

Leistungsorientierte Persönlichkeitsentwicklung im Studium: Problemvorlage in Auswertung der Studenten-Intervallstudie Leistung (SIL A - SIL D) ; Entwurf

Forschungsbericht / research report

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Zentralinstitut für Jugendforschung (ZIJ). (1988). *Leistungsorientierte Persönlichkeitsentwicklung im Studium: Problemvorlage in Auswertung der Studenten-Intervallstudie Leistung (SIL A - SIL D) ; Entwurf*. Leipzig. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-402452>

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.

Leistungorientierte Persönlichkeitsentwicklung im Studium

Problemvorlage in Auswertung der Studenten-Intervallstudie
Leistung (SIL A - SIL D)

- Entwurf -

Leipzig, November 1988

Inhalt:

Blatt

0.	Vorwort	2
1.	Leistungsorientierte Persönlichkeitsentwicklung im Studium	4
1.1.	Hochschulpolitische und theoretisch-methodologische Ausgangsposition	4
1.2.	Leistungsentwicklung	6
1.3.	Entwicklung fach- und berufsbezogener Motivation sowie des Interesses an wissenschaftlicher Tätigkeit	13
1.4.	Entwicklung des leistungsbezogenen Selbstvertrauens und der Leistungszielsetzungen	16
1.5.	Entwicklung der Anstrengungsbereitschaft	19
2.	Studententätigkeit und Bedingungen an der Hochschule	22
2.1.	Studienanforderungen und das Verhältnis von obligatorischer und fakultativer Tätigkeit	22
2.2.	Wissenschaftlich-produktive Tätigkeit, Diplomarbeit und Praktika	27
2.3.	Lehrkräfte-Studenten-Verhältnis und Betreuung der Diplomarbeit	34
2.4.	Formen individueller Förderung	41
2.5.	Studentische Leitungstätigkeit in politischen und anderen ehrenamtlichen Funktionen	47
2.6.	Freizeit, Kultur und Sport	49
2.7.	Gesundheitszustand und Gesundheitsverhalten	52
2.8.	Wohnbedingungen und finanzielle Situation	55
2.9.	Studentenfamilie und Studentin mit Kind	59
2.10.	Absolventenvermittlung und Absolventeneinsatz	62

G. Vorwort

Die Problemvorlage beruht auf Ergebnissen der im Herbst 1982 unter 3 440 Studienanfängern von 16 Universitäten und Hochschulen begonnenen Studenten-Intervallstudie Leistung des ZIJ. Die einzelnen Untersuchungen der SIL umfaßten

zu Beginn des 2. Studienjahres 3 389 Studenten (SIL B im Herbst 1983)

zu Ende des 3. Studienjahres 2 755 Studenten (SIL C im Frühjahr 1985)

am Ende ihres vier- bzw. viereinhalbjährigen Studiums 568 Studenten (SIL D₁ im Frühjahr 1986) sowie

am Ende ihres fünfjährigen Studiums 1 694 Studenten (SIL D₂ im Frühjahr 1987).

Unter den insgesamt 2 262 erfaßten Studenten von SIL D befinden sich

640 Technikstudenten

347 Medizinstudenten

379 Lehrerstudenten

306 Studenten der Wirtschaftswissenschaft

323 Landwirtschaftsstudenten (einschl. 27 Veterinärmediziner)

137 Studenten der Naturwissenschaften (Physik und Chemie)

40 MIG-Lehrerstudenten

58 Studenten der Rechtswissenschaft

32 Musikstudenten.

Die SIL ist das kooperative Hauptprojekt der Studentenforschung der DDR. Sie wird entsprechend der von der DB des Ministers vom 7. 12. 81 bestätigten Konzeption durchgeführt.

Die Problemvorlage konzentriert sich auf die leistungsorientierte Persönlichkeitsentwicklung in den höheren Studienjahren. Sie setzt die im Mai 1985 verfaßte Vorlage zur "Leistungsentwicklung im 1. Studienjahr" fort. In der Problemvorlage werden wesentliche empirische Ergebnisse der SIL i. S. einer Zwischenbilanz vorgestellt mit dem Ziel, die an der SIL beteiligten Forscher sowie Hochschulpolitiker und -praktiker zu informieren und zur Diskussion herauszufordern.

Das vorliegende Gesamtmaterial der SIL wird dabei weder in seiner theoretischen Breite noch in den Möglichkeiten der Auswertung erschöpft. Die ausführlichen Ergebnisse der ersten drei SIL-Etappen sowie von SIL 0, liegen in ca. 100 Forschungsberichten und Experimenten vor. Hierzu kommen bislang 14 Dissertationen A und B, die sich der Auswertung der SIL widmen und fünf Diplomarbeiten. In den Etappen SIL A, B und C wurden am ZIJ jeweils Bulletins herausgegeben. 1989 erfolgt die Herausgabe des SIL D-Konferenzbulletins sowie, als Hauptergebnis der SIL, die Erarbeitung des Z-Projektes 07.05.05, "Leistungsentwicklung im Studium - Bedingungen und Faktoren hoher Studienleistungen."

Die Problemvorlage wurde unter Leitung von Prof. Dr. sc. Kurt Starke, stellv. Direktor des ZIJ und Abteilungsleiter Studentenforschung, vom Kollektiv der Abteilung Studentenforschung ausgearbeitet: Dr. sc. Gustav-Wilhelm Bethke, Dr. Ulrich Heublein, Dr. Heinz Schauer, Harald Schmidt, Jochen Schreiber, Kerstin Schreier, Konrad Weller sowie von Dr. sc. Uta Starke und Elke Müller (Laboratorium für Studentenforschung der XNU Leipzig).

Das Manuskript verfaßte Konrad Weller.

Gesamtverantwortung: Prof. Dr. habil. Walter Friedrich,
Direktor des ZIJ.

1. Leistungsorientierte Persönlichkeitsentwicklung im Studium

1.1. Hochschulpolitische und theoretisch-methodologische Ausgangsposition

Als als Erfordernis der intensiv-erweiterten Reproduktion in der DDR mit dem Politbürobeschluss vom 18. 3. 1980 innovative Intensivierung im Hochschulwesen sieht auf die Herausbildung von Absolventen, die sich durch Selbständigkeit, Disponibilität, Schöpfer-
 tum, Risikobereitschaft, politische Bewußtheit auszeichnen und nach Spitzenleistungen streben. Diese durch den XI. Parteitag der SED 1986 bekräftigte Bildungskonzeption hat in der selbständigen wissenschaftlichen Arbeit der Studenten ihre tragende Säule.
 Der umfangreiche Maßnahmenkatalog zur Verwissenschaftlichung der Ausbildung sieht u. a. die Differenzierung des Lehrangebots und der Anforderungsgestaltung vor (mehr fakultative und wahlobligatorische, weniger obligatorische Lehrveranstaltungen) sowie vielfältige Möglichkeiten zur individuellen Studiengestaltung insbesondere für leistungsstarke und besonders befähigte Studenten.
 Die hochschulpolitische Generallinie folgt damit der Persönlichkeitstheoretischen Erkenntnis, daß sich die Persönlichkeitsentwicklung in der Tätigkeit vollzieht. Zur Herausbildung der o. g. Persönlichkeitsmerkmale ist eine bestimmte Qualität der Studententätigkeit erforderlich, die wir mit dem Begriff Eigenaktivität kennzeichnen. Ihr praktischer Ausdruck ist u. a. intensiv betriebene selbständige wissenschaftliche Arbeit und andere fachliche Betätigung über den Bereich des obligatorisch Geforderten hinaus sowie politische Aktivität. Eigenaktivität bildet sich im dialektischen Prozeß der Wechselwirkung zwischen subjektiven Bedingungen (bereits erreichtem Stand der Persönlichkeitsentwicklung) und objektiven Bedingungen (Studienbedingungen) heraus. Durch die Gestaltung der Studienbedingungen, insbesondere der Studienanforderungen und damit verbundener Leistungsbewertung, durch die Qualität der Lehre und den Kontakt zwischen Lehrkräften und Studenten kann studentische Eigenaktivität gefördert, aber auch verhindert werden.

Das Pendant eigenaktiver Tätigkeitsregulation besteht in Reaktivität. Sie findet ihren Ausdruck u. a. darin, daß Studenten überwiegend obligatorische Forderungen abarbeiten (müssen) und fakultative Angebote nur ungenügend wahrnehmen (können).

Die subjektiv-motivationalen Kriterien der Eigenaktivität bestehen in starker Identifikation mit dem Studienfach und dem künftigen Beruf, in vielseitigen wissenschaftlichen Interessen, sowie in einem ausgeprägten Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit. Dazu kommen stabile politische Grundhaltungen.

Resultanten dieser verschiedenen Wertungen sind anspruchsvolle Leistungsziele der Personlichkeit und eine hohe Anstrengungsbereitschaft.

Es versteht sich, daß ästhetische Leistungsdispositionen nur auf der Basis ausreichender intellektueller Befähigung und entsprechender Fertigkeiten i. S. eines studienadäquaten Arbeitsstils auch zu hohen Leistungen führen.

Der Entwicklungsstand studentischer Subjektivität muß bei der Anforderungsgestaltung im Studium beachtet werden. Während Studenten mit stark ausgeprägten Leistungsdispositionen bereits einen großen Umfang an individuellem Freiraum eigenaktiv zu nutzen verstehen, gelingt das Studenten mit geringer entwickeltem Fähigkeits- und Motivationsniveau nicht in dem Maße.

Individualisierung des Studiums heißt, die studentische Individualität bei der Anforderungsgestaltung in Rechnung zu setzen, individuell-optimale Anforderungen zu stellen, die dem jeweiligen Entwicklungsniveau der Studenten gerecht werden.

Das Ziel einer solchen differenzierten Anforderungsgestaltung besteht in der Ausprägung individueller Leistungsprofile verbunden mit einer "Differenzierung nach oben" (des massenhaften Erreichens individueller Spitzenleistungen) und einer "Nivellierung nach unten" (der allgemeinen Niveaustabilisierung und Verhinderung von Leistungsversagen).

1.2. Leistungsentwicklung

Streng genommen ist das Leistungsniveau eines Studenten objektive Bedingung seiner Entwicklung. Resultat der gesellschaftlichen Bewertung seiner Tätigkeit und ihrer Produkte am Maßstab der gesellschaftlichen Anforderungen. Die Leistungsermittlung und -bewertung zielt jedoch im Bildungsprozeß primär auf die Einschätzung der Leistungsdispositionen, vor allem der intellektuellen (Stand der Wissens- und Könnensentwicklung) und sie wirkt in starkem Maße auf die motivationalen Leistungsdispositionen zurück. Insofern ist das studentische Leistungsniveau in seinem Zustandekommen und seiner Entwicklung (die Leistungsentwicklung) Ausgangspunkt und ständiger Bewertungsaspekt bei der Analyse und Problematisierung der Persönlichkeitsentwicklung des Studenten in der Studientätigkeit. Gemessen am jährlich erreichten Zensuredurchschnitt ist die Leistungsentwicklung der Studenten im Verlauf des Studiums individuell äußerst stabil. Obwohl sich das in den ersten drei Studienjahren insgesamt konstante Zensureniveau am Studienende deutlich verbessert (Tab. 1), kann bereits von der im 1. Studienjahr erreichten Leistung mit gleicher Sicherheit auf die Studienendleistung geschlossen werden, wie etwa von der im 3. Studienjahr erreichten Leistung.

Tab. 1: Zensureniveaus in verschiedenen Studienjahren

%					
	bis 1,6	bis 2,2	bis 2,9	3,0 u. darüber	
1. Studienjahr	9	28	41	22	
2. Studienjahr	9	32	44	15	
3. Studienjahr	8	32	46	14	
Hauptprüfungen	19	39	30	12	

	ausge- zeichnet	sehr gut	gut	befrie- digend	genü- gend
Abiturprädikate	17	26	52	5	0
Diplomprädikate	2	27	47	21	1

Damit erweist sich ein gut vorbereiteter Start im Studium als (vor-) entscheidende Bedingung für den Studienerfolg. Besonders die Leistungsspitze ist von Beginn an sehr stabil. Adaptioneprobleme an der Hochschule und verpatzte erste Prüfungen können dagegen verhängnisvoll sein. Das im ersten Studienjahr erreichte Leistungsniveau hat starke motivationale Auswirkungen, insbesondere auf das Selbstvertrauen und die weiteren Leistungszielsetzungen (siehe 1.4.).

Gegenwärtig ist eine nichtbestandene Prüfung in den unteren Studienjahren nicht die Ausnahme, sondern die Regel.

40 % aller Absolventen mußten im Studium Prüfungen wiederholen, 16 % mehrfach. Rechnet man die vorzeitig exmatrikulierten Studenten hinzu (rund 20 % der Studienausgangspopulation), so macht über die Hälfte aller Studenten die Erfahrung mit der bedrohlichen Situation einer nichtbestandenen Prüfung, wobei es für etwa zwei Drittel von ihnen mit einem "blauen Auge" abgeht. Selbst unter den sehr guten Absolventen sind 14 % einmal durch eine Prüfung gefallen.

Die Massenhaftigkeit des "Prüfungsdurchfalls" darf nicht dazu verleiten, ihn zu bagatellisieren. Gerade der hohe Anteil einmaligen Nichtbestehens zeigt, daß es sich hier z. T. um ein "Initiationsritual" an der Hochschule handelt. Viele Lehrkräfte wollen den Studenten erst einmal deren Grenzen zeigen, statt sie partnerschaftlich an die Anforderungen der Hochschule heranzuführen. Resultat solcher Verfahrensweisen sind u. a. eine zunehmende formale Prüfungsorientierung der Studenten in den unteren Studienjahren, ein Anwachsen der Prüfungsangst und andere psychophysische Beschwerden.

In den höheren Studienjahren läßt sich bei der Leistungsbewertung auch eine entgegengesetzte Tendenz in Form zunehmend milder Zurechnung erkennen. Besonders leistungsschwächere Studenten verbessern sich oftmals, ohne dafür größeres Engagement entwickeln zu müssen.

Beide Tendenzen verweisen darauf, daß die Leistungsermittlung und -bewertung an der Hochschule nicht immer die adäquate Widerspiegelung des studentischen Leistungsvermögens zum Ziel hat.

In einem wesentlichen Punkt ist der Erkenntnisstand der Problemvorlage von 1985 zu konkretisieren. Er betrifft den Prognosewert der Abiturprädikate. Seinerzeit wiesen wir auf die in den 70er Jahren vorstattengegangene inflationäre Entwicklung der Abiturprädikate hin (1970 betrug der Anteil der Studenten mit ausgezeichnetem und sehr gutem Abiturprädikat 22 %, 1985 43 %), inflationär deshalb, weil sie mit der fachorientierten Studienvorbereitung, der Ausprägung entsprechender Interessen und Studienziele in kaum einer Beziehung stand. Gerade von diesen Faktoren war aber zu erwarten, daß sie unter den Bedingungen eines wissenschaftlich-produktiven Studiums ihren Ausdruck in eigenaktiver Studententätigkeit und letztlich auch in der Leistungsbewertung finden würden. Entsprechend gering waren die Erwartungen an den Prognosewert der Abiturprädikate.

