zuschreiben, bemerkenswert. Sie verweist darauf, dass auch aus diesem Kreis ein beachtlicher Anteil zur Nachfrage nach Master-Studienangeboten beitragen dürfte.

Die **Promotion** hat nur für einen speziellen Kreis der Studierenden einen besonderen Nutzen; der Anteil ist in den letzten Jahren sogar etwas zurückgegangen. Diese Einschätzung ist wichtig für jene, die zum Potential des wissenschaftlichen Nachwuchses gehören (ohne Medizin). Immerhin für 38% der Bachelor-Studierenden (etwas mehr als die Diplom-Studierenden mit 34%) erscheint die Promotion für die beruflichen Aussichten sehr nützlich.

2.4 Studienplanung: Effizienz und Dauer

Mit dem Bachelor-Studium soll den Studierenden nicht nur eine standardisierte und übersichtliche, sondern auch eine kurze und effiziente Grundlage für den weiteren Berufs- und Bildungsweg angeboten werden. Inwieweit lassen sie in ihren geäußerten Absichten erkennen, dass sie an einem effizienten Studium interessiert sind?

Die Absicht, das Studium effizient anzulegen, hat unter den Studierenden zugenommen und wird von den Bachelor-Studierenden noch nuancierter vertreten. An drei Aspekten lässt sich der studentische Ehrgeiz bestimmen:

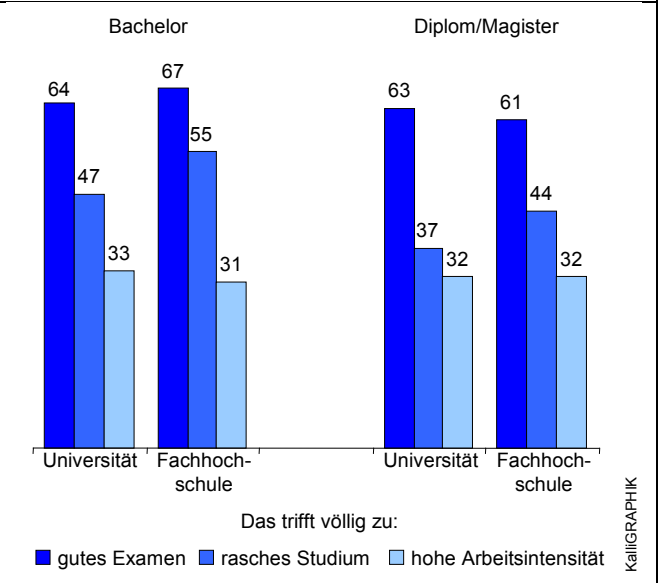
- ein möglichst gutes Examen,
- ein möglichst rascher Abschluss,
- ein intensiver Arbeitseinsatz.

Demnach setzt sich „Effizienz“ aus drei Komponenten zusammen: ein hoher Erfolg bei großem Einsatz in kurzer Dauer. Solche Absichten können auch als formaler „Ehrgeiz“ beschrieben werden. Wobei eine klare Stufung im Gewicht der drei Komponenten unter allen Studierenden besteht: Am wichtigsten ist das gute Examen (für 64% sehr wichtig), gefolgt von der Zügigkeit des Studiums (für 43%) und am Schluss liegt die Arbeitsintensität (für 34% völlig zutreffend).

Hoher Ehrgeiz und Fleiß unter den Bachelor-Studierenden
An erster, herausragender Stelle steht für die Bachelor-, ebenso wie für die Diplom-Studierenden, ein gutes Examen. Sie setzen sich damit in starkem Maße unter „Erfolgsdruck“: Jeweils fast zwei Drittel (64%) ist der gute Examenserfolg sehr wichtig (weiteren 29% wichtig). In diesem Ziel sind sich Studierende an Universitäten und Fachhochschulen nahezu einig. In auffälliger Weise betonen zwei Gruppen der Studierenden den Examenserfolg noch mehr: zum einen die Master-Studierenden (zu 76%), zum anderen die Lehramts-Studierenden (zu 70%).

Die Absicht, rasch zu studieren, bestätigen weit mehr Bachelor-Studierende als völlig zutreffend als Diplom-Studierende, wobei dieser Ehrgeiz an den Fachhochschulen bei beiden Gruppen noch ausgeprägter ist. Es wollen 55% Bachelor-Studierende an Fachhochschulen möglichst rasch abschließen und 47% an Universitäten; damit ist der Anteil deutlich höher als bei den Diplom-Studierenden der Fachhochschulen (44%) und der Universitäten (37% völlig zutreffend). Unter den Bachelor-Studierenden sind es nur 12% an Fachhochschulen und 19% an Universitäten, denen der rasche Abschluss gleichgültig oder kaum wichtig ist (vgl. Abbildung 11).

Abbildung 11
Absichten zum erfolgreichen, raschen und intensiven Studium bei Bachelor-Studierenden im Vergleich zu den Diplom-/ Magister-Studierenden (2006/07)
(Skala von 0 = trifft gar nicht zu bis 6 = trifft völlig zu; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = trifft völlig zu)



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

Die Arbeitsintensität bleibt hinter diesen Ansprüchen eines effizienten Studiums etwas zurück, was nicht unmittelbar mit Fleiß zusammenhängen muss (wegen Erwerbstätigkeit oder Finanzsituation). Eine große Arbeitsintensität bestätigt fast ein Drittel der Bachelor- und der Diplom-Studierenden an Universitäten wie Fachhochschulen (31% bis 32%).

Allerdings vermelden die Master-Studierenden ebenso wie Studierende zum Staatsexamen (vor allem im Medizinstudium) viel häufiger eine hohe Arbeitsintensität, und zwar 43% unter den Master-Studierenden, sogar 51% unter den Staatsexamenskandidaten. Unter den Lehramtsstudierenden ist der Arbeitsfleiß wieder ähnlich wie in der gesamten Studentenschaft verteilt: 32% mit hoher Intensität und 18% mit geringer Intensität.

Differenzen zwischen Bachelor- und Diplom-Studierenden in manchen Fachrichtungen

Ehrgeiz, Effizienz und Fleiß sind unter den Studierenden der einzelnen Fachrichtungen unterschiedlich verteilt. Diese Differenzen liegen nicht allein an den Haltungen der Studierenden, sondern in ihren Absichten berücksichtigen sie auch die Anforderungen und Bedingungen in ihrem Fach wie im späteren Beruf.

Das gute Examen, das rasche Studium und die hohe Arbeitsintensität werden zumeist von Bachelor-Studierenden der einzelnen Fachrichtungen hervorgehoben, aber in unterschiedlichem Ausmaß (vgl. Tabelle 12):

- Ein **gutes Examen** betonen weit häufiger Bachelor-Studierende der Kulturwissenschaften an Universitäten und des Sozialwesens an Fachhochschulen, dagegen viel seltener Studierende der Ingenieurwissenschaften an Universitäten und Fachhochschulen, unabhängig von der Abschlussart.
- Die **kurze Studiendauer** ist für Bachelor-Studierende der Wirtschaftswissenschaften an Universitäten und denen des Sozialwesens an Fachhochschulen am weitaus häufigsten von hohem Interesse, viel seltener für Studierende der Kulturwissenschaften an den Universitäten.
- Eine **hohe Arbeitsintensität** ist für die Bachelor-Studierenden des Sozialwesens an Fachhochschulen kennzeichnend, ähnlich wie bei den Bachelor- und Diplom-Studierenden der Naturwissenschaften. Die Studierenden der Sozialwissenschaften an Universitäten, Bachelor- oder Diplom-Studierende gleichermaßen, bestätigen am seltensten eine hohe Arbeitsintensität.

Bachelor-Studierende streben häufig kurze Studiendauer an

Die kurze Studiendauer wird in allen Fachrichtungen von den Bachelor-Studierenden weit häufiger angestrebt als von den Diplom-Studierenden, wobei in den Wirtschaftwissenschaften an Universitäten und im Sozialwesen an Fachhochschulen dieses Ziel am intensivsten verfolgt wird (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12
Beabsichtigte Studieneffizienz (Erfolg, Dauer, Intensität) nach Fachrichtungen bei Bachelor- und Diplom-/Magister-Studierenden (2006/07)
(Skala von 0 = trifft gar nicht zu bis 6 = trifft völlig zu; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = trifft völlig zu)

	gutes Examen		kurze Dauer		hohe Intensität	
	Bach.	Dipl./Mg.	Bach.	Dipl./Mg.	Bach.	Dipl./Mg.
Universitäten						
Kulturwiss.	70	64	43	33	35	29
Sozialwiss.	64	67	46	36	23	23
Wirt.wiss.	65	66	60	40	30	32
Naturwiss.	62	63	45	38	38	39
Ing.wiss.	49	56	55	40	32	34
Fachhochschulen						
Sozialwiss.	86	69	64	45	40	28
Wirt.wiss.	59	70	43	46	20	30
Ing.wiss.	64	50	55	43	36	35

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

Am meisten stellen die Bachelor-Studierenden des Sozialwesens an den Fachhochschulen eine andere Klientel dar als die dortigen Diplom-Studierenden. Ihr Ehrgeiz und Fleiß ist weit ausgeprägter als es bislang in dieser Fachrichtung üblich war. Sie haben sich damit weithin in das „Effizienzmuster" der Fachhochschulen eingefügt, vertreten es teilweise sogar in stärkerem Maße als die Kommilitonen der Wirtschafts- oder Ingenieurwissenshaften.

Ebenfalls in recht deutlicher Weise beabsichtigen die Bachelor-Studierenden in den Kultur- und Sprachwissenschaften an den Universitäten häufiger ein zügiges, arbeitsintensives und erfolgreiches Studium als die Diplom-Studierenden ihrer Fachrichtung. Auch hier ist mit der Einführung des Bachelor ein bemerkenswerter Wandel in den Haltungen der Studierenden zur Studieneffizienz zu beobachten.

In einigen Fachrichtungen sind bei diesen Haltungen zu Erfolg, Effizienz und Intensität keine Differenzen nach der Abschlussart Bachelor oder Diplom festzustellen. Am größten ist die Übereinstimmung in allen drei Aspekten bei den Studierenden der Naturwissenschaften, recht groß auch bei den Studierenden der Wirtschaftswissenschaften an den Universitäten.

Nach diesen Aussagen kann kaum unterstellt werden, die Studierenden hätten kein größeres Interesse an einem kurzen Studium. Ihnen ist durchaus bewusst, dass ein kurzes Studium vorteilhaft für ihre Berufsaussichten sein kann. Es ist der Eindruck zu gewinnen, dass sich Bachelor-Studierende angesichts der Vorgaben noch mehr für eine kurze Studiendauer selbst unter Druck setzen.

3 Studienorganisation und Studierbarkeit

Im zweistufigen Studienmodell wird mit dem Bachelor ein Grundstudium von drei oder vier Jahren etabliert, das zur Beschäftigungsbefähigung führen und gleichzeitig ein wissenschaftlich-fachliches Wissen vermitteln soll. Dieser Anspruch wird mit einer stark geregelten Studienanlage eingelöst, die eine gute Organisation und Koordination verlangt.

Die organisatorischen Aspekte der Studienbedingungen stellen eine wichtige Grundlagen für die Studierbarkeit eines Bachelor-Studiums dar. Dazu zählen auch der Zeitaufwand für das Studium, die Modularisierung des Stoffes und die Vergabe von ECTS-Punkten.

3.1 Lehrorganisation und Regelungen

Um ein Hochschulstudium kürzer, gleichzeitig aber effizient und ertragreich zu gestalten, bedarf es einer gut gestalteten Studienstruktur und klaren Studienführung. Die Studierenden müssen verbindlich wissen, was sie wann erbringen sollen. Voraussetzung dafür sind eine zugängliche und verständliche Studienordnung (dafür wurden Modulhandbücher eingeführt), ein gut strukturierter Studienaufbau und transparente Prüfungsbedingungen.

Hohe Festgelegtheit im Bachelor-Studium
Für die große Mehrheit (82%) der Bachelor-Studierenden ist ihr Studium eng an der Studienordnung ausgerichtet.

- 29% geben an, dass ihr Fachstudium an ihrer Hochschule völlig durch Studienordnungen und Verlaufspläne festgelegt ist, für 53% trifft dies in überwiegendem Maße zu.

Damit ist das Bachelor-Studium für die meisten Studierenden sehr geregelt und liefert strikte Vorgaben, die auf der einen Seite zwar einengen und einschränken können, auf der anderen Seite aber Anleitung und Führung bieten. In welcher Weise die Studierenden diese Vorgaben erleben und beurteilen hängt stark davon ab, ob die Regelungen verständlich und erfüllbar sind, und ob sie den studentischen Erwartungen entsprechen.

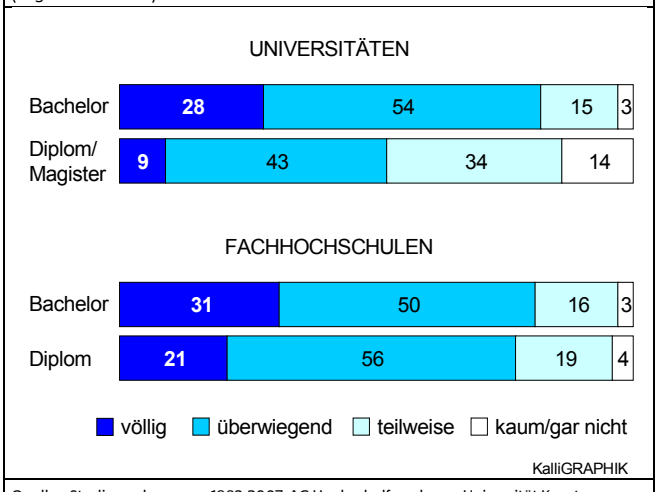
Regelungen werden akzeptiert
Die geregelte Studienführung im Bachelor-Studium lässt den Studierenden wenig Raum für eine eigenständige Studiengestaltung. Die Bachelor-Studierenden selbst scheinen das aber nicht als größeres Problem anzusehen. Dennoch bereiten die Reglementierungen im Studienfach jedem Dritten größere Schwierigkeiten. Gleichzeitig hält jeder Zweite das Ausmaß, in dem die Fachbereiche eine Selbständigkeit in der Studiengestaltung einfordern, für gerade richtig. Für knapp jeden Vierten sind die Anforderungen an die Selbständigkeit sogar zu hoch, während genauso viele sie als zu niedrig bezeichnen.

Eigenen Interessen kann zu wenig gefolgt werden
Unter einer freien Studiengestaltung können unterschiedliche Aspekte verstanden werden, wie das Vorhandensein von Wahlfächern oder die Auswahl von Nebenfächern und Modulen. Sie muss nicht die Umsetzung eigener Interessen bedeuten. Denn auf diesen Aspekt legen die Fachbereiche für 59% der Bachelor-Studierenden zu wenig Wert. Und nur jeder Dritte bezeichnet die Möglichkeit dazu als gerade richtig.

Die Studierenden akzeptieren damit mehrheitlich die Regelungen, auch wenn sie dadurch wenige Möglichkeiten haben, eigene Interessenschwerpunkte zu setzen. Anscheinend nehmen sie die Führung durch ihr Studium überwiegend an, sie wollen aber Raum für eigene Gestaltungsmöglichkeiten behalten.

An Universitäten ist neue Studienstruktur festgelegter und führt zu mehr Problemen
Die hohe Regelungsdichte der Bachelorstudiengänge ist an Universitäten und Fachhochschulen in ähnlichem Ausmaß anzutreffen. Im Vergleich zu den traditionellen Studiengängen hat sich an den Fachhochschulen dadurch wenig verändert, da auch diese durch eine strikte Studienführung beschrieben werden. Für die Universitäten stellt sich dagegen eine deutlich andere Entwicklung heraus, denn von den Diplom-Studierenden berichtet nur die Hälfte von hoher Festlegungen in ihrem Fach und bei den Magisterstudierenden sogar nur jeder Vierte.

Abbildung 12
Festgelegtheit des Studiums durch Studienordnung und Verlaufspläne (2006/07)
(Angaben in Prozent)



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

Diese höhere Regelungsdichte im Bachelor-Studium führt an Universitäten zu mehr Problemen. Zwei Fünftel der Bachelor-Studierenden berichten von größeren Schwierigkeiten mit der Reglementierung. Ihre Kommilitonen an den Fachhochschulen sowie die Studierenden in den Diplom- oder Magisterstudiengängen an beiden Hochschularten haben damit nur zu einem Viertel Probleme.

Mit der Einführung einer festen Studiengestaltung durch die neue Studienstruktur tun sich die Studierenden an Universitäten schwer. Traditionell haben die Universitäten viel stärker eine autonome Studiengestaltung unterstützt, die im Bachelor-Studium eingeschränkt wurde. Das neue, kürzere Studium macht damit an den Universitäten Abstriche an der Selbstentfaltung und Autonomie, womit nicht alle Studierenden zurecht kommen. Diese Entwicklung hat langfristig zwei Auswirkungen: Sie verändert den traditionellen universitären Geist und vereinheitlicht die Fachkulturen.

Starke Festlegungen in allen Fächergruppen

Die hohe Festgelegtheit der Studienordnung gilt im Bachelor-Studium in allen Fächergruppen. An Universitäten ist sie besonders hoch in den Naturwissenschaften, geringer in den Ingenieurwissenschaften. An Fachhochschulen erleben die Studierenden in den Sozialwissenschaften besonders starre Regelungen, weniger in den Wirtschaftswissenschaften (vgl. Tabelle 13).

Tabelle 13
Festgelegtheit des Bachelor-Studiums durch Verlaufspläne und Studienordnung nach Fächergruppen (2007)
(Angaben in Prozent)

Festgelegtheit	Kult.-wiss.	Nat.-wiss.	Soz.-wiss.		Wirt.-wiss.		Ing.-wiss.	
			Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH
Bachelor								
überwiegend	58	54	50	54	52	48	51	51
völlig	26	31	33	32	28	22	26	29
zusammen	**84**	**85**	**83**	**86**	**80**	**70**	**77**	**80**
Diplom/Mag.								
überwiegend	29	48	34	47	49	61	56	56
völlig	3	12	6	15	7	21	15	26
zusammen	**32**	**60**	**40**	**62**	**56**	**82**	**71**	**82**

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

Der Vergleich zu den traditionellen Studiengängen kann unterschiedliche Entwicklungen herausstellen. Besonders offen ist das traditionelle Fachstudium in den Kulturwissenschaften, nur jeder Dritte hat klare Vorgaben zur Studienführung. Demgegenüber hat der Umstieg auf das Bachelor-Studium eine sehr große Veränderung mit sich gebracht, die auch die bislang vorherrschende Fachkultur dieser Fächergruppe nachhaltig beeinflusst.

In den anderen Fächergruppen der Universitäten sind die Verbindlichkeiten auch in den traditionellen Studiengängen höher als in den Kulturwissenschaften, jedoch noch geringer als in den jeweiligen Bachelorstudiengängen. Wenige Unterschiede fallen in den Ingenieurwissenschaften auf, die im Diplom eine fast genauso hohe Festlegung erfahren wie im Bachelor. Deutlich größer sind die Differenzen in den Sozialwissenschaften, wo nur halb so viele Diplom-Studierende hohe Regelungen erleben wie im Bachelor.

An Fachhochschulen treten in den Sozialwissenschaften ebenfalls Differenzen zwischen den Abschlussarten auf, jedoch sind sie viel geringer als an den Universitäten. In den anderen beiden Fächergruppen berichten die Studierenden im Diplom-Studium sogar von höheren Verbindlichkeiten als im Bachelor, vor allem in den Wirtschaftswissenschaften. Die Einführung des Bachelors hat in diesem Falle eine besonders strikte Festlegung sogar etwas auflockern können.

Zu wenig Informationen über Studienordnung

Da das Bachelor-Studium überwiegend durch die Studienordnung festgelegt ist, sollten die Studierenden sie kennen, weil in den Modulhandbüchern die Leistungsnachweise detailliert aufgelistet sind. Dem ist aber nicht so. Denn etwa zwei Fünftel der Bachelor-Studierenden fühlen sich darüber zu wenig informiert. Von einem guten oder sehr guten Kenntnisstand berichtet nur jeder vierte Studierende, deutlicher weniger als in den Diplomstudiengängen.

Wenn die Studienordnung das Fachstudium festlegt, dann ist deren Kenntnis notwendig, um das Studium effizient durchzuführen. Informationsdefizite können zu Verzögerungen führen oder Planungsfehler verursachen, die nachhaltige Folgen haben können. Jeder zweite Bachelor-Studierende hat bereits größere Probleme mit der Vorausplanung seines Studiums. Die Fachbereiche und Fachschaften sollten die Studierenden dazu anhalten, diese wichtigen Informationen einzuholen, um unnötige Schwierigkeiten im Vorfeld auszuschließen.

Hoher Informationsstand in den Wirtschaftswissenschaften

In den einzelnen Fächergruppen sind Informationen über die Studienordnung unterschiedlich vorhanden. Am häufigsten wissen die Bachelor-Studierenden in den Wirtschaftswissenschaften an Universitäten darüber Bescheid. Fast zwei Fünftel fühlen sich gut oder sehr informiert. Dagegen steht ein knappes Drittel, die zugeben, zu wenig darüber Bescheid zu wissen. Deutlich schwächer ist der Informationsstand an Universitäten in den Kultur- und den Naturwissenschaften, sowie an Fachhochschulen in den Sozialwissenschaften. Nur jeder vierte Bachelor-Studierende ist hier gut informiert, aber mehr als zwei Fünftel zu wenig.

Der Informationsstand über die Studienordnung nimmt mit zunehmender Studienfortgeschrittenheit etwas zu. Doch selbst in der Studienendphase hat ein größerer Teil der Studierenden zu wenige Kenntnisse darüber. Einen guten Informationsstand besitzt dann immer noch weniger als die Hälfte der Bachelor-Studierenden.

Verordnungen sind nicht ausreichend verständlich
Ein Desinteresse an den Vorgaben der Studienordnung ist bei den Bachelor-Studierenden nicht zu erkennen. Es bleibt somit die Frage, welche Faktoren für den geringen Kenntnisstand verantwortlich sind. Als gut verständlich bezeichnen die Studienordnung nur zwei Fünftel der Studierenden. Rund jeder Vierte hat damit jedoch deutliche Probleme und bewertet sie als schwer verstehbar. Diesem Umstand sollte seitens der Hochschulen dringend nachgegangen und Verständnisprobleme beseitig werden.

In den Wirtschaftswissenschaften erlebt rund die Hälfte der Bachelor-Studierenden verständliche Regelungen, in den Natur- und Ingenieurwissenschaften nur jeder Dritte. Anscheinend haben die Fachbereiche unterschiedliche Bemühungen auf die Darstellung ihrer Studienordnung gelegt.

Mängel in der Studienorganisation
Das Bachelor-Studium weist für die Studierenden noch einige grundlegende Mängel auf, die einer effizienten Studienführung im Wege stehen. Voraussetzung für eine gute Studienorganisation sind eine gute Studiengliederung und klare Prüfungsanforderungen. Eine gute Gliederung erleben knapp drei Fünftel der Bachelor-Studierenden, klare Prüfungsanforderungen noch knapp die Hälfte. Als deutliches Kennzeichen des Faches bezeichnen sie aber nur jeder Dritte bzw. jeder Fünfte (vgl. Tabelle 14).

Tabelle 14
Charakterisierung des Bachelor-Studiums (2006/07)
(Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark; Angaben in Prozent für Kategorien: 4 = eher stark, 5-6 = stark)

Kennzeichen des Faches	eher stark	stark	zusammen
gute Gliederung	27	31	**58**
klare Prüfungsanforderungen	26	20	**46**
hohe Leistungsnormen	24	42	**66**

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

Charakteristischer sind für die Bachelor-Studierenden hohe Leistungsanforderungen in ihrem Studienfach: Zwei Drittel halten sie für ein Kennzeichen. Um diesen Leistungsanforderungen gerecht zu werden, reichen feste oder strikte Vorgaben allein nicht aus, zumal wenn diese Regelungen nicht verständlich oder nachvollziehbar aufgestellt werden.

Die Leistungsanforderungen haben im Bachelor-Studium seit 2004 sogar noch zugenommen (um 5%). Die Studiengliederung hat demgegenüber keine Verbesserung erfahren, während die Prüfungstransparenz teilweise besser wurde. An den Fachhochschulen hatten 2004 nur 11% der Bachelor-Studierenden sie als ausreichend bezeichnet.

Die **Diplom-Studierenden** erleben ähnliche Leistungsanforderungen und eine vergleichbare Güte der Studiengliederung wie Bachelor-Studierende. Die Prüfungsanforderungen bezeichnen die Diplom-Studierenden allerdings häufiger (um 9% bzw. 7%) als klar.

Ein stark geregeltes Studium mit hohen Leistungsansprüchen benötigt gute und durchschaubare Strukturen und Vorgaben, damit die Anforderungen erfüllt werden können. Ein Missverhältnis zwischen Gliederung und Anforderung führt dazu, dass ein Studium als kaum noch studierbar empfunden wird, insbesondere dann, wenn keine ausreichende Prüfungstransparenz vorhanden ist, gleichzeitig aber hohe Leistungsanforderungen gestellt werden. Mangelt es zusätzlich an der Möglichkeit, sich an der Studien- und Prüfungsordnung zu orientieren, auf der das Studium verbindlich ausgerichtet ist, kann der weitere Studienfortgang problematisch werden. Darin können die Schwierigkeiten mit der Planung des Studiums begründet liegen, von denen jeder Zweite berichtigt.

3.2 Modularisierung und Vergabe von ECTS

Modularisierung eines Studiums bedeutet, dass Studieninhalte und Veranstaltungen zu größeren, in sich abgeschlossenen und abprüfbaren inhaltlichen Einheiten zusammengestellt werden. Ein Modul ist aus mehreren Veranstaltungen unterschiedlichen Typs zusammengesetzt, deren Gemeinsamkeit darin bestehen soll, auf den Erwerb gleicher Kompetenzen ausgerichtet zu sein.

Ein Studium mit einem modularisierten Aufbau besteht aus mehreren Modulen, verpflichtende wie frei wählbare. Jedes Modul wird mit einer Prüfung abgeschlossen und mit einer bestimmten Anzahl an Kreditpunkten und gegebenenfalls Noten versehen. Die Modularisierung will stärker auf die zu erwerbenden Kompetenzen und damit auf die „Learning Outcomes“ der Studierenden fokussieren (vgl. HRK 2009c).

Modularisierung durchgesetzt, aber nicht mehrheitlich positiv bewertet
Die große Mehrheit der Bachelorstudiengänge hat mittlerweile einen modularen Aufbau. Zum WS 2006/07 berichteten 87% der Bachelor-Studierenden, dass dieses Konzept bereits umgesetzt worden ist. An den Fachhochschulen war der Anteil zu diesem Zeitpunkt geringer, weil die Studierenden häufiger keine Angaben dazu machen konnten. 2008 (STEHR) bestätigen 92% die Modularisierung der Studiengänge, an Fachhochschulen etwas weniger als an Universitäten (88% zu 94%).

Allerdings beurteilen die Bachelor-Studierenden diese Umstellung nicht mehrheitlich positiv, nur 41% halten sie für gut. Dabei scheint die Umstellung an den Fachhochschulen etwas besser gelungen zu sein, denn hier bewerten sie 46% positiv, gegenüber 38% an den Universitäten. Zu schlechten Urteilen gelangen jeweils ein Viertel der Bachelor-Studierenden. Gleichzeitig bereitet die Modularisierung 21% größere Schwierigkeiten, jeweils ein weiteres Viertel hat zumindest mittlere Probleme damit.

Anhaltende Probleme in den Ingenieurwissenschaften
In allen Fächergruppen bestätigt die große Mehrheit der Bachelor-Studierenden die Modularisierung ihrer Studiengänge. Nur in den Ingenieurwissenschaften scheint die Umstellung zu stagnieren. Die Studierenden erleben an Universitäten im Gegensatz zu den anderen Fächergruppen keine weiteren Veränderungen seit dem WS 2006/07. An den Fachhochschulen steht die völlige Umstellung in den Ingenieurwissenschaften ebenfalls noch aus, obwohl bei ihnen eine fortschreitende Entwicklung zu beobachten ist (vgl. Tabelle 15).

Tabelle 15
Modularisierung im Studium im Urteil der Bachelor-Studierenden nach Fächergruppen (2007, 2008)
(Angaben in Prozent; 1. Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = voll und ganz; Angaben für Kategorien: 4-6 = verwirklicht; 2. Angaben für Kategorie: „ja, verwirklicht" ; 3. Skala von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut, Angaben für Kategorien: 4-5 = gut gelungen ; 4. Skala von 1 = gar keine bis 5 = sehr große, Angaben für Kategorien: 4-5 = größere)

Modularisierung	Kult.-wiss.	Nat.-wiss.	Soz.-wiss. Uni	Soz.-wiss. FH	Wirt.-wiss. Uni	Wirt.-wiss. FH	Ing.-wiss. Uni	Ing.-wiss. FH
Verwirklichung								
2006/07 [1]	90	84	95	95	80	73	83	72
2008 [2]	97	92	97	94	96	89	83	84
Beurteilung								
Gelungen [3]	35	44	36	36	46	49	31	49
Schwierigkeiten								
Größere [4]	27	24	25	20	18	18	27	19

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007, STEHR 2008, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

In keiner Fächergruppe hält mehr als die Hälfte der Bachelor-Studierenden die Modularisierung der Studiengänge für gelungen. Vergleichsweise bessere Urteile fällen die Studierenden in den Wirtschaftswissenschaften: knapp die Hälfte bewertet sie gut. Dagegen sehen die Studierenden in den Sozialwissenschaften noch größere Defizite, nur 36% beurteilen die Umstellung positiv. Ähnlich schwach bewerten auch die Studierenden in den Kulturwissenschaften, während die Urteile in den Naturwissenschaften erkennbar besser sind. Große Unterschiede fallen in den Ingenieurwissenschaften auf. An Fachhochschulen gelangen die Studierenden zu den insgesamt besten Urteilen, an Universitäten zu den schwächsten.

Mit der erfolgten Modularisierung haben die Bachelor-Studierenden in allen Fächergruppen ihre Probleme. Etwa jedem Vierten bereitet sie größere Schwierigkeiten, nur in den Wirtschaftswissenschaften ist der Anteil geringer (18%). An Fachhochschulen äußern sich die Studierenden auch in den anderen beiden Fächergruppen ähnlich, für jeden Fünften ergeben sich daraus größere Probleme.

Es ist eher nicht anzunehmen, dass sich Probleme mit der Modularisierung auf die inhaltlichen Zusammenstellungen des Lehrstoffes beziehen. Solche thematischen Zuordnungen sind auch in den Diplomstudiengängen vorhanden, sodass viele Module den früheren Fachgebieten innerhalb eines Studienganges entsprechen. Wahrscheinlicher sind Probleme mit den in den Modulen zu erlangenden nachweisbaren Kompetenzen und abzulegenden Prüfungen, womit die zu erreichenden ECTS-Punkte für das Arbeitsvolumen angesprochen sind.

ECTS-System (European Credit Transfer System)
Die Module, aus denen sich ein Studiengang zusammensetzt, werden mit Kreditpunkten nach dem ECTS-Modell versehen. Ein ECTS-Punkt entspricht einem durchschnittlichen studentischen Arbeitsaufwand (Workload) von 30 Stunden. In einem Jahr sollen 60 ECTS-Punkte erworben werden, was einer Arbeitsbelastung von 1800 Stunden oder einem Vollzeitstudium mit ca. 6 Wochen Urlaub entspricht. Für einen Bachelor-Abschluss sind 180-240 ECTS-Punkte vorgesehen. Das ECTS-System stellt eines der zentralen Instrumente zur Erreichung der in der Bologna-Erklärung definierten Ziele vom Juni 1999 dar (vgl. HRK 2009b).

ECTS-Punkte finden Anklang bei Studierenden
Als Maßnahme zur Weiterentwicklung der Hochschulen unterstützt die Mehrheit der Studierenden die Einführung von Kreditpunkten. 69% der Bachelor-Studierenden halten diese Neuerung für wichtig. Und die Mehrheit will solch ein System auch nutzen, an den Universitäten sogar etwas häufiger als an Fachhochschulen (75% zu 66%). Auch viele Diplom-Studierende sehen in den Kreditpunkten eine sinnvolle Maßnahme. Jeder Zweite hält deren Einführung für wichtig und wäre bereit sie auch selbst zu nutzen (vgl. Tabelle 16).

Tabelle 16
Einführung und Beurteilung von ECTS-Punkten in Bachelor- und Diplom-/Magister-Studiengängen (2007, 2008)
(Angaben in Prozent; 1. Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = voll und ganz; Angaben für Kategorien: 4-6 = wichtig; 2. Angaben für Kategorien: „eher ja" und „sicher ja"; 3. Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = voll und ganz; Angaben für Kategorien: 4-6 = verwirklicht; 4. Angaben für Kategorien: „Ja, verwirklicht"; 5. Skala von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut; Angaben für Kategorien: 4-5 = gut; 6. Skala von 1 = gar keine bis 5 = sehr große, Angaben für Kategorien: 4-5 = größere)

ECTS-Punkte		Bachelor Uni	Bachelor FH	Dipl./Mag. Uni	Dipl./Mag. FH
Einführung					
wichtig [1]		69	69	53	50
Teilnahmebereitschaft [2]		75	66	49	45
verwirklicht:	2006/07 [3]	83	84	33	30
	2008 [4]	93	94	63	58
Umstellung gut gelungen [5]		48	62	45	48
gute Anwendung [5]		52	55	54	53
größere Schwierigkeiten mit ECTS [6]		12	12	6	9

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007, STEHR 2008, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. SQM 2008, HIS und AG Hochschulforschung.

Im WS 2006/07 wurden in den meisten Bachelorstudiengängen bereits Kreditpunkte vergeben. 83% der Studierenden bestätigen deren Einführung. Diese Entwicklungsmaßnahme beschränkte sich jedoch nicht nur auf Bachelorstudiengänge, auch ein Drittel der Diplom-Studierenden berichtete von einer Umstellung auf das ECTS-System. Mitte 2008 sind Kreditpunkte

bereits für 93% der Bachelor-Studierenden Wirklichkeit. Von den Diplom-Studierenden erhalten sie drei Fünftel.

Die Umsetzung des ECTS-Systems bewerten die Studierenden nicht einvernehmlich. An den Universitäten ist nur knapp die Hälfte der Bachelor-Studierenden der Ansicht, dass die ECTS-Einführung auch gut gelungen sei. An Fachhochschulen halten sie dagegen 62% für gut umgesetzt. Von den Diplom-Studierenden gelangt knapp die Hälfte zu positiven Urteilen. Die Möglichkeit für den Erwerb der geforderten Leistungsnachweise und Kreditpunkte bewerten jeweils etwas mehr als die Hälfte aller Studierenden als gut (vgl. Tabelle 16).

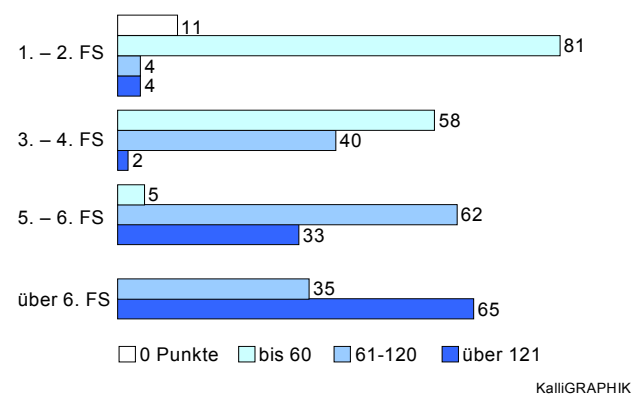
Der Umgang mit dem Kreditpunktsystem bereitet den Studierenden wenig Probleme: nur 12% der Bachelor-Studierenden haben damit größere Schwierigkeiten, womit der Umgang damit nicht für die nur mittelmäßigen Urteile zur Einführung der ECTS-Punkte verantwortlich ist. Doch spiegelt die prinzipielle Einfachheit oder Verständlichkeit eines Systems nicht die Erreichbarkeit der geforderten Leistungen wider. Das eine betrifft eher den Aufbau, das andere die dafür notwendigen Anstrengungen.

Viele Studierende wissen zu wenig über ihre ECTS-Punkte

Trotz der nahezu flächendeckenden Präsenz der ECTS-Punkte können nur wenige Bachelor-Studierende Angaben zu ihren bisher erhaltenen Punkten machen. Nur etwas mehr als jeder fünfte Bachelor-Studierende kann angeben, wie viele ECTS-Punkte er bisher erreicht hat. Die Angaben variieren dabei deutlich nach der Studienfortgeschrittenheit.

Im ersten Studienjahr haben 81% der Bachelor-Studierenden bis zu 60 Kreditpunkte erlangt, was dem Studienprogramm entspricht. Gleichzeitig berichten aber auch 11% davon, noch gar keine Punkte erzielt zu haben, während 8% bereits mehr Punkten haben, als für das Studienjahr veranschlagt sind (vgl. Abbildung 13).

Abbildung 13
Erreichte ECTS-Punkte der Bachelor-Studierenden nach Fachsemester (2006/07)
(Angaben in Prozent)



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

Im zweiten Studienjahr liegt ein großer Teil der Bachelor-Studierenden bereits hinter den Vorgaben zurück: 58% berichten von höchstens 60 Punkten, während 40% die geforderten bis zu 120 Punkten erreicht haben.

Im dritten Studienjahr haben immer noch nicht alle Studierenden das Ziel des ersten Jahres erreicht, 5% berichten von höchstens 60 Punkten. Die Mehrheit der Studierenden konnte das Ziel des zweiten Jahres erreichen: 62% haben bis zu 120 Punkte erreicht. Und die Vorgaben des dritten Jahres mit bis zu 180 Punkten hat immerhin bereits jeder dritte Studierende geschafft.

Im vierten Studienjahr konnten schließlich zwei Drittel der Studierenden die Vorgaben einhalten, während ein Drittel weniger als 120 Punkte erzielt hat und damit deutlich hinter die Vorgaben zurückfällt. Anscheinend treten auch in den neuen Studienstrukturen im Studienverlauf Probleme auf, die den vorgesehenen Fortgang der Studienführung behindern und zu Verzögerungen führen. Da allerdings die Mehrheit der Bachelor-Studierenden keine Angaben zum Erwerb ihrer ECTS-Punkte machen kann, sind mögliche Problemfelder, die damit im Zusammenhang stehen, noch schwer auszumachen.

Mehr Probleme an Universitäten, erforderliche ECTS-Punkte zu erreichen

Zwischen den Hochschularten fallen einige Differenzen hinsichtlich der ECTS-Punkte auf. An Fachhochschulen haben alle Bachelor-Studierenden im ersten Studienjahr das geplante Pensum von bis 60 Punkten erreicht, während das nur für 70% an den Universitäten gilt. Im zweiten Studienjahr treten keine Unterschiede auf. Im dritten Studienjahr konnten an Fachhochschulen mehr Studierende die Vorgaben einhalten: jeder Zweite hat die erforderlichen Punktmenge, an Universitäten nur jeder Vierte. Im vierten Studienjahr hat wieder jeder Studierenden an Fachhochschulen das Pensum erreichen können, an Universitäten nur 46%. Anscheinend haben die Studierenden an Universitäten mehr Probleme die erforderlichen ECTS-Punkte zu erzielen.

ECTS-Punkte sind in allen Fächergruppen eingeführt

Zustimmung findet das Kreditpunktsystem in allen Fächergruppen. An Universitäten halten die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften dessen Einführung am häufigsten für wichtig (81%). Seltener sehen die Studierenden der Ingenieurwissenschaften darin eine große Bedeutung (59%), an Universitäten wie Fachhochschulen (vgl. Tabelle 17).

Die Umstellung auf das Kreditpunktsystem ist nach Angabe der Bachelor-Studierenden in allen Fächergruppen weitgehend erfolgt. 2008 berichten jeweils über 90%, dass Kreditpunkte vergeben werden. Im WS 2006/07 lag dieser Anteil in den Ingenieurwissenschaften mit 79% noch deutlich niedriger. Hier sind große Bemühungen erkennbar, die Umsetzung der Bologna-Vereinbarungen zu verwirklichen.

Tabelle 17
Kreditpunktsystem im Bachelor-Studium nach Fächergruppen (2007, 2008)
(Angaben in Prozent; 1. Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr wichtig; Angaben für Kategorien: 4-6= wichtig; 2. Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = voll und ganz; Angaben für Kategorien: 4-6 = verwirklicht; 3. Skala von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut, Angaben für Kategorien: 4-5 gut gelungen; 4. Skala von 1 = gar keine bis 5 = sehr große, Angaben für Kategorien: 4-5= größere)

ECTS-Punkte	Kult.-wiss.	Nat.-wiss.	Soz.-wiss. Uni	Soz.-wiss. FH	Wirt.-wiss. Uni	Wirt.-wiss. FH	Ing.-wiss. Uni	Ing.-wiss. FH
Einführung								
wichtig [1]	67	67	64	78	81	71	59	59
Verwirklichung								
2006/07 [2]	89	91	94	100	88	92	79	79
2008	92	91	97	94	95	96	92	92
Urteil gut								
Umsetzung [3]	41	52	47	51	67	71	45	56
Anwendung								
2008	48	56	58	59	58	62	48	50
2007	42	48	39	58	54	58	57	53
Probleme mit Umgang [4]	14	9	10	9	7	11	19	14

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007, STEHR 2008, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, SQM 2008, HIS und AG Hochschulforschung.

Positive Erfahrungen in den Wirtschaftswissenschaften
Größere Unterschiede treten in den Fächergruppen für die Beurteilung der Umstellung der Studiengänge auf das Kreditpunktsystem auf. Am schwächsten fällt das Urteil bei den Studierenden der Kulturwissenschaften aus. Nur 41% halten die Einführung der ECTS-Punkte für gelungen. In den Sozial- und den Ingenieurwissenschaften gelangt an Universitäten knapp die Hälfte zu positiven Urteilen, etwas mehr sind es bei ihren Kommilitonen an den Fachhochschulen und in den Naturwissenschaften. Sehr zufrieden sind im Vergleich dazu die Bachelor-Studierenden der Wirtschaftswissenschaften: mehr als zwei Drittel halten die Einführung für gelungen.

Für die Anwendung der Kreditpunkte gelangen die Bachelor-Studierenden zu teilweise anderen Urteilen als für die Umstellung. Außer in den Kultur- und Ingenieurwissenschaften der Universitäten bezeichnen mehr als die Hälfte die Studierenden die Möglichkeiten, Kreditpunkte zu erwerben als gut. Das beste Urteil fällen die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften an Fachhochschulen.

Ein Jahr zuvor 2007 berichteten noch deutlich weniger Studierende von guten Möglichkeiten des Erwerbs von ECTS-Punkten. Vor allem in den Sozialwissenschaften an Universitäten hat sich die Situation deutlich gebessert. Dagegen haben sich die Möglichkeiten in den Ingenieurwissenschaften nach Ansicht der Bachelor-Studierenden eher verschlechtert (vgl. Tabelle 17).

Von größeren Schwierigkeiten im Umgang mit ECTS-Punkten berichten am häufigsten die Studierenden der Ingenieurwissenschaften. Jeder Fünfte an Universitäten und jeder Siebte an Fachhochschulen hat damit größere Probleme. Kaum Schwierigkeiten haben damit ihre Kommilitonen in den Wirtschaftswissenschaften an Universitäten (7%).

Das ECTS-Instrument ist wie die Modularisierung eine Voraussetzung für die Umstellung der Studiengänge auf das zweistufige Studiensystem. Darüber hinaus hat es eine besondere Bedeutung in der internationalen Vergleichbarkeit der Studienleistungen und soll die Mobilität vereinfachen. Es wird aber auch angesichts steigender Zahlen von Teilzeitstudierenden sowie im Kontext des Lebenslangen Lernens immer wichtiger. Zwar ist es mittlerweile flächendeckend eingeführt, doch ist ein größerer Teil der Studierenden noch nicht mit der Umsetzung und deren Anwendungsmöglichkeiten zufrieden.

Im Vergleich der Fächergruppen ergibt sich vor allem für die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften ein positives Bild. Diese Fächer scheinen am besten mit der neuen Studienstruktur zu Recht zu kommen und die Studierenden nehmen den Bachelor gleichzeitig auch sehr positiv auf. Dagegen scheint es in den Ingenieurwissenschaften immer noch manche Probleme und Zweifel am Bachelor-Studium zu geben. Die Studierenden dieser Fächer können auch nur sehr selten Angaben zu ihren ECTS-Punkten machen (17%), viel häufiger gelingt dies ihren Kommilitonen in den Wirtschaftswissenschaften an Fachhochschulen (31%).

3.3 Zeitbudget für Studium und Erwerbsarbeit

Ein Bachelor-Studium ist durch die Studienordnung verbindlich und straff organisiert, mit hohen Leistungsansprüchen und Vorgaben an die zu erwerbenden Leistungsnachweise. Wie groß der Aufwand der Bachelor-Studierenden für ihr Studium ist, kann anhand des studentischen Arbeitsaufwandes untersucht werden. Zu ihm zählen neben den Vorlesungen auch die Zeiten für Vor- und Nachbereitung von Veranstaltungen, Prüfungen und das Selbststudium. Die aufgebotenen Semesterwochenstunden beinhalten damit mehr als nur die Pflichtveranstaltungen.

Arbeitsaufwand entspricht annähernd Vollbeschäftigung
Die Bachelor-Studierenden wenden insgesamt etwas über 35 Wochenstunden für ihr Studium auf. Das entspricht einem Sieben-Stunden-Arbeitstag oder 88% einer regulären Vollbeschäftigung. Der weitaus größte Anteil davon mit 33 Wochenstunden geht auf das Studium im engeren Sinne zurück. Dazu zählen die Vorlesungen, das Selbststudium und die studentischen Arbeitsgruppen. Die verbleibenden zwei Wochenstunden des zeitlichen Studieraufwandes benötigen die Studierenden für studienbezogene Tätigkeiten im weiteren Sinne, wie z.B. zusätzliche Kurse oder Sprechstunden (vgl. Tabelle 18).

An Fachhochschulen müssen die Bachelor-Studierenden rund zwei Stunden pro Woche mehr Zeit für Lehrveranstaltungen aufwenden als an Universitäten, dafür benötigen sie etwas weniger Zeit für Arbeitsgruppen und ihr Selbststudium.

Tabelle 18
Zeitlicher Studienaufwand pro Woche im Semester nach Abschlussart an Universitäten und Fachhochschulen (2006/07)
(Mittelwerte)

	Bachelor		Dipl./Mag.	
Stunden pro Woche	Uni	FH	Uni	FH
off. Lehrveranstaltungen	18,9	21,1	16,7	20,6
studentische AGs/Tutorien	2,6	1,9	2,2	2,3
Selbststudium	11,5	10,5	12,4	11,3
Studium im engeren Sinne	**33,0**	**33,5**	**31,3**	**34,2**
Studium im weiteren Sinne	0,8	0,6	1,0	0,8
sonst. studienbez. Aufwand	1,8	1,3	1,7	1,6
Insgesamt	**35,6**	**35,4**	**34,0**	**36,6**

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

Knapp die Hälfte der Bachelor-Studierenden wendet nach eigenen Angaben keine Zeit für studentische Arbeitsgruppen oder Tutorien auf. Und auch für die studienbezogenen Tätigkeiten im weiteren Sinne benötigen nicht alle Studierenden zusätzlich Zeit. Wird der mittlere Zeitaufwand nur auf jene Studierenden berechnet, die dafür auch Zeit benötigen, dann steigt die Wochenbelastung für das Studium im engeren Sinne um 3 Stunden an und erreicht insgesamt an Universitäten 40,6 und an Fachhochschulen 40,4 Stunden. Dieses Ausmaß entspricht dann einer Vollbeschäftigung.

Bachelor-Studierende haben an Universitäten mehr, an Fachhochschulen weniger Aufwand als Diplom-Studierende
Im Vergleich zu den Diplom-Studierenden müssen die Bachelor-Studierenden an Universitäten etwa 2 Stunden pro Woche mehr Zeit für offizielle Lehrveranstaltungen aufwenden. Zusätzlich verbringen sie etwas mehr Zeit mit Tutorien. Dafür fällt das Selbststudium eine Stunde kürzer aus. Im Resultat kommen sie so auf etwa eineinhalb Stunden Mehraufwand für das Studium im engeren Sinne. Für die weiteren Tätigkeiten fallen kaum Unterschiede auf (vgl. Tabelle 18).

An Fachhochschulen berichten die Bachelor-Studierenden im Vergleich zu ihren Kommilitonen in den Diplomstudiengängen von einer halben Stunde Mehraufwand für Veranstaltungen, aber etwas weniger bei Tutorien und dem Selbststudium, sodass die Diplom-Studierenden sogar etwas über eine halbe Stunde pro Woche mehr für das Studium im engeren Sinne aufbringen müssen. Hinzu kommen weiterhin auch etwas mehr Zeiten für studienbezogene Tätigkeiten im weiteren Sinne, die nochmals ein halbe Stunde pro Woche ausmachen. Damit ist das Bachelor-Studium an Universitäten etwas zeitintensiver als ein Diplom-Studium, während es an Fachhochschulen die zeitlichen Anforderungen im Vergleich zum Diplom etwas zurückgefahren hat.

Größter Aufwand im Ingenieurstudium, geringster in den Sozialwissenschaften
Der zeitliche Studieraufwand des Bachelor-Studiums differiert zwischen den Fächergruppen, sowohl was den Gesamtaufwand betrifft, als auch hinsichtlich der Zusammensetzung. Bereits die Zeiten für die offiziellen Lehrveranstaltungen variieren deutlich. Am wenigsten Zeit benötigen für den Besuch von Lehrveranstaltungen die Studierenden der Sozialwissenschaften, an Universitäten nur 16 Wochenstunden. Etwas mehr Zeit benötigen die Studierenden in den Kulturwissenschaften, bereits deutlich mehr Zeit verbringen die Studierenden der Natur-, der Wirtschafts- und der Ingenieurwissenschaften in Veranstaltungen. Den größten zeitlichen Aufwand haben mit 23 Stunden die Studierenden der Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen (vgl. Tabelle 19).

Tabelle 19
Zeitlicher Studienaufwand im Bachelor-Studium nach Fächergruppen (2006/07)
(Mittelwerte)

Wochenstunden	**Kult.-wiss.**	**Nat.-wiss.**	**Soz.-wiss.**		**Wirt.-wiss.**		**Ing.-wiss.**	
			Uni	**FH**	**Uni**	**FH**	**Uni**	**FH**
Lehrveranst.	17,7	21,5	15,9	17,4	19,1	20,8	20,9	22,9
Stud. AGs/Tut.	1,7	2,4	2,7	1,7	4,6	1,7	4,4	2,0
Selbststudium	12,0	12,4	9,0	13,0	11,1	9,8	10,1	9,9
Studium i.e.S.	**31,4**	**35,9**	**27,6**	**32,1**	**34,8**	**32,3**	**35,4**	**34,8**
and. Stud.tät.	0,9	0,8	0,9	0,7	0,5	0,6	0,6	0,6
sonst. Aufw.	2,2	1,5	1,6	1,6	1,4	1,3	1,6	1,1
Insgesamt	**34,5**	**38,2**	**30,1**	**34,4**	**36,7**	**34,2**	**37,6**	**36,5**

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

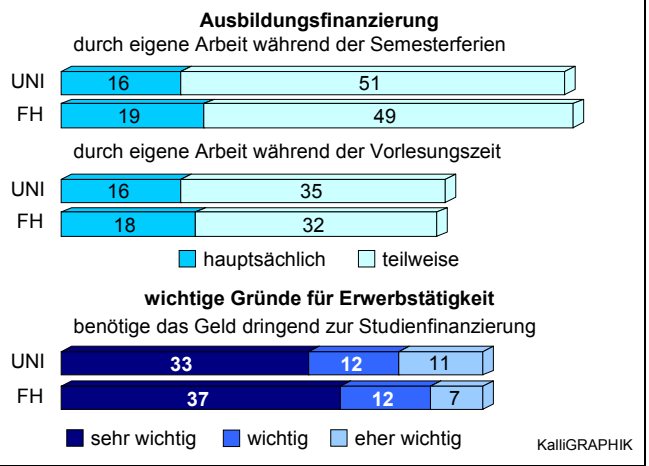
Auch die Angaben für studentische Arbeitsgruppen und Tutorien streuen erkennbar zwischen den Fächern. Knapp zwei Stunden wenden dafür die Studierenden in den Kulturwissenschaften auf, sowie in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften der Fachhochschulen. Deutlich mehr Zeit, nämlich über 4 Stunden pro Woche benötigen für diese Tätigkeiten die Studierenden der Ingenieur- und der Wirtschaftswissenschaften an Universitäten. Die Angaben für das Selbststudium variieren zwischen neun und 13 Stunden. Dabei brauchen die Studierenden der Sozialwissenschaften an Universitäten am wenigsten, ihre Kommilitonen an Fachhochschulen am meisten Zeit dafür.

Insgesamt ergibt sich in den Fächergruppen ein Studienaufwand im engeren Sinne, der von 27,6 Wochenstunden in den Sozialwissenschaften der Universitäten, bis zu 35,9 in den Naturwissenschaften reicht. Unter Hinzunahme der weiteren studienbezogenen Tätigkeiten steigt diese Wochenbelastung auf 30,1 bzw. 38,2 Stunden an. Mit diesem Studienaufwand liegen die Bachelor-Studierenden aller Fachrichtungen aber immer noch deutlich unterhalb des Aufwandes in der Medizin. Diese Studierenden müssen fast 43 Wochenstunden allein für ihr Fachstudium im engeren Sinne aufbringen (vgl. Multrus/Bargel/Ramm, 2008).

Jeder zweite Bachelor-Studierende geht Erwerbsarbeit nach
Das Fachstudium nimmt für die Bachelor-Studierenden bereits einen großen Teil ihrer Zeit in Anspruch. Doch damit ist die

zeitliche Beanspruchung der Studierenden noch nicht vollständig abgedeckt. Denn über das Fachstudium hinaus gilt es zum einen Zusatzqualifikationen aufzubauen, z.B. durch den Erwerb von Fremdsprachen oder Forschungsbeteiligung. Zum anderen darf die Erwerbsarbeit nicht vergessen werden. Zwei Drittel aller Bachelor-Studierenden geben an, dass sie ihre Ausbildung auch durch eigene Arbeit finanzieren, vorrangig in den Semesterferien. Aber jeder zweite Studierende arbeitet auch während der Vorlesungszeit (vgl. Abbildung 14).

Abbildung 14
Erwerbsarbeit bei Bachelor-Studierenden (2006/07)
(Angaben in Prozent; 1. Skala von 0 = ganz unwichtig bis 6 = sehr wichtig; Angabe für Kategorien: 4 = eher, 5 = wichtig, 6 = sehr sichtig)



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

Für über die Hälfte der Bachelor-Studierenden ist es wichtig, einer Erwerbsarbeit nachzugehen, um ihr Studium zu finanzieren. Ein Drittel berichtet, dass sie das Geld sogar dringend benötigen, um studieren zu können.

Im Vergleich zu den **Diplom-Studierenden** fällt ein bedeutsamer Unterschied auf. Die Diplom-Studierenden berichten deutlich häufiger davon, dass sie auch während der Vorlesungszeit ihre Ausbildung durch Erwerbsarbeit finanzieren. Insgesamt müssen 63% nach eigenen Angaben im Semester einer Erwerbstätigkeit nachgehen, und für jeden Fünfte stellt sie die hauptsächliche Finanzierungsform dar. Dieser größere Anteil hängt auch mit deren höherem Alter zusammen.

Mehr als 10 Wochenstunden Erwerbsarbeit

Zu den für die Erwerbsarbeit im Semester benötigten Wochenstunden macht weniger als die Hälfte der Bachelor-Studierenden Angaben. Diese wenden im Mittel 10,8 Stunden pro Wochen an Universitäten und 13,7 an Fachhochschulen für ihre Erwerbstätigkeit auf. Bezogen auf alle Bachelor-Studierenden, auch jene ohne Angaben, liegt der mittlere Aufwand dann nur bei 4,6 bzw. 6,1 Stunden pro Woche.

Deutliche Unterschiede treten für den Umfang der Erwerbsarbeit während des laufenden Semesters auf. 61% der Bachelor-Studierenden machen keine Angaben zu einer Erwerbsarbeit. Die übrigen unterteilen sich zu:

- 15% mit bis zu einem Arbeittag in der Woche,
- 17% mit einem bis zwei Tagen,
- 7% veranschlagen mehr als zwei Tage.

Ein zeitlicher Aufwand für die Erwerbstätigkeit von mehr als einem Arbeitstag, führt bereits zu einer deutlichen zeitlichen Belastung für die Studierenden. Ein effizientes Studieren kann dann kaum noch gewährleistet werden. Von den Bachelor-Studierenden ist davon jeder vierte betroffen.

Der Erwerbsaufwand lässt sich unterscheiden in Tätigkeiten an der Hochschule, als studentische Hilfskräfte und Tutoren, oder Tätigkeiten außerhalb der Hochschule. Die durchschnittlichen Erwerbszeiten sind dabei außerhalb der Hochschule höher. Über eine Anstellung an der Hochschule verfügen auch nur wenige Bachelor-Studierende. Als Hilfskraft sind bislang 7% und als Tutor 5% tätig gewesen. Solche Tätigkeiten an der Hochschule sind bei den Studierenden stark nachgefragt, an Universitäten noch stärker als an Fachhochschulen. Als studentische Hilfskraft würde fast die Hälfte der Bachelor-Studierenden an Universitäten und ein Drittel an Fachhochschulen gerne arbeiten. Für eine Tätigkeit als Tutor interessieren sich zwei Fünftel bzw. ein Drittel der Studierenden.

