

Schwarzer Peter mit zwei Unbekannten
Ein empirischer Vergleich der unterschiedlichen
Perspektiven von Studierenden und Lehrenden
auf das Studium

Christian Berthold
Marte Sybil Kessler
Anne-Kathrin Kreft
Hannah Leichsenring

CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH
Verler Str. 6
D-33332 Gütersloh

Telefon: (05241) 97 61 0
Telefax: (05241) 9761 40
E-Mail: info@che.de
Internet: www.che.de

Durchführende Institution: CHE Consult GmbH

ISSN 1862-7188
ISBN 978-3-941927-117



Schwarzer Peter mit zwei Unbekannten
Ein empirischer Vergleich der unterschiedlichen
Perspektiven von Studierenden und Lehrenden
auf das Studium

Christian Berthold
Marte Sybil Kessler
Anne-Kathrin Kreft
Hannah Leichsenring

Arbeitspapier Nr. 141
Mai 2011

Inhalt

1	Einleitung	3
1.1	Studium: Ein Angebot, das man nicht ablehnen kann?	3
1.2	Studium als wechselseitig angelegter Prozess	4
1.3	Forschung zu Studienerfolgswfaktoren	5
1.4	Studienerfolg zwischen ökonomischer Vernunft und sozialer Gerechtigkeit.....	7
1.5	<i>Student experience</i> und <i>student engagement</i>	8
2	Welche Daten liegen in Deutschland vor?	8
2.1	Hochschulspezifisch erhobene Daten	9
2.2	Bundesweite Befragungen zum Verhältnis zwischen Studierenden und Hochschule	11
2.3	Vorliegende Vergleichsdaten.....	11
2.3.1	Sozialerhebung	11
2.3.2	HIS-Studienabbruchstudie	12
2.3.3	ZEITLast von Schulmeister et al.....	12
2.3.4	Der Studierenden survey.....	13
3	Die CHE-Doppelbefragung.....	13
3.1	Studierende und ihre Professor(inn)en: Ein zu klärendes Verhältnis	13
3.2	Wichtige Faktoren für das Einleben an der Hochschule	19
3.3	Wichtige Herausforderungen für Studierende im Studium	22
3.1	Fächerübergreifende Fähigkeiten, die bis zum Ende des Studiums erworben werden sollten	28
3.4	Gründe für einen Studienabbruch	31
3.5	Studium als Schwarzer-Peter-Spiel.....	34
4	Zusammenfassung und Ausblick.....	38
5	Literatur- und Quellenverzeichnis	41
6	Anlagen.....	44
6.1	Fragenkatalog der CHE Professor(inn)enbefragung.....	44
6.2	Fragenkatalog der CHE-Studierendenbefragung.....	48

Abstract

Deutsche Hochschulen und ihre Professor(inn)en pflegen bestimmte Annahmen darüber, wie die Studierenden sind (oder sein sollten) und wie sie studieren (sollten) - und an diesen Vorstellungen sind Studienangebote und -strukturen, aber auch die Bewertungsmaßstäbe ausgerichtet. Dennoch werden diese Annahmen oft nur implizit gemacht und selten überprüft. Vorhandene Daten (z.B. aus Evaluationen und Befragungen) gehen kaum auf die Frage ein, wo Widersprüche zwischen den Annahmen der Hochschule und den Motiven, Wahrnehmungen und Bedingungen auf Seiten der Studierenden liegen könnten. Doch wenn das, was die Studierenden ins Studium einbringen wollen und können, nicht zu dem passt, was die Lehrenden von ihnen erwarten und das Studium von ihnen abfordert, steigt nicht nur Frustration und Unzufriedenheit auf beiden Seiten, sondern es sinkt auch die Wahrscheinlichkeit des Studienerfolgs.

Im vorliegenden Papier werden die Ergebnisse von einer Studierenden- und einer Professor(inn)en-Befragungen vorgestellt. In weiten Teilen kommen die Studierenden zu ähnlichen Einschätzungen wie die Lehrenden, aber in einzelnen Bereichen tun sich erhebliche Unterschiede auf. Diese Diskrepanzen deuten auf ein Muster hin: Misserfolg im Studium wird eher als Versagen der Studierenden rekonstruiert denn als ein Versagen der Hochschule. Der Diskurs der Studierunfähigkeit erörtert die Frage eines möglichen Misserfolgs im Studium unter dem Gesichtspunkt der Schuldfrage und misst die Individuen an einer normierten Schablone, der gegenüber dann Defizite wahrnehmbar werden.

1 Einleitung

Was denken Studierende, was denken Lehrende über das Studium und das, was im Studium passiert? Wie unterscheiden sich diese Perspektiven, und was ergibt sich daraus für die Gestaltung von Studium?

Sowohl über Professor(inn)en als auch über Studierende gibt es Klischees, was deren Einstellung zum Studium angeht: Da gibt es die Vorstellung von zerstreuten Professor(inn)en, denen nichts außer ihrem Fach wichtig ist, und die über vergnügungssüchtige Studierenden, die erst an der Hochschule langsam merken, dass man nicht für die Schule, sondern für das Leben lernt. Auf Seiten der Lehrenden kommt hinzu, dass Professor(inn)en selbst zwar studiert haben und auf diese Erfahrung im Umgang mit Studierenden zurückgreifen können – dass sie aber eine sehr spezielle Gruppe ehemaliger Studierender darstellen: Sie haben an einer Universität studiert (fast nie an einer Fachhochschule), sie haben sich selten mit Gedanken an Studienabbruch getragen oder gar das Studium abgebrochen, sie konnten während ihres Studiums erfolgreich eine Identität als Experte/Expertin im entsprechenden Fach aufbauen, was die Entscheidung zu promovieren und auch zu habilitieren erst ermöglichte. Als Lehrende ist ihre Perspektive davon geprägt, welche fachlichen Anforderungen die Studierenden erfüllen müssen. Aus Sicht der Studierenden ist das Studium dagegen eine wichtige Phase der persönlichen Entwicklung und Selbstfindung als Experte/Expertin in dem gewählten Fach. Wenn man also die Aussagen von Professor(inn)en und Studierenden zum Studium vergleichend untersuchen will, muss dies berücksichtigt werden, weil diese Erfahrungen und Einstellungen in den Diskursen zum Tragen kommen. Doch in den meisten Untersuchungen zum Studium werden diese Unterschiede als gegeben hingenommen, und sehr selten selbst zum Gegenstand der Untersuchung gemacht.

In einer Doppelbefragung haben wir Studierenden und Professor(inn)en dieselben Fragen vorgelegt, um verschiedene Aspekte des Studiums und die jeweiligen Einstellungen dazu zu beleuchten. Unsere Arbeitshypothese dabei war, dass man besser verstehen kann, welche Wahrnehmungsmuster in der Betrachtung der Studiensituation sozusagen auf beiden Seiten des Katheders eine Rolle spielen und wie dadurch die Konzeption des Studiums und das Studienverhalten beeinflusst werden können.

1.1 Studium: Ein Angebot, das man nicht ablehnen kann?

In Deutschland gibt es vergleichsweise wenig Forschung dazu, welche Erwartungen, Haltungen und Kompetenzen Studierende ins Studium mitbringen und unter welchen

Lebensbedingungen sie ihr Studium durchlaufen und welche Veränderungen in diesem Prozess bei den Einzelnen vor sich gehen. Insbesondere Instrumente, mit denen entsprechende Informationen auf Hochschulebene gewonnen und gesammelt werden könnten, sind vergleichsweise wenig verbreitet und auch methodisch wenig entwickelt.

Dies dürfte mit einer Hochschultradition in Deutschland zusammenhängen, die weiterhin ein eher elitäres Selbstverständnis mit hohen und dezidierten Erwartungen an die Reife, Motivation und fachliche Kompetenz der Studierenden verknüpft. Das Vorhandensein dieser Reife, Motivation und Kompetenz wurde und wird z.T. weiterhin mit Erwerb der „Reifeprüfung“ als gegeben vorausgesetzt. Daraus resultierende recht ausgeprägte Normalitätserwartungen prägen bis heute den Hochschulalltag und geraten zunehmend in Kontrast mit den Einstellungen, Erwartungen, Vorkenntnissen wie der sozialen und kulturellen Realität der Studierenden. Oft äußern sich Lehrende an den Hochschulen enttäuscht über die ihnen unzureichend erscheinende Konzentration der Studierenden auf ihr Studium, deren intellektuelle Fähigkeiten und ihre Vorbildung.

Dahinter wird ein didaktisches Grundkonzept erkennbar, das Studium versteht als ein fachliches Angebot auf der einen Seite und einer – als wie selbständig auch immer gedachten – Rezeptionsleistung auf der anderen. Dies ist aber keineswegs die einzig denkbare Variante.

1.2 Studium als wechselseitig angelegter Prozess

Es wäre kein besonders komplexes oder auch originelles Modell, das sich Studienerfolg als ein Zusammenspiel verschiedener Faktoren vorstellt, bei denen neben fachlichen Kompetenzen Aspekte der Motivation, individuelle Vorstellungen über das Studium, Erwartungshaltungen und das eigene Aktivitätslevel eine Rolle spielen. In einem solchen Modell wären die Außenwelt der Hochschule, das gesellschaftspolitische, aber auch das soziale Umfeld innerhalb und außerhalb der Hochschule relevant, wenn auch stets nur gebrochen in den Wahrnehmungen und Verarbeitungen durch die einzelnen Studierenden. Auf Seiten der Hochschulen würden neben fachlichen Bedingungen auch die Bilder, die sich die Mitarbeitenden und Lehrenden von den Studierenden machen, mit über das Gelingen jenes wechselseitigen Adaptionsprozesses entscheiden. Vor allem würde es sich dabei um ein dynamisches Konzept handeln, bei dem nicht einfach gegebene Bedingungen aufeinander stoßen und dann entweder zum Erfolg führen oder nicht, sondern sich wechselseitig beeinflussen.

Ein solches Konzept von Studienerfolg würde nicht etwa die Qualitätsansprüche einseitig dem vermeintlich abnehmenden Leistungsvermögen der Studierenden anpassen. Es würde vielmehr die Entfaltung der intellektuellen und persönlichen Potenziale der Studierenden als ein gemeinsames Anliegen verstehen. Es würde der Tatsache Rechnung tragen, dass sich die Studierendenschaft verändert hat: Dass die Studierenden unter anderen Bedingungen sozialisiert wurden und ihr Studium antreten als die Generation ihrer Eltern und Großeltern (und eben auch der Lehrenden) und dass die Zusammensetzung der Studierendenschaft heterogener geworden ist und weiter werden wird – im Zeitalter von Massenhochschulen, von Akademisierung, Technisierung und Globalisierung und anderer übergreifender Trends.

Vincent Tinto hat bereits Ende der 1980er Jahre ein Modell für die Erklärung von Studienabbruch entworfen, in dem Studienverlauf und Studienerfolg eines jeden Studierenden als wechselseitiger Prozess zwischen den Kompetenzen und Motivationen der Studierenden und den Angeboten und Zielen der Hochschulen konzeptionalisiert werden.¹ Dieses Konzept hat in den USA nicht nur eine bis heute lebhaftere Forschung zur *retention* beflügelt, sondern auch zu vielfältigen Managementansätzen geführt, die sich mit der Frage befassen, wie der Verbleib an der Hochschule gefördert und die Studierenerfolgsquoten gesteigert werden können. Im Rahmen eines solchen Ansatzes ist es essentiell, dass Hochschulen die Bedürfnisse und Wahrnehmungen ihrer Studierenden sowie die Haltungen und Erwartungen, aber auch die tatsächlichen Bedingungen in der jeweiligen Zusammensetzung einer spezifischen Studierendenschaft an einer Hochschule kennen und in ihren Angeboten berücksichtigen können.

1.3 Forschung zu Studienerfolgswirkungsfaktoren

Hochschulen, die einem solchen Qualifikationskonzept folgen wollten, brauchen also zunächst differenzierte Informationen über ihre Studierenden. Denn die Angebote in der Lehre wie der Betreuung und der Beratung basieren auf Annahmen darüber, was die Studierenden benötigen. Wenn die Vorstellungen auf Seiten der Hochschule darüber, was die Studierenden erwarten und brauchen, sich aber zu stark von den tatsächlichen Perspektiven und Bedingungen der Studierenden unterscheiden, dann erhöhen solche Diskrepanzen nicht nur generell die Risiken für den Studienerfolg, sondern es

¹ Vgl. u.a. V. Tinto (1993): *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, Chicago.

steigt besonders auch die Gefahr sozialer Selektion - hier ist also die Frage der Bildungsgerechtigkeit berührt.²

Bemerkenswert bleibt, dass es zu der Frage der sozialen Selektivität im Studienverlauf in Deutschland selbst praktisch keine Forschung und keine Datenerhebung gibt. Vor allem genügen die wenigen Untersuchungen und Erhebungen, die in Deutschland vorliegen oder herangezogen werden können, den methodischen Anforderungen nicht, die zu erfüllen wären, wenn man auf Basis solcher Informationen die Angebote der Hochschulen auf die Verbesserung der Chancen zum Studienerfolg ausrichten wollte. So ist der methodische Bezugsrahmen, in dem Untersuchungen entworfen werden, oft noch zu sehr jener tradierten, angebotsorientierten Konzeption von Hochschulen verhaftet, um die erwähnte Diskrepanz zwischen den Erwartungen und Vorstellungen über die Studierenden und deren Perspektiven und Bedingungen aufheben zu können.

Studien zum Studienabbruch haben nicht allein das Problem des sozial erwünschten Antwortverhaltens zu bewältigen. Bei einem Untersuchungsgegenstand wie dem Studienabbruch, einer in der Regel schamvollen Entscheidung, handelt es sich vielmehr um eine besonders ernst zu nehmende methodische Herausforderung. Denn man kann unterstellen, dass es sich beim Studienabbruch um eine hochkomplexe individuelle Entscheidung handelt, über deren Motive und Ursachen sich die oder der Einzelne selten genau im Klaren ist. Umso mehr ist anzunehmen, dass bei Befragungen aus den (in der Regel) vorgegebenen Antwortmöglichkeiten die sozial akzeptierten dominierend gewählt werden – und in den vorgegebenen Antwortauswahlen fehlen ohnehin wichtige Optionen wie „Angst“, „Heimweh“, „Liebeskummer“, „kontaktscheu“, „mangelndes Selbstbewusstsein“ etc.³ Mit anderen Worten könnte man vermutlich am Studienabbruchgeschehen sehr gut Bedingungen und Faktoren für den Studienerfolg

² Das Jahresgutachten 2007 zur Bildungsgerechtigkeit des Aktionsrats Bildung stellt Deutschland ein überwiegend schlechtes Zeugnis aus: Das deutsche Bildungssystem ist sozial deutlich selektiver als das vergleichbarer OECD-Staaten, die Zulassung zum Gymnasium und zur Hochschule korreliert deutlich mit der sozialen Herkunft, und es gibt empirische Hinweise darauf, dass die kognitiven Potenziale der Schüler(innen) und Studieninteressent(inn)en nicht ausgeschöpft werden. Jedoch entsteht Bildungsungerechtigkeit nicht nur durch den sozial selektiven Zugang zum Hochschulsystem, sondern den Hochschulen wird ebenfalls ein sehr geringes Verantwortungsbewusstsein für die Studierenden und ihren erfolgreichen Studienabschluss attestiert. Insbesondere individuelle Lebenssituationen oder Benachteiligungen von Studierenden und Studieninteressent(inn)en (Schwellenängste bildungsferner Gruppen, fachliche Defizite und nicht-traditionelle Bildungsbiografien, Migrationshintergrund und ausbaufähige Sprachkenntnisse, Vereinbarkeit von Familie und Studium) finden in der Gestaltung von Studienangeboten keine ausreichende Berücksichtigung. Gerade unter Studierenden mit Migrationshintergrund ist die Abbruchquote überdurchschnittlich hoch (Blossfeld et al., 2007).