Die Ergebnisse der SIB lassen keine pauschale Bestätigung oder Ablehnung dieser Annahme zu. Differenzierte Antworten sind nötig.

Einerseits zeigte sich, daß das Niveau der Zentrierung in der Abiturstufe wesentlich höher ist, als in Studium. Deshalb verschlechtern sich die Leistungen beim Übergang zur Hochschule zwangsläufig und der Prognosewert der Abiturprädikate ist, absolut betrachtet, eher niedrig. Immerhin erreichen nur 13 % der ausgezeichneten Abiturienten ebenfalls ausgezeichnete Hauptprüfungsergebnisse, während andererseits ein Drittel der Studenten mit befriedigend absolviertem Abitur ihre Hauptprüfungen gut abschließen.

Andererseits stehen die Abiturprädikate im Vergleich zu allen anderen Variablen des Studienausgangsniveaus im stärksten statistischen Zusammenhang zur Studienleistung (d. h., zu dem im Studium erreichten Zensurniveau und seiner Hauptdeterminante: der Erfüllung obligatorischer Anforderungen), während sich z. B. motivationale Faktoren besonders im ersten Studienjahr als nur in geringem Maße leistungsrelevant erweisen. Wenn man also unter Prognosewert nicht absolute, sondern relationale Leistungskonstanz versteht (die Wahrscheinlichkeit, daß "bessere" Abiturienten auch "bessere" Studenten werden), dann ist der Prognosewert der Abiturprädikate eher hoch zu veranschlagen.

Während der Meinungsstreit unter den Studentenforschern, welcher Wertung man den Vorzug geben sollte, noch andauert, besteht doch Einigkeit über die damit verbundenen Probleme:

Ohne Zweifel schränkt die zunehmend undifferenzierte Leistungsbeurteilung in der Abiturstufe die Möglichkeiten frühzeitigen Erkennens und Förderns besonders befähigter Jugendlicher ein.

Die Diskrepanz der Bewertung zwischen Abiturstufe und Hochschule führt individuell zu Motivationsverlusten.

Der relationale Zusammenhang zwischen Abitur- und Studienleistung legt nahe, daß die Bedingungen an der Hochschule (vor allem im ersten Studienjahr) gegenüber denen der Abiturstufe, trotz mancher Unterschiede im Lehrbetrieb, allgemein ein lediglich quantitativ höheres Anforderungsniveau darstellen, wobei die Kriterien der Leistungsermittlung und -bewertung ihrem Wesen nach denen der Abiturstufe stark gleichen.

Tab. 2 verdeutlicht noch einmal den Zusammenhang zwischen Abiturprädikaten und der im Studium erreichten Leistung.

Tab. 2: Abiturprädikate und Studienleistung

%	Zensuredurchschnitt bis 1,6		Diplomprädikat mit Auszeichnung und sehr gut
	1. Studien- jahr	Haupt- prüfung	
Gesamt	9	19	31
Abiturprädikat mit Auszeichnung	26	42	58
sehr gut	9	21	38
gut	3	12	20
befriedigend	0	3	13

Auf zwei Besonderheiten muß im Zusammenhang mit den Abiturprädikaten verwiesen werden:

1. Weibliche Studienanfänger haben im Durchschnitt wesentlich bessere Abiturprädikate als männliche (mit Auszeichnung und sehr gut - 50 % weiblich : 35 % männlich). Bereits im 1. Studienjahr kehrt sich dieses Verhältnis um und bleibt bis zum Studienende bestehen. In den Hauptprüfungen erreichen 24 % der männlichen und 15 % der weiblichen Studenten sehr gute Resultate.

Trotzdem besteht die Relation zwischen Abitur- und Studienleistung bei beiden Geschlechtern gleichermaßen, nur auf verschiedenen Niveaus. Ausgezeichnete Abiturientinnen erreichen in etwa die Studienleistung sehr guter Abiturienten auf. (Tab. 3).

Tab. 3: Zensurendurchschnitte der Hauptprüfungen in Abhängigkeit vom Abiturprädikat bei männlichen und weiblichen Absolventen

%	Zensurendurchschnitt in Hauptprüfung bis 1,6	
	männlich	weiblich
Gesamt	24	15
Abiturprädikat		
mit Auszeichnung	52	36
sehr gut	33	13
gut	16	5
befriedigend	3	0

2. Der relationale Prognosewert der Abiturprädikate für die Studienleistung ist von Fachrichtung zu Fachrichtung etwas unterschiedlich. Am höchsten ist er bei Ökonomie- und Lehrerstudenten. Am Studienende ergibt sich eine Besonderheit für die Medizinstudenten: Während auch bei ihnen die in den unteren Studienjahren erreichten Leistungen in durchschnittlichem Zusammenhang zur Abiturleistung stehen, ergibt sich zu den Ergebnissen der Hauptprüfungen keinerlei Zusammenhang. Das heißt, zwischen Abiturienten mit ausgezeichneten, sehr guten und guten Prädikaten gibt es zu Studienende keine Leistungsunterschiede mehr. Das ist ein Hinweis auf die Grenzen einer zensurenorientierten Zulassungspolitik, die beim weiteren Anstieg der Abiturprädikate von Studienbewerbern, insbesondere in den begehrten Fachrichtungen weiter an Treffsicherheit einbüßen wird.

Eine differenzierte Analyse der Entwicklung intellektueller Leistungsdispositionen wurde in der SIL durch die Selbsteinschätzung der Beherrschung studententypischer geistiger Tätigkeiten und des Ausprägungsgrades leistungsrelevanter Fähigkeiten und Fertigkeiten vorgenommen.

Bereits zu Beginn des 2. Studienjahres fühlte sich die Mehrheit der Studenten den mehr rezeptiven Anforderungen des Studiums (vom Mitschreiben in der Vorlesung bis zur Literaturliteraturauswertung im Selbststudium) gut bis zufriedenstellend gewachsen. Weitaus kritischer beurteilten sie hingegen ihre Befähigung zur wissenschaftlichen Arbeit, ihr Niveau fachlicher Spezialkenntnisse, ihr kreatives Potential und insbesondere ihre Fremdsprachenkenntnisse.

Als eigentliches Problem kristallisierte sich heraus, daß die Studenten in so gut wie allen Fähigkeitabereichen bis zum Ende des 3. Studienjahres keine positive Entwicklung erleben. Vor allem die Entwicklung der wissenschaftlichen Arbeitsmethodik hält mit den steigenden Anforderungen beim Übergang vom Grund- zum Fachstudium nicht Schritt. Erst im letzten Studienabschnitt zeigt sich eine positive Tendenz (Tab. 4).

Der Anteil der Studenten, die mit wissenschaftlicher Arbeit gut zurechtkommen verdoppelt sich von rund 20 auf 40 %. Zweifellos eine Auswirkung der Arbeit am Diplomthema. Völlig unzureichend bleibt allerdings das Niveau der Fremdsprachenkenntnisse und sprachlichen Fertigkeiten, insbesondere in Russisch.

Tab. 4: Beherrschung von Anforderungen

		Das beherrsche ich			
		1	(1+2)	(4+5+6)	6
		1 sehr gut			
		2			
		3			
		4			
		5			
		6 überhaupt nicht			
%		1	(1+2)	(4+5+6)	6
wissenschaftliche	SIL B	2	(21)	(25)	1
Arbeitsmethoden	SIL C	1	(18)	(34)	1
	SIL D	4	(40)	(16)	1
<u>Fachzeitschriften in</u>					
<u>Englisch</u> verfolgen	SIL D	6	(25)	(54)	19
<u>Fachgespräche in</u>					
<u>Englisch</u> führen	SIL D	3	(15)	(68)	31
<u>Fachzeitschriften in</u>					
<u>Russisch</u> verfolgen	SIL D	3	(10)	(78)	33
<u>Fachgespräche in</u>					
<u>Russisch</u> führen	SIL D	2	(6)	(84)	49!

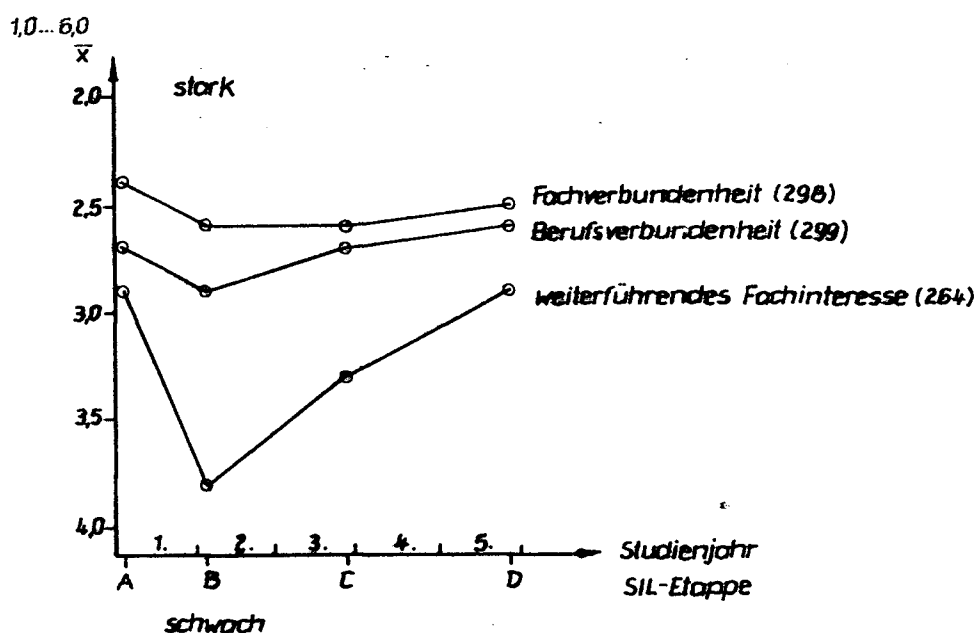
1.3. Entwicklung fach- und berufsbezogener Motivation sowie des Interesses an wissenschaftlicher Tätigkeit

Der in Abb. 1 dargestellte Entwicklungsverlauf drei zentraler Motivationsindikatoren der SIL zeigt, daß die Hauptprobleme der motivationalen Persönlichkeitsentwicklung im 1. Studienjahr liegen. Hier gibt es z. T. drastische Regressionen, die in den höheren Studienjahren allmählich wieder ausgeglichen werden, wobei das Studieneingangsniveau im allgemeinen wieder erreicht wird.

Vergegenwärtigen wir uns noch einmal die Situation am Studienbeginn: Mit der Matrikel 1982 nahm eine Studentengeneration das Studium auf, die gegenüber früheren Jahrgängen älter war und über mehr Erfahrung in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen verfügte. Mit diesen, z. B. im Vorpraktikum gewonnenen Erfahrungen verbanden sich hohe Erwartungen an das Studium, insbesondere an die Berufsbezogenheit und Praxisnähe der Ausbildung.

Gleichzeitig zeigten sich enorme, vor allem fachrichtungsspezifische Unterschiede im Motivationsniveau der Studienanfänger. Durchschnittlich jeder dritte Student war nur wenig fachverbunden und wußte nur unzureichend, was ihn inhaltlich im Studium erwartet.

Abb. 1: Entwicklung motivationaler Faktoren



Die Analyse zeigt, daß es auf den Hintergrund subjektiver sowie gesellschaftlicher Bedingungen (z. B. der ungeklärten Lage verschiedener Hochschulberufe oder der materialien und sozialen Probleme von Absolventen) sowie familiärer Herkunft und Entwicklungsbedingungen (Qualifikationsniveau der Eltern) vor allem von der eigenen fachspezifischen Tätigkeit vor dem Studium abhängt, wie gut informiert und motiviert Jugendliche ein Studium aufnehmen. Als Problem wurde benannt, daß diese spezifischen Tätigkeiten beim Erwerb der Hochschulreife zu kurz kommen, daß fachorientierte Studienvorbereitung und allgemeines Leistungsniveau in der Abiturstufe nur in einem geringen, z. T. sogar gegenläufigen Zusammenhang stehen.

Im 1. Studienjahr erfolgte bei der Mehrzahl der Studenten -- in so gut wie allen Fachrichtungen und bei den Studenten aller Leistungsniveaus -- ein Rückgang ihrer fachbezogenen Motiviertheit bzw. der Verbleib auf dem Studienausgangsniveau. Die hohen Erwartungen an die Ausbildung wurden überwiegend enttäuscht ("akademischer Schock").

Mit dem Übergang zum Fachstudium verstärken sich die berufsbezogenen Wertungen, was der Hinzunahme der Lehrinhalte und Lehrformen des 3. Studienjahres auf die berufliche Praxis angerechnet werden kann. Die Fachverbundenheit stabilisiert sich, ohne gegenüber dem 2. Studienjahr insgesamt zuzunehmen. Das Interesse an fakultativer und wissenschaftlicher Beschäftigung nimmt zu, ohne jedoch bei der Mehrheit der Studenten in entsprechende Tätigkeit zu münden (vgl. 2.1., 2.2.).

Die durch große Praktika und die Arbeit am Diplomthema charakterisierte Endphase des Studiums führt allgemein zur Stabilisierung und weiterem Anwachsen der fachlich-wissenschaftlichen und berufsbezogenen Wertungen. Trotz der Variabilität im Verlauf des Studiums ist die Fach- und Berufsmotivation eine individuell stabile Disposition. Die Mehrheit der Studenten ändert ihre zu Studienbeginn bestehenden Wertungen nicht gravierend. So positiv das für bereits zu Studienbeginn hochmotivierte Studenten ist, so problematisch ist es für den nicht kleinen Teil der über das Studium hinweg nur gering motivierten (s. a. S.).

Am Studienende sollen die Schüler aller Studiengänge sich wieder für ihr Studienfach entscheiden (Tab. 3, Anl. 1987).

Tab. 3: Fachverbundenheit (1987)

Esch wurde wieder dasselbe Fach studieren?

Das trifft zu

1 ja, unbedingt

2

3

4

5

6 nein, keinesfalls

		1	(1+2)	(5+6)	6
Studienbeginn (SIL A)		35	(59)	(13)	7
Beginn 2. Staj. (SIL B)		31	(51)	(19)	11
Ende 3. Staj. (SIL C)		27	(49)	(21)	12
Studiensende (SIL D)		26	(51)	(17)	9

Am höchsten ist der Anteil dieser Studenten unter Landwirten (70 %) und Medizinern (69 %), am geringsten unter den Wirtschaftswissenschaftlern (30 %).

Ein gutes Drittel aller Studenten (35 %) behalten über das Studium hinweg eine positive Einstellung zum Studienfach bei. Dazu kommen 20 %, die ihre Einstellung im Verlaufe des Studiums positivieren. Aber es gibt auch 23 %, die im Studium zunehmend in einen Identifikationskonflikt geraten und ihre Einstellungen zur studierten Fachrichtung negativieren.

Die Hauptproblemgruppe macht (gemessen an diesem Indikator) 8 % aus. Diese Studenten besitzen über das gesamte Studium hinweg nur eine geringe Beziehung zum Studienfach und damit meist auch zum künftigen Beruf.

