

Prof. Dr. Karl Lenz  
Dipl.-Soz. Martin Otto  
Dipl.-Soz. Robert Pelz

## **ABSCHLUSSBERICHT ZUR ZWEITEN SÄCHSISCHEN STUDIERENDENBEFRAGUNG**

Eine empirische Untersuchung im Auftrag des Sächsischen  
Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst

Dresden, Januar 2013

**Herausgeber**

Technische Universität Dresden

Sächsisches Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulplanung

01062 Dresden

**Autoren**

Prof. Dr. Karl Lenz

Dipl.-Soz. Martin Otto

Dipl.-Soz. Robert Pelz

**Lektorat**

Karén Wienhold, M.A.

**1. Auflage, Januar 2013**

Dieser Bericht einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des KfBH unzulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Alle Rechte vorbehalten

© 2013 Sächsisches Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulplanung (KfBH)  
Chemnitzer Str. 48a, 01187 Dresden, [www.kfbh.de](http://www.kfbh.de)

---

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>1 EINLEITUNG .....</b>	<b>1</b>
<b>2 DAS PROFIL DER STUDIERENDEN .....</b>	<b>5</b>
2.1 Zusammensetzung des Samples und Auswertungssystematik .....	5
2.1.1 Nach Fächergruppen und Studienbereichen .....	5
2.1.2 Nach angestrebter Abschlussart .....	7
2.1.3 Zeitvergleich .....	10
2.2 Soziodemografische Angaben .....	11
2.2.1 Geschlecht der befragten Studierenden .....	11
2.2.2 Alter der befragten Studierenden .....	14
2.2.3 Soziale Herkunft der befragten Studierenden .....	17
2.2.4 Elternschaft der befragten Studierenden .....	21
2.2.5 Staatsangehörigkeit der befragten Studierenden .....	24
<b>3 WEGE ZUM STUDIUM.....</b>	<b>27</b>
3.1 Hochschulzugang und Vorbildung .....	27
3.2 Erwartungen und Entscheidungen beim Übergang in ein Studium .....	32
3.2.1 Nutzenerwartung an ein Hochschulstudium .....	32
3.2.2 Gründe für die Wahl der Hochschule.....	34
3.3 Region der Hochschulzugangsberechtigung .....	37
3.4 Informationsquellen und unterstützende Angebote beim Studienstart .....	42
3.4.1 Informationen vor dem Studium .....	42
3.4.2 Angebote der Hochschulen vor und zu Beginn des Studiums .....	44

3.5 Die Entscheidung für die Abschlussart .....	47
3.5.1 Bachelorstudierende .....	47
3.5.2 Studierende traditioneller Abschlüsse .....	51
<b>4 STUDIENBEDINGUNGEN UND STUDIENQUALITÄT .....</b>	<b>55</b>
4.1 Aufbau und Struktur des Studiums .....	55
4.1.1 Studienaufbau und Leistungsanforderungen .....	56
4.1.2 Lehrangebot .....	62
4.1.3 Ausrichtung der Lehre .....	69
4.2 Durchführung der Lehre .....	75
4.2.1 Organisation der Lehrveranstaltungen .....	75
4.2.2 Einhaltung didaktischer Prinzipien in den Lehrveranstaltungen .....	79
4.2.3 Kompetenzvermittlung .....	84
4.3 Betreuung und soziales Klima .....	89
4.3.1 Erreichbarkeit und Betreuung der Lehrenden .....	89
4.3.2 Soziales Klima .....	94
4.4 Rahmenbedingungen des Studiums – Serviceleistungen und Ausstattung der Hochschulen .....	99
4.4.1 Beratungs- und Serviceleistungen .....	99
4.4.2 Räumliche Ausstattung der Hochschulen .....	102
4.4.3 Serviceleistungen und Ausstattung im Bibliotheksbereich .....	105
4.4.4 Computerausstattung und EDV-Angebote .....	107
4.5 Persönliche Studiensituation der Studierenden .....	110
4.5.1 Belastungen im Studium .....	110
4.5.2 Zeitlicher Aufwand für das Studium .....	115
4.5.3 Erwerbsquote und zeitlicher Aufwand für die Erwerbstätigkeit .....	120
4.5.4 Wechsel- und Abbrucherwägungen .....	124
4.5.5 Gesamtzufriedenheit .....	127
<b>5 STUDIENVERLAUF .....</b>	<b>131</b>
5.1 Praktika während des Studiums .....	131
5.2 Kontakt zu Firmen und Organisationen .....	135

5.3 Auslandsaufenthalte .....	138
5.3.1 Absolvierte Auslandsaufenthalte .....	138
5.3.2 Geplante Auslandsaufenthalte .....	145
5.4 Wechsel während des Studiums .....	149
5.4.1 Studiengangwechsel .....	150
5.4.2 Gründe für einen Studiengangwechsel.....	152
5.4.3 Hochschulwechsel .....	155
5.5 Unterbrechung im Studium .....	157
5.5.1 Studienunterbrechung und Dauer der Unterbrechung .....	157
5.5.2 Gründe für Studienunterbrechungen.....	160
<b>6 PLÄNE NACH DEM STUDIUM.....</b>	<b>163</b>
6.1 Vom Bachelor zum Master .....	163
6.2 Studienortwahl für ein Masterstudium .....	168
6.3 Wunschregion des Berufseinstiegs .....	175
<b>7 ZUSAMMENFASSUNG .....</b>	<b>181</b>
<b>8 LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>191</b>
<b>A METHODISCHE ANMERKUNGEN UND DATENGRUNDLAGE.....</b>	<b>195</b>
A.1 Grundgesamtheit und Stichprobe .....	195
A.2 Erstellung des Fragebogens und Durchführung der Befragung .....	196
A.3 Rücklauf und Datenqualität .....	198
<b>B TABELLEN UND GRAFIKEN.....</b>	<b>201</b>



---

# 1 EINLEITUNG

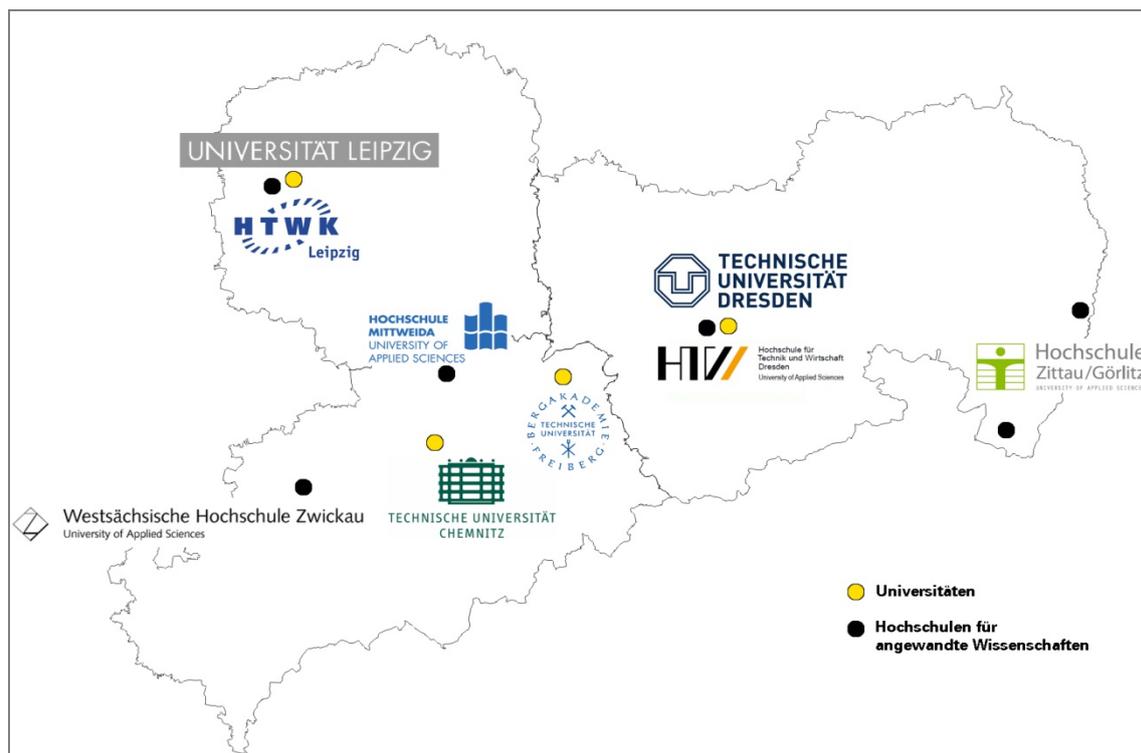
Wie zufrieden sind die sächsischen Studierenden mit ihrem Studium? Was waren die Entscheidungsgründe ein Studium in Sachsen aufzunehmen? Planen die Bachelorstudierenden ein Masterstudium und an welcher Hochschule? Entspricht die Beratungs- und Betreuungssituation an sächsischen Hochschulen ihren Bedürfnissen und Ansprüchen? Konnten sie einen Auslandsaufenthalt oder ein Praktikum verwirklichen? Wie gestaltet sich die Lebenssituation der Studierenden und wie werden von ihrer Seite die Rahmenbedingungen des Studiums eingeschätzt? Diese und ähnliche Fragen können mit der vorliegenden Hochschulstatistik nicht beantwortet werden. Antworten darauf kann die Sächsische Studierendenbefragung geben, die 2012 bereits zum zweiten Mal durchgeführt wurde. Diese Studie erstreckt sich auf die Studierenden aller Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften (Fachhochschulen)<sup>1</sup> im Geschäftsbereich des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst (SMWK; vgl. Abb. 1.1)<sup>2</sup>. Im Rahmen dieser Studie wurde in der Zeit von Ende März bis Anfang Juni 2012 jede/r vierte sächsische Studierende befragt. Insgesamt konnten so knapp 19.000 Studierende ausgewählt und zur Teilnahme an der Befragung aufgefordert werden. In die Stichprobe wurden nur Studierende aufgenommen, die in einem grundständigen Studiengang und - mit Ausnahme der Masterstudiengänge - mindestens im zweiten Studiensemester studierten. Mit der Festlegung auf das zweite und höhere Semester sollte sichergestellt werden, dass die Befragten ausreichend Erfahrung sammeln konnten, um die eigene Studiensituation adäquat bewerten zu können. Bei den Studierenden der Masterstudiengänge war das nicht erforderlich, da sie bereits ein Studium abgeschlossen haben.

---

<sup>1</sup> Nach dem neuen Sächsischen Hochschulfreiheitsgesetz, verabschiedet am 26.09.2012, ist für diese Hochschulform sowohl die Bezeichnung „Fachhochschule“ als auch die neue Bezeichnung „Hochschule für angewandte Wissenschaften“ möglich. Im vorliegenden Bericht wird vorrangig die neue Bezeichnung verwendet.

<sup>2</sup> Nicht einbezogen wurden die Kunst- und Musikhochschulen, da sich die Lehr- und Lernbedingungen an diesen Hochschulen erheblich von den Universitäten und Fachhochschulen unterscheiden und dadurch Vergleiche nur sehr eingeschränkt möglich sind.

Abb. 1.1: Befragte Hochschulen in Sachsen



Die Befragung selbst erfolgte über einen online zur Verfügung gestellten Fragebogen. Die Studierenden wurden zunächst auf postalischem Weg kontaktiert. Dieses mit dem Sächsischen Datenschutz abgestimmte Verfahren sah für den ersten Kontakt einen Brief vor, in dem über die Modalitäten der Online-Befragung informiert wurde und die Studierenden gebeten wurden, an ihr teilzunehmen. Insgesamt beantworteten etwa 5.800 Studierende den Fragebogen. Nach Abzug der nicht erreichbaren Studierenden und der nicht auswertbaren Fragebögen konnte so ein Nettorücklauf von 34 % erzielt werden.

In den letzten Jahren sind mit den Bologna-Reformen auch in Sachsen mit der Einführung der gestuften Studiengänge weitgreifende Umstellungen im Hochschulsystem umgesetzt worden. Bei der Reform der Studiengänge kommt dabei dem Freistaat eine Sonderrolle zu, da sich Studienberechtigte vor allem in den Ingenieurwissenschaften, aber auch in anderen Fächergruppen weiterhin in Diplomstudiengänge immatrikulieren können. Diese Studiengänge sind bologna-konform. Das heißt sie bieten einen modularisierten Aufbau und erreichte Leistungen werden nach dem Europäischen System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS) angerechnet. Insgesamt dominieren inzwischen auch im Freistaat Sachsen an beiden Hochschultypen die Bachelor- und Masterstudiengänge. Durch die Gegenüberstellung mit den Ergebnissen der ersten Sächsischen Studierendenbefragung, die 2005 durchgeführt wurde, wird es möglich,

empirisch fundierte Aussagen zu den Auswirkungen der weitreichenden Studienreform zu machen. Anders als zur aktuellen Studie liegt zur ersten Sächsischen Studierendenbefragung kein umfassender Forschungsbericht vor, da sie zum damaligen Zeitpunkt lediglich zur Indikatorenbildung im Rahmen des Sächsischen Hochschulberichts 2006 genutzt wurde. In der vorliegenden Studie bilden die Befunde aus dem Jahr 2005 eine wichtige Vergleichsmöglichkeit und stellen somit die Nullmessung vor den Studienreformen dar.

Für diese Auswertungssystematik wurde das Erhebungsinstrument der im Jahr 2005 durchgeführten ersten Sächsischen Studierendenbefragung als Vorlage genutzt. Neben den Themengebieten, die auch im Jahr 2005 erfasst wurden, erfolgte eine Erweiterung des Fragebogens. So wurden die sächsischen Studierenden befragt, ob sie vor bzw. bei Studienbeginn unterstützende Angebote der Hochschulen wahrgenommen haben. Bachelorstudierende wurden zu ihren weiteren Studienplanungen befragt. Wollen sie ein Masterstudium anschließen und aus welchen Gründen? Planen sie dabei einen Hochschulwechsel? Weiterhin sollten die Studierenden angeben, ob sie während des Studiums Kontakte zu sächsischen Unternehmen und Institutionen geknüpft haben. Ebenso wurde erfasst, wo die Studierenden nach dem Studium vorzugsweise in das Berufsleben einsteigen würden.

Die Sächsische Studierendenbefragung erweitert nicht nur die Hochschulstatistik als Instrument der Bestandsaufnahme der Studienbedingungen und der Studienqualität erheblich; sie bildet zugleich eine wichtige Ergänzung zu bundesweiten Studien, wie dem Konstanzer Studierendensurvey, der seit 1983 durchgeführt wird, dem Studienqualitätsmonitor von HIS und auch der seit 1951 im Auftrag des Deutschen Studentenwerkes durchgeführten Sozialerhebung. Die bundesweiten Erhebungen zeigen ein umfassendes Bild der Studiensituation und -bedingungen in Deutschland. Darüber hinaus gibt es Sonderauswertungen, die auch regionale Differenzierungen vornehmen. Auf Grundlage der bundesweiten Studien ist es möglich, Aussagen zu den einzelnen Bundesländern zu machen. Die vorhandenen Datensätze reichen allerdings nicht aus, um für Sachsen Differenzen nach Hochschultypen, Fächergruppen und Studienbereichen vornehmen zu können. Die Sächsische Studierendenbefragung wurde so angelegt, dass es durchaus möglich ist, die differenzierten Ergebnisse für Sachsen mit den bundesweiten Daten zu vergleichen.

Neben den bundesweiten Studien befragen die Hochschulen im Rahmen ihres Qualitätsmanagements zunehmend ihre Studierenden selbst zur Studiensituation. Diese Befragungen liefern wichtige Aussagen zur Qualität der Studienangebote. Da diese Studien aber weder flächendeckend sind, noch in der Anlage übereinstimmen, kann daraus kein

Gesamtbild für Sachsen gewonnen werden. Es ist auch nicht zu erwarten, dass dies in Zukunft der Fall sein wird. Dafür stehen die Besonderheiten und Spezifika der jeweiligen Hochschulen zu sehr im Vordergrund. Allerdings kann die Sächsische Studierendenbefragung für diese lokalen Studien eine wichtige Vergleichsbasis zur Verfügung stellen, mit der es möglich ist, nach Hochschultyp, Fächergruppen und Studienbereichen differenzierte Vergleiche anzustellen.

Um auch den Wünschen und Anforderungen möglichst gut Rechnung zu tragen und die Besonderheiten der beteiligten sächsischen Hochschulen zu berücksichtigen, wurden die Hochschulen in die Vorbereitungen der Befragung frühzeitig einbezogen. So war es möglich, auf die Expertise von Vertretern der Hochschulen zurückzugreifen und deren Anregungen bei der Erstellung des Erhebungsinstruments zu berücksichtigen.

---

## **2 DAS PROFIL DER STUDIERENDEN**

Wie setzen sich die befragten Studierenden der sächsischen Hochschulen nach soziodemografischen Merkmalen zusammen? Dieser Frage wird im laufenden Kapitel nachgegangen. Zugleich liefert es wichtige Hintergrundinformationen zur besseren Einordnung und Interpretation der in den nachfolgenden Kapiteln dargestellten Ergebnisse. Im ersten Unterkapitel wird zudem die im Bericht verwendete Auswertungssystematik, mit der Einteilung in Fächergruppen, Studienbereiche und Abschlussarten sowie das Vorgehen beim Vergleich der aktuellen Daten mit denen von 2005 vorgestellt. Anschließend werden dann die Verteilungen der Befragten nach Geschlecht, Alter, sozialer Herkunft, Elternschaft und Staatsangehörigkeit präsentiert.

### **2.1 ZUSAMMENSETZUNG DES SAMPLES UND AUSWERTUNGSSYSTEMATIK**

#### **2.1.1 Nach Fächergruppen und Studienbereichen**

Grundlage aller folgenden Auswertungen ist die Unterteilung der Befragten nach Fächergruppen und Studienbereichen in Orientierung an der amtlichen Hochschulstatistik. Die Befragten sollten im Fragebogen (vgl. Frage 7) angeben, in welchem Studiengang sie im Wintersemester 2011/12 an einer sächsischen Hochschule immatrikuliert waren<sup>1</sup>. Fragebögen, die keine Angabe zum Studiengang enthielten, wurden in der Auswertung nicht berücksichtigt. In einem ersten Schritt wurden die angegebenen Studiengänge zu Studienfächern zusammengefasst, welche wiederum die Grundlage der in Tab. 2.1 dargestellten Studienbereiche bzw. übergeordneten Fächergruppen bilden. Die genaue Zuord-

---

<sup>1</sup> Nicht alle der im Zuge der Befragung erfassten Studierenden sind in nur einem Studiengang eingeschrieben. Unter bestimmten Bedingungen (in Sachsen geregelt im §18 Abs. 2 Satz 5 SächsHSFG) ist ein sogenanntes Parallelstudium, d.h. die zeitgleiche Immatrikulation in zwei Studiengänge, möglich. Knapp 3 % der Befragten gaben an, sich in dieser speziellen Studiensituation zu befinden. Die Beantwortung des Fragebogens erfolgte bei diesen Studierenden immer nur für einen Studiengang, der an einer der einbezogenen sächsischen Hochschulen angeboten wurde (vgl. Frage 7).

nung der Studienfächer zu den Studienbereichen ist in Tab. A 2.1 ausgewiesen. Abweichend von der Bundesstatistik findet sich bei den Fächergruppen eine Kategorie „Sonstige“, der im vorliegenden Bericht die vergleichsweise kleinen Fächergruppen Sport, Kunst sowie Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften zugeordnet wurden. Auch werden die Medizin und Veterinärmedizin nicht wie in der Bundesstatistik separat betrachtet, sondern zu einer Fächergruppe „Medizin“ zusammengefasst.

Insgesamt ergeben sich sechs Fächergruppen: Mit fast 1.800 Befragten bilden die Ingenieurwissenschaften die größte Fächergruppe (vgl. Tab. 1). Dahinter folgen in der Reihenfolge die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (1.210), die Sprach- und Kulturwissenschaften (913), die Mathematik/Naturwissenschaften (855) sowie die Medizin (492). Mit insgesamt 233 Personen weist die Fächergruppe „Sonstige“ die kleinste Anzahl an Befragten auf.

Der größte Studienbereich ist der Maschinenbau (815), gefolgt von den Wirtschaftswissenschaften (535), der Humanmedizin (335), der Informatik (251) und der Elektrotechnik (206). Es finden sich aber auch sehr kleine Studienbereiche wie die Altphilologie (Klass. Philologie), Neugriechisch (8), die Verwaltungswissenschaften (8) und die Raumplanung (9)<sup>2</sup>.

Tab. 2.1: Anzahl der Befragten, nach Fächergruppen und Studienbereichen

Ingenieurwissenschaften (1.770)			
Maschinenbau/ Verfahrenstechnik	815	Vermessungswesen	93
Elektrotechnik	206	Ingenieurwesen allgemein	91
Bauingenieurwesen	188	Wirtschaftsingenieurwesen mit ingenieurwissenschaftlichem Schwerpunkt	48
Verkehrstechnik, Nautik	176	Bergbau, Hüttenwesen	38
Architektur	106	Raumplanung	9
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (1.210)			
Wirtschaftswissenschaften	535	Politikwissenschaft	50
Rechtswissenschaften	175	Regionalwissenschaft	34
Wirtschaftsingenieurwesen mit wirtschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt	163	Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften allgemein	27
Sozialwissenschaft	117	Verwaltungswissenschaften	8
Sozialwesen	101		

<sup>2</sup> Die Studienbereiche, welche insgesamt weniger als 30 Befragungsteilnehmer/innen aufweisen, werden in den nachfolgenden Ergebnisbetrachtungen des Berichts mit „niedrige Fallzahl“ (n. F.) gekennzeichnet, da sich aufgrund der geringen Anzahl keine weiterführenden statistischen Aussagen treffen lassen.

Fortsetzung Tab. 2.1: Anzahl der Befragten, nach Fächergruppen und Studienbereichen

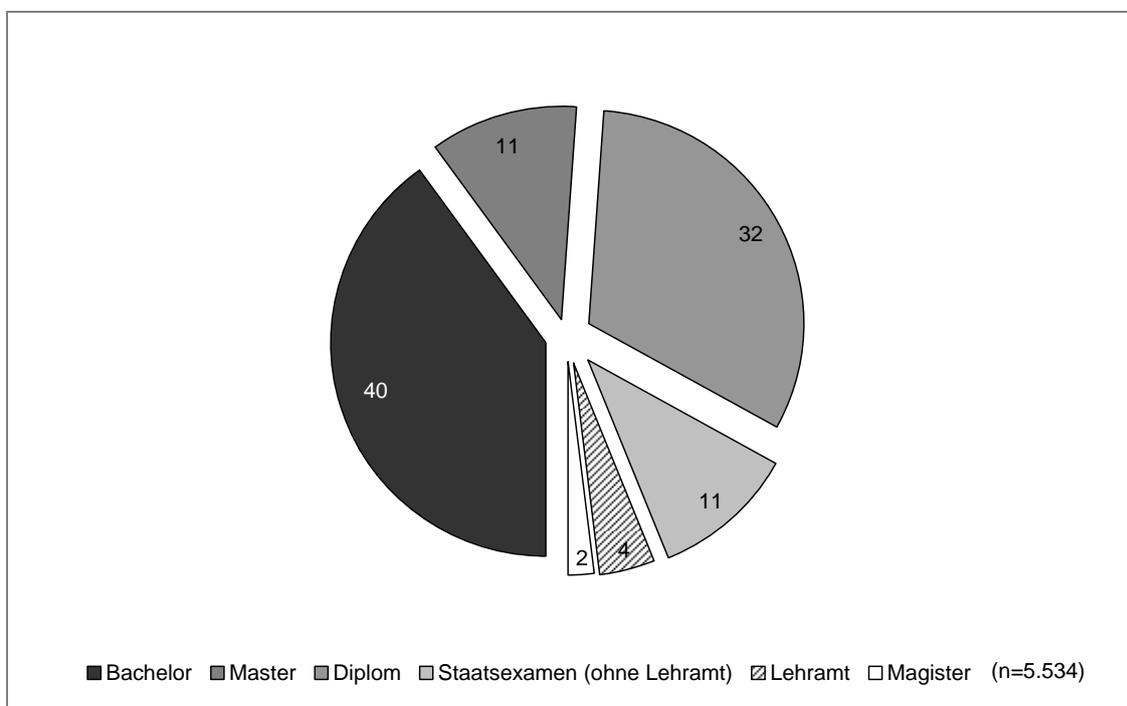
Sprach- und Kulturwissenschaften (913)			
Psychologie	150	Philosophie	33
Germanistik (Deutsch, germanische Sprachen ohne Anglistik)	107	Kulturwissenschaft	32
Erziehungswissenschaften	103	Bibliothekswissenschaft, Dokumentation	27
Geschichte	99	Sonderpädagogik	17
Sprach- und Kulturwissenschaften allgemein	99	Romanistik	16
Allg. und vergleichende Literatur- und Sprachwissenschaft	98	Evangelische Theologie - Religionslehre	14
Anglistik, Amerikanistik	63	Slawistik, Baltistik, Finno-Ugristik	14
Außereuropäische Sprach- und Kulturwissenschaften	33	Altphilologie (Klass. Philol.), Neugriechisch	8
Mathematik/Naturwissenschaften (855)			
Informatik	251	Geowissenschaften (ohne Geographie)	58
Chemie	118	Biologie	57
Mathematik	117	Mathematik, Naturwissenschaften allgemein	38
Geographie	109	Pharmazie	23
Physik, Astronomie	84		
Medizin (492)			
Humanmedizin (ohne Zahnmedizin)	335	Zahnmedizin	53
Veterinärmedizin	70	Gesundheitswissenschaften allgemein	34
Sonstige (234)			
Sport, Sportwissenschaft	54	Darstellende Kunst, Film und Fernsehen, Theaterwissenschaft	20
Kunst, Kunstwissenschaft allgemein	49	Gestaltung	16
Forstwissenschaft, Holzwirtschaft	36	Landespflege, Umweltgestaltung	14
Agrarwissenschaften, Lebensmittel- und Getränketechnologie	32	Musik, Musikwissenschaft	13

### 2.1.2 Nach angestrebter Abschlussart

Neben den Fächergruppen und Studienbereichen stellt die Abschlussart eine weitere Auswertungsebene dar. Im Zuge des Bologna-Prozesses erfolgte auch in Sachsen die weitgehende Umstellung auf eine zweigliedrige Studienstruktur, welche zum Erlangen des Bachelor- bzw. Mastergrades führt. Etwas mehr als die Hälfte der befragten Studierenden gab an, einen dieser Studienabschlüsse anzustreben (vgl. Abb. 2.1). Eine Sonderstellung unter allen Bundesländern nimmt Sachsen bezüglich des Diplomabschlusses ein,

denn nur im Freistaat können in bestimmten Fächern weiterhin Diplomstudiengänge<sup>3</sup> aufgenommen werden. Insgesamt etwas weniger als ein Drittel der Befragten ist in einem Diplomstudiengang immatrikuliert. Daneben fiel die Wahl von 11 % der Studierenden auf einen Staatsexamensstudiengang<sup>4</sup> und weitere 3 % studieren einen Magisterstudiengang. Für die Lehramtsstudierenden zeigt sich eine besondere Situation in Sachsen. So wurde für alle Schulformen die Umstellung vom Staatsexamen auf die neuen Abschlüsse Bachelor und Master im Zeitraum zwischen Wintersemester 2006/07 und dem Wintersemester 2007/08 abgeschlossen. Zum Wintersemester 2012/13 erfolgte eine erneute Reform der Lehrerausbildung und die gestuften Studiengänge wurden wieder durch Staatsexamensstudiengänge abgelöst.

Abb. 2.1: Angestrebte Abschlussart der Studierenden



<sup>3</sup> Vor allem in den Ingenieurwissenschaften, aber auch in den Mathematik/Naturwissenschaften, können weiterhin Diplomstudiengänge belegt werden. Diese sind „Bologna konform“, d.h. sie bieten einen modularisierten Aufbau und erreichte Leistungen werden nach dem Europäischen System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen (ECTS) angerechnet. An manchen Hochschulen für angewandte Wissenschaften besteht die Möglichkeit, sich während des Studiums zu entscheiden, ob dieses mit einem Bachelor oder einem Diplom (nach entsprechend längerer Studiendauer) abgeschlossen werden soll.

<sup>4</sup> U.a. in der Medizin und teilweise in den Rechtswissenschaften. Im vorliegenden Bericht werden die Lehramtsstudiengänge separat betrachtet.

Somit ergibt sich eine nach angestrebten Studienabschlüssen heterogene Zusammensetzung in diesem Bereich, der im vorliegenden Bericht in der Kategorie Lehramt zusammengefasst wurde. Dieser Befragtengruppe können insgesamt 4 % der Studierenden zugeordnet werden. Weitere 2 % strebten zum Befragungszeitpunkt einen Magisterabschluss an<sup>5</sup>.

Als Besonderheit dieser Auswertungsebene bleibt zu beachten, dass sie nicht überschneidungsfrei zur Ebene der Fächergruppen und Studienbereiche ist. So setzten sich die Staatsexamensstudiengänge (ohne Lehramt) größtenteils aus Studierenden der Medizin und Rechtswissenschaften zusammen (vgl. Tab. 2.2). Studierende, die ein Diplom anstreben, finden sich größtenteils in den Ingenieurwissenschaften, während Befragte mit den Abschlüssen Lehramt und Magister vor allem in der Fächergruppe der Sprach- und Kulturwissenschaften immatrikuliert sind. Aus diesem Grund werden Facheffekte, die schon auf Ebene der Fächergruppen beschrieben werden, bei den Betrachtungen nach Abschlussart ausgespart.

Tab. 2.2: Abschlussart, nach Fächergruppe (in %)

	Bachelor (n=2.202)	Master (n=620)	Diplom (n=1.763)	Staats- examen (ohne Lehramt; n=606)	Lehramt (n=144)	Magister (n=138)
Ingenieurwissenschaften	22,8	23,9	63,1	-	-	6,5
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	30,8	26,1	13,4	18,0	4,2	13,8
Sprach- und Kulturwissenschaften	19,2	22,1	8,8	-	71,5	68,8
Mathematik/Naturwissenschaften	18,9	20,0	14,4	6,4	15,3	-
Medizin	1,2	1,0	-	75,6	0,7	-
Sonstige	7,1	6,9	0,3	-	8,3	10,9

<sup>5</sup> Im Rahmen der Bologna-Reform wurden die Magisterstudiengänge in Sachsen eingestellt. Letztmalig war nach den Vorgaben des Sächsischen Hochschulgesetzes eine Neu-Immatrikulation im Wintersemester 2008/09 möglich. Die Magisterstudiengänge wurden an den Universitäten zum Teil schon früher eingestellt.

### 2.1.3 Zeitvergleich

Während bei der ersten Sächsischen Studierendenbefragung die überwiegende Mehrheit der Studierenden noch in Studiengänge immatrikuliert war, die noch nicht nach den Vorgaben der Bologna-Reform umgestaltet waren, hat sich dies inzwischen geändert. Für den Vergleich traditioneller und reformierter Studiengänge reicht es allerdings nicht aus, einfach die Ergebnisse der beiden Erhebungen gegenüberzustellen. Dies liegt vor allem an den Staatsexamensstudiengängen (ohne Lehramt), die in die Studienreform (Einführung konsekutiver Studienanschlüsse, Modularisierung, Umstellung auf ECTS) nicht einbezogen wurden. Hinzu kommt auch, dass es bereits 2005 vereinzelte Bachelor- und Masterstudiengänge gegeben hat, die „bologna-konform“ waren. Aus diesen Gründen werden für den Vergleich unter *traditionelle Studiengänge 2005* nur die Diplom- und Magisterstudiengänge einbezogen. Für die Bildung der Vergleichsgruppe ist zunächst darauf zu verweisen, dass in Sachsen – anders als in allen anderen Bundesländern – weiterhin Diplomstudiengänge fortbestehen. Allerdings konnten diese Diplomstudiengänge nur fortgeführt werden, wenn sie modularisiert wurden. Aus diesem Grund werden sie zusammen mit den Bachelor- und Masterstudiengängen als *reformierte Studiengänge 2012* zusammengefasst (vgl. Tab. 2.3). Für den Vergleich der traditionellen und reformierten Studiengänge ist aber einschränkend hinzuzufügen, dass sich die Universität Leipzig nicht an der Befragung 2005 beteiligt hat. Umfassende Überprüfungen haben ergeben, dass daraus trotz des Fehlens dieser Universität keine substantiellen Abweichungen für die einzelnen Vergleichsebenen resultieren.

Tab. 2.3: Übersicht über Studiengänge 2005 und 2012

Traditionelle Studiengänge 2005	Reformierte Studiengänge 2012
Diplomstudiengänge	Modularisierte Diplomstudiengänge <sup>6</sup>
Magisterstudiengänge	Bachelorstudiengänge
	Masterstudiengänge

---

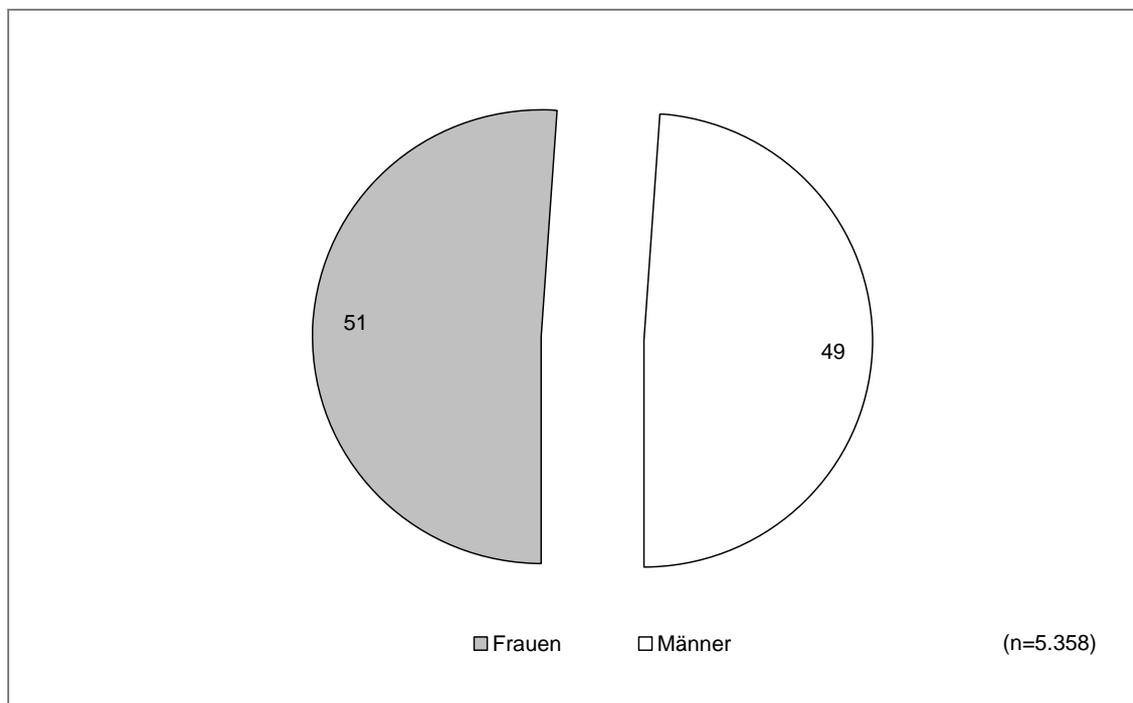
<sup>6</sup> Vereinzelt werden zu den Diplomstudiengängen 2012 noch Befragte in höheren Semestern gerechnet, die sich noch vor der Umstrukturierung ihres Studiengangs immatrikuliert haben. Auf Grundlage der Daten ist es nicht möglich, diese Gruppe genauer zu identifizieren. Dadurch entsteht eine Ungenauigkeit, die jedoch für die Vergleiche in Kauf genommen wird.

## 2.2 SOZIODEMOGRAFISCHE ANGABEN

### 2.2.1 Geschlecht der befragten Studierenden

Laut der amtlichen Statistik (vgl. Statistisches Landesamt 2012) waren in Sachsen im Wintersemester 2011/2012 an den in der vorliegenden Umfrage erfassten vier Universitäten und fünf Hochschulen für angewandte Wissenschaften (Fachhochschulen) insgesamt 103.149 Studierende immatrikuliert. Davon waren 46.082 Frauen, sodass sich ein Anteil von 45 % ergibt. Bei den befragten Studierenden zeigt sich hingegen eine leichte Verschiebung zugunsten der Frauen. Sie umfassen hier einen Anteil von 51 % (vgl. Abb. 2.2).

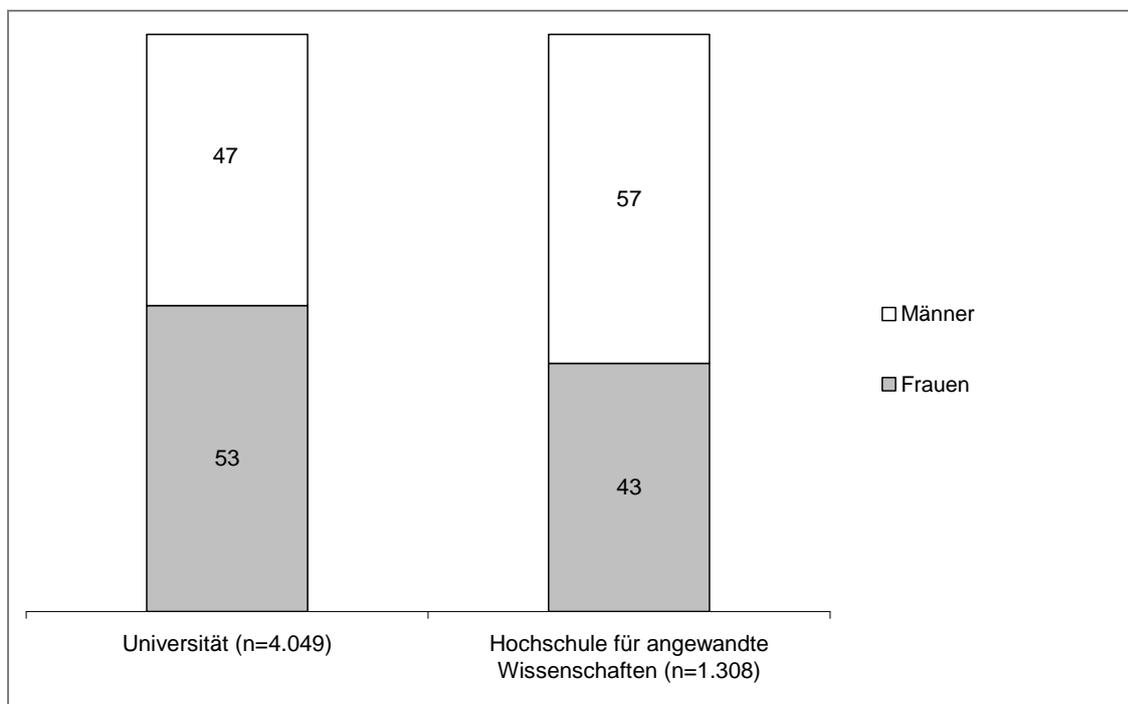
Abb. 2.2: Geschlecht der befragten Studierenden (in %)



Differenziert nach **Hochschulart** lassen sich Unterschiede bei den Anteilen an studierenden Frauen und Männern feststellen. So zeigen die Daten der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes (vgl. Isserstedt et al. 2009: 54) für Gesamtdeutschland, dass Frauen an den Universitäten etwas häufiger (51 %) als Männer vertreten sind, während an Fachhochschulen ein deutlich höherer Anteil an Männern (62 %) vorzufinden ist. Diese Verteilung, die auch aufgrund unterschiedlicher Fächerangebote dieser Institutionen in Verbindung mit einer geschlechtsspezifischen Fächerwahl zustande kommt, ist in ähnlichem Umfang auch bei den befragten sächsischen Studierenden beobachtbar (vgl.

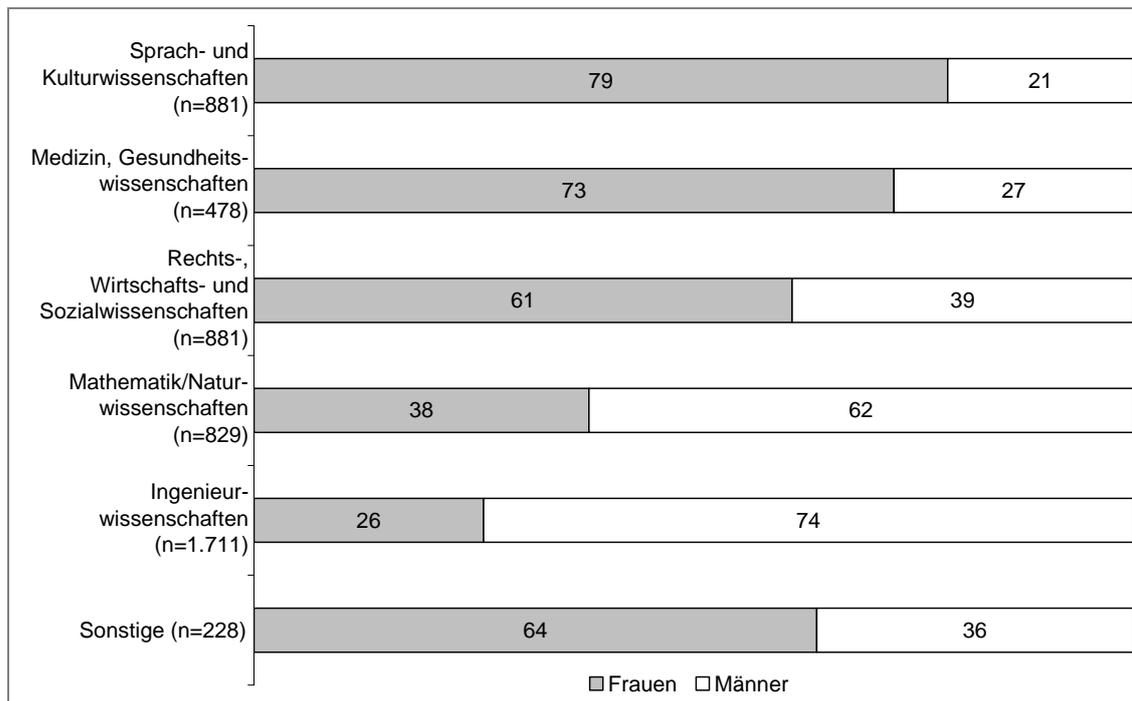
Abb. 2.3). Auch im Freistaat haben etwas mehr Frauen (53 %) als Männer ein Studium an einer Universität begonnen. An den Fachhochschulen überwiegen dagegen die Männer (57 %), wenngleich ihr Anteil nicht so hoch ausfällt wie in Gesamtdeutschland.

Abb. 2.3: Geschlecht der Befragten, nach Hochschultyp (in %)



In den untersuchten **Fächergruppen** zeigen sich starke geschlechtsspezifische Unterschiede. So weisen besonders die Fächergruppen der Sprach- und Kulturwissenschaften (79 %), der Medizin (73 %) sowie der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (61 %) einen hohen Frauenanteil auf (vgl. Abb. 2.4). Demgegenüber haben in den Ingenieurwissenschaften (26 %) und in den Mathematik/Naturwissenschaften (38 %) deutlich seltener Frauen ein Studium in Sachsen aufgenommen.

Abb. 2.4: Geschlecht der Befragten, nach Fächergruppe (in %)



Innerhalb der meisten Fächergruppen gibt es einzelne **Studienbereiche**, die ein Geschlechterverhältnis aufweisen, dass dem Fächergruppentrend entgegensteht (vgl. Tab. A 2.2). So werden in den Ingenieurwissenschaften die Studienbereiche Architektur (63 %) und Vermessungswesen (54 %) häufiger von Frauen studiert. In den Mathematik/Naturwissenschaften gilt dies für die Biologie (74 %) und die Geographie (66 %). Für die Fächergruppe Medizin zeigt sich hingegen, dass hier in allen zugeordneten Studienbereichen deutlich häufiger Frauen ein Studium aufgenommen haben. In den eher von Frauen gewählten Sprach- und Kulturwissenschaften sind für die Studienbereiche Geschichte (41 %) und Philosophie (36 %) geringere Frauenanteile beobachtbar. Gleiches gilt in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften für die Politikwissenschaft (46 %) und das Wirtschaftsingenieurwesen (36 %).

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Fächerwahl führen auch zu einem ungleichen Geschlechterverhältnis bei den gewählten **Abschlussarten** der Studierenden. Für die traditionellen Abschlüsse zeigt sich, dass besonders bei den hauptsächlich in den Ingenieurwissenschaften angebotenen Diplomstudiengängen ein geringer Frauenanteil (34 %) festzustellen ist. Beim Lehramt (75 %), dem am häufigsten in den medizinischen Fächern angebotenen Staatsexamen (ohne Lehramt, 71 %) sowie in den eher geisteswissenschaftlichen Magisterstudiengängen (71 %) sind hingegen deutlich häufiger Frauen zu finden (vgl. Tab. 2.4). Für die neuen Abschlüsse (Bachelor, Master), die sich gleich-

mäßig auf die Fächergruppen der Sprach- und Kulturwissenschaften, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Mathematik/Naturwissenschaften und Ingenieurwissenschaften verteilen, ist eine leichte Verschiebung zugunsten der Frauen feststellbar.

Tab. 2.4: *Geschlecht der Befragten, nach Abschlussart (in %)*

	Frauen	Männer
Bachelor (n=2.130)	54,4	45,6
Master (n=606)	55,0	45,0
Diplom (n=1.713)	33,7	66,3
Staatsexamen (ohne Lehramt; n=589)	70,6	29,4
Lehramt (n=187)	74,9	25,1
Magister (n=133)	70,7	29,3

## 2.2.2 Alter der befragten Studierenden

Im Mittel waren die befragten Studierenden zum Befragungszeitpunkt 25 Jahre alt. Die jüngsten Studierenden waren 20 Jahre<sup>7</sup>, die ältesten über 60 Jahre (vgl. Abb. 2.5). Insgesamt gaben aber nur 2 % der Befragten an, 35 Jahre und älter zu sein. Somit liegen die hier befragten Studierenden genau im Bereich des bundesdeutschen Durchschnitts (vgl. Isserstedt et al. 2009: 113). Werden die Umstände der Stichprobenziehung beachtet, so kann konstatiert werden, dass die sächsischen Studierenden im Schnitt sogar etwas jünger als ihre bundesdeutschen Kommilitoninnen und Kommilitonen sein müssten. Differenziert nach **Geschlecht** ist für die Studierenden beobachtbar, dass die Frauen knapp ein halbes Jahr jünger sind als die Männer.

Unterschieden nach **Hochschultyp** zeigen sich leichte Unterschiede. So sind die Studierenden an Hochschulen für angewandte Wissenschaften mit 25,5 Jahren im Durchschnitt etwas älter als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen an den Universitäten (24,9 Jahre, vgl. Abb. 2.6).

---

<sup>7</sup> Dass keine jüngeren Studierenden zu finden sind, ist auf die Bedingungen der Stichprobenziehung zurückzuführen. So sollten nur Studierende, die bereits Erfahrungen im jeweiligen Studiengang sammeln konnten (ab dem zweiten Fachsemester), zu den Studienbedingungen befragt werden.

Abb. 2.5: Alter der Befragten (in %)

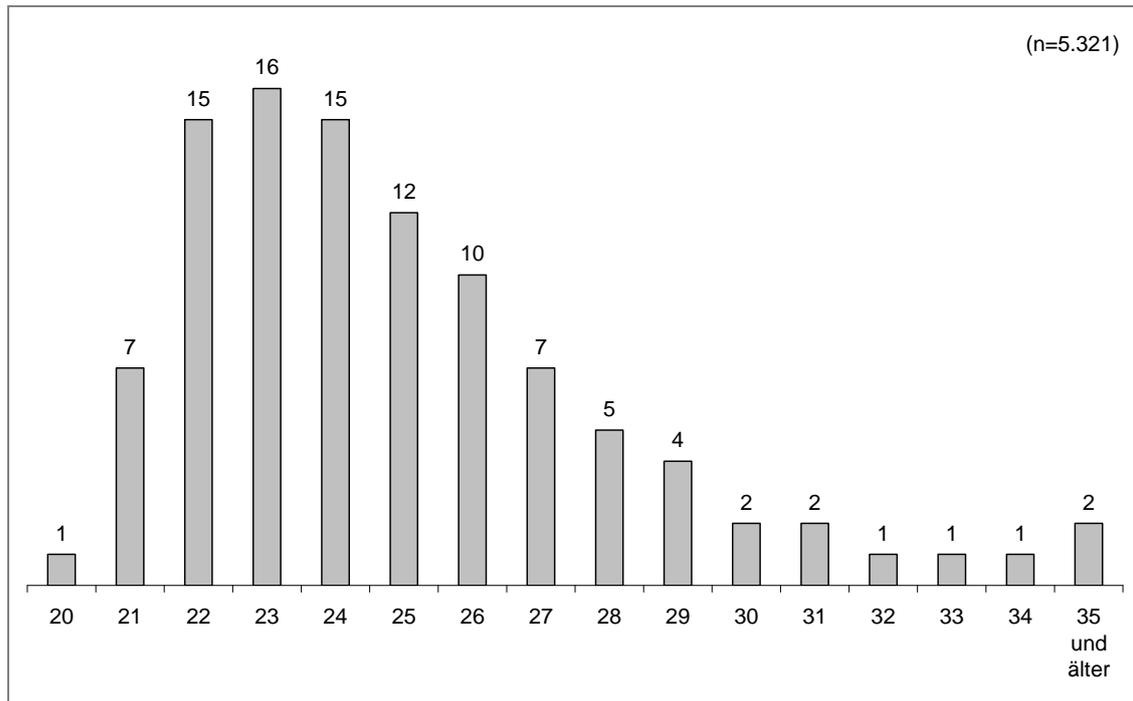
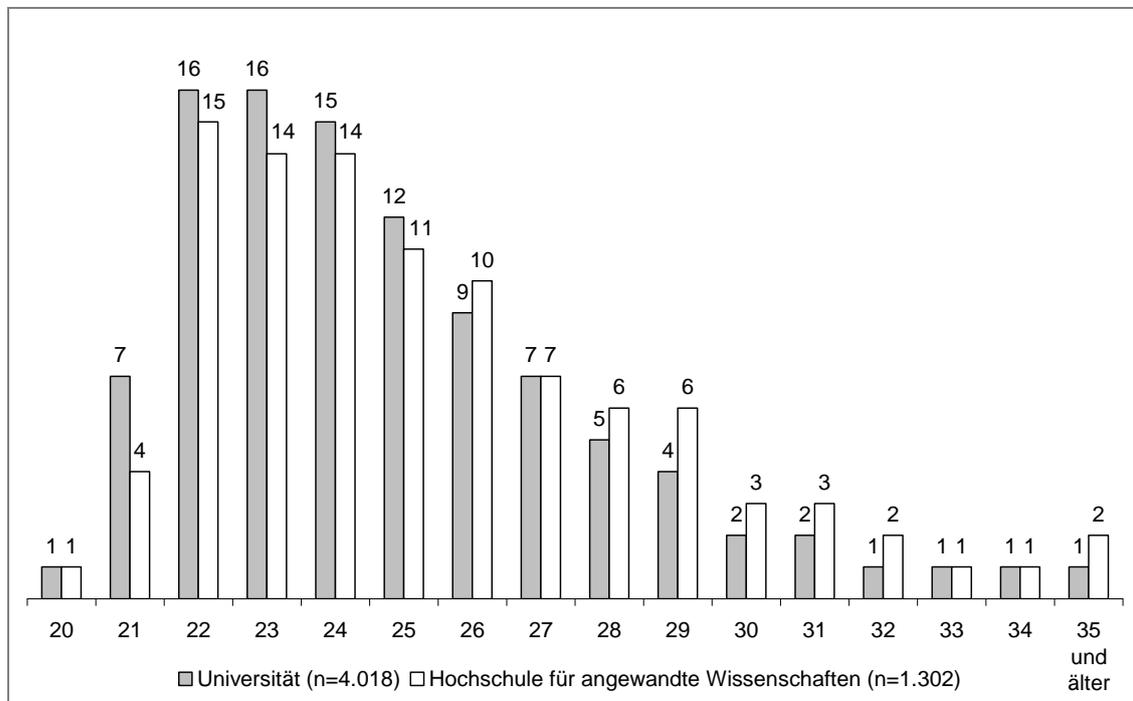


Abb. 2.6: Alter der Befragten, nach Hochschultyp (in %)



Nach **Fächergruppen** können ebenfalls geringe Unterschiede ausgemacht werden. So sind die durchschnittlich jüngsten Studierenden in den Mathematik/Naturwissenschaften (24,4 Jahre), die ältesten in den Sprach- und Kulturwissenschaften (25,5 Jahre), den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (25,3 Jahre) und in der Medizin (25,3 Jahre) zu finden (vgl. Tab. 2.5). Die höheren Werte in den letztgenannten Gruppen lassen sich vor allem durch Effekte der Abschlussart erklären. Während die lange Regelstudienzeit des Staatsexamens in der Medizin (12,5 Semester) seine Auswirkung zeigt, ist es bei den Sprach- und Kulturwissenschaften besonders die Konzentration der verbliebenen Magisterabschlüsse in dieser Fächergruppe. Wie im Folgenden noch gezeigt wird, sind diese Studierenden allesamt weit in ihrem Studium fortgeschritten und bilden damit die durchschnittlich älteste Befragtengruppe.

Tab. 2.5: Alter der Befragten, nach Fächergruppe (Mittelwert)

	Mittelwert
Mathematik/Naturwissenschaften (n=824)	24,4
Ingenieurwissenschaften (n=1.699)	24,8
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (n=1.165)	25,3
Medizin (n=473)	25,3
Sprach- und Kulturwissenschaften (n=874)	25,5
Sonstige (n=228)	25,2

Unterschieden nach **Abschlussart** wird erkennbar, dass die Studierenden, die einen Bachelorabschluss anstreben, erwartungsgemäß am jüngsten (24 Jahre) sind, während die Studierenden in den Magisterstudiengängen, mit durchschnittlich etwas über 29 Jahren, die älteste Befragtengruppe darstellt (vgl. Tab. 2.6). Bei letztgenannten handelt es sich somit größtenteils um Langzeitstudierende<sup>8</sup>. Dies führt dazu, dass die Magisterstudierenden in einigen Untersuchungsfeldern (z.B. bei Angaben zu Studienunterbrechungen, Auslandsaufenthalten oder der Elternschaft) deutlich vom Durchschnitt abweichen werden<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Der Durchschnitt der bereits absolvierten Fachsemester aller Magisterstudierenden liegt bei 13 Semestern.

<sup>9</sup> An diesen Stellen wird auf die Besonderheit dieser Befragtengruppe hingewiesen.