³ Vgl. Heublein, U.; Hutzsch, C.; Schreiber, J.; Sommer, D.; Besuch, G. (2009): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08, hier den Fragebogen S. 173 – 184.

identifizieren, dazu bedarf es aber methodisch anspruchsvoller Ansätze, die vom individuellen Erleben ausgehen und dieses zu beschreiben in der Lage sind. Für den Moment bedeutet dies jedoch, dass die Zuständigen in den Hochschulen auf persönliche Beobachtungen und Eindrücke zurückgeworfen sind, wenn sie sich mit diesen Fragen beschäftigen.

1.4 Studienerfolg zwischen ökonomischer Vernunft und sozialer Gerechtigkeit

In Zeiten demographischen Wandels ist es für ein Industrieland wie Deutschland eine Frage des wirtschaftlichen Überlebens, alle intellektuellen Potenziale bestmöglich zu entfalten. Viel mehr noch ist es aber eine Frage der sozialen Gerechtigkeit, ja der Billigkeit, nicht Studierende oder einzelne Gruppen daran scheitern zu lassen, dass die Studienkonzeptionen und didaktischen Ansätze auf ungeprüften und inzwischen vermutlich weithin überholten Annahmen beruhen. Was ist denn von einem aus dem Verfassungsrecht auf freie Berufswahl abgeleiteten Anspruch auf einen Studienplatz zu halten, wenn dieser in etlichen Studiengängen nur in weniger als der Hälfte der Fälle auch zu einem Studienabschluss führt?

Die vermeintlichen Qualitätsstandards aber gegen jenes Konzept des Studiums als einen wechselseitigen Adaptionsprozess ins Feld zu führen und hohe Durchfallquoten in einzelnen Studiengängen⁴ mit Niveaupflege zu verwechseln, stabilisiert vor allem auch die soziale Ungerechtigkeit, die sich im Studienabbruch vollzieht. Bildungsprozesse dürfen nicht dem *survival of the fittest* ausgesetzt werden – vielmehr muss es um die Entwicklung der Potenziale gehen. Denn ein Urteil darüber, ob der/die Studierende ‚fit‘ für ein Studium ist, lässt sich immer nur in Bezug auf die herrschenden Be-

⁴ Zwar liegen die Studienabbruch-Quoten in Deutschland im Vergleich der OECD-Staaten eher niedrig zwischen 8% (Lehramt) und 28% (Mathematik/Naturwissenschaften) - siehe Heublein et. al. S. 7. Allerdings ist hier zu beachten, dass in dieser Untersuchung die begriffliche Unterscheidung zwischen Studienabbruch und Studiengangwechsel einfließt. Das ist aus methodischen Gründen nachvollziehbar, signalisiert der Begriff „Studienabbruch“ doch, jemand studiere nicht weiter. Wenn jedoch ein solcher Wechsel zwischen Fächergruppen regelmäßige Wanderungsbewegungen in bestimmte ‚Zielfächergruppen‘ aufzeigt, dann erhöht sich dadurch der Studienabbruch bei den ‚Fluchtfächergruppen‘. So muss davon ausgegangen werden, dass zwar von 100 Studienanfänger(inne)n der Jahrgänge 1999 - 2001 in der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften 72 Examen gemacht haben, etliche aber in anderen Fächergruppen, so dass dem Arbeitsmarkt deutlich weniger als die 72 Mathematiker(innen)/ Naturwissenschaftler(innen) zur Verfügung stehen - weil man (z.B) kaum davon ausgehen kann, dass die Zahlen der Studiengangwechsler aus den Geisteswissenschaften eine ähnliche Größenordnung wie umgekehrt erreichen. Leider liegen über diese Wanderungsbewegungen keine Daten vor. Man darf aber wohl annehmen, dass aus den geschilderten Gründen die Abbruchquoten in mathematisch-naturwissenschaftlichen sowie in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen tatsächlich höher ausfallen als jene auf die individuelle Studienkarriere ausgerichtete Operationalisierung von ‚Studienabbruch‘ nahelegt. (vgl. Heublein et al. S. 9).

dingungen beurteilen – und diese Bedingungen sind in hohem Maße gesetzt und also veränderbar. Sollen sie für das Studium verändert werden, so sind detaillierte Informationen nötig. Daher stellt sich die Frage, was wir denn über die Studierenden in Bezug auf Faktoren wissen, die für den Studienerfolg relevant sein können.

1.5 *Student experience und student engagement*

In England werden Studienerfahrungen beispielsweise als wechselseitiger Prozess zwischen Studierenden und Hochschulen unter dem Stichwort *student experience* diskutiert.⁵ Die britische Forschung geht explizit von Anpassungsleistungen auf Seiten der Hochschulen *und* der Studierenden aus, und diese Anpassungsleistungen müssen jeweils auf unterschiedlichen Ebenen geleistet werden. In der US-amerikanischen Forschung wird auf Basis psychologischer und sozialpsychologischer Konstrukte ein vielschichtiges Bild der Studierenden in Bezug auf die sozialen, akademischen und psychischen Anforderungen des Studiums gezeichnet. Der *Student Adaption to College Questionnaire* (SACQ)⁶ oder der *National Survey of Student Engagement* (NSSE)⁷ sind für diesen Bereich beispielhafte Messinstrumente, die Aspekte wie u. a. Schwierigkeiten im Umgang mit Kommiliton(inn)en und Lehrenden, die Studienmotivation, die Beteiligung an hochschulischen Aktivitäten, die Eingewöhnung an der Hochschule, die Identifikation mit der Fachkultur, Selbstorganisation oder Theorieaffinität betrachten. Die Ergebnisse dieser Befragungen werden systematisch zur Weiterentwicklung des Studiums und der Studienangebote genutzt. In Deutschland liegen solche Daten nicht vor – erst recht nicht auf Hochschulebene.

2 Welche Daten liegen in Deutschland vor?

Weitreichende und differenzierte, kontinuierlich aktualisierte Informationen über Studierende ermöglichen Lehrenden, ihren Studierenden nicht allein auf der Grundlage eigener Erwartungen, Annahmen und möglicherweise Vorurteilen zu begegnen, sondern

⁵ Vgl. bspw. Paul Ramsden, Chief Executive der Higher Education Academy, im Kontext der vom Secretary of State Mitte 2008 angestoßenen Debatte um die künftige Gestaltung des Higher Education Sektors: P. Ramsden (2008): *Learning to Teach in Higher Education*. Die deutsche Debatte über das Studium als Bildungserfahrung – im Gegensatz zu einem reinen Ausbildungsprozess – weist zu dieser Vorstellung einige Parallelen auf, zu diesen Begriffen gibt es bisher aber kaum empirische Forschung und keine Erhebungsinstrumente. Vgl. J. Mittelstraß (2001): *Wissen und Grenzen*, Frankfurt am Main.

⁶ Für ein besseres Verständnis vgl. R. W. Baker/ B. Syrik (1999): *The Student Adaption to College Questionnaire* (SACQ).

⁷ Instrument und Ergebnisse werden im jährlichen Bericht vorgestellt: Indiana University Center for Postsecondary Research (2010): *Major Differences: Examining Student Engagement by Field of Study*. Annual Results of the National Survey of Student Engagement (NSSE)

diese Erwartungen und Annahmen für jede neue Studierendengeneration zu überprüfen und daraus Schlussfolgerungen darüber zu ziehen, wie die Hochschulen Studierenden im Studium begegnen sollten. Solche Daten liegen in Deutschland derzeit allerdings nicht vor. Was vorliegt, sind die Ergebnisse von unterschiedlichen Zufriedenheitsbefragungen auf Hochschulebene. Erst kürzlich haben einzelne Hochschulen damit begonnen, auch tiefergehende Daten auf Hochschulebene zu erheben, zumeist in Form von freiwilligen und anonymen Befragungen. Aus bundesweiten Erhebungen dagegen liegen viele Informationen vor, die insgesamt durchaus aufschlussreich sind, wenn es um das Verhältnis zwischen Studierenden und ihrer Hochschule bzw. ihren Professor(inn)en geht. Allerdings bleibt das Bild in der Summe doch unscharf, das aus den vorliegenden Daten gewonnen werden kann.

2.1 Hochschulspezifisch erhobene Daten

Um mehr über die Zufriedenheit der Studierenden mit ihrem Studium und den Hochschulangeboten zu erfahren, werden seit einigen Jahren unterschiedliche Studierendenbefragungen wie beispielsweise durch das CHE-HochschulRanking⁸ durchgeführt. Diese Befragungen ähneln in ihrer Struktur Zufriedenheitsbefragungen aus der Wirtschaft zur Kundenzufriedenheitsmessung. Die Evaluationen können jedoch allenfalls den „Kundenaspekt“ der Hochschule-Studierenden-Beziehung abbilden und reflektieren vor allem die Wahrnehmung der Hochschule und ihrer Leistungen im Bereich des Studiums durch die Studierenden. Gleichzeitig haben die meisten Hochschulen Lehrveranstaltungsevaluationen oder andere Befragungen eingeführt, die helfen, im Hinblick auf einzelne Lehrveranstaltungen, Module und Studiengänge insgesamt Qualitätsmerkmale und Entwicklungsmöglichkeiten zu identifizieren. Beides ist nicht mit Informationen über Studierende gekoppelt. Sie können daher nicht im Hinblick auf persönliche Studienerfahrung ausgewertet werden und sind nicht dazu geeignet, die verschiedenen Einflussfaktoren für Studienaufnahme und –verlauf abzubilden. Befragungen wiederum, wie sie bei der Studierendenauswahl eingesetzt werden, betrachten in der Regel lediglich die Seite der Studierenden und die von ihnen erbrachten (fachlichen) Leistungen. Einzelne für den Studienerfolg maßgebliche Aspekte der Persön-

⁸ Vgl. <http://www.che.de/cms/?getObject=50&getLang=de>

lichkeitsentwicklung bleiben notwendigerweise ausgeblendet – und stehen also der Hochschule nicht zur Verfügung.⁹

In Deutschland haben wir also nur wenig Erfahrung mit Befragungen, die das wechselseitige Verhältnis zwischen Hochschule und Studierenden näher beschreiben – insbesondere werden kaum hochschulspezifische Befragungen durchgeführt, die solche Informationen liefern könnten. Ein Beispiel auf Hochschulebene ist die Befragung der Universität Duisburg-Essen,¹⁰ die auf die Zusammensetzung der Studierendenschaft fokussiert und daraus Handlungsoptionen für die Hochschule ableiten will. Die Fachhochschule Köln geht mit ihrem Projekt „Educational Diversity“ ganz neue Wege, um Lernfortschritt und Lerntypen in der Studierendenschaft zu identifizieren und für eine Lehre fruchtbar zu machen, die auf die Heterogenität der Studierendenschaft besser eingehen kann.¹¹ Ein anderes Beispiel ist die QUEST-Befragung, die CHE Consult entwickelt und im Herbst 2010 zum ersten Mal in den Projekthochschulen des Projekts „Vielfalt als Chance“ eingesetzt hat. Dabei wurde neben soziodemographischen Aspekten explizit und in Deutschland bei einer Studierendenbefragung erstmalig die Annahme berücksichtigt, dass die Möglichkeiten der Studierenden, den aktuellen Studienanforderungen gerecht zu werden, von verschiedenen Fähigkeiten, Verhaltensdispositionen und Charaktereigenschaften abhängen, die bei jedem/jeder Einzelnen in unterschiedlicher Ausprägung vorliegen.¹²

Insgesamt beschränken sich jedoch die Informationen, die einer Hochschule zur Verfügung stehen, größtenteils auf die Immatrikulationsdaten. Hier werden vor allem demographische und personenbezogene Daten erhoben, jedoch erlaubt die Datenschutzkultur in Deutschland bisher nicht, diese mit Daten zum Studienverlauf zu verknüpfen. Gleichwohl wären sie auch dann nur eingeschränkt dazu geeignet, die Studierendenschaft in ihrer Unterschiedlichkeit zu beschreiben.

⁹ Aktuelle Gerichtsurteile machen es den Hochschulen sogar besonders schwer, auf solche Persönlichkeitsmerkmale in ihren Auswahlverfahren abzustellen (siehe etwa OVG Münster, 26.01.2011, AZ 13 B 1640/10).

¹⁰ Abrufbar unter: http://www.uni-due.de/diversity/ude_studierendenbefragung.shtml.

¹¹ Vgl. http://www1.fh-koeln.de/educational_diversity/

¹² Siehe hierzu Leichsenring, H.; Sippel, S.; Hachmeister, C.D. (2011): CHE-QUEST – Ein Fragebogen zum Adaptionsprozess zwischen Studierenden und Hochschule. Entwicklung und Test des Fragebogens, Gütersloh.

2.2 Bundesweite Befragungen zum Verhältnis zwischen Studierenden und Hochschule

Einige Elemente solcher Informationen, aus denen man die Haltungen und Einstellungen der Studierenden ablesen könnte finden sich – allerdings nicht hochschulspezifisch – im „Studierendensurvey“, der von der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz als Langzeitstudie durchgeführt wird. Auch dort geht es explizit um die „Beurteilung der Studienverhältnisse und Lehrangebote an den Hochschulen“, aber es werden zum Teil auch Einstellungen und Haltungen der Studierenden erhoben, die gerade im Langzeitvergleich interessante Aufschlüsse liefern. Die Sozialerhebung im Auftrag des Deutschen Studentenwerks beleuchtet die soziale Zusammensetzung und berücksichtigt außerdem Aspekte von zusätzlichen Belastungen neben dem Studium. Die Studienabbruchstudie der HIS Hochschul-Informationen-System GmbH geht Ursachen des Studienabbruchs nach und liefert damit wichtige Hinweise auf das (misslungene) Verhältnis zwischen Hochschule und Studierenden. Eine noch laufende Studie von Prof. Schulmeister et. al (Universität Hamburg) zur Zeitmessung im Studium (ZEITLast) vergleicht die subjektive Belastungserfahrung von Studierenden mit objektiven Zeitaufschreibungen. Gerade diese Studie weist deutlich darauf hin, dass es im Verhältnis zwischen Studierenden und Lehrenden einige zu klärende Missverständnisse zu geben scheint.

2.3 Vorliegende Vergleichsdaten

Die genannten Studien dienen in der vorliegenden Untersuchung als Vergleichsmaterial für die Ergebnisse einer 2009 durchgeführten, bundesweiten Doppelbefragung, bei denen Professor(inn)en und Studierende nach ihrer Einschätzung zu verschiedenen Aspekten des Studiums befragt wurden, und die im Folgenden vorgestellt werden soll. Zuvor jedoch sollen die Vergleichsstudien noch knapp skizziert werden.

2.3.1 Sozialerhebung

Die Sozialerhebung¹³ ist eine im Auftrag des Deutschen Studentenwerks bundesweit durchgeführte repräsentative Studierendenbefragung. Sie hat zum Ziel, die wirtschaftliche und soziale Situation der Studierenden zu erfassen und die Entwicklung der Studierendenzahlen darzustellen. Dabei werden seit 1951 alle drei Jahre deutsche und

¹³ Die Sozialerhebung wird im Auftrag des Deutschen Studentenwerks von HIS durchgeführt und vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) herausgegeben. Vgl. <http://www.studentenwerke.de/se/>

ausländische Studierende befragt, die im deutschen Schulsystem ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben.¹⁴

2009 wurden die Antworten von 16.370 Studierenden aus neun verschiedenen Fachbereichen als Querschnitt ausgewertet. Im Folgenden ist diese jüngste Studie gemeint, wenn von „Sozialerhebung“ die Rede ist.