Häufige Erwerbstätigkeit in den Wirtschaftswissenschaften

Einer Erwerbsarbeit gehen die Bachelor-Studierenden in den einzelnen Fächergruppen in unterschiedlichem Maße nach. Am häufigsten berichten die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften davon, dass sie im laufenden Semester erwerbstätig sind. Mehr als die Hälfte geht einer Erwerbsarbeit nach. Deutlich seltener arbeiten die Studierenden der Ingenieurwissenschaften während der Vorlesungszeit. Nur etwa jeder Dritte ist erwerbstätig (vgl. Tabelle 20).

Tabelle 20
Zeitlicher Aufwand für Erwerbsarbeit im Bachelor-Studium nach Fächergruppen (2006/07)
(Angaben in Prozent und Mittelwerte)

			Soz.-wiss.		Wirt.-wiss.		Ing.-wiss.	
Erwerbstätig	**Kult.-wiss.**	**Nat.-wiss.**	**Uni**	**FH**	**Uni**	**FH**	**Uni**	**FH**
im Semester	45	38	45	51	53	56	36	36
Stunden pro Woche								
an Hochschule	5,3	6,9	6,4	1,0	13,0	7,2	7,0	11,2
außerhalb HS	10,3	8,7	11,7	22,2	12,7	14,3	11,8	9,4
konfiguriert	**10,1**	**9,1**	**11,3**	**21,1**	**13,1**	**13,9**	**11,6**	**10,2**

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

Gleichzeitig unterscheiden sich auch die Umfänge der Erwerbsarbeit zwischen den Fächergruppen. Die Bachelor-Studierenden wenden im Schnitt zwischen 9,1 (Naturwissenschaften) und 13,9 Wochenstunden (Wirtschaftswissenschaften, FH) für ihre Erwerbsarbeit auf. Auffällig heben sich davon die Sozi-

alwissenschaften an den Fachhochschulen ab, die nach eigenen Angaben 21 Stunden pro Woche für ihre Erwerbsarbeit aufbringen müssen.

Hiwi-Tätigkeiten kommen insgesamt eher selten vor, in keiner Fächergruppe sind mehr als 10% der Studierenden an der Hochschule angestellt. Jedoch treten Unterschiede im Umfang der Tätigkeiten auf. Als eher geringfügig ist der Umfang in den Sozialwissenschaften (FH) zu bezeichnen, deutlich größer ist er in den Ingenieurwissenschaften. Die umfangreichsten Anstellungen haben die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften an Universitäten (vgl. Tabelle 20).

3.4 Einhaltung der Studienvorgaben und Verzögerungen

Die Studienvorgaben sind im Bachelor-Studium für die meisten Studierenden verbindlich. Sie sind so angelegt, dass die Studierenden in der vorgegebenen Zeit ihr Studium abschließen können, sofern sie die Vorgaben einhalten.

Bachelor-Studierende halten Vorgaben häufig ein

Die große Mehrheit der Bachelor-Studierenden richtet sich bei der Durchführung ihres Studiums nach der Studienordnung und den Verlaufsplänen aus. Jeder dritte hält sich nach eigenen Angaben vollständig daran, die Hälfte in überwiegendem Maße. Es berichten kaum Studierende davon, die Vorgaben gar nicht oder nur wenig einzuhalten (vgl. Tabelle 21).

Tabelle 21
Einhaltung der Studienvorgaben nach Abschlussart (2006/07)
(Angaben in Prozent)

Ausrichtung an Vorgaben	Bachelor	Diplom	Magister
nicht / kaum	3	7	12
teilweise	13	20	37
überwiegend	53	55	45
völlig	31	18	6

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

Studierende in Diplom- oder Magisterstudiengängen richten sich im Vergleich dazu weit seltener an der Studienordnung aus. Studierende mit Abschluss Diplom halten zu 18% vollständig die Vorgaben ein, beim Abschluss Magister sind es nur 6%. Die stärkere Ausrichtung der Bachelor-Studierenden an der Studienordnung hängt mit der größeren Verbindlichkeit der Verordnungen zusammen. Für die allermeisten Bachelor-Studierenden sind die Vorgaben bindend, womit sie die formalen Voraussetzungen erfüllen, das Studium im vorgegebenen Umfang und in der Regelzeit zu absolvieren.

Die Bachelor-Studierenden halten sich auch über den Studienverlauf hinweg überwiegend an die Vorgaben. Erst gegen Studienende berichten mehr Studierende davon, sich nur noch teilweise oder kaum daran auszurichten. An Universitäten steigt dieser Anteil auf 29%, an Fachhochschulen auf 17% an. Ein Teil der Studierenden scheint dann nicht mehr in der Lage zu sein, das Studium wie vorgesehen durchzuführen. Dafür können Probleme verantwortlich sein, die sich über den Studienverlauf kumuliert haben, äußere Einflüsse oder Veränderungen in den Haltungen der Studierenden.

Im Vergleich der Fächergruppen richten sich die Bachelor-Studierenden der Wirtschaftswissenschaften an Universitäten am häufigsten an den Vorgaben für den Studienablauf aus: für 37% sind sie völlig bindend. Viel seltener gilt dies für ihre Fachkommilitonen an den Fachhochschulen (21%). Aber auch die Studierenden der Ingenieurwissenschaften an Universitäten scheinen gewisse Probleme mit der Einhaltung der Vorgaben zu haben. Fast jeder Vierte gibt an, dass er sich nur teilweise daran ausrichtet.

Vorgeschriebene Lehrveranstaltungen

Nach Angaben der Bachelor-Studierenden betragen die vorgeschrieben Lehrveranstaltungen laut Studienordnung im Schnitt 21,4 Stunden pro Woche. Jedoch weisen die Angaben deutliche Variationen auf. Fast jeder Vierte berichtet von höchstens 16, etwas mehr von 17-20 Wochenstunden. Etwa ein Sechstel der Studierenden hat 21-24 Stunden Lehrveranstaltungen und für ähnlich viele sind zwischen 25-28 Stunden vorgeschrieben. Ein fast gleich großer Anteil berichtet schließlich, dass mehr als 29 Wochenstunden für Lehrveranstaltungen vorgesehen sind (vgl. Tabelle 22).

Tabelle 22
Anzahl vorgeschriebener Lehrveranstaltungen nach Abschlussart und Hochschulart (2006/07)
(Angaben in Prozent und Mittelwerte)

	Bachelor			Diplom/Magister		
Stunden für LV	Insg.	Uni	FH	Insg.	Uni	FH
1-16	23	26	17	26	28	16
17-20	29	33	17	29	33	17
21-24	16	16	17	13	12	14
25-28	17	14	27	14	13	20
Über 29	15	12	22	18	14	33
Mittelwert	**21,4**	**20,7**	**23,1**	**21,0**	**20,3**	**23,5**

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

Deutliche Unterschiede treten zwischen den Hochschularten auf. An Universitäten ist das vorgeschriebene Pensum um eineinhalb Stunden geringer als an Fachhochschulen. Im Schnitt müssen die Bachelor-Studierenden 20,7 gegenüber 23,1 Stunden pro Woche in Veranstaltungen verbringen. Daher berichten an Fachhochschulen weniger Studierende von höchstens 20 Wochenstunden als an Universitäten (34% zu 52%), während deutlich mehr Studierende über 25 Stunden ableisten müssen (49% zu 26%).

Zu den Diplom-Studierenden fallen insgesamt keine größeren Unterschiede auf. Jedoch weist das Bachelor-Studium an Universitäten einen kaum größeren, an Fachhochschulen

einen etwas geringeren Umfang an Lehrveranstaltungen auf als das Diplom-Studium (vgl. Tabelle 22).

Geringes Pensum in den Sozialwissenschaften

Das vorgesehene Veranstaltungspensum variiert deutlich zwischen den Fächergruppen. Einen geringeren Aufwand haben die Bachelor-Studierenden in den Sozial- und Kulturwissenschaften an Universitäten abzuleisten. Ihr durchschnittliches Pensum liegt noch unter 20 Wochenstunden. Etwas mehr Zeit verlangen die Studienordnungen von den Studierenden in den Sozialwissenschaften an Fachhochschulen und den Wirtschaftswissenschaften an Universitäten. Nochmals rund zwei Stunden mehr müssen die Studierenden der Natur- und der Ingenieurwissenschaften einplanen (vgl. Tabelle 23).

Tabelle 23
Anzahl vorgeschriebener Lehrveranstaltungen im Bachelor-Studium nach Fächergruppen (2006/07)
(Angaben in Prozent und Mittelwerte)

Stunden pro Woche	Kult.-wiss.	Nat.-wiss.	Soz.-wiss.		Wirt.-wiss.		Ing.-wiss.	
			Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH
bis 16	33	12	48	18	19	10	10	17
17-20	45	29	32	32	21	20	23	12
21-24	10	15	13	21	22	22	23	12
über 24	11	43	7	29	38	47	41	57
Mittelwert	**19,2**	**24,4**	**18,0**	**21,6**	**22,7**	**24,4**	**24,4**	**25,0**

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

Zwar berichten in allen Fächergruppen Studierende auch nur von höchstens 16 Wochenstunden vorgesehenen Lehrveranstaltungen, doch in sehr unterschiedlichem Umfang. So trifft dieses geringe Pensum nur auf 10% der Bachelor-Studierenden der Ingenieurwissenschaften an Universitäten zu, aber auf jeden Zweiten in den Sozialwissenschaften.

Werden die Angaben der Studierenden zu den vorgeschriebenen Lehrveranstaltungen mit jenen verglichen, die sie in offiziellen Lehrveranstaltungen verbringen, dann stellt sich heraus, dass die Studierenden etwa 2-4 Stunden weniger Zeit in Veranstaltungen verbringen, als eigentlich vorgesehen wären. In diesem Falle würden die Studierenden weniger Zeit aufwenden als sie müssten. Da aber weit weniger Studierende Angaben zu den tatsächlichen Zeiten machen als zu den vorgeschriebenen sind diese Vergleiche nicht völlig schlüssig. Die Einschätzungen der Studierenden zu ihrem Arbeitsumfang weisen zumindest nicht auf deutliche Unterschreitung hin.

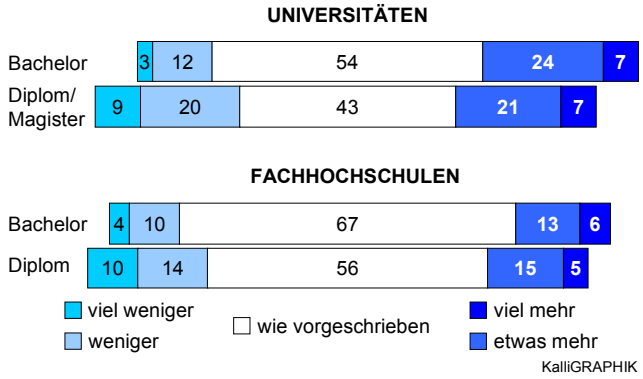
Mehrheit der Bachelor-Studierenden hält Vorgaben ein

Die meisten Bachelor-Studierenden geben an, die Vorgaben der Studienordnung einzuhalten. In diesem Falle sollte das tatsächliche Studienprogramm dem vorgeschriebenen Pensum entsprechen. Das bestätigen 58% der Bachelor-Studierenden, sie besuchen Lehrveranstaltungen wie vorgesehen. Allerdings treten deutliche Differenzen hinsichtlich Abschluss- und Hochschulart auf.

Jene Studierende, deren tatsächliches Studienprogramm von den Vorgaben abweicht, machen nach eigenen Angaben aber nicht weniger als vorgeschrieben ist, davon berichten nur 15%, sondern ein größerer Teil leistet mehr für das Studium als er müsste: 27% besuchen mehr Lehrveranstaltungen als vorgeschrieben sind. Im Schnitt differieren die Angaben für einen größeren bzw. geringeren Aufwand um 5 Wochenstunden.

Unterschiede fallen zwischen den Hochschularten auf. An Universitäten leisten mehr Bachelor-Studierende ein höheres Pensum als vorgesehen: 31% zu 19% an Fachhochschulen. Gleichzeitig berichten aber weniger Studierende, dass sie die Vorgaben einhalten: 54% zu 67% (vgl. Abbildung 15).

Abbildung 15
Einhaltung des vorgeschriebenen Studienprogramms nach Abschlussart und Hochschulart (2006/07)
(Angaben in Prozent)



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

Im Vergleich zu den **Diplom-Studierenden** bestätigen die Bachelor-Studierenden ihre stärkere Ausrichtung an den Vorgaben. Ein größerer Anteil besucht Lehrveranstaltungen im vorgeschriebenen Umfang. Von den Diplom-Studierenden besuchen genauso viele mehr Veranstaltungen wie bei den Bachelor-Studierenden, jedoch unterschreiten von ihnen weit mehr Studierende das vorgesehene Pensum als bei ihren Kommilitonen im Bachelor-Studium.

Über den Studienverlauf hinweg nehmen die Anteile der Bachelor-Studierenden, die das Pflichtpensum überschreiten, sogar zu. Erst in der Studienendphase leisten weniger Studierende einen Mehraufwand. Dafür berichten mehr Studierende von einem geringeren als vorgeschriebenem Pensum, ab dem 7. Fachsemester trifft dies etwa auf jeden Dritten zu.

Häufig Mehraufwand in den Kulturwissenschaften

In allen Fächergruppen berichten mehr Bachelor-Studierende von einem größeren als einem geringeren Pensum. Am häufigsten gehen die Studierenden in den Kulturwissenschaften über ihre Vorgaben hinaus. Zwei Fünftel absolvieren mehr als sie müssten, wodurch nur noch knapp die Hälfte sich an den Vorgaben ausrichtet. In den Naturwissenschaften berichtet nur knapp jeder Vierte von einem freiwilligen Mehraufwand.

Tabelle 24
Einhaltung der vorgeschriebenen Lehrveranstaltungen im Bachelor-Studium nach Fächergruppen (2006/07)
(Angaben in Prozent)

Aufwand	Kult.-wiss.	Nat.-wiss.	Soz.-wiss. Uni	Soz.-wiss. FH	Wirt.-wiss. Uni	Wirt.-wiss. FH	Ing.-wiss. Uni	Ing.-wiss. FH
weniger	15	18	15	10	10	19	15	11
wie vorgesehen	46	59	52	75	61	52	59	75
mehr	39	23	33	15	29	29	26	14

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

Große Unterschiede fallen zwischen den Hochschularten in den Sozial- und den Ingenieurwissenschaften auf. An Universitäten leistet ein Drittel bzw. ein Viertel mehr als verlangt, an Fachhochschulen nur jeder Siebte. In den Wirtschaftswissenschaften treten diesbezüglich keine Unterschiede auf, jeweils 29% besuchen mehr Veranstaltungen als vorgeschrieben sind, jedoch unterschreiten mehr Studierende das Pensum an Fachhochschulen (vgl. Tabelle 24).

Trotz strikter Vorgaben und hohen Leistungsanforderungen leistet ein Teil der Bachelor-Studierenden freiwillig einen Mehraufwand, der die bereits füllige Wochenarbeitszeit nochmals merklich erhöhen kann. Neben weiterreichenden fachlichen Interessen können dafür auch die Vorhaben der Studierenden verantwortlich sein, möglichst viele Zusatzqualifikationen zu erwerben.

Verzug gegenüber der ursprünglichen Planung
Die Mehrheit der Bachelor-Studierenden ist bislang nicht gegenüber der ursprünglichen Planung in Verzug geraten. 78% haben noch keine Verzögerungen erfahren. Die übrigen Studierenden mussten ihre Planungen korrigieren:

- 14% um ein Semester,
- 6% um 2-3 Semester ,
- 2% um vier und mehr Semester.

Die Diplom-Studierenden berichten dagegen weit häufiger von Verzögerungen in ihrem Studium. Mehr als die Hälfte von ihnen musste ihre ursprüngliche Planung nach oben berichtigen, jeder vierte um mehr als ein Semester:

- 28% um ein Semester,
- 18% um 2-3 Semester,
- 7% um vier und mehr Semester.

Die striktere Verbindlichkeit des Bachelor-Studiums wirkt sich anscheinend positiv auf eine effiziente und zügige Studienführung aus. Allerdings muss dabei unbedingt die Studienfortgeschrittenheit berücksichtigt werden.

Verzögerungen nehmen im Studienverlauf zu
Zu Studienbeginn geraten nur wenige Bachelor-Studierende in Verzug. Im ersten Studienjahr berichten 8% von Verzögerungen, die ihre Planungen betreffen. Dieser Anteil steigt jedoch mit jedem Studienjahr drastisch an. Im zweiten Studienjahr beträgt er bereits ein Viertel, im dritten steigt er auf ein Drittel und zum Studienende hin auf 81% (vgl. Tabelle 25).

Tabelle 25
Verzögerungen im Studium bei Bachelor- und Diplom-/Magister-Studierenden nach Fachsemester (2006/07)
(Angaben in Prozent)

	Bachelor				Diplom/Magister			
Verzug FS	1-2	3-4	5-6	7-	1-2	3-4	5-6	7-
Nein	92	76	63	19	89	70	57	24
ein Semester	5	18	21	42	7	24	31	35
2-3 Semester	1	6	13	29	3	5	11	30
mehr als 3 Sem.	2	-	3	10	1	1	1	11
Insgesamt	100	100	100	100	100	100	100	100

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

Gleichzeitig berichten zunehmend mehr Bachelor-Studierenden von einem größeren Verzug von mehr als einem Semester. Von 3% zu Studienbeginn steigen die Angaben über 6% auf 16% und erreichen im vierten Studienjahr 39%. Verzögerungen im Studium nehmen offenbar mit fortschreitenden Fachsemestern auch im Bachelor-Studium zu.

Für einen zunehmenden Teil der Studierenden tauchen trotz einer sehr geregelten Organisation und Studienplanung im Laufe des Studiums größere Schwierigkeiten auf, die eine zügige Studienführung nicht mehr gewährleisten. In der Studienendphase kumulieren diese Verzögerungen dann und betreffen den Großteil der Bachelor-Studierenden. Diese Entwicklung steht jedoch einem der wichtigsten Ziele des Bachelor-Studiums, die Studienzeiten zu verkürzen, klar entgegen.

Der Vergleich zu den Diplomstudiengängen macht deutlich, dass das Bachelor-Studium die Verzögerungen im Studienverlauf nicht besser korrigieren kann als die traditionellen Studiengänge. Die Diplom-Studierenden geraten nur etwas häufiger in Verzug als die Bachelor-Studierenden, und das trotz größerer Freiheiten und weniger Verbindlichkeiten.

Häufiger Verzug in Ingenieurwissenschaften
Ein Vergleich der Fächergruppen stellt einige deutliche Unterschiede heraus. Häufiger als andere berichten die Bachelor-Studierenden in den Kultur- und in den Ingenieurwissenschaften an Universitäten von Verzögerungen im Studium, besonders selten die Studierenden der Sozialwissenschaften an Fachhochschulen (vgl. Tabelle 26).

Unter Berücksichtigung der Studienfortgeschrittenheit ist die größere Verzögerung in den Kulturwissenschaften verständlich, weil sich hier mehr Studierende bereits in höheren Semestern befinden. Dies trifft jedoch auf die Ingenieurwissenschaften nicht zu. Ihre Verteilung nach Fachsemestern ist vergleichbar zu den Sozialwissenschaften. Damit erleben die

Bachelor-Studierenden in den Ingenieurwissenschaften auffallend viele Verzögerungen, ihre Kommilitonen in den Sozialwissenschaften auffallend wenige. Unter der Berücksichtigung der Studienfortgeschrittenheit weisen auch die Sozialwissenschaften der Universitäten verhältnismäßig wenige Verzögerungen auf, weil hier ebenfalls größere Anteile an Studierenden bereits in höheren Semestern studieren.

Tabelle 26
Verzögerung im Bachelor-Studium nach Fächergruppen (2008)
(Angaben in Prozent)

Verzug	Kult.-wiss.	Nat.-wiss.	Soz.-wiss.		Wirt.-wiss.		Ing.-wiss.	
			Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH
Nein	70	78	78	90	77	81	69	75
ein Semester	18	13	15	7	16	14	19	16
über 2 Sem.	12	9	7	3	7	5	12	9
Gesamt	100	100	100	100	100	100	100	100

Quelle: SQM 2008, HIS und AG Hochschulforschung.

Von Bachelor-Studierenden benannte Schwachpunkte: Organisation und Engagement

In Verzug geratene Studierende berichten an Universitäten häufiger von überfüllten Lehrveranstaltungen und zeitgleichen Veranstaltungen. An Fachhochschulen sind sie weniger mit den Kontakten zu Professoren zufrieden. Darüber hinaus sind sie an beiden Hochschularten weniger mit dem Engagement der Lehrenden zufrieden, erleben seltener eine ausreichende Stoffeffizienz, beklagen aber häufiger eine zu große Stofffülle. Sie sind weniger zufrieden mit der Betreuungsleistung der Lehrenden, den Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen sowie den Service- und Beratungsleistungen der Hochschule. Sie sind häufiger und mehr erwerbstätig.

Diese Studierenden erleben organisatorische und tutoriale Mängel. Vor allem aber machen sie deutlich, dass ihnen die Betreuung fehlt. Eine ausreichende Beratung könnte diesen Studierenden notwendige Hilfestellungen bieten.

Hohe Ansprüche an Leistung und Effizienz brauchen günstige Studienbedingungen

Das Bachelor-Studium ist bestimmt durch eine hohe Festgelegtheit zum Studienablauf, die von der Mehrheit der Studierenden zwar akzeptiert wird, gleichzeitig aber auch zu Problemen führt, insbesondere an Universitäten, an denen die Studierenden einen Verlust an Eigenständigkeit erleben. Ein Großteil der Studierenden ist zu wenig über die Verordnungen informiert, und gleichzeitig bemängeln viele die unzureichende Verständlichkeit der Verordnungen. Dies hat Auswirkungen auf die Orientierungssicherheit und die Vorausplanung im Studium.

Die Bachelor-Studierenden richten sich überwiegend an den Vorgaben der Studienordnung aus. Erst gegen Studienende schafft es ein größerer Teil nicht mehr, die Vorgaben einzuhalten. Von Verzögerungen im Studium berichten aber eher wenige Bachelor-Studierende, etwa ein Fünftel. Allerdings differieren diese Angaben stark nach der Studienfortgeschrittenheit. Über den Studienverlauf hinweg nimmt der Rückstand gegenüber der eigenen Studienplanung erkennbar zu und betrifft zum Studienende hin die Mehrheit der Studierenden.

Die Bachelor-Studierenden erfahren zwar hohe Leistungsanforderungen, aber eine im Verhältnis dazu weniger gute Studien- und Prüfungsstruktur. Die Modularisierung und die ECTS-Punke sind zwar überwiegend vorhanden, werden aber nicht mehrheitlich positiv erlebt, obwohl nur ein kleiner Teil mit den Systemen an sich Probleme hat. Auskunft über erreichte Kreditpunkte kann nur ein Bruchteil der Studierenden geben, wobei viele von ihnen bislang weniger Punkte erhalten haben als die Studienplanung vorsieht.

Die Zahl der vorgeschriebenen Lehrveranstaltungen weist deutliche Variationen auf. Insgesamt wenden die Studierenden jedoch weniger Zeit in Veranstaltungen auf, als vorgeschrieben wären. Dennoch berichten viele Studierende davon, dass sie mehr als vorgeschrieben leisten.

Das Zeitbudget für das Studium entspricht im Bachelor-Studium nahezu einer Vollbeschäftigung. Hinzu kommt aber bei der Hälfte der Studierenden eine notwendige Erwerbstätigkeit, um die Ausbildung finanzieren zu können. Jeder Vierte muss bereits mehr als einen Tag für Erwerbsarbeit hinzurechnen, was die Studienführung nachhaltig beeinflusst.

Jene Ziele des Bologna-Prozesses, die überschaubare Studienzeiten und mehr Studieneffizienz, die klare Standards (ECTS) und Aufgaben (Module) versprochen haben, scheinen oftmals noch nicht zu greifen. Zwar ist das Bachelor-Studium in der Regel straffer, aber damit nicht zugleich besser organisiert. In der Wahrnehmung vieler Bachelor-Studierender weist die Struktur des Studiums und manche Umsetzung der Studienvorgaben Defizite auf, die sowohl Anwendung wie Verständlichkeit beeinträchtigen. Dadurch wird den hohen Leistungsansprüchen, die die Studierenden zumeist teilen, kein günstiger Rahmen geboten. Dies führt dazu, dass im Studienverlauf mehr und mehr Studierende ihre ursprünglich effiziente Studienplanung nicht einhalten können; es kommt zu Verzögerungen und einer Dehnung der Studienzeit.

4 Kontakte, Beratung und Partizipation

Die sozialen Beziehungen der Studierenden untereinander und ihre Kontakte zu den Lehrenden bestimmen ihre Einbindung in das Hochschulleben. Lange Zeit waren Vereinzelung und Anonymität große Probleme an den deutschen Universitäten. Hat sich mit der Einführung des Bachelor-Studiums das soziale Klima verbessert? Über die Kontakte hinaus ist die Beratung durch die Lehrenden für die Bewältigung des Studiums wichtig. Welche Nachfrage äußern die Studierenden und wie zufrieden sind sie mit der Beratung und Betreuung?

Die Partizipation am Hochschulleben kann auf vielfältige Weise geschehen. Naheliegend ist die Mitwirkung in den Fachschaften, aber auch politische Vereinigungen, Hochschulgremien oder kulturelle Einrichtungen bieten Felder für Teilnahme und Engagement. Nicht selten wird die Befürchtung geäußert, dass ein Bachelor-Studium zu wenig Zeit für die studentische Mitwirkung an der Hochschule lasse.

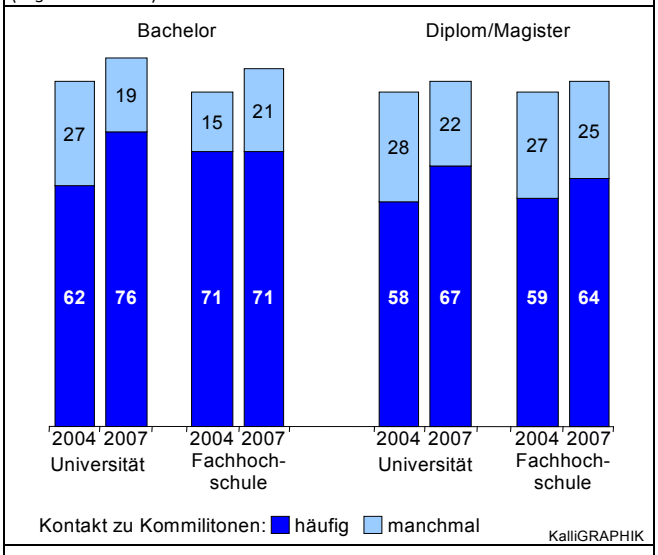
4.1 Kontakte zu Kommilitonen und Lehrenden

Kontakte zu anderen Studierenden geben Auskunft über die Einbindung in die Gemeinschaft der Gleichaltrigen, Kontakte zu Lehrenden über die Integration in die akademische Gemeinschaft. Vor allem die Kontakte zu Lehrenden verhelfen zu einem besseren Studienerfolg. Der Kontaktumfang zu den Lehrenden, ebenso wie deren Beratungsleistung, sind folglich wichtige Kennzeichen für die Studienqualität (vgl. Bargel/ Müßig-Trapp/Willige 2008, Multrus 2009).

Der Umfang der Kontakte zu den Kommilitonen und zu den Lehrenden ist bestimmend für die soziale Situation der Studierenden. Drei Stufen lassen sich unterscheiden: Isolation oder Vereinzelung liegen vor, wenn Kontakte fehlen oder selten sind; eine inkonsistente Teilhabe besteht, wenn Kontakte manchmal erfolgen; und eine vollständige Integration ist gegeben, wenn häufige Kontakte vorhanden sind. Ein entscheidender Schritt für eine bessere Studiensituation ist erreicht, wenn Kontakte zumindest manchmal vorkommen. Die soziale Situation bleibt problematisch und erschwert den Studienfortgang, solange Kontakte selten sind oder gar nicht bestehen.

Kontakte zu Kommilitonen im Bachelor-Studium häufiger
Die Mehrheit der Bachelor-Studierenden hat regelmäßig Kontakte zu Mitstudierenden: Insgesamt berichten 74% (WS 2006/07) von häufigen Kontakten zu den Kommilitonen des eigenen Faches, weitere 19% treffen manchmal mit Fachkommilitonen zusammen. An den Universitäten (76%) sind die häufigen Kontakte unter den Studierenden mittlerweile ausgeprägter als an Fachhochschulen (71%). Noch 2004 war der Kontaktumfang unter den Studierenden an den Fachhochschulen besser (vgl. Abbildung 16).

Abbildung 16
Kontakte zu Kommilitonen von Bachelor- und von Diplom-/ Magister-Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen (2004 - 2007)
(Angaben in Prozent)



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

Die Kontaktsituation an den Hochschulen hat sich weiterhin zwischen 2004 und 2007 verbessert, nachdem sie bereits vorher, vor allem seit 1995, kontinuierlich günstiger geworden war: mit weniger Isolation, abnehmender Anonymität und besserer Integration der Studierenden (vgl. Multrus/Bargel/ Ramm 2008). Insofern zeigt sich für die Studierenden aus Magister- und Diplomstudiengängen ebenfalls eine deutliche Zunahme der Kontakte untereinander wie in den Bachelor-Studiengängen. Dies gilt für die Beziehungen zu den Fachkommilitonen wie für die zu Studierenden fremder Fächer.

Während an den Universitäten der Umgang mit Kommilitonen, sowohl des eigenen als auch fremder Fächer, stark zugenommen hat, stagnieren die Werte an den Fachhochschulen. Dennoch erreichen die Bachelor-Studierenden bei den Kontakten zu den Kommilitonen ein gewisses Mehr als die Studierenden in Diplom- oder Magisterstudiengängen. Sowohl an den Universitäten als auch an den Fachhochschulen sind sie offenbar mehr zusammengerückt, nur ganz wenige bleiben isoliert. Eine verbindlichere Präsenz im Studium hat offensichtlich mehr Kontakte unter den Studierenden zur Folge.

Die Kontakte zu fachfremden Studierenden sind insgesamt deutlich seltener als zu Fachkommilitonen. Die Beziehungen der Studierenden untereinander beschränken sich vorrangig

auf die eigenen Fächer, der Austausch mit anderen Kommilitonen bleibt zurückhaltend. Insgesamt sind unter den Bachelor-Studierenden die Kontakte im eigenen Fach stärker als bei Magister- und Diplom-Studierenden. Die Kontakte zu Studierenden anderer Fächer sind in den Bachelorstudiengängen jedoch eher seltener als in den traditionellen Studiengängen.

Zufriedenheit mit Kontakten hängt von Kontaktdichte ab

Die große Mehrheit der Bachelor-Studierenden (79%) ist 2007 mit ihren Kontakten zu den anderen Studierenden ganz zufrieden - 2004 waren es mit 73% etwas weniger. Die Zufriedenheit mit der Kontaktsituation hängt erwartungsgemäß davon ab, inwieweit Kontakte bestehen. Je ausgeprägter die Kontakte zu anderen Studierenden sind, desto zufriedenerstellender ist die Kontaktsituation. Allerdings gilt dieser Zusammenhang insbesondere für den Umgang mit Fachkommilitonen, weniger für den Kontakt zu fachfremden Studierenden (vgl. Tabelle 27).

Tabelle 27
Kontaktzufriedenheit der Bachelor-Studierenden in Abhängigkeit von der Kontaktdichte zu anderen Studierenden (2006/07)
(Skala von –3 = sehr unzufrieden bis +3 = sehr zufrieden, Angaben in Prozent für Kategorien: +1 bis +3 = zufrieden)

	Zufriedenheit mit den Kontakten zu Studierenden	
Kontaktumfang	**eigenes Fach**	**fremdes Fach**
nie/selten	31	70
manchmal	60	83
häufig	88	88
Insgesamt	**79**	**76**

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

Weniger Kontakte unter den Studierenden im Sozialwesen an Fachhochschulen

Die Unterschiede zwischen den Fächergruppen fallen hinsichtlich der Kontakte unter den Studierenden nicht allzu groß aus. In der Regel sind 69% (Wirtschaftswissenschaften) bis 78% (Sozialwissenschaften) der Bachelor-Studierenden, je nach Fachzugehörigkeit, gut integriert, da sie über häufige Kontakte zu den Kommilitonen verfügen. Einzige Ausnahme sind die Sozialwissenschaften an Fachhochschulen, wo nur die Hälfte von häufigen Kontakten untereinander berichtet (vgl. Tabelle 28).

Zu fachfremden Kommilitonen haben Studierende in den Kultur- und den Sozialwissenschaften an Universitäten am häufigsten Kontakte. Deutlich seltener ist dies in den Wirtschaftswissenschaften an Universitäten und in den Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen der Fall. In den Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen besteht zudem eine auffällige Differenz zwischen der Kontaktdichte innerhalb des Faches und den Kontakten nach außen. Dies könnte daran liegen, dass in diesem weitgehend reglementierten Studienfach die Studierenden festgelegte Veranstaltungen und Kurse gemeinsam absolvieren. Damit sind sie kontinuierlicher mit den jeweils gleichen Studierenden zusammen. Ähnliches gilt für die Naturwissenschaften an Universitäten, wo die Studierenden öfters im Labor zu Übungen zusammenkommen.

Tabelle 28
Häufige Kontakte zu Kommilitonen von Bachelor-Studierenden nach Fächergruppen (2006/07)
(Angaben in Prozent)

Kontakte	**eigenes Fach**	**fremdes Fach**
Kulturwissenschaften (Uni)	74	28
Naturwissenschaften (Uni)	78	20
Sozialwissenschaften (Uni)	79	28
Sozialwissenschaften (FH)	50	7
Wirtschaftswissen. (Uni)	69	13
Wirtschaftswissensch. (FH)	70	27
Ingenieurwissensch. (Uni)	75	24
Ingenieurwissensch. (FH)	74	14

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

Der geringere Kontaktumfang unter den Studierenden in den Sozialwissenschaften an Fachhochschulen widerspricht auf den ersten Blick der Ansicht, diese Studierenden seien eher „sozial“ und „kommunikativ“. Der Mangel an häufigeren Kontakten kann auf die soziale Lage der Studierenden in diesem Fachbereich zurückgeführt werden: So liegt der Altersdurchschnitt bei 28 Jahren, während er in den anderen Fächergruppen zwischen 21 und 23 Jahren liegt. Zudem sind hier 26% der Studierenden bereits verheiratet (Bachelor-Studierende insgesamt nur 3%) und 29% haben ein Kind (insgesamt 4%). Durch die Einbindung in die eigene Familie bestehen weniger Möglichkeiten, wohl auch geringere Bedürfnisse nach sozialen Kontakten mit den Kommilitonen an der Hochschule.

Diese Annahme wird dadurch bestätigt, dass die Studierenden der Sozialwissenschaften an Fachhochschulen im Vergleich zu den anderen Fächergruppen mit ihrer Kontaktsituation am häufigsten zufrieden sind: 83% äußern sich damit zufrieden. Ansonsten gilt auch auf der Fachebene weitgehend: die Kontaktdichte bestimmt die Kontaktzufriedenheit. Dementsprechend sind die Studierenden in den Wirtschaftswissenschaften (Uni) am seltensten zufrieden (71%).

Kontakte zu Lehrenden: Stagnation auf niedrigem Niveau

Kontakte zu Lehrenden haben für die Studierenden wichtige Funktionen für ihre Studienbewältigung, den Studienverlauf und Studienerfolg. Sie dienen der Einbindung in das Studium, stärken die Motivation und bauen Anonymitätsempfindungen ab. Sie stellen für die Studierenden zudem ein Signal der Anerkennung und Akzeptanz dar.

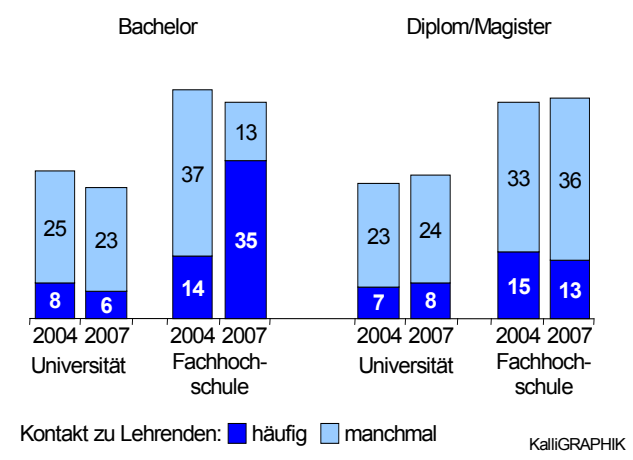
Die Bachelor-Studierenden haben 2007 insgesamt einen ganz unterschiedlichen Kontaktumfang zu ihren Professoren:

- 7% haben häufig Umgang mit Professoren,
- 25% berichten von gelegentlichen Kontakten,
- 48% treffen selten mit ihren Lehrenden zusammen,
- 20% äußern, nie Kontakte zu haben.

Demnach befinden sich zwei Drittel der Bachelor-Studierenden in einer gewissen Isolation und haben wenig Zugang

zu ihren Professoren. Nur für 7% der Bachelor-Studierenden kann von einer Integration in die akademische Gemeinschaft gesprochen werden. Dabei besteht an den Fachhochschulen häufiger Kontakt zu den Professoren als zu deren Assistenten oder zu sonstigen Lehrbeauftragten. Im Vergleich zu den Universitäten sind die Kontakte zu den Professoren deutlich ausgeprägter, zu den Assistenten aber seltener (vgl. Abbildung 17).

Abbildung 17
Kontakte zu Lehrenden von Bachelor- und Diplom-/Magister-Studierenden (2004 und 2007)
(Angaben in Prozent)



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

Im Zeitverlauf ist eine Stagnation der Kontakthäufigkeit zu den Lehrenden auf niedrigem Niveau festzustellen. Anders als bei den Kontakten zu den Kommilitonen haben die Bachelor-Studierenden keine Vorteile gegenüber Magister- oder Diplom-Studierenden im Kontaktumfang zu den Professoren. In den Bachelor-Studiengängen ist der ohnehin niedrige Kontaktumfang zwischen 2004 und 2007 sogar noch etwas geringer geworden.

Die oft fehlenden oder unzureichenden Kontakte der Bachelor-Studierenden zu ihren Lehrenden stellen einen Widerspruch zum Versprechen einer verbesserten sozialen Situation in diesen Studiengängen dar. Wenn mit dem Bachelor-Studium eine Erhöhung der Kontakte zu den Lehrenden und eine bessere Betreuung erreicht werden sollte, so wird eine Verwirklichung dieser Intention von den Bachelor-Studierenden nicht bestätigt. Der Mangel an Kontakten ist vor allem deshalb problematisch, weil aufgrund der vielfältigen Neuerungen und Veränderungen in diesen Studiengängen zum Bachelor mehr Kontakte zwischen Studierenden und Lehrenden, auch zur Klärung und Ermutigung, wichtig wären.

Wenig Kontakte zwischen Studierenden und Lehrenden in den Wirtschaftswissenschaften an Universitäten

In den Wirtschaftswissenschaften an den Universitäten ist der Umgang der Kontakte zu den Lehrenden besonders gering: 38% der Studierenden haben nie, weitere 47% selten Kontakt mit ihren Professoren. Zu den Assistenten und sonstigen Lehrbeauftragten ist die Kontaktdichte der Studierenden dieser Fachrichtung ebenso gering. Auch in den Naturwissenschaften und den Ingenieurwissenschaften, wiederum nur an Universitäten, ist die Kontaktsituation eher schlecht; denn etwa ein Viertel hat keine Kontakte zu Professor/innen. An den Universitäten sind die Kontakte zu den Lehrenden am günstigsten in den Kulturwissenschaften, wo 35% berichten, sie hätten zumindest manchmal Kontakte zu Professor/innen (vgl. Tabelle 29).

Tabelle 29
Kontakte zu Professoren und zu Assistenten/Lehrbeauftragte von Bachelor-Studierenden nach Fächergruppen (2006/07)
(Angaben in Prozent)

Kontakte zu...			manch-	
Professoren	**nie**	**selten**	**mal**	**häufig**
Kulturwissenschaften (Uni)	16	50	26	9
Naturwissenschaften (Uni)	24	52	19	5
Sozialwissenschaften (Uni)	20	47	28	5
Sozialwissenschaften (FH)	7	43	38	12
Wirtschaftswissensch. (Uni)	38	47	15	1
Wirtschaftswissensch. (FH)	9	42	41	8
Ingenieurwissensch. (Uni)	28	49	19	4
Ingenieurwissensch. (FH)	15	42	26	17
Assistenten/Lehrbeauftragte				
Kulturwissenschaften (Uni)	16	48	31	5
Naturwissenschaften (Uni)	14	54	24	8
Sozialwissenschaften. (Uni)	13	46	36	5
Sozialwissenschaften (FH)	24	55	19	2
Wirtschaftswissensch. (Uni)	28	55	17	0
Wirtschaftswissensch. (FH)	22	44	32	2
Ingenieurwissensch. (Uni)	17	49	25	9
Ingenieurwissensch. (FH)	15	63	18	4

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

In den Studiengängen der Fachhochschulen zum Bachelor treten die Studierenden durchgehend in allen Fachrichtungen viel häufiger in Kontakt mit den Professoren als in den vergleichbaren Fachrichtungen an den Universitäten. An den Universitäten sind die Kontakte zwischen Studierenden und Lehrenden in den Sozial- und den Kulturwissenschaften etwas umfangreicher als in den anderen Fächergruppen. Sie berichten jeweils etwa zu einem Drittel, dass manchmal oder häufig Kontakte zu den Professoren vorkommen. Ein Studium der Wirtschaftswissenschaften an den Universitäten kann offenbar weithin ohne Kontakt zu den Lehrenden auskommen.

Mit den Kontakten zu den Professoren sind die Studierenden in allen Fächergruppen an den Fachhochschulen zufriedener, insbesondere die Bachelor-Studierenden der Sozialwissenschaften (67% zufrieden). Am wenigsten mit den Kontakten zufriedene Studierende gibt es in den Wirtschaftswissenschaften an Universitäten (21%). Ansonsten sind die Unterschiede in der Zufriedenheit mit den Kontakten zu den Lehrenden zwischen den Fächergruppen gering. Am größten ist die Zufriedenheit mit den Kontakten zu den Assistenten in den Naturwissenschaften an den Universitäten (49%).

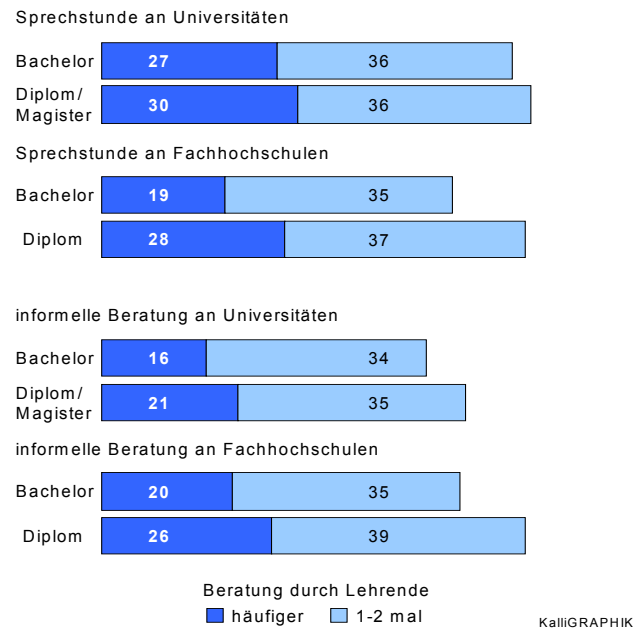
4.2 Beratung durch Lehrende

Die Zugänglichkeit und Beratungsleistung der Lehrenden ist ein wichtiger Beitrag zur Studienqualität. Deren Beratung hat für die Studierenden eine besondere Bedeutung für ihre Orientierung im Studium, als Rückmeldung und als Grundlage für Entscheidungen über Schwerpunkte und weitere Wege. Im Vergleich zu anderen Beratungsinstanzen nehmen die Lehrenden für die Unterstützung des Studienablaufs einen höheren Stellenwert ein, weil sie fachlich kompetenter beraten können und den Studierenden näher stehen sollten.

Nutzung und Nachfrage der Beratung sind hoch

Die Beratung der Lehrenden kann formell in der Sprechstunde erfolgen, nach Anmeldung und Wartezeit, oder es gibt Gelegenheiten zur informellen Beratung, sei es im Labor, in Übungen oder vor und nach Vorlesungen. Eingangs ist zu klären, in welchem Umfang die Studierenden solche Angebote der Lehrenden nutzen. Die Bachelor-Studierenden machen in starkem Maße von den Beratungsangeboten der Lehrenden gebrauch. So berichten 35% von ihnen, im vergangenen Semester ein- bis zweimal die Sprechstunde einer Lehrperson besucht zu haben, weitere 22% haben sie sogar öfters besucht. Nur 3% geben an, sie hätten keinen Termin bekommen (vgl. Abbildung 18).

Abbildung 18
Nutzung der Beratung durch Lehrende nach besuchter Hochschulart und angestrebtem Abschluss (2008)
(Angaben in Prozent)



Quelle: SQM 2008, HIS und AG Hochschulforschung.

Dass Sprechstunden nicht angeboten werden, kommt so gut wie nicht vor. Offensichtlich können fast alle Studierenden, die einen Bedarf an Beratung haben, eine Sprechstunde besuchen oder ein Beratungsgespräch führen. Insofern wird ersichtlich, dass der Grundstandard für die Beratungsangebote überall an den Hochschulen eingehalten wird.

Die Nutzung von Sprechstunden und informellen Beratungsgesprächen unterscheidet sich kaum, die Frequentierung ist fast gleich. Die informelle Beratung kommt etwas häufiger aufgrund mangelnden Angebots nicht zustande (in 5% der Fälle). Insgesamt kann der Umfang an Sprechstunden und informeller Beratung für die Bachelor-Studierenden als hinreichend eingestuft werden. Denn wenn eine Nutzung durch die Studierenden nicht stattfindet, ist es viel häufiger auf den fehlenden eigenen Bedarf als auf mangelnde Angebote oder fehlende Erreichbarkeiten der Lehrenden zurückzuführen.

Zwei Fünftel der Bachelor-Studierenden geben an, dass sie kein Beratungsbedarf bestand und sie deshalb keine Sprechstunde aufgesucht haben. Auf den ersten Blick könnte dies implizieren, dass der Beratungsbedarf unter den Bachelor-Studierenden geringer ist als bei den Studierenden in Diplom- und Magister-Studiengängen. Dies hängt jedoch damit zusammen, dass der Bedarf an Beratung durch Lehrende offensichtlich mit der Dauer des Studiums zunimmt:

- Von den Bachelor-Studierenden im 1. Studienjahr meinen 71%, keine Beratung zu benötigen, bei Diplom- und Magister-Studierenden sind es 64%;
- im 2. Studienjahr sind es 52% (Diplom/Magister 51%),
- im 3. Studienjahr fällt dieser Anteil auf 33% (bzw. 38%),
- und im 4. und 5. Studienjahr ist nur noch ein Viertel ohne Beratungsbedarf, bei Bachelor- wie Diplom-Studierenden.

Da von den Bachelor-Studierenden sich ein weitaus größerer Anteil erst in den ersten zwei Studienjahren befindet, erscheint bei ihnen der Beratungsbedarf insgesamt geringer als bei den Diplom- und Magister-Studierenden, die häufig schon im vierten und fünften Studienjahr sind.

An Universitäten und Fachhochschulen werden das Angebot und die Nutzung von Sprechstunden wie von Beratungsgesprächen in ähnlicher Weise dargestellt und beurteilt. Während die Bachelor-Studierenden an Universitäten jedoch häufiger die Sprechstunde besuchen, werden an den Fachhochschulen häufiger informelle Beratungsgespräche genutzt.

Hohe Variation in der Nachfrage nach Sprechstunden zwischen den Fachrichtungen

In den Natur- und den Wirtschaftswissenschaften ist der Bedarf an Beratung offensichtlich am geringsten, hinsichtlich der informellen Beratung auch in den Ingenieurwissenschaften an Universitäten. Demgegenüber ist die Gruppe Bachelor-Studierender, die für Beratung keinen Bedarf anmelden, in den Kultur- und den Sozialwissenschaften recht klein (vgl. Tabelle 30).

Die Nutzungsquote der Beratung fällt in den Fachrichtungen sehr unterschiedlich aus, besonders bei der häufigeren

Nutzung der Sprechstunde (dreimal und öfters). Diese Häufigkeit beanspruchen vor allem Bachelor-Studierende in den Kultur- und Sozialwissenschaften an den Universitäten: jeweils etwas mehr als ein Drittel (37% bzw. 41%). Am seltensten haben wiederum die Bachelor-Studiereden der Natur- und der Wirtschaftswissenschaften eine Beratung der Lehrenden aufgesucht. Bei stärkerer Strukturierung eines Studiums wird der Bedarf an Beratung offenbar reduziert.

Tabelle 30
Nutzung der Beratung nach Fächergruppen (2008)
(Angaben in Prozent)

Sprechstunde	nicht erreichbar	kein Bedarf	1-2 mal	häufiger
Kulturwiss. (Uni)	2	20	41	37
Naturwiss. (Uni)	3	50	32	15
Sozialwiss. (Uni)	2	18	39	41
Sozialwiss. (FH)	3	31	39	27
Wirtschaftswiss. (Uni)	3	53	29	15
Wirtschaftswiss. (FH)	3	45	36	16
Ingenieurwiss. (Uni)	3	41	31	25
Ingenieurwiss. (FH)	3	41	33	22
Beratungsgespräch				
Kulturwiss. (Uni)	6	35	40	19
Naturwiss. (Uni)	5	51	29	15
Sozialwiss. (Uni)	6	35	39	20
Sozialwiss. (FH)	6	36	38	20
Wirtschaftswiss. (Uni)	5	55	28	12
Wirtschaftswiss. (FH)	4	44	34	17
Ingenieurwiss. (Uni)	5	52	31	12
Ingenieurwiss. (FH)	5	41	33	21

Quelle: SQM 2008, HIS und AG Hochschulforschung.

Studierende sind überwiegend zufrieden mit der Beratung
Die Bewertungen der Studierenden über das Angebot an Beratung durch die Lehrkräfte beziehen sich auf drei Sachverhalte:

- die Erreichbarkeit der Lehrenden in den Sprechstunden,
- der Umfang an Kontakten und Kontaktmöglichkeiten außerhalb der Sprechstunden,
- das Engagement der Lehrenden für die Studierenden.

Die **Erreichbarkeit der Lehrenden** in den Sprechstunden wird in allen Fächergruppen von etwa 80% der Bachelor-Studierenden für gut befunden. Auch zwischen Universitäten und Fachhochschulen treten fast keine Unterschiede auf (Uni 79%, FH 81%). Dies ist eine hohe Quote der Zufriedenheit. Entsprechend den tatsächlichen Verhältnissen, wie sie die Studierenden erfahren, bestehen in dieser wichtigen Frage der Zugänglichkeit der Lehrenden keine größeren Fachunterschiede.

Anders ist es bei den **Kontaktmöglichkeiten** zu den Lehrenden außerhalb der Sprechstunden und der Beurteilung des generellen **Engagements der Lehrenden** für die Studierenden. Die Anteile zufriedener Studenten sind jeweils deutlich geringer und die Variation zwischen den Fächern ist größer. Bei den Kontaktmöglichkeiten zu den Lehrenden liegt der Anteil zufriedener Studierender etwa bei zwei Drittel; hinsichtlich des Engagements der Lehrenden für die Studierenden kommt nur gut die Hälfte zu dem Urteil, sie seien damit zufrieden.

In den Kulturwissenschaften und den Sozialwissenschaften an Universitäten wird die Erreichbarkeit der Lehrenden und auch deren Engagement am schlechtesten beurteilt. Da gerade in diesen Fächergruppen der Beratungsbedarf am größten ist, sind die Studierenden dieser Fächer gegenüber dieser Fragestellung vermutlich sensibler oder ihr höherer Bedarf kann weniger leicht erfüllt werden (vgl. Tabelle 31).

Tabelle 31
Zufriedenheit mit dem Beratungsangebot durch Lehrende nach Fächergruppen seitens der Bachelor-Studierenden (2008)
(Skala von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut; Angaben in Prozent für Kategorien: 4-5 = gut)

	Kontaktmöglichkeit außer Sprechstd.	Engagement für die Studierenden
Kulturwissenschaften	58	55
Naturwissenschaften	65	55
Sozialwiss. (Uni)	54	47
Sozialwiss. (FH)	64	63
Wirtschaftswiss. (Uni)	63	56
Wirtschaftswiss. (FH)	71	63
Ingenieurwiss. (Uni)	67	59
Ingenieurwiss. (FH)	67	60

Quelle: SQM 2008, HIS und AG Hochschulforschung.

In den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften werden die Lehrenden in beiden Punkten von den Bachelor-Studierenden an den Fachhochschulen besser bewertet als an den Universitäten. Bei den Ingenieurwissenschaften gibt es keine nennenswerten Unterschiede zwischen den beiden Hochschularten. Angesichts der berichteten geringen Kontakte zu Lehrenden, mag das hohe Ausmaß an Zufriedenheit unter Studierenden der Wirtschaftswissenschaften mit Kontaktmöglichkeiten und Engagement der Lehrenden verwundern: Ist ihr Anspruch geringer oder kann das Studium auch bei geringer Kommunikation erfolgreich absolviert werden?

Studierende sind mehrheitlich mit der Beratungsqualität zufrieden
Die Beratungsqualität der Sprechstunden und der Beratungsgespräche kann unter vier Aspekten betrachtet werden:

- die Ausführlichkeit der Beratung (ausreichend Zeit),
- die Qualität der Beratung in fachlicher Hinsicht,
- die Qualität bei der Vermittlung der Sachverhalte,
- der Ertrag der Sprechstunde, ihr Nutzen insgesamt.

Die Bachelor-Studierenden äußern ganz überwiegend, dass sie mit den verschiedenen Qualitätsaspekten der Beratung seitens der Lehrenden zufrieden sind: Etwa zwei Drittel bis drei Viertel, je nach Aspekt, geben ein positives Urteil ab. Zwischen der Sprechstunde und den informellen Beratungsgesprächen sind qualitativ bei allen vier Aspekten keine größeren oder systematischen Unterschiede vorhanden (vgl. Tabelle 32).

Tabelle 32
Zufriedenheit der Bachelor-Studierenden mit der Qualität der Beratung durch die Lehrenden nach Beratungsform (2008)
(Skala von 1 = überhaupt nicht zufrieden bis 5 = sehr zufrieden; Angaben in Prozent für Kategorien: 4-5 = zufrieden)

Zufriedenheit mit ...	Sprechstunde	informelle Beratung
Ausführlichkeit der Beratung	68	60
Fachliche Qualität	72	75
Vermittlung des Sachverhalts	65	69
Ertrag der Beratung, Nutzen	70	70

Quelle: SQM 2008, HIS und AG Hochschulforschung.

In den Sprechstunden können sich die Lehrenden mehr Zeit nehmen und die Beratung fällt ausführlicher aus. Bei Beratungsgesprächen werden die konkrete Vermittlung des behandelten Sachverhalts und auch die fachliche Qualität etwas besser beurteilt. Dies könnte daran liegen, dass solche Gespräche öfters direkt nach Lehrveranstaltungen und konkret auf eine in dieser Veranstaltung aufgeworfene Frage bezogen werden. Insgesamt wird der Ertrag und Nutzen der erhalten Beratung durch die Lehrenden für beide Beratungsformen von 70% der Bachelor-Studierenden als zufriedenstellend bezeichnet. Die Bilanz der Bachelor-Studierenden zur Beratung durch die Lehrenden fällt insgesamt positiv aus.

Qualität der Beratung durch Lehrende nach Fächergruppen
Die Qualität der Beratung ist in den verschiedenen Fächergruppen offensichtlich ähnlich. In allen vier erfassten Aspekten können die Wirtschaftswissenschaften an den Universitäten wie an den Fachhochschulen die meisten guten Bewertungen aufweisen, für die Sprechstunde ebenso wie für informelle Beratungen. Ansonsten bestehen keine großen Unterschiede zwischen den Fächergruppen.

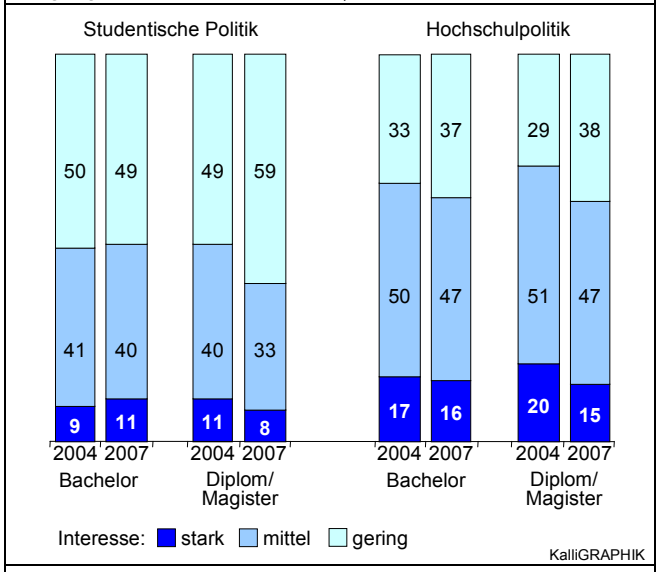
Methodisch bleibt zu beachten, dass Fragen zur Zufriedenheit, zumal mit allgemeinem Charakter, tendenziell günstige Reaktionen erhöhen, dennoch ist die Evaluation der Studierenden zur Qualität der Beratung durch die Lehrenden insgesamt eine positive Bestätigung für die Bemühungen der Lehrenden. Nur wenige Studierende verlassen die Sprechstunde oder das Beratungsgespräch unzufrieden; die große Mehrheit fühlt sich in fachlicher und sachlicher Hinsicht gut beraten.