Tab. 2.6: Alter der Befragten, nach Abschlussart (Mittelwert)

	Mittelwert
Bachelor (n=2.119)	24,1
Master (n=604)	25,8
Diplom (n=1.700)	25,4
Staatsexamen (ohne Lehramt; n=582)	25,2
Lehramt (n=184)	25,1
Magister (n=132)	29,4

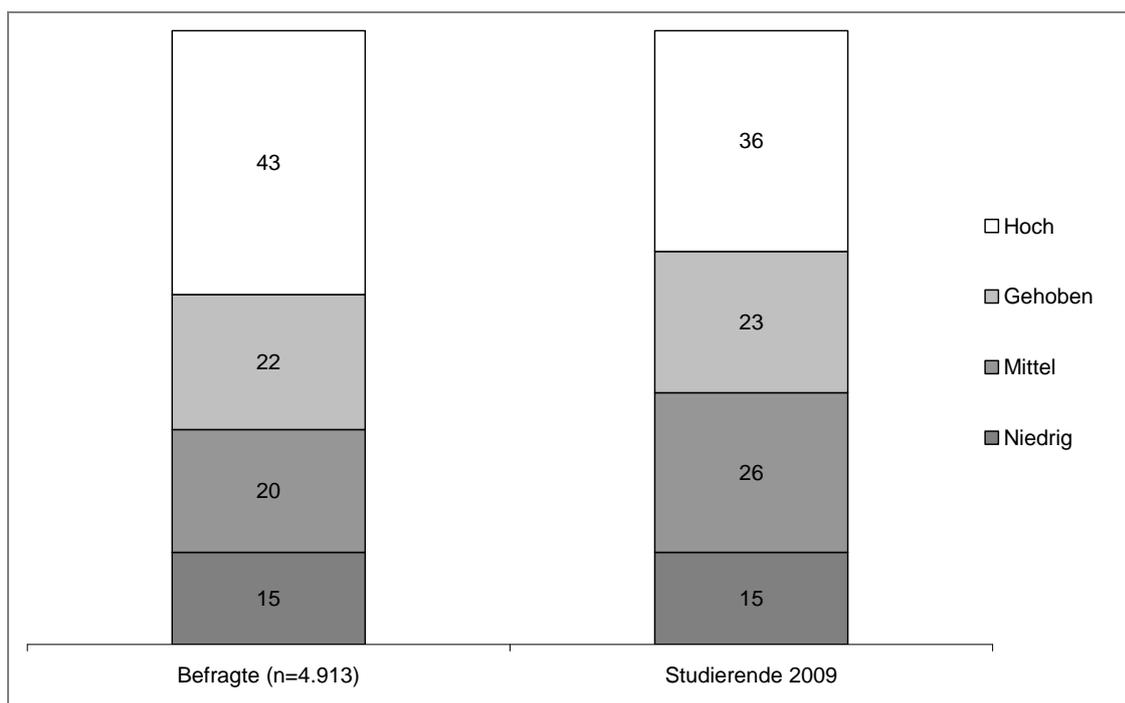
### 2.2.3 Soziale Herkunft der befragten Studierenden

Die Einflüsse der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen von Kindern erregen nicht erst seit den medial stark diskutierten Ergebnissen der PISA-Studie ein hohes öffentliches Interesse. Schon in den 1960er Jahren konnten Verwerfungen beim Zugang zu höherer Bildung aufgrund der sozialen Herkunft festgestellt werden. Seitdem wurden diese Ergebnisse in zahlreichen Studien (u.a. in den Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks) für den Hochschulzugang aufgezeigt und immer wieder bestätigt. In der Zusammenfassung stellen diese Untersuchungen für Gesamtdeutschland fest, dass sich die soziale Selektion beim Hochschulzugang erstaunlich stabil zeigt.

Für die nachfolgenden Analysen der sächsischen Studierenden wird auf deren Angaben zu den höchsten Berufs- und Bildungsabschlüssen ihrer Eltern zurückgegriffen (vgl. Frage 66, 67 und 68). Auf dieser Basis werden die sogenannten sozialen Herkunftsgruppen (hoch, gehoben, mittel und niedrig) in Orientierung an dem von der Hochschul-Informationssystem GmbH (HIS) entwickelten Modell (vgl. Isserstedt et al. 2009: 564) berechnet. Eine genaue Darstellung der Zuordnung befindet sich im Anhang (vgl. Tab. A 2.3).

Der Großteil (43 %) der befragten Studierenden an sächsischen Hochschulen gehört dabei der hohen Herkunftsgruppe an (vgl. Abb. 2.7). Jeweils etwas mehr als 20 % können der gehobenen und mittleren Gruppe zugeordnet werden. Fast jede/r Siebente hat einen „hochschulfernen“ Familienhintergrund und entstammt der niedrigen Herkunftsgruppe. Im Vergleich mit den bundesdeutschen Daten für die Studierenden 2009 (vgl. Isserstedt et al. 2009: 129) fällt auf, dass in Sachsen der Anteil derjenigen, die einer hohen sozialen Herkunftsgruppe zugehörig sind, sogar noch etwas größer ist, während die mittlere Herkunftsgruppe im Umfang etwas kleiner ausfällt.

Abb. 2.7: Soziale Herkunft der Befragten und aller deutschen Studierenden (in %)



Bei der Betrachtung der sozialen Herkunft nach **Hochschultyp** wird deutlich, dass die Studentenschaft der Hochschulen für angewandte Wissenschaften eine heterogenere Zusammensetzung aufweist als die der Universitäten (vgl. Abb. 2.8). So sind bei den Studierenden an den Fachhochschulen die hohen Herkunftsgruppen weniger dominant als an den Universitäten, wenngleich sie auch hier eine starke Statusgruppe bilden. Insgesamt deuten die Werte darauf hin, dass die soziale Selektion beim Zugang zu den untersuchten Hochschulen für angewandte Wissenschaften weniger ausgeprägt ist als im universitären Bereich.

Für den überwiegenden Teil der **Fächergruppen** ist eine ähnliche Verteilung der sozialen Herkunftsgruppen feststellbar (vgl. Abb. 2.9). Als Ausnahme zeigt sich die Fächergruppe der Medizin. In ihr finden sich besonders häufig Studierende (62 %), die einer hohen sozialen Herkunftsgruppe zugeordnet werden können, während Studierende der niedrigen sozialen Herkunftsgruppen (8 %) sich noch seltener für ein Studium in diesem Bereich entschieden haben.

Abb. 2.8: Soziale Herkunft der Befragten, nach Hochschultyp (in %)

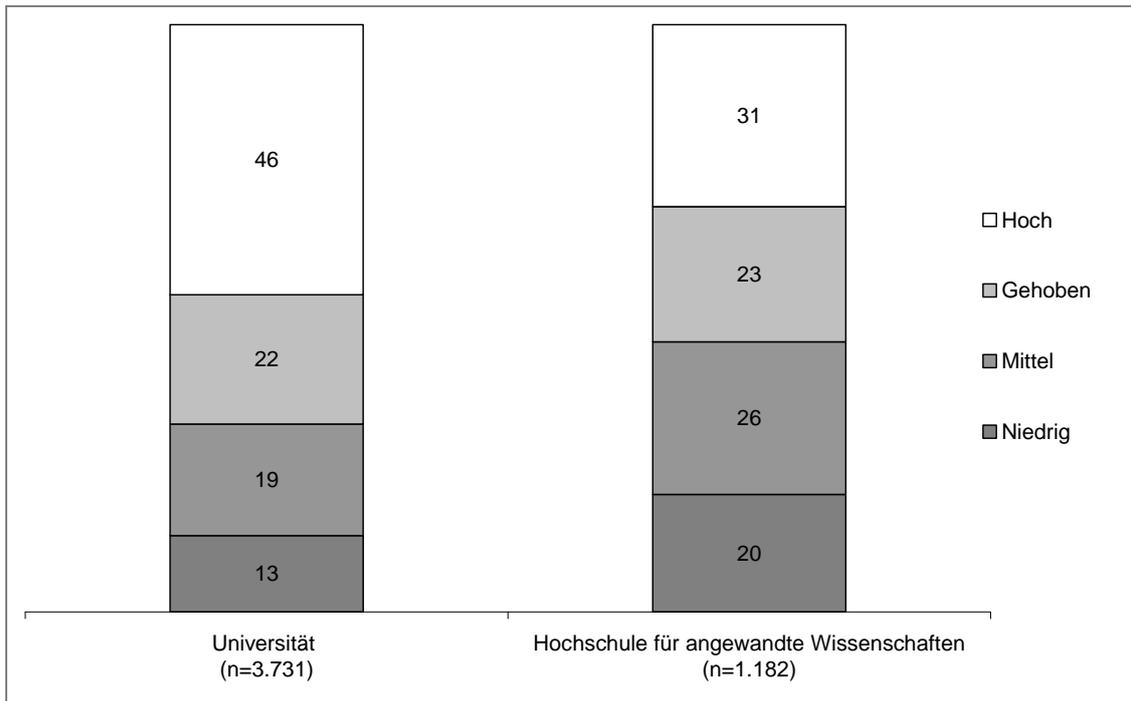
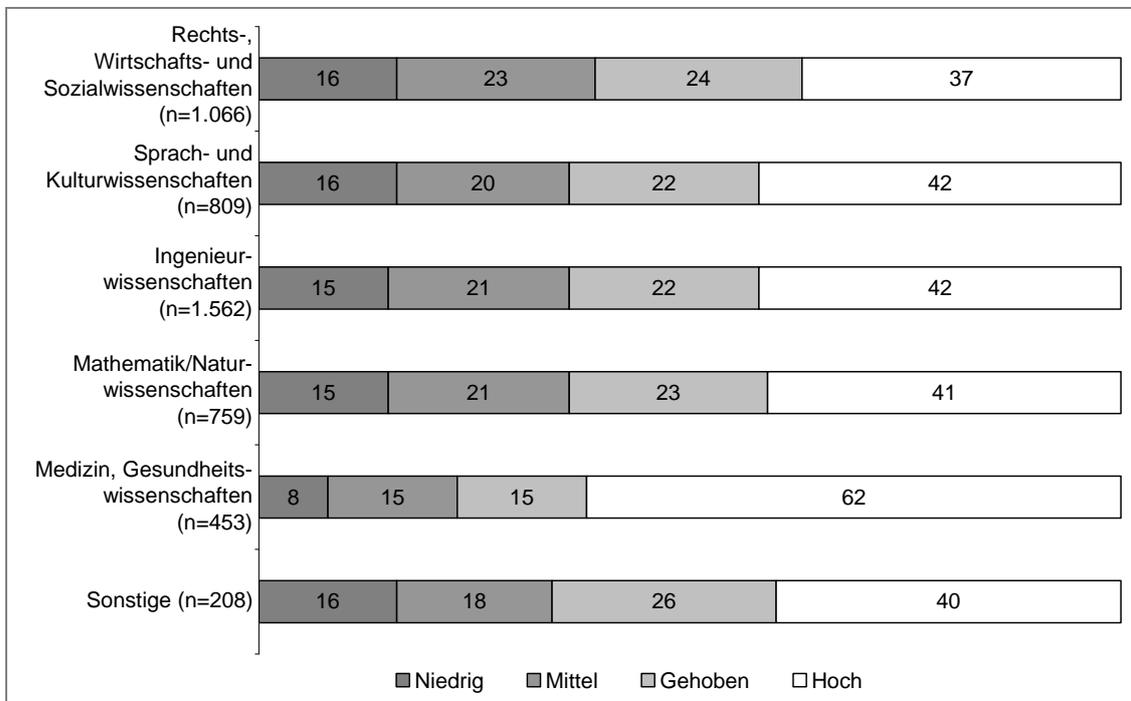


Abb. 2.9: Soziale Herkunft der Befragten, nach Fächergruppe (in %)



Unterschieden nach **Studienbereich** zeigt sich, dass Studierende der niedrigen Herkunftsgruppen in einigen Fächern häufiger zu finden sind. Besonders beachtenswert ist das Sozialwesen, welches größtenteils an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften angeboten wird. Die Hälfte der Studierenden in diesem Studienbereich kann einer niedrigen oder mittleren sozialen Herkunftsgruppe zugeordnet werden (vgl. Tab. A 2.4). Ähnlich hohe Werte zeigen sich für die Erziehungswissenschaften (49 %), die Chemie (46 %) und das Vermessungswesen (45 %). Für diese drei Studienbereiche kann somit festgestellt werden, dass sie für einen sozialen Aufstieg vergleichsweise offener sind. Die nur im universitären Bereich angebotenen Fächer der Medizin und der Zahnmedizin sind hingegen die sozial homogensten. Mit zusammen jeweils 20 % fällt der Anteil der niedrigen und mittleren Gruppen in diesen Studienbereichen am geringsten aus.

Für die Studienbereiche der Ingenieurwissenschaften lassen sich deutliche Unterschiede nach Hochschultyp feststellen. So weisen die Fächer der Verkehrstechnik (52 %), der Architektur (50 %), des Bauingenieurwesens (48 %) und des Maschinenbaus (46 %) an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften deutlich höhere Anteile an Studierenden auf, die aus den statusniedrigeren Herkunftsgruppen stammen, während an den Universitäten über alle den Ingenieurwissenschaften zugeordneten Studienbereiche hinweg die hohe Herkunftsgruppe den größten Anteil hat (vgl. Tab. A 2.5).

Die Auswirkungen einer sozial selektiven Fächerwahl setzen sich bei den Betrachtungen nach **Abschlussart** fort. So wird besonders das Staatsexamen von den höheren sozialen Herkunftsgruppen angestrebt (vgl. Tab. 2.7). Im Gesamtbild zeigt sich, dass die neuen Abschlüsse des Bachelors und Masters im Vergleich zu den traditionellen Abschlüssen einen etwas höheren Anteil an Studierenden aufweisen, die einer niedrigen sozialen Herkunftsgruppe zugeordnet werden können.

Tab. 2.7: Soziale Herkunft der Befragten, nach Abschluss (in %)

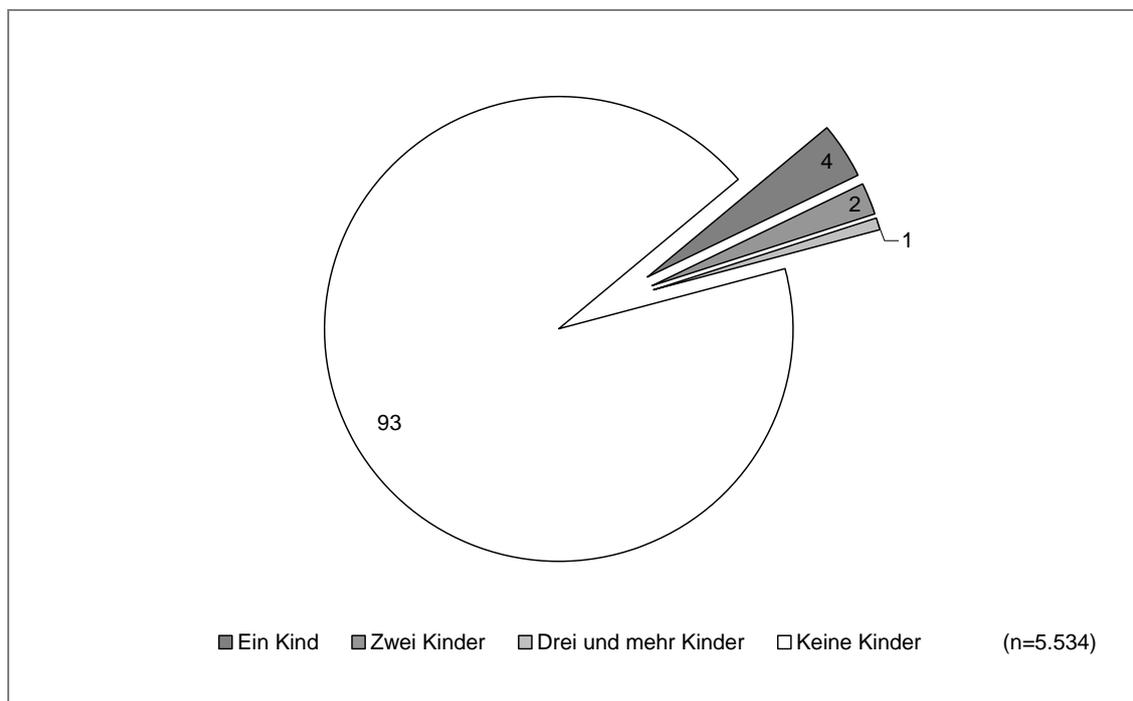
	Niedrig	Mittel	Gehoben	Hoch
Bachelor (n=1.947)	17,7	21,7	22,8	37,8
Master (n=560)	15,5	22,5	23,2	38,8
Diplom (n=1.567)	13,5	20,9	22,0	43,6
Staatsexamen (ohne Lehramt; n=551)	8,7	15,4	16,9	59,0
Lehramt (n=171)	11,7	17,0	24,0	47,3
Magister (n=117)	10,3	22,2	18,8	48,7

## 2.2.4 Elternschaft der befragten Studierenden

Von den befragten Studierenden an sächsischen Hochschulen gaben insgesamt sieben Prozent an, bereits mindestens ein Kind zu haben (vgl. Abb. 2.10). Im gesamtdeutschen Vergleich liegt Sachsen damit etwas über dem Durchschnittswert von fünf Prozent (vgl. Isserstedt et al. 2009: 470). Aus Abb. 2.10 geht ebenfalls hervor, dass die Mehrheit der Studierenden, die bereits Kinder haben, nur ein Kind hat und nur wenige drei und mehr Kinder. Diese Verteilung entspricht derjenigen, die für die Studierenden in Gesamtdeutschland beobachtbar ist (vgl. Isserstedt et al. 2009: 475).

Bei den Betrachtungen nach **Geschlecht** zeigt sich, dass der Anteil der Studierenden, die bereits mindestens ein Kind haben, bei den Frauen deutlich höher ausfällt. So geben fast 10 % der Frauen an, mindestens ein Kind zu haben, während der Anteil bei den Männern nur halb so groß ist (vgl. Tab. 2.8). Dabei gibt es keine signifikanten Unterschiede bei der Anzahl der Kinder (vgl. Tab. A 2.6). So haben sowohl Frauen als auch Männer in der Mehrheit nur ein Kind.

Abb. 2.10: Anzahl der Kinder der Befragten (in %)

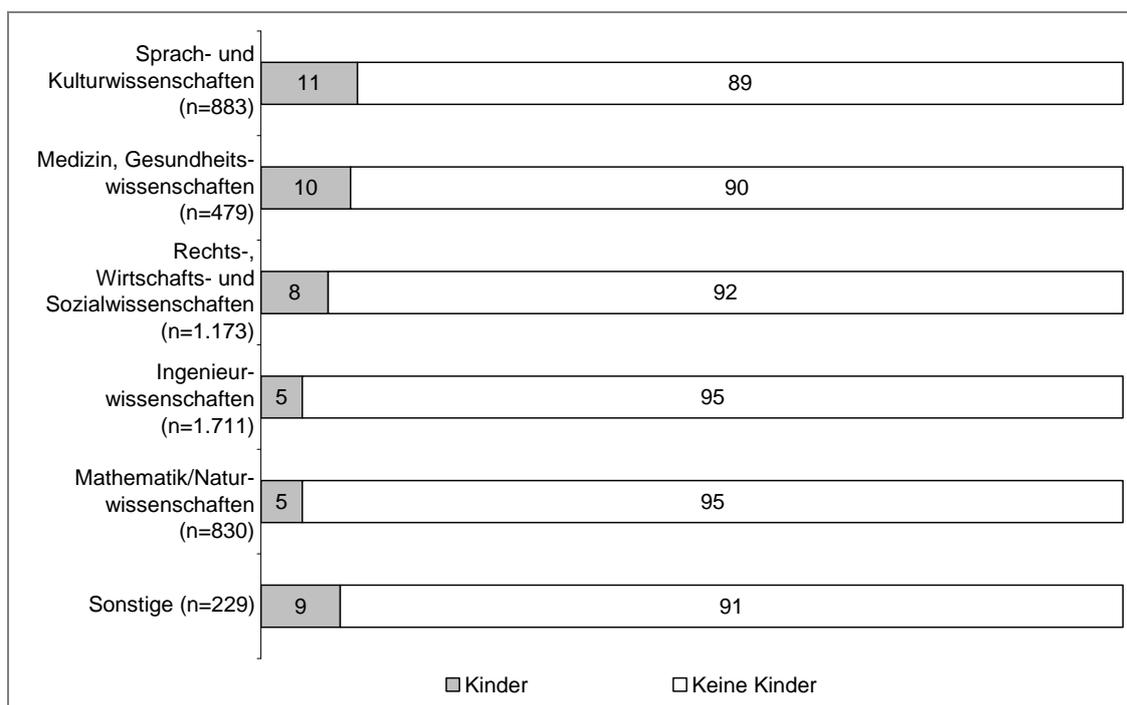


Tab. 2.8: Elternschaft der Befragten, nach Geschlecht (in %)

	Kinder
Frauen (n=2.719)	9,7
Männer (n=2.634)	4,6

Nach den bisherigen Befunden ist es nicht überraschend, festzustellen, dass gerade in den stärker von Frauen gewählten **Fächergruppen** der Anteil der Studierenden, die bereits mindestens ein Kind haben, am höchsten ist. In den Sprach- und Kulturwissenschaften und in der Medizin gab dies etwas mehr als jede/r Zehnte an (vgl. Abb. 2.11). Der größte Anteil kinderloser Studierender findet sich in den Ingenieurwissenschaften und Mathematik/Naturwissenschaften (jeweils 95 %). Bei der Anzahl der Kinder gibt es – mit Ausnahme der Ingenieurwissenschaften und der Medizin, in denen vergleichsweise etwas seltener angegeben wird, mehr als drei Kinder zu haben – keine Unterschiede zwischen den Fächergruppen (vgl. Tab. A 2.7).

Abb. 2.11: Elternschaft der Befragten, nach Fächergruppe (in %)



Bei der Betrachtung nach **Studienbereichen** zeigt sich ein heterogenes Bild. So sind in den Fächergruppen der Ingenieurwissenschaften bzw. der Mathematik/Naturwissenschaften geringere Anteile von Studierenden mit Kind/ern auch bei Fächern vorzufinden, die insgesamt einen hohen Frauenanteil aufweisen. Dies gilt für die Architektur

(2 %) und die Geographie (2 %, vgl. Tab. A 2.8). Gleichzeitig sind für die Studierenden des Vermessungswesens (7 %) und der Biologie (6 %), die den genannten Fächergruppen zugeordnet werden können und die ebenfalls eine höhere Frauenquote aufweisen, vergleichsweise hohe Anteile feststellbar. Besonders häufig finden sich Studierende mit Kind/ern in den Gesundheitswissenschaften (21 %), den Erziehungswissenschaften (17 %) und dem Sozialwesen (17 %).

Differenziert nach dem angestrebten **Abschluss** ist feststellbar, dass die Bachelorstudierenden (5 %) am seltensten angaben, bereits mindestens ein Kind zu haben (vgl. Tab. 2.9). Wie im Folgenden noch gezeigt werden kann, ist dies vor allem auf das durchschnittlich geringste Alter dieser Studierendengruppe zurückzuführen. Damit geht einher, dass für die Studierenden, die einen Magisterabschluss anstreben, der deutlich höchste Anteil von Studierenden mit Kind/ern beobachtbar ist. Damit wird auch der wesentliche Grund für die Studienverlängerung dieser Studierenden sichtbar.

*Tab. 2.9: Elternschaft der Befragten, nach Abschluss (in %)*

	Kinder
Bachelor (n=2.133)	5,3
Master (n=606)	6,3
Diplom (n=1.716)	7,3
Staatsexamen (ohne Lehramt; n=590)	9,3
Lehramt (n=187)	10,7
Magister (n=132)	28,0

Wie die Betrachtungen zur Art des angestrebten Studienabschlusses schon angedeutet haben, ist bei den Studierenden erwartungsgemäß ein Zusammenhang der Elternschaft mit dem **Alter** nachweisbar. Für die Analyse wurde das Alter der Studierenden in sechs Kategorien zusammengefasst (vgl. Tab. 2.10). Es wird erkennbar, dass sich mit steigendem Alter auch die Anteile der Studierenden in Elternschaft erhöhen. Während bei den 20- bis 21-Jährigen nur eine Person angab, bereits mindestens ein Kind zu haben, sind es bei den Studierenden, die 30 Jahre und älter sind, fast 40 %.

Tab. 2.10: Elternschaft der Befragten, nach Alter (in %)

	Kinder
20 bis 21 Jahre (n=392)	0,3
22 bis 23 Jahre (n=1.656)	0,8
24 bis 25 Jahre (n=1.411)	2,8
26 bis 27 Jahre (n=881)	7,7
28 bis 29 Jahre (n=510)	14,7
30 Jahre und älter (n=467)	39,6

## 2.2.5 Staatsangehörigkeit der befragten Studierenden

Die in Tab. 2.11 dargestellte Verteilung zeigt, dass 97 % der Befragten die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Im Umfang von unter 1 % wird dabei von den Studierenden angegeben neben der deutschen noch eine weitere Staatsangehörigkeit zu besitzen. Insgesamt ergibt sich für ausländische Studierende<sup>10</sup> ein Anteil von 3 %. Die Daten des Statistischen Landesamtes weisen für die untersuchten Hochschulen einen höheren Anteil von 10 % an ausländischen Studierenden aus (vgl. Statistisches Landesamt 2012). Somit muss davon ausgegangen werden, dass die Studierenden, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, sich (bspw. aufgrund von Sprachbarrieren) seltener an der Untersuchung beteiligt haben.

Tab. 2.11: Staatsangehörigkeit der Befragten (in %)

	Gesamt (n=5.350)
Nur die deutsche Staatsangehörigkeit	96,2
Deutsche Staatsangehörigkeit und mindestens eines EU-Landes	0,3
Deutsche Staatsangehörigkeit und mindestens eines Nicht-EU-Landes	0,2
Nur Staatsangehörigkeit mindestens eines EU-Landes	0,8
Staatsangehörigkeit mindestens eines EU-Landes und eines Nicht-EU-Landes	0,1
Nur Staatsangehörigkeit eines Nicht-EU-Landes	2,4

<sup>10</sup> In Orientierung an der Definition des Statistischen Landesamtes Sachsen (vgl. Statistisches Landesamt 2012: 4) werden unter Ausländern alle Studierenden zusammengefasst, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Haben die Befragten neben der deutschen weitere Staatsangehörigkeiten, so werden sie nicht zu den Ausländern gerechnet.

Der Vergleich nach **Hochschultyp** verdeutlicht, dass dies besonders auf die ausländischen Studierenden an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften zutrifft. Für sie weist die amtliche Statistik (vgl. Statistisches Landesamt 2012) einen Anteil von 11 % aus, während unter den Befragten nur 5 % angaben, die deutsche Staatsbürgerschaft nicht zu besitzen (vgl. Tab. A 2.9). Bei den Universitäten fällt die Differenz zu den Werten des Statistischen Landesamtes (10 %) etwas geringer aus. Geringfügig mehr als 7 % der befragten Universitätsstudierenden gaben an, die deutsche Staatsangehörigkeit nicht zu besitzen.



---

## **3 WEGE ZUM STUDIUM**

Schon vor der Immatrikulation ist von den Studienberechtigten eine Reihe von Entscheidungen zu treffen. Neben der zentralen Frage nach dem Studienfach ist zu entscheiden, an welcher Hochschule, an welchem Hochschultyp und an welchem Ort das Studium aufgenommen werden soll. Zu Teil. ist es auch möglich, über den angestrebten Abschluss zu entscheiden. Dies soll Anlass sein, der Frage nachzugehen, wie es um die Akzeptanz der „neuen“ Abschlüsse (Bachelor, Master) bestellt ist. In diesem Kapitel wird darüber hinaus auch der erwartete Nutzen des Hochschulstudiums behandelt und welche Informationsangebote beim Übergang in das Studium in Anspruch genommen wurden. Als allererstes soll es um den Hochschulzugang und die Vorbildung gehen.

### **3.1 HOCHSCHULZUGANG UND VORBILDUNG**

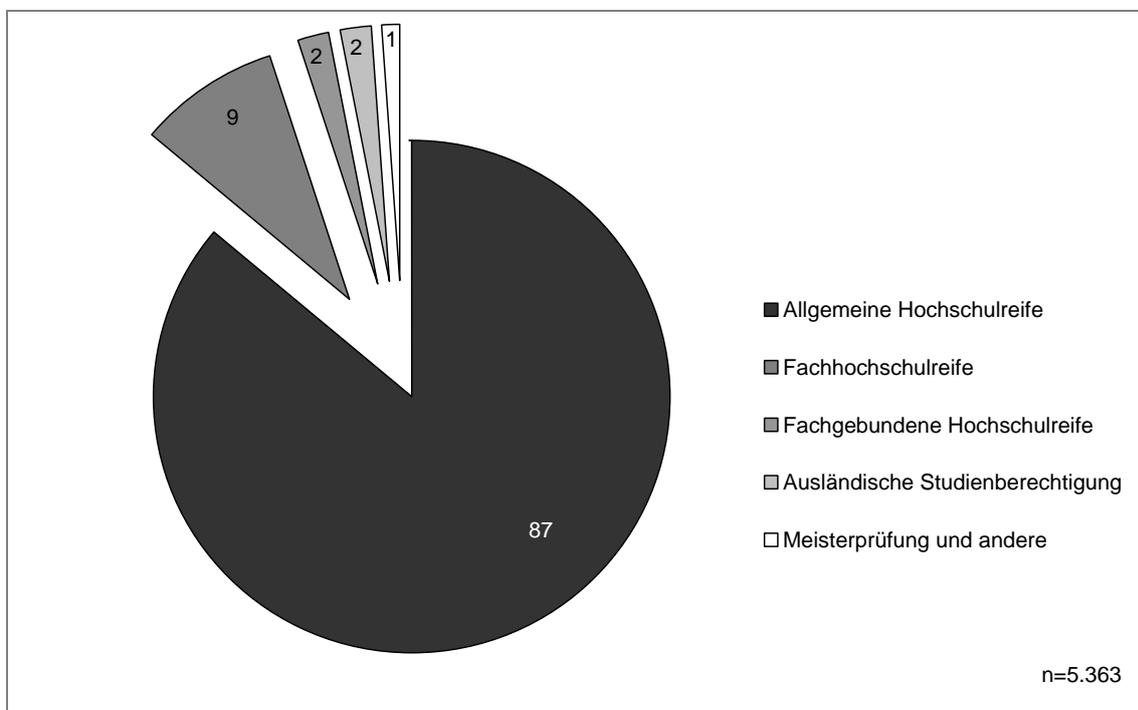
In Sachsen ist der Hochschulzugang durch das Sächsische Hochschulgesetz (vgl. §17 SächsHSG) von 2008 geregelt. Dort werden die unterschiedlichen Zugangswege zur Aufnahme eines Hochschulstudiums aufgeführt. Zum Studium an allen Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften berechtigt die allgemeine Hochschulreife. Die fachgebundene Hochschulreife oder eine erfolgreich bestandene Meisterprüfung erlauben ein Studium in einem fachspezifischen Schwerpunkt. Die Schüler/innen, die eine Fachhochschulreife an einer Fachoberschule erworben haben, können sich für einen Studiengang aus dem Studienangebot der Fachhochschulen bewerben. Weiterhin bieten die Hochschulen den Bewerberinnen und Bewerbern mit abgeschlossener Berufsausbildung, die bisher keine Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, die Möglichkeit, über eine Zugangsprüfung eine fachbezogene und hochschulgebundene Zugangsberechtigung zu erlangen. Für die Studienberechtigten, welche ihre Qualifikation im Ausland erworben haben, gibt es je nach Herkunftsland spezifische Zugangsregelungen. Als Grundvoraussetzung muss der erworbene Abschluss der allgemeinen deutschen Hochschulreife entsprechen. Wird der Abschluss nicht als gleichwertig anerkannt (z.B. bei Studienbewerbern aus Nicht-EU-Staaten) kann eine sogenannte Feststellungsprüfung

abgelegt werden. Weitere Zugangsbedingungen regeln die Hochschulen in ihren jeweiligen Zulassungsverfahren.

Von den befragten Studierenden hat die überwiegende Mehrheit (87 %) mit einer allgemeinen Hochschulreife das Studium aufgenommen (vgl. Abb. 3.1). Eine deutlich kleinere Gruppe (9 %) nutzte die Fachhochschulreife für diesen Weg. Jeweils 2 % geben an, ihr Studium mit einer fachgebundenen Hochschulreife oder einer ausländischen Hochschulzugangsberechtigung begonnen zu haben. Eine statistisch untergeordnete Rolle spielen die nichtschulischen Zugangsberechtigungen (Meisterprüfung, Zugangsprüfung für Berufsausbildungsabsolventinnen und -absolventen) sowie andere Zugangsberechtigungen. Zusammen etwas weniger als 1 % aller Befragten qualifizierten sich über diese Wege für ein Hochschulstudium.

Vergleicht man die Werte der befragten Studierenden von sächsischen Hochschulen mit den vorliegenden Daten für die Studierenden in Deutschland 2009 (vgl. Isserstedt et al. 2010: 58), lässt sich feststellen, dass der Qualifizierungsweg für ein Hochschulstudium über die Fachhochschulreife in Sachsen seltener gewählt wird (Sachsen: 9 %, Bund: 13 %). Etwas häufiger als im Bundesdurchschnitt (Sachsen: 87 %, Bund: 83 %) erfolgt der Übergang an die Hochschule mit einer allgemeinen Hochschulreife.

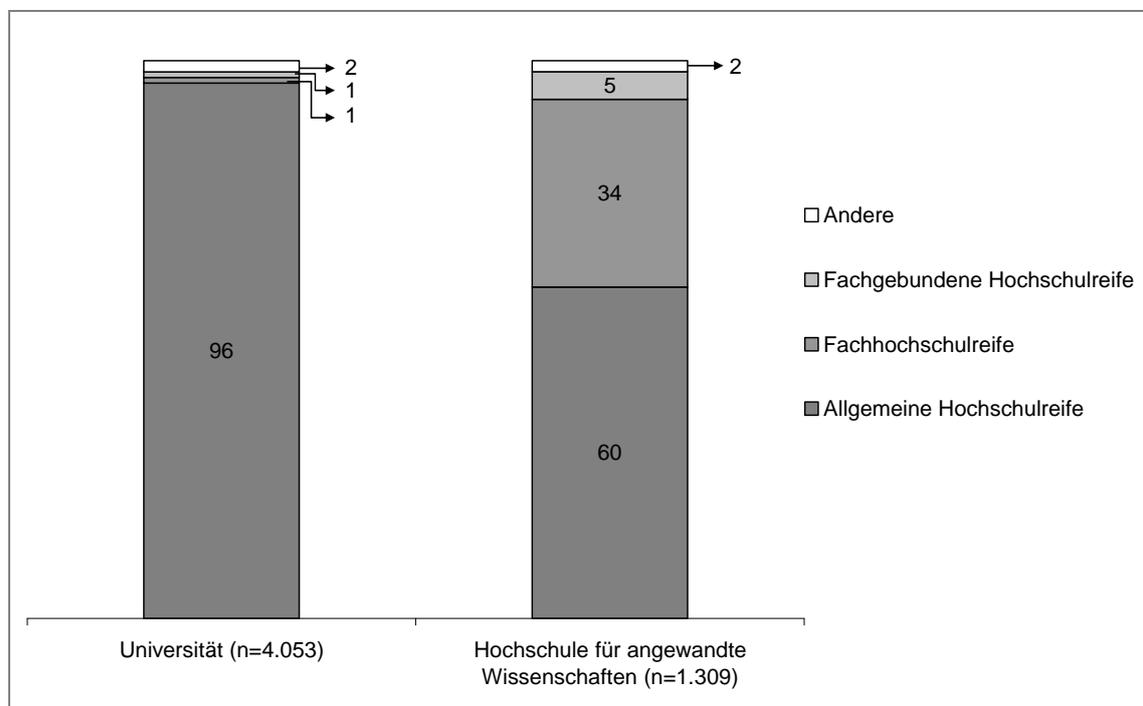
Abb. 3.1: Art der Hochschulzugangsberechtigung (in %)



Bei der Differenzierung nach dem **Geschlecht** zeigen sich für die sächsischen Studierenden Effekte, die auch auf Bundesebene beobachtbar sind (vgl. Isserstedt et al. 2010: 58). Frauen gelangen im Vergleich häufiger (90 %) als Männer (84 %) über das Abitur zum Studium. Demgegenüber finden sich mehr Männer (11 %, Frauen: 6 %) mit einer Fachhochschulreife an den Hochschulen (vgl. Tab. A 3.1).

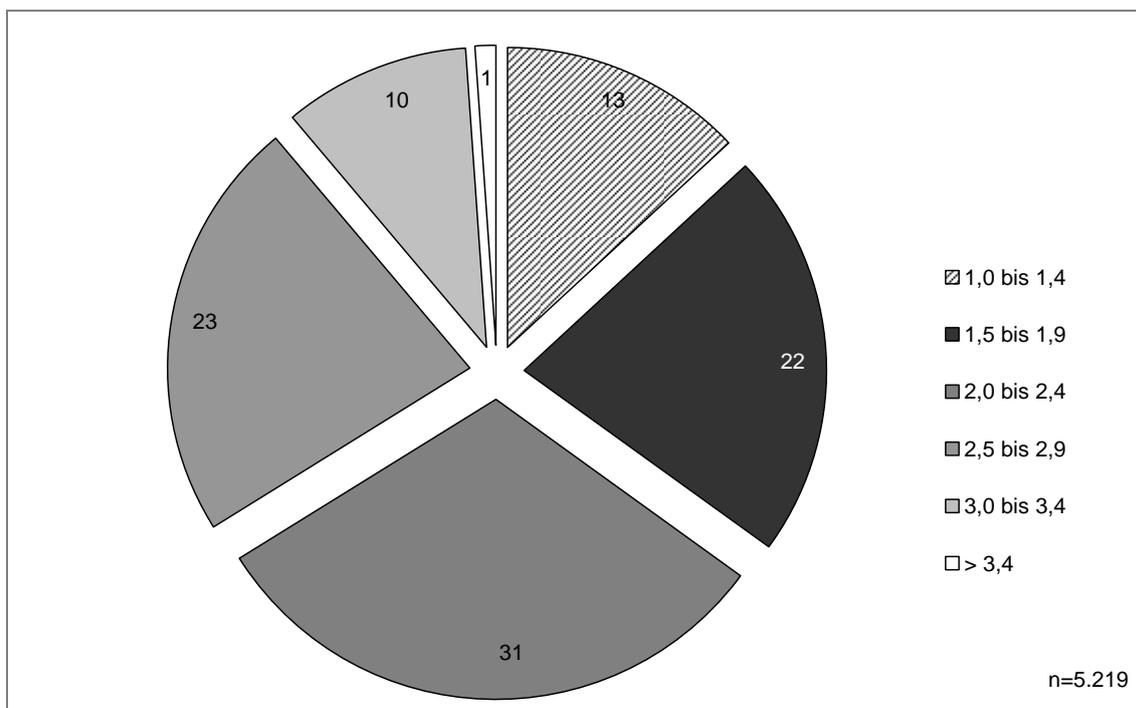
Zwischen den **Hochschultypen** zeigen sich erwartungsgemäß Unterschiede bei den genutzten Zugangsberechtigungen. Besonders homogen ist die Gruppe der Studierenden an den Universitäten. Fast alle von ihnen (96 %) haben ein Studium mit der allgemeinen Hochschulreife aufgenommen (vgl. Abb. 3.2). Auch an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften umfasst diese Gruppe mit 60 % den größten Teil der Studierenden. Gegenüber den Fachhochschulen finden sich an den Universitäten selten die Zugangsberechtigten mit fachgebundener Hochschulreife (1 %) und Fachhochschulreife (1 %). Den Zugangsweg über die Fachhochschulreife hat etwas mehr als jede/r dritte Fachhochschulstudierende bestritten. Weitere 5 % nutzten eine fachgebundene Hochschulreife. Diese Verteilung entspricht insgesamt den Beobachtungen für alle Studierenden in Deutschland (vgl. ebd.).

Abb. 3.2: Art der Hochschulzugangsberechtigung, nach Hochschultyp (in %)



Zwei Drittel der Befragten haben eine Hochschulzugangsberechtigung mit der Bewertung „sehr gut“ bis „gut“ erworben (vgl. Tab. A 3.2). Nur 11 % der Studierenden kam mit einem Abiturdurchschnitt von schlechter als 3,0 an die sächsischen Hochschulen. Die Durchschnittsnote aller Befragten lag bei 2,2 (vgl. Tab. A 3.2)<sup>1</sup>.

Abb. 3.3: Abschlussnote (Abiturdurchschnitt) der Studierenden (in %)



Differenziert nach **Geschlecht** zeigt sich, dass Frauen mit einem Notendurchschnitt von 2,1 die geringfügig besseren Werte bei der Hochschulzulassung vorweisen als ihre Kommilitonen (2,3; vgl. Tab. A 3.2). Dies lässt nicht unbedingt darauf schließen, dass Frauen insgesamt auch bessere Schulnoten haben, sondern könnte auch mit einer unterschiedlichen Studierbereitschaft zwischen Männern und Frauen erklärt werden<sup>2</sup>.

Bei der Betrachtung der Noten der Hochschulzugangsberechtigung nach **Fächergruppen** werden weitere Unterschiede offenbart. Die Studierenden der Fächergruppe Medizin weisen mit 1,7 den besten Durchschnitt in den Abschlussnoten auf. Jedoch werden aufgrund der hohen Zulassungsbeschränkungen in dieser Fächergruppe die verfügbaren

<sup>1</sup> Seit der Studierendenbefragung im Jahr 2005 ist eine leichte Verbesserung der Durchschnittsnote zu beobachten. Der damalige Gesamtdurchschnitt betrug 2,3 (vgl. Tab. A 3.2).

<sup>2</sup> So führen Heine et al. (2010: 56) an, dass Männer eher als Frauen ein Studium aufnehmen – auch bei schwächeren Schulleistungen. Weiterhin konnten Lörz et al. (2012: 41f.) aufzeigen, dass dies nicht mit den eigentlichen Schulleistungen zusammenhängt, sondern auf einer pessimistischeren Selbsteinschätzung der Frauen beruht. Bei schwächeren Schulleistungen neigen sie eher als Männer dazu, kein Studium aufzunehmen.

Studienplätze zumeist nur an sehr gute Abiturienten und Abiturientinnen vergeben. Die weiteren Fächergruppen befinden sich im Notenbereich „gut“, wobei die Studierenden der Mathematik/Naturwissenschaften mit 2,1 und der Sprach- und Kulturwissenschaften mit 2,2 in der Rangfolge den Mediziner/innen folgen (vgl. Tab. A 3.2).

## 3.2 ERWARTUNGEN UND ENTSCHEIDUNGEN BEIM ÜBERGANG IN EIN STUDIUM

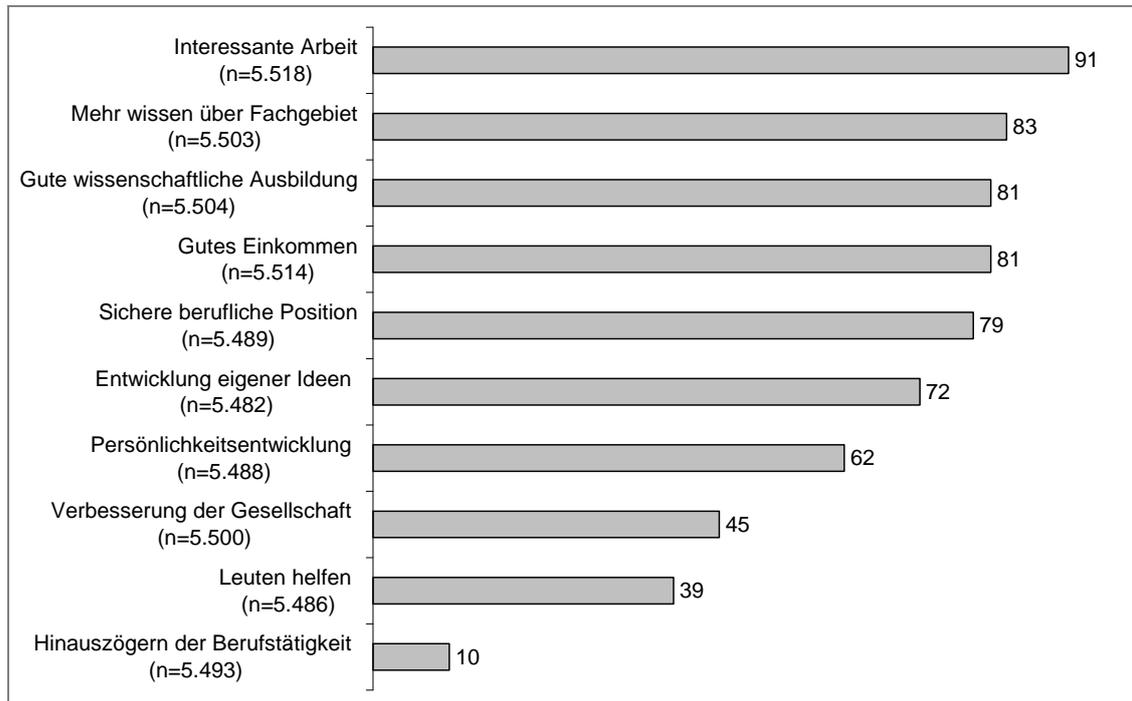
Fällt die Entscheidung zur Studienaufnahme, so ist sie von Seiten der Studierwilligen mit ganz bestimmten Erwartungen verbunden. In diesem Kapitel werden diese Erwartungen der Studierenden an das Studium sowie die Gründe für die Wahl der Hochschule dargestellt.

### 3.2.1 Nutzenerwartung an ein Hochschulstudium

Die Erwartungen, die mit einem Hochschulstudium verknüpft werden, können sehr unterschiedlich sein. Deshalb wurden die Studierenden gebeten, den Nutzen zu bewerten, den sie in einem Studium sehen (vgl. Frage 18). Fast alle (91 %) Studierenden erhoffen sich, mit dem Abschluss eines Hochschulstudiums den Zugang zu einer interessanten Erwerbstätigkeit zu erlangen (vgl. Abb. 3.4). Aber auch ein hohes Bedürfnis, fachliche und wissenschaftliche Kenntnisse zu erwerben, ist feststellbar. Über 80 % der Studierenden bewerten ein Studium hierfür als nützlich. Stark materielle Erwartungen, wie gute Einkommensmöglichkeiten und eine sichere berufliche Position nach dem Studienabschluss, erreichen mit ca. 80 % ähnlich hohe Werte bei den Studierenden. Hingegen belegen die Erwartungen, welche eher im Bereich des gesellschaftlichen Engagements anzusiedeln sind (Verbesserung der Gesellschaft, Anderen helfen) die unteren Plätze der Rangliste. Im Vergleich mit bundesweiten Daten zeigen sich keine substantiellen Unterschiede der Nutzenerwartungen an ein Hochschulstudium (vgl. Multrus et al. 2011: 32).

Unterschieden nach **Hochschultyp** ist feststellbar, dass sich die Haupterwartung der Studierenden beider Hochschultypen an ein Studium nicht unterscheidet (vgl. Tab. A 3.3). Beide Gruppen möchten mit dem Hochschulstudium vor allem eine interessante Arbeit erreichen. Allerdings sehen die Fachhochschulstudierenden den Nutzen eines Studiums häufiger darin, eine sichere berufliche Position und ein gutes Einkommen zu erlangen, während bei den Universitätsstudierenden eher das fachlich-wissenschaftliche Interesse im Vordergrund steht.

Abb. 3.4: Erwartungen an den Nutzen eines Studiums (1=sehr nützlich bis 5=gar nicht nützlich, Werte 1+2, in %)



Ein Blick auf die Werte differenziert nach den fünf **Fächergruppen** verdeutlicht, dass sich nur für die Gruppe Mathematik/Naturwissenschaften die Rangfolge der Items nicht verändert (vgl. Tab. A 3.4). Für die Studierenden der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und der Ingenieurwissenschaften fällt auf, dass von ihnen höhere materielle Erwartungen an ein Studium gestellt werden. Für sie ist ein Hochschulstudium eher von Nutzen, um „ein gutes Einkommen zu sichern“ und „eine sichere berufliche Position zu erreichen“, als damit fachliche und wissenschaftliche Kenntnisse zu erwerben. Die Fächergruppe Medizin zeigt im Vergleich zu allen anderen Fächergruppen die höchsten Werte bei den Items „zur Verbesserung der Gesellschaft beitragen zu können“ und „anderen Leuten später besser helfen zu können“. Insgesamt betrachtet überwiegt in der letztgenannten Fächergruppe aber auch die Absicht, eine interessante Arbeit, nötige Fachkenntnisse und eine sichere berufliche Position zu erlangen. Die Sprach- und Kulturwissenschaften ist die einzige Fächergruppe, die den materiellen Nutzen des Studiums hinter dem Ziel einer breiten Allgemeinbildung und Kreativität einordnet.

Werden die Angaben zwischen den **Abschlussarten** verglichen, bewerten die Lehrämter den erwarteten Nutzen eines Hochschulstudiums anders als die Studierenden anderer Abschlussarten (vgl. Tab. A 3.5). Sie sehen etwas seltener den Nutzen im Erwerb fachlicher als auch wissenschaftlicher Kenntnisse. Demgegenüber sehen sie deutlich häufiger

den Nutzen darin, später anderen Leuten besser helfen zu können (63 %). Nur die Studierenden des Staatsexamens geben häufiger an (73 %), Anderen helfen zu wollen. Die Studierenden in den Magisterstudiengängen, haben deutlich geringere Erwartungen an den materiellen Nutzen eines Hochschulstudiums. Sie wollen ihr Hochschulstudium eher dafür nutzen, sich mehr Fachwissen und wissenschaftliche Kenntnisse anzueignen. Gleiches gilt für die Entwicklung eigener Ideen und dem Wunsch eine allgemein gebildete Persönlichkeit zu werden. Allerdings sticht auch hervor, dass Magisterstudierende etwas häufiger den Nutzen eines Studiums darin sehen, die Zeit der Berufstätigkeit so lange wie möglich hinauszuschieben (16 %).

Im Vergleich zu den Ergebnissen der Befragung von **2005** zeigen sich kaum Veränderungen (vgl. Tab. A 3.6) in der Rangfolge der Nutzenerwartungen. Etwas an Bedeutung verloren hat die Erwartung an das Studium, sich stärker gesellschaftlich engagieren zu wollen sowie das Interesse am Erwerb von fachlichen und wissenschaftlichen Kenntnissen. Dass ein Hochschulstudium nützlich ist, um sich materiell besser absichern zu können, bewerten die sächsischen Studierenden in beiden Befragungen gleichermaßen hoch. Unverändert selten wird das Studium als reine Aufschiebphase der Berufstätigkeit verstanden.

### **3.2.2 Gründe für die Wahl der Hochschule**

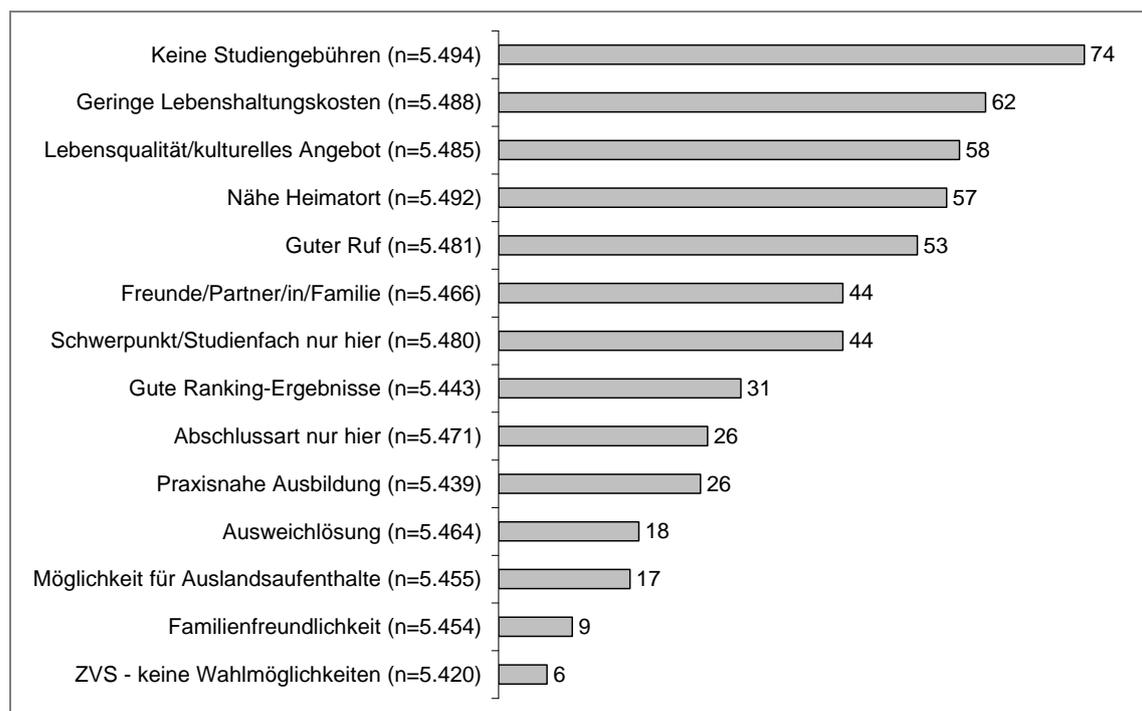
Neben den individuellen Nutzenerwägungen, welche allgemein für die Aufnahme eines Studiums sprechen, wurden die Studierenden auch danach befragt, aus welchem Grund sie sich für ihre jetzige Hochschule in Sachsen entschieden haben. Dafür wurde den Befragten eine Liste mit 14 Items vorgelegt, die sie hinsichtlich ihrer Wichtigkeit einschätzen sollten. Die Liste umfasste Aspekte des Studienangebots (spezielle Ausrichtungen der Hochschulen usw.), Kostenaspekte, aber auch Kriterien, die die Verbundenheit mit dem sozialen Umfeld zum Ausdruck bringen (vgl. Frage 19).

Es zeigt sich, dass Gesichtspunkte, die in Verbindung mit den finanziellen Kosten eines Studiums stehen, für einen Großteil der Studierenden die ausschlaggebenden Gründe für die Hochschulwahl darstellen. So wird das Fehlen von Studiengebühren von fast drei Viertel (74 %) der Befragten als entscheidender Grund angeführt (vgl. Abb. 3.5). 62 % geben an, dass für sie die geringen Lebenshaltungskosten sehr wichtig bei der Entscheidung für eine der sächsischen Hochschulen waren. Als weiterer Standortvorteil zeigt sich die Lebensqualität/das kulturelle Angebot am Studienort (58 %). Für mehr als die Hälfte der Befragten (57 %) ist die Nähe zum Heimatort bei der Studienortwahl ausschlagge-

bend. Beachtenswert ist, dass Ranking-Ergebnisse von weniger als einem Drittel (31 %) der Befragten als wichtig erachtet werden. Somit kommt diesen „Hilfestellungen“ bei der Wahl der geeigneten Hochschule eine viel geringere Rolle zu, als meist angenommen wird.

Differenziert nach **Hochschultyp** zeigt sich der starke lokale Bezug der Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Nach dem Fehlen von Studiengebühren gaben Studierende der Fachhochschulen die Nähe zum Heimatort als wichtigstes Kriterium der Hochschulwahl an (vgl. Tab. A 3.7). Aber auch die sehr praxisnahe Studiengestaltung ist für diese Studierenden ein bedeutsamer Aspekt. 54 % der Befragten an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften benennen diese als wichtiges Kriterium, während es bei den Universitätsstudierenden nur 17 % sind.