2.3.2 HIS-Studienabbruchstudie

Die Studienabbruchstudie¹⁵ der Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) ist eine im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) durchgeführte Studierendenbefragung. Sie zielt zum einen darauf ab, den Umfang des Studienabbruchs an den deutschen Hochschulen zu ermitteln. Zum anderen widmet sie sich der Erkundung von Ursachen der Studienaufgabe. Im Mittelpunkt steht die Darstellung der Studienabbruchquoten der deutschen Studierenden, differenziert nach bestimmten Fächergruppen und Studienbereichen. Befragt werden bundesweit ausschließlich deutsche Studierende an deutschen Hochschulen, die nach Hochschulart, ausgewählten Fächergruppen und Studienbereichen differenziert werden, so dass sich eine repräsentative Stichprobe ergibt. Seit 1999 werden alle zwei Jahre verschiedene Jahrgänge von Absolvent(inn)en befragt. 2006 wurden fächer- und hochschulübergreifend 4.500 Studienabbrecher(innen) und als Vergleichsgruppe die Absolvent(inn)en desselben Jahrgangs befragt - von den ausgewerteten Fragebögen stammen 2.500 von Studienabbrecher(inne)n, 1.400 von Absolvent(inn)en und 400 von Hochschulwechsler(inne)n. Im Folgenden wird auf diese letzte Studie Bezug genommen, wenn von „Studienabbruchstudie“ die Rede ist.

2.3.3 ZEITLast von Schulmeister et al.

Die Studie ZEITLast¹⁶ von Schulmeister et al., die von 2009 bis 2012 durchgeführt wird, hat zum Ziel, die Studierbarkeit von Bachelor- und Master-Studiengängen verschiedener Pilothochschulen in Deutschland, insbesondere unter den Gesichtspunkten der Organisation von Zeit, Lernkultur und Nutzung moderner Technologien zu messen.

¹⁴ Unter der Bezeichnung „ausländische Studierende“ werden hier auch Studierende mit Migrationshintergrund, aber ohne deutsche Staatsbürgerschaft verstanden (sog. Bildungsinländer(innen)). Studierende, die ihren Hochschulabschluss im Ausland erworben haben (Bildungsausländer(innen)) und erst für ein Studium nach Deutschland kamen, werden in einer Sonderveröffentlichung behandelt. Vgl. hierfür u.a. <http://www.studentenwerke.de/main/default.asp?id=02404> oder http://www.studentenwerke.de/pdf/22-04-08-Internationalisierung_des_studiums.pdf.

¹⁵ Vgl. Heublein et al. (2009): Ursachen des Studienabbruchs

¹⁶ Vgl. http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/ZEITLast_flyer_v8.pdf

In Zeitbudget-Analysen wird die Belastung der Studierenden erfasst und subjektives Empfinden der „Dichte“ durch kontrollierte Befragungen erhoben. Auf der Grundlage dieser Untersuchung des Zeitmanagements soll es dann übergreifend darum gehen, die thematische und zeitliche Zersplitterung, die häufig in Studiengängen herrscht, zu reduzieren und zu mehr Leistungsgerechtigkeit bei der Vergabe von Leistungspunkten beizutragen. Dabei müssen Proband(inn)en ein Semester lang täglich in ein Web-Formular eintragen, womit sie jeweils wann und wie lange beschäftigt sind.

2.3.4 Der Studierendensurvey

Hierbei handelt es sich ebenfalls um eine im Auftrag des BMBF alle zwei bis drei Jahre durchgeführte Befragung, die seit den 1980er Jahren durchgeführt wird und sich als eine umfassende Dauerbeobachtung der Entwicklung der Studiensituation an den Hochschulen in Deutschland versteht.¹⁷ Die Befragung erfolgte das erste Mal im Wintersemester 1982/83. Im Mittelpunkt stehen Fragen zu Studiensituation, Studienstrategien und Studienqualität, die in jeder Erhebung um aktuelle Themenkomplexe (wie z.B. Neue Medien oder die Gestaltung des europäischen Hochschulraums) ergänzt werden. Weiterhin werden Daten zur soziodemographischen Einordnung sowie zur gesellschaftspolitischen Orientierung der Studierenden erhoben. In der letzten Erhebung wurden 28.000 Studierende angeschrieben, von denen 7.590 geantwortet haben.

3 Die CHE-Doppelbefragung

3.1 Studierende und ihre Professor(inn)en: Ein zu klärendes Verhältnis

Professor(inn)en und Studierende haben sicherlich nicht völlig unterschiedliche Vorstellungen vom Studium. Doch sie bringen unterschiedliche Perspektiven auf das Studium mit, und es gibt derzeit kaum Möglichkeiten, diese Sichtweisen systematisch und produktiv abzugleichen. Dabei können die unterschiedlichen Perspektiven durchaus zu gewissen Diskrepanzen führen – und diese wiederum können leicht Ursache für Unzufriedenheiten oder Frustrationen auf beiden Seiten sein. Dies soll im Folgenden anhand des Vergleichs zweier Befragungen gezeigt werden, bei denen Hochschullehrer(inne)n und Studierenden im Rahmen des CHE HochschulRankings 2009 dieselben Fragen zum Studium gestellt wurden.

¹⁷ Vgl. <http://cms.uni-konstanz.de/ag-hochschulforschung/studierendensurvey/>

Die Antworten der beiden Gruppen von Befragten stimmen zu großen Teilen überein, was einerseits zeigt, dass es durchaus ein gemeinsames Grundverständnis dessen gibt, was Studium ist und sein soll. Andererseits sind deshalb aber die Diskrepanzen bei den Einschätzungen von besonderem Interesse: Gerade die wenigen starken Abweichungen in den Einschätzungen lassen Muster und Diskurse erkennbar werden, von denen solche Bewertungen geprägt sind.

Die Professor(inn)en- und die Studierendenbefragung wurden im Zuge des Hochschulrankings des Centrums für Hochschulentwicklung bundesweit durchgeführt. Das CHE-HochschulRanking ist, seit seiner erstmaligen Durchführung 1998, das umfassendste und detaillierteste Ranking deutscher Universitäten und Fachhochschulen. Es umfasst insgesamt 34 Fächer und spricht damit mehr als drei Viertel aller Studierenden an. Neben Fakten zu Studium, Lehre, Ausstattung und Forschung umfasst das Ranking Urteile von über 250.000 Studierenden über die Studienbedingungen an ihrer Hochschule sowie Urteile über die Reputation der Fachbereiche unter den Professor(inn)en der einzelnen Fächer. Das Ranking wird in den jeweiligen Fächergruppen alle drei Jahre wiederholt.

Die vergleichende Befragung wurde im Kontext der Professor(inn)en- und der Studierendenbefragung als zusätzliche freiwillige, anonyme Meinungsbefragung durchgeführt. Sie hatte zum Ziel, die Wahrnehmung von Professor(inn)en bezüglich ihrer Studierenden und die Perspektive der Studierenden und deren Wahrnehmung im Hinblick auf verschiedene Dimensionen des Studienerfolgs zu vergleichen.

Im Rahmen der **Professor(inn)enbefragung 2009** haben insgesamt 1.498 Professor(inn)en geantwortet, von denen zum Zeitpunkt der Befragung 1.076 im Bereich Ingenieurwissenschaften, 324 im Bereich Geistes- und Humanwissenschaften und 98 in sonstigen Bereichen tätig waren. 907 Befragte waren an Fachhochschulen und 591 an Universitäten beschäftigt. Um Verfälschungen durch das Übergewicht der Professor(inn)en in ingenieurwissenschaftlichen Fachbereichen auszuschließen, wurde die Befragung im Durchgang 2010 wiederholt. In diesem Jahr haben 1.952 Lehrende, davon 1.301 aus dem Bereich Wirtschaft und Recht, 179 aus dem Bereich Soziale Arbeit, 145 aus den Sozialwissenschaften und 107 aus den Medien- und Kommunikationswissenschaften, geantwortet. Von ihnen lehrten 1.277 an Fachhochschulen und 600 an Universitäten.

Bei den ingenieurwissenschaftlichen Fächern wurden Studiengänge in Architektur, Bauingenieurwesen, Elektrotechnik und Informationstechnik, Maschinenbau, Material-

und Werkstoffwissenschaften, Verfahrenstechnik, Chemieingenieurwesen und Mechatronik einbezogen. In den Geistes- und Humanwissenschaften waren es Studiengänge in Germanistik, Psychologie, Geschichte, Erziehungswissenschaft, Romanistik, Anglistik und Amerikanistik.

Tabelle 1: Fachbereiche (Professor(inn)enbefragung 2009)

	Häufigkeit	Prozent
Ingenieurwissenschaften	1076	71,8%
Geistes- und Humanwissenschaften	324	21,6%
Sonstiges	98	6,5%

In der Befragung 2010 wurden im Bereich Wirtschaft und Recht Studiengänge in Wirtschaftsinformatik, Jura, Wirtschaftsrecht, Wirtschaftsingenieurwesen, Betriebswirtschaftslehre, Wirtschaftswissenschaft und Volkswirtschaftslehre einbezogen. Soziale Arbeit umfasst entsprechende Studiengänge in diesem Bereich, unter „Sozialwissenschaften“ sind auch Studiengänge der Politikwissenschaft subsumiert. „Medien- und Kommunikationswissenschaften“ beinhaltet Studiengänge sowohl der Medienwissenschaften als auch der Kommunikationswissenschaften/Journalistik.

Tabelle 2: Fachbereiche (Professor(inn)enbefragung 2010)

	Häufigkeit	Prozent
Wirtschaft und Recht	1301	66,6%
Soziale Arbeit	179	9,2%
Sozialwissenschaften	145	7,4%
Medien- und Kommunikationswissenschaften	107	5,5%
Sonstiges	147	7,5%

Tabelle 3 zeigt, dass die befragten Hochschullehrer(innen) 2009 im Vergleich zu 2010 schon etwas länger als Professor(inn)en an der Hochschule tätig sind und entsprechend in diesem Zeitraum auch mehr Veränderungen wahrnehmen konnten. Bei den Urteilen wirken sich wohl auch gewisse Unterschiede zwischen den Fächern aus, beispielsweise die Bemühungen um mehr weibliche Studierende in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen. Doch es zeigt sich, dass trotz dieser Unterschiede, was die Veränderung der Zusammensetzung der Studierendenschaft angeht, die Lehrenden sich in beiden Befragungen recht einig sind im Hinblick darauf, ob sich bei den Studierenden die Einstellung zum Studium verändert hat: Die Befragten im Jahr 2009 sind zwar etwas kritischer, was die Arbeitshaltung der Studierenden angeht, aber in

Bezug auf die Leistungsfähigkeit und die Studienmotivation der Studierenden ergeben sich sehr ähnliche Resultate.

Bei den Fragen zum Studium wirkt sich die Zugehörigkeit zu einer Fächergruppe nur in Einzelfällen spürbar aus, beispielsweise bei der Einschätzung der Bedeutung von Vorkenntnissen in Mathematik/Naturwissenschaften. Diese Abweichungen werden unten jeweils erläutert.

Tabelle 3: Wahrnehmung von Veränderungen bei der Zusammensetzung der Studierendenschaft (Professor(inn)enbefragung 2009 und 2010)

1. Damit wir einschätzen können, welchen Zeitraum Sie zur Beantwortung der folgenden Fragen überblicken können: Seit wann lehren Sie an diesem/r Fachbereich/Fakultät?	2009	2010
0-3 Jahre	12,4%	17,1%
3-5 Jahre	9,8%	11,1%
5-10 Jahre	23,6%	26,8%
10-20 Jahre	44,0%	32,9%
mehr als 20 Jahre	10,0%	7,3%
2. Haben Sie in Ihren Lehrveranstaltungen während dieses Zeitraums Veränderungen in Bezug auf die Studierendenschaft wahrnehmen können?		
Die Bandbreite in Bezug auf den Kenntnisstand in meinem Fach hat zugenommen.	32,6%	23,6%
Durch moderne Medien hat sich die Arbeitsweise in den Veranstaltungen deutlich verändert.	70,3%	61,7%
Der Anteil der ausländischen Studierenden hat zugenommen.	48,4%	39,9%
Der Anteil der Frauen hat zugenommen.	39,3%	27,9%
Der Anteil von Studierenden, die neben dem Studium andere Verpflichtungen (Berufstätigkeit, Familie o.ä.) haben, hat zugenommen.	62,7%	42,7%
Die Leistungsfähigkeit der Studierenden hat zugenommen.	8,4%	8,7%
Die Arbeitseinstellung der Studierenden hat sich zum Nachteil verändert.	44,1%	34,9%
Die Studienmotivation der Studierenden ist gestiegen.	16,3%	17,5%

3. Wir sprechen mit unserem Studiengang bewusst Studierende in besonderer Lebenssituation an (Studierende mit abgeschlossener Berufsausbildung, Berufs-/Erwerbstätige, Studierende mit Kindern ...).	2009	2010
Ja	24,1%	24,0%
Nein	57,8%	53,1%
Kann ich nicht beurteilen.	14,5%	10,2%

In der **Studierendenbefragung 2009** haben parallel zu den Professor(inn)en 1.616 Studierende geantwortet. Von diesen studierten 504 im Bereich Ingenieurwissenschaften, 545 im Bereich Geistes- und Humanwissenschaften und 567 sonstiges – die Verteilung auf die Fächergruppen war also sehr ausgeglichen. Insgesamt waren von den Befragten 279 an einer Fachhochschule, 1.306 an einer Universität und 31 an einer Berufsakademie eingeschrieben.

In dieser Befragung wurden noch einige soziodemographische Aspekte abgefragt (vgl. Tabelle 4). Dabei zeigt sich: Der Anteil zwischen weiblichen und männlichen Studierenden ist nahezu ausgeglichen. Fast 40% geben an, dass ihre Eltern nicht studiert haben¹⁸. 10,2% der Befragten in der vorliegenden Befragung geben an, dass sie mit einer anderen oder weiteren Sprachen neben Deutsch aufgewachsen sind.¹⁹ Damit entspricht die vorliegende Befragung in diesen Aspekten weitgehend der Zusammensetzung der Studierendenschaft insgesamt.

Zwei Fragen wurden gestellt, die auch einen gewissen Bezug zu Leistungsaspekten im Studium aufweisen: Einmal die Frage an diejenigen, die nicht allein mit Deutsch aufgewachsen sind, wie sich die Mehrsprachigkeit im Studium auswirkt. Fast 70% der mehrsprachigen Studierenden schätzen dies als Vorteil ein.²⁰ Zum anderen die Frage (an alle), ob das Erlernen der Fachsprache als schwierig wahrgenommen wird. 77% urteilen, dass ihnen das eher leicht fällt.²¹

¹⁸ In der CHE-QUEST-Befragung (mit ca. 8.800 Befragten) haben dies 45% angegeben, in der 19. Sozialerhebung ebenfalls 40%.

¹⁹ In CHE-QUEST geben 12% an, mit anderen oder weiteren Sprachen aufgewachsen zu sein. Die 19. Sozialerhebung stellt bei 10% der Studierenden einen Migrationshintergrund fest.

²⁰ In einer Teilbefragung von CHE-QUEST mit 160 Befragten kamen 72% zu derselben Einschätzung.

²¹ Diese Selbsteinschätzung wird allerdings zweifelhaft, wenn man beispielsweise die Erkenntnisse des Projekts KoDeS der Universität Kassel betrachtet, wo man bei einer Untersuchung der Studienanfänger(innen) erhebliche Defizite beim Erlernen der deutschen Wissenschaftssprache festgestellt hat.