2.4. Entwicklung des leistungsbezogenen Selbstvertrauens auf der Studienbeginn- bis 1. Studienjahr

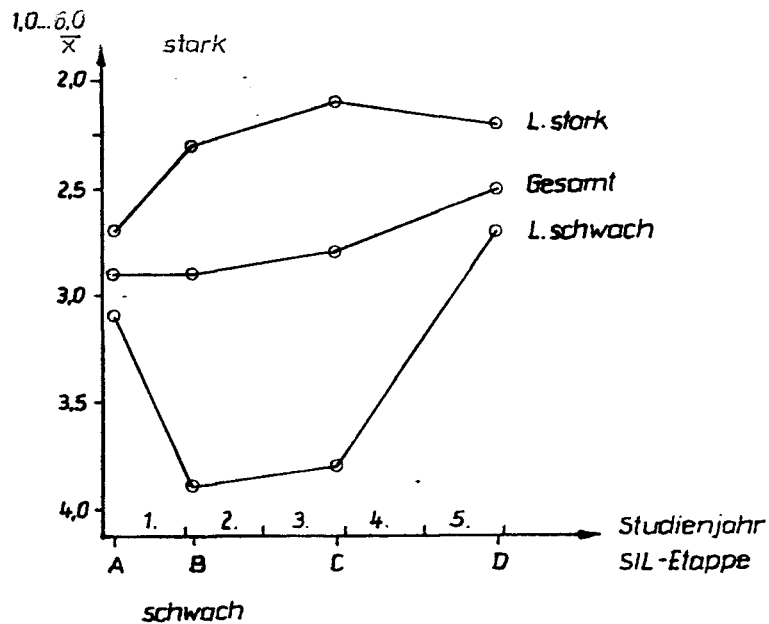
Über die Hälfte der Absolventen hat sich zu Beginn des fünfjährigen beruflichen Entscheidungsgerichts ausgesprochen (Tab. 1) in feststehenden Antwortmodell = 55 (5). Nur etwa jeder achte ist diesbezüglich noch unsicher (Pos. 4-6 = 13 %). Zum Vergleich: zu Studienbeginn war jeder vierte Student unsicher, das Studium beenden zu können und nur jeder dritte war sich diesbezüglich sicher.

Das Studiengangsniveau wurde seinerzeit als sehr problematisch eingeschätzt, vor allem deshalb, weil die SII-Studenten trotz ihres vergleichsweise stark angewachsenen Zensureniveaus gegenüber früheren Jahrgängen zu Studienbeginn stärker verunsichert waren bei der Selbsteinschätzung ihres Leistungsvermögens. Entsprechend gering waren ihre Leistungszielsetzungen für das Studium (s. u.). Abituristen unterschiedlicher Leistungsstärke unterschieden sich kaum hinsichtlich ihres Selbstvertrauens.

Im 1. Studienjahr nahm diese leistungsabhängigkeit stark zu. Während insgesamt eine starke Verunsicherung erhalten blieb (was eineng der zentralen Probleme der Persönlichkeitsentwicklung im Studium darstellt), gewannen die erfolgreichen Studenten rasch an Sicherheit, während die weniger leistungsstarken drastisch an Selbstvertrauen einbüßten (Abb. 2).

Im Verlauf des 2. und 3. Studienjahres erhöhte sich bei allen Studenten das Selbstvertrauen allmählich, wobei große Niveaunterschiede zwischen den Leistungsgruppen erhalten blieben. Das am Studiende im Hinblick auf den künftigen beruflichen Einsatz erreichte hohe Niveau an Kompetenzsicherheit ist dagegen wieder relativ unabhängig von der im Studium erreichten Leistung (ähnlich wie zu Studienbeginn). Andere Faktoren, insbesondere die Berufsverbundenheit, erlangen hierfür eine stärkere Bedeutung.

Abb. 2: Entwicklung der Kompetenzsicherheit (2001)



Die Entwicklung des Selbstvertrauens spiegelt sich in den Leistungszielsetzungen der Studenten wider. Auch hier kann positiv vermerkt werden, daß die berufsbezogenen Leistungszielsetzungen zu Studienende im Durchschnitt wesentlich höher sind als die zu Studienbeginn mit Blick auf das Studium geäußerten. Waren es damals nur 28 % der Studenten, die in starkem Maße nach überdurchschnittlichen Leistungen strebten, so sind es am Studienende 40 % (jeweils Pos. 1+2).

Die zu Studienbeginn mit großer Zurückhaltung geäußerten Leistungsziele erwiesen sich im 1. Studienjahr als nicht sehr treffsicher. Zwar erreichten zwei Drittel der Studenten ihre selbstgesteckten (niedrigen) Leistungsziele oder überboten sie, aber die erreichten Leistungen erwiesen sich als kaum von den subjektiven Leistungsansprüchen oder anderen motivationalen Faktoren beeinflussbar. Nach dem 1. Studienjahr wurden die Vorhaben für das weitere Studium stark an den erreichten Leistungen ausgerichtet, was allerdings bei der Mehrheit der Studenten, bedingt durch den allgemeinen Motivationschwund im 1. Studienjahr, zunächst noch nicht zu einer Erhöhung der Leistungszielsetzungen führte. Diese setzte erst in den höheren Studienjahren ein.

Die berufsbezogenen Leistungszielsetzungen zu Studienende stehen (analog zur Kompetenzsicherheit) wieder nur in geringer Beziehung zur Studienleistung. Wenn wir von der Annahme ausgehen, daß motivationale Faktoren im Beruf auf Dauer stärker zur Wirkung gelangen als im Studium (aufgrund größerer subjektiver Freiheitsgrade), würde das zugleich den Prognosewert der Studienleistung für den Berufserfolg in Frage stellen. Eine Antwort darauf wird SILENCE geben.

Wie schon bei der Leistungsentwicklung zeigt sich auch hinsichtlich des Anspruchsniveaus ein Problem in Form erheblicher Geschlechtsunterschiede: Die berufsbezogenen Leistungsziele sind durch alle Fachrichtungen hindurch bei den Absolventen deutlich stärker ausgeprägt als bei Absolventinnen. Diese Unterschiede haben sich erst im Verlauf des Studiums allmählich herausgebildet und sind ein weiterer Ausdruck der widersprüchlichen Leistungs- und Motivationsentwicklung junger Frauen im Studium.

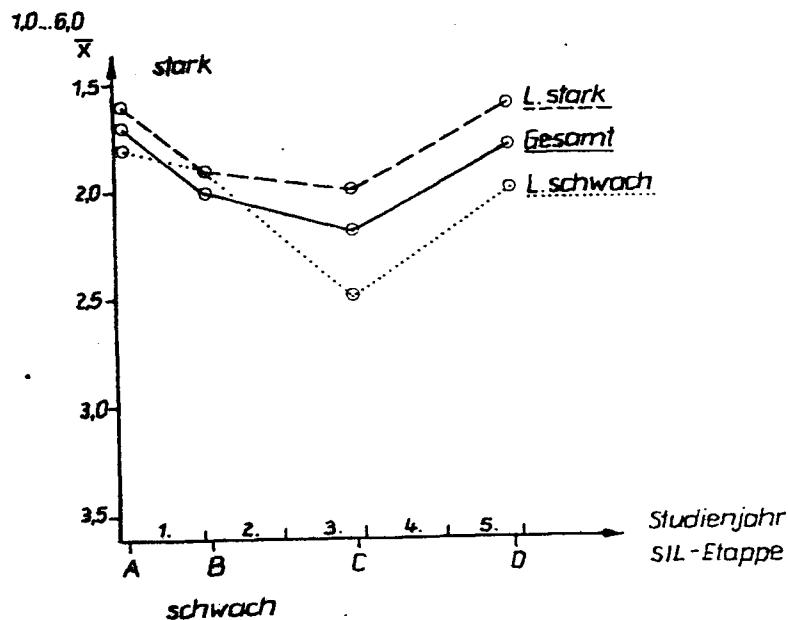
1.5. Entwicklung der Anstrengungsbereitschaft

Die Anstrengungsbereitschaft ist der ganzheitliche Ausdruck der Motiviertheit und damit ein zentraler Aspekt der leistungsorientierten Persönlichkeitsentwicklung.

86 % der Absolventen haben sich in starkem Maße vorgenommen, im künftigen Beruf ihr Leistungsvermögen voll auszuschöpfen (Pos. 1+2, ohne jede Einschränkung in Pos. 1 = 37 %). Das ist gegenüber der Motiviertheit im Studium ein deutlicher Zuwachs, ohne daß jedoch das Studieneingangs-niveau wieder ganz erreicht wird. Die letzten ein bis zwei Studienjahre und vor allem das Studienende sind demnach in motivationaler Hinsicht eine sehr progressive Phase, obwohl der Berufs Einstieg mit mehr Abstand und weniger euphorisch eingeschätzt wird, als seinerzeit der Studienbeginn. Insbesondere das 1. Studienjahr ist eine Phase starker motivationaler Regression durch alle Fachrichtungs- und Leistungsgruppen hindurch. Trotz partieller Konsolidierungseffekte in einigen motivationalen Bereichen und in den leistungsstärkeren Teilen der Studentenschaft führt die Gesamtheit der Studienbedingungen bis zum 3. Studienjahr zu einem weiteren Rückgang der Anstrengungsbereitschaft, allerdings in differenzierter Weise. Während noch zu Beginn des 2. Studienjahres die Studenten aller Leistungsniveaus im Durchschnitt gleichmäßig anstrengungsbereit sind, findet sich am Ende des 3. Studienjahres in den meisten Fachrichtungen eine deutliche Leistungs-differenzierung. Der in Abbildung 3 dargestellte überdurchschnittliche Motivationsverlust der leistungsschwächeren Studenten zeigt, daß sich viele von ihnen nach den ersten beiden Studienjahren im unteren Mittelfeld "eingrichtet" haben und ihre Anstrengungen den bisher erreichten Leistungen anpassen. Die in allen Leistungsgruppen stattfindende Entwicklung zum Studienende hin zeigt jedoch, daß es in den letzten Studienjahren zumindest tendenziell gelingt, auch die leistungsschwächeren Studenten wieder stärker zu motivieren.

Abb. 3: Entwicklung der Anstrengungsbereitschaft (274)

Abb.: Entwicklung der Anstrengungsbereitschaft (274)



Insgesamt betrachtet zeigt der Entwicklungsverlauf motivationaler Leistungsdispositionen im Studium einen "Wanneneffekt". Hierzu kann psychologisch verallgemeinernd festgestellt werden: Ein neuer Lebensabschnitt, wie ihn ein Hochschulstudium darstellt, wird engagiert und mit hohen Erwartungen in Angriff genommen. Je stärker die Erwartungen den vorgefundenen Realitäten entsprechen, desto stabiler und eigenaktiver ist die Persönlichkeitsentwicklung. Je weniger die Tatsachen den Erwartungen entsprechen, desto stärker ist der Motivationsverlust, was bis zu einem "aus dem Felde gehen" (vorzeitiger Exmatrikulation) führen kann. Auch bei mehr oder weniger stark enttäuschten Antizipationen stellt sich die Mehrheit der Studenten den vorgefundenen Bedingungen und Anforderungen, identifiziert sich zunehmend mit ihnen oder findet sich zumindest damit ab. Neue Ziele und Aufgaben im künftigen Beruf führen letztlich wieder zu einem Motivationsschub.

Künftig müßten bereits vor dem Studium durch verstärkte Information und fachadäquate Vorbereitung realistischere Erwartungen gesetzt werden, um eine stärkere Kontinuität in der Persönlichkeitsentwicklung zu gewährleisten.

Die inhaltliche Gestaltung der Lehre sowie Leistungsermittlung und -bewertung im 1. Studienjahr sollten ihrerseits stärker an den Erwartungen und Fähigkeiten orientiert sein, um Eigenaktivität zu fördern, und der Herausbildung bzw. Verfestigung von Reaktivität entgegenzuwirken.

2. Studientätigkeit und Bedingungen an der Hochschule

2.1. Studienanforderungen und das Verhältnis von obligatorischer und fakultativer Tätigkeit

Eine Verwissenschaftlichung und Individualisierung des Studiums ist nur möglich, wenn den Studenten genügend disponible, individuell nutzbare Zeit zur Verfügung steht, in der sie eigenaktiv fakultativer bzw. wissenschaftlich-produktiver Tätigkeit nachgehen können. Das erfordert die zunehmende Intensivierung (quantitative Reduzierung bei qualitativer Anreicherung) und Differenzierung des Lehrangebots sowie die damit verbundene individuelle Anpassung der Anforderungsgestaltung. Im Politbürobeschluss vom 16. 3. 1980 heißt es dazu: "Der Studienjahresablauf ist zugunsten von Zeiten für selbständiges wissenschaftliches Arbeiten der Studenten zu optimieren. Dabei ist zu prüfen, in welchen Fachrichtungen schrittweise die Zahl der obligatorischen Lehrveranstaltungen reduziert und die der wahlobligatorischen erhöht werden kann. Die Angebote an fakultativen Lehrveranstaltungen sowie an Spezial- und Oberseminaren sind zu erweitern."

Mit den Zeitbudgetanalysen der SIL ist, im Vergleich zu früheren Studien, in den letzten 10 Jahren keine Reduzierung der obligatorischen Studienanforderungen nachweisbar. Die hohen quantitativen Anforderungen durch Lehrveranstaltungen - mehr als 25 Stunden pro Woche sind in den unteren Studienjahren die Regel - führen zu hohen Belastungen im Semester, so daß sich die Potenzen der verlängerten Semesterpausen (vorlesungsfreie Zeit) noch ungenügend entwickeln. Für die Mehrheit der Studenten gilt es, in der vorlesungsfreien Zeit Lehrstoff nachzuarbeiten und sich auf Prüfungen vorzubereiten. Der Zeitaufwand für die Erfüllung der Selbststudienverpflichtungen ist im historischen Vergleichszeitraum angewachsen. Er betrug in der SIL im 1. wie im 3. Studienjahr etwa 24 Stunden pro Woche (einschließlich des Wochenendes).

Analysen mittels Wochenprotokoll weisen gegenüber 1977 eine Erhöhung um ca. 2 und gegenüber 1973 um rund 5 Stunden aus.

Trotzdem bewältigt nach wie vor nur etwa die Hälfte der Studenten mehr als 50 % der Studienanforderungen (Tab. 6).

Tab. 6: Realisierungsgrad von Selbststudienaufgaben

%	bis 15 %	bis 30 %	bis 50 %	bis 75 %	Über 75 %
1. Stdj. (SIL B)	4	11	35	39	11
3. Stdj. (SIL C)	4	12	40	35	9
letztes Stdj. (SIL D)	6	14	31	29	20

Notendurchschnitt in den Hauptprüfungen (SIL D)		1,0	41
	bis	1,6	31
	bis	2,2	20
	bis	2,9	14
	über	2,9	15

Dieser durchschnittliche Erfüllungsgrad variiert stark in Abhängigkeit vom studentischen Interesse und der Bedeutsamkeit eines Lehrgebiets oder einer speziellen Lehrveranstaltung. Er ist deshalb, trotz seines starken Anteils am Zustandekommen der Studienleistung, für sich genommen kein Maß für die Quantität obligatorischer Anforderungen. Hierzu wurde in SIL C und D eine vertiefte Analyse vorgenommen. Es zeigte sich, daß sich im 3. Studienjahr 62 % der Studenten mehr oder weniger stark überfordert fühlten (Tab. 7). Dieser Anteil reduziert sich zwar im letzten Studienjahr deutlich, bleibt aber mit 49 % noch sehr hoch.