Abb. 3.5: Gründe für die Wahl der Hochschule (1=sehr wichtig bis 5=gar nicht wichtig, Werte 1+2, in %)



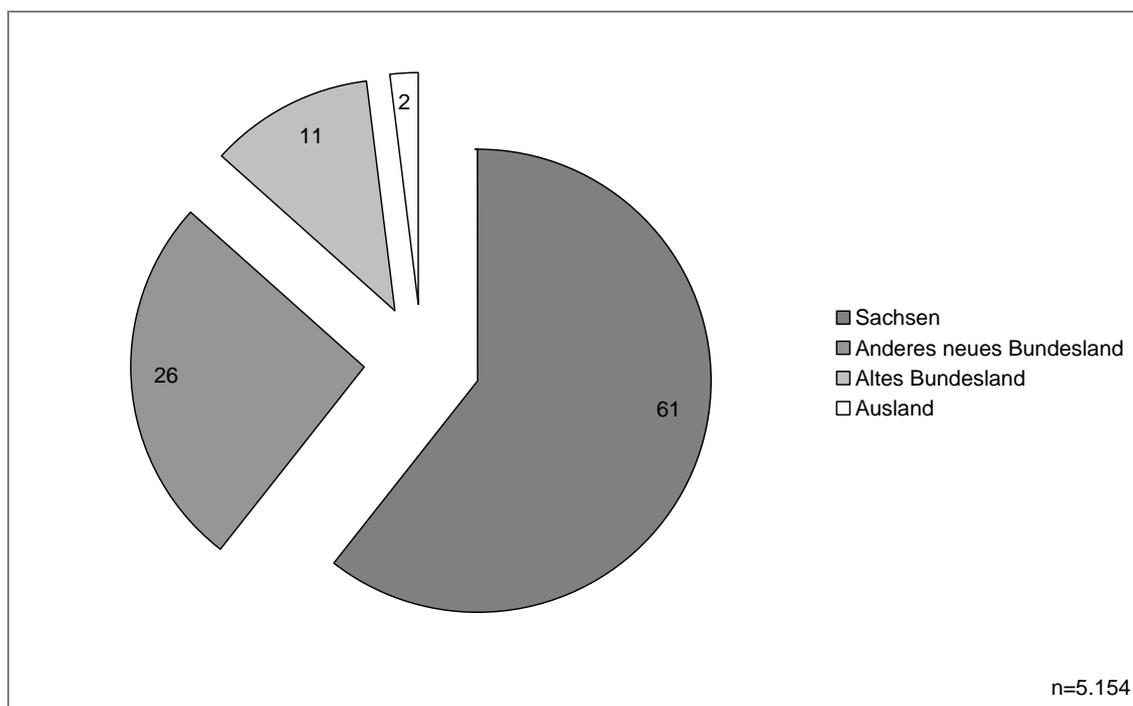
Ein interessantes Ergebnis zeigt sich, wenn die Gründe der Hochschulwahl nach **Fächergruppen** unterschieden werden. Für die zukünftigen Ingenieurwissenschaftler/innen ist der gute Ruf der Hochschulen von besonderer Wichtigkeit. Zwei von drei dieser Studierenden nennen diesen als wichtigen Grund für die Hochschulwahl (vgl. Tab. A 3.8). Neben den genannten Kostengründen führen sie auch das Profil der angebotenen Studiengänge an. So gibt mehr als die Hälfte der Studierenden dieser Fächergruppe (52 %) an, dass das gewünschte Studienfach/ein spezieller Schwerpunkt nur an der gewählten Hochschule

angeboten wird. Es sind somit vor allem die vielen Spezialisierungen, die innerhalb dieser Fächergruppe an sächsischen Hochschulen angeboten werden, ausschlaggebend für die Hochschulwahl.

### 3.3 REGION DER HOCHSCHULZUGANGSBERECHTIGUNG

Eng verknüpft mit der Wahl des Studiengangs ist auch die Entscheidung für den jeweiligen Hochschulstandort. Wie im vorangegangenen Abschnitt gezeigt, ist die Nähe zum Heimatort ein wichtiger Einflussfaktor (vgl. Abb. 3.6). Die Angaben, wo die Studierenden ihre Hochschulzugangsberechtigung (HZB) erworben haben, bestätigen diesen Trend. Überwiegend haben sich die Studierenden in Sachsen für ein Studium qualifiziert (vgl. Abb. 3.6). Ein Viertel erwarb die HZB in einem anderen neuen Bundesland und jeder zehnte Studierende in den Alten Bundesländern. Nur ein kleiner Anteil der Befragten gab an die Berechtigung für ein Studium im Ausland erworben zu haben.

Abb. 3.6: Region der Hochschulzugangsberechtigung (in %)



Bei diesen Ergebnissen muss beachtet werden, dass der geringe Anteil an Bildungsausländern in den Befragungsdaten deutlich unter dem tatsächlichen Anteil in Sachsen liegt. Dieser beträgt seit 2007 etwa 9 % (Statistisches Landesamt 2011: 28)<sup>3</sup>. Es muss somit

<sup>3</sup> In diese Betrachtung wurden alle nach sächsischem Landesrecht anerkannten Hochschulen einbezogen. Die Sächsische Studierendenbefragung richtete sich jedoch ausschließlich an Hochschulen (ohne Kunsthochschulen) im Geschäftsbereich des SMWK. Bei diesen Hochschulen lag der Anteil der Bildungsausländer im Wintersemester 2010/2011 bei knapp 8 %.

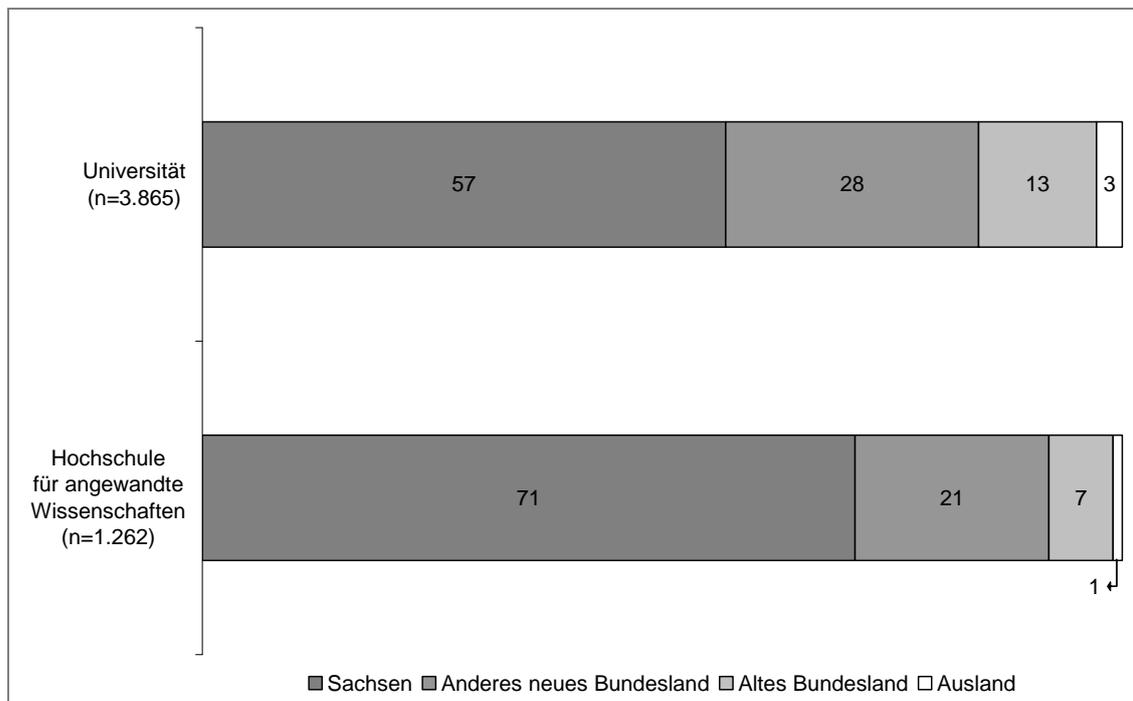
angenommen werden, dass ein großer Teil der ausländischen Studierenden an den beteiligten Hochschulen nicht motiviert werden konnte, sich an der Befragung zu beteiligen. Ein möglicher Grund dafür ist der Befragungsstart erst am Ende des Wintersemesters 2011/12. Ein Teil dieser Studierenden hatte zu diesem Zeitpunkt einen möglichen Auslandsaufenthalt in Sachsen bereits beendet. So war es nicht mehr möglich, diese Studierenden an ihren Studienadressen zu erreichen bzw. sind sie eventuell davon ausgegangen, dass eine Teilnahme für sie nicht mehr in Frage kommt. Weiterhin besteht die Möglichkeit, dass aufgrund der Sprachbarriere ein Teil der Bildungsausländer nicht an der Befragung teilnahm. Bei den weiteren Betrachtungen muss somit beachtet werden, dass es durch den geringen Bildungsausländeranteil zu Verzerrungen der Ergebnisse gegenüber der Grundgesamtheit kommen kann.

Betrachtet man die Herkunft der Studierenden getrennt nach **Geschlecht**, zeigen sich keine Unterschiede bei den Studienberechtigten aus dem Ausland und den Alten Bundesländern (vgl. Tab. A 3.9). Frauen qualifizierten sich etwas häufiger (28 %) als Männer (24 %) in den neuen Bundesländern (ohne Sachsen). Demgegenüber traten Männer häufiger als Frauen (63 % zu 58 %) mit einer sächsischen Studienberechtigung ihr Studium auch in Sachsen an.

Zwischen den beiden **Hochschularten** zeigen sich ebenso Unterschiede in Bezug auf die regionale Herkunft der Studierenden. Es zeigt sich, dass die Hochschulen für angewandte Wissenschaften einen stärkeren regionalen Bezug haben und mehr Studierende mit einer sächsischen HZB rekrutieren (vgl. Abb. 3.7). An den sächsischen Universitäten immatrikulieren sich wiederum deutlich mehr Studienberechtigte aus dem restlichen Bundesgebiet. Auch in der nach **Fächergruppen** getrennten Betrachtung finden sich die oben bereits angeführten Zusammenhänge. So studieren mehr sächsische Hochschulzugangsberechtigte in den eher männerdominierten Ingenieurwissenschaften sowie in der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften (vgl. Tab. A 3.10). Demgegenüber stehen die Sprach- und Kulturwissenschaften sowie die Medizin. Diese Fächergruppen, in denen überwiegend Frauen studieren, werden häufiger an Universitäten angeboten. So finden sich in diesen Gruppen häufiger Studierende, die ihre HZB außerhalb Sachsens erworben haben. Für die Befragten der Sprach- und Kulturwissenschaften ist zu beachten, dass diese vorwiegend am Studienstandort Leipzig studieren. Ein Studium in der Nähe des Heimatortes ist dort auch bei einem gleichzeitigen Wechsel des Bundeslandes möglich. In der Medizin spielt die zentrale Vergabe der Studienplätze durch die ZVS, bzw. die Stiftung für Hochschulzulassung, eine große Rolle bei der Zusammensetzung der Studierenden. Zwar können Studienbewerber hier ihre Wunschhochschulen benennen, jedoch erfolgt eine

Zuweisung zum Studienplatz zunächst nach den Kriterien der Gesamtnote der HZB und der Wartezeit auf das Studium. Ein weiterer Grund, dass sich in der Medizin mehr Studierende aus Regionen außerhalb Sachsens finden ist, dass das Fach Veterinärmedizin nur an wenigen Standorten in Deutschland studiert werden kann (Berlin, Gießen und Leipzig).

Abb. 3.7: Region der HZB, nach Hochschultyp (in %)



In engem Zusammenhang mit den Ergebnissen zur regionalen Herkunft der Studierenden und den Fächergruppen stehen auch die **Abschlussarten**. So ist in der Gruppe der Staatsexamenstudierenden – dieser Abschluss wird überwiegend in der Medizin angestrebt – der Anteil der Studierenden mit sächsischer HZB am geringsten (vgl. Tab. A 3.11). Auch in den Lehramtsstudiengängen, die traditionell häufiger von Frauen belegt werden, finden sich weniger sächsische Studienberechtigte. Besonders sticht aber der hohe Anteil von Masterstudierenden hervor, die ihre HZB außerhalb der Bundesrepublik erworben haben. Ein Ergebnis, dass auch den bundesweiten Daten entspricht. So konstatiert der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), dass gerade die Masterangebote sehr interessant für ausländische Studierende sind. Im Vergleich der Abschlussarten finden sich hier die höchsten Anteile an Bildungsausländern (vgl. DAAD 2012: 13).

Fragt man die Studierenden nach den für sie wichtigsten Gründen für die Wahl der Hochschule, zeigt sich, dass die sächsischen Studienberechtigten weitaus häufiger (76 %) als andere Befragte angaben, dass die Nähe zum Heimatort ausschlaggebend für die Hochschulwahl war (vgl. Tab. A 3.12). Für die Studierenden, die ihre HZB außerhalb Sachsens

erwarben, war das wichtigste Argument, keine Studiengebühren zahlen zu müssen – für sächsische Studienberechtigte war dies der zweitwichtigste Grund. Unabhängig von der regionalen Herkunft bewerten die Studierenden die geringen Lebenshaltungskosten und die Lebensqualität bzw. das kulturelle Angebot als ausschlaggebende Gründe bei ihrer Hochschulwahl. Dass das Studienfach bzw. der Studienschwerpunkt nur an einer der sächsischen Hochschulen studiert werden kann, ist für die Befragten, die sich außerhalb Sachsens für ihr Studium qualifizierten, auch von größerer Bedeutung als für sächsische Hochschulzugangsberechtigte. Am wichtigsten war es den Studierenden mit einer HZB, die in den alten Bundesländern erworben wurde (50 %; HZB in Sachsen: 41 %).

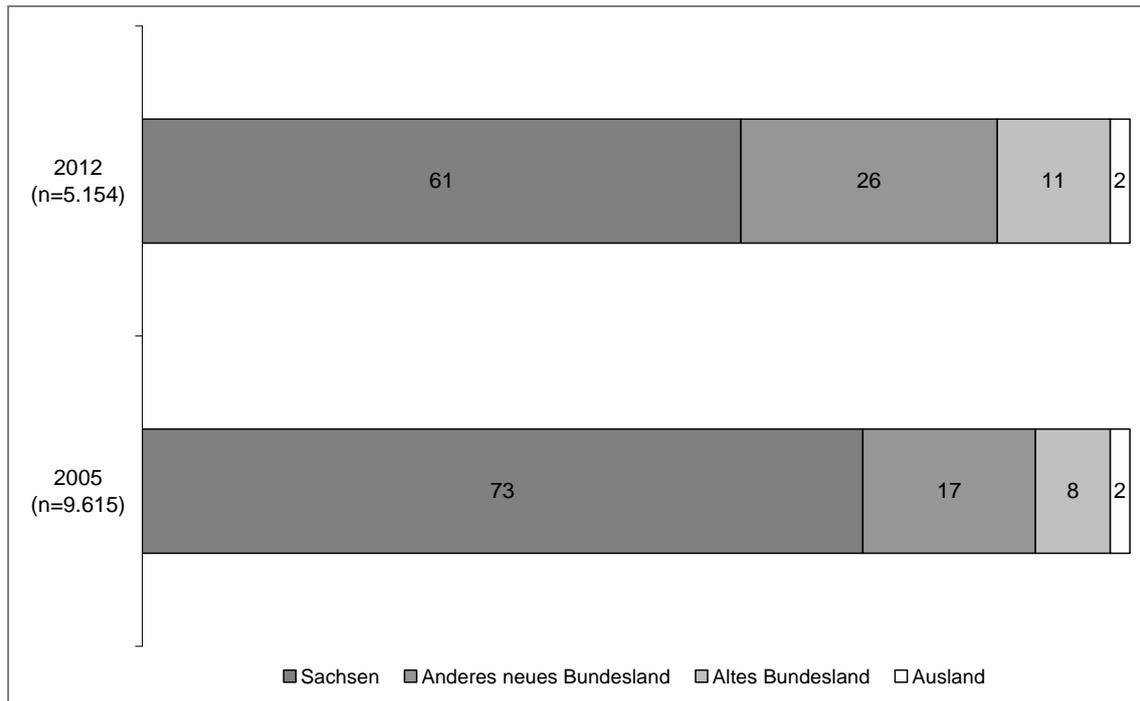
Vergleicht man die vorliegenden Daten mit der Befragung der sächsischen Studierenden im Jahr **2005**, lässt sich erkennen, dass die sächsischen Hochschulen in der Zwischenzeit mehr Studieninteressierte aus Regionen außerhalb Sachsens rekrutieren konnten (vgl. Abb. 3.8)<sup>4</sup>. Für die Studierenden aus den neuen Bundesländern ist ein Anstieg von 9 Prozentpunkten zu beobachten.

Somit lässt sich konstatieren, dass die Mobilität der Studienberechtigten in den letzten Jahren deutlich zugenommen hat. Eine Entwicklung, die auch Beyer (2012) anhand der Daten des Statistischen Landesamtes des Freistaates Sachsen detailliert für die Studienjahre 2000 bis 2011 nachzeichnen kann. In diesem Zeitraum sank der Anteil der Studierenden mit einer sächsischen HZB um 10 Prozentpunkte auf 52 % und der Anteil der Studierenden mit einer im Ausland erworbenen HZB (Bildungsausländer) stieg von knapp 6 % auf 9 %. Die Anteile der Studierenden aus den anderen neuen Bundesländern sowie den alten Bundesländern stiegen ebenfalls um 4 bzw. 2 Prozentpunkte. Zu beachten ist dabei allerdings, dass – bei steigenden Zahlen der Studienberechtigten - die absolute Zahl sächsischer Studienberechtigter an sächsischen Hochschulen konstant geblieben ist. Diese Daten und die Befragungsergebnisse der zweiten Sächsischen Studierendenbefragung zeigen übereinstimmend, dass Studienberechtigte bei der Entscheidung für eine Hochschule in den letzten Jahren deutlich mobiler geworden sind.

---

<sup>4</sup> Bei diesem Vergleich ist zu bedenken, dass für 2005 keine Ergebnisse für die Studierenden der Universität Leipzig vorliegen. Eine umfassende Überprüfung hat allerdings gezeigt, dass sich die dargestellten Zusammenhänge im Zeitvergleich auch dann beobachten lassen, wenn die Werte der Universität Leipzig auch 2012 nicht einbezogen werden.

Abb. 3.8: Region der HZB 2012 und 2005 (in %)



## **3.4 INFORMATIONSQUELLEN UND UNTERSTÜTZENDE ANGEBOTE BEIM STUDIENSTART**

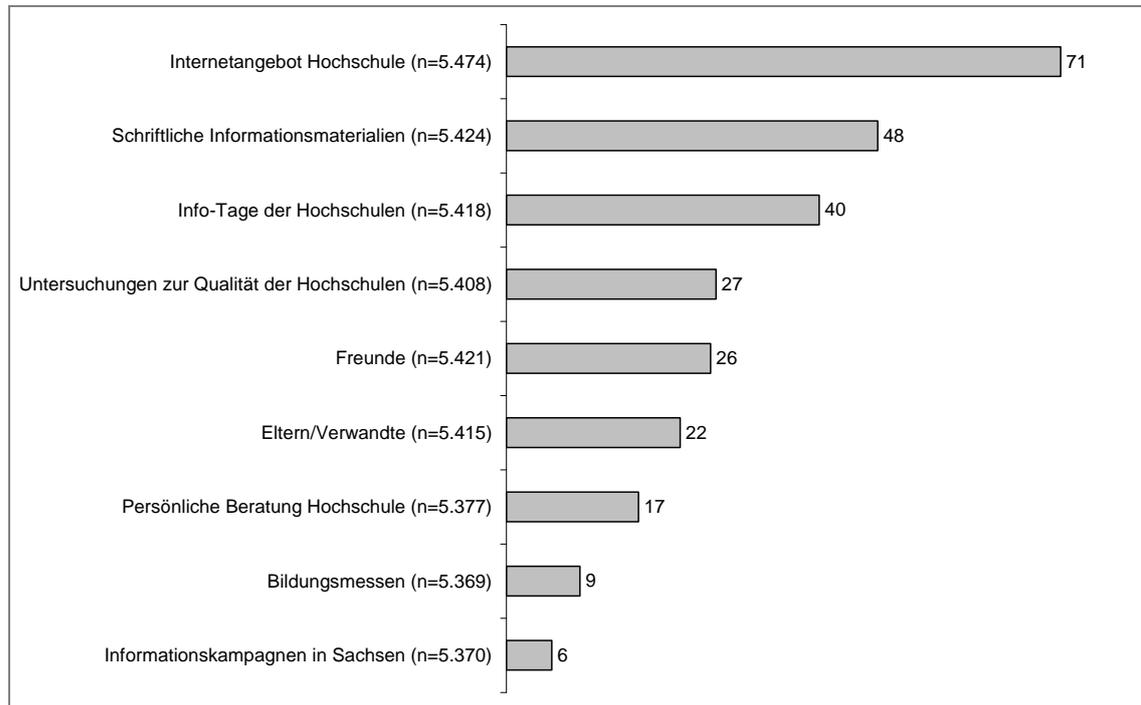
Egal, ob die Entscheidung für ein Studium weit vor oder erst mit dem Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung fällt, mit ihr geht auch die Wahl eines konkreten Studiengangs einher. Für diese Entscheidung können die Studienberechtigten ein reichhaltiges Angebot unterschiedlicher Informationsquellen nutzen. Aus welchen Quellen haben sie wichtige Informationen bezogen? Haben sie auch Angebote zur Studienvorbereitung oder für Studienanfänger/innen genutzt? Diese Fragen stehen in den folgenden Abschnitten im Fokus der Betrachtung.

### **3.4.1 Informationen vor dem Studium**

Ein umfangreicher Informationsstand über alle Aspekte des Studiums ist wichtig, um schon vor dem Studienbeginn mögliche Fehlplanungen, die einen aufwändigen Fach- oder Hochschulwechsel nötig machen oder letztendlich auch zu einem Studienabbruch führen können, zu verhindern. Um alle nötigen Informationen über das Studium zu erhalten und den eigenen Informationsbedarf zu decken, haben die Studierenden vor ihrem Studium auf unterschiedliche Informationsquellen zurückgegriffen. Wie die bundesweiten Daten von Willich et al. (2011) zeigen, nutzen die Studienanfänger/innen hauptsächlich die neuen Medien (insbesondere das Internet), schriftliche Informationsmaterialien der Hochschulen sowie Empfehlungen von Freunden und Verwandten, um sich über Studienmöglichkeiten zu informieren.

Die Studierenden sollten angeben, in welchem Maße sie Informationen aus den verschiedenen Quellen erhalten haben (vgl. Frage 17 A). Hier stehen die direkten Angebote der Hochschulen an erster Stelle. So gaben 71 % der Befragten an, in hohem Maße Informationen aus den leicht zugänglichen Internetangeboten der Hochschulen erhalten zu haben. Die schriftlichen Informationsmaterialien werden von fast der Hälfte aller Befragten (47 %) als ertragreich benannt. Aber auch die Info-Tage der Hochschulen werden von zwei Fünfteln der Befragten als Quellen mit hohem Informationsgehalt angeführt (vgl. Abb. 3.9).

Abb. 3.9: Nutzungsgrad von Informationsquellen vor Studienbeginn (1=in hohem Maße bis 5=überhaupt nicht, Werte 1+2, in %)



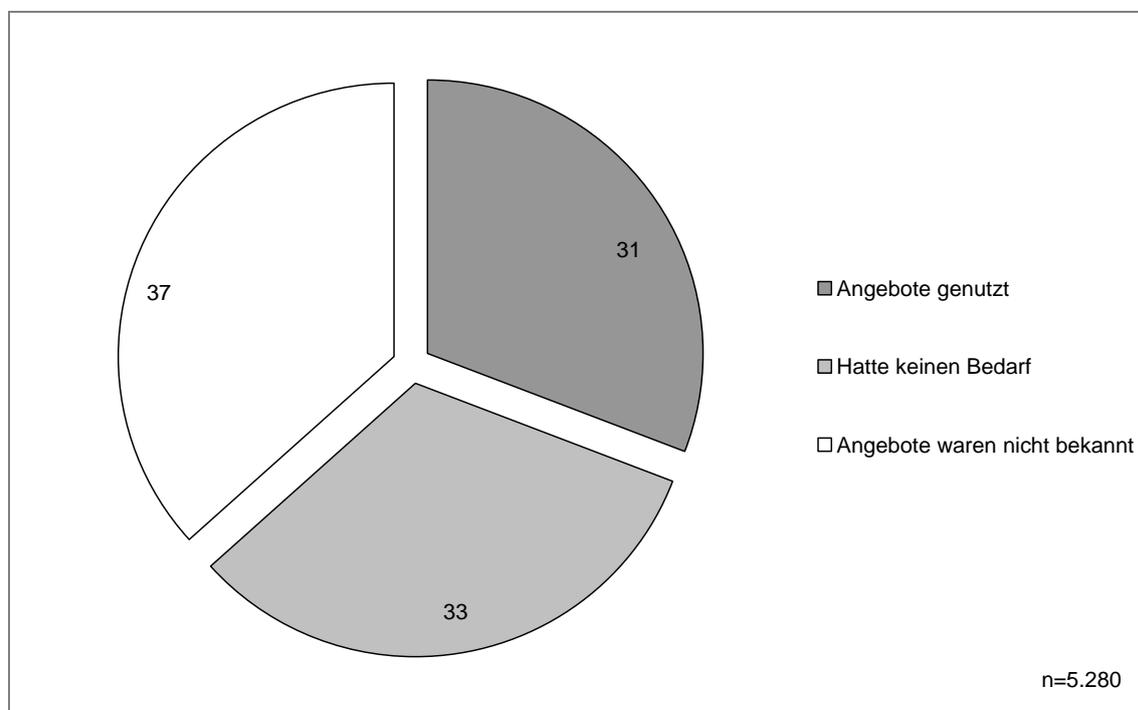
Betrachtet man diese Angaben differenziert nach dem **Hochschultyp**, wird ersichtlich, dass Studierende der Fachhochschulen die Informationsquellen ihrer Hochschulen häufiger als ertragreich empfinden als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen der Universitäten. Am deutlichsten zeigt sich der Unterschied bei den Informationstagen der Hochschulen. Universitätsstudierende geben an, in geringerem Maße Informationen aus diesen Veranstaltungen zu ziehen (vgl. Tab. A 3.13). Dafür bewerten diese die Informationserträge aus Untersuchungen zu Qualität der Hochschulen (Ranking-Listen) höher.

Anschließend an die Bewertung der einzelnen Erträge der Informationsquellen sollten die Studierenden die für sie wichtigste Quelle benennen (vgl. Frage 17 B). Die häufigsten Nennungen fielen dabei auf das Internetangebot der Hochschulen gefolgt von den Informationstagen der Hochschulen und den Freunden als Informationsquelle für die Studienwahl (vgl. Tab. A 3.14). Die schriftlichen Informationsmaterialien der Hochschule wurden – trotz ihres hohen Informationsgehalts – nur von 6 % der Befragten als wichtigste Informationsquelle benannt. Wie oben bereits ausgeführt, scheinen Hochschulrankings für die Befragten weniger von Bedeutung zu sein. Nur etwa 6 % der sächsischen Studierenden gaben an, dass diese ihre wichtigste Informationsquelle gewesen sind.

### 3.4.2 Angebote der Hochschulen vor und zu Beginn des Studiums

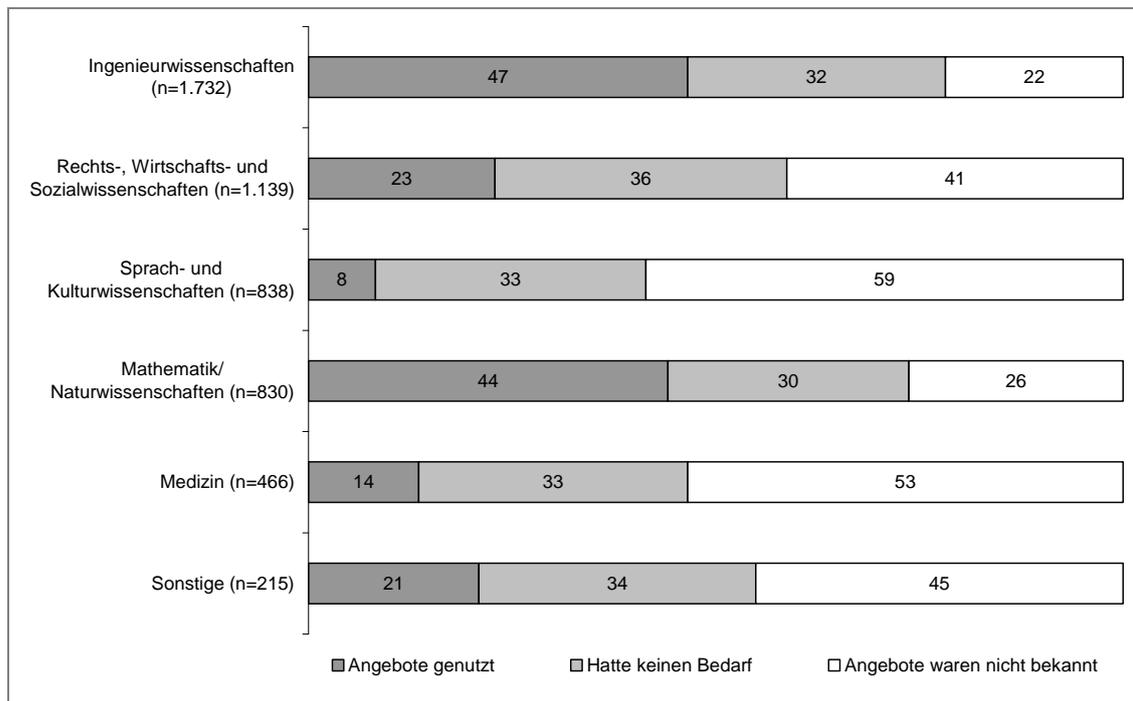
Um die Studienberechtigten auf die Anforderungen eines Studiums und den Studienalltag besser vorzubereiten, bieten die Hochschulen Kurse und Programme zur Studienvorbereitung zwischen Schulabschluss und Aufnahme des Hochschulstudiums an. Die Studierenden sollten angeben, ob sie vor Studienbeginn derartige spezielle Angebote genutzt haben (vgl. Frage 20). 31 % der Befragten geben an, dass sie in diesem Zeitraum an Angeboten wie Auffrischungs- oder Brückenkurse teilgenommen haben. Fast genauso viele Studierende (33 %) hatten keinen Bedarf an solchen Angeboten. Etwas mehr als einem Drittel waren solche Angebote nicht bekannt (vgl. Abb. 3.10).

Abb. 3.10: Nutzung von Angeboten zu Studienvorbereitung (in %)



Betrachtet man die Nutzung solcher studienvorbereitenden Kursangebote in den jeweiligen **Fächerguppen**, zeigen sich – abgesehen von etwa einem Drittel der Befragten in allen Fächerguppen, die für sich keinen Bedarf sahen, solche Angebote zu nutzen – deutliche Unterschiede. In den Gruppen der Ingenieurwissenschaften (47 %) sowie Mathematik/Naturwissenschaften (44 %) hat ein Großteil der Befragten diese Angebote bereits genutzt (vgl. Abb. 3.11). Zwischen 22 und 26 % dieser Studierenden gaben an, dass ihnen diese Angebote nicht bekannt waren. Demgegenüber stehen die Studierenden der Sprach- und Kulturwissenschaften, von denen der überwiegende Teil angab, dass ihnen solche Angebote nicht bekannt waren.

Abb. 3.11: Nutzung von Angeboten zur Studienvorbereitung, nach Fächergruppe (in %)

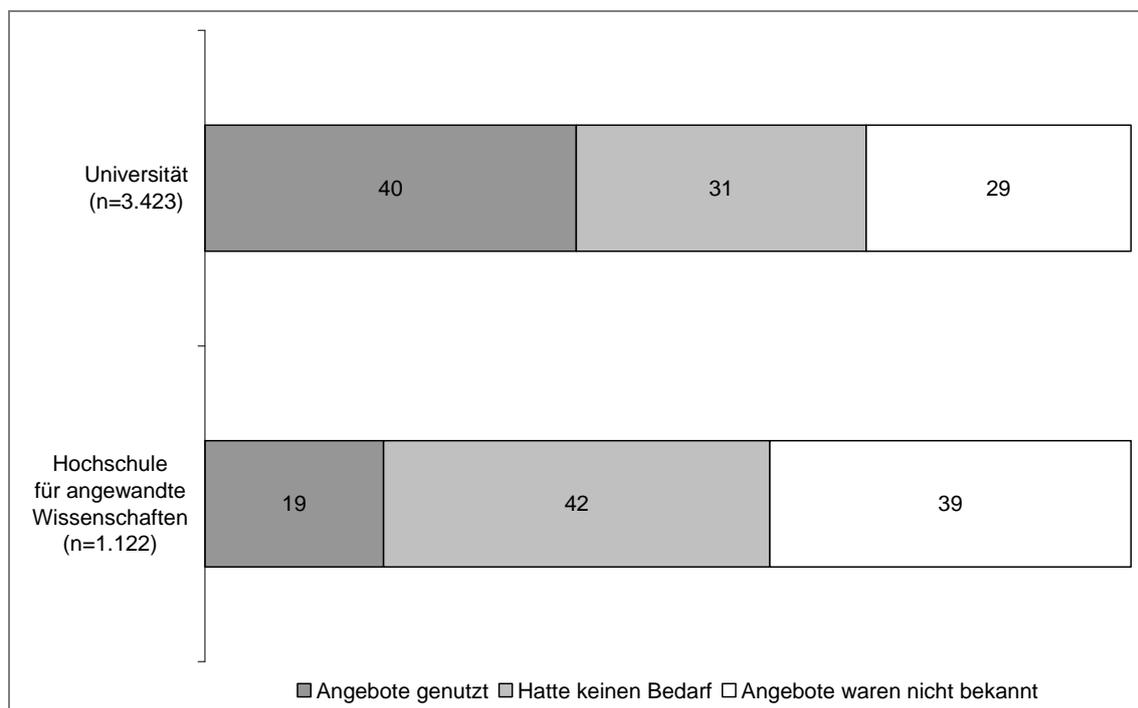


Alle Studierenden, die an solchen Kursen zur Studienvorbereitung teilgenommen hatten, wurden gebeten, den Nutzen dieser Angebote zu bewerten. Der überwiegende Teil (57 %) gibt an, dass die Kurse für sie einen hohen Nutzen hatten (vgl. Tab. A 3.15).

Im ersten Studiensemester müssen sich die Studierenden – zum Teil in einer fremden Stadt – in einem neuen Lernumfeld zurechtfinden und eigenverantwortlich ihren Semesterablauf planen. Für diese Orientierungsphase bieten die Hochschulen verschiedene Orientierungs- und Mentorenprogramme als Hilfestellung an, um den ungewohnten Hochschulalltag besser meistern zu können. Ein Drittel aller Befragten hat an einem solchen Programm teilgenommen. Fast genauso viele geben an, dafür keinen Bedarf gehabt zu haben (vgl. Tab. A 3.16).

Betrachtet man die Nutzung der Orientierungs- und Mentorenprogramme, differenziert nach **Hochschultyp**, fällt auf, dass die Studierenden der Fachhochschulen deutlich seltener (19 %) an solchen teilgenommen haben. Fast zwei Fünftel der Studierenden der Hochschulen für angewandte Wissenschaften gaben an, dass sie keinen Bedarf hatten, an einem Orientierungsprogramm teilzunehmen (vgl. Abb. 3.12).

Abb. 3.12: Nutzung von Angeboten in der Orientierungsphase, nach Hochschultyp (in %)



Die Befragten, die angaben an einem Orientierungs- bzw. Mentorenprogramm teilgenommen zu haben, wurden ebenfalls gebeten, den Nutzen dieser Angebote zu bewerten. Im Vergleich zu den Vorbereitungskursen vor Studienbeginn wurden die Orientierungsangebote während des ersten Studiensemesters von den sächsischen Studierenden deutlich besser bewertet. Sieben von zehn Befragten geben an, dass ein derartiges Angebot für sie einen hohen Nutzen hatte (vgl. Tab. A 3.15).

## 3.5 DIE ENTSCHEIDUNG FÜR DIE ABSCHLUSSART

Bei der Einführung der neuen Studienstrukturen handelt es sich um einen langwierigen Prozess. Somit ist ein Teil der Befragten noch in Studiengängen eingetragen, die zu einem der „alten“ Abschlüsse (Diplom, Staatsexamen, Magister) führen. Andere mussten zu Studienbeginn entscheiden, ob sie einen „alten“ oder einen „neuen“ Abschluss anstreben wollen. Aus dieser Situation mit parallelen Studienangeboten ergibt sich die Frage, welche Abschlussarten von den Studierenden aus welchen Gründen präferiert werden.

Für die Betrachtungen werden die zwei oben dargestellten Gruppen von Studierenden unterschieden. Zunächst bewerten die Studierenden der „neuen“ Abschlussarten rückblickend die Entscheidung für ein Bachelorstudium. Daran schließt sich die Betrachtung der Studierenden an, die in einem „alten“ oder reformierten Diplom-, Magister- oder Staatsexamenstudiengang studieren und nur eine „Außenperspektive“ auf die Bachelorstudiengänge haben.

### 3.5.1 Bachelorstudierende

In einem ersten Schritt wurden die Bachelorstudierenden befragt, ob sie bei Studienbeginn lieber eine andere Abschlussart gewählt hätten (vgl. Frage 13). Zwei Drittel der Befragten bejaht diese Frage, wobei sich die Mehrheit (57 %) lieber für ein Diplom entschieden hätte (vgl. Abb. 3.13). Auf den Magisterabschluss entfallen sechs und auf das Staatsexamen 3 %. 16 % der Befragten präferierten schon vor Studienbeginn den Bachelorabschluss. Nur wenig mehr (18 %) geben an, zum Zeitpunkt der Studienentscheidung keine Abschlussart bevorzugt zu haben.

An den Universitäten entscheiden sich die Bachelorstudierenden in ähnlicher Weise (vgl. Abb. 3.14). Die Studierenden der Hochschulen für angewandte Wissenschaften würden hingegen deutlich häufiger (72 %) einen Diplomstudiengang wählen.

Abb. 3.13: Präferierte Abschlüsse der Bachelorstudierenden (in %)

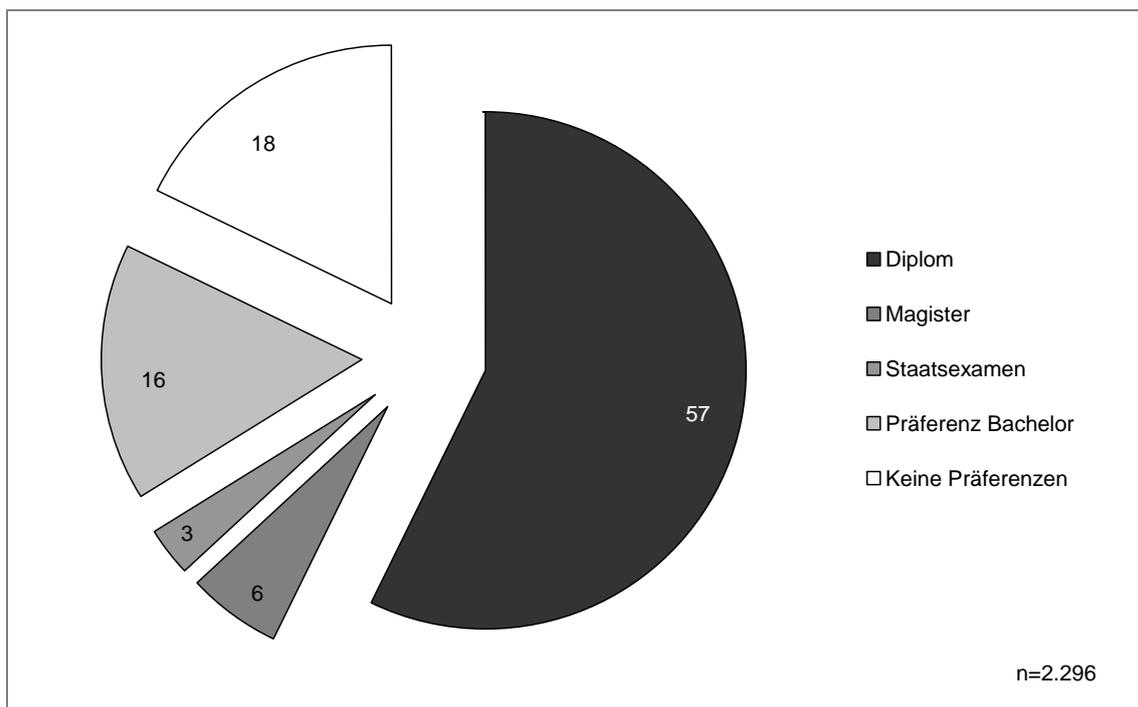
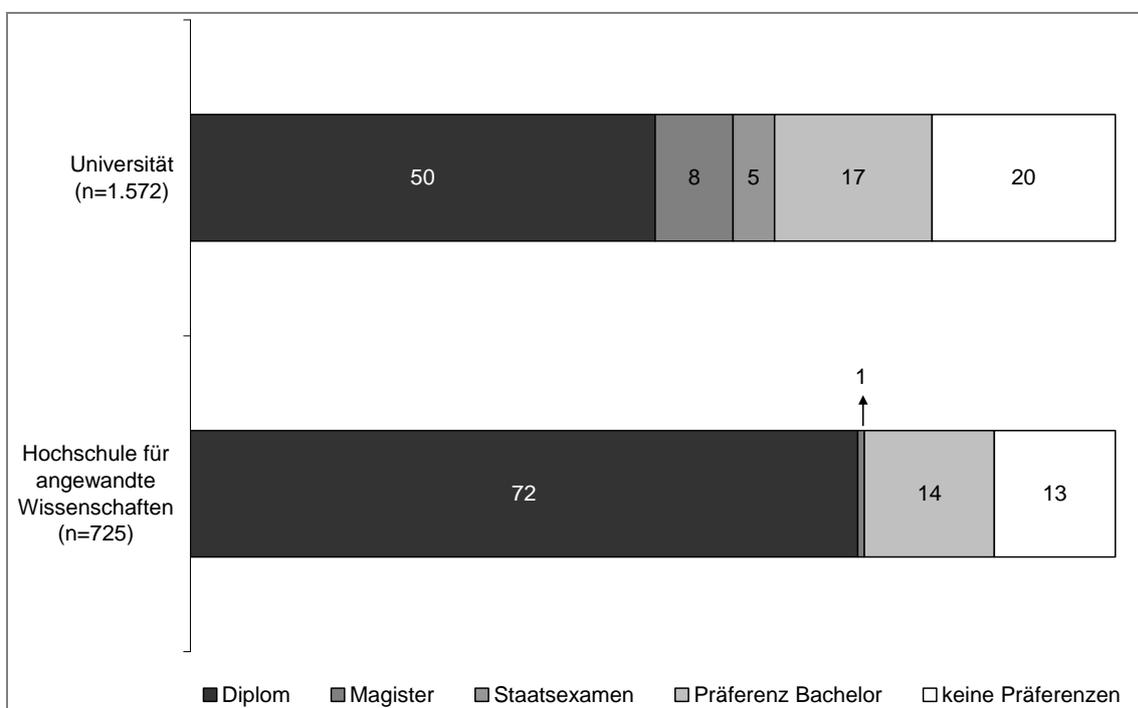
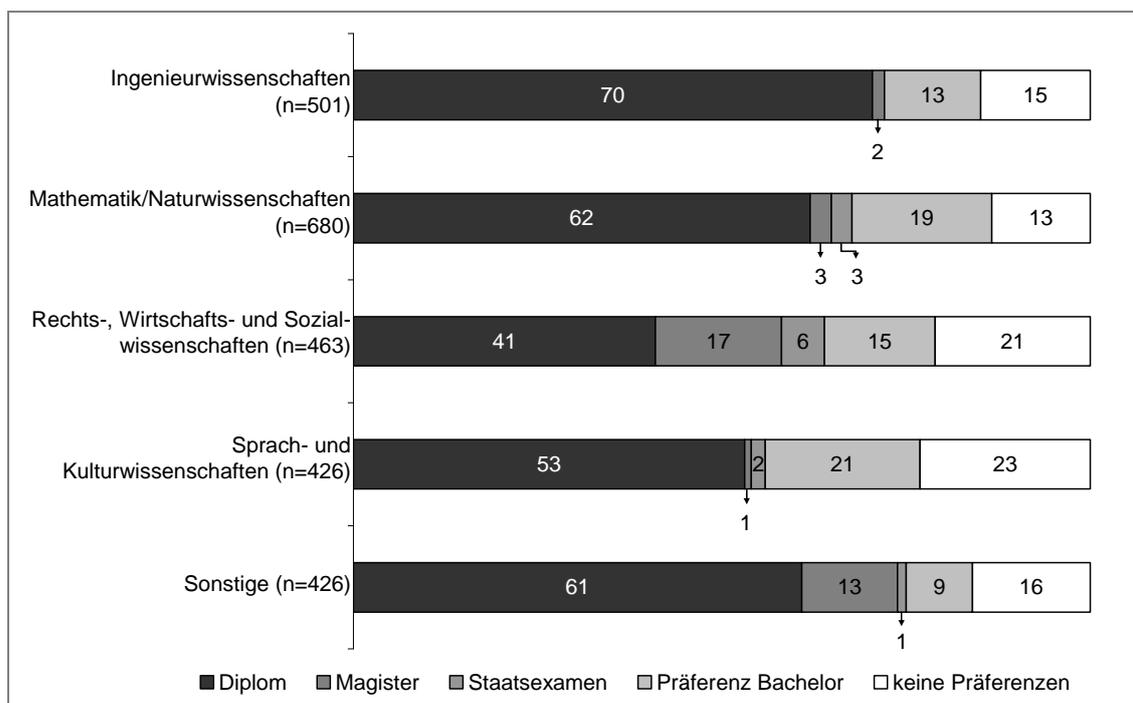


Abb. 3.14: Präferierte Abschlüsse der Bachelorstudierenden, nach Hochschultyp (in %)



Differenziert nach den **Fächergruppen** zeigt sich, dass in den Sprach- und Kulturwissenschaften der größte Anteil derjenigen zu finden ist, die von Anfang an ein Bachelorstudium aufnehmen wollten (vgl. Abb. 3.15). Dies trifft auf etwas mehr als jede/n Fünfte/n dieser Fächergruppe zu. In ähnlichem Umfang (19 %) kann dies für die Mathematik/Naturwissenschaften beobachtet werden. Geringer (13 %) fällt der Anteil in den Ingenieurwissenschaften aus. In dieser Fächergruppe finden sich auch deutlich mehr Nennungen, dass die Studierenden ein Diplom bevorzugen würden. Dies verwundert nicht, da in der öffentlichen Diskussion gerade für die Fächer dieser Fächergruppe der internationale Stellenwert des Diplomabschlusses und die damit verbundenen Beschäftigungsperspektiven immer wieder stark betont werden.

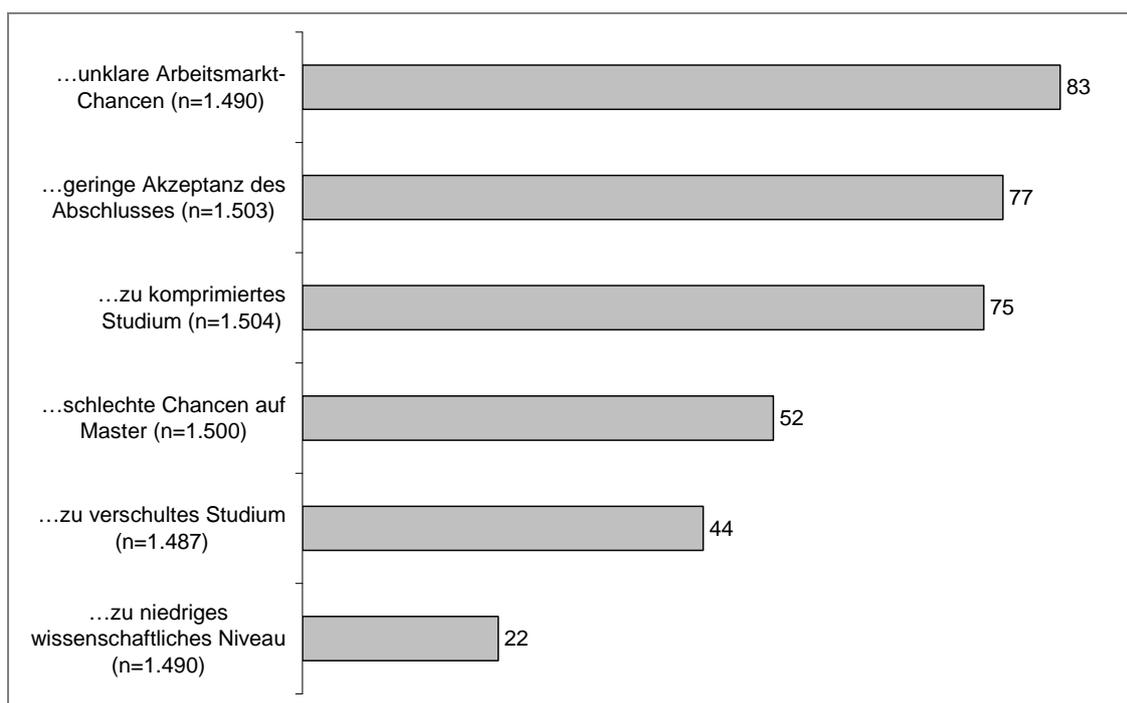
Abb. 3.15: Präferierte Abschlüsse der Bachelorstudierenden, nach Fächergruppe (in %)



Die hohe Neigung, eine traditionelle Abschlussart studieren zu wollen, resultiert vor allem daraus, dass die Bachelorstudierenden eine geringe Relevanz ihres Abschlusses auf dem Arbeitsmarkt wahrnehmen und eine gewisse Unsicherheit bezüglich der Arbeitsmarktchancen der Absolventinnen und Absolventen verspüren. Die Frage, warum sie aus ihrer Sicht keinen Bachelorabschluss mehr wählen würden (vgl. Frage 14 B), beantworten sie größtenteils (83 %) mit den unklaren Arbeitsmarktaussichten, die sie mit diesem Abschluss erwarten (vgl. Abb. 3.16). Ein weiterer Grund ist eine zu geringe Akzeptanz des

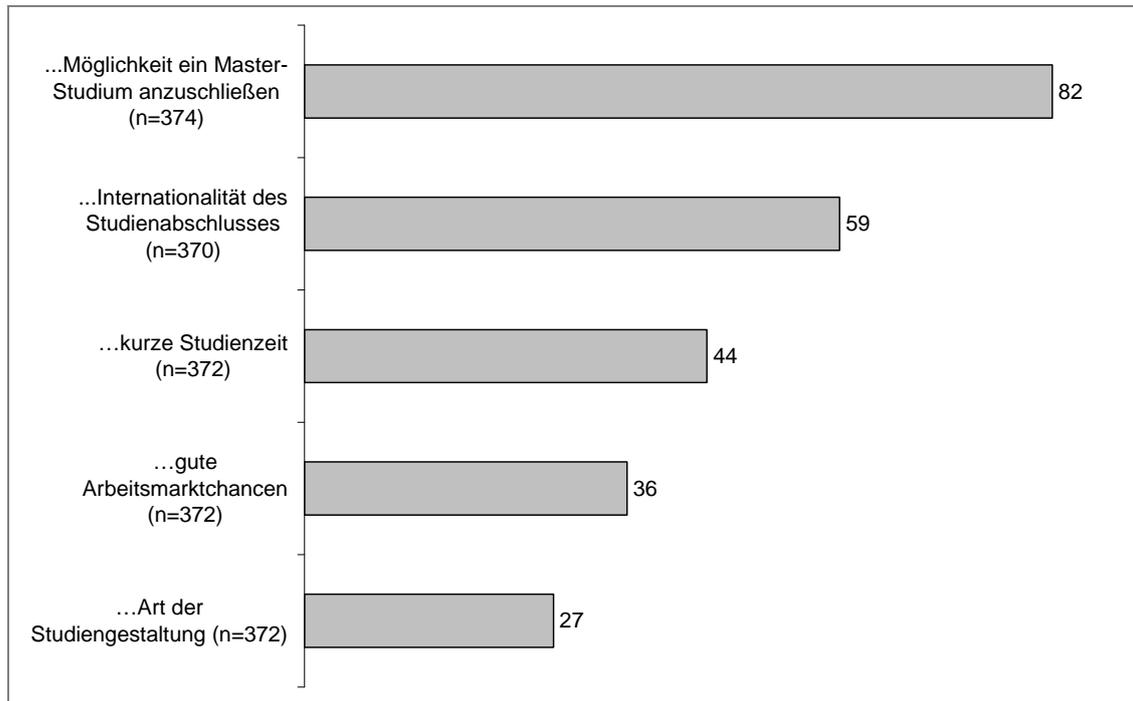
Bachelors (77 %), die von den Befragten vermutet wird. Aber auch der Aufbau der Studiengänge wird von einem Großteil der Studierenden als Grund genannt, lieber einen anderen Abschluss wählen zu wollen. Insgesamt drei von vier Bachelorstudierenden gaben an, dass die Studieninhalte zu stark verdichtet seien. Interessanterweise wird nur von etwas weniger als jeder/jedem fünften (21 %) der Studierendengruppe das Argument angegeben, dass der Bachelor ein zu niedriges wissenschaftliches Niveau habe.

Abb. 3.16: Entscheidung gegen Bachelor beeinflusst durch... (1=trifft zu bis 5=trifft nicht zu, Werte 1+2, in %)



Haben die Bachelorstudierenden angegeben, zu Studienbeginn auch einen Bachelorsabschluss bevorzugt zu haben, wurde ihnen die Frage gestellt, welche Aspekte sie bei der Entscheidung für diesen Abschluss geleitet haben (vgl. Frage 14A). Als zentrales Kriterium wurde die Möglichkeit genannt, einen Master-Studiengang anschließen zu können. Der Großteil (82 %) dieser Studierenden nennt diesen Punkt (vgl. Abb. 3.17). Daraus lässt sich schließen, dass Studienberechtigte sich eher für einen Bachelorsabschluss entscheiden, wenn die Aussicht besteht, daran anschließend das Studium in einem Masterstudiengang fortzusetzen. Auch die Internationalität des Bachelors wird von fast 60 % der Befragtengruppe als Vorteil hervorgehoben. Die kurze Studiendauer macht diesen Abschluss für 44 % attraktiv. Seltener werden von den Studierenden gute Arbeitsmarktchancen (35 %) als Entscheidungskriterium für einen Bachelor genannt.

Abb. 3.17: Entscheidung für Bachelor beeinflusst durch... (1 = trifft zu bis 5=trifft nicht zu, Werte 1+2, in %)



### 3.5.2 Studierende traditioneller Abschlüsse

Den Studierenden von Diplom-, Magister- und Staatsexamenstudiengängen wurde die Frage gestellt, ob sie sich bei Studienbeginn lieber für einen Bachelorstudiengang entschieden hätten (vgl. Frage 15). Zwei Drittel der Befragten gaben an, keine Alternativen bei ihrer Abschlussart gehabt zu haben (vgl. Abb. 3.18). Sie hätten sich aber auch bei Vorhandensein einer Wahlmöglichkeit nicht für einen Bachelorabschluss entschieden. Weitere 28 % haben sich bewusst gegen die Aufnahme eines Bachelorstudiengangs entschieden. Nur 1 % dieser Befragtengruppe hätte zu Studienbeginn lieber einen Bachelorstudiengang belegt, hatte aber keine Wahlmöglichkeiten. 5 % gaben an, zum Zeitpunkt der Studienwahl, keine Präferenzen für einen bestimmten Abschluss gehabt zu haben.

Differenziert nach der **Abschlussart** fällt auf, dass die bewusste Entscheidung gegen einen Bachelorstudiengang besonders häufig in den Diplomstudiengängen (36 %) fiel (vgl. Abb. 3.19). Weitere 60 % der Diplomstudierenden hatte keine Wahlmöglichkeiten, hätte sich aber auch nicht für einen Bachelorstudiengang entschieden, während nur 1 % den Bachelor präferierte.