Tabelle 4: Soziodemografische Daten (Studierendenbefragung)

1. Studienfach	
Ingenieurwissenschaften	31,2%
Geisteswissenschaften	33,7%
Sonstiges	35,1%
2. Studium an...	
Fachhochschule	17,3%
Universität	80,8%
Berufsakademie	1,9%
3. Geschlecht	
weiblich	52,9%
männlich	46,7%
4. Sind Sie/ist Ihre Generation in Ihrer Familie der/die erste, der/die ein Studium aufgenommen hat?	
ja	38,6%
nein	60,9%
5. Ist Ihre Muttersprache eine andere als deutsch bzw. sind Sie mehrsprachig aufgewachsen?	
ja	10,2%
nein	89,8%
6. Mehrsprachigkeit	
Meine Mehrsprachigkeit erweist sich in meiner Ausbildung (eher) als Vorteil.	69,9%
7. Fachsprache	
Es fällt mir (eher) leicht, mir die Fachsprache des Studiums anzueignen.	77,4%

In der CHE-Professor(inn)en- und in der Studierendenbefragung wurden parallel folgende Fragenbereiche erhoben:

- Wichtige Faktoren für das Einleben an der Hochschule
- Die wichtigsten Herausforderungen für Studierende im Studium
- Fächerübergreifende Fähigkeiten, die bis zum Ende des Studiums erworben werden sollten
- Gründe für einen Studienabbruch.

Im Folgenden werden die einzelnen Ergebnisse miteinander verglichen und Unterschiede zwischen den Antworten von Professor(inn)en und der Studierenden aufgezeigt. Die Befragten sollten die Items jeweils auf einer fünfstelligen Skala beurteilen. In der Auswertung werden Häufigkeiten und Mittelwerte der Ergebnisse präsentiert. Diese Einschätzungen werden dann einerseits mit Informationen aus den erwähnten Studien

verglichen und andererseits daraufhin untersucht, ob zwischen den beiden Gruppen oder auch nach anderen Kriterien (z.B. nach Fächergruppe oder nach Hochschulart) auffällige Diskrepanzen in der Beurteilung dieser Items auftreten.

3.2 Wichtige Faktoren für das Einleben an der Hochschule

In Bezug auf Faktoren, die das Einleben an der Hochschule erleichtern, sind Professor(inn)en und Studierende in der CHE-Befragung weitgehend ähnlicher Meinung. Von Seiten der Professor(inn)en wird das *Interesse am Studienfach* (98%), der *Kontakt zu Lehrenden* (97,1%) sowie eine *freundliche Atmosphäre* (95,4%) als „wichtig“²² bewertet, damit sich Studierende schnell und gut an der Hochschule einleben können. Weniger oft erachten die Professor(inn)en *gemeinsame Interessen mit Kommiliton(inn)en* (77,7%) und eine *Unterstützung aus dem Freundeskreis* (75,9%) als „wichtig“. Die Studierendenbefragung zeigt, dass die Studierenden hier ähnliche Auffassungen haben: So empfinden 94,8% der Studierenden das *Interesse am Studienfach* und 93,5% eine *freundliche Atmosphäre* als eher und besonders wichtig. *Gemeinsame Interessen mit Kommiliton(inn)en* (72,8%) und ein *unterstützender Freundeskreis* (72,8%) werden ebenfalls als wichtig, aber nicht ganz so deutlich, wahrgenommen. Lediglich den Kontakt zu den Lehrenden sehen die Studierenden mit 79,7% als etwas weniger wichtig an.

Tabelle 5: Wichtigkeit der Faktoren zur Eingewöhnung im Studium (2009), jeweils als „sehr wichtig“ oder „wichtig“ genannte Items

	Studierende	Lehrende ²³
großes Interesse am Studienfach	94,8%	98,0%
freundliche Atmosphäre am Fachbereich / an der Fakultät	93,5%	95,4%
Kontakte zu Lehrenden, die inspirieren und unterstützen	79,7%	97,1%
ein unterstützender Freundeskreis	72,8%	75,9%
gemeinsame Interessen mit Kommiliton(innen)	72,8%	77,7%

²² Dabei werden hier und im Folgenden unter „wichtig“ die jeweils die Antworten „wichtig“ und „sehr wichtig“ addiert betrachtet, wenn nichts anderes angegeben.

²³ Die Gewichtung der Faktoren durch die Professor(inn)en bestätigt sich weitgehend in der Lehrendenbefragung 2010, in der sich bei abgewandelter Fragengestaltung folgende Rangfolge ergibt: Kontakte zu Lehrenden (84,4% „wichtig“), Interesse am Studienfach (81,5%), freundliche Atmosphäre am Fachbereich / an der Fakultät (76%), Beteiligung an studentischen Gruppierungen in der Hochschule (32,6%), Erfolge und gute Noten im Studium (29,7%).








Erfolge und gute Noten im Studium	64,3%	71,1%
Beteiligung an studentischen Gruppierungen in der Hochschule	29,5%	56,3%

Neben dem Interesse an dem, was studiert wird, wird von den Studierenden also der Kontakt zu den Lehrenden und die durch sie geprägte Atmosphäre als wichtig für das Einleben an Hochschulen wahrgenommen. Gleichzeitig wird von Studierenden vielfach ein Mangel an Aufgeschlossenheit und Betreuung durch die Lehrenden erlebt. Nach der HIS-Studienabbruchstudie geben lediglich 58% der Absolvent(inn)en und 46% der Studienabbrecher(innen) an, dass sie eine Bereitschaft von Seiten der Lehrenden erfahren haben, auf die Probleme und Fragen der Studierenden einzugehen. Nur 34% finden demzufolge die Sprechstundenzeiten ausreichend. Insgesamt fühlten sich lediglich 26% der Absolvent(inn)en intensiv betreut.²⁴ Auch im Studierenden-survey ergeben sich Hinweise auf eine eher schwache Betreuung durch die Lehrenden. Bei den Universitäten geben dort lediglich 26% der Studierenden an, „häufig“ (6%) oder „manchmal“ (20%) Kontakt zu Professor(inn)en zu haben, bei Fachhochschulen immerhin schon 45% („häufig“ 13% / „manchmal“ 32%).²⁵ Insofern kann man mit einem gewissen Amüsement notieren, wenn die Professor(inn)en in der CHE-Befragung den Kontakt zu den Lehrenden sogar für noch etwas wichtiger erachten als die Studierenden (97,1% wichtig oder sehr wichtig, Studierende: 79,7%). Zwar scheint es also bei den Hochschullehrer(inne)n ein abstraktes Wissen darum zu geben, was das Einleben an der Hochschule besonders befördern würde. Aus Sicht der Studierenden allerdings bleibt hier eine Umsetzungslücke im Studienalltag. Dies entspricht einem anderen Ergebnis der CHE-Befragung: Insgesamt begreifen lediglich um die 50% der Professor(inn)en das Einleben an der Hochschule als eine Herausforderung für die Studierenden.

²⁴ Vgl. Heublein et al: Ursachen des Studienabbruchs, S.109.

²⁵ 11. Studierenden-survey, S. 24.

Tabelle 6: Diskrepanzen in der Bewertung wichtiger Faktoren für die Eingewöhnung im Studium (2009)²⁶

	Studierende			Lehrende			Diskrepanz	
	MW	N	SD	MW	N	SD	wichtiger für Lehrende	wichtiger für Studierende
Beteiligung an studentischen Gruppierungen in der Hochschule	3,10	1573	1,117	2,47	1447	,963	0,64	
Kontakte zu Lehrenden, die inspirieren und unterstützen	1,86	1608	,857	1,42	1467	,568	0,44	
Erfolge und gute Noten im Studium	2,37	1599	,830	2,19	1438	,778	0,18	
großes Interesse am Studienfach	1,45	1611	,621	1,34	1463	,531	0,11	
gemeinsame Interessen mit Kommiliton(inn)en	2,09	1610	,913	2,01	1447	,783	0,08	
freundliche Atmosphäre am Fachbereich / an der Fakultät	1,55	1606	,654	1,56	1466	,614	0,01	
ein unterstützender Freundeskreis	2,03	1592	,978	2,06	1433	,799	0,03	

Eine bemerkenswerte Diskrepanz ergibt sich in Bezug auf den Faktor *Beteiligung an studentischen Gruppierungen an der Hochschule*. Immerhin rund 56% der Professor(inn)en sehen hierin einen wichtigen (42%) oder besonders wichtigen (14%) Faktor in der Eingewöhnungsphase, während die Studierenden dies nur zu 29,5% so sehen. Es ist sicher nicht weit hergeholt, wenn man annimmt, dass sich in diesem Urteil der Professor(inn)en auch deren eigene Studienerfahrung aus den 1960er bis 80er Jahren spiegelt, in denen die hochschulpolitische Arbeit einen ganz anderen Stellenwert hatte. Die heutigen Studierenden der „Generation Y“ dagegen haben offenbar andere Vorstellungen von einem erfolgreichen Studium. Man darf wohl unterstellen, dass sich in diesen auseinanderklaffenden Bewertungen generationenspezifische Muster zeigen. Tatsächlich deuten aber erste Ergebnisse der QUEST-Befragung von CHE Consult

²⁶ Den Beurteilungen der Wichtigkeit ist eine Skala von 1 (sehr wichtig) bis 5 (unwichtig) zugrunde gelegt. Ein niedriger Mittelwert (MW) bedeutet also, dass ein Faktor als (sehr) wichtig eingeordnet wurde.

darauf hin, dass Engagement sozialer oder politischer Natur innerhalb wie außerhalb der Hochschule in der Tat positiv mit der Studienerfolgswahrscheinlichkeit korreliert.²⁷

Bei einer Betrachtung der Daten vor soziodemographischem Hintergrund sticht heraus, dass Studentinnen alle sieben abgefragten Faktoren als wichtiger für das Einleben an der Hochschulen erachten als ihre männlichen Mitstreiter. Dies trifft insbesondere zu auf diejenigen Faktoren, die das akademische und soziale Umfeld betreffen (v.a. Unterstützung durch den Freundeskreis und eine freundliche Atmosphäre am Fachbereich). Bildungshintergrund und Muttersprache hingegen haben keine ersichtlichen Auswirkungen auf die Beurteilung der Faktoren bzw. auf die eingewöhnungsbezogenen Bedürfnisse der Studierenden.

Tabelle 7: Relevanz der Faktoren zur Eingewöhnung im Studium nach Geschlecht (2009)

	weiblich			männlich			Diskrepanz
	MW	N	SD	MW	N	SD	wichtiger für Studentinnen
ein unterstützender Freundeskreis	1,85	853	,945	2,20	748	1,013	,35
freundliche Atmosphäre am Fachbereich / an der Fakultät	1,41	855	,578	1,69	754	,721	,28
Kontakte zu Lehrenden, die inspirieren und unterstützen	1,74	855	,825	1,97	754	,891	,23
gemeinsame Interessen mit Kommiliton(inn)en	2,01	854	,904	2,18	754	,929	,17
Großes Interesse am Studienfach	1,41	855	,593	1,50	755	,658	,09
Beteiligung an studentischen Gruppierungen in der Hochschule	3,06	836	1,081	3,13	738	1,186	,07
Erfolge und gute Noten im Studium	2,35	849	,814	2,38	752	,874	,03

3.3 Wichtige Herausforderungen für Studierende im Studium

Die Mehrzahl der Professor(inn)en bewertet die *Aneignung einer wissenschaftlichen Arbeitshaltung* (92,6%), die *Konzentration auf das Studium* (94,2%) und den *Erhalt der Motivation* (97,5%) als die wichtigsten Herausforderungen für Studierende im Studium. Gleichzeitig bemängelt sie eine sinkende *Leistungsbereitschaft*, die mit einer fehlenden

²⁷ Vorläufig interne Ergebnisse aus den Befragungen an acht Partnerhochschulen (vgl. Leichsenring et al. (2011): CHE-QUEST).

Konzentration auf das Studium verknüpfbar sei, und eine mangelnde *Motivation* der Studierenden. So lehnen 59% der Professor(inn)en die Aussage ab, dass die Leistungsbereitschaft zugenommen habe und lediglich 8% stimmen ihr zu. Darüber hinaus gehen 44% der Lehrenden davon aus, dass sich die *Arbeitseinstellung* der Studierenden im Vergleich zu früher verschlechtert hat. Von 43% der Professor(inn)en wird die Aussage abgelehnt, dass die Studienmotivation der Studierenden gestiegen sei.

Tabelle 8: Wichtige Herausforderungen für Studierende im Studium (2009)

	Studierende	Lehrende
Zeitmanagement	88,9%	92,4%
der Erhalt einer hohen Motivation (keine "Konsumhaltung")	87,1%	97,5%
die Konzentration auf das Studium (trotz Nebenjobs, sozialen oder familiären Verpflichtungen, Freizeitaktivitäten, ...)	84,1%	94,2%
die Aneignung einer wissenschaftlichen Arbeitshaltung	79,2%	92,6%
die Eingewöhnung an das Leben an der Hochschule	72,5%	71,2%
ausreichende Grundlagenkenntnisse in Rechtschreibung und Grammatik	52,5%	76,7%
das Erlernen der Fachsprache	51,7%	63,2%
ausreichende Grundlagenkenntnisse in Mathematik und/oder Naturwissenschaften	42,1%	76,4%








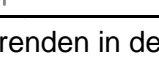
In der Studierendenbefragung zeigt sich, dass die Studierenden die *Konzentration auf ein Studium* trotz Nebenjobs und außeruniversitärer Verpflichtungen, die *Aneignung einer wissenschaftlichen Arbeitshaltung* sowie einen *Erhalt der Motivation* ebenfalls als große Herausforderung betrachten und sich deren Relevanz stark bewusst sind. Entsprechend bewerten auch 79,2% der Studierenden der CHE-Doppelbefragung die *Aneignung einer wissenschaftlichen Arbeitshaltung* und 84,1% die *Konzentration auf das Studium* als wichtig, auch wenn sie durch andere Aktivitäten oder Verpflichtungen in ihrer Konzentration eingeschränkt sind. Hier lassen sich mit 13,4 bzw. 10,1 Prozentpunkten zwar schon gewisse Abstände zu den Bewertungen der Professor(inn)en ausmachen. Allerdings kann man angesichts der Rollenverteilung zwischen den Professor(inn)en und den Studierenden ja auch einen gewissen Unterschied in den Be-

wertungen durchaus erwarten: Wen wollte es verwundern, dass die Professor(inn)en die Konzentration auf das Studium für noch etwas wichtiger halten als die Studierenden?

Erste Ergebnisse der ZEITLast-Studie zeigen allerdings, dass die Perspektive der Professor(inn)en, die den Studierenden eine unterentwickelte Leistungsbereitschaft unterstellt, durchaus ihre Berechtigung hat und sich in einem geringen zeitlichen Aufwand für das Studium widerspiegelt. So bringen es die allermeisten Studierenden selbst mit Nebenjob nicht auf eine 40-Stunden-Woche. Der mittlere Aufwand fürs Studium liegt demzufolge bei 26 Wochenstunden.²⁸ Demnach ist die Konzentration der Studierenden auf das Studium geringer als es gemäß den Studienstrukturen eines Vollzeitstudiums angelegt sein sollte. Allerdings ist hier verstärkt zu untersuchen, was die Studierenden in ihrer privaten Zeit unternehmen, denn keine Zeit für Studium und Job aufzuwenden bedeutet nicht automatisch Freizeitgestaltung. Vielmehr gilt es zu untersuchen, ob die Studierenden sich in ihrer privaten Zeit nicht auch familiären Verpflichtungen stellen oder sich doch durchaus gewünschtem sozialem und politischem Engagement widmen. Auch die erhebliche Streuung der für das Studium aufgewandten Zeit (zwischen 10 Stunden und 60 Stunden in der Woche) müsste erst noch, nicht zuletzt unter Diversitätsaspekten, genauer untersucht werden.

