

Methodische Aufarbeitung zum Studienqualitätsmonitor im Vergleich zum Studierendensurvey

Multrus, Frank

Veröffentlichungsversion / Published Version

Monographie / monograph

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

SSG Sozialwissenschaften, USB Köln

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Multrus, F. (2009). *Methodische Aufarbeitung zum Studienqualitätsmonitor im Vergleich zum Studierendensurvey*. (Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, 54). Konstanz: Universität Konstanz, Geisteswissenschaftliche Sektion, FB Geschichte und Soziologie, Arbeitsgruppe Hochschulforschung. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-236313>

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.

Frank Multrus

**Methodische Aufarbeitung
zum Studienqualitätsmonitor
im Vergleich zum Studierendensurvey**

Frank Multrus

Methodische Aufarbeitung zum Studienqualitätsmonitor im Vergleich zum Studierendensurvey

Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung (54)

Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz, April 2009

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

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

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

ISSN 1616-0398

Einleitung

Der Studienqualitätsmonitor ist eine Online-Befragung von Studierenden zur Studienqualität, die in Kooperation von HIS Hochschul-Informationssystem GmbH und der Arbeitsgruppe Hochschulforschung der Universität Konstanz entwickelt und durchgeführt wird. Als repräsentative Befragung an allen Hochschulen in Deutschland soll er im jährlichen Turnus Befunde zu den Studienbedingungen und zur Studienqualität in Deutschland liefern. Seine erste Erhebung erfolgte im Mai 2007 und umfasste etwa 22.000 Studierende an 150 Hochschulen.

Die Befunde dieses ersten SQM lieferten die Basis für eine ausführliche inhaltliche und methodische Überarbeitung der Fragen und Items des Fragebogens. Das Ziel war, für die zweite Erhebungsphase im Mai 2008 eine verbesserte und weiterentwickelte Form der Studierendenbefragung benutzen zu können.

Als Validitätskriterium werden dabei der Fragebogen und die Befunde des 10. Studierenden surveys der AG Hochschulforschung herangezogen. Dafür wurden sowohl die Inhalte von Items, Fragen, Antwortvorgaben und Skalenbeschriftungen als auch die resultierenden Ergebnisse der Analysen detailliert verglichen, aufeinander bezogen und gemeinsam interpretiert.

Die Ergebnisse der methodischen und inhaltlichen Aufarbeitung und die daraus resultierenden Vorschläge und Folgerungen finden sich zum einen in einem Vorbericht und zum anderen in einem umfangreichen Arbeitsbericht, die beide für den internen Gebrauch erstellt aber nicht veröffentlicht wurden. Der vorliegende Bericht stellt eine zusammengefasste und gekürzte Version jener Arbeiten dar, um die Überarbeitung des SQM zu dokumentieren und wichtige Ergebnisse und Befunde für eine breitere Fachöffentlichkeit bereitzustellen. Für einen wichtigen Teilbereich der Berichterstattung zur Studienqualität (Forschungs- und Praxisbezug) ist eine eigenständige Publikation geplant.

Die einzelnen unterschiedlichen Arbeitsschritte werden in verschiedenen Kapiteln vorgestellt.

- Vor dem Beginn der Analysen wurde die Grundlage einer Vergleichbarkeit der beiden Erhebungen (SQM und Survey) untersucht. In Kapitel 1 sind dazu die Unterschiede in den Erhebungsmodalitäten zusammengestellt sowie die Ergebnisse einer Überprüfung der strukturellen Vergleichbarkeit der jeweiligen Stichproben.
- Im zweiten Kapitel werden die Fragen und Items des SQM strukturiert und die Antwortskalen mit denen des Surveys verglichen.
- Das dritte Kapitel umfasst die Grundauszählungen jener Items des SQM, die Vergleichsmöglichkeiten zum Survey zulassen. Dabei werden die Befunde aus beiden Erhebungen jeweils nach der Hochschulart getrennt dargestellt.
- Das vierte Kapitel beinhaltet die Zusammengangsanalysen der Items des SQM, sowie deren weiterführenden dimensional Untersuchungen anhand Faktoren- und Skalenanalysen.

Für die an den einzelnen Details weniger interessierten Leser findet sich eine Zusammenfassung mit Folgerungen für den SQM in Kapitel 5. Sie enthält auch Vorschläge für die Formulierung von Fragen und Items zu den verschiedenen Bereichen der Studienqualität.

Auf eine Dokumentation im Anhang mit den verschiedenen Tabellen aller Ergebnisse der Analysen für die Itemzusammenhänge, Faktorenstrukturen, Regressionen und Skalenberechnungen wird verzichtet, da es den vorliegenden Rahmen sprengen würde. Sie kann bei Interesse und Bedarf als eigener Anhangsausdruck angefordert werden.

Inhaltverzeichnis

	Seite
1 Grundlagen für Vergleiche	1
Stichprobe der Befragten	1
Erhebungsmodalitäten	1
Konkrete Fragestellungen	1
Antwortvorgaben	2
Skalenqualitäten	2
1.1 Anpassung der Stichproben	3
1.2 Strukturvergleiche	3
2 Vergleich der Fragenkataloge und Antwortvorgaben	9
Umfang der Fragenkataloge	9
Sozialdaten	9
Fragen zur Studiensituation	9
Antwortvorgaben	10
Inhaltliche Vergleichsmöglichkeiten zum Survey	10
2.1 Vergleich der Antwortskalen	11
2.1.1 Skalenbreite 7 gegenüber 5 Stufen	11
Vergleich der Mittelwerte: Befunde und Interpretation	12
Vergleich der Verteilungen	12
2.1.2 Skalenbreite 5 gegenüber 4 Stufen	14
3 Vergleich von Befunden	17
3.1 Themenbereich: Betreuungssituation	17
Frage 1: Beratung und Betreuung durch Lehrende	17
Frage 2 und 3: Beratung in und außerhalb Sprechstunden	19
3.2 Themenbereich: Lehrangebot	20
Frage 5: Beurteilung von Aspekten des Lehrangebots im Studiengang	20
Frage 5.1: Organisatorische Aspekte des Lehrangebots	20
Frage 5.2: Didaktische Aspekte des Lehrangebots	22
Frage 6: Ergänzungen des Lehrangebots	26
Frage 7: Forschungs- und Praxisbezug	28
3.3 Themenbereich Studienverlauf:	32
Frage 9: Verzug gegenüber Studienplanung	32
Frage 10: Erwägungen zu Veränderungen	33
3.4 Themenbereich Evaluation	34
Frage 11: Studierenertrag	34
Frage 12: Schwierigkeiten im Studium	38
Frage 13: Anforderungen im Studienfach	41
3.5 Themenbereich Ausstattung	43
Frage 14: Beeinträchtigungen der Studiensituation	43
Frage 16: Beratungs- und Serviceleistungen	44
3.6 Themenbereich Gesamtzufriedenheit	46
Frage 17: Gesamtbilanz	46
Frage 18: Studierendenidentität	48
Frage 19: Veränderung der Studienqualität	49
4 Weiterführende Analysen	50
4.1 Themenbereich: Beratungssituation	50
Beurteilung der Sprechstunden	51
4.1.1 Dimensionierung und Skalierungen der Betreuungssituation	52
4.2 Themenbereich Lehrangebot	54
Forschungs- und Praxisbezug	56
4.3 Themenbereich Studienverlauf	60
4.4 Themenbereich Evaluation	60
Studierenertrag	60
Schwierigkeiten	62
Anforderungen	63

4.5	Themenbereich: Ausstattung	64
	Beeinträchtigungen im Studium	64
	Ausstattung im Studiengang	66
	Beratungs- und Serviceeinrichtungen	67
4.6	Themenbereich Gesamtzufriedenheit	69
	Identifikation mit der Hochschule	69
	Gesamtzufriedenheit	69
	Veränderung der Studienqualität	72
5.	Zusammenfassung und Folgerungen	74
5.1	Strichproben	74
5.2	Fragen und Items	74
5.3	Antwortvergleiche	74
5.4	Ergebnisse weiterführender Analysen	76
5.5	Folgerungen für Weiterentwicklung des SQM	79
5.6	Zusammenfassung der Kürzungsvorschläge	83
5.7	Nicht berücksichtigte Fragenkomplexe	83
	Schlussbemerkung	84
Anhang	85
	Fragebogen zum Studienqualitätsmonitor 2007	86

1 Grundlagen für Vergleiche

Um die Ergebnisse eines inhaltlichen Vergleichs verschiedener Befragungen angemessen einordnen zu können, muss vorab überprüft werden, in welchem Ausmaß die unterschiedlichen Untersuchungsansätze miteinander vergleichbar sind. Je ähnlicher sich die Befragungen in ihren Erhebungsmodalitäten sind, desto detaillierter und exakter lassen sich die jeweiligen Befunde miteinander vergleichen, und desto eindeutiger sind Ähnlichkeiten oder Differenzen in den Befunden inhaltlich zu interpretieren.

Der Vergleich der Erhebungsmodalitäten umfasst:

- die Stichprobe der Befragten,
- die Erhebungsart,
- die konkreten Fragestellungen und
- die Antwortvorgaben.

Die beide verwendeten Erhebungen, zum einen der Studienqualitätsmonitor (SQM) und zum anderen der 10. Studierendensurvey (Survey), weisen viele grundlegende Gemeinsamkeiten auf, sodass detaillierte inhaltliche Vergleiche möglich sind. Für die Einordnung der Gültigkeit der Befunde und Vergleiche und deren späteren Interpretation ist es jedoch wichtig, vorhandene Unterschiede herausstellen.

Stichprobe der Befragten

In beiden Erhebungen werden Studierende an deutschen Hochschulen aus allen Fächern und allen Semestern befragt. Unterschiede finden sich im Umfang der Befragten und der Auswahl der Hochschulen.

- Im Survey werden nur deutsche Studierende an 25 ausgewählten Hochschulen aus ganz Deutschland befragt, die sich in 16 Universitäten und 9 Fachhochschulen unterteilen. Die Studierenden werden zufällig von den Hochschulen ausgewählt und erhalten ihre Unterlagen postalisch zugesandt. In der Befragung zum WS 2006/07 haben sich 8.350 Studierende beteiligt.
- Im SQM werden deutsche und ausländische Studierende an über 280 Hochschulen befragt, die neben Universitäten und Fachhochschulen auch Spezialhochschulen für Kunst, Verwaltung oder Theologie beinhalten. An der Befragung im Frühjahr 2007 haben sich 21.882 Studierende beteiligt.

Die befragten Stichproben entstammen in beiden Untersuchungen der gleichen spezifischen Grundgesamtheit: die der Studierenden an deutschen Hochschulen. Beide Untersuchungen stellen heraus, dass es sich um reprä-

sentative Erhebungen handelt. Insofern müssten beide Stichproben die Grundgesamtheit abbilden können. Da in beiden Befragungen Angaben zu den Sozialdaten erhoben werden, besteht die Möglichkeit, die beiden Stichproben strukturell einander anzugleichen, um die Vergleichbarkeit der Befunde zu erhöhen. Diese Anpassung der Erhebungen wird im nächsten Abschnitt ausführlich beschrieben (vgl. Kapitel 1.1).

Erhebungsmodalitäten

Zwischen den beiden Befragungen treten einige Unterschiede in der Art der Erhebung auf. Im SQM werden die Studierenden per Internet online befragt. Der Fragebogen erscheint am Bildschirm und die Studierenden beantworten die Fragen per Mausklick oder Tastatur. Insgesamt umfasst der Fragebogen des SQM 2007 etwa 50 Bildschirmseiten mit 42 Fragen.

Im Survey werden die Studierenden postalisch befragt. Der Fragebogen liegt in gedruckter Form vor und wird per Post zugestellt. Die Studierenden müssen ihre Antworten schriftlich in den Fragebogen per Ankreuzen auf einer Skala eingeben. Er umfasst (einschließlich bedrucktem Umschlag) 20 Din A4 Seiten mit 98 Fragen.

Die Unterschiedlichkeit der Erhebungsart beinhaltet damit die Darstellung der Fragen und die Art und Weise der Beantwortung. Das kann Auswirkungen auf die Örtlichkeit der Beantwortung haben sowie auf den Zeitrahmen, den die Studierenden für ihre Bearbeitung ansetzen, ob am Stück oder mit Pausen. Inwieweit diese Unterschiede eine Auswirkung besitzen, d.h., inwieweit sich Differenzen in den Befunden genau darauf zurückführen lassen, ist in dieser Aufarbeitung nicht zu leisten und müsste gesondert untersucht werden. Wichtig hier ist zunächst die Herausstellung solcher Unterschiede, um sie bei der Interpretation der Befunde berücksichtigen zu können.

Konkrete Fragestellungen

Für den Vergleich der Befunde beider Untersuchungen ist die Vergleichbarkeit der jeweiligen Fragestellungen eine entscheidende Vorgabe. Fragen und Items mit identischem Wortlaut sollten auch inhaltsgleich und damit direkt miteinander vergleichbar sein. Weicht der Wortlaut der Fragen voneinander ab, gilt es in jedem Einzelfall zu entscheiden, in welchem Ausmaß noch Ähnlichkeiten bestehen und Vergleichsmöglichkeiten vorhanden sind.

Unterschiede im Fragetext können dem gleichen Fragebereich eine unterschiedliche Richtung geben und damit

eine unterschiedliche inhaltliche Einordnung erzeugen, die schließlich sogar eine differente Interpretation verlangt. Solche unterschiedlichen Ausrichtungen ähnlicher Inhalte bieten jedoch auch Möglichkeiten einer gemeinsamen Interpretation, die einen Sachverhalt intensiver und umfassender beleuchten können, als jeweils gleiche Fragestellungen dies vermögen. Daher werden neben direkt vergleichbaren Items auch solche einbezogen, die inhaltliche Ähnlichkeiten besitzen. Diese Thematik wird in den nächsten Kapiteln eingehender besprochen.

Antwortvorgaben

Unterschiede in den Fragerichtungen können nicht nur durch den Frage- und Itemtext, sondern auch durch die Antwortvorgaben entscheidend beeinflusst werden. Sie beeinflussen die Fragerichtung und Interpretation der Fragen und haben dadurch Auswirkungen auf das Antwortverhalten, da sie die Qualität der erhobenen Fragen entscheidend bestimmen.

Zu unterscheiden sind daher die prinzipiellen Möglichkeiten der Art der Fragestellungen und den daraus resultierenden Interpretationen der Befunde. Befragungsdaten zu Situationen bilden Meinungen, Ansichten und Erfahrungswerte ab. Diese lassen sich grob in drei Dimensionen unterscheiden:

1. Die **Beschreibung** definiert den Zustand, den Umfang oder die Präsenz einer Situation (**IST-Stand**). Sie kann grundsätzlich über die Frage erhoben werden, wie häufig eine Situation vorkommt oder wie zutreffend eine Beschreibung ist.
2. Der **Bedarf** wird durch die Wichtigkeit oder Nützlichkeit erhoben (**Soll-Stand**). Dabei ist zu unterscheiden, ob ein allgemeiner Bedarf erhoben wird, wie bei der Frage nach der generellen Wichtigkeit eines Aspekts, oder ob ein auf die persönliche Situation abgestimmter Bedarf erfragt wird, wie er bei Fragen nach den Wünschen zum Ausdruck kommt. Diese stehen in Abhängigkeit von den gemachten Erfahrungen und den eigenen Vorstellungen.
3. Die **Beurteilung** einer Situation beruht auf den gemachten Erfahrungen. Sie spiegelt die Bewertung von Güte oder Qualität, Zustimmung oder Nutzen wider, abhängig von der Fragestellung und den Antwortvorgaben.
 - 3.1 Sie kann eine persönliche Akzeptanz beschreiben, womit eine Bewertung in Abhängigkeit vom eigenen Bedarf und den eigenen Erwartungen abgegeben wird. Solche Fragen werden über die persönliche Zufriedenheit mit einer Situation erhoben.

- 3.2 Sie stellt eine Evaluation dar, die allgemeine Beurteilung einer Situation aufgrund der gemachten Erfahrungen. Zu unterscheiden sind dabei Beurteilungen eines Zustandes oder eines Ergebnisses. In erstem Falle handelt es sich um eine Bewertung der Güte oder Qualität von vorhandenen Aspekten (Input oder Prozess), im zweiten Fall um die Bewertung eines Nutzens oder eines Ertrags (Output oder Ergebnis).

Diese verschiedenen Erhebungsarten liefern Informationen aus bestimmten Blickwinkeln. Wichtig für die Interpretation der Befunde ist der Bezug zur Fragestellung: Eine Bedarfsermittlung ist keine Evaluation, eine Evaluation ist keine Zustandsbeschreibung und die persönliche Akzeptanz ist nicht gleichzusetzen mit einer allgemeinen Bewertung. Zwar treten durchaus auch größere Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Qualitäten der erhobenen Information auf, doch dürfen sie nicht vorbehaltlos aufeinander übertragen oder sogar gleichgesetzt werden.

Im SQM werden häufiger **Zufriedenheitsaussagen** verwendet. Diese Frageart vermengt verschiedene Formen der Evaluation. Denn bei der Beurteilung ist der Befragte gefordert, für sich persönlich den erwarteten mit dem erfahrenen Nutzen abzuwägen und daraufhin eine Bewertung abzugeben. Trotz eines deutlichen Zusammenhangs zwischen Akzeptanz und Qualität kann eine Person mit einem Zustand zufrieden sein, obwohl die Qualität zu wünschen übrig lässt. Und sie kann auch bei hoher Qualität die eigenen spezifischen Erwartungen nicht erfüllt sehen. Fragen nach der Akzeptanz liefern dennoch wichtige Befunde, denn neben dem Erfolg von Maßnahmen kann die Zustimmung ein ebenso wichtiges Kriterium darstellen.

In beiden Erhebungen variiert die Art der Befragungsmöglichkeiten, sodass unterschiedliche Qualitätsrichtungen untersucht werden. In vielen Fällen entsprechen sich die Dimensionen der Befragungen, was die Vergleichbarkeit der Befunde vereinfacht. In jenen Fällen, in denen unterschiedliche Dimensionen der Befragung verwendet werden, entstehen unterschiedliche Qualitäten der Antworten. Diese sollen dann die Grundlage einer gemeinsamen Interpretation bilden.

Skalenqualitäten

In beiden Untersuchungen finden sich vorrangig standardisierte Fragen mit vorgegebenen Antwortskalen. Im SQM werden hauptsächlich 5-stufige Skalen verwendet, während im Survey verschiedene Antwortskalen zum Einsatz kommen. Es gibt 4-stufige und 5-stufige Skalen, in der Mehrheit werden jedoch 7-stufige Antwortskalen verwendet.

Neben der inhaltlichen Vergleichbarkeit der Antwortvorgaben, stellt die Unterschiedlichkeit der Skalen ein weiteres Merkmal dar, das bei den Befunden berücksichtigt werden muss. Bei gleichen Fragen und Antwortvorgaben können die Verteilungen der Antwortmuster genutzt werden, um die Auswirkung der Skalenbreiten zu untersuchen. Diese Analysen werden in Kapitel 2 ausführlich besprochen.

1.1 Anpassung der Stichproben

Für den Vergleich der beiden Erhebungen soll eine strukturell möglichst gleiche Ausgangsbasis geschaffen werden. Zwar gehören alle befragten Studierenden einer spezifischen gemeinsamen Grundgesamtheit an, doch bestehen noch bestimmte Variationen, die nicht in beiden Stichproben gleichermaßen vorhanden sind.

Durch eine Anpassung der Stichproben kann eine deutliche Verbesserung der strukturellen Ähnlichkeit beider Stichproben erzielt werden. Dazu werden bestimmte Variationen in den Stichproben für die Analysen ausgeschlossen. Zwar werden dadurch insgesamt weniger Studierende miteinander verglichen, diese besitzen dafür aber einen besser vergleichbaren Hintergrund. Bleibt die Verminderung der Gesamtstichprobe in einer vertretbaren Größenordnung (unter 10%), ist der Vorteil einer strukturellen Gleichheit vorzuziehen.

Anhand der in beiden Befragungen erhobenen Sozialdaten, lassen sich einige dieser Variationen benennen und eliminieren. Da der Survey konkretere Einschränkungen der Stichprobenziehung besitzt, muss die SQM-Stichprobe an den Survey angeglichen werden. Das betrifft vorrangig die Staatsangehörigkeit und die Hochschulart. Für alle weiteren Analysen werden aus dem SQM nur die deutschen Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen übernommen. Damit reduziert sich die Stichprobe des SQM um insgesamt 9%. Es werden rund 800 Studierende ausgeschlossen, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen und rund

weitere 1.000 Studierende, die an Spezialhochschulen studieren. Somit verbleiben für die Vergleiche aus dem SQM insgesamt 19.937 Studierende (vgl. Tabelle 1).

Der SQM bezieht die Mehrheit der deutschen Hochschulen ein, weshalb alle 25 Survey-Hochschulen in der Erhebung vertreten sind. Diese können als gesonderte Gruppe zusammengefasst und herausgestellt werden, da sie strukturell mit der Surveystichprobe am stärksten übereinstimmen müsste. Diese spezifische strukturgleiche Gruppe umfasst im SQM insgesamt 3.542 Studierende (vgl. Tabelle 1).

1.2 Strukturvergleiche

Im folgenden wird die Zusammensetzung der verschiedenen Stichproben verglichen, um ihre strukturelle Ähnlichkeit zu überprüfen. Als Hauptmerkmale werden die Hochschulart (Universitäten und Fachhochschulen), das Geschlecht, die Fächergruppen, die Abschlussart und die Fortgeschrittenheit im Studium (Fachsemester) verwendet.

Hochschulart

Im WS 2006/07 haben in Deutschland über 1,6 Millionen deutsche Studierende an Universitäten und Fachhochschulen studiert. 70% davon an Universitäten. Im SQM liegen die Verhältnisse zwischen Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen bei 57% zu 43%, womit die Fachhochschulen überrepräsentiert sind. Im Survey studieren nur 17% der Befragten an Fachhochschulen, womit die Fachhochschulen unterrepräsentiert sind. Die Stichprobe der Survey-Hochschulen des SQM weisen nahezu gleiche Verteilungen auf, wie die des Surveys (vgl. Tabelle 1 und 2).

Geschlecht

Laut amtlicher Statistik lag der Frauenanteil im WS 2006/07 bei 48%. Im SQM sind die Anteile bei genau 50%, während im Survey die Frauen mit 56% leicht überrepräsentiert sind. Die Stichprobe der Survey-

Tabelle 1
Datenstruktur der Vergleichsstichproben, Hochschulart (2007)
(Angaben in Prozent und Absolut)

	SQM			SQM-Survey-HS				Survey		
	Absolut	Prozent		Absolut	Prozent			Absolut	Prozent	
Anzahl befragter Studierende	21.882	100						8.350	100	
deutsche Studierende	21.015	96						8.350	100	
nur Universitäten und Fachhochschulen	19.937	91	100	3.542	18	100		8.350	100	
Universitäten	11.314	52	57	2.859	14	80	100	6.894	83	100
Fachhochschulen	8.623	39	43	683	4	20	100	1.456	17	100

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitätsmonitor 2007

Tabelle 2

Datenstruktur der Stichproben, deutsche Studierende an Universitäten und Fachhochschulen nach Geschlecht (2007)

(Angaben in Prozent und Absolut)

	SQM			SQM-Survey-HS				Survey		
	Absolut	Prozent		Absolut	Prozent			Absolut	Prozent	
Studierende	19.937	100		3.542	18	100		8.350	100	
Studentinnen	9.980	50		1.922	10	55		4.678	56	
Studenten	9.849	50		1.606	8	45		3.650	44	
Universitäten	11.314	57	100	2.859	14	80	100	6.894	83	100
Studentinnen	6.413	32	57	1.590	8	45	56	3.974	58	58
Studenten	4.844	24	43	1.257	6	35	44	2.903	42	42
Fachhochschulen	8.623	43	100	683	4	20	100	1.456	17	100
Studentinnen	3.567	18	42	332	2	10	49	704	48	48
Studenten	5.005	25	58	349	2	10	51	747	52	52

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitätsmonitor 2007

Hochschulen des SQM sind wiederum vergleichbar zu der des Surveys. An den Universitäten sind die Verhältnisse der Geschlechter im SQM und Survey fast identisch. Der Frauenanteil beträgt 57% bzw. 58%. An den Fachhochschulen sind die Differenzen im SQM größer, hier liegt der Frauenanteil bei 42%, im Survey bei 48%. Die Verteilung bei den Survey-Hochschulen des SQM ist wiederum fast identisch zum Survey (vgl. Tabelle 2).

Fächergruppen

Die Fächergruppen wurden zur Vergleichbarkeit im SQM in gleicher Weise zusammengestellt wie im Survey. In dieser Zusammenstellung ist die Verteilung der Fächergruppen des Surveys der aus der amtlichen Statistik recht ähnlich. Nur die Sozialwissenschaften an den Fachhochschulen sind etwas überrepräsentiert (17% gegenüber 10% in der amtlichen Statistik).

Der SQM weist in der Zusammenstellung der Fächergruppen eine sehr ähnliche Verteilung wie der Survey auf. Im Vergleich zur amtlichen Statistik sind die Sozialwissenschaften an Universitäten leicht überrepräsentiert (19% gegenüber offiziell 13%), während die Ingenieurwissenschaften an Fachhochschulen leicht unterrepräsentiert sind (30% gegenüber 36%). Die Verteilung der Fächergruppen in den Survey-Hochschulen des SQM ist mit der des Surveys vergleichbar, jedoch bleibt die im SQM auftretende Überrepräsentativität der Sozialwissenschaften an Universitäten auch in der spezifischen Teilstichprobe erhalten (vgl. Tabelle 3).

Fächergruppen und Geschlecht

Die Frauenanteile in den Fächergruppen sind in beiden Erhebungen insgesamt ähnlich. Es fallen nur zwei größere Unterschiede auf. Im SQM ist der Frauenanteil in

Tabelle 3

Datenstruktur der Vergleichsstichproben, Fächergruppen (2007)

(Angaben in Prozent und Absolut)

	SQM			SQM-Survey-HS				Survey		
	Absolut	Prozent		Absolut	Prozent			Absolut	Prozent	
Studierende	19.937	100		3.542	18			8.350	100	
Universitäten	11.314	57	100	2.859	80	100		6.894	83	100
Kulturwissenschaften	2.878	14	26	602	17	21		1.737	21	25
Sozialwissenschaften	2.140	11	19	565	16	20		984	12	14
Rechtswissenschaft	620	3	6	93	3	3		331	4	5
Wirtschaftswissenschaften	1.304	7	12	366	10	13		850	10	13
Medizin	682	3	6	178	5	6		630	8	9
Naturwissenschaften	2.414	12	21	636	18	23		1.398	17	20
Ingenieurwissenschaften	1.016	5	9	339	10	12		783	9	12
Anderes	154	1	1	44	1	2		157	2	2
Fachhochschulen	8.623	43	100	683	20	100		1.456	17	100
Sozialwissenschaften	1.156	6	14	120	3	18		243	3	17
Wirtschaftswissenschaften	2.395	12	28	178	5	27		369	4	25
Ingenieurwissenschaften	2.519	13	30	228	6	34		557	7	38
Anderes	2.430	12	28	144	4	21		283	3	20

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitätsmonitor 2007

Tabelle 4

Datenstruktur der Vergleichsstichproben, Frauenanteile in Fächergruppen (2007)

(Angaben in Prozent und Absolut)

	SQM		SQM-Survey-HS		Survey	
	Absolut	Prozent	Absolut	Prozent	Absolut	Prozent
Studierende	19.937		3.567		8.350	
Frauenanteil	9.980	50	1.922	55	4.678	56
Universitäten	6.345	57	1.570	56	3.974	58
Kulturwissenschaften	2.056	72	435	73	1.244	72
Sozialwissenschaften	1.550	73	399	71	718	73
Rechtswissenschaft	296	48	58	62	196	59
Wirtschaftswissenschaften	552	43	154	42	391	46
Medizin	487	72	132	74	444	71
Naturwissenschaften	1.042	43	291	46	653	47
Ingenieurwissenschaften	259	26	73	22	220	28
Anderes	103	67	28	65	96	61
Fachhochschulen	3.492	41	321	48	704	56
Sozialwissenschaften	874	76	94	79	202	83
Wirtschaftswissenschaften	1.113	47	95	53	192	52
Ingenieurwissenschaften	456	18	53	23	149	27
Anderes	1.049	43	79	55	160	57

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitätsmonitor 2007

der Rechtswissenschaft (48% zu 59%) und in den Ingenieurwissenschaften der Fachhochschulen (18% zu 27%) deutlich geringer als im Survey. Diese Unterschiede sind bei den Survey-Hochschulen des SQM weniger ausgeprägt (vgl. Tabelle 4).

Abschlussart

Die Unterscheidung der Studierenden nach der Abschlussart weist insgesamt große Ähnlichkeiten auf. Jedoch sind im SQM anteilmäßig mehr Bachelorstudierende einbezogen als im Survey, sowohl an Universitäten

(19% zu 11%) als auch an Fachhochschulen (33% zu 20%). Dafür sind die Anteile beim Abschluss Diplom geringer. Die Survey-Hochschulen im SQM weisen größere Ähnlichkeit zum Survey auf (vgl. Tabelle 5).

Diese Unterschiede können sich in den Befunden bemerkbar machen und müssen beachtet werden. Vor allem gilt es zu prüfen, ob die Differenzen mit anderen spezifischen Merkmalen in Zusammenhang stehen, die Auswirkungen auf das Antwortverhalten haben können, wie z.B. die Studienfortgeschrittenheit (s.u.).

Tabelle 5

Datenstruktur der Vergleichsstichproben, Abschlussart (2007)

(Angaben in Prozent und Absolut)

	SQM		SQM-Survey-HS		Survey	
	Absolut	Prozent	Absolut	Prozent	Absolut	Prozent
Studierende	19.937	100	3.542	18	8.350	100
Universitäten	11.314	100	2.859	100	6.894	100
Diplom	4.242	38	1.212	42	2.886	42
Magister	1.098	10	286	10	862	12
Bachelor	2.178	19	377	13	751	11
Master	583	5	108	4	187	3
Staatsexamen	1.230	11	259	9	960	14
Staatsexamen Lehramt	1.475	13	482	17	1.002	15
Anderes	478	4	130	5	233	3
Fachhochschulen	8.623	100	683	100	1.456	100
Diplom	5.154	60	461	67	1.087	75
Bachelor	2.820	33	175	26	291	20
Master	449	5	33	5	62	4
Anderes	177	2	12	2	10	1

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitätsmonitor 2007

Tabelle 6
Datenstruktur der Vergleichsstichproben, Abschlussart (2007)
 (Angaben in Prozent)

Abschlussart	SQM							Fachhochschulen		
	Universitäten				Medizin	Natur-	Ing.-	Sozial-	Wirt.-	Ing.-
	Kultur-	Sozial-	Rechts-	Wirt.-		wiss.	wiss.	wiss.	wiss.	wiss.
	wiss.	wiss.	wiss.	wiss.						
Diplom	12	37	3	64	2	55	80	65	62	67
Magister	26	13	1	3	-	1	-			
Bachelor	24	26	4	24	2	17	10	31	33	26
Master	5	7	1	5	-	5	4	3	4	5
Staatsexamen	-	-	88	-	86	4	-			
Staatsexamen Lehramt	28	15	-	1	1	12	2			
Anderes	5	2	3	3	9	6	4	1	1	2

Abschlussart	Studierendensurvey							Fachhochschulen		
	Universitäten				Medizin	Natur-	Ing.-	Sozial-	Wirt.-	Ing.-
	Kultur-	Sozial-	Rechts-	Wirt.-		wiss.	wiss.	wiss.	wiss.	wiss.
	wiss.	wiss.	wiss.	wiss.						
Diplom	9	43	1	78	1	61	90	78	79	78
Magister	38	19	1	-	-	1	-			
Bachelor	15	11	1	14	-	12	6	17	18	17
Master	3	2	1	3	-	4	2	4	3	4
Staatsexamen	-	-	92	-	92	5	-			
Staatsexamen Lehramt	30	23	-	3	3	12	1			
Anderes	5	2	4	2	4	5	1	1	-	1

Abschlussart	SQM, nur Survey-Hochschulen							Fachhochschulen		
	Universitäten				Medizin	Natur-	Ing.-	Sozial-	Wirt.-	Ing.-
	Kultur-	Sozial-	Rechts-	Wirt.-		wiss.	wiss.	wiss.	wiss.	wiss.
	wiss.	wiss.	wiss.	wiss.						
Diplom	7	41	2	72	2	56	88	87	77	64
Magister	33	12	1	1	-	-	-			
Bachelor	15	19	6	16	3	14	4	11	22	26
Master	3	4	2	6	1	4	3	-	-	8
Staatsexamen	-	-	86	-	84	4	-			
Staatsexamen Lehramt	37	21	-	2	2	16	2			
Anderes	5	3	3	3	8	6	3	2	1	2

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitätsmonitor 2007

Die höheren Anteile an Bachelorstudierenden im SQM sind in allen Fächergruppen zu finden. An den Fachhochschulen betragen die Anteile rund das Doppelte wie im Survey. Die höheren Anteile an Diplomstudierenden im Survey sind in fast allen Fächergruppen aufzufinden, außer in den Geisteswissenschaften, die durch deutlich höhere Magisteranteile auffallen, während in den Sozialwissenschaften ein höherer Anteil an Lehramtsstudierenden zu finden ist. In den Survey-Hochschulen des SQM ist die Verteilung der Abschlussarten in den Fächergruppen deutlich ähnlicher zum Survey. Die Differenzen sind meist nur noch tendenziell vorhanden (vgl. Tabelle 6).

Fortgeschrittenheit im Studium

Anhand der belegten Fachsemester lässt sich die Fortgeschrittenheit im Studium darstellen. Auch in diesem

Merkmal überwiegen in beiden Erhebungen die Ähnlichkeiten. An den Universitäten sind die Anteile der Studierenden in den einzelnen Studienjahren sehr ähnlich. An den Fachhochschulen fällt nur eine größere Differenz auf: Im SQM sind mehr Studienanfänger (26% zu 17%) vorhanden als im Survey.

Die Verteilung der Fachsemester bei den Survey-Hochschulen des SQM ist wiederum der des Surveys ähnlicher. Es finden sich keine größeren Differenzen in den Verteilungen der Fortgeschrittenheit in den einzelnen Fächergruppen (vgl. Tabelle 7).

Die höheren Anteile an Studienanfänger korrespondieren mit der gefundenen Differenz in der Abschlussart. Da die Umgestaltung auf die zweistufige Studienstruktur mittlerweile weit vorangeschritten ist, ist zu erwarten,

Tabelle 7

Datenstruktur der Vergleichsstichproben, Fortgeschrittenheit in Fachsemester (2007)

(Angaben in Prozent und Absolut)

Fachsemester	SQM		SQM-Survey-HS		Survey	
	Absolut	Prozent	Absolut	Prozent	Absolut	Prozent
Studierende	19.937	100	3.542	18	8.350	100
Universitäten	11.314	100	2.859	100	6.894	100
1.-2..FS	2.348	21	533	19	1.296	19
3.-4. FS	2.584	23	622	22	1.271	19
5.-6. FS	2.290	21	597	21	1.290	19
7.-8. FS	1.934	17	531	19	1.025	15
9.-10. FS	1.207	11	322	11	860	13
11.-12. FS	504	4	141	5	551	8
über 12. FS	330	3	88	3	452	7
Fachhochschulen	8.623	100	683	100	1.456	100
1.-2..FS	2.264	26	150	22	241	17
3.-4. FS	2.345	27	183	27	353	26
5.-6. FS	1.781	21	149	22	284	20
7.-8. FS	1.589	19	142	21	247	18
9.-10. FS	421	5	42	6	148	11
11.-12. FS	94	1	7	1	67	5
über 12. FS	55	1	5	1	36	3

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitätsmonitor 2007

dass die große Mehrheit der Studienanfänger einen Bachelorstudiengang belegt. Daher sind höhere Anteile von Bachelorstudierenden durch die höheren Anteile von Studienanfängern folglich zu erwarten. Auch dieser Befund muss für die Interpretationen von Ergebnissen beachtet werden.

Fortgeschrittenheit im Studium und Geschlecht

Die Frauenanteile sind in der Regelstudienzeit in den einzelnen Studienabschnitten in beiden Erhebungen recht ähnlich. Nur unter den Studierenden, die sich bereits über dem 12. Fachsemester befinden, zeigen sich

deutliche Unterschiede. Im SQM sind die Anteile an Studentinnen, sowohl an Universitäten (44% zu 52%) als auch an Fachhochschulen (23% zu 39%), in dieser späten Phase deutlich geringer als im Survey (vgl. Tabelle 8).

Dem Survey wiederum ähnlicher ist die Verteilung der Studienzeiten der Studentinnen bei der Gruppe der Survey-Hochschulen des SQM. Die weit niedrigeren Anteile an Studentinnen in der späten Studienphase sind allerdings auch in dieser Teilstichprobe gegenüber dem Survey deutlich zu erkennen (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8

Datenstruktur der Vergleichsstichproben, Fortgeschrittenheit in Fachsemester, Frauenanteile (2007)

(Angaben in Prozent und Absolut)

Fachsemester	SQM		SQM-Survey-HS		Survey	
	Absolut	Prozent	Absolut	Prozent	Absolut	Prozent
Studierende	19.937	100	3.542	18	8.350	100
Frauenanteil	9.983	50	1.909	55	4562	56
Universitäten	6.356	57	1.581	56	3.888	58
1.-4..FS	2.842	58	629	55	1.492	58
5.-8. FS	2.430	58	647	57	1.316	57
9.-12. FS	941	55	263	57	844	60
über 12. FS	143	44	42	48	236	52
Fachhochschulen	3.537	42	328	49	674	49
1.-4..FS	1.889	41	157	47	298	50
5.-8. FS	1.423	42	152	57	255	48
9.-12. FS	213	41	18	37	107	50
über 12. FS	12	23	1	20	14	39

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitätsmonitor 2007

Tabelle 9

Datenstruktur der Vergleichsstichproben, Fachsemester nach Fächergruppen (2007)

(Angaben in Prozent)

Fachsemester	SQM									
	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kultur-wiss.	Sozial-wiss.	Rechts-wiss.	Wirt.-wiss.	Medizin	Natur-wiss.	Ing.-wiss.	Sozial-wiss.	Wirt.-wiss.	Ing.-wiss.
1.-4. FS	44	47	41	46	40	41	44	52	55	54
5.-8. FS	39	36	43	37	37	39	35	42	38	39
9.-12. FS	14	14	13	15	18	17	18	5	6	6
über 12. FS	3	3	3	2	5	3	3	1	1	1

Fachsemester	Studierendensurvey									
	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kultur-wiss.	Sozial-wiss.	Rechts-wiss.	Wirt.-wiss.	Medizin	Natur-wiss.	Ing.-wiss.	Sozial-wiss.	Wirt.-wiss.	Ing.-wiss.
1.-4. FS	35	37	37	37	38	39	44	47	46	35
5.-8. FS	35	32	37	37	34	34	31	39	40	41
9.-12. FS	22	23	22	22	22	20	18	12	13	20
über 12. FS	8	8	4	4	6	7	7	2	1	4

Fachsemester	SQM, nur Survey-Hochschulen									
	Universitäten							Fachhochschulen		
	Kultur-wiss.	Sozial-wiss.	Rechts-wiss.	Wirt.-wiss.	Medizin	Natur-wiss.	Ing.-wiss.	Sozial-wiss.	Wirt.-wiss.	Ing.-wiss.
1.-4. FS	34	44	34	42	43	41	46	45	44	53
5.-8. FS	43	36	44	40	36	41	38	47	44	40
9.-12. FS	19	15	15	16	20	16	13	6	11	6
über 12. FS	4	5	7	2	1	2	3	2	1	1

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitätsmonitor 2007

Fortgeschrittenheit im Studium und Fächergruppen

Die Verteilung der Studienphasen ist über die Fächergruppen hinweg in beiden Erhebungen insgesamt sehr ähnlich. Die etwas größeren Anteile an Studienanfänger im SQM erstrecken sich über fast alle Fächergruppen. Im Gegenzug fällt dafür im Survey ein jeweils höherer Anteil an Studierenden in der Studienendphase auf (vgl. Tabelle 9).

Die größte Differenz zwischen den Erhebungen ist in den Ingenieurwissenschaften der Fachhochschulen festzustellen. Hier liegt der Anteil an Studienanfänger im SQM weit höher als im Survey (54% zu 35%). Daher verschiebt sich die Verteilung im Survey auch deutlich in Richtung Studienendphase (20% zu 6%).

Die Studienphasen bei den Survey-Hochschulen des SQM sind weniger regelmäßig über die Fächergruppen verteilt wie in den beiden Erhebungen insgesamt. Sie

ähnelt dem Survey nicht stärker als dem SQM. Allerdings gilt zu beachten, dass diese Aufteilung bereits zu recht kleinen Zellbesetzungen führt.

Fazit der Strukturvergleiche

Trotz kleinerer isolierter Differenzen kann insgesamt von einer strukturellen Gleichheit der Stichproben beider Erhebungen in den wichtigen Differenzierungsmerkmalen ausgegangen werden. Die jeweiligen Befunde können damit analytisch verglichen werden. Für sehr spezifische Vergleiche müssen die jeweils gefundenen Differenzen allerdings beachtet werden.

Die Untergruppe der Survey-Hochschulen des SQM ist strukturell dem Survey noch ähnlicher als der SQM insgesamt. Ein Vergleich dieser beiden Gruppen ist daher methodisch besonders gerechtfertigt.

2 Vergleich der Fragenkataloge und Antwortvorgaben

Nach der Behandlung der Erhebungsmodalitäten werden in diesem Kapitel die Inhalte der beider Erhebungen näher betrachtet. Dabei stellen sich sowohl Unterschiede im Umfang der Fragen und Items heraus als auch in der Auswahl der inhaltlichen Themenbereiche.

Umfang der Fragenkataloge

Der Umfang an erhobenen Informationen unterscheidet sich in beiden Erhebungen beträchtlich. Der Fragekatalog des **SQM** umfasst 42 Fragen mit insgesamt 203 einzelnen Items. Diese lassen sich unterscheiden in:

- 30 Fragen zum Studium (mit 172 Items) und
- 12 Fragen zur Person und Herkunft (Sozialdaten).

Im SQM wird eine offene Frage (Fr. 32) gestellt und weitere Fragen enthalten Items, die Hinweise und Kommentare zulassen. Insgesamt sind es 28 Items, die Kommentare ermöglichen und weiter 9 Items, die offene Antworten fordern. Damit verbleiben 135 Items mit Antwortvorgaben. Inhaltlich lassen sich diese in zwei Hauptgruppen unterscheiden:

- 19 Fragen zum Studium, mit 117 Items und
- 10 Fragen zu Studiengebühren mit 18 Items.

Der Fragekatalog des **Surveys** umfasst 98 Fragen mit 558 Items. Die Fragen lassen sich unterteilen in:

- 11 Fragen zum Hochschulzugang und der Zeit vor dem Studium (mit 37 Items),
- 78 Fragen zur Studiensituation und den studentischen Orientierungen (mit 508 Items),
- 9 Fragen zur Person und Herkunft (mit 13 Items).

Sozialdaten

Die erfragten Sozialdaten im SQM decken sich inhaltlich mit den entsprechenden Daten im Survey. Dadurch ergeben sich vergleichbare Unterteilungsmöglichkeiten der befragten Studierenden, womit sich u.a. die in Kapitel 1.1 abgebildeten strukturellen Vergleiche erstellen lassen. Darüber hinaus bieten sie mannigfaltige Möglichkeiten für differenzierte Analyse der Daten zur Studiensituation.

Die 12 Fragen zu den Sozialdaten beinhalten im SQM insgesamt 31 Items, von denen 8 Items für Kommentare dienen. In weiteren 4 Items werden offene Antworten gefordert. Die verbleibenden Items umfassen Merkmale aus fünf Themenbereichen:

- Hochschulzugang (Studienberechtigung, Ort)
- Hochschule (Standort, Art)
- Studienfach (Fach, Semester, Abschluss)
- Person (Alter, Geschlecht, Staatsangehörigkeit)
- Herkunft (Ausbildung der Eltern)

Der Survey enthält zu allen 6 Bereichen vergleichbare Fragen, es werden meistens aber mehr Informationen abgefragt. Zusätzlich werden weitere Themenbereiche angesprochen, wie z.B. die Situation vor dem Studium.

Fragen zur Studiensituation

Die Fragen zum Studium können in weitere Kategorien unterteilt werden. Im Studierendensurvey werden keine Fragen zu Studiengebühren erhoben. Für diese Fragen des SQM existieren damit keine Vergleichsgrundlagen. Die verbleibenden Fragen zur Studiensituation beinhalten im SQM 19 Fragen mit 117 Items. Diese lassen sich in 6 Themenbereiche unterteilen:

- Betreuung (Fragen 1-4)
- Lehrangebot (Fragen 5-7)
- Studienverlauf (Fragen 8-10)
- Evaluation (Fragen 11-13)
- Ausstattung (Fragen 14-16)
- Gesamtbilanz (Fragen 17-19)

Der Fragekatalog des Studierendensurveys umfasst neben den Sozialdaten 12 Themenbereiche zur Studiensituation und den studentischen Orientierungen. Sie lassen sich unterteilen in:

- Fachstudium und Hochschulzugang
- Ausbildungswahl und Studiererwartungen
- Lehrsituation und Studienqualität
- Studierverhalten und Studienstrategien
- Lebenssituation und Erwerbstätigkeit
- Studienverlauf und Vorhaben
- Kontakte und Beratung
- Schwierigkeiten und Belastungen
- Wünsche und Forderungen zur Hochschulentwicklung
- Neue Formen der Studienorganisation
- Berufswahl und Berufsvorstellungen
- Gesellschaftliche und politische Vorstellungen

Die inhaltlichen Bereiche überschneiden sich damit in den beiden Erhebungen, sodass prinzipiell Vergleiche angestellt werden können. Inwieweit die einzelnen Fragen jedoch direkte inhaltliche Vergleiche erlauben, muss auf der Ebene der Items geprüft werden. Dazu müssen zusätzlich auch die Antwortvorgaben berücksichtigt werden.

Antwortvorgaben

Im SQM werden die Antworten zu den einzelnen Fragen fast durchgängig über 5-stufige Antwortskalen vorgegeben, oft mit der zusätzlichen Möglichkeit: „kann ich nicht beurteilen“. Nur drei Fragen sind offen für absolute Häufigkeitsangaben (Frage Nummer: 2,3,8).

Die Art der Fragestellung wird nicht nur durch den Itemtext bestimmt, sondern ebenso durch die inhaltliche Vorgabe der Skalenbeschriftung. Sie definiert direkt die Dimension der Qualität der erhobenen Information (vgl. Kapitel 1). Über unterschiedliche Fragestellungen lassen sich daher unterschiedliche Perspektiven zu den einzelnen Themenbereichen erheben. In den Fragen des SQM finden alle drei in Kapitel 1 aufgelisteten Dimensionen Verwendung, wobei am häufigsten die Beurteilungsdimension zum Einsatz kommt. Im Vergleich dazu werden die Beschreibungs- und die Bedarfsdimension deutlich seltener eingesetzt.

Die Beurteilungsdimension umfasst im SQM Fragen zu:

- Zufriedenheit (Fr. 4,15,16,17 mit Skalen von: „überhaupt nicht zufrieden“ bis „sehr zufrieden“),
- Beurteilung (Fr. 1,5,6,7 mit Skalen von: „sehr schlecht“ bis „sehr gut“),
- Ertrag (Fr.11 mit einer Skala von: „gar nicht gefördert“ bis „sehr stark gefördert“),
- Anforderungen (Fr. 13 mit einer Skala von „zu niedrig“ über „gerade richtig“ nach „zu hoch“),
- Schwierigkeiten (Fr. 12 mit einer Skala von „keine Schwierigkeiten“ bis „große Schwierigkeiten“).
- Veränderungen (Fr. 19 mit einer Skala von: „stark verschlechtert“ bis „stark verbessert“).

Die Bedarfsdimension wird an drei Stellen des SQM erhoben und umfasst Fragen zur Wichtigkeit (Fr. 1,6,7 mit Skalen von „unwichtig“ bis „sehr wichtig“).

Die Beschreibungsdimension kommt insgesamt am seltensten zum Einsatz und umfasst die Frage zu den Beeinträchtigungen (Fr. 14 und ein Item aus Frage 4) mit Skalen von „nie“ bis „sehr häufig“. Jedoch können zu dieser Dimension auch jene Fragen gezählt werden, die persönlichen Einstellungen beschreiben, wie z.B. die Fragen:

- zur Planung (Fr. 10 mit einer Skala von „gar nicht“ bis „sehr ernsthaft“) und
- zur Identifizierung (Fr. 18 mit einer Skala von „gar nicht gern“ bis „sehr gern“).

Solche Fragen enthalten zwar auch Elemente der Beurteilung und Zustimmung, jedoch beschreiben sie vorrangig eine Entsprechung, also das Ausmaß, mit welchem eine Beschreibung auf sie persönlich zutrifft. In diese Kategorie fallen z.B. auch Motivfragen. Während Fragen

zu Erwartungen eher einen Bedarf ausdrücken. Von diesen lassen sich weiterhin solche Fragen unterscheiden, die selbstevaluative Items und persönliche Ansichten über Fremdaspekte beinhalten, die wiederum eher zur Beurteilungsdimension zu zählen sind. Jedoch sind für diese Art von Fragen allgemeine Einteilungen schwierig und müssen im Einzelfall geklärt werden.

Im **Survey** werden ebenfalls sehr unterschiedliche Fragestellungen verwendet, wodurch alle Beurteilungsdimensionen erfasst werden. Im Vergleich zum SQM wird im Survey deutlich häufiger die Beschreibungsdimension genutzt, mehr als die anderen beiden Dimensionen. Eher selten werden im Survey Zufriedenheitsfragen gestellt.

Inhaltliche Vergleichsmöglichkeiten zum Survey

Viele Fragen des SQM finden inhaltliche Entsprechungen im Studierendensurvey. Jedoch findet sich eine vollständige Übereinstimmung nur in den wenigsten Fällen. Denn dazu müssen Fragetext, Itemtext, Antwortvorgaben und Skalierung übereinstimmen. In der Mehrzahl der Fälle treten jedoch in dem einen oder anderen Aspekt kleinere oder auch größere Unterschiede auf.

Dadurch lassen sich nicht alle Fragen und Items des SQM mit Items des Surveys direkt vergleichen, selbst wenn größere Differenzen noch akzeptiert würden. Manche Fragen und Items des SQM kommen in der aktuellen 10. Welle des Surveys vom WS 2006/07 nicht zum Einsatz. Für Vergleiche müssten daher Ergebnisse aus älteren Erhebungen herangezogen werden.

Insgesamt verbleiben von den 117 Items des SQM 60 Items, die mit der aktuellen Version des Surveys verglichen werden können. Für 41 Items sind keine Entsprechungen vorhanden und für 13 Items müssten Befunde aus älteren Erhebungen herangezogen werden. Drei weitere Items hätten zwar Vergleichsmöglichkeiten zum Survey, liegen jedoch als Datensatz nicht vor.

Die Themenbereiche, die sich für Vergleiche zum SQM anbieten, umfassen im Survey vorrangig folgende Fragen:

- Frage 15: Charakterisierung des Studiums
- Frage 17: Anforderungen im Studium
- Frage 19: Situation der Lehre im Fachbereich
- Frage 20: Situation in den Lehrveranstaltungen
- Frage 40: Geplante Studiendauer
- Frage 41: Verzug im Studium
- Frage 44: Planung des Studienverlaufs
- Frage 47: Erwägungen an Wechsel und Abbruch
- Frage 51: Zufriedenheit mit Kontakten zu Lehrende
- Frage 53: Studierendeneidentität

- Frage 54: Beratungs- und Betreuungsmöglichkeiten
- Frage 56: Beurteilung von Beratungsleistungen
- Frage 58: Beurteilung von Grundelementen der Studienqualität
- Frage 59: Studierenertrag
- Frage 60: Schwierigkeiten im Studium
- Frage 62: Verbesserung der persönlichen Studiensituation

In früheren Untersuchungen wurden erhoben:

- Frage 54, vom WS 2000/01: Nutzung von Beratungsformen
- Frage 55, vom WS 2000/01: Bewertung des Nutzens von Beratungsformen
- Frage 57, vom WS 2000/01: Wichtigkeit von Beratungsbereichen
- Frage 19, vom WS 2003/04: persönliche Beratung, wenn nötig
- Frage 25, vom WS 2003/04: Beeinträchtigungen im Studium
- Frage 48, vom WS 2003/04: Kontaktwünsche

Vergleiche zwischen dem SQM und früheren Erhebungen des Surveys werden in diesem Bericht nicht durchgeführt, da der zeitliche Effekt nicht eindeutig kontrolliert werden kann. Für auftretende Unterschiede in den Befunden ließe sich nicht bestimmen, ob dafür Unterschiede in der Fragestellung verantwortlich sind, oder ob sie aufgrund einer zeitlichen Entwicklung zustande kommen. Die Interpretation solcher Differenzen bliebe damit offen.

2.1 Vergleich der Antwortskalen

Einige wenige Fragen des SQM wurden unverändert aus dem Survey übernommen, sodass identische Fragen und Items existieren, einschließlich der gleichen textlichen Antwortvorgaben. Als einziger Unterschied bleibt bei diesen Fragen die unterschiedliche Skalenbreite zu berücksichtigen. Für diese Items kann jedoch untersucht werden, welchen Einfluss die Skalenbreite auf die Antwortmuster der Studierenden besitzt.

Es bieten sich dazu zwei Fragen an, um die Verteilungen in beiden Erhebungen zu vergleichen: zum einen der Studierenertrag und zum anderen die Schwierigkeiten im Studium. Im SQM sind das die Fragen 11 und 12 und im Survey die Fragen 59 und 60. Für den Vergleich werden aus jeder Frage drei Items ausgewählt und ihre Antwortverteilungen verglichen.

Bei der Frage zum Studierenertrag besteht im Survey die Skalenbreite aus sieben Stufen, gegenüber 5 Stufen beim SQM. Damit kann untersucht werden, welche Auswirkung die feinere Unterscheidung hat und wie die Studierenden diese verwenden. Die Frage zu den

Schwierigkeiten hat im Survey nur vier Ausprägungen, gegenüber 5 Stufen im SQM. Mit diesem Vergleich lässt sich damit der Einfluss des Fehlens einer mittleren Ausprägung in einer Skala untersuchen.