Abb. 3.18: Präferenz für den Bachelor in traditionellen Abschlüssen? (in %)

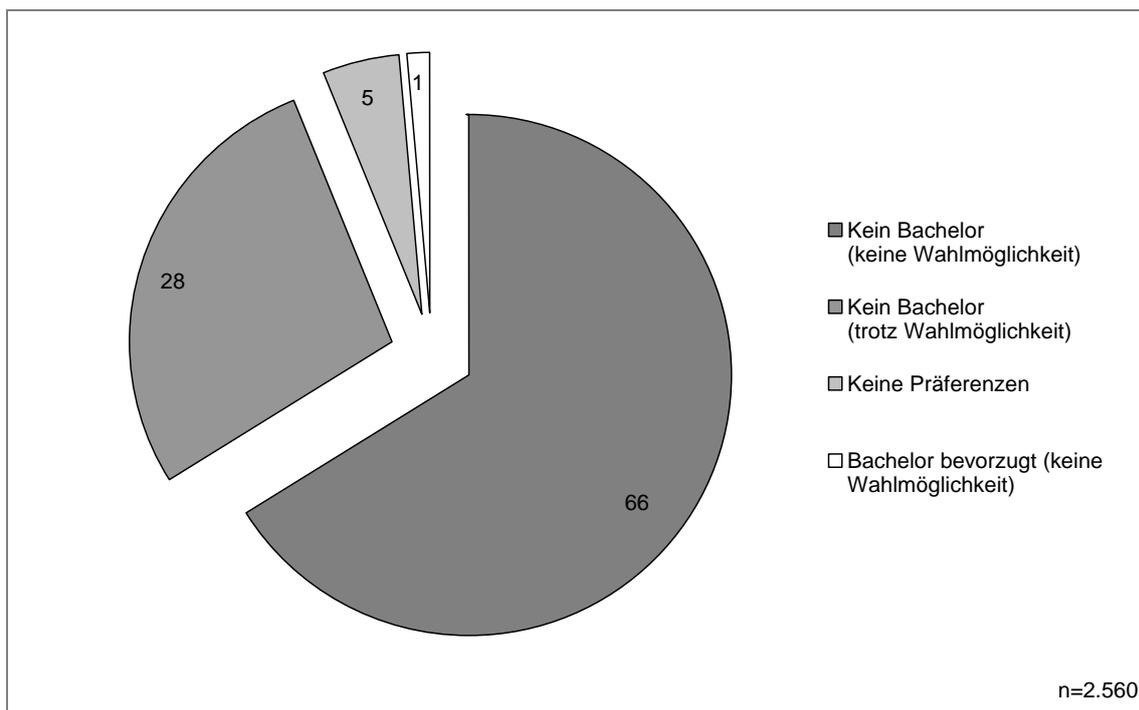
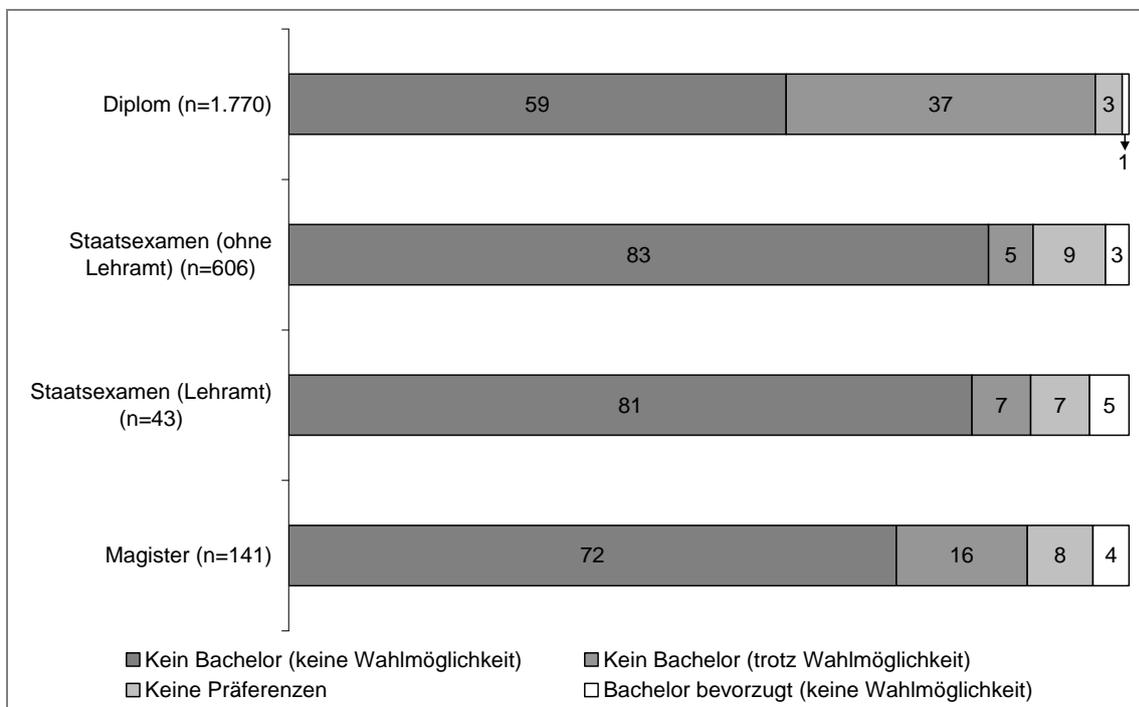
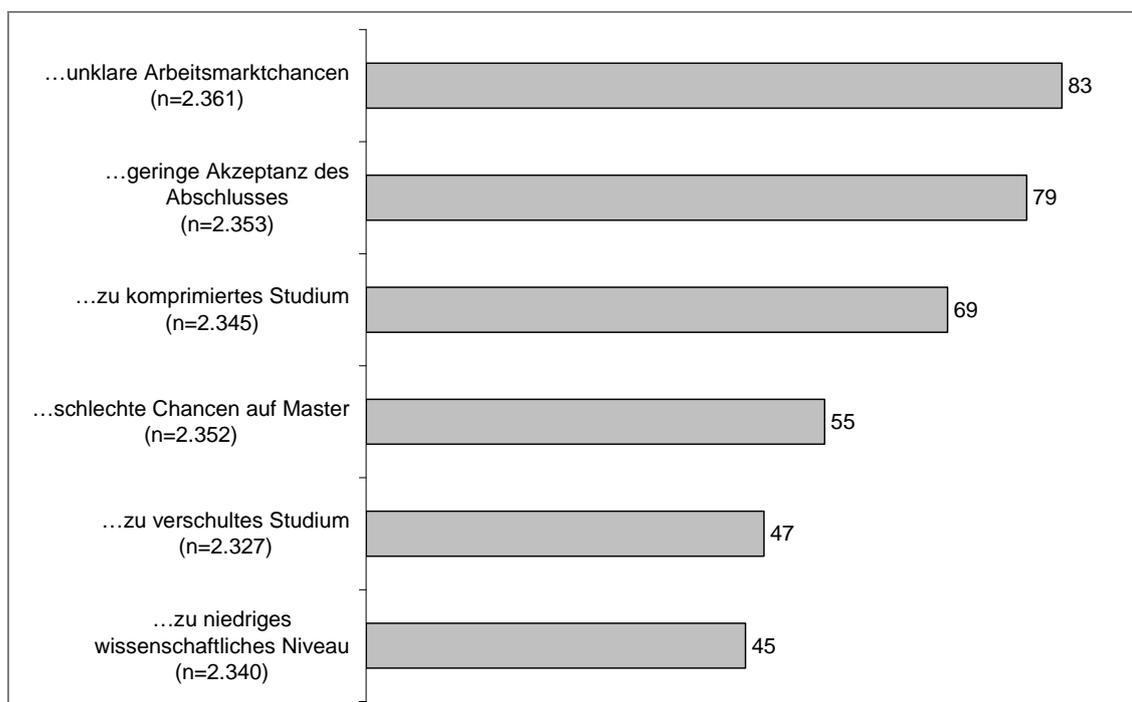


Abb. 3.19: Präferenz für den Bachelor in traditionellen Abschlüssen? Nach Abschlussart (in %)



Wie oben beschrieben, waren die unklaren Arbeitsmarktchancen bei den Bachelorstudierenden der wichtigste Grund dafür, dass diese sich nicht noch einmal für ein Bachelorstudium entscheiden würden. Auch die Studierenden der traditionellen Abschlussarten, die keinen Bachelor präferieren, stehen den Arbeitsmarktchancen mit einem Bachelorabschluss eher skeptisch gegenüber (83 %) und 79 % sehen eine fehlende Akzeptanz des Abschlusses (vgl. Abb. 3.20). Im Vergleich zu den Bachelorstudierenden ist auffallend, dass diese Studierenden in ihrer Außenperspektive mehr als doppelt so häufig ein zu niedriges wissenschaftliches Niveau als Grund nennen.

Abb. 3.20: Entscheidung gegen den Bachelor beeinflusst durch... (1=trifft zu bis 5=trifft nicht zu, Werte 1+2, in %)



Die hier vorgestellten Tendenzen bezüglich der Wahl der Abschlussart und die jeweiligen Gründe für die Entscheidung lassen sich in ähnlicher Form auch auf Bundesebene beobachten. So will der überwiegende Teil der Bachelorstudierenden nach dem Abschluss nicht direkt in das Berufsleben einsteigen und lieber ein Masterstudium anschließen (vgl. Grützmaier/Ortenburger 2011: 5f.). Die immer wieder angeführten Vorbehalte an der Bachelorausbildung und die auch von den sächsischen Studierenden geäußerten Zweifel an den Berufschancen von Bachelorabsolventinnen und -absolventen konnten durch Konegen-Grenier, Placke und Stangl teilweise entkräftet werden. In einer bundesweiten Studie befragten sie deutsche Unternehmen zum Stellenwert und zu den beruflichen Perspektiven der Bachelorabsolventinnen und -absolventen in der Privatwirtschaft. Sie

konnten aufzeigen, dass sich beim Berufseinstieg die beruflichen Positionen der Absolventinnen und Absolventen der traditionellen Abschlüsse und der Bachelorstudiengänge kaum unterscheiden. In mehr als zwei Dritteln der befragten Unternehmen erhalten Berufsanfänger mit einem Bachelor das gleiche Einstiegsgehalt wie ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen mit einem Diplomabschluss. Nach drei bis vier Jahren im Beruf gibt es in der Mehrzahl der Unternehmen keine Gehaltsunterschiede zwischen beiden Gruppen (vgl. Konegen-Grenier et al. 2011).

Bei der Diskussion um den Stellenwert des Bachelors bzw. des zweistufigen Studiensystems für die Berufsaussichten von Hochschulabsolventinnen und –absolventen sollten trotz aller Zweifel folgende Aspekte bedacht werden: Die Studienstrukturen wurden erst in den letzten Jahren weitgehend auf die neuen Studienabschlüsse umgestellt. Infolgedessen strömen weiterhin Akademiker/innen mit traditionellen Abschlüssen auf den Arbeitsmarkt. Hinzu kommt, dass viele der Bachelorstudierenden nach ihrem Abschluss ein Masterstudium beginnen möchten. In Anbetracht der genannten Punkte muss angenommen werden, dass sich der Bachelorabschluss auf dem Arbeitsmarkt noch nicht vollständig etablieren konnte. Um festzustellen, ob dies gelingen wird, bedarf es Untersuchungen der kommenden Studierenden- und Absolventenjahrgänge.

---

## **4 STUDIENBEDINGUNGEN UND STUDIENQUALITÄT**

Um die gegenwärtige Situation hinsichtlich der Studienbedingungen und der Studienqualität an den sächsischen Hochschulen aus Sicht der Studierenden erfassen zu können, wurden in der vorliegenden Untersuchung Fragen zu folgenden fünf Themenkomplexen gestellt:

- Aufbau und Struktur des Studiums,
- Durchführung der Lehre,
- Betreuung und soziales Klima,
- Rahmenbedingungen des Studiums (Serviceleistungen und Ausstattungen) sowie
- erfahrene Belastungen, Zeitbudget und Gesamtzufriedenheit.

Für die Beurteilung dieser Schwerpunkte bewerteten die Studierenden keine einzelnen Lehrveranstaltungen, sondern gaben Gesamteinschätzungen zu ihren Studiengängen ab.

### **4.1 AUFBAU UND STRUKTUR DES STUDIUMS**

In den folgenden Abschnitten konzentrieren sich die Analysen auf die Fragestellung, wie die Studierenden die Gestaltung ihrer Studiengänge und des Lehrangebots bewerten. Zunächst findet eine Einschätzung zum Studienaufbau und den erlebten Leistungsanforderungen in den an sächsischen Hochschulen studierten Studiengängen statt. Darauf folgen Auswertungen zur Qualität und Breite des Lehrangebots und inwiefern dies auf die Prüfungsanforderungen abgestimmt ist. Abschließend werden die Beurteilungen der Studierenden zur Ausrichtung der Lehre dargestellt – d.h. zur Ausprägung des Forschungs- und Praxisbezugs – sowie Beurteilungen, inwiefern das Studium auf eine spätere Berufstätigkeit vorbereitet.

### 4.1.1 Studienaufbau und Leistungsanforderungen

In einem ersten Schritt sollten die Studierenden ihren Studiengang hinsichtlich folgender drei Themenfelder einschätzen (vgl. Frage 37):

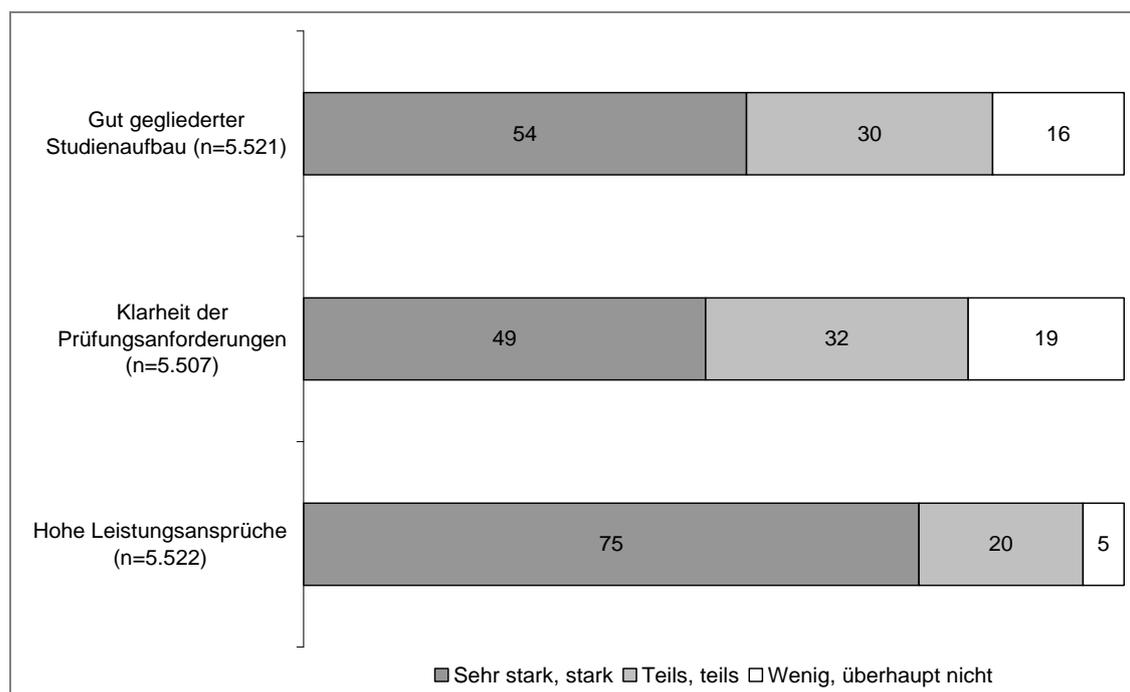
- Studienaufbau
- Klarheit der Prüfungsanforderungen
- Hohe Leistungsansprüche

Der Studienaufbau bezeichnet die Art und Weise, wie einzelne Teilabschnitte des Studiums miteinander verknüpft sind. Der Aufbau eines Studiengangs sollte eine für die Studierenden nachvollziehbare Struktur aufweisen und den Studierenden ein effizientes Studium in der Regelstudienzeit ermöglichen. Hierzu gehört auch die Formulierung klarer und transparenter Prüfungsanforderungen. Dabei sollten die gestellten Leistungsansprüche (bspw. durch regelmäßige Leistungsüberprüfungen, aber auch der Umfang des Lehrstoffs) im Idealfall die Studierenden fordern, aber nicht überfordern. Stehen alle drei genannten Aspekte in einem ausgewogenen Verhältnis, kann davon ausgegangen werden, dass die „Studierbarkeit“ der Studienprogramme gegeben ist (vgl. Wissenschaftsrat 2008: 12).

In der Gesamtbetrachtung (vgl. Abb. 4.1) zeigt sich, dass 54 % der Studierenden ihrem Studienfach einen guten Studienaufbau bescheinigen. Weitere 30 % bestätigen dies zumindest teilweise. Leicht geringere Werte sind für die Klarheit der Prüfungsanforderungen feststellbar. Demgegenüber charakterisieren die Studierenden ihren Studiengang deutlich häufiger (75 %) durch ein hohes Maß an Leistungsansprüchen.

Unterschieden nach **Hochschultyp** zeigen sich bei den Einschätzungen zum Studienaufbau und zur Klarheit der Prüfungsanforderungen keine Differenzen (vgl. Abb. A 4.1). Einzig bei den Leistungsanforderungen geben die Studierenden der Universitäten etwas häufiger als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen an den Fachhochschulen an, hohen Leistungsansprüchen gegenüberzustehen.

Abb. 4.1: Einschätzung des Studienaufbaus und der Leistungsanforderungen (in %)



Ein differenziertes Bild zeigt sich bei der Betrachtung getrennt nach **Fächergruppen** und **Hochschultyp**. Ein gut gegliederter Studienaufbau wird vor allem von den Studierenden der Medizin (65 %) und der Ingenieurwissenschaften (62 %) an den Universitäten sowie von den Mathematik/Naturwissenschaften (61 %) an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften hervorgehoben (vgl. Tab. 4.1). Dagegen wird in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (47 %) an den Fachhochschulen und den Sprach- und Kulturwissenschaften (48 %) an den Universitäten nur von etwas weniger als der Hälfte der Befragten ein guter Studienaufbau bestätigt.

Neben einem guten Studienaufbau wird von den Universitätsstudierenden der Ingenieurwissenschaften (62 %) sowie den Studierenden der Mathematik/Naturwissenschaften an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften (61 %) am häufigsten angegeben, klare Prüfungsanforderungen zu haben. Hingegen zeigt sich für die Medizin (47 %), dass die Einschätzungen zur Klarheit der Prüfungsanforderungen hinter denen des Studienaufbaus zurückbleiben. Nur die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften weisen mit 43 % einen geringeren Anteil an Studierenden auf, die ihren Studiengang durch klare Prüfungsanforderungen charakterisiert sehen.

Tab. 4.1: Einschätzung des Studienaufbaus und der Leistungsanforderungen, nach Fächergruppe und Hochschultyp (1=sehr stark bis 5=überhaupt nicht, Werte 1+2, in %)

	n	Studien- aufbau	Prüfungs- anforderungen	Leistungs- ansprüche
<b>Universitäten</b>				
Ingenieurwissenschaften	1.118	62,0	62,2	84,5
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	828	51,2	43,2	75,8
Sprach- und Kulturwissenschaften	812	47,7	48,9	60,9
Mathematik/Naturwissenschaften	730	55,2	54,3	74,5
Medizin	457	65,2	46,5	92,8
Sonstige	171	31,6	38,0	62,5
<b>Hochschulen für angewandte Wissenschaften</b>				
Ingenieurwissenschaften	646	58,3	52,9	77,9
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	381	47,0	44,5	64,6
Sprach- und Kulturwissenschaften	99	51,5	51,6	57,6
Mathematik/Naturwissenschaften	124	61,3	52,4	76,6
Medizin	n. F.	-	-	-
Sonstige	60	40,0	40,0	66,6

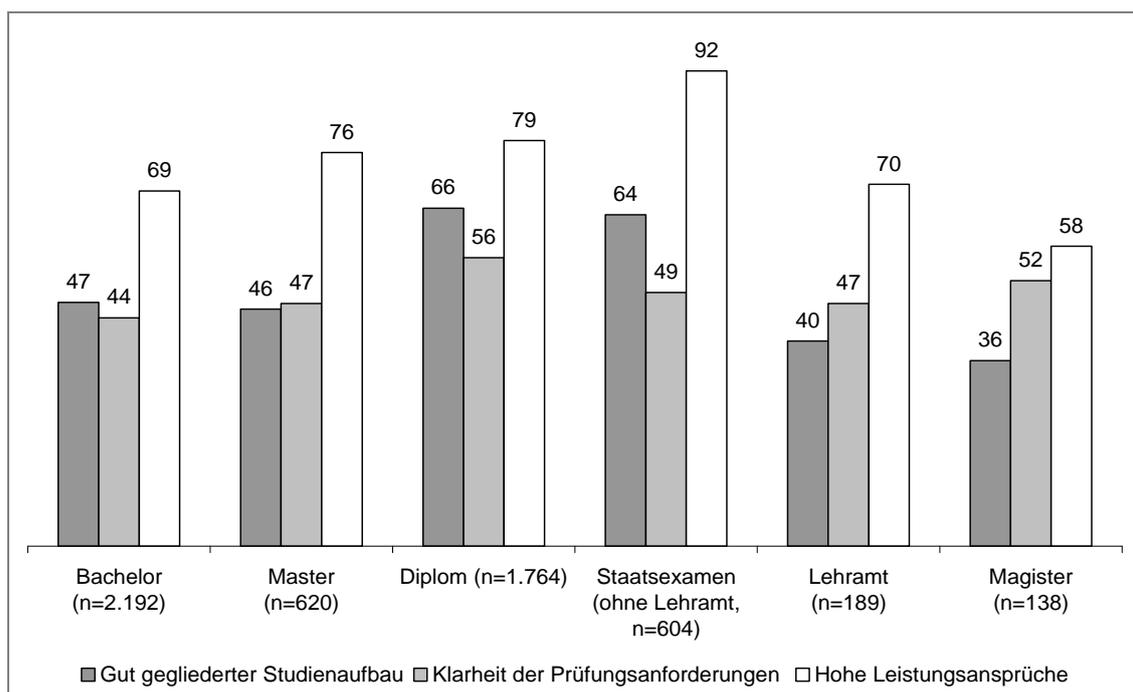
Neun von zehn Studierenden der Medizin (93 %) geben an, mit hohen Leistungsanforderungen konfrontiert zu sein. Aber auch für die Ingenieurwissenschaften – sowohl an den Universitäten (85 %) als auch an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften (79 %) – ist ein hoher Wert bei der Beurteilung der Leistungsansprüche feststellbar. In den Sprach- und Kulturwissenschaften ist der Anteil niedriger. Hier geben für die Universitäten 61 % und für die Hochschulen für angewandte Wissenschaften 58 % der Studierenden dieser Fächergruppen an, dass ihr Studiengang stark durch hohe Leistungsansprüche charakterisiert ist.

In den **Studienbereichen** erleben die Studierenden sehr unterschiedliche Studienbedingungen. Hervorzuheben ist die Psychologie, deren Studierende am häufigsten angeben, einen guten Studienaufbau (74 %) und klare Prüfungsanforderungen (69 %) vorzufinden (vgl. Tab. A 4.1). Aber auch in der Physik bestätigen 72 % der Studierenden eine gute Gliederung des Studiums. Klare Prüfungsanforderungen werden ebenfalls von den Studierenden in den Studienbereichen Kulturwissenschaft (63 %) und Forstwissenschaft, Holzwirtschaft (61 %) sowie in der Mathematik (61 %) berichtet. Dass sehr ausgeprägte

Leistungsansprüche an sie herangetragen werden, empfinden besonders die Studierenden in der Veterinär- (97 %) und Zahnmedizin (98 %). Hingegen sind sie für die Studienbereiche der Erziehungswissenschaften (37 %) und des Sozialwesens (38 %) weniger charakteristisch.

Bei den Einschätzungen zum Aufbau des Studiums getrennt nach **Abschlussart** ist feststellbar, dass vor allem Studierende in den Diplom- (66 %) und Staatsexamensstudiengängen (64 %) ihren Fächern eine gute Studiengliederung attestieren (vgl. Abb. 4.2). Die Einschätzungen der Studierenden der neuen Studiengänge sind hier verhaltener (jeweils knapp 47 %). Die geringsten Werte sind für die Studierenden des Lehramts (40 %) und der Magisterstudiengänge (36 %) feststellbar. Bei der Beurteilung der Klarheit der Prüfungsanforderungen zeigen sich relativ geringe Differenzen zwischen den Abschlussarten.

Abb. 4.2: Einschätzung des Studienaufbaus und der Leistungsanforderungen, nach Abschlussart (1=sehr stark bis 5=überhaupt nicht, Werte 1+2, in %)



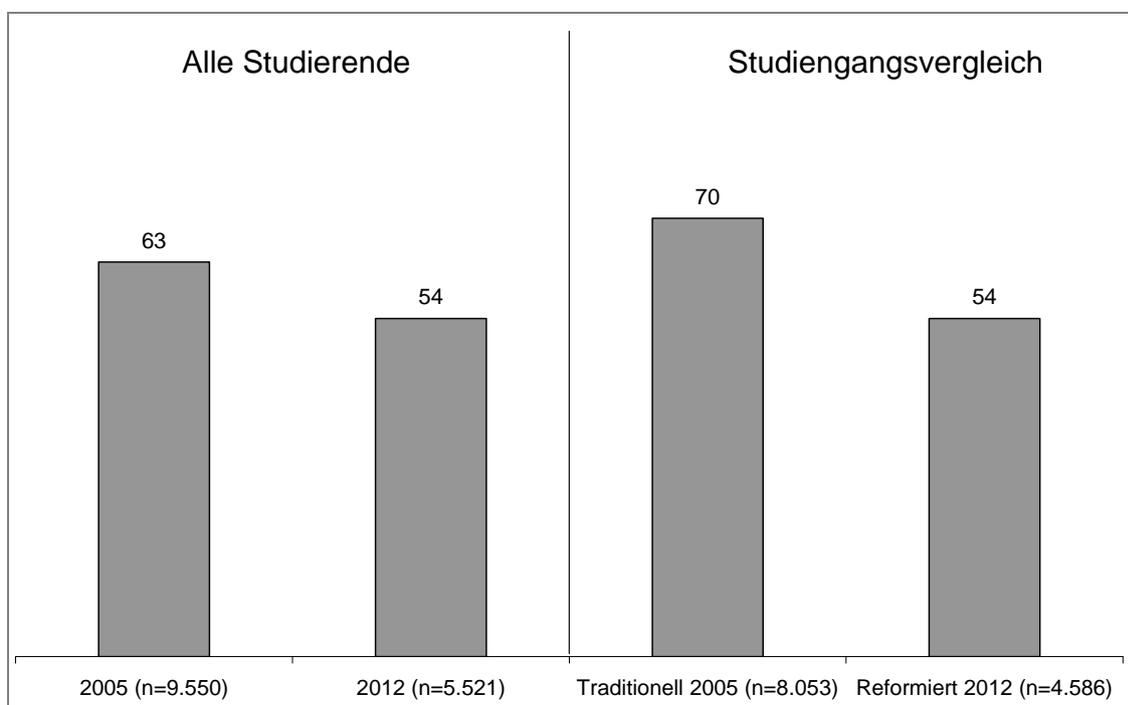
Jeweils knapp die Hälfte der Studierenden aller Abschlussarten berichten von klaren Prüfungsanforderungen. Am größten sind die Differenzen zwischen den Diplomstudierenden (56 %) und den Bachelorstudierenden (44 %). Nach den Staatsexamensstudierenden (92 %) geben die Diplom- (79 %) und Masterstudierenden (76 %) am häufigsten an, von hohen Leistungsansprüchen im Studium betroffen zu sein. Die geringsten

Werte sind für die besondere Studierendengruppe der Magisterstudierenden (58 %) feststellbar.

Zur besseren Einordnung der erhaltenen Resultate werden die Bewertungen durch die Teilnehmer/innen der ersten Studierendenbefragung **2005** herangezogen. Aber auch mit Blick auf die intensiv geführte Debatte, ob die neuen Abschlüsse zu hohe Anforderungen an die Studierenden stellen und zu unübersichtlich gegliedert sind (vgl. u.a. Bargel et al. 2012), ist eine weitergehende Betrachtung sinnvoll. Dafür werden die Beurteilungen der traditionellen Studiengänge (Diplom, Magister) von 2005 den reformierten Studiengängen (Bachelor, Master, Diplom) gegenübergestellt (vgl. Kapitel 2.1.3).

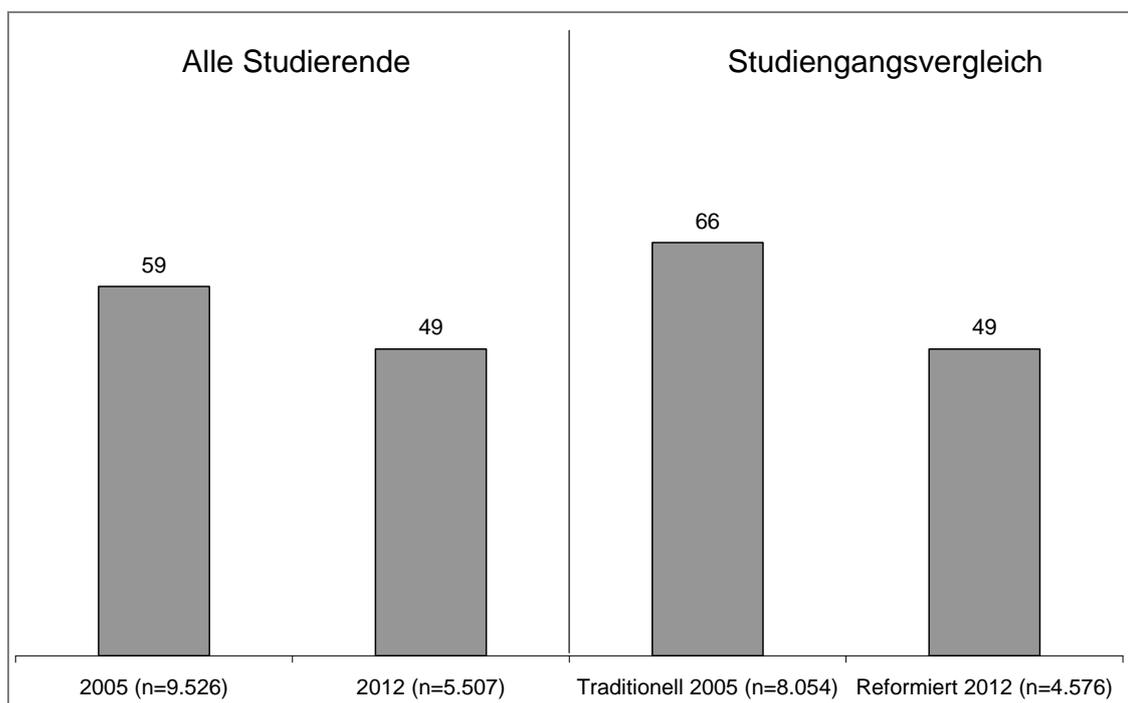
Nach einer Phase der Neugestaltung der Studiengänge ist es wenig erstaunlich, dass es Veränderungen bei den Beurteilungen zum **Studienaufbau** gibt. Werden die Einschätzungen zur Gliederung der Studiengänge betrachtet, zeigt sich, dass die Gesamtbewertungen der Befragten 2012 (54 %) hinter den Urteilen der Studierenden 2005 (63 %) zurückbleiben (vgl. Abb. 4.3). Ähnliches ist beim Vergleich der traditionellen (70 %) und reformierten Studiengänge (54 %) festzustellen, wobei hier die Differenzen etwas stärker ausfallen.

Abb. 4.3: Studienaufbau 2012 und 2005 (1=sehr stark bis 5=überhaupt nicht, Werte 1+2, in %)



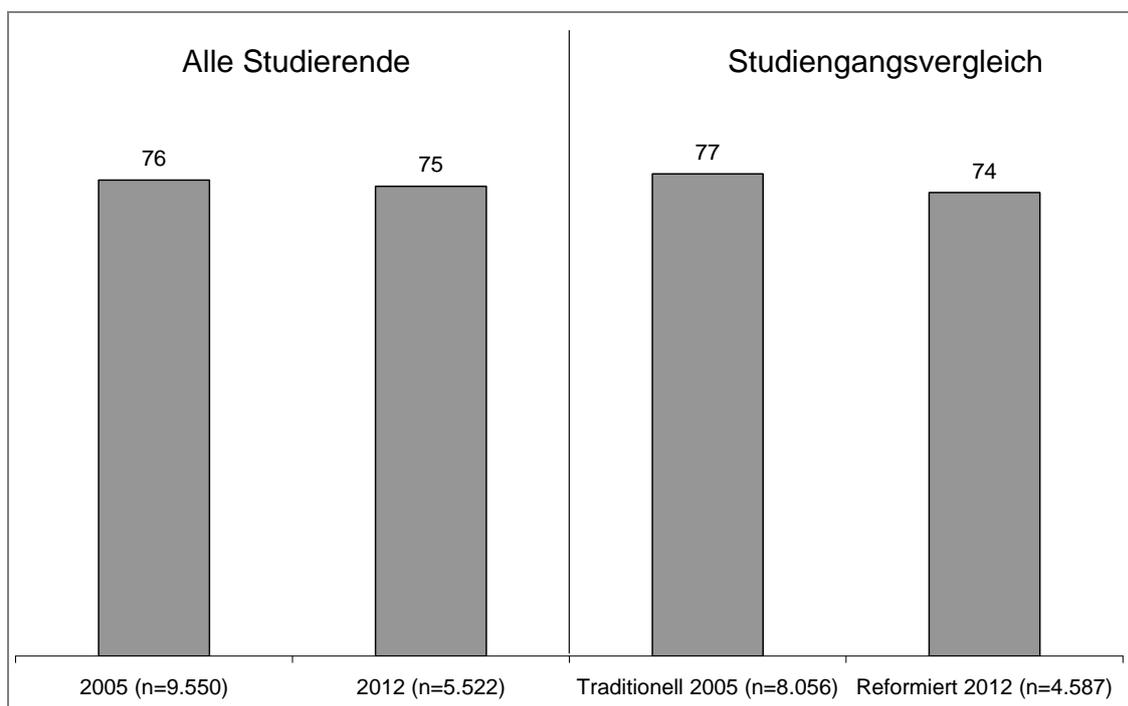
Auch hinsichtlich der **Klarheit der Prüfungsanforderungen** zeigt sich, dass die Studierenden 2012 (49 %) kritischere Bewertungen abgeben als die Studierenden 2005 (59 %; vgl. Abb. 4.4). Dass in ihren Studiengängen klare und transparente Prüfungsanforderungen vorhanden sind, sagen von den Studierenden der traditionellen Studiengänge 2005 noch zwei Drittel, sieben Jahre später sind es in den reformierten Studiengängen dagegen nur noch 49 %.

Abb. 4.4: Klarheit der Prüfungsanforderungen 2012 und 2005 (1=sehr stark bis 5=überhaupt nicht, Werte 1+2, in %)



Trotz etwas stärkerer Probleme mit der Studienganggliederung und der Transparenz der Prüfungsanforderungen sind die **Leistungsansprüche** im Studium weitgehend gleich geblieben (vgl. Abb. 4.5). Dies zeigt sich im Gesamtvergleich ebenso wie im Vergleich der traditionellen und reformierten Studiengänge.

Abb. 4.5: Leistungsanforderungen 2012 und 2005 (1=sehr stark bis 5=überhaupt nicht, Werte 1+2, in %)



#### 4.1.2 Lehrangebot

Ein weiterer Aspekt der Studienqualität ist das Lehrangebot. Dieses wurde von den Studierenden hinsichtlich folgender drei Punkte eingeschätzt (vgl. Frage 38):

- Inhaltliche Qualität des Lehrangebots
- Breite des Lehrangebots
- Abstimmung des Lehrangebots auf Prüfungsanforderungen

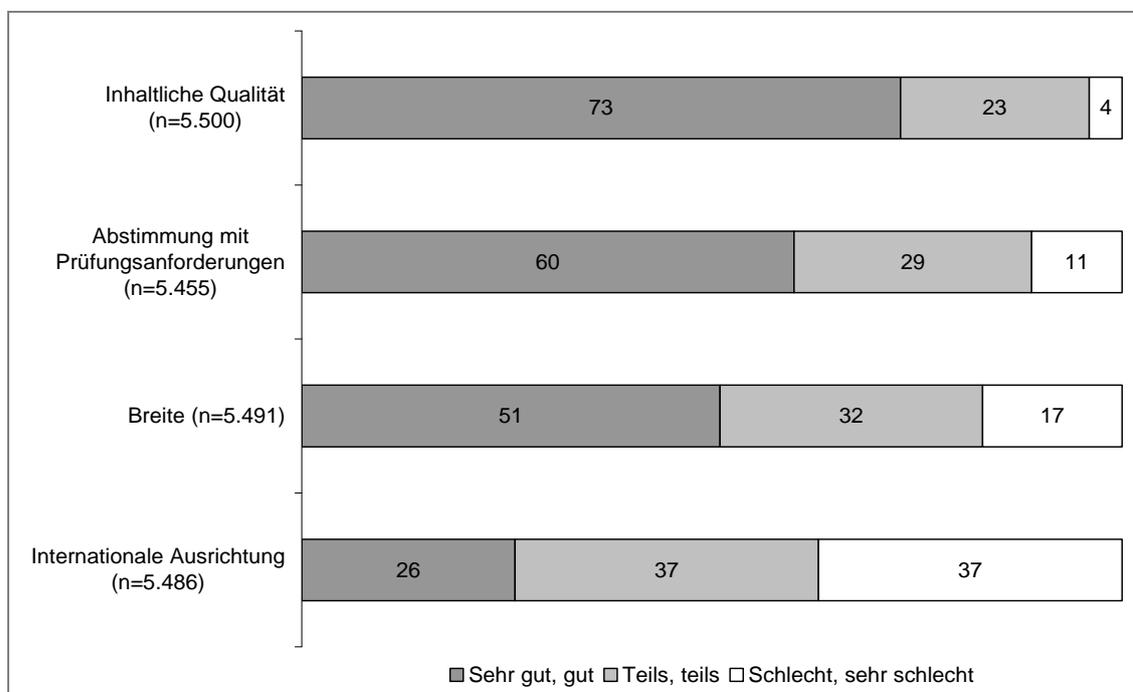
Zudem gaben die Studierenden Bewertungen zur internationalen Ausrichtung des Lehrangebots (z.B. fremdsprachiger Unterricht, ausländische Dozenten, Verwendung internationaler Literatur) ab. Diese Dimension des Lehrangebots kann jedoch nicht als allgemeingültiges Qualitätskriterium verstanden werden, da sie für die Ausbildungsziele der Studiengänge unterschiedliche Relevanz hat<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> So bedarf es in den Allgemeinen und Vergleichenden Sprachwissenschaften grundlegend mehr internationaler Bezüge als bspw. in den Sportwissenschaften.

Im Ergebnis der Befragung zeigt sich, dass sich die Bewertungen der Studierenden deutlich zwischen den einzelnen Aspekten unterscheiden (vgl. Abb. 4.6). Besonders häufig (73 %) wird die inhaltliche Qualität des Lehrangebots als gut eingeschätzt. Im deutschlandweiten Vergleich liegt Sachsen damit genau im Durchschnitt. Bundesweit geben 72 % der Studierenden an, mit ihren Studieninhalten zufrieden zu sein (vgl. Multrus et al. 2011: 30). Auch die Abstimmung mit den Prüfungsanforderungen (60 %) und die Breite des Lehrangebots (51 %) bewertet die Mehrheit der sächsischen Studierenden mit „gut“. Die Einschätzungen zur internationalen Ausrichtung der Lehre bestätigen, dass diese in bestimmten Studiengängen von geringer Bedeutung ist. Etwas mehr als ein Viertel der Studierenden erleben eine gute internationale Ausrichtung des Lehrangebots.

Abb. 4.6: Einschätzungen zum Lehrangebot (in %)



Bei der Unterscheidung nach **Hochschultyp** und **Fächergruppen** ist beobachtbar, dass die Studierenden der Universitäten über alle Fächergruppen hinweg mit der inhaltlichen Qualität des Lehrangebots etwas häufiger zufrieden sind (vgl. Tab. 4.2). Besonders hervorzuheben sind die Ingenieurwissenschaften, die Mathematik/Naturwissenschaften und die Medizin. In diesen Bereichen bewerten fast 80 % der Universitätsstudierenden die Studieninhalte mit (sehr) gut. Bei allen anderen Fächergruppen sind es in etwa zwei Drittel. Für die Fächergruppen an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften zeigt sich ein sehr ähnliches Bild, wobei hier die Studierenden der Mathematik/Naturwissenschaften (77 %) die Studieninhalte am häufigsten gut bewerten.

Tab. 4.2: Einschätzungen zum Lehrangebot, nach Hochschultyp und Fächergruppe  
(1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)

	n	Inhaltliche Qualität	Abstimmung Prüfungsan- forderungen	Breite	Internationale Ausrichtung
<b>Universität</b>					
Ingenieurwissenschaften	1.118	79,7	63,6	66,3	26,9
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissen- schaften	821	66,2	53,4	52,9	25,5
Sprach- und Kulturwissenschaften	810	68,9	61,6	38,3	30,7
Mathematik/Naturwissenschaften	727	79,6	65,5	56,3	32,7
Medizin	455	77,5	47,9	45,5	15,2
Sonstige	168	64,9	49,7	45,5	16,9
<b>Hochschule für angewandte Wissenschaften</b>					
Ingenieurwissenschaften	643	75,9	66,5	49,3	23,5
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissen- schaften	381	61,4	56,9	37,6	21,5
Sprach- und Kulturwissenschaften	99	62,7	61,6	44,5	43,4
Mathematik/Naturwissenschaften	123	77,3	69,7	46,7	22,1
Medizin	n. F.	-	-	-	-
Sonstige	60	70,0	53,4	26,7	14,1

Größere Differenzen sind bei der Beurteilung zur Breite des Lehrangebots beobachtbar. Mit diesem sind häufiger die Universitätsstudierenden (mit Ausnahme der Mathematik/Naturwissenschaften) zufriedener. Besonders markant sind die Unterschiede zwischen den Einschätzungen der Studierenden der Hochschulen für angewandte Wissenschaften und der Universitäten in den Ingenieur- sowie Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften.

Bei den Studierenden der Fachhochschulen schneidet dafür die Abstimmung des Lehrangebots mit den Prüfungsanforderungen geringfügig besser ab als bei den Kommilitoninnen und Kommilitonen an den Universitäten. Bei letztgenannten ist es besonders die Fächergruppe Medizin, die von ihren Studierenden am seltensten eine gute Abstimmung des Lehrangebots an die Prüfungsanforderungen bescheinigt bekommt. Am besten gelingt dies in den Mathematik/Naturwissenschaften sowohl an den Universitäten als auch an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften.

Für die internationale Ausrichtung des Lehrangebots zeigt die Differenzierung nach Fächergruppen und Hochschultyp, dass am häufigsten (43 %) die Studierenden in den Sprach- und Kulturwissenschaften an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften

eine gute Bewertung abgeben. An den Universitäten sind es die der Mathematik/Naturwissenschaften (33 %).

Innerhalb aller Fächergruppen finden sich **Studienbereiche**, in denen die Studierenden überdurchschnittlich gute Bewertungen zur inhaltlichen Qualität abgeben. Der höchste Wert ist für die Germanistik feststellbar. Fast alle Studierenden (93 %) dieses Studienbereichs schätzen die vermittelten Studieninhalte als (sehr) gut ein (vgl. Tab. A 4.2). Ebenfalls gute Bewertungen sind für die Elektrotechnik (86 %), die Chemie (86 %) und die Mathematik, Naturwissenschaften allgemein (84 %) beobachtbar. Die Studierenden des letztgenannten Studienbereichs beurteilen auch die Breite des Lehrangebots am häufigsten (76 %) (sehr) gut. Die internationale Ausrichtung ist hingegen ein besonderes Merkmal der Studienbereiche in den Sprach- und Kulturwissenschaften und von einigen Fächern der Mathematik/Naturwissenschaften. In diesen Bereichen ist eine starke Verknüpfung zu den vermittelten Studieninhalten gegeben. Somit ist es nicht verwunderlich, dass diese nach Auskunft der Studierenden besonders gut in der Anglistik, Amerikanistik (68 %), der Allgemeinen und Vergleichenden Literatur- und Sprachwissenschaft (64 %) und den Außereuropäischen Sprach- und Kulturwissenschaften (64 %) realisiert wird. Beachtenswert ist auch der hohe Wert des Studienbereichs Physik (52 %), welcher durch ein internationales Studienprogramm in diesem Bereich zustande kommt.

Bei den Einschätzungen zum Lehrangebot zeigen sich die Lehramtsstudierenden in fast allen Punkten am kritischsten (vgl. Tab. 4.3). Im Vergleich zu allen anderen **Abschlussarten** schätzen sie am seltensten die Breite (38 %) und die inhaltliche Qualität des Lehrangebots (54 %) als gut ein. Diese Bewertungen weisen darauf hin, dass bei den Lehramtsstudierenden in diesen Bereichen eine starke Unzufriedenheit vorzufinden ist. Dies bestätigen auch die deutlich besseren Bewertungen der vermittelten Studieninhalte beim Diplom (79 %), Staatsexamen (ohne Lehramt, 76 %) sowie beim Master (72 %). Die Bachelor- und Magisterstudierenden bleiben mit ihren Einschätzungen (69 %) etwas dahinter zurück.

Die Abstimmung des Lehrangebots mit den Prüfungsanforderungen scheint aus Sicht der Studierenden am besten in den Diplomstudiengängen zu gelingen. Hier bestätigen fast 68 % eine gute Anpassung. Aber auch die Bewertungen der Masterstudierenden fallen in diesem Aspekt in der Mehrheit (63 %) gut aus. Ein Alleinstellungsmerkmal der Diplomstudiengänge scheint die Breite und Vielfalt der angebotenen Lehrveranstaltungen zu sein. 62 % dieser Studierenden bewerten diesen Aspekt des Lehrangebots mit (sehr) gut. Die geringeren Werte der neuen Abschlüsse müssen differenziert betrachtet werden. So sind diese für die Masterstudiengänge eher erwartbar, da sie in ihrer Konzeption stärker

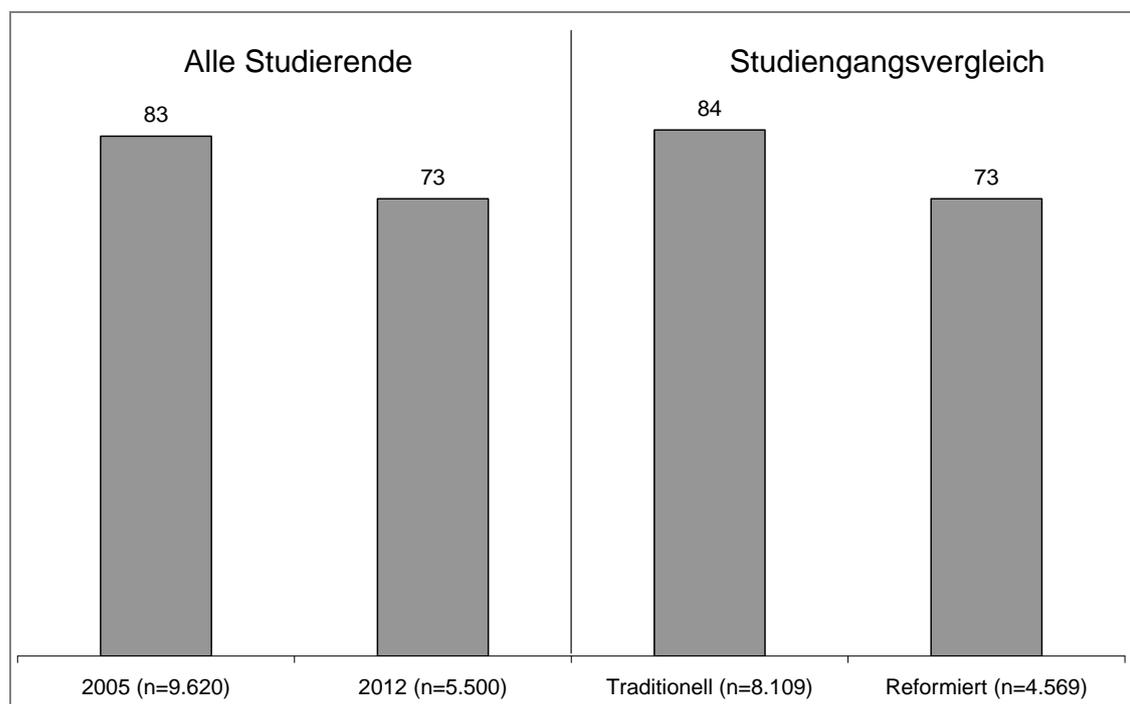
auf eine fachliche Spezialisierung ausgerichtet sein sollen (vgl. Kultusministerkonferenz 2010: 5). Hingegen sollen die Studierenden der Bachelorstudiengänge eine breite wissenschaftliche Qualifizierung erlangen (vgl. ebd.). Deswegen müssen die in diesem Bereich ermittelten Werte kritischer beurteilt werden. Bei den Einschätzungen zur internationalen Ausrichtung zeigen sich aus genannten Gründen sehr verhaltene Bewertungen. Die neuen Abschlüsse des Bachelors und Masters weisen hier zusammen mit den Magisterstudiengängen die höchsten Werte auf.

Tab. 4.3: Einschätzungen zum Lehrangebot, nach Abschlussart (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)

	Inhaltliche Qualität	Abstimmung mit Prüfungsanforderungen	Breite des Lehrangebots	Internationale Ausrichtung
Bachelor (n=2.185)	68,8	56,0	45,6	27,7
Master (n=614)	72,0	63,1	43,4	26,6
Diplom (n=1.761)	78,8	68,2	62,2	26,1
Staatsexamen (ohne Lehramt; n=603)	76,4	50,4	48,5	18,6
Lehramt (n=189)	53,6	54,0	37,5	19,0
Magister (n=140)	68,3	53,9	43,6	28,2

Um weiterführende Aussagen über die Veränderungen der Qualität des Lehrangebots im Zuge der Umstellungen auf die neuen Studienstrukturen treffen zu können, werden auch an dieser Stelle die Ergebnisse der Befragungen **2005** als Referenzwerte herangezogen. Es zeigt sich, dass die **inhaltliche Qualität** des Lehrangebots von den Studierenden 2005 etwas häufiger (83 %) als gut eingeschätzt wurde (vgl. Abb. 4.7). Die Studierenden 2012 weisen mit 73 % geringere Werte auf. Für diesen Aspekt des Lehrangebots kann somit festgestellt werden, dass sich aus Sicht der Studierenden die Qualität der Lehre verschlechtert hat.

Abb. 4.7: Inhaltliche Qualität 2012 und 2005 (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)



Die **Abstimmung des Lehrangebots auf die Prüfungsanforderungen** wird von 71 % der Studierenden 2005 mit (sehr) gut bewertet (vgl. Abb. 4.8). Die Werte der Studierenden 2012 liegen mit 60 % unter diesen Angaben. Gleiches ist für die reformierten Studiengänge (62 %) im Vergleich zu den traditionellen Studiengängen (74 %) feststellbar. Auch bei den Urteilen zur **Breite des Lehrangebots** weisen die Studierenden 2005 (64 %) höhere Werte auf (vgl. Abb. 4.9). Die Betrachtungen zeigen, dass die aktuell Studierenden mit der Breite des Lehrangebots weniger zufrieden sind als noch 2005. 60 % der Befragten 2012 geben eine (sehr) gute Einschätzung.

Abb. 4.8: Abstimmung mit Prüfungsanforderungen 2012 und 2005 (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)

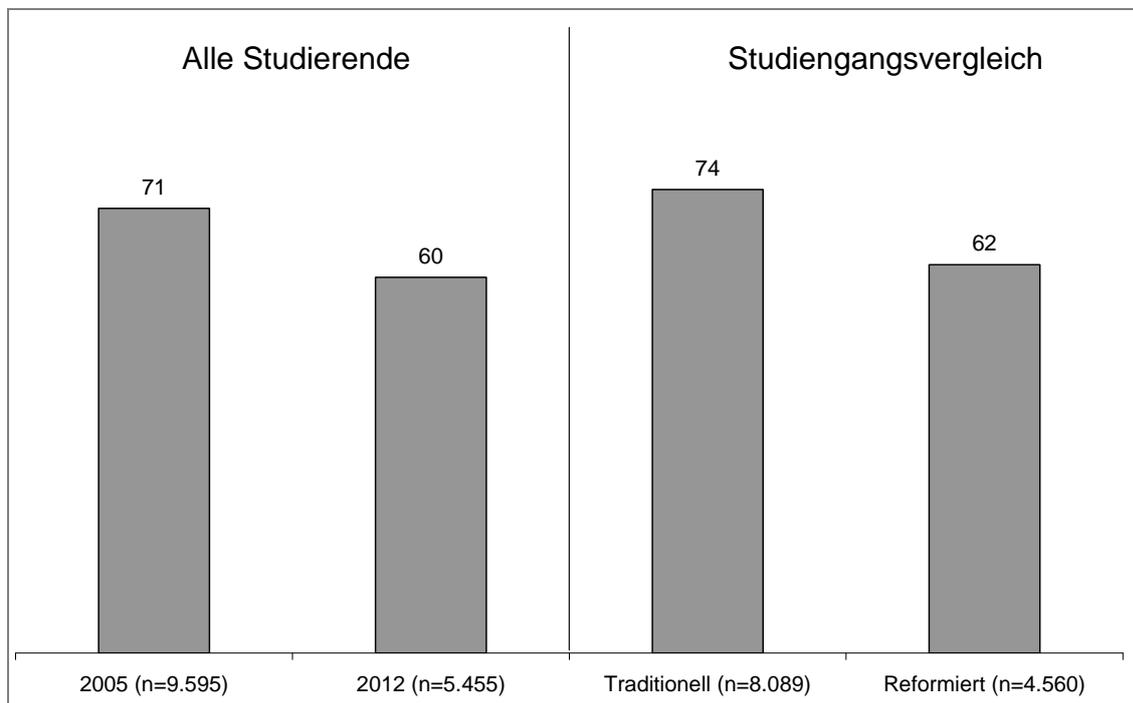
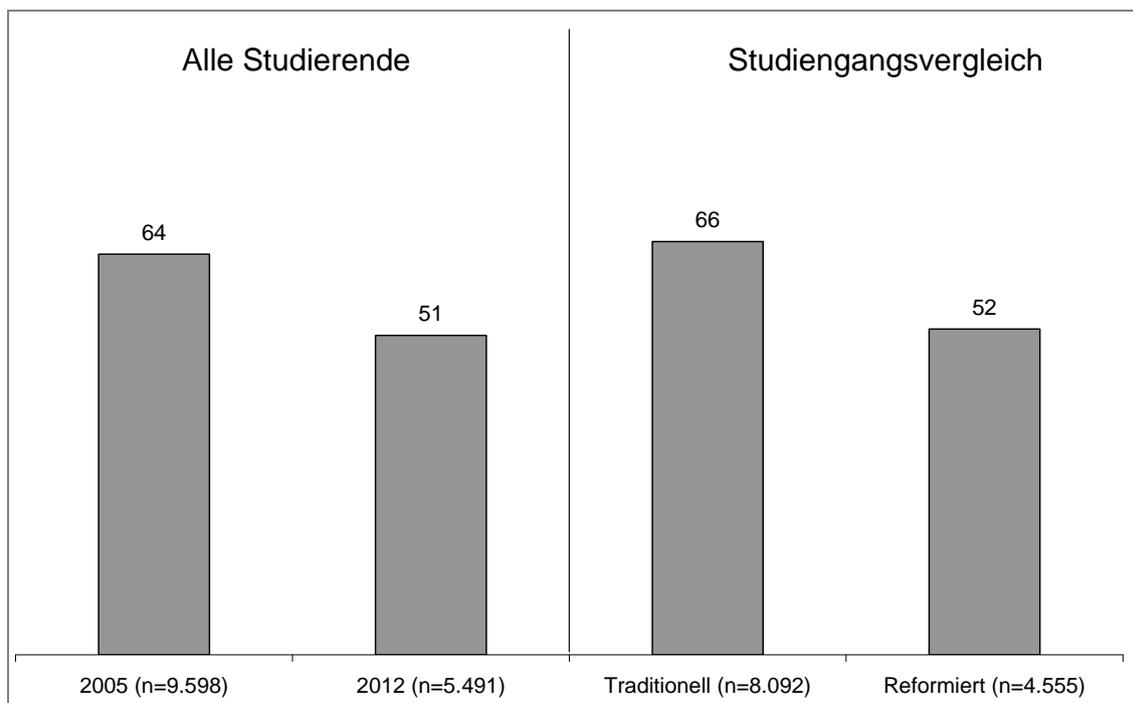
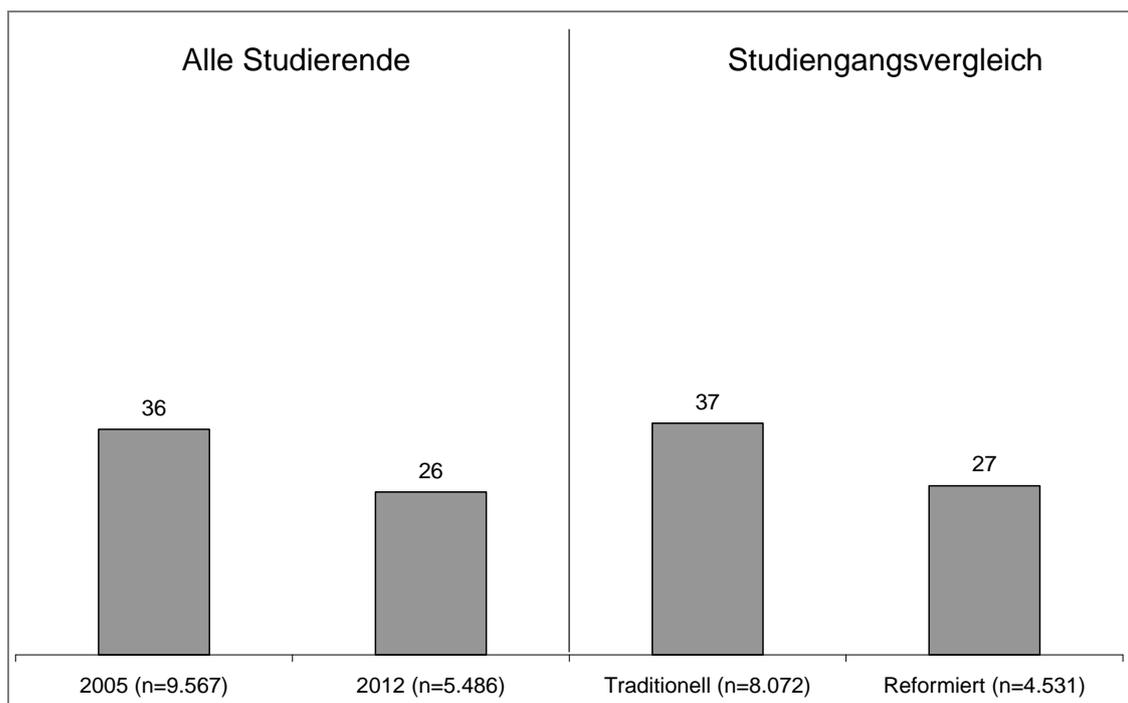


Abb. 4.9: Breite des Lehrangebots 2012 und 2005 (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)



Die **internationale Ausrichtung** des Lehrangebots (z.B. fremdsprachiger Unterricht, ausländische Dozenten, Verwendung internationaler Literatur) wird im Vergleich zu 2005 (36 %) ebenfalls schlechter bewertet (vgl. Abb. 4.10). Etwas mehr als jede/r vierte Studierende 2012 ist mit der Ausrichtung zufrieden.