²⁸ Vgl. <http://www.spiegel.de/spiegel/0,1518,718885,00.html>

Tabelle 9: Diskrepanzen in der Bewertung der wichtigsten Herausforderungen im Studium (2009)²⁹

	Studierende			Lehrende			Diskrepanzen	
	MW	N	SD	MW	N	SD	wichtiger für Lehrende	wichtiger für Studierende
ausreichende Grundlagenkenntnisse in Mathematik und/oder Naturwissenschaften	2,88	1539	1,335	1,91	1445	1,095	0,96	
ausreichende Grundlagenkenntnisse in Rechtschreibung und Grammatik	2,58	1597	1,191	1,98	1462	,857	0,60	
die Aneignung einer wissenschaftlichen Arbeitshaltung	1,93	1598	,830	1,56	1462	,662	0,38	
der Erhalt einer hohen Motivation (keine "Konsumhaltung")	1,72	1594	,767	1,36	1462	,547	0,36	
das Erlernen der Fachsprache	2,56	1581	,970	2,26	1451	,892	0,30	
die Konzentration auf das Studium (trotz Nebenjobs, sozialen oder familiären Verpflichtungen, Freizeitaktivitäten, ...)	1,76	1607	,802	1,51	1460	,637	0,25	
die Eingewöhnung an das Leben an der Hochschule	2,11	1603	,926	2,10	1460	,834	0,01	
Zeitmanagement	1,58	1604	,750	1,62	1456	,672	0,04	

Die Sozialerhebung weist darauf hin, dass die Erwerbstätigkeit der Studierenden in den letzten Jahren tendenziell zugenommen hat – allerdings gestalten die Studierenden ihr berufliches Engagement offenbar zunehmend so, dass es vor allem ihre Freizeit, nicht ihr Studium, belastet.³⁰ Dabei ist zu beachten, dass mit den Bachelor- und Masterstudiengängen nun sehr explizit auch ein Vollzeitstudium nicht nur allgemein erwartet, sondern im Rahmen der Workload-Berechnungen auch konkret ermittelt und sozusagen ‚beplant‘ wird.³¹

²⁹ Bei der Analyse dieser Daten ist zu beachten, dass die große Diskrepanz und insbesondere der niedrige Mittelwert für die Lehrenden im Bereich der Grundlagenkenntnisse in Mathematik/und oder Naturwissenschaften auf die Überrepräsentanz der Lehrenden aus dem Bereich Ingenieurwissenschaften und die ausgeglichene Verteilung der Studierendenschaft zurückzuführen ist. Im Bereich der Ingenieurwissenschaften beträgt die Diskrepanz der Mittelwerte so nur noch 0,25 (MW Lehrende: 1,60, MW Studierende: 1,85). Jedoch besteht auch bei den Sozialwissenschaften eine recht große Diskrepanz von 0,84 (MW Studierende: 3,89, MW Lehrende: 3,05); allerdings bewegt man sich hier im Bereich *neutral* bis *weniger wichtig*.

³⁰ Vgl. Sozialerhebung, S. 25.

³¹ Gemäß KMK-Beschluss vom 24.10.1997 soll die Jahresarbeitslast bei 1.800 Stunden liegen - bei 45 unterstellten Arbeitswochen im Jahr ergibt sich dann eine wöchentliche Arbeitszeit im Studium von 40 Stunden, und zwar in der Vorlesungs- wie in der vorlesungsfreien Zeit.

Bei diesen Fragen ergaben sich keine Unterschiede für die verschiedenen soziodemographischen Effekte, bis auf leichte Diskrepanzen zwischen Männern und Frauen in Bezug auf die Frage nach den Grundkenntnissen. Diese Diskrepanz ist aber offenbar eher der Fachlichkeit der Befragten als ihrem Geschlecht zuzuordnen.

Eine Bewertung dieser widersprüchlichen Ergebnisse ist schwierig. Klar scheint jedoch zu sein, dass die Studierenden einerseits außerhalb der Hochschule zeitlich gebunden und sich den daraus ergebenden Herausforderungen durchaus bewusst sind, dass aber die subjektiv wahrgenommene Belastung offenbar noch über der tatsächlichen liegt.³² Dies kann als Hinweis auf Überforderung verstanden werden. Andererseits müsste untersucht werden, inwiefern sich möglicherweise ein gesteigerter Lebensstandard der Studierenden nicht dahingehend auswirkt, dass er den Druck erhöht, mehr Einkommen zu generieren. Sicherlich wäre eine mögliche Schlussfolgerung, dass die Erwerbstätigkeit der Studierenden eingeschränkt werden müsste. Doch einerseits kann man sagen, dass Erwerbstätigkeit neben dem Studium in Deutschland zur Normalität gehört und für viele Studierende eine Möglichkeit darstellt, mehr Selbständigkeit und Eigenverantwortung zu leben. Und darüber hinaus würde eine Einschränkung der studentischen Erwerbstätigkeit wegen des unzureichenden Studienfinanzierungssystems in Deutschland anderweitige Probleme hervorrufen.³³

Deutlich wird aber in jedem Fall, dass sich hier Widersprüche auftun zwischen dem, was man für wichtig und angemessen hält – und zwar mit gewissen Unterschieden zwischen beiden Gruppen – und dem, was die Studierenden faktisch ins Studium an Arbeitsaufwand einbringen. Auch zu den nominellen Anforderungen tut sich ein Widerspruch auf. Zwar waren natürlich auch die Magister- und Diplomstudiengänge als Vollzeitstudiengänge gedacht, sie wurden aber unter einer gewissen allgemeinen Akzeptanz offenbar anders ‚gelebt‘ - mit einer zum Teil erheblich höheren durchschnittlichen Studiendauer.³⁴ Die Bologna-Reform hat an dieser Stelle zu einer expliziten Artikulation

³² Immerhin geben im 11. Studierendensurvey 22% der Studierenden an Universitäten und 24% an Fachhochschulen an, dass die Semestervorgaben zeitlich gut zu erfüllen seien, während zugleich 35% (an Universitäten und Fachhochschulen gleichermaßen) einen zu hohen Lernaufwand für Prüfungen wahrnehmen (11. Studierendensurvey, S. 11).

³³ Siehe hierzu auch Thimo von Stuckradt, Ulrich Müller, Frank Ziegele: Neue Wege für das BAföG. Vorschläge zur Weiterentwicklung des staatlichen Beitrags zur Studienfinanzierung, Gütersloh 2009 (Arbeitspapier Nr. 122)

³⁴ Die 101.103 Absolvent(inn)en universitärer Abschlüsse des Jahrgangs 1995 hatten im Median eine Fachstudiendauer von 11.4 Semestern benötigt, dieser Wert sank bis zum Abschlussjahr 2009 auf 11.0 Semester (vgl. Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 4.3.1. Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen, 1980 - 2009, S.397).

von keineswegs neuen Ansprüchen geführt, doch das, was in allgemeinen politischen Statements und Studienkonzeptionen für wichtig gehalten wird, kann erheblich von dem abweichen, was faktisch geschieht.

Komplizierter wird die Deutung noch, wenn man sich in der Studienabbruchstudie nach den Auswirkungen der Nebentätigkeiten erkundigt. Dort geben immerhin 61% der befragten Studienabbrecher(innen) an, neben dem Studium gearbeitet zu haben. Allerdings ist bei den Absolvent(inn)en die Quote mit 81% noch um einiges höher. Auch wenn man sich die Angaben zum Zeitaufwand anschaut, ändert sich das Bild nicht. Demnach wandten die Studienabbrecher(innen) zwar nach eigenen Einschätzungen drei Stunden mehr in der Woche für die Erwerbstätigkeit auf als die Absolvent(inn)en, aber ebenso zwei Stunden mehr für Lehrveranstaltungen.³⁵ So lassen sich also aus diesen Ergebnissen kaum Hinweise darauf gewinnen, dass die Erwerbstätigkeit den Studienerfolg negativ beeinflusst, eher im Gegenteil, wenn die Absolvent(inn)en sogar noch mehr jobben als die Abbrecher(innen).³⁶

Es bleibt also einstweilen festzuhalten, dass Studierende wie Lehrende eine Konzentration aufs Studium trotz Nebentätigkeit für besonders wichtig erachten und dass entsprechend beide Gruppen in den Nebenjobs ein gewisses Risiko für den Studienerfolg sehen. Tatsächlich wenden Studierende offenbar sehr viel weniger Zeit für das Studium auf als allgemein erwartet. Dennoch lässt sich das Stereotyp, dass die Nebentätigkeiten den Studienerfolg bedrohen, empirisch nicht erhärten.

Ähnliche Differenzen zeigen sich in Bezug auf die Motivation für das Studium. Studierende und Professor(inn)en sind sich in den CHE-Befragungen weitgehend einig, dass die Aufrechterhaltung der Motivation eine besonders wichtige Herausforderung darstellt – wobei die Professor(inn)en (97,5%) diesen Punkt noch etwas höher gewichten als die Studierenden (87,1%). Gleichzeitig geben in der HIS-Studienabbruchstudie nur 18% der Studierenden an, ihr Studium aufgrund von Motivationsmängeln abgebrochen zu haben.³⁷ In derselben Befragung geben wiederum lediglich 27% der Befragten³⁸ an,

³⁵ Allerdings verweisen die Ergebnisse der ZEITLast-Studie sehr deutlich darauf, dass solche subjektiven Einschätzungen des Zeitaufwandes mit Vorsicht zu genießen sind.

³⁶ Heublein et al: Ursachen des Studienabbruchs, S. 127, 129. Allerdings summieren sich die Gesamtstundenzahlen der wöchentlichen Arbeitszeit bei beiden Gruppen (34 / 36) zu Stundenzahlen, welche die Ergebnisse im Rahmen der sehr viel detaillierteren ZEITLast-Studie weit überschreiten. Es sieht also so aus, dass die Studierenden ihren eigenen zeitlichen Aufwand für das Studium überschätzen.

³⁷ Vgl. Heublein et al: Ursachen des Studienabbruchs, S. 28.

³⁸ Unter den Studienabbrechern fühlen sich sogar nur 13% der Befragten von den Lehrenden motiviert (vgl. Heublein et al: Ursachen des Studienabbruchs, S. 109).

dass die Lehrenden sie für das Studium motivieren konnten. In eine ähnliche Richtung weist die Einschätzung der Gespräche mit den Lehrenden.³⁹ Im Studierendensurvey urteilen immerhin 73% der Studierenden an Universitäten (55% an Fachhochschulen), sie hätten selten oder nie Kontakt zu Professor(inn)en.⁴⁰

Es zeigt sich also, dass Hochschullehrer(innen) die Leistungsbereitschaft und Motivation der Studierenden bemängeln und gemäß objektiven Zeitmessungen Studierende oft deutlich weniger Zeit auf ihr Studium verwenden als in der Studiengangskonzeption vorgesehen. Gleichzeitig sind sich die Studierenden über die Wichtigkeit der Konzentration auf das Studium, der Aneignung einer wissenschaftlichen Arbeitshaltung und Motivation für den Studienerfolg durchaus bewusst. Häufig sind sie in ihren Handlungsfreiräumen aber beispielsweise durch Nebentätigkeiten oder soziale Verpflichtungen eingeschränkt oder machen sich ihre Zeitaufwände nicht bewusst. Während sich die Professor(inne)n sehr wohl darüber im Klaren zu sein scheinen, welche Bedeutung sie selbst für die Motivation der Studierenden besitzen, empfinden die Studierenden den Kontakt zu den Lehrenden als nicht intensiv. Auch die Bedeutung der Motivationsmängel erweist sich also als ein Stereotyp. Zwar muss man bei dieser psychologischen Kategorie (*Motivation*) einräumen, dass die Studienabbrecher(innen) in diesem Punkt u. U. selbst schwer einschätzen können, ob und wie sehr mangelnde Motivation bei ihrer Entscheidung zum Abbruch eine Rolle gespielt haben mag. Dennoch ist die Diskrepanz zwischen der Bedeutung, die Professor(inn)en wie Studierende der Aufrechterhaltung der Motivation in der Doppelbefragung zusprechen und der sehr nachrangigen Bedeutung von Motivationsmangel in der Selbstwahrnehmung der Studienabbrecher(innen) doch beachtlich.

3.1 Fächerübergreifende Fähigkeiten, die bis zum Ende des Studiums erworben werden sollten

Als mit Abstand wichtigste Fähigkeit, die Studierende bis zum Ende des Studiums erwerben sollten, nennen die Professor(inn)en die *Fähigkeit, komplexe Zusammenhänge zu verstehen und sie zusammenfassend wiedergeben zu können* (98,7%). Das *Halten von guten Vorträgen* (82,5%), das *freie Reden* (82,3%) und das *Erlernen des Umgangs mit Konflikten und Teamarbeit* (79,8%) werden ebenfalls als relevante Fähigkeiten erachtet. Auch das *Erstellen wissenschaftlicher Texte* wird übergreifend als wichtig be-

³⁹ Ebd.

⁴⁰ 11. Studierendensurvey S. 24.

wertet (76,3%),⁴¹ spielt jedoch in den Geistes- und Humanwissenschaften (93,9%) und in den Sozialwissenschaften (87,4%) die wichtigste Rolle. Erwartungsgemäß wird die *Umsetzung von fachlichen Kenntnissen im beruflichen Alltag* insbesondere an den Fachhochschulen (91,9%) betont, während dieser Fähigkeit in den Geistes- und Humanwissenschaften sowie in den Sozialwissenschaften eine deutlich geringere Bedeutung beigemessen wird als in allen anderen Fachbereichen. Beträchtliche Variationen bestehen auch bei der Bewertung des *Selbstbewusstseins als Experte*, welches in der Sozialen Arbeit am wichtigsten (87,2%) und in den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften (62,1%) am wenigsten wichtig eingestuft wird. Nur 53% der befragten Professor(inn)en insgesamt bewerten das *Erlangen von Führungsfähigkeiten* vor Beendigung des Studiums als relevant.

Tabelle 10: Bis zum Ende des Studiums zu erwerbende fachübergreifende Fähigkeiten (2009 und 2010)

	Studierende	Lehrende
die Fähigkeit, komplexe Zusammenhänge zu verstehen und sie zusammenfassend wiedergeben zu können	94,3%	98,7%
Umsetzung der fachlichen Kenntnisse im beruflichen Alltag	89,8%	85,6%
Umgang mit Konflikten, Teamarbeit	87,5%	79,8%
Selbstbewusstsein als Experte im jeweiligen Studienfach	79,3%	71,7%
freie Rede	78,8%	82,3%
gute Vorträge halten können	75,6%	82,5%
Erstellung von wissenschaftlichen Texten	73,5%	76,3%
Führungsfähigkeiten	51,1%	53,0%

Die Ergebnisse der Studierendenbefragung zeigen demgegenüber, dass auch die Mehrzahl der Studierenden (94,3%) die *Fähigkeit, komplexe Zusammenhänge zu verstehen und wiedergeben zu können*, als wichtig bewertet. An zweiter Stelle steht bei ihnen jedoch die Kompetenz, *fachliche Kenntnisse im beruflichen Alltag umsetzen zu können*. So bewerten 89,8% der Befragten diese Fähigkeit als eher und besonders

⁴¹ Dies ist ein bemerkenswertes Ergebnis, wenn man bedenkt, dass in vielen Studiengängen keine schriftlichen Arbeiten im Studienverlauf vorgesehen sind, gerade auch in den unter den befragten Professor(inn)en so stark vertretenen Ingenieurwissenschaften.

wichtig, womit sie zumindest an den Universitäten zu einer leicht anderen Einschätzung kommen als ihre Hochschullehrer(innen), die dies insgesamt nur zu 71,5% als wichtig erachten. Doch auch diese Diskrepanzen kann man mit Rücksicht auf die verschiedenen Perspektiven dieser beiden Gruppen für eher erwartbar halten.