2.1.1 Skalenbreite 7 gegenüber 5 Stufen

Für den Vergleich der Befunde aus beiden Erhebungen kann die Verteilung oder der jeweilige Mittelwert herangezogen werden. Für die Interpretation von Mittelwerten ist für unterschiedliche Skalen zu beachten, dass für Vergleiche die Skalenabstände in Relation zueinander gesetzt werden müssen.

Die 5er-Skala im SQM erstreckt sich über die Vorgaben 1-5, die in diesem Beispiel (SQM, Fr. 11) die Ausprägungen von "1 = gar nicht gefördert" bis "5 = sehr stark gefördert" abbilden. Die Skala bildet damit eine absolute Spannweite von 0-4 ab, womit 10% der Skala einem Abstand von 0,4 Skaleneinheiten entsprechen.

Der Survey besitzt in diesem Beispiel (Fr. 59) eine 7er Skala mit einer Spannweite von 0-6, wobei die Vorgaben ebenfalls von "0 = gar nicht gefördert bis "6 = sehr stark gefördert" reichen. 10% der Skala entsprechen hier einem Skalenabstand von 0,6 Skaleneinheiten.

Da die 5er-Skala des SQM von 1-5, die 7er-Skala im Survey von 0-6 reicht, bildet die Skalenausprägung "3" in beiden Erhebungen die jeweilige Skalenmitte ab. Daher sind die Mittelwerte in ihrer absoluten Größe direkt vergleichbar. Nicht direkt vergleichbar sind die Abstände auf den Skalen, womit Unterschiede zum Skalenmittelpunkt unterschiedlich interpretiert werden müssen, da der relationale Skalenabstand differiert. Ein Mittelwert von 3,4 auf der 5er Skala (von 1-5) hat den vergleichbaren Abstand zur Skalenmitte wie der Mittelwert von 3,6 auf einer 7er Skala (von 0-6), nämlich jeweils 10% der Skalenbreite. Eine Differenz von einem ganzen Skaleneinheit bildet im Falle einer 5er-Skala einen Abstand von 25% der Skala ab. Im Falle einer 7er-Skala aber nur einen Abstand von 16,6%.

Bei der Interpretation der Verteilung der Antwortausprägungen ist zu beachten, dass bei einer 5er-Skala jede der fünf Ausprägungen 20% der möglichen Antwortbereiche abdecken, während es bei einer 7er-Skala 14,3% sind. Das sind nicht die realen Antwortanteile einer konkreten Verteilung für eine erhobene Frage, außer im Falle einer exakten Gleichverteilung, sondern die Anteile, die ein bestimmter Antwortbereich im Vergleich zur Skalengröße einnimmt.

Das hat z.B. Auswirkung auf die Skalenmitte. Je größer die Skala ist, desto kleiner wird der Bereich der exakten Skalenmitte im Vergleich zur Skala insgesamt, d.h. um-

so kleiner ist der Anteil des möglichen Antwortbereiches im Vergleich zu den anderen Bereichen der Skala. Das gleiche gilt natürlich auch für die Extrempositionen am Skalenanfang und Ende. Vor dem Hintergrund von Vorhersagemöglichkeiten bedeutet dies, dass die Wahrscheinlichkeit, einen spezifischen Skalenbereich zu wählen, umso geringer wird, je größer die Skala ist, d.h. je mehr Bereiche als Auswahl zur Verfügung stehen.

Vergleich von Mittelwerten: Befunde und Interpretation:

Der Vergleich der Mittelwerte stellt sowohl Unterschiede zwischen dem SQM und dem Survey heraus, als auch innerhalb der Erhebungen zwischen den Hochschularten (vgl. Tabelle 10).

Die Mittelwerte der Teilstichprobe des SQM, die aufgrund der Begrenzung auf die Survey-Hochschulen strukturell besonders gut mit dem Survey vergleichbar ist, sind fast identisch zu denen des SQM. Dieser Befund macht deutlich, dass die auftretenden Unterschiede zwischen den beiden Erhebungen (SQM und Survey) nicht auf die Hochschulauswahl zurückgeht, sondern auf die verschiedenen Skalen. Gleichzeitig wird durch die hohe Ähnlichkeit zwischen SQM und seiner Teilstichprobe, die strukturell dem Survey sehr ähnlich ist, diese strukturelle Ähnlichkeit auf den Vergleich zwischen SQM und Survey übertragen.

1. Für die Mittelwerte im ersten Beispiel zu den fachlichen Kenntnissen sind drei Befunde herauszustellen: 1) Es fallen deutliche Abweichungen vom Skalenmittel auf. 2) Es finden sich absolute Differenzen zwischen SQM und Survey. 3) Es treten keine Unterschiede zwischen den Hochschularten auf. Im SQM sind die Mittelwerte einen Skalenpunkt von der Skalenmitte entfernt, was eine Abweichung von 25% der Skalenbreite entspricht. Im Survey weichen die Mittelwerte um 1,5 Skalenpunkte ab, was ebenfalls 25% entspricht. Damit sind die Abweichungen vom Mittel identisch. Die absoluten mittleren Unterschiede zwischen den Erhebungen sind damit nicht real sondern relational bedingt. Die jeweilige Gleichheit der Hochschularten kann zusätzlich die Vergleichbarkeit der Befunde stützen.
2. Für das zweite Beispiel zu den praktischen Fähigkeiten ist festzuhalten: 1) es finden sich Abweichungen zur Skalenmitte. 2) Es treten teilweise absolute Unterschiede zwischen den Erhebungen auf. 3) Es finden sich in beiden Erhebungen deutlich Unterschiede zwischen den Hochschularten. Die Abweichungen zur Skalenmitte sind für die Hochschularten unterschiedlich. Im SQM liegen die Abweichungen der Mittelwerte bei 7,5% nach unten für die U-

niversitäten und nach oben für die Fachhochschulen. Damit differieren die Hochschularten mit 15% von einander. Im Survey weichen die Universitäten mit 5% von der Skalenmitte nach unten ab, die Fachhochschulen mit 12% nach oben. Damit ist die Richtung und Größe der Unterschiede zwischen den Hochschularten noch vergleichbar, außer dass sich im Survey die Fachhochschulen leicht abheben. Die Teilstichprobe des SQM lässt jedoch tendenziell ebenfalls eine geringe Erhöhung der Fachhochschulen erkennen, womit die Hochschulauswahl einen leichten Einfluss haben könnte.

3. Für das dritte Beispiel zur Teamfähigkeit lauten die Befunde: 1) Es finden sich deutliche Abweichungen von der Skalenmitte. 2) Es treten leichte absolute Unterschiede zwischen den Erhebungen auf. 3) Es treten Unterschiede zwischen den Hochschularten auf. Die Universitäten weichen im SQM in diesem Beispiel im Mittel um 7,5% nach oben ab, die Fachhochschulen um 17,5%, womit dann die Differenz zwischen den Hochschularten 10% beträgt. Im Survey liegen die Abweichungen bei plus 6,6% für die Universitäten und plus 16,6% für die FH's. Damit beträgt die Differenz ebenfalls 10% der Skalenbreite. Unter Berücksichtigung der Relationalität der Skalen erweisen sich die Mittelwerte beider Erhebungen als nahezu identisch.

Der Vergleich der Mittelwerte kann damit herausstellen, dass die Antworten der Studierenden in beiden Erhebungen sich im Mittel auffallend ähneln, sowohl in der Größenordnung als auch in den Unterschieden zwischen den Hochschularten. Damit bilden die beiden Erhebungen über ihre Mittelwerte die gleichen Ergebnisse ab.

Vergleich der Verteilungen

Wie bereits bei den Mittelwerten, so stellt sich auch die Verteilung der Teilstichprobe der Survey-Hochschulen des SQM als mit der des SQM vergleichbar heraus, womit Unterschiede zwischen den Erhebungen nicht auf die Hochschulauswahl zurückgehen.

Für alle drei Beispiele ist festzustellen, dass die Anteile der Antworten für die Skalenmitte im SQM jeweils größer sind als im Survey. Die Differenzen bewegen sich dabei zwischen 5% und 10%. Um diesen Anteilsstärke wählen die Studierenden die Skalenmitte im SQM häufiger als im Survey. Die relative Auswahlmöglichkeit für die Skalenmitte ist im SQM um rund 6% größer als im Survey. Damit bleiben die Unterschiede rein rechnerisch in einer Größenordnung, die durch die Relationalität der Auswahlmöglichkeiten bedingt ist. Sie bilden eine Rahmenbedingung, die das konkrete inhaltliche Antwortverhalten jedoch nur strukturell beeinflusst (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10

Studienertag, erfahrene Förderungen im Studium (2007)

(Angaben in Prozent und Mittelwerte; SQM: Skala von 1 = gar nicht gefördert bis 5 = sehr stark gefördert; Survey: Skala von 0 = gar nicht gefördert bis 6 = sehr stark gefördert)

	SQM		SQM-Survey-HS		Survey	
	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH
Fachliche Kenntnisse						
gar nicht gefördert = 1	1	1	1	1	0 = 1	-
2	4	4	5	5	1 = 1	1
3	18	22	19	23	2 = 3	4
4	48	49	46	50	3 = 13	15
sehr stark gefördert = 5	29	24	29	21	4 = 27	30
					5 = 33	33
					6 = 12	17
1-2	5	5	6	6	0-2	5
3	18	22	19	23	3	13
4-5	77	73	75	71	4-6	82
Mittelwerte	4,0	3,9	4,0	3,9		4,4
Praktische Fähigkeiten						
gar nicht gefördert = 1	14	5	14	3	0 = 10	3
2	32	18	33	19	1 = 19	5
3	29	30	28	31	2 = 20	13
4	19	33	20	32	3 = 20	20
sehr stark gefördert = 5	6	14	5	15	4 = 18	24
					5 = 9	24
					6 = 4	11
1-2	46	23	47	22	0-2	49
3	29	30	28	31	3 = 20	20
4-5	25	47	25	47	4-6	31
Mittelwerte	2,7	3,3	2,7	3,4		3,7
Teamfähigkeit						
gar nicht gefördert = 1	7	3	7	2	0 = 6	3
2	19	12	20	15	1 = 11	6
3	27	24	28	22	2 = 13	9
4	33	39	32	40	3 = 18	15
sehr stark gefördert = 5	14	22	13	21	4 = 24	24
					5 = 19	29
					6 = 9	14
1-2	26	15	27	17	0-2	30
3	27	24	28	22	3 = 18	15
4-5	47	61	45	61	4-6	52
Mittelwerte	3,3	3,7	3,2	3,6		4,0

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitäts-Monitor 2007

Eine seltenere Wahl der exakten Skalenmitte erhöht die Möglichkeit für Antwortwahlen, die leicht von der Mitte abweichen. Das führt zu Mittelwerten, die absolut weiter vom Skalenmittel entfernt sind, wodurch Unterschiede leichter erkennbar werden. Eine häufigere Wahl der Skalenmitte führt zu einer Regression zur Mitte, weil die absoluten Mittelwerte näher am Skalenmittel verbleiben, wodurch Unterschiede absolut geringer werden. Ohne relationale Abstimmung auf die Skalenbreite sind absoluten Ergebnisse leicht irreführend.

1. Im ersten Beispiel liefern die zusammengefassten Kategorien der unteren und der oberen Skalenhälfte in beiden Erhebungen sehr ähnliche Ergebnisse. Die geringeren Anteile für die Skalenmitte im Survey verteilen sich auf den oberen Skalenbereich, womit der untere Skalenbereich jeweils identische Anteile aufweist. Inhaltlich geben damit im Survey etwas mehr Studierende positive Urteile ab. Jedoch fallen darunter auch Urteile, die im Vergleich zum SQM weniger deutlich positiv sind, weil weniger Katego-

rien und damit weniger Abstufungsmöglichkeiten zur Auswahl stehen.

Im SQM nutzen die Studierenden (etwa die Hälfte) am häufigsten die Kategorie 4, was einer stärkeren aber nicht sehr starken Förderung entspricht. Nur halb so viele entscheiden sich für das Skalenende. Im Survey wählen etwa gleich viele Studierende die beiden Bereiche nach der Skalenmitte (Kategorien 4 und 5, jeweils etwa ein Drittel) und halb so viele die extrem positive Antwort.

Die Verhältnisse zwischen der extremen Skalenposition und der darunter liegenden sind damit ähnlich, jedoch umfassen sie unterschiedliche Größenniveaus. Im Survey tendieren weniger Studierende zu einer sehr positiven Antwort.

Eine Zusammenfassung der drei mittleren Ausprägungen im Survey liefert einen weit größeren Anteil als die vergleichbare Skalenmitte im SQM. Die eher schwachen (positiv oder negativ) Beurteilungen fallen bei geringeren Antwortmöglichkeiten nicht zur Mitte.

Die drei Ausprägungen für positive Antworten im Survey bilden nur in ihrer Gesamtheit ähnliche Befunde ab wie im SQM. Die einzelnen Kategorien spiegeln in keiner anderen Art der Zusammenfassung die Antwortverteilung im SQM wider. Die unterschiedlichen Abstufungen führen damit inhaltlich zu unterschiedlichen Aussagen, sofern die Abstufungen als solche interpretiert werden.

2. Im zweiten Beispiel weisen die zusammengefassten Kategorien ebenfalls deutliche Ähnlichkeiten zwischen den Erhebungen auf. Wie im ersten Beispiel verteilen sich die geringeren Anteile der Skalenmitte auf den oberen Skalenbereich, was inhaltlich aber zu deutlich größeren Anteilen für positive Urteile im Survey führt.

Im Vergleich zum SQM wählen die Studierenden im Survey nur etwas seltener die Extrempositionen am Skalenanfang und Ende, die Variationen betreffen in diesem Beispiel vorrangig den abgeschwächten Urteilsbereich. Im Survey sind diese Bereiche deutlich größer als die vergleichbaren im SQM und sie teilen sich sehr unterschiedlich auf (z.B. nach dem Skalenbereich und nach der Hochschulart). Sie liefern damit inhaltliche Interpretationsmöglichkeiten, die im SQM nicht vorhanden sind.

3. Im dritten Beispiel sind sich die Verteilungen der zusammengefassten Kategorien zwischen den Erhebungen ebenfalls noch ähnlich. Sie weisen aber gleichzeitig die bisher größten Differenzen auf, die zu einer größeren Polarität der Ergebnisse im Survey führen. Die geringeren Anteile der Skalenmitte verteilen sich in beide Richtungen, womit im Survey mehr Studierende zu negativen und positiven Antworten gelangen.
Die Extremposition wird dabei im unteren Skalenbereich gleich häufig gewählt. Die Unterschiede betref-

fen den abgeschwächten Bereich. Im oberen Skalenbereich nutzen die Studierenden die extreme Position im Survey seltener als im SQM. Die Differenzen betreffen auch hier vorrangig den abgeschwächten Bereich, was inhaltlich Interpretationsunterschiede ermöglicht.

Bei Skalen mit ungerader Einteilung hat die erkennbare Skalenmitte einen Ankereffekt, der die Skala optisch unterteilt und eine Möglichkeit bietet, einer Entscheidung auch auszuweichen. Die realen Antwortanteile zeigen, dass diese Möglichkeit auch gerne ausgenutzt wird, denn sie liegen, außer bei sehr schiefen Verteilungen, meistens etwas höher als ihr zufälliger relativer Anteil erwarten ließe. Im SQM nutzen die Studierenden die Skalenmitte in zwei der Beispiele zu einem Viertel, im dritten zu einem Fünftel.

Die Möglichkeit zu differenzierteren Angaben bei einer 7er Skala werden von den Studierenden genutzt. Zwar weisen die zusammengefassten Kategorien der jeweiligen Skalenhälften große Ähnlichkeiten zwischen den Erhebungen auf, doch kann die Verteilung der einzelnen Antwortmöglichkeiten bei einer 7er-Skala Befunde liefern, die in einer 5er-Skala nicht erscheinen. Eine Zusammenfassung von zwei Kategorien einer 7er-Skala führt nicht zu vergleichbaren Ergebnissen. Auch eine Zusammenfassung des mittleren Bereichs erweist sich als nicht vergleichbar.

Damit liefern die 5er-Skalen zwar in der mittleren Tendenz und in groben Zusammenfassungen der Skalenhälften nahezu identische Ergebnisse wie die 7er-Skala, sie müssen jedoch auf jene Befunde verzichten, die sich aus den Abstufungen vorrangig um die Skalenmitte herum ergeben, die aber gerade im Vergleich ein großes inhaltliches Aussagepotential herausstellen können.

2.1.2 Skalenbreite 5 gegenüber 4 Stufen

Das nächste Beispiel erfordert eine etwas andere Herangehensweise. Bei einer 4er-Skala fehlt eine auswählbare Mitte, was eine Entscheidung erzwingt, in welche Richtung die Antwort tendieren soll. Gleichzeitig sind für Skalen mit nur vier ordinalen Antwortvorgaben (im Beispiel: keine/wenige/einige/große) Mittelwerte keine guten Kenngrößen zur Beschreibung der zentralen Tendenz solcher Verteilung. Hier sind wenn überhaupt andere Zentralmaße wie der Median methodisch vorzuziehen. Mittelwertvergleiche haben wenig Nutzen.

Die Verteilungen der Gesamtstichprobe des SQM und der Teilstichprobe der Survey-Hochschulen sind sich auch in diesen Beispielen sehr ähnlich. Auftretende Differenzen gehen nicht auf spezifische Hochschulwahlen zurück (vgl. Tabelle 11).

1. Im ersten Beispiel zu den Leistungsanforderungen sind die Mediane in beiden Erhebungen absolut sehr ähnlich und weisen keine Unterschiede zwischen den Hochschularten auf. Da aber unterschiedliche Skalenbreiten bestehen, wäre der Wert des Median in einer gleichförmigen Verteilung 2,5 bei der 4er-Skala (1-4) und 3 bei der 5er-Skala (1-5). Damit ist die Verteilung im SQM weit stärker nach links geneigt als im Survey. Der Skalenabstand des Median beträgt rund 18% vom exakten Mittel.

Die zusammengefassten Antwortkategorien zeigen, dass die Anteile für den unteren Skalenbereich (die jeweils ersten beiden Antwortkategorien) fast iden-

tisch zwischen den Erhebungen sind. Somit bilden die oberen beiden Antwortkategorien im Survey, die restlichen drei Antwortkategorien im SQM ab. D.h., die mittlere Antwortkategorie fällt zum oberen Bereich.

Für die einzelnen Antwortkategorien lässt sich festhalten, dass das untere Ende der Skala im Survey seltener genutzt wird als im SQM, obwohl weniger Ausprägungen zur Verfügung stehen. Das obere Skalenende wird im Survey zwar etwas häufiger als im SQM verwendet, jedoch kommen hier auch die Anteile der Skalenmitte des SQM hinzu. Sie verteilen sich jedoch ungleich, mit deutlich mehr Akzent auf die dritte Ausprägung.

Tabelle 11

Persönliche Schwierigkeiten (2007)

(Angaben in Prozent und Mittelwerte SQM: Skala: von 1 = keine Schwierigkeiten bis 5 = große Schwierigkeiten; Survey: Ausprägungen: 1= keine, 2 = wenig, 3 = einige, 4 = große)

Schwierigkeiten mit Leistungsanforderungen		SQM		SQM-Survey-HS		Survey		
		Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH	
keine Schwierigkeiten	1	23	25	25	26	keine = 1	14	17
	2	33	34	32	36	wenig = 2	44	44
	3	26	27	26	25			
	4	15	11	14	11	einige = 3	34	34
große Schwierigkeiten	5	3	3	3	2	große = 4	8	5
	1-2	56	59	57	62	keine/wenig	58	61
	3	26	27	26	25			
	4-5	18	15	17	13	einige/große	42	39
Median		2,3	2,2	2,3	2,2		2,4	2,3
Prüfungen effizient vorbereiten								
keine Schwierigkeiten	1	16	17	16	17	keine = 1	11	12
	2	28	30	26	30	wenig = 2	39	40
	3	26	26	26	25			
	4	22	20	23	20	einige = 3	39	39
große Schwierigkeiten	5	8	7	9	8	große = 4	11	9
	1-2	44	47	42	47	keine/wenig	50	52
	3	26	26	26	25			
	4-5	30	27	32	28	einige/große	50	48
Median		2,7	2,6	2,8	2,6		2,5	2,5
Englischer Sprache in LV								
keine Schwierigkeiten	1	36	30	34	29	keine = 1	44	38
	2	21	22	21	19	wenig = 2	30	31
	3	20	22	20	25			
	4	12	14	13	14	einige = 3	18	20
große Schwierigkeiten	5	11	12	12	13	große = 4	8	11
	1-2	57	52	55	48	keine/wenig	74	69
	3	20	22	20	25			
	4-5	23	26	25	27	einige/große	26	31
Median		2,2	2,4	2,3	2,6		1,7	1,9

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studien-Qualitätsmonitor 2007

Insgesamt zeigt sich damit für die 4e-Skala eine deutliche Tendenz zur Mitte, mit einer Vermeidung der extremen Ausprägungen.

2. Im zweiten Beispiel der Prüfungsvorbereitung sind die Mediane im SQM absolut etwas größer als im Survey, weichen aber leicht in Richtung untere Skalenhälfte ab, während im Survey die Skalenmitte abgebildet wird. Unterschiede zwischen den Hochschularten treten auch in diesem Beispiel keine auf. Die zusammengefassten Kategorien ergeben für den Survey gleiche Anteile für den oberen wie unteren Bereich. Im SQM können die Zusammenfassungen die Surveyausprägungen grob abbilden. Die mittlere Antwortkategorie des SQM wird zum oberen Bereich gefasst, es bleiben Unterschiede zum Survey von 5%.
In den einzelnen Antwortkategorien weist der Survey wiederum eine Tendenz zur Mitte auf. Im SQM sind die Anteile des unteren Skalenendes größer als im Survey, im oberen Bereich etwas kleiner.
3. Im dritten Beispiel zur englischen Sprache weisen die Verteilungen beider Erhebungen deutliche Linksschiefen auf. Absolut und relativ ist die Neigung im Survey jedoch größer. In diesem Beispiel fallen leichte Differenzen zwischen den Hochschularten auf, die in beiden Erhebungen aber die gleiche Richtung und Größenordnung aufweisen. Die zusammengefassten Kategorien verweisen diesmal im SQM auf eine Zuordnung der mittleren Antwortkategorie zum unteren Skalenbereich, womit die Anteile dann um etwa 5% größer werden als im Survey.
Die einzelnen Ausprägungen weisen im Survey höhere Anteile der unteren Skalenausprägung aus und niedrigere in der oberen. Eine Tendenz zur Mitte ist hier nicht festzustellen.

Die 5er-Skalen lassen sich so zusammenfassen, dass sie die 4er-Skalen recht gut abbilden können. Die mittlere Ausprägung fällt dann entweder zum oberen oder zum unteren Bereich. Da dieser Bereich in der 4er-Skala nicht existiert und einer Aussagerichtung zugeschlagen werden muss, geht die qualitative Aussage dazu verloren. Die beobachtbare Tendenz zur Mitte bei der 4er-Skala könnte als einer Erwartung an eine mittlere Kategorie gedeutet werden. Zwar decken sich die Ergebnisse der verschiedenen Skalen, aber es zeigt sich auch, dass die 5er-Skala in ihrer inhaltlich Bedeutung gegenüber einer 4er-Skala zu favorisieren ist, außer es soll inhaltlich eine Entscheidung erzwungen werden.

3 Vergleich von Befunden

In diesem Kapitel wird ein methodischer und inhaltlicher Vergleich der Befunde des SQM und des Surveys durchgeführt. Dabei wird untersucht, in wie weit sich die Antwortmuster der Studierenden bei vergleichbaren Fragen in beiden Erhebungen entsprechen, wozu die Mittelwerte und die Verteilungen analysiert werden. Für die Berücksichtigung von Variationen werden die Befunde jeweils getrennt nach der Hochschulart, Universitäten und Fachhochschulen, dargestellt. Denn für eine Vergleichbarkeit der Befunde müssen sich auch die Differenzen zwischen den Hochschularten in beiden Erhebungen entsprechen. Zusätzlich werden bei allen Analysen die Ergebnisse für die Teilstichprobe der Survey-Hochschulen des SQM einbezogen, um mögliche Stichprobeneffekte zu untersuchen.

Direkte Vergleiche zwischen den Erhebungen sind nur für einen Teil der Fragen des SQM möglich. Das sind jene Fragen, die in beiden Erhebungen in vergleichbarer Form gestellt werden. Sind keine äquivalenten Vergleichsmöglichkeiten vorhanden, werden die nächst ähnlichen Fragen aus dem Survey herangezogen, um mögliche Entsprechungen aufzudecken. Dabei werden auch, wenn vorhanden, mehrere verschiedene Items angeführt. Vergleiche mit früheren Erhebungen des Surveys werden nicht durchgeführt, da der zeitliche Effekt nicht bereinigt werden kann. Unterschiede in den Befunde könnten nicht eindeutig auf den Erhebungszeitpunkt oder die Erhebungsart zurückgeführt werden. Exakt gleiche Befunde würden zwar eine Ähnlichkeit mit dem Zustand vor drei oder mehr Jahren belegen, können eine mittlerweile eingetretene Veränderungen jedoch nicht ausschließen.

Fast durchgängig unterscheiden sich bei den Vergleichen die Skalenbreiten. Im SQM bestehen alle Skalen aus fünf Stufen. Einige wenige Items haben nominale Antwortvorgaben. Im Survey wird überwiegend eine 7er-Skala verwendet, manchmal auch eine 5er- oder 4er-Skala. Auf die Besonderheiten der Interpretation bei Verwendung unterschiedlicher Skalen wurden in Kapitel 2.1 eingegangen. Nachfolgend werden nur die Ergebnisse diskutiert.

3.1 Themenbereich: Betreuungssituation

Der Themenbereich Betreuung umfasst die ersten vier Fragen des SQM. Sie enthalten insgesamt 34 Items. Dieser Themenbereich ist nur sehr eingeschränkt mit entsprechenden Fragen im Survey vergleichbar. Es existieren keine direkt vergleichbaren Items, da die Fragen in beiden Erhebungen unterschiedliche Ansätze verfolgen. Im SQM wird gezielt nach spezifischen Beratungsleistungen der Lehrenden gefragt, während im 10.

Studierendensurvey, gegenüber manchen früheren Erhebungen, eine eher eingeschränkte allgemeine Abfrage der Beratungssituation vorherrscht. Von den 34 Items zum Thema Betreuung im SQM können nur 4 Items mit Daten aus dem Survey verglichen werden.

Frage 1: Beratung und Betreuung durch Lehrende

Die erste Frage im SQM unterteilt sich in 8 Teilfragen, die jeweils ein spezifisches Themengebiet abdecken. Jede dieser 8 Teilfragen besteht aus 3 identischen Einzelfragen. Die jeweils erste Frage zielt auf die Wichtigkeit des Themas, die beiden nachfolgenden Fragen sind Beurteilungen zur jeweiligen Beratungsleistung, unterschieden nach Professoren und anderem Lehrpersonal. Insgesamt können aus diesem Bereich 3 Items in Annäherung mit Fragen aus dem Survey verglichen werden.

Frage 1.1: Kontaktmöglichkeiten zu den Lehrenden

Für die erste Teilfrage nach der Wichtigkeit der Kontaktmöglichkeiten kann im Survey keine direkte Entsprechung gefunden werden. Es wird dort nach der Kontakthäufigkeit und der Zufriedenheit mit den Kontakten gefragt. In der vorangegangenen Erhebung zum WS 2003/04 wurde zwar zusätzlich der Wunsch nach mehr Kontakt zu Lehrenden erhoben, doch ist dieser abhängig von der jeweiligen Kontaktsituation. Eine Vergleich des Items ist daher nicht möglich.

Für die anderen beiden Teilfragen nach der Beurteilung der Kontaktmöglichkeiten lassen sich zwei Items aus der Frage 51 des Surveys heranziehen, in der nach der Zufriedenheit mit den Kontakten zu Professoren und zu Assistenten gefragt wird (vgl. Tabelle 12).

Inhaltlich unterscheiden sich diese Fragen in den beiden Erhebungen darin, dass im SQM ein Urteil abgegeben wird, während im Survey nach der Zufriedenheit gefragt wird. Daher sind die Befunde inhaltlich nur bedingt vergleichbar. Die Antwortmuster der Studierenden können jedoch in den allgemeinen Trends deutliche Ähnlichkeiten herausstellen:

- 1) Die Kontakte zu Professoren erhalten an Fachhochschulen vergleichbar bessere Beurteilungen als an Universitäten, während für die Assistenten keine Unterschiede bestehen.
- 2) Im Vergleich der Lehrenden fällt an den Universitäten die Beurteilung der Kontaktsituation zugunsten der Assistenten aus, an den Fachhochschulen zugunsten der Professoren.

Die Skalenmitte wird in beiden Erhebungen ähnlich häufig gewählt. Nur für die Assistenten nutzen die Studierenden im Survey diese Vorgaben häufiger, was eine

Tabelle 12

Betreuungssituation, Kontaktmöglichkeiten zu Lehrenden (2007)

(Angaben in Prozent und Mittelwerte; SQM: Skala von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut; Survey: Skala von -3 = sehr unzufrieden bis +3 = sehr zufrieden)

Kontaktmöglichkeiten zu Lehrenden	SQM		SQM-Survey-HS		Survey		
	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH	
Urteil zu Professoren					Zufriedenheit mit Kontakt zu Professoren		
					-3	7	3
sehr schlecht = 1	3	1	4	1	-2	11	7
2	16	9	17	13	-1	13	9
3	32	26	32	31	0	28	23
4	33	44	32	40	+1	18	23
sehr gut = 5	10	16	9	12	+2	16	26
					+3	7	9
kann ich nicht beurteilen	6	4	6	3	-		
Mittelwerte (1-5)	3,3	3,7	3,3	3,5	MW	+0,1	+0,7
Urteil zum anderen Lehrpersonal					Zufriedenheit mit Kontakt zu Assistenten		
					-3	4	3
sehr schlecht = 1	1	2	2	2	-2	8	6
2	9	10	9	12	-1	12	11
3	27	27	27	31	0	30	35
4	42	37	42	35	+1	21	20
sehr gut = 5	14	13	12	10	+2	18	18
					+3	7	7
kann ich nicht beurteilen	7	11	8	10			
Mittelwerte (1-5)	3,6	3,6	3,6	3,4	MW	+0,4	+0,4

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitäts-Monitor 2007

Zurückhaltung für eine Beurteilung andeutet. Im Survey nutzen die Studierenden aber häufiger die negative Skalenseite und die dortige Extremposition, jedoch seltener das positive Skalende, weshalb der Mittelwert insgesamt deutlich weniger positiv ist als im SQM. Inhaltlich bedeutet beide Befunde zusammen, dass die Studierenden die allgemeine Kontaktsituation zu Lehrenden besser beurteilen als im Bezug auf ihre eigenen Bedürfnisse.

Die Korrelationen der beiden Teilfragen sind untereinander im Survey ($R=0.7$) deutlich höher als im SQM (0.5), wobei gleichzeitig in beiden Erhebungen der Zusammenhang an den Fachhochschulen jeweils leicht niedriger ist als an den Universitäten. Anscheinend wird bei einer Beurteilung genauer zwischen den Lehrenden differenziert, was im SQM zu einer geringeren Korrelation führt. Dagegen könnte die Zufriedenheit stärker mit der eigenen Gesamtsituation an der Hochschule zusammenhängen, auf die alle Lehrenden einwirken, was die höheren Zusammenhänge im Survey erklären würde. Die etwas schwächeren Korrelationen an den Fachhochschulen hängen wahrscheinlich mit der unterschiedlichen Verteilung des Lehrpersonals zusammen, das an Fachhochschulen einen wesentlich geringeren Anteil an Assistenten aufweist.

Frage 1.8: Engagement der Lehrenden für die Studierenden

Diese spezifische Frage ist im Survey nicht vorhanden. Auf einem sehr allgemeinen Niveau könnte die Bilanz zur Beratung und Betreuung durch Lehrende herangezogen werden, die jedoch nicht auf das Engagement für Studierende zu reduzieren ist. Gleichzeitig besteht nicht die Möglichkeit zur Differenzierung des Lehrendenstatus.

Für die Wichtigkeit könnte in Annäherung die Forderung nach einer intensiveren Betreuung durch die Lehrenden Verwendung finden. Dieser generelle Wunsch nach besserer Betreuung kann auch als Wunsch nach stärkerem Engagement für die Studierenden verstanden werden (vgl. Tabelle 13).

Der Vergleich der Antwortverteilungen zeigt jedoch einige größere Differenzen zwischen den Stichproben. Im Survey tritt ein deutlicher Unterschied zwischen den Hochschularten auf, im SQM sind keine Differenzen vorhanden. Ein vergleichbarer Trend in den Variationen der Stichprobe ist jedoch ein Kriterium, das erfüllt sein muss, damit eine Ähnlichkeit der beiden Fragen angenommen werden kann. Dies ist hier nicht der Fall.

Tabelle 13

Betreuungssituation: Engagement der Lehrenden für die Studierenden (2007)

(Angaben in Prozent und Mittelwerte; Skala bei SQM von 1 = unwichtig bis 5 = sehr wichtig; sowie Skala bei Survey von 0 = überhaupt nicht dringlich bis 6 = sehr dringlich)

Engagement der Lehrenden	SQM		SQM-Survey-HS		Survey	
	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH
Wichtigkeit					Forderung: intensivere Betreuung durch Lehrende	
					überhaupt nicht dringlich = 0	
ganz unwichtig = 1	2	2	2	2	1	6
2	8	6	7	6	2	9
3	24	25	23	25	3	10
4	39	40	38	37	4	19
sehr wichtig = 5	27	27	30	30	5	23
					sehr dringlich = 6	
					5	20
					6	13
						7
Mittelwerte	3,8	3,8	3,8	3,9	3,6	2,9

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitäts-Monitor 2007

Im Survey wird nach einer Intensivierung der Betreuung gefragt. Diese ist jedoch abhängig vom Grad der erfahrenen Betreuung. Daher ist der Unterschied zwischen den Hochschularten im Survey erklärbar, weil die Fachhochschulen über eine bessere Betreuung verfügen. Auf die Wichtigkeit hingegen hat der erfahrene Grad der Betreuung keinen Einfluss, sondern stellt eine davon unabhängige allgemeine Einschätzung dar. Insofern sind die Items nicht für einen direkten Vergleich geeignet, jedoch lassen sich ihre Befunde gemeinsam interpretieren. Den Studierenden ist das Engagement der Lehrenden für ihre Betreuung sehr wichtig, es wird jedoch an Fachhochschulen deutlich besser umgesetzt als an Universitäten, weshalb die Studierenden seltener eine Intensivierung fordern. Damit liegt der Unterschied in diesen Items weniger im inhaltlichen Thema begründet als vielmehr in der Art der Fragerichtungen, über die einmal ein allgemeiner Bedarf und zum anderen ein von der persönlichen Situation abhängiger Bedarf ermittelt wird.

Frage 2 und 3: Beratung in und außerhalb Sprechstunden

Beide Fragen des SQM sind identisch aufgebaut und unterteilen sich in jeweils drei Teilfragen. Es wird zuerst nach der gewünschten (absoluten) Anzahl an Beratungsterminen gefragt, zum einen für Sprechstunden (Frage 2) und zum anderen für Gespräche außerhalb der Sprechstunden (Frage 3). Danach wird die realisierte Anzahl an Terminen erhoben. Im dritten Item hatten die Studierenden die Möglichkeit anzugeben, dass sie keine Termine wahrgenommen haben, weil sie keinen Bedarf hatten. Diese Vorgabe lässt eine Häufigkeitsauszählung zu, die den Anteil der Angaben in der Stichprobe abbilden kann.

Zu beiden Fragen existieren teilweise Vergleichsmöglichkeiten zum Survey. Dort wird nach der Nutzung von

Sprechstunden bei Lehrenden gefragt, ebenso wie nach der Nutzung von informellen Beratungsmöglichkeiten. Dabei werden jedoch ordinal unterschiedliche Antwortkategorien vorgegeben. Darüber hinaus wird im Survey für die Nichtnutzung keine Erklärung angeboten, es wird nicht nach einem fehlenden Bedarf gefragt, sondern nur, ob bislang die Beratung in Anspruch genommen wurde oder nicht. Gleichzeitig wird gesondert erhoben, ob diese Möglichkeiten überhaupt existieren. Als weiterer Unterschied zum SQM wird im Survey in der Frage keine Einschränkung auf studienbezogene Fragen getroffen.

Für die Items zu den gewünschten und realisierten Terminen stehen im SQM keine Daten zur Verfügung, daher kann für diesen Teil kein Vergleich erstellt werden. Damit verbleibt nur die Anteilsdarstellung der Studierenden, die keine Termine nutzen wollten. Dazu kann im Survey die Frage 54 zur Nutzung von Sprechstunden und informeller Beratung herangezogen werden (vgl. Tabelle 14).

Im SQM ist der Anteil an Studierenden, die keinen Bedarf an Sprechstunden hatten, größer als im Survey, an Universitäten wie Fachhochschulen. Dagegen sind die Anteile für andere Gesprächstermine außerhalb der Sprechstunden geringer als die entsprechenden Anteile im Survey. Gleichzeitig sind im SQM die Angaben für Sprechstunden größer als die für andere Termine, während im Survey die Verhältnisse umgekehrt sind.

Werden zu den Anteilen an Nichtnutzern im Survey jene hinzugenommen, die bislang keine Termine wahrnehmen konnten, weil es sie nicht gibt, dann decken sich die Anteile für Sprechstunden nur an den Universitäten, während sie für die informelle Beratung noch größer werden. Diese Differenzierung, ob die Möglichkeiten überhaupt angeboten werden, fehlt jedoch beim SQM, womit nicht zu überprüfen ist, inwieweit sie in den Antworten zum Tragen kommen.

Tabelle 14

Beratung durch Lehrende in und außerhalb Sprechstunden bei studienbezogene Fragen (2007)

(Angaben in Prozent)

Anteil an Studierenden	SQM		SQM-Survey-HS		Survey	
	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH
keinen Bedarf an Beratung					bislang nicht genutzt	
in Sprechstunden	31	35	31	27		23 18
außerhalb Sprechstunden	25	24	25	19	informell	32 36
					gibt es nicht	
					Sprechstunden	7 7
					Informell	16 14

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitäts-Monitor 2007

Fazit zum Themenbereich Betreuungssituation

Aus diesem Bereich lassen sich nur wenig Vergleiche zu Daten aus dem Survey aufbauen, da die Beratungssituation im Survey insgesamt sehr kurz gehalten ist. Dieser spezifische, aber wichtige Bereich zur Beratungssituation der Studierenden erfährt im SQM eine deutlich ausführlichere Behandlung. Die wenigen möglichen Vergleiche machen deutlich, dass die unterschiedlichen Fragearten zu unterschiedlichen Antworten führen, die sich für die Interpretationen jedoch gemeinsam verwenden lassen. Je näher sich die Fragevorgaben sind, desto ähnlicher sind die Befunde, was eine grundsätzliche Vergleichbarkeit der Stichproben belegt.

3.2 Themenbereich: Lehrangebot

Der Themenbereich Lehrangebot umfasst drei Fragen im SQM (Frage 5-7). Sie enthalten insgesamt 22 Items. In der ersten Frage sollten die Studierenden organisatorische und didaktische Aspekte des Lehrangebots beurteilen. In der zweiten Frage geht es um zwei mögliche Ergänzungen des Lehrangebots mit Angaben zu Wichtigkeit und Beurteilung. Die dritte Frage umfasst die beiden wichtigen Grundaufgaben der Hochschulen, den Forschungs- und Praxisbezug des Lehrangebots, ebenfalls mit Angaben zu Wichtigkeit und Beurteilung.

Frage 5: Beurteilung von Aspekten des Lehrangebots im Studiengang

In dieser Frage werden im SQM sieben Items zu organisatorischen Aspekten beurteilt und sieben Items zu didaktischen Aspekten. Es können nicht für alle Items des SQM Entsprechungen im Survey gefunden werden, dafür liegen für manche Items mehrere Vergleichsmöglichkeiten vor.

Frage 5.1: Organisatorische Aspekte des Lehrangebots

Von den sieben Items zu organisatorischen Aspekten können nur drei mit Items aus dem Survey verglichen werden. Für die ersten beiden Items, „die Breite/Vielfalt

des Lehrangebots“ und die „inhaltliche Abstimmung zwischen den Lehrveranstaltungen“ sind im Survey keine Entsprechungen vorhanden. Ebenso wenig bestehen Vergleichsmöglichkeiten zum vierten Item, „organisatorische Möglichkeit, die geforderten Leistungsnachweise/Credit Points zu erwerben“ und zum fünften Item, „Teilnahmemöglichkeit an Pflichtveranstaltungen“.

Für die verbleibenden drei Items sind Vergleiche mit dem Survey möglich, wobei aber unterschiedlich große Differenzen in den Fragestellungen und Antwortvorgaben der einzelnen Items bestehen (vgl. Tabelle 15).

Zeitliche Koordination von Lehrveranstaltungen

Im SQM wird nach der Beurteilung der zeitlichen Koordination der Lehrveranstaltungen gefragt, während im Survey in der Frage zur Situation der Lehre (Frage 19) die Häufigkeit erhoben wird, mit der sich Lehrveranstaltungen überschneiden. Sowohl die Verteilungen als auch die Mittelwerte weisen Ähnlichkeiten aber auch Unterschiede auf (vgl. Tabelle 15).

Die Mittelwerten verweisen zwischen den Erhebungen auf ähnliche Trends. Jedoch liegen sie im Survey mehr in Richtung positiver Bewertung (bei unterschiedlicher Skalenrichtung) und vor allem ist der Unterschied zwischen den Hochschularten deutlich größer als im SQM. Ähnlich sind sich in beiden Erhebungen die Anteile, die als negative Beurteilungen zu interpretieren sind, an Universitäten sind das jeweils 36%, an Fachhochschulen rund ein Viertel der Studierenden. Für die als positiv zu interpretierenden Anteile sind nur an Universitäten Ähnlichkeiten vorhanden, wenn im Survey die unteren beiden und im SQM die oberen beiden Skalenkategorien zusammengenommen werden. Für die Fachhochschulen fallen dagegen deutliche Unterschiede zwischen den Erhebungen auf. Die Kategorien lassen sich nicht in Übereinstimmung bringen. Obwohl ein großer Teil der Studierenden an Fachhochschulen keine oder kaum Überschneidungen erfährt, gelangen weit weniger Studierende für die zeitliche Koordination zu positiven Beurteilungen.

Tabelle 15

Organisatorische Aspekte des Lehrangebots (2007)

(Angaben in Prozent und Mittelwerte; SQM: Skala von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut.

Survey: Skalen 1) von 0 = nie bis 6 = sehr häufig ; 2) von -3 = sehr schlecht bis +3 = sehr gut;; 3) von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark)

Organisatorische Aspekte	SQM		SQM-Survey-HS		Survey	
	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH
Zeitliche Koordination der LV					Überschneidungen von Lehrveranstaltungen	
sehr schlecht = 1	12	8	14	10	nie = 0	25 40
2	24	19	24	21	1	15 18
3	26	26	26	27	2	12 11
4	25	31	23	28	3	12 8
sehr gut = 5	12	16	12	14	4	13 11
kann ich nicht beurteilen	1	-	1	-	5	12 7
Mittelwerte (1-5)	3,0	3,3	2,9	3,2	sehr häufig = 6	11 5
						2,6 1,7
Spezifische Betreuungsangebote in der Studieneingangsphase					Nutzen von Veranstaltungen zur Studieneinführung	
sehr schlecht = 1	9	9	11	9	sehr schlecht = -3	2 2
2	21	20	22	25	-2	6 5
3	21	24	21	23	-1	9 9
4	22	21	20	19	0	26 27
sehr gut = 5	15	12	12	11	+1	25 26
kann ich nicht beurteilen	12	14	14	13	+2	22 22
Mittelwerte (1-5)	3,1	3,1	3,0	3,0	sehr gut = +3	10 9
						+0,7 +0,7
Verständlichkeit der Studien- und Prüfungsordnung					Kennzeichen: Klarheit der Prüfungsanforderungen	
sehr schlecht = 1	10	8	12	11	Überhaupt nicht = 0	3 3
2	21	17	21	17	1	8 6
3	30	29	30	31	2	15 15
4	28	31	27	30	3	23 23
sehr gut = 5	9	11	8	8	4	25 27
kann ich nicht beurteilen	2	4	2	3	5	20 21
Mittelwerte (1-5)	3,1	3,2	3,0	3,1	sehr stark = 6	6 5
						3,4 3,5

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitäts-Monitor 2007

Damit ist anzunehmen, dass die Studierenden für die Beurteilung der Koordination mehr Aspekte einbeziehen als nur die Überschneidungen, womit organisatorische Mängel bestehen, die vielen Studierenden nicht passen. Darunter sind möglicherweise auch Veranstaltungen zu verstehen, die zu unbequemen Zeiten stattfinden.

Spezielle Betreuungsangebote in der Studieneingangsphase

Die Beurteilung der speziellen Betreuungsangebote erreicht im SQM eine mittlere Ausprägung, wobei keine Differenzen zwischen den Hochschularten bestehen. Im Vergleich zur Beurteilung der zeitlichen Koordination fällt auf, dass rund jeder achte Studierende dazu keine Angaben machen kann. Im Survey wird in der Frage zur

Qualitätsbilanz (Frage 58) u.a. nach dem Nutzen von Veranstaltungen zur Studieneinführung gefragt. Die Studierenden bewerten diese im Survey erkennbar positiver als im SQM, wobei keine Differenzen nach der Hochschulart auffallen. Der etwas höhere Anteil an Angaben für die mittlerer Skalenausprägung im Survey kann mit der fehlenden Zusatzkategorie „kann ich nicht beurteilen“ zusammenhängen.

Die unterschiedliche Beurteilung von spezifischen Betreuungsangeboten im SQM und Veranstaltungen zur Studieneinführung im Survey deuten auf ein unterschiedliches inhaltliches Verständnis der Items hin. Für die Studierenden sind spezifische Betreuungsangebote anscheinend mehr als nur Einführungsveranstaltungen.

Damit lassen sich diese beiden Items inhaltlich nicht direkt vergleichen (vgl. Tabelle 15).

Verständlichkeit der Studien- und Prüfungsordnung

Im SQM erfährt dieses Item eine mittlere Beurteilung, wobei sich die Verteilung eher in Richtung positive Skalenhälfte neigt. Zwischen den Hochschularten fallen kaum Differenzen auf, die Fachhochschulen beurteilen minimal besser. Für einen Vergleich kann aus dem Survey das Item zur Charakterisierung der Klarheit der Prüfungsanforderungen herangezogen werden. Die Mittelwerte liegen hier etwas über der Skalenmitte, die Fachhochschulen urteilen minimal besser. Die Verteilung weist jedoch größere Unterschiede auf. Im Survey wählt mehr als die Hälfte der Studierenden eine Antwortkategorie im oberen Skalenbereich, im SQM nur rund zwei Fünftel. Dafür ist der mittlere Skalenbereich im SQM stärker besetzt, woraus insgesamt ein Trend zur Mitte resultiert (vgl. Tabelle 15).

Inhaltlich kennzeichnen damit mehr Studierende ihr Fach durch klare Prüfungsanforderungen als aufgrund der positiven Angaben zur Verständlichkeit zu erwarten wären. Die Prüfungstransparenz geht daher nicht nur auf die Prüfungsordnung zurück, sondern könnte auch durch die Lehrenden gestaltet werden.

Frage 5.2: Didaktische Aspekte des Lehrangebots

Von den sieben Items zur Beurteilung von didaktischen Aspekten des Lehrangebots können für sechs Items Vergleiche zum Survey angestellt werden, wobei sich die Fragestellungen und Antwortvorgaben unterschiedlich stark unterscheiden. Für das vierte Item, „Betreuung in Tutorien“ ist im Survey keine Entsprechung vorhanden. Für die anderen Items können teilweise mehrere Vergleiche angeführt werden. Aus dem Survey werden dazu Items aus den Fragen 15,17,19,20,58,59 herangezogen (vgl. Tabellen 16-19).

Fachliche Qualität der Lehrveranstaltungen

Dieses Item wird von den Studierenden als gut bewertet, rund 70% gelangen zu positiven Antworten, wobei keine Differenzen zwischen den Hochschularten auftreten. Im Survey kann als Vergleich ein Item aus der Gesamtbilanz der Studienqualität (Frage 58) dienen. Hier sollten die Studierenden die inhaltliche Qualität des Lehrangebots im Studium beurteilen. Die Mittelwerte weisen in beiden Erhebungen sehr ähnliche positive Größen auf und zeigen keine Unterschiede nach der Hochschulart. Im SQM gelangen vergleichbar viele Studierende wie im Survey zu positiven Antworten, mehr zu neutralen und weniger zu negativen. Dadurch liegen die Mittelwerte in Relation etwas positiver (vgl. Tabelle 16).

Inhaltlich besteht zwar zwischen den beiden Items ein Unterschied in der Beurteilungsebene (Lehrveranstaltung vs. Studium) und hinsichtlich des Fokus (fachliche vs. inhaltliche Qualität), doch zeigen die Befunde recht deutliche Übereinstimmungen, die beiden erweisen sich als ähnlich, womit das Item im SQM inhaltlich einen bilanzierenden Charakter erhält.

Angebote zum Erlernen wissenschaftlichen Arbeitens

Angebote zum wissenschaftlichen Arbeiten lassen sich in Richtung Wissenschaftsbezug der Lehre oder des Studiums interpretieren, abhängig davon, ob die Studierenden darunter eigenständige Veranstaltungen oder eine spezielle Ausgestaltung der Lehrveranstaltungen verstehen. Das Item erfährt im SQM eine mittlere Beurteilung, ohne Differenzen zwischen den Hochschularten. Fast alle Studierenden gelangen zu einer Beurteilung, sodass anzunehmen ist, dass die Studierenden solche Angebote auch erhalten haben (vgl. Tabelle 17).

Aus dem Survey lassen sich zwei Items als Vergleichsmöglichkeiten anführen. Das erste Item stammt aus der Frage zur Situation in den Lehrveranstaltungen (Frage

Tabelle 16

Fachliche Qualität der Lehre (2007)

(Angaben in Prozent und Mittelwerte; SQM: Skala von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut. Survey: Skala von -3 = sehr schlecht bis +3 = sehr gut.)

Fachliche Qualität der Lehrveranstaltungen	SQM		SQM-Survey-HS		Survey		
	Uni	FH	Uni	FH	Beurteilung: inhaltliche Qualität des Lehrangebots		
					sehr schlecht = -3	1	1
sehr schlecht = 1	1	1	1	1	-2	4	4
2	6	6	6	7	-1	10	10
3	23	22	25	23	0	14	13
4	50	50	50	51	+1	31	32
sehr gut = 5	19	20	17	18	+2	33	34
			1	-	sehr gut = +3	7	6
kann ich nicht beurteilen	1	1					
Mittelwerte (1-5)	3,8	3,8	3,8	3,8	MW	+1,0	+1,0

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitäts-Monitor 2007

20), in welcher Häufigkeiten erhoben werden und lautet: „Dozenten halten zur vertiefenden Beschäftigung mit wissenschaftlichen Problemen an“. Diesen Aspekt erleben die Studierenden in einem mittleren Ausmaß, an Universitäten häufiger als an Fachhochschulen. Die Hochschuldifferenz belegt jedoch einen inhaltlichen Unterschied. Die Aufforderung zur tieferen wissenschaftlichen Beschäftigung wird damit nicht als Angebot zum Erlernen wissenschaftlichen Arbeitens verstanden (vgl. Tabelle 17).

Das zweite Item des Surveys bezieht sich auf die Häufigkeit, mit der Lehrende das wissenschaftliche Arbeiten unterweisen, vorrangig das Erstellen von schriftlichen Arbeiten. Es stammt aus der Frage zur Situation der Lehre (Frage 19) und lautet: „Geben die Lehrenden Hinweise/Unterweisung im wissenschaftlichen Arbeiten, zur Abfassung wissenschaftlicher Texte (Referate, Hausarbeiten)“. Solche Unterweisungen erleben die Studierenden in einem mittleren Ausmaß, wobei kaum Unterschiede zwischen den Hochschularten auffallen.

Tabelle 17

Wissenschaftsbezug in der Lehre (2007)

(Angaben in Prozent und Mittelwerte; SQM : Skala von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut; Survey: Skalen 1) von 1=keine bis 5 = alle ; 2) von 0 = nie bis 6 = sehr häufig; 3) von 1= viel zu wenig bis 5 = viel zu viel;)

Didaktische Aspekte	SQM		SQM-Survey-HS		Survey	
	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH
Angebote zum Erlernen wissenschaftlichen Arbeitens					LV: Dozenten halten zur Vertiefung mit wiss. Problemen an	
sehr schlecht = 1	8	8	8	10	keine = 1	7 10
2	24	21	26	24	wenige = 2	34 37
3	28	29	27	26	manche = 3	36 36
4	25	27	24	26	die meisten = 4	19 15
sehr gut = 5	11	11	10	11	alle = 5	4 2
kann ich nicht beurteilen	4	4	5	2		
Mittelwerte (1-5)	3,1	3,1	3,0	3,0		2,9 2,6
					Lehrsituation: Unterweisung im wiss. Arbeiten	
					nie = 0	6 5
					1	14 13
					2	15 15
					3	21 21
					4	20 20
					5	17 18
					sehr häufig = 6	7 8
					MW	3,1 3,2

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitäts-Monitor 2007

Tabelle 18

Einsatz von Multimedia in der Lehre (2007)

(Angaben in Prozent und Mittelwerte; SQM: Skala von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut; Survey: Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark)

Nutzung Multimediaprogramme in Lehrveranstaltungen	SQM		SQM-Survey-HS		Survey	
	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH
					Kennzeichen: Einsatz von neuen Medien in Lehre	
sehr schlecht = 1	6	4	6	5	überhaupt nicht = 0	4 3
2	16	13	18	23	1	9 5
3	25	23	26	21	2	14 10
4	33	34	32	35	3	19 17
sehr gut = 5	18	25	16	25	4	22 23
					5	21 25
kann ich nicht beurteilen	2	1	2	1	sehr stark = 6	11 17
Mittelwerte (1-5)	3,4	3,6	3,3	3,6		3,5 4,0

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitäts-Monitor 2007

Ähnlich viele Studierenden geben im SQM negative Urteile ab, wie im Survey von seltenen Unterweisungen berichten. Auch die Verteilungen der mittleren und der positiven Antworten des SQM weisen Zusammenhänge zum Survey auf, womit Angebote zum wissenschaftlichen Arbeiten als Unterweisung in das Abfassen von wissenschaftlichen Arbeiten verstanden werden können, wenn auch nicht ausschließlich.