4.3 Partizipation der Bachelor-Studierenden

In den letzten Jahren wurde eine Abnahme des politischen Interesses und generell ein Rückgang der gesellschaftlichen Partizipation unter Studierenden diagnostiziert (vgl. Bargel 2008). Öfters wird vermutet, dass die mit der Studienstrukturreform einhergehende Verschulung und zeitliche Straffung des Bachelor-Studiums den Studierenden keine oder kaum Zeit für Aktivitäten neben dem Studium lässt. Ebenso wird berichtet, dass der Trend zur politischen Zurückhaltung und der Verzicht auf Teilnahme bereits Mitte der 90er Jahre einsetzte und bei Einführung der Bachelor-Studiengänge die Talsohle der studentischen Partizipation bereits erreicht war. Angesichts solch unterschiedlicher Vermutungen erscheint es aufschlussreich, die Beteiligung der Bachelor-Studierenden an Fachschaften, Vereinigungen, Gremien und Gruppen an den Hochschulen zu untersuchen.

Bachelor-Studierende wie andere Studierende sind wenig an Hochschulpolitik interessiert
Das politische Interesse ist bei den Bachelor-Studierenden genauso schwach ausgeprägt wie bei ihren Kommilitonen aus den traditionellen Studiengängen: nicht einmal jeder Zehnte zeigt ein starkes Interesse an „studentischer Politik an der eigenen Hochschule“ und lediglich ein Sechstel interessiert sich sehr für „hochschulpolitische Fragen und Entwicklungen“ im Allgemeinen (vgl. Abbildung 19).

Abbildung 19
Interesse von Bachelor- und von Dipl./Mag-Studierenden für Hochschulpolitik und an studentischer Politik (2004 und 2007)
(Skala von 0 = gar nicht bis 6 = sehr stark interessiert; Angaben in Prozent für Kategorien: 0-2 = gering, 3-4 = mittel, 5-6 = stark interessiert)



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

Während bei den Diplom- und Magister-Studierenden der Anteil politisch Interessierter zwischen 2004 und 2007 weiter zurückgegangen ist, blieb er unter den Bachelor-Studierenden konstant. Dennoch ist auch unter den Bachelor-Studierenden bis 2007 der Anteil derjenigen weiter gestiegen, die sich nur in geringem Maße oder gar nicht für Politik interessieren: bei der studentischen Politik von 50% auf 58% und bei dem Thema Hochschulpolitik von 33% auf 37%. Ein starkes Interesse äußern jeweils nur Minderheiten: an studentischer Politik noch 9%, an Hochschulpolitik 16% der Bachelor-Studierenden.

Größere Differenzen beim politischen Interesse zwischen den Studierenden verschiedener Fächergruppen
Die Unterschiede zwischen den Hochschularten werden deutlich durch spezifische Interessensausprägungen in den Fä-

chergruppen überlagert. In manchen Fächern sind die Studierenden an Universitäten, in anderen an Fachhochschulen an Politik und Mitwirkung interessierter. An Universitäten und Fachhochschulen finden sich in den Sozialwissenschaften die meisten politisch interessierten Bachelor-Studierenden. In den Ingenieurwissenschaften und den Wirtschaftswissenschaften sind viel weniger Studierende politisch interessiert; besonders die Distanz zur studentischen Politik ist in beiden Fachrichtungen sehr groß (vgl. Tabelle 33).

Tabelle 33
Interesse der Bachelor-Studierenden an Hochschulpolitik und studentischer Politik nach Fächergruppen (2006/07)
(Skala von 0 = gar nicht bis 6 = sehr stark interessiert; Angaben in Prozent für Kategorien: 0-2 = gering, 3-4 = mittel, 5-6 = stark interessiert)

Interesse an...	stark	mittel	gering
...studentischer Politik			
Kulturwiss. (Uni)	8	36	56
Naturwiss. (Uni)	10	28	62
Sozialwiss. (Uni)	16	34	51
Sozialwiss. (FH)	10	33	57
Wirtschaftswiss. (Uni)	6	35	59
Wirtschaftswiss. (FH)	5	41	55
Ingenieurwiss. (Uni)	2	24	74
Ingenieurwiss. (FH)	6	39	56
...Hochschulpolitik			
Kulturwiss. (Uni)	18	47	36
Naturwiss. (Uni)	15	45	41
Sozialwiss. (Uni)	22	41	37
Sozialwiss. (FH)	24	36	41
Wirtschaftswiss. (Uni)	13	43	44
Wirtschaftswiss. (FH)	14	47	39
Ingenieurwiss. (Uni)	15	48	37
Ingenieurwiss. (FH)	9	54	37

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

Im Engagement an der Hochschule kaum Unterschiede zwischen Bachelor- und Diplom- oder Magister-Studierenden

Das Engagement und die Teilhabe der Studierenden an hochschulischen Aktivitäten außerhalb des Studiums betreffen sowohl die institutionellen Gruppen und Gremien (wie Fachschaft, AStA, Senat, politische Vereinigungen oder Aktionsgruppen) als auch soziale und kulturelle Angebote und Gruppierungen (wie Hochschulsport, Studentengemeinden, Verbindungen, Theatergruppen oder Orchester).

Zuerst interessiert die Aufgeschlossenheit der Studierenden gegenüber der Fachschaftsarbeit. Denn die Fachschaft ist die unmittelbare Instanz für Aktivitäten und der Bezugspunkt für Fragen und Klärungen. Ein Drittel der Studierenden, gleich welcher Abschlussart, hat keinerlei Interesse an der Fachschaft. Gut die Hälfte äußert Interesse an der Fachschaftsarbeit, bleibt aber passives Publikum. Aktiv in der Fachschaftsarbeit tätig ist nur etwa jeder zehnte Studierende.

Bei der Beteiligung an anderen hochschulpolitischen Gruppen und Gremien bestehen 2007 keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Studierenden in Bachelor-Studiengängen und Diplom- bzw. Magister-Studiengängen. Das Ausmaß des Desinteresses an einer Beteiligung ist jeweils ganz ähnlich verteilt. Es ist besonders verbreitet gegenüber den politischen Studentenvereinigungen und den Hochschulgremien wie Senat und Konzil: jeweils zwei Drittel sind daran nicht interessiert.

Für die studentische Selbstverwaltung äußert etwa die Hälfte der befragten Bachelor-Studierenden Desinteresse. Allerdings zeigt sich in den traditionellen Studiengängen zum Diplom bzw. Magister bei den verschiedenen politischen Partizipationsformen seit 2004 eine sinkende Beteiligungsbereitschaft. Bei den Bachelor-Studierenden bleiben die Werte für Interesse und Beteiligung hingegen konstant (vgl. Tabelle 34).

Tabelle 34
Interesse und Teilnahme von Bachelor- und Diplom-/Magister-Studierenden an hochschulpolitischen Gruppen und Gremien (2004 - 2007)
(Angaben in Prozent; Differenz zu 100 Prozent: Kategorie 6 = gibt es nicht)

	2004		2007	
Fachschaften	**Bachelor**	**Diplom/ Mag.**	**Bachelor**	**Diplom/ Mag.**
nicht interessiert	32	31	32	36
Interesse, keine Teiln.	55	54	57	52
Teilnahme/Amt[1)]	12	14	11	12
studentische Selbstverwaltung (AStA)				
nicht interessiert	49	49	51	53
Interesse, keine Teiln.	45	44	43	41
Teilnahme/Amt[1)]	5	6	5	5
Gremien (Senat, Konzil)				
nicht interessiert	68	63	68	66
Interesse, keine Teiln.	27	32	29	30
Teilnahme/Amt[1)]	2	3	2	3
politische Studentenvereinigungen				
nicht interessiert	69	62	67	67
Interesse, keine Teiln.	24	31	25	27
Teilnahme/Amt[1)]	4	5	5	4
Informelle Aktionsgruppen				
nicht interessiert	58	53	58	59
Interesse, keine Teiln.	30	34	30	29
Teilnahme/Amt[1)]	8	10	9	9

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.
1) Kategorie „gelegentlich“ und „häufig/habe ein Amt inne“ zusammengefasst.

Die politische Beteiligung der Studierenden an den Hochschulen ist insgesamt gering. Die Bachelor-Studierenden folgen damit einem allgemeinen Trend. An den Fachschaften und den informellen Aktionsgruppen beteiligt sich knapp jeder zehnte Studierende, an den offiziellen Gremien, den politischen Vereinigungen und dem AStA höchstens fünf Prozent. Angesichts des Desinteresses und fehlender Aktivität sind die studentischen Haltungen weitgehend durch Apathie gekennzeichnet; verbunden mit manchen Unsicherheiten. Die hochschulpolitische Zurückhaltung vieler Studierender bedeutet aber nicht einen Verzicht auf mögliche Proteste gegen ungünstige Studienbedingungen oder Perspektiven.

Geringes hochschulpolitisches Interesse in den Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften an Universitäten

Die Mitarbeit in den Fachschaften ist in den Wirtschafts- und den Ingenieurwissenschaften besonders gering, nicht einmal jeder zehnte Bachelor-Studierende beteiligt sich daran. Noch am meisten sind die Fachschaften in den Kultur- und Naturwissenschaften verankert, wo sich immerhin fast vier Fünftel für deren Arbeit interessieren und jeweils 13% aktiv mitwirken.

Bei der politischen Selbstverwaltung der Studierenden (AStA) üben sich die Bachelor-Studierenden in den Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften nahezu in völliger Enthaltsamkeit. Etwas stärker ist Interesse und Beteiligung in den anderen Fachrichtungen, am größten in den Kultur- und Sozialwissenschaften.

Insgesamt ist in den Sozialwissenschaften die politische Partizipation an der Hochschule stärker ausgeprägt, allerdings in unterschiedlicher Form je nach Hochschulart. An den Universitäten ist die Beteiligung an politischen Studentenvereinigungen und informellen Aktionsgruppen größer als in den anderen Fächergruppen. Die Sozialwissenschaftler an den Fachhochschulen engagieren sich besonders stark in den Fachschaften (vgl. Tabelle 35).

In den Wirtschaftswissenschaften und den Ingenieurwissenschaften (jeweils nur an den Universitäten) ist der Anteil interessierter Bachelor-Studierender an fast allen Formen der politischen Beteiligung kleiner als in den anderen Fächergruppen. Die Wirtschaftwissenschaftler an den Fachhochschulen nehmen aber überdurchschnittlich häufig an offiziellen Gremien teil. Von den Bachelor-Studierenden in den Kulturwissenschaften sind auffallend viele an den unterschiedlichen hochschulpolitischen Partizipationsformen interessiert, ohne aber daran teilzunehmen. Sie bilden am meisten das Publikum, ohne aber aktiv zu werden.

Soziale und kulturelle Aktivitäten sind populärer

Insgesamt können vor allem die Sportgruppen und die kulturellen Angebote der Hochschule (wie Musik- oder Theatergruppen) eine rege Teilnahme der Studierenden verbuchen. An religiösen Studentengemeinden und den traditionellen Studentenverbindungen beteiligt sich hingegen nur eine geringe Zahl der Studierenden.

Bei der Teilnahme an kulturellen und sozialen Angeboten der Hochschulen gibt es ebenfalls fast keine Unterschiede zwischen Bachelor- und Diplom-/Magister-Studierenden. Nur beim Hochschulsport sind die Studierenden aus den Diplom- und Magister-Studiengängen bemerkenswert aktiver als aus den Bachelor-Studiengängen. Allerdings ist 2007 gegenüber 2004 bei allen vorgelegten sozialen und kulturellen Aktivitäten die Gruppe der Desinteressierten in den Diplom-und Magister-Studiengängen etwas größer geworden. Bei den Bachelor-Studierenden ist der Anteil jener etwas gestiegen, der sich für die (kirchlichen) Studentengemeinden oder die traditionellen Studentenverbindungen zwar interessiert, jedoch nicht daran teilnimmt (vgl. Tabelle 36).

Tabelle 35
Beteiligung der Bachelor-Studierenden an Fachschaften, Selbstverwaltung und politischen Vereinigungen nach Fächergruppen (2006/07)
(Angaben in Prozent; Differenz zu 100 Prozent: Kategorie 6 = gibt es nicht)

Fachschaften	Kulturwiss. (Uni)	Naturwiss. (Uni)	Sozialwiss. (Uni)	Sozialwiss. (FH)	Wirtschaftswiss. (Uni)	Wirtschaftswiss. (FH)	Ingenieurwiss. (Uni)	Ingenieurwiss. (FH)
nicht interessiert	21	23	30	39	46	41	51	42
Interesse, keine Teiln.	65	64	60	46	46	53	40	50
Teilnahme / Amt[1)]	**13**	**13**	**11**	**15**	**8**	**6**	**9**	**8**
Studentische Selbstverwaltung (AStA)								
nicht interessiert	44	54	44	51	64	58	67	52
Interesse, keine Teiln.	48	41	48	42	34	40	33	40
Teilnahme / Amt	**7**	**4**	**7**	**7**	**1**	**5**	**0**	**6**
Offizielle Gremien (Senat, Konzil)								
nicht interessiert	61	74	61	68	77	68	78	66
Interesse, keine Teiln.	34	24	37	29	23	27	22	28
Teilnahme / Amt	**3**	**2**	**2**	**0**	**0**	**5**	**0**	**3**
Politische Studentenvereinigungen								
nicht interessiert	65	72	61	56	73	59	76	69
Interesse, keine Teiln.	29	24	28	37	22	27	18	19
Teilnahme / Amt	**5**	**3**	**9**	**2**	**5**	**5**	**2**	**6**
Informelle Aktionsgruppen								
nicht interessiert	61	63	51	54	61	54	67	56
Interesse, keine Teiln.	30	29	32	32	28	29	24	28
Teilnahme / Amt	**6**	**6**	**15**	**7**	**9**	**10**	**7**	**11**

Quelle: Studierendensurvey 1983 - 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. 1) Kategorie „gelegentlich“ und „häufig/habe ein Amt inne“ zusammengefasst.

Während bei den politischen Aktivitäten eher ein leichter Rückgang zwischen 2004 und 2007 zu verzeichnen ist, hat die studentische Teilnahme an diesen Angeboten an den Hochschulen zugenommen. Vor allem das Interesse für Studentenverbindungen und für Studentengemeinden hat sich erhöht.

Tabelle 36
Beteiligung von Bachelor und Dipl.-/Mag.-Studierenden an kulturellen und sozialen Angeboten der Hochschule (2004 - 2007)
(Angaben in Prozent; Differenz zu 100 Prozent: Kategorie 6 = gibt es nicht)

	2004		2007	
Hochschulsport	**Bachelor**	**Diplom/ Magister**	**Bachelor**	**Diplom/ Magister**
nicht interessiert	23	23	23	24
Interesse, keine Teiln.	45	34	41	31
Teilnahme/Amt[1)]	32	42	35	44
kulturelle Gruppen				
nicht interessiert	31	36	34	37
Interesse, keine Teiln.	45	40	40	36
Teilnahme/Amt[1)]	22	22	24	24
Studentengemeinden				
nicht interessiert	72	71	67	71
Interesse, keine Teiln.	18	18	21	19
Teilnahme/Amt[1)]	4	6	7	6
Studentenverbindungen				
nicht interessiert	76	75	67	75
Interesse, keine Teiln.	18	17	23	17
Teilnahme/Amt[1)]	3	4	5	4

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.
1) Kategorie „gelegentlich" und „häufig/habe ein Amt inne" zusammengefasst.

Unterschiedliche Beteiligungsakzente in den Fächergruppen
Die einzelnen sozialen und kulturellen Angebote, die an den Hochschulen bestehen, finden unter den Studierenden je nach Fachzugehörigkeit ein größeres oder geringeres Interesse. Jede Fachrichtung besitzt ein eigenes Interessenprofil mit spezifischen Schwerpunkten.

Der **Hochschulsport** stößt bei den Studierenden der sozialwissenschaftlichen Bachelor-Studiengänge je nach Hochschulart auf breitere Beteiligung (an Universitäten) oder auf geringe (an Fachhochschulen). Auch die Studierenden der Naturwissenschaften stehen dem Hochschulsport eher zurückhaltend gegenüber. Die **kulturellen Gruppen** (Theater, Orchester etc.) werden besonders stark von den Studierenden der Kulturwissenschaften und der Sozialwissenschaften an Universitäten genutzt. Insgesamt ist hier der Hang zur Teilnahme an den Universitäten größer als an den Fachhochschulen. Die **Studentenverbindungen** haben anteilsmäßig den größten Zulauf aus den Wirtschaftswissenschaften und den Ingenieurwissenschaften (6% bis 8% Teilnahme). Wenig Interesse zeigen die Studierenden der Naturwissenschaften, ähnlich wenig wie in den Sozial- und Kulturwissenschaften. Die **Studentengemeinden,** durchweg kirchlich ausgerichtet, finden ihre Anhänger unter den Bachelor-Studierenden vor allem in den Ingenieurwissenschaften, von denen sich 13% (Universitäten) und 12% (Fachhochschulen) aktiv beteiligen; ebenso ist in den Naturwissenschaften die Mitwirkung mit 9% überproportional groß (vgl. Tabelle 37).

Die häufige Unterstellung, dass Bachelor-Studierende aufgrund ihrer Einspannung ins Studium weniger Zeit und Interesse für politische, soziale und kulturelle Gruppen und Aktivitäten erübrigen, kann nicht bestätigt werden. Vielmehr unterscheiden sie sich kaum von den Studierenden in den Diplom- bzw. Magister-Studiengängen, sie folgen vielmehr allgemeinen Trends der Partizipation oder Abstinenz. Eher zeigen sie etwas größeres Interesse und mehr Aktivität, mit der einzigen Ausnahme beim Hochschulsport. Die Differenzen nach der besuchten Hochschulart und der Fachzugehörigkeit sind allemal größer, zum Teil erheblich, als nach dem angestrebten Abschluss und der Art des Studienganges.

Tabelle 37
Beteiligung der Bachelor-Studierenden an kulturellen und sozialen Angeboten ihrer Hochschule nach Fächergruppen (2006/07)
(Angaben in Prozent; Differenz zu 100 Prozent: Kategorie 6 = gibt es nicht)

Hochschulsport	**Kulturwiss. (Uni)**	**Natur-wiss. (Uni)**	**Sozial-wiss. (Uni)**	**Sozial-wiss. (FH)**	**Wirtschafts-wiss. (Uni)**	**Wirtschafts-wiss. (FH)**	**Ingenieur-wiss. (Uni)**	**Ingenieur-wiss. (FH)**
nicht interessiert	22	23	26	34	21	22	22	22
Interesse, keine Teiln.	41	48	29	37	46	38	36	39
Teilnahme / Amt[1)]	**37**	**29**	**45**	**27**	**32**	**41**	**40**	**39**
Kulturelle Gruppen								
nicht interessiert	23	35	28	39	38	44	49	47
Interesse, keine Teiln.	46	45	39	44	38	33	27	26
Teilnahme / Amt	**30**	**19**	**33**	**12**	**24**	**20**	**22**	**19**
Studentengemeinde								
nicht interessiert	67	71	72	59	71	53	76	55
Interesse, keine Teiln.	22	16	21	27	21	28	9	26
Teilnahme / Amt	**6**	**9**	**2**	**7**	**4**	**5**	**13**	**12**
Studentenverbindungen								
nicht interessiert	72	76	66	66	62	52	73	58
Interesse, keine Teiln.	19	19	27	20	26	28	20	30
Teilnahme / Amt	**5**	**3**	**3**	**5**	**8**	**6**	**7**	**8**

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. 1) Kategorie „gelegentlich" und „häufig/habe ein Amt inne" zusammengefasst

5 Internationale Mobilität und Austausch

Der Initiierung des Europäischen Hochschulraumes lag der Wunsch zugrunde, ein „Europa des Wissens“ zu schaffen, Wissensressourcen auszutauschen und zu bündeln (Sorbonne-Erklärung). Deshalb wurden mit der Bologna-Deklaration von 1999 weitreichende Reformen zur Förderung der Internationalisierung des Studiums und der internationalen Mobilität von Wissenschaftlern und Studierenden angegangen.

Die internationale Mobilität der Studierenden und ihre Förderung gehören zum Herzstück des Bologna-Prozesses. Inwieweit wird bereits im Bachelor-Studium ein Auslandsaufenthalt oder eine Studienphase im Ausland vorgenommen und wie steht es um die Internationalität des Studiums aus Sicht der Bachelor-Studierenden?

5.1 Studienphase im Ausland

Die internationale Mobilität der Studierenden gilt als ein wichtiger Gradmesser für den Erfolg des Bologna-Prozesses. Wenn dieser Austausch nicht funktioniert, ist eine tragende Säule des Europäischen Hochschulraumes in Frage gestellt. Es besteht allerdings keine völlige Einvernehmlichkeit darüber, inwieweit eine Studienphase im Ausland bereits im Bachelor-Studium erfolgen solle oder besser erst im Master-Studium absolviert wird.

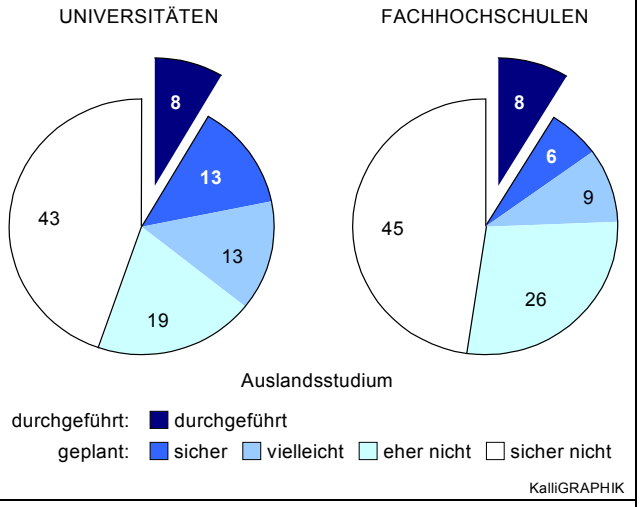
Ebenso bleibt oft unklar, ob ein möglichst breites Spektrum an Auslanderfahrungen vorhanden sein sollte, worunter auch Sprachkurse und Praktika im Ausland fallen, oder ob das Auslandsstudium vor allem zählt. Unabhängig von diesen Zuweisungen ist es aufschlussreich, die Entwicklung von Auslandserfahrungen und Auslandstudium im Bachelor-Studium zu verfolgen.

Durchführung und Planung einer Studienphase im Ausland
Den Bachelor-Studierenden ist die Wichtigkeit einer Studienphase im Ausland bewusst. Die große Mehrheit von ihnen meint, dass ein Auslandsstudium einen hohen Nutzen für bessere Berufschancen habe; ebenso viele sind überzeugt, dass es ebenfalls für ihre persönliche Entwicklung von großem Vorteil sei.

Von den 2008 befragten Bachelor-Studierenden haben 8% eine Studienphase im Ausland absolviert, an Universitäten wie an Fachhochschulen in gleichem Umfang. Dieser Wert ist für sich genommen wenig aussagekräftig, da sich überproportional viele noch am Beginn ihres Studiums befinden. Neben dem Anteil Studierender mit einem Auslandsstudium sind daher die Anteile jener, die ein Auslandsstudium ernsthaft planen, ebenso bedeutungsvoll und zu beachten.

Fast die Hälfte der befragten Bachelor-Studierenden sieht kein Studium im Ausland vor: 44% verneinen entschieden, dass sie im weiteren Verlauf ihres Erststudiums ein Auslandsstudium planen. Weitere 22% haben ein Studienteil im Ausland „eher nicht“ vor. Insgesamt sind es demnach zwei Drittel der Bachelor-Studierenden, die keine Auslandsphase in ihr Bachelor-Studium einbauen wollen (Abbildung 20).

Abbildung 20
Im Erststudium durchgeführtes und geplantes Auslandsstudium von Bachelor-Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen (2008)
(Angaben in Prozent)



Quelle: STEHR 2008, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

An den Universitäten beabsichtigen 2008 etwas mehr Bachelor-Studierende einen Teil ihres **Studiums im Ausland** zu verbringen, als an Fachhochschulen. Werden die Aussagen zur Planung als "sicher" und "vielleicht" zusammen genommen, dann sind es an den Universitäten 26% und an den Fachhochschulen 15%, die als Potential für ein Auslandsstudium in Frage kommen. Die Gesamtquote für ein Auslandsstudium unter den Bachelor-Studierenden könnte danach zwischen 18% (durchgeführt und "sicher" geplant) und 29% (zusätzlich "vielleicht" vorgesehen) liegen. Die Größenordnung für das Auslandsstudium an den Universitäten dürfte sich zwischen 21% und 34%, an den Fachhochschulen zwischen 14% und 23% bewegen.

Praktika und Sprachkurse im Ausland stehen hoch im Kurs
Der Vergleich zu den anderen beiden Möglichkeiten eines Auslandsaufenthaltes, einen **Sprachkurs** und ein **Praktikum** verdeutlicht, dass die Bachelor-Studierenden das Ausland nicht vorrangig für einen Studienaufenthalt nutzen. Denn 26% an Universitäten und 24% an Fachhochschulen waren bereits für einen Sprachkurs im Ausland und fast genauso viele berichten von absolvierten Praktika im Ausland. Auch in ihren weite-

ren Planungen für Sprach- und Praktikumsaufenthalte übertreffen die Studierenden die Vorhaben für ein Auslandsstudium. Denn mehr als 40% an Universitäten und mehr als jeder dritte an Fachhochschulen sieht noch im Erststudium einen solchen „studienbezogenen Auslandsaufenthalt" vor. Offenbar sind diese Aufenthalte leichter für die Studierenden zu bewerkstelligen, da sie zumeist eine kürzere Zeitdauer beanspruchen.

Organisatorische Hürden müssen allerdings auch bei den Praktika bewältigt werden, was dafür spricht, dass entweder die Angebote dazu besser ausgebaut sind oder dabei weniger finanzielle Belastungen auf die Studierenden zukommen. Zusätzlich lassen sich diese Aufenthalte auch während der Semesterferien durchführen, sodass das Studium weniger belastet wird. Da Auslandserfahrungen als wichtig gelten, darf angenommen werden, dass viele Studierenden hoffen, auf diese Weise diese wichtigen Qualifikationen dennoch vorweisen zu können, auch wenn sie nicht im Ausland studiert haben.

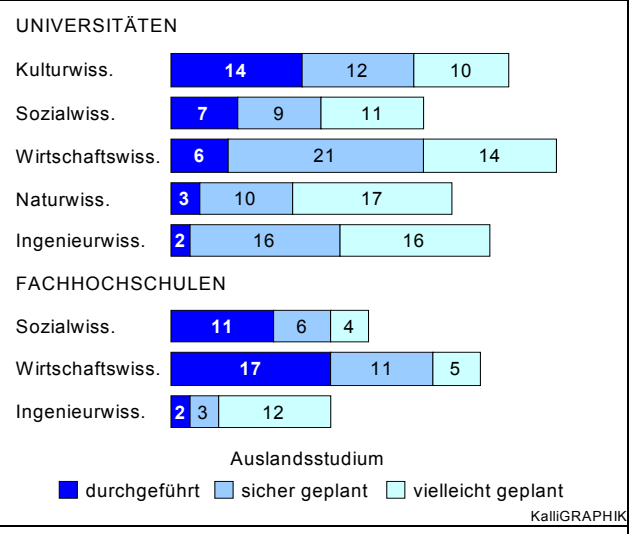
Zum WS 2006/07 haben erst 3% der Bachelor-Studierenden im Ausland studiert (vgl. Multrus/Bargel/Ramm 2008). Dieser geringe Wert ist hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass damals noch die Hälfte im ersten Studienjahr war, 2008 traf dies dann aber auf weniger als 10% zu. Daran ist ablesbar, dass die Entwicklung eines Auslandsstudiums unter den Bachelor-Studierenden sich noch im Fluss befindet. Sowohl die zunehmende Semesterzahl als auch die Entwicklung der Angebote an den Hochschulen sprechen dafür, dass sich der Anteil mit Studienerfahrungen im Ausland erhöhen dürfte.

Unterschiedliche Mobilität in den Fächergruppen

Die Unterschiede zwischen den Fächergruppen zeigen sich auch im Potential international mobiler Bachelor-Studierender – insgesamt zumindest 18%. Das Potential für eine Studienphase im Ausland ist in den Kulturwissenschaften (Uni: 27%) und in den Wirtschaftswissenschaften (Uni 27%; FH 28%) am größten. Einen mittlerer Umfang liegt in den Ingenieurwissenschaften an Universitäten (18%) und in den Sozialwissenschaften (Uni 16%; FH 17%) vor. An den Universitäten neigen die Studierenden der Naturwissenschaften weniger dazu, ein Auslandsstudium zu absolvieren (13%). Am geringsten ist die Quote in den Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen (4%).

Aus den Zahlen der Studierenden, die bereits im Ausland waren, zuzüglich eines Großteils jener, die diesen Schritt sicher vorhaben sowie eines geringeren Teils der Unschlüssigen, kann das Gesamtpotential international mobiler Bachelor-Studierender geschätzt werden. Die Quoten dürften in den verschiedenen Studiengängen zwischen einem Sechstel und einem Drittel der Studierenden liegen. Sie sind in den Wirtschaftwissenschaften an den Universitäten etwas höher, in den Sozialwissenschaften und vor allem in den Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen sind sie niedriger anzusetzen (vgl. Abbildung 21).

Abbildung 21
Durchgeführtes und geplantes Auslandsstudium der Bachelor-Studierenden (2008)
(Angaben in Prozent)



Quelle: STEHR 2008, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die fachspezifischen Ausprägungen zur Realisierung und zum Potential für ein Auslandsstudium sind unabhängig von der Abschlussart der Studierenden, sei es Bachelor oder Magister bzw. Diplom. Die Einführung des Bachelor-Studiums hat bislang die Bereitschaft zum Auslandsstudium nicht erhöht – wie es den Intentionen für die neuen Studiengänge im Europäischen Hochschulraum gemäß Bologna-Deklaration entsprach. Es ist aber auch kein Rückgang zu beobachten, wie es erste Daten aus den Anfangsjahren der Einführung des Bachelor-Studiums aus 2006 und 2007 vermuten lassen konnten.

Widersprüchliche Daten zur Auslandsmobilität

Bislang stehen kaum differenzierte und zuverlässige Daten über den tatsächlichen Umfang der Auslandsmobilität von Bachelor-Studierenden zur Verfügung. Zudem ist ein Vergleich der Daten aufgrund oft kleiner Stichproben sowie unklarer Zusammensetzung problematisch.

- Der Bericht des DAAD (Studienjahr 2006/07) trennt die Angaben für die Auslandsaufenthalte der Bachelor-Studierenden nach Universitäten (15%) und Fachhochschulen (9%) – wobei „Auslandsaufenthalte" auch Sprachkurse, Praktika etc. einbeziehen. Der Anteil von Studienphasen daran (42%) wird wiederum nur insgesamt für alle Bachelor-Studierenden angegeben, zudem mit dem Hinweis, dass wegen geringer Fallzahlen nur Tendenzaussagen möglich sind.
- Der Bericht zur Internationalisierung des Studiums auf Basis der Daten der 18. Sozialerhebung (BMBF 2008b) weist für die Bachelor-Studierenden im Sommersemester 2006 eine Quote von 9,2% mit "studienbezogenen Auslandsaufenthalten" aus, wobei auch hier Praktika und Sprachkurse mit einbezogen sind und dies für die Bachelorstudiengänge nicht weiter differenziert wird.

Die „studienbezogenen Auslandsaufenthalte“ beinhalten in beiden Berichten zu etwa der Hälfte tatsächlich eine Studienphase im Ausland. Damit sind die Anteile der Bachelor-Studierenden, die ein Auslandsstudium tatsächlich durchgeführt haben deutlich niedriger: für Universitäten etwa bei 6% und für Fachhochschulen bei 4%. Es bleibt eine wichtige Aufgabe, sowohl die Entwicklung des Auslandsstudiums wie der Auslandsaufenthalte (Praktika, Sprachkurse) kontinuierlich zu erfassen und angemessen aufzubereiten, etwa nach Studienfächern, Leistungsstand oder nach Geschlecht und sozialer Herkunft.

Die bundesweiten Befragungen von Bachelor-Absolventinnen und -Absolventen durch HIS (Minks/Briedis 2005, Briedis 2007) ermöglichen einen Einblick in die fachspezifische Aufteilung von Auslandserfahrungen, der jedoch auch nicht konsistent ermöglicht wird. Sie bezogen sich auf die Absolventenjahrgänge 2003 und 2005. Es werden auch Daten für einzelne Fächergruppen ausgewiesen, wobei der Vergleich zwischen 2003 und 2005 wegen unterschiedlicher Aggregierung der Fachrichtungen nur sehr begrenzt möglich ist. Wird ein Vergleich hergestellt, ergibt sich folgendes Bild für Fachrichtungen an Universitäten und Fachhochschulen (vgl. Tabelle 38).

Tabelle 38
Auslandserfahrungen von Bachelor-Absolvent/innen nach Fächergruppen (2003 und 2005)
(Angaben in Prozent)

Auslandsaufenthalt	2003	2005
Kulturwissenschaften (Uni)	27	24
Naturwissenschaften (Uni)	10	7
Sozialwissenschaften (Uni)	22	8
Wirtschaftswissen. (Uni)	46	56
Wirtschaftswissensch. (FH)	48	51
Ingenieurwissensch. (Uni)	29	17
Ingenieurwissensch. (FH)	6	15

Quelle: Briedis 2007 - HIS.
1) Für die Sozialwissenschaften an Fachhochschulen nicht ausgewiesen.

Mit Abstand am häufigsten sind die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften während der Studienzeit im Ausland gewesen, und zwar knapp jeweils mehr als die Hälfte, was zu großen Teilen auf Praktika zurückzuführen sein dürfte. Selten haben dagegen Studierende der Natur- und der Ingenieurwissenschaften Auslandserfahrungen vorzuweisen.

Geringere Auslandsmobilität von Bachelor-Studierenden
Zwischen weiblichen und männlichen Studierenden gibt es sowohl insgesamt als auch in den einzelnen Fächergruppen keine signifikanten Unterschiede in der Bereitschaft zu einem Auslandsstudium. Studentinnen scheinen etwas mobiler (Potential: Frauen 20%, Männer 18%), die Unterschiede sind geringer als in der 18. Sozialerhebung von 2006 (BMBF 2008b).

Schwierig ist die Einordnung der Unterschiede zwischen den Bachelor-Studierenden und den Studierenden in Magister- und Diplomstudiengängen. Letztere haben zwar schon öfter im Ausland studiert (16%), dies ist aber darauf zurückzuführen, dass sie sich durchschnittlich bereits im siebten Fachsemester befinden, während die Bachelor-Studierenden im Schnitt erst im vierten Semester sind. Aber selbst wenn nur Studierende bis zum sechsten Fachsemester berücksichtigt werden, liegen die Bachelor-Studierenden etwas zurück: in diesen vergleichbaren Gruppierungen haben Bachelor zu 7%, Diplom/Magister zu 9% ein Auslandsstudium absolviert.

Offensichtlich trägt die neue Studienstruktur mit dem Bachelor-Studium bislang wenig dazu bei, die internationale Mobilität gegenüber den traditionellen Studiengängen bis zum ersten Abschluss zu erhöhen. Es hält die Studierenden aber auch nicht, wie von mancher Seite befürchtet, in übermäßigem Maße vom Auslandsstudium ab.

Erhöhte Auslandsmobilität erst im 3. und 4. Studienjahr
Mehrere Studien belegen, dass im 4. und 5. Studienjahr am häufigsten Auslandsaufenthalte durchgeführt werden (vgl. DAAD 2007, BMBF 2008b). Von den Befragten im 1. bzw. 2. Studienjahr waren 4% bzw. 3% bereits für eine Studienphase im Ausland, im 3. Jahr geben dies 11% an und von den Bachelor-Studierenden im 7. oder höheren Fachsemester kann dies ein Fünftel von sich behaupten. Daraus wird auch ersichtlich, dass die Bachelor-Studierenden für ein Auslandsstudium offenbar öfters eine Studienzeitverlängerung in Kauf nehmen müssen.

Naheliegend ist die Option, erst im Master-Studium den Auslandsaufenthalt vorzunehmen. Laut Studierendensurvey von 2007 haben die Bachelor-Studierenden den Auslandsaufenthalt im Master-Studium fast gleich häufig eingeplant wie während des Erststudiums. In der späteren Erhebung 2008 planen 17% der Bachelor-Studierenden wahrscheinlich oder mit Sicherheit ein Auslandsstudium nach ihrem ersten Abschluss. Die deutlichen Unterschiede zwischen Universitäten (22%) und Fachhochschulen (10%) sind wohl weitgehend darauf zurückzuführen, dass FH-Studierende generell seltener ein Master-Studium anschließen wollen.

Von besonderem Interesse sind jene Studierenden, die bislang kein Auslandsstudium absolviert haben und im Verlauf ihres Bachelor-Studiums auch keines mehr planen. Verschieben sie diese Pläne in ein folgendes Master-Studium? Es sind 5% die das Auslandsstudium nach dem ersten Abschluss sicher vorhaben und weitere 9%, die es wahrscheinlich später machen werden. Insgesamt könnte sich so die Quote der Studierenden, die eine Studienphase im Ausland verbracht haben, im Erst- oder Zweitstudium zusammen genommen, um weitere drei bis vier Prozent erhöhen, zumindest wenn die „sicher“ geplanten Auslandsstudienphasen tatsächlich durchgeführt würden. Damit könne sich die Gesamtquote von Studierenden mit einem Auslandsstudium im Rahmen der zweistufigen Studienstruktur auf insgesamt bis zu einem Drittel erhöhen, und zwar an Universitäten bis fast zwei Fünftel und an Fachhochschulen bis zu einem Viertel.

Auslandsaufenthalt erst im Master-Studium?
Aus Sicht vieler Studierender erscheint es gegenwärtig nicht verkehrt, nur für einen Teil des Studiums, entweder für das Bachelor oder das Master-Studium, einen Auslandsaufenthalt vorzusehen. Für die meisten Studierenden ist das Master-Studium unmittelbar nach dem Bachelor-Abschluss fast obligatorisch. Vom Centrum für Hochschulentwicklung wird die Option, erst für das Master-Studium den Auslandsaufenthalt zu planen, positiv dargestellt: „Gerade das zweistufige System eröffnet jedoch die Wahlmöglichkeit für längere Auslandsaufenthalte, wenn Arbeits- und Studienphasen auch nach dem Bachelorabschluss genutzt werden." (CHE 11/2008).

Die Verschiebung des Auslandsaufenthaltes in das Master-Studium ist sicherlich erwägenswert, sie entspricht aber nicht dem Verständnis von internationaler Mobilität wie sie etwa in der Sorbonne-Erklärung formuliert wurde: „At both undergraduate and graduate level, students would be encouraged to spend at least one semester in universities outside their own country" (Sorbonne 1998). Danach wäre der Gradmesser eindeutig: Möglichst viele Studierende sollten eine Studienphase im Ausland von einem Semester absolvieren, und zwar bereits im Bachelor-Studium, damit sie über solche Erfahrungen auch dann verfügen, wenn sie kein Master-Studium anschließen.

Offensichtlich besteht eine grundlegende Unsicherheit hinsichtlich der Einstufung des Bachelors: Ist das Bachelor-Studium ein vollwertiges Studium oder dient es der Vorbereitung einer zweiten Studienphase? Viele Studierende planen meist das Master-Studium von Anfang an mit ein, deshalb ist der Bachelor-Abschluss für sie zunächst Vorbereitung und Durchgangshürde. Doch die Studienstrukturreform zielt darauf ab, den Bachelor als vollgültigen Regelabschluss zu etablieren (vgl. KMK 2003). Wenn der Bachelor als Regelabschluss gelten soll, müsste dafür Sorge getragen werden, dass die Studierenden bereits im Bachelor-Studium eine Auslandsphase durchführen können. Wenn hingegen das Auslandssemester in den Master verlegt wird und folglich vor allem Master-Absolventen über Auslandserfahrungen verfügen, könnte der Bachelor-Abschluss an eigenständiger Reputation verlieren.

Auslandsstudium und soziale Selektion
Vor diesem Hintergrund birgt die Verlegung des Auslandssemesters ins Master-Studium ein weiteres Problem: Wem steht diese Wahlmöglichkeit wirklich zur Verfügung? Sowohl das Master-Studium als auch ein Auslandsaufenthalt bedeuten einen zusätzlichen finanziellen Aufwand. Das Master-Studium ist noch stärker der Eigenfinanzierung durch die Studierenden überlassen. Somit ist eine soziale Selektion an dieser Stufe zu befürchten. Denn die finanzielle Mehrbelastung ist eines der größten Hindernisse für einen Auslandsaufenthalt während des Studiums. Auch andere Studien und Berichte stellen die soziale Selektivität hinsichtlich eines Auslandsstudiums und die Bedeutsamkeit finanzieller Erwägungen fest (vgl. Orr u.a. 2008, S. 16; Jahr/Schomburg/Teichler 2007). Diese soziale Selektivität könnte durch eine verbreitete Verschiebung des Auslandsaufenthaltes ins Master-Studium noch verstärkt werden. Dadurch verfestigen sich soziale Ungleichheiten, wenn finanziell schwache Studierende aufgrund fehlender Auslandserfahrung später auf dem Arbeitsmarkt Nachteile erfahren: „Wenn Auslandserfahrungen so vorteilhaft sind, persönlich und beruflich, dann ist das Auslandsstudium ein besonderes Beispiel für die nachhaltige Nachwirkung von sozialer Ungleichheit im Studium, ein Umstand, der bisher kaum problematisiert wurde" (Bargel 2007b).

Dass bislang etwa jeder vierte bis fünfte Bachelor-Studierende vor dem Abschluss ein Auslandsstudium absolviert hat, diese Größenordnung darf angesichts der Kompaktheit und Kürze des Bachelor-Studiums als ein Erfolg gewertet werden. Es sind jedoch zwei Einschränkungen vorzunehmen: Erstens liegt in den traditionellen Studiengängen die Auslandsmobilität etwas höher. Zweitens halten viel mehr Studierende ein Auslandsstudium für sehr nützlich, gut zwei Drittel, als es tatsächlich realisieren oder planen.

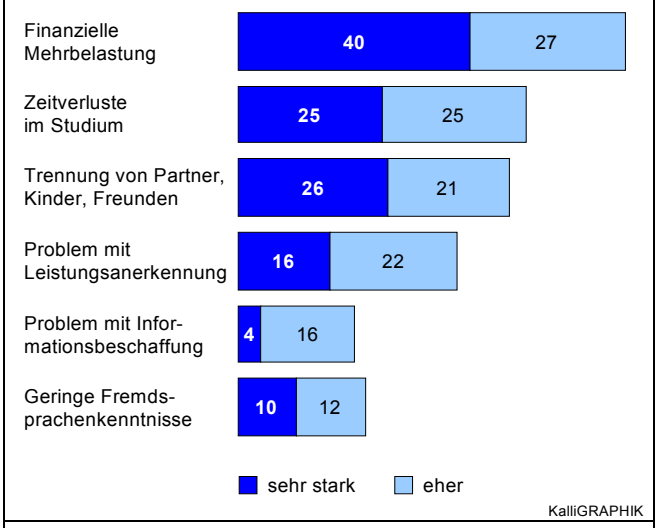
Das Ziel, durch eine einheitliche europäische Studienstruktur die Auslandsmobilität zu steigern, wurde nicht erreicht. Das Potential an Studierenden mit Interesse daran, wird zu wenig ausgeschöpft. Entsprechend stimmt über die Hälfte der Bachelor-Studierenden der Aussage zu, dass im Bachelor-Studium mehr Schwierigkeiten bestehen, zeitweise im Ausland zu studieren. Es stellt sich daher die Frage: Warum nehmen so viele Studierende die Möglichkeit zu einer Studienphase im Ausland nicht wahr? Und sind Mechanismen erkennbar, die für bestimmte Gruppen von Studierenden diese Möglichkeiten einschränken oder verhindern?

Finanzielle Belastung Hauptgrund gegen ein Auslandsstudium
Worin liegen die Gründe gegen einen Auslandsaufenthalt und wie kann die Gruppe der aufgeschlossenen, aber noch nicht entschiedenen Studierenden („vielleicht" und „wahrscheinlich") für ein Auslandsstudium gewonnen werden? Auf die Frage, wie stark unterschiedliche Gründe dazu beitragen, einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt nicht in Betracht zu ziehen, nennen die Studierenden sowohl strukturelle als auch individuelle Bedingungen, die einem Auslandsaufenthalt im Wege stehen (vgl. Abbildung 22).

Am häufigsten führen die Bachelor-Studierenden die **finanzielle Mehrbelastung** durch ein Auslandstudium ins Feld; für 40% spricht sie sogar in sehr starkem Maße dagegen, für weitere 27% spielt sie eine gewisse Rolle. Das Verlangen vieler Studierender nach mehr finanzieller Unterstützung, etwa durch spezielle Stipendien für den Auslandsaufenthalt, wird dadurch verständlich. Für einen großen Teil der Studierenden ist der **Zeitverlust im Studium** ein sehr gewichtiger oder gewisser Grund (jeweils 25%), der vom Auslandstudium abhält. Aber auch die **Trennung von Partner oder Freunden** hält viele

Studierende vom Auslandsstudium ab, für 26% ist dies sogar in starkem Maße der Fall. Beachtenswert erscheint, dass immerhin 38% **Probleme der Leistungsanerkennung** als Grund gegen ein Auslandsstudium anführen, darunter für 16% in sehr starkem Maße. Die anderen angesprochenen Gründe werden deutlich weniger als zutreffend bestätigt, seien es **geringe Fremdsprachenkenntnisse** (10% sehr stark) oder **Probleme der Informationsbeschaffung** (4%).

Abbildung 22
Gründe gegen einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt bei Bachelor-Studierenden (2008)
(Angaben in Prozent)



Quelle: STEHR 2008, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.
1) Nur Studierende, die zum Befragungszeitpunkt noch nicht im Ausland studiert haben

Bei der durchschnittlichen Gewichtung der Gründe gibt es zwischen den Bachelor-Studierenden an Universitäten und denen an Fachhochschulen kaum Unterschiede; nur haben die Studierenden an Fachhochschulen offensichtlich etwas mehr Probleme mit Fremdsprachen. Frauen nennen häufiger die finanzielle Belastung und die Trennung von Partnern als Hindernisse für einen Auslandsaufenthalt (dabei spielen eigene Kinder aber keine Rolle). Im Vergleich zu Studierenden aus Diplom- und Magister-Studiengängen stufen die Bachelor-Studierenden zwar alle genannten Probleme etwas häufiger als gewichtigen Grund gegen das Auslandsstudium ein, signifikant sind die Differenzen aber nur im Bezug auf die geringen Fremdsprachenkenntnisse und die finanzielle Mehrbelastung.

Gründe gegen ein Auslandsstudium sind in allen Fächergruppen ähnlich gelagert

Zwischen Fächergruppen gibt es kaum Differenzen bei der Gewichtung der möglichen Gründe gegen den Auslandsaufenthalt - die Rangfolge der Probleme ist bis auf einzelne Abweichungen in fast allen Fachrichtungen gleich. Die Trennung von Partner oder Freunden wird von Studierenden des Sozialwesens an Fachhochschulen überdurchschnittlich stark betont, was mit dem vergleichsweise hohen Anteil Eltern in diesen Studiengängen zusammenhängen kann (10,4% mit Kindern, insgesamt aber nur 3,1%). Für die angehenden Wirtschaftswissenschaftler an Fachhochschulen wie an Universitäten ist eine solche Trennung viel weniger problematisch. Die Ingenieure an Fachhochschulen nennen geringe Fremdsprachenkenntnisse als Hinderungsgrund häufiger, dafür geben sie seltener Probleme mit der Leistungsanerkennung an.

Einen genaueren Einblick in die Wirksamkeit der verschiedenen Gründe gegen ein Auslandsstudium ist dann zu erhalten, wenn die Studierenden nach dem Stand ihrer Planung für ein Auslandsstudium unterteilt werden: von "sicher" über "vielleicht" zu "eher nicht" oder "sicher nicht". Es ergibt sich jeweils eine unterschiedliche Stufung der Gründe. Diejenigen Bachelor-Studierenden, die kein Auslandsstudium planen und "sicher nicht" anführen, stufen vor allem die finanzielle Mehrbelastung, den Zeitverlust im Studium und vor allem Trennungen deutlich häufiger als schwerwiegenden Grund gegen einen Auslandsaufenthalt ein (vgl. Tabelle 39).

Tabelle 39
Gründe gegen einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt bei Bachelor-Studierenden nach Planungsstand (2008)[1)]
(Skala von 1 = „gar nicht" bis 5 = „sehr stark"; Angaben in Prozent für Kategorien: 4-5 = stark)

	Auslandsstudium geplant			
	sicher	viel-leicht	eher nicht	sicher nicht
Finanzielle Mehrbelastung	55	69	70	68
Zeitverluste im Studium	27	42	51	56
Trennung von Partner, Kindern, Freunden	22	39	48	55
Problem mit Leistungs-anerkennung	35	39	33	41
Problem Informations-beschaffung	20	29	19	19
Geringe Fremdspra-chenkenntnisse	11	21	21	25

Quelle: STEHR 2008, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.
1) Nur Studierende, die zum Befragungszeitpunkt noch nicht im Ausland studiert haben.

Die **finanzielle Mehrbelastung** ist insgesamt eindeutig der häufigste Grund gegen das Auslandsstudium, allerdings weniger für diejenigen, die ein Auslandsstudium sicher eingeplant haben. Für die anderen Gruppen ist dieser Punkt gleich bedeutend: für gut zwei Drittel steht er in starkem Maße dem Auslandsstudium entgegen.

Bei der Relevanz der befürchteten **Zeitverluste** im Studium für oder gegen einen Auslandsaufenthalt ist eine stetige Zunahme zu erkennen: die Zeitverluste werden umso häufiger als Grund genannt, je weniger das Auslandsstudium eingeplant wird. Viele Studierende befinden sich offenbar in einem Dilemma zwischen Studieneffizienz auf der eine und Auslandserfahrungen auf der anderen Seite.

Hinsichtlich der **Trennungen von Verwandten und Freunden** ist dieser Zusammenhang noch deutlicher. Wer bestimmt nicht zum Studieren ins Ausland will, dem ist die Tren-

nung von Kindern, Partner/in oder Freunden ein starkes Argument. Bei den sicher geplanten Auslandsstudien stellt die Trennung hingegen kaum ein Problem dar.

Probleme mit der **Leistungsanerkennung** und der **Informationsbeschaffung** werden von allen gleichermaßen als Hinderungsgrund angeführt, unabhängig von der Planungsintensität für ein Auslandsstudium. Für jene, die eher nicht oder gar nicht ins Ausland wollen, sind diese Punkte vermutlich irrelevant, wenn andere Motive (z.B. Trennung) die Auslandsplanungen von vornherein ausschließen.

Geringe Fremdsprachenkenntnisse weisen dagegen erkennbar Zusammenhänge zur Auslandsplanung auf. Ist der Aufenthalt im Ausland bereits fest eingeplant, stellen mangelnde Kenntnisse kaum ein Problem dar. Steht ein Auslandsaufenthalt nicht zur Option, dann sind fehlende Kenntnisse entweder der entscheidende Grund oder es spielt gar keine Rolle, da andere Faktoren wichtiger sind.

Die „Fremdsprachenkenntnisse" scheinen sich dabei vorrangig auf „Englischkenntnisse" zu beziehen, denn es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen den selbst attestierten Englischkenntnissen und der Planung eines Auslandstudiums: Wer schlecht Englisch spricht will fast gar nicht ins Ausland – dies trifft aber nur auf eine Minderheit zu (2% gegen „mangelhafte oder keine Kenntnisse" an); wer nur mittelmäßig Englisch spricht („ausreichende bis befriedigende Kenntnisse"), plant selten einen Auslandsaufenthalt im Studium ein – das ist ein knappes Drittel (31%) der Bachelor-Studierenden. Insgesamt ist für die Mehrheit der Studierenden (62%) mit geringen Englischkenntnissen dies auch ein triftiger Grund, nicht im Ausland zu studieren. gegen ein Auslandsstudium.

Internationale Mobilität und soziale Selektivität

Nicht alle Faktoren, die aus Sicht der Bachelor-Studierenden gegen eine Studienphase im Ausland sprechen, liegen im Einflussbereich der Hochschulen, wie z.B. die Trennung von der Familie. Es besteht aber ein großer Spielraum für Verbesserungen, die den Studierenden den Schritt ins Ausland erleichtern können. Bachelor-Studierende halten es zu 62% für wichtig, 28% sogar für sehr wichtig, dass die Möglichkeiten, Teile des Studiums im Ausland zu verbringen, verbessert werden.

Eine wichtige Vorraussetzung für die Aufnahme eines Auslandstudiums ist die unbürokratische, gesicherte Anerkennung der erbrachten Leistung. Probleme mit der Leistungsanerkennung sieht aber immer noch ein größerer Teil der Studierenden. Der Abbau solcher Probleme, wie es im Zuge des Bologna-Prozesses vorgesehen ist, könnte viele Studierende zu einem Auslandsstudium ermutigen.

Die Problematik der „Zeitverluste" legt es nahe, dies auf die verkürzte Regelstudienzeit und die Kompaktheit des Bachelor-Studiums zurückzuführen. Dafür finden sich aber keine empirischen Belege, etwa signifikante Unterschiede zu den Studierenden in Diplom- und Magister-Studiengängen. Viele Studierende wollen unabhängig von der angestrebten Abschlussart das Studium möglichst rasch abschließen. Die Sorge um einen Zeitverlust im Studium verbindet sich oft mit der Befürchtung, die im Ausland erbrachten Leistungen könnten nicht anerkannt werden, was zusammen zu einer starken Barriere gegen ein Auslandsstudium wird.

Als ein entscheidender Faktor, der Bachelor-Studierende von einem Auslandsstudium abhält, kristallisiert sich die finanzielle Mehrbelastung heraus. Dass die Durchführung und Planung eines Auslandsstudiums durch fehlende finanzielle Mittel verhindert wird, ist das häufigste Problem für die Studierenden. Darüber ist in der Hauptsache der enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Auslandsmobilität begründet: je niedriger der berufliche Status der Eltern und ihr Finanzierungsbeitrag zum Studium, desto geringer die Chance ein Auslandstudium zu wagen (vgl. Bargel 2007). Eine Möglichkeit dieser sozialen Ungleichheit entgegenzuwirken besteht in der Vergabe von Stipendien für Studienphasen im Ausland. Dies fordern viele der Bachelor-Studierenden: 79% halten Stipendiensysteme für Studienaufenthalte im Ausland für wichtig, darunter 43% sogar für sehr wichtig.

Stipendienangebote für ein Auslandsstudium sind aber unter den Studierenden noch weithin unbekannt: Nur knapp ein Drittel der befragten Bachelor-Studierenden weiß von solchen Stipendien (31%). Darüber hinaus halten jene, die solche Angebote kennen, sie zu 38% für schlecht, zu 41% für mittelmäßig und nur zu 22% für gut. Daran wird ersichtlich, dass sowohl der Umfang von Stipendien für Auslandsaufenthalte als auch die Kenntnis davon zu verbreitern wären, wenn eine Erhöhung der "Auslandsquote" unter den Studierenden angestrebt wird und Bildungsaufsteiger gleiche Chancen in diesem wichtigen Feld des Hochschulstudiums erhalten sollen.

5.2 Internationalität der Studiengänge

Die Internationalität eines Studiengangs wird nicht allein durch die Mobilität der Studierenden bestimmt, auch wenn dies ein wichtiger Indikator dafür ist. Ebenso können internationale Aspekte in vielen anderen Bereichen verwirklicht werden: in der Lehre und in der Forschung, in der Partnerschaft und Kooperation mit ausländischen Hochschulen, in Veranstaltungen in englischer Sprache oder in der Offenheit für Studierende aus anderen Ländern. Inwieweit erfahren die Bachelor-Studierenden, dass ihr Studium durch Internationalität geprägt ist?

Mehr Internationalität in Bachelor-Studiengängen

Von den Bachelor-Studierenden bescheinigt ein knappes Viertel seinem Studium ein stärkeres Maß an Internationalität (23%). Aber fast die Hälfte (48%) kann eine solche internationale Ausrichtung nicht oder kaum erkennen. Angesichts der Tatsa-

che, dass die Internationalität des Studiums eine zentrale Zielsetzung im Bologna-Prozess und damit auch für das Bachelor-Studium darstellt, ist ein solches Defizit als Aufforderung zu verstehen, mehr in die Internationalität der Studiengänge zu investieren, und zwar in einer für die Studierenden erfahrbaren Weise.

Allerdings kann es als gewisser Fortschritt gewertet werden, dass die Bachelor-Studierenden die Internationalität ihrer Studiengänge besser beurteilen als ihre Kommilitonen aus den Diplom- und Magisterstudiengängen, wo 54% wenig bis gar keine internationale Ausrichtung erfahren haben. Offenbar ist in den Bachelor-Studiengängen vermehrt eine internationale Ausrichtung angestrebt worden.