Die Fähigkeit, mit dem Erlernten im beruflichen Alltag Anknüpfungspunkte zu finden, wird von den Professor(inn)en verschiedener Fachbereiche sehr unterschiedlich bewertet. Sie wird eher von den Professor(inn)en an den Fachhochschulen als wichtig eingestuft und nimmt hingegen insbesondere in den Geistes- und Sozialwissenschaften eine untergeordnete Rolle ein. Die Studierenden dagegen empfinden dies fächerübergreifend als relevant. Um sich mit dem Studium identifizieren zu können, sollte es nach Meinung der Studierenden Anschlussmöglichkeiten in die Praxis und für den späteren Beruf geben. Nach den Ergebnissen der Studienabbruchstudie geben immer mehr Studierende und vor allem Bachelorstudierende an, sich nicht mit dem Studienfach beziehungsweise den beruflichen Möglichkeiten, die dieses bietet, identifizieren zu können.⁴² Gerade die Bachelorstudiengänge werden also wohl ihrem eigenen Anspruch, berufsqualifizierend zu sein, noch nicht hinreichend gerecht. Generell aber ist vor allem hervorzuheben, dass die Bewertungen der Professor(inn)en und der Studierenden im Blick auf die Fähigkeiten, die im Studium erworben werden sollten, in hohem Maße übereinstimmen und hier gerade keine besonderen Diskrepanzen auftreten.

Tabelle 11: Fähigkeiten, die im Studium erworben werden sollten (2009 und 2010)

	Studierende			Lehrende			Diskrepanz	
	MW	N	SD	MW	N	SD	wichtiger für Lehrende	wichtiger für Studierende
die Fähigkeit, komplexe Zusammenhänge zu verstehen und sie zusammenfassend wiedergeben zu können	1,41	1601	,631	1,22	3173	,452	0,19	
gute Vorträge halten können	1,98	1600	,871	1,93	3145	,723	0,05	
Erstellung von wissenschaftlichen Texten	2,03	1602	,922	2,02	3143	,828	0,01	
Führungsfähigkeiten	2,47	1598	,952	2,48	3114	,881	0,01	
freie Rede	1,90	1601	,855	1,95	3159	,708	0,05	
Umsetzung der fachlichen Kenntnisse im beruflichen Alltag	1,61	1599	,736	1,72	3154	,813	0,11	
Umgang mit Konflikten, Teamarbeit	1,72	1608	,745	1,95	3134	,807	0,23	
Selbstbewusstsein als Experte im jeweiligen Studienfach	1,87	1598	,868	2,11	3147	,845	0,24	

⁴² Vgl. Heublein et al.: Ursachen des Studienabbruchs, S. 28ff.

3.4 Gründe für einen Studienabbruch

Von besonderem Interesse sind hier natürlich die Einschätzungen von Professor(inn)en und Studierenden zu den Faktoren für eine vorzeitige Beendigung des Studiums. Hierzu waren in der Doppelbefragung etliche Optionen angeboten worden.

Tabelle 12: Wichtige Faktoren für einen Studienabbruch (2009 und 2010)













	Studierende	Lehrende
falsche Studiengangwahl / andere Vorstellungen über den Studiengang	92,6%	89,1%
Desinteresse, mangelnde Studienmotivation	79,0%	74,4%
falsches Zeitmanagement / mangelnde Fähigkeit zur Selbstorganisation	76,1%	80,4%
Nichtbestehen von Prüfungen	73,9%	78,2%
finanzielle Probleme	58,8%	40,2%
mangelnde Identifikation mit den Anforderungen der Wissenschaft	56,4%	58,5%
mangelndes intellektuelles Vermögen	46,9%	68,6%
zu wenig / schlechte Betreuung durch die Lehrenden	38,7%	24,5%
fehlende Grundlagenkenntnisse	38,6%	64,6%
Prüfungsangst	35,7%	35,9%
Bevorzugung eines anderen Studienorts	35,4%	25,9%
"falsche/r" Prüfer/in	19,9%	7,0%

Auffällig sind hier ebenso vor allem die großen Übereinstimmungen in den Bewertungen. Beide Gruppen gewichteten die Bedeutung dieser Faktoren für einen Studienabbruch also doch sehr weitgehend ähnlich.⁴³ An erster Stelle steht dabei die Wahl des *falschen Studiengangs / andere Vorstellungen über den Studiengang*, wobei die Stu-

⁴³ Den Beurteilungen der Wichtigkeit ist eine Skala von 1 (sehr wichtig) bis 5 (unwichtig) zugrunde gelegt.

dierenden dies sogar noch etwas eher als einen besonders wichtigen (62%) Faktor ansehen (bei den Professor(inn)en nur 49,2% als besonders wichtig).⁴⁴

Tabelle 13: Gründe für einen Studienabbruch (Mittlerwerte)

	Studierende			Lehrende			Diskrepanzen	
	MW	N	SD	MW	N	SD	wichtiger für Lehrende	wichtiger für Studierende
fehlende Grundlagenkenntnisse	2,91	1562	1,118	2,25	3071	1,017	0,66	
mangelndes intellektuelles Vermögen	2,71	1525	1,120	2,20	3058	,954	0,51	
Prüfungsangst	2,99	1514	1,151	2,87	2962	,937	0,12	
Nichtbestehen von Prüfungen	2,03	1584	1,049	1,98	3076	,911	0,05	
mangelnde Identifikation mit den Anforderungen der Wissenschaft	2,49	1527	1,033	2,46	3038	1,025	0,03	
falsches Zeitmanagement / mangelnde Fähigkeit zur Selbstorganisation	2,00	1569	,942	1,99	3064	,842	0,02	
Desinteresse, mangelnde Studienmotivation	1,92	1571	,941	2,05	3073	,982	0,13	
falsche Studiengangwahl / andere Vorstellungen über den Studiengang	1,48	1584	,733	1,67	3086	,817	0,18	
Bevorzugung eines anderen Studienorts	3,03	1544	1,094	3,26	2963	1,100	0,23	
"falsche/r" Prüfer/in	3,50	1521	1,178	3,85	2963	,954	0,35	
zu wenig / schlechte Betreuung durch die Lehrenden	2,94	1554	1,183	3,33	3038	1,109	0,39	
finanzielle Probleme	2,38	1538	1,174	2,82	2849	1,024	0,43	

Auch in der Bedeutung eines *falschen Zeitmanagements / der mangelnden Fähigkeit zur Selbstorganisation* stimmen beide Gruppen in den Urteilen in beachtlichem Maße

⁴⁴ Zusammen halten beide Gruppen dies für einen mindestens wichtigen Faktor (92,5% / 91% Professor(inn)en).

überein (80,4% der Professor(inn)en und 76% der Studierenden sehen dies als einen zumindest eher wichtigen Faktor an). Man kann an diesen so ähnlichen Werten also gerade nicht eine möglicherweise erwartbare Neigung der Studierenden erkennen, sich zu exkulpieren und lieber auf objektive Bedingungen wie etwa die Betreuung zu verweisen. Ähnlich sind auch die Faktoren *mangelnde Identifikation mit den Anforderungen der Wissenschaft* und *Nicht-Bestehen von Prüfungen* von den Studierenden als fast ebenso relevant eingestuft worden wie von den Professor(inn)en.

Eine gewisse Diskrepanz findet sich bei dem Faktor *finanzielle Probleme*, die von den Studierenden etwas höher (58,8%) gewichtet werden als von den Professor(inn)en (40,2%). Auch hier gibt es gewisse Unterschiede bei den Antworten nach Geschlecht der Befragten. Die anderen soziodemographischen Dimensionen wirken sich dagegen nicht aus.

An dieser Stelle geben beide Gruppen sozusagen aus der Beobachterperspektive ihre Einschätzung über potenziellen oder tatsächlichen Studienabbruch ab. Die Studienabbrecher(innen) selbst dagegen geben in der Studienabbruchstudie nur zu 19% finanzielle Probleme als ausschlaggebendes Motiv für das vorzeitige Beenden an.⁴⁵ Selbst unter Berücksichtigung der methodischen Unterschiede drängt sich hier der Eindruck auf, dass die direkt Betroffenen diesem Faktor weniger Bedeutung beimessen als diejenigen, die hier eher aus der Beobachterperspektive über den Studienabbruch urteilen.⁴⁶ Man könnte also schließen, dass der Diskurs über die Finanzierungsprobleme, auch vor dem Hintergrund der teilweise stark politisch aufgeladenen Debatte um Studienbeiträge, sich in den Bewertungen bemerkbar macht.

Solche Einflüsse sind, wie oben bereits angedeutet, von laufenden Debatten und Diskursen zu erwarten. Die Entscheidung zum Studienabbruch ist eine komplexe, über deren Motive das Individuum sich ohnehin schwer Rechenschaft ablegen kann. Da eine solche Entscheidung auch meist als peinlich eingeschätzt werden dürfte, ist anzunehmen, dass die Betroffenen eher zu sozial akzeptierten Gründen greifen als zu sol-

⁴⁵ Heublein et al.: Ursachen des Studienabbruchs, S. 17-20. Auch geben 25% der Studienabbrecher(innen) an, sie hätten kaum ein oder überhaupt kein finanzielles Auskommen, allerdings sagen dies auch 12% der Absolvent(inn)en. Selbst in der Gruppe derjenigen Studienabbrecher(innen) mit „schlechtem finanziellem Auskommen“ geben lediglich 39% an, dass die finanziellen Probleme ausschlaggebend gewesen seien (S. 133, 135). Da man sich kaum Gründe dafür vorstellen kann, warum befragte Studienabbrecher(innen) die finanziellen Gründe systematisch unterschätzen sollten, ergibt sich hier also ein deutlicher Hinweis darauf, dass in der CHE-Befragung von Studierenden wie Professor(inn)en der Effekt überschätzt wird.

⁴⁶ Immerhin geben in der CHE-Befragung 27,6% der befragten Studierenden an, finanzielle Probleme seien ein „sehr wichtiger“ Faktor.

chen, die im gesellschaftlichen Kontext als wenig akzeptabel gelten. Daher ist auch zu erwarten, dass die Betroffenen aus dem Katalog angebotener Motive solche auswählen, die vielleicht nicht ‚sozial erwünscht‘, aber eben doch als sozial akzeptiert gelten können.⁴⁷

3.5 Studium als Schwarzer-Peter-Spiel

In der CHE-Doppelbefragung wurde den Professor(inn)en und den Studierenden u.a. vier gleichlautende Fragen mit insgesamt 35 gleichlautenden Items (neben einigen je spezifischen Fragen) gestellt.⁴⁸ Bei lediglich fünf dieser 35 Items gab es in den Beurteilungen starke Abweichungen.⁴⁹ Man könnte zunächst davon ausgehen, dass die Diskrepanzen stärker ausfallen sollten, hätten die Studierenden doch auf den ersten Blick gute Gründe, die Verantwortung für den Studienerfolg eher von sich abzuwenden und auf äußere Bedingungen zu deuten, also etwa die Studienbedingungen an den Hochschulen kollektiv stärker verantwortlich zu machen. Gerade im Kontext der Frage nach den Faktoren für einen Studienabbruch sind diese großen Übereinstimmungen so auffällig. So machen beide Gruppen „falsches Zeitmanagement / mangelnde Fähigkeit zur Selbstorganisation“ in einem sehr hohen Maße verantwortlich und schreiben fast gleichermaßen dem Punkt *falsche Studiengangswahl / andere Vorstellungen über den Studiengang* die größte Relevanz zu.

Umso bemerkenswerter sind vor diesem Hintergrund dann aber die wenigen wirklich deutlichen Diskrepanzen. Bei der Frage nach den Faktoren für das vorzeitige Beenden des Studiums ergibt sich die größte Abweichung bei den „fehlenden Grundlagenkenntnissen“. Dies entspricht exakt den beiden großen Diskrepanzen auch bei der Frage nach den Herausforderungen im Studium, wo es die *ausreichenden Grundlagenkenntnisse in Mathematik und Naturwissenschaften* (Professor(inn)en: MW = 1,91 / Studierende: MW = 2,86) und die *ausreichenden Grundlagenkenntnisse in Rechtschreibung und Grammatik* sind (Professor(inn)en: MW = 1,90 / Studierende: MW = 2,37).

⁴⁷ Der entsprechende Fragebogen bietet unter den „persönlichen Gründen“: *finanzielle Engpässe / Studium und Erwerbstätigkeit waren nicht mehr zu vereinen / Studium und Kinderbetreuung waren nicht mehr zu vereinbaren / familiäre Gründe / Schwangerschaft / Krankheit*, Ulrich et al.: Ursachen des Studienabbruchs, S. 179.

⁴⁸ Wie oben bereits erwähnt, betreffen die Fragen die *wichtigsten Faktoren für das Einleben an der Hochschule, die fachübergreifenden Fähigkeiten, die Studierende im Studium erwerben sollten, die wichtigsten Herausforderungen* und Faktoren für *eine vorzeitige Beendigung des Studiums*.

⁴⁹ Betrachtet man im Vergleich jeweils zusätzlich noch die Verteilungen in den fünf (positiven) Antwortkategorien „sehr wichtig“, „wichtig“, „neutral“, „eher unwichtig“ und „unwichtig“, so ergeben sich noch mehr Abweichungen oder Verschiebungen, aber bei einer Betrachtung der Mittelwerte sind es nur fünf Items, bei denen die Diskrepanz größer ist als 0,5.

Nun könnte man zur Interpretation annehmen, dass die Professor(inn)en schließlich die Expert(inn)en für das Studium und seine inhaltlichen Herausforderungen sind und dass die Studierenden an dieser Stelle dazu tendieren, die Fehler nicht bei sich, sondern eher an anderer Stelle zu suchen. Dagegen sprechen allerdings die vielen deutlichen Übereinstimmungen in Bezug auf Faktoren, die ebenfalls auf eine Verantwortung auf Seiten der Studierenden deuten - wie *mangelnde Identifikation mit den Anforderungen der Wissenschaft* oder *mangelnde Studienmotivation*. Die Studierenden – und das, wie oben bereits erwähnt, weitgehend unabhängig von den erhobenen soziodemographischen Faktoren – antworten nicht einmal bei Faktoren wie *zu wenig / schlechte Betreuung durch Lehrende* stark abweichend von den Professor(inn)en, wobei man ja nun wirklich hätte annehmen können, dass sich die beiden Gruppen in diesem Punkt nicht einig sind – zugleich geben beide diesem Punkt übereinstimmend eine eher geringe Bedeutung für den Studienabbruch.