Nutzung audiovisueller Medien in Veranstaltungen

Dieses Item erfährt von den Studierenden im SQM eine positive Beurteilung, wobei an Fachhochschulen etwas besser bewertet wird als an Universitäten. Aus dem Survey bietet sich hierzu ein Item aus der Frage der Charakterisierung des Hauptfaches (Frage 15) an, das sich in Fragestellung und Antwortvorgabe etwas unterscheidet.

Im Survey beurteilen die Studierenden den Einsatz von neuen Medien in der Lehre (Internet, Multimedia) im Schnitt als eher charakteristisch, mehr als die Hälfte sieht darin ein Kennzeichen des Studienfaches. An Fachhochschulen ist der Einsatz solcher Methoden deutlich häufiger in der Lehre vorhanden als an Universitäten. Die Mittelwerte weisen damit in die gleiche Richtung und sind in ihrer relativen Größe noch vergleichbar (vgl. Tabelle 18).

Die Antwortverteilungen weisen ebenso Ähnlichkeiten auf, auch in Differenzierung nach der Hochschulart. Die Anteile für negative und positive Beurteilung sind im SQM nur etwas kleiner als im Survey, dafür wird die Skalenmitte etwas häufiger verwendet, womit die Antwortverteilung insgesamt noch vergleichbar bleibt. Die Häufigkeit mit der neue Medien in der Lehre zum Einsatz kommen, steht damit in Zusammenhang zur Beurteilung der Nutzung von Multimediaprogrammen in den Veranstaltungen.

Die anderen drei Items des Surveys stammen aus der Frage zur Situation in den Lehrveranstaltungen (Frage 20), die Auftretenshäufigkeiten erhebt. Das erste davon bildet die Güte des Vortrages in Lehrveranstaltungen ab. Im Survey bestätigen die Studierenden den Dozenten für die Mehrzahl ihrer Veranstaltungen einen guten und verständlichen Vortrag. Die Mittelwerte liegen erkennbar höher als im SQM, vor allem an Universitäten. Es erleben deutlich mehr Studierende einen guten Vortrag als im SQM ein positives Urteil zur didaktischen Vermittlung abgeben. Und es sind im Survey keine Differenzen zwischen den Hochschularten zu beobachten. Damit sind diese beiden Items nicht miteinander vergleichbar, die didaktische Vermittlung deckt sich nicht mit einem guten Vortrag (vgl. Tabelle 19).

Das nächste Item aus dem Survey beschreibt die Rückversicherung der Lehrenden, ob ihre Ausführungen

verstanden wurden. Die Studierenden erleben die Einhaltung dieses didaktischen Prinzips nicht durchgehend, an Fachhochschulen aber etwas häufiger als an Universitäten. Die Antwortverteilungen weisen kaum Ähnlichkeiten auf, außer bei der Wahl der Skalenmitte. Die Vergewisserung der Lehrenden, ob die Studierenden den Stoff verstanden haben, kann damit nicht die Vermittlungsfähigkeit der Lehrenden abbilden.

Das letzte Item aus dem Survey bildet die Fähigkeit der Lehrenden ab, für das Gebiet zu interessieren und zu motivieren. Die Studierenden erleben diese Fähigkeit bei ihren Lehrenden in einer mittleren Ausprägung, wobei etwas mehr Studierende sie häufiger als selten erfahren. Für den unteren Skalenbereich zeigen sich in den Antwortverteilungen Ähnlichkeiten, jedoch wählen im Survey mehr Studierende die Skalenmitte und weniger die obere Skalenhälfte. Hinzu kommt, dass im Survey keine Unterschiede zwischen den Hochschularten auftreten. Damit kann auch dieses Item die didaktische Vermittlung nicht abbilden (vgl. Tabelle 19).

Das im SQM erhobene Item zur didaktischen Vermittlung des Lehrstoffes lässt sich weder über die Bilanz zur tutorialen Qualität, noch über die Einhaltung einzelner didaktischer Prinzipien gut abbilden. Es besteht jedoch die Möglichkeit, dass dieses Item selbst einen eher bilanzierenden Charakter besitzt, der verschiedene didaktische Prinzipien zusammenfasst. Dazu können dimensionale und Zusammenhangsanalysen Aufklärung bieten.

Aufgreifen von Anregungen und Vorschlägen der Studierenden

Dieses Item bildet eine interaktive Komponente in der Lehrsituation ab. Im SQM beurteilen die Studierenden es eher positiv, an Fachhochschulen besser als an Universitäten. Rund ein Drittel wählt die Skalenmitte. Im Survey ist ein vergleichbares Item vorhanden, das auf die Häufigkeit der Einbeziehung der Studierenden abzielt. Die Mittelwerte und die Verteilung der Antwortmuster weisen gewisse Ähnlichkeit zum SQM auf, allerdings haben die Studierenden im Survey nicht die Möglichkeit, die Antwort „kann ich nicht beurteilen“ zu wählen (vgl. Tabelle 20).

Die einzelnen Antwortkategorien lassen sich jedoch nicht günstig zusammenfassen und werden dadurch zwischen den Erhebungen nicht vergleichbar. Damit ist nicht eindeutig zu schließen, ob das gleiche Merkmal abgebildet wird oder inhaltliche Unterschiede bestehen. Die Beurteilung der studentischen Berücksichtigung könnte sich auf andere Aspekte beziehen als die Häufigkeitsaussage dazu, oder der Fokus ist bei der Beurteilung für die Studierenden ein anderer. Alternativ dazu könnte das gleiche Merkmal abgebildet werden, aber aufgrund der verschiedenen Bedeutung der Fragerich-

Tabelle 19

Didaktische Vermittlung des Lehrangebots (2007)

(Angaben in Prozent und Mittelwerte; SQM: Skala von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut; Survey: Skalen 1) von -3 = sehr schlecht bis +3 = sehr gut; 2) von 1 = keine bis 5 = alle)

	SQM		SQM-Survey-HS		Survey		
	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH	
Didaktische Vermittlung des Lehrstoffs					Beurteilung: Durchführung von Lehrveranstaltungen		
sehr schlecht = 1	5	3	6	2	sehr schlecht = -3	2	1
2	18	12	18	13	-2	6	5
3	40	37	40	40	-1	14	12
4	30	39	30	37	0	21	17
sehr gut = 5	5	7	3	6	+1	32	32
kann ich nicht beurteilen	2	2	2	2	+2	23	29
Mittelwerte (1-5)	3,1	3,4	3,1	3,3	sehr gut = +3	2	4
					MW	+0,5	+0,8
					LV: Vortrag der Dozenten ist treffend und verständlich		
					keine = 1	-	-
					wenige = 2	7	6
					manche = 3	33	30
					die meisten = 4	55	59
					alle = 5	5	5
					MW	3,6	3,6
					LV: Dozent vergewissert sich, dass Stoff verstanden wird		
					keine = 1	5	3
					wenige = 2	32	23
					manche = 3	38	39
					die meisten = 4	22	30
					alle = 5	3	5
					MW	2,9	3,1
					LV: Dozent kann für Stoff, interessieren und motivieren		
					keine = 1	1	1
					wenige = 2	21	20
					manche = 3	50	47
					die meisten = 4	25	29
					alle = 5	3	3
					MW	3,1	3,1

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitäts-Monitor 2007

tung und der unterschiedlichen Skalenbreite könnte eine unterschiedliche Verteilung resultieren.

Diskussionmöglichkeiten in Lehrveranstaltungen

Den zweiten interaktiven Aspekt beurteilen die Studierenden im SQM erkennbar positiv, an Fachhochschulen noch mehr als an Universitäten. Etwa jeder zweite Studierende erlebt gute Diskussionsmöglichkeiten in den Lehrveranstaltungen an Universitäten und zwei Drittel der Studierenden an Fachhochschulen. Die Mittelwerte liegen deutlich im positiven Bereich, der Unterschied zwischen den Hochschularten beträgt 10% der Skalenbreite (vg. Tabelle 20).

Zum Vergleich wird aus dem Survey ein Item aus der Anforderungsfrage (Frage 17) verwendet. Die Studierenden sollen dort angeben, wie viel Wert in ihrem Fachbereich darauf gelegt wird, an Diskussionen teilzunehmen. In dieser Frage unterscheiden sich zwar die Antwortvorgaben sehr stark, jedoch stellen auch sie eine Beurteilung der Situation dar. An den Universitäten halten knapp zwei Fünftel diese Anforderung für ausgewogen, aber über die Hälfte fühlt sich darin unterfordert. An den Fachhochschulen erlebt die Hälfte der Studierenden die Anforderung als gerade richtig, aber ein großer Teil von zwei Fünftel der Studierenden fühlt sich darin ebenfalls unterfordert.

Tabelle 20

Interaktive Aspekte in der Lehre (2007)

(Angaben in Prozent und Mittelwerte; SQM: Skala von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut; Survey: Skalen 1) von 0 = nie bis 6 = sehr häufig; 2) von 1 = viel zu wenig bis 5 = viel zu viel)

	SQM		SQM-Survey-HS		Survey	
	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH
Aufgreifen von Anregungen und Vorschlägen der Studierenden					Lehrsituation: Berücksichtigung von Vorschlägen von Stud.	
					nie = 0	1 2
sehr schlecht = 1	5	4	6	6	1	8 8
2	17	14	16	16	2	14 13
3	31	27	32	27	3	29 24
4	29	34	29	33	4	24 25
sehr gut = 5	9	16	8	15	5	18 21
kann ich nicht beurteilen	9	5	9	3	sehr häufig = 6	6 7
Mittelwerte (1-5)	3,2	3,5	3,2	3,4		3,4 3,6
Diskussionsmöglichkeiten in Lehrveranstaltungen					Anforderung: sich in LV an Diskussionen beteiligen	
sehr schlecht = 1	6	3	7	4	viel zu wenig = 1	15 9
2	15	9	17	9	etwas zu wenig = 2	39 34
3	25	19	24	18	gerade richtig = 3	38 50
4	33	36	33	38	etwas zu viel = 4	4 4
sehr gut = 5	19	32	17	30	viel zu viel = 5	1 1
kann ich nicht beurteilen	2	1	2	1		3 2
Mittelwerte (1-5)	3,5	3,9	3,4	3,8		

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitäts-Monitor 2007

Die Differenzen zwischen den Hochschularten weisen zwar in die gleiche Richtung, aber es erleben weniger Studierende die Anforderung zur Diskussionsbereitschaft in einem richtigen Ausmaß, als Studierende die Möglichkeiten dazu positiv beurteilen. Inhaltlich unterscheiden sich die Items in der Ebene der Betrachtung (Lehrveranstaltungen vs. Fachbereich) und in der inhaltlichen Fragerichtung der Beurteilung (Möglichkeiten vs. Anforderungen). Die Frage nach den Anforderungen drückt eine Beurteilung und gleichzeitig einen Bedarf aus. Die Frage nach der Beurteilung der Möglichkeiten kann die Häufigkeit der Angebote beinhalten oder die Umsetzung, wenn sie auftreten. Anhand der Verteilung lässt sich keine gemeinsame Interpretation beider Items anbieten.

Frage 6: Ergänzungen des Lehrangebots

In dieser Frage des SQM werden zwei Ergänzungen zum Lehrangebot aufgeführt, für die jeweils die Wichtigkeit und die Qualität beurteilt werden sollten. Die Ergänzungen sind einmal „Onlineangeboten zur Unterstützung des Selbststudiums“ und zum anderen „Angebote zum Erlernen von Präsentationstechniken“.

Für die Frage zu den Präsentationstechniken sind im Survey keine entsprechenden Items vorhanden. Für den

Vergleich des Items zu Onlineangeboten bietet der Survey einige allgemeinere Fragen zur Nutzung neuer Medien im Studium, die sich jedoch in der Fragestellung unterscheiden. Für die Frage zur Wichtigkeit solcher Angebote wird ein Item aus der Frage zu den Forderungen für die Weiterentwicklung der Hochschulen herangezogen (Frage 68) und für die Beurteilung ein Item aus der Frage zur Charakterisierung des Studienfaches (Frage 15).

Im SQM stellen die Studierenden die Wichtigkeit von Onlineangeboten zur Unterstützung des Selbststudiums klar heraus, die Mittelwerte liegen erkennbar oberhalb der Skalenmitte, rund zwei Drittel der Studierenden melden einen größeren Bedarf an. Zwischen den Hochschularten fallen dabei keine Unterschiede auf (vgl. Tabelle 21).

Im Survey können die Studierenden angeben, wie wichtig ihnen ein stärkerer Einsatz von Multimedia in der Lehre vor dem Hintergrund der Weiterentwicklung der Hochschulen ist. Diese Frage bezieht sich damit nicht auf das Selbststudium, sondern auf die Lehre allgemein, womit unterschiedliche Ebenen angesprochen werden. Darüber hinaus wird im Survey eine allgemeinere Perspektive eingenommen, während im SQM die persönliche Situation stärker im Vordergrund steht. Den Studie-

renden ist der vermehrte Einsatz neuer Medien ebenfalls wichtig, die Mittelwerte liegen erkennbar über dem Skalenmittel, jedoch in Relation niedriger als im SQM. Gleichzeitig ist ein Unterschied zwischen den Hochschularten festzustellen, die Studierenden an Fachhochschulen fordern den stärkeren Einsatz vehementer als an Universitäten. Die Verteilung stellt für die Studierenden an Fachhochschulen eine größere Übereinstimmungen zum SQM heraus. Ähnliche viele Studierende halten den Ausbau für wichtig, und gleich viele wählen als Antwort die Skalenmitte. An den Universitäten sind die Ähnlichkeiten geringer. Im Survey fordern deutlich weniger Studierende den Ausbau von Multimedia als im SQM, und ein Viertel der Studierenden hält ihn sogar für eher unwichtig (vgl. Tabelle 21).

Während also für die Fachhochschulen eher eine Vergleichbarkeit gegeben ist, scheint für die Studierenden an Universitäten ein inhaltlicher Unterschied zwischen den Items zu bestehen. Dieser kann mit dem Bezug zum Selbststudium zusammenhängen, das an den Universitäten einen größeren Raum einnimmt und auch eine größere Bedeutung in der Lernsituation besitzt.

Die Qualität der Onlineangebote kann ein Viertel der Studierenden im SQM nicht beurteilen, entweder weil sie nicht angeboten werden, oder sie sich nicht dazu in der Lage sehen. Die restlichen Studierenden geben im

Schnitt ein eher mittleres Urteil ab, wobei mit knapp über einem Viertel etwas mehr Studierende zu positiven als negativen Urteilen gelangen. Zwischen den Hochschularten fallen kaum Unterschiede auf.

Im Survey sollen die Studierenden angeben, in welchem Ausmaß der Einsatz neuer Medien in der Lehre ein Kennzeichen ihres Hauptstudienfach ist. Auch in diesem Item wird kein Bezug zum Selbststudium aufgestellt, sondern das Fach insgesamt beurteilt. Für die Mehrheit der Studierenden werden neuen Medien in der Lehre auch eingesetzt, die Mittelwerte weichen erkennbar vom Skalenmittel ab. Gleichzeitig ist aber auch ein deutlicher Unterschied zwischen den Hochschularten festzustellen. An den Universitäten charakterisiert die Hälfte der Studierenden ihr Fach durch den Einsatz neuer Medien, an Fachhochschulen sind es zwei Drittel (vgl. Tabelle 21).

Im Survey deckt sich die Forderung der Studierenden nach mehr Anwendung neuer Medien in der Lehre mit der Kennzeichnung. Im SQM ist dagegen ein Bezug der beiden Items aufeinander nicht erkennbar, auch nicht unter Berücksichtigung der Nichtbeurteilungen. Im Vergleich der Erhebungen halten weniger Studierende im SQM die Onlineangebote für gut, als im Survey das Fach durch deren Einsatz kennzeichnen. Jedoch ist die Charakterisierung des Faches durch ein Angebot nicht gleichbedeutend mit einer positiven Beurteilung dessen

Tabelle 21

Ergänzungen des Lehrangebots: Onlineangebote für Selbststudium (2007)

(Angaben in Prozent und Mittelwerte; SQM: Skalen 1) von 1 = unwichtig bis 5 = sehr wichtig; und 2) von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut; Survey: Skalen 1) von 0 = sehr unwichtig bis 6 = sehr wichtig; und 2) von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark)

Onlineangebote zur Unterstützung des Selbststudiums	SQM		SQM-Survey-HS		Survey	
	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH
Wichtigkeit					Forderung: mehr Multimedia in der Lehre	
ganz unwichtig = 1	4	3	5	2	sehr unwichtig = 0	4 3
2	9	8	8	9	1	8 6
3	19	18	18	17	2	11 7
4	31	31	32	32	3	21 18
sehr wichtig = 5	37	40	37	40	4	23 23
					5	19 22
Mittelwerte	3,9	4,0	3,9	4,0	sehr wichtig = 6	14 21
						3,6 4,0
Beurteilung					Kennzeichen: Einsatz neuer Medien in der Lehre	
sehr schlecht = 1	4	7	4	9	überhaupt nicht = 0	4 3
2	14	15	14	16	1	9 5
3	25	23	25	23	2	14 10
4	24	20	23	16	3	19 17
sehr gut = 5	7	8	7	5	4	22 23
					5	21 25
kann ich nicht beurteilen wird nicht angeboten	10	9	10	9	sehr stark = 6	11 17
	16	18	17	22		
Mittelwerte (1-5)	3,2	3,1	3,2	2,9		3,5 4,0

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitäts-Monitor 2007

Qualität oder mit der Beurteilung des Einsatzes. Hinzu kommt der nicht auflösbare Unterschied zwischen der Spezifizierung auf das Selbststudium und dem allgemeinen Einsatz in der Lehre. Der Vergleich bleibt damit wenig ergiebig.

Frage 7: Forschungs- und Praxisbezug

In dieser Frage des SQM werden die beiden wichtigen Bezüge zur Forschung und zur Praxis behandelt. Dabei sollten die Studierenden zum einen die jeweilige Wichtigkeit angeben und zum anderen beurteilen, wie gut die Bezüge im Lehrangebot umgesetzt werden.

Wichtigkeit der Forschungsbeteiligung

Die Frage nach der Wichtigkeit von Forschungsbezügen wird im SQM als die Möglichkeit, an Forschung teilzunehmen, erfragt. Dabei wird der Forschungsbezug auf die eigene Tätigkeit bezogen, bzw. auf die Möglichkeiten einer Teilnahme, wobei offen bleibt, ob die tatsächliche Teilnahme dabei ausschlaggebend ist oder nicht. Für die Studierenden hat die Teilnahmemöglichkeit an der Forschung eine große Bedeutung, die Mittelwerte heben sich deutlich von der Skalenmitte ab. Rund 60% der Studierenden halten Forschungsmöglichkeiten für wichtig, während ein Sechstel eine Teilhabe daran eher für unnötig erachtet. Zwischen den Hochschularten fallen keine Differenzen auf (vgl. Tabelle 22).

Im Survey wird die Wichtigkeit der Beteiligungsmöglichkeiten an Forschungsprojekten anhand der Wünsche zur Verbesserung der persönlichen Studiensituation (Frage 62) erhoben. Die Studierenden definieren damit keinen allgemeinen Bedarf, sondern beziehen sich auf ihre persönliche Situation. Der Bedarf steht in Abhängigkeit von den eigenen Erfahrungen und Erwartungen. Der Wunsch nach Verbesserung der Forschungsbeteiligung erhält im Survey eine mittlere Dringlichkeit. Die Mittelwerte liegen bei der Skalenmitte, knapp die Hälfte der Studierenden fordert eine Erhöhung des Forschungsbe-

zugs. Zwischen den Hochschularten fallen dabei ebenfalls keine Differenzen auf.

Im Vergleich beider Erhebungen fordern damit im Survey weniger Studierende dringend eine Verbesserung der Forschungsbeteiligung als im SQM die Beteiligungsmöglichkeiten für wichtig halten. Die Forschungsbeteiligung besitzt zwar eine hohe Bedeutung, ihre weitere Verbesserung aber keine sehr hohe Priorität. Das lässt den Schluss zu, dass die wichtige Forschungsbeteiligung bereits umgesetzt wird, weshalb ihr weiterer Ausbau weniger dringlich erscheint, aber gleichzeitig noch nicht ausreicht, weshalb sie weiterhin gefordert wird. Die beiden Items können damit aufeinander bezogen werden, sind aber nicht direkt vergleichbar.

Beurteilung der Forschungsbeteiligung

Im SQM berichtet mehr als ein Drittel der Studierenden, dass sie die Möglichkeiten zur Teilhabe an der Forschung nicht beurteilen können. Diese Studierenden haben bisher entweder keine Möglichkeiten erfahren, oder sie haben sich bislang noch nicht an vorhandenen Möglichkeiten beteiligt (vgl. Tabelle 23).

Um die Qualität der Forschungsbeteiligung beurteilen zu können, müssen die Studierenden Erfahrungen damit gesammelt haben. Im Survey werden die Studierenden gefragt, ob sie bereits an einem Forschungsprojekt an der Hochschule mitgearbeitet haben. Darauf antworten nur 15% an Universitäten und 10% an Fachhochschulen mit „ja“. Nur diese Studierenden können eigentlich Aussagen über die Güte der Qualität der Forschungsteilhabe machen. Dagegen können alle Studierenden die Möglichkeiten zu einer Forschungsbeteiligung beurteilen, unabhängig ob sie daran teilgenommen haben oder nicht. In diesem Falle geht es dann vorrangig um das Wissen um solche Möglichkeiten. Im SQM geben zwei Drittel der Studierenden ein Urteil ab. Entweder existieren viele Möglichkeiten einer Forschungsbeteiligung

Tabelle 22

Wichtigkeit der Forschungsbeteiligung (2007)

(Angaben in Prozent und Mittelwerte; SQM: Skala von 1 = unwichtig bis 5 = sehr wichtig; Survey: Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr dringlich)

	SQM		SQM-Survey-HS		Survey	
	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH
Möglichkeit an Forschung teilzunehmen					Verbesserung Studiensituation: mehr Beteiligung an Forschung	
					überhaupt nicht = 0	
unwichtig	1	5	5	6	10	11
	2	11	11	12	1	11
	3	24	28	24	2	13
	4	33	33	37	3	21
sehr wichtig	5	27	23	21	4	21
					5	15
					sehr dringlich = 6	
					9	10
Mittelwerte		3,7	3,6		3,1	3,1

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitäts-Monitor 2007

Tabelle 23

Beurteilung der Möglichkeiten zur Forschungsbeteiligung (2007)

(Angaben in Prozent und Mittelwerte; SQM: Skala von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut; Survey: 1) Ausprägungen ja/nein, 2) Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark, 3) Skala von 0 = nie bis 6 = sehr häufig)

	SQM		SQM-Survey-HS		Survey		
	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH	
Urteil zur Möglichkeit an Forschung teilzunehmen					Bereits an Forschungsprojekten an der Hochschule mitgearbeitet		
sehr schlecht	1	7	10	8	11		
	2	16	18	17	19		
	3	18	18	17	20		
	4	16	12	15	10		
sehr gut	5	7	4	7	4		
Mittelwerte (1-5)		3,0	2,7	2,9	2,6		
kann ich nicht beurteilen		36	38	36	36		
					Ja	15	10
					Nein	85	90
Kennzeichen: Forschungsbezug der Lehre							
					überhaupt nicht = 0	4	8
					1	10	13
					2	17	21
					3	25	26
					4	22	19
					5	16	10
					sehr stark = 6	6	3
					MW	3,3	2,9
Situation der Lehre: Fragen der laufenden Forschung							
					nie = 0	6	7
					1	17	16
					2	19	18
					3	19	20
					4	20	20
					5	14	14
					sehr häufig = 6	5	5
						2,9	2,9

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitäts-Monitor 2007

außerhalb von Projekten, oder viele Studierenden beurteilen nur die Möglichkeiten dazu, ohne selbst daran teilzunehmen.

Im SQM gelangen die Studierenden an Universitäten im Schnitt zu einem mittleren Urteil, an Fachhochschulen zu einem bereits negativen Urteil. Jeweils knapp ein Viertel der Studierenden beurteilt an Universitäten die Möglichkeiten zur Forschungsbeteiligung als gut bzw. als schlecht. An Fachhochschulen gelangt jeder sechste zu einer positiven, aber mehr als ein Viertel zu einer negativen Bewertung. Die Mittelwerte dürfen in diesem Beispiel nicht überbewertet werden, da sie sich inhaltlich als zu positiv ergeben. Eine große Gruppe der Studierenden gibt kein Urteil ab, obwohl das Fehlen von Möglichkeiten eigentlich negativ zu beurteilen wäre. Damit würde sich der Mittelwert erkennbar in Richtung negative Seite der Skala verschieben (vgl. Tabelle 23).

Im Survey existieren mehrere Items, die den Forschungsbezug in der Lehre betreffen. Sie können für Vergleichszwecke herangezogen werden, bilden jedoch inhaltlich eine allgemeinere Ebene ab, weil sich die Items nicht auf die Möglichkeiten der Teilhabe beziehen.

Eines dieser Items stammt aus der Frage zur Charakterisierung des Hauptstudienfaches (Frage 15). Hier sollen die Studierenden angeben, wie stark ihr Fach durch einen Forschungsbezug in der Lehre gekennzeichnet ist. An den Universitäten charakterisieren die Studierenden ihr Fach leicht überdurchschnittlich durch einen Bezug zur Forschung, womit sie sich von den Studierenden an Fachhochschulen erkennbar abheben, die darin seltener ein Kennzeichen sehen. 44% der Studierenden an Universitäten bestätigen ihrem Fach einen Forschungsbezug gegenüber einem Drittel an Fachhochschulen. Die Verteilungen verweisen auf gewisse Ähnlichkeiten zwi-

schen den beiden Erhebungen, ebenso die Mittelwerte, was Größe und Richtung betrifft. Jedoch bleibt zu berücksichtigen, dass inhaltlich unterschiedliche Ebenen erfasst werden. Die Möglichkeiten der Forschungsteilhabe stehen zwar in Zusammenhang zum Forschungsbezug des Faches, jedoch ist keine Aussage darüber möglich, ob es sich bei der eigenen Teilhabe an der Forschung eher um einen Teilbereich des Forschungsbezugs handelt oder ein eigenständiges Merkmal.

Ein anderes Item aus dem Survey gehört zur Frage der Situation der Lehre (Frage 19). Hier sollten die Studierenden angeben, wie häufig die Lehrenden in den Veranstaltungen auf Fragen der laufenden Forschung eingehen. Inhaltlich bestehen damit größere Unterschiede zwischen den beiden Items, da einmal die Beteiligungsmöglichkeiten beurteilt werden und das andere Mal der Umfang des Forschungsbezugs in den Lehrveranstaltungen angesprochen wird. Im Schnitt geben die Studierenden eine mittlere Einschätzung ab, ohne erkennbare Differenzen zwischen den Hochschularten. Jeweils rund zwei Fünftel erleben öfters, dass die Lehrenden Forschungsfragen in den Veranstaltungen ansprechen (vgl. Tabelle 23).

Zwar weisen die Verteilungen Ähnlichkeiten auf, aber aufgrund der fehlende Hochschuldifferenz im Survey sind die Items nicht vergleichbar. Inhaltlich werden unterschiedliche Fragen angesprochen, die nicht ineinander auflösbar sind. Die Behandlung von Forschungsfragen in den Veranstaltungen umfasst nicht eine aktive Forschungsteilhabe, sondern gehört viel mehr zu den didaktischen Prinzipien einer guten Lehre.

Wichtigkeit von Praxisbezügen

Der Praxisbezug stellt für die Studierenden eines der wichtigsten Merkmale der Ausbildung dar. Im SQM halten fast alle Studierenden den Praxisbezug der Lehrveranstaltungen für wichtig, die Mehrheit sogar für sehr wichtig. Nur an den Universitäten hat er für eine kleinere

Gruppe etwas weniger Bedeutung, weshalb die Wichtigkeit an den Fachhochschulen im Schnitt noch höher eingestuft wird (vgl. Tabelle 24).

Im Survey wird die Wichtigkeit des Praxisbezuges in der Frage zur Verbesserung der persönlichen Studiensituation erhoben. Wie bereits beim Forschungsbezug wird damit der Bedarf in Abhängigkeit zu den eigenen Erwartungen und Erfahrungen untersucht und nicht eine allgemeine Einschätzung gegeben. Im Schnitt fordern die Studierenden an Universitäten deutlich häufiger die Ausweitung der Praxisbezüge als an Fachhochschulen, die nur eine mittlere Dringlichkeit angeben. An Universitäten halten zwei Drittel den Ausbau für dringlich, an Fachhochschulen nur zwei Fünftel.

Damit unterscheiden sich Mittelwerte und Verteilungen deutlich zwischen den Erhebungen, was allein auf die unterschiedliche Art der Fragestellung zurückgeht. Denn der Praxisbezug ist an den Fachhochschulen weit besser ausgebaut, warum die Studierenden ihn auch weniger dringlich noch stärker einfordern. Dieser große Unterschied wird über die Frage zur Wichtigkeit der Bezüge allgemein nicht ersichtlich.

Beurteilung von Praxisbezügen

Für die Beurteilung des Praxisbezugs in den Veranstaltungen geben fast alle Studierenden im SQM ein Urteil ab. Im Gegensatz zum Forschungsbezug können die Studierenden diesen Aspekt eher beurteilen, da der Bezug auf die Lehre untersucht wird und nicht auf die Möglichkeiten zu einer aktiven Teilnahme. Das bedeutet aber auch, dass Forschungs- und Praxisbezug im SQM nicht auf der gleichen Ebene untersucht werden, weshalb sie nicht direkt miteinander vergleichbar sind. An den Universitäten gelangen die Studierenden im Schnitt zu einem mittleren Urteil, knapp ein Drittel bewertet positiv. An den Fachhochschulen ist die Beurteilung deutlich positiver, mehr als die Hälfte bezeichnet die Praxisbezüge als gut.

Tabelle 24

Wichtigkeit des Praxisbezugs (2007)

(Angaben in Prozent und Mittelwerte; SQM: Skala von 1 = unwichtig bis 5 = sehr wichtig; Survey: Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr dringlich)

	SQM		SQM-Survey-HS		Survey		
	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH	
Praxisbezug der Lehrveranstaltungen						Verbesserung Studiensituation:	
Wichtigkeit						Stärkerer Praxisbezug	
						überhaupt nicht = 0	
unwichtig	1	1	1	-	1	6	
	2	2	2	-	2	9	
	3	8	8	3	3	15	
	4	30	30	22	4	21	
sehr wichtig	5	59	59	75	5	21	
					6	22	
					sehr dringlich = 6		
Mittelwerte		4,4	4,4	4,7		3,9	
						2,9	

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitäts-Monitor 2007

Im Survey wird der Praxisbezug über verschiedene Items erhoben. Eines betrifft die Kennzeichnung des Hauptstudienfaches durch einen engen Praxisbezug bzw. eine gute Berufsvorbereitung (Frage 15). Durch die Itembezeichnung erfährt der Praxisbezug damit eine Konnotation in Richtung Berufsvorbereitung, womit gleichzeitig auch der Ertrag angesprochen wird. Dieser Unterschied ist bei der Interpretation der Befunde zu berücksichtigen (vgl. Tabelle 25).

Im Survey sind Praxisbezüge an den Universitäten für die Studierenden unterdurchschnittlich charakteristisch, nur 29% sehen darin ein Kennzeichen des Hauptfaches. An den Fachhochschulen halten die Studierenden dagegen Praxisbezüge für sehr charakteristisch, mehr als die Hälfte sieht darin ein Kennzeichen ihres Faches.

Die Verteilungen weisen gewisse Ähnlichkeiten zwischen den Erhebungen auf und auch die Mittelwerte gehen in vergleichbare Richtungen, womit die Items teilweise vergleichbar sind. Jedoch ist die Differenz zwischen den Hochschularten im Survey weit größer,

was einen inhaltlichen Unterschied zwischen der Ebene der Lehrveranstaltungen und des Hauptfaches nahe legt, der auf Bezüge außerhalb der Veranstaltungen hinweist, wie z.B. ein Praktikum.

Das zweite Item gehört zur Evaluation der Situation der Lehre (Frage 19). Hier sollten die Studierenden die Häufigkeit angeben, mit der die Lehrenden Beispiele aus der Praxis in ihre Veranstaltungen einbringen. Die Studierenden erleben im Schnitt häufiger solche Bezüge von ihren Lehrenden, an Fachhochschulen noch deutlich mehr als an Universitäten. Die Mittelwerte weichen deutlich von der Skalenmitte ab. An den Universitäten hören mehr als die Hälfte der Studierenden häufig Beispiele aus der Praxis, an Fachhochschulen drei Viertel.

Auch in diesem Vergleich treten zwar Ähnlichkeiten in den Mittelwerten und der Verteilung auf, aber im Survey wird der Praxisbezug deutlich besser beurteilt. Das Einbringen von Beispielen aus der Praxis bezieht sich zwar wie im SQM auf die Lehrveranstaltungen, womit die gleiche Ebene betrachtet wird, aber es ist auch ein di-

Tabelle 25

Beurteilung des Praxisbezugs (2007)

(Angaben in Prozent und Mittelwerte; SQM: Skala von 1 = sehr schlecht bis 5 = sehr gut; Survey: Skalen 1) von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark, 2) von 0 = nie bis 6 = sehr häufig, 3) von 1 = keine bis 5 = alle)

Praxisbezug der Lehrveranstaltungen Urteil	SQM		SQM-Survey-HS		Survey			
	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH		
sehr schlecht	1	8	9	2	überhaupt nicht = 0	10	2	
	2	24	25	11	1	19	5	
	3	33	31	27	2	21	11	
	4	24	24	40	3	21	16	
sehr gut	5	7	7	19	4	16	24	
					5	10	26	
					sehr stark = 6	3	16	
kann ich nicht beurteilen	4	2	1					
Mittelwerte (1-5)		3,0	2,9	3,6		2,6	4,0	
Situation der Lehre: in LV Beispiele aus der Praxis								
					nie = 0	2	-	
					1	8	3	
					2	13	8	
					3	20	13	
					4	25	24	
					5	22	30	
					sehr häufig = 6	10	22	
						3,7	4,3	
Lehrveranstaltungen: Zusammenhang mit Praxis								
					keine = 1	4	1	
					wenige = 2	27	12	
					manche = 3	34	30	
					die meisten = 4	29	44	
					alle = 5	6	13	
						3,1	3,7	

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitäts-Monitor 2007

daktisches Prinzip, das weniger allgemein ist als der Praxisbezug in den Veranstaltungen. Die häufige Einhaltung des Prinzips führt alleine noch nicht zu sehr guten Beurteilungen des Praxisbezugs der Veranstaltungen. Hier müssen weitere Aspekte einbezogen werden.

Das dritte Item aus dem Survey bezieht sich auf die Evaluation der Lehrveranstaltungen (Frage 20). Hier sollten die Studierenden angeben, in wie vielen Veranstaltungen Zusammenhänge zur Praxis aufgezeigt werden. Damit wird ein etwas allgemeinerer Aspekt angesprochen, der verschiedene Bezüge zur Praxis subsumieren kann. Die Studierenden erleben solche Zusammenhänge an Fachhochschulen weit häufiger als an Universitäten. Mehr als die Hälfte der Studierenden erlebt regelmäßig solche Praxisbezüge, an Universitäten nur ein Drittel (vgl. Tabelle 25).

Die Mittelwerte und die Antwortverteilung sind sehr ähnlich zum SQM. Auch der Unterschied zwischen den Hochschularten tritt in gleicher Weise hervor. Von den drei Vergleichsitems weist dieses die größte Nähe zum Urteil der Praxisbezüge auf. Eine häufige Einhaltung des didaktischen Prinzips, in den Veranstaltungen Zusammenhänge zur Praxis einzubringen, wird damit als positiver Praxisbezug definiert.

3.3 Themenbereich Studienverlauf

Der Themenbereich Studienverlauf umfasst im SQM 3 Fragen (Frage 8-10). In Frage 8 wird nach der geplanten Studiendauer gefragt, Frage 9 untersucht den Verzug im Studium, und Frage 10 behandelt Erwägungen zu Änderungen im Studium. Für diese Fragen und Items können aus dem Survey sehr ähnliche Items zum Vergleich herangezogen werden.

Frage 9: Verzug gegenüber Studienplanung

In dieser Frage des SQM wird der aufgetretene Verzug gegenüber der ursprünglichen zeitlichen Studienplanung kategorial erfasst. Die Mehrheit der Studierenden ist noch nicht in Verzug geraten, an den Universitäten 60%, an den Fachhochschulen 72%. Von den verbleibenden Studierenden berichtet der größere Teil von geringen Verzögerungen von einem Semester, an Universitäten

jeder vierte Studierende, an Fachhochschulen knapp jeder sechste. In einen größeren Verzug von 2-3 Semestern ist an Universitäten jeder achte, an Fachhochschulen jeder zwölfte geraten. Von mehr als 4 Semestern Verzug berichten jedoch nur ganz wenige Studierende.

Im Survey wird diese Frage (Frage 41) fast identisch erhoben, es unterscheiden sich nur geringfügig die textlichen Antwortvorgaben der Kategorien. Die Antwortverteilung weist jedoch deutliche Unterschiede zum SQM auf. Im Survey berichtet nur knapp über die Hälfte der Studierenden, dass sie noch nicht in Verzug geraten sind. An den Universitäten entspricht dies nur einem etwas kleineren Anteil als im SQM, an den Fachhochschulen beträgt der Unterschied jedoch 18 Prozentpunkte. Dementsprechend höher sind die Anteile an Studierenden, die ihrer zeitliche Studienplanung bereits überschritten haben. An den Universitäten werden dabei nur tendenziell höhere Anteile erreicht, an den Fachhochschulen sind die Unterschiede in allen Kategorien erkennbar (vgl. Tabelle 26).

Dieser deutliche Unterschied zwischen den Erhebungen geht nicht auf die Hochschulauswahl zurück. Zwar sind einige Unterschiede zwischen dem Sample der Survey-Hochschulen des SQM und der Gesamtstichprobe zu beobachten, doch nicht in dem Ausmaß wie im Vergleich zum Survey. An den Fachhochschulen berichten im Teilsample ebenfalls mehr Studierende von einem Verzug, aber immer noch deutlich weniger als im Survey.

Eine Antwort können die gefundenen Differenzen in der Stichprobenverteilung bei der Fortgeschrittenheit im Studium geben (vgl. Kapitel 1). Die Studierenden im SQM sind etwas häufiger in den Anfangssemestern als die Studierenden im Survey. Die Frage zum Verzug im Studium hängt sehr stark von der eigenen Fortgeschrittenheit im Studium ab. Je mehr Studierende sich noch in der Studieneingangsphase befinden, desto weniger Studierende können in Verzug geraten sein.

Bei Kontrolle der belegten Fachsemester wird die Abhängigkeit des Verzugs von der Studienfortgeschrittenheit deutlich. Im SQM sind im ersten Studienjahr an Universitäten 83% der Studierenden noch ohne Verzug, an den Fachhochschulen 89%. Mit zunehmendem Studienfortgang nehmen diese Anteile drastisch ab.

Tabelle 26
Verzug im Studienverlauf (2007)
(Angaben in Prozent)

Verzug in Studienplanung	SQM		SQM-Survey-HS		Survey		
	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH	
nein	60	72	56	66	nein	55	54
ja, ca. ein Semester	24	18	25	22	wenig, ca. 1 Sem.	25	25
ja, ca. 2-3 Semester	13	8	15	10	etwas, ca. 2-3 Sem.	15	15
ja, 4 und mehr Semester	3	2	4	2	viel, 4 u. mehr Sem.	5	6

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitäts-Monitor 2007

Tabelle 27

Verzug im Studienverlauf, nach Studienfortgeschrittenheit (2007)

(Angaben in Prozent für Antwortkategorie: „nein“)

noch kein Verzug in der Studienplanung	SQM		SQM-Survey-HS		Survey	
	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH
1.-2. FS	83	89	82	87	90	90
3.-4. FS	72	78	66	77	72	69
5.-6. FS	66	70	67	68	58	56
7.-8. FS	54	63	51	59	44	34
9.-12. FS	38	35	35	39	27	13
13. u. mehr FS	17	12	18	-	11	-

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitäts-Monitor 2007

Im Survey weisen 90% der Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen in den ersten zwei Fachsemestern keine Verzögerungen auf. Auch diese Anteile nehmen mit ansteigenden Fachsemestern erkennbar ab. Die Differenz zwischen den Studienphasen ist im Survey größer als im SQM (vgl. Tabelle 27).

Gleichzeitig ist der Anteil an Studienanfängern im Survey geringer. Beide Effekte zusammen bewirken, dass über alle Studierenden hinweg, insgesamt mehr Studierende bereits in Verzug geraten sind. Bei Kontrolle der Fachsemester verringert sich auch der Unterschied zwischen den beiden Stichproben des SQM, womit dieser Effekt ebenfalls auf die unterschiedliche Verteilung der Fachsemester zurückgeht.

Einen weiteren Einfluss besitzt der angestrebte Studienabschluss. Bachelorstudierende sind etwas seltener in Verzug geraten als Diplomstudierende. Im SQM ist der Anteil an Bachelorstudierenden größer als im Survey. Zwar hängt dieser Effekt ebenfalls stark mit der Fortgeschrittenheit im Studium zusammen, dennoch weist er einen eigenen, wenn auch weit geringeren Anteil an den Differenzen auf. In diesem speziellen Vergleich macht sich die starke Abhängigkeit der gemessenen Daten von strukturellen Unterschieden in den Stichproben besonders deutlich bemerkbar.

Frage 10: Erwägungen zu Veränderungen

In dieser Frage des SQM werden die Studierenden zu drei Erwägungen befragt, die unterschiedlich tiefgreifende Veränderung ihrer Situation beinhalten: einen Wechsel der Hochschule, einen Wechsel des Hauptfaches sowie den Abbruch des Studiums. Zu jeder der drei Themen sollten die Studierenden angeben, wie ernsthaft sie sich darüber Gedanken machen.

Im Survey werden alle drei Fragen angesprochen. Die Gedanken zum Fachwechsel und Studienabbruch (Frage 47) sind dabei bis auf die Skalierung identisch zum SQM, während die Frage zum Hochschulwechsel (Frage 44) im Survey in der inhaltlichen Fragerichtung und den Antwortkategorien abweicht (vgl. Tabelle 28).

Gedanken an einen Hochschulwechsel werden im Survey über die Sicherheit der Planung erhoben. Eine Planung ist gedanklich weiter fortgeschritten als eine Erwägung, womit inhaltlich nicht die gleiche Qualität untersucht wird. Hinzu kommen deutlich unterschiedliche Antwortvorgaben in beiden Erhebungen, die sich nicht direkt aufeinander übertragen lassen. Dennoch sind Ähnlichkeiten in der Verteilung vorhanden.

Im Survey geben mehr Studierende an, dass sie keinen Hochschulwechsel planen, als Studierende im SQM die Vorgabe „gar nicht“ wählen. Mit Sicherheit wollen dafür etwas weniger Studierende im Survey einen Wechsel vollziehen als im SQM sehr ernsthaft darüber nachdenken. Und etwas weniger Studierende als im SQM sind sich im Survey noch unsicher über ihr weiteres Vorgehen. Diese erkennbaren aber nicht besonders große Unterschiede sind über die unterschiedliche Qualität der Fragestellung erklärbar.

Für die Frage zum Hauptfachwechsel stehen bessere Vergleichsmöglichkeiten zur Verfügung, da die Frage und die Antwortvorgaben sich direkt vergleichen lassen. Nur die Skalenbreite unterscheiden sich in den beiden Erhebungen. Die Verteilungen sind jeweils extrem linkschief, sodass die Vergleiche des mittleren oder oberen Bereichs der Skalen kaum Nutzen erbringen. Der untere Skalenbereich deckt sich in beiden Verteilungen, sodass sehr ähnliche Befunde auftreten. Die Items sind damit direkt vergleichbar und liefern die gleichen Ergebnisse. Die Skalenbreite hat in diesem Beispiel aufgrund der extremen Schiefe der Verteilung kaum Auswirkungen. Als einziger Unterschied fällt im Survey eine Differenz zwischen den Hochschularten für die Antwortkategorie „gar nicht“ auf. Diese wird jedoch in den nachfolgenden Kategorien abgeschwächt und ist gleichzeitig tendenziell auch im SQM zu erkennen (vgl. Tabelle 28).

Die Frage nach dem Studienabbruch ist ebenfalls in beiden Erhebungen direkt vergleichbar, bis auf die unterschiedliche Skalenbreite. Auch sie weist eine stark linksschiefe Verteilung auf. Im SQM wählen allerdings etwas mehr Studierende für ihre Antworten den Skalenbeginn als im Survey. Erst die Zusammenfassung der

Tabelle 28

Erwägungen zu Wechsel und Abbruch (2007)

(Angaben in Prozent und Mittelwerte; SQM: Skala von 1 = gar nicht bis 5 = sehr ernsthaft; Survey: Skalen 1) von 1 = nein bis 4 = sicher; 2) von 0 = gar nicht bis 6 = sehr ernsthaft)

		SQM		SQM-Survey-HS		Survey		
		Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH	
Gedanken an Hochschulwechsel						Planung für weiteren Verlauf		
gar nicht =	1	73	80	74	80	nein	79	90
	2	11	8	11	7			
	3	8	6	7	6	vielleicht	14	7
	4	4	3	4	3	wahrscheinlich	3	1
sehr ernsthaft =	5	4	3	4	4	sicher	2	1
						weiß nicht	2	1
Mittelwerte		1,6	1,4	1,5	1,4			
Gedanken an Hauptfachwechsel								
gar nicht =	1	85	86	85	86	gar nicht = 0	84	89
	2	7	7	7	6	1	6	4
	3	4	4	4	4	2	3	2
	4	2	2	2	2	3	2	2
sehr ernsthaft =	5	2	1	2	2	4	2	1
						5	1	1
						sehr ernsthaft = 6	2	1
Mittelwerte		1,3	1,2	1,3	1,3		0,4	0,3
Gedanken an Studienabbruch								
gar nicht =	1	84	86	82	84	gar nicht = 0	79	81
	2	9	7	9	9	1	9	9
	3	4	4	5	5	2	5	4
	4	2	2	2	1	3	3	3
sehr ernsthaft =	5	1	1	2	1	4	2	1
						5	1	1
						sehr ernsthaft = 6	1	1
Mittelwerte		1,3	1,2	1,3	1,3		0,5	0,4

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitäts-Monitor 2007

jeweils unteren Skalenhälften ab dem Skalenmittel erbringt gleiche Anteile. Die Studierenden nutzen hier also die größere Variabilität der Skalenbreite aus.

3.4 Themenbereich Evaluation

Dieser Themenbereich umfasst im SQM 3 Fragen (Frage 11-13). Die erste Frage untersucht den Studierenertrag, die zweite die erfahrenen Schwierigkeiten im Studium und die dritte Frage erhebt die Urteile zu den erfahrenen Anforderungen im Studium. Im Survey finden sich dazu manche Fragen und Items, die direkt vergleichbar sind, während andere sich in Fragestellung oder Antwortvorgaben unterscheiden. Für zwei Items des SQM sind keine Vergleichsmöglichkeiten im Survey vorhanden.

Frage 11: Studierenertrag

Der Studierenertrag stellt ein wichtiges Qualitätsmerkmal der Ausbildung dar. Er definiert den Nutzen und Gewinn

der Ausbildung. Im SQM werden in dieser Frage acht unterschiedliche Items erhoben, von denen fünf aus dem Survey (Frage 59) stammen. Für eines der verbleibenden Items kann eine Annäherung verwendet werden, während für zwei Items im SQM, die „Beschäftigungsfähigkeit (Fähigkeit, eine Beschäftigung zu erlangen und zu behalten)“ und die „Befähigung, im Ausland zu studieren/zu arbeiten“ keine Vergleiche zum Survey möglich sind.

Förderung von fachlichen Kenntnissen

Das Item zu der erfahrenen Förderung von fachlichen Kenntnissen unterscheidet sich in beiden Erhebungen nur in der Skalenbreite. Die Antwortverteilungen sind in beiden Erhebungen sehr ähnlich, die Mittelwerte in Relation zueinander nahezu identisch. Die hauptsächlichsten Variationen in den Antwortkategorien betreffen den Bereich oberhalb der Skalenmitte, also den Bereich einer als eher bis stark erlebten Förderung. Die zusätzliche Skaleneinteilungen im Survey bietet für die Studierenden feinere Abstimmungen, die sie auch verwenden. Eine Zusammenfassung der oberen Skalenhälften plus

Tabelle 29

Studienertag: erfahrene Förderung von fachlichen Kenntnissen (2007)

(Angaben in Prozent und Mittelwerte; SQM: Skala von 1 = gar nicht gefördert bis 5 = sehr stark gefördert; Survey: sowie von 0 = gar nicht gefördert bis 6 = sehr stark gefördert)

Fachliche Kenntnisse	SQM		SQM-Survey-HS		Survey		
	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH	
gar nicht gefördert = 1	1	1	1	1	gar nicht = 0	1	-
2	4	4	5	5	2	3	4
3	18	22	19	23	3	13	15
4	48	49	46	50	4	27	30
sehr stark gefördert = 5	29	24	29	21	5	33	33
					sehr stark = 6	22	17
Mittelwerte	4,0	3,9	4,0	3,9		4,5	4,4

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitäts-Monitor 2007

der Skalenmitte ergeben vergleichbare Anteile. Unter Berücksichtigung der relationalen Größenordnungen der Skalen (vgl. Kap. 2.1) bleiben jedoch sowohl die Skalenmitten als auch die oberen Skalenhälfte einander vergleichbar (vgl. Tabelle 29).

Vergleichbar sind darüber hinaus auch die Verhältnisse der Anteile der Kategorien der oberen Skalenhälfte. Die Anteile der jeweils höchsten und nächsthöchsten Ausprägung ergeben sehr ähnliche Verhältnisse über die Erhebungen hinweg, und zwar differenziert über die Hochschularten. Die Studierenden kommen zu den gleichen Abstufungen hinsichtlich der starken bzw. sehr starken Förderung, nur jeweils auf einem anderen Niveau, das von der Skalenbreite abhängt, wobei der relationale Unterschied für die Extremposition nicht sehr groß ist. Die Anteile der vierten Kategorie im Verhältnis zur fünften (Survey) verweisen dann darauf, dass die Studierenden vorhandene Förderungen auch benennen, selbst wenn sie weniger stark sind als die Vorgaben ausdrücken. Für etwas mehr als die Hälfte der Studierenden sind diese (im SQM) als stark bezeichneten Förderungen wirklich stark, während etwas weniger als die Hälfte nur leicht überdurchschnittlich Förderungen erfährt, diese aber anmerken will.

Förderung von praktischen Fähigkeiten

Auch für dieses Item existiert im Survey eine direkte Entsprechung. Die Antwortverteilungen und die Mittelwerte weisen untereinander Ähnlichkeiten auf, und in beiden Erhebungen ist ein erkennbarer Unterschied zwischen den Hochschularten festzustellen. Die Studierenden an Universitäten gelangen jeweils zu einer unterdurchschnittlichen Beurteilung, an den Fachhochschulen zu einer überdurchschnittlichen. Im Survey weicht der Mittelwert für die Fachhochschulen etwas mehr von der Skalenmitte ab, die Studierenden fühlen sich im Schnitt etwas stärker gefördert. Insgesamt berichten 59% von einer größeren erfahrenen Förderung, im SQM nur 47%. Erst wenn die Skalenmitte hinzugenommen wird, ergeben sich wieder vergleichbare Anteile (vgl. Tabelle 30).

Unter Berücksichtigung der relationalen Anteile sind die Extremantworten sowie das Skalenmittel noch vergleichbar. Die Anteilsverhältnisse stellen an Universitäten einen verstärkten Trend zur negativen Seite heraus, an Fachhochschulen zur positiven. Die Hauptunterschiede zwischen den beiden Hochschularten liegen im Survey in den bereits stärkeren Kategorien (2 und 5), womit die im SQM gefundenen Hauptunterschiede mehr in Richtung Skalenenden verschoben werden. Die unterschiedliche Förderung der praktischen Fähigkeiten an Universitäten und Fachhochschulen betrifft damit nicht nur den Umfang des Ertrags sondern ebenso die Intensität der Förderung.

Förderung von Autonomie

Der Vergleich der Antwortverteilungen und Mittelwerte für das Item zur Autonomie führt insgesamt zu ähnlichen Ergebnissen zwischen den Erhebungen. Die Anteilsvergleiche zeigen im Survey eine etwas stärkere Differenzierung zwischen den Hochschularten an und gleichzeitig einen unterschiedlichen Trend, an Universitäten zur stärkeren Förderung, an Fachhochschulen mehr zur Mitte (vgl. Tabelle 30).

Förderung von Teamfähigkeit

Die Antwortverteilungen und Mittelwerte des Items zur Teamfähigkeit ergeben ähnliche Befunde zwischen den Erhebungen. In beiden Erhebungen sind Mittelwertunterschiede zwischen den Hochschularten festzustellen, die in die gleiche Richtung weisen. Der Vergleich der Anteile stellt die jeweils größeren Abstufungen bei den Extrempositionen und der Skalenmitte heraus, während die Abstufungen der nachfolgenden Kategorien kleiner sind. Der Trend geht damit insgesamt mehr zur Mitte (vgl. Tabelle 30).