Internationalität in Kultur- und in Wirtschaftwissenschaften am ausgeprägtesten

Die Einstufung der internationalen Ausrichtung des eigenen Studienganges durch die Studierenden variiert erheblich zwischen den Fächergruppen. In den Wirtschaftswissenschaften können die Bachelor-Studierenden an Fachhochschulen und Universitäten am häufigsten eine internationale Orientierung erkennen. In den Sozial- und den Ingenieurwissenschaften an Universitäten ist ein solches internationales Klima für die Bachelor-Studierenden am seltensten vorhanden. An den Fachhochschulen bescheinigen die Studierenden ihren Studiengängen zwar etwas häufiger eine Internationalität, jedoch sind die Unterschiede zu den vergleichbaren Fächern an den Universitäten gering (vgl. Tabelle 40).

Tabelle 40
Kennzeichnung des Studienganges durch internationale Ausrichtung im Urteil der Bachelor-Studierenden (2008)
(Skala von 1 = „gar nicht" bis 5 = „sehr stark"; Angaben in Prozent für Kategorien: 1-2 = wenig bis gar nicht, 3 = mittel, 4-5 = eher bis stark)

Fächergruppe	wenig	mittel	stark
Kulturwiss. (Uni)	46	29	25
Naturwiss (Uni)	55	26	19
Wirtschaftswiss. (Uni)	32	32	36
Wirtschaftswiss. (FH)	30	32	38
Sozialwiss. (Uni)	62	24	15
Sozialwiss. (FH)	48	34	19
Ingenieurwiss. (Uni)	53	37	10
Ingenieurwiss. (FH)	54	27	19
Insgesamt	**48**	**29**	**23**

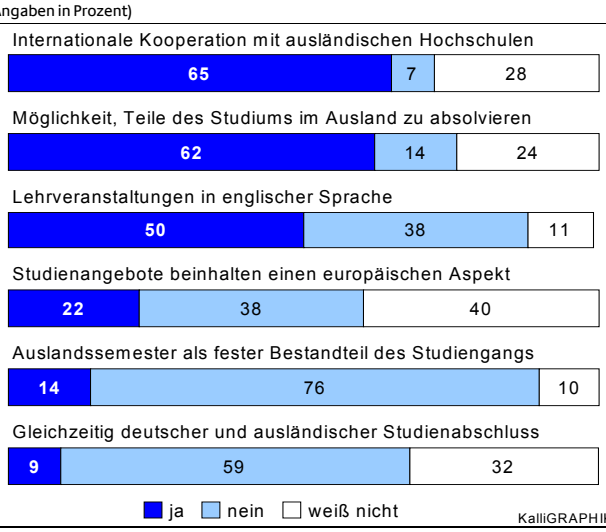
Quelle: STEHR 2008, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Verwirklichung internationaler Aspekte an den Hochschulen

Es stellt sich die Frage, was die internationale Ausrichtung eines Studiengangs ausmacht. Welche Faktoren führen dazu, dass Studierende ihr Fach als international charakterisieren? Die Bachelor-Studierenden wurden deshalb gefragt, ob verschiedene Ziele und Elemente einer Internationalisierung in ihrem Studiengang verwirklicht worden sind.

Nach Rückmeldung der Bachelor-Studierenden steht die internationale Kooperation mit anderen Hochschulen im Vordergrund. Nahezu zwei Drittel berichten von einer solchen Kooperation mit einer ausländischen Hochschule (65%). Ein großer Teil bestätigt auch die Möglichkeit, Teile des Studiums im Ausland zu absolvieren (62%). Dagegen stellt nur für etwa jeden achten Studierenden ein Auslandssemester einen festen Bestandteil des Studiums dar (14%). Von Lehrveranstaltungen in englischer Sprache weiß die Hälfte der Befragten. Studienangebote mit einem europäischen Aspekt kennen 22% aus ihrem Studiengang. Eher noch unbekannt erscheint der international gültige Doppelabschluss, den nicht einmal jeder Zehnte bestätigt, aber 59% meinen, dass ein solcher Doppelabschluss für ihren besuchten Studiengang nicht besteht (vgl. Abbildung 23).

Abbildung 23
Verwirklichung von Zielen der Internationalisierung des Studiums nach Ansicht der Bachelor-Studierenden (2008)
(Angaben in Prozent)



Quelle: STEHR 2008, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Insbesondere bei den beiden Fragen zum europäischen Aspekt in der Lehre und zum möglichen Doppelabschluss haben viele befragte Bachelor-Studierende die Antwort „weiß nicht" gewählt oder keine Angabe gemacht. Ob diese Unkenntnis am mangelnden Interesse der Studierenden oder an unzureichenden Informationen darüber liegt kann nicht entschieden werden. Unabhängig davon sollte der studentischen Unkenntnis bezüglich eines Doppelabschusses als Teil des Bologna-Prozesses entgegengewirkt werden.

Zur Qualität der Bemühungen um Internationalisierung

Insgesamt können nur wenige Studierende ihrem Studiengang eine gute Umsetzung der unterschiedlichen Aspekte zur Internationalisierung bescheinigen:

- Die internationalen Kooperationen mit anderen Hochschulen lobt immerhin jeder dritte Studierende;
- die Möglichkeiten zu einem Auslandsstudium werden von knapp einem Fünftel als gut bezeichnet;
- auch Lehrveranstaltungen in englischer Sprache finden ähnlich wenig Studierende wirklich gut umgesetzt.

Bachelor-Studierende, die von europäisch ausgerichteten Lehrangeboten, einem fest ins Studium integrierten Auslandssemester oder einem internationalen Doppelabschluss berichten können und deren Umsetzung gelungen finden, sind die Ausnahme. In Anbetracht dieser Ergebnisse, ist es nachvollziehbar, dass nur wenige Bachelor-Studierende finden, ihr Studiengang sei durch eine internationale Ausrichtung geprägt.

Wirtschaftswissenschaften: Internationalisierung am besten gelungen

Zu fast allen Elementen der Internationalisierung geben Studierende der Wirtschaftswissenschaften an Fachhochschulen am häufigsten eine gute Bewertung ab. Es folgen die Wirtschaftswissenschaften an den Universitäten, danach die Kulturwissenschaften (Uni) und die Sozialwissenschaften an Fachhochschulen, deren Bewertung meist leicht über dem Gesamtdurchschnitt liegen. Bei den Naturwissenschaften und den Sozialwissenschaften an Universitäten sowie den Ingenieurwissenschaften (an Uni und FH) sind positive Beurteilungen in fast allen Aspekten weniger häufig. Lediglich das europäische Element in den Lehrangeboten wird für Studierende der Kultur- und Sozialwissenschaften stärker einbezogen.

Ansonsten ist eine gleiche Rangreihe wie bei der gesamthaften Beurteilung der Internationalität der Studiengänge durch die Bachelor-Studierenden nach Fachrichtungen festzustellen. Offenbar ist die unterschiedliche Einschätzung der internationalen Ausrichtung durch die Bachelor-Studierenden nicht auf einen Faktor allein zurückzuführen, sondern hat mehrere Gründe. Entsprechend korreliert jedes einzelne Item eng mit der Gesamtbewertung, d.h. jedes von ihnen trägt mit ähnlichem Gewicht zum Gesamturteil bei (vgl. Tabelle 41).

Tabelle 41
Gelungene Verwirklichung von Zielen zur Internationalisierung des Studiums nach Ansicht der Bachelor-Studierenden (2008)
(Skala von 1 = „sehr schlecht" bis 5 = „sehr gut"; Angaben in Prozent für Kategorien: 4-5 = eher gut bis sehr gut)

	Int. Kooperation	Auslandsstud.	Engl. Lehrveran.	Europ. Aspekt	Auslandssem.	Doppelabschluss
Kulturwiss. (Uni)	33	20	19	12	10	1
Naturwiss. (Uni)	27	15	14	1	4	3
Wirt.-wiss. (Uni)	46	21	18	11	12	7
Wirt.-wiss. (FH)	48	29	27	10	12	7
Sozialwiss. (Uni)	19	14	10	15	3	1
Sozialwiss. (FH)	31	21	14	8	9	0
Ing.-wiss. (Uni)	29	14	6	3	2	5
Ing.-wiss. (FH)	30	17	11	1	5	2
Insgesamt	**32**	**18**	**16**	**8**	**7**	**2**

Quelle: STEHR 2008, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Gleichzeitig ist der Zusammenhang zwischen den einzelnen Aspekten recht eng und hoch signifikant. Das lässt darauf schließen, dass sich die internationale Ausrichtung von Studiengängen auf mehreren Ebenen vollzieht und Ausdruck einer grundsätzlichen Bemühung ist, die sich in vielfältiger Weise ausdrückt. Es werden nicht nur vermehrt internationale Kooperationen eingegangen, sondern gleichzeitig häufiger Lehrveranstaltungen in Englisch gehalten und Auslandssemester als obligatorisch betrachtet. Dieses Bündel an Bemühungen wird von den Studierenden registriert, und entsprechend urteilen sie über die internationale Ausrichtung in ihrem Studiengang.

5.3 Internationales und europäisches Bewusstsein

Die Internationalität des Studiums im Rahmen des Europäischen Hochschulraumes sollte zur Stärkung eines europäischen Bewusstseins beitragen und „ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen sozialen und kulturellen Raum" vermitteln (Bologna 1999, 1). Genau genommen wäre zwischen einem „Europäischen Bewusstsein" und einem „Internationalen Bewusstsein" zu unterscheiden, da in den zugrunde liegenden Zielsetzungen unterschiedliche Vorstellungen repräsentiert sind (vgl. Leszczensky 2005; Kehm 2008). Im vorliegenden Bericht soll die generelle internationale Orientierung der Bachelor-Studierenden, ohne Fokussierung auf eine „Europäische Identität" betrachtet werden.

Bachelor-Studierende legen mehr Wert auf Internationalität des Studiums

Die internationale Ausrichtung des Studiums hat für die Studierenden einen größeren Stellenwert, der von den Hochschulen bei der Profilbildung und im Wettbewerb zu beachten ist. Denn für 30% der Bachelor-Studierenden ist die internationale Ausrichtung des Studienangebots ein wichtiger Grund bei der Wahl ihrer Hochschule. Dieses Motiv war für die Hochschulwahl wichtiger als deren Ruf und Tradition oder die Ergebnisse in Rankinglisten (vgl. BMBF 2008a).

Vor allem legen die Bachelor-Studierenden viel mehr Wert auf die Internationalität des Studienangebots als ihre Kommilitonen aus den Diplom- und Magisterstudiengängen, von denen weniger als 20% die internationale Ausrichtung als wichtiges Motiv bei der Hochschulwahl bezeichnen. Darin ist eine deutliche Änderung in der Haltung der Studierenden, die ein Bachelor-Studium aufnehmen, zu erkennen, ähnlich wie auch bei ihrer Einschätzung eines studienbezogenen Auslandsaufenthaltes und ihrem Interesse daran.

In der Studie zum Europäischen Hochschulraum 2008 wurde zusätzlich erhoben, welche Relevanz die Bachelor-Studierenden verschiedenen Aspekten der Internationalisierung und Europäisierung des Studiums beimessen. An ihren Stellungnahmen ist bemerkenswert, dass über die Hälfte von ihnen sich

eine stärkere internationale Ausrichtung des Lehrangebots wünscht und sie als wichtig einstuft (Tabelle 42).

Tabelle 42
Wichtigkeit von Maßnahmen zur Gestaltung des Europäischen Hochschulraumes für Bachelor-Studierende nach Fächergruppen (2008)
(Skala von 1 = „nicht wichtig" bis 5 = „sehr wichtig"; Angaben in Prozent für Kategorien: 4-5 = „wichtig")

	Int. Ausrichtung der Lehre	Möglichk. Auslandsstudium	Auslands-Stipendium	Doppelabschluss	Stud. Beteil. an EHR
Kulturwiss. (Uni)	60	74	92	62	64
Naturwiss. (Uni)	50	59	77	43	45
Wirt.-wiss. (Uni)	57	71	80	51	47
Wirt.-wiss. (FH)	71	70	79	67	50
Sozialwiss. (Uni)	59	64	85	49	64
Sozialwiss. (FH)	52	57	85	56	68
Ing.-wiss. (Uni)	45	55	71	37	40
Ing.-wiss. (FH)	40	36	66	39	34
Insgesamt	**55**	**62**	**79**	**53**	**52**

Quelle: STEHR 2008, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Am meisten gefordert: Stipendien für Studium im Ausland
Die einzelnen Ansätze zur verstärkten Internationalisierung werden freilich in unterschiedlichem Umfang als sehr wichtig unterstützt .Bessere Möglichkeiten für ein Auslandsstudium halten 62% für wichtig und fast vier Fünftel fordern gesonderte Stipendienangebote für die Studienaufenthalte im Ausland. Einen internationalen Doppelabschluss befürwortet gut die Hälfte der Befragten. Ebenso stark ist die Befürwortung der studentischen Beteiligung an der Umsetzung der Reformen zur Europäisierung des Hochschulwesens.

Wiederum sind einige unterschiedliche Schwerpunktsetzungen erkennbar, welche die Studierenden der einzelnen Fachrichtungen vornehmen. In den Kulturwissenschaften werden die Maßnahmen zur Internationalisierung durchgängig von einer Vielzahl der Studierenden als wichtig erachtet. Vor allem wird gefordert, die Möglichkeiten für Studienaufenthalte im Ausland zu verbessern.

In den Wirtschaftswissenschaften werden sehr häufig jene Aspekte der Internationalität für besonders relevant eingestuft, die sich ausschließlich auf das Studium und den Abschluss beziehen: Lehrangebot, Auslandsstudium, Doppelabschluss. Dagegen sind bei den Fragen der Stipendien für ein Auslandsstudium und der studentischen Partizipation die Stellungnahmen zurückhaltender.

Stipendien für einen Auslandsaufenthalt und die Partizipation bei der Gestaltung des Europäischen Hochschulraumes finden unter den Studierenden in den Sozial- und den Kulturwissenschaften die meiste Zustimmung. Allerdings beinhalten diese beiden Aspekte neben der Internationalisierung auch andere Dimensionen wie soziale Gerechtigkeit oder gesellschaftliche Teilhabe. Das sind Themen, die in den Geistes- und Sozialwissenschaften traditionell stärkere Beachtung finden als in den Wirtschafts- oder Ingenieurwissenschaften.

Die Studierenden der Ingenieurswissenschaften, insbesondere an den Fachhochschulen, messen allen genannten Aspekten weniger Bedeutung zu als ihre Kommilitonen in den anderen Fächergruppen. Ihr Bedürfnis für eine Internationalisierung des Studiums scheint am geringsten zu sein. Auch bei den Naturwissenschaften liegen die Werte für die Wichtigkeit der einzelnen Elemente für Internationalisierung und Mobilität überall unter dem Durchschnitt, allerdings weniger stark als in den Ingenieurwissenschaften.

Beteiligung der Studierenden: oft gefordert, aber geringer Informationsstand
Die Partizipation der Studierenden an der Gestaltung des Europäischen Hochschulraumes wird zwar der Hälfte der Bachelor-Studierenden als wichtig erachtet, jedoch scheinen die wenigsten selbst aktiv werden zu wollen. Nur 3% fühlen sich über diesen Bereich gut oder sehr gut informiert, weitere 10% finden ihren Informationsstand ausreichend. Mehr als drei Viertel der Bachelor-Studierenden sehen sich selbst zu wenig über den Gestaltungsprozess des Europäischen Hochschulraumes informiert. Gar kein Interesse an der Thematik äußern 11% der befragten Bachelor-Studierenden.

Insgesamt schreiben erheblich mehr Bachelor-Studierende den unterschiedlichen Aspekten der Internationalisierung eine große Relevanz zu als deren Umsetzung als gelungen bezeichnen und damit zufrieden sind. Es zeigt sich eine gewisse Parallelität: in Fächern, denen die Studierenden eher ein internationales Profil zugeschrieben haben, hat auch für die Studierenden selbst die internationale Ausrichtung ein größeres Gewicht. Daran wäre bei der weiteren Entwicklung der Internationalität des Studiums und der internationalen Mobilität der Studierenden anzuknüpfen.

6 Lehrsituation, Anforderungen und Studienqualität

Die Evaluation der Lehre umfasst die Lehrangebote, die Inhalte und deren Vermittlung. Das Anforderungsniveau beschreibt das Ausmaß der zu erbringenden Leistungen, deren Ausgewogenheit und Akzeptanz. Sie bilden zusammen wichtige Grundelemente der erlebten Studienqualität. Das Bachelor-Studium will an dem bislang hohen Niveau ansetzen, womit es die Qualität und die Anforderungen in Einklang bringen muss.

6.1 Fachliche und überfachliche Anforderungen

Ein Studiengang stellt Anforderungen an die Studierenden, die sie bewältigen müssen. Diese sind nicht per se unerwünscht oder nachteilig, sondern können von den Studierenden sogar erwartet und gefordert werden, denn neben Leistungsanforderungen umfassen sie auch allgemeine Fertigkeiten und Qualifikationen. Für die Evaluation ist daher wichtig, in welchem Ausmaß das geforderte fachliche Niveau ausgewogen erscheint, als zu hoch oder als zu niedrig erfahren wird.

Fachliche Anforderungen
Die Aneignung fachlichen Wissens ist ein Grundbestandteil jedes Studiums. Zum einen ist darunter der Erwerb von Faktenwissen zu verstehen, zum anderen das Verständnis zugrundeliegender Prinzipien, die Fakten einbinden und Zusammenhänge aufzeigen. Der Umfang des Wissenserwerbs hängt mit der Stofffülle zusammen, während das fachliche Niveau des Studienfaches durch die Ausgewogenheit von Fakten, Verständnis und Umsetzung bestimmt wird.

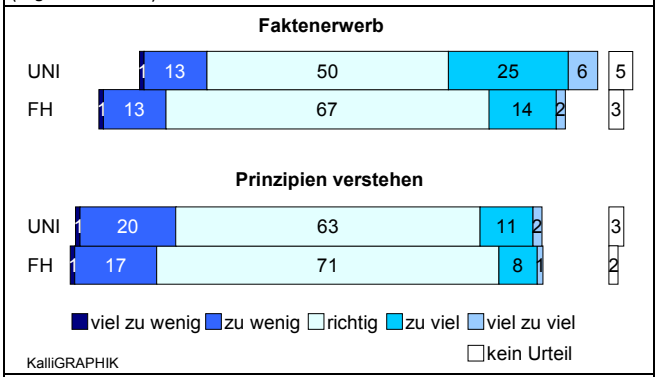
Faktenerwerb erscheint der Mehrheit ausgewogen
Ein Fachstudium setzt das Wissen von Fakten voraus. Sie sind eine der Grundlagen einer qualitativ hochwertigen Ausbildung. Die Hochschulen müssen einen großen Wert auf deren Erwerb legen, also hohe Anforderungen setzen. Es gilt jedoch, das richtige Maß zu beachten. Die Anforderungen dürfen hoch, aber nicht übertrieben sein, und ebenso dürfen sie nicht zu niedrig sein.

Die Bachelor-Studierenden akzeptieren mehrheitlich die Anforderung an ein großes Faktenwissen. Für 55% legen die Fachbereiche in gerade richtigem Maße Wert auf den Faktenerwerb. Von den übrigen Studierenden fühlen sich doppelt so viele damit über- wie unterfordert: für 27% zu 14% legen die Fachbereiche zu viel bzw. zu wenig Wert darauf. Allerdings erleben diese Studierenden vorrangig eine nur etwas überzogene oder etwas unterfordernde Situation. Von viel zu hohen oder viel zu geringer Anforderungen berichten nur ganz wenige. 5% bzw. 1% der Studierenden halten den Anspruch an das Fachwissen für völlig ungeeignet. Die große Mehrheit erlebt also ein recht ausgewogenes Studium.

Verständnis grundlegender Prinzipien ist wichtig
Eine zweite wichtige Grundlage für die fachliche Qualifikation der Studierenden ist ein grundlegendes Verständnis für die zu lernende Materie. Sie liefert dem Fachwissen die Grundlage, die dessen Übertragung und Anwendung gestattet. Von Akademikern wird solch ein tieferes Verständnis der Prinzipien erwartet. Von den Bachelor-Studierenden sind zwei Drittel der Ansicht, dass die Fachbereiche darauf in richtigem Maße Wert legen. Von den übrigen Studierenden sehen sich mehr zu wenig als zu viel gefordert: 21% erleben zu geringe, 12% zu hohe Anforderungen an das Prinzipienverständnis.

Ausgewogenere Anforderungen an Fachhochschulen
Die fachlichen Anforderungen sind nach Ansicht der Bachelor-Studierenden an Fachhochschulen ausgewogener als an Universitäten. Auf ein großes Faktenwissen legen die Fachbereiche an Universitäten für 50%, an Fachhochschulen jedoch für 67% der Studierenden im richtigen Maße Wert. Von zu hohen Anforderungen berichtet an Universitäten jeder Dritte, an Fachhochschulen nur halb so viele Studierende. Unterfordert fühlen sich an beiden Hochschularten jeweils gleich viele (vgl. Abbildung 24).

Abbildung 24
Fachliche Anforderungen im Bachelor-Studium (2006/07)
(Angaben in Prozent)



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

Auf das Verständnis von zugrundeliegenden Prinzipien achten die Fachhochschulen nach Ansicht der Bachelor-Studierenden ebenfalls häufiger. 71% erleben passende Ansprüche, gegenüber 63% an den Universitäten. Die übrigen Studierenden berichten an Universitäten jeweils etwas öfters als an Fachhochschulen von Über- wie Unterforderung (vgl. Abbildung 24).

Gegenüber der Erhebung im WS 2003/04 haben die Anforderungen an den Faktenerwerb und das Prinzipienverständnis zugenommen. An Universitäten fühlen sich dadurch mehr Studierende über-, an Fachhochschulen weniger unterfordert.

Stofffülle erscheint vielen zu groß

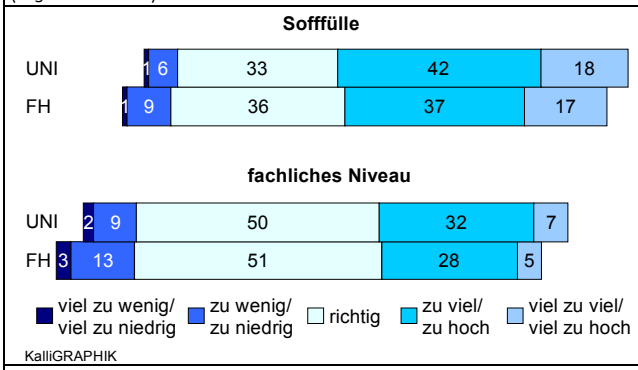
Der Umfang des Lernstoffes erscheint den Bachelor-Studierenden viel seltener als angemessen. Nur 35% der Studierenden stimmen der Stoffmenge zu, aber 56% halten das Ausmaß für übertrieben. Zwar fühlt sich die Mehrheit davon nur etwas überfordert, doch für 17% ist der Umfang viel zu hoch. Diese Studierenden sind mit dem vorgegeben Lernziel klar überfordert, was sich negativ auf den gesamten Studienverlauf auswirken kann. Eine zu geringe Stoffmenge erleben 9%.

Das fachliche Anforderungsniveau bezeichnet die Hälfte der Studierenden als gerade richtig. Doch einem großen Teil erscheint es auch zu hoch: 35% fühlen sich damit überfordert, wobei aber nur 6% das Niveau als viel zu hoch bezeichnen.

Höhere fachliche Anforderungen an Universitäten

Die Stoffmenge erscheint den Bachelor-Studierenden an Universitäten etwas häufiger übertrieben als an Fachhochschulen: 60% gegenüber 54% halten den geforderten Umfang für zu hoch. Und ebenso erscheint das fachliche Anforderungsniveau den Studierenden an Universitäten häufiger übertrieben. 39% gegenüber 33% an Fachhochschulen halten es für überzogen (vgl. Abbildung 25).

Abbildung 25
Umfang fachlicher Anforderung im Bachelor-Studium (2008)
(Angaben in Prozent)



Quelle: SQM 2008, HIS und AG Hochschulforschung.

Die Bachelor-Studierenden sehen sich damit einer zu großen Stofffülle gegenüber, die dennoch ein ausgewogenes Verhältnis von Prinzipienverständnis und Wissenserwerb gestattet. Nicht das Faktenlernen bereitet ihnen größere Probleme, obwohl es nach Ansicht der Studierenden etwas gesenkt werden dürfte, sondern der Umfang des Lernstoffes insgesamt. Er ist vor allem verantwortlich für die erfahrenen hohen fachlichen Ansprüche, die für einen Teil der Studierenden bereits zur Belastung werden, an Universitäten stärker als an Fachhochschulen.

Im Vergleich zu ihren Kommilitonen in **Diplomstudiengängen** berichten die Bachelor-Studierenden an Universitäten häufiger von zu hohen fachlichen Anforderungen und zu viel Lernstoff. An Fachhochschulen fühlen sie sich seltener fachlich unterfordert. Das verkürzte Studium zum Bachelor scheint damit an Fachhochschulen ein passendes fachliches Niveau gefunden zu haben, während es an Universitäten durch die hohe Anspruchshaltung eher überzogen wird. Da sich im Vergleich zum Vorjahr der Umfang der fachlichen Anforderungen sogar erhöht hat, schreitet diese Überforderung fort.

Großes Arbeitspensum im Bachelor-Studium

Problematisch werden Überforderungen besonders dann, wenn sie sich in zu hohen Leistungsanforderungen auswirken und dadurch zu Belastungen werden. Hohe Leistungsanforderungen gelten im Bachelor-Studium als Kennzeichen. Die verlangte Arbeitsintensität und die regelmäßigen Leistungsnachweise können das Ausmaß dieser Anforderungen beschreiben.

Die Arbeitsintensität erscheint den Bachelor-Studierenden häufiger zu hoch. 41% bezeichnen das Ausmaß der verlangten Arbeit als gerade richtig, aber 46% als zu hoch, wobei nur 8% es als völlig übertrieben ansehen (vgl. Tabelle 43).

Tabelle 43
Leistungsanforderungen im Bachelor-Studium (2006/07)
(Angaben in Prozent ohne Kategorie „kann ich nicht beantworten")

	Darauf legt der Fachbereich .... Wert		
	viel zu/ zu wenig	gerade richtig	viel zu/ zu viel
viel und intensiv arbeiten	11	41	46
regelmäßige Leistungsnachweise	13	50	35

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

Passender erscheinen den Bachelor-Studierenden die Anforderungen hinsichtlich der Leistungsnachweise. Die Hälfte der Studierenden hält das geforderte Ausmaß für gerade richtig. Überfordert fühlen sich 35%, unterfordert nur 13%. Die Bachelor-Studierenden scheinen weniger Probleme mit Klausuren und Hausarbeiten zu haben, als mit dem sonstigen Arbeitsaufwand für das Studium, der aufgrund der übertriebenen Stofffülle zu erwarten ist. Dennoch berichten weniger als 10% der Studierenden davon, dass sie mit diesen Leistungsanforderungen völlig überfordert seien. Im Großen und Ganzen kommen die allermeisten Studierenden damit zurecht.

Den Arbeitsumfang erleben die Bachelor-Studierenden an Universitäten noch etwas häufiger überfordernd als ihre Kommilitonen an Fachhochschulen. Von zu viel Arbeit berichten 47% gegenüber 41%, von zu vielen Nachweisen 37% gegenüber 28%.

Die **Diplom-Studierenden** erleben seltener als die Bachelor-Studierenden überhöhte Leistungsanforderungen. Sie fühlen sich weniger mit dem Arbeitspensum (37%) als auch mit den regelmäßigen Leistungsnachweisen (23%) überfordert. Als noch geringer bezeichnen die Anforderungen die Magisterstudierenden. Sie sind nur zu 19% bzw. 13% überfordert.

Zu geringe überfachliche Anforderungen
Die überfachlichen Anforderungen bilden die Rahmenbedingungen für Zusatzkompetenzen, die als Schlüsselqualifikationen in einem Studium ausgebildet werden sollen. Legen die Fachbereiche darauf zu wenig Wert, bleiben notwendige Fertigkeiten unzureichend gefördert. Diese kommen nach Ansicht der Bachelor-Studierenden in ihrem Studium aber meistens zu kurz. Für bis zu jeden Zweiten wird darauf zu wenig Wert gelegt (vgl. Tabelle 44).

Tabelle 44
Überfachliche Anforderungen im Bachelor-Studium (2006/07)
(Angaben in Prozent; ohne Angabe der Kategorie: kann ich nicht beurteilen)

Überfachliche Anforderungen	Fachbereich legt ... Wert (viel) zu wenig	gerade richtig	(viel) zu viel
Teamarbeit	32	57	9
Analyse komplexer Sachverhalte	36	47	12
Kritik an Lehrmeinung	51	34	3
Diskussionsbeteiligung	50	43	5
soziale und politische Fragen	50	31	3
ethische Fragestellungen	44	29	3
theoretischen Fragen	17	51	25

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

Am besten unterstützen die Fachbereiche, dass die Studierenden zusammenarbeiten. Mehr als die Hälfte der Bachelor-Studierenden sehen die Anforderung dazu als passend an, ein Drittel fühlt sich unterfordert. Ähnlich viele Studierende berichten von zu geringen Anforderungen an die Analysefähigkeit. Häufiger sehen die Studierenden Defizite in der kritischen Auseinandersetzung mit Lehrmeinungen: Jeder zweite Studierende fühlt sich darin unterfordert, Kritik zu üben und sich an Diskussionen zu beteiligen.

Über das Fach hinausgehende Fragestellungen werden nach Ansicht der Bachelor-Studierenden ebenfalls zu wenig von den Lehrenden eingefordert. Das betrifft sowohl soziale und politische Fragen aus der Sicht des Faches als auch ethische Aspekte. Für 50% bzw. 44% der Studierenden werden solche Themen zu wenig befördert.

Der theoretische Bezug im Studium scheint den meisten Studierenden auszureichen. Jeder Zweite hält ihn für richtig bemessen. Diese Anforderung wird als einzige auch häufiger als zu hoch anstatt zu gering erlebt. Jeder vierte Studierende fühlt sich mit den theoretischen Ansprüchen überfordert.

Trotz dieser Defizite im überfachlichen Anforderungsniveau berichten die Bachelor-Studierenden seltener von Unterforderungen als die **Diplom-Studierenden**. Das kann eine größere Förderung solcher Kompetenzen im Bachelor-Studium bedeuten, oder aber eine größere Akzeptanz der geringen Anforderungen, die im Hinblick auf die häufige fachliche Überlastung hingenommen wird.

Große Anforderungsdifferenzen in den Fächergruppen
In den einzelnen Fachbereichen sehen sich die Bachelor-Studierenden teils unterschiedlich umgesetzten Anforderungen gegenüber. Die fachlichen Ansprüche sind ihrer Ansicht nach vor allem in den Ingenieurwissenschaften an Universitäten überzogen, weniger in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Besonders selten erleben die Studierenden der Sozialwissenschaften an Fachhochschulen einen übertriebenen Anspruch an die Stofffülle und das fachliche Anforderungsniveau (vgl. Tabelle 45).

Tabelle 45
Anforderungen im Bachelor-Studium nach Fächergruppen (2006/07)
(Angaben in Prozent)

	Kult.-wiss.	Nat.-wiss.	Soz.-wiss. Uni	Soz.-wiss. FH	Wirt.-wiss. Uni	Wirt.-wiss. FH	Ing.-wiss. Uni	Ing.-wiss. FH
Faktenwissen								
richtig	55	50	53	74	45	73	36	66
zu viel	21	39	29	12	37	12	45	17
Prinzipienverständnis								
zu wenig	21	22	23	12	27	16	26	24
richtig	65	62	66	79	58	68	53	63
Fachniveau								
richtig	55	38	62	58	44	54	38	46
zu viel	27	56	23	15	52	34	60	44
Arbeitsumfang								
richtig	45	30	43	36	35	55	38	40
zu viel	37	63	40	52	56	52	51	48
Leistungsnachweise								
richtig	54	48	41	52	43	52	53	52
zu viel	38	40	49	43	30	23	30	24
Stofffülle								
zu groß	49	70	55	35	70	59	74	61

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

Ein zu hohes Arbeitspensum beklagen vorrangig die Studierenden in den Naturwissenschaften, viel seltener ihre Kommilitonen in den Kulturwissenschaften. Die regelmäßigen Nachweise sind den Studierenden in den Sozialwissenschaften am häufigsten zu viel, seltener den Studierenden der Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften.

6.2 Zur Situation der Lehre

Für die Beurteilung der Situation der Lehre sind strukturelle, inhaltliche, interaktive und didaktische Merkmale zusammenzuführen. Zu den strukturellen Merkmalen gehören der Studienaufbau und die Studienorganisation, sowie die Abstimmung der Lehrveranstaltungen. Die inhaltlichen Merkmale umfassen die Lehrangebote. Die interaktiven Elemente betreffen die Kommunikation mit den Lehrenden und die didaktischen Merkmale zur Umsetzung der Lehre.

Organisatorische Mängel in der Veranstaltungsführung
Damit die Studierenden ihr Studium zügig bewältigen können, müssen sie die dafür notwendigen Veranstaltungen auch besuchen können. Probleme treten dann auf, wenn die Veran-

staltungen zu oft ausfallen und der zu lernende Stoff nicht angeeignet werden kann, oder wenn wichtige Veranstaltungen zeitgleich liegen, sodass die Studierenden nur eine davon besuchen können. In beiden Fällen wird ein effizientes Studieren gehemmt und kann zu Verzögerungen im Studium führen.

Ausfälle erleben 22% der Bachelor-Studierenden regelmäßig. Mehr als die Hälfte berichtet von seltenen Ausfällen und nur für jeden Vierten finden die Veranstaltungen ganz kontinuierlich statt. Häufiger müssen sich die Studierenden mit Überschneidungen von Veranstaltungen abfinden. 30% stehen regelmäßig vor der Entscheidung für eine von mehreren wichtigen Veranstaltungen, die zeitgleich stattfinden.

Um überschaubare Studienzeiten zu gewährleisten und ein effizientes Studieren zu ermöglichen muss die Studienorganisation und insbesondere der Lehrveranstaltungsbetrieb funktionieren. Wird den Studierenden die Möglichkeit genommen, ihre Veranstaltungen zu besuchen und damit ihre Workloads zu erbringen, dann kann sich die strikte Reglementierung des Studiums sogar besonders nachteilig auswirken, und die Studienzeit unnötig verlängern (vgl. Multrus/Bargel/Ramm 2008).

Mehr Ausfälle von Lehrveranstaltungen an Fachhochschulen
An Universitäten erleben die Bachelor-Studierenden häufiger eine kontinuierliche Veranstaltungsdurchführung als an Fachhochschulen. 19% berichten von regelmäßigen Ausfällen wichtiger Lehrveranstaltungen, an Fachhochschulen sind es 32%. Diese Mängel existieren in vergleichbarem Umfang auch in den traditionellen Studiengängen. Die Diplom-Studierenden erleben an Fachhochschulen ebenfalls häufiger Ausfälle als an Universitäten. Dieses organisatorische Problem konnte auch mit der Umstellung auf eine neue Studienstruktur nicht ausgemerzt werden (vgl. Tabelle 46).

Tabelle 46
Organisatorische Merkmale im Studium nach angestrebtem Abschluss und Hochschulart (2006/07)
(Angaben in Prozent; 1. Skala von 0 = nie bis 6 = sehr häufig; Angaben für Kategorien: 0 = nie , 1-2 = selten, 3-4 = manchmal, 5-6 = häufig; 2. Skala von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut; Angaben für Kategorien: 4-5 = gut)

	Bachelor		Dipl./Mag.	
Ausfall wichtiger Veranstaltungen [1]	Uni	FH	Uni	FH
nie	26	20	29	17
selten	55	48	51	51
manchmal	15	25	16	25
häufig	4	7	4	7
Uberschneidung von Veranstaltungen				
nie	37	63	20	32
selten	27	24	29	31
manchmal	19	11	27	22
häufig	17	2	23	15
gute Beurteilung der zeitlichen Koordination von Lehrveranstaltungen[2]	43	51	41	51

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

Mehr Überschneidungen an Universitäten
Das Problem von zeitgleichen Veranstaltungen haben die Bachelor-Studierenden an Universitäten häufiger. 36% erleben öfters solche Überschneidungen, 17% sogar sehr häufig. Demgegenüber funktioniert die Organisation der Lehrveranstaltungen an den Fachhochschulen besser. Nur 13% berichten öfters von Überschneidungen, aber 63% hatten dieses Problem noch nie (vgl. Tabelle 46).

Zeitgleiche Veranstaltungstermine erleben allerdings die Diplom-Studierenden häufiger. An Universitäten berichtet jeder Zweite, an Fachhochschulen mehr als jeder Dritte, dass sie öfters vor solchen Entscheidungen stehen. Demgegenüber kann das Bachelor-Studium zwar Fortschritte in der Studienorganisation aufweisen, die Probleme aber nicht beheben.

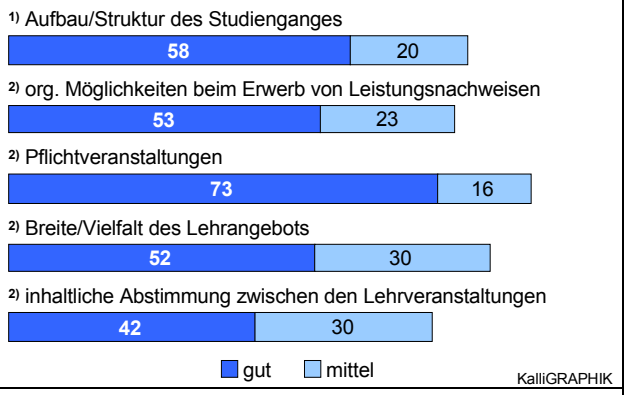
Koordination wird mehrheitlich nicht gut bewertet
Die Beurteilung der zeitlichen Koordination der Lehrveranstaltungen erfolgt an Fachhochschulen häufiger positiv als an Universitäten. 51% gegenüber 43% der Bachelor-Studierenden bewertet sie gut. Ganz ähnlich urteilen auch die Diplom-Studierenden. Die Differenzen deuten an, dass die Urteile zum einen auf die Überscheidungen zurückgehen, zum anderen jedoch noch zusätzliche Probleme vorhanden sein müssen, da weniger Studierende gut urteilen, als nie Überschneidungen erleben.

Teilnahme an Pflichtveranstaltungen großteils gut geregelt
Trotz vorhandener Schwächen in der Veranstaltungsorganisation bescheinigt über die Hälfte der Bachelor-Studierenden ihrem Studienfach einen guten Studienaufbau: für 58% ist es ein Kennzeichen des Faches. Fast genauso viele Studierende sind mit den Möglichkeiten zufrieden, Leistungsnachweise zu erwerben und beurteilen sie als gut. Positiver bewerten die Studierenden die Teilnahmemöglichkeiten für Pflichtveranstaltungen: 73% halten sie für gut. Diese für ein zügiges und effizientes Studium notwendigen Vorgaben sind im Bachelor-Studium überwiegend vorhanden (vgl. Abbildung 26).

Inhaltliche Organisation hat noch Mängel
Mit der Breite und Vielfalt des Lehrangebots ist etwa die Hälfte der Bachelor-Studierenden zufrieden. Damit kann weder von einer zu eindimensionalen Lehre, noch von zu unübersichtlichen Lehrangeboten gesprochen werden, die beide für das Bachelor-Studium befürchtet wurden.

Die Mehrheit der Studierenden findet sich anscheinend in den Strukturen gut zurecht und hält diese zudem für ausreichend, da nur wenige eine zu geringen Selbständigkeit in der Studienführung anmahnen. Weniger günstig ist das Urteil für die inhaltliche Abstimmung der Lehrveranstaltungen. Diesen Aspekt bewerten nur zwei Fünftel positiv. Hierfür können Probleme mit der Modularisierung der Studiengänge verantwortlich sein, die von einem großen Teil der Studierenden als noch nicht gelungen bezeichnet wird (vgl. Abbildung 26).

Abbildung 26
Inhaltliche Merkmale im Studium im Urteil der Bachelor-Studierenden (2007, 2008)
(Angaben in Prozent; 1. Skala von 0 = gar nicht bis 6 = sehr stark; Angaben für Kategorien: 3 = mittel, 4-6 = gut; 2. Skala von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut; Angaben für Kategorien: 3 = mittel, 4-5 = gut)



Quelle: Studierendensurvey 1983-2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. SQM 2008, HIS und AG Hochschulforschung.

Ein Vergleich der Abschlussarten oder der Hochschularten erbringt nur geringe Unterschiede in den Beurteilungen der inhaltlichen Aspekte der Lehrorganisation. Das Bachelor-Studium weist hier keine größeren Verbesserungen gegenüber den traditionellen Studiengängen auf.

Bessere Kommunikation an Fachhochschulen

Ein hinreichender Austausch mit Studierenden in der Lehrsituation schafft Motivation und Integration. Diskussionen, auch über studentische Anregungen, können kritische und intellektuelle Fertigkeiten ausbilden und trainieren. Die Kommunikation sollte daher über die Betratungssituation hinausgehen und in den Lehrbetrieb integriert werden.

Jeder zweite Bachelor-Studierende wird regelmäßig in den Lehrbetrieb einbezogen. 52% geben an, dass die Lehrenden häufiger auf ihre Anregungen eingehen. Allerdings bewerten weniger Studierende (44%) das Aufgreifen von studentischen Anregungen auch als gut. Bessere Urteile fällen die Studierenden über die Diskussionsmöglichkeiten in Lehrveranstaltungen. Diese bezeichnen 63% als gut. An Fachhochschulen erleben die Studierenden studentische Einbeziehungen häufiger als an Universitäten (61% gegenüber 49%). Und sie bewerten sie auch etwas besser. Ebenso halten sie die Diskussionsmöglichkeiten für besser als an Universitäten (69% zu 55%). Dennoch ist rund jeder zweite Studierende der Ansicht ist, dass die Lehrenden darauf noch zu wenig Wert legen.

Didaktische Prinzipien

Einen bedeutsamen Effekt auf eine gute Lehre hat die Einhaltung der didaktischen Prinzipien. Diese grundlegenden Aspekte der Lehrdurchführung bedürfen zwar einiger Vorbereitung und Engagement seitens der Lehrenden, können aber große Wirkungen auf die Motivation der Studierenden und Effizienz der Lehre haben.

Gute Vorbereitung aber zu wenig Rückmeldungen

Recht häufig erleben die Bachelor-Studierenden, dass ihre Lehrenden sich gut auf die Veranstaltungen vorbereiten und den Lehrstoff wie angekündigt auch innerhalb der Vorlesungszeit vermitteln können. 74% bzw. 67% der Studierenden bestätigen ihren Lehrenden diese wichtigen Leistungen. Dagegen achten die Lehrenden nach Ansicht der Studierenden viel zu wenig darauf, Rückmeldungen zu den Leistungsergebnissen zu geben. Nicht mal jeder dritte Bachelor-Studierende erfährt häufiger, warum er gut bzw. schlecht abgeschnitten hat (vgl. Tabelle 47).

Tabelle 47
Didaktische Merkmale im Studium im Urteil der Bachelor-Studierenden (2006/07)
(Skala von 0 = nie bis 6 = sehr häufig; Angaben in Prozent für Kategorien: 4-6 = häufiger)

Bisher häufiger erlebt	Bachelor
Gute Vorbereitung der Lehrenden	74
Effiziente Stoffvermittlung	67
Erläuterung von Ergebnissen	28

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

Noch Defizite bei wichtigen didaktischen Hilfen

Für die Situation in den Lehrveranstaltungen ergeben sich ebenfalls noch große Unterschiede hinsichtlich der Einhaltung der einzelnen didaktischen Prinzipien. Die Mehrheit der Bachelor-Studierenden erhält in ihren Lehrveranstaltungen eine klare Definition des Lernziels. Fast ebenso häufig bestätigen die Studierenden, dass ihre Lehrenden einen guten und verständlichen Vortrag halten. Nicht mehr als die Hälfte der Studierenden berichtet davon, dass die Lehrenden in den meisten Veranstaltungen regelmäßig Hinweise auf den relevanten Prüfungsstoff geben (vgl. Tabelle 48).

Tabelle 48
Didaktische Merkmale in Veranstaltungen im Urteil der Bachelor-Studierenden (2006/07)
(Skala von 1 = in keiner bis 5 = in allen Veranstaltungen; Angaben in Prozent für Kategorien: 4-5 = den meisten)

In den meisten Lehrveranstaltungen	Bachelor
Klare Definition des Lernziels	61
Verständlicher Vortrag	58
Hinweise auf Prüfungsstoff	51
Motivation für Stoff	30
Vergewisserung des Stoffverständnisses	30
Zusammenfassungen, Wiederholungen	25

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

Trotz guter Vorbereitung und guter Vorträge fühlen sich aber nur wenig Studierende durch ihre Lehrenden für das Fachgebiet oder den Lernstoff motiviert: 30% bestätigen ihren Lehrenden häufiger diese Fähigkeit. Genauso selten vergewissern sich die Lehrenden, ob die Studierenden den behandelten Stoff verstanden haben. Und noch etwas seltener liefern sie Zusammenfassungen oder Wiederholungen des Lehrstoffes: Nur jeder vierte Studierende erlebt solche nützlichen Hilfen regelmäßig.

Die Lehrenden scheinen sich vorrangig auf den zu vermittelnden Lehrstoff zu konzentrieren, den sie anscheinend gründlich vorbereiten und gut darbieten. Defizite sind jedoch anzutreffen, wenn es über die unmittelbare Stoffvermittlung hinausgeht. Die dafür gültigen didaktischen Prinzipien werden viel zu wenig eingehalten, vielleicht weil sie als unwichtiger betrachtet werden. Doch auch diese Prinzipien liefern einen wichtigen Beitrag für eine effiziente Lehre und sie bieten den Studierenden Sicherheit und Festigkeit.

Überwiegend gute Beurteilung der Lehrenden

Die Urteile zu den Lehrenden fallen für die Einhaltung der didaktischen Prinzipien recht gut aus. Die Vorbereitung, die Stoffeffizienz und das Engagement der Lehrenden erhalten von mehr als zwei von drei Bachelor-Studierenden eine gute Bewertung. Etwas schwächer fällt das Urteil zur Präsentation des Lehrstoffes aus (vgl. Tabelle 49).

Tabelle 49
Bewertung von didaktischen Merkmalen im Studium durch Bachelor-Studierende (2008)
(Skala von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut; Angaben in Prozent für Kategorien: 4-5 = gut)

	Bachelor
Positive Urteile für ...	
Vorbereitung der Lehrenden	72
Effiziente Stoffvermittlung	70
Engagement der Lehrenden	67
Präsentation des Lehrstoffs	56
Motivation für Lehrstoff	51

Quelle: SQM 2008, HIS und AG Hochschulforschung.

Auffallend gut bewerten die Studierenden 2008 die Motivationsfähigkeit der Lehrenden. Rund die Hälfte der Bachelor-Studierenden gibt eine positives Urteil ab, obwohl sich viel weniger regelmäßig für den Stoff motiviert fühlen. Anscheinend gestehen viele Studierende den Lehrenden auch dann eine Motivationsfähigkeit zu, wenn diese es nur manchmal schaffen, sie für das Thema zu interessieren. Das erleben nämlich rund zwei Fünftel der Bachelor-Studierenden. Die Diplom-Studierenden beschreiben die Situation in der Lehre ganz ähnlich wie die Bachelor-Studierenden. Didaktische Verbesserungen lassen sich damit durch die Einführung des Bachelor-Studiums nicht belegen, sondern folgen einem allgemeinen Trend.

Viele Unterschiede in den Fächergruppen

Die Lehrsituation wird in den einzelnen Fächergruppen unterschiedlich wahrgenommen. Viele der aufgeführten Aspekte differieren merklich, mit Auswirkung auf die Beurteilung. Terminausfällen und Überschneidungen erleben die Bachelor-Studierenden am häufigsten in den Geisteswissenschaften, während die Veranstaltungen in den Ingenieurwissenschaften sehr kontinuierlich stattfinden. Von Mängeln in der inhaltlichen und zeitlichen Abstimmung der Veranstaltungen berichten die Studierenden häufig in den Kultur- und Sozialwissenschaften, selten in den Wirtschaftswissenschaften. Sowohl mit der Vielfalt des Lehrangebots als auch mit den organisatorischen Möglichkeiten im Studium sind die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften sehr zufrieden, ihre Kommilitonen in den Sozial- und den Ingenieurwissenschaften haben mit einzelnen Aspekten noch Probleme. Die didaktischen Prinzipien werden besonders häufig in den Sozialwissenschaften der Fachhochschulen eingehalten, an Universitäten in den Kulturwissenschaften. Mängel werden häufiger in den Wirtschaftswissenschaften gesehen (vgl. Tabelle 50).

Tabelle 50
Lehrsituation in den Fächergruppen (2006/07)
(Angaben in Prozent; 1. Skala von 0 = nie bis 6 = sehr häufig; Angaben für Kategorien: 4-6 = häufiger; 2. Skala von 1 = in keiner bis 5 = in allen Veranstaltungen; Angaben für Kategorien: 4-5 = den meisten; 3. Skala von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut; Angaben für Kategorien: 4-5 = gut)

	Kult.-wiss.	Nat.-wiss.	Soz.-wiss. Uni	Soz.-wiss. FH	Wirt.-wiss. Uni	Wirt.-wiss. FH	Ing.-wiss. Uni	Ing.-wiss. FH
Studium [1]								
Ausfälle	18	4	12	5	5	18	4	14
Überschneidungen	39	15	24	14	26	10	11	3
Lehrende [1]								
Vorbereitung	75	79	74	71	71	75	68	64
Rückmeldung	31	30	28	46	13	24	28	34
Stoffeffizienz	61	72	56	69	70	75	70	71
Interaktion	48	53	44	76	43	60	46	53
In Lehrver.								
Lernziel [2]	59	63	48	83	64	63	57	72
Vortrag	62	55	62	69	43	53	55	65
Hinweise Prüf.	59	43	47	67	40	52	51	50
Vergewisserung	31	21	27	55	18	33	19	39
Motivation	31	30	33	60	17	27	23	30
Wiederholungen/Zus.fass.	24	23	21	38	24	17	25	30
Urteile [3]								
Zeitl. Koord.	38	45	41	42	59	57	49	52
Inhaltliche Abstimmung	38	37	31	38	52	52	39	44
Breite/Vielfalt	43	52	39	47	57	58	58	54
Leistungsnachweise	50	54	50	60	61	60	43	47
Pflichtveranst.	61	74	65	69	76	78	78	76
Interaktion	37	38	41	47	43	49	39	43
Diskussionen	67	47	62	74	48	70	39	64
Vorbereitung	69	72	72	72	79	74	72	69
Engagement	66	66	59	70	68	71	66	65
Motivation	49	48	47	58	50	56	43	49
Präsentation	47	58	52	57	65	65	58	58
Stoffeffizienz	67	68	64	67	77	75	70	68

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.
SQM 2008, HIS und AG Hochschulforschung.

In den Sozialwissenschaften ist die Vermittlung des Lehrstoffes selten umfassend, dafür aber motivierend. Das kommt

in den Wirtschaftswissenschaften eher selten vor. Dafür geben letztere die besten Urteile für die Präsentation und die Vermittlung des Stoffes ab. Kritischer sehen diese Leistungen dagegen ihre Kommilitonen in den Kultur- und Sozialwissenschaften.

Die strukturelle und organisatorische Umsetzung des Bachelor-Studiums scheint besonders gut in den Wirtschaftswissenschaften gelungen zu sein, während die Sozialwissenschaften an den Fachhochschulen vor allem durch gute didaktische Umsetzungen überzeugen.

6.3 Forschungs- und Praxisbezug im Studium

Eine forschungsnahe Ausbildung gilt seit langem als Merkmal der Universitäten, während die Fachhochschulen sich vor allem durch eine praxisnahe Hochschulausbildung beweisen. Mit der Einführung des Bachelor-Studiums wird besonders die Berufsbefähigung in den Vordergrund gerückt, während die Forschung erst im Master-Studium intensiviert werden soll.

Praxis ist für Studierenden wichtiger als Forschung
Für die Bachelor-Studierenden hat die Forschungsnähe keine sehr hohe Priorität. Nicht mal jeder zweite Studierende hält Forschungsbezüge in Lehrveranstaltungen oder spezielle forschungsorientierte Veranstaltungen für wichtig. Nur etwas mehr Interesse besteht für die Möglichkeit, selbst an der Forschung teilzunehmen: jedem Zweiten wäre dies wichtig.

Einen weit größeren Stellenwert hat dagegen die Praxisnähe des Studiums. Für mehr als vier Fünftel der Bachelor-Studierenden ist der Praxisbezug in Lehrveranstaltungen wichtig, ebenso wie Angebote zu speziellen praxisorientierten Veranstaltungen oder die Möglichkeit, eigene praktische Erfahrungen außerhalb der Hochschule zu gewinnen.

An beiden Hochschularten sind Forschungsbezüge vergleichbar wichtig, womit die Bachelor-Studierenden an Fachhochschulen nicht hinter denen an Universitäten zurückstehen. Sie legen an den Fachhochschulen jedoch etwas mehr Wert auf Praxisbezüge. Darin unterscheiden sie sich allerdings nicht von ihren Kommilitonen in Diplomstudiengängen. Auch in den traditionellen Studiengängen hat die Praxis einen sehr hohen Stellenwert. Die Forschung weckt an Universitäten aber etwas häufiger das Interesse der Diplom-Studierenden.

Schwache Forschungsbezüge
Die Bachelor-Studierenden beurteilen die Bezüge zur Forschung und zur Praxis im Vergleich zu der Bedeutung der sie ihnen beimessen eher schwach. Vor allem die Forschungsbezüge finden nur bei einer kleinen Gruppe von Studierenden ein positives Urteil: 28% an Universitäten und 22% an Fachhochschulen bewertet die Forschungsbezüge in Lehrveranstaltungen als gut. Für spezielle Veranstaltungen oder eigene Teilnahmemöglichkeiten gelangen jeweils nur 18% bzw. 17% zu einem positiven Urteil (vgl. Tabelle 51).

Tabelle 51
Beurteilung von Forschungs- und Praxisbezüge nach angestrebtem Abschluss und Hochschulart (2007, 2008)
(Angaben in Prozent; 1. Skala von 0 = nie bis 6 = sehr häufig; Angaben für Kategorien: 4-6 = charakteristisch; 2. Skala von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut; Angaben für Kategorien: 4-5 = gut)

	Bachelor			Diplom/Magister		
Forschungsbezüge	**Ges.**	**Uni**	**FH**	**Ges.**	**Uni**	**FH**
Kennzeichen [1]	35	37	30	43	47	32
Urteil [2]						
in den Lehrveranstaltungen	24	28	22	32	39	24
spezielle Veranstaltungen	17	18	17	24	28	18
eigene Teilnahmemögl.	18	18	17	25	29	19
Praxisbezüge						
Kennzeichen	41	33	63	36	27	67
Urteil						
in den Lehrveranstaltungen	56	38	67	55	42	70
spezielle Veranstaltungen	46	32	55	46	34	60
eigene Praxiserfahrungen	50	39	59	56	39	76

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. SQM 2008, HIS und AG Hochschulforschung.

Damit fallen die Forschungsbezüge im Vergleich zur Wichtigkeit zu schwach aus. Nur halb so viele Bachelor-Studierende, die Forschungsnähe für wichtig erachten, berichten von günstigen Voraussetzungen.

Forschungsbezüge für Bachelor-Studierende ausreichend
Die schwache Beurteilung der Forschungsbezüge spiegelt allerdings nicht eine als prekär zu bezeichnende Situation wider. Denn deutlich mehr Bachelor-Studierende erleben Forschungsbezüge in ihrem Studium, als positive Urteile darüber abgeben. Das gilt für die Charakterisierung des Studienganges durch eine forschungsbezogene Lehre oder für die Einbeziehung von Forschungsthemen in den Veranstaltungen. Auch halten mehr Studierende die an sie gestellten Anforderungen zur selbständigen Forschung für akzeptabel.

Auch die Studierenden selbst sehen darin weniger ein Defizit. Denn nur jeder vierte Bachelor-Studierende an Universitäten und jeder Fünfte an Fachhochschulen hält es für dringlich, mehr Forschungsbeteiligung zu ermöglichen. Dagegen hat über die Hälfte der Bachelor-Studierenden keinen Bedarf daran, die Forschungsmöglichkeiten weiteren auszubauen, obwohl sie die vorhandenen nicht besonders gut bewerten. Anscheinend reichen der Mehrheit der Studierenden die wenigen Bezüge aus, obwohl viel mehr ein Interesse daran äußert.

Geringe Praxisbezüge an Universitäten
Die Praxisnähe wird an den beiden Hochschularten sehr unterschiedlich erlebt. An Universitäten gelangen etwas über ein Drittel der Studierenden zu positiven Urteilen, an Fachhochschulen sind es fast doppelt so viele. Die größere Praxisnähe der Fachhochschulen wird damit von den Studierenden zwar bestätigt, sie ist deutlich besser als an den Universitäten, doch weist sie im Vergleich zur Bedeutung, die ihr die Studierenden

beimessen, noch erkennbare Defizite auf. Diese sind für die Bachelor-Studierenden an Universitäten besonders groß, da sie die Wichtigkeit von Praxisbezügen ebenfalls sehr stark betonen, gleichzeitig aber viel schwächere Bezüge erleben. Damit erfahren die Bachelor-Studierenden an Universitäten ein deutliches Praxisdefizit.