Tabelle 14: Wichtigkeit der Faktoren für einen Studienabbruch nach Fachbereichen (2009)

	Ingenieurwissenschaften			Geistes- und Humanwissenschaften			Sonstiges		
	Stud.	Prof.	wichtiger für Stud. wichtiger für Prof.	Stud.	Prof.	wichtiger für Stud. wichtiger für Prof.	Stud.	Prof.	wichtiger für Stud. wichtiger für Prof.
falsche Studiengangwahl / andere Vorstellungen über den Studiengang	1,58	1,64	0,06	1,47	1,49	0,02	1,41	1,52	0,11
Bevorzugung eines anderen Studienorts	3,27	3,38	0,11	2,92	2,90	0,02	2,94	3,30	0,36
mangelndes intellektuelles Vermögen	2,47	2,10	0,37	2,81	2,23	0,58	2,82	2,17	0,65
Nichtbestehen von Prüfungen	1,68	1,79	0,11	2,17	2,25	0,09	2,22	1,84	0,38
finanzielle Probleme	2,74	2,76	0,02	2,10	2,52	0,41	2,34	2,89	0,55
mangelnde Identifikation mit den Anforderungen der Wissenschaft	2,70	2,48	0,22	2,32	1,90	0,42	2,47	2,30	0,18
Prüfungsangst	3,01	2,84	0,17	2,93	2,62	0,31	3,02	2,79	0,23
fehlende Grundlagenkenntnisse	2,62	1,92	0,70	2,97	2,19	0,78	3,10	2,04	1,06
Desinteresse, mangelnde Studienmotivation	1,86	1,93	0,06	1,99	1,90	0,10	1,89	2,05	0,16

"falsche/r" Prüfer/in	3,41	3,76	0,35	3,43	3,63	0,20	3,64	3,84	0,20
zu wenig / schlechte Betreuung durch die Lehrenden	3,01	3,33	0,31	2,80	3,04	0,23	3,01	3,38	0,36
falsches Zeitmanagement / mangelnde Fähigkeit zur Selbstorganisation	1,99	1,90	0,09	2,01	2,02	0,01	2,01	1,92	0,09

Es besteht also eine erhebliche Diskrepanz zwischen Studierenden und Lehrenden in der Einschätzung der Bedeutung von (*fehlenden*) *Grundlagenkenntnissen* als Grund für Studienabbruch. Dabei sehen dies die Professor(inn)en in den Geistes- und Humanwissenschaften noch stärker als Grund für Studienabbruch an als die der Ingenieurwissenschaften.⁵⁰ Dabei hätte man nach den gängigen Klagen gerade annehmen können, dass in den Naturwissenschaften und den technischen Studiengängen die Grundlagenkenntnisse bemängelt werden. Doch auch in der Studienabbruchstudie finden sich kaum Belege dafür, dass Schwächen bei den schulischen Vorkenntnissen in den Fächergruppen Ingenieurwissenschaften bzw. Mathematik und Naturwissenschaften eine deutlich größere Rolle spielen. Die Studienabbrecher(innen) aus diesen beiden Fächergruppen bescheinigen ihren Schulen zu 48% bzw. 43% eine „schlechte“ Vorbereitung aufs Studium, in den anderen Fächergruppen liegen diese Werte zwischen 36% (Medizin) und 51% (Rechtswissenschaften).⁵¹

Es stellt sich also auch nach dem vergleichenden Blick in andere Untersuchungen noch immer die Frage, warum ausgerechnet bei den Grundlagenkenntnissen eine so hohe Abweichung auftritt. Aufschluss könnte die zweite hohe Diskrepanz bei den Items zu der Frage nach den Faktoren des Studienabbruchs liefern - das *mangelnde intellektuelle Vermögen* (Mittelwert-Unterschied von 0,51). Aus der Liste der zwölf angebotenen Faktoren für das vorzeitige Beenden des Studiums handelt es sich beim *intellektuellen Vermögen* und bei den *Grundlagenkenntnissen* um die beiden, bei denen am eindeutigsten ein individuelles ‚Defizit‘ wahrgenommen und sozusagen ‚messbar‘ belegt werden kann. Hier tritt also im Kernbereich des wissenschaftlichen Studiums besonders deutlich ein Konzept von Studium hervor, bei dem Studierende präpariert sind,

⁵⁰ Im Fragenabschnitt zu den Herausforderungen im Studium wurde zwischen *Grundlagenkenntnissen in Mathematik und Naturwissenschaften* und solchen in *Rechtschreibung und Grammatik* unterschieden. Hier weichen die Professor(inn)en in den ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen in ihrer Einschätzung der Bedeutung von Grundlagen in *Mathematik und Naturwissenschaften* noch deutlicher von der der Studierenden ab (Differenz der Mittelwerte: 0,96 im Vergleich zu 0,60 bei den Geistes- und Humanwissenschaften).

⁵¹ Heublein et al. (2009): Ursachen des Studienabbruchs, S. 67.

erfolgreich ein gegebenes Angebot zu durchlaufen - und ansonsten als defizitär erscheinen.

Ganz nebenbei wird dabei die Verantwortung von der Hochschule weg verlagert. Was will man halt machen, wenn die ‚Grundlagen fehlen‘ und es ‚intellektuell nicht reicht‘? Die klare Diskrepanz zum Antwortverhalten der Studierenden, die sich sonst keineswegs exkulpieren, entlarvt hier ein Stereotyp. Es ist die Sprechweise einer Institution, die die Verantwortung für den Studienerfolg nicht übernehmen und das mögliche Scheitern lieber als ein objektives Unvermögen deuten will - und nicht etwa als ein gemeinsames Versagen. Hier scheint ein Konzept von Hochschule auf, das eben bestimmte Angebote macht und ‚auch nichts dafür kann‘, wenn einige Studierende damit nicht zurechtkommen (und bei den ausländischen Studierenden sind das dann eben mehr als zwei Drittel)⁵².

Das Schlagwort von der *Studierunfähigkeit* markiert hier zunächst einmal die Diskrepanz zwischen den Erwartungen auf Seiten der Hochschullehrer(innen) und dem, was diese tatsächlich bei den Studierenden vorfinden. Dabei wird in solcher Sprechweise zugleich die Verantwortung für mögliche Konsequenzen im Studienerfolg auf andere verlagert, nämlich Schule, Familie, das soziale Umfeld und auf die Studierenden selbst. Das Lamento über die Studierunfähigkeit exkulpiert in jedem Fall die Hochschule für die (ausbleibenden) Studienerfolge der so als defizitär identifizierten Studierenden. Darüber hinaus stellt die beklagte Studierunfähigkeit eine Reduktion der Frage des Studienerfolgs auf fachliche Aspekte dar. Soziale und individual-psychische Bedingungen werden dabei weitgehend ausgeblendet.

So wird der schwarze Peter an die Studierenden weitergereicht. Und doch erscheint dies in diesem Kontext nur als eine Begleiterscheinung. Denn solange über Studienerfolg und -misserfolg an Hochschulen im Paradigma der Schuldfrage gesprochen wird, kann der Übergang zu einem dialogischen Konzept von Studium kaum gelingen. Studium ist ein hochkomplexes Bildungsgeschehen, dessen Gelingen nicht auf einzelne ‚Erfolgsfaktoren‘ reduziert werden darf und bei dem die Verantwortung nicht nur auf einer Seite liegen kann. Simple Erklärungsmuster und Erwartungshaltungen verringern auf beiden Seiten die Wahrscheinlichkeit des Erfolgs. Erst ein angemesseneres Verständnis des Studiengeschehens ermöglicht einen Ansatz, dem es um die bestmögliche Entfaltung des Individuums geht und der, anstatt ein Lernmodell für alle zu verord-

⁵² Eigene Berechnungen auf der Grundlage von Daten des Statistischen Bundesamtes.

nen, der Heterogenität von individuellen Stärken und Schwächen sowie Bildungshintergründen und kulturellen Prägungen nicht eine Gefahr wittert, sondern einen Mehrwert erkennt.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Der Vergleich der Befragungen der Professor(inn)en und der Studierenden zu denselben Fragen lässt in der Summe zunächst einmal einen hohen Grad an Übereinstimmung erkennbar werden. Das ist durchaus beachtlich, da eigentlich anzunehmen wäre, dass die Studierenden aus ihrer Perspektive und ihrer Interessenslage heraus viel stärker zu anderen Einschätzungen gelangen als die Professor(inn)en und ihre Situation an der Hochschule für Defizite oder Versagen verantwortlich machen würden. Markant sind im Vergleich dazu die wenigen deutlichen Diskrepanzen. Sie weisen darauf hin, dass eben nur in einigen wenigen Themenfeldern die Wahrnehmungen und Einschätzungen der beiden Gruppen sehr unterschiedlich sind und sind daher interpretationsbedürftig.

Der Hintergrund dieser deutlichen Unterschiede muss in einem Hochschulsystem gesehen werden, das traditionell dem Bild der ‚erwachsenen‘ selbständigen Studierenden verpflichtet ist und an diesem Ideal der Einfachheit halber auch festhält, wenn nun bald 50% eines Jahrgangs studieren und nicht mehr 3%, wie in den Zeiten, als jenes Leitbild vom modernen Studium entworfen wurde. In einem nach wie vor weitgehend angebotsgetriebenen Hochschulsystem wie dem deutschen deuten die Professor(inn)en bei der Frage nach für den Studienabbruch relevanten Faktoren an zwei Stellen – dem mangelnden intellektuellen Vermögen und den fehlenden Grundlagenkenntnissen – viel stärker auf individuelle Defizite als die Studierenden, die sonst in ihrem Antwortverhalten keineswegs den schwarzen Peter weiterzureichen suchen. Hier werden Elemente eines Schuldparadigmas sichtbar, in dem weniger danach gefragt wird, wie man – gemeinsam – die Herausforderungen bewältigen kann, als vielmehr danach, wer an einem möglichen Scheitern die Verantwortung trägt.

Noch 1999 konnte man in einer Publikation zum Studienabbruch an deutschen Hochschulen lesen, das „ca. drei Viertel der Studienabbrüche auf Ursachen“ basierten, „die von der Hochschule gar nicht oder nur höchst indirekt beeinflussbar“ seien.⁵³ Nun mag sich dieses Paradigma langsam wandeln – und immer mehr Beteiligten klar werden,

⁵³ Lewin, K.: Studienabbruch in Deutschland (1999), in: Manuela Schröder-Gronostay /Hans Dieter Daniel (Hrsg.): Studienerfolg und Studienabbruch (S.19)

dass dies gar nicht die Frage ist. Das Bewusstsein bei den Hochschullehrer(inne)n davon, dass die Studierendenschaft vielfältiger geworden ist und dass die Voraussetzungen und Bedingungen heterogener geworden sind und weiter werden, nimmt zu. Viele Professor(inn)en sehen inzwischen eine dezidierte Aufgabe der Hochschulen darin, andere Gruppen von Studierenden für die Hochschulen zu gewinnen.⁵⁴ Und allmählich beginnen Hochschulen auch mit einer Reaktion, die man angesichts der schon so lange andauernden Klagen über die nachlassenden Grundlagenkenntnisse schon viel früher hätte erwarten dürfen, nämlich solche Kenntnisse ‚nachzurüsten‘ – in Vorbereitungs- und *Freshmen*-Kursen, in Unterstützungsveranstaltungen und Tutorien. Was hier sichtbar wird, ist die Trägheit eines Systems, das darauf ausgerichtet war, hinreichend präparierte Studienanfänger(innen) zu erwarten und in dem sich einige Lehrenden noch heute damit brüsten, wie viele Teilnehmer(innen) in ihren Veranstaltungen durchfallen.

Wenn vor diesem Hintergrund die Bedingungen für den Studienerfolg verbessert werden sollen und wenn die überproportionale Wahrscheinlichkeit, dass bestimmte Gruppen von Studierenden im Studium scheitern, verringert werden soll, dann benötigen die Hochschulen differenzierte Informationen über die Dispositionen der Studierenden. Dazu muss zum einen das Spektrum der Betrachtung auch um nichtfachliche Aspekte erweitert werden, und zum anderen muss das Untersuchungsdesign methodisch der Komplexität der Fragestellung angepasst werden. Dazu ist CHE-QUEST entwickelt worden, ein Befragungsinstrument, das mittels getesteter psychometrischer Konstrukte Faktoren identifiziert, die für den Studienerfolg relevant sind und die mit soziometrischen Parametern kontrastiert werden. So gewonnene Informationen sollen Hochschulen und der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Sie können verdeutlichen, wo Ansatzpunkte dafür zu suchen sind, potenziellen Studierenden und Studierenden ein Studium in einer Weise zu ermöglichen, die zu ihnen und zu dem Ziel der bestmöglichen Entfaltung ihrer intellektuellen Potenziale passt. Nur durch das nüchterne Erfassen der verschiedenen Bedingungen für eine Studienaufnahme und den Studienerfolg sowie ein umfassendes Sichtbarmachen der Studiensituation wird es möglich, bei den Hochschulen bestehende Normalitätserwartungen, Stereotype und Vorurteile zu überwinden. Dass diese noch bestehen, wird an den vorliegenden Ergebnissen der Befragung von Studierenden und Professor(inn)en deutlich.

⁵⁴ So geben in der CHE-Befragung 46,1% der Professor(inn)en an, ihr Fachbereich solle gezielt Studierende aus einem bildungsfernen Elternhaus anziehen.

Angesichts einer heterogener gewordenen und sich weiter diversifizierenden Studierendenschaft aber ist ein gewandeltes Verständnis von der Rolle der Hochschulen eine unverzichtbare Voraussetzung für die Verbesserung der Studienerfolgsaussichten und den Abbau von strukturellen Benachteiligungen bestimmter Gruppen. Andernfalls dürfte es weiter zu Missverständnissen und zu Frustrationen und Anpassungsschwierigkeiten auf beiden Seiten kommen. Im schlimmsten Fall führt dies dazu, dass bestimmte Personengruppen erst gar kein Studium aufnehmen oder ihr Studium abbrechen. Gleichzeitig werden so wichtige Potenziale verschenkt - was sich Hochschulen und Gesellschaft gerade im Zuge des demographischen Wandels und des von der Wirtschaft beklagten zunehmenden Fachkräftemangels nicht leisten können. Nur mit Hilfe einer soliden Datenbasis kann es Hochschulen gelingen, die Ansatzpunkte für den Studienmisserfolg zu identifizieren und dann gezielt Bildungsungerechtigkeiten abzubauen. Es geht heute nicht mehr um eine ‚Qualitätssicherung in der Lehre‘, sondern darum, das Studium zu einem erfolgreichen Erlebnis für sehr verschiedene Studierende zu machen. Das gelingt immer mehr nur als eine gemeinsame Verantwortung mit einem starken Engagement der Studierenden und einer anspruchsvollen Zugewandtheit der Hochschule. Stereotype zu entlarven und aufzubrechen und Haltungen zu ändern kostet noch kein Geld, ist aber wesentliche Voraussetzung dafür, um Bildungsungerechtigkeiten abzubauen. Das schlimmste aller Vorurteile besteht jedoch in der Annahme, dass bei größerer Heterogenität in der Studierendenschaft der Studienerfolg nur sicher zu stellen sei, indem letztlich weniger verlangt werde. Im Gegenteil führt die Auseinandersetzung mit den vielfältiger werdenden Bedingungen von Studierenden zu einem insgesamt besseren Erfolg. Sich gezielt auf die Heterogenität einzustellen, bedeutet für die Hochschulen vor allem, aus einem größeren Talentpool zu schöpfen.

5 Literatur- und Quellenverzeichnis

Literatur

Baker, R. W.; Siryk, B. (1999): The Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ).

Blossfeld, H.-P.; Bos, W.; Lenzen, D.; Müller-Böling, D.; Oelkers, J.; Prenzel, M.; Wößmann, L. (2007): Bildungsgerechtigkeit: Jahresgutachten 2007, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2011): Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, Bonn/Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Information-System. Bonn/Berlin 2010.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. Bonn/Berlin 2010.

Deutsches Studentenwerk (Hg.) (2010): 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Information-System – Ausgewählte Ergebnisse.

Dworschak, M. (2010): Erschöpft vom Bummeln. Spiegel online. 20. September 2010.

Heine, C; Spangenberg, H; Willich, J.(2007): Studienberechtigte 2006 ein halbes Jahr vor Schulabgang. Studierbereitschaft und Bedeutung der Hochschulreife. HIS: Forum Hochschule 2 2007.

Heublein, U.; Schmelzer, R; Sommer, D. (2005): Studienabbruchstudie 2005: Die Studienabbrecherquoten in den Fächergruppen und Studienbereichen der Universitäten und Fachhochschulen. Kurz-Information. HIS Februar 2005. A1 2005.