Förderung von fachübergreifendem Denken

Dieses Item weist leichte inhaltliche Differenzen zwischen den Erhebungen auf. Im SQM werden die Studierenden zum fachübergreifenden Denken befragt, im Survey zum fachübergreifenden Wissen. Die verschiedenen Wortwahlen weisen zwar eine hinlängliche Nähe

Tabelle 30

Studienertag: erfahrene Förderung von praktischen, autonomen und Teamfähigkeiten (2007)

(Angaben in Prozent und Mittelwerte; SQM: Skala von 1 = gar nicht gefördert bis 5 = sehr stark gefördert; Survey: Skala von 0 = gar nicht gefördert bis 6 = sehr stark gefördert)

	SQM		SQM-Survey-HS		Survey		
	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH	
Praktische Fähigkeiten							
gar nicht gefördert = 1	14	5	14	3	gar nicht = 0	10	3
2	32	18	33	19	1	19	5
3	29	30	28	31	2	20	13
4	19	33	20	32	3	20	20
sehr stark gefördert = 5	6	14	5	15	4	18	24
					5	9	24
					sehr stark = 6	4	11
Mittelwerte	2,7	3,3	2,7	3,4		2,6	3,7
Autonomie							
gar nicht gefördert = 1	2	2	2	2	gar nicht = 0	2	3
2	8	10	8	9	1	4	5
3	21	29	21	26	2	7	10
4	41	41	40	43	3	14	17
sehr stark gefördert = 5	28	18	29	20	4	23	27
					5	31	25
					sehr stark = 6	19	13
Mittelwerte	3,9	3,7	3,8	3,7		4,2	3,9
Teamfähigkeit							
gar nicht gefördert = 1	7	3	7	2	gar nicht = 0	6	3
2	19	12	20	15	1	11	6
3	27	24	28	22	2	13	9
4	33	39	32	40	3	18	15
sehr stark gefördert = 5	14	22	13	21	4	24	24
					5	19	29
					sehr stark = 6	9	14
Mittelwerte	3,3	3,7	3,2	3,6		3,4	4,0

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitäts-Monitor 2007

zueinander auf, dennoch kann Denken und Wissen nicht gleichgesetzt werden. Denken impliziert einen Vorgang bzw. eine Handlung. Wissen impliziert einen Zustand. Denken kann eine Anwendung des Wissens sein oder dieses voraussetzen.

Die Mittelwerte weisen Ähnlichkeiten aber auch leichte Unterschiede auf. Ähnlich sind sich die relativen Größen und die Differenz zwischen den Hochschularten. Geringe aber entscheidende Unterschiede treten an den Universitäten auf. Im SQM liegt der Mittelwert knapp oberhalb der Skalenmitte, womit etwas mehr Studierende sich stärker gefördert fühlen. Im Survey befindet sich der Mittelwert knapp unterhalb der Skalenmitte, womit mehr Studierende von geringen Förderungen berichten als von großen. Für die Fachhochschulen hebt sich der Mittelwert in Relation zur Skalenbreite stärker von der Skalenmitte ab als im Survey. Damit weisen die Befunde insgesamt eine schwächere Förderung für das fachübergreifende Wissen aus, als für das fachübergreifende Denken. Die Differenzen sind zwar schwach aber systematisch, womit die inhaltliche Unterschiede der Wortwahl einen schwachen aber nachweisbaren Effekt besitzen (vgl. Tabelle 31).

Dennoch weisen die Antwortverteilungen in diesem Beispiel deutliche Ähnlichkeiten in den Verteilungsformen auf. Die Verhältnisse der Antwortkategorien zueinander zeigen ähnliche Abfolgen auf, die auch die Unterschiede zwischen den Hochschularten vergleichbar abbilden.

Der Survey bietet noch ein weiteres Item zum fachübergreifenden Denken, das jedoch eine andere Fragerichtung aufweist. In der Frage zur Evaluation der Lehrveranstaltungen (Frage 20) sollten die Studierenden angeben, wie häufig die Lehrenden Zusammenhänge zu anderen Fächern aufzeigen. Es wird hierbei also die Beurteilung des Ertrags zum interdisziplinären Denken mit der Häufigkeit von interdisziplinären Bezügen in Lehrveranstaltungen verglichen (vgl. Tabelle 31).

Die Mittelwerte können den Unterschied zwischen den Hochschularten abbilden, sie ähneln jedoch mehr den Befunden des Surveys zum fachübergreifenden Wissen als denen des SQM zum fachübergreifenden Denken. Im Vergleich zum SQM ergibt sich im Survey für dieses Item ein größerer Anteil an Studierenden, die Zusammenhänge zu anderen Fächern vermissen, als im SQM

Tabelle 31

Studienertag: erfahrene Förderung in fachübergreifendem Denken (2007)

(Angaben in Prozent und Mittelwerte; SQM: Skala von 1 = gar nicht gefördert bis 5 = sehr stark gefördert; Survey: Skalen 1) von 0 = gar nicht gefördert bis 6 = sehr stark gefördert; 2) von 1 = keine bis 5 = alle)

	SQM		SQM-Survey-HS		Survey	
	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH
Fachübergreifendes Denken					fachübergreifendes Wissen	
gar nicht gefördert = 1	7	3	8	5	gar nicht = 0	5
2	22	15	23	15	1	13
3	32	32	32	32	2	22
4	28	36	26	35	3	25
sehr stark gefördert = 5	11	14	11	13	4	21
					5	11
					sehr stark = 6	3
						4
Mittelwerte	3,1	3,4	3,1	3,4		2,9
						3,3
					Zusammenhang zu anderen Fächern wird aufgezeigt	
					in LV: keine = 1	7
					wenige = 2	34
					manche = 3	36
					die meisten = 4	19
					alle = 5	4
						2
						2,8
						3,1

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitäts-Monitor 2007

von zu geringen Förderungen berichten. Entweder gibt es solche Förderungen außerhalb von Lehrveranstaltungen, oder die Studierenden setzen fachübergreifendes Denken und interdisziplinäre Zusammenhänge nicht gleich. Wenn Lehrende solche Hinweise in den Veranstaltungen einbringen, dann resultiert daraus ein bestimmtes Wissen, aber noch keine Handlungsfähigkeit, was die inhaltlichen Unterschiede zwischen den Items noch deutlicher macht.

Förderung von Kenntnissen wissenschaftlicher Methoden

Das fünfte Item aus der Frage zu den Studienertagen im SQM hat im Survey keine direkte Entsprechung. Für einen Vergleich können jedoch zwei Items dienen, die gewisse inhaltliche Ähnlichkeiten aufweisen. Ein Item stammt aus der Frage zu den Studienertagen, womit sich die Antwortvorgaben gleichen, untersucht inhaltlich aber die Fähigkeit, selbständig zu forschen. Damit gehört das Item zum Forschungsbezug, während das Item im SQM den Wissenschaftsbezug abbildet, der einen übergeordneten Bereich darstellt, zum dem der Forschungsbezug gezählt werden kann.

Die Antwortverteilungen der beiden Erträge weisen in den Erhebungen recht große Unterschiede auf. Im SQM gelangen die Studierenden im Schnitt zu positiven Antworten, deutlich mehr Studierenden fühlen sich über- als unterdurchschnittlich in Kenntnissen wissenschaftlicher Methoden gefördert. Im Survey liegen die Mittelwerte deutlich unter der Skalenmitte, die Hälfte der Studierenden berichtet von zu geringer Förderung in der Fähig-

keit, selbständig zu forschen. In etwa vergleichbar ist zwischen den Erhebungen nur der Unterschied zwischen den Hochschularten, der eine stärkere Förderung an den Universitäten herausstellt.

Die Studierenden erleben damit mehr wissenschaftlichen als forschungsbezogenen Ertrag. Die Methoden- ausbildung ist Grundlage für das Verständnis wissenschaftlichen Arbeitens. Das schließt die empirisch praktische Seite ein, wenn es um Untersuchungen oder Experimente geht, ebenso wie die theoretische Seite, wenn es um Herleitung aus oder Überprüfungen anhand von Theorien geht. Die Forschungsseite wird hier auf die eigenständige Forschung bezogen. Sie baut auf die Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden auf, benötigt aber auch gewisse praktische Erfahrungen, von denen nur wenige Studierenden berichten. Hinzu kommt, dass zur selbständigen Forschung zusätzlich zu den wissenschaftlichen Kenntnissen ein ausreichendes Fachwissen zur Verfügung stehen muss, dass erst während des Studiums erlangt wird. Daher ist dieses spezifische Item u.U. von der Fortgeschrittenheit im Studium abhängig.

Das andere Item des Surveys entstammt der Frage zur Evaluation der Lehrveranstaltungen (Frage 20). Es wird die Häufigkeit erhoben, mit der die Dozenten in Forschungsmethoden einführen. Auch in diesem Vergleich stellt der SQM mit dem Wissenschaftsbezug die allgemeinere Ebene dar, während im Survey wieder der speziellere Forschungsbezug untersucht wird, hier in Form der methodischen Ausbildung. In den Mittelwerten ähnelt dieses Item stärker dem Forschungsertrag im

Tabelle 32

Studienenertrag: erfahrene Förderung von Kenntnissen wissenschaftlicher Methoden (2007)

(Angaben in Prozent und Mittelwerte; SQM: Skala von 1 = gar nicht gefördert bis 5 = sehr stark gefördert; Survey: Skalen 1) von 0 = gar nicht gefördert bis 6 = sehr stark gefördert; 2) von 1= keine bis 5 = alle)

	SQM		SQM-Survey-HS		Survey	
	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH
Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden						
					Fähigkeit selbstständig zu forschen	
					gar nicht = 0	14 17
gar nicht gefördert = 1	4	6	4	6	1	18 18
2	17	21	18	21	2	18 21
3	32	36	31	39	3	18 19
4	33	29	34	27	4	16 13
sehr stark gefördert = 5	14	8	13	7	5	11 8
					sehr stark = 6	5 4
Mittelwerte	3,4	3,1	3,3	3,1		2,6 2,3
Dozenten führen in die Anwendung von Forschungsmethoden ein						
					in LV: keine =1	14 20
					wenige =2	39 43
					manche =3	32 28
					die meisten =4	13 8
					alle =5	2 1
						2,5 2,3

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitäts-Monitor 2007

Survey als dem Methodenertrag im SQM. Die Mehrheit der Studierenden erlebt nur selten, dass ihre Lehrenden sie in die Anwendung von Forschungsmethoden einführen.

Doch auch zum SQM finden sich gewisse Ähnlichkeiten in den Verteilungen. Die Antwortkategorien im Survey spiegeln in etwa die des SQM wider, jedoch um einen Skalenschritt nach unten versetzt. Werden die beiden obersten Kategorien im Survey zusammengefasst, decken sich die Anteile recht gut ab. In diesem Falle lässt sich interpretieren, dass die Studierenden erst dann von stärkerer oder sehr starker Förderung in wissenschaftlichen Methoden berichten, wenn wenigstens in manchen oder in allen Veranstaltungen Forschungsmethoden zur Anwendung kommen. Jedoch berichten mehr Studierende von geringer Methodenförderung als Studierende methodische Forschungsbezüge in den Veranstaltungen vermissen. Insofern kann die Einführung in die Anwendung der Forschungsmethoden nur zu einem Teil die Kenntnisse der wissenschaftlichen Methoden ausgestalten (vgl. Tabelle 32).

Frage 12: Schwierigkeiten im Studium

Die Analyse der erfahrenen Schwierigkeiten im Studium dient ebenfalls der Evaluation der Studiensituation, nur aus einer anderen Sichtweise heraus. Im SQM werden dazu zehn Items erhoben, die alle mit entsprechenden Items des Surveys direkt vergleichbar sind (Frage 60). Nur die Skalenbreite unterscheidet sich zwischen den

Erhebungen, wobei diesmal im Survey weniger Kategorien erhoben werden als im SQM. Der Einfluss der unterschiedlichen Skalenbreite in dieser Frage wurde bereits in Kapitel 2.1 behandelt. Insgesamt sind die Befunde vergleichbar.

Im SQM geben die Studierenden für alle zehn Items einen unter dem Skalenmittel liegenden Mittelwert an, d.h., alle nachgefragten Bereiche bereiten einer Minderheit größere Schwierigkeiten. Das gleiche gilt für die Mediane im Survey. Interessanterweise wählen im SQM bis auf eine Ausnahme jeweils mehr Studierende als im Survey die Antwortkategorie „keine“, obwohl Extreme bei breiteren Skalen normalerweise seltener gewählt werden (vgl. Tabelle 33 und 34).

Anhand der Antwortverteilungen lassen sich zwei Gruppen von Items unterscheiden. Die erste Gruppe beinhaltet Items, deren Anteile an den Skalenextremen deutlich voneinander abweichen, die Zusammenfassung der jeweils ersten beiden Kategorien aber zu vergleichbaren Anteilen führen. In diesen Fällen sind dann die restlichen Ausprägungen zusammen (zwei im Survey, drei im SQM) ebenfalls vergleichbar. Damit wird die mittlere Antwortkategorie des SQM im Survey zu den größeren Schwierigkeiten gezogen. Mittleren Schwierigkeiten sind damit inhaltlich bereits als etwas größere zu interpretieren. In der Gegenrichtung heißt das, dass die größeren Probleme von denen die Studierenden im Survey berichten, für einen Teil von ihnen nur ein mittleres Ausmaß besitzen.

Tabelle 33

Persönliche Schwierigkeiten (2007)

(Angaben in Prozent, Mittelwerte und Mediane; SQM: Skala von 1 = keine bis 5 = große Schwierigkeiten; Survey Kategorien: 1= keine, 2 = wenig, 3 = einige, 4 = große)

Schwierigkeiten mit		SQM		SQM-Survey-HS		Survey		
		Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH	
Leistungsanforderungen								
keine Schwierigkeiten	1	23	25	25	26	keine = 1	14	17
	2	33	34	32	36	wenig = 2	44	44
	3	26	27	26	25			
große Schwierigkeiten	4	15	11	14	11	einige = 3	34	34
	5	3	3	3	2	große = 4	8	5
Mittelwerte		2,4	2,3	2,4	2,3	Median	2,3	2,3
Orientierungsprobleme im Studium								
keine Schwierigkeiten	1	27	36	26	34	keine = 1	15	19
	2	29	32	29	32	wenig = 2	42	48
	3	22	18	21	18			
große Schwierigkeiten	4	17	11	18	12	einige = 3	36	29
	5	5	3	6	4	große = 4	7	4
Mittelwerte		2,5	2,1	2,5	2,2	Median	2,3	2,1
Kontakt zu Studierenden								
keine Schwierigkeiten	1	51	60	47	60	keine = 1	44	50
	2	24	22	24	23	wenig = 2	35	35
	3	14	11	15	10			
große Schwierigkeiten	4	8	5	10	5	einige = 3	17	13
	5	3	2	4	2	große = 4	4	2
Mittelwerte		1,9	1,7	2,0	1,7	Median	1,7	1,5
Englischer Sprache in LV								
keine Schwierigkeiten	1	36	30	34	29	keine = 1	44	38
	2	21	22	21	19	wenig = 2	30	31
	3	20	22	20	25			
große Schwierigkeiten	4	12	14	13	14	einige = 3	18	20
	5	11	12	12	13	große = 4	8	11
Mittelwerte		2,4	2,5	2,5	2,6	Median	1,7	1,9

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitäts-Monitor 2007

Zur dieser ersten Gruppe zählen drei bzw. vier Items. Darunter fallen die Angaben zu Schwierigkeiten mit den Leistungsanforderungen, den Orientierungsprobleme im Studium und den Kontakten mit anderen Studierenden. Diese drei Items lassen sich über ihre zusammengefassten Antwortkategorien zwischen den Erhebungen recht gut vergleichen (vgl. Tabelle 33). Als viertes Items kann in diese Gruppe die Angabe zu den Schwierigkeiten mit der englischen Sprache gezählt werden. Im Unterschied zu den drei anderen weist es als einziges Item im Survey einen größeren Anteil für die Kategorie „keine“ auf als im SQM. Und in den Zusammenfassungen der Kategorien müssen die ersten beiden Ausprägungen im Survey mit den ersten drei im SQM verglichen werden, womit in diesem Item die Skalenmitte zu den geringen Schwierigkeiten gezogen wird (vgl. Tabelle 33).

Bei der zweiten Gruppe von Items weisen die Anteile in den extremen Antwortkategorien noch Ähnlichkeiten auf,

jedoch können keine Zusammenfassungen gefunden werden, bei denen die Anteile der Skalenhälften in beiden Erhebungen übereinstimmen. Damit gehen die Unterschiede vorrangig auf Variationen der mittleren Ausprägungen zurück, die in der Zusammenfassung wiederum vergleichbar sind. Sowohl die Verteilung als auch die Zentralmaße lassen erkennen, dass die mittlere Ausprägung im SQM nicht eine Tendenz zur Mitte nach sich zieht, sondern tendenziell sogar die Schiefe erhöht. Die Skalenmitte wird bei diesen Items also eher zur unteren Skalenhälfte gezogen. In diese zweite Gruppe fallen sechs Items aus der Frage zu den Schwierigkeiten. Es handelt sich um die Angaben zu schriftlichen Arbeiten, zur Diskussionsbeteiligung zum Fehlen fester Arbeitsgruppen, zur Konkurrenz unter Studierenden und zum Umgang mit Lehrenden. Nur ein Item (Prüfungsvorbereitungen) weist eine vergleichsweise geringe Schiefe auf, die durch die fehlende mittlere Kategorie aufgehoben wird (vgl. Tabelle 34).

Tabelle 34

Persönliche Schwierigkeiten (2007)

(Angaben in Prozent, Mittelwerte und Mediane; SQM: Skala von 1 = keine bis 5 = große Schwierigkeiten; Survey Kategorien: 1= keine, 2 = wenig, 3 = einige, 4 = große)

Schwierigkeiten mit		SQM		SQM-Survey-HS		Survey		
		Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH	
Schriftliche Arbeiten (Referate, Hausarbeiten)								
keine Schwierigkeiten	1	24	23	24	23	keine = 1	20	21
	2	32	34	32	33	wenig = 2	47	48
	3	25	26	25	27			
	4	14	13	13	13	einige = 3	27	26
große Schwierigkeiten	5	5	4	6	4	große = 4	6	5
	Mittelwerte	2,5	2,4	2,4	2,4	Median	2,1	2,1
Beteiligung an Diskussionen in LV								
keine Schwierigkeiten	1	24	31	24	30	keine = 1	22	27
	2	25	28	24	28	wenig = 2	39	43
	3	24	22	24	22			
	4	19	14	20	14	einige = 3	30	23
große Schwierigkeiten	5	8	5	8	6	große = 4	9	7
	Mittelwerte	2,6	2,3	2,6	2,4	Median	2,1	2,1
Fehlen fester Lerngruppen								
keine Schwierigkeiten	1	39	42	37	41	keine = 1	35	38
	2	25	25	23	25	wenig = 2	40	41
	3	18	17	19	16			
	4	13	13	15	14	einige = 3	21	18
große Schwierigkeiten	5	5	3	6	4	große = 4	4	3
	Mittelwerte	2,2	2,1	2,3	2,2	Median	1,9	1,8
Konkurrenz unter Studierenden								
keine Schwierigkeiten	1	53	59	56	56	keine = 1	51	53
	2	24	22	22	24	wenig = 2	35	34
	3	12	11	11	12			
	4	8	6	7	6	einige = 3	11	10
große Schwierigkeiten	5	3	2	4	2	große = 4	3	3
	Mittelwerte	1,8	1,7	1,8	1,7	Median	1,5	1,4
Umgang mit Lehrenden								
keine Schwierigkeiten	1	32	39	30	36	keine = 1	28	36
	2	36	36	35	35	wenig = 2	48	46
	3	21	18	23	20			
	4	9	6	10	6	einige = 3	20	15
große Schwierigkeiten	5	2	1	2	3	große = 4	4	3
	Mittelwerte	2,1	2,0	2,2	2,0	Median	2,0	1,8
Prüfungen effizient vorbereiten								
keine Schwierigkeiten	1	16	17	16	17	keine = 1	11	12
	2	28	30	26	30	wenig = 2	39	40
	3	26	26	26	25			
	4	22	20	23	20	einige = 3	39	39
große Schwierigkeiten	5	8	7	9	8	große = 4	11	9
	Mittelwerte	2,8	2,7	2,8	2,7	Median	2,5	2,4

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitäts-Monitor 2007

Im Gegensatz zu den bisherigen Vergleichen mit unterschiedlichen Skalenbreiten, muss hier unterschieden werden, dass es sich die Vergleichsbasis eine geradzah-

lige Skala beinhaltet, womit keine Skalenmitte existiert. Ziel solcher Skalen ist ein Polarisierung der Antworten. Da jeweils die Hälfte der Items die Mitte der anderen

Skalenhälfte zuschlägt, hat die Polarisierung keinen systematischen sondern einen inhaltlichen Effekt.

Frage 13: Anforderungen im Studienfach

In dieser Frage werden im SQM drei Items erhoben, bei denen die Studierenden die Höhe der Studienanforderungen beurteilen sollen. Die Antwortvorgaben sind so gestaltet, dass ein geeignetes Anforderungsniveau durch das Skalenmittel repräsentiert wird, und davon abweichend in beide Richtungen die Höhe der Unter- bzw. Überforderung angegeben wird. Die Items weisen teilweise unterschiedliche textliche Antwortvorgaben auf.

Im Survey existieren keine direkten Entsprechungen zu den Items des SQM. In der Frage zu den erlebten Anforderungen (Frage 17) werden zwar sehr ähnliche Antwortvorgaben verwendet aber inhaltlich leicht unterschiedliche Items abgefragt. Daher werden zum Vergleich verschiedene Items herangezogen.

Beurteilung des fachlichen Anforderungsniveaus

Im SQM beurteilt etwas mehr als jeder zweite Studierende das fachliche Anforderungsniveau im Studienfach als gerade richtig. Von den übrigen Studierenden berichtet der größere Teil an Universitäten von zu hohen Anforderungen, während an Fachhochschulen jeweils gleich viele Studierende Über- wie Unterforderung erleben. Als sehr unausgewogen bezeichnen aber nur ganz wenige Studierende das fachliche Anforderungsniveau.

Im Survey wird in der Frage zu den Anforderungen im ersten Item nach dem Ausmaß für den Erwerb von Faktenwissen gefragt und im zweiten Item nach dem Verständnis von zugrundeliegenden Prinzipien. Die Antwortvorgaben sind sich sehr ähnlich, jedoch existiert im Survey die zusätzliche Kategorie „kann ich nicht beurteilen“. Die beiden Items können dahingehend verstanden werden, dass sie beide Bestandteile von fachlichen Anforderung sind (vgl. Tabelle 35).

Der Vergleich mit dem ersten Item zum Faktenwissen erbringt sehr ähnliche Befunde zum SQM, sowohl in den Mittelwerten als auch in der Verteilung. Der Vergleich mit dem zweiten Item zum Verständnis von zugrundeliegenden Prinzipien weist dagegen deutlich weniger Ähnlichkeiten zum SQM auf. Die Verteilung ist stärker linkschief und die Differenzen zwischen den Hochschularten weisen in unterschiedliche Richtungen. Mehr Studierende halten die Anforderung für ausgewogen, aber von den übrigen Studierenden befindet die Mehrheit sie für zu gering. Das fachliche Anforderungsniveau spiegelt somit stärker den Erwerb des Faktenwissens wider.

Beurteilung der Selbständigkeit in der Studiengestaltung

Etwas über die Hälfte der Studierenden beurteilt im SQM die Anforderungen hinsichtlich der Selbständigkeit in der Studiengestaltung als gerade richtig. Von den übrigen Studierenden berichten an Universitäten tendenziell mehr Studierende von zu hohen Anforderungen, an den

Tabelle 35

Beurteilung des fachlichen Anforderungsniveaus im Studienfach (2007)

(Angaben in Prozent, SQM: Skala von 1 = zu niedrig über 3 = gerade richtig bis 5 = zu hoch; Survey: Skala von 1 = viel zu wenig bis 5 = viel zu viel, sowie 6 = kann ich nicht beurteilen)

	SQM		SQM-Survey-HS		Survey			
	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH		
Fachliches Anforderungsniveau								
zu niedrig	1	3	5	3	5	vielleicht zu wenig	2	2
	2	13	18	14	21	etwas zu wenig	15	19
gerade richtig	3	52	55	52	55	gerade richtig	49	58
	4	27	20	26	16	etwas zu viel	24	16
zu hoch	5	5	2	5	3	viel zu viel	7	2
Mittelwerte		3,2	3,0	3,2	2,9		3,2	3,0
						kann ich nicht beurteilen	3	3
						zugrundeliegende Prinzipien verstehen		
						viel zu wenig	3	3
						etwas zu wenig	25	23
						gerade richtig	62	65
						etwas zu viel	7	6
						viel zu viel	1	1
						Mittelwerte	2,8	3,0
						kann ich nicht beurteilen	2	2

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitäts-Monitor 2007

Tabelle 36

Beurteilung der Selbständigkeit in der Studiengestaltung (2007)

(Angaben in Prozent, SQM: Skala von 1 = zu niedrig über 3 = gerade richtig bis 5 = zu hoch; Survey: Skala von 1= viel zu wenig bis 5 = viel zu viel, sowie 6 = kann ich nicht beurteilen)

		SQM		SQM-Survey-HS		Survey		
		Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH	
Selbständigkeit in der Studiengestaltung						eigene Interessenschwerpunkte entwickeln		
zu niedrig	1	5	7	5	6	viel zu wenig	13	10
	2	15	21	15	20	etwas zu wenig	46	45
gerade richtig	3	56	56	54	57	gerade richtig	34	39
	4	20	14	21	14	etwas zu viel	3	3
zu hoch	5	4	2	5	3	viel zu viel	-	-
Mittelwerte		3,0	2,8	3,1	2,9		2,3	2,4
						kann ich nicht beurteilen	4	3

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitäts-Monitor 2007

Fachhochschulen dagegen mehr von zu geringen Anforderungen (vgl. Tabelle 36).

Im Survey sollen die Studierenden in der Frage zu den Anforderungen beurteilen, wie viel Wert in ihrem Fachbereich darauf gelegt wird, dass sie eigene Interessenschwerpunkte entwickeln. Diese Anforderung wird nur von etwa jedem dritten Studierenden als ausgewogen bezeichnet, etwas häufiger an den Fachhochschulen. Die Mehrheit der Studierenden fühlt sich darin deutlich unterfordert. Damit bildet dieses Item aus dem Survey nicht die selbständige Studiengestaltung des SQM ab.

Unter der Entwicklung eigener Interessenschwerpunkte scheinen die Studierenden inhaltlich etwas anderes zu verstehen. Das könnte sich z.B. auf die Wahlfreiheit von eigenen Themengebieten im Lehrstoff beziehen. Dagegen scheint die Selbständigkeit der Studienplanung stärker auf die strukturellen Aspekte abzuheben, womit z.B. eine Auswahl in der Zusammenstellung von Seminaren und Veranstaltungen für einen Studienabschnitt verstanden werden kann.

Beurteilung der Stofffülle

Etwa die Hälfte der Studierenden an Universitäten und zwei Fünftel an Fachhochschulen fühlen sich durch das Ausmaß der Stofffülle im Studiengang überfordert, sie betrachten die Anforderung als zu hoch. Jedoch halten auch zwei Fünftel das Ausmaß für gerade richtig, etwas häufiger an den Fachhochschulen als an Universitäten.

Im Survey wird in der Frage zu den Anforderungen in einem Item die Arbeitsintensität untersucht. Die Studierenden sollten das Ausmaß beurteilen, viel und intensiv für das Studium zu arbeiten. In den Befunden treten deutliche Ähnlichkeiten in Mittelwerten und Verteilungen auf. Dabei ist die Ähnlichkeit bei den Fachhochschulen größer als bei den Universitäten. Im Vergleich zum SQM tendieren die Studierenden im Survey mit ihren Antworten aber etwas weniger in Richtung Überforderung. Der

Umfang des Lehrstoff spiegelt sich damit in der geforderten Arbeitsintensität wider. Die Stofffülle scheint maßgeblich für das erforderliche Arbeitsausmaß verantwortlich zu sein (vgl. Tabelle 37).

Das Ausmaß der Stofffülle weist in seiner Verteilung auch einige Ähnlichkeiten mit dem Erwerb des Faktenwissens (siehe dazu Tabelle 35) auf, aber auch erkennbare Unterschiede. Dem Faktenwissen wird ein größeres Anforderungsniveau zugestanden, weshalb weniger Studierende von Überforderung berichten. Das bedeutet, dass die Studierenden durch die Stofffülle schneller überfordert sind als durch Faktenerwerb, womit der Lehrstoff über das reine Faktenwissen hinausgeht.

Die Beurteilung der Stofffülle kann im Survey mit zwei weiteren Items verglichen werden. Das erste Item gehört zur Frage der Charakterisierung des Studienfaches (Frage 15) und erhebt die Höhe der Leistungsansprüche. Die Mehrheit der Studierenden bestätigt dem Studienfach hohe Leistungsansprüche, an Universitäten etwas mehr als an Fachhochschulen. Die Anteile an Studierenden, die niedrige Leistungsansprüche erfahren, entsprechen denjenigen, die nur eine geringe Stofffülle erleben. Die Anteile für einen ausgewogenen Umfang stimmen mit denen für eine mittlere Kennzeichnung der Leistungsansprüchen überein (Kategorien 3+4 im Survey). Und ebenso ähneln sich die Anteile für den jeweils oberen Skalenbereich. Hohe Leistungsansprüche gehen mit einer zu großen Stofffülle einher, während leicht erhöhte Ansprüche als ausgewogenes Maß gelten. Die Angaben der Studierenden zur Stofffülle können damit recht gut anhand der Charakterisierung der Leistungsnormen bestätigt werden, womit deutlich wird, dass die Leistungsansprüche stark von der Stofffülle abhängen.

Das zweite Item stammt aus der Frage zu den Belastungen (Frage 61) und untersucht ebenfalls Leistungsansprüche. Die Verteilungen weisen auch hier Ähnlichkeiten auf, jedoch in einer anderen kategorialen Zusammen-

Tabelle 37

Beurteilung der Anforderungen im Studienfach hinsichtlich der Stofffülle (2007)

(Angaben in Prozent, SQM: Skala von 1 = zu niedrig über 3 = gerade richtig bis 5 = zu hoch; Survey: Skalen 1) von 1= viel zu wenig bis 5 = viel zu viel, sowie 6 = kann ich nicht beurteilen; 2) von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark; 3) von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr belastet)

Stofffülle		SQM		SQM-Survey-HS		Survey		
		Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH	
						viel und intensiv arbeiten		
zu wenig	1	2	3	2	3	viel zu wenig	3	3
	2	10	15	11	15	etwas zu wenig	15	15
gerade richtig	3	37	42	37	46	gerade richtig	41	46
	4	38	32	38	27	etwas zu viel	31	28
zu viel	5	13	8	12	9	viel zu viel	8	6
	Mittelwerte	3,5	3,3	3,5	3,2		3,3	3,2
						kann ich nicht beurteilen	2	2
						Kennzeichen: hohe Leistungsansprüche		
						überhaupt nicht = 0	1	1
						1	3	3
						2	8	8
						3	18	21
						4	24	28
						5	28	27
						sehr stark = 6	18	12
						Mittelwerte	4,2	4,0
						Belastung: hohe Leistungsnormen		
						überhaupt nicht belastet = 0	5	6
						1	11	11
						2	13	15
						3	21	23
						4	26	23
						5	16	17
						sehr belastet = 6	8	5
						Mittelwerte	3,4	3,2

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitäts-Monitor 2007

fassung. Vergleichbar sind die Anteile an Studierenden mit geringer Belastung und niedriger Stofffülle. Ebenso die Anteile für ausgewogene Anforderungen und leichter bis mittlerer Belastung (Kategorie 2+3 im Survey). Und schließlich geht mit großer Stofffülle eine höhere Belastung einher, die auch die etwas höhere Belastungen (Kategorie 4) einschließt. Ein angemessenes Ausmaß an Lehrstoff wird zwar als Anspruch wahrgenommen, führt jedoch noch nicht zu Belastungen. Erst wenn die Stofffülle ein akzeptabel hohes Maß überschreitet, werden die Leistungsnormen als besonders hoch bezeichnet und führen zu erhöhten Belastungen.

3.5 Themenbereich Ausstattung

Dieser Themenbereich umfasst im SQM 3 Fragen (Frage 14-16), die einen eher breiten Bereich der Studiensituation untersuchen. In der ersten Frage geht es um Beeinträchtigungen im Studium, vorrangig aufgrund zu großer Studierendenzahlen. In der zweiten Frage wer-

den räumliche und sächliche Ausstattungsmerkmale des Studiengangs und der Hochschule evaluiert. Und in der dritten Frage werden Beratungsleistungen und Serviceeinrichtungen an der Hochschule untersucht.

Frage 14: Beeinträchtigungen der Studiensituation

Sechs der acht Items dieser Frage im SQM erfassen Beeinträchtigungen explizit aufgrund großer Studierendenzahlen, während für zwei Items die Beeinträchtigungen allgemeiner gehalten sind. Im Survey wurde die Frage zu Beeinträchtigungen zuletzt in der 9. Erhebung zum WS 2003/04 gestellt (Frage 25). Dabei wurden aber nur 5 Items erfasst, von denen drei mit dem SQM vergleichbar wären. Da keine aktuellen Daten vorliegen ist es nicht möglich, den zeitlichen Effekt zu kontrollieren, weshalb hierzu keine direkten Vergleiche durchgeführt werden können. In der 10. Erhebung des Surveys findet sich nur ein Item, das eine Entsprechung zu dieser Frage des SQM aufweist. Es stammt aus der Frage zur Situation der Lehre (Frage 19) und erhebt die Häufigkeit

Tabelle 38

Beeinträchtigungen im Studiengang: Ausfall wichtiger Lehrveranstaltungen (2007)

(Angaben in Prozent und Mittelwerte, SQM: Skala von 1 = nie bis 5 = sehr häufig; Survey: Skala von 0= nie bis 6 = sehr häufig)

Wichtige Termine für Lehrveranstaltungen sind ausgefallen	SQM		SQM-Survey-HS		Survey		
	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH	
nie = 1	36	28	35	22	nie = 0	28	19
2	30	35	29	36	1	37	36
3	15	18	15	20	2	13	15
4	8	10	9	12	3	10	13
sehr häufig = 5	3	4	4	5	4	7	10
					5	3	5
					6	2	2
kann ich nicht beurteilen	8	5	8	5			
Mittelwert (1-5)	2,1	2,2	2,1	2,4	MW	1,5	1,8

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitäts-Monitor 2007

von Terminausfällen wichtiger Veranstaltungen. Inhaltlich sind sich die Items in beiden Erhebungen sehr ähnlich, nur dass sie in unterschiedlichen Kontext eingebettet sind.

Im SQM hat im letzten Semester die große Mehrheit kaum oder keine Ausfälle erleben müssen. Die Mittelwerte liegen deutlich unterhalb der Skalenmitte. Von häufigeren Terminausfällen berichtet nur eine kleine Gruppe, 11% an Universitäten und 14% an Fachhochschulen. Anhand der Verteilung lässt sich für die Universitäten eine etwas kontinuierlichere Veranstaltungsführung erkennen (vgl. Tabelle 38).

Im Survey liegen die Mittelwerte weit unterhalb des Skalenmittels und sind im relationalen Vergleich denen im SQM sehr ähnlich, wobei ein Unterschied zwischen den Hochschularten erkennbar ist. Die Antwortverteilung weist ebenfalls Übereinstimmungen auf, so bei Zusammenfassung des jeweils oberen Skalenbereichs und der jeweils unteren beiden Antwortkategorien. Im Survey werden etwas seltener die Extrembereiche der Skala verwendet, und es existiert keine zusätzliche Kategorie für die Antwort „kann ich nicht beurteilen“.

Der tendenzielle Unterschied zwischen den Hochschularten im SQM nimmt in der Teilstichprobe der Survey-Hochschulen noch zu, womit die Differenzen bedeutsam werden. Diese Unterschiede gehen aber nur auf die Fachhochschulen zurück, die an den Survey-Hochschulen weniger Kontinuität bieten. In der Verteilung decken sich jetzt auch die extremen Antwortkategorie mit denen des Surveys für Fachhochschulen, womit die Übereinstimmung in der Verteilung erkennbar zunimmt.

Die Differenzen treten in allen Fächergruppen auf, so dass keine spezielle Konstellation dafür verantwortlich ist. Entweder kommen an diesen Fachhochschulen Ausfälle tatsächlich häufiger vor, oder die Studierenden

beurteilen bereits seltene Ausfälle höherwertig, d.h., sie reagieren auf Ausfälle sensibler.

Frage 16: Beratungs- und Serviceleistungen

Diese Frage des SQM enthält neun Items über die Zufriedenheit mit bestimmten Serviceeinrichtungen und Beratungsleistungen an der Hochschule. Mit dem aktuellen Survey können nur für drei Items Vergleiche aufgestellt werden. Für zwei weitere Items, die Studienfachberatung und die Praktikumvermittlung, müssten die Ergebnisse von älteren Erhebungen herangezogen werden, die zuletzt im WS 2000/01 erhoben wurden. Für vier der nachgefragten Items, das Zentrale Studierendensekretariat, das Fakultätssekretariat, das Prüfungsamt und das Angebot an Career Services, existieren im Survey keine Entsprechungen.

Die drei vergleichbaren Items stammen aus der Survey-Frage zum Nutzen von Beratungsformen (Frage 56). Dabei unterscheidet sich zum SQM jedoch die Fragestellung und die Antwortskala. Im SQM wird nach der Zufriedenheit gefragt, während im Survey der Nutzen der Beratungsformen bewertet wird.

Insgesamt fallen zwar deutliche Ähnlichkeiten in Mittelwerten und Verteilungen zwischen den Erhebungen auf, aber auch einige bedeutsame Unterschiede. Von den drei überprüfbaren Items, die Zentrale Studienberatung, die Studentische Studienberatung und das Auslandsamt, beurteilen die Studierenden jeweils die Studentische Studienberatung am besten. Für die anderen beiden Beratungsinstanzen fallen Unterschiede auf. Im Survey werden beide relativ ähnlich beurteilt, während im SQM deutliche Differenzen zwischen den Hochschularten bestehen. Daraus resultiert, dass die Studierenden im SQM an Universitäten die zentrale Studienberatung deutlich schwächer als das Auslandsamt beurteilen, während an Fachhochschulen die zentrale Studienberatung leicht besser bewertet wird (vgl. Tabelle 39).

Studentische Studienberatung

Für die Studentische Studienberatung gelangt in beiden Erhebungen die Mehrheit der Studierenden zu positiven Urteilen, ein weit geringerer Anteil ist mit den Leistungen unzufrieden. Die Mittelwerte sind in beiden Erhebungen relational vergleichbar, auch die tendenziellen Differenzen zwischen den Hochschularten.

Die Verteilungen weisen für die Universitäten mehr Ähnlichkeiten zwischen den Erhebungen auf als für die Fachhochschulen. So stimmen die zusammengefassten unteren Skalenbereiche grob überein, sowie der zusammengefasste obere Bereich im Survey mit der oberen Hälfte einschließlich des Skalenmittels im SQM. Die Anteile für die Nichtbeantwortung im SQM sind darüber hinaus mit der Skalenmitte im Survey recht gut vergleichbar.

Zentrale Studienberatung

Für die zentrale Studienberatung unterscheiden sich zwar die Mittelwerte zwischen den Hochschularten er-

kennbar, doch zeigt die Verteilung nur in der unteren Skalenhälfte kleinere Differenzen an. An Universitäten sind mehr Studierende mit der Beratungsleistung unzufrieden als an Fachhochschulen. Ähnlich viele Studierende geben negative wie positive Urteile ab, während die Studierenden an Fachhochschulen zu einer insgesamt leicht positiven Bewertung kommen. Jedoch geben an den Fachhochschulen deutlich weniger Studierende überhaupt ein Urteil ab, womit die geringen Anteilsunterschiede stärker ins Gewicht fallen.

Im Survey bewerten die Studierenden den Nutzen der Zentralen Studienberatung leicht positiv, wobei aber deutlich mehr Studierende zu positiven als negativen Urteilen gelangen. Eine Differenz zwischen den Hochschularten ist im Survey kaum erkennbar, die Angaben variieren nur im mittleren Skalenbereich. Für die Skalenmitte fällt jedoch auf, dass sie Anteile fast vergleichbar sind zu den Anteilen im SQM für die Nichtbeantwortungen (vgl. Tabelle 39).

Tabelle 39

Zufriedenheit mit Beratungs- und Serviceleistungen (2007)

(Angaben in Prozent und Mittelwerte; SQM: Skala von 1 = überhaupt nicht zufrieden bis 5 = sehr zufrieden; Survey: Skala von -3 = sehr schlecht bis +3 = sehr gut)

	SQM		SQM-Survey-HS		Survey		
	Uni	FH	Uni	FH	Bewertung		
Studentische Studienberatung							
überhaupt nicht zufrieden = 1	4	5	5	6	sehr schlecht = -3	2	2
2	7	8	8	10	-2	3	3
3	16	14	16	17	-1	4	4
4	25	20	23	21	0	36	50
sehr zufrieden = 5	14	11	14	11	+1	21	18
nicht in Anspruch genommen	34	42	34	35	+2	24	17
Mittelwerte (1-5)	3,6	3,4	3,5	3,3	sehr gut = +3	10	6
					MW	+0,8	+0,6
Zentrale Studienberatung							
überhaupt nicht zufrieden = 1	6	3	6	4	sehr schlecht = -3	5	3
2	11	7	11	8	-2	7	3
3	16	15	16	13	-1	9	6
4	13	13	12	13	0	42	55
sehr zufrieden = 5	5	6	5	5	+1	20	16
nicht in Anspruch genommen	49	56	50	57	+2	13	13
Mittelwerte (1-5)	3,0	3,3	2,9	3,1	sehr gut = +3	4	4
					MW	+0,2	+0,3
Akademisches Auslandsamt							
überhaupt nicht zufrieden = 1	2	4	3	4	sehr schlecht = -3	2	3
2	4	5	4	5	-2	2	3
3	6	7	5	6	-1	4	4
4	8	8	6	10	0	72	67
sehr zufrieden = 5	5	7	2	5	+1	10	10
nicht in Anspruch genommen	75	59	80	70	+2	8	9
Mittelwerte (1-5)	3,4	3,2	3,1	3,2	sehr gut = +3	2	4
					MW	+0,2	+0,2

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitäts-Monitor 2007

Akademisches Auslandsamt

Das akademische Auslandsamt wird im SQM von den Studierenden an Universitäten etwas besser bewertet als an Fachhochschulen, aber deutlich besser als die Zentrale Studienberatung. An den Fachhochschulen ist nur ein tendenzieller Unterschied in der Beurteilung der beiden Beratungsinstanzen festzustellen. Jedoch weist dieses Item die größten Anteile an Nichtbeurteilungen auf, sodass die Bewertung nur auf eine Minderheit der Studierenden zurückgeht. Im Survey ist die Beurteilung dieser Beratungsform im Schnitt vergleichbar zu der Zentralen Studienberatung. Zwischen den Hochschularten fallen keine Unterschiede auf. Vergleichbar zum SQM sind jedoch die Anteile der Skalenmitte, die wiederum Ähnlichkeiten zu den Anteilen im SQM für die Nichtbeurteilung aufweisen (vgl. Tabelle 39).

Die Befunde zu dieser Frage stellen einen interessanten Sachverhalt heraus. Die Anteile an Studierenden, die im SQM kein Urteil abgeben wollen, spiegeln sich relativ gut im Survey in der mittleren Antwortkategorie der Skala wider. Die neutrale Bewertung in dieser Skalenform könnte damit einem Mangel an Beurteilungsmöglichkeit gleichgesetzt werden. Jedoch ist nicht abzuschätzen, wie viele Studierende darunter bewusst eine neutrale Bewertung abgeben. Im SQM sind die Anteile an neutraler Bewertung nicht auffallend geringer als die für bewertende Antworten. In der Kombination von Skalenmitte und Nichtbeantwortung liegen die Anteile im SQM dann deutlich höher als im Survey die Anteile der Skalenmitte.

Der Survey bietet aber auch die Möglichkeit zu untersuchen, wie viele Studierende überhaupt solche Beratungsformen in Anspruch genommen haben. Hier zeigt sich, dass die Anteile an Nichtnutzung im Survey höher sind als im SQM die Anteile für Nichtbeurteilung. Zusätzlich lässt sich feststellen, dass einige Studierende auch Bewertungen abgeben, ohne selbst Erfahrungen gemacht zu haben. Diese Anteile lassen sich im SQM nicht überprüfen.

Die Befunde weisen zwischen den Erhebungen auf deutliche Ähnlichkeiten hin, sodass die Items als vergleichbar gelten können. Inhaltlich bestehen jedoch gewisse Unterschiede in den Antwortkategorien, die sich ebenfalls bemerkbar machen. Ohne eine Kategorie der Nichtbeurteilung vermengen diese sich mit der neutralen Skalenmitte. Die zusätzliche Antwortkategorie einer Nichtbeurteilung ist jedoch nicht völlig identisch mit der Nichtnutzung der Beratungsformen. Insofern bilden die Fragen in beiden Erhebungen leicht unterschiedliche Inhalte ab. Zu beachten ist bei diesen hohen Anteilen an Nichtbeurteilung die Gefahr einer Überinterpretation der Mittelwerte, die nur auf Minderheiten zurückgehen. Dagegen führen die hohen Anteile der neutralen Skalenmitte in der Interpretation eher zu einer Unterschätzung der Effekte.

3.6 Themenbereich Gesamtzufriedenheit

Dieser Bereich umfasst die letzten drei Fragen zum Vergleich der Studiensituation im SQM. Dabei handelt es sich um Merkmale, die bilanzierend Bereiche zusammenfassen, die teilweise bereits in vorangegangenen Fragen detaillierter untersucht wurden. Für solche Items sind weiterführende Analysen in Zusammenhang mit den zuvor erhobenen Items besonders nützlich (vgl. hierzu Kapitel 4).

Frage 17: Gesamtbilanz

Diese Frage des SQM beinhaltet fünf Items, die jeweils einen größeren Bereich der Studiensituation umfassend bewerten. Die Studierenden sollen dabei angeben, wie zufrieden sie insgesamt mit den entsprechenden Verhältnissen sind. Im Survey kann hierzu die Frage zur Bilanz der Studiensituation (Frage 58) herangezogen werden. Dabei sollen die Studierenden die Güte einzelner Grundelemente der Studienqualität beurteilen. Drei dieser Merkmale können mit dem SQM verglichen werden. Für das Item zu den Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen wird zum Vergleich ein Item aus der Frage zur Charakterisierung des Studienganges (Frage 15) des Surveys verwendet. Das fünfte Item zur Bilanz der Serviceleistungen der Hochschule ist im Survey nicht vorhanden.

Betreuung durch Lehrende

Das erste Item betrifft die Gesamtbeurteilung der Betreuung durch die Lehrenden. Die Studierenden gelangen hierbei im Durchschnitt zu einer positiven Beurteilung, wobei sie an Fachhochschulen besser bewerten als an Universitäten. Etwa die Hälfte der Studierenden ist mit der Betreuung an Universitäten zufrieden, drei Fünftel an Fachhochschulen.

Im Survey wird in der Bilanzfrage nicht nur nach der Betreuung gefragt, sondern nach der Betreuung und Beratung durch Lehrende, was einen inhaltlichen Unterschied darstellt. Die Mittelwerte und Verteilungen weisen jedoch Ähnlichkeiten auf (vgl. Tabelle 40).

Vergleichbar viele Studierende an Universitäten bewerten in beiden Erhebungen die Betreuung als positiv, ebenso an Fachhochschulen. Im Survey wählen aber weniger Studierende die Skalenmitte (vor allem an den Universitäten), wodurch sich etwas mehr Studierende für negativere Bewertungen entscheiden, was insgesamt zu etwas größeren Unterschieden zwischen den Hochschularten führt und für die Universitäten zu einer geringeren Abweichung von der Skalenmitte.

Lehrangebot

Das zweite Item bilanziert das Lehrangebot im Studiengang. Mit diesem Aspekt sind die Studierenden im SQM

Tabelle 40

Gesamtzufriedenheit und Grundelemente der Studienqualität (2007)

(Angaben in Prozent und Mittelwerte; SQM: Skala von 1 = überhaupt nicht zufrieden bis 5 = sehr zufrieden;; Survey: Skala von -3 = sehr schlecht bis +3 = sehr gut)

	SQM		SQM-Survey-HS		Survey	
	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH
Betreuung durch Lehrende						
					Beratung und Betreuung	
überhaupt nicht zufrieden = 1	4	2	5	3	sehr schlecht = -3	3 2
2	15	10	16	14	-2	9 5
3	33	27	34	29	-1	16 11
4	37	44	35	41	0	23 21
sehr zufrieden = 5	11	17	10	13	+1	27 29
					+2	17 25
					sehr gut = +3	5 7
Mittelwerte	3,4	3,6	3,3	3,5		+0,3 +0,8
Lehrangebot im Studiengang						
					inhaltliche Qualität des Lehrangebots	
überhaupt nicht zufrieden = 1	5	3	7	3	sehr schlecht = -3	1 1
2	17	12	17	15	-2	4 3
3	27	26	28	29	-1	10 10
4	39	45	37	41	0	14 13
sehr zufrieden = 5	12	14	11	12	+1	31 32
					+2	33 34
					sehr gut = +3	7 7
Mittelwerte	3,4	3,5	3,3	3,4		+1,0 +1,0
Sachlich-räumliche Ausstattung						
					räumliche und sächliche Ausstattung	
überhaupt nicht zufrieden = 1	9	5	12	7	sehr schlecht = -3	10 5
2	22	13	25	16	-2	16 9
3	28	23	27	25	-1	18 14
4	29	37	27	34	0	16 13
sehr zufrieden = 5	12	22	9	18	+1	17 20
					+2	17 25
					sehr gut = +3	6 14
Mittelwerte	3,1	3,6	3,0	3,4		-0,1 +0,6

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitäts-Monitor 2007

in ganz ähnlichem Maße zufrieden wie mit der Betreuung. Die Antwortverteilungen sind sich sehr ähnlich, nur die Differenzen zwischen den Hochschularten sind etwas geringer.

Im Survey sollen die Studierenden die inhaltliche Qualität des Lehrangebots bewerten, womit der Fokus spezifischer gehalten ist. Im SQM kann das Lehrangebot allgemeiner aufgefasst werden und alle möglichen Komponenten beinhalten. Dieser inhaltliche Unterschied wird von den Studierenden auch gesehen, da deutliche Differenzen zwischen den Erhebungen festzustellen sind. Im Survey sind die Urteile zur inhaltliche Qualität deutlich positiver als zur Beantwortung und Betreuung durch Lehrende und gleichzeitig deutlich positiver als zur Betreuung im SQM. Die Spezifikation der inhaltliche Qualität ist etwas anderes als die Zufriedenheit mit dem Lehrangebot insgesamt, in die auch Merkmale wie Vielfalt und Auswahl oder Umfang und Fülle mit eingehen können (vgl. Tabelle 40).

Ausstattung

Das dritte Item betrifft die sachlich-räumliche Ausstattung im Studiengang. Sie wird von den Studierenden an Universitäten nur leicht positiv beurteilt, während an Fachhochschulen weit mehr Studierende damit zufrieden sind. Dieses Item weist damit im SQM den größten Unterschied zwischen den Hochschularten auf.

Im Survey ist das Item inhaltlich fast identisch zum SQM. Die Studierenden gelangen an Universitäten nur zu einem leicht negativen Urteil, an Fachhochschulen zu einem erkennbar positiven. Die Mittelwerte sind zwischen den Erhebungen vergleichbar, nur dass im Survey die Antworten insgesamt etwas mehr zur negativen Seite hin tendieren. In den Antwortverteilungen sind vergleichbare Anteile für die zusammengefassten positiven Urteile zu finden. Ebenso vergleichbar sind die Anteile für die sehr schlechten Bewertungen. Variationen treten im unteren Bereich und der Skalenmitte auf. In der jeweiligen Summe ähneln sich diese Antwortbereiche

zwar, jedoch setzen sie sich unterschiedlich zusammen. Die knappe Mehrheit der unzufriedenen Studierenden gibt nur leicht negative Urteile ab (vgl. Tabelle 40).

Überfüllung

Für das vierte Item zu den Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen des Studienganges wird aus dem Survey ein Item zur Überfüllung von Veranstaltungen zum Vergleich herangezogen. Auch wenn inhaltliche Zusammenhänge bestehen, so unterscheiden sich doch die Fragerichtungen. Im SQM wird nicht explizit auf eine Überfüllung eingegangen, und im Survey wird ein Kennzeichen erhoben aber nicht die Zufriedenheit mit der Situation. Bilden beide Items jedoch die gleichen Inhalte ab, dann sollten sie sich gegenseitig erklären können.

Im SQM sind die Studierenden mit den Teilnehmerzahlen an Universitäten im Durchschnitt leicht unzufrieden. An Fachhochschulen kommen die Studierenden zu weit besseren Urteilen und sind mit ihrer Situation weit zufriedener. Zwei Drittel der Studierenden urteilen positiv, an Universitäten nur halb so viele (vgl. Tabelle 41).

Im Survey bezeichnen weit mehr Studierende an Universitäten die Überfüllung von Veranstaltungen als Kennzeichen des Studienfaches als an Fachhochschulen. Vergleichbar sind zwischen den Erhebungen die relativen Mittelwertsunterschiede zwischen den Hochschularten, sowie die Anteile die jeweiligen Abweichungen von der Skalenmitte. Sehr ähnlich sind sich auch die jeweiligen Extremkategorien, die bei diesen beiden Items gegenläufig zu setzen sind. Variationen bestehen im mittleren Skalenbereich, der insgesamt aber ähnlich verwendet wird. Jede Antwortkategorie wird vergleichbar häufig gewählt, wodurch beide Verteilungen eine relative Gleichverteilung aufweisen, wobei an Fachhochschulen jeweils ein Gipfel am positiven Ende festzustellen ist (vgl. Tabelle 41).

Trotz der unterschiedlicher Fragestellungen sind die Befunde für diese Items sehr ähnlich, womit davon aus-

gegangen werden kann, dass inhaltlich die gleichen Merkmale abgefragt werden.

Frage 18: Studierendenidentität

In dieser Frage des SQM werden die Studierenden danach befragt, wie gerne sie an Ihrer Hochschule studieren. Damit bezieht sich die Frage auf die allgemeine Studierendenidentität und hier etwas spezieller auf die Identifizierung mit der Hochschule.