Eine Stärkung des Praxisbezugs halten die Bachelor-Studierenden jedoch nicht für sehr dringlich, trotz der großen Bedeutung, die sie der Praxisnähe zuschreiben. An Universitäten wäre eine Steigerung nur jedem Dritten ein großes Anliegen, an Fachhochschulen nur für halb so viele. Ein großer Teil der Studierenden scheint mit den vorhandenen Bezügen durchaus zufrieden zu sein.

Mehr Forschungsbezüge im Diplom-Studium

Die Diplom-Studierenden erleben an Universitäten mehr Forschungsbezüge, die sie auch besser bewerten als die Bachelor-Studierenden. Gleichzeitig erleben sie etwas weniger Praxisnähe als Bachelor-Studierende, bewerten diese aber sogar etwas günstiger. Eine bessere Berufsvorbereitung oder Praxisausbildung kann damit dem Bachelor-Studium im Vergleich zu den traditionellen Studiengängen noch nicht attestiert werden.

Unterschiede in den Fächergruppen

Praxisbezüge sind den allermeisten Studierenden in allen Fächergruppen wichtig. Forschungsbezüge haben in den Sozial- und Naturwissenschaften am häufigsten Bedeutung. Ebenso sind sie in den Ingenieurwissenschaften wichtig, an Fachhochschulen sogar mehr als an Universitäten. Weniger Bedeutung haben sie in den Wirtschaftswissenschaften.

Tabelle 52
Forschungs- und Praxisbezüge im Urteil der Bachelor-Studierenden nach Fächergruppen (2007, 2008)
(Angaben in Prozent; 1. Skala von 1 = unwichtig bis 5=sehr wichtig, Angaben für Kategorien: 4-5 = wichtig; 2. Skala von 0 = gar nicht bis 6 = sehr stark, Angaben für Kategorien: 4-6 = stark; 3. Skala von 1= sehr schlecht bis 5 = sehr gut, Angaben für Kategorien: 4-5 = gut)

		Wichtigkeit[1]		Kennzeichen[2]		Beurteilung[3]	
		Forschung	Praxis	Forschung	Praxis	Forschung	Praxis
Kulturwiss.		41	85	33	26	25	32
Naturwiss.		58	85	43	43	30	45
Sozialwiss.	Uni	53	86	40	20	34	33
	FH	48	95	44	84	33	61
Wirt.-wiss.	Uni	30	93	26	28	22	41
	FH	30	96	21	65	18	70
Ing.-wiss.	Uni	44	92	43	49	23	43
	FH	51	95	32	54	20	63

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. SQM 2008, HIS und AG Hochschulforschung.

Forschungsbezüge gelten am ehesten für die Bachelor-Studierenden in den Natur- und in den Sozialwissenschaften als Kennzeichen des Faches, sowie in den Ingenieurwissenschaften an Universitäten. Viel seltener bestätigen die Bachelor-Studierenden der Wirtschaftswissenschaften eine forschungsnahe Ausbildung (vgl. Tabelle 52).

Ein enger Praxisbezug ist nach Ansicht der Bachelor-Studierenden am häufigsten ein Kennzeichen der Sozialwissenschaften der Fachhochschulen: 84% halten enge Bezüge für charakteristisch. Ihre Kommilitonen an den Universitäten berichten dagegen von den insgesamt schwächsten Bezügen: nur 20% sehen darin ein Kennzeichen ihres Faches. Dieser große Unterschied innerhalb der gleichen Fächergruppe stellt die sehr unterschiedliche sozialwissenschaftliche Ausbildung an den beiden Hochschularten heraus.

Die Praxisbezüge sind in den Fächergruppen der Fachhochschulen nicht gleich ausgebildet. Die Wirtschaftswissenschaften folgen erst mit deutlichem Abstand zu den Sozialwissenschaften, die Ingenieurwissenschaften liegen nochmals weiter zurück: nur 54% halten Praxisbezüge in ihrem Studium für charakteristisch. An Universitäten weisen die Naturwissenschaften etwas bessere Bezüge auf, am häufigsten sind sie jedoch in den Ingenieurwissenschaften verwirklicht, womit kaum noch Differenzen zu den Fachhochschulen bestehen.

Die **Beurteilungen** der Bezüge weisen zwar Zusammenhänge zur Lehre auf, jedoch nicht in eindeutiger Form. Am schwächsten fallen die Urteile zu den Forschungsbezügen in den Wirtschaftswissenschaften aus, entsprechend ihrer geringen Einstufung. Am besten urteilen die Bachelor-Studierenden in den Sozialwissenschaften, während ihre Kommilitonen in den Ingenieurwissenschaften, trotz vergleichbarer Charakterisierung sie deutlich schwächer einstufen.

Die Praxisbezüge beurteilen die Bachelor-Studierenden am schwächsten in den Kultur- und Sozialwissenschaften, besser sind sie in den anderen Fächergruppen der Universitäten. An den Fachhochschulen fallen die Urteile erwartungsgemäß noch besser aus, am besten in den Wirtschaftswissenschaften, womit sie besser bewertet werden als aufgrund der Kennzeichnung zu erwarten wäre. In den Sozialwissenschaften erhalten sie an Fachhochschulen dagegen ein vergleichsweise zu schlechtes Urteil (vgl. Tabelle 52).

6.4 Bilanz zur Studienqualität

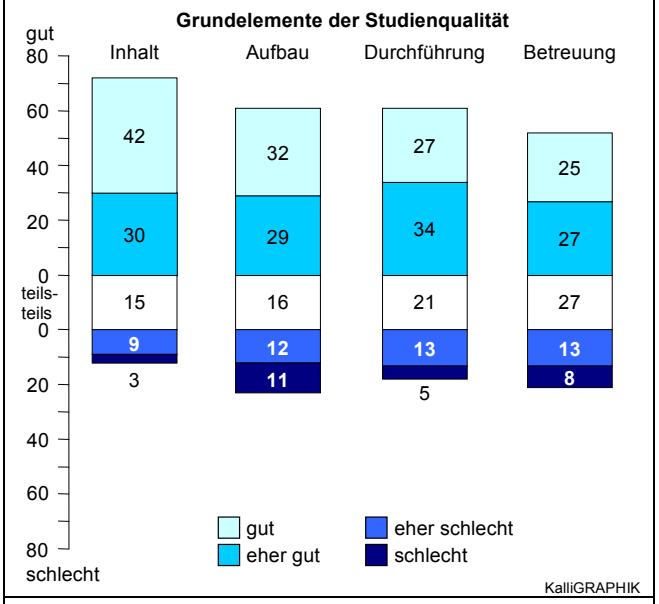
Anhand verschiedener Grundelemente der Studienqualität können die Studierenden eine allgemeine Bilanz zur Studienqualität abgeben. Vier solcher Elemente sind: der Aufbau des Studiums, die inhaltliche Qualität des Lehrangebots, die Durchführung der Lehrveranstaltungen und die Beratung durch die Lehrenden, womit strukturelle, inhaltliche, tutoriale und interaktive Elemente der Lehre Beachtung finden.

Beste Bewertung für inhaltliche Qualität

Die Bachelor-Studierenden gelangen für alle vier Grundelemente zu unterschiedlichen, im Schnitt aber zu positiven Urtei-

len. Das beste Urteil fällen sie für die inhaltliche Qualität: 72% halten sie für gut, davon 42% für sehr gut (vgl. Abbildung 27).

Abbildung 27
Studienqualität im Urteil der Bachelor-Studierenden (2006/07)
(Skala von -3 = sehr schlecht bis +3 = sehr gut; Angaben in Prozent für Kategorien: -3 und –2 = schlecht; -1 = eher schlecht; 0 = teils-teils; +1 = eher gut; +2 und +3 = gut)



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

Den Aufbau des Studiums und die Durchführung der Lehrveranstaltungen bewerten knapp über 60% der Bachelor-Studierenden als gut. Das schwächste Urteil erhält die Beratung und Betreuung durch die Lehrenden. Nur noch die Hälfte der Studierenden gelangt zu einer positiven Bewertung. Negative Urteile treten am häufigsten für den Aufbau des Studiums (23%) und für die Betreuung durch Lehrende (21%) auf.

Bessere Urteile an den Fachhochschulen
An Fachhochschulen bewerten die Bachelor-Studierenden alle vier Grundelemente der Studienqualität besser als an Universitäten. An Fachhochschulen bewerten positiv:

- Inhalt: 76% zu 72% an Universitäten,
- Aufbau: 66% zu 59%,
- Durchführung: 71% zu 58%,
- Betreuung: 60% zu 49%.

Damit kann dem Bachelor-Studium an Fachhochschulen insgesamt eine höhere Studienqualität in den grundlegenden Elementen attestiert werden. Diese Unterschiede zwischen den Hochschularten sind in den Diplomstudiengängen nicht festzustellen. Nur für die Betreuung gelangen die Studierenden an Fachhochschulen auch in den traditionellen Studiengängen zu besseren Urteilen. Bei den anderen Elementen bewerten die Diplom-Studierenden an Universitäten etwas besser und an Fachhochschulen etwas schwächer als die Bachelor-Studierenden, wodurch sich ihre Urteile einander annähern.

Räumliche und sächliche Ausstattung
Die räumliche und sächliche Ausstattung bewertet nur die Hälfte der Bachelor-Studierenden als gut. Aber jeder Dritte gibt ein schlechtes Urteil ab. Zum gleichen Urteil gelangen auch die Diplom-Studierenden.

An Fachhochschulen erleben die Bachelor-Studierenden eine deutlich bessere Ausstattung als an Universitäten: 69% gegenüber 41% bewerten sie positiv. Entsprechend unterschiedlich sind die Anteile für eine negative Bewertung: 20% an Fachhochschulen, aber 43% an Universitäten halten die Ausstattung für schlecht. Solche Differenzen finden sich auch in den Diplomstudiengängen. Allerdings sind sie weniger ausgeprägt, da die Studierenden an Fachhochschulen nur zu 55% ein positives Urteil fällen. Die Fachhochschulen haben mit der Umstellung auf den Bachelor anscheinend auch die Ausstattungen verbessert.

Studienqualität noch verbesserungsfähig
Die Qualitätsurteile der Bachelor-Studierenden bilanzieren Stärken und Schwächen im Studium. Zwar erlebt die Mehrheit eine gute Qualität, doch sind alle Elemente noch ausbaufähig, vor allem die Betreuung. Die Neustrukturierung der Studiengänge hat die Qualität an Fachhochschulen verbessern, an Universitäten zumindest halten können, womit ein eher gelungener Umbau bestätigt werden kann. Allerdings sind die vorhandenen Schwächen noch nicht ausreichend behoben worden, sodass weitere Verbesserungen anstehen.

Studienbedingungen sind weniger zufriedenstellend
Werden die Studierenden danach befragt, wie zufrieden sie mit den Studienbedingungen sind, so entsprechen die Angaben nur teilweise den Urteilen zur Studienqualität. Manche Bedingungen akzeptieren die Studierenden in gleichem Maße, wie ihre Urteile vermuten lassen. Das kann für die Betreuung durch die Lehrenden, die fachliche Qualität sowie die räumlich-sächliche Ausstattung bestätigt werden.

Andere Bedingungen werden dagegen von den Studierenden weniger akzeptiert als ihre Bewertung darüber vermuten lassen. So sind weniger Studierende mit dem Studienaufbau, der Durchführung von Veranstaltungen oder der didaktischen Vermittlung des Lehrstoffes zufrieden als zu guten Bewertungen darüber gelangen. Eine besonders große Differenz fällt dabei für den Studienaufbau auf, der von 61% als gut bewertet wird, mit dem aber nur 43% zufrieden sind (vgl. Tabelle 53).

Daher ergeben sich unterschiedliche Rangreihen, wenn es um die Akzeptanz der Bedingungen im Studium oder die Bewertung der Qualitätselemente geht. Den besten Platz belegt in beiden Fällen die fachliche Qualität. Doch auf Platz zwei folgt für die Zufriedenheit bereits die Betreuung, die in der Rangreihe der Qualitätsurteile den letzten Platz belegt. Die Studierenden sind mit den einzelnen Elementen seltener zufrieden als ihre Urteile erwarten ließen. Das bestätigt auch ihre

Akzeptanz der Studienbedingungen insgesamt. Nur für 57% der Bachelor-Studierenden sind sie zufriedenstellend.

Tabelle 53
Akzeptanz von Elementen der Studienqualität im Bachelor-Studium (2008)
(Skala von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden; Angaben in Prozent für Kategorien: 4-5 = zufrieden)

Zufrieden mit der ...	Ges.	Uni	FH
fachlichen Qualität der Veranstaltungen	69	69	69
Betreuung durch Lehrende	58	52	62
didaktischen Vermittlung des Lehrstoffs	45	40	48
Aufbau des Studienganges	43	39	46
Service- und Beratungsleistung	44	40	46
sachlich-räumlichen Ausstattung	58	49	63
Bedingungen insgesamt	57	51	61

Quelle: SQM 2008, HIS und AG Hochschulforschung.

Hinsichtlich der Akzeptanz fallen kaum Unterschiede zwischen den Abschlussarten auf. Nur mit dem Studienaufbau sind die **Diplom-Studierenden** zufriedener als die Bachelor-Studierenden (53% zu 43%). Möglicherweise kann der eigentlich gute Studienaufbau bestimmte Erwartungen der Bachelor-Studierenden nur unzureichend erfüllen.

An Fachhochschulen sind die Bachelor-Studierenden häufiger mit den Bedingungen zufrieden als an Universitäten. Mit Ausnahme der fachlichen Qualität fallen für alle Elemente deutliche Unterschiede in der Akzeptanz auf, womit auch die Gesamtzufriedenheit an Fachhochschulen höher ist. Diese Differenzen zwischen den Hochschularten sind größtenteils auch bei den Diplom-Studierenden festzustellen, sodass sie keine Eigenheit des Bachelor-Studiums darstellen.

Unterschiedliche Studienbedingungen in Fächergruppen
Die Studienbedingungen unterscheiden sich für die Bachelor-Studierenden der einzelnen Fächergruppen teilweise sehr stark. Die bilanzierenden Urteile variieren zwischen den Fächergruppen für alle Elemente beachtlich. Geringer sind im Vergleich dazu die Differenzen hinsichtlich der Zufriedenheit mit den einzelnen Bedingungen.

Die Unterschiede zwischen den Hochschularten treten in allen drei behandelten Fächergruppen deutlich zutage. Sowohl in den Sozial, Wirtschafts- als auch Ingenieurwissenschaften bewerten die Bachelor-Studierenden an den Fachhochschulen die einzelnen Qualitätselemente jeweils deutlich besser als an Universitäten. Und gleichzeitig sind sie mit den Bedingungen jeweils etwas häufiger zufrieden (vgl. Tabelle 54).

An Universitäten gelangen die Studierenden der Naturwissenschaften zu den insgesamt besten Urteilen zur Studienqualität. Danach folgen die Ingenieurwissenschaften, während die Kulturwissenschaften die schwächsten Urteile aufweisen. Als punktuelle Besonderheiten fallen schwachen Urteile auf: den Studienaufbau in den Ingenieurwissenschaften, zum fachlichen Inhalt in den Sozialwissenschaften, zur didaktischen Durchführung der Lehre, der Beratung seitens der Lehrenden in den Wirtschaftswissenschaften sowie der sachlichen und räumlichen Ausstattung in den Kulturwissenschaften.

Tabelle 54
Urteile und Akzeptanz von Studienbedingungen bei Bachelor-Studierenden nach Fächergruppen (2006/07, 2008)
(Angaben in Prozent; 1. Skala von –3 = sehr schlecht bis +3 = sehr gut; Angaben für Kategorien: +1 bis +3 = positiv; 2. Skala von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden; Angaben für Kategorien: 4-5 = zufrieden)

	Kult.-wiss.	Nat.-wiss.	Soz.-wiss.		Wirt.-wiss.		Ing.-wiss.	
Positives Urteil [1]			Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH
Aufbau	57	66	62	64	57	72	49	60
Inhalt	71	76	63	83	72	77	75	76
Durchführung	59	67	55	71	44	72	53	69
Beratung	53	51	43	69	35	61	49	56
Ausstattung	28	58	34	50	40	70	55	76
Zufrieden mit ... [2]								
Aufbau	37	41	39	39	49	54	38	44
Fachlich	65	74	65	64	76	70	73	71
Didaktik	39	37	39	47	45	52	36	45
Betreuung	52	54	51	61	48	60	56	61
Ausstattung	41	54	41	49	56	69	59	60
Bedingungen	33	44	36	46	50	51	45	46

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. SQM 2008, HIS und AG Hochschulforschung.

Größte Akzeptanz in den Wirtschaftswissenschaften
Die Studienbedingungen akzeptieren die Bachelor-Studierenden in allen Fächergruppen meist weniger als aufgrund der Urteile zu erwarten wäre. Nur mit der Betreuung sind die Studierenden an Universitäten in den Sozial-, Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften deutlich häufiger zufrieden als die Urteile vorhersagen (vgl. Tabelle 54).

Insgesamt sind die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften am häufigsten mit den Bedingungen zufrieden. Die geringste Akzeptanz äußern die Studierenden der Kulturwissenschaften. Trotz eher gut bewerteter Studienqualität sind die Bachelor-Studierenden mit ihr oft nicht zufrieden. Dies muss kein Widerspruch sein. Die Studienbedingungen können objektiv gut, aber sich für die spezielle persönliche Situation als nicht ausreichend erweisen. In solchen Fällen decken die Studienbedingungen nicht den eigenen Bedarf, was sich in den Angaben dazu bemerkbar macht.

Die Befunde können manche Bereiche von Studium und Lehre identifizieren, in denen die Studierenden vermutlich höhere Erwartungen haben. In erster Linie ist das der Studienaufbau, der eigentlich ein recht gutes Urteil erhält, aber wenig Akzeptanz erfährt. Hierfür könnten sowohl die zu strikten Vorgaben als auch die zeitlichen und fachlichen Überforderungen verantwortlich sein. Die Angaben zur Betreuung bieten allerdings ein anderes Bild. Trotz der schlechten Bewertung sind doch viele Studierende mit ihr zufrieden. Der Bedarf

scheint trotz erkannter Schwächern nicht übermäßig groß zu sein. Allerdings kann sich auf diese Weise auch eine mittlerweile pessimistische Haltung darstellen, die keine ausreichende Betreuung mehr erwartet.

Die Befunde der Studierenden der Wirtschaftswissenschaften weisen schließlich noch auf eine dritte Perspektive hin. Sie sind auffällig zufrieden mit ihrer Situation, was auf die weithin positiv angenommene Entwicklung der neuen Studiengänge verweist. Der Bachelor hat in den Wirtschaftswissenschaften das beste Image und erfüllt am häufigsten die Erwartungen. Die Studienbedingungen sind für die Studierenden ausreichend für ihre Vorhaben und Wünsche, die alle auf einen schnellen Abschluss und raschen Übergang in den Beruf ausgerichtet sind.

Hohe Ansprüche, aber unterschiedliche Verwirklichungen im Bachelor-Studium

Die fachlichen Anforderungen sind im Bachelor-Studium hoch, werden aber mehrheitlich akzeptiert, nur die Stoffmenge erscheint vielen überzogen. Im Vergleich zu den Diplomstudiengängen hat das Niveau zugelegt, was an Universitäten zu mehr Überforderungen, an Fachhochschulen zu mehr Akzeptanz geführt hat.

Als zu gering werden die Anforderungen in den überfachlichen Kompetenzen wahrgenommen. Viele Bachelor-Studierende fühlen sich unterfordert. Von solchen Defiziten berichten die Diplom-Studierenden aber noch etwas häufiger.

Die Lehrveranstaltungsorganisation weist im Bachelor-Studium einige Defizite auf, die ein zügiges Studieren behindern. Dabei sind Terminausfälle häufiger an Fachhochschulen, Überscheidungen häufiger an Universitäten vorzufinden. Recht gut organisiert sind die Teilnahmemöglichkeiten an Pflichtveranstaltungen.

Die inhaltlichen Aspekte der Lehre weisen ebenfalls für viele Studierenden einige Mängel auf, vor allem die inhaltliche Abstimmung zwischen den Veranstaltungen lässt für die Studierenden zu wünschen übrig. Es behindert sie in einem kontinuierlichen Studium.

Bessere Urteile fällen die Bachelor-Studierenden zu den interaktiven Aspekten im Studium, vor allem über die Diskussionsmöglichkeiten. Viele didaktische Prinzipien werden ihrer Ansicht nach teilweise sehr gut eingehalten, manche kommen jedoch deutlich zu kurz, wie die Rückmeldungen an die Studierenden, die Vergewisserung des Stoffverständnisses oder das Einbringen von Zusammenfassungen und Wiederholungen. Gleichzeitig erfahren die Studierenden selten eine ausreichende inhaltliche Motivation.

Praxisnähe ist den meisten Studierenden wichtiger als Forschung. Zwar erleben die Studierenden mehr und bessere Praxis- als Forschungsbezüge, doch sind beide geringer als ihr Bedarf andeutet. Hinsichtlich der Praxisbezüge fallen die Universitäten weit hinter die Fachhochschulen zurück. Im Vergleich zu den Diplomstudiengängen stellt sich das Bachelor-Studium nicht als praxisnäher heraus.

Die Bachelor-Studierenden erleben mehrheitlich eine gute Studienqualität, wobei besonders die inhaltliche Qualität hervorsticht. An Fachhochschulen bewerten die Studierenden die Qualität allerdings deutlich besser als an Universitäten. Dieser Unterschied ergibt sich aus der Verbesserung der Qualität gegenüber den Diplomstudiengängen an Fachhochschulen, bei gleichzeitiger Verschlechterung an Universitäten.

Die Studierenden sind mit den Studienbedingungen weniger zufrieden als sie aufgrund der Qualitätsbeurteilung sein müssten, vor allem mit dem Studienaufbau. Nur die Betreuung akzeptieren sie öfters, trotz schlechter Bewertung.

Das Bachelor-Studium unterscheidet sich damit erkennbar an Universitäten und Fachhochschulen. An Universitäten tritt im Studium häufiger Überforderung auf, zugleich lassen die Studienqualität ebenso wie die wichtigen Forschungs- und Praxisbezüge für die Studierenden einiges zu wünschen übrig lassen. Offenbar fehlt im Universitätsstudium noch das ausgewogene Maß zwischen Ansprüchen und geeigneten Bedingungen, um sie zu erfüllen. Das haben die Fachhochschulen bisher besser umsetzen können. Allerdings ist die Diskrepanz zwischen einem traditionellen Studium an Universitäten zu einem Kurzstudium für den Bachelor auch größer als bei dem ohnehin kürzeren Fachhochschulstudium. Die Universitäten tun sich anscheinend noch schwer, ihre Ansprüche in geeigneter Weise im Bachelor-Studium zu verwirklichen.

7 Schwierigkeiten, Belastungen und Studienabbruch

Ein Studium mit seinen unterschiedlichen Vorgaben und Anforderungen ist für die Studierenden ein wichtiges Feld der Bewährung. Vor allem Leistungsanforderungen und Prüfungen können die Studierenden vor Schwierigkeiten stellen, die sie bewältigen müssen. Entscheidend dabei ist, wie groß die Schwierigkeiten sind und ob sie zu einer Belastung werden, die sich auf den Studienfortgang auswirken. Solche gravierenden Probleme und Belastungen können zum Studienabbruch beitragen.

Von welchen Schwierigkeiten und Belastungen im Studium berichten Bachelor-Studierende? Und führen die Anforderungen in ihren Studiengängen im Vergleich zu anderen Studierenden zu weniger oder mehr Schwierigkeiten und Belastungen?

7.1 Schwierigkeiten im Studium

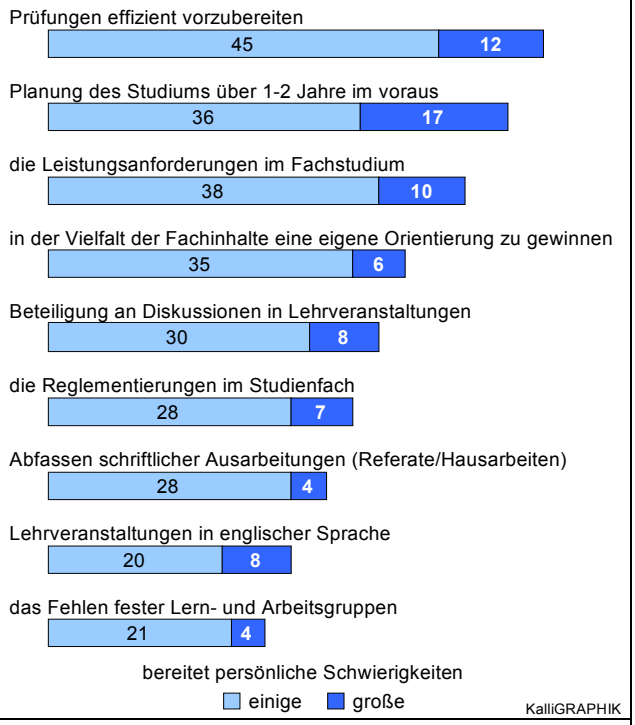
Die meisten Probleme im Studium haben die Studierenden mit der Leistungserbringung im Studium. Vor allem die Prüfungsvorbereitung, aber auch die Höhe der Leistungsanforderungen führen immer wieder zu beachtlichen Schwierigkeiten (vgl. Multrus/Bargel/Ramm 2008).

Bachelor-Studierende berichten von solchen Schwierigkeiten im Studium ebenfalls sehr häufig, sogar etwas mehr als Studierende in anderen Studiengängen. Ein weiterer Punkt, der vielen, etwa der Hälfte der Bachelor-Studierenden, Schwierigkeiten bereitet, ist die weitere Planung des Studiums.

Betrachtet man die Intensität der wahrgenommenen Schwierigkeiten, so fällt auf, dass vergleichsweise wenige Studierende von großen Schwierigkeiten berichten. Mit der Planung des Studiums haben 17%, mit den Prüfungen 12% der Bachelor-Studierenden große Probleme. In anderen Bereichen haben noch weniger Studierende größere Schwierigkeiten (zwischen 4% und 10%). Weit größer sind die Anteile der Studierenden, die einige Schwierigkeiten mit den verschiedenen Aspekten des Studiums haben, die aber in der Summe zur Belastung werden können (vgl. Abbildung 28).

Die Schwierigkeiten im Studium treten an Universitäten und Fachhochschulen bei den Bachelor-Studierenden meist in ähnlicher Weise auf. Größere Unterschiede betreffen die Reglementierung und die fachinhaltliche Orientierungsfindung im Studium, die den Bachelor-Studierenden an den Fachhochschulen leichter fällt. 39% der Bachelor-Studierenden an Universitäten (FH: 25%) kommen mit den Reglementierungen in ihren Studienfächern nicht zurecht, darunter haben 8% erhebliche Probleme (FH 3%). Die Orientierungsschwierigkeiten betreffen die Studierenden generell: 44% Bachelor-Studierenden (Diplom: an Universitäten 42%) und 35% an Fachhochschulen (Diplom: 33%) geben an, dass ihnen die fachliche Orientierung nicht leicht fällt.

Abbildung 28
Schwierigkeiten im Studium von Bachelor-Studierenden (2006/07)
(Angaben in Prozent)



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

Da Diplom-Studierende an den Universitäten insgesamt weniger Schwierigkeiten mit den Reglementierungen im Studium haben, liegt die Vermutung nahe, dass die Bachelor-Studierenden mit einengenderen Studienbedingungen konfrontiert werden, mit denen sie schwerer zurecht kommen.

Bachelor-Studierenden bereiten Diskussionen in Lehrveranstaltungen (38%) und schriftliche Hausarbeiten oder Referate (32%) häufiger Probleme, wobei nur wenige Studierende große Schwierigkeiten damit haben. Dagegen haben sie weniger Probleme mit den sonstigen Studienbedingungen. Geringere Sorgen machen sich Bachelor-Studierende über Lehrveranstaltungen in englischer Sprache (28% haben damit Schwierigkeiten), das Fehlen von Arbeitsgruppen (25%) sowie den Umgang mit den Lehrenden (19%). Auch die Konkurrenz unter Studierenden (11%) und die soziale Kontaktsituation (18%) sind nur für einige Studierende problematisch. Von solchen Schwierigkeiten berichten die Studierenden in den Diplom- und Magisterstudiengängen in ähnlichem Umfang.

Unterschiedliche Schwierigkeiten in den Fächergruppen
Die Bachelor-Studierenden sind je nach Fachzugehörigkeit mit sehr unterschiedlichen Schwierigkeiten im Studium konfrontiert. Auffallend viele Bachelor-Studierende berichten in den Ingenieurwissenschaften an den Universitäten von größeren Problemen bei der Prüfungsvorbereitung, der Studienplanung und der Leistungserbringung. Sie erleben diese Anforderungen auch insgesamt am schwierigsten. Im Vergleich sehr gering fallen dagegen diese Probleme bei den Studierenden im Sozialwesen an den Fachhochschulen aus (vgl. Tabelle 55).

Tabelle 55
Schwierigkeiten von Bachelor-Studierenden im Studium nach Fächergruppen (2006/07)
(Angaben in Prozent)

Schwierigkeiten mit ...	Kult. wiss.	Nat. wiss.	Soz.wiss. Uni	Soz.wiss. FH	Wirt.wiss. Uni	Wirt.wiss. FH	Ing.wiss. Uni	Ing.wiss. FH
Prüfungen								
einige	42	53	54	31	43	41	40	47
große	13	10	7	12	17	16	28	11
Insgesamt	**55**	**63**	**61**	**43**	**60**	**57**	**68**	**58**
Studienplanung								
einige	42	53	54	24	43	40	40	44
große	13	10	7	24	17	8	28	12
Insgesamt	**55**	**63**	**61**	**48**	**60**	**48**	**68**	**56**
Anforderungen								
einige	31	40	39	36	42	37	45	51
große	8	17	5	2	17	8	17	10
Insgesamt	**39**	**57**	**44**	**38**	**57**	**45**	**62**	**61**
Orientierung								
einige	36	39	31	26	38	37	36	32
große	8	7	9	2	8	3	4	2
Insgesamt	**44**	**46**	**40**	**28**	**46**	**40**	**40**	**34**
Diskussionen								
einige	33	28	35	17	30	29	28	30
große	8	8	14	14	6	3	2	5
Insgesamt	**41**	**36**	**49**	**31**	**36**	**32**	**30**	**35**
Reglementierung								
einige	37	26	26	17	30	22	33	20
große	8	5	14	2	6	3	7	10
Insgesamt	**45**	**31**	**40**	**19**	**36**	**25**	**40**	**30**
Ausarbeitungen								
einige	33	22	36	31	24	27	30	23
große	5	4	7	2	5	3	0	3
Insgesamt	**38**	**26**	**43**	**33**	**29**	**30**	**30**	**26**
Englische Sprache								
einige	13	19	26	23	17	16	27	26
große	6	7	7	23	9	7	13	12
Insgesamt	**19**	**26**	**33**	**46**	**26**	**23**	**40**	**38**
keine Lerngruppe								
einige	16	15	19	20	30	19	21	32
große	5	3	2	0	8	5	6	3
Insgesamt	**21**	**18**	**21**	**20**	**38**	**24**	**27**	**35**

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

Die meisten fachlichen Orientierungsprobleme äußern im Bachelor-Studium an den Universitäten Studierende in den Natur- und Wirtschaftswissenschaften. Dagegen kommt es in allen Fächergruppen an den Fachhochschulen weniger vor, dass Fachinhalte für die Bachelor-Studierenden so unübersichtlich bleiben. Diskussionen bereiten vor allem denjenigen Studierenden Probleme, die aufgrund ihrer Studienfächer öfter damit konfrontiert werden (z.B. Sozialwissenschaften).

Über die starke Reglementierung ihres Studiums beschweren sich vor allem Bachelor-Studierende der Kulturwissenschaften, die am wenigsten mit strengen Vorgaben zu recht kommen. In den Sozialwissenschaften ist die Gruppe derer, die damit erhebliche Schwierigkeiten haben, am größten (14%).

Schriftliche Ausarbeitungen in Form von Referaten und Hausarbeiten werden bei den Bachelor-Studierenden in den Kultur- und Sozialwissenschaften zum Problem, während Lehrveranstaltungen in englischer Sprache vielen im Sozialwesen (FH) und in den Ingenieurwissenschaften Mühe bereitet.

Das Fehlen von Arbeits- und Lerngruppen wirkt sich am negativsten in den Wirtschaftswissenschaften an Universitäten und an den Fachhochschulen in den Ingenieurwissenschaften aus. Wobei die Anteile der Studierenden, die große Schwierigkeiten offenbaren, gering sind (zwischen 2% und 8%).

Universitäten: Bachelor-Studierende haben mehr Probleme
Unterschiede bestehen auch innerhalb der Fächer, wenn die Abschlussart herangezogen wird. Offensichtlich bereiten den Bachelor-Studierenden in allen Fächern Prüfungen mehr Schwierigkeiten als den Studierenden in anderen Studiengängen. Vergleichsweise noch gering sind die Unterschiede in den Kulturwissenschaften, deutlich stärker treten sie in den Ingenieur-, Natur- und Sozialwissenschaften auf: Bachelor-Studierende haben in diesen Fächergruppen häufiger Probleme mit ihrer Prüfungsvorbereitung als beispielsweise Diplom-Studierende (zwischen 11 und 14 Prozentpunkte mehr). Planungsprobleme im Studium treten weitgehend unabhängig von der Abschlussart in gleichem Umfang auf.

Leistungsanforderungen werden ebenfalls verschieden eingestuft. Auch hier sind Bachelor-Studierende häufiger nachteilig betroffen. Am deutlichsten in den Sozialwissenschaften, wo 44% der Bachelor-Studierenden Schwierigkeiten mit den Anforderungen haben, aber nur 25% in den Diplomstudiengängen. In den Natur-, Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften gibt es ebenfalls größere Differenzen: um 10 Prozentpunkte stehen die Diplomstudiengänge besser da.

Die Reglementierung im Studium führt besonders bei den Bachelor-Studierenden in Sozial-, Kultur- und Ingenieurwissenschaften zu größeren Irritationen: 15 Prozent mehr als in den Diplom-Studiengängen berichten von Problemen.

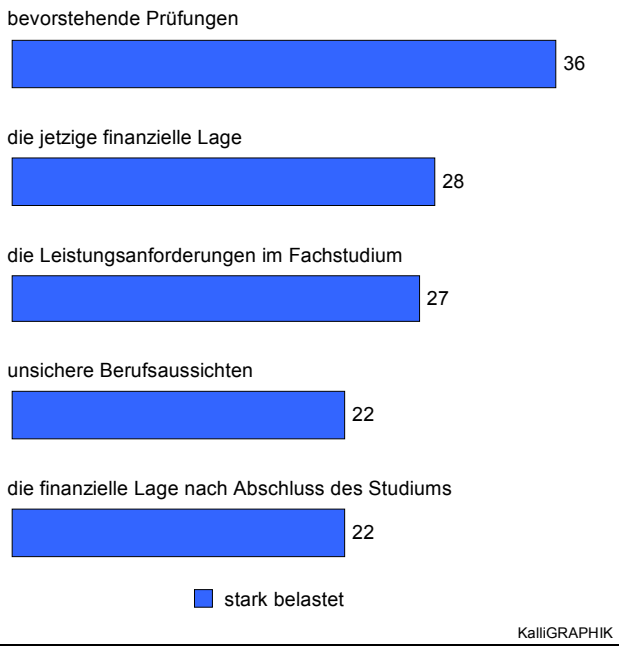
An den Fachhochschulen gibt es nach der Abschlussart weniger Unterschiede bei den Studienschwierigkeiten. Dennoch fällt auf, dass die geforderten Studienleistungen Bachelor-Studierenden in den untersuchten Fächergruppen mehr Probleme als ihren Kommilitonen in den Diplomstudiengängen bereiten (12 Prozentpunkte mehr). Die meisten Unterschiede gibt es in den Ingenieurwissenschaften, wo Bachelor-Studierende mehr Schwierigkeiten mit fehlenden Arbeitsgruppen, mit Prüfungen und der Planung ihres Studiums haben.

7.2 Belastungen im Studium

Belastungen im Studium können in verschiedenen Bereichen auftreten. Sie können das unmittelbare Fachstudium, die Lebensbedingungen von Studierenden oder die Berufserwartungen betreffen. Durch stärkere Belastungen kann das Studium eingeschränkt werden oder generell in Gefahr geraten. Von welchen Belastungen berichten die Bachelor-Studierenden?

Hauptsächlich Prüfungen und Leistungsanforderungen
Die meisten Belastungen entstehen, wie bei den Schwierigkeiten, durch bevorstehende Prüfungen und die Leistungsanforderungen im Fachstudium. 36% der Bachelor-Studierenden fühlen sich durch Prüfungen stark belastet, 27% durch die Leistungen, die im Studium zu erbringen sind (vgl. Abbildung 29).

Abbildung 29
Belastungen im Studium von Bachelor-Studierenden (2006/07)
(Skala von 0 = überhaupt nicht belastet bis 6 = stark belastet; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = stark belastet)



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

Ein weiterer Punkt berührt die finanzielle Situation: Mehr als ein Viertel der Bachelor-Studierenden fühlt sich durch die gegenwärtige ökonomische Lage im Studium stark beeinträchtigt. In etwas geringerem Umfang sind die Studierenden über ihre Finanzsituation nach dem Studium besorgt. Solche Sorgen, die wegen der materiellen Situation nach dem Studium auftreten, sind auch durch unsichere Berufsaussichten begründet, die 22% aller Bachelor-Studierenden belasten.

Obwohl etwa zwei Fünftel der Bachelor-Studierenden von fachlichen Orientierungsproblemen im Studium berichten, führen diese selten zu stärkeren Belastungen: nur 12% der Bachelor-Studierenden fühlen sich davon stark belastet.

Weitere Belastungen im Studium fallen ebenfalls weniger ins Gewicht. Durch Anonymität an der Hochschule und Überfüllung fühlen sich Bachelor-Studierende zu 8% bzw. 12% stärker belastet. Dies trifft auch auf persönliche Probleme sowie fehlende Partnerbeziehungen zu, die bei 16% bzw. 15% der Bachelor-Studierenden zu starken Belastungen führen.

An den Fachhochschulen kommen die unmittelbar studienbezogenen Belastungen bei den Bachelor-Studierenden etwas weniger vor. Von bevorstehenden Prüfungen, aber auch von den Leistungsanforderungen fühlen sich die Studierenden nicht ganz so häufig belastet wie an den Universitäten. Weniger wird auch die Anonymität, aber vor allem die Überfüllung bei den Studierenden an den Fachhochschulen zur Belastung. Persönliche und finanzielle Probleme werden dagegen sehr ähnlich wie an den Universitäten wahrgenommen.

Fächergruppen: sehr unterschiedliche Belastungen
Einige Belastungen im Studium sind vom Studienfach abhängig. Die angehenden Wirtschaftswissenschaftler fühlen sich durch Prüfungen am häufigsten stark belastet: 44% fühlen sich starken Belastungen in dieser Fächergruppe ausgesetzt. Nicht besser sieht es in den Natur- und Sozialwissenschaften aus. Die geringsten Prüfungsbelastungen erleben Bachelor-Studierende in den Kulturwissenschaften (vgl. Tabelle 56).

Tabelle 56
Belastungen im Studium von Bachelor-Studierenden nach Fächergruppen (2006/07)
(Skala von 0 = überhaupt nicht belastet bis 6 = stark belastet; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = stark belastet)

Belastet durch...	Kult. wiss.	Nat. wiss.	Soz.wiss. Uni	Soz.wiss. FH	Wirt.wiss. Uni	Wirt.wiss. FH	Ing.wiss. Uni	Ing.wiss. FH
bevorstehende Prüfungen	32	39	39	31	44	28	34	43
Leistungs-anforderungen	22	39	22	21	39	17	30	26
aktuelle finanz. Lage	32	22	35	31	22	20	26	29
spätere finanz. Lage	29	16	30	31	15	14	19	11
unsichere Berufschancen	33	12	26	31	22	13	15	14

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

Die **Prüfungsbedingungen** werden in den vergleichbaren Fächern an den Fachhochschulen von den Bachelor-Studierenden deutlich anders erlebt. Während in den Ingenieurwissenschaften weit mehr von Belastungen wegen der bevorstehenden Prüfungen berichtet wird als an Universitäten, sind sie in den Sozial- und vor allem in den Wirtschaftswissenschaften viel geringer.

Die unterschiedlichen **Leistungsanforderungen** in den Fächern führen zu unterschiedlichen Belastungen. Hauptsächlich betroffen sind die Bachelor-Studierenden in den Natur- und Wirtschaftswissenschaften, denen das Anforderungsprofil am stärksten zusetzt.

Die **aktuelle finanzielle Situation** empfinden am häufigsten die Studierenden in den Kultur- und Sozialwissenschaften als belastend, die sich ebenfalls für die Zeit nach ihrem Studium Sorgen über ihre Einkommenssituation machen. Dies kommt auch in ihren Belastungen wegen der unsicheren Berufsaussichten zum Ausdruck. Gerade in den Kultur- und Sozialwissenschaften ist der Anteil der Studierenden am höchsten, die ihr Studium mit Erwerbsarbeit finanzieren müssen, so dass die aktuelle Einkommenslage die Studiensituation dieser Studierenden stärker beeinflussen kann.

Durch **unsichere Berufschancen** fühlen sich Bachelor-Studierende an den Fachhochschulen im Sozialwesen am häufigsten belastet, mehr auch als ihre Kommilitonen in den sozialwissenschaftlichen Fächern an den Universitäten, während in den wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen viel weniger Studierende solchen Belastungen ausgesetzt sind.

Die **Überfüllung an den Hochschulen** belastet hauptsächlich die Bachelor-Studierenden in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an den Universitäten, jeweils rund ein Viertel ist dadurch stark betroffen, während derartige Belastungen in den Natur- und Ingenieurwissenschaften am wenigsten vorkommen: 8% bzw. 11% fühlen sich durch zu viele Studierende stark beeinträchtigt. Starke Belastungen durch Überfüllung bleiben im Wesentlichen auf die Universitäten begrenzt. An den Fachhochschulen wird die Überfüllung je nach Fach nur von 5% bis 8% als größeres Problem genannt.

Fächergruppen: Belastungen nach der Abschlussart
Größere Differenzen bei den Belastungen betreffen auch die unterschiedlichen Abschlussarten, Bachelor oder Diplom bzw. Magister. Bis auf die Ingenieurwissenschaften sprechen Bachelor-Studierende in allen Fächern an Universitäten etwas häufiger von starken Prüfungsbelastungen (zwischen 3 und 8 Prozentpunkten mehr). Diese Differenzen sind an den Fachhochschulen nicht zu beobachten. Hier sind jedoch die Bachelor-Studierenden der Ingenieurwissenschaften häufiger durch Prüfungsanforderungen belastet: 43% zu 35% (Diplomstudium).

Bei der Leistungserbringung sieht es ähnlich wie bei den Prüfungen aus. Die Bachelor-Studierenden - außer in den Ingenieurwissenschaften - sind durch die Leistungsanforderungen häufiger belastet. Am stärksten tritt dies in den Natur- und Wirtschaftswissenschaften zu Tage, wo jeweils 39% der Bachelor-Studierenden deswegen von starken Belastungen sprechen, aber nur 26% der Diplomanwärter. Eine größere Diskrepanz mit den Anforderungen im Studium gibt es auch in den Sozial- und Kulturwissenschaften zwischen den Magister- und Bachelor-Studierenden. Während Erstere sich zu 9% stärker belastet fühlen, sind Letztere zu 22% davon betroffen.

Von einigen Belastungen am meisten betroffen sind Studierende in den Magisterstudiengängen der Kultur- und Sozialwissenschaften, die sowohl ihre spätere finanzielle Situation als auch ihre unsicheren Berufsaussichten häufiger mit Sorge betrachten als Bachelor- und Diplom-Studierende: 44% sind wegen ihrer finanziellen Lage nach dem Studium stark belastet und 44% bzw. 40% wegen der unsicheren Berufsaussichten.

7.3 Absicht zum Studienabbruch

Ein Studienabbruch hat meist verschiedene Gründe und ist Ergebnis eines komplexen Entscheidungsprozesses. Es kann sich dabei um eine Entfremdung vom Fach handeln, häufig gehen Fachwechsel voraus, oder es können studienfremde Gründe vorliegen, wie sich anderweitig bietende Berufsperspektiven, die eine Aufgabe des Studiums zur Folge haben (vgl. Lewin/Cordier/Heublein 1994). So scheinen persönliche Gründe einen Studienabbruch stärker zu beeinflussen als institutionelle (vgl. Georg 2008).

Fachwechsel- und Studienabbruchsabsichten sind die ersten Indizien für eine Unzufriedenheit mit der Fachwahl oder der Ausbildungsentscheidung. Wie häufig treffen solche Überlegungen, die den gewählten Ausbildungsweg in Frage stellen, bei Studierenden in den Bachelorstudiengängen zu?

Der tatsächliche Studienabbruch scheint in den neuen Bachelorstudiengängen zugenommen zu haben. So wurden insbesondere an den Fachhochschulen bisher höhere Abbruchsquoten ermittelt, allerdings besonders in den Fächern, die schon bisher starke Studienabbrecherraten zu verzeichnen hatten (vgl. Heublein/Schmelzer/Sommer 2008).

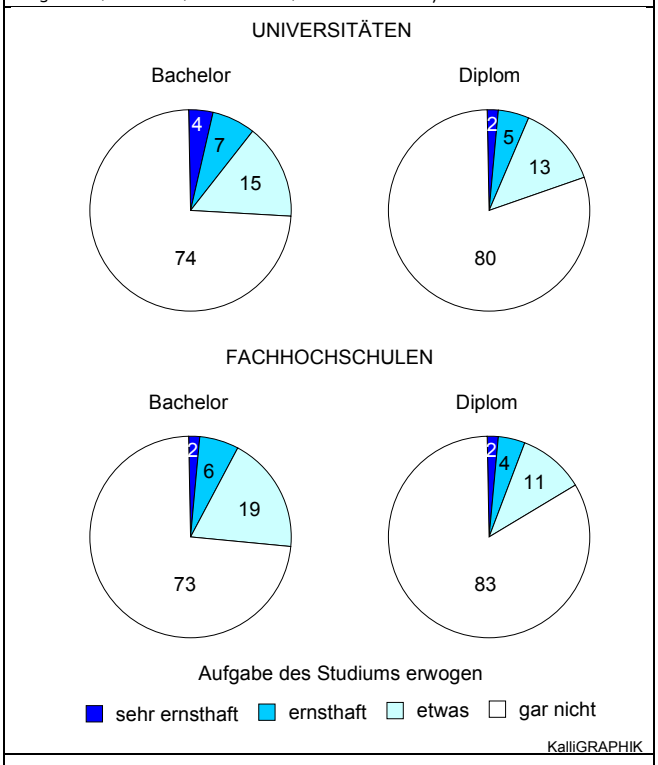
Da tatsächliche Studienabbrecher nicht mehr an der Hochschule sind, können sie hier nicht erfasst werden, da nur Studierende, die sich über einen Studienabbruch Gedanken machen, berücksichtigt werden können. Ernsthafte Überlegungen, das Studium aufzugeben, stellen nur wenige Studierende an; dies gilt ebenfalls für die Bachelor-Studierenden.

Absicht zum Studienabbruch: Bachelor-Studierende sind etwas unsicherer in ihrer Studienentscheidung
In den Bachelorstudiengängen beschäftigt sich die große Mehrheit nicht mit einem Studienabbruch. An Universitäten wie Fachhochschulen wird diese Frage von drei Viertel der Studierenden nicht thematisiert. Es verbleibt aber ein Viertel der Bachelor-Studierenden, die sich über die Studienaufgabe Gedanken machen. Darunter sind 11% an Universitäten und 8% an Fachhochschulen, die sich mit solchen Überlegungen ernsthaft befassen.

An den Universitäten ist die Differenz zwischen Bachelor- und Diplom-Studierenden hinsichtlich der Absicht, das Studium aufzugeben, geringer als an den Fachhochschulen. Dieser Unterschied wird deutlich, wenn man die Gruppe jener Studierenden betrachtet, die sich nicht oder kaum mit einem Studienabbruch beschäftigen. In den Diplomstudiengängen wird der Studienabbruch insgesamt weniger erwogen. Obwohl in

den Magisterstudiengängen an den Universitäten 77% der Studierenden nicht über einen Studienabbruch nachdenken, sind doch 11%, die sich wie die Bachelor-Studierenden mit ihrer Ausbildungsentscheidung schwer tun (vgl. Abbildung 30).

Abbildung 30
Erwägen des Studienabbruchs von Bachelor-Studierenden und von Diplom-Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen (2006/07)
(Skala von 0 = gar nicht bis 6 = sehr ernsthaft; Angaben in Prozent für Kategorien: 0 = gar nicht, 1-2 = etwas, 3-4 = ernsthaft, 5-6 = sehr ernsthaft)



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

Nur 4% der Bachelor-Studierenden an den Universitäten bzw. 2% an den Fachhochschulen wollen vermutlich ihr Studium abbrechen. Unter diesen Studierenden sind 18%, die ursprünglich nicht studieren wollten. Dieser Anteil ist größer als bei vergleichbaren Studierenden mit anderen Abschlussabsichten: 10% der Diplom- und 12% der Magisterstudierenden hatten keine Studierabsicht. Die Studiensicherheit war bei ihnen deutlich größer: Für 60% Diplom-Studierende war ein Studium mehr oder weniger die erste Ausbildungswahl, während dies nur auf 48% dieser Bachelor-Studierenden zutrifft. Wenn sie wählen könnten, würden sich von ihnen nur noch 12% erneut für das derzeitige Studienfach entscheiden, während es bei den Diplom-Studierenden immerhin 23% sind.

Erwägen des Studienabbruchs ist am häufigsten in den Ingenieur- und Sozialwissenschaften an Universitäten

Am häufigsten sind ernsthafte Abbruchsgedanken bei den Studierenden in den Bachelor-Studiengängen der Ingenieur- (17%) und Sozialwissenschaften (15%) an Universitäten zu finden. Aber auch in den Wirtschaftswissenschaften an den Fachhochschulen erwägen 15% der Bachelor-Studierenden einen Studienabbruch (vgl. Tabelle 57).

In den Sozialwissenschaften (15%) an den Universitäten übertrifft die Absicht der Bachelor-Studierenden die der Studierenden in den Diplom- und Magisterstudiengängen, bei denen 8% bzw. 9% ernsthafter überlegen, ob sie ihr Studium abbrechen sollen. Ein solcher Unterschied ist auch in den Studiengängen der Wirtschaftswissenschaften vorhanden: Den 11% bzw. 15% der Bachelor-Studierenden stehen jeweils 6% der Diplom-Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen gegenüber.

Tabelle 57
Erwägen des Studienabbruchs von Bachelor-Studierenden nach Fächergruppen (2006/07)
(Skala von 0 = gar nicht bis 6 = sehr ernsthaft; Angaben in Prozent für Kategorien: 3-4 = ernsthaft, 5-6 = sehr ernsthaft)

Abbruchs-neigung...	Kult. wiss.	Nat. wiss.	Soz.wiss. Uni	Soz.wiss. FH	Wirt.wiss. Uni	Wirt.wiss. FH	Ing.wiss. Uni	Ing.wiss. FH
ernsthaft	6	5	11	2	8	9	11	4
sehr ernsthaft	2	3	4	5	3	6	6	0
insgesamt	**8**	**8**	**15**	**7**	**11**	**15**	**17**	**4**

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

Die vergleichsweise erhöhte Absicht zum Studienabbruch korrespondiert auch mit dem Fachwechsel. Bachelor-Studierende sind häufiger als Studierende mit anderen Abschlussarten mit dem Gedanken beschäftigt, das Fach zu wechseln: an Universitäten beschäftigen sich 28%, an Fachhochschulen 18% damit, während bei Studierenden, die andere Abschlüsse gewählt haben, nur 16% bzw. 9% das Fach eventuell wechseln möchten.

Die etwas höhere Absicht der Bachelor-Studierenden, einen Fachwechsel vorzunehmen oder das Studium aufzugeben, verweist auf eine gewisse Unsicherheit hinsichtlich der Ausbildungswahl, die durch einen flexibleren Umgang mit den neuen Studienstrukturen sowie durch eindeutige Signale, auch vom Arbeitsmarkt, reduziert werden könnte.

8 Fachliche Förderung und allgemeine Qualifikationen

Die Evaluation von Lehre und Studienqualität gibt Aufschluss über die vorhandenen Bedingungen im Studiengang. Sie behandelt den Input seitens der Hochschulen aus Sicht der Studierenden. Mit dem Studienertrag wird der erfahrene Output der Ausbildung durch die Studierenden erfasst, wodurch auch ihr erworbenes Qualifikationsbewusstsein zu erkennen ist.

Mit der Einführung des Bachelor-Studiums ist der Anspruch verbunden, die Lehre mehr an den Studierenden zu orientieren und die Studienqualität stärker an Förderung und Ertrag zu bemessen. Der Ertrag umfasst fachliche Kenntnisse und berufliche Qualifikationen sowie allgemeine und soziale Kompetenzen.

8.1 Fachliche Förderung

Eine Hochschulausbildung zielt auf den Erwerb unterschiedlicher Qualifikationen und Fertigkeiten. Die grundlegendste Aufgabe bleibt die Vermittlung von Fachkenntnissen. Das Hauptmotiv für die Studienaufnahme ist das spezielle Fachinteresse, weshalb die Studierenden ihrerseits vom Studium vorrangig den Erwerb von Fachkenntnissen erwarten.

Die Mehrheit der Bachelor-Studierenden erzielt einen hohen Fachertrag

Für eine angemessene Einschätzung der Erträge müssen die Studierenden bereits einige Erfahrungen gesammelt haben, weshalb in diese Analysen nur Studierende des dritten und vierten Studienjahres einbezogen werden. Drei von vier dieser fortgeschrittenen Bachelor-Studierenden fühlen sich durch das bisherige Studium in den fachlichen Kenntnissen in starkem Maße gefördert. Nur ein sehr kleiner Teil (5%) hat erst eine geringe fachliche Förderung erfahren (vgl. Tabelle 58).

Tabelle 58
Förderung fachlicher Kenntnisse (nur 5. bis 8. FS) (2008)
(Angaben in Prozent für: 1. Skala von 1 = gar nicht bis 5 = sehr stark gefördert. 2. Skala von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut)

Erfahrene fachliche Förderung [1]	Bachelor	Dipl./Mag.
gar nicht / wenig	5	4
teilweise	19	16
stark	50	49
sehr stark	26	31
Beurteilung der Förderung im Bachelor-Studium [2]		
sehr schlecht / schlecht	8	21
teils-teils	27	32
gut	51	21
sehr gut	14	3
kann ich nicht beurteilen	-	23

Quelle: SQM 2008, HIS und AG Hochschulforschung.
STEHR 2008, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die vergleichbaren Diplom-Studierenden fühlen sich fachlich etwas häufiger sehr stark gefördert, während genauso viele wie im Bachelor-Studium von einer starken Förderung berichten. Zwischen den Hochschularten treten nur geringe Unterschiede auf. Das Bachelor-Studium kann damit nach Ansicht der Studierenden eine hohe fachliche Ausbildung gewähren.

Mehrheit beurteilt Fachförderung im Studium als gut

In der Online-Erhebung zur Internationalisierung und zum Europäischen Hochschulraum (STEHR) sollten die Studierenden bewerten, wie gut die fachlichen Kenntnisse ihrer Ansicht nach im Bachelor-Studium gefördert werden. Im Vergleich zur erlebten Situation (erfahrene Förderung) wird damit die Güte der Förderung in der Bachelor-Ausbildung bewertet.

Entsprechend der hohen Förderung gelangt die Mehrheit der Bachelor-Studierenden zu einem positiven Urteil: Zwei Drittel halten die Förderung der fachlichen Kenntnisse im Bachelor-Studium für gut bis sehr gut. Damit gelangen 10% weniger Studierenden zu einem positiven Urteil als von einer guten Förderung berichtet haben. An Fachhochschulen fallen die Urteile etwas besser aus als an Universitäten: 70% gegenüber 61% der Bachelor-Studierenden bewerten die Fachförderung als gut bis sehr gut.

Für Diplom-Studierende gelten Bachelor-Studierende als fachlich weniger gefördert

Die Diplom-Studierenden trauen dem Bachelor-Studium keine sehr hohe fachliche Förderung zu. Nur jeder Vierte hält den fachlichen Ertrag in diesen neuen Studiengängen für gut. Fast genauso viele bewerten ihn ausdrücklich als schlecht. Allerdings enthält sich ein gleichgroßer Anteil eines Urteils, weil er es sich darüber nicht zutraut (vgl. Tabelle 58).

Das Image des Bachelors ist bei den Kommilitonen in traditionellen Studiengängen immer noch schlecht (vgl. Bargel/Bargel/Dippelhofer 2008). Doch ist zu beachten, dass ein direkter Vergleich mit dem Diplom-Studium vorsichtig zu handhaben ist, da der Bachelor als Kurzstudium weder einen Diplomstudiengang ersetzen kann noch soll. Um einen vergleichbaren Anspruch zu erreichen, müsste der Master mit einbezogen werden. Der oft übliche pauschale Vergleich zum bisherigen Diplom-Studium wird dem Bachelor nicht gerecht.