Abb. 4.10: Internationale Ausrichtung 2012 und 2005 (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)



### 4.1.3 Ausrichtung der Lehre

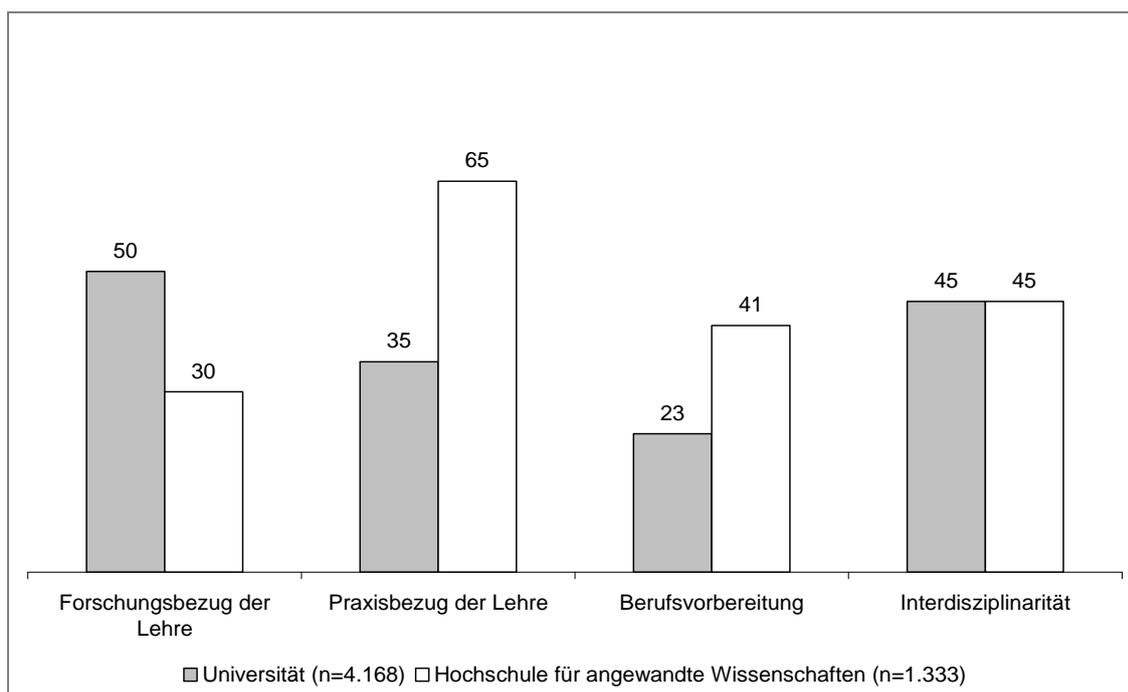
Die Ausrichtung der Lehre in ihren Studiengängen (vgl. Frage 37) kennzeichneten die Befragten hinsichtlich:

- Forschungsbezug,
- Praxisbezug,
- Berufsvorbereitung sowie
- Interdisziplinarität.

Forschungs- und Praxisbezüge sind wichtige Elemente des Studiums. Durch sie soll einerseits die Lehre möglichst eng mit der aktuellen Forschung verbunden sein und andererseits auf die Anwendung des erworbenen Wissens vorbereiten. Im Zuge der Bologna-

Reform wurde die Forderung an die Hochschulen verstärkt, die Lehre so auszurichten, dass ein Studium auf die anschließende Berufstätigkeit möglichst gut vorbereitet und die erlernten wissenschaftlichen Kompetenzen genutzt werden können (vgl. Wissenschaftsrat 2008: 20). Eine verstärkt interdisziplinäre Ausrichtung der Lehre schafft Raum für neue Ansätze und hilft den Studierenden, den „verengten“ Blick des Faches zu überwinden. Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die Forschungs- und Praxisbezüge in der Lehre an den zwei **Hochschultypen** unterschiedliches Gewicht haben. An den Universitäten erlebt jede/r Zweite einen (sehr) starken Einbezug von Forschungsfragen in der Lehre. Hingegen berichten sogar zwei Drittel der Studierenden an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften von einem (sehr) starken Praxisbezug (vgl. Abb. 4.11). Mit dem stärkeren Forschungsbezug geht einher, dass nur 23 % der Universitätsstudierenden ihren Studiengängen eine gute Vorbereitung auf den zukünftigen Beruf attestieren.

Abb. 4.11: Ausrichtung der Lehre, nach Hochschultyp (1=sehr stark bis 5=überhaupt nicht, Werte 1+2, in %)



An den Hochschulen für angewandte Wissenschaften sind es 41 %. Diese Differenz mag auch damit in Zusammenhang stehen, dass einige Studienangebote an den Universitäten keinem „klassischen Berufsfeld“ zugeordnet werden können. Keine Unterschiede sind indessen für die interdisziplinäre Ausrichtung der Lehre feststellbar. Knapp die Hälfte der Studierenden beider Hochschultypen bestätigt, dass die Studiengänge stark durch fachübergreifende Bezüge gekennzeichnet sind.

Unterschieden nach **Fächergruppen** und **Hochschultyp** zeigt sich, dass in allen Fächergruppen – mit einer Ausnahme – die Differenzen zwischen Forschungs- und Praxisbezügen hoch sind. Mit etwa 37 Prozentpunkten ist dieser Unterschied in den Ingenieurwissenschaften an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften am stärksten, während sich nur in der Medizin die Praxis- und Forschungsbezüge die Waage halten (vgl. Tab. 4.4). Auch innerhalb der Hochschultypen gibt es Auffälligkeiten. An den Universitäten wird von den zukünftigen Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern deutlich seltener als von den Studierenden anderer Fächergruppen ein starker Forschungsbezug berichtet (36 %)². Zudem fallen in dieser Fächergruppe auch die Bewertungen der Praxisbezüge niedriger aus (18 %). Dieses Bild zeigt sich auch an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Hier sind es ebenso die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, die die geringsten Zustimmungswerte zu starken Praxis- (57 %) und Forschungsbezügen (22 %) in der Lehre aufweisen. Die Berufsvorbereitung ist an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften am stärksten in den Fächergruppen der Ingenieurwissenschaften (47 %) und der Mathematik/Naturwissenschaften (46 %) ausgeprägt. An den Universitäten geben die Studierenden der Medizin (34 %) und der Ingenieurwissenschaften (34 %) am häufigsten an, eine starke Ausrichtung der Lehre auf die berufliche Praxis zu erleben. Hinsichtlich der interdisziplinären Anlage des Lehrangebots sind kaum substanzielle Unterschiede zwischen den Fächergruppen beobachtbar. Die stärkste Ausprägung in diesem Bereich ist für die Sprach- und Kulturwissenschaften (55 %) an den Fachhochschulen zu beobachten. Aber auch in den Ingenieurwissenschaften an den Universitäten gibt jede/r Zweite an, eine stark interdisziplinär ausgerichtete Lehre zu erleben.

---

² Diese Werte sind vor allem auf die geringeren Ausprägungen im Studienbereich der Wirtschaftswissenschaften (29 %) zurückzuführen, welcher den größten Studienbereich in dieser Fächergruppe bildet.

Tab. 4.4: Ausrichtung der Lehre, nach Fächergruppen und Hochschultyp (1=sehr stark bis 5=überhaupt nicht, Werte 1+2, in %)

	n	Forschungs- bezug	Praxis- bezug	Berufsvorbe- reitung	Interdiszipli- narität
<b>Universitäten</b>					
Ingenieurwissenschaften	1.114	52,6	46,4	33,6	49,8
Rechts-, Wirtschafts- und Sozial- wissenschaften	823	36,0	17,6	13,8	39,4
Sprach- und Kulturwissenschaften	813	54,0	22,8	13,6	39,1
Mathematik/Naturwissenschaften	729	54,2	39,8	24,1	46,2
Medizin	456	55,7	56,2	34,3	44,2
Sonstige	172	48,2	34,3	16,9	47,9
<b>Hochschulen für angewandte Wissenschaften</b>					
Ingenieurwissenschaften	640	34,5	71,0	47,2	45,1
Rechts-, Wirtschafts- und Sozial- wissenschaften	379	21,9	57,2	34,1	43,8
Sprach- und Kulturwissenschaften	99	29,3	63,6	38,7	55,1
Mathematik/Naturwissenschaften	124	34,7	66,1	46,3	42,5
Medizin	n. F.	-	-	-	-
Sonstige	58	32,7	66,7	35,0	41,7

In den einzelnen **Studienbereichen** sind erwartungsgemäß unterschiedliche Ausrichtungen der Lehre feststellbar. Eine forschungsnahe Gestaltung wird am häufigsten von den Studierenden der Psychologie (85 %) bestätigt (vgl. Tab. A 4.3). Aber auch in der Chemie (70 %), der Physik (70 %), den Geowissenschaften (68 %) und den Kulturwissenschaften (66 %) sieht die deutliche Mehrheit der Studierenden einen starken Forschungsbezug in der Lehre realisiert. Weiterhin wird aus den Daten ersichtlich, dass ein Zusammenhang zwischen den Einschätzungen zum Praxisbezug und der Berufsvorbereitung im Studiengang vorliegt. So weist die kleine Gruppe der Studierenden im Bergbau, Hüttenwesen die höchsten Werte hinsichtlich des Praxisbezugs (84 %) und der Berufsvorbereitung (67 %) auf. Diese Studiengänge sind deutlich berufsorientiert ausgerichtet. Hierzu zählen bspw. auch die Verkehrstechnik und die Zahnmedizin. Die stärksten interdisziplinären Bezüge finden sich nach Ansicht der Studierenden in der Regionalwissenschaft (88 %), der Kulturwissenschaft (78 %) und in der Geographie (76 %).

Insgesamt betrachtet fallen bei der Differenzierung nach **Abschlussart** die niedrigen Werte der Lehramtsstudierenden auf. Sie weisen bei den Einschätzungen zum Forschungs- (36 %) und Praxisbezug (18 %), der interdisziplinären Ausrichtung der Lehre

(18 %) sowie der Berufsvorbereitung (16 %) die vergleichsweise geringsten Werte auf (vgl. Tab. 4.5). Dies ist dahingehend beachtenswert, da gerade das Lehramt auf ein eindeutiges Berufs- und Tätigkeitsfeld hinführen soll. Allerdings scheint es nur selten zu gelingen die Lehre adäquat auf dieses auszurichten. Das Lehrangebot der Bachelorstudierenden weist ebenfalls einen deutlich geringeren Fokus auf Forschungsfragen auf. Da der Bachelor als ein erster berufsqualifizierender Hochschulabschluss angelegt ist, ist es außerdem beachtenswert, dass hier die Studierenden seltener einen ausgeprägten Praxisbezug und eine gute Vorbereitung auf den späteren Beruf realisiert sehen. Hingegen sind die Masterangebote in der Lehre insgesamt stärker auf Forschung und Interdisziplinarität ausgerichtet, was dem Profil dieser Studiengänge entspricht.

Tab. 4.5: Ausrichtung der Lehre, nach Abschlussart (1=sehr stark bis 5=überhaupt nicht, Werte 1+2, in %)

	n	Forschungs- bezug	Praxis- bezug	Berufsvorbe- reitung	Interdiszipli- narität
Bachelor	2.173	36,4	40,2	24,4	43,9
Master	620	53,6	42,8	29,5	49,6
Diplom	1.765	50,1	47,3	33,0	45,8
Staatsexamen (ohne Lehramt)	605	52,9	50,1	31,0	50,6
Lehramt	191	35,6	17,8	15,7	18,1
Magister	140	53,9	19,2	6,5	40,2

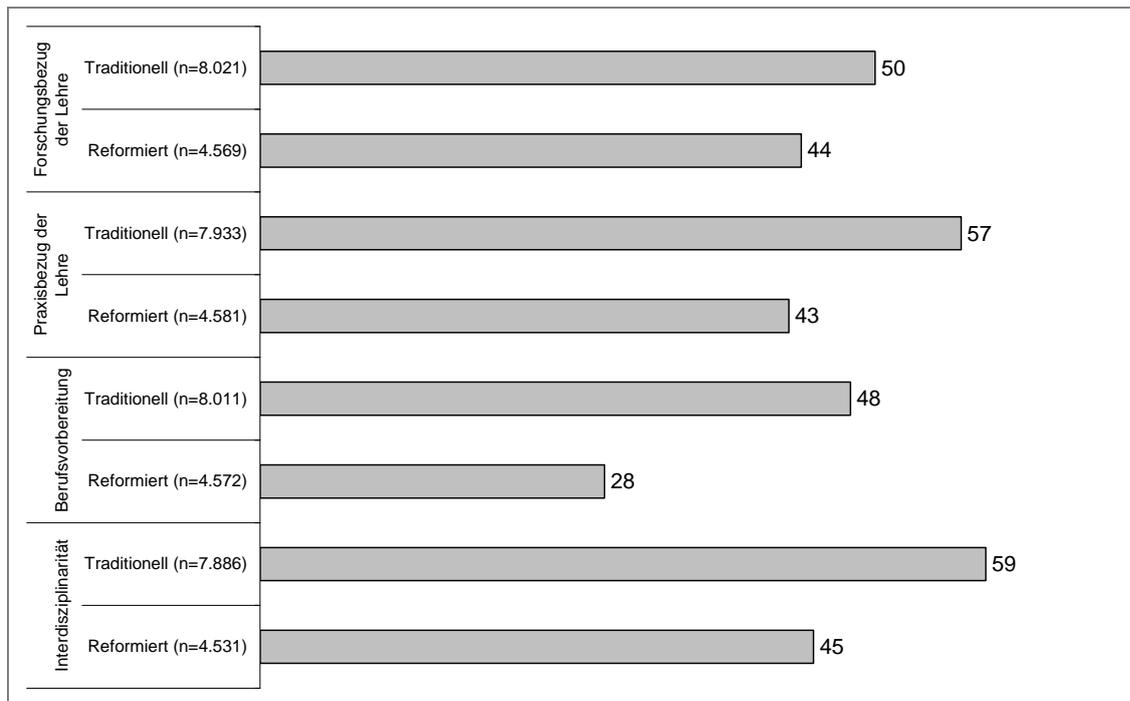
Der Vergleich mit den Ergebnissen der ersten Studierendenbefragung **2005** offenbart, dass die Studierenden beider Hochschularten den Praxisbezug und die Berufsvorbereitung im gewählten Studiengang aktuell schlechter bewerten als vor sieben Jahren (vgl. Abb. A 4.2)<sup>3</sup>. Gleichzeitig haben sich die Abstände zwischen den beiden Hochschultypen leicht verringert. Nur geringe Veränderungen gab es bei den Beurteilungen zum Forschungsbezug durch die Universitätsstudierenden. Die Studierenden der Hochschulen für angewandte Wissenschaften sehen diesen dagegen etwas seltener als 2005 realisiert.

Der Vergleich der traditionellen und reformierten Studiengänge (vgl. Abb. 4.12) verdeutlicht, dass die Studierenden der reformierten Studiengänge, bei allen betrachteten Ausrichtungsaspekten der Lehre, seltener von starken Ausprägungen berichten. Die geringsten Unterschiede (6 Prozentpunkte) sind beim Forschungsbezug der Lehre festzustellen.

<sup>3</sup> Bei der Interpretation bleibt zu beachten, dass diese beschriebenen Veränderungen im Zeitverlauf auch auf eine Veränderung der Einstellungen oder des Anspruchsniveaus der Studierenden zurückzuführen sein können.

Mit 14 Prozentpunkten fallen sie beim Praxisbezug und der Interdisziplinarität stärker aus. Bei den Einschätzungen der Berufsvorbereitung durch das Studium zeigt sich die höchste Differenz zwischen traditionellen und reformierten Studiengängen.

Abb. 4.12: Ausrichtung der Lehre 2012 und 2005 (1=sehr stark bis 5=überhaupt nicht, Werte 1+2, in %)



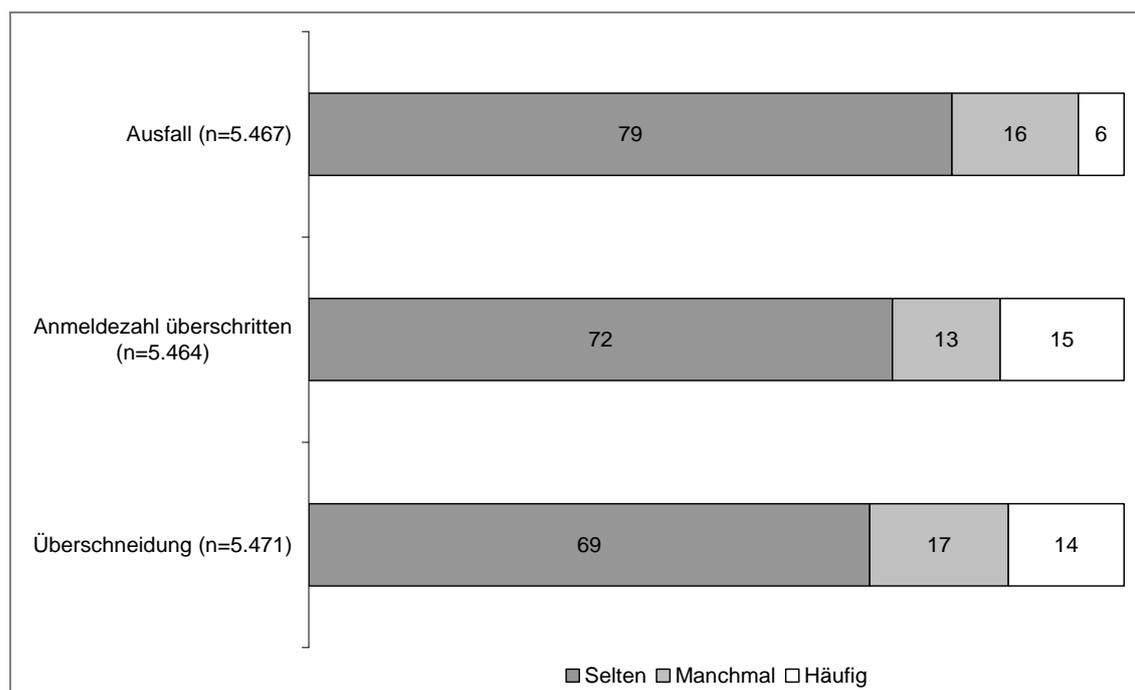
## 4.2 DURCHFÜHRUNG DER LEHRE

Im Folgenden soll die Durchführung der Lehre selbst im Mittelpunkt des Interesses stehen. Der erste Abschnitt widmet sich den Fragen zur Organisation der Lehrveranstaltungen. Fallen Veranstaltungen häufig aus oder überschneiden sie sich zeitlich? Können Seminare bzw. Übungen nicht besucht werden, weil sie überfüllt sind? Im zweiten Abschnitt folgen Bewertungen, wie gut die Inhalte durch die Lehrenden vermittelt werden, und dabei didaktische Standards eingehalten werden. Unter 4.2.3 bewerten die Studierenden die Vermittlung von Kompetenzen durch die Hochschulen.

### 4.2.1 Organisation der Lehrveranstaltungen

Um ein effizientes Studium für die Studierenden zu ermöglichen, ist eine gute Organisation und Koordination der einzelnen Lehrveranstaltungen nötig. Hinderlich können hier der Ausfall oder das zeitgleiche Angebot wichtiger Lehrveranstaltungen sein. Außerdem sollte der Zugang zu den Lehrveranstaltungen gewährleistet sein. 6 % der Studierenden beklagen, dass sie den Ausfall von Lehrveranstaltungen häufiger erleben (vgl. Abb. 4.13). Noch häufiger kommt vor, dass Seminare und Übungen nicht besucht werden können, weil die Anmeldezahl überschritten ist (15 %) oder, dass Lehrveranstaltungen zeitlich nicht mit anderen Veranstaltungen koordinierbar sind (14 %).

Abb. 4.13: Organisation der Lehrveranstaltungen (in %)



Der Vergleich zu den Ergebnissen der ersten Studierendenbefragung **2005** zeigt, dass sich der Anteil derjenigen, die von häufigen Terminausfällen bei Lehrveranstaltungen berichten, nicht verändert hat (vgl. Abb. A 4.3). Mehr als verdoppelt hat sich allerdings der Anteil der Studierenden, die einen gelegentlichen Ausfall berichten. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei den Zugangsbeschränkungen der Teilnehmerzahlen und den Überschneidungen. So ist feststellbar, dass die aktuell Studierenden etwas seltener angeben, häufiger davon betroffen zu sein als noch 2005. Aber auch hier haben sich die Werte der Kategorie „manchmal“ im Zeitverlauf erhöht.

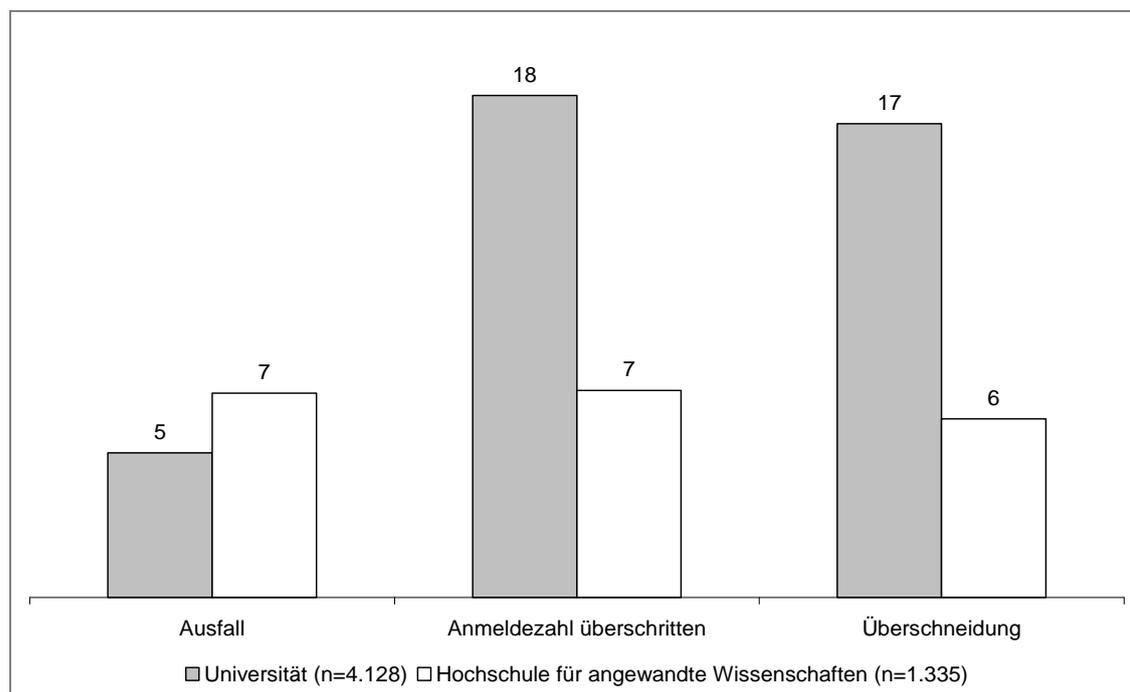
Die Studierenden der beiden **Hochschultypen** erleben eine sehr unterschiedliche Organisation der Lehrveranstaltungen. An den Universitäten müssen sich die Studierenden deutlich häufiger zwischen zeitgleichen Angeboten entscheiden und geben auch öfter an, Seminare und Übungen nicht besuchen zu können, weil die Teilnehmerzahl bereits überschritten ist (vgl. Abb. 4.14). An den Fachhochschulen scheint die Organisation der Lehrveranstaltungen insgesamt besser zu gelingen, auch wenn hier die Studierenden geringfügig häufiger angeben, vom Ausfall von Lehrveranstaltungen betroffen zu sein. Allerdings muss bei der Interpretation berücksichtigt werden, dass die beiden Hochschultypen deutliche strukturelle Unterschiede aufweisen. So bieten die großen Universitäten den Studierenden ein viel umfangreicheres Studienangebot und müssen zugleich mit einer deutlich größeren Anzahl von Studierenden umgehen<sup>4</sup>.

Die Betrachtung der **Fächergruppen** getrennt nach Hochschultyp verdeutlicht, dass an beiden Hochschularten die Studierenden der Sprach- und Kulturwissenschaften (Universität: 11 %; Fachhochschule: 15 %) und der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Universität: 6 %; Fachhochschule: 9 %) öfter den häufigen Ausfall von Lehrveranstaltungen erleben (vgl. Tab. 4.6). Es sind auch diese Gruppen an den Universitäten, die beim Zugang zu den für sie wichtigen Veranstaltungen die größten Kapazitätsprobleme haben. So geben jeweils 30 % der Studierenden in diesen beiden Fächergruppen an, in ihrem Studium häufiger durch eine zu hohe Zahl von Anmeldungen beeinträchtigt worden zu sein. Außerdem bestätigt jeweils jede/r vierte Universitätsstudierende in diesen Fächergruppen, öfter mit Überschneidungen konfrontiert worden zu sein. An den Fachhochschulen sind es in beiden Fächergruppen ca. 8 % der Studierenden. Auch in den Ingenieurwissenschaften und der Medizin treten Ausfälle, Zugangsbeschränkungen und Überschneidungen auf, jedoch seltener gehäuft.

---

<sup>4</sup> Betrachtet man bspw. alle Studierenden der Grundgesamtheit, so entfallen auf die vier untersuchten Universitäten 74 % der Studierenden.

Abb. 4.14: Organisation der Lehrveranstaltungen, nach Hochschultyp (1=nie bis 5=sehr häufig, Werte 4+5, in %)



Tab. 4.6.: Organisation der Lehrveranstaltungen, nach Fächergruppe und Hochschultyp (1=nie bis 5=sehr häufig, Werte 4+5, in %)

	n	Ausfall	Anmeldezahl überschritten	Überschneidung
<b>Universität</b>				
Ingenieurwissenschaften	1.107	2,7	7,5	9,8
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	816	6,2	30,1	26,0
Sprach- und Kulturwissenschaften	804	10,5	29,5	24,9
Mathematik/Naturwissenschaften	722	2,9	11,6	14,8
Medizin	456	2,2	5,8	4,6
Sonstige	171	5,8	24,6	24,7
<b>Hochschule für angewandte Wissenschaften</b>				
Ingenieurwissenschaften	642	3,7	6,4	5,9
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	380	8,7	11,9	8,7
Sprach- und Kulturwissenschaften	99	15,1	5,1	8,1
Mathematik/Naturwissenschaften	124	4,8	1,6	3,2
Medizin	n. F.	-	-	-
Sonstige	60	8,4	1,7	1,7

Bei den **Studienbereichen** geben besonders die Studierenden der Gesundheitswissenschaften (41 %) und der Erziehungswissenschaften (22 %) an, häufiger Probleme mit dem Ausfall von Lehrveranstaltungen zu haben, während dies in der Physik (1 %) und der Veterinärmedizin (1 %) kein Thema ist (vgl. Tab. A 4.4). Hingegen übersteigt in den Studienbereichen der Erziehungswissenschaften (44 %), der Philosophie (41 %) und der Sozialwissenschaft (37 %) die Teilnehmerzahl häufiger das zur Verfügung stehende Platzangebot in den Lehrveranstaltungen. Deutlich bessere Bedingungen finden sich dagegen in der Chemie (3 %), den Agrarwissenschaften (3 %) und dem Bauingenieurwesen (4 %). Von zeitlichen Überschneidungen sind häufiger die Studierenden der Regionalwissenschaften (44 %), der Philosophie (41 %) und der Kunst, Kunstwissenschaften allgemein (40 %) betroffen. Insgesamt zeigen sich bei allen drei betrachteten Aspekten sehr große Spannweiten zwischen einzelnen Studienbereichen, wobei sich größtenteils die Erkenntnisse auf Ebene der Fächergruppen bestätigen.

Die kontinuierliche Durchführung von Veranstaltungen erleben am häufigsten die Studierenden der **Abschlussarten** Diplom und Staatsexamen. Nur wenige dieser Studierenden geben an, aufgrund von Ausfällen Veranstaltungen häufiger nicht besuchen zu können (vgl. Tab. 4.7). In den Studiengängen, die mit einem Bachelor- (8 %) oder Mastergrad (7 %) abgeschlossen werden, und in den Lehramts- (10 %) und Magisterstudiengängen (11 %) treten hingegen häufiger Ausfälle auf. Bei den letztgenannten Abschlussarten zeigen sich auch öfter Probleme bei der Organisation und Koordination der Lehrveranstaltungen. So geben 41 % der Magisterstudierenden an, sich häufiger zwischen zeitgleichen Lehrveranstaltungen entscheiden zu müssen, während die Lehrämter häufiger mit zu vollen Veranstaltungen konfrontiert sind. Aber auch die Bachelorstudierenden berichten in beiden Bereichen etwas häufiger von Problemen.

Tab. 4.7: Organisation der Lehrveranstaltungen, nach Abschlussart (in %)

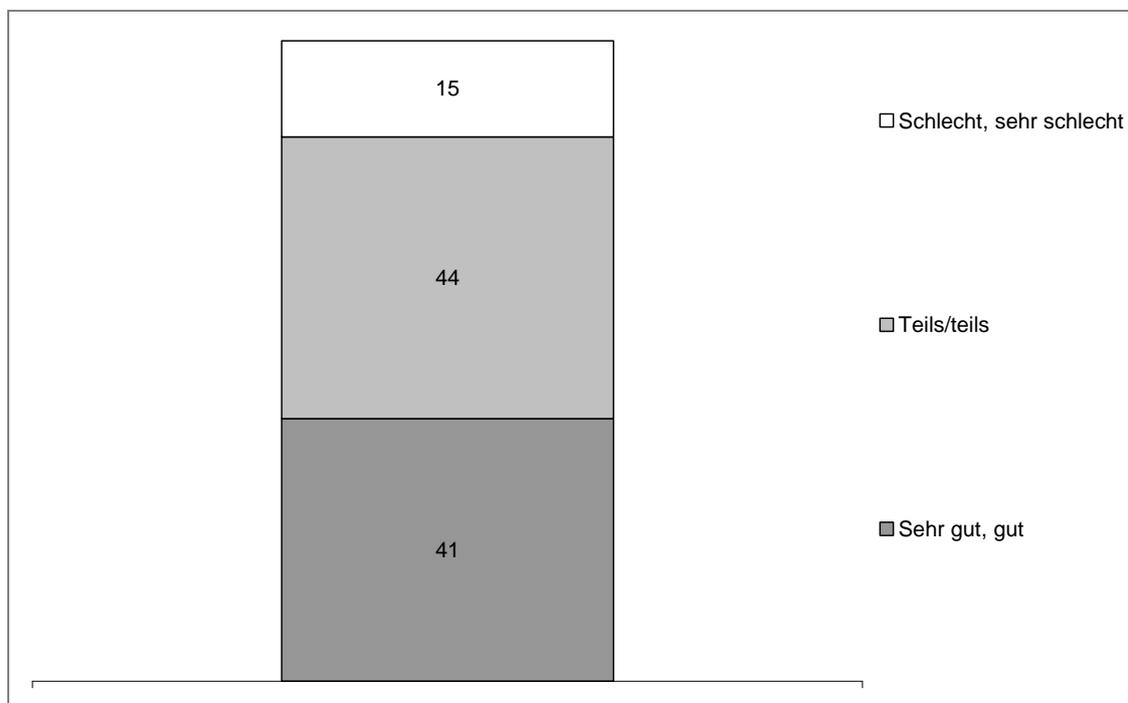
	n	Ausfall	Anmeldezahl überschritten	Überschneidung
Bachelor	2.187	7,5	19,6	16,4
Master	614	7,3	8,6	14,3
Diplom	1.743	3,2	11,1	10,9
Staatsexamen(ohne Lehramt)	598	2,0	10,4	6,7
Lehramt	188	10,1	28,7	23,9
Magister	134	10,6	27,6	41,3

Dass der häufigere Ausfall von Lehrveranstaltungen oder deren zeitliche Überschneidung nicht unerheblich für den Studienverlauf sind, zeigt Abb. A 4.4. Erfahren die Studierenden in ihrem Studium wiederholt Ausfälle und Überschneidungen von Lehrveranstaltungen, so geben sie auch häufiger an, insgesamt mit ihrer Studienplanung in Verzug geraten zu sein. Dabei haben zeitlichen Überschneidungen, die dazu führen, dass die Studierenden Seminare zu einem späteren Zeitpunkt im Studium nachholen müssen, einen stärkeren Einfluss.

#### 4.2.2 Einhaltung didaktischer Prinzipien in den Lehrveranstaltungen

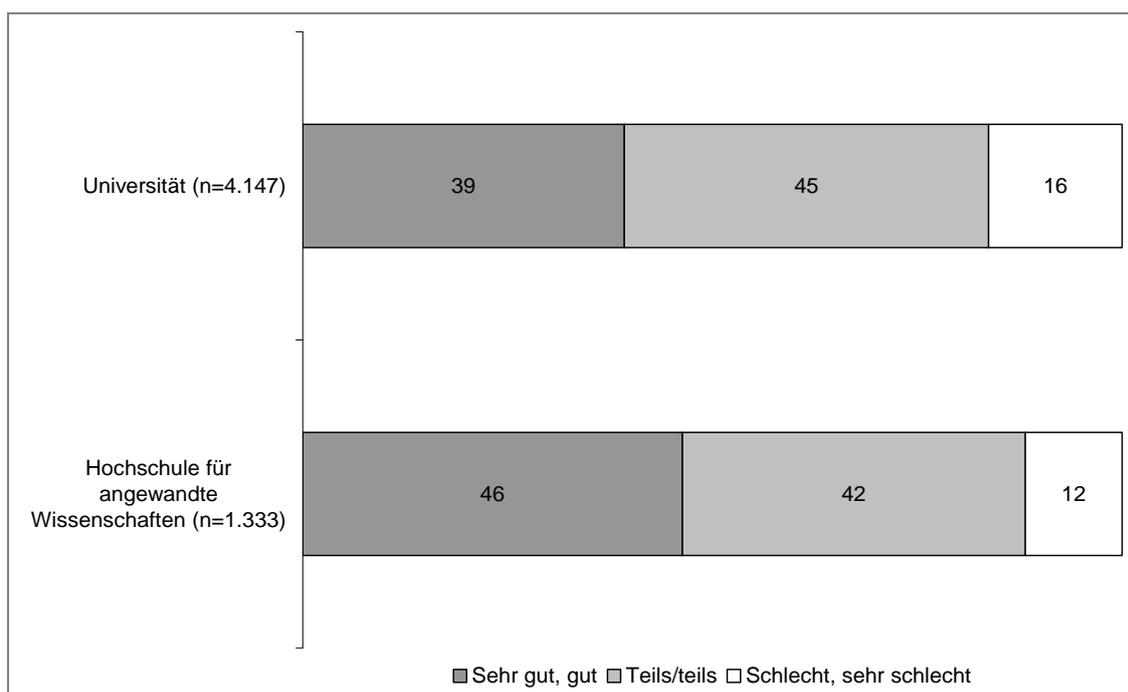
Wie bereits gezeigt werden konnte, bewertet ein Großteil der Studierenden die Studieninhalte sehr positiv. Der Einsatz von didaktischen Prinzipien in den Lehrveranstaltungen kann die Vermittlung dieser Inhalte unterstützen und eine effiziente Lehre absichern. Im Zuge der Befragung (vgl. Frage 38) sollten die Studierenden bewerten, wie gut bzw. schlecht die didaktische Vermittlung des Lehrstoffs aus ihrer Sicht gelingt. Es zeigt sich (vgl. Abb. 4.15), dass 41 % die Art und Weise der Vermittlung des Lehrstoffs als gut einschätzen und weitere 44 % dies zumindest in einem Teil der besuchten Veranstaltungen realisiert sehen. Nur 15 % der Studierenden sind eher unzufrieden.

Abb. 4.15: Didaktische Vermittlung des Lehrstoffs (in %)



Der Vergleich der beiden **Hochschultypen** macht deutlich, dass an den Fachhochschulen die Studierenden etwas zufriedener mit der didaktischen Vermittlung des Lehrstoffs durch die Lehrenden sind (vgl. Abb. 4.16). 46 % bewerten hier die didaktische Qualität als (sehr) gut und weitere 42 % sind zumindest teilweise mit ihr zufrieden. Nur jede/r achte Studierende an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften gibt an, unzufrieden zu sein, während es an den Universitäten mit 16 % geringfügig mehr sind.

Abb. 4.16: Didaktische Vermittlung des Lehrstoffs, nach Hochschultyp (in %)



Auf Ebene der **Fächergruppen** zeigt sich, dass die Studierenden der Medizin die didaktische Vermittlung des Lehrstoffs am kritischsten sehen. Nur etwas mehr als jede/r Dritte empfindet diese als (sehr) gut (vgl. Tab. 4.8). Indes scheint die Vermittlung des Lehrstoffs am besten in den Mathematik/Naturwissenschaften und den Sprach- und Kulturwissenschaften zu gelingen. Sowohl an den Universitäten (43 % und 42 %) als auch an den Fachhochschulen weisen diese beiden Fächergruppen eine mehrheitliche Zufriedenheit mit den angebotenen Lehr- und Lernformen auf (jeweils 56 %).

Differenziert nach **Studienbereichen** sind die Anteile der Studierenden, die die didaktische Qualität (sehr) positiv bewerten, in den Allgemeinen und Vergleichenden Sprachwissenschaften (56 %), der Anglistik, Amerikanistik (54 %) sowie den Mathematik, Naturwissenschaften allgemein (53 %) und der Chemie (52 %) am stärksten ausgeprägt (vgl. Tab. A 4.5). Mit der Philosophie findet sich in den Sprach- und Kulturwissenschaften aber auch der Studienbereich, in dem die Studierenden das negativste Urteil abgeben.

30 % sind in diesem Bereich mit der didaktischen Vermittlung des Lehrstoffs unzufrieden.

Differenziert nach **Abschlussart** fällt auf, dass die Befragten, die das Lehramt anstreben, am unzufriedensten mit der didaktischen Qualität in der Lehre sind (vgl. Tab. 4.9). Fast jede/r Dritte gibt ein negatives Urteil ab. Die Studierenden in den Masterstudiengängen bewerten hingegen die didaktische Vermittlung des Lehrstoffs am positivsten. Etwas weniger als die Hälfte der Befragten ist hier (sehr) zufrieden.

Tab. 4.8: Didaktische Vermittlung des Lehrstoffs, nach Fächergruppe und Hochschultyp (in %)

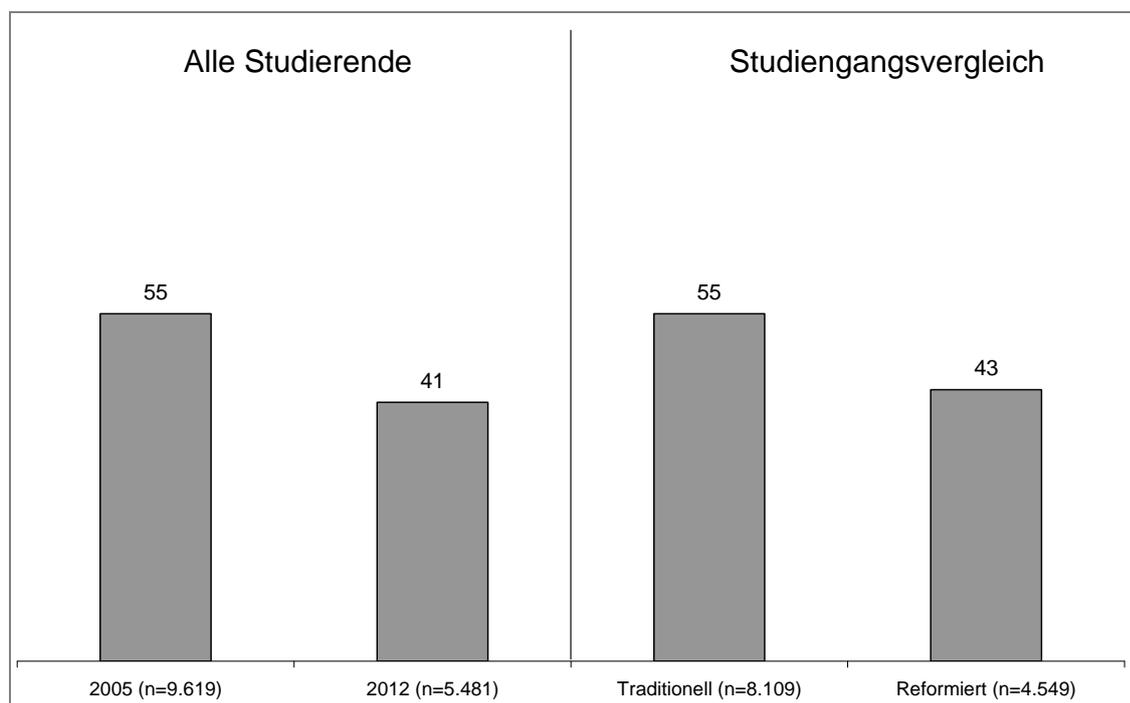
	n	Sehr gut, gut	Teils/teils	Schlecht, sehr schlecht
<b>Universität</b>				
Ingenieurwissenschaften	1.109	40,2	45,0	14,7
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	819	35,8	44,1	20,1
Sprach- und Kulturwissenschaften	809	42,4	41,5	16,1
Mathematik/Naturwissenschaften	725	42,5	44,0	13,5
Medizin	456	33,8	49,6	16,7
Sonstige	168	41,1	42,3	16,7
<b>Hochschule für angewandte Wissenschaften</b>				
Ingenieurwissenschaften	639	46,8	42,6	10,7
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	381	43,3	43,6	13,1
Sprach- und Kulturwissenschaften	99	55,5	33,3	11,1
Mathematik/Naturwissenschaften	121	56,2	38,8	5,0
Medizin	n. F.	-	-	-
Sonstige	60	40,0	38,3	21,7

Tab. 4.9: Didaktische Vermittlung des Lehrstoffs, nach Abschlussart (in %)

	n	Sehr gut, gut	Teils/teils	Schlecht, sehr schlecht
Bachelor	2.179	42,4	43,0	14,6
Master	614	47,6	40,2	12,2
Diplom	1.756	42,0	43,7	14,2
Staatsexamen (ohne Lehramt)	604	33,7	49,3	16,9
Lehramt	190	19,0	48,9	32,1
Magister	138	36,2	44,2	19,6

Um die ermittelten Ergebnisse besser einordnen zu können, wurden auch an dieser Stelle die Daten der Befragung **2005** herangezogen. Im Gesamtbild zeigt sich, dass die Bewertungen der Befragten 2005 noch etwas besser ausgefallen sind als die der aktuell Studierenden (vgl. Abb. 4.17). Vor sieben Jahren gab etwas mehr als die Hälfte der Studierenden an, mit der didaktischen Vermittlung des Lehrstoffs (sehr) gute Erfahrungen gemacht zu haben. Dieser Anteil hat sich 2012 um 14 Prozentpunkte reduziert.

Abb. 4.17: Didaktische Vermittlung des Lehrstoffs 2012 (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)

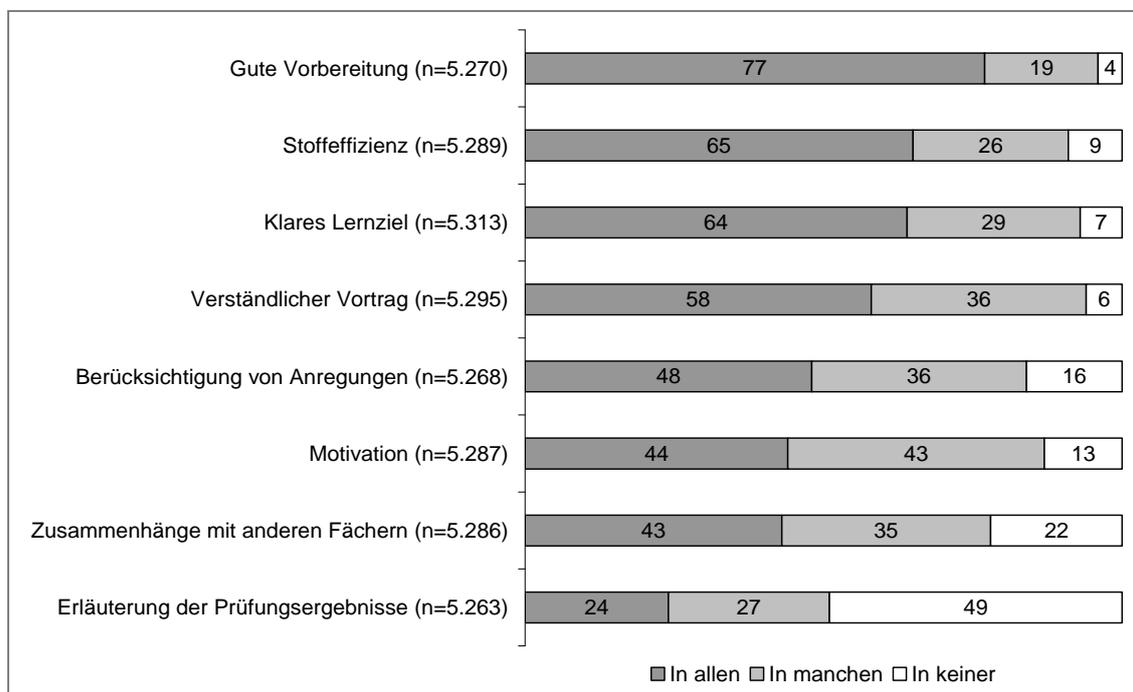


Um detailliertere Informationen zur Durchführungsqualität der Lehre zu erhalten, sollten die Studierenden die Einhaltung von unterschiedlichen didaktischen Standards durch die Lehrenden einschätzen (vgl. Frage 40).

Die deutliche Mehrheit der Studierenden (77 %) gibt an, in fast allen Lehrveranstaltungen in ihrem Studium gut vorbereitete Lehrende zu erleben. Nur ein sehr geringer Anteil von 4 % kann dies für fast keine Lehrveranstaltung bestätigen (vgl. Abb. 4.18). Die „Stoffeffizienz“ beschreibt, ob es den Lehrenden in den Lehrveranstaltungen gelingt, die zum Semesterbeginn angekündigten Lehrinhalte auch innerhalb des zur Verfügung stehenden Zeitrahmens zu vermitteln (vgl. Multrus et al. 2011: 21). Hierzu bedarf es einer sorgfältigen Planung der Lehrveranstaltungen. 65 % der Studierenden bestätigen, dass dies von den Lehrenden in fast allen Veranstaltungen erreicht wird. Im gleichen Umfang schaffen

es die Lehrenden außerdem, das angestrebte Lernziel klar zu vermitteln (64 %). Etwas seltener gelingt es, in den Lehrveranstaltungen Anregungen von Studierenden zu berücksichtigen (48 %), die Studierenden zur intensiven Beschäftigung mit dem Lehrstoff zu motivieren (44 %) und den Zusammenhang mit anderen Fächern aufzuzeigen (43 %). Während die letztgenannten Punkte noch in etwas weniger als der Hälfte der Lehrveranstaltungen realisiert werden, kommt es kaum zu einer Besprechung der erhaltenen Prüfungsergebnisse. So gibt fast die Hälfte der Befragten an, fast nie eine Rückmeldung zu Tests, Klausuren und Hausarbeiten von den Lehrenden zu erhalten.

Abb. 4.18: Einhaltung didaktischer Standards in den Lehrveranstaltungen (in %)



Ein Vergleich zu den Ergebnissen der Studierendenbefragung **2005** verdeutlicht, dass sich bei der Einhaltung der didaktischen Prinzipien in den Lehrveranstaltungen vereinzelt Veränderungen zeigen (vgl. Abb. A 4.5). So geben die Studierenden der Befragung 2012 an, in etwas mehr Lehrveranstaltungen zur Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff motiviert zu werden und häufiger Zusammenhänge zu anderen Fächern aufgezeigt zu bekommen. Beim Vergleich nach **Hochschultyp** sind nur geringe Differenzen bei den Einschätzungen der Studierenden feststellbar (vgl. Abb. A 4.6). Ein differenzierteres Bild zeigt sich bei den Betrachtung nach **Fächergruppen** (vgl. Tab. A 4.6). Die gute Vorbereitung der Lehrenden wird in fast allen Bereichen hervorgehoben, wobei die Mathematik/Naturwissenschaften an den Universitäten mit 82 % den höchsten Wert aufweisen. In dieser Fächergruppe wird auch vergleichsweise häufig ein klares Lernziel (70 %) vermittelt und eine hohe

Stoffeffizienz (71 %) erreicht. Eine gute Vorbereitung (78 %) und eine hohe Stoffeffizienz (73 %) sowie stärkere interdisziplinäre Ansätze in den Lehrveranstaltungen (51 %) werden den Lehrenden der Ingenieurwissenschaften an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften bestätigt.

Unter den vielen Ergebnissen der Differenzierung nach **Studienbereich** können nur einzelne Aspekte hervorgehoben werden. So geben die Studierenden der Forstwissenschaft, Holzwirtschaft (91 %), Biologie (87 %), Chemie (88 %) und Mathematik (87 %) sowie der Politik- (85 %) und Sozialwissenschaft (83 %) an, in sehr vielen Lehrveranstaltungen auf gut vorbereitete Lehrende zu treffen (vgl. Tab. A 4.7). Eine effiziente Vermittlung des Lehrstoffs in der Vorlesungszeit und somit eine gute Planung vieler Lehrveranstaltungen wird hingegen im Bergbau, Hüttenwesen (83 %) und im Wirtschaftsingenieurwesen mit ingenieurwissenschaftlichem Schwerpunkt (80 %) bestätigt. In unterschiedlichem Umfang werden die erhaltenen Prüfungsergebnisse mit den Studierenden besprochen. Überdurchschnittlich häufig erleben dies die Studierenden in der Physik (43 %), Mathematik (43 %), aber auch in der Politikwissenschaft (42 %). Insgesamt zeigen sich sehr unterschiedliche didaktische Anstrengungen in den Studienbereichen.

Auch getrennt nach **Abschlussart** sind nur einige Aspekte hervorgehoben. So zeigt sich, dass es in den Diplomstudiengängen häufiger gelingt, eine hohe Stoffeffizienz zu erlangen. 72 % dieser Studierenden erleben dies in fast allen Lehrveranstaltungen (vgl. Tab. A 4.8). Die Masterstudierenden berichten hingegen am häufigsten (56 %) davon, dass ihre Anregungen in den Lehrveranstaltungen Berücksichtigung finden und sie zur Beschäftigung mit dem Lehrstoff motiviert werden (49 %).

### 4.2.3 Kompetenzvermittlung

In der vorliegenden Studie wurden die Studierenden gebeten, die Vermittlung von Kompetenzen in ihrem Hochschulstudium anhand von 18 Items zu bewerten (vgl. Frage 41)<sup>5</sup>. Mit Hilfe einer Faktorenanalyse ließen sich die Items zu drei Kompetenzbereichen zusammenfassen. Diese finden sich in Tab. 4.10 und sind Grundlage der folgenden Betrachtungen. Faktor 1 beschreibt die wissenschaftlichen Kompetenzen, die bereits im Studium erworben wurden. Bei der Interpretation ist dabei allerdings zu beachten, dass die Befragten sich noch im Prozess der Kompetenzvermittlung befinden und diesen erst mit Ende

---

<sup>5</sup> Aufgrund einer anderen Fragestellung kann kein Vergleich zu den Befragten 2005 erfolgen.