Im Schnitt sind die Studierenden gerne an ihrer Hochschule, die Mittelwerte liegen im deutlich oberen Skalenbereich. An Fachhochschulen berichten etwas mehr Studierende von einer ausgeprägten Identifizierung als an Universitäten. Unbehaglich fühlt sich an der eigenen Hochschule nur ein kleiner Teil der Studierenden (vgl. Tabelle 42).

Im Survey werden die Studierenden danach befragt wie gerne sie alles in allem Student sind (Frage 53). Dabei wird kein Bezug auf die Hochschule angegeben, sodass die Studierendenidentität nur allgemein mit der Identifizierung von Hochschule, Fach oder Studierendenstatus in Zusammenhang steht. In dieser Hinsicht unterscheidet sich die Fragestellung inhaltlich etwas vom SQM. Im Mittel geben die Studierenden ebenfalls an, gerne Student oder Studentin zu sein, wobei aber keine Unterschiede zwischen den Hochschularten auftreten. Gleichzeitig ist die Abweichung von der Skalenmitte im Survey weit größer als im SQM. Sieben von acht Studierenden identifizieren sich mit ihrem momentanen Leben und ihrer gewählten Ausbildung.

Die deutlichen Unterschiede zwischen den Erhebungen legen ein unterschiedliches Verständnis der Fragen nahe. Die Spezifizierung auf die Hochschule scheint im SQM von den Studierenden auch so aufgefasst zu werden, wodurch der zu beobachtende Unterschied zwischen den Hochschularten verständlich wird, da die Situation an den Fachhochschulen in vielen Bereichen

Tabelle 41

Überfüllung von Veranstaltungen (2007)

(Angaben in Prozent und Mittelwerte; SQM: Skala von 1 = überhaupt nicht zufrieden bis 5 = sehr zufrieden;; Survey: Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark)

	SQM		SQM-Survey-HS		Survey	
	Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH
Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen	Kennzeichen: Überfüllung von Lehrveranstaltungen					
überhaupt nicht zufrieden = 1	20	6	22	12	Überhaupt nicht = 0	14 31
2	23	12	24	17	1	12 18
3	21	19	20	21	2	10 14
4	20	30	20	26	3	13 12
sehr zufrieden = 5	16	33	14	24	4	13 11
					5	16 8
					sehr stark = 6	22 6
Mittelwerte	2,9	3,7	2,8	3,3		3,3 2,0

Quelle: Studierenden survey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studien-Monitor 2007

Tabelle 42

Studierendenidentität (2007)

(Angaben in Prozent und Mittelwerte; SQM: Skala von 1 = gar nicht gern bis 5 = sehr gern; Survey: Skala von 0 = gar nicht gern bis 6 = sehr gern)

		SQM		SQM-Survey-HS		Survey		
		Uni	FH	Uni	FH	Uni	FH	
Studieren Sie gerne an Ihrer Hochschule?						Sind Sie gerne Student?		
gar nicht gern =	1	3	2	3	2	gar nicht gern = 0	1	1
	2	9	7	10	10	1	2	1
	3	21	18	22	20	2	3	4
	4	41	40	40	41	3	7	7
sehr gern =	5	26	33	25	27	4	18	17
						5	35	34
						sehr gern = 6	34	36
Mittelwerte		3,8	4,0	3,7	3,8		4,8	4,8

Quelle: Studierendensurvey 2007, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz, HIS Studienqualitäts-Monitor 2007

als besser erlebt wird als an den Universitäten. Die Situation als Student insgesamt wird dementsprechend positiver erlebt als die Zugehörigkeit zu einer Hochschule. Dies spricht entweder für vorhandene Mängel und Probleme an den Hochschulen, die zu einer gewissen Minderung einer eigentlich hohen Identifikation führt, oder dem bewussten Unterscheiden von Arbeitsleben (das eigentliche Studieren) und freiheitlichem Lebensgefühl (das Student sein).

Frage 19: Veränderung der Studienqualität

In dieser Frage werden im SQM die fünf Items aus der Gesamtbilanz nochmals verwendet, um deren Veränderung zu untersuchen. Die Studierenden sollen beurteilen, ob sich die jeweilige Situation in letzter Zeit verbessert oder verschlechtert hat, womit ein eher kurzfristiger Blickwinkel eingenommen wird.

Im Survey können keine entsprechenden Items angeführt werden, da diese Frageart nicht erhoben wird. Zeitliche Veränderungen werden anhand der verschiedenen Erhebungswellen untersucht. Die Einschätzung der Studierenden von Veränderungen lässt sich damit nicht vergleichen, sondern bieten zusätzliche Möglichkeiten quasi „subjektive“ mit quasi „objektiven“ Daten zu vergleichen.

Als Unterschied zur Frage 17 für die Gesamtzufriedenheit, auf die sich diese Frage inhaltlich bezieht, fällt die unterschiedliche Itembenennung für das Lehrangebot auf. In Frage 20 wird ein expliziter Bezug auf die Qualität genommen, während dieser Zusatz in der Frage 17 fehlt.

4 Weiterführende Analysen

In diesem Kapitel werden die Items des SQM miteinander verglichen. Dazu werden Zusammenhangsanalysen, Faktorenanalysen, Skalen- und Regressionsanalysen durchgeführt, mit dem Ziel zugrundeliegende Dimensionen aufzufinden und ihren methodischen Nutzen zu untersuchen. Die Analysen beginnen in den einzelnen Themengebieten und werden dann auf andere Themengebieten ausgeweitet, um übergreifende Strukturen aufzudecken.

Die Untersuchung der Items folgt einem Vorgehen, bei dem zuerst die Items innerhalb der Themenbereiche miteinander verglichen werden und die Zusammenhänge untersucht werden. Daran schließen sich die Dimensionsanalysen an. Danach folgt eine schrittweise Ausweitung auf andere Themenbereiche. Sämtliche Analysen in diesem Kapitel werden für die Gesamtprobe durchgeführt. Unterschiede nach den die Hochschularten werden geprüft, aber nur im Falle großer Differenzen gesondert herausgestellt.

Die umfangreichen Analyseergebnisse, unterschieden nach Themenbereichen und Analyseart werden nicht aufgelistet, da sie den Rahmen sprengen würden. Im nachfolgenden Text werden nur die Befunde dargestellt und ihr inhaltlicher Nutzen angesprochen.

4.1 Themenbereich: Beratungssituation

In der ersten Frage des SQM werden acht verschiedene Betreuungssituationen untersucht. Die Studierenden sollten zu jeder der acht Situationen die Wichtigkeit angeben, sowie eine Beurteilung, unterschieden nach Professoren und anderem Lehrpersonal. Die einzelnen Items der Betreuungssituation werden zunächst anhand von Rangreihen und Korrelationen miteinander verglichen. Danach folgen dimensionale Analysen.

Wichtigkeit von Betreuung, Rangreihe Mittelwerte:

Prüfungsvorbereitung	4.675
Engagement	4.497
Rückmeldung zu Leistungsergebnissen	4.479
Erreichbarkeit	4.434
Betreuung von Praktika	4.160
Kontaktmöglichkeiten	4.082
Vermittlung von Auslandsaufenthalte	4.041
Rückmeldung zu Lernfortschritten	3.823

Alle Mittelwerte liegen deutlich über dem Skalenmittel, womit alle acht Bereiche für die Studierenden von größerer Bedeutung sind. Die Rangreihe kann deutliche Unterschiede zwischen den Angaben zur Wichtigkeit

herausstellen. Es lassen sich zwei voneinander differenzierbare Gruppen erkennen, die jeweils vier Items beinhalten. Die Unterschiede zwischen den Items aus den verschiedenen Gruppen erreichen in den meisten Fällen mehr als 10% der Skalenbreite, womit sie bereits als sehr bedeutsam zu werten sind. Etwas geringer sind die Differenzen zum fünften Item (Praktika), das sich nur zum ersten Item (Prüfungen) erkennbar unterscheidet.

Die **Korrelationen** der Items zur Wichtigkeit weisen überwiegend keine Zusammenhänge untereinander auf. Fast alle liegen unter $R=.25$. Der größte Zusammenhang tritt zwischen den beiden Items zur Rückmeldung (.38) auf, der zweitgrößte (.30) zwischen den Kontakten und der Erreichbarkeit. Damit erheben die acht Teilfragen zur Betreuung von einander abgrenzbare Teilgebiete, womit sie nicht für eine Skalenbildung geeignet sind, da nur geringe Konsistenzen resultieren ($R=.59$).

In einer Faktorenanalyse über alle Items der Frage bilden die Items zur Wichtigkeit einen eigenständigen Faktor, der sich von den anderen Items zur Beurteilung der Betreuungssituation deutlich abhebt. Zwischen den Items zur Wichtigkeit und denen zur Beurteilungen treten keine nennenswerte Zusammenhänge auf.

Urteile zur Betreuung, Rangreihe Mittelwerte

	Prof.	and. L.	Korr.
Erreichbarkeit	3.778	3.816	.61
Vorbereitung	3.487	3.655	.63
Kontakt	3.469	3.606	.51
Engagement	3.383	3.520	.66
Praktika	3.229	3.476	.68
Ausland	3.209	3.141	.77
Rückmeldung	3.099	3.286	.73
Lernfortschritte	2.697	2.800	.83

Die ersten drei Beurteilungen hinsichtlich der Professoren weichen in den Mittelwerten sehr deutlich vom Skalenmittel ab. Die nächsten drei weisen noch Abweichungen von über 5% der Skalenbreite auf. Das siebte Item (Rückmeldung) bildet das Skalenmittel ab, während das letzten Item darunter liegt. Damit treten einige sehr bedeutsame Differenzen zwischen den Beurteilungen auf.

Die Beurteilungen zum anderen Lehrpersonal ist der zu den Professoren recht ähnlich. Die Mittelwerte liegen mehrheitlich in vergleichbarer Höhe und liefern die fast gleiche Rangreihe. Es sind ähnlich bedeutsame Differenzen zwischen den Items aufzufinden.

Große Zusammenhänge treten zwischen den Beurteilungen einer Situation durch verschiedene Lehrkräfte

auf. Die größte **Korrelation** findet sich bei der Beurteilung zur Rückmeldung von Lernfortschritten (.83), die geringste für die Kontaktmöglichkeiten zu Lehrenden (.51). Während also die Betreuungsleistungen der Lehrenden eher ähnlich ausfallen, variieren bei den Lehrkräften vor allem noch die Möglichkeiten, mit ihnen in Kontakt zu treten.

Die Urteile zu den einzelnen Situationen weisen untereinander mittlere bis größere Zusammenhänge (zwischen .33 und .58) auf, was sowohl die Unterschiedlichkeit der einzelnen Bereiche herausstellt, aber auch den Effekt einer umfassenden guten Betreuung abbildet. Lehrende, die engagiert ihre Betreuungsaufgaben wahrnehmen, leisten diese auf verschiedenen Gebieten. Die größten Zusammenhänge treten bei den Professoren zwischen der Kontaktsituation und dem Engagement auf, sowie zwischen den beiden Items zur Rückmeldung (.56). Bei dem anderen Lehrpersonal zwischen den Kontakten und der Erreichbarkeit in Sprechstunden (.58). Letztere weist ansonsten vorrangig mittlere Zusammenhänge mit anderen Situationen auf.

Eine **Faktorenanalyse** (HKA) über alle Items der ersten Frage extrahiert sechs Faktoren. Drei davon bestehen nur aus Items zur Wichtigkeit, wobei das Item zur Praktikumbetreuung isoliert wird. Die anderen drei Faktoren bestehen aus den Beurteilungsitens. In den ersten fallen die Beurteilungen zu Kontakten und Erreichbarkeit beider Lehrkräfte, zusammen mit den Urteilen zum anderen Lehrpersonal für Prüfungsvorbereitung und Engagement. Im zweiten Faktor fallen die Beurteilungen zu Praktika und Auslandsvermittlung beider Lehrkräfte. Und der dritte Faktor beinhaltet die Urteile zu den Rückmeldungen beider Lehrkräfte, sowie die Urteile für Professoren zu Prüfungen und Engagement.

Die Beurteilungssituationen lassen sich inhaltlich in die Bereiche Zugänglichkeit, Rückmeldung und weiterführende Hilfestellungen unterscheiden. Sie differieren stärker als die Art der Lehrkräfte. Letztere unterscheiden sich jedoch hinsichtlich Engagement und Vorbereitungsleistung für Prüfungen und Klausuren.

Für die Hochschularten ergeben sich einige Unterschiede. Die Mittelwerte für die Urteile zu Professoren differieren in zwei Items sehr (Praktika und sonstigen Rückmeldungen), in weiteren drei noch deutlich (Kontakte, Vorbereitung, Engagement). Das hat Einfluss auf die Reihenfolge der Rangreihen, jedoch kaum auf Korrelationen und Faktorstruktur.

Beurteilung der Sprechstunden (Frage 4)

Die vierte Frage im SQM gehört ebenfalls noch zur Betreuungssituation. Sie untersucht mit vier Items die Situation in den Sprechstunden, wobei sowohl inhaltliche

als auch strukturelle Aspekte angesprochen werden. Die ersten drei Items werden anhand der Zufriedenheit erhoben, das vierte (Terminausfälle) über eine Häufigkeitsskala.

Sprechstunden, Rangreihe Mittelwerte:

Qualität	3.674
Ausführlichkeit	3.601
Organisation	3.221
Terminausfälle	4.224

Alle vier Items weisen Mittelwerte auf, die deutlich, bzw. für drei Items sogar sehr deutlich vom Skalenmittel abweichen. Dadurch werden die beiden qualitativen Aspekte erkennbar besser beurteilt als die Organisation. Die Terminausfälle heben sich zwar noch stärker von den anderen Items ab, aufgrund der unterschiedlichen Skalenbeschriftung sind sie jedoch nicht direkt mit den anderen vergleichbar.

Diese vier Items korrelieren untereinander zwischen $R=.31$ und $R=.58$. Der größte Zusammenhang tritt zwischen der Qualität und der Ausführlichkeit auf, der geringste zwischen der Qualität und den Terminausfälle. Letztere hängen am stärksten mit der Organisation zusammen (.45).

Im gesamten Themenbereich der Betreuungssituation bilden die Items zur Sprechstunde einen relativ eigenständigen Bereich. Sie korrelieren überhaupt nicht mit den Items zur Wichtigkeit, weisen jedoch mittlere bis größere Zusammenhänge zu den Beurteilungen der Lehrenden auf (bis .49). Dabei sind die größeren Korrelationen eher in Verbindung mit der Qualität zu finden, die schwächeren mit den Terminausfällen. Für die Sprechstundenitems sind die Zusammenhänge jeweils zu Professoren höher als zu anderem Lehrpersonal, außer für die Terminausfälle.

Eine **Faktorenanalyse** (HKA) über alle 28 Items (Frage 1 und 4) liefert 7 Faktoren. Der erste Faktor entspricht dem dritten Beurteilungsfaktor in der Analyse ohne die Sprechstunden. In gleicher Weise resultieren zwei Faktoren mit den Wichtigkeitsitems. Die anderen Faktoren weisen Unterschiede zur Analyse ohne Sprechstunden auf. In einen Faktor fallen die vier Items der Sprechstunden zusammen mit den Urteilen zu Professoren für Kontakte und Erreichbarkeit. Der Faktor mit den Items zu den Urteilen der Praktikumbetreuung und der Auslandsvermittlung verliert das Item zu Praktika für anderes Lehrpersonal an die Wichtigkeit der Praktikumbetreuung, die damit nicht mehr isoliert ist. Der letzte Faktor enthält noch vier Items zu Urteilen für das andere Lehrpersonal. Die Einbeziehung der Items zu den Sprechstunden hat damit vor allem Einfluss auf die Unterscheidung der Urteile zur Art der Lehrkräfte.

In einem alternativen Verfahren (nach Kaiser-Guttman) werden nur 5 Faktoren extrahiert. Die resultierende Struktur differenziert dabei deutlicher nach Situationen und Lehrkräften. In den Faktor mit den Sprechstunden fällt zusätzlich die Beurteilung zum Engagement der Professoren. Die Wichtigkeiten bilden nun einen einzigen Faktor. Die Items zu den Rückmeldungen bilden einen weiteren Faktor, ebenso die Items zu Praktika und Ausland. Der letzte Faktor beinhaltet wiederum die vier Items zur Beurteilung von anderem Lehrpersonal.

In einem dritten alternativen Verfahren (Iterationsschätzung) resultiert eine sehr ähnliche Struktur mit 7 Faktoren, jedoch werden hier die Situationen noch stärker differenziert. So bilden die Beurteilungsitems zum anderen Lehrpersonal für Kontakte und Erreichbarkeit einen eigenen Faktor. Ebenso die Items zur Auslandsvermittlung, sowie alle drei Items zur Praktikavermittlung.

4.1.1 Dimensionierung und Skalierungen der Betreuungssituation

Die Korrelationen geben Auskunft über die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Items, die Faktorenanalysen über zugrundeliegende Dimensionen, die Bündel von Items gruppieren und differenzieren. Die Skalenanalysen bestimmen die Zuverlässigkeit mit der die Items eine solche Dimensionen abbilden, sowie der Zugehörigkeit einzelner Items zur Dimension. Regressionsanalysen untersuchen den Einfluss von Items auf andere.

Die **Skalenanalysen** setzen an Itemgruppen an, die als zu einer Dimensionen zusammengehörig vermutet werden. Diese Dimensionen können aus den Befunden der Faktorenanalysen übernommen werden oder aufgrund inhaltlicher Überlegungen konstruiert werden. Die Skalenanalyse liefert einen Koeffizienten, welcher den Grad der Genauigkeit angibt, mit dem die Items zusammen die Dimension messen, wobei jedes Item mit jedem anderen verglichen wird. Er definiert wie zuverlässig anhand dieser Dimension Unterschiede aufgedeckt werden können, und damit wie gut die Dimension einsetzbar ist. Der berechnete Koeffizient wird als interne Konsistenz angegeben. Die Trennschärfen sind ein Maß für den Zusammenhang eines Items mit allen anderen der Dimension, womit jedes einzelne Item auf die Zugehörigkeit hin überprüft werden kann. Hohe Werte belegen eine hohe Zugehörigkeit zur Dimension, was gleichzeitig ihren Wert für die inhaltliche Bestimmung der Dimension ausdrückt.

Skala zur Betreuung durch Professoren

Eine inhaltlich Dimensionierung der Items kann über die Differenzierung der Beurteilung der Betreuungssituation anhand des Lehrendenstatus übernommen werden. Die

Analyse aller Beurteilungen zu den Betreuungsleistungen von Professoren soll Auskunft geben, inwieweit eine Dimension der Professorenbetreuung erkennbar wird.

Die Skalenanalyse über die acht Items liefert einen Konsistenzkoeffizienten von $R = 0.83$, der eine hohe Genauigkeit belegt, was die Zusammengehörigkeit der Items als Dimension bestätigt. Die Betreuungsleistungen der Professoren bilden damit eine gemeinsame Dimension ab. Die Trennschärfen liegen für die meisten Items über .5, nur bei zwei Items sind niedrigere Werte festzustellen (Praktika und Ausland), wobei nur das Items zu Praktika eine Trennschärfe unter .4 aufweist. Nach dessen Elimination wäre bereits eine methodisch brauchbare Skala vorhanden (mit Konsistenz über .8 und Trennschärfen über .4), jedoch ist in diesem Falle die Trennschärfe des Items zum Ausland auffällig geringer als alle anderen. Daher ist eine weitere Elimination erwägenswert, zumal es sich inhaltlich um eine sehr spezifische Situation handelt. Nach Elimination bleibt die Konsistenz bei 0.83, mit Trennschärfen von über .5. Die resultierende Skala bildet vorrangig die Betreuungsleistungen von Professoren hinsichtlich Zugänglichkeit und Beratung zu Lehrinhalten ab, ohne weiterführende Hilfestellungen.

Eine Analyse für das andere Lehrpersonal ergibt ähnliche Befunde. Die interne Konsistenz beträgt 0.80. Nach Elimination der beiden schwächsten Items (Praktika, Ausland) bleibt die Konsistenz erhalten und die Trennschärfen liegen über .5.

Ausweitung der Betreuung auf Sprechstunden

Werden nur die Beurteilungen zu Professoren gemeinsam mit den Urteilen zur Sprechstunde untersucht, dann extrahiert eine Faktorenanalyse zwei Faktoren. Dabei fallen die vier Items zur Sprechstunde zusammen mit der Betreuung von Praktika in einen Faktor. Der zweite beinhaltet die restlichen Betreuungssituationen für Professoren. Dieses Ergebnis stellt heraus, dass die Sprechstunden eine spezifische Betreuungsdimension abbilden. Der Vereinigung mit der Praktikumbetreuung bestätigt hier nur die größere Abweichung dieses Items von den anderen Betreuungssituationen.

Werden auch die Beurteilungen des anderen Lehrpersonals hinzugenommen, dann resultiert das bereits bekannte Ergebnis, bei dem zu den Sprechstunden die Beurteilung von Professoren zu Kontakten, Erreichbarkeit und Engagement fallen, womit die Zugänglichkeit von Professoren hinzukommt.

Bei Einbeziehung der Sprechstundenitems in die Skala der Betreuungsleistung der Professoren fällt das Item zu den Terminausfällen als zu trennschwach heraus. Nach seiner Elimination erhöht sich die Konsistenz auf 0.85, wobei alle Trennschärfen über 0.5 liegen. Die Skala

kann damit um den Bereich der Sprechstunden ausgeweitet werden, womit die Dimension inhaltlich die Zugänglichkeit und die studienbezogene Beratungsleistung abbildet. Ein sehr ähnliches Ergebnis erbringt die Ausweitung der Betreuungsskala auf die Sprechstunden für

Ausweitung auf andere Fragen zur Studiensituation

Im SQM sind in einigen nachfolgenden Fragen Items vorhanden, die mit der Betreuungssituation in Zusammenhang gesetzt werden können. Dazu zählen bestimmte Schwierigkeiten im Studium, einige Beratungsleistungen, einige didaktische Prinzipien sowie die Betreuungsbilanz, die durch die Gesamtzufriedenheit mit der Betreuung durch Lehrende definiert wird.

Die häufigsten und größten Zusammenhänge mit anderen Items finden sich bei der Betreuungsbilanz, was seine Verwendung als bilanzierendes Item bestätigt. Besonders hoch ist die Korrelation (über .6) zu den Kontaktmöglichkeiten, dem Engagement, sowie zur Zufriedenheit mit der Studienfachberatung. Aber auch zur Qualität der Sprechstunden zeigt sich noch ein hoher Zusammenhang (.57). Die Schwierigkeiten im Umgang mit Lehrenden weist zu allen anderen Merkmalen mittlere negative Zusammenhänge auf, die höchste Korrelation tritt mit dem Bilanzitem auf.

Die Studienfachberatung korreliert ebenfalls deutlich mit der Qualität der Sprechstunde, womit deren Nutzung für fachliche Lehraspekte hervorgehoben wird. Zusammenhänge treten auch mit den Beratungsleistungen der Professoren auf, am stärksten mit dem Engagement. Die beiden spezifischen Beratungsleistungen (Auslandsamt und Praktikumvermittlung) weisen vorrangig Zusammenhänge mit den beiden entsprechenden Beratungsleistungen der Professoren auf, wobei die Praktikumvermittlung auch mit der Betreuungsbilanz und dem Engagement korreliert.

Von den vier Items zu den didaktischen Aspekten weist die Betreuung in den Tutorien die geringsten Zusammenhänge auf. Hier werden keine größeren Verbindungen zu Professoren hergestellt. Die Diskussionsmöglichkeiten in den Veranstaltungen weisen nur mittlere Zusammenhänge zur Bilanz und dem Engagement auf (< .5). Im Vergleich dazu zeigen die didaktische Vermittlung und die Berücksichtigung der Studierenden höhere Korrelationen zum Engagement und der Bilanz. Zu den anderen Beratungsleistungen der Professoren weisen sie mittlere Zusammenhänge auf. Das Engagement der Professoren zeigt damit einen bilanzierenden Charakter, der ähnliche Verwendungsmöglichkeiten vermuten lässt wie die Bilanz der Betreuung durch Lehrende.

Die Hinzunahme der Betreuungsbilanz und Studienfachberatung erhöht die Konsistenz der bisher erhaltenen

Skala zur Betreuung durch Professoren auf $R = 0,88$, wobei die Trennschärfen zwischen .52 und .74 liegen. Die höchste Trennschärfe tritt bei der Gesamtzufriedenheit der Betreuung auf (.74), die zweithöchste für das Engagement der Professoren (.67). Beide Items korrelieren deutlich höher als die anderen Items mit der Skala, d.h., sie repräsentieren die Dimension am stärksten.

Nach den Ergebnissen der Faktorenanalyse bilden die Sprechstundenitems eine eigene Dimension. Für die Skalenanalyse bedeutet dies eine Aufteilung der Skala in zwei Unterskalen, die gegeneinander getestet werden können. Für die erste Skala hat dies kaum einen Effekt, die Konsistenz sinkt geringfügig (0.86). Die zweite Skala, die jetzt nur aus den vier Sprechstundenitems gebildet wird, weist höhere Trennschärfen auf der zweiten Skala als gegenüber der ersten auf, womit sie als eigenständige Skala ausgewiesen wird, jedoch erreicht sie keine sehr hohe Zuverlässigkeit (0.76).

Anhand von **Regressionsanalysen** lässt sich prüfen, ob die als bilanzierend angenommenen Eigenschaften der Items zur Gesamtzufriedenheit und dem Engagement gerechtfertigt ist. Die Determinationskoeffizienten weisen für beide Items einen noch annehmbaren Erklärungswert aus, der für die Betreuungsbilanz (.62) etwas größer ist als für das Engagement (.51). Für die Betreuungsbilanz weisen insbesondere das Engagement, die Studienfachberatung, die Qualität der Sprechstunden und die Kontaktmöglichkeiten einen höheren Erklärungswert auf. Doch auch die anderen Items liefern noch einen Beitrag. Für das Engagement besitzen die Betreuungsbilanz, die Sprechstundenqualität, die Studienfachberatung, die Kontakte und die Erreichbarkeit der Professoren höheren Erklärungswert, und auch die restlichen Items liefern noch einen geringen Beitrag.

Obwohl beiden Items einen deutlichen Einfluss auf das jeweilige andere besitzen, sinkt die Determination nur unwesentlich, wenn die Items aus der jeweiligen Regression der anderen herausgenommen werden. In Kombination beider Items ergibt sich ein kanonischer Zusammenhang von 0.82 (Eigenwert = 0.67). Unter Kontrolle der anderen Items korrelieren beide bilanzierenden Items miteinander nur noch eine gering (.22).

Bei Kontrolle der beiden bilanzierenden Items fallen die Partialkorrelationen der anderen Items ebenfalls deutlich ab, es sind nur noch höchstens mittlere Zusammenhänge festzustellen. Die höchsten Determinationskoeffizienten finden sich für die Kontaktmöglichkeiten (.42) und die Studienfachberatung (.41). Die Regressionskoeffizienten und Varianzanteile sind für die Betreuungsbilanz jeweils deutlich größer als für das Engagement.

Beiden Items kann ein eigenständiger bilanzierender Charakter zugestanden werden. Das etwas größere

Potential besitzt die Betreuungsbilanz, die durch die Kombination beider Items leicht erhöht werden kann. Beide Items werden am stärksten durch die Kontaktmöglichkeiten zu Professoren und die Güte der Studienfachberatung abgebildet.

4.2 Themenbereich Lehrangebot

In den nächsten drei Fragen des SQM (Fr. 5-7) werden organisatorische und didaktische Aspekte des Lehrangebots untersucht. Sie beinhalten insgesamt 22 Items. Vier Items beinhalten Angaben zur Wichtigkeit, die anderen sind Beurteilungen. Letztere teilen sich in 7 Items zu organisatorischen Aspekten, 7 Items zu didaktischen Aspekten, 2 Items zu Ergänzungen des Lehrangebots und zwei Items betreffen den Praxis- und Forschungsbezug.

Wichtigkeit: Rangreihe Mittelwerte:

	MW	Uni	FH
Praxisbezug	4.557	4.431	4.720
Präsentationstechnik	3.967	3.848	4.123
Onlineangebote			
Selbststudium	3.915	3.880	3.962
Forschungsbezug	3.613	3.648	3.567

Die Angaben zur Wichtigkeit liegen alle mehr als 10% über dem Skalenmittel, die Aspekte sind den Studierenden wichtig. Mit deutlichem Abstand führt der Praxisbezug die Rangreihe an, während der Forschungsbezug erkennbar an letzter Stelle rangiert. Die Differenzen sind bedeutsam. Zwischen den Hochschularten fällt nur auf, dass die Differenzen der Rangreihe an den Fachhochschulen deutlich größer sind als an den Universitäten.

Die Items weisen untereinander nur niedrige Zusammenhänge auf. Mit den Beurteilungen treten keine Zusammenhänge auf. In den Faktoranalysen heben sie sich von den Beurteilungen ab.

Von den 18 Items zu den Beurteilungen weichen die ersten 6 Items in der Rangreihe über 10% der Skalenbreite von der Skalenmitte nach oben ab. Darunter fallen u.a. die qualitativen Aspekte des Lehrangebots. Vier weitere Items liegen über 5% über dem Skalenmittel. Sieben Items bewegen sich um den Skalenmittelpunkt und nur ein Item (Forschungsbezug) liegt erkennbar darunter.

Für die Items treten einige Differenzen nach der Hochschulart auf. An den Universitäten erreichen der Praxis- und Forschungsbezug nur mittlere Beurteilungen, die Werte weichen nicht erkennbar von der Skalenmitte ab. An den Fachhochschulen werden mehr Items deutlich positiv beurteilt und die Spannweite der Beurteilung ist größer als an den Universitäten. Die Rangreihen weisen in ihren Reihenfolgen leichte Unterschiede auf und es finden sich bei vier Items (Teilnahme an Pflichtveranstaltungen, Diskussionsmöglichkeiten, Praxisbezug, Angebote zum wissenschaftlichen Arbeiten) sehr deutlich Differenzen in der Beurteilung zwischen Universitäten und Fachhochschulen (> 10% der Skalenbreite).

Die **Korrelationen** zwischen den Aspekten des Lehrangebots sind überwiegend von mittlerer Größe. Die höchsten Zusammenhänge (zwischen .48 und .57) treten zwischen der inhaltlichen Abstimmung von Lehrveranstaltungen und der Breite des Lehrangebots sowie der zeitlichen Koordination der Veranstaltungen auf. Außerdem zwischen der didaktischen Vermittlung und der fachlichen Qualität sowie der studentischen Berücksich-

Beurteilungen: Rangreihe, Mittelwerte:

	MW	Uni	FH
Org. Aspekt: Teilnahme an Pflichtveranstaltungen	3.905	3.713	4.154
Did. Aspekt: Fachliche Qualität der LV	3.823	3.815	3.834
Did. Aspekt: Diskussionsmöglichkeiten in den LV	3.623	3.450	3.848
Org. Aspekt: Leistungsnachweise erwerben können:	3.555	3.507	3.619
Org. Aspekt: Breite/Vielfalt des Lehrangebotes	3.554	3.472	3.661
Did. Aspekt: Nutzung audiovisueller Medien	3.506	3.414	3.625
Did. Aspekt: Aufgreifen von Anregungen von Studierenden	3.329	3.218	3.467
Did. Aspekt: Betreuung in Tutorien	3.268	3.360	3.138
Praxisbezug	3.254	2.971	3.614
Did. Aspekt: Didaktische Vermittlung des Lehrstoffs	3.236	3.125	3.380
Ergänzung: Onlineangebote Selbststudium	3.187	3.244	3.111
Org. Aspekt: Verständlichkeit Studien-/Prüfungsordnungen	3.128	3.050	3.231
Org. Aspekt: Zeitliche Koordination der LV	3.125	2.996	3.293
Org. Aspekt: Inhaltliche Abstimmung zwischen den LV	3.112	3.047	3.197
Org. Aspekt: Betreuungsangebote Studieneingangsphase	3.108	3.143	3.061
Did. Aspekt: Angebote wissenschaftlichen Arbeiten	3.101	3.072	3.139
Ergänzung: Präsentationstechnik	2.996	2.762	3.251
Forschungsbezug	2.877	3.002	2.711

tigung. Letztere weist auch einen Zusammenhang zu den Diskussionsmöglichkeiten auf. Die beiden Ergänzungssitems zeigen keine größeren Zusammenhänge mit den anderen Items. Die beiden Bezüge korrelieren untereinander auf mittlerem Niveau (.36), der Praxisbezug weist jedoch einen höheren Zusammenhang zur didaktischen Vermittlung auf (.48).

Damit fallen einerseits Zusammenhänge zwischen organisatorischen und andererseits zwischen didaktischen Aspekten auf. Für die didaktische Vermittlung deutet sich eine wichtige Funktion für die fachliche und berufsorientierte Qualität an.

Faktoranalysen über alle 22 Items erbringen 5 (HKA, Iterationsverfahren) bzw. 2 Faktoren (K-G). Dabei bilden die vier Items zur Wichtigkeit entweder eine eigene Dimension, wobei der Forschungsbezug isoliert wird, oder sie fallen ganz heraus (d.h., sie erreichen nicht das Ladungsminimum von .2). Die weiteren Faktoren trennen teilweise sehr genau die organisatorischen von den didaktischen Aspekten des Lehrangebots. Die Ergänzungen und Bezüge fallen dann zu den didaktischen Aspekten, die sich je nach Verfahren weiter unterteilen lassen. Der Praxisbezug bildet mit den interaktiven Elementen, sowie der fachlichen Qualität und der Vermittlung einen Faktor, während die Ergänzungen und der Forschungsbezug mit den anderen drei didaktischen Items zusammenfallen. Bei Differenzierung nach der Hochschulart fallen kaum größere Unterschiede auf.

Damit wird der Praxisbezug mehr in Beziehung zu einer interaktiv-qualitativen Seite gesetzt, während der Forschungsbezug mit diversen Angeboten zusammenfällt, worunter sich wissenschaftliche wie arbeitstechnische befinden.

Die **Skalenanalyse** ermittelt für alle 18 Items zur Beurteilung des Lehrangebots in einer Skala eine Konsistenz von 0.87, wobei nur für ein Item (Forschungsbezug) die Trennschärfe kleiner als .4 ist. Nach dessen Elimination bleibt die Konsistenz erhalten und alle Trennschärfen liegen über .4. Damit könnte der Studienbereich zum Lehrangebot zwar insgesamt zuverlässig untersucht werden, doch bringen die einzelnen Aspekte zu viel unterschiedliche Richtungen in den Bereich ein.

Eine Aufteilung in drei Unterskalen nach den Ergebnissen der Faktorenanalysen liefern zuerst nur Konsistenzen unter .8. Nach Elimination der Items zur Prüfungsordnung, den Ergänzungen und dem Forschungsbezug, sowie der Umsetzung der Angebotsvielfalt in die Skala der qualitativen und interaktiven Elemente (wegen höhere Trennschärfe auf dieser Skala), liegen zwar alle Trennschärfen über .4, aber nur die 2. Skala erhält mit 7 Items eine Konsistenz über .8. (Angebotsvielfalt, inhaltliche Abstimmung, fachliche Qualität, didaktische Vermitt-

lung, Berücksichtigung, Diskussionsmöglichkeiten, Praxisbezug). Die erste Skala enthält noch 3 organisatorische Aspekte (zeitl. Koordination, Leistungsnachweise, Pflichtveranstaltungen) mit Trennschärfen über .5 und einer Reliabilität von 0.74. Die dritte Skala zeigt für die Items höhere Trennschärfen auf der 2. Skala. Eine sukzessive Umsetzung führt zur Kombination beider Skalen. Diese erreicht mit 11 Items eine Konsistenz von 0.84, die alle didaktischen Aspekte vereint, zusammen mit der Vielfalt des Lehrangebots und der inhaltlichen Abstimmung aus den organisatorischen Aspekten, sowie dem Praxisbezug. Nach Elimination aller Trennschärfen unter .5 bleiben 5 Items aus der ursprünglichen 2. Skala erhalten mit einer Konsistenz von 0.79 (fachliche Qualität, didaktische Vermittlung, Berücksichtigung, Diskussionsmöglichkeiten, Praxisbezug).

Damit bildet sich einmal eine Skala zu organisatorischen Studienaspekten und zum anderen eine Skala zu qualitativ-interaktiven Elementen heraus.

Eine inhaltliche Unterteilung der Items in drei Skalen analog der Vorgaben im SQM, weist für die Skala zu den organisatorischen Aspekten und für die zu den didaktischen Aspekten jeweils Trennschärfen über .4 aus, jedoch mit Konsistenzen von .77 bzw. .79. Eine dritte Skala mit den Items zu Frage 6 und 7 kann nicht erzeugt werden, das Praxisitem fällt zu den org. Aspekten. In den verbleibenden Skalen zeigen viele Items höhere Trennschärfen auf der jeweils anderen Skala. Nach Umsetzung und weiterer Elimination ergeben sich dann die beiden bekannten Skalen mit 3 bzw. 11 Items.

Die Aspekte zeigen damit je nach Ausgangspunkt unterschiedliche Aufteilungen. Die organisatorischen Elementen lassen sich nicht einheitlich auf einer Dimension abbilden, nur drei zeigen eine größere Zusammengehörigkeit an. Die Vielfalt und die inhaltliche Abstimmung weisen eher Zusammenhänge mit den didaktischen Aspekten auf, zu denen auch der Praxisbezug tendiert, während der Forschungsbezug sich eher schlecht einordnen lässt.

Ausweitung auf Schwierigkeiten und Bilanzen

Die ausgewählten Items zu Schwierigkeiten im Studium weisen mit den Aspekten des Lehrangebots nur niedrige **Korrelationen** auf. Nur ein etwas größerer Zusammenhang (-.35) tritt zwischen den Orientierungsproblemen und der Verständlichkeit der Studienordnung hervor.

Für die ausgewählten bilanzierenden Items, die Betreuungsbilanz und die Gesamtzufriedenheit mit dem Lehrangebot im Studiengang (Lehrangebotsbilanz) sowie das Engagement der Lehrenden, finden sich zu den Aspekten des Lehrangebots mindestens mittlere Zusammenhänge sowie einige höhere. Mit der Betreu-

ungsbilanz korreliert die fachliche Qualität der Lehrveranstaltungen, die didaktische Vermittlung, die Berücksichtigung der Studierenden sowie der Praxisbezug. Mit der Lehrangebotsbilanz korreliert besonders stark die Vielfalt des Lehrangebots (.67), womit die Zufriedenheit mit dem Lehrangebot für die Studierenden größtenteils durch die Vielfalt bestimmt wird. Darüber hinaus ist auch ein Zusammenhang zur fachlichen Qualität festzustellen. Mit dem Engagement korrelieren die didaktische Vermittlung und die Berücksichtigung der Studierenden.

In den **Faktorenanalysen** fallen die Betreuungsbilanz und das Engagement zusammen mit drei didaktischen Aspekten (Vermittlung und interaktive Elemente) und dem Praxisbezug in einen Faktor. Die Lehrangebotsbilanz fällt zu einem Faktor, der die fachliche Qualität mit der Vielfalt und der inhaltlichen Abstimmung verbindet. In einem alternativen Verfahren fällt die Lehrangebotsbilanz zu organisatorischen Aspekten und die Betreuung und das Engagement zu den didaktischen Aspekten.

Mit Erweiterung der bisher aufgestellten **Skalen** durch die drei bilanzierenden Items wird in Falle einer Gesamtskala (jetzt mit 20 Items) deren Konsistenz auf .899 erhöht, alle Trennschärfen liegen über .4. Die höchsten Trennschärfen zeigen sich bei den drei Bilanzitems, der didaktischen Vermittlung und den interaktiven Elementen. Bei Elimination aller Trennschärfen unter .5 verbleiben 11 Items mit einer Konsistenz von 0.88. Eine weitere Elimination der Trennschärfen unter .6 resultiert in 4 Items mit einer Konsistenz von 0.81. In dieser Skala sind jedoch alle Items zum Lehrangebot weggefallen, außer der didaktischen Vermittlung und der Berücksichtigung studentischer Vorschläge. Von den bilanzierenden Items bleiben die Betreuung und das Engagement erhalten.

Werden die beiden bereits vorhandenen Unterskalen mit den Bilanzitems ausgeweitet, so fallen alle drei Items in die größere Skala, die dann eine Konsistenz von .88 erreicht. Werden die drei Bilanzitems nach Befunden der Faktorenanalysen auf die organisatorischen und die didaktischen Items aufgeteilt, dann ergeben sich zwei Skalen mit recht hoher Konsistenz (.82 und .86). Nach Umsetzung der Items, die auf der anderen Skala höher laden, bleiben in der 1. Skala 5 Items übrig (Vielfalt, Koordination, Leistungsnachweise, Pflichtveranstaltungen, Lehrangebotsbilanz). Die Konsistenz sinkt dabei jedoch auf 0.78.

Die erweiterte Skala zu den didaktischen Aspekten enthält nun 13 Items mit einer Konsistenz von 0.87. Diese Skala lässt sich im Bezug auf die Trennschärfen verbessern. Mit Einbeziehung der Angebotsvielfalt und der Lehrangebotsbilanz, sowie der Elimination der Medien und Tutorien resultieren Trennschärfen von über .5 mit einer Konsistenz von 0.88. Die höchste Trennschärfe weist allerdings das Bilanzitem zur Betreuung auf.

Wiederum lassen sich keine klar abgrenzbaren Dimensionen für die Aspekte des Lehrangebots erstellen. Verschiedene Items, darunter auch die Bilanz können mit unterschiedlichen Items Dimensionen bilden, die aber nicht allzu stabil sind. Zudem weisen die Strukturen eine deutliche Nähe zum Betreuungsbereich auf, womit eine inhaltliche Eigenständigkeit verloren geht.

Die Gesamtzufriedenheit mit der Betreuung wurde bereits für die Skala der Betreuung durch Professoren genutzt, in der es ebenfalls die höchste Trennschärfe aufweist. Bei einer Analyse der beiden Skalen gegeneinander wird deutlich, dass die Betreuungsbilanz und das Engagement höhere Trennschärfen auf der Skala zur Betreuung durch Professoren besitzen, während die Lehrangebotsbilanz stärker zur Skala für Lehrangebote passt. Jedoch weisen fast alle Items hohe Trennschärfen auf der jeweils anderen Skala auf, sodass diese beiden Skalen auch eine gemeinsame Dimension abbilden. Diese besäße 17 Items mit Trennschärfen über .49 und einer Konsistenz von 0.91, wobei nur ein Item unter .5 liegt. Eine Elimination aller Trennschärfen unter .6 liefert eine Skala mit 6 Items und einer Konsistenz von 0.86, die von der Betreuung noch die Kontakte, Vorbereitung, das Engagement und die Bilanz enthält, zusammen mit der Vermittlung und der studentischen Berücksichtigung.

Regressionen und kanonischen Korrelationen weisen bei Prädiktion der Bilanzitems durch die Aspekte des Lehrangebots die Angebotsbilanz als das am besten präzifizierbare aus, mit einer Modellgüte (R^2) von 0.56. Von den Prädiktoren zeigt die Angebotsvielfalt den größten Einfluss.

Insgesamt bilden die Aspekte zum Lehrangebot keine eigene stabile Dimension aus, sondern können eher als Teildimension einer tutorialen Studienqualität verstanden werden, die Betreuung ebenso einschließt wie organisatorische und didaktische Aspekte. Innerhalb der Aspekte lassen sich teilweise die organisatorischen von den didaktischen Elementen trennen, jeweils um spezifische Kernbündel herum. Einige Items variieren zwischen allen Bereichen, womit sie gewisse Schlüsselfunktionen ausüben. Dazu gehört die didaktische Vermittlung, die studentische Berücksichtigung, die Angebotsvielfalt und die inhaltliche Abstimmung. Um eine abgrenzbare Dimension des Lehrangebots genauer zu analysieren, insbesondere bei zusätzlicher Unterteilung nach inhaltlichen Bereichen, reichen die vorhandenen Items noch nicht aus. Hier wäre ein gezielter Ausbau der Items gefordert, auch mit Blick auf weitere mögliche bilanzierende Items.

Forschungs- und Praxisbezug

Forschungs- und Praxisbezüge im Studium stellen zwei wichtige Indikatoren der Studienqualität dar. Obwohl als

eigenständige Bereiche darstellbar, können sie mit verschiedenen anderen Bereichen der Studiensituation in Zusammenhang gebracht werden. Bezüge werden z.B. in den Lehrveranstaltungen hergestellt, weshalb sie auch als spezielle didaktische Prinzipien gelten können. Sie können darüber hinaus durch den Studiengang insgesamt definiert werden, weshalb sie im Sinne von Anforderungen oder Kennzeichen eines Faches verstanden werden dürfen, und sie bilden eigene Abschnitte im Studienverlauf, durch Praktika oder Projekte. Schließlich gestalten sie spezifische Studenerträge.

Beide Bezüge sind damit in unterschiedliche Ebenen der Studiensituation integriert, weshalb sie als globale bilanzierende Beurteilungen oder als sehr spezifische Situationsmerkmale erhoben werden können.

Im SQM werden einige Items erhoben, die gezielt auf ihre Bedeutung für den Forschungs- und Praxisbezug hin analysiert werden können. In Frage 7 wird nach der Wichtigkeit der Bezüge gefragt und nach der Beurteilung ihrer Umsetzung. In den Aspekten zum Lehrangebot findet sich ein Item zum Wissenschaftsbezug. In der Frage zu den Studenerträgen sind drei Items vorhanden, die sich mit den Bezügen in Zusammenhang bringen lassen. Zusätzlich können aus der Betreuungssituation die Items zu den „Praktika“ herangezogen werden (Wichtigkeit und Urteil), aus der Ausstattung die Angebote zu Pflichtpraktikumplätzen und aus den Einrichtungen die Praktikumvermittlung. Die Items zu den Laboren wären als weitere mögliche Items für den Praxisbezug anzusehen, sie bleiben jedoch auf bestimmte Fächergruppen beschränkt, weshalb sie nicht für die Gesamtstichprobe herangezogen werden.

Die Auswahl der Items zur Analyse des Forschungs- und Praxisbezuges orientiert sich hier nur an den inhaltlichen Bedeutungen der Merkmale. Es werden keine Items einbezogen, die andere inhaltliche Merkmale der Studiensituation betreffen, aber Zusammenhänge mit den Bezügen aufweisen. D.h. die Befunde der anderen Analysen werden für diese spezielle Untersuchung nicht berücksichtigt. Es soll nur der Nutzen jener Items untersucht werden, die inhaltlich mit den Bezügen in Zusammenhang stehen. Dadurch wird ein eng begrenzter Itempool definiert, an dem die Analysen ansetzen können.

Diese strikte Auswahl ist notwendig, weil die Ergebnisse aus dimensionierenden Verfahren sehr stark von jedem einzelnen Item abhängen können. Jedes weitere Merkmal kann die Befunde verändern. Das Ziel ist hier, Aussagen zum Forschungs- und Praxisbezug zu erstellen, weshalb sich der Itempool darauf beschränken muss. Alle weitergehenden Zusammenhänge werden in den Analysen der entsprechenden Themenbereiche dargestellt.

Der SQM bietet 12 Items an, die mit dem Forschungs- und Praxisbezug in Verbindung stehen. Der Praxisbezug ist dabei im SQM stärker und direkter vertreten als der Forschungsbezug, der einerseits sehr speziell auf eine eigene Forschungsteilnahme festgelegt wurde, und andererseits eher allgemein über den Wissenschaftsbezug betrachtet wird. Vorhandene Items zum Forschungs- und Praxisbezug im SQM:

Forschungsteilnahme Wichtigkeit	3.613
Forschungsteilnahme Beurteilung	2.877
Praxisbezug Wichtigkeit	4.557
Praxisbezug Beurteilung	3.254
Angebote zum Erlernen wissenschaftlichen Arbeitens	3.101
Förderung der praktischen Fähigkeiten	2.974
Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden	3.259
Förderung der Beschäftigungsfähigkeit	2.377
Wichtigkeit von Betreuung von Praktika	4.160
Betreuung von Praktika	3.229
Angebot zu Pflichtpraktikumplätzen	3.207
Praktikumvermittlung	2.680

Die verschiedenen Items weisen recht unterschiedliche Zusammenhänge untereinander auf. Die drei Wichtigkeitsitems korrelieren nicht mit den Beurteilungswerten, und auch nicht untereinander. Auch die Wichtigkeiten zu Forschungs- und Praxisbezug erreichen untereinander nur einen Koeffizienten von 0.2.

Zwischen den Beurteilungswerten treten mindestens mittlere **Korrelationen** auf. Der größte Zusammenhang ist zwischen der Förderung praktischer Fähigkeiten und dem Praxisbezug in den Lehrveranstaltungen festzustellen (.59). Danach folgen Zusammenhänge zwischen der Praktikumvermittlung und den Pflichtpraktikumplätzen (.54), sowie zwischen der Förderung von Kenntnissen in wissenschaftlichen Methoden und den Angeboten zum Erlernen wissenschaftlichen Arbeitens (.53). Die Praktikumvermittlung weist zusätzlich einen Zusammenhang mit der Betreuung von Praktika durch Professoren auf (.46). Alle anderen Items weisen ansonsten nur mittlere Zusammenhänge untereinander auf.

Die Korrelationen deuten bereits bestimmte Dimensionen an, einmal der Praxisbezug mit Ausweitung auf Praktika, und zum anderen der Forschungs- und Wissenschaftsbezug, in den auch der Praxisbezug hineinspielt. Eine **Faktorenanalyse** (HKA) extrahiert drei Faktoren, deren Itemzusammenstellungen diese Dimensionen bestätigen.

- Der erste Faktor umfasst alle 6 Items zu Praxis, außer der Wichtigkeit: Praktikumvermittlung, Praxisbezug, praktische Fähigkeiten, Betreuung von Praktika, Pflichtpraktikumplätze und Beschäftigungsfähigkeit.

- Der zweite Faktor beinhaltet zwei Items zur Wichtigkeit von Praxis: Betreuung von Praktika und Praxisbezug.
- Der dritte Faktor umfasst alle Items zur Forschung und Wissenschaft: die Wichtigkeit des Forschungsbezug und seine Beurteilung sowie die beiden Items zu den wissenschaftlichen Kenntnissen (Angebot und Ertrag).

In dieser Analyse wird damit eine deutliche inhaltliche Trennung der Items bestätigt. Praxis und Forschung fallen in unterschiedliche Dimensionen. Gleichzeitig werden Praktika und Praxis zusammengefasst und damit nicht nur inhaltlich als eine Dimension ausgewiesen.

In ersten alternativen Verfahren (Iterationsverfahren) ergibt sich die gleiche Faktorstruktur, mit einer Ausnahme. Die Beurteilung des Forschungsbezugs fällt hier zum ersten Faktor, der den gesamten Praxisbezuges beinhaltet, wobei es etwas geringer auch auf dem Faktor läd, der jetzt nur noch die beiden Items zum Wissenschaftsbezug beinhaltet. Die drei Items zur Wichtigkeit fallen in einen Faktor. Dieser Befund weist also der Forschungsteilhaber eine größere Nähe zum Praxisbezug aus, als zum Wissenschaftsbezug. Damit lässt sich die Forschungsteilhaber als praktischer Anteil interpretieren, womit die praktische Tätigkeit hervorgehoben wird. Alternativ dazu kann der Forschungsbezug jedoch auch insgesamt als eine Teil des Praxisbezuges interpretiert werden, im dem Sinne, dass die Forschung als spezifisches Beispiel der Praxis verstanden wird. Praxis ist demnach jegliche Tätigkeit der berufliche Anwendung, von der die Forschung einen Bereich darstellt. Davon lässt sich dann die wissenschaftliche Dimension im Sinne einer entweder grundlegende oder zusätzlichen Qualifikation abtrennen, womit die Ausbildung von der Anwendung getrennt wird.

In einem zweiten alternativen Verfahren (Kaiser-Guttman) werden keine Faktoren nach Eigenwerten unterschieden. Alle Items fallen damit in eine Dimension und weisen auf einen gemeinsamen Hintergrund hin. Wissenschaft und Forschungsteilhaber werden als praktische Aspekte integriert. Über den Scree-Test lässt sich jedoch eine 4-Faktoren-Struktur identifizieren. Wird diese Dimensionierung festgelegt, dann ergeben sich vier inhaltlich abgrenzbare Faktoren:

- Ein Praktikumsfaktor mit den drei Items zu Praktika,
- Ein Forschungsfaktor, mit den Items zum Wissenschaftsbezug und der Forschungsteilhaber,
- Ein Wichtigkeitsfaktor, mit den drei Items zur Wichtigkeit,
- Ein Praxisfaktor, mit den Items zur Förderung der praktischen Fähigkeiten und der Berufsbefähigung, sowie dem Praxisbezug in Lehrveranstaltungen.

Über **Skalennalysen** sollen die Faktorstrukturen überprüft werden. Die Unterteilung der Items nach der 4-Faktorenstruktur (ohne Berücksichtigung des Faktors mit den Items zur Wichtigkeit) liefert keine ausreichend reliablen Unterskalen. Nach Elimination der trennschwächsten Items resultierende drei Skalen, von denen zwei nur noch jeweils zwei Items besitzen. Die erste Unterskala mit den Items zu Praktikumvermittlung und -plätzen kann weder ausreichende Trennschärfen noch eine ausreichende Konsistenz aufweisen. Die zweite Skala mit den Items zum Wissenschaftsbezug erreicht zwar ausreichende Trennschärfen aber keine ausreichende Reliabilität (0.68), Die dritte Skala mit Items zum Praxisbezug und den beiden Erträgen liefert Trennschärfen zwischen .4 und .6 aber noch keine gute Konsistenz (0.71).

Auf der Basis der 3-Faktorenstruktur ergeben sich für die beiden Unterskalen (ohne Berücksichtigung des Faktors mit den Items zur Wichtigkeit) ebenfalls keine ausreichenden Koeffizienten. Die Unterskala zum Praxisbezug erreicht noch eine Konsistenz von 0.72. Nach Elimination aller trennschwachen Items entstehen die beiden Unterskalen aus der Analyse der 4-Faktorenstruktur. Die Praxis-skala erhält bei weiterer Elimination des schwächsten Items (Beschäftigungsbefähigung) Trennschärfen von .58, erreicht aber nur eine Konsistenz von 0.74.