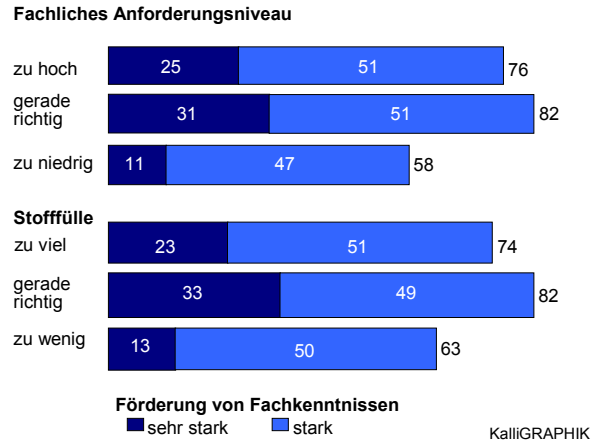
Ausgewogene Anforderungen erzielen höchsten Ertrag

Die fachlichen Anforderungen erleben die Bachelor-Studierenden häufig als zu hoch, vor allem die Stofffülle erweist sich als überfordernd. In welcher Weise sich diese Anforderungen auswirken, kann anhand der erfahrenen fachlichen Förderung überprüft werden. Dabei stellt sich ein Zusammenhang zwischen der Höhe der Anforderungen und Höhe des resultieren-

den Fachertrags heraus. Zu hohe Anforderungen beeinträchtigen den Studienertrag dabei weniger als zu niedrige.

- Erleben die Bachelor-Studierenden ein ausgewogenes fachliches Anforderungsniveau, dann ist der Fachertrag am höchsten: 82% fühlen sich stark bis sehr stark gefördert.
- Sind die Anforderungen überzogen, dann sinkt der hohe Ertrag im Studium etwas ab: Noch 76% fühlen sich stärker gefördert, aber nur noch 25% sehr stark, gegenüber 31% bei ausgewogenen Anforderungen.
- Sind die Anforderungen jedoch zu gering, dann liegt die fachliche Förderung deutlich niedriger: noch 58% erleben eine gute Fachförderung, aber nur 11% eine sehr starke (vgl. Abbildung 31).

Abbildung 31
Fachliche Förderung im Bachelor-Studium (2008)
(Angaben in Prozent)



Quelle: SQM 2008, HIS und AG Hochschulforschung.

Ähnliche Zusammenhänge ergeben sich für die Stofffülle. Am besten gelingt die fachliche Förderung, wenn der Lernstoff im richtigen Umfang angeboten wird. Bei Überforderung sinkt der Fachertrag etwas, bei Unterforderung deutlich ab.

Unterschiedliche Anforderungen beeinflussen vorrangig den Fachertrag. Weichen die Anforderungen von einem ausgewogenen Umfang ab, dann werden die Studierenden fachlich nicht mehr sehr stark gefördert. Gleichzeitig wirkt sich eine Unterforderung nachteiliger aus als eine Überforderung.

Hoher Fachertrag in Natur- und Ingenieurwissenschaften
In den einzelnen Fächergruppen erleben die Bachelor-Studierenden eine unterschiedlich starke Förderung der fachlichen Kenntnisse. Den höchsten Fachertrag erhalten die Studierenden der Natur- und Ingenieurwissenschaften an Universitäten (86% und 85%), in den anderen Fächergruppen ist der Ertrag geringer. In den Fächergruppen der Fachhochschulen fühlen sich die Bachelor-Studierenden jeweils etwas weniger stark gefördert als an den Universitäten. Der größte Unterschied tritt dabei in den Ingenieurwissenschaften auf (vgl. Tabelle 59).

Tabelle 59
Fachliche Förderung bei Bachelor-Studierenden nach Fächergruppen (2008)
(Angaben in Prozent; 1. Skala von 1 = gar nicht bis 5 = sehr stark gefördert; Angaben für Kategorien: 4 = stark, 5 = sehr stark; 2. Skala von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut; Angaben für Kategorien: 4 = gut und 5 = sehr gut)

	Kult.-wiss.	Nat.-wiss.	Soz.-wiss.		Wirt.-wiss.		Ing.-wiss.	
erfahrene Förderung [1]			Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH
stark	52	55	53	46	44	51	50	48
sehr stark	22	31	22	24	35	28	35	25
zusammen	**74**	**86**	**75**	**70**	**79**	**79**	**85**	**73**
Beurteilung [2]								
gut	44	48	50	57	55	52	42	49
sehr gut	10	18	12	11	25	17	8	21
zusammen	**54**	**66**	**62**	**68**	**80**	**69**	**50**	**70**

Quelle: SQM 2008, HIS und AG Hochschulforschung, STEHR 2008, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Bestes Urteil in den Wirtschaftswissenschaften
Die Urteile der Studierenden für die Förderung von Fachkenntnissen im Bachelor-Studium variieren ebenfalls stark. Am häufigsten halten die Bachelor-Studierenden der Wirtschaftswissenschaften an Universitäten die Fachförderung für gut: 80% geben ein positives Urteil ab. Erkennbar seltener bewerten ihre Kommilitonen an Fachhochschulen die Förderung für gut (70%). Besonders schwach sind aber im Vergleich dazu die Urteile der Studierenden der Kultur- und der Ingenieurwissenschaften an Universitäten. Nur die Hälfte bewertet den Fachertrag noch als gut (vgl. Tabelle 59).

Der Vergleich zwischen der erfahrenen Förderung und deren Beurteilung im Bachelor-Studium stellt heraus, dass weniger Studierende den Ertrag positiv bewerten als eine gute Förderung. Besonders groß sind die Diskrepanzen zwischen erhaltener und bewerteter Fachförderung in den Fächergruppen der Universitäten, vor allem in den Ingenieurwissenschaften. Nur die Wirtschaftswissenschaften gelangen ebenso häufig zu guten Urteilen wie eine hohe Förderung erfahren. Die auffallend schwache Bewertung in den Ingenieurwissenschaften kann mit dem schlechten Image und den vorherrschenden Ängste der Unterqualifizierung zusammenhängen, die in dieser Fächergruppe sehr verbreitet sind. Dagegen genießt der Bachelor in den Wirtschaftswissenschaften ein viel positiveres Ansehen, weshalb die Urteile weniger belastet sind.

8.2 Erwerb allgemeiner Kompetenzen

Neben dem fachlichen Ertrag soll ein Hochschulstudium vielfältige weitere Kompetenzen fördern, darunter auch die häufig geforderten Schlüsselqualifikationen. Die diesbezüglichen Anforderungen der Fachbereiche halten viele Studierenden jedoch für zu gering, die Mehrheit fühlt sich darin unterfordert. Anhand der erfahrenen Förderungen lässt sich nachprüfen, ob sich die erlebte Unterforderung in Defiziten der überfachliche Kompetenzen niederschlagen, oder ob es den Fach-

bereichen trotzdem gelingt, Schlüsselqualifikationen in ausreichendem Maße zu vermitteln, was in den Bachelorstudiengängen versprochen wird.

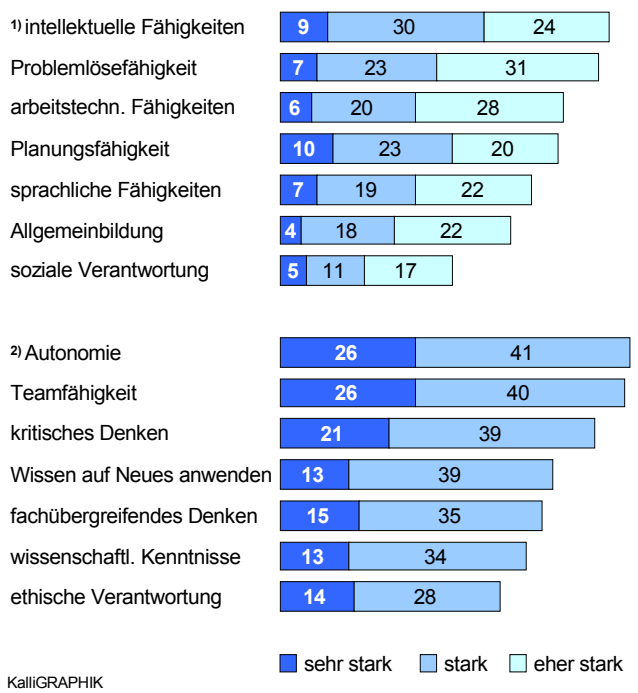
Insgesamt bestätigen ihrem Studienfach aber nur zwei Fünftel der Bachelor-Studierenden eine gute Vermittlung von überfachlichen Qualifikationen. Für die Mehrheit ist die Ausbildung solcher Fertigkeiten kein deutliches Kennzeichen des Faches. Diese allgemeine Bestimmung lässt sich ebenfalls anhand der Einzelqualifikationen überprüfen, was zu gleichlautenden Befunden führt.

Viel Förderung in Autonomie, wenig in Verantwortung

Die überfachlichen Kompetenzen werden sehr unterschiedlich an den Hochschulen gefördert. Eine gute Förderung erleben die Bachelor-Studierenden in der Autonomie und der Teamfähigkeit: Zwei Drittel fühlen sich stark gefördert. Nur etwas geringer fällt der überfachliche Ertrag für das kritische Denken, die intellektuellen Fähigkeiten sowie die Problemlösefähigkeit aus. Rund drei Fünftel fühlen sich durch ihr Studium darin stark gefördert (vgl. Tabelle 32).

Etwa jeder zweite Bachelor-Studierende wurde in der Fähigkeit gefördert, das vorhandene Wissen auf neue Fragen anzuwenden. Genauso viele berichten von höheren Erträgen im fachübergreifenden Denken, in den arbeitstechnischen Fähigkeiten und in der Planungsfähigkeit. Etwas weniger als die Hälfte der Studierenden sehen sich in den Kenntnissen wissenschaftlicher Methoden und den sprachlichen Fähigkeiten gefördert. Die Schlusslichter bilden die Erträge in der Allgemeinbildung sowie dem ethischen und dem sozialen Verantwortungsbewusstsein.

Abbildung 32
Förderung allgemeiner Qualifikationen im Bachelor-Studium (nur 5. bis 8. FS) (2006/07, 2008)
(Angaben in Prozent; 1. Skala von 0 = gar nicht bis 6 = sehr stark gefördert; Angaben für Kategorien: 4 = eher stark, 5 = stark, 6 = sehr stark; 2. Skala von 1 = gar nicht bis 5 = sehr stark gefördert; Angaben für Kategorien: 4 = stark, 5 = sehr stark)



Quelle: Studierendensurvey 1983-2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. SQM 2008, HIS und AG Hochschulforschung.

Höherer Ertrag im Bachelor-Studium als erwartet

In fast allen Qualifikationen erhalten mehr als zwei Fünftel der Bachelor-Studierenden eine gute Förderung, womit die einzelnen Fähigkeiten besser gefördert werden als die Kennzeichnung der Studierenden hinsichtlich der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen in ihrem Fach erwarten lassen. Gleichzeitig fühlen sich auch mehr Studierende gefördert als aufgrund der Angaben zu den Unterforderungen erwarten lassen. Die überfachlichen Qualifikationen werden im Bachelor-Studium insgesamt besser gefördert, als aufgrund der beschriebenen Studiensituation zu erwarten wäre.

Unterschiede zwischen den Hochschularten

Nach Ansicht der Bachelor-Studierenden werden einige Qualifikationen an Universitäten, andere an Fachhochschulen stärker gefördert. Die Universitäten legen demnach mehr Wert auf Autonomie, Problemlösefähigkeit, auf wissenschaftliche Kenntnisse und eine gute Allgemeinbildung. Die Fachhochschulen vermitteln stärker Teamfähigkeit, Planungsfähigkeit, die Fähigkeit, Wissen anzuwenden, sowie ein fachübergreifendes Denken und ein soziales Verantwortungsbewusstsein (vgl. Tabelle 60).

Tabelle 60
Förderung allgemeiner Qualifikationen im Bachelor-Studium nach Hochschulart (nur 5. bis 8. FS) (2006/07, 2008)
(Angaben in Prozent; 1. Skala von 0 = gar nicht bis 6 = sehr stark gefördert; Angaben für Kategorien: 4-6 = stark; 2. Skala von 1 = gar nicht bis 5 = sehr stark gefördert; Angaben für Kategorien: 4-5 = stark)

starke Förderung	**Uni**	**FH**
Autonomie [2)]	71	65
Problemlösefähigkeit [1)]	62	56
Kenntnisse in wiss. Methoden [2)]	51	43
Allgemeinbildung [1)]	46	40
Teamfähigkeit [2)]	57	71
Planungsfähigkeit [1)]	50	61
Fähigkeit, Wissen auf neue Fragen und Probleme anzuwenden [1)]	47	55
Fachübergreifendes Denken [2)]	42	55
Soziales Verantwortungsbewusstsein [1)]	33	37

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz. SQM 2008, HIS und AG Hochschulforschung.

Bachelor hat keine größeren überfachlichen Defizite

Für einige überfachliche Qualifikationen bestätigen die Diplom-Studierenden leicht höhere Erträge, so in der Autonomie, den Wissenschaftskenntnissen, der Allgemeinbildung und dem kritischen Denken (jeweils um ca. 5 Prozentpunkte häufiger). Dafür fühlen sie sich in den sprachliche Fähigkeiten etwas weniger gefördert als die Bachelor-Studierenden. Somit weist das Bachelor-Studium keine größeren Defizite im Vergleich

zum Diplom-Studium auf, womit die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen auch in einem kürzeren Studium wie bisher bewahrt bleibt. Da die überfachliche Förderung bislang aber im Hochschulstudium zu kurz kam, hat der Bachelor diesen Mangel geerbt.

Zurückhaltende Bewertung der Erträge bei allgemeinen Kompetenzen

Die Bachelor-Studierenden beurteilen die Förderungen der Autonomie im Studium am besten: 57% halten sie für gut. Jeweils etwa die Hälfte bewertet den Ertrag in der Problemlöse- und der Teamfähigkeit gut. Für die Förderung der Kritikfähigkeit gelangt bereits weniger als die Hälfte zu positiven Urteilen. Deutlich schwächer werden die Erträge für das soziale Verantwortungsbewusstsein und die interkulturellen Kompetenzen bewertet: ein Viertel beurteilt sie gut (vgl. Tabelle 61).

Tabelle 61
Beurteilung der Förderung allgemeiner Qualifikationen im Bachelor-Studium (nur 5. bis 8. FS) (2007, 2008)
(Skala von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut; Angaben in Prozent für Kategorien: 4-5 = gut)

	Bachelor			Dipl./Mag.
Beurteilung	Ges.	Uni	FH	
Autonomie	57	56	62	21
Problemlösefähigkeit	53	51	62	16
Teamfähigkeit	50	40	65	27
Kritikfähigkeit	43	44	41	11
Soziale Verantwortung	25	23	28	9
Interkulturelle Kompetenzen	25	22	30	13

Quelle: STEHR 2008, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

An Universitäten fallen die Urteile zu den Förderungen im Bachelor-Studium etwas schwächer aus als an Fachhochschulen. Dies trifft auch auf jene Qualifikationen zu, die an Universitäten besser gefördert werden als an Fachhochschulen, wie die Autonomie und die Problemlösefähigkeit. Anscheinend sind die Studierenden an Universitäten mehr besorgt, ob die erzielten Erträge ausreichend sind. Im Vergleich zu den erfahrenen Förderungen fallen die Beurteilungen der Förderung von überfachlichen Qualifikationen im Bachelor-Studium schwächer aus. Alle nachgefragten Qualifikationen werden von weniger Studierenden positiv beurteilt als eine gute Förderung erleben. Die Differenzen betragen dabei mehr als zehn Prozentpunkte.

Die Diplom-Studierenden setzen keine großen Erwartungen in die Vermittlungskompetenz des Bachelor-Studiums. Nicht mehr als ein Viertel von ihnen beurteilt die Förderung von Schlüsselqualifikationen als gut. Allerdings geben bis zu einem Drittel der Diplom-Studierenden auch an, darüber kein Urteil treffen zu können, womit die schwachen Urteile vorrangig sowohl auf mangelnde Informationen als auch ein zu schlechtes Image zurückgehen dürften (vgl. Tabelle 61).

Weniger Ertrag in den Ingenieurwissenschaften

Die Vermittlung von überfachlichen Qualifikationen erleben die Bachelor-Studierenden in den einzelnen Fächergruppen teilweise recht unterschiedlich. In den Ingenieurwissenschaften fühlen sich die Bachelor-Studierenden insgesamt am schwächsten gefördert. In allen Qualifikationen außer der Teamfähigkeit erfahren sie geringere Erträge als ihre Kommilitonen in anderen Fächergruppen. Zwar berichten die Ingenieurstudierenden an Fachhochschulen von mehr Erträgen als an Universitäten, aber auch sie liegen hinter den anderen Fächergruppen der Fachhochschulen wie auch der Universitäten zurück. Die insgesamt häufigsten überfachlichen Förderungen erhalten die Bachelor-Studierenden der Sozialwissenschaften beider Hochschularten, sowie der Wirtschaftswissenschaften an Fachhochschulen (vgl. Tabelle 62).

Die Unterschiede zwischen den Fächergruppen sind durchaus beachtlich, häufig erreichen sie bis 20 Prozentpunkte. Die größte Differenz findet sich für das soziale Verantwortungsbewusstsein. Während sich darin 73% der Bachelor-Studierenden in den Sozialwissenschaften der Fachhochschulen gefördert fühlen, sind es in den Ingenieurwissenschaften gerade mal 25%.

Tabelle 62
Förderung überfachlicher Qualifikationen bei Bachelor-Studierenden nach Fächergruppen (nur 5. bis 8. FS) (2007, 2008)
(Angaben in Prozent; 1. Skala von 1 = gar nicht bis 5 = sehr stark gefördert; Angaben für Kategorien: 4-5 = stark; 2. Skala von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut; Angaben für Kategorien: 4-5 = gut)

			Soz.-wiss.		Wirt.-wiss.		Ing.-wiss.	
Förderung [1]	Kult.-wiss.	Nat.-wiss.	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH
Autonomie	75	67	75	67	75	70	58	59
Krit. Denken	66	51	66	66	57	60	48	55
Teamfähigkeit	54	64	65	61	51	72	58	66
wiss. Kennt.	50	56	59	55	47	47	36	40
Anwendung	46	49	47	52	51	57	33	54
Eth. Verantw.	42	27	51	73	38	43	26	25
fachüb. Denken	38	40	43	51	47	60	35	53
Beurteilung [2]								
Autonomie	56	46	57	57	70	62	63	73
Problemlösung	50	48	54	46	60	68	50	58
Kritikfähigkeit	43	35	59	46	40	45	38	42
Teamfähigkeit	38	35	50	63	43	62	46	76
Interkult. Kom.	34	2	26	32	28	45	8	28
Soz. Verantw.	21	15	35	48	13	29	33	18

Quelle: SQM 2008, HIS und AG Hochschulforschung;
STEHR 2008, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Ungünstigere Urteile in den Naturwissenschaften

Die Beurteilungen der überfachlichen Förderung im Bachelor-Studium variieren ebenfalls deutlich zwischen den Fächergruppen. Auffällig schwache Noten vergeben dabei die Studierenden der Naturwissenschaften, sie liegen weit hinter ihren Kommilitonen aus anderen Fächergruppen zurück, obwohl sie nicht deutlich weniger Förderungen erfahren als andere Studierende. Die insgesamt besten Wertungen zur überfachlichen Förderung geben die Bachelor-Studierenden in den Wirtschaftswissenschaften an Fachhochschulen ab, an Universitäten in den Sozialwissenschaften (vgl. Tabelle 62).

8.3 Berufs- und Beschäftigungsbefähigung

Für den Studienerfolg wird die Berufsbefähigung zunehmend wichtiger. Vor allem im Bachelor-Studium haben sich solche Erwartungen erheblich erhöht, wobei gleichzeitig stärker auf die Beschäftigungsbefähigung oder die „Employability" verwiesen wird. Was einstmals vom anwendungsbezogenen Studium an einer Fachhochschule erwartet wurde, soll nun generell für den ersten Abschluss gelten, auch an Universitäten (vgl. Minks 2004; Teichler 2005).

Mehr Praxisnähe als Berufsvorbereitung
Das Bachelor-Studium zeichnet sich nicht durch einen besonders engen Praxisbezug aus. Nur etwa jeder zweite Studierende sieht darin ein deutliches Kennzeichen seines Faches. Allerdings bestehen große Unterschiede zwischen den Hochschularten. An Universitäten charakterisieren nur 30%, an Fachhochschulen aber 71% ihr Fach als praxisnah. In dieser Hinsicht haben die Fachhochschulen einen deutlichen Vorsprung. Ganz ähnlich beschreiben aber auch die Diplom-Studierenden ihr Studium, womit der Bachelor keine erweiterten Praxisbezüge anbietet (vgl. Tabelle 63).

Tabelle 63
Förderung der Praxis- und Beschäftigungsbefähigung im Urteil von Bachelor-Studierenden, nur 5. bis 8. FS (2006/07, 2008)
(Angaben in Prozent; 1. Skala von 1 = gar nicht bis 5 = sehr stark gefördert; Angaben für Kategorien: 4-5 = gut; 2. Skala von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut; Angaben für Kategorien: 4-5 = gut)

	Bachelor			Diplom/Mag.		
Kennzeichen des Faches [1]	Ges.	Uni	FH	Ges	Uni	FH
Enger Praxisbezug	47	30	71	43	30	72
Gute Berufsvorbereitung	29	16	46	33	26	49
Förderung im Studium [1]						
Prakt. Fähigkeiten/ Berufsbezogenheit	42	28	51	45	28	61
Beschäftigungsbefähigung	33	23	39	38	32	44
Beurteilung des Ertrages [2]						
Prakt. Fähigkeiten/ Berufsbezogenheit	41	24	65	22	23	20

Quelle: SQM 2008, HIS und AG Hochschulforschung.
STEHR 2008, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Ein enger Praxisbezug ist jedoch nicht gleichbedeutend mit einer guten Berufsvorbereitung. Wird nach beiden Merkmalen unterschieden, so wird deutlich, dass viel weniger Studierende ihrem Fach eine gute Berufsvorbereitung bestätigen, nur 29% der Bachelor-Studierenden sehen darin ein Kennzeichen ihrer Ausbildung.

Große Unterschiede fallen wiederum zwischen den Hochschularten auf. An Fachhochschulen hält knapp die Hälfte eine gute Berufsvorbereitung für charakteristisch, an Universitäten nur 16%. Die Diplom-Studierenden berichten zumindest an Universitäten häufiger von einer guten Berufsvorbereitung, 26% sehen darin ein Kennzeichen ihres Faches, womit das Bachelor-Studium in diesem wichtigen Aspekt deutliche Defizite aufweist (vgl. Tabelle 63).

Geringer Praxisertrag an Universitäten
Der Praxisertrag fällt für die Bachelor-Studierenden zu niedrig aus. Nur 42% fühlen sich durch ihr Studium in den praktischen Fähigkeiten und der Berufs- und Praxisbezogenheit stark gefördert. Dabei ist der Ertrag an Universitäten deutlich niedriger als an Fachhochschulen: 28% zu 51% haben eine gute Förderung erhalten. Die Diplom-Studierenden fühlen sich im Vergleich dazu an Fachhochschulen besser gefördert (61%), womit der Bachelor-Abschluss klare Defizite aufweist.

Noch schwächer fällt der Ertrag im Urteil der Bachelor-Studierenden bei der Beschäftigungsbefähigung aus. Nur jeder dritte von ihnen fühlt sich darin gut gefördert. An Universitäten sind es nur 23% gegenüber 39% an Fachhochschulen. Im Vergleich dazu fühlen sich die Diplom-Studierenden an beiden Hochschularten besser gefördert, womit auch die wichtige und versprochene Beschäftigungsbefähigung im Bachelor-Studium noch viel zu kurz kommt (vgl. Tabelle 63).

Sehr differente Urteile zum Praxisertrag
Die Beurteilung der Förderung der praktischen Fähigkeiten und der Berufsbezogenheit im Bachelor-Studium fällt sehr different aus. Insgesamt bewerten 41% der Bachelor-Studierenden die Ausbildung dieser Kompetenzen als gut. An Universitäten gelangen allerdings nur 24% zu einem positiven Urteil, an Fachhochschulen sind es immerhin 65%.

Die Diplom-Studierenden erwarten im Vergleich dazu keine sehr gute Ausbildung im Bachelor-Studium. Sie bewerten den Praxisertrag deutlich schwächer, nur 20% halten die Ausbildung diesbezüglich für gut. An Universitäten geben die Diplom-Studierenden die gleiche schwache Wertung ab wie die Bachelor-Studierenden, während sie an Fachhochschulen weit seltener Erfolge erwarten: nur 20% halten die Förderungen für gut. Allerdings kann jeder vierte Diplom-Studierende darüber kein Urteil abgeben (vgl. Tabelle 63).

Unzureichende Berufsvorbereitung im Bachelor-Studium
Zwar ist die Ausbildung an den Fachhochschulen deutlich praxisnäher als an Universitäten, doch erhalten zu wenig Bachelor-Studierende einen höheren Praxisertrag, geschweige denn eine ausreichende Beschäftigungsbefähigung. Die berufsnahe Ausbildung, die im Bachelor-Studium als beschäftigungsbefähigend ausgewiesen wird, ist damit für einen großen Teil der Studierenden nicht vorhanden, weder an Fachhochschulen und ganz besonders nicht an Universitäten. Trotz des Versprechens auf eine berufsbefähigende Ausbildung stellen sich die Bachelor-Studiengänge als weniger praxisbezogen dar als die Diplom-Studiengänge. Das neue Studienmodell ist damit nicht praxisnäher geworden.

Große Praxisunterschiede in den Sozialwissenschaften
In ihrer Praxisausbildung unterscheiden sich auch die verschiedenen Fächergruppen recht deutlich. Ein enger Praxisbezug ist am häufigsten in den Wirtschafts- und Ingenieurwis-

senschaften an Fachhochschulen ein Kennzeichen (71%). Weniger charakteristisch ist er für ihre Kommilitonen in den Sozialwissenschaften (63%). An Universitäten ist der enge Praxisbezug am häufigsten in den Naturwissenschaften vorhanden (49%), besonders selten dagegen in den Sozialwissenschaften (14%), womit diese Fächergruppe die größten Differenzen zwischen den Hochschularten aufweist (vgl. Tabelle 64).

Tabelle 64
Förderung der Praxis- und Beschäftigungsbefähigung bei Bachelor-Studierenden nach Fächergruppen (2006/07, 2008)
(Angaben in Prozent; 1. Skala von 1 = gar nicht bis 5 = sehr stark; Angaben für Kategorien: 4-5 = stark; 2. Skala von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut; Angaben für Kategorien: 4-5 = gut)

Kennzeichen [1]	Kult.-wiss.	Nat.-wiss.	Soz.-wiss. Uni	Soz.-wiss. FH	Wirt.-wiss. Uni	Wirt.-wiss. FH	Ing.-wiss. Uni	Ing.-wiss. FH
Enger Praxisbezug	27	49	14	63	30	71	33	71
Gute Berufsvorbereitung	8	21	11	32	33	57	28	49
Förderung [1]								
Prakt. Fähigkeiten/ Berufsbezogenheit	26	44	21	49	30	57	21	38
Beschäftigungsbefähigung	14	26	20	32	43	51	28	31
Beurteilung [2]								
Prakt. Fähigkeiten/ Berufsbezogenheit	18	36	18	43	35	74	21	73

Quelle: SQM 2008, HIS und AG Hochschulforschung.
STEHR 2008, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Beste Berufsvorbereitung in den Wirtschaftswissenschaften
Eine gute Berufsvorbereitung ist in allen Fächergruppen weniger charakteristisch als die Praxisbezogenheit. Besonders selten ist sie jedoch in den Kulturwissenschaften vorhanden: Nur 8% der Bachelor-Studierenden sehen sie als ein Kennzeichen ihres Faches an. Kaum häufiger die Studierenden der Sozialwissenschaften (11%). Am häufigsten bescheinigen die Bachelor-Studierenden der Wirtschaftswissenschaften ihrem Fach an Universitäten eine gute Berufsvorbereitung (33%), sogar etwas mehr als einen engen Praxisbezug.

An den Fachhochschulen ist die Berufsvorbereitung nicht durchgängig häufig vorhanden als an Universitäten. In den Sozialwissenschaften bestätigt sie nur jeder Dritte, während die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften deutlich bessere Voraussetzungen haben: 57% erleben eine gute Berufsvorbereitung (vgl. Tabelle 64).

Wenig praktische Förderung in Ingenieurwissenschaften
Der resultierende Praxisertrag variiert an Universitäten und Fachhochschulen ebenfalls sehr deutlich zwischen den Fächergruppen. Die schwächste Förderung an beiden Hochschularten erleben die Studierenden der Ingenieurwissenschaften. Nur 21% an Universitäten und 38% an Fachhochschulen fühlen sich praktisch und berufsbezogen stärker gefördert. Im Vergleich dazu berichten 44% der Bachelor-Studierenden in den Naturwissenschaften von einem hohen Ertrag, womit sie sogar mehr Praxisfähigkeiten erhalten als die Ingenieure an den Fachhochschulen.

In den Sozialwissenschaften ist der Praxisertrag an Universitäten vergleichbar schwach wie in den Ingenieurwissenschaften, an Fachhochschulen dagegen besser: Jeder zweite Studierende fühlt sich gut gefördert. Den höchsten Ertrag erhalten die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften an Fachhochschulen (57%), analog der Angaben zur guten Berufsvorbereitung (vgl. Tabelle 64).

Wirtschaftswissenschaften erreichen am ehesten die Beschäftigungsbefähigung
Die Beschäftigungsbefähigung ist für die meisten Studierenden geringer entwickelt als der Praxisbezug vermuten lässt, entsprechend der eher schwachen Berufsvorbereitung. Eine Ausnahme bilden die Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften an Universitäten. Die Studierenden fühlen sich häufiger zur Beschäftigung befähigt als sie in praktischen Fähigkeiten gefördert wurden.

Am häufigsten meinen die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften an Fachhochschulen, die Beschäftigungsbefähigung erworben zu haben: 51% halten ihr Studium diesbezüglich für ertragreich, an den Universitäten sind es 43%. Von deutlich geringeren Erträgen berichten die Studierenden in den Ingenieur- und den Sozialwissenschaften, wobei letztere sich an Universitäten noch weniger darin gefördert fühlen als an Fachhochschulen. Am wenigsten sehen sich die Bachelor-Studierenden in den Kulturwissenschaften für die Aufnahme einer Beschäftigung gefördert (nur 14%).

Gute Urteile in Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften
Die Beurteilung der Förderung einer berufsbefähigenden Ausbildung im Bachelor-Studium stellt nochmals besonders große Differenzen zwischen den Fächergruppen heraus. Besonders gut wird die Berufsförderung in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen beurteilt: fast drei Viertel sehen das Bachelor-Studium dafür als ertragreich an, viel mehr als eine hohe Förderung erleben. Eine bereits deutlich niedrigere Wertung geben ihre Kommilitonen in den Sozialwissenschaften ab. Nur noch 43% halten die praktischen und beruflichen Erträge für gut (vgl. Tabelle 64).

Viel schwächer fallen die Urteile an den Universitäten aus. Am häufigsten gelangen mit mehr als jedem Dritten die Bachelor-Studierenden in den Wirtschafts- und Naturwissenschaften zu positiven Bewertungen. In den anderen Fächergruppen bezeichnet nur noch jeweils ein Fünftel die Berufsförderung im Bachelor-Studium als gut.

Viele Defizite in der Berufsvorbereitung
An den Universitäten haben die Studierenden zu selten das Gefühl, für den späteren Beruf ausreichend in praktischen und

berufsbezogenen Fertigkeiten ausgebildet zu sein, weshalb ein Großteil sich auch nicht für eine Beschäftigung befähigt fühlt. Selbst in den Wirtschaftswissenschaften betrifft dies noch jeden zweiten Studierenden.

An Fachhochschulen erleben die Studierenden der Sozialwissenschaften zwar viel Praxis, doch bewerten sie diese nicht allzu gut und es fehlt ihnen an ausreichender Berufsvorbereitung. Die Ingenieurstudierenden erhalten mehr Praxis, die sie zwar gut bewerten, aber für zu wenig ertragreich halten, ebenso wie die Berufsvorbereitung. Nur in den Wirtschaftswissenschaften berichten durchgehend mehr als die Hälfte der Studierenden von einer praxis- und berufsnahen Ausbildung, die ihrer Ansicht nach auch eine Beschäftigung nach Abschluss des Bachelor-Studiums erlaubt.

8.4 Forschungsbefähigung

Das Bachelor-Studium weist das Versprechen auf eine bessere Berufsvorbereitung auf. Sie soll ein Schwerpunkt der Ausbildung in den neuen und kürzeren Studiengängen sein. Auf der anderen Seite soll die Wissenschaftlichkeit nicht unmittelbar im Zentrum stehen, sondern schwerpunktmäßig im Master-Studium vermittelt werden. Dennoch werden Forschungsbezüge weiterhin für wichtig erachtet.

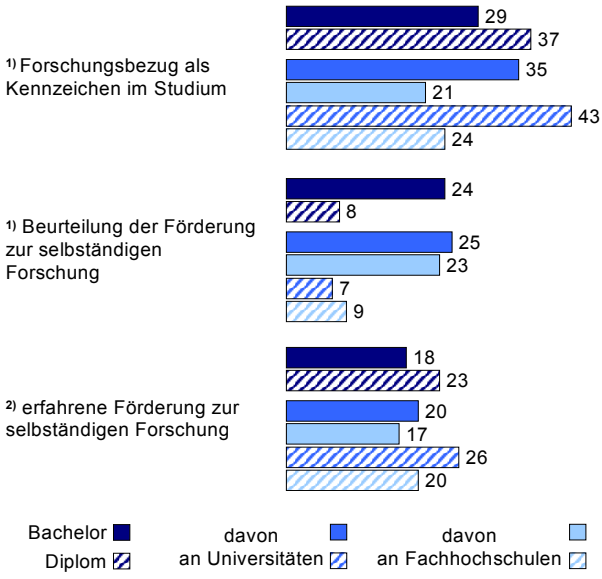
Insgesamt wenig Forschungsbezüge im Bachelor-Studium
Für die Mehrheit der Bachelor-Studierenden sind Forschungsbezüge kein deutliches Kennzeichen des Studiums. Nur 29% halten sie in ihrem Fach für charakteristisch. An Universitäten erleben die Studierenden häufiger Bezüge zur Forschung als an Fachhochschulen: Für 35% gegenüber 21% gehören sie zum Studienalltag (vgl. Abbildung 33).

Die Diplom-Studierenden erleben im Vergleich dazu mehr Forschungsbezüge. 37% sehen darin ein Kennzeichen des Faches. Noch stärker wird die Forschung an Universitäten eingebunden, 43% der Studierenden halten dies für charakteristisch. In den Diplomstudiengängen der Fachhochschulen sind Forschungsbezüge dagegen nicht häufiger vorhanden als im Bachelor-Studium. Die Forschungsnähe der Ausbildung ist damit im Bachelor-Studium vorrangig an den Universitäten zurückgefahren worden, während an Fachhochschulen die ehedem geringere Einbeziehung nicht weiter gesenkt worden ist. Die Forschung ist damit nicht gänzlich aus dem Bachelor-Studium verschwunden, sondern wurde in Abstimmung mit den Zielen mehr in den Hintergrund gerückt.

Forschungsfähigkeit wird nicht stark gefördert
Nur ein kleiner Teil von 18% der Bachelor-Studierenden sieht sich durch sein Studium dazu befähigt, selbständig forschend tätig zu werden. Dabei sind es an den Universitäten kaum mehr als an Fachhochschulen, wobei der Forschungsertrag im Vergleich zu den Forschungsbezügen im Studium an Universitäten recht gering ausfällt (Abbildung 33).

Zwar berichten die Diplom-Studierenden von etwas mehr Förderung zur selbständigen Forschungstätigkeit, jedoch liegt der Ertrag auch bei ihnen deutlich geringer als der Forschungsbezug erwarten lässt. Die Einbeziehung von Forschung in die Fachausbildung ermöglicht noch nicht hinreichend eine selbständige Anwendung.

Abbildung 33
Forschungsbezug und Forschungsertrag im Urteil der Bachelor- und Diplom-Studierenden, nur 5. bis 8. FS (2006/07, 2008)
(Angaben in Prozent; 1. Skala von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut; Angaben für Kategorien: 4-5 = gut; 2. Skala von 1 = gar nicht bis 5 = sehr stark gefördert; Angaben für Kategorien: 4-5 = stärker gefördert)



Quelle: SQM 2008, HIS und AG Hochschulforschung.
STEHR 2008, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Verhältnismäßig gute Beurteilung der Forschungserträge
Eine gute Förderung der Fähigkeit, selbständig forschend tätig werden zu können, wird dem Bachelor-Studium von jedem vierten Bachelor-Studierenden zugeschrieben, ohne größere Differenzen zwischen den Hochschularten. Damit sehen sich etwas mehr Bachelor-Studierende zur selbständigen Forschung gut gefördert als im Studium enge Forschungsbezüge erlebt haben. Anscheinend reicht manchen Studierenden ein geringer Forschungsertrag des Studiums aus, was dem bei vielen Studierenden geringen Interesse an Forschung und Wissenschaft entspricht.

Das Urteil der Diplom-Studierenden über die Förderung von Forschungsfähigkeiten im Bachelor-Studium verdeutlicht, dass sie dem Bachelor-Studium keine gute Forschungsausbildung zutrauen. Nur 8% der Diplom-Studierenden halten die Förderung von Forschungsbefähigungen im Bachelor-Studium für gut, wobei aber mehr als jeder Vierte sich kein Urteil dazu erlauben will. Erneut zeigt sich, dass in der Beurteilung des Bachelor-Studiums auch unter den Studierenden Selbst- und Fremdbild weit auseinander fallen.

Starke Forschungsbezüge in den Naturwissenschaften
Zwischen den Fächergruppen treten einige Unterschiede in den Forschungsbezügen und der Forschungskompetenz auf. Mit deutlichem Abstand zu den anderen Fächern gehören Forschungsbezüge am häufigsten zu den Naturwissenschaften. 52% der Bachelor-Studierenden sehen darin ein Kennzeichen ihres Studienfaches. Die anderen Fächergruppen der Universitäten liegen hinsichtlich ihrer Forschungsnähe enger beieinander, etwa jeder dritte Bachelor-Studierende hält sie für charakteristisch. Den schwächsten Forschungsbezug weisen dabei die Wirtschaftswissenschaften auf, den nur 28% ihrer Studierenden erleben (vgl. Tabelle 65).

An den Fachhochschulen variieren die Forschungsbezüge stärker zwischen den Fächern. Die größte Forschungsnähe haben die Studierenden in den Ingenieurwissenschaften (31%), die damit zu den Universitäten aufschließen, während die Bachelor-Studierenden der Sozialwissenschaften weit zurückfallen (17%).

Tabelle 65
Forschungsbezug und Forschungsbefähigung bei Bachelor-Studierenden nach Fächergruppen (2006/07, 2008)
(Angaben in Prozent; 1. Skala von 1 = gar nicht bis 5 = sehr stark; Angaben für Kategorien: 4-5 = stärker; 2. Skala von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut; Angaben für Kategorien: 4-5 = gut)

Kennzeichen [1]	Kult.-wiss.	Nat.-wiss.	Soz.-wiss. Uni	Soz.-wiss. FH	Wirt.-wiss. Uni	Wirt.-wiss. FH	Ing.-wiss. Uni	Ing.-wiss. FH
Forschungsbezug	31	52	34	17	28	24	16	31
Förderung [1]								
Selbständig zu forschen	20	26	20	19	20	17	6	15
Beurteilung [2]								
Selbständige Forschung	29	29	22	30	20	24	21	33

Quelle: SQM 2008, HIS und AG Hochschulforschung.
STEHR 2008, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Geringer Forschungsertrag in den Ingenieurwissenschaften
Die Förderung zur selbständigen Forschung bezeichnen die Bachelor-Studierenden aller Fächergruppen als eher gering. Auch in den Naturwissenschaften fühlen sich nur 26% gut gefördert, trotz häufiger Forschungsbezüge im Studium. Auffällig gering ist der Forschungsertrag auch in den Ingenieurwissenschaften. Besonders wenig Förderung erhalten hierbei die Studierenden an den Universitäten. Nur 6% der Bachelor-Studierenden fühlen sich durch das Studium zur Forschung befähigt.

Vergleichsweise gute Urteile an Fachhochschulen
Die Urteile zur Vermittlung von Forschungskompetenzen im Bachelor-Studium liegen zwischen den Fächergruppen nicht sehr weit auseinander. Sie fallen jedoch fast durchweg besser als aufgrund der erfahrenen Förderung zu erwarten wäre. Auffällig besser fallen die Urteile im Vergleich zur Förderung in den Ingenieur- und Sozialwissenschaften der Fachhochschulen sowie in den Kulturwissenschaften aus (vgl. Tabelle 65).

Hohe Förderung und Erträge im Bachelor-Studium, aber Defizite bei Praxisbezug und Beschäftigungsbefähigung
Im Bachelor-Studium werden **fachliche Kenntnisse** stark gefördert, sie sind nicht geringer als im Diplom-Studium. Trotzdem beurteilen Bachelor-Studierende die fachliche Förderung etwas kritischer.

Die **Förderung allgemeiner Kompetenzen** ist im Bachelor-Studium recht umfangreich vorhanden. Die Studierenden erwerben ähnliche Ausbildungserträge wie die Diplom-Studierenden, wobei unterschiedliche Schwerpunkte an den Hochschularten gesetzt werden. Insgesamt gehören aber Autonomie und Teamfähigkeit, sowie intellektuelle und Problemlösefähigkeiten zu den am meisten geförderten Kompetenzen, während die Allgemeinbildung sowie die ethische und soziale Verantwortung generell zu kurz kommen. Die Bachelor-Studierenden beurteilen diese Förderungen etwas kritisch, aber besser als die Diplom-Studierenden.

Die **Praxiserträge** lassen im Bachelor-Studium noch zu wünschen übrig, ganz besonders an den Universitäten. Vor allem hinsichtlich der **Beschäftigungsbefähigung** sehen die Studierenden noch deutliche Defizite. Das Studium weist zwar enge Praxisbezüge auf, vor allem an Fachhochschulen, doch eine zu geringe Berufsvorbereitung. Im Vergleich zum Diplom-Studium erweist sich der Bachelor nicht als praxisnäher.

Der **Forschungsbezug im Studium** ist kein auffälliges Kennzeichen des Bachelor-Studiums, an Fachhochschulen noch weniger als an Universitäten. Daher ist der Ertrag im Studium hinsichtlich der Forschungsfähigkeit nicht sehr groß, wobei er an Universitäten geringer ist als die Bezüge erwarten ließen. Die Urteile zur Förderung im Bachelor-Studium sind dagegen etwas besser als die Erträge. Im Vergleich zum Diplom sind die Forschungsbezüge im Bachelor-Studium zurückgefahren worden, was sich auch in geringeren Erträgen ausdrückt. Allerdings erhalten auch die Diplom-Studierenden keine umfangreiche Förderung, weshalb sie vielleicht dem Bachelor-Studium nur eine rudimentäre Forschungsausbildung zutrauen.

Die beste Fachausbildung erhalten die Studierenden in den Natur- und Ingenieurwissenschaften an Universitäten. Die überfachliche Förderung ist am ertragreichsten in den Sozialwissenschaften, sowie den Wirtschaftswissenschaften an Fachhochschulen, gering in den Ingenieurwissenschaften. Der Praxisertrag fällt gut in den Wirtschaftswissenschaften, schwach in den Sozialwissenschaften aus. Den Forschungsfähigkeiten kommen noch am stärksten die Naturwissenschaften nach, jedoch kaum die Ingenieurwissenschaften. Die besten Urteile über die Förderungen in fachlicher Hinsicht und bei den allgemeinen Qualifikationen geben die Bachelor-Studierenden der Wirtschaftswissenschaften ab.

9 Berufliche Aussichten, Ansprüche und Tätigkeitsbereiche

Die Berufsaussichten für Hochschulabsolventen fallen je nach konjunktureller Lage auf dem Arbeitsmarkt unterschiedlich aus. Die Möglichkeiten, nach der Hochschulausbildung einen Arbeitsplatz zu finden, wurden bisher wenig von der Hochschul- und Abschlussart bestimmt. Eher gab es Unterschiede nach dem Geschlecht oder der Fachzugehörigkeit. Seit den im Rahmen der Bologna-Vereinbarungen neu eingeführten zweistufigen Studienabschlüssen ist die Sorge unter Studierenden größer geworden, dass der erste Hochschulabschluss, der Bachelor, auf dem akademischen Arbeitsmarkt weniger Wert sein könnte.

Trotz positiver Absichtserklärungen der deutschen Wirtschaft, dass Studierende mit Bachelorabschluss auf dem Arbeitsmarkt keine Nachteile zu erwarten hätten, bleiben Studierende in den Bachelorstudiengängen skeptisch, welche berufliche Verwertbarkeit mit ihrem neuen Studienabschluss zu erzielen ist. Deshalb sind die beruflichen Erwartungen von Studierenden von besonderem Interesse, weil sie nicht nur Hoffnungen und Sorgen bei der späteren Stellensuche erkennen lassen, sondern sich zudem auf die Studienführung und -motivation auswirken können. Unterscheiden sich die Erwartungen deutlich nach der Abschlussart, und wenn ja, gilt dies für Universitäten und Fachhochschulen sowie für alle Fächer gleichermaßen? Oder haben die Studierenden damit geringere Probleme als bisher angenommen wurde?

9.1 Erwartete Berufsaussichten und Arbeitsmarktchancen

Im WS 2006/07 werden die Berufschancen von den Studierenden insgesamt besser bewertet als drei Jahre zuvor, insbesondere von den Studierenden an den Fachhochschulen. Die Unterschiede in den beruflichen Erwartungen zwischen den Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen sind gering. 11% bzw. 12% der Studierenden rechnen mit Arbeitslosigkeit und 13% bzw. 11% erwarten, nicht ihrer Ausbildung entsprechend beschäftigt zu werden. Noch mehr Schwierigkeiten vermuten Studentinnen oder Studierende in bestimmten Fächern. Besonders die angehenden Juristen machen sich größere Sorgen (vgl. Bargel/Ramm/Multrus 2008).

In der ersten Befragung von Bachelorabsolventen aus dem Prüfungsjahr 2002/03 wollte die Mehrheit weiterstudieren. Nur ein Teil der Absolventen nahm die Stellensuche auf. Als Hauptprobleme wurden zu wenig Stellen, fehlende Berufserfahrung und der geringe Bekanntheitsgrad des Bachelorabschlusses genannt. Keine Probleme, eine Stelle zu finden, erwarten 27% (Uni) und 32% (FH) der Absolventen (vgl. Minks/Briedis 2005).

Ein Viertel erwartet größere Schwierigkeiten

Gegenüber dem Jahr 2004 haben sich die erwarteten Berufsaussichten der Bachelor-Studierenden leicht positiv entwickelt: 57% erwarten kaum oder nur geringe Schwierigkeiten bei der Stellensuche, d.h. es besteht eine gewisse Sorge, ob es gelingt, einen zusagenden Arbeitsplatz zu finden (2004: 52%). Rund ein Viertel bleibt hinsichtlich der Arbeitsplatzsuche skeptisch: davon vermuten 15% eine nicht der Ausbildung entsprechende Stelle zu finden und 12% gehen von möglicher Arbeitslosigkeit nach dem Studium aus. Darüber hinaus sind 16% der Studierenden unsicher. Anfang des neuen Jahrtausends äußerten sich die noch wenigen Bachelor-Studierenden über ihre Berufserwartungen insgesamt optimistischer (vgl. Tabelle 66).

Tabelle 66
Erwartete Schwierigkeiten bei der Stellensuche von Bachelor-Studierenden (2001 - 2007)
(Angaben in Prozent)

	Arbeits-losigkeit	Dequali-fikation	zusag.Stelle zu finden	kaum Schwierigk.	weiß nicht
2001	9	10	42	27	12
2004	14	18	35	17	16
2007	12	15	33	24	16

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

Die etwas positivere Sichtweise der Studierenden hinsichtlich möglicher Schwierigkeiten beim Übergang in den Beruf kann mit der insgesamt erhöhten Nachfrage auf dem akademischen Arbeitsmarkt (Stand 2007/2008) und der zunehmenden Akzeptanz von Bachelor-Abschlüssen in der Wirtschaft zusammenhängen (vgl. Staufenbiel 2008).

Bachelor-Studierende an Universitäten erwarten etwas häufiger Schwierigkeiten beim Berufseinstieg

An den Universitäten rechnen 28% der Bachelor-Studierenden mit größeren Problemen bei der Stellensuche. Zudem sind in den universitären Bachelorstudiengängen 18% Studierende, die sich keine Beurteilung zutrauen. Diese negativen Erwartungen sind an den Fachhochschulen etwas geringer: 23% der Bachelor-Studierenden rechnen hier mit einem schwierigen Berufsstart und 12% sind sich unsicher. Dabei fällt auf, dass sich die schlechten Berufserwartungen an den Universitäten gegenüber 2004 (35% größere Schwierigkeiten) verringert haben, während sie an den Fachhochschulen fast gleich geblieben sind (2004: 22%).

Bachelor-Studierende in den Kultur- und Sozialwissenschaften erwarten die meisten Probleme beim Berufseinstieg

In den einzelnen Fächergruppen kommen die beruflichen Hoffnungen sehr unterschiedlich zum Ausdruck. Besonders schlecht sind die Berufserwartungen in den Kultur- und Sozialwissenschaften: Während in den Kulturwissenschaften 39%

und in den Sozialwissenschaften 36% - an den Fachhochschulen sind es sogar 52% - der Studierenden große Schwierigkeiten beim Berufseintritt vorhersehen, sind es in den Wirtschafts-, Ingenieur- und Naturwissenschaften deutlich weniger Studierende. Besonders groß ist der Anteil Bachelor-Studierender in den Kulturwissenschaften (25%), die sich nicht zu den Berufserwartungen äußern können oder wollen (vgl. Tabelle 67).

Tabelle 67
Erwartete Schwierigkeiten bei der Stellensuche von Bachelor-Studierenden nach Fächergruppen (2006/07)
(Angaben in Prozent)

Stellensuche	Kult. wiss.	Nat. wiss.	Soz.wiss. Uni	Soz.wiss. FH	Wirt.wiss. Uni	Wirt.wiss. FH	Ing.wiss. Uni	Ing.wiss. FH
kaum Schwierigk.	14	37	14	12	24	25	36	45
zusagende Stelle zu finden	22	27	35	29	48	51	36	28
Dequalifikation	19	13	19	31	8	5	9	9
Arbeitslosigkeit	20	7	17	21	4	5	6	8
weiß nicht	25	16	15	7	16	14	13	10
größere Schwierigkeiten[1)]	**39**	**20**	**36**	**52**	**12**	**10**	**15**	**16**

Quelle: Studierendensurvey 1983-2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.
1) Erwartete Dequalifikation und Arbeitslosigkeit = größere Schwierigkeiten

Kultur- und Sozialwissenschaften: große Unterschiede nach der Abschlussart

Betrachtet man die Kultur- und Sozialwissenschaften nach der Abschlussart, so sind die Studierenden in den Diplomstudiengängen über ihren Berufsbeginn am wenigsten in Sorge: 33% bzw. 34% zweifeln, wenn sie an ihre spätere Stellensuche denken. Wesentlich größer sind in beiden Fächergruppen die Befürchtungen in den Magisterstudiengängen: in den Kultur- gehen 58% und in den Sozialwissenschaften 52% der Studierenden von schlechten Berufschancen aus.

In den anderen Fächern bleiben die Differenzen zwischen den Abschlussarten bei den Berufserwartungen wesentlich moderater. In den wirtschaftswissenschaftlichen Diplomstudiengängen sorgen sich 11% hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft, in den Bachelorstudiengängen 12%.

Für die Naturwissenschaften gilt ebenfalls, dass nur ein geringer Anteil der Studierenden mit größeren Problemen bei der Stellenfindung rechnet: 18% mit geplantem Diplom- und 20% mit Bachelorabschluss gehen von Arbeitslosigkeit oder Dequalifikation aus. Allerdings ist zu erwarten, dass in den Naturwissenschaften ein Großteil der Studierenden einen weiteren Hochschulabschluss anstrebt, die Universität nicht mit dem ersten Hochschulabschluss verlässt (vgl. Minks/Briedis 2005).

In den Ingenieurwissenschaften vermuten 16% (Diplom) bzw. 15% (Bachelor) der Studierenden Schwierigkeiten beim Berufsstart. Dagegen nehmen 46% bzw. 36% an, so viele Studierende wie in keiner anderen Fächergruppe, problemlos in das Berufsleben zu starten. Allerdings gilt auch für das Ingenieurstudium, dass zunehmend der Master zum Regelabschluss wird.

An den Fachhochschulen herrscht, analog den Universitäten, die größte Skepsis bei den Bachelor-Studierenden in den Sozialwissenschaften. Hier sorgt sich die Hälfte der Studierenden um ihre berufliche Zukunft, während es in den Diplomstudiengängen nur ein Viertel ist. In den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften sind die Differenzen minimal, Bachelor-Studierende sind sogar etwas weniger pessimistisch.

Bachelor-Studierende erwarten zukünftig gute Bedingungen auf den nationalen und internationalen Arbeitsmärkten

Der zukünftige Arbeitsmarkt, sowohl in Deutschland als auch weltweit, wird vorsichtig optimistisch betrachtet. Allerdings sind Fachzugehörigkeit sowie die Abschlussart wichtige Bedingungen für Optimismus oder Skepsis.

Im Jahr 2007 schätzen Bachelor-Studierende die Situation der zukünftigen Arbeitsmärkte meist positiv ein. Mehr als die Hälfte vermutet in Deutschland und Europa eine günstige Entwicklung und 47% auch weltweit. In den Diplomstudiengängen sind die Studierenden noch zuversichtlicher. Für Deutschland und das europäische Ausland geben zwei Drittel eine erfolgversprechende Prognose ab. Aber auch außerhalb Europas erwarten 59% gute Arbeitsmöglichkeiten. Sehr viel pessimistischer als alle anderen sind Studierende in Magisterstudiengängen. Ein größerer Teil der Studierenden traut sich jedoch nicht zu, die ausländischen Arbeitsmärkte beurteilen zu können.

Allerdings urteilen die Studierenden nicht nur nach ihrem Abschluss, sondern auch nach ihrem Fachstudium. Besonders gute Möglichkeiten erhoffen sich die Studierenden der Ingenieur- , der Wirtschafts- und der Naturwissenschaften im In- und Ausland, während Studierende in den Kultur- und Sozialwissenschaften eher auf das Inland und andere europäische Länder setzen (vgl. Tabelle 68).

Tabelle 68
Erwartete zukünftige Arbeitsmarktchancen der Bachelor-Studierenden nach Fächergruppen (2006/07)
(Skala von –3 = sehr schlecht bis +3 = sehr gut; Angaben in Prozent für Kategorien: +1 bis +3 = gut)

	Kult. wiss.	Nat. Wiss.	Soz.wiss. Uni	Soz.wiss. FH	Wirt.wiss. Uni	Wirt.wiss. FH	Ing.wiss. Uni	Ing.wiss. FH
Deutschland	35	64	47	35	70	73	77	76
Europa	39	59	38	47	67	70	74	68
Außerh. Europas	30	54	32	35	63	60	59	69

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

Differenzen nach der Abschlussart gibt es an den Fachhochschulen viel weniger. Jedoch fällt die Einschätzung der beruflichen Zukunftschancen nach der Fachzugehörigkeit unterschiedlich aus. Am besten werden sie in den Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften beurteilt. Sowohl in Deutschland als auch in anderen europäischen Ländern erwarten knapp drei Viertel eine positive Entwicklung. Weit weniger gut wird diese Entwicklung von den angehenden Sozialwissenschaftlern gesehen.

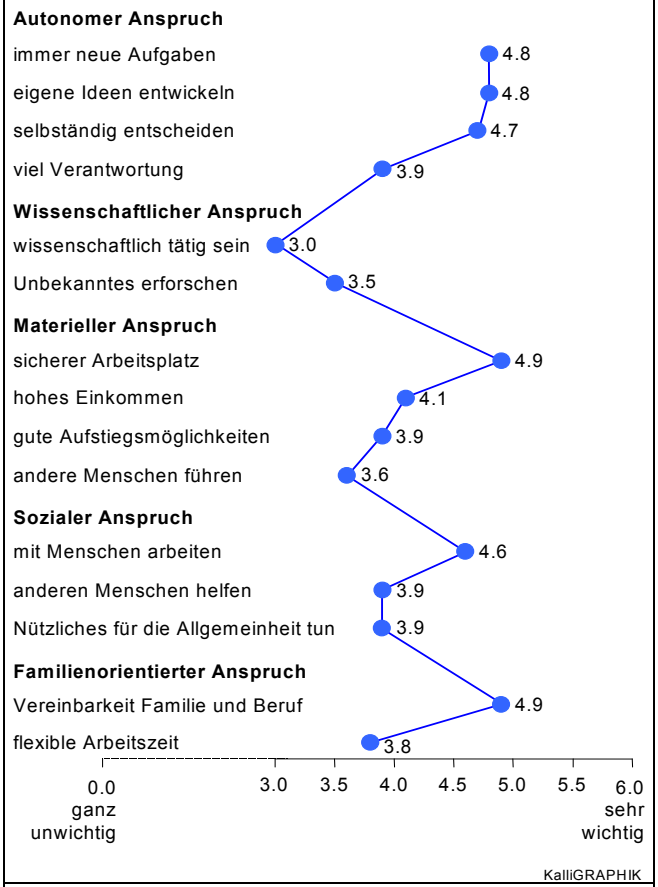
9.2 Berufliche Ansprüche

Als gemeinsame Basis sind den Studierenden vor allem autonom-intrinsische Ansprüche an die spätere Berufstätigkeit wichtig. Insbesondere ist die Möglichkeit gefragt, ständig neue berufliche Herausforderungen zu meistern, eigene Ideen zu realisieren sowie eigenständig entscheiden zu können. Werden solche beruflichen Werte von den Studierenden in den Bachelorstudiengängen geteilt? Sind ihnen diese an wissenschaftlichen Professionen ausgerichteten Orientierungen wichtig, oder haben sich ihre Ansprüche an den Beruf geändert?