Tab. 7: Widerspiegelung der Studienanforderungen

%	Über- forderung	adäquate Forderung	Unter- forderung
<u>quantitativ</u>			
3. Stdj. (SIL C)	62	36	2
letztes Stdj. (SIL D)	49	41	10
<u>qualitativ</u>			
3. Stdj. (SIL C)	38	55	7
letztes Stdj. (SIL D)	28	53	19
<u>Selbständigkeit</u>			
3. Stdj. (SIL C)	15	66	19
letztes Stdj. (SIL D)	13	50	37

Wesentlich geringer ist der Anteil der geistig, durch die Schwierigkeit der Studieninhalte, überforderten Studenten und noch geringer der Anteil der hinsichtlich ihrer Selbständigkeit überforderten. Eine der Hauptdeterminanten erlebter quantitativer Überforderung besteht im Zeitaufwand für das Selbststudium, der insbesondere bei leistungsschwächeren Studenten überdurchschnittlich hoch ist.

Neben dieser subjektiv-individuellen Determinante ergab die Analyse auch eine objektive: Nicht nur der Selbststudienaufwand schlechthin ist Kriterium erlebter Anforderungen, sondern vor allem das Vorhandensein von ausreichend zusammenhängender Zeit. Dort, wo auf Grund mangelhafter Studienorganisation die Zeit zum Studieren und damit auch die Inhalte zerrissen werden, herrscht das stärkste Überforderungserleben.

Diese Ergebnisse verweisen darauf, daß mit der Reduzierung und Qualifizierung der Lehre auch ihre stärkere Integration, Koordination und Organisation vonnöten ist.

Unter dem Eindruck der Quantität obligatorischer Studienanforderungen ist die Häufigkeit der fakultativen Betätigung im ersten Studienjahr noch sehr gering (Tab. 8). Im dritten Studienjahr erhöht sich der fakultative Anteil an der Gesamtstudententätigkeit

deutlich, während er bis ins letzte Studienjahr hinein relativ konstant bleibt.

Tab. 8: Häufigkeit fakultativer Betätigung
(Tage pro Monat)

%	0	1	2-3	4-5	6 und mehr	\bar{x}
1. Stdj. (SIL B)	29	20	26	14	11	2,5
3. Stdj. (SIL C)	11	12	30	24	23	3,5
letztes Stdj. (SIL D)	12	17	31	20	20	3,2

Diese Gesamttendenz spiegelt sich in der Nutzungshäufigkeit verschiedener wissenschaftlicher Informationsquellen unterschiedlich wider. In Tab. 9 ist ersichtlich, daß Lehrbücher bis ins letzte Studienjahr hinein die wichtigste und am häufigsten genutzte Informationsquelle darstellen, obwohl ihre Nutzung im letzten Studienjahr doch beträchtlich zurückgeht.

Tab. 9: Literaturnutzung
(mindestens wöchentlich)

%	Lehr- bücher	fakul- tat. Lite- ratur	Fach- zeit- schrif- ten	pol. oder kult. Zeit- schr.	wiss. Lit. anderer Fachge- biete
1. Stdj. (SIL B)	95	38	26	70	nicht erfragt
3. Stdj. (SIL C)	94	43	38	67	12
letztes Stdj. (SIL D)	83	43	48	54	20
<hr/>					
Hauptprüfungen (SIL D)	1,0	59			
	bis 1,6	50			
	bis 2,2	43			
	bis 2,9	40			
	über 2,9	38			

(Hinsichtlich der Lehrbuchnutzung ist die in Tab. 9 dargestellte mindestens wöchentliche Nutzung nicht das trennschärfste Krite-

riums: Der Anteil möglicher Nutzung reduziert sich im Vergleich 1. - 3. Studienjahr von 57 % auf 34 %.)

Die allgemeine fakultative Literaturnutzung spiegelt in ihrer Entwicklung im Studium in etwa die Gesamtrendenz der fakultativen Betätigung wider.

Sehr positiv ist das kontinuierliche Anwachsen der Leser von Fachzeitschriften zu bewerten; ebenso die zunehmende Nutzung interdisziplinärer Literatur im letzten Studienjahr. Diese zweifellos mit der Bearbeitung der Diplomthemen im Zusammenhang stehende Tendenz läßt eine positive Prognose für das Weiterbildungsverhalten der Absolventen zu, da - wie aus früheren Studien bekannt - die Informations- bzw. Lesegewohnheiten nach Abschluß des Studiums relativ konstant bleiben.

Problematisch ist die deutliche Abnahme der regelmäßigen Rezeption politischer und kultureller Zeitschriften im letzten Studienjahr. Möglicherweise fehlt hier die Anregung zur politischen Bildung, wie sie in den unteren Studienjahren durch das MLG gegeben ist. Auch eine Tendenz zur "fachlichen Monokultur" muß anhand dieser Ergebnisse in der Diplomphase vermutet werden.

Bei der Betrachtung des Verhältnisses von obligatorischer Anforderungserfüllung und fakultativer Tätigkeit in Beziehung zur Studienleistung zeigt sich: In allen Studienjahren ist der Grad erfüllter obligatorischer Anforderungen Hauptkriterium für das Zustandekommen der Studienleistung. Der im 1. Studienjahr sehr geringe Zusammenhang zwischen fakultativer Tätigkeit und Studienleistung verstärkt sich im 3. Studienjahr etwas, ohne danach weiter zuzunehmen. Hinter diesen Zusammenhängen steckt folgendes Effektivitätsproblem: Leistungsstarke Studenten bewältigen in weniger Selbststudienzeit ein höheres obligatorisches Pensum und schaffen sich damit Zeit für fakultative Betätigung. Aber nicht alle nutzen diese Zeit bereits ausreichend. Die Mehrheit der Studenten benötigt einen zu hohen Zeitfonds für die obligatorischen Anforderungen, ohne sie dabei ausreichend erfüllen zu können. Das führt zum Verzicht auf fakultative Tätigkeit und damit zum Verzicht auf ein eigenaktives, interessengeleitetes Studium.

Hier ist jedoch auch eine Gegenleistung nachweisbar: Ein Teil der wissenschaftlich sehr engagierten Studenten hat den "Mut zur Lücke", begnügt sich mit guten Studienleistungen, verzichtet auf Spitzenpositionen und schafft sich durch dieses selektive Herangehen an die obligatorischen Studienanforderungen den nötigen Zeitfonds für wissenschaftliche Tätigkeiten.

2.2. Wissenschaftlich-produktive Tätigkeit, Diplomarbeit und Praktika

Vergleicht man die Ergebnisse der SIL mit Untersuchungen aus den 70er Jahren (STU 79), so zeigt sich, daß die Beteiligung der Studenten in den verschiedenen Formen der wpT deutlich zugenommen hat. Waren seinerzeit 5 % der Studenten des 2. bis 4. Studienjahres in wissenschaftlichen Studentenzirkeln tätig, so betrug der Anteil bei SIL C 19 %. Die Beteiligung an Jugendobjekten erhöhte sich von 10 % auf 24 %, die an der Leistungsschau von 7 % auf 14 %. Als nach wie vor problematisch erweist sich, daß viele Studenten, gerade in den unteren Studienjahren über an der Einrichtung bestehende Formen der wpT uninformiert sind und demzufolge nicht wissen, ob eine Teilnahmemöglichkeit für sie überhaupt besteht. Das betraf am Ende des 3. Studienjahres (SIL C) hinsichtlich der Teilnahme an der Leistungsschau immerhin 23 %, bezogen auf einen Studentenzirkel 35 %, auf ein Forschungs- oder Oberseminar 45 % der Studenten, und über die Möglichkeit der Teilnahme an einer zentralen Ausschreibung des WHF und des Zentralrats der FBJ waren sich sogar 78 % im unklaren. Entsprechend gering war die wissentliche Beteiligung z. B. am Wettstreit "Jugend und Sozialismus". Von den 43 % der SIL-Studenten, die im Verlauf der ersten drei Studienjahre eine Jahresarbeit im MIG schrieben, gab nur jeder fünfte an, diese als einen Beitrag für den Wettstreit "Jugend und Sozialismus" verfaßt zu haben.

Im Vergleich des 1. und 3. Studienjahres nahm die Beteiligung an allen in der SIL erfaßten Formen der wpT stark zu (Tab. 10).

Tab. 10: Teilnahme an Formen der wpt

§	SIL B	SIL C	SIL D
	1. Stdj.	3. Stdj.	letztes Stdj.
wissenschaftlicher Studentenzirkel	8	19	13
wissenschaftliches Jugendobjekt	10	24	21
SRKB (nur Technikstudenten)	3	12	9
Leistungsschau	3	14	21
Forschungs-/Oberseminar	3	19	23
Jugendforscherkollektiv	nicht erfragt	nicht erfragt	11

In den höheren Studienjahren bleibt die Teilnehmerzahl weitgehend konstant. Die Beteiligung an Leistungsschauen und Oberseminaren nimmt etwas zu, die an Studentenzirkeln geht etwas zurück. Mit SIL D erfragten wir erstmals die Mitarbeit in einem Jugendforscherkollektiv. 11 % der Studenten waren im letzten Studienjahr beteiligt (7 % arbeiteten regelmäßig mit, 4 % nur unregelmäßig).

Bei einer zusammenfassenden Betrachtung der Formen Studentenzirkel, SRKB und Oberseminar ergab sich mit SIL C, daß insgesamt knapp ein Viertel der Studenten (22 %) im 3. Studienjahr regelmäßig in einer Form organisierter wpt aktiv ist, weitere 10 % unregelmäßig. Ein Drittel der Studenten würde gern aktiv werden, hat aber dazu keine Möglichkeit. Ebenfalls ein Drittel ist nicht an organisierter wpt interessiert.

Eine differenzierte Gesamtbetrachtung der Beteiligung und Teilnahmebereitschaft an allen erfaßten Formen der wpt vom 3. Studienjahr bis zum Studienende (die als aussagefähig für das gesamte Studium gesehen werden kann) liefert Tab. 11. Danach hat sich die Mehrheit der Studenten (60 %) ab 3. Studienjahr an einer Form der wpt beteiligt. 42 % haben mindestens ein Jahr lang regelmäßig mitgearbeitet (die restlichen 18 % der Teilnehmer folglich nur sporadisch). Nur 10 % aller Studenten (jeder 6. der Gesamtteilnehmer) haben sich ab 3. Studienjahr bis ins letzte Studienjahr hinein regelmäßig beteiligt.

Tab. 17: Teilnahme an Formen wissenschaftlich-produktiver Tätigkeit ab 3. Studienjahr

	<u>Beteiligung</u>			<u>Nichtbeteiligung</u>		n
	gesamt regel- oder unre- gelm. für mind. 1 Jahr (4919/ 1+2)	davon mind. 1 Jahr re- gelm. (4919/ 1)	davon mind. 2 Jahre re- gelm. (4920/ 1)	gesamt (4919/ 3+4)	davon Nicht- be- reit- schaft (4919/ 4)	
Gesamt	60	42	10	40	7	2698
KMU Medizin	56	41	5	44	6	195
HUB Medizin	66	48	18	34	0	91
FSU Medizin	36	19	0	64	15	48
KMU Vetmed	44	27	0	56	5	41
KMU Tierprod.	57	25	5	43	3	99
MLU Pflanzenprod.	54	27	5	46	7	132
WPU Pflanzenprod.	53	32	7	47	16	38
MLU Wiwi	81	75	15	19	4	160
WPU Wiwi	96	92	48	4	0	57
HUB Wiwi	62	48	17	38	11	106
HfÖ Außenwirtsch.	84	77	23	16	1	107
KMU MEG	100	96	23	0	0	69
KMU Recht	97	69	18	3	0	69
PH Potsdam	56	39	6	44	14	184
PH Dresden	50	26	5	50	13	114
TUK Polytechnik	65	49	16	35	5	61
TUD Maschin.	26	14	0	74	11	83
HfV Maschin.	33	19	0	67	12	72
TUMe Maschin.	16	10	0	84	19	69
THL Automat.	64	56	26	36	0	36

Fortsetzung der Tab. Bl. 30

Fortsetzung der Tab. 11:

	(4919/ 1+2)	(4319/ 1)	(4920/ 1)	(4919/ 3+4)	(4919/ 4)	0
THL Technol.	58	33	6	42	6	52
TUD Technol.	69	39	2	31	0	90
HIV Technol.	82	61	6	18	5	67
INZ Technol.	78	47	11	22	3	68
INZ KFZ	66	35	17	34	6	68
TUK Fertigung	54	32	10	46	3	73
THMersab. Chemie	50	31	7	50	8	64
KMU Chemie	61	46	0	39	4	26
Technik	56	36	8	44	7	825
Medizin	56	39	7	44	5	337
Lehrer	52	33	6	48	12	448
Wiwi	78	70	21	22	5	430
Lawi	53	26	5	47	7	337
Mawi	54	35	5	46	5	142

Nie an einer Form der wpt beteiligt waren 40 % aller Studenten. Jedoch beträgt die Zahl der nie und an keiner Form Mitarbeitsbereiten lediglich 7 %. Das heißt: Jeder dritte Student (33 %) war im Verlauf seines Studiums nie organisiert und gemeinschaftlich wissenschaftlich-produktiv tätig, obwohl seine Bereitschaft dazu vorlag. Demzufolge ist weiterhin auf die Schaffung von Teilnahme-möglichkeiten und die Propagierung der Teilnahme zu orientieren.

Zweifelloos liegen weitere Gründe für die Nichtbeteiligung an wpt insbesondere in den ersten Studienjahren auch darin, daß ein primär auf die Erfüllung obligatorischer Anforderungen gerichtetes Leistungskontroll- und Leistungsbewertungssystem viele Studenten, gerade leistungsschwächere, zur Beschränkung auf das unmittelbar Geforderte veranlaßt. Die hohen quantitativen Anforderungen las-

sen für die Überwiegende Mehrheit der Studenten trotz vorhandener Interessen eine längere kontinuierliche Mitarbeit an wissenschaftlichen Projekten gegenwärtig noch nicht zu.

SIL-angelernte Studien unter Sonderstipendiaten 1986 und Ausstellern der 10. Zentralen Leistungsschau 1988 belegen, daß gegenwärtig der wissenschaftlich hochproduktive Student ein überdurchschnittliches allgemeines Leistungsniveau besitzt, dessen Basis in der überdurchschnittlich hohen Erfüllung der Selbststudienverpflichtungen liegt, für die er aber auf Grund eines effektiven Arbeitsstils nur unterdurchschnittlich viel Zeit benötigt. So schafft er sich die Zeit für wissenschaftliche Produktion. Wenn die wPT künftig nicht auf eine studentische Minderheit beschränkt bleiben, sondern Massencharakter bekommen soll, so ist das nach den vorliegenden Ergebnissen nur durch eine Veränderung in der Anforderungsgestaltung und Leistungsbewertung im Studium möglich.