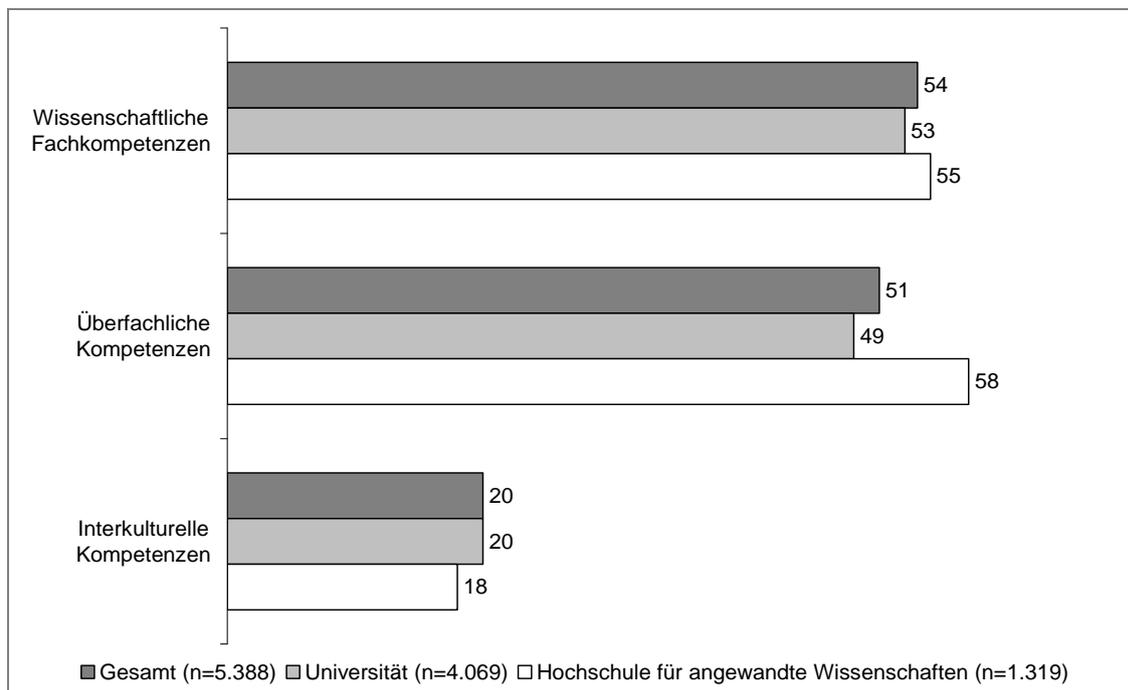
des Studiums abschließen. Im Zuge der Diskussion um die „employability“ der Studierenden spielt die Vermittlung sogenannter überfachlicher bzw. Schlüsselkompetenzen eine wichtige Rolle, welche im Faktor 2 zusammengefasst sind. Der dritte Faktor beschreibt interkulturelle Fähigkeiten.

Tab. 4.10: Kompetenzbereiche

<b>Faktor 1: Wissenschaftliche Fachkompetenzen</b>	<b>Cronbachs Alpha = 0,82</b>
Breites Grundlagenwissen	
Fachbezogene Methodenkenntnisse	
Fächerübergreifendes Denken	
Fähigkeit, Probleme zu analysieren und zu lösen	
Fähigkeit, selbstständig forschend tätig zu sein	
Fähigkeit, Wissenslücken zu schließen	
Spezielles Fachwissen	
Übertragung des Erlernten auf praktische Probleme	
<b>Faktor 2: Überfachliche Kompetenzen</b>	<b>Cronbachs Alpha = 0,87</b>
Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen	
Kommunikationsfähigkeit	
Kritikfähigkeit, kritisches Denken	
Lernfähigkeit	
Planungs-, Organisationsfähigkeit	
Selbstständiges Arbeiten	
Teamarbeit	
Zeitmanagement	
<b>Faktor 3: Interkulturelle Kompetenzen</b>	<b>Cronbachs Alpha = 0,58</b>
Fremdsprachenkenntnisse	
Interkulturelle Kompetenzen	

Die zentrale Aufgabe der Hochschulen ist die Vermittlung wissenschaftlicher Kompetenzen im studierten Fach. Wie Abb. 4.19 verdeutlicht, gelingt es aus Sicht von etwas mehr als der Hälfte der Studierenden an den Hochschulen (sehr) gut, die nötigen Kompetenzen im studierten Fach sowie Schlüsselkompetenzen zu vermitteln. Letztgenanntes bewerkstelligen aus Sicht der Studierenden die Hochschulen für angewandte Wissenschaften etwas häufiger (sehr) gut. Die Förderung interkultureller Kompetenzen wird hingegen von den Studierenden beider **Hochschultypen** selten gut bewertet. Nur jeweils knapp ein Fünftel der Studierenden gibt diesbezüglich eine positive Beurteilung ab.

Abb. 4.19: Kompetenzvermittlung, nach Hochschultyp (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)



Die weitere Differenzierung auf Ebene der **Fächergruppen** verdeutlicht, dass besonders die Studierenden der Ingenieurwissenschaften (Universität: 63 %; Fachhochschule: 60 %) und der Mathematik/Naturwissenschaften (Universität: 64 %; Fachhochschule: 67 %) bei beiden Hochschultypen mit der Vermittlung von wissenschaftlichen Fachkompetenzen zufrieden sind (vgl. Tab. 4.11). Dagegen werden in den Sprach- und Kulturwissenschaften (Universität: 57 %; Fachhochschule: 63 %) vergleichsweise häufig überfachliche Fähigkeiten gut vermittelt. Erwartungsgemäß sind es auch die Studierenden der letztgenannten Fächergruppe (besonders an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften), die im Vergleich zu den anderen Fächergruppen am häufigsten die Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen mit sehr gut bewerten (Universität: 33 %; Fachhochschule: 57 %).

Tab. 4.11: Kompetenzvermittlung, nach Fächergruppe und Hochschultyp (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)

	n	Wissenschaftliche Fachkompetenz	Überfachliche Kompetenzen	Interkulturelle Kompetenzen
<b>Universität</b>				
Ingenieurwissenschaften	1.084	62,5	47,7	17,3
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	811	42,3	44,7	21,4
Sprach- und Kulturwissenschaften	791	48,5	56,6	33,1
Mathematik/Naturwissenschaften	707	63,9	51,9	17,7
Medizin	447	45,4	41,5	7,0
Sonstige	169	49,7	49,1	13,8
<b>Hochschule für angewandte Wissenschaften</b>				
Ingenieurwissenschaften	634	60,1	57,7	13,7
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	374	49,5	57,9	18,4
Sprach- und Kulturwissenschaften	98	50,0	63,3	57,1
Mathematik/Naturwissenschaften	122	67,2	59,2	16,9
Medizin	n. F.	-	-	-
Sonstige	58	46,6	58,6	12,1

**Studienbereichsspezifische** Eigenheiten, die dem Fächergruppentrend widersprechen, sind für die Studierenden der Architektur feststellbar, welche mit 73 % am häufigsten angeben, (sehr) gut überfachliche Kompetenzen vermittelt bekommen zu haben (vgl. Tab. A 4.9). In ähnlichem Umfang ist dies für die Studierenden der Erziehungswissenschaften (72 %) feststellbar. Ganz im Fächergruppentrend liegen die guten Einschätzungen der Allgemeinen und Vergleichenden Sprachwissenschaften bei der Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen (81 %) und die Bewertungen der Studierenden des Studienbereichs Physik, die am häufigsten (73 %) angaben, zufrieden mit der Vermittlung der wissenschaftliche Fachkompetenz zu sein.

Differenziert nach **Abschlussart** wird ersichtlich, dass die Diplom- (63 %) und Masterstudiengänge (59 %) hinsichtlich der Bewertung der wissenschaftlichen Fachkompetenz die höchsten Werte aufweisen, während sie für die Bachelor- (48 %) und Staatsexamensstudierenden (49 %) etwas geringer sind (vgl. Tab. 4.12). Am kritischsten sind auch hier die Lehramtsstudierenden, bei denen nur 30 % angeben, eine gute Vermittlung von wissenschaftlichen Fachkompetenzen zu erleben. Bei den überfachlichen Kompetenzen sind die höchsten Werte (60 %) für die Masterstudierenden feststellbar. Aber auch beim Lehramt,

dem Bachelor und dem Diplom geben etwa die Hälfte der Befragten an, mit der Vermittlung zufrieden zu sein. Die neuen Studiengänge sind bei der Förderung interkultureller Fähigkeiten hervorzuheben, auch wenn die Werte insgesamt gering ausfallen. Einzig die Magisterstudierenden zeigen in diesem Bereich höhere Werte. Bei der Interpretation muss beachtet werden, dass sich die oben genannten Facheffekte auch bei der Betrachtung der Abschlussart wiederfinden.

*Tab. 4.12: Kompetenzvermittlung, nach Abschlussart (1=sehr gut bis 5= sehr schlecht, Werte 1+2, in %)*

	n	Wissenschaftliche Fachkompetenz	Überfachliche Kompetenzen	Interkulturelle Kompetenzen
Bachelor	2.156	48,1	50,0	23,0
Master	610	59,2	60,0	20,1
Diplom	1.713	63,4	52,8	18,4
Staatsexamen (ohne Lehramt)	591	49,2	42,2	9,0
Lehramt	188	30,3	55,4	15,8
Magister	131	50,4	47,3	31,0

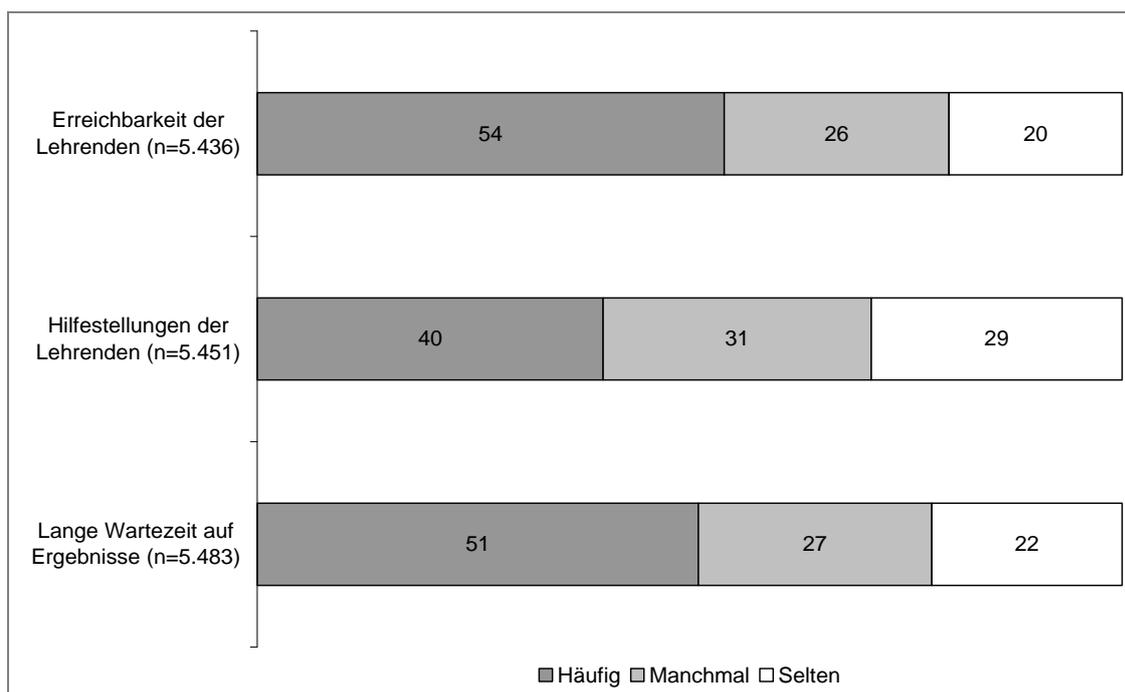
## 4.3 BETREUUNG UND SOZIALES KLIMA

Ein weiterer wichtiger Faktor für ein gutes Studium ist die Betreuungssituation durch die Lehrenden sowie das soziale Klima in einem Studiengang. Zuerst sollen folgende Fragen aus Sicht der Studierenden beantwortet werden: Wie gut sind die Lehrenden erreichbar? Bieten sie Hilfe im wissenschaftlichen Arbeiten an? Können sie den Studierenden Ergebnisse von Prüfungsleistungen in einer angemessenen Zeit mitteilen? Im Anschluss daran steht das Klima unter den Studierenden aber auch zwischen den Lehrenden und den Studierenden im Fokus.

### 4.3.1 Erreichbarkeit und Betreuung der Lehrenden

Grundlage einer guten Betreuung durch die Lehrenden ist deren Erreichbarkeit (bspw. bei Sprechzeiten). Die Mehrheit der Studierenden (54 %) gibt an, dass die Lehrenden bei Bedarf gut zu erreichen sind (vgl. Abb. 4.20). Allerdings ist es für jede/n Fünfte/n auch problematischer, in Kontakt mit den Lehrenden zu treten. Des Weiteren sollten die Studierenden einschätzen (vgl. Frage 39), wie häufig die Lehrenden bei der Erstellung von wissenschaftlichen Arbeiten unterstützend einwirken. Vier von zehn Befragten gaben an, häufiger in diesem Bereich Unterstützungen zu erhalten, während 29 % nur selten bei wissenschaftlichen Arbeiten (Referate, Hausarbeiten) von den Lehrenden betreut werden. Die vorliegenden Daten lassen allerdings offen, ob in diesem Umfang Betreuungsbedarf von Seiten der Studierenden vorliegt oder ob die Studierenden diese Leistungen gar nicht bei den Lehrenden nachfragen. Sollte der Bedarf bestehen, wäre das Fehlen dieser Betreuungsangebote kritisch zu sehen, da gerade diese Hinweise der Lehrenden den Studierenden helfen können, Prüfungsleistungen gut zu bewältigen und insgesamt einen effizienten Studienverlauf unterstützen können. Für die Studierenden ist es aus mehreren Gründen wichtig, zeitnah ein Feedback über ihre erbrachten Leistungen zu erhalten. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten muss allerdings häufiger länger auf Prüfungsergebnisse warten. Andererseits geben Studierende in fast gleichem Umfang (49 %; davon 22 % „selten“) an, nur gelegentlich keine schnelle Rückmeldung zu bekommen. Bei der Interpretation dieses Aspekts muss beachtet werden, dass besonders Lehrende, die eine große Anzahl von Studierenden betreuen, eine schnelle Rückmeldung aus organisatorischen Gründen nur sehr selten leisten können. Somit können diese Angaben auch immer als ein Indikator für eine (zu) hohe Auslastung der Lehrenden verstanden werden.

Abb. 4.20: Erreichbarkeit und Betreuung der Lehrenden (in %)



Unterschieden nach **Hochschultyp** zeigen sich nur geringfügige Differenzen. Aus Sicht der Studierenden an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften helfen die Lehrenden etwas häufiger bei wissenschaftlichen Arbeiten und geben etwas schneller Rückmeldungen zu den Prüfungsergebnissen als an den Universitäten (vgl. Abb. A 4.7). Diese geringen Differenzen zwischen den Hochschultypen sind beachtenswert, da sich die unterschiedlichen Betreuungssituationen der Studierenden an den Hochschulen nicht in den Urteilen der Befragten widerspiegeln.

Die Möglichkeiten der Studierenden, die Lehrenden zu erreichen, unterscheiden sich zwischen den **Fächerguppen**. An Universitäten beurteilt in der Medizin (46 %) und den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (47 %) weniger als die Hälfte der Befragten die Erreichbarkeit der Lehrenden als gut (vgl. Tab. 4.13). Der höchste Wert an den Universitäten zeigt sich mit 61 % für die Mathematik/Naturwissenschaften. Die Differenzen zu den Fächerguppen der Fachhochschulen sind nur in den Sprach- und Kulturwissenschaften beachtenswert. Hier geben 66 % der Studierenden an, bei Bedarf die Lehrenden gut zu erreichen, während es an den Universitäten mit 56 % weniger sind. Die Frage, wie häufig die Lehrenden Hilfen beim wissenschaftlichen Arbeiten anbieten, wird am häufigsten von den Studierenden der Sprach- und Kulturwissenschaften beider Hochschultypen positiv beantwortet. Deutlich seltener wird von den Studierenden der Medizin (16 %) und der Ingenieurwissenschaften an Universitäten festgestellt, dass sie in großem

Umfang Hilfen beim wissenschaftlichen Arbeiten erhalten. Der auffällig geringe Wert in der Medizin ergibt sich vor allem dadurch, dass hier Leistungsnachweise meist in Form von Klausuren und mündlichen Prüfungen erbracht werden. Dies erklärt auch, warum diese Studierenden selten lange Wartezeiten auf Prüfungsergebnisse erleben. Hingegen müssen sich die Universitätsstudierenden der Ingenieurwissenschaften häufiger darauf einstellen, keine schnelle Rückmeldung zu ihren erbrachten Leistungen zu erhalten. In-dessen äußern sich ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften in diesem Punkt deutlich positiver.

Tab. 4.13: Erreichbarkeit und Betreuung der Lehrenden, nach Fächerguppe und Hochschultyp (1=nie bis 5=sehr häufig, Werte 4+5, in %)

	n	Erreichbarkeit der Lehrenden	Hilfestellungen der Lehrenden	Lange Wartezeit auf Ergebnisse
<b>Universität</b>				
Ingenieurwissenschaften	1.098	57,7	38,7	64,6
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissen- schaften	821	47,1	40,4	62,2
Sprach- und Kulturwissenschaften	806	55,7	48,9	52,4
Mathematik/Naturwissenschaften	721	60,7	41,7	43,8
Medizin	455	46,2	15,6	17,2
Sonstige	171	47,9	45,0	59,6
<b>Hochschule für angewandte Wissenschaften</b>				
Ingenieurwissenschaften	643	56,2	41,4	39,5
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissen- schaften	381	49,8	44,2	53,0
Sprach- und Kulturwissenschaften	99	65,9	58,6	49,5
Mathematik/Naturwissenschaften	124	61,8	38,8	41,9
Medizin	n. F.	-	-	-
Sonstige	60	63,3	46,7	68,4

In den **Studienbereichen** Regionalwissenschaft (85 %), Psychologie (73 %) und Bergbau, Hüttenwesen (73 %) ist aus Sicht der Studierenden häufig eine gute Erreichbarkeit der Lehrenden gegeben (vgl. Tab. A 4.10). In beiden erstgenannten Bereichen wird zudem von den Studierenden öfter angegeben, dass sie häufig Hilfen beim wissenschaftlichen Arbeiten erhalten. Damit zeigen sich bessere Bewertungen der Betreuungsaspekte besonders in den Studienbereichen, die durch eine nur geringe Kapazitätsüberschreitung – sei es aufgrund einer geringeren Nachfrage auf Seiten der Studierenden oder durch eingeführte Zugangsbeschränkungen – gekennzeichnet sind. Einige andere Studienberei-

che weisen im Vergleich deutlich geringere Werte auf. Beispielhaft seien die Kunst, Kunstwissenschaft (40 %) und die Rechtswissenschaft (42 %) mit den niedrigsten Werten für die Erreichbarkeit der Lehrenden genannt. Lange Wartezeiten auf Prüfungsergebnisse werden hingegen vor allem von den Studierenden der Gesundheitswissenschaften (91 %) und der Veterinärmedizin (76 %) angegeben.

Differenziert nach angestrebter **Abschlussart** zeigt sich bei der Erreichbarkeit der Lehrenden, dass in den Bachelor- (55 %), Master- (58 %) und Diplomstudiengängen (57 %) die Studierenden öfter angeben, die Lehrenden gut zu erreichen, während es bei den anderen Abschlussarten etwas weniger als die Hälfte der Studierenden sind (vgl. Tab. 4.14). Für das Staatsexamen (ohne Lehramt) zeigen sich die geringsten Werte bei der Häufigkeit von Hilfestellungen. Wie bei der Darstellung nach Fächergruppen erkennbar ist, handelt es sich dabei um einen Fächereffekt der Medizin. Am häufigsten geben die Master- und Magisterstudierenden (jeweils 45 %) an, Unterstützungen beim wissenschaftlichen Arbeiten von den Lehrenden erhalten zu haben. Längere Wartezeiten auf Prüfungsergebnisse kommen bei den Studierenden der Bachelor- und Lehramtsstudiengänge etwas häufiger vor.

Tab. 4.14: Erreichbarkeit und Betreuung der Lehrenden, nach Abschlussart (1=nie bis 5=sehr häufig, Werte 4+5, in %)

	n	Erreichbarkeit der Lehrenden	Hilfestellungen der Lehrenden	Lange Wartezeit auf Ergebnisse
Bachelor	2.192	55,2	43,9	61,3
Master	615	57,7	45,2	50,3
Diplom	1.752	57,2	40,5	47,9
Staatsexamen (ohne Lehramt)	600	45,6	21,1	24,3
Lehramt	188	45,7	35,5	59,6
Magister	136	47,4	45,2	42,6

In der ersten Studierendenbefragung **2005** wurden nur die Erreichbarkeit der Lehrenden und die Häufigkeit der Hilfestellungen erhoben. Für diese beiden Kategorien stehen damit Referenzwerte zur Verfügung, während ein Vergleich zu den Wartezeiten auf Prüfungsergebnisse entfällt. Im Ergebnis der Betrachtung aller Studierenden ist feststellbar, dass die Bewertungen zur Erreichbarkeit der Lehrenden und zur Häufigkeit der Hilfestellungen 2012 etwas schlechter ausfallen (vgl. Abb. 4.21 sowie Abb. 4.22). So gaben 2005 noch 68 % der Studierenden an, ihre Lehrenden gut erreichen zu können und 53 % bestätigten, häufiger bei der Erstellung von wissenschaftlichen Arbeiten Unterstützung erhalten

zu haben. Eine ähnliche Verteilung findet sich beim Vergleich der traditionellen und reformierten Studiengänge, wobei die Differenzen beim Aspekt der Erreichbarkeit der Lehrenden etwas größer ausfallen. Einen wesentlichen Anteil an diesen Ergebnissen dürfte der Anstieg der Studierenden in diesen Zwischenraum haben, der zu einer Verschlechterung der Relation von Studierenden und Lehrenden geführt hat.

Abb. 4.21: Erreichbarkeit der Lehrenden 2012 und 2005 (1=nie bis 5=sehr häufig, Werte 4+5, in %)

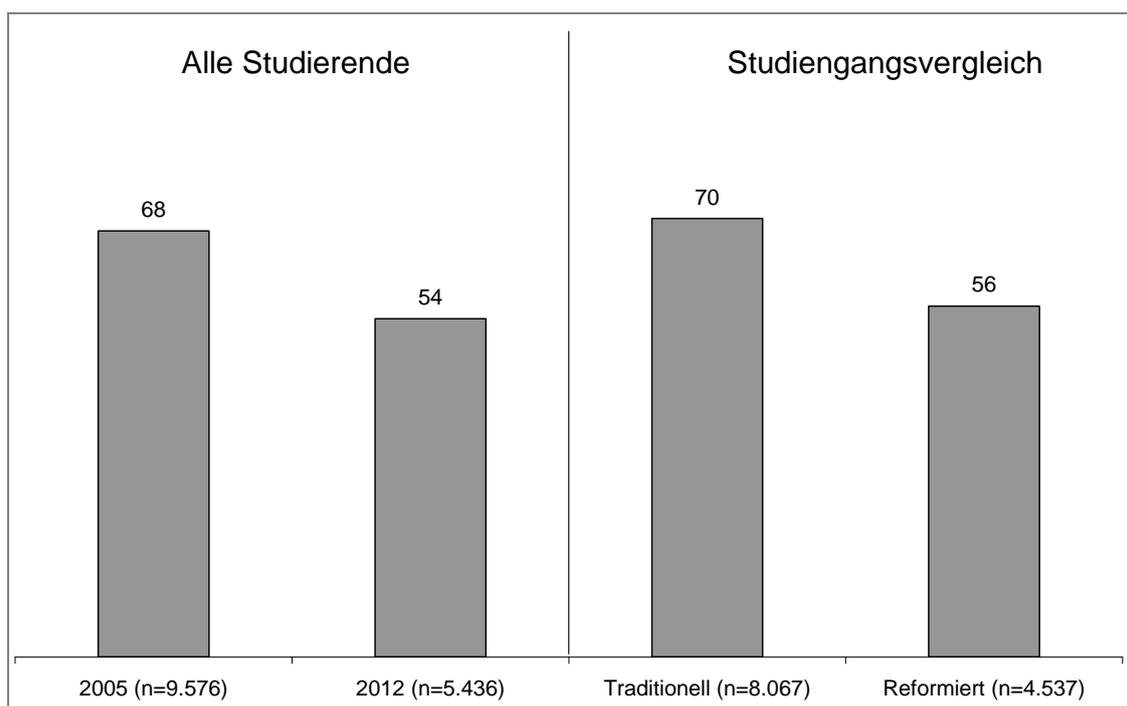
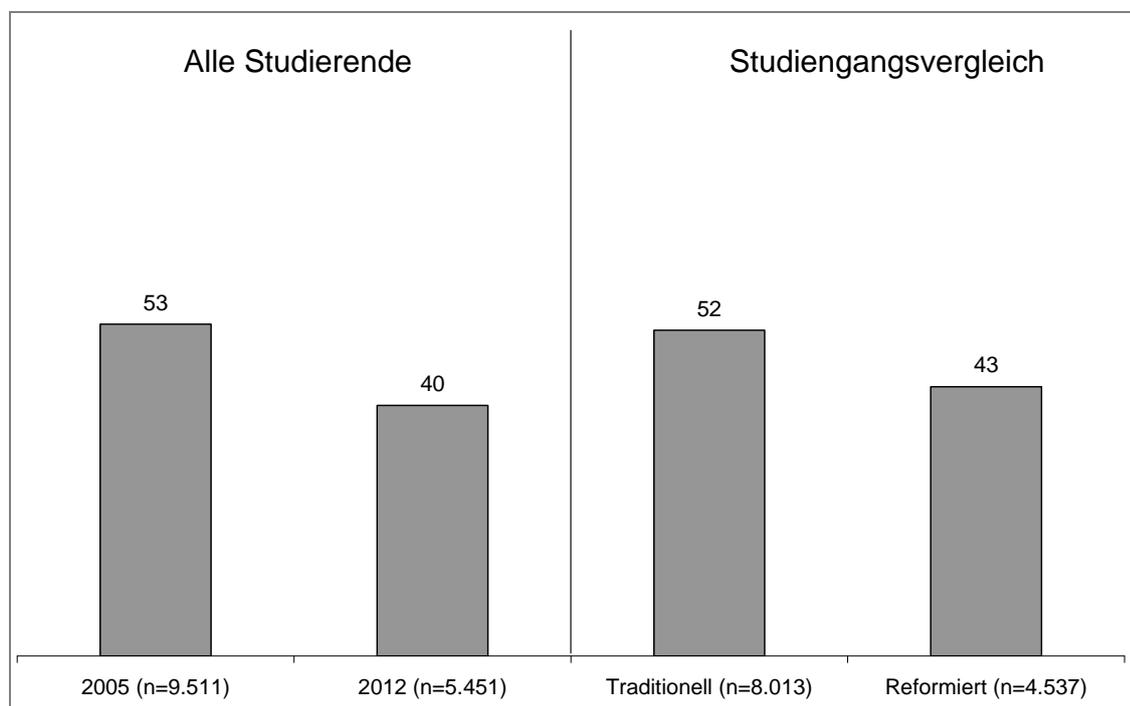


Abb. 4.22: Hilfestellungen durch die Lehrenden 2012 und 2005 (1=nie bis 5=sehr häufig, Werte 4+5, in %)



### 4.3.2 Soziales Klima

Ein nicht unbedeutender Faktor der Studienqualität ist das erlebte Klima unter den Studierenden sowie zwischen Lehrenden und Studierenden. Die Mehrheit der Studierenden gibt an, (sehr) gute Erfahrungen sowohl beim Kontakt mit Lehrenden (71 %) als auch mit den Kommilitoninnen und Kommilitonen gesammelt zu haben (vgl. Abb. 4.23). Insgesamt erfährt dabei das Klima unter den Studierenden eine etwas bessere Bewertung.

Unterschieden nach **Hochschultyp** ist feststellbar, dass aus Sicht der Studierenden an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften ein günstigeres soziales Klima herrscht als an den Universitäten. So werden an den Fachhochschulen sowohl die Beziehungen zu den Lehrenden, als auch zu den anderen Studierenden von den Befragten positiver bewertet (vgl. Abb. 4.24).

Abb. 4.23: Soziales Klima (in %)

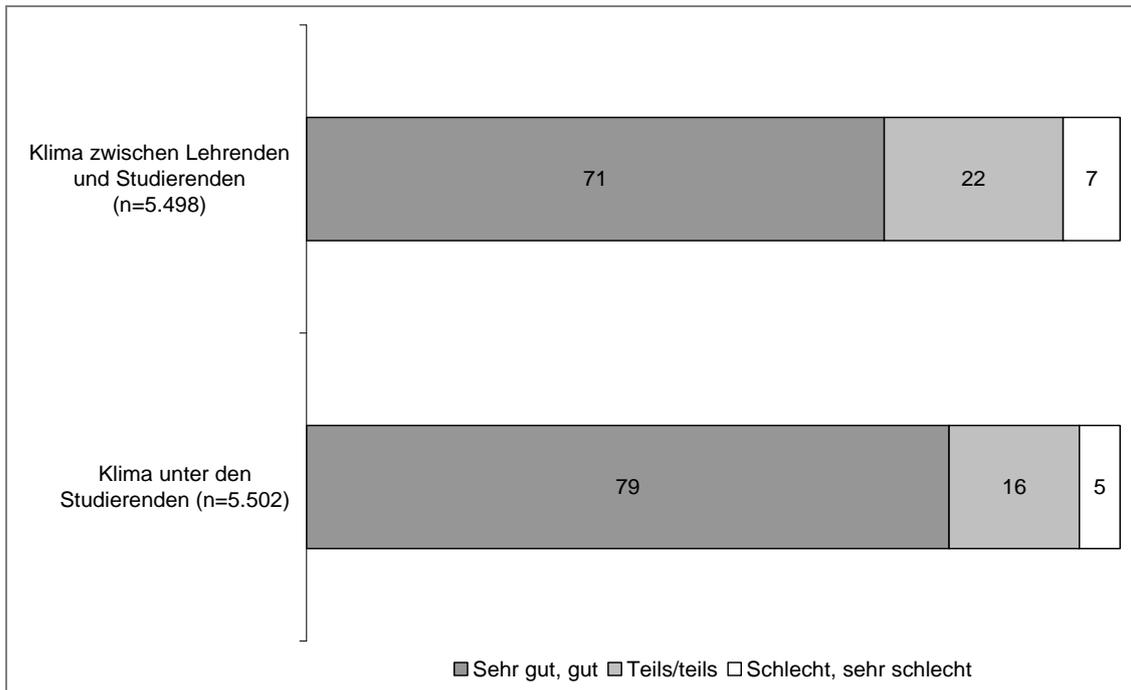
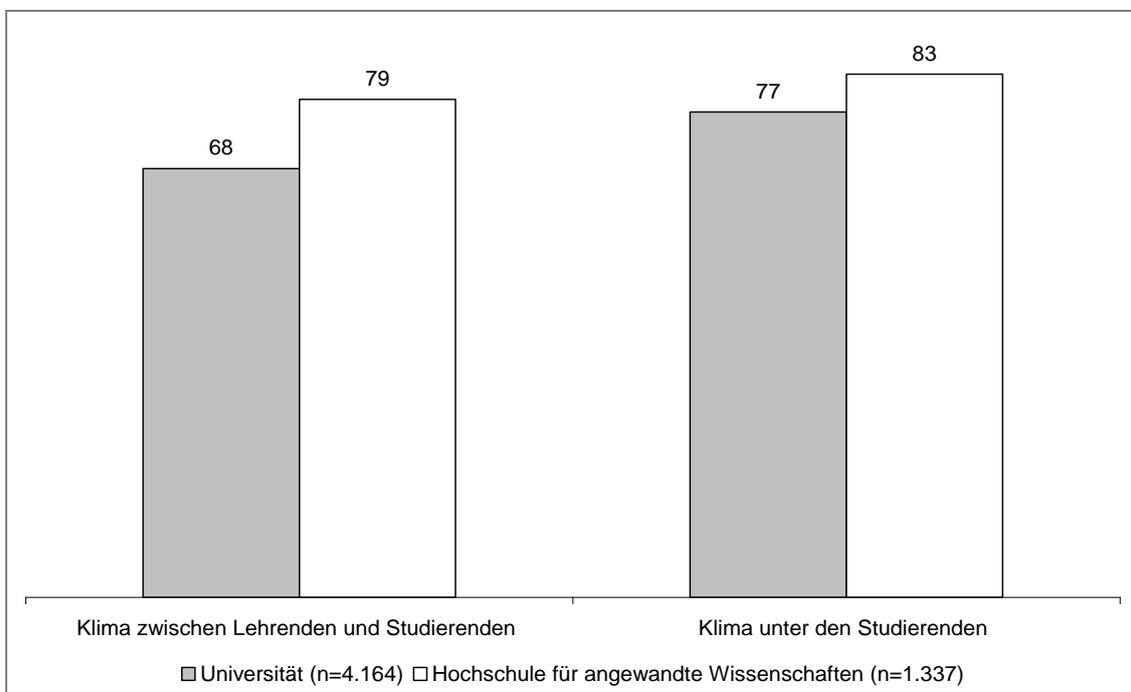


Abb. 4.24: Soziales Klima, nach Hochschultyp (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)



In den **Fächergruppen**, in denen die Erreichbarkeit der Lehrenden (vgl. Kapitel 4.3.1) und die didaktische Vermittlung des Lehrstoffs (vgl. Kapitel 4.2.1) von den Studierenden vergleichsweise kritisch beurteilt werden, wird auch das Arbeitsklima seltener gut bewertet. Allerdings schätzt auch in diesen Fächergruppen (Medizin 54 %, Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an Universitäten 59 % und an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften 75 %) die Mehrheit der Studierenden die Beziehungen zu den Lehrenden als gut ein (vgl. Tab. 4.15). Das Klima unter den Studierenden ist an den Universitäten besonders gut in den Mathematik/Naturwissenschaften (84 %) und Ingenieurwissenschaften (83 %). An den Fachhochschulen ist dies ebenfalls für die Studierenden der Ingenieurwissenschaften beobachtbar, wobei bei diesem Hochschultyp die Unterschiede zwischen den Fächergruppen insgesamt eher gering sind.

Tab. 4.15: Soziales Klima, nach Hochschultyp (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)

	n	Klima zwischen Lehrenden und Studierenden	Klima unter den Studierenden
<b>Universität</b>			
Ingenieurwissenschaften	1.116	72,2	82,5
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	822	59,0	68,6
Sprach- und Kulturwissenschaften	810	72,1	74,4
Mathematik/Naturwissenschaften	726	76,1	83,8
Medizin	455	53,6	75,9
Sonstige	169	75,1	78,7
<b>Hochschule für angewandte Wissenschaften</b>			
Ingenieurwissenschaften	643	81,8	86,0
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	381	75,3	79,0
Sprach- und Kulturwissenschaften	99	82,9	82,8
Mathematik/Naturwissenschaften	122	85,2	82,9
Medizin	n. F.	-	-
Sonstige	60	68,3	86,7

Die Differenzierung nach **Studienbereichen** zeigt, dass ein Teil der Studierenden von besseren Beziehungen zu den Lehrenden berichtet. Besonders in den kleinen Studienbereichen Regionalwissenschaft (97 %), Bergbau, Hüttenwesen (87 %) und im Wirtschafts-

ingenieurwesen mit ingenieurwissenschaftlichem Schwerpunkt (87 %) ist dies anzutreffen (vgl. Tab. A 4.11). Aber auch die Geowissenschaften (85 %) und die außereuropäischen Sprach- und Kulturwissenschaften (85 %) weisen überdurchschnittlich gute Bewertungen auf. Neben den bereits genannten Studienbereichen, in denen die Studierenden ebenfalls das Klima untereinander gut beurteilen, werden die Beziehungen unter den Studierenden auch in der Mathematik, Naturwissenschaft (90 %), in der Chemie (89 %) sowie in Sport, Sportwissenschaft (89 %) sehr gut bewertet.

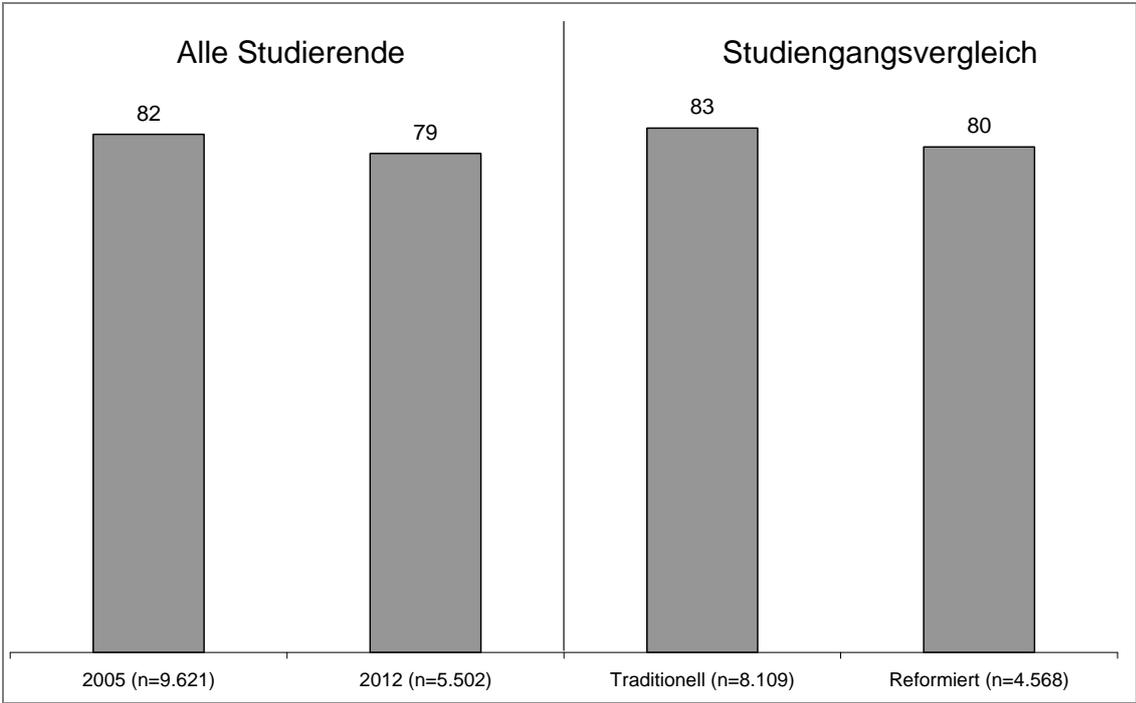
Mit Ausnahme der Staatsexamens- und Lehramtsstudiengänge, die deutlich geringere Werte aufweisen, wird bei allen **Abschlussarten** das Klima zwischen Lehrenden und Studierenden von knapp drei Viertel der Befragten positiv bewertet (vgl. Tab. 4.16). Hingegen stechen bei den Einschätzungen des Klimas unter den Studierenden besonders die Master- (84 %) und Diplomstudiengänge (83 %) hervor.

Tab. 4.16: Soziales Klima, nach Abschlussart (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)

	n	Klima zwischen Lehrenden und Studierenden	Klima unter den Studierenden
Bachelor	2.186	71,0	77,5
Master	615	75,9	84,3
Diplom	1.765	75,3	82,4
Staatsexamen (ohne Lehramt)	603	54,4	70,7
Lehramt	189	58,2	77,3
Magister	140	75,0	65,7

In der Befragung **2005** wurden nur Urteile zum Klima unter den Studierenden erfasst. Die Betrachtungen im Zeitverlauf verdeutlichen, dass sich die Einschätzungen zum Klima unter der Studierenden nicht gewandelt haben (vgl. Abb. 4.25). Sowohl 2005 als auch 2012 bewerten ca. 80 % der Studierenden das Klima untereinander mit (sehr) gut.

Abb. 4.25: Soziales Klima 2012 und 2005 (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)



## **4.4 RAHMENBEDINGUNGEN DES STUDIUMS – SERVICELEISTUNGEN UND AUSSTATTUNG DER HOCHSCHULEN**

Zur Art und Weise, wie die Studierenden die Studiensituation erleben, tragen die vorgefundene Rahmenbedingungen eines Studiums entscheidend bei. Hierunter fallen die räumlich-technische Infrastruktur, die Ausstattung der Bibliotheken und Computerarbeitsplätze, aber auch die angebotene Qualität der Beratungs- und Serviceleistungen der Hochschulen.

### **4.4.1 Beratungs- und Serviceleistungen**

Die Beratungs- und Serviceangebote werden von den Studierenden in unterschiedlichem Maße genutzt. Insgesamt betrachtet werden die Prüfungsämter (87 %) sowie die Studierendensekretariate und Immatrikulationsbüros (81 %) von der deutlichen Mehrheit der Studierenden in Anspruch genommen (vgl. Abb. 4.26). Spezifischere Angebote, wie die Beratung zum Auslandsstudium (36 %), Berufseinstieg (27 %), oder zur Vereinbarkeit von Studium und Kind (13 %), sind hingegen nur für einen Teil der Studierenden relevant und werden gezielt bei Bedarf nachgefragt. Dabei fällt auf, dass Beratung zu Auslandsstudium und Berufseinstieg häufiger von den Studierenden an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften genutzt werden.

In die folgenden Auswertungen zur Zufriedenheit der sächsischen Studierenden mit den Beratungs- und Serviceangeboten werden nur jene Befragte eingeschlossen, die diese bereits genutzt haben.

Die Studierenden sind mit den angebotenen Service- und Beratungsleistungen unterschiedlich zufrieden. Am positivsten werden die Studiensekretariate und Immatrikulationsbüros eingeschätzt. 67 % bewerten die dort erhaltenen Leistungen als (sehr) gut (vgl. Abb. 4.27). Auch mit der studentischen Studienberatung (61 %) und der Fachstudienberatung der Fakultät bzw. im Fachbereich (59 %) hat die Mehrheit der Nutzer/innen positive Erfahrungen gesammelt. Hingegen bewerten die Befragten die Beratung zu Auslandsstudium oder –praktika (50 %) sowie zur Vereinbarkeit von Studium und Kind (44 %) etwas kritischer.

Abb. 4.26: Nutzung von Beratungs- und Serviceangeboten, nach Hochschultyp (in %)

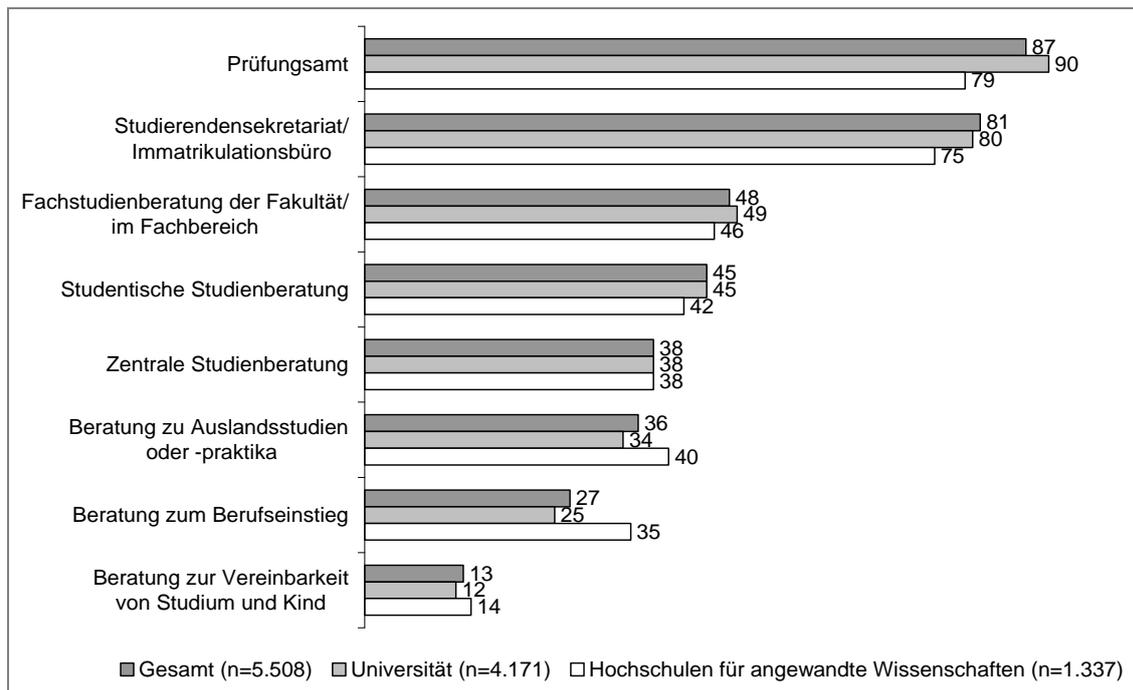
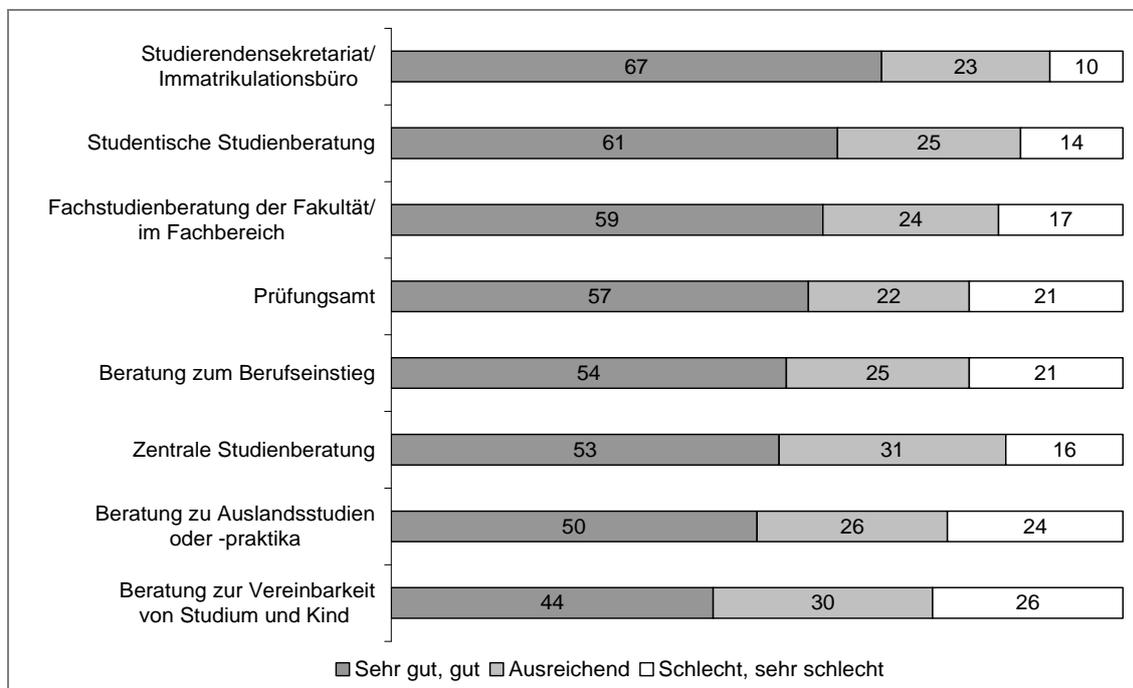
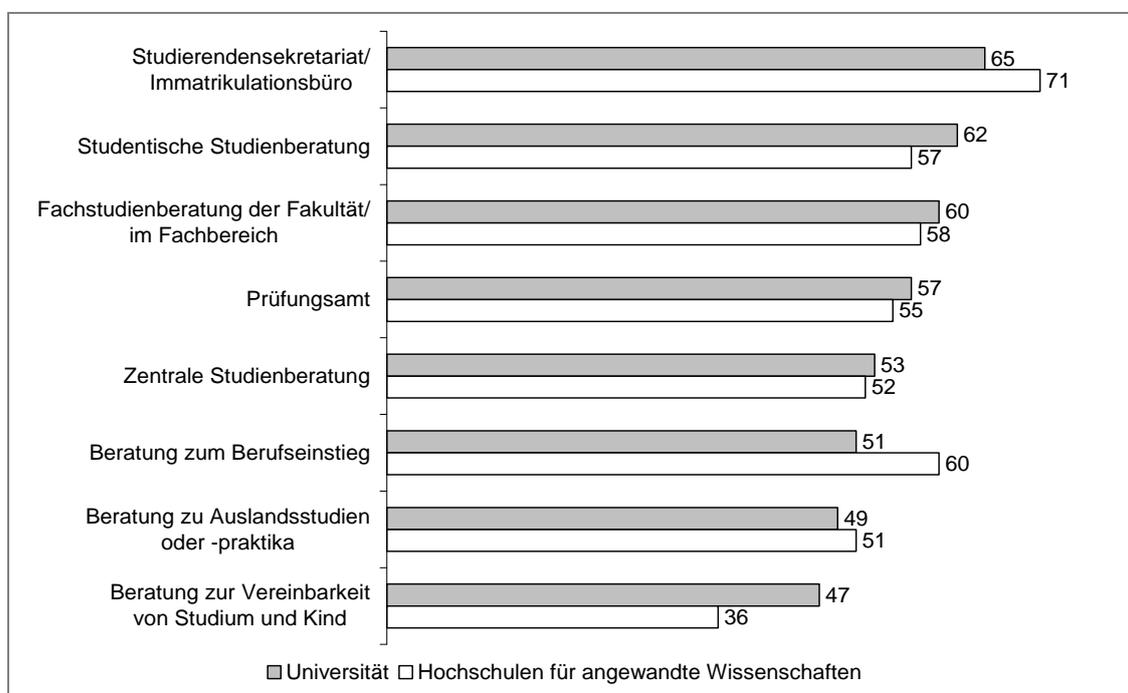


Abb. 4.27: Bewertung der Beratungs- und Serviceleistungen (in %)



Die Bewertungen der Beratungs- und Serviceangebote unterscheiden sich getrennt nach **Hochschultyp** bei der Beratung zum Berufseinstieg und zur Vereinbarkeit von Studium und Kind. Während an den Fachhochschulen 60 % der Nutzer/innen mit den Beratungsleistungen zum Berufseinstieg zufrieden sind, sind es an den Universitäten ca. die Hälfte (vgl. Abb. 4.28). Bei der Beratung zur Vereinbarkeit von Studium und Kind zeigt sich die umgekehrte Tendenz. Hier bewertet fast die Hälfte der Studierenden an den Universitäten das Angebot als (sehr) gut, während es an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften 36 % sind.

Abb. 4.28: Bewertung der Beratungs- und Serviceleistungen, nach Hochschultyp (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)



Werden die beschriebenen Unterschiede zwischen den Hochschultypen bei der Beratung zum Berufseinstieg weiter auf Ebene der **Fächergruppen** verfolgt, fällt auf, dass diese Differenzen besonders auf die Einschätzungen der Studierenden in den Sprach- und Kulturwissenschaften und der Mathematik/Naturwissenschaften zurückzuführen sind (vgl. Tab. A 4.12). In diesen Gruppen geben die Studierenden der Hochschulen für angewandte Wissenschaften häufiger als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen an den Universitäten an, eine (sehr) gute Beratung erhalten zu haben. Beachtenswert bleibt auch der niedrigere Wert der Studierenden der Medizin (30 %) in diesem Bereich.

Auch die Betrachtung nach **Abschlussart** offenbart, dass es bei den Bewertungen der Beratungs- und Serviceangebote Unterschiede gibt. Exemplarisch seien hier die Beratun-

gen zum Auslandsstudium, zum Berufseinstieg und zur Vereinbarkeit von Studium und Kind angeführt. Die Angebote zum Berufseinstieg werden vor allem in den Staatsexamensstudiengängen (ohne Lehramt) und beim Lehramt vergleichsweise schlechter bewertet (vgl. Tab. A 4.13). Die positivsten Urteile geben die Masterstudierenden ab. Fast 60 % dieser Befragten sind mit der Beratung zum Berufsstart zufrieden. Bei der Beratung zum Auslandsstudium zeigt sich hingegen, dass die Lehramts- und Diplomstudierenden diese im Vergleich zu anderen Abschlussgruppen am besten bewerten. Jeweils 54 % geben eine (sehr) gute Bewertung ab. Die Beratungen zur Vereinbarkeit von Studium und Kind erhalten ebenfalls von den Studierenden des Lehramts (63 %) am häufigsten eine gute Bewertung, während die Bachelorstudierenden mit 41 % deutlich geringere Werte aufweisen.

#### 4.4.2 Räumliche Ausstattung der Hochschulen

Die Wahrnehmung der Studienbedingungen ist auch vom Zustand der Räume abhängig, in denen die Lehre stattfindet. Mit dem baulichen Zustand der für die Lehrveranstaltung zur Verfügung stehenden Räume ist die Mehrheit der Studierenden (62 %) zufrieden (vgl. Abb. 4.29). Etwas häufiger wird die technische Ausstattung als (sehr) gut beurteilt. Damit werden beide Ausstattungsaspekte von den Studierenden besser bewertet als noch **2005** (vgl. Abb. A 4.8). Dabei ist besonders der bauliche Zustand hervorzuheben, der 2005 nur von etwas weniger als der Hälfte der Befragten als (sehr) gut bewertet wurde.

Dass die Studierenden der Hochschulen für angewandte Wissenschaften den Zustand der Veranstaltungsräume häufiger als die Universitätsstudierenden als (sehr) gut bewerten, zeigt die Differenzierung nach **Hochschultyp** (vgl. Abb. 4.30). Der größte Unterschied ist bei der Beurteilung des baulichen Zustands festzustellen, den 72 % der Studierenden der Fachhochschulen positiv bewerten, während es an den Universitäten 59 % sind.

Auf Ebene der **Fächergruppen** wird ersichtlich, dass die Universitätsstudierenden der Ingenieurwissenschaften (52 %) im Vergleich zu anderen Fächergruppen seltener mit dem baulichen Zustand ihrer Veranstaltungsräume zufrieden sind (vgl. Tab. 4.17). Hingegen weisen die Medizin (70 %) und die Mathematik/Naturwissenschaften (64 %) an den Universitäten die höchsten Werte auf. Letztgenannte Fächergruppen zeigen auch am häufigsten gute Bewertungen der technischen Ausstattung. An den Fachhochschulen bemängelt ein Teil der angehenden Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler/innen den baulichen Zustand ihrer zur Verfügung stehenden Räume. Aber auch hier ist mit 66 %

die Mehrheit der Studierenden zufrieden mit dem baulichen Zustand. Für die technische Ausstattung trifft dies vor allem auf die Mathematik/Naturwissenschaften zu (77 %).