Berufliche Ansprüche von Bachelor-Studierenden

Ihre beruflichen Ansprüche orientieren sich hauptsächlich an einer intrinsisch-autonomen Aufgabenstellung. Damit unterscheiden sie sich nicht von den meisten anderen Studierenden. Der Anspruch an eine wissenschaftlich-forschende Tätigkeit ist dagegen etwas reduziert, dafür ist ihnen - nur den Universitätsstudierenden - ein sozial-kommunikatives Arbeiten eher etwas wichtiger. Was zudem viele Bachelor-Studierende von ihrem zukünftigen Beruf erwarten, ist ein sicherer Arbeitsplatz und die Vereinbarkeit von Familie und Beruf (vgl. Abbildung 34).

Abbildung 34
Ansprüche von Bachelor-Studierenden an die Berufstätigkeit (2006/07)
(Skala von 0 = unwichtig bis 6 = sehr wichtig; Mittelwerte)



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

Die Bachelor-Studierenden an den Fachhochschulen unterscheiden sich gegenüber den Studierenden an Universitäten nicht in ihren autonom-intrinsischen Werthaltungen. Allerdings sind sie insgesamt stärker an materiellen und weniger an wissenschaftlichen Berufswerten interessiert.

Fachzugehörigkeit und berufliche Ansprüche

Bei einigen Ansprüchen an den Beruf ist die Fachzugehörigkeit entscheidend. Während die für die Bachelor-Studierenden wichtigsten beruflichen Werte noch fächerübergreifend ähnlich ausfallen, nehmen materielle, soziale (auch kommunikative) und wissenschaftliche Ansprüche in den verschiedenen Fächergruppen einen unterschiedlichen Stellenwert ein.

Der sichere Arbeitsplatz ist sehr vielen wichtig, insbesondere jedoch den Studierenden in den ingenieurwissenschaftlichen Disziplinen. Studierende in den Wirtschaftswissenschaften legen am häufigsten Wert auf hohes Einkommen und Karrieremöglichkeiten. Die angehenden Sozial- und Kulturwissenschaftler sind hier zurückhaltend. Sie wollen eher sozial-kommunikativ agieren - mit Menschen arbeiten - sowie sozial-altruistische Motive verwirklichen - anderen helfen oder der Allgemeinheit dienen. Wissenschaftsansprüche an den Beruf stellen eindeutig die Studierenden in den Naturwissenschaften. Solche Ansprüche fallen allerdings in den Bachelorstudiengängen etwas geringer aus. Vergleichsweise am wenigsten interessieren sich Bachelor-Studierende in den Wirtschaftswissenschaften für Wissenschafts- und Forschungsaufgaben im späteren Beruf (vgl. Tabelle 69).

Tabelle 69
Ausgewählte Berufsansprüche von Bachelor-Studierenden nach Fächergruppen (2006/07)
(Skala von 0 = ganz unwichtig bis 6 = sehr wichtig; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = sehr wichtig)

Berufsansprüche	Kult. wiss.	Nat. Wiss.	Soz.wiss. Uni	Soz.wiss. FH	Wirt.wiss. Uni	Wirt.wiss. FH	Ing.wiss. Uni	Ing.wiss. FH
sicherer Arbeitsplatz	65	68	62	71	59	68	79	76
hohes Einkommen	30	39	28	26	63	48	43	44
Karriere	27	27	29	36	63	56	36	47
Arbeit m. Menschen	65	44	75	90	59	57	40	57
Anderen helfen	41	38	63	74	31	36	28	36
Allgemeinnutzen	42	42	57	59	24	24	45	37
wiss. Tätigkeit	15	53	18	17	16	11	13	24
Forschung	29	56	27	29	22	18	32	24

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

Größere Unterschiede nach der Hochschulart betreffen in den Wirtschafswissenschaften materielle Aspekte. An den Fachhochschulen ist der Arbeitsplatz wichtiger, an den Universitäten das Einkommen. Soziale Berufsansprüche rücken stärker im Sozialwesen (FH) in den Vordergrund. In den Ingenieurwissenschaften treten Differenzen bei der Karriere, bei den sozialen Kommunikationsmöglichkeiten und bei der wissenschaftlichen Berufstätigkeit auf. Alle drei Ansprüche heben Bachelor-Studierende an den Fachhochschulen häufiger hervor.

9.3 Angestrebte berufliche Tätigkeitsbereiche

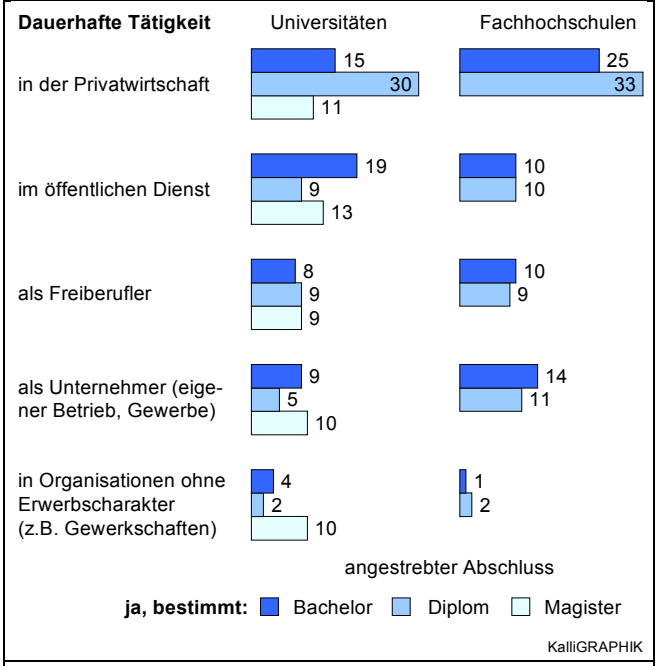
Neben den Erwartungen an die beruflichen Aussichten sind die damit verbundenen Tätigkeitsbereiche von Bedeutung, in die Studierende nach dem Hochschulabschluss wechseln möchten. Studierende insgesamt wählen am häufigsten den privatwirtschaftlichen Bereich und den öffentlichen Dienst, inklusive dem Schul- und Hochschulbereich, gefolgt von der beruflichen Selbständigkeit. Jedoch ändert sich die Reihenfolge, wenn nach der Hochschulart unterschieden wird. Der öffentliche Dienst hat bei den Studierenden an Universitäten mehr Bedeutung als bei ihren Kommilitonen an Fachhochschulen, die wiederum den privatwirtschaftlichen Sektor stärker bevorzugen.

Abweichende Planungen nach der Hochschulart

Die beiden wichtigsten Berufsbereiche - Privatwirtschaft und öffentlicher Dienst - wurden bisher auch von den Bachelorabsolventen bevorzugt. Bachelorabsolventen des Prüfungsjahrganges 2002/03 wechselten zu 80% (Uni) und zu 70% (FH) in die private Wirtschaft sowie zu 20% (Uni) bzw. 30% (FH) in den öffentlichen Dienst (vgl. Minks/Briedis 2005).

Betrachtet man die angestrebten beruflichen Bereiche, dann wird deutlich, dass die Studierenden unterschiedliche Prioritäten setzen. An den Universitäten heben Bachelor-Studierende den öffentlichen Dienst, hier insbesondere den Schuldienst (12%), und die Privatwirtschaft hervor, während die Diplom-Studierenden sich vergleichsweise deutlich stärker an der Privatwirtschaft orientieren (vgl. Abbildung 35).

Abbildung 35
Angestrebte Tätigkeitsbereiche der Studierenden nach angestrebtem Abschluss und Hochschulart (2006/07)
(Angaben in Prozent für „ja, bestimmt")



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

Die angehenden Magister nennen alle Bereiche in ähnlichem Umfang. Am häufigsten wählen sie noch den öffentlichen Dienst - hier vor allem den Hochschulbereich (7%). Vorwiegend entscheiden sie sich auch für sogenannte Non-Profit-Organisationen als berufliche Betätigungsfelder.

Eine freiberufliche oder eine unternehmerische Tätigkeit wird von Bachelor-Studierenden im selben Umfang in Erwägung gezogen. Darin unterscheiden sie sich kaum von den anderen Studierenden, mit Ausnahme der Diplom-Studierenden, die unternehmerische Absichten deutlich weniger äußern. Mögliche Tätigkeiten in Organisationen berücksichtigen Bachelor-Studierende ebenso selten wie die Mitarbeit in alternativen Arbeitsprojekten.

An den Fachhochschulen steht die Privatwirtschaft eindeutig im Vordergrund, sowohl bei den Bachelor- als auch bei den Diplom-Studierenden. Die berufliche Selbständigkeit wird an zweiter Stelle genannt, noch vor dem öffentlichen Dienst, der als Arbeitgeber nur außerhalb des Schul- und Hochschulbereichs in Frage kommt. Organisationen spielen als spätere Beschäftiger für die Studierenden an Fachhochschulen, unabhängig von der Abschlussart, so gut wie keine Rolle. Dies gilt auch für alternative Arbeitsprojekte, die in den 80er und 90er Jahren für die Studierenden bei der Arbeitsplatzentscheidung teilweise noch größere Bedeutung hatten.

Tätigkeitsbereiche nach Fächergruppen

Die Wahl des Tätigkeitsbereichs wird nicht nur von der Abschlussart bestimmt, sondern auch von der Fachzugehörigkeit. Für die Privatwirtschaft interessieren sich vor allem Studierende der Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften. Den öffentlichen Dienst favorisieren die Kultur- und Sozialwissenschaftler, insbesondere an den Fachhochschulen: 35% möchten eine Stelle in diesem Bereich. An den Universitäten steht in beiden Fächergruppen der Schulbereich im Vordergrund: in den Kultur- zu 20% und in den Sozialwissenschaften zu 11%.

Berufliche Selbständigkeit, vor allem die unternehmerische, wird am häufigsten von den Studierenden der Wirtschaftswissenschaften gewählt, unabhängig von der Hochschulart. In den Ingenieurwissenschaften ist das Interesse dafür ebenfalls vorhanden(vgl. Tabelle 70).

Tabelle 70
Angestrebte Tätigkeitsbereiche von Bachelor-Studierenden nach Fächergruppen (2006/07)
(Angaben in Prozent für Kategorie: „ja, bestimmt")

Tätigkeits-bereiche	Kult. Wiss.	Nat. Wiss.	Soz.wiss. Uni	Soz.wiss. FH	Wirt.wiss. Uni	Wirt.wiss. FH	Ing.wiss. Uni	Ing.wiss. FH
Privatwirtschaft	7	14	10	7	38	36	17	25
öffentl. Dienst	26	17	19	35	6	2	17	7
Freiberufler	5	4	7	7	9	6	13	8
Unternehmer	5	5	5	7	18	19	11	13
Organisationen	7	0	11	0	0	2	0	1

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

Für Organisationen ohne Erwerbscharakter entscheiden sich hauptsächlich Kultur- und Sozialwissenschaftler: Bachelor-Studierende zu 7% und 11%. Vor allem aber können sich Magisterstudierende (9% bzw. 13%) eine Arbeit in solchen Organisationen vorstellen.

Die angehenden Wirtschaftswissenschaftler streben in den Bachelor- wie Diplomstudiengängen im Vergleich zu den anderen Fächergruppen vor allem in die Privatwirtschaft. Allerdings beabsichtigen Studierende in den Diplomstudiengängen (49% "ja, bestimmt) dort viel häufiger ein Engagement als Bachelor-Studierende (38%).

Bachelor-Studierende in den Natur- und Ingenieurwissenschaften wählen für ihre spätere Beschäftigung den öffentlichen Dienst und die Privatwirtschaft in ähnlichem Umfang aus, während Diplom-Studierende in beiden Fächergruppen sich häufiger auf die Privatwirtschaft festlegen.

Alternative Arbeitsprojekte kommen fast ausschließlich nur für Studierende in den Sozialwissenschaften in Frage:10% der Bachelor-Studierenden (Diplom: 7%) an Universitäten und Fachhochschulen möchten in solchen Projekten arbeiten.

An den Fachhochschulen ist im Sozialwesen/Sozialarbeit der öffentliche Dienst ein wichtiger Beschäftiger, der unabhängig von der Abschlussart gewählt wird. In den Diplomstudiengängen der wirtschafts- und ingenieurwissenschaftlichen Fächer ist der Fokus vergleichsweise stärker auf die Privatwirtschaft gerichtet, während die unternehmerische Selbständigkeit häufiger von den Bachelor-Studierenden genannt wird.

Universitäten: öfters in den öffentlichen Dienst
An den Universitäten entscheiden sich Studierende in den Bachelorstudiengängen zwar weitgehend wie ihre Mitstudierenden in den Diplomstudiengängen für die fachadäquaten Tätigkeitsfelder, aber sie möchten insgesamt häufiger im öffentlichen Dienst beschäftigt werden. In Fächergruppen wie den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften, in denen der öffentliche Dienst keine so großen Beschäftigungsmöglichkeiten bietet, sind Bachelor-Studierende etwas mehr als Diplom-Studierende an einer beruflichen Selbständigkeit interessiert.

Fachhochschulen: Privatwirtschaft häufiger bevorzugt
An den Fachhochschulen ist der öffentliche Dienst fast nur für die Bachelor-Studierenden im Sozialwesen interessant, während die Privatwirtschaft für die Absolventen der Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften ein wichtiger Bereich darstellt. In den Diplomstudiengängen wird dieser Bereich von den Studierenden für noch wichtiger gehalten.

Die unternehmerische Selbständigkeit wird unabhängig von der Abschluss- und Hochschulart in Erwägung gezogen und spielt hauptsächlich in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften eine wichtige Rolle.

9.4 Berufliche Mobilität

Die Arbeitsplatzsuche von Hochschulabsolventen findet überwiegend auf dem deutschen Arbeitsmarkt statt. Dies gilt für Absolventen an Universitäten und Fachhochschulen. Zwar gibt es unter den Studierenden eine Bereitschaft später im Ausland zu arbeiten, aber meist nur temporär. Wie sieht die berufliche Auslandsmobilität bei den Studierenden in den Bachelorstudiengängen aus, die nach ihrem Abschluss ein international vergleichbares Hochschulzertifikat in ihren Händen halten und damit leichter im Ausland beschäftigt werden könnten?

Beschäftigungssuche überwiegend in Deutschland
Die Beschäftigungssuche nach Abschluss des Studiums konzentriert sich im Wesentlichen auf das Inland. Im WS 2006/07 planen 71% der Bachelor-Studierenden ihre dauerhafte Berufstätigkeit in Deutschland („ja, bestimmt"). In dieser Absicht gibt es kaum Unterschiede zwischen den Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen.

In den einzelnen Fächergruppen entscheiden sich die Studierenden zum Teil etwas anders. Während 74% der angehenden Sozialwissenschaftler (an Fachhochschulen entscheiden sich sogar 83% dafür) im eigenen Land arbeiten möchten, sind es in den Naturwissenschaften nur 67%. In den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern an den Fachhochschulen besteht die geringste Absicht in Deutschland auf Dauer zu arbeiten: 62% haben sich dafür entschieden (vgl. Tabelle 71).

Tabelle 71
Berufliche Mobilität von Bachelor-Studierenden nach Fächergruppen (2006/07)
(Angaben in Prozent für Kategorie: „ja, bestimmt")

Dauerhaft in...	Kult. Wiss.	Nat. Wiss.	Soz.wiss. Uni	Soz.wiss. FH	Wirt.wiss. Uni	Wirt.wiss. FH	Ing.wiss. Uni	Ing.wiss. FH
Deutschland	73	67	74	83	69	62	72	76
Europa	19	15	13	8	16	24	21	15
außerh. Europas	8	8	9	6	10	13	7	10

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

Einer Beschäftigung innerhalb Europas wollen auf Dauer rund 17%, außerhalb nur 8% der Bachelor-Studierenden nachgehen. Diese Absicht äußern Studierende in allen Fächergruppen leicht unterschiedlich. An den Universitäten entscheiden sich zwischen 13% in den Sozialwissenschaften und 21% in den Ingenieurwissenschaften für Europa (FH: 8% bzw. 24%). Zwischen 6% und 13% beziehen auch Länder außerhalb Europas in ihre beruflichen Überlegungen mit ein. Die Abschlussart in den Kulturwissenschaften beeinflusst den geplanten Berufsstandort: 62% mit angestrebtem Diplom-/ Magister-Abschluss wollen dauerhaft im eigenen Land arbeiten. Bachelor-Studierende haben sich dagegen zu 73% auf einen Arbeitsplatz in Deutschland festgelegt. In den Sozialwissenschaften gibt es einen Unterschied zu den Magisterstudierenden (68%), die weniger als Bachelor- (74%) und Diplom-Studierende (76%) im Inland tätig werden wollen.

Zeitweise möchten viele Bachelor-Studierende im Ausland arbeiten

Viele Studierende möchten nach ihrem Studienabschluss gerne einmal zeitweise im Ausland arbeiten. Rund 38% in einem europäischen Land und 27% außereuropäisch. Zwischen 35% (Naturwissenschaften) und 42% (Wirtschaftswissenschaften) der Bachelor-Studierenden an Universitäten äußern die feste Absicht („ja, bestimmt"), beruflich zeitweise ins europäische Ausland zu gehen. An den Fachhochschulen ist dieser Anteil etwas geringer. In den Fächergruppen schwankt er zwischen 26% im Sozialwesen und 40% in den Wirtschaftswissenschaften.

Die Abschlussart kann die Absicht, berufliche Erfahrungen in anderen Ländern zu sammeln, ebenfalls befördern: So wollen in den sozialwissenschaftlichen Studiengängen von den Bachelor-Studierenden 40% (Diplom 33% und Magister 43%) zeitweise in anderen europäischen Ländern arbeiten. Größere Differenzen sind auch in den Naturwissenschaften vorhanden: 35% der Bachelor-Studierenden, aber 45% der Diplom-Studierenden wollen für einige Zeit ins europäische Ausland.

Auch außerhalb Europas streben Bachelor-Studierende in den Sozialwissenschaften (29%) häufiger eine zeitlich befristete berufliche Tätigkeit an als ihre Kommilitonen mit angestrebtem Diplomabschluss (22%). In den Natur- und Ingenieurwissenschaften ist es genau umgekehrt. Hier versprechen sich mehr Studierende mit Diplom - 34% möchten ins außereuropäische Ausland - etwas von solchen Erfahrungen als die Bachelor-Studierenden (28% bzw. 27%).

An den Fachhochschulen sind es vermehrt Studierende aus den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften mit Diplomabschluss, die nach dem Studium beruflich zeitweise ins Ausland wollen. Weniger kommt dies für Bachelor-Studierende in diesen beiden Fächern in Frage. Im Vordergrund stehen andere europäische Länder. Im Sozialwesen ist die Tendenz zu einem Auslandsaufenthalt generell geringer. Zwischen den Abschlussarten gibt es kaum Unterschiede.

Anfang 2008 hat sich der Wunsch bei den Bachelor-Studierenden nach beruflicher Auslandserfahrung etwas abgeschwächt. Von diesen Studierenden wollen 23% („ja, bestimmt") zeitweise im europäischen Ausland beruflich tätig werden. Im WS 2006/07 waren es immerhin noch 38%. Aber auch bei Studierenden mit anderen Abschlussarten, sei es Diplom oder Magister, hat das Interesse am beruflichen Auslandsaufenthalt deutlich nachgelassen: Diplom: 25% und Magister 28%. Ein Jahr vorher wollten noch 41% bzw. 47% für eine gewisse Berufsphase ins europäische Ausland gehen. Es besteht offensichtlich eine allgemein größere Zurückhaltung unter den Studierenden, eine Berufstätigkeit im Ausland aufzunehmen.

Die Absicht, für eine gewisse Zeit weltweit beruflich aktiv zu werden, hat ebenfalls insgesamt nachgelassen: Nicht mehr als 13% der Studierenden in den Bachelor-, 14% in den Diplom- und 15% in den Magisterstudiengängen beabsichtigen derzeit diesen Schritt.

Europäischer Arbeitsmarkt: Kultur- und Wirtschaftswissenschaftler besonders interessiert

Auf der Ebene der Fächergruppen sind einige Unterschiede bei der beruflichen Auslandsmobilität vorhanden. Während in den Kultur- und Wirtschaftswissenschaften andere europäische Länder , zumindest zeitweise, für 29% der Bachelor-Studierenden in Frage kommen, wollen in anderen Fächern weniger Studierende später beruflich ins Ausland wechseln. Bei dieser Frage entscheiden sich die Diplom-Studierenden in gleicher Weise (vgl. Tabelle 72).

Tabelle 72
Berufliche Mobilität von Bachelor-Studierenden nach Fächergruppen (2008)
(Angaben in Prozent für Kategorie: „ja, bestimmt")

Zeitweise in ...	Kult. Wiss.	Nat. Wiss.	Soz.wiss. Uni	Soz.wiss. FH	Wirt.wiss. Uni	Wirt.wiss. FH	Ing.wiss. Uni	Ing.wiss. FH
Europa	29	16	16	23	29	27	19	20
außerh. Europas	14	12	7	9	14	15	18	9

Quelle: STEHR 2008, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

In den Natur- und Ingenieurwissenschaften sind die Bachelor- im Vergleich zu den Diplom-Studierenden in ihrer europäischen Auslandsmobilität eher zurückhaltend: Bachelor-Studierende planen zu 16% bzw. 19%, Diplom-Studierende zu 24% bzw. 28% eine gewisse Berufszeit in europäischen Ländern ein.

Weltweit: insbesondere in den Ingenieurwissenschaften

Bachelor-Studierende in den Ingenieur-, Wirtschafts- und Kulturwissenschaften wollen übergangsweise am häufigsten weltweit berufstätig sein. Knapp jeder Fünfte in den Ingenieurwissenschaften will die weltweit mögliche Mobilität nutzen. Dies betrifft ebenso die dauerhafte Beschäftigung im Ausland, die ebenfalls am meisten in den Ingenieurwissenschaften geplant wird: jeweils 8% der Studierenden geben an, auf Dauer im europäischen oder im außereuropäischen Ausland eine Beschäftigung suchen zu wollen.

Im Jahr 2008 beurteilen auch die Bachelor-Studierenden an den Fachhochschulen einen beruflichen Auslandsaufenthalt zurückhaltend. Auffällig ist, dass die zeitweise und die dauerhafte Beschäftigung im europäischen Ausland in den Bachelorstudiengängen der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften vergleichsweise häufiger als in den Diplomstudiengängen erwogen werden. In diesen beiden Fächergruppen scheint mit dem Bachelorabschluss eine größere Auslandsmobilität einher zu gehen.

10 Wünsche und Forderungen der Bachelor-Studierenden

Die Wünsche zur Verbesserung der individuellen Studiensituation und die Forderungen nach einer Reform der Hochschulen sind Indikatoren für Problemfelder an den Hochschulen. Wo gibt es Defizite? Was ist aus Sicht der Studierenden verbesserungswürdig? Und durch welche Maßnahmen könnten sich die Hochschulen weiterentwickeln und das Studium allgemein verbessert werden?

Nach der Einführung neuer Studienabschlüsse ist es von besonderem Interesse, was Studierende in den Bachelorstudiengängen für verbesserungswürdig im Studium halten und ob sie Veränderungen in den selben Bereichen für nötig erachten wie Kommilitonen mit anderen Abschlüssen. Welche Verbesserungsempfehlungen sprechen Bachelor-Studierende aus? Wo sehen sie vordringlich Reformbedarf in der Hochschulausbildung?

10.1 Wünsche zur Verbesserung des Studiums

Im WS 2006/07 werden von den Bachelor-Studierenden hauptsächlich fünf Bereiche genannt, die sie als sehr dringend verbesserungswürdig bezeichnen (vgl. Abbildung 36):

- **Verbesserung der Arbeitsmarktchancen,**
- **Lehrveranstaltungen mit weniger Teilnehmern,**
- **Erhöhung der BaföG-Sätze,**
- **Einrichtung von Brückenkursen,**
- **mehr Praxisbezug im Studium.**

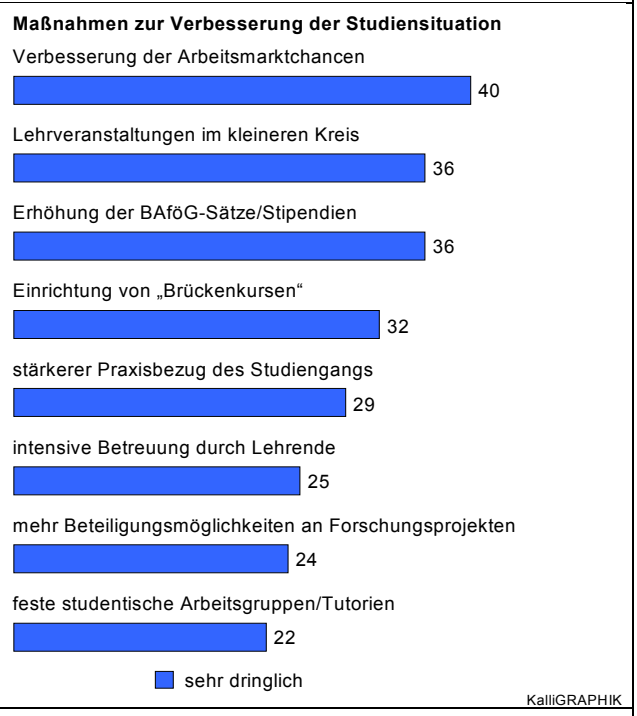
Weitere Verbesserungen der Studiensituation betreffen die Betreuung der Studierenden durch Lehrende, feste studentische Arbeitsgruppen bzw. Tutorien sowie die Möglichkeit, sich an Forschungsprojekten beteiligen zu können.

Andere Maßnahmen, wie Änderungen in den Prüfungs- und Studienordnungen, die Konzentration von Studieninhalten, die Verringerung der Prüfungsleistungen, ein Lehrangebot nach Vorgaben, die Betreuung von Kindern sowie mehr EDV-Beratung halten weniger als ein Fünftel der Bachelor-Studierenden für besonders wichtig.

Wünsche der Bachelor-Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen

Nimmt man die Aussagen der Bachelor-Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen, so fallen die am häufigsten genannten Maßnahmen zur Verbesserung der Studienbedingungen meist recht ähnlich aus. Allerdings gibt es auch deutliche Unterschiede: Der Wunsch, die Arbeitsmarktchancen zu erhöhen, entspricht weitgehend den erwarteten Berufsaussichten. Bachelor-Studierende an den Universitäten vermuten vergleichsweise eher Probleme bei der Stellenfindung als ihre Kommilitonen an den Fachhochschulen, so dass ihnen eine Verbesserung ihrer Chancen häufiger wichtig ist (Uni: 43%; FH: 35%).

Abbildung 36
Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation von Bachelor-Studierenden (2006/07)
(Skala von 0 = überhaupt nicht dringlich bis 6 = sehr dringlich; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6= sehr dringlich)



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

Die Überfüllung in Lehrveranstaltungen scheint weiterhin ein Problem der Universitäten zu bleiben, so dass auch Bachelor-Studierende hier mehr davon betroffen sind als ihre Kommilitonen an den Fachhochschulen (Uni: 41%; FH: 23%).

Geht man von den Vorgaben aus, dass Bachelorstudiengänge auch an Universitäten praxisnäher gestaltet werden sollten, überrascht, dass 34% der Studierenden sich mehr Praxisbezüge in ihrem Studiengang wünschen. An den Fachhochschulen bleibt dieser Anteil deutlich geringer (17%).

Die Einrichtung von „Brückenkursen“, die den Studierenden den Einstieg ins Studium erleichtern können, indem sie helfen Wissensdefizite aufzuarbeiten, unterstützen beide leicht unterschiedlich (Uni: 30%; FH: 36%) ebenso wie die Erhöhung der BafögG-Sätze (Uni: 37%; FH 33%). Dem Wunsch nach einer BafögG-Erhöhung kam in der Zwischenzeit das 22. BafögÄndG nach, in dem die Bedarfssätze und Einkommensfreibeträge entsprechend erhöht wurden.

Ansonsten scheinen an den Fachhochschulen die Studieninhalte und der Aufbau eines Bachelor-Studiums an Grenzen zu stoßen. Es wird meist keine inhaltliche Konzentration gewünscht und auch keine weiteren starren Vorgaben für den Studienaufbau. Aufgrund der festen Vorgaben ist der Bedarf daran deutlich geringer als in den Diplomstudiengängen. Überfüllte Lehrveranstaltungen scheinen ebenfalls kaum vorzukommen, denn der dringende Wunsch nach personell kleineren Lehrveranstaltungen ist gering. Ebenso wird bessere Betreuung weniger gefordert und der Forschungsbedarf scheint ausreichend gedeckt zu sein, wenn man die geringen Forderungen danach betrachtet.

Unterschiedliche Wünsche der Bachelor-Studierenden in den Fächergruppen

Die Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation variieren zwischen den Fächergruppen. Während in einigen Fächern der Arbeitsmarkt für die Studierenden die zentrale Rolle einnimmt, ist es in anderen Fächern eher die Verbesserung der unmittelbaren Studienbedingungen (vgl. Tabelle 73).

Tabelle 73
Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation von Bachelor-Studierenden in den Fächergruppen (2007)
(Skala von 0 = überhaupt nicht dringlich bis 6 = sehr dringlich; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = sehr dringlich)

Wünsche zur Verbesserung	Kult. wiss.	Nat. wiss.	Soz.wiss. Uni	Soz.wiss. FH	Wirt.wiss. Uni	Wirt.wiss. FH	Ing.wiss. Uni	Ing.wiss. FH
Arbeitsmarkt	56	29	50	75	37	25	22	20
kleiner Kreis	47	30	44	25	56	24	37	14
BaföG	40	32	42	38	36	30	35	29
Brückenkurse	29	28	26	28	35	41	40	43
Praxisbezug	38	25	38	18	39	19	29	19
Betreuung	28	21	24	15	42	21	37	24
Forschung	27	20	32	20	23	21	21	21
Tutorien	25	19	23	13	33	21	24	24

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

Kultur- und Sozialwissenschaften: Hier wünschen sich an den Universitäten die Bachelor-Studierenden vor allem bessere Arbeitsmarktchancen. Von den unmittelbar studienbezogenen Wünschen werden Lehrveranstaltungen im kleineren Rahmen, eine BaföG-Erhöhung und mehr Praxisbezüge am häufigsten genannt. Ein Drittel in den sozialwissenschaftlichen Fächern an den Universitäten wünscht sich eine bessere Forschungsbeteiligung im Studium. An den Fachhochschulen möchten Bachelor-Studierende im Sozialwesen besonders häufig, dass sich ihre Arbeitsmarktchancen verbessern: 75% votieren dafür.

Wirtschaftswissenschaften: An den Universitäten hat über die Hälfte der Bachelor-Studierenden den Wunsch, weniger überfüllte Lehrveranstaltungen besuchen zu können, und verlangt häufiger Praxisbezüge im Studium. Verbesserungen werden auch in der Betreuung verlangt: 42% möchten von den Lehrenden intensiver betreut werden und 33% wünschen sich mehr studentische Arbeitsgruppen (Tutorien). Den angehenden Wirtschaftswissenschaftlern an den Fachhochschulen sind häufig „Brückenkurse" sehr wichtig (41%). Neben dieser Einstiegshilfe ins Studium wünschen sie sich etwas häufiger eine bessere inhaltliche Orientierung im Studium. Ein Lehrangebot mit klareren Vorgaben könnte diesen Bedarf decken.

Natur- und Ingenieurwissenschaften: Vergleichsweise wenig wird der aktuelle Arbeitsmarkt, die Überfüllung im Studium sowie der Praxisbezug im Studium als Problem in diesen Fächergruppen genannt. Hier sind die Wünsche im Vergleich zu anderen Fächern moderat. In den Ingenieurwissenschaften scheint, neben der wissensbasierten Einstiegshilfe ins Studium (Uni:40% ; FH: 43% „sehr dringlich"), die inhaltliche Orientierung im Bachelor-Studium vergleichsweise schwieriger zu sein, denn sie möchten am häufigsten von allen klare Vorgaben in ihrem Studium (21%) und eine bessere Betreuung erhalten: 37% an den Universitäten wünschen sich dringend eine intensivere Betreuung durch ihre Lehrenden.

Vergleich mit anderen Abschlüssen

Betrachtet man, wer sich eine Verbesserung der **Arbeitsmarktchancen** wünscht, dann fällt auf, dass in den Kultur- und Wirtschaftswissenschaften dieser Wunsch auch von der Abschlussart bestimmt wird. In beiden Fächergruppen werden von den Bachelor- gegenüber den Diplom-Studierenden deutlich mehr Chancen gewünscht. Allerdings werden bessere Arbeitsmarktbedingungen in den Kultur- und Sozialwissenschaften von Magisterstudierenden noch stärker angemahnt.

Bachelor-Studierende an Universitäten nehmen in fast allen Fächergruppen deutlich mehr **Überfüllung** wahr als Studierende mit angestrebtem Diplomabschluss. Aber auch hiervon sind die Magisterstudierenden in den Kultur- und Sozialwissenschaften erheblich mehr betroffen.

Beim **Praxisbezug** scheinen Studierende in den Bachelor-Studiengängen in fast allen Fächergruppen im Vorteil. Eine Ausnahme machen nur die Kulturwissenschaften, in denen Bachelor-, aber vor allem Magisterstudierende mehr Praxisbezug im Studium wünschen als jene mit Diplomabschluss.

Sogenannte **„Brückenkurse"** werden insbesondere in den Bachelorstudiengängen der Ingenieurwissenschaften gefordert. Hier scheint der Bedarf größer zu sein als bei den Studierenden in den Diplomstudiengängen.

Verringerung der Prüfungsanforderungen

Obwohl wenig Studierende eine Verringerung der Prüfungsanforderungen wünschen - insgesamt nur 13% (Uni) bzw. 11% (FH) der Studierenden halten sie für sehr wichtig -, sind die Unterschiede zwischen und in den Fächergruppen beachtenswert. Bis auf die Studierenden in den Kulturwissenschaften fordern Studierende in den Bachelorstudiengängen viel häufiger eine Verringerung der Prüfungsanforderungen. Am häufigs-

ten sollten nach Ansicht der Studierenden die Prüfungsleistungen in den Wirtschaftswissenschaften an den Universitäten abgesenkt werden (vgl. Tabelle 74).

Tabelle 74
Wunsch nach geringeren Prüfungsanforderungen in den Fächergruppen nach Abschlussart (2006/07)
(Skala von 0 = überhaupt nicht dringlich bis 6 = sehr dringlich; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = sehr dringlich)

Geringere Prüfungsanford.	Kult. wiss.	Nat. wiss.	Soz.wiss. Uni	Soz.wiss. FH	Wirt.wiss. Uni	Wirt.wiss. FH	Ing.wiss. Uni	Ing.wiss. FH
Bachelor	13	21	16	8	24	9	20	22
Diplom	11	9	7	10	13	10	10	14
Magister	5	-	4	-	-	-	-	-

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

In den Natur- und Ingenieurwissenschaften verbinden die Bachelor-Studierenden die Verringerung der Prüfungsanforderungen mit der Hoffnung nach gestrafften Studieninhalten und Änderungen in den Prüfungs- und Studienordnungen.

Universitäten: zu viele überfüllte Lehrveranstaltungen
In der 2008 durchgeführten Erhebung zur Studienqualität, gemeinsam von der HIS GmbH und der AG Hochschulforschung durchgeführt, sind einige ausgewählte Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation nachgefragt worden. Dabei bleiben für die Studierenden an den Universitäten überfüllte Lehrveranstaltungen und die mangelnde Betreuung besonders problematisch, während an den Fachhochschulen die Phase des Studienbeginns problematisch erscheint. Am häufigsten werden von den Studierenden an Fachhochschulen „Brückenkurse" zur Aufarbeitung von Wissenslücken gefordert, um dadurch den Studieneinstieg zu erleichtern.

In den Kultur-, Sozial- und Wirtschaftswissenschaften bleibt der Wunsch nach Lehrveranstaltungen in kleinerem Kreis groß. In diesem Wunsch sind sich sowohl Diplom- als auch Bachelor-Studierende einig. Weniger scheint die Überfüllung von Lehrveranstaltungen Studierende der Natur- und Ingenieurwissenschaften zu betreffen, wobei in den Naturwissenschaften die Bachelor-Studierenden häufiger über Überfüllung klagen als die Diplom-Studierenden.

Die Betreuung durch die Lehrenden scheint in den Bachelorstudiengängen der Kultur- und Sozialwissenschaften besser als in den Diplom- und Magisterstudiengängen zu gelingen. In dieser Hinsicht werden umfangreiche Verbesserungen selten gewünscht. Nur in den Natur- und Ingenieurwissenschaften ist es umgekehrt. Hier möchten Bachelor-Studierende etwas häufiger bessere Betreuung erhalten.

„Brückenkurse" zum Studienbeginn behalten für Studierende ihren Stellenwert, wenngleich sie im Jahr 2008 in den Bachelorstudiengängen (insbesondere in den Naturwissenschaften) den Studierenden nicht mehr ganz so wichtig erscheinen wie noch 2007.

Ein deutlicher Unterschied zwischen Bachelor- und Diplom-Studierenden an den Universitäten besteht beim Wunsch nach einer Änderung der Prüfungs- und Studienordnung, den die Bachelor-Studierenden in allen Fächern weit häufiger äußern. Besonders stark wird er in den Natur-, Kultur- und Sozialwissenschaften betont. Obwohl hier das Bedürfnis nach Änderung nicht im Zentrum der Verbesserungsmaßnahmen steht, ist doch beachtenswert, dass Bachelor-Studierende vergleichsweise häufig mit diesen Vorgaben und Regelungen unzufrieden sind (vgl. Tabelle 75).

Tabelle 75
Änderung der Prüfungs- und Studienordnung zur Verbesserung der Studiensituation nach Abschlussart (2008)
(Skala von 1 = überhaupt nicht dringlich bis 5 = sehr dringlich; Angaben in Prozent für Kategorien: 4-5 = sehr dringlich)

	Kult. wiss.	Nat. wiss.	Soz.wiss. Uni	Soz.wiss. FH	Wirt.wiss. Uni	Wirt.wiss. FH	Ing.wiss. Uni	Ing.wiss. FH
Bachelor	35	33	32	28	23	22	26	27
Diplom	23	16	19	15	16	17	17	17

Quelle: SQM 2008, HIS und AG Hochschulforschung.

In den Kultur- und Sozialwissenschaften sind sich Magisterstudierende mit ihren Kommilitonen aus den Diplomstudiengängen einig, dass die Änderung der Prüfungsordnungen keine so große Wichtigkeit besitzt. Der Wunsch nach einer Änderung der Prüfungs- und Studienordnung wird, anlog den Universitäten, auch an den Fachhochschulen von den Bachelor-Studierenden weit häufiger vorgetragen: Im Sozialwesen von 28% („sehr dringlich"), in den Ingenieurwissenschaften von 27% und in den Wirtschaftswissenschaften von 22%. In den Diplomstudiengängen dieser Fächer stimmen diesem Wunsch nur 15% bis 17% der Studierenden zu.

Die Unterschiede zwischen den Studierenden in den Bachelor- und Diplomstudiengängen in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften an den Fachhochschulen beim Wunsch nach Einführungskursen sind geringer geworden. Es sind meist nur noch die Bachelor-Studierenden in den Ingenieurwissenschaften, die dieser Hilfe noch bedürfen.

Wünsche von Bachelor-Studierenden zur Verbesserung der Studienbedingungen
Bilanziert man die Wünsche, die aus Sicht der Bachelor-Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen zu einer Verbesserung ihrer Studienbedingungen verhelfen würden, dann sind neben einer Änderung der Studien- und Prüfungsordnungen die Verringerung der Prüfungsleistungen zu nennen. Die Einführung ins Fachstudium bleibt ein Problemfeld, das durch mehr Angebote an „Brückenkursen" entschärft werden könnte. Andere Verbesserungswünsche sind meist unabhängig vom Bachelor-Studium, sondern eher bedingt durch die Fachsituation oder die Hochschulart. Dagegen scheint der praktische Teil der Hochschulausbildung in den Bachelorstudiengängen verbessert worden zu sein, ohne dass aber die Bedürfnisse der Studierenden völlig eingelöst wurden.

10.2 Forderungen zur Hochschulentwicklung

Aus sechzehn Reformkonzepten zur Hochschulentwicklung, die den Bachelor-Studierenden zur Entscheidung vorgelegt wurden, heben sie drei besonders hervor (vgl. Abbildung 37).

- **Pflichtpraktikum für jeden Studiengang,**
- **Kooperation zwischen Hochschulen und Wirtschaft,**
- **weitere Personalstellen an den Hochschulen.**

Diese drei Forderungen werden von der Mehrheit der Bachelor-Studierenden als sehr wichtig bezeichnet (zwischen 51% und 66%). Andere Forderungen werden weniger umfangreich unterstützt. So finden hochschuldidaktische und inhaltliche Reformen, eine Förderung begabter Studierender sowie der Ausbau von Studienplätzen durch zwei Fünftel der Bachelor-Studierenden besondere Zustimmung.

Abbildung 37
Forderungen von Bachelor-Studierenden zur Entwicklung der Hochschulen an Universitäten (2006/07)
(Skala von 0 = unwichtig bis 6 = sehr wichtig; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = sehr wichtig)

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

Verstärkte multimediale Anwendungen in der Lehre und eine Beteiligung an der Lehrplangestaltung unterstützen etwa ein Drittel der Studierenden. Noch weniger, etwas über ein Viertel der Bachelor-Studierenden, entscheiden sich für die Eignungsfeststellung und für Teilzeitstudiengänge. Alle anderen Maßnahmen zur Reform der Hochschulen wie die Abschaffung von Zulassungsbeschränkungen, mehr Wettbewerb unter den Hochschulen, strengere Selektion bei der Studienplatzvergabe, auch durch Auswahlgespräche, und die Anhebung des Leistungsniveaus finden kaum noch Zustimmung (zwischen 4% und 17% „sehr wichtig).

Pflichtpraktikum, Kooperation mit der Wirtschaft und mehr Hochschullehrer
Die zentralen Forderungen der Bachelor-Studierenden an den Universitäten und Fachhochschulen betreffen hauptsächlich verpflichtende Praxisanteile im Studium, die Zusammenarbeit zwischen Hochschulen und Wirtschaft sowie auf dem dritten Platz den Stellenausbau.

An den Universitäten sehen die Bachelor-Studierenden, neben einer praktischen Berufsvorbereitung und Kontakten zu potentiellen Arbeitgebern, den Schwerpunkt in einem weiteren Ausbau der Hochschulen. Diese Sichtweise vertreten Studierende in den Bachelorstudiengängen wie ihre Kommilitonen in den Diplom- und Magister-Studiengängen.

Dagegen hat die personelle Erweiterung der Hochschulen für Bachelor-Studierende an den Fachhochschulen („sehr wichtig“ 43%) nicht solche Bedeutung wie an den Universitäten, wo 54% diese Forderung unterstützen. Am häufigsten wird diese Forderung an den Universitäten allerdings von den Magister-Studierenden (77%) erhoben. Auch der Ausbau der Studienplätze wird nach der Hochschulart unterschiedlich gesehen: An den Universitäten sehen 41% einen notwendigen Bedarf, während an den Fachhochschulen 29% der Bachelor-Studierenden eine Zunahme der Studienplätze für sehr wichtig halten.

Obwohl Studiengänge für Teilzeitstudierende und mehr Wettbewerb zwischen den Hochschulen bei den Studierenden keine vorrangige Rolle spielen, fordern beides Bachelor-Studierende an den Fachhochschulen vergleichsweise häufiger als ihre Kommilitonen an den Universitäten.

Weitere Forderungen zur Hochschulentwicklung, wie z.B. die Anhebung des Leistungsniveaus, die Beteiligung an der Lehrplangestaltung oder die Abschaffung von Zulassungsbeschränkungen, werden von allen Studierenden für deutlich weniger wichtig gehalten werden.

Fächergruppen: Große Einigkeit beim Pflichtpraktikum
In den Fächergruppen erhalten die Forderungen zur Hochschulentwicklung unterschiedliche Zustimmung. Während das Pflichtpraktikum von der deutlichen Mehrheit aller Studierenden, nicht nur der Bachelor-Studierenden, befürwortet wird, wird die Kooperation zwischen den Hochschulen und der Wirtschaft eher fachspezifisch beurteilt. Die praxisnahe Ausbildung ist sehr vielen Studierenden ein wichtiges Anliegen, selbst an den Fachhochschulen genießt sie in allen Fächern einen hohen Stellenwert (vgl. Tabelle 76).

Tabelle 76
Forderungen der Bachelor-Studierenden zur Entwicklung der Hochschulen in den Fächergruppen (2006/07)
(Skala von 0 = sehr unwichtig bis 6 = sehr wichtig; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = sehr wichtig)

Entwicklungskonzepte	Kult. wiss.	Nat. wiss.	Soz.wiss. Uni	Soz.wiss. FH	Wirt.wiss. Uni	Wirt.wiss. FH	Ing.wiss. Uni	Ing.wiss. FH
Praktikum	68	57	69	73	61	70	59	65
Kooperation	50	49	51	53	79	67	62	57
Stellenausbau	65	49	61	70	45	32	45	39
Didakt. Reform	43	37	42	46	45	38	49	22
Inhaltl. Reform	40	42	39	44	40	36	35	28
Studienplätze	45	39	47	53	36	24	36	19

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

Ein **Praktikum** für jeden Studiengang halten besonders die Bachelor-Studierenden an den Universitäten in den Sozial- und Kulturwissenschaften für sinnvoll (69% bzw. 68% „sehr wichtig"). Für mehr **Hochschullehrerstellen** setzen sie sich ebenfalls am häufigsten ein. Auch im Sozialwesen an den Fachhochschulen votieren 70% der Bachelor-Studierenden (54% in den Diplomstudiengängen) für mehr Stellen. Die angehenden Ingenieure (39%) und Betriebswirte (32%) in den Bachelorstudiengängen halten sich hier deutlich zurück.

An den Fachhochschulen wird in allen Fächern von den Bachelor-Studierenden das Pflichtpraktikum als wichtigste Maßnahme zur Reformierung der Hochschulen genannt, am häufigsten im Sozialwesen (73%), am wenigsten in den Ingenieurwissenschaften (65%).

Die vermehrte **Kooperation zwischen den Hochschulen und der Wirtschaft** ist ein Hauptanliegen der Studierenden in den Wirtschaftswissenschaften (Uni: 79%; FH: 67%). Viel weniger Unterstützung findet diese Maßnahme bei den Bachelor-Studierenden der Sozial-, Kultur- und Naturwissenschaften.

Weitere Forderungen, die von den Studierenden als nicht ganz so wichtig beurteilt werden, betreffen **inhaltliche und didaktische Reformen**. Während an den Universitäten in den Ingenieurwissenschaften am häufigsten bessere Didaktik eingefordert wird (49% „sehr wichtig"), gelten in den Naturwissenschaften inhaltliche Verbesserungen als wichtig (42%). An den Fachhochschulen sind die Studierenden im Sozialwesen an beidem sehr interessiert: 46% votieren für hochschuldidaktische und 44% für inhaltliche Reformen in ihren Studiengängen, während in den Ingenieurwissenschaften vergleichsweise wenig Bachelor-Studierende Veränderungsbedarf sehen.

Mehr Studienplätze wollen Bachelor-Studierende an den Universitäten vor allem in den Sozial- und Kulturwissenschaften (47% bzw. 45%). An den Fachhochschulen treten insbesondere im Sozialwesen die Bachelor-Studierenden für mehr Studienplätze ein. Weder in den Wirtschafts- noch in den Ingenieurwissenschaften wird dieser Forderung in solchem Umfang zugestimmt.

Eine **Förderung begabter Studierender** können sich insbesondere die Studierenden in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften vorstellen. An den Fachhochschulen kommen noch die Ingenieurwissenschaften hinzu: Rund zwei Fünftel möchten besonders begabte Studierende gefördert sehen.

Mehr **multimediale Lehrveranstaltungen** fordern an den Universitäten die Bachelor-Studierenden in den Wirtschaftswissenschaften (50%). In allen anderen Fächergruppen spielt dieser Aspekt eine deutlich geringere Rolle. An den Fachhochschulen wird dieser Vorschlag von den Wirtschaftswissenschaftlern vergleichsweise wenig unterstützt (33% „sehr wichtig"). Häufiger kommt die Zustimmung aus den sozialwissenschaftlichen Fächern (43%) der Fachhochschulen und ist damit weit stärker als an den Universitäten (33%).

Andere Vorschläge, die eine stärkere Selektion beim Hochschulzugang in Erwägung ziehen, wie Eignungstests und Auswahlgespräche, finden keine breite Zustimmung, wobei sie in den Fächergruppen unterschiedlich beurteilt werden.

Diplom- und Magisterstudiengänge für Stellenausbau
Es fällt auf, dass in den Diplomstudiengängen, mit Ausnahme der Kulturwissenschaften, die Forderung nach einem Stellenausbau häufiger erhoben wird. Nur die Studierenden in den Magisterstudiengängen der Kultur- und Sozialwissenschaften sind noch deutlich mehr an einem Stellenausbau interessiert (76% bzw. 80% „sehr wichtig").

In den Ingenieurwissenschaften werden inhaltliche und hochschuldidaktische Veränderungen in den Bachelorstudiengängen vergleichsweise selten angemahnt: 28% fordern inhaltliche und 22% hochschuldidaktische Reformen. In den Diplomstudiengängen werden hier Verbesserungen von wesentlich mehr Studierenden thematisiert: 46% bzw. 41%.

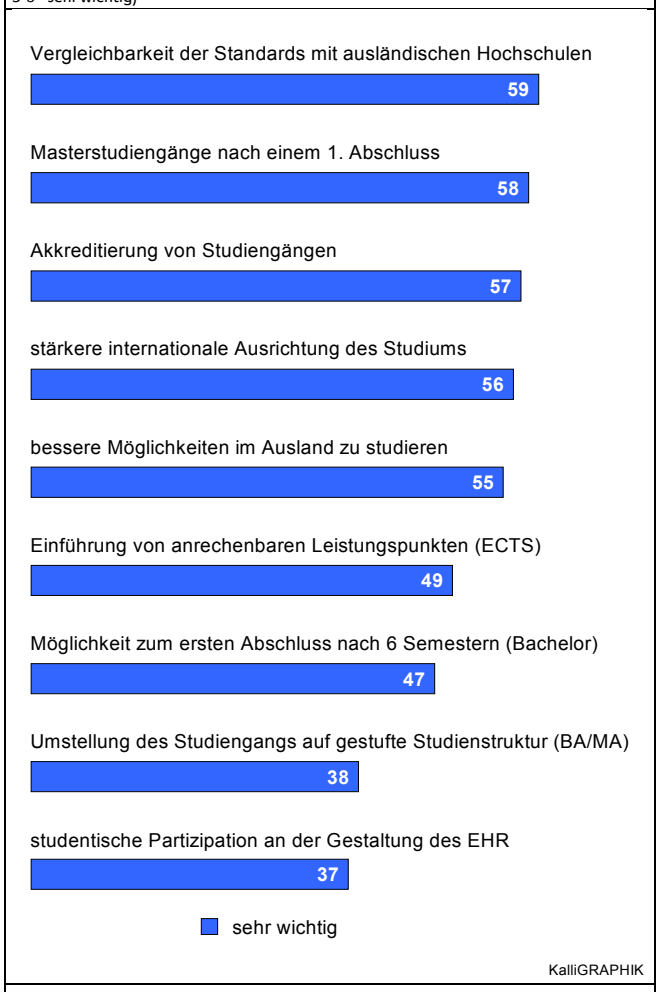
Insgesamt scheint der Reformbedarf in den sozialwissenschaftlichen Fächern an den Fachhochschulen vor allem in den neu eingeführten Bachelorstudiengängen größer zu sein als in anderen Fächern, aber auch größer gegenüber den Diplomstudiengängen des eigenen Faches. Es werden Studiengänge für Teilzeitstudierende, mehr Studienplätze, mehr Multimediaanwendung in der Lehre, hochschuldidaktische Reformen sowie mehr Wettbewerb zwischen den Hochschulen weit häufiger von Bachelor-Studierenden (zwischen 10 und 19 Prozentpunkten mehr) gefordert als von den Studierenden in den Diplomstudiengängen.

Die Förderung begabter Studierender und mehr Multimediaanwendung sind an den Fachhochschulen etwas stärker im Fokus als an den Universitäten. Auf inhaltliche Reformen des Studiums, die Anhebung des Leistungsniveaus an den Hochschulen sowie die strengere Auswahl und Eignungsprüfungen zum Studium setzen Bachelor- etwas weniger als Diplom-Studierende (zwischen 5 und 7 Prozentpunkten weniger).

10.3 Neue Studienstrukturen

Mit den neu eingeführten Studienstrukturen verbinden Bachelor-Studierende eine Reihe von Vorteilen und Erwartungen. Sie unterstützen eine Vielzahl von Maßnahmen, die im Rahmen der Bologna-Vereinbarung vorgesehen sind. Besonders wichtig sind den Bachelor-Studierenden qualitativ hochwertige und zur Weiterqualifizierung vorgesehene Studiengänge, die eine Akkreditierung erhalten haben und international vergleichbar sind. Mit solchen Erwartungen, die mehr als die Hälfte der Bachelor-Studierenden teilt, werden auch eine internationale Ausrichtung des Studiums und die Möglichkeit des erleichterten Auslandsstudiums verbunden (vgl. Abbildung 38).

Abbildung 38
Unterstützung der Maßnahmen zur Gestaltung des Europäischen Hochschulraumes durch Bachelor-Studierende (2006/07)
(Skala von 0 = sehr unwichtig bis 6 = sehr wichtig; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6= sehr wichtig)



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

Universitäten: Vergleichbare Standards und Masterabschluss
An den Universitäten hat für Bachelor-Studierende die internationale Vergleichbarkeit ihres Studiums und die Möglichkeit, sich höher qualifizieren zu können, d.h. den Masterabschluss zu erwerben, höchste Priorität, während an den Fachhochschulen die Akkreditierung und Internationalisierung des Studiums an erster Stelle stehen, ohne dass im Zustimmungsumfang allzu große Unterschiede zwischen den Hochschularten bestehen.

Unterschiede gibt es nur in zwei Punkten: Die Bachelor-Studierenden an Universitäten nennen die Vergleichbarkeit der Hochschulabschlüsse und die Möglichkeit eines Auslandsstudiums deutlich häufiger als ihre Kommilitonen an den Fachhochschulen: 62% bzw. 58% (Uni) und 51% bzw. 48% (FH). Einen ersten Hochschulabschluss nach sechs Semestern hält die Hälfte der Bachelor-Studierenden für sehr wichtig. Dies gilt ebenso für die Einführung von Leistungspunkten, die der Flexibilität und der Vergleichbarkeit von Studiengängen dienen sollen.

Dagegen wird die grundsätzliche Umstellung auf die zweigestufte Studienstruktur sowie die Mitwirkung an dieser Umgestaltung unter allen Maßnahmen von den Bachelor-Studierenden weniger als wichtig befürwortet. Studierende mit angestrebtem Diplom- oder Magisterabschluss zeigen naheliegender Weise an dieser Thematik noch weniger Interesse. Wofür sie sich aber auch interessieren, ist die Möglichkeit der Internationalisierung des Studiums, d.h. bessere Möglichkeiten zum Auslandsaufenthalt und internationale Ausgestaltung der Studiengänge. Ebenfalls sprechen sie sich für Qualitätsstandards in der Ausbildung aus.

Bachelor-Studierende der Wirtschaftswissenschaften unterstützen neue Strukturen am häufigsten
Die Maßnahmen zur Gestaltung des europäischen Hochschulraumes treffen in den einzelnen Fächern auf ein unterschiedliches Echo. Am besten scheinen sie in den Bachelorstudiengängen der Wirtschaftswissenschaften an den Universitäten anzukommen, wo diese Gestaltungsmerkmale am häufigsten unterstützt werden. Für eine Vielzahl der im Prozess der Umgestaltung eingeleiteten Veränderungen treten über zwei Drittel der Studierenden vehement ein (vgl. Tabelle 77).

Tabelle 77
Wichtigkeit von Maßnahmen zur Gestaltung des Europäischen Hochschulraumes in den Fächergruppen (2006/07)
(Skala von 0 = sehr unwichtig bis 6 = sehr wichtig; Angaben in Prozent für Kategorien: 5-6 = sehr wichtig)

Maßnahmen	Kult. wiss.	Nat. wiss.	Soz.wiss. Uni	Soz.wiss. FH	Wirt.wiss. Uni	Wirt.wiss. FH	Ing.wiss. Uni	Ing.wiss. FH
Vergleichbarkeit	64	63	56	63	**71**	47	44	38
Masterabschluss	62	57	52	51	**70**	52	52	44
Internat. Ausricht.	61	51	56	63	**69**	56	44	45
Auslandsstudium	66	51	54	51	**68**	47	46	40
Akkreditierung	56	58	53	63	**68**	60	42	37
Abschluss 6. Sem.	47	44	45	44	**66**	46	41	39
ECTS-Punkte	48	48	45	59	**61**	48	35	35
gestuf. Studienstruk.	38	34	37	38	**51**	41	34	33
student. Partizipat.	40	36	35	51	**42**	36	24	23

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

Obwohl an den Fachhochschulen die Bachelor-Studierenden in den wirtschaftswissenschaftlichen Fächern die Akkreditierung und die internationale Ausrichtung der Studiengänge ebenfalls für sehr wichtig halten, bleiben sie doch gegenüber ihren universitären Fachkommilitonen in ihrer Zustimmung auffällig zurückhaltend.