Heublein, U.; Hutzsch, C.; Schreiber, J.; Sommer, D.; Besuch, G. (2009): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08.

Indiana University Center for Postsecondary Research (2010): Major Differences: Examining Student Engagement by Field of Study. Annual Results of the National Survey of Student Engagement (NSSE).

Leichsenring, H.; Sippel, S.; Hachmeister, C-D. (2011): CHE-QUEST – Ein Fragebogen zum Adaptionsprozess zwischen Studierenden und Hochschule. Entwicklung und Test des Fragebogens, Gütersloh.

Lewin, K.: Studienabbruch in Deutschland (1999), in: Manuela Schröder-Gronostay /Hans Dieter Daniel (Hrsg.): Studienerfolg und Studienabbruch, S. 17ff.; Neuwied/Kriftel/Berlin 1999.

Mittelstraß, J. (2001): Wissen und Grenzen. Frankfurt am Main.

Ramsden, P. (2008): Learning to Teach in Higher Education.

Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 4.3.1. Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen, 1980 – 2009.

Tinto, V. (1993): Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition. Chicago. Chicago Press.

Ulrich, H.; Hutzsch, C.; Schreiber, J.; Sommer, D.; Besuch, G. (2009): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. HIS: Projektbericht.

Internetquellen

CHE HochschulRanking (2010):

<http://www.che.de/cms/?getObketc=50&getLanf=de>

HIS-Abbruchstudie (2008):

<http://www.his.de/pdf/21/his-projektbericht-studienabbruch.pdf> und
http://www.bmbf.de/pub/studienabbruchstudie_2005.pdf.

Projekt KoDeS, Universität Kassel:

<http://daf.uni-kassel.de/projekte-1/kodes-1>

Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen:

<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/Hochschulen/KennzahlenNichtmonetaer2110431097004.property=file.pdf>

NSSE:

http://nsse.iub.edu/NSSE_2010_Results/pdf/NSSE_2010_AnnualResults.pdf

Oberverwaltungsgericht Münster:

http://www.justiz.nrw.de/nrwe/ovgs/ovg_nrw/j2011/13_B_1640_10beschluss20110126.html

QUEST:

https://www.che.de/Intranet/upload/CHE_AP144_QUEST_Entwicklung_und_Test_des_Fragebogens.pdf

Sozialwissenschaftliche Studie zur Zusammensetzung der Studierendenschaft (2010):

http://www.uni-due.de/genderportal/service_genderanddiversity.shtml

Sozialerhebung (2009):

<http://www.studentenwerke.de/se/>

11. Studierendensurvey:

http://www.bmbf.de/pub/studiensituation_studentetische_orientierung_elf.pdf

ZEITLast (2010):

http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page_id=419

6 Anlagen

Im Folgenden werden der Fragenkatalog sowohl der Professor(inn)en- als auch der Studierendenbefragung aufgezeigt. Die Fragen wurden im Rahmen des CHE-HochschulRankings abgefragt. Beide befragten Zielgruppen kamen hauptsächlich aus dem Bereich Ingenieurwissenschaften und Geistes- und Humanwissenschaften.

6.1 Fragenkatalog der CHE Professor(inn)enbefragung

1. Bitte geben Sie Ihr Fach an

Möglichkeit Fach einzutragen

2. Damit wir einschätzen können, welchen Zeitraum Sie zur Beantwortung der folgenden Fragen überblicken können: Seit wann lehren Sie an diesem Fachbereich/Fakultät?

0-3 Jahre / 3-5 Jahre / 5-10 Jahre / 10-20 Jahre / mehr als 20 Jahre

3. Haben Sie in Ihren Lehrveranstaltungen während dieses Zeitraums Veränderungen in Bezug auf die Studierendenschaft wahrnehmen können?
 - In dem Zeitraum, den ich überblicke, hat es kaum Änderungen gegeben.
 - Die Bandbreite in Bezug auf den Kenntnisstand in meinem Fach hat zugenommen.
 - Durch moderne Medien hat sich die Arbeitsweise in den Veranstaltungen deutlich verändert.
 - Der Anteil der ausländischen Studierenden hat zugenommen.
 - Der Anteil der Frauen hat zugenommen.
 - Der Anteil von Studierenden, die neben dem Studium andere Verpflichtungen (Berufstätigkeit, Familie o.ä.) haben, hat zugenommen.
 - Die Leistungsfähigkeit der Studierenden hat zugenommen.
 - Die Arbeitseinstellung der Studierenden hat sich zum Nachteil verändert.
 - Die Studienmotivation der Studierenden ist gestiegen.
 - Weitere Veränderungen: [Textfeld]

5-stufige Skala von trifft zu – trifft nicht zu, + kann ich nicht beurteilen

4. Wir sprechen mit unserem Studiengang bewusst Studierende in besonderer Lebenssituation an (Studierende mit abgeschlossener Berufsausbildung, Berufs-/Erwerbstätige, Studierende mit Kindern ...).

5-stufige Skala von trifft zu – trifft nicht zu, + kann ich nicht beurteilen

5. Welche Faktoren sind aus Ihrer Sicht besonders wichtig, damit sich die Studienanfänger(innen) an der Hochschule gut einleben? *[Wie bei Studis]*
- Erfolge und gute Noten im Studium
 - großes Interesse am Studienfach
 - gemeinsame Interessen mit Kommiliton(innen)
 - ein unterstützender Freundeskreis
 - freundliche Atmosphäre am Fachbereich / an der Fakultät
 - Kontakte zu Lehrenden, die inspirieren und unterstützen
 - Beteiligung an studentischen Gruppierungen in der Hochschule.

5-stufige Skala besonders wichtig – unwichtig, kann ich nicht beurteilen

6. Was betrachten Sie als die wichtigsten Herausforderungen für Studierende im Verlauf des Studiums? *[Wie bei Studis]*
- die Eingewöhnung an das Leben an der Hochschule
 - das Erlernen der Fachsprache
 - die Aneignung einer wissenschaftlichen Arbeitshaltung
 - die Konzentration auf das Studium (trotz Nebenjobs, sozialen oder familiären Verpflichtungen, Freizeitaktivitäten, ...)
 - der Erhalt einer hohen Motivation (keine „Konsumhaltung“)
 - Zeitmanagement
 - ausreichende Grundlagenkenntnisse in Mathematik und/oder Naturwissenschaften
 - ausreichende Grundlagenkenntnisse in Rechtschreibung und Grammatik.

5-stufige Skala von sehr wichtig – unwichtig, kann ich nicht beurteilen

7. Welche der folgenden fachübergreifenden Fähigkeiten sollten Studierende bis zum Ende des Studiums erwerben bzw. erweitern? *[Wie bei Studis]*
- Umgang mit Konflikten, Teamarbeit
 - Führungsfähigkeiten
 - Umsetzung der fachlichen Kenntnisse im beruflichen Alltag

- freie Rede
- gute Vorträge halten können
- Erstellung von wissenschaftlichen Texten
- die Fähigkeit, komplexe Zusammenhänge zu verstehen und sie zusammenfassend wiedergeben zu können
- Selbstbewusstsein als Experte im jeweiligen Studienfach.

5-stufige Skala besonders wichtig – unwichtig, kann ich nicht beurteilen

8. Wie hoch schätzen Sie die Bedeutung der folgenden Faktoren für eine vorzeitige Beendigung des Studium in Ihrem Studiengang ein? *[Wie bei Studis]*

- falsche Studiengangwahl / andere Vorstellungen über den Studiengang
- Bevorzugung eines anderen Studienorts
- mangelndes intellektuelles Vermögen
- Nichtbestehen von Prüfungen
- finanzielle Probleme
- mangelnde Identifikation mit den Anforderungen der Wissenschaft
- Prüfungsangst
- fehlende Grundlagenkenntnisse
- Desinteresse, mangelnde Studienmotivation
- „falsche/r“ Prüfer/in
- zu wenig / schlechte Betreuung durch die Lehrenden
- falsches Zeitmanagement / mangelnde Fähigkeit zur Selbstorganisation.

5-stufige Skala von besonders wichtig – unwichtig, kann ich nicht beurteilen

9. Aus welchen Gruppen sollte Ihr Fachbereich mehr Studierende anziehen?

Ich würde es begrüßen, wenn mein Fachbereich aus dieser Gruppe mehr Studierende anziehen würde

- Internationale Studierende
- Seniorenstudierende
- Frauen
- Studierende aus einem bildungsfernen Elternhaus
- Studierende mit Berufserfahrung
- Teilzeitstudierende (mit familiären Verpflichtungen, Arbeitsverpflichtungen)

- beruflich qualifizierte Studierende (ohne Abitur, dafür Meisterbrief o.ä.)
- meiner Meinung nach ist es nicht notwendig, dass mein Fachbereich sich um die Erhöhung des Anteils an Studierenden aus den genannten Gruppen bemüht.

(stimme stark zu --- lehne stark ab, kann ich nicht beurteilen)

10. Bitte geben Sie an, inwiefern Sie den folgenden Aussagen zustimmen (*Skala wie bei 8*)

- unabhängig von ihrer Herkunft haben alle Studierenden im Studium dieselben Chancen
- eine Hochschule sollte spezielle Betreuungsangebote für Studierende mit unterschiedlichen sozialen Hintergründen (Bildungsferne, Migrant(inn)en) bereithalten
- eine Hochschule sollte sich um die finanzielle Förderung von bedürftigen Studierenden bemühen
- in Deutschland werden ausreichend Förderungsmöglichkeiten für sozial schwächere Studierende bereitgehalten (BAFöG, Studienkredite, Stipendienprogramme)
- nach meinen Beobachtungen haben Absolvent(inn)en bei gleichen Studienleistungen unabhängig von ihrer Herkunft die gleichen Chancen beim Berufseinstieg.

(stimme stark zu --- lehne stark ab, kann ich nicht beurteilen)

6.2 Fragenkatalog der CHE-Studierendenbefragung

1. Bitte geben Sie Ihr Studienfach an

Möglichkeit Fach einzutragen

2. Studieren Sie an einer Fachhochschule, an einer Universität oder an einer Berufsakademie?

Möglichkeit eine der Möglichkeiten anzukreuzen

3. Geschlecht

Möglichkeit weiblich oder männlich anzukreuzen

4. Sind Sie / ist Ihre Generation in Ihrer Familie der/die erste, der/die ein Studium aufgenommen hat?

Möglichkeit ja oder nein anzukreuzen

5. Ist Ihre Muttersprache eine andere als deutsch bzw. sind Sie mehrsprachig aufgewachsen?

Möglichkeit ja oder nein anzukreuzen

6. Haben Sie den Eindruck, dass Ihre Mehrsprachigkeit sich in Ihrer Ausbildung als Vorteil erweist?

5-stufige Skala von stimme stark zu – stimme nicht zu, + die Mehrsprachigkeit hat keinen Einfluss auf mein Studium

7. Wie gut gelingt es Ihnen bisher, sich die Fachsprache Ihres Studienfachs anzueignen?

5-stufige Skala von fällt mir leicht – fällt mir schwer, + kann ich nicht beurteilen

8. Welche Faktoren sind aus Ihrer Sicht besonders wichtig, damit sich die Studienanfänger(innen) an der Hochschule gut einleben?

- Erfolg und gute Noten im Studium
- großes Interesse am Studienfach
- gemeinsame Interessen mit Kommiliton(innen)
- ein unterstützender Freundeskreis

- freundliche Atmosphäre am Fachbereich / an der Fakultät
- Kontakte zu Lehrenden, die inspirieren und unterstützen
- Beteiligung an studentischen Gruppierungen in der Hochschule.

5-stufige Skala von sehr wichtig – unwichtig, kann ich nicht beurteilen

9. Was betrachten Sie als die wichtigsten Herausforderungen für Studierende im Verlauf des Studiums?

- die Eingewöhnung an das Leben an der Hochschule
- das Erlernen der Fachsprache
- die Aneignung einer wissenschaftlichen Arbeitshaltung
- die Konzentration auf das Studium (trotz Nebenjobs, sozialen oder familiären Verpflichtungen, Freizeitaktivitäten)
- der Erhalt einer hohen Motivation (keine Konsumhaltung)
- Zeitmanagement
- ausreichende Grundlagenkenntnisse in Mathematik und/oder Naturwissenschaften
- ausreichende Grundlagenkenntnisse in Rechtschreibung und Grammatik.

5-stufige Skala von sehr wichtig – unwichtig, kann ich nicht beurteilen

10. Welche der folgenden fachübergreifenden Fähigkeiten sollten Studierende bis zum Ende des Studiums erwerben bzw. erweitern?

- Umgang mit Konflikten, Teamarbeit
- Führungsfähigkeiten
- Umsetzung der fachlichen Kenntnisse im beruflichen Alltag
- freie Rede
- gute Vorträge halten können
- Erstellung von wissenschaftlichen Texten
- die Fähigkeit, komplexe Zusammenhänge zu verstehen und sie zusammenfassend wiedergeben zu können
- Selbstbewusstsein als Experte im jeweiligen Studienfach.

5-stufige Skala von sehr wichtig – unwichtig, kann ich nicht beurteilen

11. Wie hoch schätzen Sie die Bedeutung der folgenden Faktoren für eine vorzeitige Beendigung des Studiums in Ihrem Studiengang ein?

- falsche Studiengangwahl / andere Vorstellungen über den Studiengang
- Bevorzugung eines anderen Studienorts
- mangelndes intellektuelles Vermögen
- Nichtbestehen von Prüfungen
- finanzielle Probleme
- mangelnde Identifikation mit den Anforderungen der Wissenschaft
- Prüfungsangst
- fehlende Grundlagenkenntnisse
- Desinteresse, mangelnde Studienmotivation
- „falsche/r“ Prüfer/in
- zu wenig / schlechte Betreuung durch die Lehrenden
- falsches Zeitmanagement / mangelnde Fähigkeit zur Selbstorganisation.

5-stufige Skala von sehr wichtig – unwichtig, kann ich nicht beurteilen

12. Wenn ich mir die Form meiner Prüfungen aussuchen könnte, würde ich...

- mündliche Prüfungen bevorzugen
- schriftliche Prüfungen (Klausurform) bevorzugen
- schriftliche Prüfungen (Multiple Choice) bevorzugen
- das wäre mir egal.

5-stufige Skala von stimme vollständig zu – lehne stark ab, kann ich nicht beurteilen

13. In meinem Studium bevorzuge ich...

- die Beschäftigung mit anwendungsorientierten Inhalten
- die Beschäftigung mit grundlagenorientierten Inhalten
- die Beschäftigung mit berufsorientierten Themen
- die Beschäftigung mit wissenschaftlichen Themen, auch wenn kein klarer Berufsbezug besteht
- das Erlernen von Fakten
- das freie Reflektieren und Diskutieren von Theorien.

ja oder nein, neutral/beides

14. Bitte geben Sie an, wie sehr Sie folgenden Aussagen zustimmen:

- Vor der Aufnahme meines Studiums war ich mir sicher, dass ich das Studium schaffe.
- Ich bin sicher, dass ich alle Prüfungen bestehen werde.
- Ich habe das für mich richtige Fach gewählt.
- Ich habe die für mich richtige Hochschule gewählt.
- Ich habe den für mich richtigen Hochschultypus gewählt (Uni, FH, BA).
- Ich wünschte, ich hätte vor Aufnahme des Studiums eine bessere Beratung gehabt.
- Ich wünschte, es gäbe eine bessere Betreuung in meinem Studiengang.

5-stufige Skala von stimme vollständig zu – lehne stark ab, kann ich nicht beurteilen

ISSN 1862-7188
ISBN 978-3-941927-117