Abb. 4.29: Räumliche Ausstattung (in %)

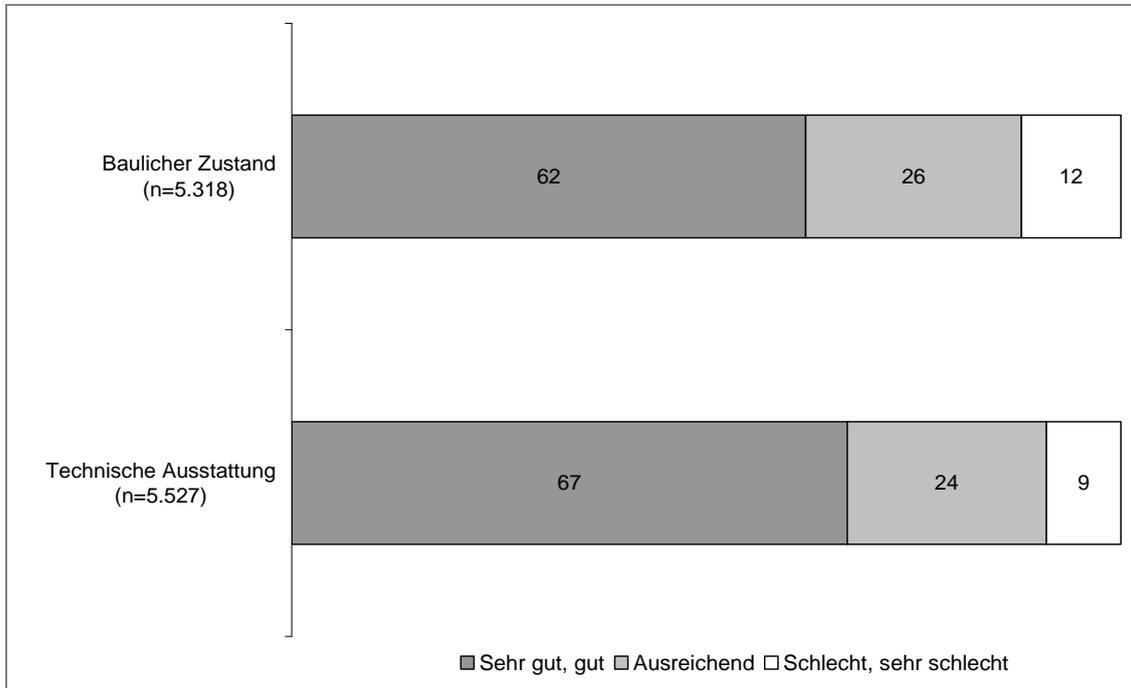
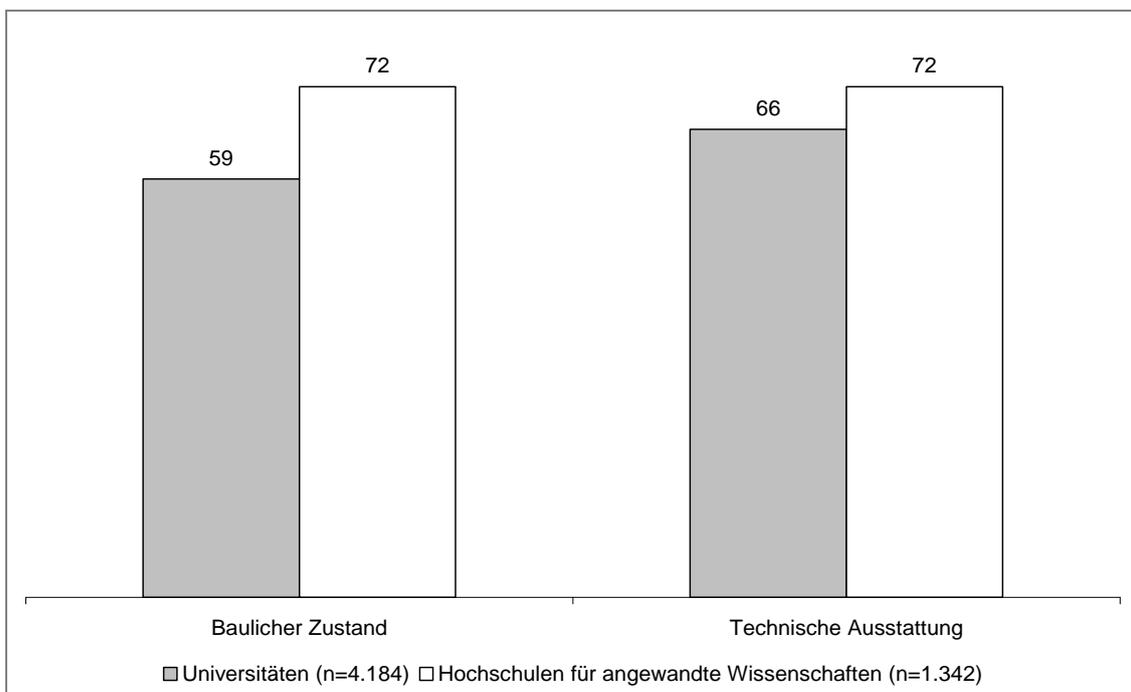


Abb. 4.30: Räumliche Ausstattung, nach Hochschultyp (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)



Tab. 4.17: Räumliche Ausstattung, nach Fächergruppe und Hochschultyp (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)

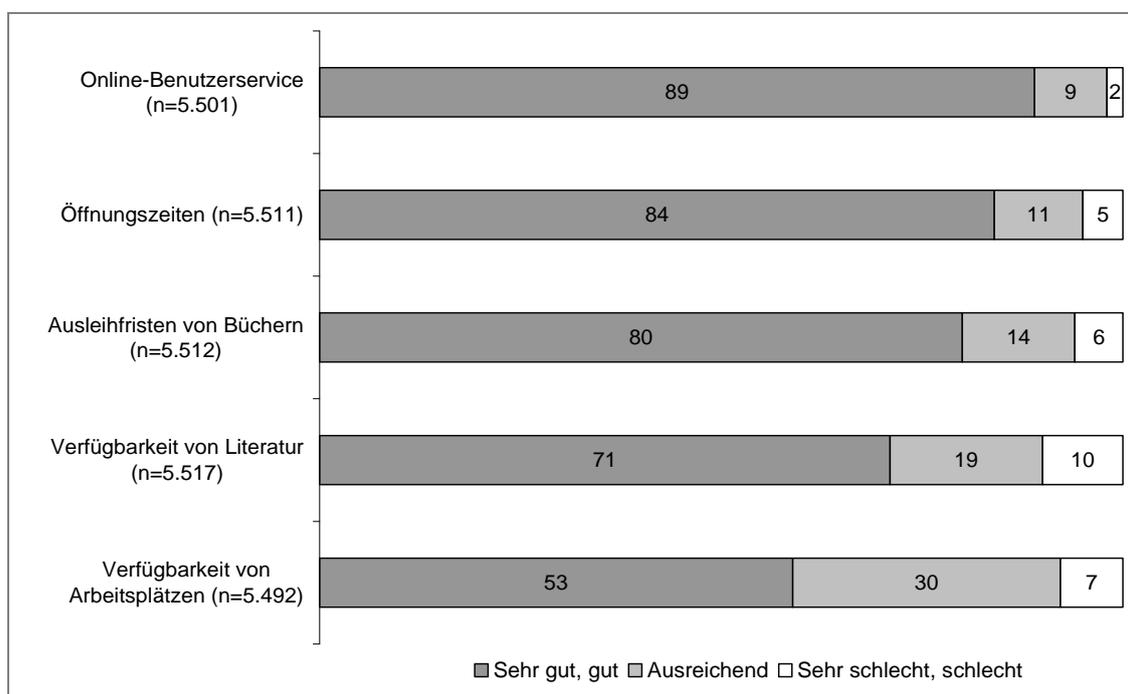
	n	Baulicher Zustand	Technische Ausstattung
<b>Universität</b>			
Ingenieurwissenschaften	1.123	52,2	67,5
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	827	60,9	63,4
Sprach- und Kulturwissenschaften	812	58,9	56,4
Mathematik/Naturwissenschaften	731	64,0	73,7
Medizin	458	69,8	72,5
Sonstige	172	55,4	54,0
<b>Hochschule für angewandte Wissenschaften</b>			
Ingenieurwissenschaften	646	70,6	72,8
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	380	66,4	71,0
Sprach- und Kulturwissenschaften	99	78,9	75,8
Mathematik/Naturwissenschaften	124	85,6	77,4
Medizin	n. F.	-	-
Sonstige	60	91,4	63,3

Innerhalb aller Fächergruppen zeigen sich starke Unterschiede bei den Bewertungen zwischen den einzelnen **Studienbereichen**. In den Ingenieurwissenschaften beurteilen die Studierenden des Vermessungswesens sowohl den baulichen Zustand (74 %) als auch die technische Ausstattung (76 %) der Räume am häufigsten als (sehr) gut, während in der Architektur (56 % und 52 %) bei beiden Bereichen kritischere Einschätzungen zu finden sind (vgl. Tab. A 4.14). Bei den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sind die Studierenden der Rechtswissenschaften hervorzuheben, die sowohl den baulichen Zustand (82 %) als auch die technische Ausstattung (80 %) in der deutlichen Mehrheit positiv bewerten. Weitere (sehr) gute Beurteilungen weisen die Studierenden der Außereuropäischen Sprach- und Kulturwissenschaften (94 % und 79 %) sowie der Kulturwissenschaft (90 % und 84 %) auf.

### 4.4.3 Serviceleistungen und Ausstattung im Bibliotheksbereich

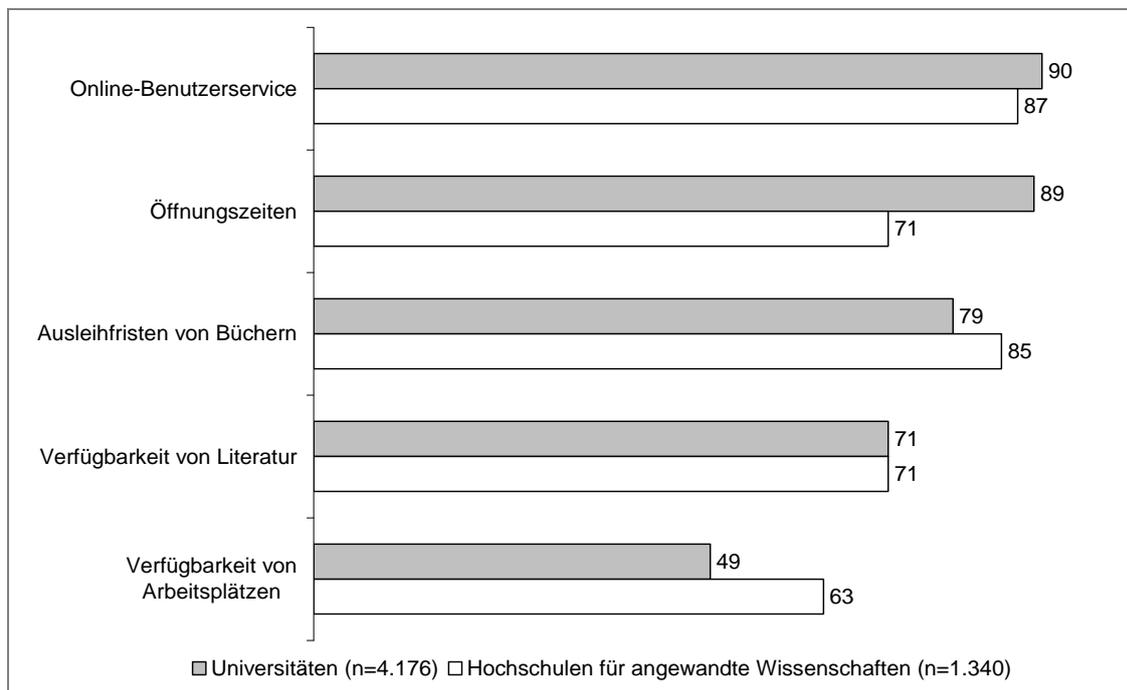
Die Ausstattung und Serviceleistungen der Bibliotheken werden von den Studierenden fast durchweg sehr positiv beurteilt. So ist die deutliche Mehrheit mit dem Online-Benutzerservice (89 %), den Öffnungszeiten (84 %) und den Ausleihfristen von Büchern (80 %) sehr zufrieden (vgl. Abb. 4.31). Auch die Verfügbarkeit der für das Studium benötigten Literatur (71 %) und von Arbeitsplätzen (53 %) erhalten positive Bewertungen, wenn auch weniger stark ausgeprägt.

Abb. 4.31: Serviceleistungen und Ausstattung im Bibliotheksbereich (in %)



Die Urteile zum Bibliotheksbereich unterscheiden sich nach **Hochschultyp**. So zeigen sich an den Universitäten günstigere Bedingungen hinsichtlich der Öffnungszeiten. Fast alle Studierenden (89 %) sind mit diesen sehr zufrieden, während an den Fachhochschulen ein Teil der Studierenden hier Verbesserungsbedarf sieht (vgl. Abb. 4.32). Die Verfügbarkeit von Arbeitsplätzen wird dagegen deutlich besser von den Studierenden der Hochschulen für angewandte Wissenschaften bewertet. So geben 63 % an, hier sehr gute Bedingungen vorzufinden, während es bei den Universitätsstudierenden 49 % sind. An dieser Stelle wird der höhere Bedarf an den Universitäten aufgrund der großen Studierendenzahlen sichtbar, der nur zum Teil mit dem vorhandenen Angebot gedeckt werden kann.

Abb. 4.32: Serviceleistungen und Ausstattung im Bibliotheksbereich, nach Hochschultyp (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)



Vor allem bei der Verfügbarkeit von Literatur sind bei der Differenzierung nach **Fächergruppen** und Hochschultyp Unterschiede auszumachen. Eine sehr gute Ausstattung mit fachspezifischer Literatur wird bei beiden Hochschultypen von den Studierenden der Ingenieurwissenschaften (Universität: 84 %; Fachhochschule: 81 %) sowie der Mathematik/Naturwissenschaften (Universität: 81 %; Fachhochschule: 79 %) angegeben (vgl. Tab. A 4.15). Etwas kritischer beurteilen dies die Studierenden der Medizin an den Universitäten (58 %) sowie der Sprach- und Kulturwissenschaften (54 %) und der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (56 %) an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften.

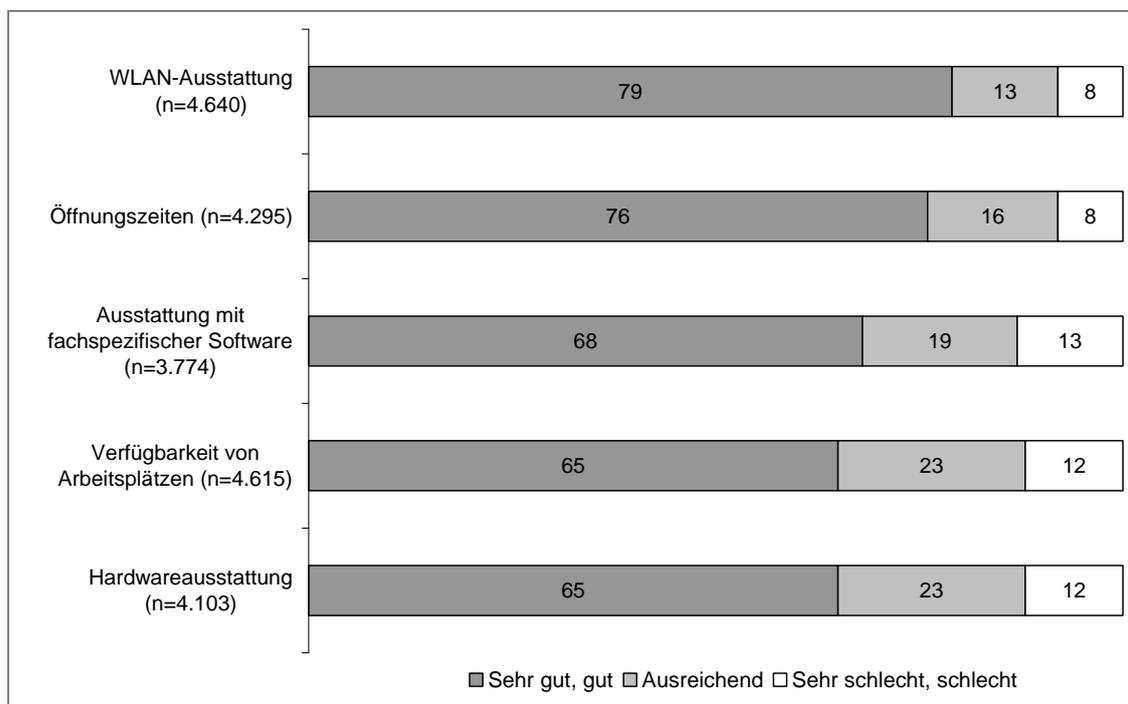
Auch bei der Betrachtung der **Studienbereiche** zeigt sich ein differenziertes Bild. So finden sich in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften mit dem Sozialwesen (27 %) und der Regionalwissenschaft (38 %) die beiden Studienbereiche, in denen die Studierenden die Verfügbarkeit von Literatur am schlechtesten einschätzen (vgl. Tab. A 4.16). Hingegen sind für die Elektrotechnik (92 %) und die Forstwissenschaft, Holzwirtschaft (92 %) deutlich bessere Bedingungen feststellbar, da hier fast alle Studierenden einen guten Zugang zur benötigten Literatur angeben. Die Verfügbarkeit von Arbeitsplätzen direkt in der Bibliothek wird am stärksten von den Studierenden der Studienbereiche Sprach- und Kulturwissenschaften (29 %) sowie der Humanmedizin (40 %) bemängelt.

Die höchsten Zufriedenheitswerte mit dem Platzangebot weisen die Studierenden der Agrarwissenschaften (88 %) und der Veterinärmedizin (71 %) auf.

#### 4.4.4 Computerausstattung und EDV-Angebote

Die Hochschulen können durch eine weitreichende Abdeckung mit drahtlosen lokalen Netzwerken (WLAN) den Studierenden ermöglichen, raumunabhängig und mit dem eigenen Computer direkt an der Hochschule zu arbeiten. Dass diese Ausstattung weit fortgeschritten ist, zeigen die häufig (sehr) guten Bewertungen der Studierenden zur Verfügbarkeit von WLAN auf dem Campus. Fast 80 % bewerten diese mit gut (vgl. Abb. 4.33). Daneben stehen den Studierenden an den meisten Hochschulen die klassischen Computerarbeitsräume zur Verfügung, in denen sie mit fachspezifischer Software arbeiten können. Am zufriedensten sind die Nutzer/innen hier mit den Öffnungszeiten der Computerräume (76 %). Hingegen werden die Soft- und Hardwareausstattung sowie die Verfügbarkeit von Arbeitsplätzen durchschnittlich von zwei Dritteln der Befragten positiv bewertet.

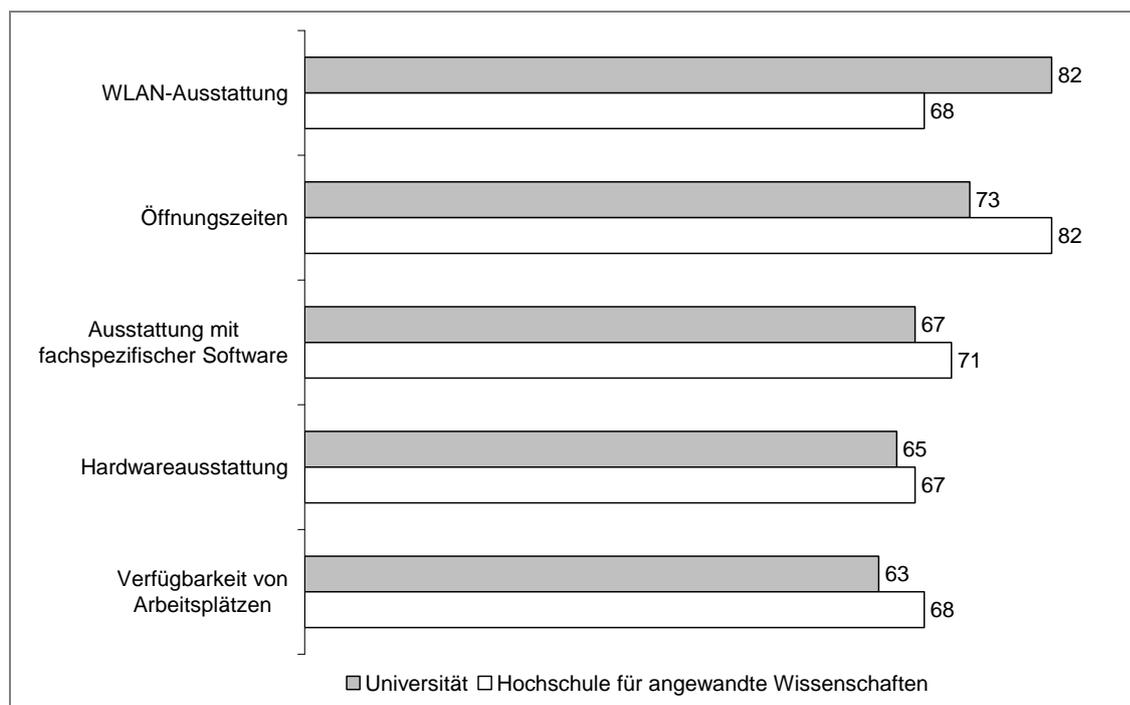
Abb. 4.33: Computerausstattung und EDV-Angebote (in %)



Auf Ebene des **Hochschultyps** werden Differenzen bei der Verfügbarkeit des WLANs sowie bei den Öffnungszeiten der Computerarbeitsräume sichtbar (vgl. Abb. 4.34). So sind die Studierenden an den Universitäten zufriedener (82 % zu 68 %) mit der WLAN-

Abdeckung auf dem Campus, während an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften die Öffnungszeiten der Computerarbeitsräume etwas besser an den Bedarf der Studierenden ausgerichtet sind (73 % zu 82 %).

Abb. 4.34: Computerausstattung und EDV-Angebote, nach Hochschultyp (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)



Durch die Differenzierung nach **Fächerguppen** und Hochschultyp zeigt sich, dass an den Universitäten die angehenden Mediziner/innen die Computerausstattung kritischer bewerten. Besonders die Ausstattung mit fachspezifischer Software wird hier nur von 29 % der Befragten mit (sehr) gut bewertet (vgl. Tab. 4.18). Hingegen bewerten die Studierenden der Mathematik/Naturwissenschaften (mit Ausnahme der WLAN-Ausstattung) alle Aspekte am positivsten. An den Fachhochschulen sind es ebenfalls die Mathematik/Naturwissenschaften, die fast alle Bereiche der Computerausstattung am besten bewerten. Einzig bei der Verfügbarkeit von fachspezifischer Software sind für die Studierenden der Ingenieurwissenschaften (79 %) höhere Werte beobachtbar.

Tab. 4.18: Computerausstattung und EDV-Angebote, nach Fächergruppe und Hochschultyp (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)

	Öffnungszeiten	Verfügbarkeit von Arbeitsplätzen	Hardware-Ausstattung	Ausstattung mit fachspezifischer Software	W-LAN-Ausstattung
<b>Universität</b>					
Ingenieurwissenschaften	71,9	58,2	63,9	74,9	87,5
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	71,0	62,1	65,2	65,5	85,1
Sprach- und Kulturwissenschaften	73,1	62,5	62,3	57,3	81,7
Mathematik/Naturwissenschaften	81,2	79,2	73,3	74,1	84,5
Medizin	64,0	49,0	47,3	29,2	60,1
Sonstige	66,1	63,5	66,0	55,6	72,1
<b>Hochschule für angewandte Wissenschaften</b>					
Ingenieurwissenschaften	83,0	64,1	69,7	78,6	66,6
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	80,3	69,8	65,4	61,4	72,5
Sprach- und Kulturwissenschaften	89,3	79,8	69,3	61,4	75,0
Mathematik/Naturwissenschaften	90,1	81,9	70,3	71,4	66,7
Medizin	-	-	-	-	-
Sonstige	57,6	66,1	44,2	52,0	54,0

## **4.5 PERSÖNLICHE STUDIENSITUATION DER STUDIERENDEN**

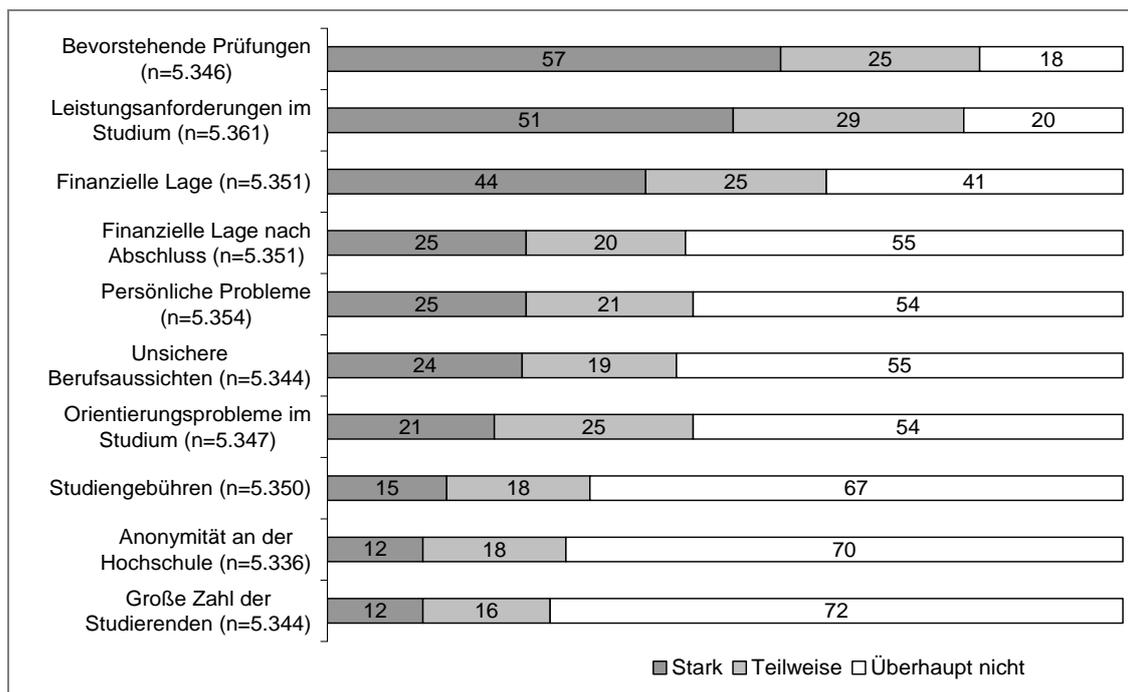
Die persönliche Studiensituation der sächsischen Studierenden ist ebenfalls eine wichtige Einflussgröße auf Bewertung und Wahrnehmung eines Hochschulstudiums. Wodurch und wie stark fühlen sich die Befragten in ihrem Studium belastet? Wie viel Zeit wenden sie für Lehrveranstaltungen, sonstige studienbezogene Aktivitäten oder eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium auf? Diese Fragen, aber auch Aussagen dazu, ob die Studierenden darüber nachdenken, ihr Studium zu wechseln oder ganz aufzugeben sowie Fragestellungen zur Gesamtzufriedenheit mit der Studiensituation sind Themen der folgenden Abschnitte.

### **4.5.1 Belastungen im Studium**

Im Rahmen des Studiums müssen alle Studierenden unterschiedlichste Anforderungen und Problemstellungen bewältigen. Gelingt dies allerdings nur ungenügend, bspw. weil Prüfungsanforderungen und -häufigkeit zu hoch sind, können sich bei den Studierenden starke Belastungsreaktionen einstellen, die in letzter Konsequenz sogar zum Studienabbruch führen können. Zur Betrachtung dieses Problemfeldes wurde in der Sächsischen Studierendenbefragung die Frage nach den Aspekten aufgeworfen, durch welche sich die Studierenden belastet fühlen (vgl. Frage 45).

Die größten Schwierigkeiten bereiten den Befragten die Leistungsaspekte des Studiums. So geben 57 % an, durch bevorstehende Prüfungen stark beeinträchtigt zu sein (vgl. Abb. 4.35). Auch die Höhe des allgemeinen Anforderungsniveaus ist für etwas mehr als die Hälfte der Studierenden problematisch und weitere 29 % haben damit zumindest teilweise Probleme. Bei der aktuellen finanziellen Lage der Studierenden zeigt sich ein ambivalentes Bild. Während 44 % angeben, hier mehr Schwierigkeiten zu haben, gibt es in fast gleichem Umfang (41 %) Studierende, die keinerlei finanzielle Probleme angeben. Deutlich weniger Studierende fühlen sich durch die Diskussion um Studiengebühren (15 %), die Anonymität an der Hochschule (12 %) oder die große Zahl der Studierenden (12 %) belastet.

Abb. 4.35: Belastungen im Studium (in %)

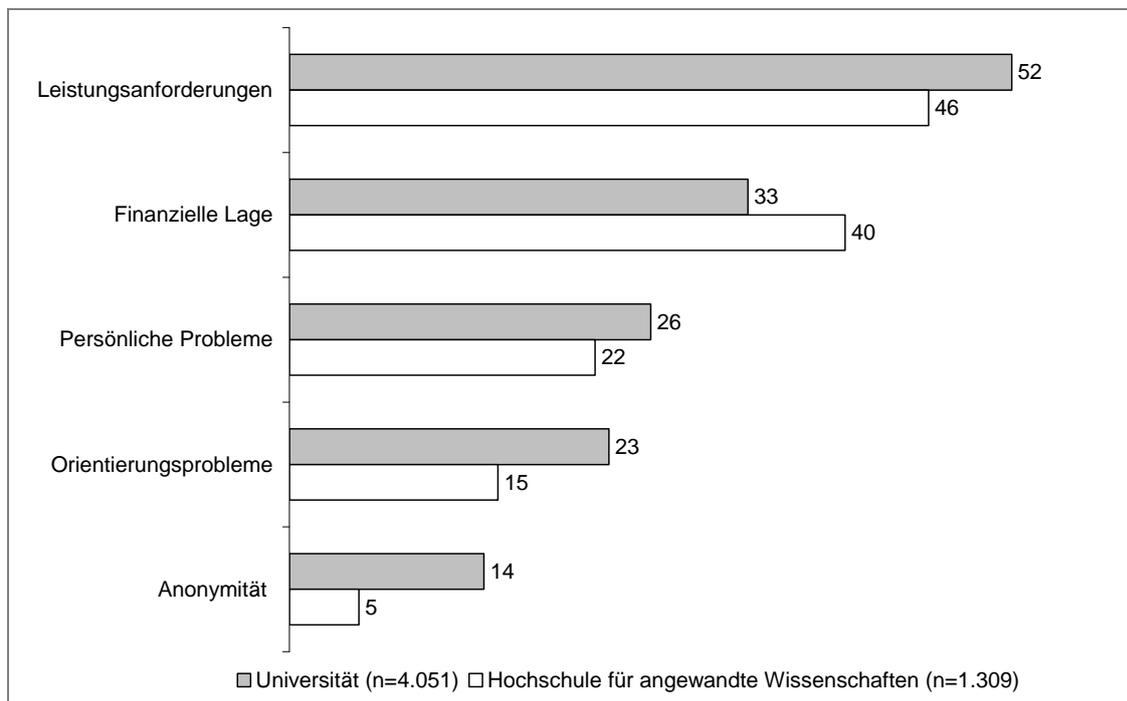


Aus Gründen der Übersichtlichkeit konzentrieren sich alle folgenden Auswertungen zu Belastungen im Studium auf fünf ausgewählte Aspekte: allgemeine Leistungsanforderungen, aktuelle finanzielle Lage, persönliche Probleme (wie z.B. Ängste, Depressionen), Orientierungsprobleme im Studium sowie die Anonymität an der Hochschule.

Die Studierenden der beiden **Hochschultypen** empfinden die ausgewählten Aspekte unterschiedlich belastend. So geben die Studierenden der Universitäten vergleichsweise öfter an, dass ihnen die Leistungsanforderungen, persönliche oder Orientierungsprobleme sowie die höhere Anonymität in den Einrichtungen starke Schwierigkeiten bereiten, während es bei den Studierenden der Fachhochschulen verstärkt die aktuelle finanzielle Lage ist (vgl. Abb. 4.36).

Die Studierenden der Medizin haben häufiger als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen in anderen **Fächerguppen** Schwierigkeiten mit den Leistungsanforderungen im Studium. 70 % erleben diese als belastend (vgl. Tab. 4.19). Hingegen geben die Studierenden der Sprach- und Kulturwissenschaften an, ihre jetzige finanzielle Lage (41 %) als Belastung zu erfahren. Schwierigkeiten bei der Orientierung im Studium (31 %) und mit der Anonymität an der Hochschule (18 %) treten an den Universitäten am häufigsten in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften auf.

Abb. 4.36: Belastungen im Studium, nach Hochschultyp (1=überhaupt nicht bis 5=stark, Werte 4+5, in %)



An den Fachhochschulen heben sich die Mathematik/Naturwissenschaften (53 %) und die Ingenieurwissenschaften (51 %) bei den Belastungen durch die Leistungsanforderungen ab. Hier gibt jeweils etwas mehr als die Hälfte der Befragten an, Schwierigkeiten damit zu haben. Auch bestätigt sich an den Fachhochschulen über alle Fächergruppen hinweg, dass von den Studierenden dieses Hochschultyps seltener Probleme mit der Orientierung im Studium und mit der Anonymität an der Hochschule angegeben werden als von den Universitätsstudierenden. Vor allem bei den letztgenannten Belastungsaspekten zeigen sich offensichtlich die Auswirkungen der unterschiedlichen Hochschulgrößen. An den Hochschulen für angewandte Wissenschaften gestaltet sich ein Studium aufgrund der geringeren Studierendenzahlen für die Befragten erwartungsgemäß übersichtlicher.

Auf der Ebene der **Studienbereiche** zeigen sich größtenteils die beschriebenen Trends der Fächergruppen. So ist in der Medizin in den Studienbereichen Veterinärmedizin und Zahnmedizin (jeweils 89 %) der deutlich höchste Anteil an Studierenden zu finden, die sich stark durch Leistungsanforderungen im Studium belastet fühlen (vgl. Tab. A 4.17). Aber auch in der Fächergruppe der Mathematik/Naturwissenschaften weisen die Biologie (78 %) und Chemie (70 %) hohe Werte in diesem Bereich auf. Schwierigkeiten bei der Orientierung im Studium zeigen sich indessen bei den Studierenden in den Sozial- und

Politikwissenschaften sowie in der Philosophie (jeweils 39 %). Außerdem geben die Studierenden der Philosophie sowie der Kunst, Kunstwissenschaft (jeweils 31 %) vergleichsweise häufig an, sich durch die Anonymität an der Hochschule belastet zu fühlen.

Tab. 4.19: Belastungen im Studium, nach Fächergruppe und Hochschultyp  
(1=überhaupt nicht bis 5=stark, Werte 4+5, in %)

	n	Leistungsanforderungen	Finanzielle Lage	Persönliche Probleme	Orientierungsprobleme	Anonymität
<b>Universität</b>						
Ingenieurwissenschaften	1.123	53,6	28,2	20,1	17,7	11,8
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	827	52,5	38,6	28,2	30,6	18,4
Sprach- und Kulturwissenschaften	812	38,5	40,7	31,7	27,2	17,1
Mathematik/Naturwissenschaften	731	57,3	25,9	26,2	21,7	8,9
Medizin	458	69,8	26,8	22,9	12,4	11,1
Sonstige	172	36,1	38,6	27,3	23,4	17,8
<b>Hochschule für angewandte Wissenschaften</b>						
Ingenieurwissenschaften	646	51,4	38,9	19,7	12,6	5,4
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	380	38,6	43,5	20,1	17,7	6,9
Sprach- und Kulturwissenschaften	99	39,2	34,0	25,8	18,6	1,0
Mathematik/Naturwissenschaften	124	52,9	37,5	29,8	16,6	5,0
Medizin	n. F.	-	-	-	-	-
Sonstige	60	39,0	31,0	18,7	18,7	5,1

Bei der nach **Abschlussarten** getrennten Betrachtung lässt sich feststellen, dass die Studierenden der Staatsexamensstudiengänge (ohne Lehramt, 69 %) am häufigsten starke Belastungen durch die Leistungsanforderungen im Studium erleben (vgl. Tab. 4.20). Diese hohen Werte sind auf den beschriebenen Facheffekt der Medizin zurückzuführen. Dahinter folgen die Bachelor- (52 %) und Lehramtsstudierenden (50 %), bei denen ca. die Hälfte der Befragten Schwierigkeiten mit den gestellten Leistungsanforderungen im Studium angibt. Die aktuelle finanzielle Lage wird häufiger bei den Lehramts- (42 %) und Magisterstudierenden (58 %) als problematisch beschrieben, wobei beide Gruppen von Befragten auch am häufigsten persönliche bzw. Orientierungsprobleme sowie die Anonymität an der Hochschule beklagen. Hingegen weisen die Studierenden der Masterstudiengänge bei fast allen Aspekten die niedrigsten Anteilswerte auf.

Tab. 4.20: Belastungen im Studium, nach Abschlussart (1=überhaupt nicht bis 5=stark, Werte 4+5, in %)

	n	Leistungs- anforderungen	Finanzielle Lage	Persönliche Probleme	Orientierungs- probleme	Anonymität
Bachelor	2.137	51,8	35,3	27,9	25,1	12,1
Master	606	43,0	32,2	19,3	17,7	7,5
Diplom	1.711	47,6	33,2	20,6	16,3	10,5
Staatsexamen (ohne Lehramt)	589	69,2	30,1	24,5	15,4	12,8
Lehramt	188	49,5	42,1	28,7	25,5	22,8
Magister	131	26,1	58,0	46,2	35,9	23,1

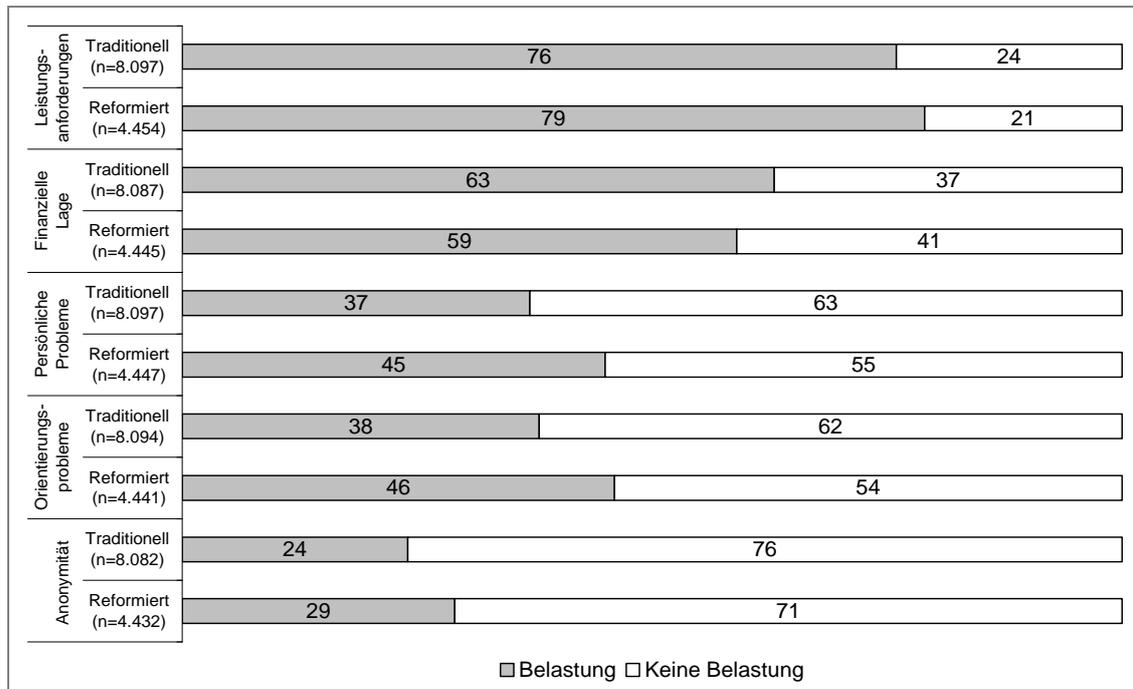
Für den Vergleich zur ersten Studierendenbefragung 2005 mussten – aufgrund der Verwendung von unterschiedlichen Skalentypen in den Befragungen – die Ausprägungen dichotomisiert werden, um mögliche Verzerrungen zu minimieren. Die Befragten können durch dieses Vorgehen nur noch danach unterschieden werden, ob sie bereits Belastungen im Studium erlebt haben oder nicht. Damit fallen auch die Werte der im Jahr 2012 Befragten im Folgenden etwas höher aus, da nun auch die Studierenden mit der Angabe „teilweise“ in die Analysen einbezogen werden.

Um besser betrachten zu können, ob sich im Zuge der Studienreform die Belastungen der Studierenden verändert haben, wurden die Daten der Studierendenbefragung **2005** herangezogen. Es zeigt sich, dass bei fast allen ausgewählten Aspekten leichte Steigerungen zu beobachten sind (vgl. Abb. A 4.9). So hat sich der Anteil der Studierenden, die die Leistungsanforderungen, die Anonymität der Hochschule oder die Schwierigkeiten bei der Orientierung zumindest teilweise als Belastung erleben, um jeweils 4 Prozentpunkte erhöht. Ein etwas stärkerer Anstieg ist für die Häufigkeit der persönlichen Probleme (bspw. Ängste) feststellbar. Vor sieben Jahren gaben noch 38 % der Studierenden an, hierdurch belastet zu sein, während es 2012 ca. 46 % sind. Leicht verringert haben sich lediglich die Belastungen, die mit der finanziellen Lage der Studierenden in Verbindung stehen (2012: 59 %; 2005: 63 %).

Im Fokus der medialen Diskussionen über die Bologna-Reform stehen außerdem die Überlastungen der reformierten Studiengänge bspw. durch zu hohe Leistungsanforderungen. Das Ergebnis des Zeitvergleichs zeigt, dass die Studierenden der traditionellen Studiengänge 2005 ähnliche Belastungen durch hohe Leistungsanforderungen erlebt haben wie die Studierenden der reformierten Studiengänge 2012 (vgl. Abb. 4.37).

Daneben bestätigen sich die Ergebnisse des Gesamttrends, wonach besonders die persönlichen Probleme (Ängste usw.) zugenommen haben, während sich die Belastungen aus finanziellen Gründen etwas reduziert haben.

Abb. 4.37: Belastung 2012 und 2005 (1=überhaupt nicht bis 5=sehr stark, Werte 3-5; in %)



#### 4.5.2 Zeitlicher Aufwand für das Studium

Belastungen im Studium können auch durch hohe Zeitaufwendungen der Studierenden für das Studium bzw. durch eine Erwerbstätigkeit neben dem Studium entstehen. Um den Umfang dieser Aktivitäten zu ermitteln, wurden die Befragten gebeten, ihren Aufwand für:

- Lehrveranstaltungen (Vorlesungen, Seminare, Übungen usw.),
- sonstige studienbezogene Aktivitäten (bspw. Vor- und Nachbereitung, Selbststudium, Fachlektüre) und
- eine Erwerbstätigkeit, der sie möglicherweise nachgehen

zu schätzen. Dabei sollten sich die Befragten auf eine jeweils für sie typische Woche der Vorlesungszeit bzw. der vorlesungsfreien Zeit beziehen und die durchschnittlichen Zeitaufwendungen für die genannten Aspekte angeben (vgl. Frage 42). Für die Interpretation

der nachfolgenden Ergebnisse muss deshalb beachtet werden, dass es sich bei den Angaben der Studierenden um Näherungswerte handelt.

Bei der Berechnung des Studienaufwands wurden auch die Studierenden berücksichtigt, die angaben, in ihrem Studium nur noch sonstigen studienbezogenen Aktivitäten (wie bspw. dem Verfassen der Abschlussarbeit) nachzugehen, jedoch dabei keine Lehrveranstaltungen mehr besuchten. Hingegen wurden Studierende, die nicht (mehr) aktiv studierten (sogenannte „Pro-forma-Studierende“) nicht mit in die Berechnungen einbezogen.

Abb. 4.38 verdeutlicht, dass sich der Gesamtstudienaufwand im Semester (Lehrveranstaltungen + sonstiger studienbezogener Aufwand) im Verlauf des Studiums nur wenig im Umfang verändert. Allerdings ist beobachtbar, dass Studierende in den niedrigeren Fachsemestern einen höheren zeitlichen Aufwand für Lehrveranstaltungen angeben, während die sonstigen Aktivitäten (bspw. Selbststudium, Fachlektüre) gerade bei Studierenden, die sich in höheren Semestern befinden, den Schwerpunkt bilden. Auch ist erkennbar, dass für alle Studierenden in der vorlesungsfreien Zeit der sonstige studienbezogene Aufwand ansteigt.

Differenziert nach **Hochschultyp** zeigt sich, dass die Studierenden der Hochschulen für angewandte Wissenschaften – sowohl im Semester als auch in der vorlesungsfreien Zeit – etwas weniger Zeit mit sonstigen studienbezogenen Aktivitäten verbringen als die Universitätsstudierenden (vgl. Abb. 4.39). Diese beschreiben dafür, im Vergleich zu ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen an den Fachhochschulen, einen geringeren Zeitaufwand für Lehrveranstaltungen im Semester zu haben.

Abb. 4.38: Zeitaufwendungen der Studierenden für das Studium, nach Fachsemestern (Mittelwerte, in h/Woche)

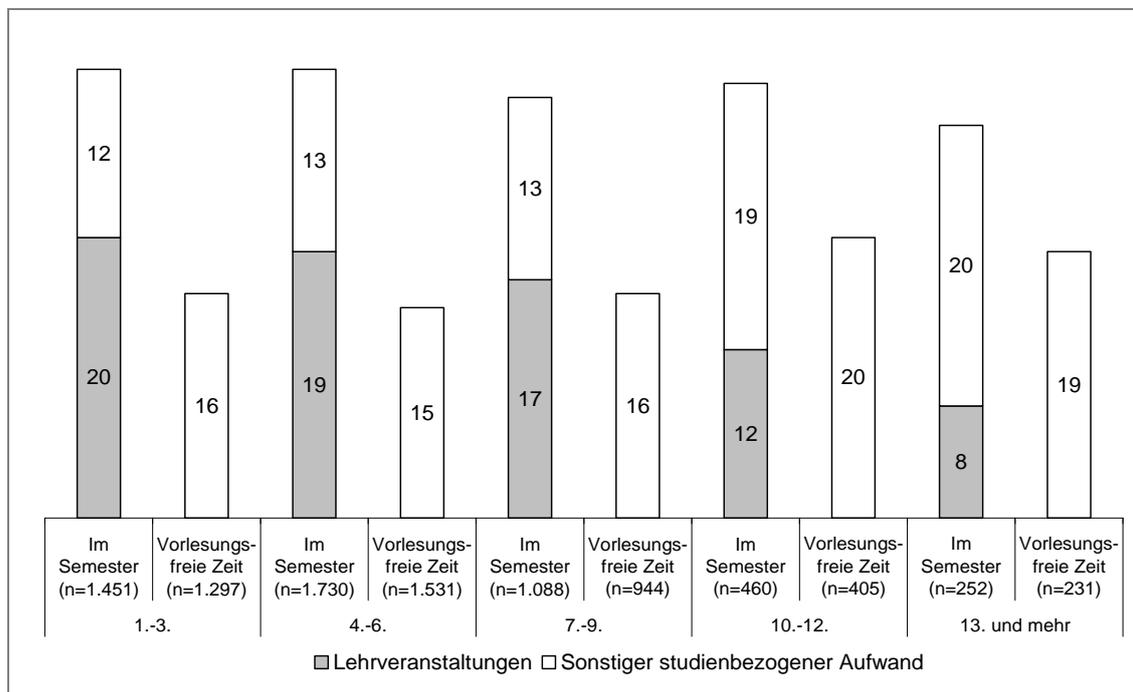
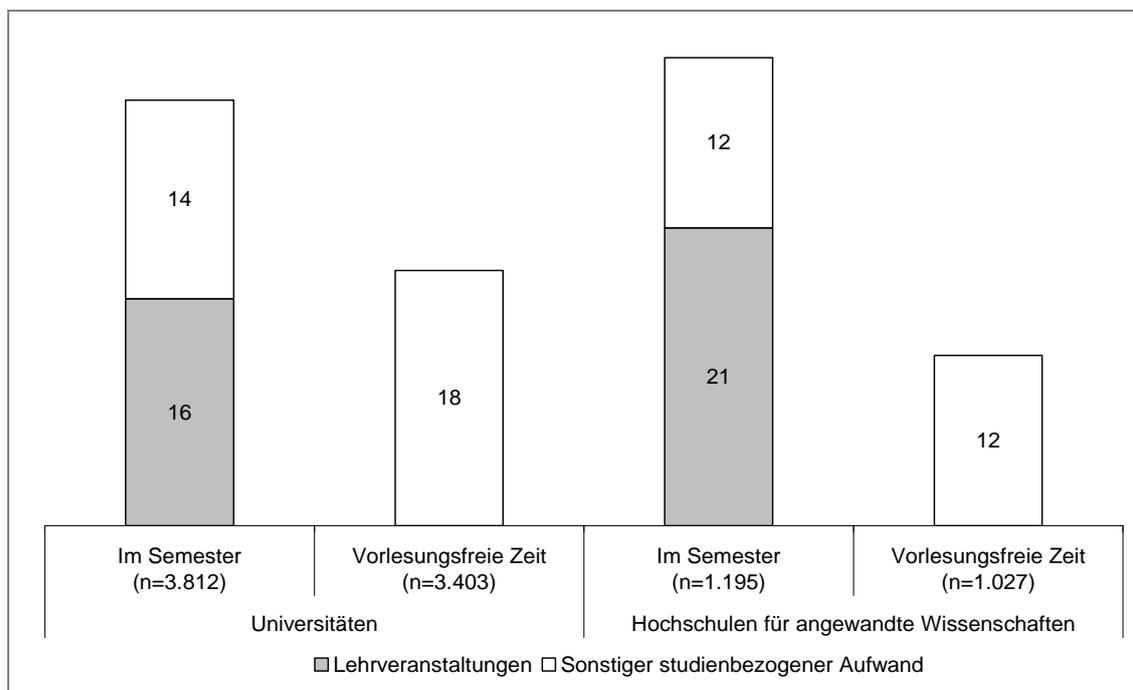


Abb. 4.39: Zeitaufwendungen der Studierenden für das Studium, nach Hochschultyp (Mittelwerte, in h/Woche)



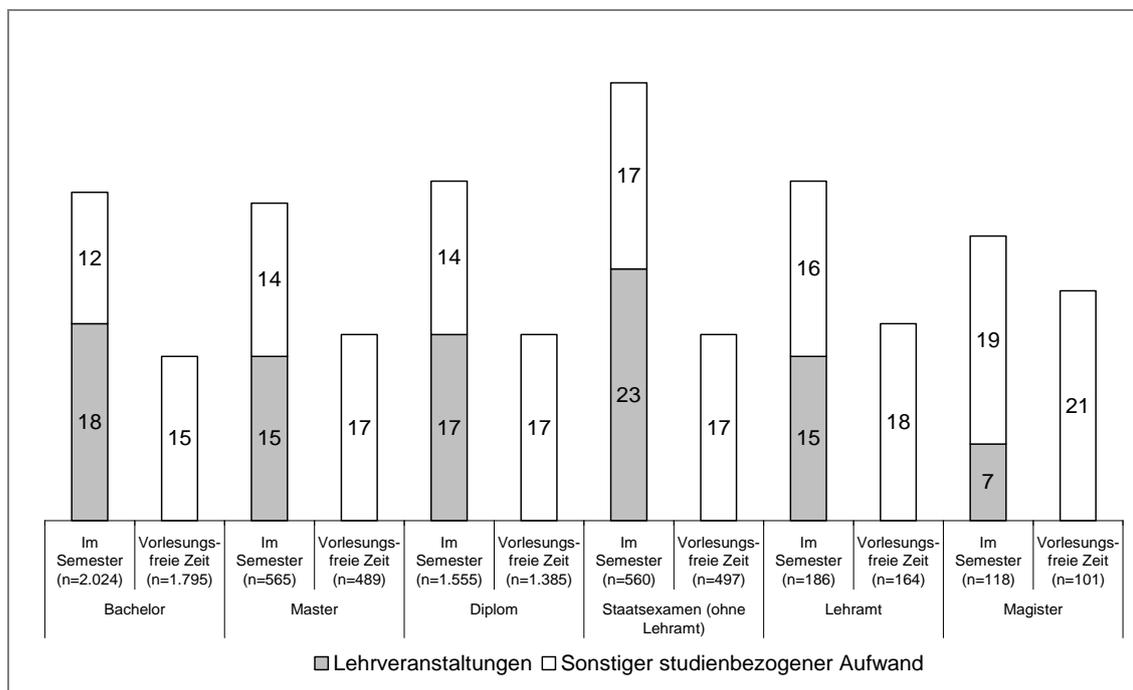
Bei der Betrachtung nach **Fächergruppen** fällt auf, dass besonders die Studierenden der Medizin einen hohen zeitlichen Aufwand im Semester angeben (vgl. Tab. 4.21). In der vorlesungsfreien Zeit weisen sie im Vergleich zu den anderen Fächergruppen an der Universität allerdings die geringsten Werte beim sonstigen studienbezogenen Aufwand auf. In den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und Mathematik/Naturwissenschaften wird außerhalb der Vorlesungszeit ein etwas höherer Zeitaufwand für studienbezogene Aktivitäten angegeben. Insgesamt sind die Differenzen der Fächergruppen an den Universitäten in diesem Bereich aber gering. Bei den Betrachtungen des Studienaufwands innerhalb des Semesters sind hingegen die Studierenden der Ingenieurwissenschaften an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften hervorzuheben. Diese weisen sowohl bei den Lehrveranstaltungen als auch bei sonstigen Tätigkeiten, die für das Studium Relevanz haben, hohe Werte auf. Außerhalb der Vorlesungszeit sind es indes die Sprach- und Kulturwissenschaften, die den höchsten Studienaufwand angeben.

Tab. 4.21: Zeitaufwendungen der Studierenden für das Studium, nach Fächergruppe und Hochschultyp (Mittelwerte, in h/Woche)

	n	Im Semester		Vorlesungsfreie Zeit
		Lehrveranstaltungen	Sonstiger studienbezogener Aufwand	Sonstiger studienbezogener Aufwand
<b>Universität</b>				
Ingenieurwissenschaften	1.005	18,0	12,4	17,4
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	754	14,6	13,9	18,5
Sprach- und Kulturwissenschaften	744	11,9	14,8	18,0
Mathematik/Naturwissenschaften	666	17,0	15,6	18,3
Medizin	425	23,8	17,1	15,6
Sonstige	161	13,5	11,9	17,7
<b>Hochschule für angewandte Wissenschaften</b>				
Ingenieurwissenschaften	567	22,6	12,1	10,6
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	336	19,5	10,7	11,5
Sprach- und Kulturwissenschaften	92	21,4	11,8	13,8
Mathematik/Naturwissenschaften	112	21,1	10,8	11,2
Medizin	n. F.	-	-	-
Sonstige	58	17,6	15,1	18,7

Interessant sind auch die Einschätzungen der Studierenden differenziert nach **Abchlussart**. So fällt auf, dass die Staatsexamensstudierenden (ohne Lehramt) den höchsten zeitlichen Aufwand im Semester angeben (vgl. Abb. 4.40). Diese hohen Werte sind vor allem auf den beschriebenen Facheffekt der Medizin zurückzuführen. Die Bachelor- und Masterstudierenden betreiben durchschnittlich keinen größeren Studienaufwand als die Diplom- oder Lehramtsstudierenden. Eine erhebliche zeitliche Überlastung in den neuen Studiengängen, wie sie oftmals medial diskutiert wird, lässt sich mit den vorliegenden Daten nicht nachweisen. Da die Studierenden, die einen Magisterabschluss anstreben, sich ausschließlich am Ende ihres Studiums befinden, ist es nicht verwunderlich, dass sie den geringsten zeitlichen Aufwand für Lehrveranstaltungen und deutlich mehr für sonstigen studienbezogenen Aufwand angeben. In der vorlesungsfreien Zeit verteilen sich die Stundenwerte sehr ähnlich. Der vergleichsweise niedrigste Wert ist für die Bachelorstudierenden feststellbar. Aus bereits genannten Gründen weisen hier die Magisterstudierenden deutlich höhere Stundenwerte auf.