Sowohl die Qualität und Vergleichbarkeit der Ausbildung, die Internationalisierung des Studiums, als auch die Möglichkeit der weiteren Qualifizierung, schätzt über die Hälfte der Bachelor-Studierenden in den Kultur-, Sozial und Naturwissenschaften als sehr wichtig ein. In den Ingenieurwissenschaften fällt die Unterstützung dieser Maßnahmen zur Umgestaltung des Hochschulstudiums vergleichsweise geringer aus.

An den Fachhochschulen findet im Sozialwesen die stärkste Zustimmung für diese Maßnahmen statt. Am stärksten stehen die Akkreditierung, international vergleichbare Standards und die internationale Ausrichtung der Studiengänge im Mittelpunkt. Jeweils 63% der Bachelor-Studierenden des Sozialwesens halten die Umsetzung dieser drei Punkte für besonders wichtig. Aber auch ein Auslandsstudium und die Möglichkeit, den Masterabschluss zu erreichen, sind für die Hälfte in diesen Studienfächern bedeutend.

In den anderen beiden Fächergruppen, den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften, fällt die Zustimmung zu diesen Maßnahmen teilweise geringer aus, vor allem, ähnlich wie an den Universitäten, in den Ingenieurwissenschaften, die die internationale Ausrichtung des Studiums und die Möglichkeit, den Masterabschluss zu erlangen, noch für am wichtigsten halten (45% bzw. 44% „sehr wichtig“).

Auch in den Wirtschaftswissenschaften wird die Akkreditierung der Studiengänge (60%), die internationale Ausrichtung (56%) und der Masterabschluss (52%) am häufigsten genannt.

Unterstützung einer Umstrukturierung des europäischen Hochschulraumes

Die von den Bachelor-Studierenden bereits 2007 unterstützten Maßnahmen zur Gestaltung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums erhalten 2008 im Rahmen einer Online-Befragung (Multrus, F. u.a. 2009) weiterhin Zustimmung.

Besonderen Wert legen die Bachelor-Studierenden auf die Akkreditierung der Studiengänge und deren Vergleichbarkeit im internationalen Standard. Die Zusicherung eines Qualitätsstandards in der Hochschulausbildung scheint vielen Studierenden, nach den Irritationen um die neuen Abschlüsse, besonders wichtig zu sein.

Das große Interesse an der internationalen Ausrichtung der Studiengänge und an Auslandserfahrung bleibt stabil. Letzteres geht einher mit der Forderung nach besseren Stipendienangeboten für Auslandsaufenthalte, die über vier Fünftel der Bachelor-Studierenden an Universitäten, drei Viertel an Fachhochschulen befürworten. Generell unterstützen Studierende mit anderen Abschlussarten ebenfalls die Internationalisierung des Studiums.

Gegenüber 2007 hat der Anspruch auf eine Beteiligung an der Ausgestaltung des europäischen Hochschulraums seitens der Studierenden deutlich zugenommen. Mehr als die Hälfte der Bachelor-Studierenden an Universitäten, an den Fachhochschulen knapp weniger (48%), wünschen nun an dieser Entwicklungsarbeit beteiligt zu werden.

Öffnung zum Master-Studium und Doppelabschluss

Als wenig hilfreich wird eine strenge Auswahl gesehen, die nur den besseren Studierenden erlaubt, sich in einem Master-Studium höher zu qualifizieren. Dem entspricht auch die Ablehnung vieler, dass der erste Abschluss von vornherein nach sechs Semestern für alle vorgeschrieben wird.

Große Unterstützung erfährt der Ausbau von Masterstudiengängen, die weiterbildend, d.h. nach einer Berufsphase absolviert werden können. Etwa die Hälfte aller Studierenden würde einen Doppelabschluss im Studium begrüßen, der ihnen einen ausländischen und deutschen Studienabschluss bieten würde.

Mehr Flexibilität im Bachelor-Studium

Die Bachelor-Studierenden unterstützen einen Großteil der für die Umgestaltung des europäischen Hochschulraumes vorgesehenen Konzepte und Maßnahmen. Deshalb sollten diese möglichst zügig realisiert und teilweise nötige Verbesserungen durchgeführt werden. Die neugestaltete Studienstruktur müsste u.a. von zu engen Vorgaben befreit werden und mehr Gestaltungsmöglichkeiten bieten, damit sich die intendierten Maßnahmen auch umsetzen lassen.

Hohe Qualitätsstandards und mehr Flexibilität in der Ausbildung sowie breitere Weiterbildungschancen wünscht sich die Mehrheit der Studierenden. Falls diese in Europa vereinbarten Zielvorgaben eines Bachelor-Studiums nicht umgesetzt werden können, würden nicht nur die Erwartungen vieler Studierender enttäuscht, sondern es könnte die zweigeteilte Studienstruktur in Frage gestellt werden. Sie genießt bislang unter der Mehrheit der Studierenden, wenn es um die Umstrukturierung des Hochschulraumes geht, keine große Zustimmung.

Literaturangaben

Anz, C. (2006): Beschäftigungsfähigkeit – Vereinbarkeit oder Konflikt mit Wissenschaftsorientierung? In: Benz, W./J. Köhler/ K. Landfried (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Berlin, Teil D 2.1.

Bargel, T. (2009): Chancen und Risiken gestufter Studiengänge – eine Zwischenbilanz. Welcher Studierendentypus wird im Bachelorstudium begünstigt? In: HIS Hochschul-Informations-System GmbH (Hg.): Perspektive Studienqualität. Bielefeld, 182-195.

Bargel, T. (2008): Wandel politischer Orientierungen und gesellschaftlicher Werte der Studierenden. Studierendensurvey: Entwicklungen zwischen 1983 und 2007. Hg. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin.

Bargel, T. (2007a): Prinzipien bei der Gestaltung des Europäischen Hochschulraumes. In: Das Hochschulwesen, 5/2009, 131-134.

Bargel, T. (2007b): Soziale Ungleichheit im Hochschulwesen. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 49. AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Bargel, T. (2005): Hochschulzugang, Fachwahlmotive und Studienerwartungen - Vergleichende Studierendenforschung in drei europäischen Regionen. In: Craanen, M./ L. Huber (Hg.): Notwendige Verbindungen. Bielefeld, 59-74.

Bargel, T./ H. Bargel (2006): Europäischer Hochschulraum (EHR) – Bologna-Prozess. In: Brockhaus Enzyklopädie - Online: www.brockhaus-enzyklopaedie.de/be21_article.

Bargel, T./ H. Bargel/ S. Dippelhofer (2008): Der Bachelor – zum Image einer neuen sozialen Kategorie. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 4/2008, 377-391.

Bargel, T./ M. Ramm/ F. Multrus (2008): Studiensituation und studentische Orientierungen. 10. Studierendensurvey (Kurzfassung). Hg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin.

Bargel, T./ P. Müßig-Trapp/ J. Willige (2008): Studienqualitätsmonitor 2007. Studienqualität und Studiengebühren. HIS: Forum Hochschule Nr. 1/2008. Hannover.

Bargel, T./ T. Röhl (2006): Wissenschaftlicher Nachwuchs unter den Studierenden. Empirische Expertise auf der Grundlage des Studierendensurveys. Bonn, Berlin.

Bloch, R. (2009): Flexible Studierende? Studienreform und studentische Praxis. Leipzig.

Blüthmann, I./ S. Lepa/ F. Thiel (2008): Studienabbruch und - wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. Untersuchung und Analyse von Abbruchgründen. In. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 11/2008, 406-429.

BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2008a) : Internationalisierung des Studiums. Ausländische Studierende in Deutschland - Deutsche Studierende im Ausland. Bonn, Berlin.

BMBF - Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2008b): Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. Bonn, Berlin.

Bologna (1999): Bologna-Erklärung. Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. 19. Juni 1999, Bologna. www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf.

Bologna-Zentrum der Hochschulrektoren-Konferenz HRK (2007): Ein Modell für alle? Konvergenzen und Divergenzen der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland und Europa. Beiträge zur Hochschulpolitik 14/2007. Bonn.

Bologna-Zentrum der Hochschulrektoren-Konferenz HRK (2008): Bologna in der Praxis. Erfahrungen aus den Hochschulen. Forum der Hochschulpolitik. Bielefeld.

Braun, E. (2009): Kompetenzorientierte Lehrveranstaltungsevaluation: Gestaltungsmöglichkeiten und Implikationen. In: HIS Hochschul-Informations-System GmbH (Hg.): Perspektive Studienqualität. Bielefeld, 84-91.

Briedis, K. (2007): Übergänge und Erfahrungen nach dem Hochschulabschluss. Ergebnisse der HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 2005. HIS: Forum Hochschule 13/2007.

Bürsch, M. (2008): Studierende müssen sich einmischen. In: DWS Journal. Magazin des deutschen Studentenwerks 4/2009, 10-13.

CHE - Centrum für Hochschulentwicklung (2008): Internationale Mobilität. CHEck-up 11/2008.

Council of Europe (1997): Convention on the Recognition of Qualifications concerning the Higher Education in the European Region. European Treaty Series - No. 165, Lisbon.

Crosier, D./ L. Purser/ H. Smidt (2007): TRENDS V: Universities shaping the European Higher Education Area. An EUA Report. Ed. by European University Association - EUA. Brussels.

DAAD - Deutscher Akademischer Austauschdienst (2004): Mobilität in Europa. Die Internationale Hochschule, Bd. 6. Bielefeld.

DAAD - Deutscher Akademischer Austauschdienst (2007): Jahresbericht 2007. Bonn.

Enders, J. (2009): Studienqualität und Bologna - Wo geht die Reise hin? In: HIS Hochschul-Informations-System GmbH (Hg.): Perspektive Studienqualität. Bielefeld, 33-39.

Esch, M./ J. Herrmann (2008): Qualität durch Chancengleichheit. Gleichstellung als strategischer Faktor im Qualitätsmanagement technischer Universitäten. Bielefeld.

ESU - European Students' Union (2008): Equality Handbook. Brussels.

EUA - European University Association (ed.) (2007): Managing the University Community: Exploring Good Practice. Brussels.

EUA - European University Association (ed.) (2008a): Implementing and Using Quality Assurance: Strategy and Practice. Brussels.

EUA - European University Association (ed.) (2008b): EUA policy position: The future of the Bologna Process post 2010. In: EUA News, Research News, Newsletter 18, 30. Oct. 2008, Brussels.

Europäische Minister für Hochschulbildung (Hg.): Auf dem Weg zum Europäischen Hochschulraum. Londoner Kommuniqué, 18. Mai 2007.

European Ministers of Higher Education (Hg.): The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade. Communiqeé of the Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve, 28.-29. April 2009. Leuven.

Eurydice (ed.) (2008): Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07. National Trends in the Bologna Process. European Commission. Brussels.

Forschung & Lehre (2009a): Zehn Jahre Bolognareform. Aufbruch zu neuen Ufern oder Abenteuerausflug? Heft 6/2009, 404 - 421.

Forschung & Lehre (2009b): Akkreditierung: Qualitätssicherung oder Bürokratismus? Heft 11/2009, 800-814.

fzs - freier zusammenschluss von studentInnenschaften (2005): Black Book of Bologna. Guide to malpractices in the implementation of the European Higher Education Area. o.O.

fzs - freier zusammenschluss von studentInnenschaften (2007): Bologna with student eyes. ESIB's Bologna-Analysis 2007. o.O.

Georg, W. (2009): Individual and institutional factors in the tendency to drop out of higher education: a multilevel analysis. In: Studies in Higher Education. iFirstArticle 2009, 1-15.

Gützkow, F./G. Quaißer (Hg.) (2005): Jahrbuch Hochschule gestalten 2005. Denkanstöße zum Bologna-Prozess. Bielefeld.

Hadji, C./ T. Bargel/ J. Masjuan (2005): Etudier dans une université qui change. Le regard des etudiants de trois regions d'Europe. Presses Universitaires de Grenoble. Grenoble.

Hanft, A./ I. Müskens (Hg.) (2005): Bologna und die Folgen für die Hochschulen. Bielefeld.

Hanft, A./ H. Pechar (2005): Zugänge und Übergänge im Hochschulsystem. In: Hanft, A./I. Müskens (Hg.) (2005): Bologna und die Folgen für die Hochschulen. Bielefeld, 52 - 68.

Heine, Chr./ U. Heublein (2009): Chancen und Risiken gestufter Studiengänge: Studienbedingungen und Lehrkultur im Bachelorstudium. In: HIS Hochschul-Informations-System GmbH (Hg.): Bielefeld, 196-208.

Heine, Chr./J. Willich/H. Schneider/D. Sommer (2008): Studienanfänger im Wintersemester 2007/08. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. In: Reihe Forum Hochschule 16/2008. Hannover.

Herrmann, ? (2008): Der Übergang von den Bachelor- in die Master-Studiengänge. Regelungen und mögliche Auswirkungen von Übergangsquoten. In: das Hochschulwesen 5/2008, 142-148.

Heublein, U./ C. Hutzsch/ J. Schreiber/ D. Sommer (2007): Internationale Mobilität im Studium. Studienbezogene Aufenthalte deutscher Studierender in anderen Ländern. Bonn.

Heublein, U./ R. Schmelzer D. Sommer (2008): Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Berechnung des Studienabbruchs auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006. HIS- Projektbericht, Hannover.

HIS - Hochschul-Informations-System GmbH (Hg.) (2009): Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung „Studienqualität". Bielefeld.

HRK - Hochschulrektoren-Konferenz (2004): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004. Bonn.

HRK - Hochschulrektoren-Konferenz (Hg.) (2007): Fit für die Welt. Die deutschen Hochschulen auf dem Weg zum Europäischen Hochschulraum. Bonn.

HRK - Hochschulrektoren-Konferenz (2008a): Bologna-Reader III: FAQ's - Häufig gestellte Fragen zum Bologna-Prozess an deutschen Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2008. Bonn.

HRK - Hochschulrektoren-Konferenz (Hg.) (2008b):Educating for a Global World. Reforming German Universities toward the European Higher Education Area. Bologna-Zentrum. Bonn.

HRK - Hochschulrektoren-Konferenz (2008c): Der Stand der Einführung des Diploma Supplements an deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Umfrage und Arbeitshilfen. Statistiken zur Hochschulpolitik 4/2008. Bonn.

HRK - Hochschulrektoren-Konferenz (2009a): Deklaration zur weiteren Reformentwicklung des Bologna-Prozesses. Entschließung der Mitgliederversammlung, 27. 1. 2009. Bonn.

HRK - Hochschulrektoren-Konferenz (2009b): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen - Sommersemester 2009. Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2009. Bonn.

Isserstedt, W./ E. Middendorf/ G. Fabian/ A. Wolter (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung. Bonn, Berlin.

Jahr, V./ H. Schomburg/ U. Teichler (2007): Mobilität von Hochschulabsolventinnen und -absolventen in Europa. In: Teichler, U.: Die Internationalisierung der Hochschulen. Frankfurt/New York 2007, 89-102.

Kaul, M. (2008): Der Bachelor-Bluff - Krach um die Uni-Reform. In: taz.de, http://www.taz.de/1/zukunft/ wissen/ artrikel/1/der-bachelor-bluff, 11. 09. 2008.

Keeling, R. (2006): The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. In: European Journal of Education, Vol. 41/2, 203-223.

Kehm, B. (2008): Internationalisierung und Globalisierung der deutschen Hochschulen im Kontext des Bologna-Prozesses. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 28, 4/2008, 347-362.

Kehm, B./ U. Teichler (2006): Mit Bachelor- und Masterstudiengängen wohin? Eine Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess. In: Das Hochschulwesen, Vol 54/2, 57-67.

Kellermann, P.: Moneyismus ist der Universitäten Untergang. In: Forschung & Lehre 5/2009, Standpunkt, 317.

Kerst, Chr./Chr. Heine/A. Wolter (2005): Implementation der neuen Studiengänge - Stand und Auswirkungen auf Studierbereitschaft und Studienchancen. In: Gützkow, F./G. Quaißer (Hg.) (2005): Jahrbuch Hochschule gestalten 2005. Bielefeld, 39-61.

Kimmler, J. (2007): Die Akzeptanz von Bachelor- und Masterabschlüssen bei deutschen Großunternehmen: In: Beiträge zur Hochschulforschung, 29/4, 2007, 32-51.

Kleiner, M. (2009): „Wir nehmen die Studierenden ernst" (Interview). In: DSW-Journal, Magazin des Deutschen Studentenwerks, 1/ 2009, 10-13.

KMK - Kultusministerkonferenz (2003): Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/ Magisterstudiengängen (http://www.hrk.de/de/ service_ fuer_ hochschulmitglieder/155_1501.php).

Krempkow, R. (2008): Studienerfolg, Studienqualität und Studierfähigkeit. Eine Analyse zu Determinanten des Studienerfolgs in 150 sächsischen Studiengängen. In: Die Hochschule, 91-107.

Leszczensky, M. (2005): Globalisierung und Europäisierung im Hochschulbereich. In: Leszczensky, M./ A. Wolter (Hrsg.): Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung, Hannover 2005, 61-68.

Lewin, K./ H. Cordier/ U. Heublein (1994): Studienabbruch: ein komplexer Entscheidungsprozess. HIS Kurzinformation A5/94, Hannover 1994.

Minks, K.-H. (2004): Kompetenzen für den Arbeitsmarkt: Was wird vermittelt, was vermisst? In: Stifterverband der Deutschen Wissenschaft (Hg.): Bachelor- und Master-Ingenieure. Welche Kompetenzen verlangt der Arbeitsmarkt? Okt. 2004, 32-40.

Minks, K.-H./ K. Briedis: (2005) Der Bachelor als Sprungbrett? Ergebnisse der ersten bundesweiten Befragung von Bachelorabsolventinnen und Bachelorabsolventen. Teil I: Das Bachelorstudium, Teil II: Der Verbleib nach dem Bachelorstudium. Kurzinformation HIS, 2005: A3/2005 und A4/2005.

Multrus, F. (2001): Skalenentwicklung zur Messung der Lehr- und Studienqualität. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 36. AG Hochschulforschung, Konstanz.

Multrus, F. (2008): Internationalisierung und studentische Mobilität. In: News 29.2, Nov. 2008, AG Hochschulforschung, Internet: http//:www.uni-konstanz.de/soziologie/ ag-hoc/News1.

Multrus, F. (2009): Methodische Aufarbeitung zum Studienqualitätsmonitor im Vergleich zum Studierendensurvey. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 54. AG Hochschulforschung, Konstanz.

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

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

ESIB - National Unions of Students in Europe (2004): European Student Bologna Surveys. Brussels.

ESIB - National Unions of Students in Europe (2007): Bologna with Student Eyes - 2007 Edition. Brussels.

Orr, D./ K. Schnitzer/ E. Frackmann (2008): Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators/ Final Report/ Eurostudent III 2005 - 2008. Bielefeld.

Parsons, T./ M. Platt (1973): The American University. Cambridge 1973.

Ramm, M./ F. Multrus/ T. Bargel (2008): Verwirklichung des Europäischen Hochschulraumes. In: News 29.1 - Nov. 2008, AG Hochschulforschung, Internet: http//:www.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung/News.

Reimer, M. (2008): Hochschulen und Arbeitsmarkt: Chancen auf ein besseres Verhältnis durch Bachelor und Master? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 28. Jg., 4/ 2008, 339-410.

Rümelin-Nida, J. (2008): Der nächste Bildungsnotstand. In: Süddeutsche Zeitung, 02. 02. 2008. http://jobkarriere/artikel/128.

Rohowski, T. (2008): Blackout im Bachelor. In: Der Tagesspiegel, 24. 06. 2008, 29.

Schaeper, H./ A. Wolter (2008): Hochschule und Arbeitsmarkt im Bologna-Prozess. Der Stellenwert von „Employability" und Schlüsselkompetenzen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 11 (4), 607- 625.

Schaeper, H./ J. Wildt (2009): Kompetenzziele des Studiums, Kompetenzerwerb von Studierenden, Kompetenzorientierung der Lehre. In: HIS Hochschul-Informations-System GmbH (Hg.): Perspektive Studienqualität. Bielefeld, 64-83.

Schindler, G. (2004): Employability und Bachelorstudiengänge - eine unpassende Verbindung. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 26 (4), 6-26.

Schmiedekampf, K. (2008a): Feuerprobe für Bachelor und Master - Beliebte Bachelor. In: manager-magazin.de, 18. 02. 2008.

Schomburg, H./ U. Teichler (2008): Higher Education and Gradutae Employment in Europe. Results from Graduate Surveys from Twelfe Countries. Dordrecht.

Sorbonne (1998): Sorbonne-Erklärung. Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung. Paris, 25. Mai 1998. www.bologna-berlin2003. de/pdf/Sorbonne-declaration.pdf.

Sperling, R. (2008): Berufsfeldorientierte Kompetenzen für Bachelor-Studierende. Qualifikationserwartungen von Arbeitgebern an Bachelor-Absolvent(inn)en. Universität Freiburg.

SPIEGEL, DER (2008): Die Leiden der neuen Bachelors - Reformchaos an deutschen Hochschulen. Nr. 18, 28. 04. 2008, 56-69.

Staufenbiel (2008): Job Trends-Studie 2008. Entwicklungen am Arbeitsmarkt für Absolventen. Staufenbiel.de. Das Internetportal für Hochschulabsolventen.

Teichler, U. (2005): Gestufte Studiengänge und Studienabschlüsse: Studienstrukturen und Bologna-Prozess. In: Hanft, A./ I. Müskens (Hg.): Bologna und die Folgen für die Hochschulen. Bielefeld, 6-27.

Teichler, U. (2007): Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien. Frankfurt, New York.

Teichler, U. (2008): Der Jargon der Nützlichkeit. Zur Employability-Diskussion im Bologna-Prozess. In: Das Hochschulwesen 56, 3/2008, 68-79.

Teichler, U. (2009): Wissenschaftlich kompetent für den Beruf qualifizieren. In: Hochschulrektorenkonferenz - HRK (Hg.): Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor- und Masterstudiengängen. Bonn 2009, 30-51.

Webler, W.-D. (2009): Übergangsquoten zwischen Bachelor und Master stimmen nicht. In: Das Hochschulwesen 57. Jg., 1/2009, 3-5.

Welbers, U. (Hg.) (2003): Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Bielefeld.

Winter, M. (2009): Das neue Studieren. Chancen, Risiken, Nebenwirkungen der Studienstrukturreform: Zwischenbilanz zum Bologna-Prozess in Deutschland. HoF-Arbeitsberichte 1/2009. Institut für Hochschulforschung. Wittenberg.

Wissenschaftsrat (2000): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor- Magister/Master). Drs. 4418/00. Berlin.

Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätssicherung von Lehre und Studium. Drs. 8639/08. Berlin.

Zervakis, P.(2009): Prioritäten für die Weiterentwicklung von Bachelor- und Masterstudiengängen in Deutschland. In: HIS Hochschul-Informations-System GmbH (Hg.): Perspektive Studienqualität. Bielefeld, 174-181.

Zimmermann, S. (2008): Mit PS in die Laufbahn. In: Staufenbiel Karrieremagazin, Wintersemester 2008/09, 8. Jg., 44-46.

Konzept und Durchführung des Studierendensurveys

Die Langzeitstudie „Studiensituation und studentische Orientierungen“ an Universitäten und Fachhochschulen besteht seit 25 Jahren und ist die umfassendste Dauerbeobachtung der Entwicklung der Studiensituation an den Hochschulen in Deutschland. Die erste Befragung fand im WS 1982/83 statt, die weiteren Erhebungen im Abstand von zwei bis drei Jahren. Im WS 2006/07 wurde der 10. Studierendensurvey durchgeführt.

Der Studierendensurvey wird seit Beginn vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. Durchführung und Berichterstattung liegen bei der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz, deren Arbeit von einem Wissenschaftlichen Beirat begleitet wird.

Konzept des Studierendensurveys

Das Konzept des Studierendensurveys zielt darauf ab, „Leistungsmessungen“ im Hochschulbereich vorzunehmen und damit Grundlagen für die Hochschulpolitik und deren öffentliche Diskussion bereit zu stellen.

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. Die Befunde werden publiziert und dienen als Informationsgrundlage für die interessierte Öffentlichkeit sowie für die Verantwortlichen der Hochschulpolitik und Hochschulentwicklung, nicht zuletzt auch für die Studierenden selbst.

Themenspektrum der Befragungen

Inhaltlich behandelt der Studierendensurvey ein breit gefächertes Themenspektrum. Der Kern des Fragebogens ist über die verschiedenen Erhebungen hinweg stabil geblieben. Die meisten Fragen konnten unverändert beibehalten werden, weil sie sich als „subjektive Indikatoren“ über Studium und Studierende bewährt haben. Die Stabilität des Instrumentes ist eine wichtige methodische Voraussetzung für die zeitlichen Vergleiche. Der Fragebogen gliedert sich in sechzehn Themenbereiche:

Themenbereiche des Studierendensurveys

1. Hochschulzugang, Fachwahl, Motive und Erwartungen
2. Studienstrategien, Studienverlauf und Qualifizierungen
3. Studienintensität, Zeitaufwand und Studiendauer
4. Studienanforderungen, Regelungen und Prüfungen
5. Kontakte und Kommunikation, soziales Klima, Beratung
6. Fachstudium, Situation der Lehre und Studienqualität
7. Studentische Lebensformen, soziale Situation, Erwerbstätigkeit
8. Schwierigkeiten, Beeinträchtigungen und Belastungen
9. Neue Medien und Internet in Studium und Lehre
10. Hochschulpolitik: Interesse, Partizipation, studentische Vertretung
11. Internationalität und Europäischer Hochschulraum (Bachelor/Master)
12. Berufswahl, Berufswerte und Tätigkeitsbereiche
13. Berufsaussichten und Arbeitsmarktreaktionen
14. Gesellschaftliche Vorstellungen und politische Beteiligung
15. Wünsche und Forderungen zur Hochschulentwicklung
16. Demographische und bildungsbiographische Daten

Diese Themen sind Gegenstand der Berichterstattung, wobei besondere Entwicklungen und aktuelle Ereignisse hervorgehoben werden. Im Vordergrund der Darstellung steht die Situation der Studierenden, die vor dem Hintergrund der Zeitreihe über die letzten zwanzig Jahre behandelt wird.

Auswahl der beteiligten Hochschulen

Zur Sicherung der Vergleichbarkeit der Befunde über die verschiedenen Erhebungen hinweg werden jeweils die gleichen Universitäten und Fachhochschulen einbezogen. Das statistische Bundesamt führt zum WS 2006/07 insgesamt 391 Hochschulen unterschiedlichen Typs in Deutschland. Davon sind 184 Fachhochschulen (ohne Fachhochschulen der Verwaltung) und 104 Universitäten.

Die **Grundgesamtheit des Studierendensurveys** bilden diese Universitäten und Fachhochschulen, derzeit insgesamt 288 Hochschulen. Sie entsprechen nach der OECD-Klassifizierung der Stufe fünf ISCED (5A und 5B) im tertiären Sektor des Bildungswesens: first stage (degree) of tertiary education - at university level or equivalent, long or short. Aus diesem Kreis der Hochschulen sind zur 10. Erhebung wiederum 25 Hochschulen im Sample des Studierendensurveys vertreten, und zwar 16 Universitäten und 9 Fachhochschulen (vgl. Karte).

Standorte und Besetzungszahlen[1)] (befragte Studierende) der beteiligten Universitäten und Fachhochschulen des 10. Studierendensurveys im Wintersemester 2006/07

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

1) Die Gesamtsumme der Besetzungszahlen ergibt wegen fehlender Angaben zum Hochschulort eine Differenz zur Anzahl der befragten Studierenden von 8.350.

Für die Auswahl der Hochschulen waren mehrere Gesichtspunkte maßgebend: Jeder wichtige Hochschultyp sollte vertreten sein: Universitäten, Technische Universitäten, Gesamthochschulen und Fachhochschulen. Die Spezialhochschulen und privaten Hochschulen wurden wegen ihres engen Fachangebots und meist kleineren Studierendenzahlen nicht berücksichtigt. Um eine bundesweite Streuung zu erreichen sollen Hochschulen aus möglichst allen Bundesländern vertreten sein. Die einbezogenen Fachhochschulen weisen Fächer der Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften sowie des Sozialwesens/der Sozialarbeit auf, um Fächervergleiche mit den Universitäten durchführen zu können.

Für die Vergleichbarkeit der Befunde über die Zeit und das Aufzeigen von Trends ist die Stabilität des Samples der Hochschulen von großer Wichtigkeit. Sie ist für sechzehn Hochschulen in den alten Ländern (elf Universitäten und sechs Fachhochschulen) für alle zehn Erhebungen seit 1982, für die acht Hochschulen in den neuen Ländern (fünf Universitäten und drei Fachhochschulen) für die sechs Erhebungen seit 1993 erfüllt.

Sample der Studierenden

Die Zahl der deutschen Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen ist seit den 80er Jahren kontinuierlich gestiegen, allerdings zum WS 2006/07 an den Universitäten etwas zurückgegangen. Anfang der 90er Jahre nahm deren Zahl durch den Beitritt der neuen Länder zusätzlich zu.

Im Wintersemester 2006/07 sind insgesamt rund 1,66 Mio. deutsche Studierende an den Universitäten und Fachhochschulen immatrikuliert. Von ihnen befinden sich 1,17 Mio. an Universitäten und 0,48 Mio. an Fachhochschulen. Diese Studierenden sind die Bezugsgröße für repräsentative Aussagen, die anhand des Samples getroffen werden.

Für differenzierte Analysen nach Fächergruppen, Abschlussarten, Semesterzahl oder Geschlecht der Studierenden muss eine ausreichend große Zahl von ihnen befragt werden. Bis zur 7. Erhebung wurden daher jeweils etwa 20.000 Studierende angeschrieben und zur Beteiligung aufgefordert. Für die 8. Erhebung im WS 2000/01 wurde die Zahl auf 24.000 erhöht, damit auch bei einer geringeren Teilnahme eine genügend große Zahl Befragter gesichert bleibt. Mit der Ausweitung des Samples um vier Hochschulen erhöhte sich die Zahl bei der 9. Erhebung im WS 2003/04 auf 28.000 versendete Fragebogen.

Die zu befragenden Studierenden werden nach dem Zufallsverfahren von den beteiligten Hochschulen ausgewählt. Aus datenschutzrechtlichen Gründen sind der Arbeitsgruppe Hochschulforschung weder Namen noch Adresse der ausgewählten Studierenden bekannt. Der Fragebogen wird von den einzelnen Hochschulen den Studierenden direkt zugestellt; ebenso wie eine Erinnerung nach ca. drei Wochen. Die Teilnahme an der Befragung erfolgt freiwillig und ist anonym.

Rücklauf und Repräsentativität

Bei den ersten Erhebungen des Studierendensurveys betrug der Rücklauf verwendbarer Fragebogen über 40%, mit einer Spitze von 45,8% im WS 1992/93. Ende der 90er Jahre sank die Beteiligung auf etwa ein Drittel ab. Dieser Rückgang ist nicht auf Änderungen in der Organisation der Erhebung zurückzuführen; er scheint ein generelles Phänomen nachlassender Partizipation widerzuspiegeln, die sich auch in anderen Studien auswirkt. Deshalb wurde der Umfang des Samples erhöht, um auch bei geringerer Beteiligung eine hinreichende Zahl Studierender für differenzierte Analysen, etwa nach Fächergruppen, zu erreichen.

- Im WS 2006/07 wurde mit 32,0% insgesamt ein befriedigender Rücklauf erreicht und die absolute Zahl befragter Studierender beträgt 8.350.
- Insgesamt haben sich an den zehn Erhebungen zwischen 1983 und 2007 fast 88.000 Studierende beteiligt.

Übersicht
Beteiligung und Rücklauf bei zehn Erhebungen des Studierendensurveys (1983 - 2007)
(Angaben absolut und in Prozent)

Früheres Bundesgebiet	Versendung	Beteiligung	Rücklauf
WS 1982/83	18.940	7.817	41,3
WS 1984/85	22.470	10.038	44,7
WS 1986/87	22.400	9.852	44,0
WS 1989/90	19.730	8.812	44,7
Deutschland			
WS 1992/93	20.175	9.240	45,8
WS 1994/95	19.644	8.461	43,1
WS 1996/97	19.641	7.271	37,0
WS 2000/01	23.391	8.130	34,8
WS 2003/04	27.423	9.975	36,4
WS 2006/07	26.064	8.350	32,0
Insgesamt	**219.878**	**87.946**	**40,4**

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

Den vielen Studierenden danken wir für ihre Mitwirkung, Auskünfte und vielfältigen Kommentierungen. Ebenfalls danken wir den Mitarbeitern und Leitungen der beteiligten Hochschulen für die Mitwirkung und Unterstützung.

Aufgrund der Auswahl und der Übereinstimmung in bedeutsamen Merkmalen zwischen Hochschulstatistik und den Befragten des Studierendensurveys (z. B. Geschlecht, Fächerbelegung, Altersverteilung) kann bei der erreichten Beteiligungsrate von einer weitgehenden Repräsentativität der Befunde für die gegenwärtig fast 1,7 Millionen deutschen Studierenden an den Universitäten und Fachhochschulen, auch für die einzelnen Fächergruppen, ausgegangen werden.

Internationalisierung und Europäischer Hochschulraum Online-Erhebung: STEHR 2008

Studierendensurvey und Online-Erhebungen über HISBUS
Mit dem 1982 eingeführten **Studierendensurvey** hat sich ein Instrument zur bundesweiten Dauerbeobachtung der Studiensituation und studentischen Orientierungen etabliert.

- Der stetige Wandel an den Hochschulen erfordert zeitnahe Befragungen, um aktuelle Informationen zur Studiensituation und den studentischen Haltungen zu erhalten.
- Die Entwicklung und Gestaltung des europäischen Hochschulraumes erlaubt durch Onlinebefragungen eine vertiefende, aktuelle Begleitung und ermöglicht zudem länderübergreifende Vergleiche.

Für Online-Erhebungen müssen kurze Befragungsinstrumente erstellt werden; in der Regel wird von einer maximalen Befragungsdauer von 15 bis 20 Minuten ausgegangen. Aus diesem Grund werden aus dem gesamten Fundus des Studierendensurveys thematische Module zusammengestellt, die sich auf wichtige Bereiche der Studiensituation und der Orientierungen von Studierenden beziehen.

Online-Erhebungen an Hochschulen benötigen spezifische EDV-technischen Installationen und entsprechende Hochschulkontakte. Beides konnte von der Hochschulinformations-System-GmbH (HIS) in Hannover zur Verfügung gestellt werden. Die Online-Befragungen werden daher in Zusammenarbeit mit HIS im Rahmen des HISBUS-Panels durchgeführt. Die Auswertungen erfolgen durch die AG Hochschulforschung.

HISBUS-Online-Befragungen
Beim HISBUS-Panel handelt es sich um ein virtuelles Studierendendorf. Die Panellisten sind dabei so ausgewählt, dass sie möglichst exakt die Größenordnungen der verschiedenen Studierendengruppen an den deutschen Hochschulen abbilden. Mit dem HISBUS-Panel sind repräsentative, verallgemeinerbare Ergebnisse gewährleistet. Dies ist möglich, weil die Mitglieder des Online-Panels aus dem Teilnehmerkreis anderer von HIS durchgeführter repräsentativer, schriftlicher Befragungen gewonnen werden. Die Stichprobenziehung ist methodisch abgesichert, alle potentiellen Teilnehmer haben die gleichen Chancen, HISBUS-Mitglied zu werden. Das Verfahren wurde in Abstimmung mit dem Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen (ZUMA) in Mannheim entwickelt (zum HISBUS-Panel siehe www.his.de).

Solche Online-Befragungen in Ergänzung zum Studierendensurvey finden etwa alle anderthalb Jahre statt. Sie werden vom Wissenschaftlichen Beirat des Studierendensurveys befürwortet und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

Erste Online-Befragung im Februar 2008: Internationalisierung und Europäischer Hochschulraum
Die erste Online-Befragung erfolgte zum Thema "Internationalisierung und Europäischer Hochschulraum" (28. Januar bis 1. März 2008). Die vorangegangene 10. Erhebung des Studierendensurveys vom WS 2006/07 hatte einige aufschlussreiche Befunde zum Image des Bachelor, zur Verwirklichung der Gestaltungselemente im Bologna-Prozess und zur Studienqualität in den Bachelor-Studiengängen erbracht. Allerdings war die Zahl der Studierenden in den Bachelor-Studiengängen noch recht gering und die Entwicklung schritt rasant voran, wie der Ausbau der Bachelor-Studiengänge mit einem Anstieg von 3.075 auf 4.541 innerhalb eines Jahres belegt (vgl. HRK - Hochschulrektorenkonferenz (Hg.): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Bonn 2009b, S. 7).

Es lag daher nahe diese Herausforderung für Hochschulen und Studierende in der ersten Online-Erhebung zu thematisieren. Es wurden 16 Fragen mit insgesamt 118 Items gestellt, zusätzlich weitere 38 Items an Grunddaten zum Studium, zur sozialen Situation und Herkunft erhoben. Fragen zu folgenden **Themen** wurden den Studierenden vorgelegt:

Studiensituation und Studienqualität
- Informationsstand über verschiedene Bereiche der Hochschulentwicklung
- Charakterisierung der Studiensituation im Hauptfach
- Schwierigkeiten im Studium mit Anforderungen und Bedingungen
- Nutzen von Studienstrategien für bessere Berufssausichten

Urteile zum Bachelor-Studium
- Förderungen und Studienertrag im Bachelor-Studium
- Erwartungen an den Bachelor-Abschluss: Vorteile und Nachteile

Auslandsaktivitäten
- Aufenthalte im Ausland für Studium, Praktikum, Sprachkurs
- Planungen für spätere Auslandsaufenthalte
- Einflüsse auf die Bereitschaft zum Auslandsaufenthalt
- Beherrschung von Fremdsprachen
- Planung einer späteren Berufstätigkeit in Europa
- Einschätzung der beruflichen Chancen in Europa

Europäischer Hochschulraum: Verwirklichung und Qualität
- Wichtigkeit von Zielen und Maßnahmen im Bologna-Prozess
- Verwirklichung und Umsetzung der Vorgaben und Ziele
- Qualität und Gelingen der erfahrenen Umsetzungen im Studienfach

Hinzu kamen einige Fragen zur aktuellen Studiensituation (wie Semesterzahl, Fachbelegung, Hochschulort), zu den soziodemographischen Daten (Geschlecht, Familienstand, Kinderzahl) und zur sozialen Herkunft (Berufsposition und Bildungsabschluss der Eltern) sowie Fragen zur weiteren Studienplanung (z.B. Master).

Der Text der Einladung an die Studierenden unter dem Titel „Internationalisierung und Europäischer Hochschulraum" verwies auf die Vielzahl von Veränderungen an den Hochschulen, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen: Neue Studienstrukturen und Anforderungen, neue Angebote und Umstellungen auf den europäischen Hochschulraum. Es wurde betont, dass es für die weitere Gestaltung der Studienverhältnisse wichtig ist, die Erfahrungen der Studierenden und ihre Urteile über die Studiensituation, die Studienziele sowie die eingeführten Änderungen zu erforschen, um sie in die öffentliche Diskussion einzubringen. Dem schloss sich die Bitte zur Mitwirkung an, sich an der Befragung von ca. 15 Minuten zu beteiligen und die persönlichen Einschätzungen entsprechend den Fragen mitzuteilen. Auf die Zusammenarbeit der AG Hochschulforschung mit der HIS-GmbH wurde abschließend hingewiesen, verbunden mit dem Dank für die Teilnahme. Zum Abschluss wurde für die Teilnahme gedankt. Dem Einladungstext war eine Erklärung zum Datenschutz angefügt.

Änderung der Antwortvorgaben

Den Möglichkeiten einer Online-Erhebung folgend musste die Skalenbreite in ihrem Antwortformat verkürzt werden: Während die Skalenbreite im Studierendensurvey zumeist sieben Ausprägungen umfasst, kann sie, wie ausführliche Tests vorab ergeben haben, in der Online-Erhebung in der Regel nur fünf Punkte betragen. Diese Differenz in der Antwortvorgabe, neben der anderen Art der Platzierung im Netz und der anderen Art der Sample-Gewinnung, lassen direkte Vergleiche zwischen den Erhebungen nicht unmittelbar zu, obwohl die Fragen und Items zumeist gleich formuliert sind.

Sample der Online-Erhebung

In die Befragung zum Europäischen Hochschulraum als Online-Erhebung sind Studierende des HISBUS-Panel und aus dem Convenience Panel von HIS einbezogen worden. Insgesamt umfasst die Gesamtstichprobe 19.398 Studierende, die zur Beteiligung aufgefordert wurden; von ihnen haben 9.009 Studierende aus 269 Hochschulen den Fragebogen bearbeitet: dies entspricht einem Rücklauf von insgesamt 46,4%.

Eine genauere Ausdifferenzierung nach HISBUS-Panel und Convenience-Panel ergibt: Die angeschriebene Gesamtheit beim HISBUS-Panel belief sich auf 13.208 Studierende, von denen sich 5.691 beteiligten, was einem Rücklauf von 43% entspricht. Das Convenience-Panel umfasste 6.190 angeschriebene Studierende, von denen 3.318 mitwirkten; hier lag der Rücklauf bei 54%. Beide Dateien konnten zu einem Datensatz zusammengefügt werden.

Die Besetzung des Samples[1] nach Hochschulart, Fächergruppen und Abschlussart

Fächergruppen	Studierende insgesamt	Bachelor-Studierende
Universitäten		
Kulturwissenschaften	1.499	262
Sozialwissenschaften	1.259	206
Rechtswissenschaft	263	-
Wirtschaftswissenschaften	705	119
Medizin	462	-
Naturwissenschaften	1.491	207
Ingenieurwissenschaften	756	70
Fachhochschulen	307	112
Sozialwissenschaften	488	175
Wirtschaftswissenschaften	241	105
Informatik	552	129
Ingenieurwissenschaften		
Insgesamt	**8.023**	**1.385**

1) Die Differenzen der Gesamtzahlen entstehen durch Studierende in sonstigen Fächergruppen.

Im Überblick ergeben sich für die Gesamtheit 9.009 befragte Studierende. Aufschlussreich ist deren Gruppierung nach dem angestrebten Abschluss: Diplom 4.126, Bachelor 1.636, Magister 793, Staatsexamen 719 und Lehramt 911. Aufgrund des Umfanges ist daher auch eine gesonderte Auswertung für die Bachelor-Studierenden möglich, die von den Neuerungen in besonderer Weise betroffen sind.

Im Einzelnen ergibt sich folgende Aufteilung nach Geschlecht, Hochschulart, Fächergruppen und Abschlüssen: So sind die Studierenden der Online-Erhebung zu 55% Studentinnen und zu 45% Studenten, eine Proportion die anderen Survey-Erhebungen entspricht; allerdings sind die Studentinnen durchweg leicht überproportional bei solchen Befragungen vertreten. Nach der Hochschulart aufgeteilt finden sich 77% der befragten Studierenden an einer Universität und 23% an einer Fachhochschule (was der Verteilung im Studierendensurvey entspricht). Die Fächergruppen sind weitgehend entsprechend der amtlichen Statistik belegt, auch bei dem noch andersartigen Fachprofil der Bachelor-Studierenden (häufiger Wirtschaftswissenschaften, seltener Ingenieurwissenschaften).

Die Online-Erhebung STEHR (Studierende und Europäischer Hochschulraum) steht mit ihren eigenen Befunden für sich. Sie sind in einem eigenen Tabellenband vorgelegt worden.
Multrus, F./ H. Simeaner/ T. Bargel/ M. Ramm:
Internationalisierung und Europäischer Hochschulraum.
Online-Erhebung im Rahmen des Studierendensurveys. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 56, Universität Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Juli 2009.

Studienqualitätsmonitor 2007 und 2008

Der Studienqualitätsmonitor ist eine Studierenden-Online-Befragung im Rahmen des HISBUS, die in Kooperation von Hochschul-Informations-System GmbH (HIS) und der Arbeitsgruppe Hochschulforschung der Universität Konstanz entwickelt und durchgeführt wird. In dieser repräsentativen Studierendenbefragung werden im jährlichen Turnus deutsche und ausländische Studierende an über 280 Hochschulen zu Studienbedingungen, Studienqualität und Studiengebühren befragt. Der Online-Fragebogen umfasst etwa 30 Fragen, zusätzlich zu den Sozialdaten. Die erste Erhebung erfolgte im Mai 2007, die zweite ein Jahr später 2008 und 2009 fand die dritte Befragung statt.

Die Studienqualität wird über bewährte Fragen und Indikatoren der AG Hochschulforschung sowie des HIS Hochschul-Informations-Systems erhoben. Sie wird in den folgenden Bereichen untersucht: (1) Organisation und Qualität der Lehre, (2) Betreuung und Beratung durch die Lehrenden, (3) Ausstattung (z.B. Räume und Bibliothek) sowie (4) Serviceleistungen der Hochschulen. Die Studierenden sollen die Wichtigkeit der einzelnen Aspekte einschätzen, ihre Verwirklichung beurteilen sowie angeben, wie zufrieden sie mit einzelnen Aspekten der Studienbedingungen sind.

Mit dem Studienqualitätsmonitor wird die Thematik Studienqualität in einer eigenen Erhebung in den Mittelpunkt gerückt. Ausgangspunkt war die Überlegung, ob Studiengebühren zur Verbesserung der Studienverhältnisse beitragen und in welchen Feldern. Da Studiengebühren nicht in allen Bundesländern erhoben werden, ist der gegenwärtig mögliche Vergleich zwischen Studierenden in Bundesländern mit und ohne Studiengebühren aufschlussreich. Nach der ersten Erhebung wurde das Instrument einer methodischen Prüfung unterzogen, und auf dieser Grundlage weiter entwickelt.

Mit dieser Erhebung ist eine thematisch naheliegende Kooperation zwischen der HIS Online-Forschung (Hannover) und der AG Hochschulforschung (Universität Konstanz) aufgenommen worden. Sie hat sich bei dieser Thematik als ertragreich erwiesen und soll fortgesetzt werden.

Zur Methode

Der Studienqualitätsmonitor wird im jährlichen Rhythmus als Online-Befragung durchgeführt. Neben Universitäten und Fachhochschulen werden auch Studierende an Spezialhochschulen für Kunst, Verwaltung oder Theologie befragt. In der Befragung im Frühjahr 2007 haben sich 21.882 Studierende beteiligt, ein Jahr später waren es 30.873 Studierende.

In die vorliegende Ergebnisdarstellung wurden als Bezugsgruppe deutsche Studierende und Bildungsinländer (Studierende mit ausländischer Staatsangehörigkeit und Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland) einbezogen. Von den Hochschulen wurden nur Universitäten und Fachhochschulen ausgewertet, keine Spezialhochschulen.

Tabelle
Einbezogene Stichproben beim Studienqualitätsmonitor
(Angaben in Prozent und Absolut)

	SQM 2007		SQM 2008	
	Absolut	%	Absolut	%
Insgesamt	21.882	100	30.873	100
Bezugsgruppe	21.015	96	28.128	91
nur Uni oder FH	**19.937**	**100**	**24.707**	**100**
Universitäten	11.314	57	13.660	55
Fachhochschulen	8.623	43	11.047	45
Bachelor	**4.998**	**25**	**9.606**	**39**
Universitäten	2.178	19	3.817	28
Fachhochschulen	2.820	33	5.789	52

Quelle: SQM 2007,2008, HIS und AG Hochschulforschung.

Im Vorfeld der Online-Umfrage wurden bundesweit Hochschulen kontaktiert, mit der Bitte, ihre Studierenden am Qualitätsmonitor 2007 zu beteiligen. Die mitwirkenden Hochschulen übernahmen den Briefversand der Einladungen an die nach einem Stichprobenplan ausgewählten Studierenden. Die Einladungsschreiben enthielten einen individuellen Zugangscode. Die Stichprobenziehung fand somit aktiv und methodisch kontrolliert durch HIS statt. Mit Befragungsstart wurden zudem die Mitglieder des HISBUS Studierendenpanels eingeladen, die Studienqualität an ihrer Hochschule zu beurteilen.

Der **Rücklauf** beträgt in beiden Erhebungen insgesamt 14% bei der Online-Befragung, am HISBUS-Panel beteiligten sich allerdings 57%. Der geringe Rücklauf bei der der Online-Erhebung an vielen Hochschulen ist vorrangig auf den besonderen Rekrutierungsweg zurückzuführen: Posteinladung zu einer Online-Umfrage. In der Gruppe, in der die Teilnahmeeinladung per Mail verschickt wurde, lag der Rücklauf gesondert bereits bei 20%, ebenso in der Gruppe mit einer Erinnerungskarte. Der „Medienbruch“, der durch die postalische Offline-Einladung zu einer Online-Befragung erzeugt wird, scheint einige Widerstände hervorzurufen. Gleichzeitig verweisen die höheren gesonderten Rückläufe aber Wege auf, die Beteiligung insgesamt zu erhöhen.

Durch eine Gewichtung wurden vorhandene geringe Differenzen in den Strukturmerkmalen Geschlecht, Hochschulsemester, Hochschulart, Region und Fächergruppe zwischen Grundgesamtheit und Stichprobe ausgeglichen. Zuvor wurde ein Ziehungsquotenausgleich durchgeführt, um unterschiedliche Ziehungsdichten anzupassen. In die Datenauswertungen

einbezogen sind deutsche Studierende und Bildungsinländer, d.h. Studierende mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben haben. Die Erhebung ist im Hinblick auf die genannten Strukturmerkmale für die Studierenden in Deutschland repräsentativ.

Inhalt und Themen der Befragungen
Im ersten Studienqualitätsmonitor vom SS 2007 wurden folgende Themen und Fragen vorgelegt:

Betreuungssituation
- Beurteilung der Qualität der Betreuung durch Professoren und anderes Lehrpersonal
- Nutzung und Wunsch von Sprechstundenterminen, sowie Beratung außerhalb Sprechstunden
- Zufriedenheit mit Beratung

Lehrangebot
- Beurteilung organisatorischer und didaktischer Aspekte des Lehrangebots
- Wichtigkeit und Urteil zu Ergänzungen des Lehrangebots
- Wichtigkeit und Urteil zu Möglichkeiten der Teilnahme an Forschung sowie zum Praxisbezug in Lehrveranstaltungen

Studienverlauf
- Geplante Fachsemester bis zum Studienabschluss
- Zeitverzug gegenüber ursprünglicher Planung
- Erwägungen zu Wechsel oder Abbruch

Evaluation
- Beurteilung der erfahrenen Förderung im Studium
- Erfahrene Schwierigkeiten im Studium
- Beurteilung der Studienanforderungen im Fach
- Teilnahme an Evaluationen im Fachbereich
- Beurteilung des Nutzens von Evaluationen

Ausstattung
- Beeinträchtigungen im Studium
- Zufriedenheit mit Ausstattung im Studiengang
- Zufriedenheit mit Serviceeinrichtungen

Bilanzen
- Zufriedenheit mit Grundelementen
- Identifikation mit Hochschule
- Veränderung von Elementen der Studienqualität

Studiengebühren
- Erhebung von Studiengebühren
- Qualitätsverbesserungen durch Studiengebühren bei den Studienbedingungen
- Auswirkung von Studiengebühren auf die Hochschulwahl
- Informationen über Verwendung von Studiengebühren
- Beurteilung der studentischen Beteiligung
- Generelle Haltung zu Studiengebühren

Im zweiten Studienqualitätsmonitor vom SS 2008 wurden einige Fragen und Items verändert, ausgetauscht und erweitert. Als zusätzliche Themenbereiche kamen hinzu:

- Beurteilung des sozialen Klimas im Hauptstudienfach,
- Wünsche zur Verbesserung der Studiensituation.

Dafür wurden die Fragen zu den Schwierigkeiten und zu Evaluationen im Fachbereich weggelassen, jedoch mit der Absicht, sie in einem Rotationsverfahren in spätern Erhebungen wieder aufzunehmen.

Der dritte Studienqualitätsmonitor wurde im Sommersemester 2009 durchgeführt. In den Inhalten wurden die Fragen zur Beratung, zur Förderung im Studium und den Bilanzen weiter ausgebaut. Wieder aufgenommen wurde die Frage zu den Schwierigkeiten und den Evaluationen im Fachbereich. In dieser Erhebung herausgenommen wurde die Frage zum sozialen Klima. Als neue Fragen eingeführt wurden:

- Studierbarkeit des Studiums anhand Kennzeichnungen des Hauptstudienfaches,
- Teilnahme an Eignungstest.

Neue Ergebnisse werden voraussichtlich Anfang 2010 zur Verfügung stehen.

Zum ersten Studienqualitätsmonitor liegt eine Publikation vor.
Bargel, T./ P. Müßig-Trapp/ J. Willige:
Studienqualitätsmonitor 2007 - Studienqualität und Studiengebühren. HIS - Forum Hochschule - 1/2008. Hannover.

Kontakt
Ansprechpartner bei HIS:
Hochschul-Informations-System GmbH, Studierendenforschung, HIS Projektgruppe HISBUS:
Dr. Christof Heine, Janka Willige, Murat Özkilic
www.hisbus.his.de
www.his.de

AG Hochschulforschung, Universität Konstanz:
Dr. Frank Multrus, Tino Bargel

www.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung

Ausgewählte Publikationen zum Studierendensurvey

Allgemeine Publikationen

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

Bargel, T./ F. Multrus/ M. Ramm (1996): Studium und Studierende in den 90er Jahren. Bonn.

Peisert, H. u.a. (1981): Studium und Hochschulpolitik. Untersuchung über Informationsverhalten, Studiensituation und gesellschaftspolitische Vorstellungen von Studenten. Bonn.

Fachmonographien

Ramm, M. (2008): Das Studium der Naturwissenschaften. Bonn, Berlin.

Bargel, T./ F. Multrus/ N. Schreiber (2007): Studienqualität und Attraktivität der Ingenieurwissenschaften. Bonn, Berlin.

Ramm, M./ F. Multrus (2006): Das Studium der Betriebswirtschaftslehre. Bonn, Berlin.

Multrus, F./ T. Bargel/ B. Leitow (2001): Das Studium der Geisteswissenschaften. Bonn.

Bargel, T./ M. Ramm (1998): Ingenieurstudium und Berufsperspektiven. Bonn.

Bargel, T./ F. Multrus/ M. Ramm (1996): Das Studium der Rechtswissenschaft. Bonn.

Bargel, T./ M. Ramm (1994): Das Studium der Medizin. (Studien zu Bildung und Wissenschaft 118). Bad Honnef.

Datenalmanach

Simeaner, H./ S. Dippelhofer/ H. Bargel/ M. Ramm/ T. Bargel (2007): Datenalmanach Studierendensurvey 1983 - 2007. Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Konstanz.

Multrus, F./ H. Simeaner,/T. Bargel / M. Ramm (2009): Internationalisierung und Europäischer Hochschulraum - Online Erhebung im Rahmen des Studierendensurveys. Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Konstanz.

Schwerpunktthemen

Bargel, T. (2008): Wandel politischer Orientierungen und gesellschaftlicher Werte der Studierendenden. Entwicklungen zwischen 1983 und 2007. Bonn, Berlin.

Bargel, T./ T. Röhl (2006): Wissenschaftlicher Nachwuchs unter Studierenden. Bonn, Berlin.

Ramm, M./ T. Bargel (2005): Frauen im Studium. Langzeitstudie 1983 - 2004. Bonn, Berlin.

Ramm, M. (2001): Berufswahl, Berufsperspektiven und Existenzgründungen. Bonn. Wiederabdruck in: ibv-informationen 31/01. Bundesanstalt für Arbeit, Nürnberg.

Ramm, M. (1994): Fachhochschulen in den neuen Bundesländern. Bildung-Wissenschaft-aktuell 12/94. Bonn.

Bargel, T. (1994): Studierende und Politik im vereinten Deutschland. Bildung-Wissenschaft-aktuell 3/94. Bonn.

Evaluation der Lehre

Bargel, T./ N. el Hage (2000): Evaluation der Hochschullehre: Modelle, Probleme und Perspektiven. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 2000, 207-224.

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

Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

Ramm, M./ T. Bargel (2002): Arbeitsmarktaussichten und Reaktionen von Studienanfängern in Natur- und Ingenieurwissenschaften. In: Bellmann, L./ J. Velling (Hg.): Arbeitsmärkte für Hochqualifizierte (BeitrAB 256). IAB Nürnberg, 151-183.

Ramm, M./ T. Bargel (1995): Studium, Beruf und Arbeitsmarkt. Orientierungen von Studierenden in West- und Ostdeutschland (BeitrAB 193). IAB Nürnberg.

Artikel und Beiträge

Georg, W. (2009): Individual and institutional factors in the tendency to drop out of higher education: a multilevel analysis. In: Studies in Higher Education, iFirstArticle, 1-15.

Bargel, T./ H. Bargel/ S. Dippelhofer (2008): Der Bachelor - zum Image einer neuen sozialen Kategorie. Empirische Befunde zur Sicht der Studierenden. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 28, Heft 4, 377-291.

Bargel, T. (2006): Studentische Biographien im Wandel: Ausgewählte Trendentwicklungen 1983 - 2004. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 3, 433-447.

Bargel, T. (2005): Hochschulzugang, Fachwahlmotive und Studienerwartungen. Vergleichende Studierendenforschung in drei europäischen Regionen. In: Craanen, M./ L. Huber (Hg.): Notwendige Verbindungen. Bielefeld, 59-74.

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