Werden alle 12 Items in eine Skala integriert, erreichen nur jene fünf Items eine Trennschärfe über .4, die sich bereits in den beiden Unterskalen ausgebildet haben: die beiden Items zum Wissenschaftsbezug und die Items zum Praxisbezug. Doch auch diese fünf Items zusammen liefern nur eine interne Konsistenz von 0.74. Beim Versuch einer Reduktion auf Trennschärfen über .5 bleiben wiederum nur die beiden Items zum Praxisbezug übrig.

Die entstandene 5-Item-Skala bildet den Praxis- und Wissenschaftsbezug ab. Damit erhalten die Angebote und Erträge zum Erlernen wissenschaftlichen Arbeitens eine berufspraktische Bedeutung, womit diese Dimension einen spezifischen hochschulische Ausbildungsertrag abbildet.

Auf der Basis jener SQM-Items, die inhaltlich mit den Forschungs- und Praxisbezügen in Zusammenhang stehen, können damit noch keine ausreichend guten Skalen erstellt werden, die diesen Bereich der Studiensituation reliabel und trennscharf messen. Ein nur befriedigendes Ergebnis liefert eine 5-Item-Skala, die den Praxisbezug mit dem wissenschaftlichen Arbeiten verbindet, womit der Ertrag in einer wissenschaftlich fundierten Professions- und Berufsausbildung abgebildet wird.

Für weiterreichende Analysen zum wichtigen Bereich des Forschungs- und Praxisbezugs im Studium reichen die vorhandenen Items im SQM jedoch nicht aus. Insbesondere bedarf es weiterer Items zur Forschung, die über eine direkte Forschungsteilnahme hinausgehen, da zum allgemeinen Forschungsbezug überhaupt keine Aussagen gemacht werden können. Der Ausbau an speziellen Items zu den Bezügen ist daher sehr zu empfehlen.

Unterscheidung nach Hochschulart

Da die Forschung traditionell eher den Universitäten zugesprochen wird, die Fachhochschulen dagegen für eine praxisnahe Ausbildung stehen, soll für den Bereich der Forschungs- und Praxisbezüge eine detailliertere Unterscheidung der Hochschularten durchgeführt werden.

Die Studierenden an Fachhochschulen gelangen für einige Items zum Forschungs- und Praxisbezug zu differierenden Bewertungen im Vergleich zu den Studierenden an Universitäten. Sie fühlen sich deutlich besser in den praktischen Fähigkeiten gefördert und etwas mehr in der Beschäftigungsbefähigung, dafür etwas weniger in den wissenschaftlichen Methoden. Sie erleben eine deutlich bessere Betreuung von Praktika, bessere Angebote zu Pflichtpraktikumplätzen und eine bessere Praktikervermittlung. Für weit besser halten sie den Praxisbezug in den Veranstaltungen, aber sie erleben die Möglichkeiten zur Forschungsteilnahme als weniger günstig. Die Mittelwertedifferenzen zeichnen damit die traditionelle Unterscheidung nach.

Die Korrelationen zwischen den Items sind an Universitäten und Fachhochschulen zum größten Teil recht ähnlich. Für einzelne Zusammenhänge sind jedoch deutliche Unterschiede auszumachen. An Universitäten fällt ein größerer Zusammenhang zwischen der Wichtigkeit des Forschungs- und des Praxisbezuges auf. An Fachhochschulen treten deutlich größerer Zusammenhänge zwischen den Erträgen in den wissenschaftlichen Kenntnissen und der Beschäftigungsfähigkeit auf, sowie zwischen der Betreuung von Praktika und der Beschäftigungsfähigkeit. Die Employability steht damit an den Fachhochschulen stärker mit Wissenschaftskenntnissen und praktischen Erfahrungen in Verbindung. Faktorenanalysen liefern zwischen den Hochschularten unterschiedliche Strukturen. An den Universitäten bilden sich drei Faktoren (HKA) heraus. Der erste umfasst die Items zu den Praktika, den Ertrag in praktischen Fähigkeiten sowie den Praxis- und den Forschungsbezug. Der zweite Faktor beinhaltet die beiden Items zur Wichtigkeit von Praktika und Praxis. Der dritte Faktor besteht aus den Items zum Wissenschaftsbezug, der Wichtigkeit der Forschungsteilnahme und dem Ertrag der Beschäftigungsbefähigung.

An den Fachhochschulen werden vier Faktoren extrahiert. Im ersten Faktor fallen die Items zum Wissenschaftsbezug, die Erträge und die Bezüge zusammen. Der zweite Faktor beinhaltet die Items zur Wichtigkeit von Forschung und Praktika. Der dritte Faktor isoliert die Wichtigkeit des Praxisbezuges. Und der vierte Faktor umfasst die Items zu den Praktika.

An den Universitäten wird also Praxis und Forschung verbunden und von den Wissenschaftskenntnissen getrennt. An Fachhochschulen werden alle Bezüge und Erträge verbunden und von den Praktika getrennt. Damit wird an Universitäten die Wissenschaft und an den Fachhochschulen die praktische Tätigkeit gesondert herausgestellt.

Im alternativen Verfahren (Kaiser-Guttman) liefert der Scree-Test Hinweise auf vier Faktoren, nach denen der Itempool aufgeteilt werden kann. An den Universitäten ändert sich dadurch die Faktorzusammenstellung. Es bildet sich ein Faktor, der den Forschungs- und Praxisbezug mit den Erträgen in den praktischen Fähigkeiten und der Beschäftigungsbefähigung vereint. Dadurch werden sowohl der Wissenschaftsbezug als auch die Items zu den Praktika in jeweils eigenen Faktoren abgegrenzt.

An den Fachhochschulen resultieren Änderungen in drei Faktoren. Die Items zur Wichtigkeit fallen jetzt in einen Faktor. Es bildet sich ein neuer 4. Faktor aus zwei Items zum Praxisbezug (Ertrag in praktischen Fähigkeiten und Praxisbezug). Dadurch reduziert sich der vormals erste Faktor auf den Wissenschafts- und Forschungsbezug, zusammen mit der Employability. Der Faktor mit dem Praktika bleibt unverändert.

Durch die erzwungene zusätzliche Dimension wird an den Universitäten also der Wissenschaftsbezug isoliert, an den Fachhochschulen der Praxisbezug. Und gleichermaßen an beiden Hochschularten grenzen sich die Praktika als eigene Dimension ab. Der Unterschied zwischen den Hochschularten wird jetzt nur noch durch zwei Items bestimmt: die Forschungsteilnahme und die Beschäftigungsbefähigung. An den Universitäten fallen sie zum Praxisbezug, an den Fachhochschulen zum Wissenschaftsbezug. Damit gilt an den Universitäten die Forschung als Teil der Praxis, die beide zusammen der Berufsvorbereitung dienen, während die Wissenschaft ein eigener Bereich bleibt. An Fachhochschulen gelten dagegen Forschung und Wissenschaft eher als berufliche Qualifikationen, die von der Praxisausbildung unterschieden werden.

Die Skalenbildungen liefern weitere unterschiedliche Ergebnisse. Über den gesamten Itempool kann für die Universitäten eine 6-Item-Skala gebildet werden, die Trennschärfen über .4 enthält, mit einer Konsistenz von

0.74. In dieser Skala sind alle Erträge und Bezüge enthalten, nur die Items zu den Praktika fehlen. Sie bildet damit eine grobe Skala für die Wissenschaft-, Forschungs- und Praxisausbildung, aber ohne die praktischen Tätigkeiten. Eine weitere Elimination zur Erhöhung der Trennschärfen liefert ein 2-Item-Skala des Praxisbezuges mit Trennschärfen von .54 und einer Konsistenz von 0.70.

An den Fachhochschulen liegen die Trennschärfen bereits bei den 9 Beurteilungsskizzen über .4, mit einer Konsistenz von 0.79. Damit bleiben auch die Praktika Teil der Skala zur praktischen und wissenschaftlichen Ausbildung. Durch weitere Eliminationen kann eine 5-Item-Skala erstellt werden, mit Trennschärfen über .5 und einer Konsistenz von 0.77. Sie beinhaltet noch die Erträge, den Wissenschafts- und den Praxisbezug. Die Praktika und der Forschungsbezug wurden eliminiert. Weitere Reduktionen führen nicht mehr zu höheren Trennschärfen.

Die Bildung von Unterskalen auf der Basis der 4-Faktoren-Struktur resultieren an Universitäten in zwei Skalen mit jeweils zwei Items. Einmal der bereits resultierende Praxisbezug und zum anderen der Wissenschaftsbezug, mit Trennschärfen von .50 und einer Konsistenz von 0.66. An den Fachhochschulen bildet sich die gleiche Skala zum Praxisbezug heraus mit leicht höherer Konsistenz (0.71) und eine 3-Item-Skala mit dem Wissenschaftsbezug und der Beschäftigungsbefähigung (Konsistenz von 0.70). Bei letzterer weist die Beschäftigungsbefähigung die schwächste Trennschärfe auf (.44). Ihre Elimination führt zur 2-Item-Skala des Wissenschaftsbezugs, die jedoch höhere Trennschärfen (.55) und eine höhere Konsistenz (.71) aufweist als an den Universitäten.

Die Skalenbildungen erreichen an den Fachhochschulen etwas höhere Koeffizienten, d.h., sie bilden die zugrundeliegende Dimension etwas genauer ab und sie können die Studierenden darin anhand der Items besser unterscheiden. Die Bezüge sind damit an den Fachhochschulen etwas konsistenter aufgebaut. Der wichtigste inhaltliche Unterschied zu den Universitäten ist im etwas geringeren Einfluss der Forschungsteilnahme auf der Gesamtskala der Ausbildungsbeurteilung zu sehen, bei gleichzeitig etwas stärkerem Einfluss des Nutzens für die „Employability“. Damit werden die traditionellen Differenzen der Hochschularten in den studentischen Beurteilungen und ihrer zugrundeliegenden Merkmale weiter nachgezeichnet.

4.3 Themenbereich Studienverlauf

Für diesen Themenbereich kann nur eine Frage des SQM weiterführend untersucht werden. Die Frage 10

enthält drei Items zu Angaben zur Ernsthaftigkeit von Überlegungen zu Änderungsvorhaben im Studium.

Veränderungserwägungen: Rangreihe, Mittelwerte

Hochschulwechsel	1.47
Hauptfachwechsel	1.26
Studienabbruch	1.25

Alle drei Erwägungen liegen im Mittel weit unterhalb des Skalenmittels, womit keine Veränderungen ernsthafter geplant sind. Am häufigsten erwägen die Studierenden noch eine Hochschulwechsel, die Mittelwerte unterscheiden sich dabei um 5% der Skalenbreite.

Alle drei Items korrelieren auf einem mittleren Niveau miteinander. Am höchsten der Fachwechsel mit dem Hochschulwechsel (.42), am niedrigsten der Hochschulwechsel mit dem Studienabbruch (.33).

Ausweitung auf Aspekte der Studiensituation

Die Erwägungen zeigen keine nennenswerten Zusammenhänge zu den Erträgen. Gedanken an einen Studienabbruch hängen demnach nicht mit mangelnden Förderungen in fachlichen oder allgemeinen Fähigkeiten zusammen. Zu den Schwierigkeiten im Studium bestehen ebenfalls nur geringe Zusammenhänge, sodass Wechsel- oder Abbruchneigungen nicht mit den nachgefragten Schwierigkeiten in Verbindung gebracht werden können. Auch die Anforderungen im Studium zeigen keine Zusammenhänge, ebenso wenig die Bilanzen, die Betreuung durch Professoren oder die Aspekte des Lehrangebots. Faktorenanalysen isolieren die Items zu den Erwägungen jeweils in eine eigene Dimension.

Diese Items stellen damit spezifische Merkmale der Studiensituation heraus, die sich nicht durch andere Merkmale abbilden lassen, womit sie die Eigenständigkeit des Themenbereichs belegen.

4.4 Themenbereich Evaluation

Dieser Themenbereich umfasst drei Fragen im SQM (Fr. 11-14) und enthält 21 Items. Die erste Frage behandelt mit 8 Items die Studiererträge. Danach folgt mit 10 Items die Frage zu den erlebten Schwierigkeiten im Studium. Die dritte Frage zu den Anforderungen enthält 3 Items, die jedoch eine andere Art der Skaleneinteilung aufweisen.

Studierertrag

Der Studierertrag spiegelt die erfahrenen Förderungen im Studium wider. Drei der acht Items werden von den Studierenden deutlich überdurchschnittlich beurteilt

(über 10% der Skalenbreite). Die höchste Förderung erfahren die Studierenden in den fachlichen Kenntnissen, danach folgen Autonomie und Teamfähigkeit.

Für drei Item gelangen die Studierenden nur zu einer mittleren Beurteilung, die wissenschaftlichen Kenntnisse, das fachübergreifende Denken und die praktischen Fähigkeiten, wobei letztere bereits erkennbar weniger gefördert werden. Unterdurchschnittlich gefördert fühlen sich die Studierenden in der Beschäftigungsfähigkeit und der Auslandsfähigkeit, womit sich beide sehr deutlich von den anderen Erträgen abheben.

Erträge: Rangreihe, Mittelwerte

Förderung der:		Uni	FH
fachlichen Kenntnisse	3.976	4.017	3.922
Autonomie	3.760	3.846	3.647
Teamfähigkeit	3.434	3.269	3.647
Kenntnisse wissen-			
schaftlicher Methoden	3.259	3.354	3.135
fächerübergreifenden			
Denkens	3.257	3.136	3.415
praktischen Fähigkeiten	2.974	2.714	3.312
Beschäftigungsfähigkeit	2.688	2.531	2.891
Auslandstauglichkeit	2.377	2.232	2.447

Die Rangreihen der Erträge sind an Universitäten und Fachhochschulen etwas unterschiedlich. Die Teamfähigkeit wird an Universitäten nur mittelmäßig bewertet. An den Fachhochschulen bewerten die Studierenden den Praxisbezug und das fachübergreifende Denken deutlich überdurchschnittlich. Im Vergleich zu den Universitäten erfahren sie auch größere Förderungen in der Teamfähigkeit und der Beschäftigungsfähigkeit.

Die **Korrelationen** zwischen den Items liegen im mittleren Bereich. Der größte Zusammenhang tritt zwischen dem fächerübergreifenden Denken und der Beschäftigungsfähigkeit auf (.45). An Universitäten sind die Zusammenhänge zwischen den Items etwas geringer, an den Fachhochschulen leicht höher.

Eine **Faktorenanalyse** (HKA) erstellt nur einen Faktor, der 41% der Varianz aufklären kann. Eine erzwungene Aufteilung ließe die beiden letzten Items zu den Befähigungen in einen Faktor fallen. Darüber hinaus zeigen die fachlichen mit den wissenschaftlichen Kenntnisse einen gemeinsamen Faktor an, sowie die Autonomie und die Teamfähigkeit. Als mögliche Skala weisen alle Items Trennschärfen über .4 aus, mit einer Konsistenz von 0.79.

Ausweitung auf Merkmale der Studiensituation

Die Erträge korrelieren mit den Sprechstundenitems nur im mittleren Bereich. Der größte Zusammenhang findet

sich zwischen den fachlichen Kenntnissen und der Qualität der Beratung in Sprechstunden (.35). Die Zusammenhänge zur Studienfachberatung weisen ebenfalls nur mittlere Größen auf. Die Studierenerträge werden nicht durch Beratungsleistungen getragen, diese können aber etwas unterstützend wirken.

Die beiden Bilanzitems zu Betreuung und Lehrangebot korrelieren am stärksten mit den fachlichen Kenntnissen (.40), das Lehrangebot zudem mit den praktischen Fähigkeiten. Die Betreuungen durch Professoren weisen zu den Erträgen mittlere Korrelationen auf. Der größte Zusammenhang findet sich zwischen der Auslandsbefähigung und der Hilfestellung bei der Vermittlung von Auslandsaufenthalten (.39). Auch die Betreuungsleistungen bewirken damit keine Erträge im Studium, können aber unterstützend wirken.

Mit den Aspekten des Lehrangebots korrelieren die Erträge ebenfalls überwiegend im mittleren Bereich. Für die didaktischen Aspekte sind jedoch auch drei größere Zusammenhänge festzustellen. Die fachlichen Kenntnisse korrelieren etwas höher mit der fachlichen Qualität der Veranstaltungen (.43), die praktischen Fähigkeiten deutlicher höher mit dem Praxisbezug (.59), ebenso wie die wissenschaftlichen Kenntnisse mit den Angeboten zum Erlernen wissenschaftlichen Arbeitens (.53). Die spezifisch ausgerichteten Aspekte beeinflussen damit zwar deutlich die daraus resultierenden Erträge, jedoch nicht vollständig. Die resultierenden Fähigkeiten benötigen damit mehr als nur einen spezifischen Aspekt im Lehrangebot. Der größere Zusammenhang zwischen der Qualität der Veranstaltungen und dem Fachertrag deutet darauf hin, dass die Studierenden mit der fachlichen Qualität zu einem gewissen Teil die Vermittlung von Fachwissen beurteilen.

Die **Faktorenanalyse** (HKA) trennt in diesem Pool von 40 Items die Erträge in zwei Faktoren, ohne sie mit anderen Items zu vermischen. Den einen Faktor bilden die drei Items praktische Fähigkeiten, Beschäftigungsfähigkeit und Auslandsfähigkeit, die hiermit den Nutzen und die Befähigung für den Beruf herausstellen. In den anderen Faktor fallen die übrigen fünf Erträge, der damit Kenntnisse in den Vordergrund stellt.

Eine Promax-Rotation isoliert in einem Faktor drei Items (Autonomie, wissenschaftliche Kenntnisse und fachübergreifendes Denken), womit spezifische Hochschulerrträge angesprochen werden. Die fachlichen Kenntnisse fallen zu einem Faktor, der die Angebotsbilanz, die Vielfalt, die Abstimmung und die fachliche Qualität vereint, worunter eine fachlich-qualitative Dimension des Lehrangebots verstanden werden kann. Die Teamfähigkeit fällt zu einem Faktor, der die interaktiven Elemente und die Vermittlung beinhaltet, zusammen mit dem Praxisbezug, womit mehr die Interaktion im Vordergrund steht.

Beim alternativen Verfahren (Kaiser-Guttman) resultieren drei Faktoren, wobei alle Erträge in einem Faktor fallen, der die meisten didaktischen Aspekte zusammen mit den Ergänzungen und den Bezügen bündelt. Damit wird eine deutliche Verbindung zwischen didaktischen Prinzipien und Erträgen herausgestellt. Die iterativen Variante isoliert 6 Erträge in einem Faktor. Die praktischen Fähigkeiten bilden zusammen mit der Auslandsbefähigung und dem Praxisbezug einen eigenen Faktor.

Durch Reduktion des Itempools auf 26 Items (ohne Betreuungsbereich, Sprechstunden und Beratung) kann die Faktorenanalyse (HKA) sieben Erträge in einem Faktor isolieren. Die fachlichen Kenntnisse bleiben bei dem Faktor zur Angebotsqualität, der als Skala eine Konsistenz von 0.78 aufweist, wobei die fachlichen Kenntnisse die geringsten Trennschärfe aufweisen (.45).

Die Erträge im Studium bilden damit einen relativ eigenständigen Bereich der Studiensituation aus. Dieser zeigt zwar Zusammenhänge und Verbindungen zu spezifischen Aspekten der Lehre und zu deren Qualität, doch lässt er sich nicht durch andere Aspekte ausreichend abbilden. Dieser Befund ist jedoch konform zum inhaltlichen Verständnis der Erträge, die eher als Output definiert werden, während die Lehre in dieser Sichtweise den Input darstellt.

Schwierigkeiten

Alle 10 Items zu den erlebten Schwierigkeiten im Studium liegen im Durchschnitt deutlich unter dem Skalenmittel, womit die Studierenden keine größeren Probleme erfahren. Die Rangreihe weist deutliche Differenzen zwischen den nachgefragten Situationen auf. Mit einigem Abstand führen die Leistungsanforderungen die Rangreihe an. Danach folgt die Beteiligung an Diskussionen. Am unteren Ende der Rangreihe rangieren die beiden Items zum sozialen Klima, der Kontakt zu anderen Studierenden und die Konkurrenz unter Studierenden. Zwischen den Hochschularten fallen keine größeren Unterschiede auf.

Schwierigkeiten: Rangreihe, Mittelwerte,

Schwierigkeiten mit:

Vorbereitung von Prüfungen	2.749
Beteiligung an Diskussionen in Lehrveranstaltungen	2.507
Lehrveranstaltungen in engl. Sprache	2.466
schriftlichen Studienleistungen	2.428
Leistungsanforderungen	2.375
Orientierungsprobleme im Studium	2.310
Fehlen fester Lern- und Arbeitsgruppen	2.154
Umgang mit Lehrenden	2.053
Kontakt zu anderen Studierenden	1.792
Konkurrenz unter Studierenden	1.783

Die Korrelationen zwischen den Items weisen überwiegend mittlere und geringe Größen auf. Nur zwei etwas größere Zusammenhänge treten auf: Zwischen den Leistungsanforderungen und Prüfungsvorbereitungen (.46), sowie zwischen den schriftlichen Arbeiten und den Prüfungsvorbereitungen (.41).

Über eine Faktorenanalyse (HKA) lassen sich drei Faktoren extrahieren. Den ersten Faktor bilden die Items zum Leistungsbereich: Leistungsanforderungen, Prüfungen, Orientierung und schriftliche Arbeiten. Den zweiten Faktor bilden Items zum sozialen Klima: Fehlen von AGs, Konkurrenz, Kontakte und Umgang mit Lehrenden. Der dritte Faktor besteht aus den zwei Items zu spezifischen Anforderungen: Diskussionsbeteiligung und englische Sprache. Dabei weisen die ersten beiden Faktoren deutlich größere Nähe zueinander (Interkorrelationen nach Promax-Rotation) auf, als zum dritten. Es lassen sich keine brauchbaren Skalen mit ausreichenden Konsistenzen und Trennschärfen erzeugen.

An den Universitäten fallen die Orientierungsprobleme zum sozialen Klima, an den Fachhochschulen fällt das Fehlen von AGs zu den Leistungen, die schriftlichen Arbeiten dafür zu den spezifischen Anforderungen.

Ausweitung auf Erträge, Betreuung und Aspekte des Lehrangebots

Die Schwierigkeiten weisen keine nennenswerten Zusammenhänge mit den Erträgen im Studium auf. Eine problematische Studiensituation wirkt sich damit nicht auf den fachlichen und allgemeinen Ertrag des Studiums aus. Eine dimensionale Analyse erbringt nur einen (negativen) Zusammenhang zwischen den Schwierigkeiten und den Erträgen: Sprachprobleme bilden zusammen mit den Befähigungen zur Beschäftigung und zur Auslandstätigkeit einen eigenen Faktor. Damit zeigt das englischsprachige Studium einen Berufsvorteil an.

Mit den zwei bilanzierenden Items fällt nur ein etwas größerer Zusammenhang auf, zwischen der Betreuung durch Lehrende und dem Umgang mit Lehrenden (-.47). Diese Ergebnis wiederholt sich auf der Ebene Beurteilung von Betreuungssituationen durch die Professoren. Die jeweils höchsten (negativen) Zusammenhänge weisen die Schwierigkeiten im Umgang mit Lehrenden zum Engagement und den Kontaktmöglichkeiten zu Professoren auf (jeweils -.38). Ein ähnlicher Zusammenhang tritt zwischen der Qualität der Sprechstunden und dem Umgang mit Lehrenden auf. Über Faktorenanalysen bilden die Schwierigkeiten jedoch einen eigenständigen Faktor.

Zu den Aspekten des Lehrangebots fallen ebenfalls nur geringe oder mittlere Zusammenhänge auf. Die größten Koeffizienten finden sich zwischen den Orientierungs-

problemen und der Studienordnung (-.35), sowie zwischen dem Umgang mit Lehrenden und der Beteiligung an Diskussionen (-.34). Eine Faktorenanalyse trennt auch hier eindeutig die Items der Schwierigkeiten von denen zum Lehrangebot.

Weiterführende Analysen erbringen keine befriedigenden Ergebnisse. Die Schwierigkeiten lassen sich nicht durch andere Items der Studiensituation ausreichend abbilden. Sie stellen ebenfalls relativ eigenständige Konzepte der Studiensituation dar, die auf dieser Ebene nicht durch bestimmbare Aspekte bedingt sind.

Anforderungen

Im SQM besteht diese Frage aus drei Items, die in ihren Antwortvorgaben Besonderheiten aufweisen. Die 5-stufige Skala beginnt bei 1 der Ausprägung mit „zu niedrig/zu wenig“ über 3 = „gerade richtig“ bis zu 5 = „zu hoch/zu viel“. Diesen Vorgaben sind mit denen der übrigen Items mit kontinuierlich ansteigenden Skaleneinteilungen nur über die Verteilungen zu vergleichen. Für weiterführende Analysen müssen diese Items umgepolt werden. Dazu wird die Ausprägung 3 = „gerade richtig“ als höchste Skalenausprägung definiert, also auf den Skalenwert 5 umgepolt. Für die anderen Ausprägungen wird definiert, dass eine Unterforderung negativere Auswirkungen hat als eine Überforderung. Gleichzeitig wird definiert, dass eine starke Abweichung negativer ist als eine leichte Abweichung. Daher behalten die ursprünglichen Ausprägungen 1 und 4 ihren Stellenwert. Die Ausprägung 5 wird zu 2 umgepolt und die Ausprägung 2 wird die neue 3. Damit wird eine Skala definiert, die im Sinne einer ansteigende Ausgeglichenheit der Anforderungen interpretiert werden kann und beide Abweichungsrichtungen integriert. Diese Skala sollte Ähnlichkeiten zu einer Beurteilungsskala aufweisen, die nach der Höhe und Akzeptanz der Anforderungen fragt.

Anforderungen: Rangreihe, Mittelwerte

	Org.	Umgepolt
Fachliches Anforderungsniveau	3,1	4,2
Selbständigkeit in Studiengestaltung	3,0	4,1
Stofffülle	3,4	4,0

Die Mittelwerte der Originalskala zeigen über die Abweichungen vom Skalenmittel an, ob eher eine Über- oder Unterforderung vorliegt. Die ersten beiden Item weisen in den Mittelwerten keine bestimmbaren Abweichungen auf, was aber nicht gleichbedeutend ist mit dem Vorherrschen ausgewogener Anforderungen. Die Über- und Unterforderungen sind nur ähnlich häufig vertreten. Im drittem Item ist eine deutliche Abweichung vom Skalenmittel festzustellen. Die Stofffülle erleben die Studierenden häufiger als überfordernd. Diese Mittelwerte können jedoch keine Aussagen über das Ausmaß der Ausgeglichenheit machen (i.e. die Originalhäufigkeit der Ausprägung 3), sondern nur ob die Überforderung gegenüber der Unterforderung überwiegt oder umgekehrt.

Die umgepolt Items geben dagegen Auskunft über die Stärke der Ausgeglichenheit und über das Ausmaß der stärkeren Abweichungen. Vom Skalenmittel nach unten abweichende Werte drücken eine starke Unausgewogenheit aus, während überdurchschnittliche Werte das Verhältnis zwischen einer leichten Überforderung und einer passenden Ausgewogenheit bestimmen. Somit lassen sich die hohen Mittelwerte evaluierend interpretieren, in Richtung Zufriedenheit mit den Anforderungen.

Das fachliche Anforderungsniveau erhält so den höchsten Wert, d.h. die Studierenden sind mit der Ausgewogenheit und dem Ausmaß der Anforderungen am häufigsten zufrieden, bzw. sie beurteilen die Anforderungen am häufigsten als akzeptabel und damit positiv bewertend. Die Abweichungen vom Skalenmittel sind sehr bedeutsam. Nur geringfügig weniger positiv äußern sie sich über die Selbständigkeit der Studiengestaltung. Und nochmals geringfügig weniger zufrieden sind die Studierenden mit der Stofffülle. Der erkennbare Unterschied zwischen den Anforderungen der Selbständigkeit und der Stofffülle in den Originalwerten, tritt bei den umgepolt Items nicht mehr auf. Während der Originalmittelwert für die Stofffülle eine Überforderung kenntlich macht, weist der umgepolt Mittelwert sehr deutlich auf die Akzeptanz der Studierenden hin.

Die Zusammenhangsmaßen zwischen den Originalitems sind größer, als die der umgepolt Items zu den Anforderungen. Der jeweils größte Zusammenhang zeigt sich zwischen dem fachlichen Niveau und der Stofffülle (.59 im Original, .49 bei Umpolung). Die anderen Korrelationen erreichen nur niedrige Größenordnungen.

Der Grund für die höhere Korrelation in den Originalitems ist in der Skalenverwendung begründet. Die Studierenden beurteilen die Abweichungen in Richtung Überforderung oder Unterforderung in beiden Items häufiger ähnlich. Inhaltlich heißt das, eine zu große Stofffülle geht mit zu hohen fachlichen Anforderungen einher und eine zu geringe Stofffülle mit zu niedrigen fachlichen Anforderungen. Die Studierenden legen den Schwerpunkt der Frage bewusst auf die Richtung der Abweichung, die in der Fragestellung auch konkret erhoben wird. Durch die Umpolung werden die Richtung der Abweichungen auseinandergezogen, da die Frage nun eine Beurteilung der Anforderung insgesamt abbilden soll, die weniger von der Richtung der Abweichung abhängt. Daher sind die Korrelationen niedriger. Für die Analyse des Zusammenhangs der Anforderungen untereinander, liefern daher die Originalitems die besseren Befunde, während die umgepolt Items besser in Verbindung mit anderen Items zu verwenden sind.

Die Verteilungen der ersten beiden Items weisen weit mehr Gemeinsamkeiten auf als die zum dritten Item. D.h., ähnlich viele Studierende wählen in den ersten beiden Items die gleichen Antwortvorgaben, während im dritten Item deutlich häufiger andere Kategorien verwendet werden. Die Korrelationen machen jedoch deutlich, dass die Verteilungsähnlichkeiten der ersten beiden Items nicht auf die jeweils gleichen Studierenden zurückgehen. Dagegen wählen die gleichen Studierenden beim ersten und dritten Item deutlich häufiger die gleichen oder benachbarte Kategorien.

Ausweitung auf andere Aspekte der Studiensituation

Die Anforderungen zeigen keine Zusammenhänge zu den Studierenerträgen, zu den Betreuungen durch Professoren, zu den Aspekten der Lehrsituation oder den beiden bilanzierenden Items. Die Korrelationskoeffizienten liegen fast alle unter .2.

Damit weist das fachliche Anforderungsniveau nur einen niedrigen Zusammenhang zu den fachlichen Kenntnissen oder der fachliche Qualität der Lehrveranstaltungen auf. Die Ausgewogenheit der Anforderungen beeinflusst damit nicht, ob fachliche Kenntnisse errungen werden können oder eine hohe Qualität vorherrscht.

Die Schwierigkeiten im Studium bilden Zusammenhänge mit den Originalitems aus. Es zeigen sich Korrelationen zu den Leistungsanforderungen im Studium von .47 mit dem fachlichen Anforderungsniveau und von .42 mit der Stofffülle. Diese Zusammenhänge gehen jedoch auf die Überforderungen zurück. Die Schwierigkeiten nehmen zu, wenn die Anforderungen zu groß werden.

Die drei Anforderungsisems bilden damit sehr spezifische Merkmale der Studiensituation ab, die kaum Zusammenhänge mit anderen Merkmalen aufweisen und in allen Analysen in einer eigenen Dimension isoliert werden. Das hängt zum einen an der Fragerichtung, die das Ausmaß der Über- oder Unterforderung erhebt, die nicht direkt mit der Studienqualität in Zusammenhang steht. Zum anderen an den sehr spezifischen Inhalten, die keine Entsprechungen in anderen Fragen des SQM erhalten. Daher erbringt eine Skalenbildung auch keine ausreichenden Koeffizienten. Als eigener Themenbereich der Studiensituation werden mit diesen drei spezifischen Items die Anforderungen im Studium aber nicht ausreichend angemessen berücksichtigt, weshalb ein Ausbau der Anforderungsisems zu empfehlen ist.

4.5 Themenbereich: Ausstattung

In den Themenbereich Ausstattung fallen im SQM die Fragen 14-16 mit insgesamt 29 Items. Die erste Frage behandelt Beeinträchtigungen im Studium. In der zweiten Frage geht es um die sächliche Ausstattung im Stu-

diengang, und in der dritten Frage wird die Zufriedenheit mit Serviceeinrichtungen der Hochschulen untersucht.

Beeinträchtigungen im Studium

Die Frage zu den Beeinträchtigungen wird an acht Items über Häufigkeitsskalen erhoben. Sieben Items nehmen inhaltlich auf die Überfüllung Bezug, das sechste Item (Terminausfälle) bezieht sich dagegen auf die Organisation der Veranstaltungsdurchführung.

Beeinträchtigungen: Rangreihe, Mittelwerte

Beeinträchtigung in:	Uni	FH	
Seminaren	2.789	3.212	2.201
Vorlesungen	2.690	2.919	2.391
Übungen	2.685	3.049	2.209
Anmeldzahlen überschritten	2.403	2.700	2.004
Tutorien	2.375	2.635	1.986
Labor	2.256	2.393	2.160
Terminausfälle	2.134	2.052	2.239
Laborplätze nicht erhalten	2.094	2.106	2.086

Die Mittelwerte aller Items liegen unterhalb der Skalenmitte, womit die Beeinträchtigungen im Durchschnitt eher seltener vorkommen. Am häufigsten beanstanden die Studierenden Beeinträchtigungen aufgrund großer Teilnehmerzahlen in Seminaren, Vorlesungen und Übungen. Bei diesen drei Items beträgt die Abweichung vom Skalenmittel weniger als 10%, bei den anderen fünf liegen die Abweichungen darüber. Zwischen den Items fallen ebenfalls größere Unterschiede in den Mittelwerten auf. Die letzten drei Beeinträchtigungen der Rangreihe kommen deutlich seltener vor als die ersten drei, wobei die Differenz bis zu 17% der Skalenbreite misst.

Die **Korrelationen** stellen unterschiedlich große Zusammenhänge heraus. Die ersten vier Items zu den Beeinträchtigungen korrelieren alle deutlich miteinander. Die größten Koeffizienten finden sich zwischen den Seminaren und Übungen (.78), sowie zwischen Übungen und Tutorien (.74). Die Beeinträchtigungen im Labor zeigen den größten Zusammenhang zu den Auswirkungen, keine Laborplätze erhalten zu haben (.58). Der Verzicht auf Veranstaltungen, weil die Anmeldezahlen überschritten waren, weist den größten Zusammenhang mit den Beeinträchtigungen in Seminaren (.60) und mit den Übungen (.51) auf, während der Zusammenhang zu Vorlesungen bereits deutlich geringer ist (.44). Zu vermuten ist, dass sich hierbei die begrenzten Teilnehmerzahlen für Seminare stärker bemerkbar machen. Mit den Terminausfällen bilden die Beeinträchtigungen höchstens mittlere Koeffizienten. Der noch größte tritt dabei in Verbindung mit den Laborplätzen auf (< .38).

Eine Faktorenanalyse trennt die Items nicht in verschiedene Dimensionen auf. Eine erzwungene Aufteilung in

zwei Faktoren würde die ersten vier Items von den letzten vier der Frage differenzieren. Als Skala erreichen die 8 Items eine Konsistenz von 0.82, wobei die Terminausfälle und die Laborplätze nur geringe Trennschärfen aufweisen. Werden nur die ersten vier Items verwendet, dann resultiert eine Skala mit einer Konsistenz von 0.84 und Trennschärfen über .6.

Bei Unterscheidung nach der **Hochschulart** sind einige deutliche Differenzen in den Angaben der Studierenden zu den Beeinträchtigungen im Studium festzustellen. An den Universitäten kommen alle Beeinträchtigungen häufiger vor als an Fachhochschulen. Besonders große Unterschiede zeichnen sich dabei für die ersten fünf Items der Rangreihe ab. Nur die Terminausfälle sind an Fachhochschulen etwas häufiger.

Die Korrelationen zwischen den einzelnen Beeinträchtigungen sind an Universitäten und Fachhochschulen jedoch relativ ähnlich, ebenso wie die dimensionale Struktur und die Skalenbildungen.

Ausweitung auf Bilanzen

In den bilanzierenden Items der Frage 17 wird im dritten Item die Gesamtzufriedenheit mit den Teilnehmerzahlen in Veranstaltungen erhoben, das für die Frage zu den Beeinträchtigungen größere Bedeutung haben sollte. Daher wird die Analyse zuerst auf die ersten drei bilanzierenden Items ausgeweitet.

Zwischen den Beeinträchtigungen und dem dritten Bilanzitem zeigen sich wie zu erwarten sehr deutliche Zusammenhänge. Die größten Koeffizienten finden sich zu den Beeinträchtigungen bei Seminaren (-.77) und Übungen (-.70). Eher gering ist der Zusammenhang zu den Terminausfällen (-.27), die auch nicht durch die Teilnehmerzahlen bedingt sein sollten. Für die anderen beiden Bilanzen, die Betreuung und das Lehrangebot, fallen nur mittlere Zusammenhänge auf.

Eine Faktorenanalyse (HKA) trennt die beiden Qualitätsbilanzen zusammen mit den Terminausfällen von den anderen Items ab, während die Bilanz zu den Teilnehmerzahlen beim Faktor der Beeinträchtigungen verbleibt. Die Struktur kann über dieses beiden Faktoren 61% Varianz aufklären, wobei beide Faktoren erkennbar miteinander korrelieren (nach Promax-Rotation: -.60).

Die Ausweitung der Beeinträchtigungsskala auf die entsprechende Bilanz erhöht die Konsistenz auf 0.88, wobei jetzt drei Items, einschließlich der Bilanz Trennschärfen von über .7 aufweisen. Eine Regression der vier Beeinträchtigungen auf die Bilanz zur Überfüllung ergibt eine Determination von .67, womit sich die Bilanz aus den Beeinträchtigungen in den verschiedenen Veranstaltungen relativ gut erklären lässt.

Ausweitung auf Betreuung durch Professoren

Die vier Sprechstundenitems zeigen nur mittlere Zusammenhänge zu den Beeinträchtigungen, womit weder Organisation noch Terminausfälle von Sprechstunden mit der Überfüllung auffällig interagieren. Ebenso treten keine größeren Zusammenhänge zu den Betreuungssituationen für die Professoren auf, womit das Engagement der Professoren durch die Überfüllung nur wenig beeinträchtigt wird.

Die Faktorenanalyse extrahiert drei Faktoren, wobei die Beeinträchtigungen einen Faktor zusammen mit ihrer Bilanz bilden. Nur die Terminausfälle fallen in einen anderen Faktor, zusammen mit den Sprechstundenitems (außer der Qualität) und der Erreichbarkeit der Professoren. Damit erhalten die Terminausfälle eine sichtlich organisatorische Komponente, verbunden mit der Zugänglichkeit zu Professoren.

Ausweitung auf Aspekte des Lehrangebots

Die Aspekte des Lehrangebots weisen zu den Beeinträchtigungen mehrheitlich mittlere Zusammenhänge auf. Größere Koeffizienten finden sich nur für die Teilnahmemöglichkeit an Pflichtveranstaltungen. Sie bilden Zusammenhänge zu den Anmeldezahlen (-.54) sowie zu den Beeinträchtigungen in Seminaren (-.48) und Übungen (-.42).

Eine Faktorenanalyse (HKA) extrahiert 5 Faktoren. Dabei bilden die Beeinträchtigungen plus ihrer Bilanz einen eigenen Faktor. Nur die Terminausfälle wandern in diesem Design zu einem Faktor, der didaktische Aspekte und die Bezüge beinhaltet. Jedoch zeigen die Terminausfälle auch auf den anderen Faktoren ähnliche Ladungen, außer bei den organisatorischen Aspekten. In einer alternativen Analyse (Kaiser-Guttman) werden nur drei Faktoren extrahiert, wobei einer aus den Beeinträchtigungen besteht, und ein zweiter aus organisatorischen Aspekten zusammen mit den Terminausfällen. In dieser Variante entfalten die Terminausfälle ihren organisatorischen Bezug. In einem iterativen Verfahren, das wieder fünf Faktoren extrahiert, werden die Terminausfälle in einem Faktor isoliert, laden jedoch auch auf dem Faktor mit organisatorischen Aspekten und dem Faktor der Beeinträchtigungen. Die Einbeziehung der Terminausfälle in eine Skala mit organisatorischen Aspekten führt jedoch nicht zu ausreichenden Koeffizienten.

Mit den anderen bisher besprochenen Merkmalen der Studiensituation können ebenfalls keine größeren Zusammenhänge zu den Beeinträchtigungen abgebildet werden. Damit wirken sich Beeinträchtigungen aufgrund großer Teilnehmerzahlen nur wenig auf die erlebten Schwierigkeiten, die Erträge und die Anforderungen im Studium aus.

Die Beeinträchtigungen beschreiben ebenfalls einen eigenen Bereich der Studiensituation, der sich nicht ausreichend durch andere Merkmale abbilden lässt. Die Gesamtzufriedenheit mit den Teilnehmerzahlen darf sich erkennbar als Bilanz der verschiedenen Beeinträchtigungen verstehen, außer für die Terminausfälle, die nur wenig mit der Überfüllung in Verbindung stehen.

Ausstattung im Studiengang

In Frage 15 des SQM wird über 12 Items die Ausstattung des Studiengangs anhand Zufriedenheitsskalen untersucht.

Mit einer Ausnahme liegen alle **Mittelwerte** über der Skalenmitte, bei den ersten sieben Items der Rangreihe auch mit deutlichen Abstand (> 10%). Die Studierenden sind mit der Ausstattung ihres jeweiligen Studienganges eher zufrieden. Nur die Verfügbarkeit von Räumen für das eigenständige Lernen erhält eine erkennbar negative Wertung, der Mittelwert liegt deutlich unterhalb der Skalenmitte und hebt sich damit von allen anderen Items besonders stark ab. Innerhalb der Rangreihe unterscheiden sich die Mittelwerte teilweise ebenfalls deutlich. So sind die Studierenden bspw. mit den Öffnungszeiten der Bibliothek und der EDV-Räume weit zufriedener als mit der Qualität der Handapparate oder der Aktualität der Fachliteratur.

Ausstattung: Rangreihe Mittelwerte

Öffnungszeiten der Bibliothek	3.834
Öffnungszeiten der EDV-Räume	3.782
Ausstattung mit Fachzeitschriften	3.678
Ausstattung der Labore	3.649
Platzangebot in Computerpools	3.568
Techn. Ausstattung der Veranstaltungsräume	3.479
Verfügbarkeit von Fachliteratur	3.421
Qualität der Handapparate	3.368
Gesamtzustand der Veranstaltungsräume	3.283
Aktualität der Fachliteratur	3.248
Angebot an Pflichtpraktikumpätzen	3.207
Verfügbarkeit von Räumen für eigenst. Lernen	2.567

Zwischen den Items finden sich unterschiedlich große **Korrelationen**. Der größte Koeffizient tritt zwischen den beiden Items zur Fachliteratur auf (.71), die auch Zusammenhänge zu den Fachzeitschriften aufweisen (.62 bzw. .57). Weitere Korrelationen lassen sich bei den Items zur EDV (.62) feststellen, sowie bei den Items zu den Veranstaltungsräumen (.62). Die meisten anderen Zusammenhänge bewegen sich auf mittlerem Niveau.

Eine **Faktorenanalyse** extrahiert aus den 12 Items 3 Faktoren. Den ersten Faktor bilden die letzten fünf Items zu den Räumlichkeiten (i.e. Items zu Räumen und Labor sowie auch Pflichtpraktikumpätzen). Der zweite Faktor

besteht aus den Items zur Literatur und Handapparate, und der dritte Faktor wird aus den Items zur übergreifenden Ausstattung, den Computerpools und der Bibliothek gebildet. Damit differenzieren sich die Dimensionen auch inhaltlich in unterscheidbaren Gruppen.

An Fachhochschulen sind die Studierenden deutlich häufiger mit der Verfügbarkeit und Ausstattung der Veranstaltungsräume, den Lernräume, den Laboren und Pflichtpraktikumpätzen zufrieden als an Universitäten. Auf die Zusammenhänge und Dimensionen haben diese Differenzen jedoch keinen Einfluss.

Eine **Skalenbildung** aufgrund der drei resultierenden Dimensionen weist einige Items als zu trennschwach oder zu anderen Skalen gehörend aus. Nach Umsetzung und Elimination ergeben sich drei Unterskalen mit Konsistenzen zwischen 0.74 und 0.78, wobei die erste (EDV) und dritte Skala (Veranstaltungsräume) nur noch aus zwei Items bestehen. Die 2. Skala lässt sich auf 3 Items (Fachliteratur, Fachzeitschriften) reduzieren, womit sie eine Konsistenz von 0.82 erhält mit Trennschärfen über .6.

Werden alle Items in eine Skala integriert, resultiert eine Konsistenz von 0.83, jedoch müssen die Items zu Laboren und Pflichtpraktikumpätzen eliminiert werden. Daraus resultiert eine Skala mit einer Reliabilität von 0.82 und 10 Items mit Trennschärfen über .4. Weitere Eliminationen für Trennschärfen über .5 führen zur 2. Unterskala.

Ausweitung auf Bilanzen

In der Frage zur Gesamtzufriedenheit bezieht sich das vierte Item auf die sachlich-räumlichen Ausstattung. Diese Bilanz korreliert am höchsten mit den Items zu den Veranstaltungsräumen (.72 bzw. .67) und dem Labor (.60). Bereits deutlich geringer sind die Zusammenhänge mit den Items zu den Angeboten und der Verfügbarkeit, und nur noch auf mittlerem Niveau mit den Items zur Literatur. Der kleinste Koeffizient findet sich beim Item zur Bibliothek (.19). Im SQM wird jedoch nur nach den Öffnungszeiten der Bibliothek gefragt und nicht nach deren Ausstattung, die wahrscheinlich höhere Zusammenhänge aufzeigen würde.

In der **Faktorenanalyse** fällt das Bilanzitem zum ersten Faktor der Räumlichkeiten, der die letzten fünf Items der Frage zusammenfasst. Seine Einbeziehung kann die Konsistenz der dritten **Skala** mit den beiden Items zu den Veranstaltungsräumen auf 0.85 erhöhen, mit Trennschärfen über .6. Unter Wiedereinbeziehung des Laboritems erreicht dieses eine Trennschärfe von .4, aber die Konsistenz sinkt auf 0.80 ab.

In einer **Regressionsanalyse** für die Ausstattungsbilanz über die Items zur Ausstattung erreicht das Modell eine

Güte von .64. Als deutliche Prädiktoren erweisen sich dabei vor allem der Gesamtzustand der Veranstaltungsräume, die technische Ausstattung der Veranstaltungsräume und die Ausstattung der Labore. Eine gewissen Einfluss nehmen auch Verfügbarkeit der Computerpools und Verfügbarkeit von Lernräumen, während die Herauslassung der übrigen Ausstattungssitems sich kaum auf die Modellgüte auswirkt.

Mit den drei anderen bilanzierenden Items bilden die Ausstattungssitems überwiegend mittlere Zusammenhänge, nur bei den Pflichtpraktikumplätzen erreichen die Koeffizienten leicht höhere Werte (.4). Eine Faktorenanalyse fasst die ersten drei Bilanzen zusammen mit den Pflichtpraktikumplätzen und den Lernräumen in einen Faktor, während die Ausstattungsbilanz bei den Veranstaltungsräumen und dem Labor bleibt.

Die Pflichtpraktikumplätze zeigen zu allen vier Bilanzen, d.h., zu vier verschiedenen Aspekten der Studiensituation ähnliche Zusammenhänge. Regressionsanalysen zeigen, dass der Einfluss von allen vier Bilanzen gleichermaßen getragen wird. Sie alle bestimmen die Zufriedenheit mit den Pflichtpraktikumplätzen. Dieses Item hat damit einem übergreifenden Bezug, der über die Ausstattung hinausgeht, womit es die Qualität eines allgemeinen Indikators für Studienzufriedenheit erhält.

Ausweitung auf Merkmale der Studiensituation

Die Betreuungen durch die Professoren und die Sprechstunden zeigen nur mittlere Zusammenhänge zu den Ausstattungen im Studiengang. Der noch größte Koeffizient tritt zwischen der Betreuung von Praktika und der Zufriedenheit mit den Pflichtpraktikumplätzen auf (-.38). Bei Dimensionierung bilden die Ausstattungen einen eigenen Faktor.

Die Aspekte des Lehrangebots weisen mittlere Zusammenhänge mit den Ausstattungen auf. Die größte Korrelation tritt zwischen der Mediennutzung und der technischen Ausstattung auf (.42). Weitere Zusammenhänge finden sich bei den Pflichtpraktikumplätzen, einmal mit der Teilnahmemöglichkeit an Pflichtveranstaltungen (.39), und zum anderen mit dem Praxisbezug (.37). Bei einer Faktorenanalyse bilden die Ausstattungen eigene Faktoren, bis auf die Pflichtpraktikumplätze, die zu den organisatorischen Lehrangebotsaspekten fallen.

Die Schwierigkeiten und Änderungserwägungen zeigen nur geringe Zusammenhänge zur Ausstattungen, ebenso die Anforderungen im Studium. Für die Erträge sind höchstens mittlere Koeffizienten zu finden.

Die Beeinträchtigungen weisen überwiegend mittlere Zusammenhänge auf, bis auf das letzte Item, die Pflichtpraktikumplätze. Hier finden sich etwas höhere Korrela-

tionen zu den Beeinträchtigungen bei Laborplätzen (-.46), der Überschreitung der Anmeldezahlen (-.39) und den Beeinträchtigungen in Seminaren aufgrund der Teilnehmerzahlen (-.37). Eine Faktorenanalyse fasst die Beeinträchtigungen in einen Faktor zusammen, während die Ausstattungen drei weitere bilden.

Auch die Ausstattung bildet einen eigenen Bereich der Studiensituation ab, der sich in drei Teilbereiche unterteilen lässt (EDV/Bibliothek, Literatur, Räumlichkeiten). Die Pflichtpraktikumplätze bilden jedoch ein allgemeineres Merkmal ab, das in Verbindung mit den organisatorischen Lehraspekten steht.

Beratungs- und Serviceeinrichtungen

In Frage 16 des SQM werden 9 Items zur Zufriedenheit mit Einrichtungen und Serviceleistungen der Hochschulen erhoben. Für fünf Serviceeinrichtungen liegen die Mittelwerte erkennbar über der Skalenmitte. Mit diesen Leistungen, insbesondere mit den Fachsekretariaten und der studentischen Studienberatung, sind die Studierenden zufrieden. Drei Items weisen Werte um das Skalenmittel auf, womit bereits vergleichbar viele Studierende auch ihre Unzufriedenheit damit äußern, besonders für den Career Service. Ein Item, die Praktikervermittlung, liegt im Mittelwert deutlich unter der Skalenmitte, die Studierenden sind mit dieser Leistung nur wenig zufrieden.

Serviceeinrichtungen: Rangreihe, Mittelwerte

Fakultäts- /Fach- /Studiengangssekretariat	3.546
Studentische Studienberatung	3.522
Studienfachberatung durch Lehrende	3.349
Zentrales Studierendensekretariat	3.312
Akademisches Auslandsamt	3.309
Prüfungsamt	3.190
Zentrale Studienberatung	3.108
Angebot von Career Services	2.881
Praktikervermittlung	2.680

Die Items zu den Serviceeinrichtungen hängen untereinander unterschiedlich stark zusammen. Die größten **Koeffizienten** treten zwischen der Praktikervermittlung und dem Career Service auf (.61), sowie zwischen dem zentralen Studierendensekretariat und der zentralen Studienberatung (.58). Letzteres korreliert zusätzlich mit dem Fachsekretariat (.51). Ähnlich hoch ist der Zusammenhang zwischen dem Auslandsamt und dem Career Service (.50). Weitere Zusammenhänge um .4 treten mit der zentralen Studienberatung auf.

Eine **Faktorenanalyse** (HKA) extrahiert zwei Faktoren. Im ersten Faktor fallen die Studienfachberatung und die studentische Studienberatung mit dem Auslandsamt, dem Career Service und der Praktikervermittlung zu-

sammen. Sie bilden damit eher die Beratungseinrichtungen ab. Der zweite Faktor umfasst die Items zu den Sekretariaten, die zentrale Studienberatung und das Prüfungsamt, womit die organisatorische Seite im Vordergrund steht, die als Servicedimension verstanden werden kann.

Bei einer **Skalenanalyse** mit allen 9 Items bleiben nach Reduktion aufgrund mangelnder Trennschärfen noch 5 Items übrig, die aber nur eine Konsistenz von 0.75 erreichen. Sie beinhaltet die Items des ersten Faktors der Faktorenanalyse einschließlich der Studienfachberatung. Unterskalen anhand der Faktoraufteilung lassen sich nicht in befriedigendem Maße erstellen.

Zwischen den Hochschularten fallen in zwei Items größere Unterschiede auf. An den Fachhochschulen sind die Studierenden mit dem zentralen Studierendensekretariat und der Praktikervermittlung deutlich zufriedener als an den Universitäten. Darüber hinaus sind an den Fachhochschulen die Zusammenhänge zwischen den Items größer als an den Universitäten, besonders beim zentralen Studierendensekretariat und dem Prüfungsamt, sowie bei der zentralen Studienberatung und der Studienfachberatung. Auf die Faktorbildung haben diese Unterschiede keine Auswirkung, es werden die gleichen Dimensionen extrahiert, bei einer identischen Struktur (von .99, nach Gebhard).

Ausweitung auf Bilanzen

Das fünfte Item in der Frage zur Gesamtzufriedenheit betrifft die Serviceleistungen an der Hochschule. Alle Items zu den Serviceeinrichtungen korrelieren mit diesem Bilanzitem über .4, außer der studentische Studienberatung (.34). Den größten Zusammenhang zeigt dabei der Career Service (.50).

In einer Faktorenanalyse fällt das entsprechende Bilanzitem zum ersten Faktor für die Beratungsdimension, es lädt aber fast genauso hoch auf dem zweiten Faktor für die Servicedimension. Wird es in die Skala der Serviceeinrichtungen (mit 5 Items) einbezogen erhöht es die Konsistenz nur wenig auf 0.77. Nach Elimination aller Trennschärfen unter .5 bleiben mit der Bilanz nur die zwei Sekretariatsitems übrig, jedoch sinkt die Konsistenz unter .7. Eine Regression der Serviceeinrichtungen auf die Bilanz erbringt keine befriedigende Befunde ($R^2=0.44$).