Diplomarbeit

Mit SIL D wurde erstmals eine differenzierte Analyse der Arbeit am Diplomthema vorgenommen. Im folgenden sollen daraus die wichtigsten Fakten und Probleme dargestellt werden. (Probleme der Diplomarbeitsbetreuung werden im Abschnitt 2.3. behandelt.)

52 % aller Diplomarbeiten (DA) bauen auf thematisch ähnlichen Vorarbeiten auf (Jahresarbeiten, Belegen u. ä.). Entsprechend hoch ist der Anteil der Studenten, die ihre fachliche Vorbereitung auf die DA als sehr gut bzw. gut einschätzten (49 %). Unter Studenten, die regelmäßig an organisierter wPT teilgenommen hatten, liegt der Anteil gut vorbereiteter bei 63 %. Im Medizinstudium haben nur 15 % der DA einen thematisch ähnlichen Vorläufer und nur jeder 3. Student ist auf die DA gut vorbereitet gewesen. Die zur Bearbeitung des DA-Themas zur Verfügung stehende Zeit differiert sehr stark, sowohl zwischen verschiedenen Fachrichtungen als auch zwischen Sektionen gleicher Fachrichtungen.

Insgesamt hatten an Zeit zur Verfügung:

bis 3 Monate	11 % der Studenten (Wiwi 43 %),
bis 6 Monate	32 % der Studenten (Technik 84 %),
bis 9 Monate	9 % der Studenten (Nawi 48 %),
bis zu einem Jahr	12 % der Studenten (Nawi 42 %),
mehr als ein Jahr	36 % der Studenten (Medizin 86 %, Lehrer 76 %).

Obwohl die Dauer der Bearbeitungszeit deutlich im Zusammenhang z. B. zur Anzahl genutzter Literaturquellen steht (STL - Gesamt = 40, Technik = 27, Wiwi = 29, ... Lawi und Medizin je 56), bewerten im Durchschnitt 80 % der Studenten (auch in Fachrichtungen mit nur kurzer Bearbeitungsdauer) das Thema ihrer DA als wissenschaftlich anspruchsvoll. Lediglich die Medizinstudenten schätzen, trotz langer Bearbeitungszeit und umfangreicher Literaturnutzung, das Niveau ihrer Arbeiten und den dazu benötigten Aufwand geringer ein.

Positiv einzuschätzen ist die Tatsache, daß die Hälfte aller DA mit einem Praxispartner realisiert wurde (Wiwi = 79 % ... Lehrer = 40 %). Insbesondere der praktische Nutzen ihrer Arbeiten wird auf Grund dessen in der Einschätzung der Studenten hoch veranschlagt. Dem gegenüber steht, daß durchschnittlich nur jeder dritte Student im behandelten Thema eine gute Vorbereitung auf die eigene berufliche Praxis sieht (unter den Ökonomen jeder zweite), während die Berufsrelevanz für rund 50 % der Studenten kaum oder gar nicht gegeben ist. In der diesbezüglich besten Situation sind die 11 % der Studenten, die ihre DA zur Dissertation weiterführen. Unter Medizinern und Naturwissenschaftlern betrifft das je 19 %, unter Studenten mit individuellem Studienplan 33 %. Die Bewertung der DA (Diplomprädikate) wurde bereits unter 1.2. kurz dargestellt. Das Bewertungsniveau ist in allen Fachrichtungen relativ einheitlich, mit Ausnahme der Medizin. Hier erreichen 55 % der Diplomanden ein ausgezeichnetes oder sehr gutes Prädikat (STL - Gesamt = 31 %). Das muß angesichts des selbstkritisch eingeschätzten Niveaus der Arbeiten bedenklich stimmen. Augenscheinlich reduzieren sich die strengen Bewertungsmaßstäbe im obligatorischen Anforderungsbereich der ersten beiden Jahre des Medizin-

studiums in den höheren Studienjahren - bezogen auf die wissenschaftliche Tätigkeit - stark. Diese Tendenz hält wahrscheinlich bis zur Promotion an.

Praktika

Mit SIL D liegen differenzierte Aussagen der Studenten zu ihren größeren beruflichen Praktika in der letzten Studienphase vor. Als wesentlicher Bestandteil des Ausbildungsprozesses haben diese Praktika einen hohen Stellenwert. Sie sind ein wichtiges Prüffeld für den bisherigen Ausbildungsprozeß an der Hochschule, weil das angeeignete Wissen und Können unter praxisnahen Tätigkeitsbedingungen angewendet wird.

Herauszustellen ist:

Die größeren beruflichen Praktika werden von den Studenten positiv bewertet. Das zeigt sich u. a. daran, daß über drei Viertel der Studenten mit Interesse und selbständig berufsspezifische Aufgaben bearbeitet haben, die von 52 % als anspruchsvoll charakterisiert werden. Eine volle Einbindung in den Arbeitsprozeß und eine entsprechend gute Betreuung durch den Praktikumsbetrieb bestätigen zwei Drittel der Studenten. Damit ist verbunden, daß sich 56 % in starkem Maße (Pos. 1 + 2) durch das Praktikum in ihrem allgemeinen Berufsziel bestärkt sehen. Zum Vergleich: Durch die extrem positiv bewertete Lehrveranstaltung im 1. Studienjahr wurden 45 % der Studenten für den späteren Beruf begeistert, d. h. von den Praktika gehen im Durchschnitt stärkere Impulse für das allgemeine Berufsziel aus als von den bestbewerteten Lehrveranstaltungen an der Hochschule.

Gleichzeitig muß beachtet werden, daß sich ca. nur ein Viertel der Studenten durch die Gesamtausbildung an der Hochschule gut auf das Praktikum vorbereitet fühlt. Zwei Drittel sehen sich durch die Hochschule unzureichend betreut und finden ihre Praktikumsleistungen unzureichend berücksichtigt. Insgesamt lenken die Ergebnisse auf Reserven in der Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Praktikumsbetrieb.

Die Aussagen der Studenten verschiedener Fachrichtungen unterscheiden sich beträchtlich. Dabei bündeln sich positive Aussagen bei den Lehrer- und Landwirtschaftsstudenten über ihr Praktikum

und ausgesprochen kritische bei den Studenten wirtschaftswissenschaftlicher, z. T. auch technischer und naturwissenschaftlicher Fachrichtungen. Das betrifft vor allem die Einbindung in den Arbeitsprozeß, die Übertragung anspruchsvoller Aufgaben, die Anerkennung der Praktikumsleistungen durch die Hochschule und eine aus den aufgeführten Aspekten resultierende unterschiedliche Bestärkung des allgemeinen Berufsziels.

Im Vergleich zur Diplomarbeit schätzen die Studenten ihre allgemeine wie theoretische Vorbereitung auf das entscheidende Berufspraktikum weit kritischer ein und fühlen sich unzureichend betreut. Zu wenig wird beachtet, daß das Praktikum zugleich Ausbildung mit hohen Potenzen für die Motivierung zu hohen Leistungen generell ist.

Wenn wir vorn auf motivationale und leistungsbezogene Defizite weiblicher Studenten hinwiesen, die sich z. T. erst im Studium herausbilden bzw. verstärken, so liegt eine Hauptursache dafür in realen Tätigkeitsdefiziten während des Studiums. Besonders in den großen Praktika technischer und landwirtschaftswissenschaftlicher Studienrichtungen werden Studentinnen weniger stark in den Arbeitsprozeß der Praktikumsbetriebe einbezogen und erhalten weniger anspruchsvolle Aufgaben.

2.3. Lehrkräfte-Studenten-Verhältnis und Betreuung der Diplomarbeit

Die hohen, z. T. überhöhten Erwartungen der Studienanfänger an das Studium, auf die bereits eingegangen wurde, richten sich insbesondere an die Lehrenden der Hochschule. Erwartet werden nicht nur fachliche Spezialisten, sondern Wissenschaftlerpersönlichkeiten, die ein vertrauensvolles partnerschaftliches Verhältnis zu den Studenten anstreben und ^{an} kooperativer Forschungsarbeit mit ihnen interessiert sind. Der allgemeine motivationale Einbruch im 1. Studienjahr ist Resultat von auch in dieser Hinsicht enttäuschten Erwartungen. 46 % der Studienanfänger erwarten in starkem Maße eine vertrauensvolle Atmosphäre an der Hochschule, nur 24 % finden sie vor (Tab. 12). Auch im Lehrkräfte-Studenten-Verhältnis tritt

erst in der letzten Studienphase zum Vorschein kam, ohne daß es zufriedenstellen kann, wenn über 20% der Absolventen das Verhältnis zu ihren Hochschullehrkräften als vertrauensvoll beurteilt.

Tab. 12: Lehrkräfte-Studenten-Verhältnis

Zwischen Lehrkräften und Studenten herrscht eine vertrauensvolle Atmosphäre

Wessen bin ich mir	Das trifft zu
1 sehr sicher	1 vollkommen
2	2
3	3
4	4
5	5
6 überhaupt nicht sicher	6 überhaupt nicht
(SIL A)	(SIL B, C, D)

%	1 + 2	5 + 6
SIL A (Erwartung)	46	6
SIL B (1. Stdj.)	24	23
SIL C (3. Stdj.)	22	15
SIL D (letztes Stdj.)	31	12

Nur 8 % der Studenten erlebten über das gesamte Studium hinweg eine vertrauensvolle Atmosphäre, und jeder zehnte Absolvent hatte niemals solche Beziehungen zu Lehrenden. Das ist um so problematischer, als das Vertrauensverhältnis von Lehrenden und Studierenden auf alle wesentlichen Faktoren bzw. Determinanten einer leistungsorientierten Persönlichkeitsentwicklung der Studenten ausstrahlt. Wer in vertrauensvoller Atmosphäre mit den Lehrenden studierte, beurteilt das allgemeine Niveau der Ausbildung und Erziehung positiver, hat in deutlich stärkerem Maße selbständig wissenschaftlich gearbeitet, wurde durch das Studium weit häufiger für seinen fachlichen Gegenstand begeistert und zeichnet sich auch durch ein hohes Anspruchsniveau hinsichtlich der künftigen beruflichen Tätigkeit aus.

Eine vertrauensvolle Atmosphäre von Lehrkräften und Studenten wird wesentlich vom quantitativen und qualitativen Niveau ihrer

Kommunikation und Kooperation bestimmt. Die Qualität dieser Beziehungen besteht vor allem in der partnerschaftlichen Akzeptanz des Studenten in seinen besonderen Stärken durch die Lehrenden. Vor allem Studenten, die sich in ihren Stärken erkannt fühlen, erleben die Beziehungen zu den Hochschullehrkräften als vertrauensvoll. Defizite haben vor allem Studierende, deren Stärken im Studium keine Rolle spielen. Gerade das Erkennen studentischer Stärken aber ist der zentrale Ausgangspunkt für die differenzierte Gestaltung von Studienaufgaben durch die Hochschullehrkräfte, für die Individualisierung des Studiums, um jeden Studenten an seine Leistungsgrenze zu führen, um optimale statt maximale Leistungsanforderungen zu stellen.

Bei Studierenden sagt allerdings nur jeder fünfte Student, daß an der Universität/Hochschule seine Stärken erkannt wurden (20 % Pos. 1 + 2). Knapp ein Viertel trifft größere Einschränkungen (23 % Pos. 3), und mehr als die Hälfte fühlt sich in ihren Stärken nicht erkannt (57 % Pos. 4 + 5 + 6, 25 % belegen die Extremposition 5).

Insbesondere fühlen sich weibliche Studierende in ihren Stärken nicht erkannt (1 % Pos. 1, aber 30 % Pos. 6). Sie beurteilen auch die Beziehungen zu ihren Lehrkräften seltener als vertrauensvoll (22 % Pos. 1 + 2) als ihre Kommilitonen (37 % Pos. 1 + 2).

Die kritische Gesamteinschätzung des Lehrkräfte-Studenten-Verhältnisses ist auch Resultat erheblicher quantitativer Kontaktdefizite auf Seiten der Studenten. Die Mehrheit von ihnen kommt im ersten Studienjahr mit Lehrkräften nur selten ins Gespräch (Tab. 13). Ausnahme bildet die politische Diskussion, in die aber auch nur zwei Drittel der Studenten einbezogen sind. Besonders problematisch ist, daß selbst im letzten Studienjahr, nach der Diplomarbeit, 31 % der Studenten sagen, im Grunde nie mit einer Lehrkraft über Forschungsaufgaben wirklich gesprochen zu haben.

Tab. 13: Fehlender Gesprächskontakt zu Lehrkräften

Nie mit Lehrkräften gesprochen haben

%	im 1. Stdj.	im 3. Stdj.	im letzten Stdj.
Über Forschungsaufgaben	62	31	37 !
Über persönliche Fragen	61	43	40
Über geistig-kulturelle Themen	56	51	51
Über politisch-weltanschauliche Themen	35	25	35 !

Insgesamt verbessert sich der Kontakt zwischen Lehrkräften und Studenten, zumindest die Kontakthäufigkeit, im letzten Studienabschnitt jedoch deutlich. Faßt man alle erfragten Gesprächsthemen zusammen, so hatten von den Studenten

%	im 3. Stdj.	im letzten Stdj.
mindestens in einer Hinsicht <u>sehr oft</u> Kontakt	14	54
mindestens in einer Hinsicht <u>oft</u> Kontakt	48	32
mindestens in einer Hinsicht <u>selten</u> Kontakt	34	8
Überhaupt <u>keinen</u> Kontakt	4	6

Wie stark die Kontakthäufigkeit die Gesamteinschätzung der Atmosphäre an der Hochschule beeinflusst, zeigt sich daran, daß Studenten, die zumindest in einer Hinsicht sehr oft Kontakt zu Lehrkräften hatten, zu 39 % ein positives Gesamturteil abgeben, während das unter den in jeder Hinsicht kontaktlosen Studenten nur 4 % tun (Pos. 1 + 2 - vgl. Tab. 12 - SIL C - Gesamt = 22 %). Ohne Zweifel beruhen Kommunikation und Kontakthäufigkeit auf Wechselseitigkeit. Mangelnder Kontakt ist auch z. T. durch studentisches Desinteresse bedingt. Eigenaktive Studenten haben intensiveren Kontakt zum Lehrkörper und bewerten die Gesamtsituation besser. Es ist aber davon auszugehen, daß auch leistungsstarke und hochmotivierte Studenten nicht automatisch zur Wissenschaft finden, sondern, zumindest in der "Startphase", Zu-

sprach und Anregung im persönlichen Kontakt brauchen. Diesen Kontakt aufzunehmen, liegt primär in der Verantwortung der Lehrkräfte.

Eine besondere Qualität zwischen Lehrkraft und Student ergibt sich bei der Betreuung der Diplomarbeit. Das Urteil der Studenten über die Quantität der erhaltenen Betreuung fällt sehr positiv aus: Drei Viertel empfanden die Anzahl der Konsultationen mit dem Betreuer als ausreichend (Pos. 1 + 2; völlig einschränkungslos zufrieden waren 53 %). Diese Wertung erstaunt, da nur jeder 5. Student (21 %) mindestens 14tägig und fast jeder 2. (46 %) nur monatlich oder seltener Konsultationen hatte.