Die Einbeziehung der anderen vier Bilanzitems stellt für die Studienfachberatung einen höheren Zusammenhang zur Betreuung (.63) und einen mittleren zum Lehrangebot (.41) heraus, sowie einen Zusammenhang zwischen der Betreuung und der Praktikervermittlung (.44). Alle fünf Bilanzen werden in einen Faktor extrahiert und bilden somit eine eigene Dimension.

Ausweitung auf Merkmale der Studiensituation

Die Einbeziehung der Ausstattungssitems lässt nur höchstens mittlere Korrelationen erkennen. In einer Faktorenanalyse bilden beide Bereiche jeweils eigene Faktoren aus, nur die Pflichtpraktikumplätze fallen zum ersten Einrichtungsfaktor.

Mit den Beeinträchtigungen bilden die Einrichtungssitems noch geringere Zusammenhänge. Die Koeffizienten bleiben unter .3. Mittels Faktorenanalyse werden die Bereiche deutlich voneinander getrennt. Ähnliches gilt für die Anforderungen und die Schwierigkeiten im Studium. Nur der Umgang mit Lehrenden weist eine mittlere Korrelation zur Studienfachberatung auf (-.38).

Für die Erträge können mittlere Koeffizienten berechnet werden, der größte Zusammenhang tritt zwischen der Auslandsbefähigung und dem Auslandsamt bzw. dem Career Service auf (.38). Zu letzterem weist auch die Berufsbefähigung einen vergleichbaren Zusammenhang auf (.36). In einer Faktorenanalyse fällt die Auslandsbefähigung zum ersten Einrichtungsfaktor, der auch das Auslandsamt und den Career Service enthält. Die Auslandsbefähigung wird anscheinend mehr durch spezifische Serviceeinrichtungen bestimmt als durch die Lehre, was seine Zuordnung zu den Erträgen fragwürdig macht.

Mit den Aspekten des Lehrangebots hängen die Einrichtungen überwiegend auf einem mittleren Niveau zusammen, nur wenige Koeffizienten sind größer als 0.4. Diese fallen vorrangig mit der Studienfachberatung auf, z.B. mit der didaktischen Vermittlung (.43) und der Berücksichtigung von studentischen Anregungen (.45). Einzelne etwas höhere Zusammenhänge finden sich auch mit dem Career Service.

Eine Faktorenanalyse (HKA) extrahiert vier Faktoren und bildet in einem die Servicedimension ab. Die Beratungsdimension vermischt sich mit den beiden Betreuungssitems, den Ergänzungen zum Lehrangebot und dem Forschungsbezug. Bei einer Promax-Rotation fällt in diesen Faktor zusätzlich die Studienfachberatung. In einem alternativen Verfahren (Kaiser-Guttman) werden drei Faktoren extrahiert, wobei alle Einrichtungen in einen Faktor fallen.

Mit den Betreuungssituationen bei Professoren fallen einige größere Zusammenhänge zu den Serviceeinrichtungen auf. Hier stellt vor allem die Studienfachberatung ihren Bezug zur Betreuung heraus, am deutlichsten mit dem Engagement (.50) und der Qualität der Sprechstunden (.51). Daneben kann auch die Praktikervermittlung mit einigen etwas höheren Koeffizienten aufwarten, so zu der Praktikumbetreuung, der Hilfestellung bei Auslandsaufenthalten und dem Engagement der Professoren. Das Prüfungsamt weist zudem einen

Zusammenhang zur Vorbereitung auf Prüfungen durch Professoren auf. Eine Faktorenanalyse extrahiert bei diesem Itemsatz zwei Faktoren, wobei alle Einrichtungsteile in einen Faktor fallen bis auf die Studienfachberatung, die zu den Betreuungsaspekten fällt.

Die Beratungs- und Serviceeinrichtungen bilden demnach zwar jeweils eigene Dimensionen aus, hängen im Vergleich zu anderen Aspekten der Studiensituation aber auch erkennbar zusammen. Für die Beratungsdimension ist jedoch ihre Verbindung mit Betreuungsleistungen erkennbar.

4.6 Themenbereich Gesamtzufriedenheit

Dieser Themenbereich besteht aus den Fragen 17-19 im SQM. Die erste Frage enthält die fünf Bilanzitems, die einzeln oder zusammen bereits in allen Themenbereichen in die Analysen einbezogen wurden. Frage 18 besteht nur aus einem Item zur Identifikation mit der Hochschule, und die letzte Frage untersucht die kurzfristige Veränderung der fünf Items aus der Frage zur Gesamtzufriedenheit.

Für diesen Themenbereich wird zuerst Frage 18, die Identifikation mit der Hochschule behandelt, damit nachfolgend für die Bilanzitems alle Merkmale der Studiensituation im SQM simultan einbezogen werden können.

Identifikation mit der Hochschule

Die Studierenden geben in dieser Frage über eine Zufriedenheitsskala an, wie gerne sie an ihrer Hochschule studieren. Der Mittelwert erreicht dabei eine Höhe von 3.86, womit er deutlich oberhalb der Skalenmitte liegt. Zwischen den Hochschularten fällt nur ein geringer Unterschied auf, die Studierenden an Fachhochschulen (3.95) sind etwas häufiger gerne an ihrer Hochschule als die Studierenden an Universitäten (3.79).

Die Identifikation weist deutliche Zusammenhänge zu den Bilanzen auf. Am stärksten zusammen hängt sie mit der Betreuung (.61), dem Lehrangebot (.58) und den Serviceeinrichtungen (.57). Etwas weniger mit der Ausstattung (.45) und den Teilnehmerzahlen (.39).

Der Zusammenhang mit der Betreuungsbilanz spiegelt sich auch in den einzelnen Betreuungssituationen bei Professoren wider. Die höchsten Korrelationen finden sich zum Engagement (.50) und den Kontakten zu Professoren (.47), sowie zu der Qualität der Sprechstunden (.45). Die anderen Aspekte korrelieren mit der Identifikation meist auf mittlerem Niveau.

Zu den Aspekten des Lehrangebots fallen ebenfalls mittlere Zusammenhänge auf. Die größten Koeffizienten

treten mit der fachlichen Qualität der Veranstaltungen (.47) und der didaktischen Vermittlung auf (.46), danach mit der Angebotsvielfalt und dem Praxisbezug (.44). Mit den Erträgen im Studium zeigen sich keine größeren Zusammenhänge, der höchste Wert findet sich bei den fachlichen Kenntnissen (.41).

Nur geringe Zusammenhänge fallen mit den Anforderungen oder Schwierigkeiten im Studium auf, einzig der Umgang mit Lehrenden erreicht einen mittleren Koeffizienten (-.37). Die Beeinträchtigungen zeigen ebenfalls nur mittlere Korrelationen. Leicht höher sind sie für die Ausstattungen. Hier findet sich die höchste Korrelation mit der Laborausstattung (.39). Für die Serviceeinrichtungen hebt sich ein Zusammenhang mit der Studienfachberatung ab (.48), die anderen liegen im mittleren Bereich, am höchsten zu den Career Services (.39). Eine **Regression** der Identifikation durch die Bilanzen erbringt einen Determinationskoeffizienten von 0.52. Die Bilanzen können die Identifikation damit nur teilweise erklären. Die Regressionskoeffizienten belegen die eher geringere Abhängigkeit von den Teilnehmerzahlen und der Ausstattung. Die anderen drei Bilanzen weisen dafür (bei unterschiedlicher Reihenfolge) ähnlich große Effekte auf. Bei Reduktion auf diese drei Items weist die Modellgüte fast den identischen Wert auf. Alle drei Bilanzitems (Betreuung, Lehrangebot, Serviceleistungen) über einen gleichgroßen Einfluss aus.

Die Zufriedenheit der Studierenden mit ihrem Studium kann daher als ein weiteres sehr globales Bilanzitem verstanden werden, das besonders auf das fachlich-tutoriale Element der Studienqualität abhebt.

Als Skala erreichen die 6 Bilanzitems eine Reliabilität von 0.84, mit Trennschärfen über .6, mit Ausnahme der Teilnehmerzahlen, die mit .55 vergleichsweise niedriger liegen. Nach Elimination dieses Items und der Ausstattung resultieren Trennschärfen von über .6 mit einer Konsistenz von 0.83. Die Identifikation besitzt in dieser Skala die höchste Trennschärfe von .71. Die resultierende Skala liefert damit eine sehr trennscharfe, reliable und ökonomische Grundlage für eine Gesamtbilanz der Zufriedenheit mit Hochschule und Studiensituation.

Gesamtzufriedenheit

Die fünf Items dieser Frage werden über Zufriedenheitsskalen erhoben. Sie haben für abgegrenzte Bereiche der Studiensituation einen bilanzierenden Charakter.

Im Vergleich der fünf Bilanzitems untereinander sind die Studierenden am häufigsten mit der Betreuung und dem Lehrangebot zufrieden. Die Mittelwerte liegen deutlich über der Skalenmitte (über 10% der Skalenbreite). Mit der sachlich-räumlichen Ausstattung und den Teilnehmerzahlen sind die Studierenden eher zufrieden, die

Mittelwerte liegen noch erkennbar über der Skalenmitte (über 5%). Für die Serviceeinrichtungen vergeben die Studierenden nur einen mittleren Zufriedenheitswert.

Bilanzen: Rangreihe, Mittelwerte:

		Uni	FH
Betreuung durch Lehrende	3.469	3.357	3.615
Lehrangebot im Studiengang	3.430	3.348	3.535
Sachlich-räumliche Ausstattung	3.321	3.118	3.583
Teilnehmerzahlen in Veranstaltungen	3.260	2.890	3.739
Serviceeinrichtungen an Hochschule	3.062	2.966	3.185

Alle fünf Bilanzitems korrelieren untereinander. Die größten Koeffizienten (> .5) finden sich zwischen Betreuung und Lehrangebot bzw. Serviceeinrichtungen, sowie zwischen Ausstattung und Teilnehmerzahlen bzw. Serviceeinrichtungen. Am wenigsten korrelieren die Einrichtungen mit den Teilnehmerzahlen (.39).

Die Zusammenhänge zwischen den unterschiedlichen bilanzierenden Merkmalen der Studiensituation weisen darauf hin, dass die Studierenden an ihren Hochschulen häufig einheitlich positive bzw. negative Erfahrungen machen. Generell gute bzw. weniger gute Bedingungen der Studiensituation sind somit in einem bestimmten Maße Kennzeichen der spezifischen Hochschulen. Sehr unterschiedliche Bedingungen an einer Hochschule sind dagegen seltener.

Zwischen den **Hochschularten** fallen einige Unterschiede auf. Die Studierenden an den Fachhochschulen sind mit allen Bereichen zufriedener als an den Universitäten, was eine generell bessere Situation an den Fachhochschulen andeutet. Große Differenzen fallen bei der Ausstattung und insbesondere bei den Teilnehmerzahlen auf, was bei den Fachhochschulen zu einer anderen Rangreihe führt. Durch die unterschiedliche Betonung der Bilanzen ergeben sich auch Differenzen in den Zusammenhängen. An den Fachhochschulen korrelieren die Betreuung und das Lehrangebot deutlich höher, dafür liegen die Koeffizienten für das Lehrangebot und die Teilnehmerzahlen deutlich niedriger.

Alle fünf Bilanzitems laden relativ hoch (über .7) auf einem Faktor und sie ergeben eine brauchbare Skala der Gesamtzufriedenheit. Die Reliabilität erreicht 0.8 und die Trennschärfen liegen alle über .56.

Ausweitung auf alle anderen Merkmale der Studiensituation

Die Einbeziehung aller bisher analysierten Items zur Studiensituation verfolgt verschiedene Ansätze. Zum einen soll ein spezieller Fokus auf die Bilanzitems gesetzt werden, um zu prüfen, welche Dimensionen mit

ihnen zustande kommen, wenn der gesamte Itempool verwendet wird. Zum anderen sollen anhand der anderen resultierenden Dimensionen jene Bereiche identifiziert werden, die deutlich abgrenzbar sind und eher wenig mit den Bilanzen zusammenhängen. Diese dienen dann der schrittweisen Reduktion des Itempools. Darüber hinaus soll ein weiteres Augenmerk auf solchen speziellen Bereichen gelegt werden, die als zusätzliche Skalen Bedeutung erringen könnten. Und schließlich dient das Vorgehen der Überprüfung der bisher durchgeführten Analysen, die größtenteils auf die jeweiligen einzelnen Themenbereiche beschränkt waren.

Eine **Faktorenanalyse** (HKA) extrahiert über alle 89 verwendbaren Items (ohne Items zur Wichtigkeit) 18 Faktoren. Die fünf Bilanzitems fallen dabei jeweils in unterschiedliche Faktoren. Die anderen Faktoren liefern zum großen Teil deutlich abgrenzbare Dimensionen, die viele bisherige Ergebnisse erhärten.

Den umfangreichsten Faktor mit 15 Items bildet die Betreuungssituation im Studium. Neben dem Bilanzitem der Betreuung fallen hier sechs der acht Betreuungssituation für Professoren (außer Erreichbarkeit und Auslandsvermittlung), sowie sechs überwiegend didaktische Aspekte des Lehrangebots, einschließlich des Praxisbezugs. Zusätzlich fällt in diesen Faktor die Identifikation und die Studienfachberatung.

Ein zweiter Faktor wird durch das Bilanzitem zu den Teilnehmerzahlen und fünf Items zu den Beeinträchtigungen gebildet. Ein weiterer Faktor beinhaltet das Bilanzitem zu den Serviceleistungen, zusammen mit den Sekretariatseinrichtungen, den Studienberatungen und dem Prüfungsamt. Das Bilanzitem zur Ausstattung fällt mit drei weiteren Ausstattungsisitems zu Veranstaltungsräumen und Labor in einen Faktor zusammen. Das Bilanzitem zum Lehrangebot bildet auf dieser Ebene nur mit zwei weiteren Items einen Faktor. Mit dem Ertrag in fachlichen Kenntnissen und der Angebotsvielfalt.

Als weitere deutlich abgrenzbare Dimensionen ergeben sich jeweils Faktoren zur Ausstattung, Schwierigkeiten, Sprechstunden, Erwägungen zu Veränderungen, Erträge, Anforderungen, sowie weitere Serviceeinrichtungen.

Eine alternative Faktorenanalyse (Kaiser-Guttman) liefert nur 11 Faktoren, jedoch sehr ähnliche Befunde. Die fünf Faktoren mit den jeweiligen Bilanzitems sind vergleichbar zu den vorangegangenen Befunden, jedoch beinhalten die Faktoren in der Regel mehr Items. So fallen zum Faktor Serviceleistungen alle Einrichtungsisitems, zusammen mit den letzten beiden organisatorischen Aspekten und den Pflichtpraktikumplätzen. Der Faktor zum Lehrangebot enthält zusätzlich Items zu organisatorischen Aspekten, Terminausfällen und Stofffülle.

Deutlich abgrenzbar bleiben die Bereiche Ausstattung, Schwierigkeiten, Erträge, Veränderungserwägungen und Sprechstunden. Die deutlichsten Unterschiede zwischen den beiden Verfahren fallen für die Items zu den Aspekten des Lehrangebots auf. Sie finden sich in unterschiedlichen Faktoren wieder.

Reduktionen des Itempools

Die Ergebnisse von dimensionalen Analysen hängen vom zugrundeliegenden Itempool ab. Bereits einzelne Items können die Strukturen verändern, wodurch neue inhaltliche Interpretationen zustande kommen können. Eine erste Reduktion des Itempools um jene 26 Items, die sich eindeutig abgrenzen lassen und nicht mit den Bilanzitems in Zusammenhang stehen, liefert noch 13 Faktoren (HKA) bzw. 6 Faktoren (K-G-Verfahren). Dabei wurden die Items zu den Sprechstunden, Veränderungserwägungen und Anforderungen herausgelassen, sowie ein Großteil der Items zu Schwierigkeiten und Erträge. Wiederum fallen alle fünf Bilanzitems in unterschiedliche Dimensionen.

Die Betreuungsdimension umfasst fast alle Items der vorangegangenen Analysen. Zusätzlich kommt hier das einzige beibehaltene Schwierigkeitsitem (Umgang mit Lehrenden) hinzu. Der Überfüllungsfaktor bleibt unverändert. Der Servicefaktor nahezu unverändert. Das Lehrangebot umfasst wieder die fachlichen Kenntnisse, die Angebotsvielfalt, die inhaltliche Abstimmung, die fachliche Qualität der Lehrveranstaltungen und die Terminausfälle. Andere Faktoren werden wieder durch Items zur Ausstattung, Beeinträchtigungen und Einrichtungen gebildet. Aus den Aspekten des Lehrangebots werden auf dieser Ebene die didaktischen Elemente zusammen mit den Ergänzungen und dem Forschungsbezug in einem Faktor vereint. Ein zweiter wird aus organisatorischen Elementen gebildet. Während sich die didaktische Vermittlung und die interaktiven Elemente beim Betreuungsfaktor wiederfinden.

Auffällig ist auf dieser Analyseebene: Die Betreuungssituation „Auslandsaufenthalte“ fällt zu vier Items der Serviceeinrichtungen: Studentische Studienberatung, Auslandsamt, Career Services und Praktikumvermittlung. Die Betreuungssituation „Praktika“ wird isoliert extrahiert. Und der Praxisbezug bildet zusammen mit den praktischen Fähigkeiten und dem Pflichtpraktikumplätzen einen eigenen Faktor.

Eine weitere Reduktion um 10 Items (Items zur Ausstattung und Einrichtungen) liefert 9, bzw. 6 Faktoren. Fünf dieser Dimensionen werden mit den jeweiligen Bilanzitems gebildet. Von den verbleibenden vier beinhalten zwei Faktoren Aspekte des Lehrangebots. Einer fasst wieder Serviceeinrichtungen und die Auslandsvermittlung durch Professoren zusammen. Und der letzte bein-

haltet zwei Items zum Praxisbezug. In der alternativen Faktorenanalyse kombiniert der sechste Faktor Elemente der Serviceeinrichtungen und des Lehrangebots. Die anderen fünf Faktoren werden durch die Bilanzitems bestimmt, beinhalten aber jeweils mehr Items als in der HKA. So fällt der Praxisbezug zur Betreuung.

Skalenbildungen

Aufgrund der Faktorergebnisse können jene Itemgruppen weiter analysiert werden, die sich in den Faktorenanalysen als relativ stabil erwiesen haben. Viele solcher Zusammenstellungen wurden bereits in den vorangegangenen Analysen der einzelnen Themenbereiche skalenanalytisch untersucht.

Die Sprechstundenitems bilden zwar zusammen mit der Erreichbarkeit der Professoren einen Faktor, jedoch erreichen die Items in einer Skalenanalyse nur eine Konsistenz von 0.78. Für den Themenbereich Betreuung wurde jedoch bereits festgestellt, dass die „Erreichbarkeit“ im Skalenvergleich höhere Trennschärfen auf der Skala der Betreuungsitems als zu den Sprechstunden aufweist.

Für die Bilanzitems sollen die Faktorergebnisse nochmals als Grundlage der Zuordnung der Items für verschiedene Skalen dienen. Für die Teilnehmerzahlen wurde diese bereits in der gleichen Form erstellt. So verbleiben fünf Skalen, vier mit jeweils einem Bilanzitem und eine fünfte, die den übrigen Faktor umfasst. Dieser stellt sich jedoch als skalenanalytisch ungenügend heraus und wird nicht weiter verfolgt. Für die anderen vier Skalen können nach einigen Eliminationen trennschwacher Items hinreichende Konsistenzen ermittelt werden.

Durch die vorgenommenen Eliminationen weist jedoch das Bilanzitem Serviceleistungen auf der Lehrangebotskala eine höhere Trennschärfe auf und muss umgesetzt werden. Dadurch fällt die Skala zu den Serviceeinrichtungen weg, da sie keine ausreichenden Koeffizienten mehr erreicht. Bei einem Trennschärfenkriterium von $R > .4$ ergeben sich dann:

- Betreuungsskala mit 15 Items und einer Konsistenz von 0.89.
- Lehrangebotskala mit 9 Items mit einer Konsistenz von 0.84.
- Ausstattungsskala mit 4 Items mit einer Konsistenz von 0.81.

Dazu die vorhandene Beeinträchtigungsskala mit 6 Items und Konsistenz von 0.88.

Nach Umsetzung und Neuberechnung der Skalen weisen weitere Items der Lehrangebotskala jedoch höhere Koeffizienten für die Betreuungsskala auf. Nach voll-

ständiger Umsetzung und Elimination auf Trennschärfen über .5 ergeben sich dann:

- Betreuungsskala mit 15 Items und einer Konsistenz von 0.91.
- Lehrangebotskala mit 2 Items mit einer Konsistenz von 0.797.
- Ausstattungsskala mit 3 Items mit einer Konsistenz von 0.85.

Die 2. Skala besteht jetzt nur noch aus der Lehrangebotsbilanz und der Angebotsvielfalt. Die 3. Skala aus der Bilanz und den Veranstaltungsräumen. Eine weitere Reduktion der Betreuungsskala, um Trennschärfen von über .6 zu erhalten, resultiert in einer Skala mit 7 Items und einer Konsistenz von 0.87. In dieser Skala sind neben dem Bilanzitem noch enthalten: drei Items aus den Betreuungssituationen mit Professoren (Kontakte, Engagement, Prüfungsvorbereitung), zwei Items aus den didaktischen Aspekten des Lehrangebots (didaktische Vermittlung und studentische Berücksichtigung), sowie die Identifikation mit der Hochschule.

Weitere Reduktion des Itempool

Anhand der Ergebnisse der Faktorenanalysen und der Skalenanalysen kann der Itempool weiter reduziert werden, auf insgesamt 32 Items. Vorrangig wurden dabei Items zu den Beeinträchtigungen, zur Ausstattung und den Serviceeinrichtungen herausgenommen.

Eine Faktorenanalyse über diese Items erbringt 5 (HKA) bzw. 2 (K-G) Faktoren. Der erste Faktor beinhaltet wieder die Betreuung, mit 10 Items, die alle für diesen Faktor bekannt sind. Der zweite Faktor umfasst 8 Items, drei organisatorische Items (zeitl. Koordination, Leistungsnachweise, Pflichtveranstaltungen) zusammen mit den Bilanzen zu den Teilnehmerzahlen, Ausstattung und Serviceleistungen, sowie die Terminausfälle und die Pflichtpraktikumplätze. Der dritte Faktor bildet das fachlich-inhaltliche Lehrangebot ab, zu dem hier die Identifikation fällt. Der vierte Faktor umfasst 6 Angebote der Lehre, einschließlich des Forschungsbezugs. Der fünfte Faktor wird nur durch den Praxisbezug und den Praxisertrag bestimmt.

Im Alternativverfahren mit zwei extrahierten Faktoren werden die ersten beiden Faktoren der HKA getrennt und vergrößert. Der zweite Faktor erhält drei Items aus dem dritten und vierten HKA-Faktor (Angebotsvielfalt, Lehrangebotsbilanz, Studienordnung). Damit fallen vier der fünf Bilanzitems in diesen zweiten Faktor, womit die Betreuung den anderen bilanzierenden Bereichen gegenübergestellt wird, während alle anderen Items einschließlich der Identifikation zum Betreuungsfaktor fallen. Dieser umfasst im Alternativverfahren damit außer den Betreuungsaspekten jetzt auch die beiden Bezüge, die beiden verbliebenen Erträge, sowie die didaktischen

Lehraspekte. Damit bildet sich ein didaktisch-tutorialer Faktor heraus, der einem organisatorischen Faktor gegenüber gestellt werden kann.

Skalenanalytische Prüfungen der aus beiden alternativen Verfahren resultierenden Faktoren Nr. 2 können jeweils Skalen erstellen mit Trennschärfen über .5 und Konsistenzen über 0.8.

Insgesamt bieten die Bilanzitems vielfältige Möglichkeiten der Verwendung. Die unterschiedlichen Analysen liefern Ansätze zu verschiedenen Skalenbildungen, aus denen sich trennscharfe und reliable Skalen erstellen lassen. Die Bilanzen sind dabei einzeln oder im Kombination verwendbar, wobei sich die Betreuung als relativ eigenständig herausstellt und sich den anderen gegenüberstellen lässt.

Veränderung der Studienqualität

In der letzten Frage zur Studiensituation (Fr. 19) sollen die Studierenden anhand der fünf Bilanzitems angeben, ob sich kurzfristige Veränderungen in der Studienqualität ergeben haben. Dabei lautet das zweite Item jetzt „Qualität des Lehrangebots“ womit der Bezug zur Studienqualität im Fragetext noch stärker herausgestellt wird. Die Antwortskalen reichen von einer starken Verschlechterung bis zu einer starken Verbesserung.

Veränderung der Studienqualität: Rangreihe, Mittelwerte:

Ausstattung	3.145
Serviceleistungen	3.030
Lehrangebot	2.986
Betreuung	2.899
Teilnehmerzahlen	2.793

Die Mittelwerte liegen alle relativ nahe an der Skalenmitte, womit die Studierenden eher wenig Veränderungen wahrnehmen. Nur die Bilanz zu den Teilnehmerzahlen weicht etwas mehr vom Skalenmittel ab, in Richtung Verschlechterung. Bezüglich der Ausstattung erleben die Studierenden tendenziell Verbesserungen.

Zwischen den Hochschularten fallen nur geringe Differenzen auf, die Studierenden an Fachhochschulen erleben etwas weniger Verschlechterung in den Teilnehmerzahlen.

Die Zusammenhänge zwischen den Items weisen nur für die Betreuung und das Lehrangebot einen größeren Koeffizienten auf (.50). Für die Studierenden überschneiden sich Veränderungen in diesen beiden Aspekten an ihrer Hochschule häufiger, sie erleben eher gleichzeitige Verbesserungen oder Verschlechterungen. An den Fachhochschulen fallen zusätzlich etwas größere

re Zusammenhänge zu den Serviceleistungen auf. Die Veränderungen der Einrichtungen gehen hier teilweise mit Veränderungen in der Betreuung, dem Lehrangebot und der Ausstattung einher.

Ausweitung auf Merkmale der Studiensituation

Mit den Bilanzen weisen die Qualitätsveränderungen unterschiedliche Zusammenhänge auf. Es fallen etwas größere Korrelationen (bis .49) zwischen den sich entsprechenden Items auf, außer bei der Betreuung. Mit der Identifikation sind nur mittlere Zusammenhänge zu beobachten.

Die etwas höheren Korrelationen der sich entsprechenden vier Bilanzitems weisen also auf eine Verbindung zwischen dem Ausmaß der Zufriedenheit mit einem Studienbereich und den kurzfristig erfahrenen Veränderungen hin. Damit hängt die Zufriedenheit der Studierenden zum Teil mit den aktuell erfahrenen Entwicklungen zusammen.

Eine Faktorenanalyse extrahiert vier Faktoren. Der erste beinhaltet drei Bilanzitems und die Identifikation. In den zweiten Faktor fallen die Veränderungsitems zur Betreuung und zum Lehrangebot. Ein dritter Faktor beinhaltet beide Items zu Teilnehmerzahlen, Bilanz und Veränderung. Der vierte Faktor umfasst beide Items zur Ausstattung zusammen mit der Veränderung für Einrichtungen.

Bei einer Ausweitung auf die Betreuungssituationen und Sprechstunden fallen nur höchstens mittlere Zusammenhänge auf. Ähnliches gilt für die Aspekte des Lehrangebots. Hier liegt der größte Koeffizient zwischen der Angebotsvielfalt und der Veränderung des Lehrangebots (.39).

Mit den Wechsel- und Abbruchneigungen, den Studierträgen und den Anforderungen ergeben sich nur geringe Zusammenhänge. Die Schwierigkeiten im Studium weisen so gut wie keine Zusammenhänge auf.

Bei den Beeinträchtigungen zeigen sich mittlere Koeffizienten zur Veränderung der Teilnehmerzahlen. Die größten Zusammenhänge treten mit den Beeinträchtigungen aufgrund großer Zahl in Seminaren (-.45) und Übungen (-.40) auf. Erfahrene Verbesserungen der Teilnehmerzahlen spiegeln sich hier zwar direkt in seltenerer Überfüllungen wider, jedoch sind die Zusammenhänge nicht sehr groß. Sie sind deutlich geringer als zum Bilanzitem der Teilnehmerzahlen. Daraus lässt sich folgern, dass die Hochschulen an der Überfüllung arbeiten, die Veränderung dieser Situation aber nicht nur von den Teilnehmerzahlen abhängt.

Mit den Ausstattungen finden sich vorwiegend geringe Zusammenhänge. Bei zwei Items fallen jedoch etwas

höhere Koeffizienten auf. Die beiden Items zu den Veranstaltungsräumen weisen Zusammenhänge zur Veränderung der Ausstattungssituation auf (.39 bzw. .42). Verbesserungen der Ausstattung betreffen anscheinend die Veranstaltungsräume, hängen jedoch nicht nur von deren Zustand ab. Für die Serviceeinrichtungen sind wiederum nur geringe Zusammenhänge festzustellen, bis auf wenige mittlere Koeffizienten. Der noch größte findet sich zwischen der Veränderung der Serviceleistungen und dem Angebot an Career Services (-.34).

Die Items zu Veränderungen der Studienqualität bilden keine größeren Zusammenhänge zu anderen Merkmalen der Studiensituation aus. Das ist jedoch auch nicht zu erwarten, weil die Beurteilung eines Merkmals in erster Linie von dessen „realem“ Zustand abhängt, und damit in gewisser Hinsicht eine absolute Beschreibung darstellt. Verbesserungen oder Verschlechterungen sind Abweichungen von einem Ursprungszustand, womit sie relative Beschreibungen darstellen. Eine Verschlechterung oder Verbesserung sagt nichts über die Beurteilung des „realen“ Ursprungszustand aus. Auch bereits sehr gute Situationen lassen sich verbessern, oder sehr ungünstige können sich weiter verschlechtern.

5 Zusammenfassung und Folgerungen

Die Aufarbeitung des Studienqualitätsmonitors, die Vergleiche der Befunde mit dem Studierendensurvey, sowie die weiterführenden Analysen von Dimensionen und Skalen haben mannigfaltige Ergebnisse liefern können, darunter sowohl interessante wie auch bedeutsame. Aus der Vielfältigkeit und Vielschichtigkeit der Ergebnisse gilt es nun die wichtigsten Befunde herauszufiltern und deren Folgerungen für die Weiterentwicklung des SQM zusammenzustellen.

5.1 Strichproben

Zur Schaffung von strukturell ähnlichen Stichproben für den SQM und den Studierendensurvey wurden für die Analysen zum SQM nur deutsche Studierende an Universitäten und Fachhochschulen einbezogen. Der anschließende Vergleich der Stichproben belegt eine insgesamt sehr ähnliche Struktur, womit inhaltliche Vergleiche der Befunde sowie gemeinsame Interpretationen gerechtfertigt sind. Die aufzufindenden Abweichungen und Differenzen betreffen vorrangig Teilstichproben, wie die Verteilung bestimmter Fächergruppen, Studienanfänger oder Bachelorstudierende.

Die Verteilung der Survey-Hochschulen des SQM unterscheidet sich kaum von der des Surveys, womit eine besonders hohe strukturelle Ähnlichkeit bestätigt werden kann. Der einzige erkennbare Unterschied besteht in der Verteilung der Fachsemester in den Ingenieurwissenschaften.

5.2 Fragen und Items

Die 42 Fragen des SQM beinhalten 203 Items. Davon betreffen 172 Items das Studium, von denen 117 Items sechs Bereiche der allgemeinen Studiensituation untersuchen. Mit 60 von diesen Items lassen sich Vergleiche mit Daten aus dem aktuellen 10. Studierendensurvey erstellen.

Die Antwortskalen im SQM sind alle in einer 5-stufigen Skala vorgegeben, deren Antwortvorgaben sich über die Fragen hinweg unterscheiden. Im Survey werden vorrangig 7-stufige Skalen verwendet, in einzelnen Fragen jedoch auch 5- oder 4-stufige Antwortmuster.

Am Beispiel zweier Fragen, die sowohl im SQM als auch im Survey exakt gleiche Items enthalten, konnten die Skalenunterschiede analysiert werden. Im Vergleich zu einer 7-stufigen Skala kann die 5-stufige Skala im Mittel die gleichen Ergebnisse liefern, sowohl was die Abweichungen von der Skalenmitte, als auch die relationalen

Skalenanstände betrifft. Ebenso werden Unterschiede nach der Hochschulart in gleicher Weise abgebildet. Über den Vergleich der Verteilung wird deutlich, dass die feineren Abstufungen der 7er-Skala sich nicht durch die Abstufungen der 5er-Skala abdecken lassen. Damit gehen bedeutungsvolle Antworttendenzen verloren. In den Grobaufteilungen der Kategorien sind allerdings große Ähnlichkeiten festzustellen.

Im Vergleich zu einer 4-stufigen Skala mit ordinalen Antwortvorgaben erweist die 5er-Skala des SQM ein größeres Potential. Das Fehlen einer mittleren Ausprägung führt zu einer Tendenz der Mitte, was sich in häufigeren Wahlen der beiden mittleren Antwortkategorien bei gleichzeitiger verhaltener Wahl der Extreme ausdrückt. Eine Grobeinteilung der Kategorien liefert vergleichbare Anteile zwischen den Erhebungen, wobei die mittlere Kategorie des SQM einer Aussagerichtung im Survey zugeordnet werden muss, deren Lageinformation im Survey verloren geht. Jedoch ist der Vergleich zu einer geradzahligen Skaleneinteilung anders zu bewerten als zwischen zwei ungeradzahligen. Durch die bewusste Vermeidung einer mittleren Kategorie wird eine Entscheidung der Antwortrichtung erzwungen, die in den Aussagen eine Polarisierung erlaubt. Dieses Vorgehen kann Vorteile haben, weil tendenzielle Urteile stärker zur Geltung kommen.

Bei der Befragung über Computer ist eine 5-stufige Skala vorzuziehen, auch wenn eine 7-stufige Skala zusätzliche Informationen liefern kann, weil eine größere Skalenbreite am Bildschirm verwirrend wirken kann. Dieser Effekt geht auf die Erhebungsmodalität zurück, weshalb diese Folgerung sich nur auf Computererhebungen bezieht. Für Befragungen auf Papier sind andere Aspekte zu erwägen.

5.3 Antwortvergleiche

Unter der Voraussetzung strukturell gleicher Stichproben sollten sich die Antworten der Befragten auf gleiche Fragen in beiden Erhebungen entsprechen. Auftretende Differenzen sind dann auf die bestehenden Unterschiede der Erhebungs- und Fragemodalitäten zurückzuführen. Gleichzeitig sollten Antworten zu inhaltlich ähnlichen Fragen zwischen den Erhebungen aufeinander bezogen werden dürfen und eine gemeinsame Interpretation des Sachverhaltes zulassen.

Auf dieser Basis wurden die Items des SQM mit ähnlichen Items des aktuellen Surveys verglichen. Als ein zusätzliches Kriterium wurde dabei die Korrespondenz der Befunde zwischen den Hochschularten bestimmt. Dabei wurden unterschiedliche Strategien verfolgt: Zum

einen sollte Aufschluss gewonnen werden, welche Formulierungen oder Erhebungsarten äquivalent sind, zum anderen welche gemeinsame Interpretationen möglich sind und schließlich, welche Gründe für vorhandene Unterschiede verantwortlich sind.

Für den **Beratungsbereich** wurden für vier Items Vergleiche aufgestellt. Es fanden sich keine deutlichen Übereinstimmungen. Gewisse Ähnlichkeiten zeigen die unterschiedlichen Beurteilungen der Kontaktmöglichkeiten zu Lehrenden. Die Studierenden bewerten die allgemeine Kontaktsituation zu Lehrenden (SQM) besser als im Bezug auf ihre eigenen Bedürfnisse (Survey). Für das Engagement und die Nichtnutzung von Beratungsangeboten treten kaum Übereinstimmung auf.

Zu den Aspekten des **Lehrangebots** können für 9 Items Vergleiche erstellt werden. Drei davon stellen erkennbare Gemeinsamkeiten heraus: Die fachliche Qualität des Lehrangebots (SQM) mit der Bilanz der Qualität des Lehrangebots (Survey), die Angebote zum wissenschaftlichen Arbeiten (SQM) mit der Unterweisung im Abfassen von wissenschaftlichen Texten (Survey), die Beurteilung der Nutzung von Multimediaprogrammen in den Veranstaltungen (SQM) mit der Charakterisierung des Einsatzes neuer Medien in der Lehre (Survey).

Die Beurteilung der **Forschungsteilhabe** im SQM zeigt Ähnlichkeiten zur Charakterisierung des Forschungsbezugs der Lehre im Survey, jedoch werden unterschiedliche Ebenen angesprochen, weshalb die eigene Forschungsteilhabe eher als Teilbereich des Forschungsbezugs angesehen wird. Der **Praxisbezug** wird im SQM an Lehrveranstaltungen gekoppelt, womit er nicht auf der gleichen Ebene untersucht wird wie der Forschungsbezug. Die Wichtigkeit des Praxisbezugs wird in beiden Erhebungen in unterschiedlicher Richtung untersucht. Die Beurteilung des Praxisbezuges im SQM weist Ähnlichkeiten zum Survey für die Charakterisierung des Faches durch einen engen Praxisbezug und zur Einbringung von Beispielen aus der Praxis auf. Dennoch bleiben Unterschiede bestehen, die auf die unterschiedlichen Ebenen oder Inhalte zurückgehen. Als sehr vergleichbar stellt sich allerdings das Item zu den didaktischen Prinzipien heraus, das Aufzeigen von Zusammenhängen zur Praxis in den Veranstaltungen.

Von den Fragen zum **Studienverlauf** weist der Vergleich zum bereits erfolgten Verzug im Studium deutliche Differenzen in der Verteilung auf, die auf die stichprobenbedingte unterschiedliche Fortgeschrittenheit im Studium zurückgehen. Bei der Frage zu den Erwägungen nach Veränderungen im Studium liefern die Items zum Fachwechsel und zum Studienabbruch vergleichbare Ergebnisse, während das Item zum Hochschulwechsel Unterschiede aufweist, die jedoch aus den unterschiedlichen Antwortvorgaben erklärbar sind.

Die Frage zum **Studierertrag** enthält fünf direkt vergleichbare Items, die zwar alle erkennbare Ähnlichkeiten zwischen den Erhebungen aufweisen, jedoch auch die differente Skaleneinteilung abbilden. Für die Fachkenntnisse und die Teamfähigkeit sind große Übereinstimmungen festzustellen, weniger für die praktischen Kenntnisse und die Autonomie. Das fachübergreifende Denken im SQM weist Ähnlichkeiten zum fachübergreifendem Wissen im Survey auf, doch deuten sich auch Unterschiede aufgrund der differenten Wortwahlen an. Die Studierenden scheinen unter dem „Denken“ weniger die Interdisziplinarität zu verstehen. Der Wissenschaftsbezug wird im SQM besser beurteilt als die Forschungsbezüge im Survey, womit die Items inhaltliche Unterschiede enthalten.

Die Items zu den **Schwierigkeiten** besitzen die geringere Skalenbreite im Survey, ohne eine mittlere Kategorie. Alle Items sind linksschief, wobei die mittlere Kategorie im SQM keine Tendenz zur Mitte erzeugt, sondern durch größere mittlere Abweichungen die Schiefe erhöht. Nur ein Item (engl. Sprache) weist im Survey eine größere mittlere Abweichung auf. Über die Verteilungsvergleiche lassen sich anhand der mittleren Kategorie im SQM drei unterschiedliche Interpretationen vornehmen: 1) bei vier Items verweist die mittlere Kategorie im SQM auf größere Schwierigkeiten (Leistungsanforderungen, Orientierungsprobleme, Kontakte, Prüfungen vorbereiten). 2) bei 2 Items (Konkurrenz, englische Sprache) verweist sie auf geringe Schwierigkeiten; 3) für 4 Items bildet sie die Mitte ab (schrift. Arbeiten, Diskussionen, Lerngruppen, Umgang mit Lehrenden). Insgesamt senkt die Nutzung der mittleren Kategorie den Effekt der Schwierigkeiten.

Das fachliche **Anforderungsniveau** im SQM stimmt recht gut mit der Anforderung zum Erwerb von Faktenwissen im Survey überein. Während die Selbständigkeit der Studienplanung wenig Übereinstimmungen mit der Entwicklung eigener Interessenschwerpunkte findet. Besser lässt sich das Ausmaß der Stofffülle vergleichen, die Übereinstimmung zur Arbeitsintensität, den Leistungsnormen und den daraus resultierenden Belastungen aufweist. Darüber hinaus zeigen sich Zusammenhänge zum Item für das fachliche Niveau im SQM.

Von den **Beeinträchtigungen** im Studium kann nur das Item zu den Terminausfällen verglichen werden, das sich als ähnlich herausstellt. Für diesen Vergleich ist erstmalig ein erkennbarer Unterschied zwischen SQM und seiner Teilstichprobe der Surveyhochschulen festzustellen, dessen Verteilung mehr Übereinstimmung mit der des Surveys anzeigt. Die Studierenden dieser Fachhochschulen erleben Ausfälle häufiger oder reagieren darauf sensibler.

Von den **Serviceleistungen** lassen sich drei Items vergleichen. Die Beurteilungen zur studentischen und zent-

ralen Studienberatung sowie zum Auslandsamt erweisen sich als vergleichbar in beiden Erhebungen. Die hohen Anteile einer Nichtbeurteilung im SQM weisen dabei große Übereinstimmung zu der mittleren neutralen Beurteilungskategorie im Survey auf. Die starke Nutzung der Zusatzkategorie kann jedoch im SQM zu einer Überinterpretation der Skalenmittelwerte führen, während das Fehlen der Kategorie im Survey durch die Ersatzwahl der Skalenmitte zu einer Unterschätzung der Effekte führen kann.

Bei den **Bilanzen** lassen sich für vier Items Vergleiche anstellen. Dabei erweisen sich die Items zur Betreuung, zur Ausstattung und zur Überfüllung als vergleichbar, während das Lehrangebot deutliche Unterschiede herausstellt. Diese sind auf die unterschiedliche Benennung zurückzuführen, die im Survey auf die inhaltliche Qualität des Lehrangebots beschränkt wurde, weshalb es vergleichbar zum Item der fachlichen Qualität der Lehrveranstaltungen im SQM wird.

Die **Identifizierung** mit der Hochschule im SQM ist nicht mit der Studierendenidentität im Survey zu vergleichen. Weit mehr Studierende sind alles im allem gerne Student als gerne an ihrer Hochschule studieren. Die Studierenden sind mit ihrem Leben als Student zufriedener als mit ihrem Studium an ihrer Hochschule. Das kann auf Probleme an den Hochschulen hindeuten oder den Unterschied zwischen Pflicht und Freiheit ansprechen.

Für die Vergleiche der Befunde zwischen den beiden Erhebungen wurden jeweils auch die Ergebnisse für die **Teilstichprobe der Survey-Hochschulen** im SQM dargestellt. In fast allen Vergleichen waren die Ergebnisse der Teilstichprobe nahezu identisch zu denen des SQM, womit ein struktureller Effekt der spezifischen Hochschulauswahl ausgeschlossen werden kann. Dennoch fällt ein zwar geringer aber dennoch systematischer Effekt auf. Für viele Merkmale der Studiensituation sind bei der Teilstichprobe der Survey-Hochschulen tendenzielle Unterschiede festzustellen, die jedoch alle in die gleiche Richtung weisen. Diese Studierenden gelangen zu etwas schwächeren Beurteilungen als alle Studierenden, wobei der Effekt an Fachhochschulen teilweise größer ist. Anscheinend sind die Studierenden dieser Hochschulauswahl tendenziell etwas kritischer in ihren Bewertungen, was einen tendenziellen Effekt der Survey-Hochschulen andeutet.

Insgesamt zeigen die inhaltlichen Vergleiche, dass einander ähnliche aber nicht übereinstimmende Items sehr gut gemeinsam interpretiert werden können und so wichtige und zusätzliche Befunde zulassen. Vor allem die unterschiedlichen Antwortvorgaben sonst inhaltlich gleicher Fragen liefern großes Potential einer weitergehenden Interpretation. Daher sind bei unterschiedlichen Befragungsinstrumenten Variationen der Fragerichtung-

gen zu empfehlen, zumal so die jeweiligen Ressourcen optimal genutzt werden können, um für einen Untersuchungsbereich umfangreiche Befunde erstellen zu können. Ist eine Abstimmung möglich, sollte diese unbedingt genutzt werden.

5.4 Ergebnisse der weiterführenden Analysen

Die Vergleiche zwischen den Items des SQM sollen Auskunft geben, in welcher Weise die Items nicht nur einzelne Aspekte der Studiensituation punktuell abbilden, sondern mit anderen Aspekten oder größeren Bereichen interagieren. Das Ziel war zu prüfen, wie zuverlässig und differenzierbar Dimensionen zu identifizieren sind, die größere und spezifisch abgrenzbare Bereiche der Studiensituation beschreiben können. Neben Mittelwertvergleichen und Korrelationsanalysen sollten mittels Faktorenanalysen zugrundeliegende Dimensionen ermittelt werden. Die resultierenden Dimensionen wurden in Skalenanalysen auf ihre Zuverlässigkeit und Differenzierbarkeit getestet. Regressionsanalysen wurden für spezifische Annahmen über die Zusammengehörigkeit von Items verwendet.

Die Beurteilungen der **Betreuungsleistungen** von Lehrenden fallen für die unterschiedlichen Situationen recht ähnlich aus, nur für die Kontaktmöglichkeiten stellen die Studierenden Unterschiede bei Professoren und anderem Lehrpersonal fest. Die Beurteilungssituationen lassen sich in drei Dimensionen (Zugänglichkeit, Rückmeldung und weiterführende Hilfestellungen) unterteilen, die untereinander stärker differieren als die Beurteilungen nach Lehrkräften. Die Beurteilungen zu den Sprechstunden bilden einen relativ eigenständigen Bereich. Ihre Einbeziehung differenziert die Urteile zu Lehrkräften und pointiert die nach Situationen. Die Erhebung der Wichtigkeit der Beratungssituation stellt einen abgegrenzten Bereich dar, der mit anderen Aspekten nicht interagiert.

Sowohl für die Betreuungssituationen zu Professoren als auch für das andere Lehrpersonal lassen sich brauchbare Skalen erstellen. Eine Ausweitung auf die Sprechstunden, die Betreuungsbilanz und die Studienfachberatung kann die Skala verbessern, die dann die Betreuungsleistungen von Professoren (oder entsprechend für das andere Lehrpersonal) hinsichtlich Zugänglichkeit und Beratung zu Lehrinhalten abbildet.

Die Items zu den Sprechstunden bilden vorrangig eine eigenständige Dimension, weisen aber auch deutliche Zusammenhänge zur Erreichbarkeit der Lehrenden und den Kontaktmöglichkeiten auf. Als Skala erreichen sie jedoch nur eine befriedigende Konsistenz.

Den Items zur Betreuungsbilanz und dem Engagement der Professoren kann ein eigenständiger bilanzierender

Charakter zugestanden werden, wobei die Betreuungsbilanz das etwas größere Potential besitzt. Beide Items werden am stärksten durch die Kontaktmöglichkeiten zu Professoren und die Güte der Studienfachberatung abgebildet.

Von den 18 Beurteilungspunkten zum **Lehrangebot** wird nur der Forschungsbezug negativ beurteilt, während die qualitativen Aspekte in der Regel deutlich positive Urteile erfahren. Die formale Trennung der Items in organisatorische und didaktische Aspekte kann analytisch grob durch verschiedene Dimensionen nachgezeichnet werden. Die Bezüge hängen dabei stärker mit den didaktischen Aspekten zusammen. Das Item zur didaktischen Vermittlung deutet ein Indikatorpotential für die fachliche und berufsorientierte Qualität an. Der Praxisbezug steht zu einer interaktiv-fachlichen Qualität in Beziehung, während der Forschungsbezug eher ein weiteres Angebot darstellt, neben wissenschaftlichen und arbeitstechnischen. Die Aspekte zeigen aber je nach Ausgangspunkt unterschiedliche Aufteilungen. Die organisatorischen Elemente lassen sich nicht einheitlich auf eine Dimension abbilden, nur drei zeigen eine größere Zusammengehörigkeit an. Die Vielfalt und die inhaltliche Abstimmung weisen eher Zusammenhänge mit den didaktischen Aspekten auf, zu denen auch der Praxisbezug tendiert, während der Forschungsbezug herausfällt. Skalen lassen sich zu spezifischen organisatorischen Studienaspekten und zu qualitativ-interaktiven Elementen bilden.

Die Einbeziehung der bilanzierenden Items führt wieder zu einer Trennung von organisatorischen und didaktischen Aspekten, wobei die Betreuung und das Engagement zu den didaktischen Aspekten fallen, während die Bilanz des Lehrangebots bei den organisatorischen Aspekten bleibt. Letztere hängt besonders deutlich mit der Vielfalt des Lehrangebots zusammen. Gleichzeitig bilden diese beiden Items auch eine Dimension mit der fachlichen Qualität und der inhaltlichen Abstimmung. Die Befunde zu den Aspekten bleiben uneinheitlich und in den Skalenbildungen erreichen die Items keine sehr hohen Trennschärfen. Je nach Vorgehen bilden sich unterschiedliche aber nicht sehr stabile Dimensionen heraus, die zudem einen deutlichen Bezug zur Betreuung aufweisen. Die Kombination mit der Betreuungsdimension macht deutlich, dass die Lehrangebotsbilanz zwar mehr zu den Lehraspekten gehört, die Vermittlung und Interaktion jedoch besser zur Betreuung. Dadurch erhalten die Aspekte zum Lehrangebot den Status einer Teildimension der tutorialen Studienqualität, welche die Betreuung ebenso einschließt wie organisatorische und didaktische Aspekte. Innerhalb der Aspekte lassen sich teilweise die organisatorischen von den didaktischen Elementen trennen, jeweils um spezifische Kernbündel herum. Einige Items variieren zwischen allen Bereichen, womit sie gewisse Schlüsselfunktionen ausüben. Dazu

gehört die didaktische Vermittlung, die studentische Berücksichtigung, die Angebotsvielfalt und die inhaltliche Abstimmung. Die vorhandenen Items im SQM können den Studienbereich des Lehrangebots noch nicht ausreichend abbilden, hier wären zusätzliche spezifische Items nützlich.

Für den Bereich des **Studienverlaufs** konnten nur 3 Items zu Erwägungen eines Fachs-, eines Hochschulwechsels oder eines Studienabbruchs untersucht werden. Sie grenzen sich von allen anderen Aspekten der Studiensituation deutlich ab und bilden damit einen eigenständigen Bereich.

Die Studierenden erhalten unterschiedliche hohe **Förderungen** in den verschiedenen Studiererträgen. Manche werden deutlich überdurchschnittlich (z.B. fachliche Kenntnisse), andere deutlich unterdurchschnittlich gefördert (z.B. Auslandsbefähigung). Sie bilden ebenfalls einen relativ eigenständigen Bereich der Studiensituation. Dieser zeigt zwar Zusammenhänge und Verbindungen zu spezifischen Aspekten der Lehre und zu deren Qualität, doch lässt er sich nicht durch andere Aspekte ausreichend abbilden. Über Faktorenanalysen werden sieben Erträge in einem Faktor isolieren. Die fachlichen Kenntnisse fallen in einen Faktor zur Angebotsqualität, der als Skala eine befriedigende Konsistenz aufweist.

Von größeren **Schwierigkeiten** im Studium berichtet nur eine Minderheit der Studierenden. Die zehn nachgefragten Items lassen sich in drei Dimensionen unterteilen (Leistungsbereich, soziales Klima und Beteiligung). Der Umgang mit Lehrenden hängt teilweise mit der Betreuung durch Lehrende zusammen (-.47), die sich im Engagement und den Kontaktmöglichkeiten widerspiegelt (jeweils -.38). Probleme mit der englischen Sprache fallen mit der Beschäftigungsbefähigungen und der Auslandsfähigkeit zusammen, womit das englischsprachige Studium als Berufsvorteil interpretiert werden kann. Insgesamt lassen sich die Schwierigkeiten nicht durch andere Items der Studiensituation ausreichend abbilden. Sie stellen ebenfalls relativ eigenständige Konzepte der Studiensituation dar, die wenig durch andere bestimmbare Aspekte bedingt sind.

Die **Anforderungen** zeigen keine Zusammenhänge zu anderen Merkmalen der Studiensituation. Damit beeinflusst die Ausgewogenheit der Anforderungen nicht, ob fachliche Kenntnisse errungen werden können oder eine hohe Qualität vorherrscht. Zusammenhänge treten in Verbindung mit einer Überforderung zu den Schwierigkeiten mit den Leistungsanforderungen auf. Die Schwierigkeiten nehmen zu, wenn das fachliche Anforderungsniveau und die Stofffülle zu groß werden. Die drei Anforderungen bilden sehr spezifische Merkmale der Studiensituation ab, deren Ausmaß an Über- oder Unterforderung keine Aussagen zur Qualität zulassen.

Beeinträchtigungen kommen insgesamt nicht sehr häufig vor. Die Items, die sich direkt auf die großen Teilnehmerzahlen beziehen, korrelieren alle deutlich untereinander und bilden eine hinreichende Skala der Beeinträchtigungen ab. Sehr große Zusammenhänge treten auch zum Bilanzitem der Teilnehmerzahlen auf. Dessen Einbeziehung kann die Skala verbessern. Gleichzeitig kann sie aus den anderen Item recht gut erklärt werden. Das Item zu den Terminausfällen passt am wenigsten zu den anderen Items, sondern tendiert zu den organisatorischen Aspekten des Lehrangebots.

Mit Ausnahme der Verfügbarkeit von Räumen für das eigenständige Lernen sind die Studierenden mit den **Ausstattungsbereichen** der Hochschulen insgesamt eher zufrieden. Die zwölf erhobenen Items bilden drei Dimensionen aus: Räumlichkeiten der Lehre, Literaturbereich und übergreifende Arbeitsbereiche (EDV, Bibliothek). Alle drei Bereiche können als Skalen ausgewiesen werden, wobei nur die Literatur eine gute Reliabilität erreicht. In einer Gesamtskala über alle Items kann ebenfalls eine gute Konsistenz erreicht werden, jedoch fallen die Items zu Labor und Praktikumpätze heraus. Das Bilanzitem zur Ausstattung hängt am stärksten mit den Räumlichkeiten zusammen, durch die es auch recht gut abgebildet wird. Mit dessen Einbeziehung kann die Unterskala zu den Räumlichkeiten deutlich verbessert werden. Weniger Einfluss hat die Literaturausrüstung auf die Bilanz und besonders wenig die Öffnungszeiten der Bibliothek. Die Pflichtpraktikumpätze werden von allen Bilanzen gleichermaßen getragen, womit es den Rang eines allgemeinen Indikators erreicht, der gleichzeitig Zusammenhänge zu den organisatorischen Lehraspekten aufweist.