Von den Betreuern verfügten die meisten über einen hohen akademischen Status und eine entsprechende Qualifikation: 46 % waren Professoren und Dozenten, 24 % Oberassistenten und Lehrer im Hochschuldienst, 21 % Assistenten und Forschungsstudenten. (9 % der Diplomanden kannten den Status ihres Betreuers nicht!)

Als Problem ergab sich, daß dort, wo die meisten Hochschullehrer Betreuerfunktionen ausübten, die Konsultationshäufigkeit am geringsten war. Zwar ist bei der Bewertung dieses Sachverhalts zu beachten, daß Hochschullehrer in stärkerem Maße leistungstärkere Studenten betreuen, die selbständig arbeiten können und geringerer Anleitung bedürfen. Aber es muß davon ausgegangen werden, daß mit steigendem Status die Zeit für Betreuer Tätigkeit abnimmt (evtl. auch durch Mehrfachbetreuung). Hinzu kommt, daß die quantitativ geringe Betreuung durch Hochschullehrer (mit 4wöchigem Abstand der Konsultationen) besonders in den Fachrichtungen konzentriert ist, in denen die Bearbeitungsfristen für die DA meist nicht länger als ein halbes Jahr betragen (z. B. Wiwi).

Insgesamt wird die Betreuung durch Hochschullehrer nicht positiver bewertet, als die durch statusniedrigere Wissenschaftler. Entscheidend für die Bewertung der DA-Betreuung wie für die Gesamtbewertung der DA-Phase ist, ob die Studenten in ihren Stärken erkannt und ob diese Stärken gefördert wurden (wofür die Arbeit am Diplomthema gute Möglichkeiten bietet). Diese Qualität der Betreuung ist unabhängig vom Status der Betreuer.

Wenn man die vorliegenden Ergebnisse resümiert, so hat die Diplomphase zweifellos einen positiven Einfluß auf die allgemeine Kontakthäufigkeit und die Atmosphäre zwischen Studenten und Lehrkräften. Allerdings muß man davon ausgehen, daß selbst in dieser schöpferischsten und wissenschaftlich produktivsten Studienphase höchstens die Hälfte der Studenten wirklich mit Lehrkräften zusammen forscht, d. h., daß für diese Studenten die anregende Lehrkraft zum interessierten Forschungspartner wird, mit dem man wissenschaftlichen Meinungsstreit praktiziert. Wirklich in gemeinsame Forschung einbezogen fühlen sich im 3. wie im letzten Studienjahr nur rund ein Viertel der Studenten (Tab. 14, Pos. 1 + 2), während die Hälfte aller Studenten das rundweg verneint (Pos. 6).

Tab. 14: Ich arbeite mit Lehrkräften gemeinsam an Forschungsprojekten

Das trifft zu

- 1 vollkommen
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 überhaupt nicht

	1	(1+2)	3	4	5	6
3. Stdj. (SIL C)	10	(24)	11	7	9	49
letztes Stdj. (SIL D)	12	(27)	9	6	9	49

Wenn man zur generellen Bewertung des Lehrkräfte-Studenten-Verhältnisses die Ergebnisse früherer Untersuchungen der Studentenforschung heranzieht, ergibt sich ein widersprüchliches Bild.

Einerseits wird die Gesamtatmosphäre heute deutlich kritischer bewertet als noch zu Ende der 70er Jahre (STU 79, vgl. Problemvorlage 1985, S. 26), andererseits finden auch 1985 (SIL C) noch ebenso viele Studenten unter ihren Lehrkräften Vorbilder wie 1977 (SUS):

	1977	1985
mehrere Vorbilder	40	38
ein Vorbild	26	26
kein Vorbild	34	36

Nimmt man die in den 70er Jahren erfolgte deutliche Erhöhung des Lehrkräftepotentials an den Hochschulen bei gleichzeitiger Konstanz der Studentenzahlen und die dadurch bewirkte quantitative Verbesserung des Lehrkräfte-Studenten-Verhältnisses zum Maßstab, so muß eingeschätzt werden, daß die Qualität dieses Verhältnisses nicht in adäquatem Maße zugenommen hat.

2.4. Formen individueller Förderung

Die differenzierte individuelle Förderung begabter Studenten ist eine "Schlüsseltechnologie" zur Effektivierung des Hochschulstudiums. Auf der Grundlage der allgemeinen Studienbedingungen (siehe 2.1.) ist dafür das Lehrkräfte-Studenten-Verhältnis von entscheidender Bedeutung. Verschiedene Formen individueller Förderung werden nur leistungswirksam, wenn sie nicht formel gehandhabt werden, sondern sich mit ihnen das engagierte Eintreten der Lehrkräfte für ihre Studenten verbindet.

Nach den Ergebnissen der SIL erleben 22 % der Studenten, zumindest über einen gewissen Zeitraum des Studiums hinweg, individuelle Förderung. Für etwa die Hälfte von ihnen (13 % aller Studenten) kommt die Förderung in den letzten Studienjahren zustande, bei 6 % versandet eine im 1. Studienjahr erfasrene Förderung, und nur 3 % der Studenten wurden über das ganze Studium hinweg individuell gefördert (SIL B - D jeweils Pos. 1 oder 2, Fragestellung siehe Tab. 15).

Diesem geringen Anteil kontinuierlich Geförderter stehen 23 % Studenten gegenüber, die im gesamten Studienverlauf nie Förderung erlebten (SIL B - D jeweils Pos. 6). Tabelle 15 vermittelt einen Überblick über die jeweilige Anzahl der in den einzelnen Studienjahren geförderten bzw. nicht geförderten Studenten.

Tab. 15: Individuelle Förderung

Ich wurde von Lehrkräften individuell gefördert.

Dessen bin ich mir	Das trifft zu
1 sehr sicher	1 vollkommen
2	2
3	3
4	4
5	5
6 überhaupt nicht sicher	6 überhaupt nicht

(SIL A)	(SIL B, C, D)			
	%	1	(1+2)	(5+6) 6
SIL A (Erwartung)		6	(32)	(19) 8
SIL B (1. Stdj.)		2	(9)	(64) 44
SIL C (3. Stdj.)		4	(13)	(66) 53
SIL D (letztes Stdj.)		6	(16)	(63) 49

Mit SIL D erfaßten wir die Verbreitung verschiedener Formen individueller Förderung bzw. Aspekte individueller Studiengestaltung. 66 % der Studenten hatten im Verlaufe ihres Studiums mindestens eine der in Tab. 16 aufgeführten Formen erlebt, vielfach nur eine dieser Formen. Die Erfassung der qualitativ sehr verschiedenartigen Aspekte studentischer Förderung diente vor allem der genaueren Analyse des Inhalts individueller Studienpläne (ISP).

In SIL C und SIL D gaben jeweils 11 % der Studenten an, nach einem individuellen Studienplan zu arbeiten. (Diese Population ist jedoch nicht völlig identisch, was methodisch noch genauer untersucht werden muß.)

Tab. 15: Maßnahmen individueller Förderung

Wurden Sie im Verlaufe Ihres Studiums über folgende Formen individuell gefördert? (SIL D)

%	"ja"
Prüfungsbefreiung	27 (Wiwi = 50, Medizin = 7)
Tätigkeit als Hilfsassistent	23 (Technik = 40)
zusätzliche Einbeziehung in Forschungsaufgaben	22 (Technik = 32, Lehrer = 12)
Übertragung besonderer Funktionen	20
zusätzliche Studienaufgaben	12
Befreiung von Lehrveranstaltungen	12
<u>individueller Studienplan</u>	11 (männl. = 14, weibl. = 8)
vorzeitiger Diplomabschluß	8 (Medizin = 24)
vorzeitiger Abschluß bestimmter Lehrgebiete	7
zeitweilige Delegation an eine andere wissenschaftliche Einrichtung	5
weitere Formen	4
<hr/>	
<u>in mindestens einer dieser Formen gefördert</u>	66
<u>in keiner dieser Formen gefördert</u>	34

Zur Charakterisierung der ISP unterschieden wir zunächst in solche, die tatsächlich mit erlebter individueller Förderung verbunden sind (Tab. 15, Pos. 1+2) = binäre Förderung, und solche, bei denen das nur in geringem Maße bzw. nicht der Fall ist (Pos. 3-6) = formelle Förderung.

Um die Wirksamkeit individueller Förderung ohne offiziellen Rahmen zu bestimmen, filterten wir weiterhin die Gruppe von Studenten ohne ISP, aber mit gut funktionierender Förderung heraus (Pos. 1+2) = informell Geförderte sowie die Gruppe der weder formell noch informell Geförderten (Pos. 3-6) = gering/nicht Geförderte.

Tabelle 17 zeigt, daß hinsichtlich der angelegten Kriterien im 3. Studienjahr nur 4 %, im letzten 6 % einen gut funktionierenden ISP besitzen, während bei 7 % bzw. 5 % (also im Durchschnitt bei der Hälfte aller ISP-Besitzer) der Plan nur auf dem Papier steht. Andererseits gibt es auch jeweils 9 % Studenten ohne ISP, die trotzdem mit ihrer individuellen Förderung zufrieden sind.

Tab. 17: Typen individueller Förderung

%	binär	formell	informell	gering/nicht
SIL C	4	7	9	80
SIL D	6	5	9	80

Hinsichtlich der konkret realisierten Maßnahmen läßt sich ein funktionierender ISP (binäre Förderung) folgendermaßen charakterisieren: Zentrales Merkmal ist die Einbeziehung in zusätzliche Forschung (betrifft 78 % der Studenten dieser Gruppe), Hilfsassistententätigkeit (57 %) sowie zusätzliche Studienaufgaben (53 %).

Damit ist jedoch zugleich das Grundproblem der gegenwärtigen Arbeit mit ISP angesprochen, denn sie fixieren vor allem zusätzliche Aufgabenstellungen, die zusätzliche Zeit erfordern (v. a. Besuch fakultativer Lehrveranstaltungen, Ablegen zusätzlicher Abschlüsse in Sprachen und Informatik), ohne daß schon ausreichend Maßnahmen zur Bereitstellung dieser Zeit erfolgen.

Allerdings werden die binär geförderten Studenten stärker als alle anderen Gruppen von Prüfungen (55 %) bzw. Lehrveranstaltungen befreit (48 %). 38 % von ihnen schlossen Lehrgebiete vorzeitig ab, 31 % erwarben ihr Diplom vorfristig, 28 % dieser Studenten absolvierten ein Teilstudium bzw. wurden zeitweise an eine andere Einrichtung delegiert.

Äußerst aufschlußreich ist der Vergleich formeller und informeller Förderung: Formell geförderte Studenten wurden häufiger als informell geförderte von Lehrveranstaltungen befreit (30 % : 14 %), legten häufiger ihr Diplom vorzeitig ab (24 % : 6 %) und absolvierten häufiger ein Teilstudium (14 % : 4 %).

Diese Maßnahmen bedürfen folglich vor allem bürokratischer Hilfe in Form der ISF und weniger inhaltlich unterstützter Förderung. Eine Unterscheidung zwischen formal und informell geförderten Studenten besteht hinsichtlich der Befreiung von Prüfungen (37 % : 27 %), in der Hilfsleistungstätigkeit (30 % : 31 %), bei der Einbestellung in zusätzliche Studienaufgaben (26 % : 25 %). All diese Aktivitäten müssen nicht notwendig in einer ISF fixiert werden. Der entscheidende Nachteil der nur formal Geförderten gegenüber den informell Geförderten besteht in dem, was wirkliche Förderung ausmacht: in der Einbeziehung in Forschungsaufgaben (28 % : 37 %). Dieser Aspekt steht im Katalog der Maßnahmen bei den beiden wie bei den informell geförderten Studenten obenan, während bei den formal Geförderten wie beim Gros der Studenten Krüfungsbefreiung die häufigste Maßnahme ist.

Zusammengestellt bestehen einige Grundprobleme individueller Förderung in folgendem:

- Sie beschränkt sich häufig noch auf eine "Bestenförderung", innerhalb derer bei weitem nicht alle "Besten" (ausgezeichnete Leistungen, positive Studieneinstellung, gesellschaftliches Engagement) erfaßt werden.

Der überwiegende Teil selbst dieser Studenten fühlt sich von den Lehrkräften kaum in seinen Stärken erkannt und nicht individuell gefördert. Eine solche Förderpraxis für einige wenige - nicht einmal alle - "Spitzenstudenten" ist streng genommen eine Verletzung des Prinzips der Dialektik von Einheitlichkeit und Differenziertheit.

- In den Genuß individueller Förderungsmaßnahmen kommen vorzugsweise männliche Studenten. Individuelle Förderung, Individualisierung des Studiums muß zunehmend dem Anliegen dienen, die Leistungspotenzen aller Studenten auszuschöpfen, jeden an seine Leistungsgrenze zu führen und bietet gerade die Möglichkeit, ungerechtfertigte Leistungsdifferenzen zwischen den Geschlechtern zu eliminieren. Erfolgreiche Förderung ist bei Studenten wie bei Studentinnen nachweislich mit dem gleichen Motivations- und Leistungsschub verbunden.

Für individuelle Förderung ist aus der Sicht der Studenten nicht der formale Abschluß eines besonderen Studienplanes das Entscheidende. Vielmehr kann oft schon mit der Übertragung spezifischer Aufgaben und Funktionen - aber vor allem mit der gemeinsamen Arbeit von Hochschullehrkräften und Studenten an Forschungsprojekten - sehr viel an Individualisierung erreicht werden. Dazu bedarf es allerdings einer Korrektur des Zeitbudgets der Studenten, der Sicherung eines gewissen zeitlichen Freiraumes.

- Individuelle Förderung über individuelle Studienpläne setzt zu spät ein, oft erst am Ende des Studiums, hat zu wenig Kontinuität und ist in der Hälfte der Fälle stark formal geprägt (oder ein punktuelles Ereignis: Prüfungsbefreiung).

- Individuelle Förderung steht und fällt mit den Hochschullehrkräften. Dort, wo sie den Studenten fachkompetent anregend, wissenschaftlich beispielgebend und fordernd, organisatorisch unterstützend und partnerschaftlich zur Seite stehen, wird ihre Arbeit von den Studenten als Förderung ihrer Stärken begriffen, gewertet, wertgeschätzt. Die allgemeine Atmosphäre Hochschullehrkraft-Student, Qualität und Intensität ihres kommunikativen Kontaktes sind mitverantwortlich für die von den Studenten erlebte Individualisierung des Studiums. Aber noch zu viele Lehrkräfte folgen diesen Intentionen nicht, betrachten die auf den einzelnen bezogene individualisierte Arbeitsweise mit den Studenten als Mehrbelastung und nicht als wesentlichen Bestandteil ihrer Lehre, die ja in jedem Falle von einheitlichem und differenziertem Vorgehen gekennzeichnet sein sollte.

2.5. Steuerrische Leistungsfähigkeit in politischen und anderen sozialistischen Funktionen

Bezüge auf die leistungsorientierte Persönlichkeitsentwicklung sind politische Leistungen und Fertigkeiten Bestandteil der Studienaktivität und späteren Arbeitsmotivation der Absolventen. Sie interessieren in diesem komplexen Zusammenhang als Produkte politischer Aktivität und werden für die berufliche Entwicklung der Hochschulabsolventen besonders dann relevant, wenn die politische Betätigung im Rahmen von FDJ und Partei auf das Studium selbst zielt.

Ein wesentlicher Aspekt entwickelter Eigenaktivität besteht in der kritischen Analyse der eigenen und kollektiven Arbeits- und Lebensbedingungen und im Kampf für ihre Veränderung bzw. Vervollkommnung, in der Übernahme von Verantwortung in Leitungsfunktionen, in konzeptioneller und organisatorischer Arbeit.

Tabelle 18 liefert den Überblick über den Anteil der Studenten, die in den verschiedenen Studienphasen Funktionen in der FDJ ausüben.

Tab. 18: Funktionen in der FDJ

%	GO- oder Krisenlei- tung	Grup- pen- sek- retär	Grup- penlei- tungs- mitglied	sonstige	Keine Funktion
vor Studium (SIL A)	14	19	39	18	10
1. Stdj. (SIL B)	6	8	29	28	31
3. Stdj. (SIL C)	7	8	26	20	39
letztes Stdj. (SIL D)	6	8	23	17	46

Zusätzlich zu ihrem Engagement in der FDJ bekleiden 9 % der Studenten eine politische Funktion in Parteien oder Massenorganisa- tionen, 8 % üben ausschließlich eine solche Funktion aus.

Insgesamt sind damit z. B. im 3. Studienjahr lediglich 39 % der Studenten ohne politische Funktion.

Die Ausübung politischer Funktionen ist eine Domäne männlicher Studenten. Bei insgesamt ausgeglichenem Geschlechterverhältnis unter den SII-Studenten sind von den Funktionsträgern außerhalb der FDJ 67 % männlich, unter den Multifunktionsären 59 %, unter den FDJ-Gruppensekretären 58 %. Bei den Studenten ohne politische Funktion überwiegen die weiblichen (54 %). Das stärkere Leitungsengagement der Männer findet sich übrigens auch außerhalb politischer Funktionen, z. B. bei der Leitung von Studentenzirkeln, Kultur- oder Sportgruppen.

Im Verlaufe des Studiums reduziert sich die politische Aktivität in doppelter Hinsicht: Zum einen geht der Anteil der Funktionsträger unter den Studenten zurück (siehe Tab. 16, Ausnahme hiervon bilden die Gruppensekretäre und die Mitglieder höherer Leitungen). Zum anderen verringert sich der Zeitaufwand für gesellschaftlich-politische Tätigkeiten. Das gilt für Funktionäre wie für Nichtfunktionäre, allerdings auf sehr unterschiedlichem Niveau, und ist vor allem auf die in höheren Studienjahren nachlassenden Aktivitäten in den FDJ-Seminargruppen zurückzuführen, sowie die allgemeine Umverteilung des studentischen Zeitbudgets auf Grund von Praktika und wissenschaftlicher Arbeit in der Diplomphase. Gemessen am Zeitaufwand für politische Tätigkeiten in den verschiedenen Studienjahren, bleiben rund ein Viertel aller Studenten (27 %) über das ganze Studium hinweg inaktiv, d. h., sie beschränken sich auf die monatliche Teilnahme an der Gruppenversammlung oder dem FDJ-Studienjahr. Besonders hoch ist der Anteil dieser Studenten im Medizinstudium (44 %), besonders niedrig unter Lehrern und Wirtschaftswissenschaftlern (19 % bzw. 21 %). Demgegenüber stehen 8 % Studenten, die über das ganze Studium hinweg äußerst aktiv waren.

Besonders an ihnen zeigen sich die positiven Effekte der Wechselwirkung zwischen politischer Aktivität und Studientätigkeit sowie den daraus resultierenden berufsbezogenen Motivationen. Politisch aktive Studenten erreichen trotz ihres geringeren Zeitbudgets auf Grund effektiverer Arbeit im allgemeinen überdurchschnittliche Studienleistungen. Sie haben den besten Kontakt zu den Lehrkräften und werden deshalb auch stärker individuell gefördert.

Ein besonders wichtiger Aspekt politischer Funktionsausübung besteht darin, daß sich hierbei die Befähigung und die Bereitschaft zur Übernahme späterer Leitungsfunktionen entwickeln. Das ist einer der Gründe für die in früheren Untersuchungen nachgewiesene Relevanz politischer Aktivität im Studium für eine erfolgreiche Berufsausübung.

2.6. Freizeit, Kultur und Sport

Mit den Ergebnissen der SIL sind keine wesentlichen generellen Zusammenhänge zwischen der leistungsorientierten Persönlichkeitsentwicklung und der geistig-kulturellen Profilierung der Studenten nachweisbar. Im Hochschulausbildungsprozeß wird gegenwärtig zu wenig berücksichtigt, daß die wissenschaftlich-fachliche Bildung nicht identisch ist mit der geistig-kulturellen Profilierung der Studenten und daß beide Bereiche notwendig sind, sollen leistungsfähige und kreative Absolventen die Hochschule verlassen. Bei der Realisierung kulturell-künstlerischer Freizeitinteressen zeigt sich folgendes Problem:

Der Rahmen, in dem ästhetisch-bildende Tätigkeiten realisiert werden können, ist, gemessen an den vorhandenen Bedürfnissen, zu eng. Andere Funktionen der Freizeit müssen notwendig erfüllt werden und geben der kulturell-künstlerischen Bildung einen zu geringen Spielraum. Etwas die Hälfte der Studenten erlebt einen Mangel an Freizeit und kultureller Betätigung.

Ein ausreichendes Maß an Freizeit und ihre sinnvolle Nutzung ist für den Studenten in mindestens dreierlei Hinsicht wichtig:

- a) als produktive, freudvolle Ergänzung des Studiums im Sinne kulturell-ästhetischer Erlebnisse,
- b) als rekreativer Ausgleich zu vorwiegend geistiger und bewegungsreicher Tätigkeit mit dem Ziel, das physische und psychische Wohlbefinden zu erhalten und zu fördern,
- c) als kollektiver und kommunikativer Faktor für soziales Wohlbefinden.

Das gegenwärtige Freizeitvolumen der Studenten beträgt etwa 27 Stunden pro Woche. (Zeit für Schlaf und alltägliche Aufgaben fallen nicht darunter.) In quantitativ stark belasteten Fachrichtungen reduziert es sich drastisch. So verfügen Medizinstudenten im 1. Studienjahr gegenwärtig nur über 18 Stunden Freizeit. Allerdings wird das Freizeitverhalten nicht mechanisch von den Studienbedingungen beeinflusst, diese wirken vermittelt über die Subjektivität des Studenten. Besonders das Erleben von Überforderung führt zur Reduzierung der Freizeitaktivität. Man könnte als Regel formulieren: Je größer die zeitlichen Studienbelastungen sind, umso mehr Abstriche werden von den Studenten an der kulturell-künstlerischen Tätigkeit und -Rezeption sowie der geselligen Kommunikation gemacht.

Insgesamt besteht kein systematischer Zusammenhang zwischen Studienleistung und dem Gesamtniveau der Freizeitbetätigung. Im geistig-kulturellen Bereich sind leistungsstärkere und wissenschaftlich engagierte Studenten oft aktiver als leistungsschwächere, aber gerade die leistungsstärksten nehmen oft überdurchschnittliche Reduzierungen im Freizeitbereich vor und konzentrieren sich ganz auf ihre Studienaufgaben bzw. wissenschaftliche Projekte.

Im Studienverlauf bleibt die Freizeitaktivität insgesamt etwa erhalten, allerdings gibt es in verschiedenen Bereichen sehr unterschiedliche Entwicklungen. Während die Rezeption schöpferischer Literatur über das Studium hinweg in etwa konstant ist (im Durchschnitt werden fünf Bücher im Vierteljahr gelesen) und man gleiches für die musikrezeption und Massenkommunikation - feststellen kann, reduzieren sich Tätigkeiten, die eines höheren Organisationsaufwands bedürfen, wie z. B. das künstlerische Laienschaffen (Tab. 19). Insbesondere das kollektive und kommunikative Freizeitverhalten reduziert sich.

**Tab. 19: Häufigkeit geistig-kultureller Freizeitaktivität
(Tage pro Monat)**

		künstlerische Betätigung	Besuch von Theater und Kulturveranst.	gesellschaftliches Beisammensein
1. Stdj.	(SIL B)	2,4	2,7	6,0
3. Stdj.	(SIL C)	1,9	3,4	4,1
letztes Stdj.	(SIL D)	1,4	2,2	3,8

Gleiche Tendenzen finden sich beim Freizeitsport. Im 1. Studienjahr existiert ein hohes Niveau sportlicher Aktivität auch außerhalb des Sportunterrichts. Insbesondere die regelmäßige Beteiligung am organisierten Freizeitsport nimmt gegenüber der Zeit vor dem Studium stark zu (Tab. 20).

**Tab. 20: Teilnahme am organisierten Freizeitsport
(mind. wöchentlich)**

%		männlich	weiblich
vor dem Studium	(SIL A)	35	34
1. Stdj.	(SIL B)	44	42
3. Stdj.	(SIL C)	36	29
letztes Stdj.	(SIL D)	32	24

In den höheren Studienjahren reduziert sich das organisierte und kollektive Sporttreiben (vor allem der Studentinnen) bei relativer Konstanz der individuellen sportlichen Betätigung. Im Verlaufe des Studiums läßt die sportliche Freizeitaktivität jedoch insgesamt nicht nach: Während im 1. Studienjahr 52 % der Studenten mindestens wöchentlich Sport treiben (in irgendeiner Form), sind es im 3. Studienjahr 53 % und im letzten Studienjahr 50 % (männlich = 57 %, weiblich = 44 %).

Die Ergebnisse der SII belegen in vielfältiger Weise die positiven Auswirkungen des Sporttreibens auf körperliches und psychisches Wohlbefinden. Sportlich aktive Studenten haben seltener Kopfschmerzen und Verspannungen der Nacken- bzw. Rückenmuskulatur als sportlich inaktive. Sie leiden auch weniger unter dem psychischen Druck der Studienanforderungen.

Zusammenfassend ist festzustellen: Das Studium und die Institution Hochschule kommt zunächst den Freizeitinteressen und kulturellen Bedürfnissen der Studenten sehr entgegen. Die Angebote zur organisierten Freizeitbetätigung (ob nun im künstlerischen Laienschauspielen oder einer Sportgruppe des DTSB) werden genutzt, ebenso die Möglichkeiten zur Rezeption kultureller Veranstaltungen und in besonderem Maße die günstigen Möglichkeiten in Kommunikation und Geselligkeit.

Im Verlaufe des Studiums wandelt sich die Struktur des Freizeitverhaltens. Kollektive, organisierte Tätigkeitsformen nehmen ab und damit auch die Regelmäßigkeit; individuelle und spontan realisierbare Tätigkeitsformen prägen das Freizeitverhalten stärker. Die Gründe dafür sind vielfältig, zum einen das individuellere Studium in den höheren Studienjahren und die damit verbundene Zersplitterung der Primärkollektive, zum anderen die familiäre Entwicklung der Studenten, die Beschränkungen in der Verfügbarkeit der Freizeit setzt.

2.7. Gesundheitszustand und Gesundheitsverhalten

Die Studierenden in einem Hochschuldirektstudium gehören nach wie vor zu der psychisch mit am meisten geforderten Bevölkerungsgruppe. Während das emotionale Wohlbefinden der Studienanfänger zunächst in hohem Maße von der Freude bestimmt wird, an einer Hochschule immatrikuliert worden zu sein, treten im Verlaufe des 1. Studienjahres alsbald die erreichten Leistungen als Faktoren des psychischen Befindens in den Vordergrund.

Die mit Abstand am häufigsten verbreiteten psychosozialen Probleme von Studenten ergeben sich aus den Leistungsanforderungen sowie den Leistungsermittlungs- und Leistungsbewertungspraktiken an den Universitäten und Hochschulen. Zwischen 30 % und 39 % aller Studenten sind über das gesamte Studium hinweg von Prüfungsangst sehr stark bzw. stark betroffen (Tab. 21).

Tab. 21: Prüfungsangst

Wie stark leiden Sie unter Prüfungsangst?

- 1 sehr stark
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6 überhaupt nicht

%	(1+2)	(4-6)
Studienbeginn (SIL A)	34	43
Beginn 2. Stdj. (SIL B)	39	38
Ende 3. Stdj. (SIL C)	30	47
Studienende (SIL D)	36	43
SIL D: männlich	22	57
weiblich	48	30
leistungstark	16	65
leistungsschwach	55	23

Studentinnen sind generell viel stärker durch Prüfungen belastet als ihre männlichen Kommilitonen. Hauptdeterminante der Prüfungsangst ist jedoch das tatsächliche Leistungsniveau.

Zwischen 16 % und 22 % aller Studenten leben in ständiger Sorge, nicht alle Anforderungen des Studiums bewältigen zu können. Dies führt bei einigen von ihnen zu psychischen Regulationsstörungen, zum "Nicht-abschalten-Können", zur Unfähigkeit, sich zu entspannen, zu Konzentrationschwäche und Schlaflosigkeit.

Ein Kriterium zur Beurteilung des Gesundheitszustandes der Studenten sind Anzahl und Dauer der ärztlichen Krankenschreibungen.

Tab. 22: Krankenschreibungen

%		nie	ein- mal	zwei- mal	drei- mal	viermal u. öfter
1. Stdj.	(SIL B)	35	34	19	7	5
3. Stdj.	(SIL C)	44	33	16	5	2
letztes Stdj.	(SIL D)	55	29	9	4	3

Der abnehmende Krankenstand in höheren Studiensemestern kann als Indiz dafür gelten, daß die Studenten mit den Hochschulbedingungen zunehmend besser zurecht kommen und sich deshalb physisch und psychisch wohler fühlen.

Studenten sind im allgemeinen sehr gesundheitsbewußt. Sie rauchen deutlich weniger als andere Jugendliche.

Tab. 23: Rauchen

%		Nicht- raucher	Gelegen- heits- raucher	ständige Raucher
Studienbeginn	(SIL A)	64	15	21
Beginn 2. Stdj.	(SIL B)	64	13	23
Ende 3. Stdj.	(SIL C)	68	12	20
Studienende	(SIL D)	68	12	20

Auch ihr Alkoholkonsum ist insgesamt gering. Zwei Drittel der Studenten trinken im letzten Studienjahr höchstens einmal pro Woche Alkohol.

Das studentische Rauch- und Trinkverhalten steht in Beziehung zur Leistungsentwicklung. Es wird häufig durch Mißerfolg und Streß induziert, z. B. durch verpatzte Prüfungen.