Mit den neun nachgefragten **Serviceleistungen** der Hochschulen sind die Studierenden mehrheitlich zufrieden, nur die Praktikungsvermittlung erhält eine schwächere Bewertung. Die Items lassen sich zum einen in Beratungseinrichtungen und zum anderen in Serviceeinrichtungen aufteilen. Sie bilden aber keine befriedigenden Skalen aus. Das Bilanzitem zu den Serviceleistungen zeigt zwar Zusammenhänge zu den Einrichtungen, erhöht jedoch kaum die Skaleneigenschaften und steht den anderen Bilanzen näher als den Einrichtungen. Bei der Einbeziehung weiterer Merkmale der Studiensituation zeigt die Beratungsdimension zwar deutliche Zusammenhänge zu den Betreuungsleistungen auf, doch bildet sie häufiger zusammen mit den Serviceeinrichtungen einen eigenständigen Bereich aus. Für die Erträge zur Auslands- und Berufsbefähigung fallen Zusammenhänge zum Career Service und dem Auslandsamt auf, die größer sind als die entsprechenden zur Qualität der Lehre.

Die hohe **Identifikation** der Studierenden mit dem Studium an ihrer Hochschule hängt von verschiedenen

Bedingungen der Studiensituation ab. Großen Einfluss hat dabei die Betreuungs- und Beratungssituation, sowie das fachlich-qualitative Lehrangebot und dessen Vermittlung. Auch die Serviceeinrichtungen haben für die Studierenden Bedeutung, vor allem die Studienfachberatung. Ausstattung und Überfüllung wirken sich erkennbar weniger auf die globale Zufriedenheit der Studierenden mit der Hochschule aus. Dieses Item kann daher als ein weiteres sehr globales Bilanzitem für die fachlich-tutoriale Studienqualität verstanden werden. Als Skala liefern die Bilanzen zusammen mit der Identifikation zwar ein grobes aber zuverlässiges Abbild der Gesamtzufriedenheit der Studierenden.

Insgesamt sind die Studierenden mit der Betreuung und dem Lehrangebot am häufigsten zufrieden, nur mittlere Werte erhalten die Serviceleistungen. Alle **Bilanzen** hängen untereinander zusammen, mindestens auf mittlerem Niveau. Als Skala bilden sie hinreichende Koeffizienten ab, jedoch geringere als mit der Identifikation zusammen.

Unter Einbeziehung aller 89 Items bilden sich 18 bzw. 11 Faktoren heraus. Die fünf Bilanzen fallen in jeweils unterschiedliche Faktoren, die Identifikation fällt zur Betreuung. Die resultierenden Faktoren bestätigen die bisher gefundene Strukturen und trennen die unterschiedlichen Bereiche der Studiensituation relativ eindeutig voneinander ab. Die Aspekte des Lehrangebots variieren dabei zwischen den alternativen Verfahren am stärksten. Eine Reduktion um 26 Items lässt noch 13 bzw. 6 Faktoren auftreten, die in der Mehrheit die vorangegangenen Ergebnisse bestätigen, wobei sich die Aspekte des Lehrangebots neu auf die Faktoren ausrichten. Als Besonderheiten fallen zwei Befunde in dieser Struktur auf. Die Auslandsbetreuung wandert zur Beratungsdimension der Einrichtungen und der Praxisbezug bildet mit seinem Ertrag und den Pflichtpraktikumpätzen eine eigene Dimension, während die Praktikumbetreuung sich isoliert. Eine weitere Reduktion um 10 Items erbringt keine strukturellen Änderungen, bei geringerer Faktoranzahl löst sich die Praxisdimension allerdings wieder auf.

Eine skalenanalytische Prüfung der Items der resultierenden Faktoren mit den fünf Bilanzitems resultiert zuerst in vier Skalen (Betreuung, Lehrangebot, Ausstattung und Beeinträchtigungen) mit hinreichender Zuverlässigkeit. Nach Umsetzung jener Items, die im kombinierten Skalenvergleich für andere Skalen höhere Trennschärfen aufweisen, bleiben drei Skalen übrig: Betreuung (15 Items, Rel. 0.91), Ausstattung (3 Items, Rel. 0.85) und Lehrangebot (2 Items, Bilanz und Vielfalt mit Rel. 0.79).

Eine weitere Reduzierung um Items des Themenbereichs Ausstattung resultiert in 5 bzw. 2 Faktoren. In diesem Itempool sind für drei Studienbereiche nur noch

die Bilanzitems vorhanden. In der Variante mit fünf Faktoren bildet ein Faktor die Betreuung und einer den Praxisbezug ab. In den drei anderen Faktoren werden die Aspekte des Lehrangebots differenziert, wobei die drei Bilanzen zu den organisatorischen Aspekten fallen und die Lehrangebotsbilanz sich mit fachlich-inhaltlichen Aspekten verbindet. Der dritte Faktor beinhaltet weitere Angebote und den Forschungsbezug. Jedoch bleiben die Items zur didaktischen Vermittlung und zu den interaktiven Elementen beim Faktor Betreuung. Beim alternativen Befund mit zwei Faktoren bleiben die ersten beiden Faktoren der 5-Faktoren-Struktur erhalten. Der zweite Faktor umfasst dann alle Bilanzen außer der Betreuung und der Identifikation, sowie der Angebotsvielfalt und der Studienordnung. Alle anderen Items befinden sich im Faktor der Betreuung. Damit bildet sich eine didaktisch-tutoriale sowie eine organisatorische Dimension heraus. Aus beiden Dimensionen können hinreichend gute Skalen gebildet werden.

Hinsichtlich kurzfristiger **Veränderungen** in den fünf Bereichen der Bilanzitems geben sich die Studierenden zurückhaltend. Alle Mittelwerte rangieren um die Skalenmitte, nur bezüglich der Teilnehmerzahlen sehen sie eine gewisse Verschlechterung. Größere Zusammenhänge fallen nur zwischen der Betreuung und dem Lehrangebot auf, womit die gleichzeitigen Veränderungen dieser Merkmale an den Hochschulen zum Ausdruck kommen. Mit anderen Merkmalen der Studiensituation bilden die Items zu den Veränderungen keine größeren Zusammenhänge aus. Einzelne Koeffizienten bieten jedoch Hinweismöglichkeiten, wo kurzfristige Veränderungen angesetzt haben könnten. So scheinen qualitative Entwicklungen zum Lehrangebot mehr mit Änderungen der Angebotsvielfalt zusammenzuhängen. Die Beurteilung der Teilnehmerzahlen stärker mit der Entwicklung der Überfüllung in Seminaren und Übungen. Und die Veränderung der Ausstattungsbilanz besonders mit den Veranstaltungsräumen.

5.5 Folgerungen für Weiterentwicklung des SQM

Die methodischen Ergebnisse lassen einige spezifische und pragmatische Aussagen für die Items und Fragen des SQM zu. Zusätzlich können weitere grundsätzliche Überlegungen und Hinweise eingebracht werden.

Vor dem Hintergrund einer umfassenden Informationsgrundlage wird die Beibehaltung der Zufriedenheitsfragen im SMQ empfohlen, da im Survey vorrangig andere Frageformen verwendet werden. Im Hinblick auf eine bessere gemeinsame Nutzung der Ergebnisse beider Erhebungen können so unterschiedliche Qualitäten ähnlicher Daten gewonnen werden, was der Untersuchung der Sachlage dienlich ist.

Die Skalenvergleiche zeigen, dass die 5er Skalen zwar eine größere Regression zur Mitte aufweisen, doch insgesamt für web-basierte Anwendungen vorzuziehen sind. Eine 7er Skala ist am Bildschirm verwirrend, hat aber auf dem Papier den Vorteil der größeren Variation um die Mitte, die von den Studierenden auch ausgenutzt wird. Auch die an entsprechender Stelle eingeführten zusätzlichen Antwortmöglichkeiten (kann ich nicht beurteilen) erweisen sich für eine korrekte Interpretation der Befunde als wichtig. Insofern ist die Beibehaltung von 5-Punkte-Skalen für Online-Erhebungen zu empfehlen.

Im Themenbereich **Betreuung** erbringen die Analysen für alle acht Situationsbereiche sinnvolle und verwertbare Daten. Die weiterführenden Analysen lassen brauchbare Dimensionen und Skalen erkennen. Insofern ist die Beibehaltung und Replikation des Themas zu empfehlen. Unnötig erscheint jedoch die umfassende Erhebung durch die jeweilige Dreiteilung der Befragung, die in insgesamt 24 Items resultiert. Hier könnte auf eine oder zwei Fragearten verzichtet werden. Die wichtigste Frageart, die auch methodisch den größten Nutzen erbringt, stellen die Fragen nach dem Urteil zu den Professoren dar. Am wenigsten wichtig erscheint die Frage nach der Wichtigkeit, die erstens nicht nach den beiden Arten von Lehrkräften unterscheidet und zweitens mittlerweile auch vorliegt. Die Frage nach der Beurteilung der anderen Lehrkräfte hat für die Studierenden weniger Bedeutung, und ist in den Befunden methodisch weniger eindeutig. Ihre Beibehaltung ist nur dann zu empfehlen, wenn diese Unterscheidung einen besonderen Schwerpunkt darstellen soll. Insgesamt wird empfohlen, die Frage auf 8 Items zu kürzen und nur die Beurteilung der Lehrkräfte allgemein zu erheben oder nur auf Professoren (bzw. Dozenten) zu beziehen.

Die Frage zu den **Sprechstunden** erhebt in Frage 2 und 3 in gleicher Form absolute Daten, deren Nutzen aber offen bleibt. Die Erhebung einer absoluten Anzahl, unabhängig von der Zeitdauer der Beratung und den aufgetretenen Situationen, in denen eine Beratung wichtig war, ist wenig ergiebig. Darüber hinaus ist nicht festzustellen, ob bloße Schätzungen vorliegen. Eine gewünschte Anzahl angeben zu lassen, erscheint nicht sehr realistisch, denn erstens ist nicht die Anzahl ausschlaggebend, sondern der Nutzen der Beratung und zweitens bleibt auch hier die Interpretation ohne Zeitangaben wackelig. Wichtiger erscheint die Umsetzbarkeit von Beratungsgesprächen, wenn sie notwendig werden. Daher wird vorgeschlagen diese beiden Fragen zu streichen, die grundsätzlich bedeutungsvollen Informationen aber in einer veränderten Form in die Frage 4 zu integrieren. Dabei reicht es als Minimum aus zu erheben, ob die Beratung überhaupt und wenn, dann ausreichend genutzt werden konnte.

Die Items der Frage 4 zu den **Sprechstunden** bilden einen eigenständigen Bereich ab. Die Filtersetzung ist für die Fragen unnötig und eher nachteilig. Es geht die Möglichkeit verloren, einen Vergleich der Studierenden mit und ohne eigene Erfahrungen aufzustellen. Vor allem für das vierte Item bleibt damit die Informationen verloren, inwieweit Studierende die Sprechstunden nutzen wollten aber nicht konnten. Diese Frage könnte mit der Nutzung von Sprechstunden kombiniert werden. Es wäre zu fragen, ob ausreichend Sprechstunden für die Probleme zur Verfügung standen und ob die Studierende diese Sprechstunden genutzt haben. Daraufhin wären die Beurteilungssitems 1-3 zu erheben. Für das 4. Item wäre allerdings eine Änderung in der Formulierung zu erwägen. Die Korrelation zum 2. Unterbereich in Frage 1 (Erreichbarkeit der Lehrenden in Sprechstunden) ist auffällig gering. Und noch geringer zum 2. Item der Frage 4 (Organisation der Sprechstunden). Allerdings könnte hier auch die gedrehte Skalenbeschriftung zu Unstimmigkeiten führen. Inhaltlich ist das Item unklar, weil die erhobene Häufigkeit zu falschen Interpretationen führen kann. Denn von häufigen Ausfällen können nur jene Studierende berichten, die sehr häufig in Sprechstunden gehen wollten. Studierende, die nur ein einziges Mal eine Sprechstunde nutzen wollten, diese aber nicht bekamen, hätten zu 100% Ausfall, also sehr häufig, obwohl absolut nur ein Termin ausfiel, also sehr selten. Hier zeigt sich eine starke Abhängigkeit zur Anzahl der realisierten und gewünschten Sprechstunden, weshalb eine Streichung dieses Items zu erwägen wäre. Als eigenständige Frage ist eine weitere äquivalente zu der Beratung außerhalb der Sprechstunden anzuraten. Hier müsste zuerst die ausreichende Möglichkeit dazu sowie die Nutzung erfragt werden. Danach bieten sich Beurteilungen zu Qualität, Ausführlichkeit und (wichtig hier:) zur Zugänglichkeit der Lehrenden an. Es wird daher vorgeschlagen, die Frage ohne Filterung auszuweiten, damit zum einen die ausreichende Nutzung und zum anderen die Unterscheidung zwischen in und außerhalb der Sprechstunden erhoben wird. Die Terminausfälle von Sprechstunden sollten, wenn überhaupt, analog zu den Terminausfällen von Veranstaltungen erfragt werden (Fr. 14.6), oder als absolute Angaben in Frage 2, falls auf diese nicht verzichtet werden soll. Ansonsten könnte eine ordinale Abfrage erwogen werden, die gleichzeitig die Gründe untersucht. In diesem Falle ginge es um die Frage, ob die Studierenden ihre gewünschten Sprechstunden erhalten haben und wie häufig, oder weshalb sie diese nicht besuchen konnten.

Die Aspekte des **Lehrangebots** sprechen einen sehr wichtigen Bereich der Lehrsituation an und sollte beibehalten werden. Allerdings lassen sich noch nicht gut einordnen und bilden eher unterschiedliche Bereiche ab. Hier wäre ein Ausbau an Items anzuraten. Die Analysen können verschiedene zugrundeliegende Dimensionen nachweisen und es lassen sich brauchbare Skalen er-

mitteln. Jedoch sind einige Veränderungen zu erwägen. Beim ersten Item (Breite/Vielfalt des Lehrangebots) ist nicht eindeutig, ob bei einem bspw. schlechten Urteil die Breite zu groß oder zu gering ist. Unklar bleibt auch, ob sich Breite und Vielfalt auf verschiedene Veranstaltungen oder das Angebot innerhalb der Veranstaltungen beziehen. Und schließlich stellen die Begriffe Breite und Vielfalt unterschiedliche Merkmale dar. Für das zweite Item (die inhaltliche Abstimmung zwischen den Veranstaltungen) bleibt unklar, was positiv und was negativ zu bewerten ist. Soll eine gute Abstimmung inhaltliche Überschneidungen zulassen oder nicht, und sollen diese aufeinander aufbauen oder zueinander in Beziehung gesetzt werden, oder sollen die Inhalte verschiedener Veranstaltungen isoliert bleiben. Interessant ist außerdem, dass die Antworten dieses Item als einzige nahezu normalverteilt sind, womit es einem zufälligen Antwortverhalten ähnelt. Beim sechsten Item (spezielle Betreuungsangebote in der Studieneingangsphase) ist unklar, ob sich das Urteil auf das Vorhandensein von solchen Angeboten bezieht oder auf dessen Qualität. Die Betonung auf „spezielle“ Angebote lassen offen, ob und wie sich diese zu allgemeinen Angeboten unterscheiden sollen. Für das achte Item (fachliche Qualität der Lehrveranstaltung) bleibt offen, ob sich die fachliche Qualität auf die Inhalte der Veranstaltung oder die fachliche Qualität des Lehrenden bezieht. Des Weiteren scheinen zwei Items aus dieser Frage besser als bilanzierende Beurteilungen zu Frage 17 (Gesamtzufriedenheit) zu passen. Das betrifft das achte Item (fachliche Qualität) und das zwölfte Item (didaktische Vermittlung des Lehrstoffs). Es wird vorgeschlagen, diese beiden Items umzusetzen und an deren Stelle neue Items einzuführen. Hier bietet sich das Item Nr. 6 (Terminausfälle) aus Frage 14 (Beeinträchtigungen) an. Sowie das letzte Item (Pflicht-Praktikum) aus Frage 15 (Ausstattung). Diese Items gehören zu den organisatorischen Aspekten. Dazu wäre eine Frage zur Überfüllung hinzuzufügen. Sinnvoll wäre es darüber hinaus, weitere Fragen zur Einhaltung der didaktischen Prinzipien einzuführen wie zur Vorbereitung, Vortrag, Motivation, Interdisziplinarität, Stoffeffizienz. Unter Umständen wäre dann eine Dreiteilung der Frage zu überdenken. Als Kürzungsvorschläge mit nachgeordneter Priorität wären die ersten beiden Items zu nennen.

Die **Ergänzungen** zum Lehrangebot weisen kaum nützliche Befunde für andere Bereiche auf. Sie können gestrichen werden, oder alternativ als Beurteilungssitems in die Ausstattungsfrage (Fr. 15) übernommen werden.

Der **Forschungs- und Praxisbezug** sind zwei besonders wichtige Indikatoren der Studienqualität. Und für diese Frage ist auch die Erhebung der Wichtigkeit zu befürworten. Alle vier Items liefern nützliche Befunde und weisen weitreichende Zusammenhänge mit anderen Merkmalen auf, sie werden jedoch auf unterschiedlichen

Ebenen erhoben, worunter die Vergleichbarkeit leidet und keine ausreichende Dimension erzeugen kann. Die Frage sollte beibehalten werden und zusätzlich ausgebaut werden, da vor allem der Forschungsbezug sehr spezifisch nur auf die Möglichkeit einer Teilnahme ausgerichtet ist. Die Items zu den wissenschaftlichen Methoden korrelieren zwar mit dem Forschungsbezug, sind aber selbst keine Bestandteile davon, sondern eher als übergeordnete „Wissenschaftsbezüge“ zu verstehen. Der Ausbau wird auf verschiedenen Ebenen vorgeschlagen. Die oberste Ebene betreffen die Bezüge im Studium insgesamt. Die nächste Ebene umfasst dann das Studienfach. Danach folgen die einzelnen Lehrveranstaltungen. Hier stehen die Bezüge der Dozenten im Vordergrund, inwieweit Beispiele, Fragen oder Probleme angesprochen werden. Daneben können andere Veranstaltungen untersucht werden, z.B. Kolloquien. Die eigene Erfahrung stellt einen eigenen Bereich dar, hierbei handelt es sich um die Teilnahme an Praktika (auch Forschungspraktika) oder Projekten. Und schließlich ist der Ertrag zu erheben, der in die Frage 11 zum Studienertrag integriert werden kann. Für den Forschungsbezug lassen sich auch weiterreichende Merkmale definieren. So z.B. Merkmale des forschenden Lernens, wie das Ausmaß, in dem eigene Untersuchungen durchgeführt werden, die Fähigkeit, Forschungsvorhaben und -ergebnisse kritisch zu beurteilen, oder die Fähigkeit zur Umsetzung von Fragen in ein Forschungsdesign. Auch die Frage nach der Wichtigkeit der Einführung eines Forschungspraktikums erscheint sinnvoll. Für den Praxisbezug könnte zusätzlich die Gegenüberstellung zur Beurteilung der Berufsvorbereitung von Bedeutung sein. Dazu könnten weitere Aspekte erhoben werden, wie Hinweise auf Anforderungen in der Berufswelt, oder die Beurteilung des Praxis- und des Berufsbezugs im Praktikum.

Die Frage zur geplanten **Studiendauer** ist ein wichtiger Indikator der Studienführung. Er sollte in dieser Form beibehalten werden. Der **Verzug** im Studium ist ein Indikator für die Studieneffizienz. Sie ist vor allem wichtig für Zusammenhangsanalysen mit Daten zur effizienten Lehrgestaltung, zu strukturellen Merkmalen, oder zur Erwerbstätigkeit, die jedoch in der vorliegenden Form des SQM nicht erhoben werden. Die Grundauszählung ist auch im Survey vorhanden, sodass diese Frage ohne weitere Analysevorhaben gekürzt werden könnte, allerdings hätte eine Kürzung hier nur niedrige Priorität. Es könnte erwogen werden, ob an dieser Stelle weiterführende Informationen erhoben werden sollen. Eine Möglichkeit wäre, nach den Gründen für einen Verzug zu fragen. So ließen sich bspw. Stofffülle, Leistungsumfang, Vergabe von Kreditpunkten, Auswahl von Lehrangeboten, Überfüllung, Beratungsmöglichkeiten, Erwerbsarbeit oder familiäre Verpflichtungen als mögliche Gründe untersuchen. Dieser Ausweitung wird jedoch nur eine niedrige Priorität eingeräumt.

Die Frage zu den **Veränderungserwägungen** erhebt wichtige Informationen und sollte beibehalten werden. Das schwächste der drei Items ist die Frage nach der Hochschulwahl, da unklar bleibt, worauf der geplante Wechsel zurückgeht. Das zweite Item gehört daher zu den Kürzungsvorschlägen.

Die **Studienerrträge** zeigen zwar wenig Zusammenhänge zu anderen Bereichen, doch bilden sie für die Untersuchung der Studienqualität den einzigen Outputbereich ab, weshalb nicht auf sie verzichtet werden kann. Nützlich erscheint hier ein weiterer Ausbau an Items, wie z.B. die Forschungserträge. Zusätzlich sollten die zwei Erträge, Kritikfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein hinzugenommen werden, da sie wichtige Schlüsselqualifikationen darstellen. Zu erwägen sind darüber hinaus auch konkretere Fertigkeiten, wie das Abfassen von wissenschaftlichen Texten, die Fähigkeit zur wissenschaftlichen Rede, Fertigkeiten im Referieren, Moderieren oder Lehren. Als Kürzungsmöglichkeit wird das letzte Item dieser Frage zur Auslandsbefähigung vorgeschlagen, da es das schwächste Item in dieser Frage ist, und mit der Kombination von studieren/arbeiten zwei verschiedene Aspekte in einer Frage vermengt.

Die **Schwierigkeiten** im Studium bieten wenig Möglichkeiten einer Nutzung für interdimensionale Analysen. Sie bilden keinen direkten Bereich der Studienqualität ab, dienen aber der Evaluation. Vor dem Hintergrund noch fehlender und unzureichender Abdeckung anderer Bereiche der Studienqualität könnte auf diesen Bereich verzichtet werden. Jedoch sollte der wichtige Teilbereich des sozialen Klimas nicht verloren gehen, sondern in andere Bereiche integriert werden. Dazu bietet sich zum einen die Anforderungsfrage (Fr. 13) an und zum anderen eine neu einzuführende Frage zu Wünschen und Forderungen der Studierenden.

Die Frage zu den **Anforderungen** hat für die Evaluation der Studiensituation große Bedeutung, weshalb sie beibehalten werden sollte. Die drei Items sind jedoch zu knapp gehalten und müssten ausgeweitet werden. Hier lassen sich u.a. weitere Merkmale zum Praxis- und Forschungsbezug, zum Leistungs- und Arbeitsniveau, der Interaktion, Engagement oder Schlüsselqualifikationen erheben. Sie bietet gleichzeitig auch die Möglichkeit, einzelne Items aus der Frage zu den Schwierigkeiten im Studium zu integrieren, womit diese erhalten bleiben. Die Skalenvorgaben erweisen sich als schwierig in der Handhabung für die Einbeziehung der Items in andere Dimensionen, was jedoch auch an den spezifischen Inhalten der Items liegt. Ohne weiteren Ausbau der Frage könnten daher die Skalenvorgaben an die anderen Formen angepasst werden, während bei einem Ausbau der Frage die Skalenvorgaben für weitere Analysen beibehalten werden sollten.

Die **Beeinträchtigungen** werden sehr ausführlich abgehandelt, mit sehr spezifischen Items, die alle nur auf die Lernsituation ausgerichtet sind, weshalb hohe Korrelationen auftreten. Insgesamt erscheinen die Items sehr spezifisch und der Informationsgewinn eher gering für die Menge von Items, womit Möglichkeiten für Kürzungen vorhanden sind. Das 6. Item zu den Terminausfällen passt besser zu den organisatorischen Aspekten des Lehrangebots und könnte in Frage 5 integriert werden. Die letzten beiden Items erscheinen nützlich, da sie direkter auf die Folgen der Überfüllung abzielen. Es könnten weitere Items dieser Art erwogen werden, um die Art von Beeinträchtigungen und deren Folgen näher zu untersuchen.

Die **Ausstattung** untersucht wichtige Bereiche und liefert nützliche Informationen. Sie kann als ein spezifisches Grundelement oder als Rahmenbedingung der Studienqualität verstanden werden. Die Befunde sind allerdings wenig mit anderen Merkmalen zu verknüpfen. Es wird vorgeschlagen, diese Frage zu kürzen und nur in zeitlich größerem Turnus zu stellen, da Änderungen in diesem Bereich eher langfristig zu erwarten sind. Das Item zum Pflicht-Praktikum scheint besser in Frage 5 zu den organisatorischen Aspekten zu passen. Mögliche Kürzungen bieten sich für zwei Bereiche an. Sowohl für die EDV als auch für die Fachzeitschriften könnte die Frage nach der Verfügbarkeit ausreichen.

Die **Serviceeinrichtungen** stellen wichtige Informationsbasen für den Beratungsbereich dar. Sie bieten nützliche Möglichkeiten von Zusammenhangsanalysen mit der Beratungssituation des Lehrpersonals. Ihre Beibehaltung wird empfohlen. Als mögliche Kürzungen erscheinen die ersten beiden Items vorstellbar, da sie am wenigsten die Studienqualität berühren.

Die Bereiche der Beeinträchtigungen, Ausstattung und Serviceeinrichtungen sind relativ umfangreich gehalten. Die dimensionalen Analysen definieren jene Items, die einen Bereich oder Unterbereich abbilden. Im Falle eines Kürzungsbedarf können pro Bereich einzelne Items entfallen, womit die Grundinformation erhalten bleibt, die Dimensionen jedoch verloren geht. Bei starkem Kürzungszwang können sogar die Bilanzitems noch ausreichende, wenn auch nur noch grobe Informationen liefern. Von den drei Bereichen stellt die Ausstattung ein Element der Studienqualität dar, die Beeinträchtigungen eine Rahmenbedingung, während die Serviceeinrichtungen eher eine Mischung aus beiden Arten darstellt. Sie alle beeinflussen die Beurteilungen der Studierenden. Inwieweit sie beibehalten werden sollen, muss daran gemessen werden, welche Schwerpunkte die Befragung des SQM einnehmen will.

Die **Gesamtzufriedenheit** bilanziert Elemente der Studienqualität. Sie ist für Untersuchungen der Studiensitu-

ation wichtig und nützlich. Es wird empfohlen, sie beizubehalten, jedoch mit bestimmten Veränderungen und Ergänzungen. Das zweite Item zum Lehrangebot im Studiengang ist zu allgemein. Hier fehlt der Bezug zur Qualität, wie in Frage 19. Noch besser erscheint eine Bezugnahme auf die inhaltliche Qualität des Lehrangebots. Das Item zu den Teilnehmerzahlen ist nicht mit der Beurteilung von Überfüllung gleichzusetzen. Zwar finden sich deutlich negative Zusammenhänge mit den Beeinträchtigungen, die auch Erklärungswert besitzen. Dennoch können Studierende auch bei zu kleinen Teilnehmerzahlen unzufrieden sein, oder zufrieden bei relativ großen. Soll hier gezielt die Überfüllung gemeint sein, wäre zu empfehlen, das Item eindeutiger zu bezeichnen. Vorzuschlagen wäre jedoch, das Item in Frage 5 unter den organisatorischen Aspekten zu integrieren, da es eher eine Bedingung abbildet, als ein Grundelement der Studienqualität. Als Ergänzungen sind eine Frage zur Güte des Studienaufbaus und eine Frage zur Durchführungsqualität der Lehre zu empfehlen. Zusätzlich sind zwei Items aus Frage 5 zu integrieren, die eher bilanzierende Charakter besitzen. Das Item zur fachlichen Qualität der Lehrveranstaltungen und das Item zur didaktischen Vermittlung des Lehrstoffes. Für beide Items gilt es dann abzuwägen, inwieweit sie von der inhaltlichen Qualität des Lehrangebots und der Durchführungsqualität von Veranstaltungen abzuheben sind.

Die **Identifizierung** mit der Hochschule beinhaltet das einzige Item zur Identifikation der Studierenden. Es wird empfohlen, es beizubehalten. Erwägenswert ist möglicherweise die Formulierung. In der Frage wird die Identifikation der Studierenden mit der gewählten Hochschule untersucht, die aber durch die spezifische Ausrichtung auf das Studieren eingegrenzt wird. Damit überschneiden sich der Lebensraum der spezifischen Hochschule, sowohl mit der Evaluation der Hochschule als Ausbildungsstätte und damit auch dem Fachbereich, als auch mit dem gewählten Lebensstatus als Student. Das kann die Interpretation der Befunde schwierig machen. Dennoch kann die Frage so belassen werden, da diese Vermengung auch als ein realistisches Abbild betrachtet werden kann. Für eingehendere Untersuchungen zu diesem Thema ließe sich eine Aufteilung in mehrere Items vorstellen. Möglich wären z.B. die Identifizierung der Studierenden mit dem gewählten Fach, der gewählten Hochschule, der gewählten Hochschulart, der gewählten Ausbildungsform, dem Studierendenstatus an der Hochschule oder in der Gesellschaft.

Die Bilanzen einschließlich der Identifikation besitzen ein erkennbares Indikatorpotential. Sie sollten beibehalten werden, außer das Item zum Lehrangebot. Dieses hat weniger bilanzierendes Potential als das Item zur fachlichen Qualität der Veranstaltungen. Eine Veränderung des Itemtextes in Richtung Qualität oder Durchführung wäre anzuraten. Sowie ein Ausbau auf die eher formalen

und strukturellen Aspekte der Lehre, die im SQM kaum angesprochen werden.

Die **Veränderungen** der Studiensituation erbringen wenig aussagekräftige Befunde und auch wenig Möglichkeiten der Vergleiche mit anderen Bereichen. Es wird eine konkret subjektive Einschätzung der Qualitätsentwicklung untersucht, im Hinblick auf eher kurzfristige Veränderungen. Ihre Befunde können Hinweise bieten, ob und in welchem Ausmaß die Studierenden die Bemühungen der Lehrenden und der Hochschule um Verbesserungen der Studiensituation wahrnehmen und Wert schätzen. Kritisch anzumerken ist jedoch, dass es sich dabei um relativierende Einschätzungen handelt, die erstens an einen nicht näher definierten kurzen Zeitraum gebunden sind, aber die zweitens auf allgemeine Merkmale bezogen sind, die ihrerseits mehrerer Aspekte umfassen. Korrekte Antworten zu diesen Items fordern von den Studierenden, dass sie aktuelle Veränderungen von dauerhaften trennen, und dass sie von einem bestimmten Aspekt auf einen allgemeinen Bereich hochrechnen können. Je nach subjektivem Kriterium können damit etwas länger zurückliegende Verbesserungen übergangen werden. Und eine wichtige sehr spezifische Verbesserung kann im allgemeinen Urteil untergehen. Darüber hinaus kommt hinzu, dass in der Frage zwar ausdrücklich nach der Studienqualität gefragt wird, die Items aber in der Mehrheit nicht Grundelemente der Studienqualität abbilden, sondern Rahmenbedingungen der Studiensituation. Insgesamt liefern die Befunde daher nur grobe Aussagen, was den tatsächlichen Nutzen der Frage offen lässt. Vielleicht wären hier detaillierte Fragen zu konkreteren Situationen sinnvoller, als der sichtbare Bezug zu der bewusst bilanzierenden Frage Nr. 17. Andere Fragen des SQM können dazu ausreichend Vorgaben liefern. Insgesamt ist daher die Beibehaltung der Frage für die Studiensituation in dieser Form eher nicht zu empfehlen, womit sie zu den Kürzungen fallen kann. Da die Informationsart aber von Interesse sein kann, wäre eine Veränderung der Items und Fragestellung zu erwägen.

Einige spezielle Items zeigen ein Potential für eine Verwendung als **Indikator**. Diese sollten unabhängig von den durchzuführenden Veränderungen für weitere Untersuchungen erhalten bleiben. Dazu zählen: das Engagement der Lehrenden, die Kontaktmöglichkeiten zu Lehrenden, die fachliche Qualität der Lehrveranstaltungen, die didaktische Vermittlung des Lehrstoffs, der Praxisbezug in den Veranstaltungen, die Förderung von fachlichen Kenntnissen, die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit, das Angebot an Pflichtpraktikumplätze, die Studienfachberatung durch Lehrende, die Angebote von Career Services sowie die Identifikation mit der Hochschule.

5.6 Zusammenfassung der Kürzungsvorschläge

Mögliche Kürzungen sind bei Revisionen von großer Bedeutung. Daher sollen die möglichen Vorschläge nochmals gesondert zusammengestellt werden und mit einer Prioritätensetzung versehen werden.

Kürzungsvorschläge mit hoher Priorität:

- Frage 6, Wichtigkeit (2 Items)
- Frage 14, 1-5 (5 Items)
- Frage 1, Wichtigkeit (8 Items)
- Frage 12 (10 Items)
- Frage 3 (3 Items)
- Frage 2 (3 Items)
- Frage 4, Item Nr. 4 (1 Item)
- Frage 6, Items zur Ergänzungen (2 Items)

Mit mittlerer Priorität:

- Frage 1, anderes Lehrpersonal (8 Items)
- Frage 15, Items Nr. 2, 4, 6, 12 (4 Items)
- Frage 10, Item Nr. 2 (1 Item)
- Frage 19 (6 Items)

Mit niedriger Priorität:

- Frage 9 (1 Item)
- Frage 5, Items Nr. 1, 2, (2 Items)
- Frage 11, Nr. 8 (1 Item)
- Frage 16, Nr. 1, 2 (2 Items)
- Frage 1, Item Nr. 7 (1 Item)

In der Summation könnten auf unterschiedlichem Niveau 34, 53 oder sogar insgesamt 60 Items eingespart werden.

5.7 Nicht berücksichtigte Fragenkomplexe

Im SQM werden nicht alle möglichen Bereiche der Studiensituation abgedeckt, was jedoch auch nicht möglich ist. Dennoch wäre die Aufnahme einiger Bereiche zu empfehlen, die der Analysen zur Studienqualität mancherlei Nutzen erbringen. Zuvorderst die Wünsche und Forderungen der Studierenden. Sie liefern Hinweise auf Schwachpunkte und Mängel, die sonst nur indirekt aus den Schwierigkeiten herausinterpretiert werden können. Darüber hinaus beschreiben sie einen Bedarf, der in Relation zur erfahrenen Situation steht, was einem abhängigen Qualitätsurteil entspricht. Solche Items können Bereiche ansprechen oder Mängel identifizieren, die sonst nicht erhoben werden.

Weitere Möglichkeiten, die bislang nicht berücksichtigt wurden:

- das soziale Klima,
- der Studienaufbau,
- Studienstrategien und Studienplanung,

- Internationalisierung und Europäischer Hochschulraum,
- Auslandsaktivitäten,
- überfachliche Interessen,
- Erwartungen an Studium und Ausbildung,

Schlussbemerkungen

Die vorgelegten Ausführungen sollen der Revision und Weiterentwicklung des SQM für seine nächste Erhebungsphase dienen, weshalb auch bewusst auf Kürzungen, Probleme und Veränderungen eingegangen wurde, um Möglichkeiten und Verbesserungen abzubilden. Die jeweiligen Prioritäten wurden festgehalten.

Abschließend anzumerken ist, dass die direkte Vergleichbarkeit des SQM mit dem Studierendensurvey nicht überzogen werden sollte. Sicherlich ist die Erhebung einiger weniger gleicher Items oder Fragen in beiden Erhebungen sinnvoll, um mögliche Differenzen zu untersuchen. Wichtiger erscheint es aber, die Potentiale beider Erhebungen zu nutzen, um möglichst umfangreiche Informationen zu erhalten. Dazu können ähnliche Fragen aus unterschiedlichen Blickwinkeln erhoben werden, oder auf unterschiedlichen Ebenen der Studiensituation. Natürlich sind auch Untersuchungen von gänzlich unterschiedlichen einzelnen Bereichen ebenso sinnvoll.

Der Vorteil des SQM ist sein kurzer Erhebungszeitraum und seine breit gestreute Stichprobe. Damit bietet sich auch die Möglichkeit zur Erhebung von Erstinformatio-

nen zu bestimmten Bereichen an. Darunter müssen nicht vorrangig neue Bereiche der Studiensituation verstanden werden, sondern es können gerade auch neue konkrete Fragen und Items zu bekannten Bereichen sein, um deren Potentiale auszuloten. In diesem Sinne könnten zeitlich wechselnde Itembatterien zu verschiedenen Bereichen großen Nutzen erzielen.

Die ersten Versionen einer geplanten Dauerbeobachtung dürfen ganz konkret als Möglichkeit der Austestung verstanden werden, um zu einem zufriedenstellenden Erhebungsinstrument zu finden. Daher sollte die Vergleichbarkeit der Befunde in der Zeitreihe nicht bereits ab der ersten Version zu hoch gesteckt werden, sondern lieber an den Inhalte gearbeitet werden. Hinzu kommt, dass bei einer eher zeitlich raschen Wiederholung der Erhebungen, durchaus auch die Anwendung eines Rotationsprinzips von Fragebereichen Sinn macht. Nicht alle Bereiche ändern sich in solch kurzen Zeiträumen nachhaltig, sodass längerfristige Wiederholungen ausreichen können. Dadurch kann das Potential durch einen größeren Umfang erheblich ausgeweitet werden. Ähnliches gilt für die Fragen zur Wichtigkeit von Themenbereichen, für die kurzfristige Veränderung nicht zu erwarten sind, weshalb sie nicht in jeder Erhebung erfragt werden müssen.

Insgesamt kann bestätigt werden, dass der SQM ein großes Potential besitzt und seine Befunde einen hohen Nutzen aufweisen. Seine Weiterführung ist sehr zu empfehlen. Die Kooperation mit dem Studierendensurvey erweist sich dabei als sinnvoll und kann für die beiderseitige Weiterentwicklung sehr nutzbringend sein.

Anhang

Als Anhang wird der Fragebogen „Studienqualitätsmonitor 2007“ in einer zusammengefassten Form abgebildet. Es werden nur die erhobenen Fragen und Items zur Studienqualität aufgeführt, nicht die zusätzlichen Fragen (20-29) zu Studiengebühren, für die keine methodischen Analysen durchgeführt wurden.

Ihr Urteil zum anderen Lehrpersonal

- **Vorbereitung auf Klausuren und Prüfungen**

Wichtigkeit

Ihr Urteil zu den ProfessorInnen

Ihr Urteil zum anderen Lehrpersonal

- **Rückmeldung/Feedback zu Ihren Hausarbeiten, Klausuren, Übungen**

Wichtigkeit

Ihr Urteil zu den ProfessorInnen

Ihr Urteil zum anderen Lehrpersonal

- **Sonstige Rückmeldungen/Feedback zu Ihren Lernfortschritten**

Wichtigkeit

Ihr Urteil zu den ProfessorInnen

Ihr Urteil zum anderen Lehrpersonal

- **Engagement der Lehrenden für die Studierenden**

Wichtigkeit

Ihr Urteil zu den ProfessorInnen

Ihr Urteil zum anderen Lehrpersonal

Frage 2:

Wie oft *hätten* Sie gern und wie oft *haben* Sie im vergangenen Semester *in Sprechstunden* mit Professorinnen/Professoren oder dem anderen Lehrpersonal studienbezogene Fragen besprochen?

___ Anzahl Sprechstundentermine *gewünscht*

___ Anzahl Sprechstundentermine *realisiert*

o gar nicht, ich hatte keinen Bedarf

Frage 3:

Und wie oft haben Sie im vergangenen Semester *außerhalb von Sprechstunden*, z .B. im Anschluss an eine Veranstaltung, mit Professorinnen/Professoren oder dem anderen Lehrpersonal studienbezogene Fragen besprochen?

___ Anzahl Gespräche *gewünscht*

___ Anzahl Gespräche *realisiert*

o gar nicht, ich hatte keinen Bedarf

Filter: die Fragen 4 a) b) c) richten sich nur an Studierende, die eine Sprechstunde besucht haben

Frage 4:

Wie zufrieden waren Sie mit ...

5er Skala: „überhaupt nicht zufrieden“ – „sehr zufrieden“

a) ... der Qualität der Beratung?

b) ... der Organisation der Sprechstunden (z. B. Terminabsprachen, Wartezeiten)?

c) ... der Ausführlichkeit der Beratung (war ausreichend Zeit)?

d) Wie häufig kam es vor, dass vereinbarte Termine abgesagt oder verschoben wurden?

5-stufige Skala: „sehr häufig“ – „nie“

Lehrangebot

Frage 5:

Bitte beurteilen Sie die nachfolgend genannten Aspekte zum Lehrangebot in Ihrem Studiengang.

5-stufige Skala: „sehr schlecht“ bis „sehr gut“ - „kann ich (noch) nicht beurteilen“

Organisatorische Aspekte

- Breite/Vielfalt des Lehrangebotes

- Inhaltliche Abstimmung zwischen den Lehrveranstaltungen
- Zeitliche Koordination der Lehrveranstaltungen
- Organisatorische Möglichkeit, die geforderten Leistungsnachweise/Credit Points zu erwerben
- Teilnahmemöglichkeiten an Pflichtveranstaltungen
- Spezielle Betreuungsangebote in der Studieneingangsphase
- Verständlichkeit der Studien- und Prüfungsordnungen

Didaktische Aspekte

- Fachliche Qualität der Lehrveranstaltungen
- Angebote zum Erlernen wissenschaftlichen Arbeitens
- Nutzung audiovisueller Medien bzw. Multimediaprogrammen in Lehrveranstaltungen
- Betreuung in Tutorien
- Didaktische Vermittlung des Lehrstoffs
- Aufgreifen von Anregungen oder Vorschlägen der Studierenden
- Diskussionsmöglichkeiten in den Lehrveranstaltungen

Frage 6:

Im Folgenden geht es um zwei mögliche Ergänzungen des Lehrangebots.

Bitte geben Sie jeweils an:

1. Wie wichtig ist Ihnen das Angebot?
2. Wie beurteilen Sie die Qualität des Angebots?

5-stufige Skalen

Wichtigkeit: „unwichtig“ bis „sehr wichtig“,

Urteil: „sehr schlecht, ..., sehr gut“, zusätzlich: „kann ich nicht beurteilen“

• **Onlineangebote zur Unterstützung des Selbststudiums**

Wichtigkeit unwichtig -- -- -- -- sehr wichtig
 Ihr Urteil sehr schlecht -- -- -- -- sehr gut
 kann ich nicht beurteilen wird nicht angeboten

• **Angebote zum Erlernen von Präsentationstechniken**

Wichtigkeit unwichtig -- -- -- -- sehr wichtig
 Ihr Urteil sehr schlecht -- -- -- -- sehr gut
 kann ich nicht beurteilen wird nicht angeboten

Frage 7:

Im Folgenden geht es um den Forschungs- bzw. Praxisbezug des Lehrangebots.

Bitte geben Sie für jeden Aspekt an:

1. Wie wichtig ist Ihnen dieser Aspekt?
2. Wie beurteilen Sie diesen Aspekt?

5-stufige Skalen

Wichtigkeit: „unwichtig“ bis „sehr wichtig“,

Urteil: „sehr schlecht, ..., sehr gut“, zusätzlich: „kann ich nicht beurteilen“

• **Möglichkeit, an Forschung teilzunehmen**

Wichtigkeit unwichtig -- -- -- -- sehr wichtig
 Ihr Urteil sehr schlecht -- -- -- -- sehr gut kann ich nicht beurteilen

• **Praxisbezug der Lehrveranstaltungen**

Wichtigkeit unwichtig -- -- -- -- sehr wichtig
 Ihr Urteil sehr schlecht -- -- -- -- sehr gut kann ich nicht beurteilen

Studienverlauf

Frage 8:

Im wievielten Fachsemester (einschließlich Prüfungssemester) planen Sie, das Studium Ihres Studienganges abzuschließen? (bitte ungefähren Schätzwert angeben)

im ___ . Fachsemester

Frage 9:

Sind Sie gegenüber Ihrer ursprünglichen zeitlichen Studienplanung in Verzug?

- nein
- ja, ca. ein Semester
- ja, ca. 2-3 Semester
- ja, 4 und mehr Semester

Frage 10:

Denken Sie zurzeit ernsthaft daran, ... (Skala: gar nicht, ..., sehr ernsthaft)

- ... das Hauptfach zu wechseln?
- ... die Hochschule zu wechseln?
- ... das Studium abzubrechen?

Frage 11:

Geben Sie bitte an, inwieweit Sie in den folgenden Bereichen durch Ihr bisheriges Studium gefördert worden sind. (5stufige Skala: gar nicht gefördert, ..., sehr stark gefördert)

- Fachliche Kenntnisse
- Praktische Fähigkeiten, Berufs-/Praxisbezogenheit
- Autonomie und Selbständigkeit
- Teamfähigkeit, Zusammenarbeit und Aufgabenlösung mit anderen
- Kenntnisse wissenschaftlicher Methoden
- Fachübergreifendes Denken
- Beschäftigungsfähigkeit (Fähigkeit, eine Beschäftigung zu erlangen und zu behalten)
- Befähigung, im Ausland zu studieren/zu arbeiten

Frage 12:

Die Studiensituation wird von Studierenden unterschiedlich erlebt. Was bereitet Ihnen persönlich Schwierigkeiten?

(5stufige Skala: keine Schwierigkeiten, ..., große Schwierigkeiten)

- die Leistungsanforderungen im Fachstudium
- Orientierungsprobleme im Studium
- das Fehlen fester Lern- und Arbeitsgruppen
- die Konkurrenz unter Studierenden
- Kontakt zu anderen Studierenden finden
- der Umgang mit Lehrenden
- Prüfungen effizient vorbereiten
- schriftliche Arbeiten wie Referate, Hausarbeiten abfassen
- Beteiligung an Diskussionen in Lehrveranstaltungen
- Lehrveranstaltungen in englischer Sprache

Frage 13:

Wie beurteilen Sie die Studienanforderungen in Ihrem Fach?

hinsichtlich des fachlichen Anforderungsniveaus
(5-stufige Skala: zu niedrig, ..., gerade richtig, ..., zu hoch)

hinsichtlich der Selbständigkeit in der Studiengestaltung
5-stufige Skala: zu hoch, ..., gerade richtig, ..., zu niedrig)

hinsichtlich der Stofffülle
5-stufige Skala: zu wenig, ..., gerade richtig, ..., zu viel)

Ausstattung

Frage 14:

Wie häufig kommt es in Ihrem Studiengang für Sie persönlich zu den folgenden Beeinträchtigungen der Studiensituation?

5-stufige Skala: *nie – sehr häufig; kann ich nicht bewerten/nicht besucht*

- Die große Zahl der Teilnehmer/innen in den *Seminaren* beeinträchtigt stark die Lernsituation.
- Die große Zahl der Teilnehmer/innen in den *Übungen* beeinträchtigt stark die Lernsituation.
- Die große Zahl der Teilnehmer/innen in den *Vorlesungen* beeinträchtigt stark die Lernsituation.
- Die große Zahl der Teilnehmer/innen in den *Tutorien* beeinträchtigt stark die Lernsituation.
- Die große Zahl der Teilnehmer/innen im *Labor* beeinträchtigt stark die Lernsituation.
- Im letzten Semester sind einzelne Termine wichtiger Lehrveranstaltungen ausgefallen.
- Laborplätze sind nicht oder nur für einen zu kurzen Zeitraum zu erhalten.
- Ich kann eine Veranstaltung nicht wie beabsichtigt besuchen, weil die Anmeldezahl bereits erreicht ist.

Frage 15:**Wie zufrieden sind Sie mit der Ausstattung in Ihrem Studiengang?**

5-stufige Skala: *„überhaupt nicht zufrieden“ bis „sehr zufrieden“ + kann ich nicht beurteilen/betrifft mich nicht*

- **Platzangebot in Computer-Pools /Verfügbarkeit von EDV-Arbeitsplätzen**
- **Öffnungszeiten der EDV-Räume bzw. Computer-Pools**
- **Öffnungszeiten der Bibliothek**
- **Ausstattung mit Fachzeitschriften**
- **Verfügbarkeit von Fachliteratur**
- **Aktualität der Fachliteratur**
- **Qualität der Handapparate** (Zusammenstellung von Literatur für Seminare)
- **Verfügbarkeit von Räumen für eigenständiges Lernen** (z.B. für Lerngruppen, zum Lesen und Lernen)
- **Technische Ausstattung der Veranstaltungsräume**
- **Ausstattung der Labore**
- **Gesamtzustand der Veranstaltungsräume** (z.B. Mobiliar, Wände)
- **Angebot an Pflicht-Praktikumsplätzen an der Hochschule**

Beratungs- und Serviceleistungen**Frage 16:****Wie zufrieden sind Sie mit den Serviceeinrichtungen/Beratungsleistungen?**

5-stufige Skala: *„überhaupt nicht zufrieden“ – „sehr zufrieden“ 6- „bisher nicht in Anspruch genommen/kenne ich nicht“*

- **Zentrales Studierendensekretariat/Immatrikulationsbüro**
- **Fakultäts-/Fach-/Studiengangssekretariat**
- **Zentrale Studienberatung**
- **Studienfachberatung durch Lehrende**
- **Studentische Studienberatung (z.B. Fachschaft)**
- **Prüfungsamt**
- **Akademisches Auslandsamt/International Office**
- **Angebot von Career Services (z.B. Bewerbungstraining, Kontakt zu potenziellen Arbeitgebern)**
- **Praktikumsvermittlung: Unterstützung beim Finden von externen Praktikumsplätzen**

Gesamtzufriedenheit**Frage 17:****Alles in allem: wie zufrieden sind Sie mit...**

5-stufige Skala: *„überhaupt nicht zufrieden“ bis „sehr zufrieden“*

- ... der Betreuung durch die Lehrenden in Ihrem Studiengang?
- ... dem Lehrangebot in Ihrem Studiengang?
- ... den Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen Ihres Studiengangs?
- ... der sachlich-räumlichen Ausstattung in Ihrem Studiengang?
- ... den Serviceleistungen an Ihrer Hochschule?

Frage 18: Alles in allem: Studieren Sie gern an Ihrer Hochschule?

5-stufige Skala: *„gar nicht gern“ – „sehr gern“*

Frage 19: Hat sich die Studienqualität in der letzten Zeit in den folgenden Bereichen verändert?

5-stufige Skala: „stark verschlechtert“ – „stark verbessert; weiß nicht“

- Betreuung durch die Lehrenden / mehr Lehrpersonal
- Qualität des Lehrangebots
- Teilnehmerzahlen in den Veranstaltungen
- Sachlich-räumliche Ausstattung
- Serviceleistungen der Hochschule
- Sonstiges, und zwar:

Frage 30:

Bitte notieren Sie hier Anmerkungen, Kommentare und Ergänzungen zum Fragebogen:

Fehlen Ihnen Aspekte zum Thema Studienbedingungen?

Wir freuen uns über Ihre Hinweise!

Folgende Grunddaten werden außerdem erhoben

Frage a:

In welchem Bundesland liegt die Hochschule, an der Sie gegenwärtig eingeschrieben sind?

Bitte wählen Sie Ihren Hochschulstandort und die dazugehörige Hochschule aus der Liste. Die Städtenamen sind alphabetisch sortiert.

Sollte Ihre Hochschule nicht aufgeführt sein, tragen Sie diese bitte in das Textfeld ein.

Frage b:

In welchem 1. Studienfach sind Sie eingeschrieben?

Bitte wählen Sie hier zunächst *den Anfangsbuchstaben* und auf der Folgeseite das entsprechende Fach aus. In welchem 1. Studienfach sind Sie eingeschrieben?

Frage c:

Seit wie vielen Semestern sind Sie in Ihrem derzeitigen Studiengang eingeschrieben?

Fachsemester im derzeitigen Studiengang:

Frage d:

Wie viele Semester sind Sie bisher insgesamt an Hochschulen eingeschrieben?

Bitte zählen Sie die bereits angegebene Fachsemesterzahl, mögliche Semester in einem anderen Studiengang, Urlaubssemester, Praxissemester und Semester an ausländischen Hochschulen zusammen.

Hochschulsemester insgesamt:

Frage e:

Welchen Studienabschluss streben Sie an?

Bei mehreren angestrebten Abschlüssen bitte nur den zeitlich nächsten Abschluss auswählen.

Frage f:

Wenn Sie Ihren angestrebten Studienabschluss zum Sommersemester 2007 gewechselt haben, geben Sie bitte auch Ihren vormals angestrebten Abschluss an.

Frage g:

Ihr Geschlecht?

weiblich

männlich

Frage h:

Welche Staatsangehörigkeit besitzen Sie?

die deutsche Staatsangehörigkeit

die deutsche und eine andere Staatsangehörigkeit

eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit, und zwar:

Frage i:

In welchem Bundesland haben Sie Ihre Studienberechtigung erworben?

Bundesländer...

Im Ausland

Frage j:

Welchen allgemeinbildenden Schulabschluss haben Ihre Eltern?

Frage k:

Welche beruflichen Ausbildungsabschluss haben Ihre Eltern?

Frage l:

HIS Hochschul-Informationssystem hat ein Online-Panel HISBUS, das es ermöglicht, bei wichtigen hochschulpolitischen Entscheidungen kurzfristig Meinung, Rat und Urteil der Studierenden durch E-Mail- bzw. Web-Befragungen einzuholen. Ein Thema wird die erneute Beurteilung der Studienqualität im kommenden Jahr sein. Wir laden Sie sehr herzlich zur Teilnahme ein und würden uns freuen, Sie als Teilnehmer/in im HISBUS-Panel begrüßen zu können. Weitere Informationen zum Projekt HISBUS finden Sie im Internet unter: www.hisbus.de

ja, ich möchte teilnehmen und nenne meine E-Mail-Adresse: _____

nein, ich möchte nicht teilnehmen