2.8. Wohnbedingungen und finanzielle Situation

Nach wie vor wohnen ca. 3/4 aller Studenten die überwiegende Zeit ihres Studiums im Wohnheim. Gegen Studienende sinkt der Anteil der Heimbewohner auf die Hälfte und der Anteil der Studenten mit eigener Wohnung steigt an (Tab. 24).

Tab. 24: Wohnform

%		bei den Eltern	eigene Wohnung	SWF	woanders
1. Stdj.	(SIL B)	12	8	75	5
3. Stdj.	(SIL C)	9	14	72	5
letztes Stdj.	(SIL D)	14	28	51	7

Die Studenten reflektieren das Wohnen im Wohnheim zunehmend kritischer. Nur jeder 3. Heimbewohner ist mit seiner Wohnsituation zufrieden - unter Studenten mit eigener Wohnung sind dagegen drei Viertel zufrieden. Ein Hauptgrund der geringen Zufriedenheit mit den Wohnheimbedingungen ist in der hohen Belegungsdichte zu sehen (Tab. 25).

Tab. 25: Zimmerbelegung

%		Einzelzimmer	2-Bett-Zimmer	3-Bett-Zimmer	4-Bett-Zimmer
3. Stdj.	(SIL C)	1	36	29	36
letztes Stdj.	(SIL D)	3	47	31	19
Leistungsstark	(SIL B)	3	52	28	17
Leistungs-schwach		3	38	36	21

Im Verlaufe des Studiums gelingt es einem Großteil der Studenten, die in Wohnheim bleiben, ihre Lebens- und Studienbedingungen zu verbessern. Besonders der Anteil der 4-Bett-Zimmer-Bewohner nimmt deutlich ab. Interessanterweise müssen im letzten Studienjahr leistungstärkere Studenten häufiger in 2-Bett-Zimmern und weiterhin in 3- und Mehrbett-Zimmern als leistungsschwächere.

Das hinter dieser Tendenz (die evtl. auch ein erstes Zeichen leistungsbezogener Zimmervergabe ist?!) stehende Engagement leistungsstarker Studenten zur Verbesserung ihrer Wohn- und damit der Studienbedingungen beschränkt sich jedoch auf das Wohnen innerhalb des SWH. Eine in früheren Untersuchungen gefundene Tendenz leistungsstarker Studenten, das Wohnheim zu verlassen, ist in der SIL nicht nachweisbar. Studenten mit eigenem Wohnraum unterscheiden sich von ihren Kommilitonen nur anhand demografischer Parameter. Sie sind wesentlich häufiger verheiratet und haben häufiger Kinder. Zum Beispiel besitzen im letzten Studienjahr von den ledigen Studenten nur 15 % eine eigene Wohnung, von den verheirateten hingegen 39 %.

Ein besonderes bedrückendes soziales Problem ist und bleibt die Versorgung der Absolventen mit Wohnraum. Nur 58 % dieser dem offiziellen Jugendalter bereits überwiegend erwachsenen Mitbürger haben am Studienende eine eigene Wohnung oder bekommen sie mit Aufnahme der Berufstätigkeit. 17 % müssen weiterhin oder erneut bei ihren Eltern oder Schwiegereltern wohnen, 10 % weiterhin im Wohnheim. 11 % aller Absolventen wissen am Studienende noch nicht, wo und wie sie nach dem Studium wohnen werden.

Finanziell-materielle Situation

Das Finanzbudget der Studenten steht in mehrfacher Hinsicht in Beziehung zu ihrer Leistungsentwicklung. Zum einen variiert das studentische Einkommen u. a. (aber keineswegs nur) in Abhängigkeit von der Leistung durch die Vergabe von Leistungsstipendien (Tab. 26).

Tab. 26: Vergabe von Leistungestipendien

%		Sonder- stip.	150,--	100,--	60,--	kein Leistungs- stipendium
1. Stdj.	(SIL B)	1	1	2	7	89
3. Stdj.	(SIL C)	1	7	10	19	63
letztes Stdj.	(SIL D)	2	12	16	24	46

Zum anderen ist ein bestimmtes finanziell-materielles Minimum nötig zur Gewährleistung des allgemeinen Lebensunterhalts sowie spezieller fachlicher und kultureller Studien- und Bildungsmittel. Zum Beispiel sind Studium und wissenschaftliche Arbeit ohne einen Grundbestand an eigenen Fachbüchern undenkbar.

Den Studenten stehen im Verlauf ihres Studiums durchschnittlich zwischen 300,-- und 350,-- Mark monatlich zur Verfügung. Die Differenzierung ist erheblich. Etwa jeder vierte Student (26 % - SIL C) muß mit dem Grundstipendium von 200,-- Mark auskommen, während jedem achten (12 %) über 400,-- Mark zur Verfügung stehen.

Die Verteilung der studentischen Einkünfte im letzten Studienjahr zeigt Tab. 27.

Tab. 27: Monatliche finanzielle Einkünfte (SIL D)

%	bis 200,--	bis 300,--	bis 400,--	bis 500,--	über 500,--
Gesamt	12	36	29	15	8
männlich	9	32	31	18	10
weiblich	13	40	29	12	6
leistungstark	2	18	37	25	18
leistungsschwach	18	47	20	9	6

Männliche Studenten erhalten häufiger erhöhtes Grundstipendium und häufiger Leistungsstipendium. Daraus resultiert ein Einkommensunterschied gegenüber den Studentinnen von im Durchschnitt 368,-- Mark zu 330,-- Mark. Neben der durch den Erhalt von Leistungsstipendium bedingten Variabilität der Einkünfte darf nicht vergessen werden, daß die Mehrheit der Studenten über das Studium hinweg die materielle Unterstützung der Eltern erfährt und darauf auch angewiesen ist. (Nur rund 20 % der Studenten erhalten diese Hilfe kaum oder überhaupt nicht.)

Demgegenüber sind Einkünfte durch Nebenarbeit während des Semesters im studentischen Gesamtbudget von geringeren Gewicht.

Insgesamt hat nur die knappe Hälfte der Studenten (45 %) mit ihrem Einkommen auch ein zufriedenstellendes Auskommen.

Wie stark sich das finanzielle Budget in leistungsdeterminierenden Studienbedingungen niederschlägt, macht folgende Tabelle deutlich:

Tab. 28: Bücherbesitz und monatliches Einkommen (SIL D)

	Anzahl eigener Bücher	
	bis 100 Stück	Über 300 Stück
Einkommen bis 200,-- M	51	14
bis 300,-- M	39	15
bis 400,-- M	33	18
bis 500,-- M	28	26
über 500,-- M	21	29

Gewiß ist der persönliche Bücherbesitz kein Hauptgrund für Leistungsunterschiede im Studium, aber eine *conditio sine qua non*. Leistungsstarke Studenten haben im Durchschnitt wesentlich mehr Bücher als leistungsschwächere.

Eine Gesamtbeurteilung des materiellen und kulturellen Lebensniveaus muß neben den aufgeführten Differenzierungen die allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen berücksichtigen.

Obwohl es zu den gesellschaftlichen Errungenschaften zählt, daß heute alle Studenten ein Grundstipendium erhalten und die Höhe der Leistungstipendien angehoben worden ist, bleiben die studentischen Einkommen in Relation zur Entwicklung der Pro-Kopf-Nettogeldeinnahmen der DDR-Bevölkerung deutlich zurück. Verdoppelt sich zwischen 1971 und 1987 die Nettogeldeinnahmen der Bevölkerung allgemein, so stiegen im gleichen Zeitraum die studentischen Nettogeldeinnahmen nur um rund ein Fünftel. Das führt dazu, daß die Studenten sparsamer wirtschaften, z. B. weniger Fachbücher kaufen können (die sich überdies in den letzten Jahren deutlich verteuert haben), und daß sie insgesamt stärker als früher auf die Unterstützung der Eltern zurückgreifen müssen. Bezogen auf die Einkommen Gleichaltriger, die einen kürzeren Bildungsweg gegangen sind, empfinden 36 % der Studenten ihre finanziellen Mittel als ungerechtfertigt niedrig.

Der eigentliche Kritikpunkt ist jedoch - analog zum Wohnungsproblem - die finanzielle Perspektive der Absolventen. Das Anfangsgehalt (durchschnittlich 850,-- M brutto) wird von 55 % der Absolventen als ungerecht empfunden.

2.9. Studentenfamilie und Studentin mit Kind

Das Hochschulstudium der 80er Jahre ist, stärker als in früheren Jahren, auch eine Phase der Ehe- und Familiengründung. Nachdem 1982 bereits 7 % der Studienanfänger verheiratet waren (doppelt soviel männliche wie weibliche - siehe Tab. 29), sind am Studienende die Hälfte der Absolventen verheiratet. 17 % haben keinen Partner, die restlichen Absolventen tragen sich mit Heiratsabsichten oder leben überwiegend in eheähnlichen Verhältnissen.

Tab. 29: Familienstand und Kinder

X	verheiratet		Kinder	
	männl.	weibl.	männl.	weibl.
Studienbeginn (SIL A)	10	9	8	3
Beginn 2. Stdj. (SIL B)	15	8	14	6
Beginn 3. Stdj. (SIL C)	31	23	26	14
Studienende (SIL D)	52	49	43	33

Historisch besonders stark angewachsen ist der Anteil der Studenten, die bereits im Studium Mutter oder Vater werden. Er betrug 1974 unter Absolventen nur 20 bzw. 24 %, unter den Absolventen der SIL hingegen 33 bzw. 43 % (Tab. 29).

Während diese familiäre Entwicklung einerseits einen problemlosen Einstieg ins Berufsleben begünstigt, z. B. auf Grund der Tatsache, daß von den Absolventinnen mit Kind bereits 40 % eine eigene Wohnung haben, während es unter den kinderlosen nur 18 % sind, schränkt sich andererseits die Disponibilität bei der Absolventenlenkung deutlich ein. Dieser Trend wird in den kommenden Jahren weiter zunehmen.

Weiterhin ist davon auszugehen, daß trotz gestiegener Geburtenrate im Studium die Mehrheit der Kinder auch weiterhin in der Absolventenzeit geboren wird. Wenn man den zu Studienende vorhandenen Kinderwunsch zugrundelegt, so sind über 80 % der gewünschten Kinder zu diesem Zeitpunkt noch nicht geboren.

Tab. 22. Kinderzahl und Madaeranzahl von Absolventinnen

	0	1	2	3 oder mehr
Kinderzahl (St. D)	67	31	7	0
Kinderwunsch (St. D)	1	13	67	19

Zwei von drei Studentinnen, die im Studium ein Kind bekommen, schließen eine Fördervereinbarung ab, um ihr Studium unter den zweifellos schwierigeren Bedingungen der Mutterschaft weiterführen zu können. Die Wirksamkeit dieser Hilfe wird von den betroffenen Studentinnen überwiegend positiv beurteilt. Andererseits handelt es sich bei den stärker individuell geförderten Müttern auch um Leistungsschwächerer, die diese Förderung nötiger haben. Studentinnen-Mütter ohne Förderplan haben im Durchschnitt bessere Studienleistungen. Insgesamt gibt es zwischen Studentinnen mit und denen ohne Kind nur geringe Leistungsunterschiede zugunsten der Kinderlosen. Aus dieser Sicht spricht nichts gegen ein Kind im Studium.

Die Absolventinnen mit Kind stehen auch überwiegend zu ihrer Entscheidung für ein Kind im Studium. 94 % bestätigen eine gute Vereinbarkeit von Mutterschaft und Studium, 96 % würden - noch einmal vor die Wahl gestellt - wieder mit Kind studieren. Dabei leben 81 % der studierenden Mütter mit ihrem Kind zusammen.

Familiäre Gründe für eine vorzeitige Exmatrikulation gibt etwa jede 6. davon betroffene Studentin an. Nur jede 12. der Exmatrikulierten bricht ihr Studium auf Grund einer Schwangerschaft bzw. der Unvereinbarkeit von Studium und Mutterschaft ab.

Zur Arbeitsstellenvermittlung und Absolventeneinsatz

Wie Tabelle 31 zeigt, ist die gegenwärtig praktizierte Arbeitsstellenwahl und -vergabe durch ein hohes Maß an Operativität außerhalb längerfristiger Planung charakterisiert: Jeder dritte Absolvent sucht sich seine Arbeitsstelle selber, unter den Landwirten jeder zweite.

Tab. 31: Formen der Arbeitsstellenvermittlung (SFL D)

%	offizielle Absolventen- lenkung	Eigen- initiative	betriebl. Delegierung
Gesamt	52	32	14
männlich	44	35	18
weiblich	58	29	11
Technik	35	38	26
Medizin	74	24	1
Lehrer	85	12	1
Wiwi	46	31	22
Landw.	25	56	15

Zwei Prozent der Absolventen sind am Studienende noch nicht vermittelt. Im Vergleich der verschiedenen Formen der Arbeitsstellenvergabe zeigen sich Vorteile bei den Studenten, die einen Delegierungsvertrag besitzen oder Eigeninitiative ergriffen haben, gegenüber den offiziell vermittelten. Erstere kennen ihre Einsatzcharakteristik häufiger und haben viel früher persönlichen Kontakt zum Einsatzbetrieb (Tab. 32). Beim Zeitpunkt des Arbeitsvertragsabschlusses ergeben sich zwischen offizieller Vermittlung und Eigeninitiative keine Unterschiede. Hier neben sich die Absolventen mit Delegierungsvertrag durch längerfristige Verträge ab.

Tab. 32: Charakteristike der Arbeitsstellenvermittlung

%	Kenntnis der Ein- satzcha- rakteristik	Beginn der offiz. Vermittlung bzw. erste eigene Ak- tivität	
		bis ¹ / ₂ Jahr	über 1 Jahr
Gesamt	72	-	-
offizielle Absolventenvermitt- lung	69	12	41
Eigeninitiative	76	9	59
Delegierungsvertrag	80	-	-

nc (SIL D)

erster persönl.
Kontakt mit
Betrieb

Abschluß
Arbeits-
vertrag

bis 1/2
Jahr

über 1
Jahr

bis 1/2
Jahr

über 1
Jahr

30

36

43

1

..

27

44

12

18

45

46

8

28

50

35

17

Insgesamt ist kritisch zu vermerken, daß 28 % der Absolventen am Studienende ihre Einsatzcharakteristik noch nicht kennen und daß 43 % ihre Arbeitsverträge erst maximal ein halbes Jahr vor Studienende abschließen.

In spezieller Weise kommen die eben dargestellten Probleme hinsichtlich des Absolventeneinsatzes in Leitungsfunktionen zum Ausdruck: Aus SIL D₁ ist bekannt, daß 31 % aller Absolventen in der Wirtschaft oder in wirtschaftsleitenden Organen bereits im ersten Jahr ihrer Berufstätigkeit Leiter werden. Jedoch ist am Studienende nur durchschnittlich jeder sechste Student auf eine künftige Leitungstätigkeit eingestellt. Jeder dritte Absolvent weiß nicht, ob er Leitungsverantwortung übernehmen muß (Tab. 33).

Tab. 33: Absolventeneinsatz in Leitungsfunktionen (SIL D)

%	ja	nein	weiß nicht
Gesamt	16	49	35
Technik	13	62	25
Wiwi	15	63	22
Lawi	51	25	24