Abb. 4.40: Zeitaufwendungen der Studierenden für das Studium, nach Abschlussart (Mittelwerte, in h/Woche)



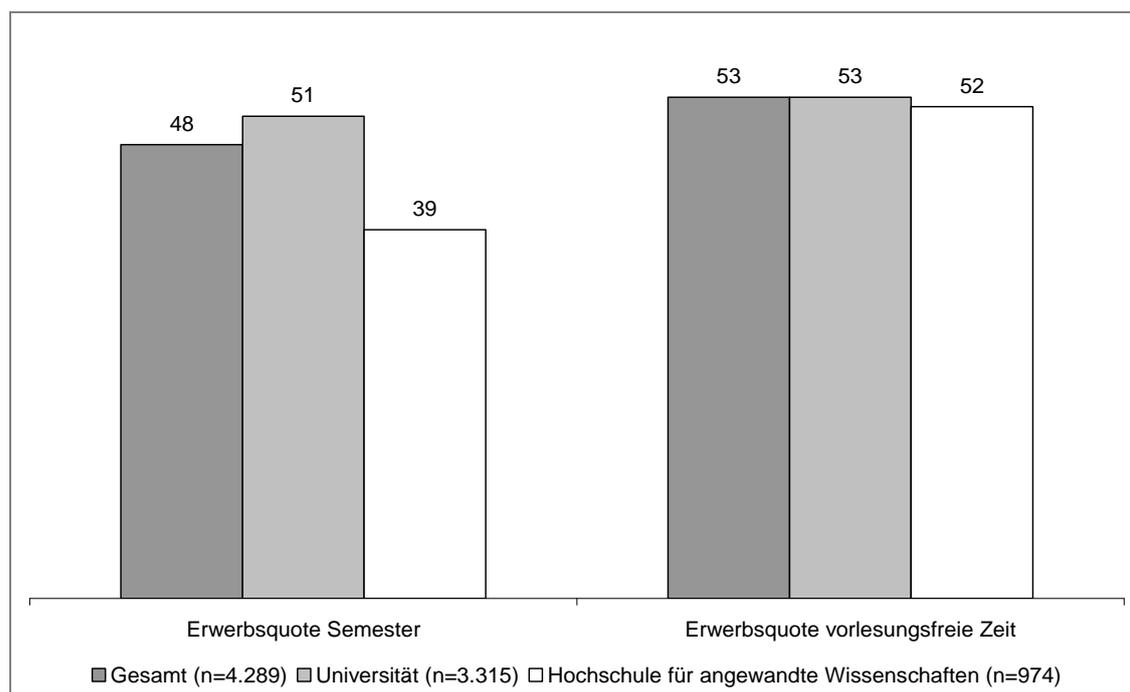
### 4.5.3 Erwerbsquote und zeitlicher Aufwand für die Erwerbstätigkeit

Neben dem Studium hat ein Teil der Studierenden aufgrund unterschiedlicher Motive eine Erwerbstätigkeit aufgenommen. Die vorliegenden Daten der Sächsischen Studierendenbefragung zeigen, dass während des Semesters knapp 48 % einer bezahlten Erwerbstätigkeit in unterschiedlichem Umfang (mindestens 1h/Woche) nachgehen (vgl. Abb. 4.41). In der vorlesungsfreien Zeit sind es 53 %. Die Differenzierung nach **Hochschultyp** verdeutlicht dazu, dass die Studierenden an den Universitäten deutlich häufiger im Semester (51 %) jobben und somit Lehrveranstaltungen und Erwerbstätigkeit koordinieren müssen, während es in der vorlesungsfreien Zeit keine Unterschiede zu den Studierenden der Hochschulen für angewandte Wissenschaften gibt.

Die Differenzierung nach **Fächerguppen** und Hochschultyp offenbart, dass besonders häufig die Studierenden der Sprach- und Kulturwissenschaften (Semester: 64 %, Vorlesungsfreie Zeit: 62 %) sowie der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Semester 51 %, Vorlesungsfreie Zeit: 62 %) an den Universitäten einer Erwerbstätigkeit nachgehen (vgl. Tab. 4.22). An den Fachhochschulen sind die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften hervorzuheben. Im Semester ist hier die Hälfte der Studierenden in unterschiedlichem Umfang erwerbstätig und in der vorlesungsfreien Zeit sind es 60 %.

Auf Ebene der **Abschlussarten** fallen die geringeren Anteilswerte von erwerbstätigen Studierenden (im Semester) bei den Staatsexamens- (ohne Lehramt) und den Bachelorstudiengängen auf (vgl. Abb. 4.42). Scheinbar wirkt sich hier der von den Studierenden angegebene höhere Zeitaufwand für die Bewältigung des Studiums aus. Sowohl im Semester als auch in der vorlesungsfreien Zeit zeigen hingegen die Studierenden, die das Lehramt oder einen Magisterabschluss anstreben, deutlich höhere Werte.

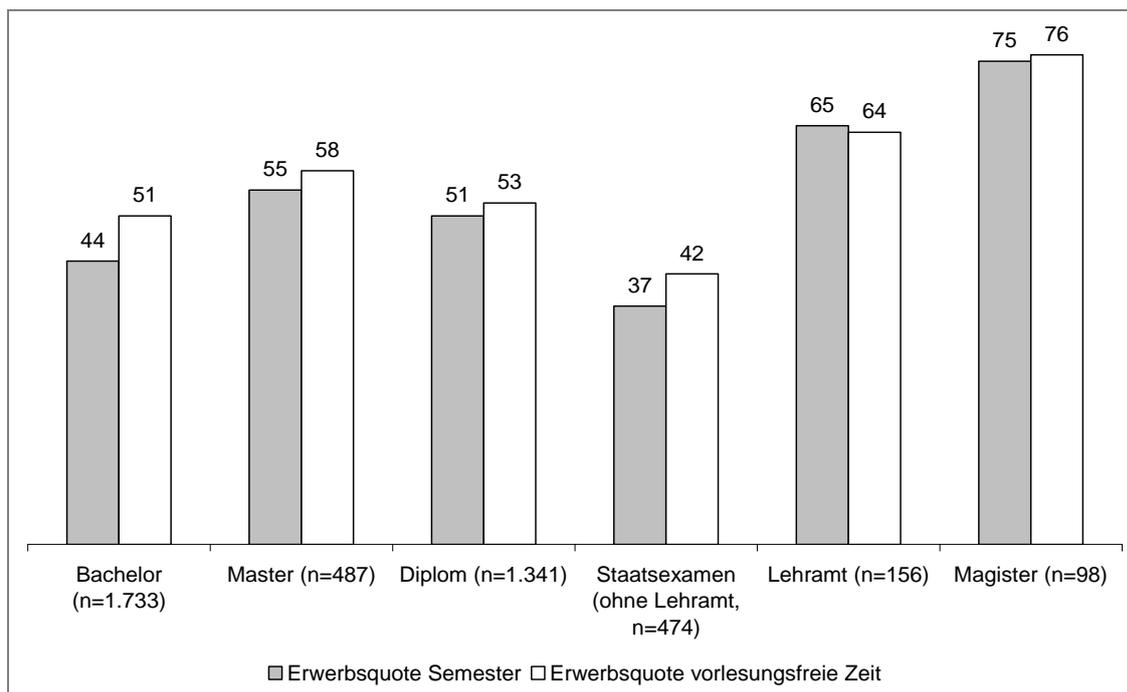
Abb. 4.41: Erwerbsquoten, nach Hochschultyp (in %)



Tab. 4.22: Erwerbsquoten, nach Fächergruppe und Hochschultyp (in %)

	n	Im Semester	Vorlesungsfreie Zeit
<b>Universität</b>			
Ingenieurwissenschaften	874	47,7	48,9
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	661	51,4	59,0
Sprach- und Kulturwissenschaften	662	63,7	61,8
Mathematik/Naturwissenschaften	584	47,8	47,4
Medizin	357	33,3	38,3
Sonstige	133	60,2	64,0
<b>Hochschule für angewandte Wissenschaften</b>			
Ingenieurwissenschaften	462	34,8	52,8
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	269	49,1	60,2
Sprach- und Kulturwissenschaften	77	49,4	49,3
Mathematik/Naturwissenschaften	95	36,8	44,6
Medizin	n. F.	-	-
Sonstige	46	23,9	37,0

Abb. 4.42: Erwerbsquoten, nach Abschlussart (in %)

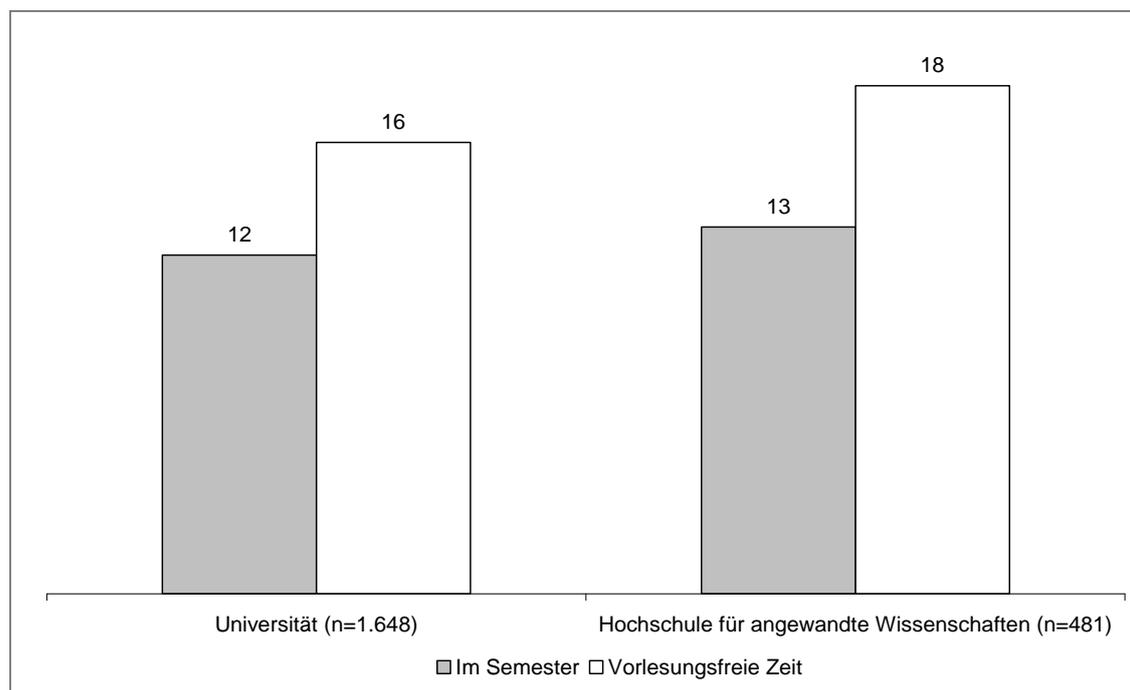


Für die Berechnung des durchschnittlichen Zeitaufwands, den die Studierenden für eine Erwerbstätigkeit in einer typischen Woche aufbringen, wurden nur Befragte berücksichtigt, die mindestens 1h/Woche einer Erwerbstätigkeit nachgehen.

Zwischen den beiden **Hochschultypen** zeigen sich nur geringfügige Unterschiede bei der Erwerbsdauer. Wie bereits gezeigt werden konnte, gehen die Studierenden der Universitäten zwar häufiger einer Erwerbstätigkeit im Semester nach, allerdings unterscheidet sich diese im zeitlichen Umfang nicht von denen der Studierenden an den Fachhochschulen (vgl. Abb. 4.43). Für die vorlesungsfreie Zeit geben die Studierenden an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften jedoch einen etwas höheren Zeitaufwand an als die Universitätsstudierenden.

Differenziert nach **Fächerguppe** und Hochschultyp ist beobachtbar, dass die Studierenden der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an den Universitäten (Semester: 13h/Woche; Vorlesungsfreie Zeit: 17h/Woche) sowie die der Ingenieurwissenschaften an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften (Semester: 13h/Woche; Vorlesungsfreie Zeit: 19h/Woche) den durchschnittlich höchsten Stundenaufwand pro Woche aufweisen (vgl. Tab. 4.23). Allerdings variieren die Angaben, wie viele Stunden in einer typischen Woche durchschnittlich für die Erwerbstätigkeit aufgewendet werden, zwischen den Fächerguppen nur geringfügig.

Abb. 4.43: Zeitaufwendungen der Studierenden für die Erwerbstätigkeit, nach Hochschultyp (Mittelwerte, in h/Woche)

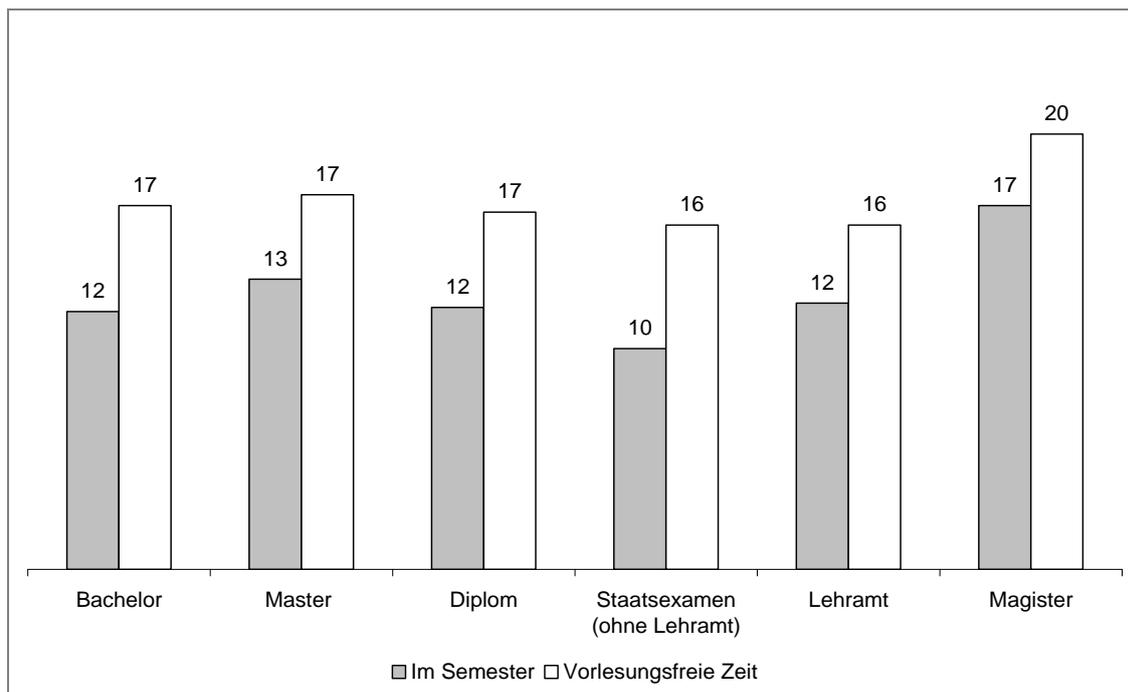


Tab. 4.23: Zeitaufwendungen der Studierenden für die Erwerbstätigkeit, nach Fächergruppe und Hochschultyp (Mittelwerte, in h/Woche)

	Im Semester	Vorlesungsfreie Zeit
<b>Universität</b>		
Ingenieurwissenschaften	11,6	16,3
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	13,4	17,3
Sprach- und Kulturwissenschaften	12,8	15,7
Mathematik/Naturwissenschaften	11,4	15,2
Medizin	9,6	16,5
Sonstige	12,8	15,8
<b>Hochschule für angewandte Wissenschaften</b>		
Ingenieurwissenschaften	13,2	18,7
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	12,8	17,9
Sprach- und Kulturwissenschaften	11,5	18,1
Mathematik/Naturwissenschaften	10,9	14,7
Medizin	-	-
Sonstige	-	-

Wie bei den Betrachtungen der Fächergruppen zeigen sich auch auf Ebene der **Abschlussarten** kaum Differenzen. Einzig die Studierenden der Staatsexamensstudiengänge geben etwas geringfügigere Werte an, während die Magisterstudierenden deutlich mehr Zeit für Erwerbstätigkeiten aufbringen (vgl. Abb. 4.44).

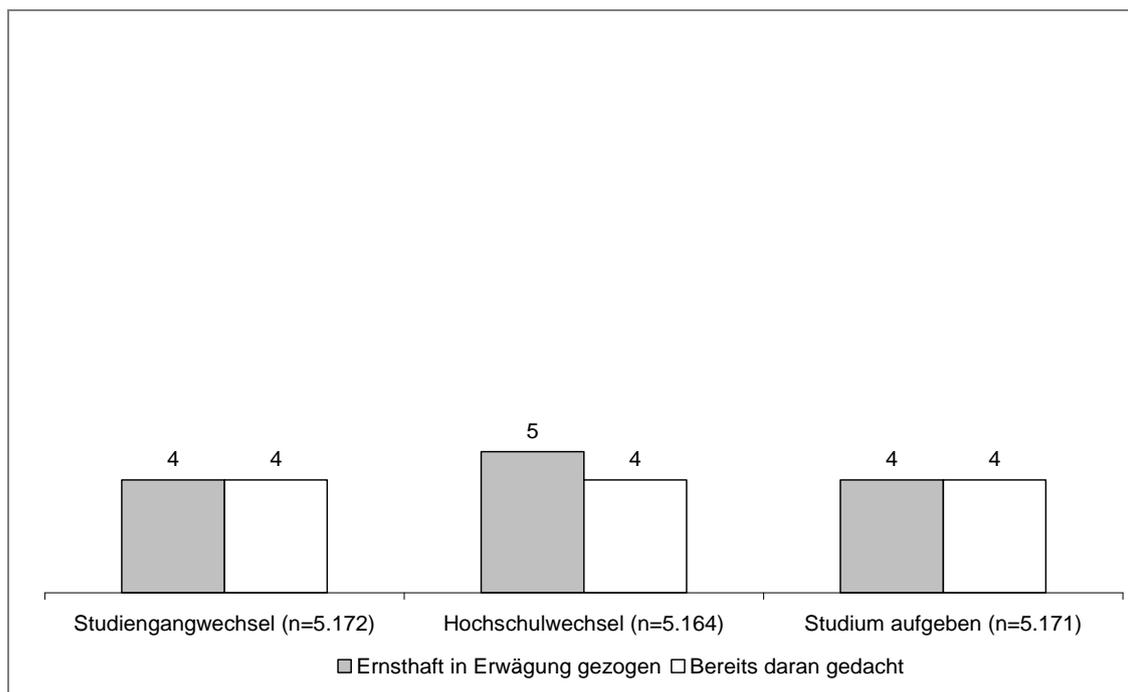
Abb. 4.44: Zeitaufwendungen für die Erwerbstätigkeit, nach Abschlussart (Mittelwerte, in h/Woche)



#### 4.5.4 Wechsel- und Abbrucherwägungen

Häufige Schwierigkeiten im Studium können dazu führen, dass die Studierenden in Erwägung ziehen, ihr aktuelles Studienfach bzw. ihre Hochschule zu wechseln oder sogar das Studium ganz aufzugeben. Befragt danach, ob die Studierenden sich mit diesen Überlegungen auseinandersetzen (vgl. Frage 46), zeigt sich im Ergebnis, dass 4 % der Befragten einen Studienabbruch ernsthaft in Erwägung ziehen und weitere 4 % sich zumindest darüber Gedanken gemacht haben (vgl. Abb. 4.45). Die gleiche Verteilung ist für die Überlegungen hinsichtlich eines Studiengangwechsels feststellbar. Hingegen beschäftigen sich geringfügig mehr Studierende ernsthaft mit einem Wechsel der Hochschule (5 %).

Abb. 4.45: Wechsel- und Abbrucherwägungen (in %)

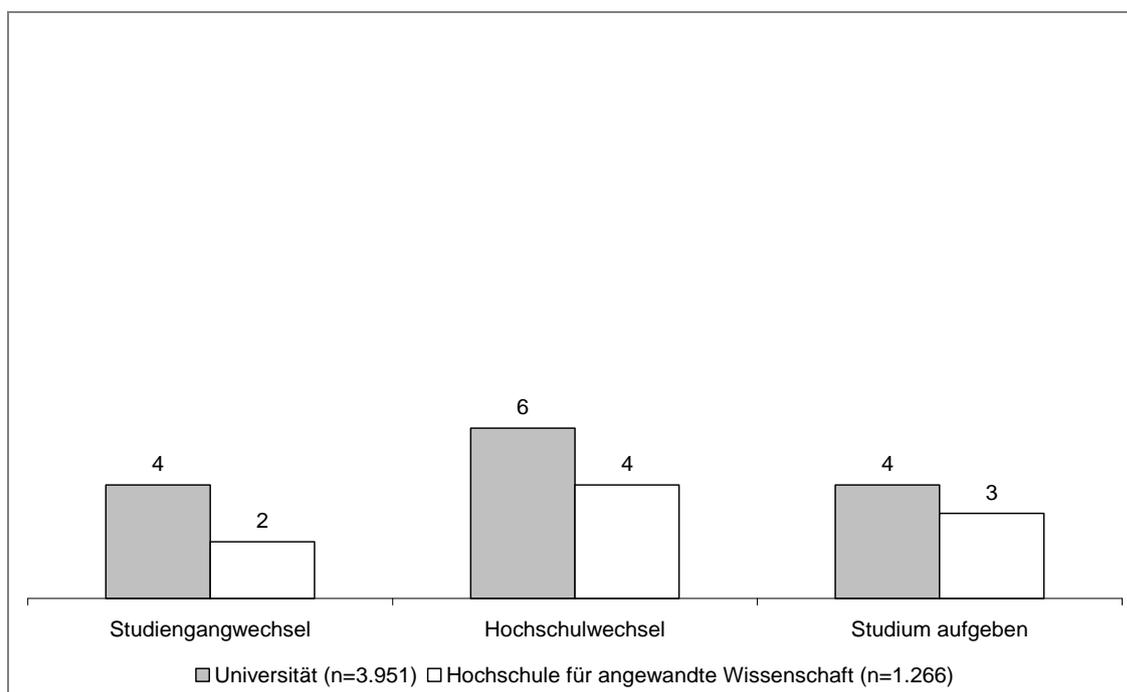


Für die nachfolgenden Betrachtungen werden nur diejenigen Studierenden herangezogen, die ernsthafte Wechselabwägungen angegeben haben.

Differenziert nach **Hochschultyp** fällt auf, dass die Universitätsstudierenden sich etwas häufiger ernsthaft mit einem Wechsel des Studiengangs oder der Hochschule beschäftigen (vgl. Abb. 4.46). Die Möglichkeit eines Studienabbruchs zieht hingegen an beiden Hochschultypen ein fast gleichgroßer Anteil an Studierenden in Betracht.

Unterscheidet man die Hochschultypen nochmals nach **Fächerguppen**, fallen größere Unterschiede auf. Während sich an den Universitäten 6 % der Studierenden der Sprach- und Kulturwissenschaften ernsthaft mit einem Wechsel des Studiengangs beschäftigen, findet sich bei ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen an den Fachhochschulen kein Studierender bzw. keine Studierende, der/die dies angibt (vgl. Tab. 4.24). Beachtenswert ist außerdem, dass von den angehenden Mediziner/innen nur wenige einen Wechsel/Abbruch in Betracht ziehen. Hingegen zeigen sich die vergleichsweise höchsten Anteile (9 %) von Studierenden, die einen Hochschulwechsel sehr wahrscheinlich planen, in den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an den Universitäten.

Abb. 4.46: Wechsel- und Abbrucherwägungen, nach Hochschultyp (1=gar nicht bis 5=sehr ernsthaft, Werte 4+5, in %)



Tab. 4.24: Wechsel- und Abbrucherwägungen, nach Fächergruppe und Hochschultyp (1=gar nicht bis 5=sehr ernsthaft, Werte 4+5, in %)

	n	Studien- gangwechsel	Hochschul- wechsel	Studium aufgeben
<b>Universität</b>				
Ingenieurwissenschaften	1.064	4,0	3,4	2,7
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	773	4,8	8,8	4,7
Sprach- und Kulturwissenschaften	757	5,7	6,5	6,2
Mathematik/Naturwissenschaften	690	3,5	5,1	4,8
Medizin	443	2,5	3,6	2,0
Sonstige	165	5,0	11,6	4,2
<b>Hochschule für angewandte Wissenschaften</b>				
Ingenieurwissenschaften	624	1,5	3,2	2,4
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	347	2,3	4,0	3,5
Sprach- und Kulturwissenschaften	87	0,0	1,1	3,1
Mathematik/Naturwissenschaften	118	3,4	5,0	2,5
Medizin	n. F.	-	-	-
Sonstige	57	3,5	3,5	3,4

Bei der Betrachtung nach **Abschlussart** können Unterschiede bei den Wechsel- und Abbrucherwägungen festgestellt werden. Ein Studiengangwechsel wird am häufigsten ernsthaft von den Studierenden der Lehramts- und Bachelorstudiengänge (jeweils 6 %) erwogen (vgl. Tab. 4.25). Bei den Masterstudierenden sind es hingegen lediglich 2 %, die intensiver mit diesem Gedanken spielen. Besonders bei den Absichten, die Hochschule zu wechseln, stechen die Bachelorstudierenden hervor. Fast jede/r Zehnte dieser Studierenden hat dies ernsthaft in Erwägung gezogen. Allerdings könnte bei diesen Angaben auch zum Tragen gekommen sein, dass die Bachelorstudierenden einen Hochschulwechsel im Zuge der Aufnahme eines Masterstudiengangs angeben wollten. Das Studium ganz aufgeben zu wollen, wird ebenfalls am seltensten von den Studierenden angegeben, die sich in einem Masterprogramm befinden (2 %), während sich die Studierenden der Lehramts- (6 %) und Magisterstudiengänge (8 %) schon etwas häufiger mit diesem Vorhaben befasst haben. Der hohe Wert der Magisterstudierenden dürfte auch damit in Verbindung stehen, dass diese Gruppe bereits häufiger das Studium unterbrochen hat.

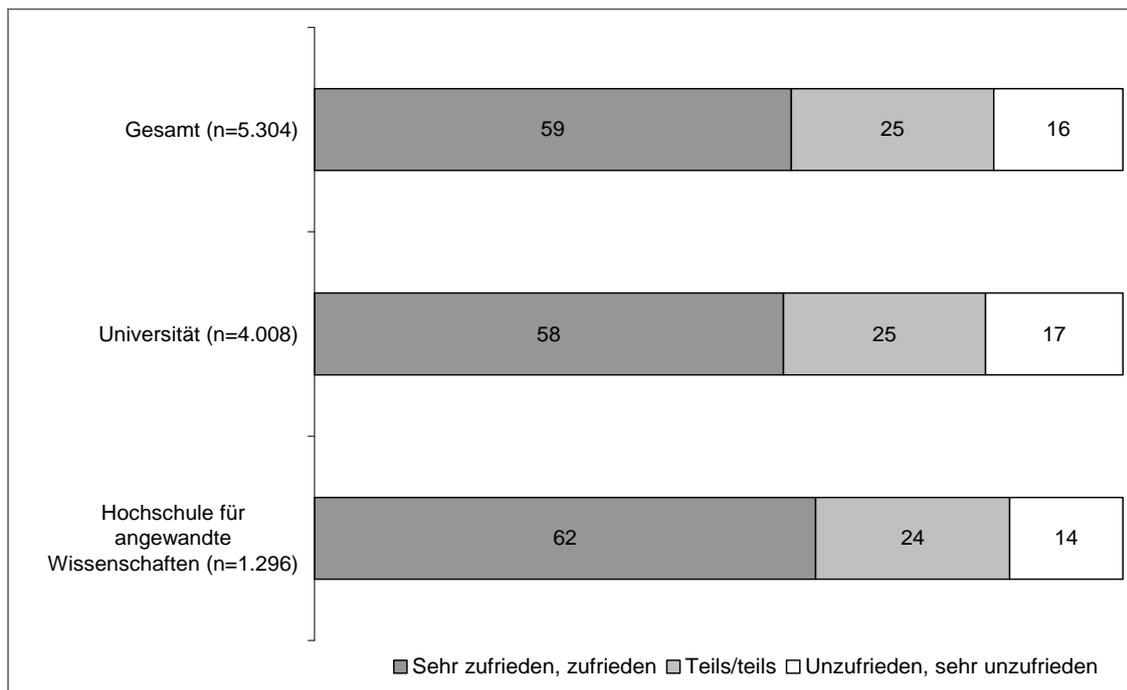
Tab. 4.25: Wechsel- und Abbrucherwägungen, nach Abschlussart (1=gar nicht bis 5=sehr ernsthaft, Werte 4+5, in %)

	n	Studien- gangwechsel	Hochschul- wechsel	Studium aufgeben
Bachelor	2.032	5,5	9,1	5,2
Master	597	2,0	2,5	1,8
Diplom	1.692	2,2	2,0	2,7
Staatsexamen (ohne Lehramt)	582	3,8	3,9	3,3
Lehramt	187	5,9	4,3	5,8
Magister	128	4,6	1,6	7,8

#### 4.5.5 Gesamtzufriedenheit

Als ein globaler Indikator der Studiensituation wurde im Fragebogen der Sächsischen Studierendenbefragung die Gesamtzufriedenheit der Studierenden mit ihrem derzeitigen Studium erfragt (vgl. Frage 56). Von allen befragten Studierenden geben insgesamt 59 % an, (sehr) zufrieden mit ihrer aktuellen Studiensituation zu sein (vgl. Abb. 4.47). Ein weiteres Viertel ist zumindest teilweise zufrieden und 16 % geben an, eher unzufrieden zu sein. Dabei weisen – getrennt nach **Hochschultyp** betrachtet – die Hochschulen für angewandte Wissenschaften leicht positivere Bewertungen auf.

Abb. 4.47: Gesamtzufriedenheit mit der derzeitigen Studiensituation, nach Hochschultyp (in %)



Getrennt nach **Fächerguppe** und Hochschultyp wird ersichtlich, dass sich die zufriedensten Studierenden – trotz der hohen Leistungsanforderungen und der daraus resultierenden Belastungen – in der Fächergruppe Medizin befinden. 70% geben hier an, (sehr) zufrieden mit ihrer aktuellen Studiensituation zu sein (vgl. Tab. 4.26). An den Fachhochschulen sind es hingegen die Studierenden der Ingenieurwissenschaften, die mit 67 % den höchsten Wert aufweisen. Klar unzufriedener sind indessen die Studierenden der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an den Universitäten sowie der Sprach- und Kulturwissenschaften beider Hochschultypen. In diesen Fächergruppen gibt nur etwas weniger als die Hälfte der Studierenden an, mit der aktuellen Studiensituation (sehr) zufrieden zu sein.

Die Betrachtung nach **Studienbereichen** ergibt ein differenziertes Bild. So sind die hohen Zufriedenheitswerte der Medizin vor allem auf die Studierenden der Humanmedizin zurückzuführen, bei denen mehr als drei Viertel der Studierenden eine sehr positive Bewertung abgegeben haben (vgl. Tab. A 4.18). Ähnlich hohe Zufriedenheitswerte zeigen sich in der Verkehrstechnik (72 %) und in der Elektrotechnik (70 %).

Tab. 4.26: Gesamtzufriedenheit mit der derzeitigen Studiensituation, nach Fächergruppe und Hochschultyp (in %)

	n	Sehr zufrieden, zufrieden	Teils/teils	Unzufrieden, sehr unzufrieden
<b>Universität</b>				
Ingenieurwissenschaften	1.074	65,4	21,2	13,4
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	792	47,8	30,6	21,6
Sprach- und Kulturwissenschaften	772	49,3	29,0	21,7
Mathematik/Naturwissenschaften	703	62,3	22,5	15,2
Medizin	440	70,2	21,6	8,2
Sonstige	168	53,5	28,6	17,9
<b>Hochschule für angewandte Wissenschaften</b>				
Ingenieurwissenschaften	624	67,3	21,6	10,7
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	365	59,2	25,8	15,1
Sprach- und Kulturwissenschaften	97	49,5	33,0	17,6
Mathematik/Naturwissenschaften	119	63,9	21,8	14,3
Medizin	n. F.	-	-	-
Sonstige	58	51,7	25,9	22,4

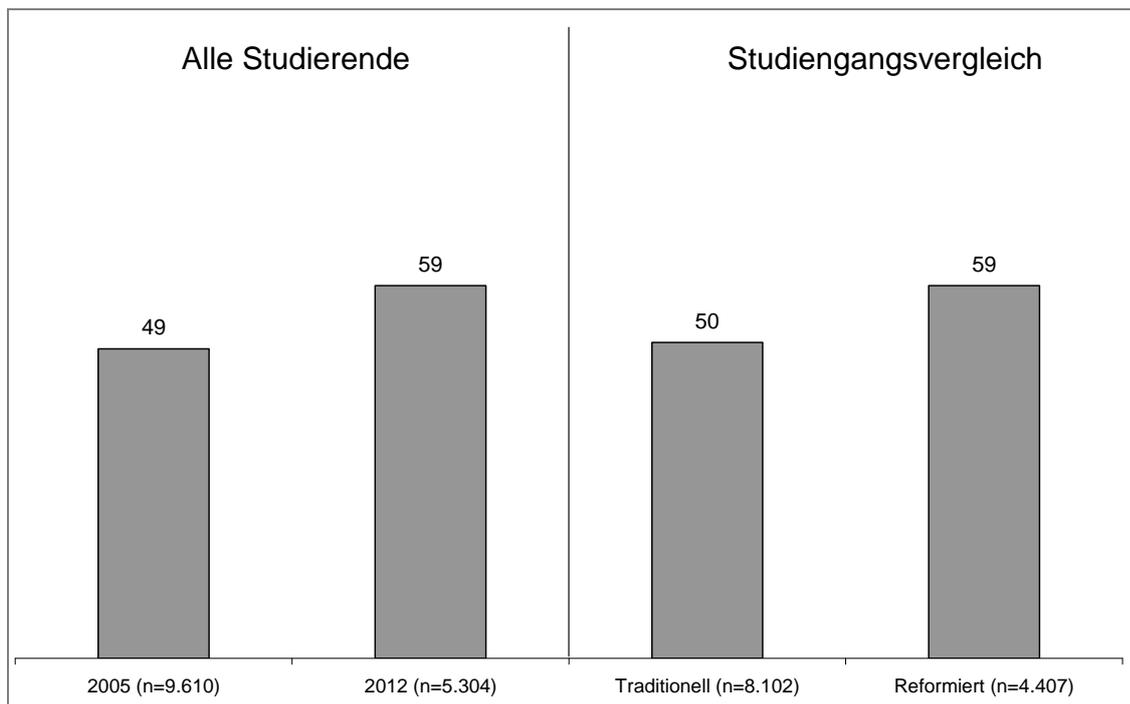
Ebenso spielt für die Einschätzung die angestrebte **Abschlussart** eine Rolle. Die Magisterstudierenden, die schon weit in ihrem Studium fortgeschritten sind, sind am unzufriedensten mit ihrer derzeitigen Situation (vgl. Tab. 4.27). Aber auch die Lehramts- und Bachelorstudierenden weisen höhere Anteile von unzufriedenen Studierenden auf. Etwa jede/r Fünfte gibt hier eine negative Einschätzung ab. Die Master-, Staatsexamens- (ohne Lehramt) und Diplomstudierenden sind dagegen in der deutlichen Mehrheit mit der Studiensituation zufrieden, wobei diejenigen, die ein Diplom anstreben, mit 67 % die höchsten Zufriedenheitswerte aufweisen.

Tab. 4.27: Gesamtzufriedenheit mit der Studiensituation, nach Abschlussart (in %)

	n	Sehr zufrieden, zufrieden	Teils/teils	Unzufrieden, sehr unzufrieden
Bachelor	2.103	52,1	27,3	20,6
Master	600	62,0	25,7	12,3
Diplom	1.704	67,0	20,9	12,1
Staatsexamen (ohne Lehramt)	583	65,3	23,8	10,9
Lehramt	185	49,2	31,4	19,4
Magister	130	40,8	34,6	24,6

Im Vergleich zu den Einschätzungen der Studierenden **2005** zeigt sich, dass die Gesamtzufriedenheit – trotz gesteigener Kritik bei einzelnen Aspekten der Studienbedingungen – leicht angestiegen ist (vgl. Abb. 4.48). War 2005 noch knapp die Hälfte der Befragten mit ihrer Studiensituation zufrieden, so sind es sieben Jahre später 60 %. Dieses Bild ist auch beim Vergleich der traditionellen und reformierten Studiengänge beobachtbar.

Abb. 4.48: Gesamtzufriedenheit mit der derzeitigen Studiensituation 2012 und 2005 (in %)



---

## 5 STUDIENVERLAUF

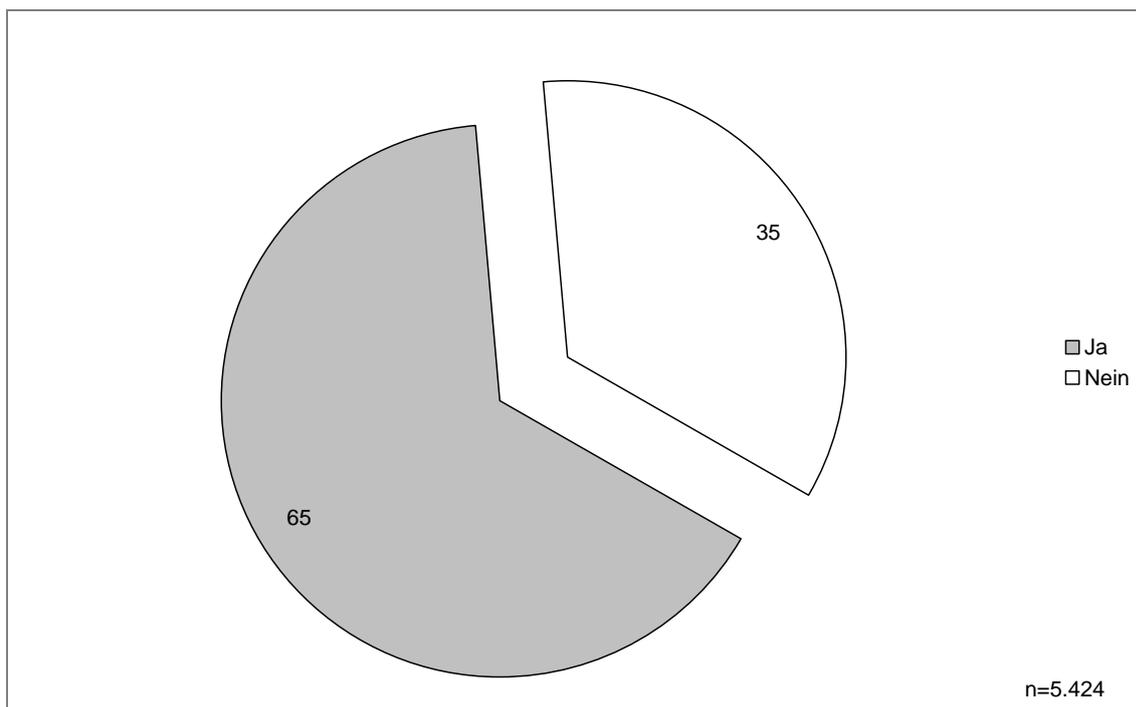
Die Planung des Studiums umfasst nicht nur den Besuch von Lehrveranstaltungen und das Ablegen von Prüfungen. Vielfach sind auch Praktika zu absolvieren und möglicherweise ein Auslandsaufenthalt zu organisieren. Durch Praktika und Auslandsaufenthalte können wichtige Kompetenzen erworben werden, die das im Studium erworbene Fachwissen erweitern und ergänzen. Sie müssen in den Studienverlauf integriert werden, bestenfalls ohne dabei die empfohlene Regelstudienzeit zu überschreiten.

In diesem Kapitel stehen die Erfahrungen und Pläne zu Praktika und Auslandsaufenthalten im Mittelpunkt. Vor der Betrachtung der Auslandsaufenthalte werden die vielfach in Praktika geknüpften Kontakte zu lokal ansässigen Unternehmen und Organisationen dargestellt. Zum Studienverlauf gehören auch die Fragen zum Wechsel von Studiengang bzw. Hochschule sowie zu Unterbrechungen, die sich während eines Studiums aus verschiedenen Gründen ergeben können. Diese beiden Themenfelder schließen das Kapitel ab.

### 5.1 PRAKTIKA WÄHREND DES STUDIUMS

In den meisten Studienordnungen sind im Verlauf des Studiums Praxisphasen vorgesehen, oder werden zumindest empfohlen. In aller Regel nutzen die Studierenden Praktika bei Firmen oder Organisationen, um so einen besseren Einblick in den späteren Berufsalltag zu erlangen. Zum Zeitpunkt der Befragung haben zwei Drittel der Studierenden bereits ein Praktikum absolviert (vgl. Abb. 5.1). Zwischen den Geschlechtern und auch zwischen den Hochschultypen gibt es dabei keine substantziellen Unterschiede (vgl. Tab. A 5.1; Tab. A 5.2). Durchschnittlich absolvieren die Studierenden ein Praktikum bzw. mehrere Praktika mit einer Dauer von fünf Monaten, wobei Männer etwas mehr Zeit für Praktika aufwenden als Frauen (vgl. Tab. A 5.3). Im Vergleich beider **Hochschultypen** sind die Studierenden der Hochschulen für angewandte Wissenschaften mit durchschnittlich sechs Monaten länger mit Praktika beschäftigt als die Befragten der Universitäten (knapp fünf Monate).

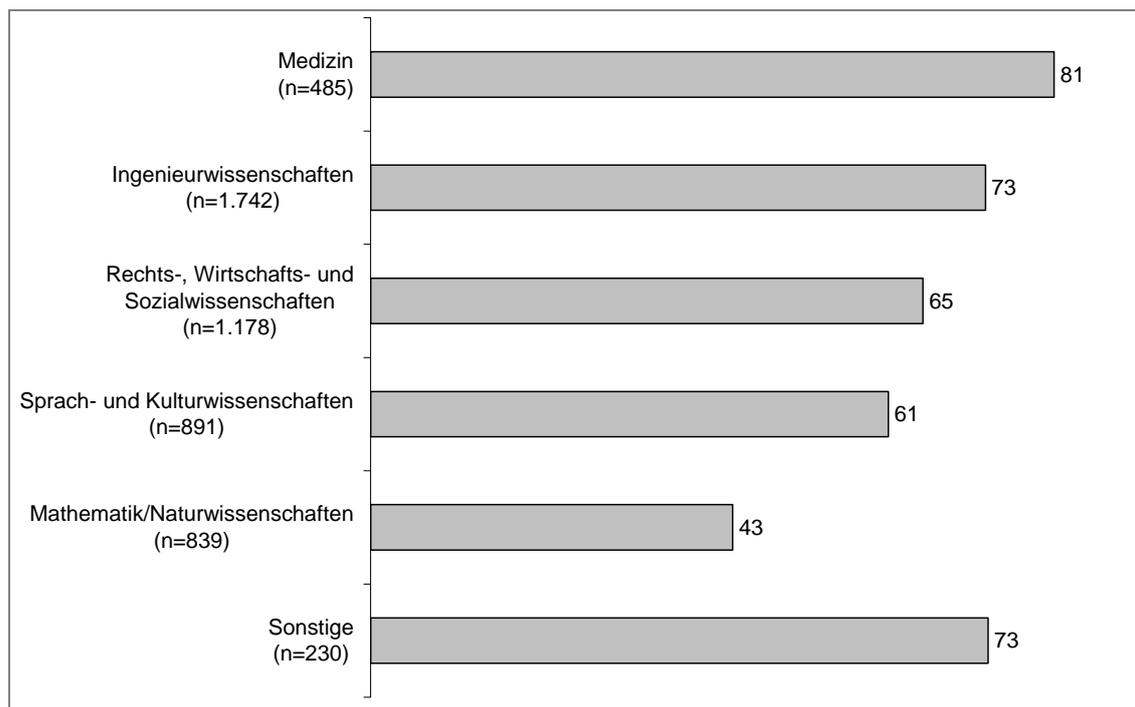
Abb. 5.1: Praktikum absolviert (in %)



Der Großteil der Studierenden der **Fächergruppe** Medizin (81 %) hat bereits praktische Erfahrungen sammeln können (vgl. Abb. 5.2). Dieser hohe Wert lässt sich auf das Krankenpflegepraktikum zurückführen, das von allen Studierenden der Medizin bis zur ersten Ärztlichen Prüfung geleistet werden muss. Die wenigsten Praktika haben die Studierenden der Mathematik/Naturwissenschaften absolviert (43 %). Auch die Dauer der geleisteten Praktika der Studierenden dieser Fächergruppe ist mit knapp vier Monaten die kürzeste (vgl. Tab. A 5.3).

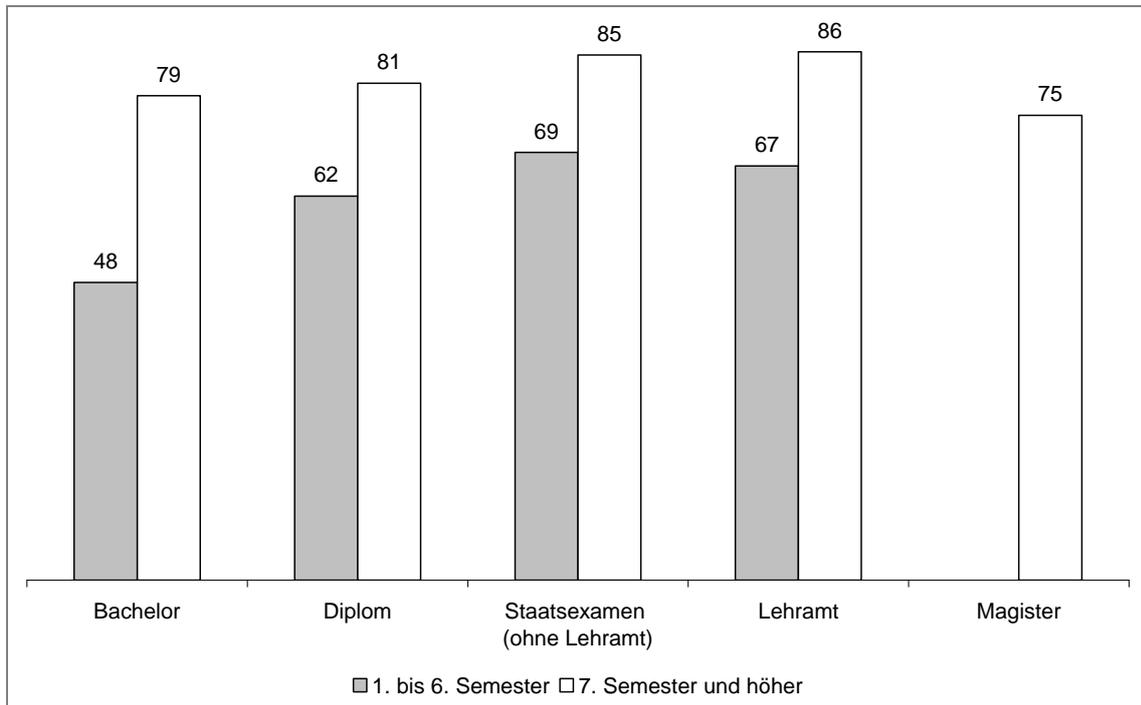
Die Studierenden der neuen **Abschlussarten** (Bachelor 53 %; Master 66 %) können weniger oft praktische Erfahrungen während des Studiums sammeln (vgl. Tab. A 5.4). Etwa drei Viertel der Studierenden der traditionellen Abschlüsse haben demgegenüber angegeben, dass sie bereits ein Praktikum bzw. mehrere Praktika absolvieren konnten.

Abb. 5.2: Praktikum absolviert, nach Fächergruppe (in %)



Bei dieser Betrachtung ist zu beachten, dass das Absolvieren eines Praktikums mit der Zahl der bereits absolvierten Fachsemester zusammenhängt. Studierende in den höheren Semestern haben deutlich häufiger bereits praktische Erfahrungen sammeln können als ihre Kommiliton/innen in der Anfangsphase (vgl. Abb. 5.3). Allerdings wird auch ersichtlich, dass – wenn man nur die Studierenden bis zum 6. Semester betrachtet – die Bachelorstudierenden deutlich seltener ein bereits absolviertes Praktikum angeben, als die Studierenden anderer Studiengänge. Dieser Unterschied wird erst kleiner, wenn sie sieben Semester und länger studieren und damit in vielen Fällen ihre Regelstudienzeit überschreiten. Ein sechssemestriger Bachelor und die Einhaltung der Regelstudienzeit scheint das Sammeln praktischer Erfahrungen im Studium eher zu erschweren.

Abb. 5.3: Praktikum absolviert, nach Abschlussart und Anzahl der Fachsemester (in %)\*

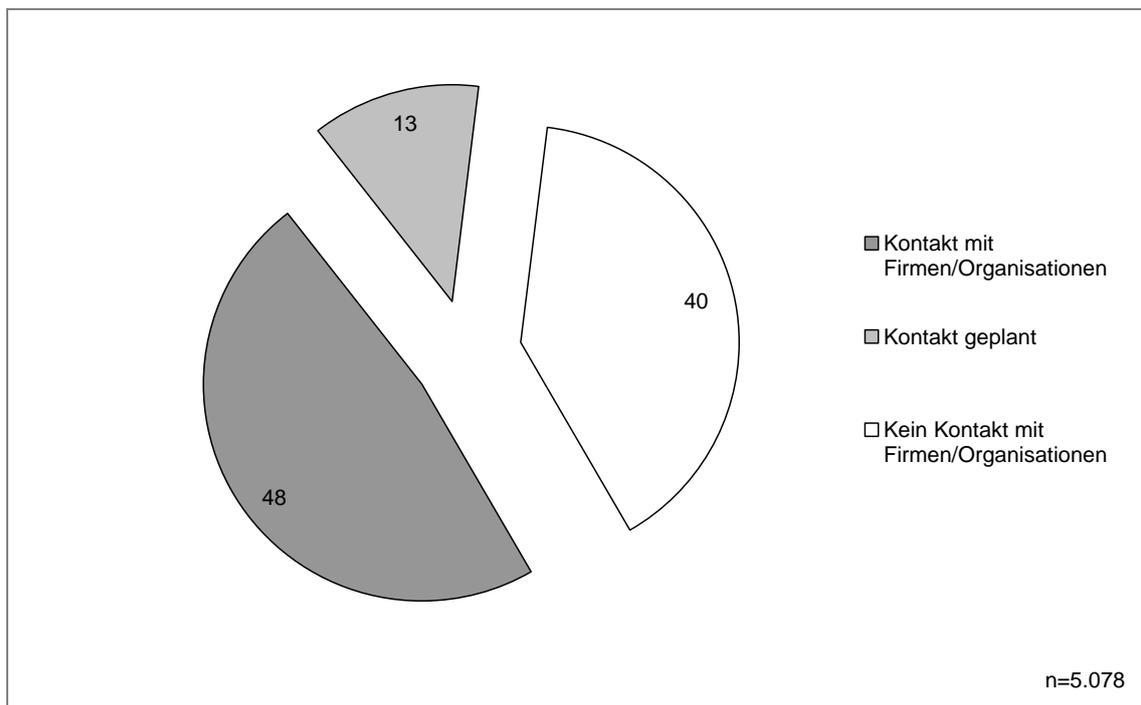


\* In diese Darstellung wurden die Studierenden der Masterstudiengänge nicht aufgenommen, da diese formal in einem niedrigeren Fachsemester studieren, sich aber in einem vorausgehenden Studium für den Master qualifizierten. Eventuelle Verzerrungen bezüglich des Einflusses der Studiendauer sollen so vermieden werden.

## 5.2 KONTAKT ZU FIRMEN UND ORGANISATIONEN

Um die Bindung der sächsischen Studierenden zu den Unternehmen der Region zu erfassen, sollten sie angeben, ob sie im Verlauf ihres Studiums bereits Kontakt zu regional ansässigen Firmen oder Organisationen hatten (vgl. Frage 53). Etwa die Hälfte der Befragten stand schon einmal in Kontakt mit einem lokalen Unternehmen, weitere 13 % planen dies für den weiteren Verlauf ihres Studiums (vgl. Abb. 5.4).

Abb. 5.4: Kontakt zu regionalen Firmen/Organisationen (in %)



In erster Linie treten die Studierenden mit lokalen Firmen im Rahmen eines Praktikums in Kontakt. Dabei gibt es keinen Unterschied, ob der Kontakt bereits bestand oder ob dieser noch geplant ist (vgl. Tab. 5.1). Gleiches gilt für sonstige Unterstützungen<sup>1</sup>. Von den Studierenden, die bereits Kontakt hatten, gab ein knappes Drittel an, dass diese Verbindung im Rahmen einer Seminar- bzw. Abschlussarbeit zustande kam. Die Hälfte der Befragten, die einen Kontakt planen, möchte diesen für eine solche Zusammenarbeit nutzen.

<sup>1</sup> Als sonstige studienbezogene Unterstützungen nannten die Befragten Exkursionen, Workshops und vor allem Tätigkeiten als Werkstudenten oder studentische Hilfskräfte, aber auch Förderungen im Rahmen von Stipendien und Sponsoring.

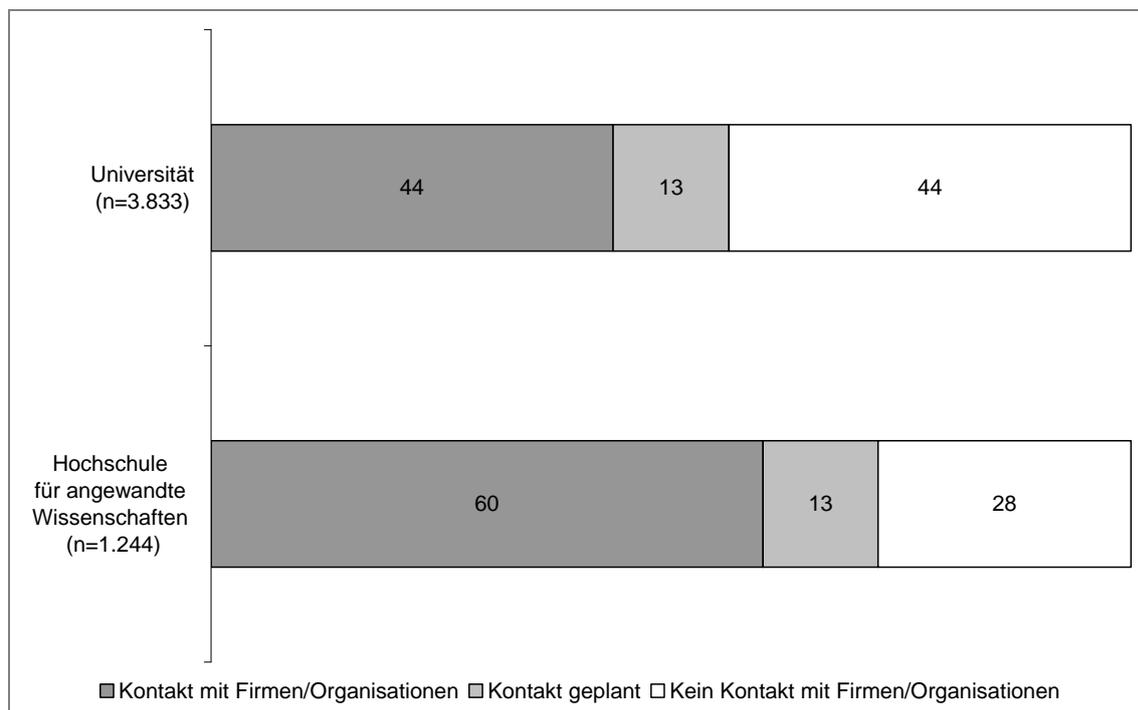
Tab. 5.1: Art des Kontakts zu regionalen Firmen/Organisationen (Mehrfachantwort, in %)

	n	Praktikum	Seminar-/Abschlussarbeit	sonstige Unterstützung
Kontakt mit Firmen/Organisationen	2.420	89,3	34,5	9,1
Kontakt geplant	640	89,1	50,2	9,4

Zwischen den **Geschlechtern** gibt es nur geringe Unterschiede. So geben Männer etwas häufiger an (49 zu 46 %), dass sie bereits in Kontakt mit lokalen Unternehmen standen (vgl. Tab. A 5.5).

Studierende der Hochschulen für angewandte Wissenschaften haben häufiger Kontakt mit sächsischen Firmen. Zwar entspricht der Anteil der Befragten, die den Kontakt zum Befragungszeitpunkt nur geplant haben, an beiden **Hochschultypen** der Gesamtverteilung, jedoch ist der Anteil der Universitätsstudierenden, die bereits in Kontakt mit sächsischen Firmen standen, ein knappes Drittel kleiner als an den Fachhochschulen (vgl. Abb. 5.5).

Abb. 5.5: Kontakt zu regionalen Firmen/Organisationen, nach Hochschultyp (in %)



Bei der Art des Kontakts zeigt sich zwischen den **Hochschultypen** nur ein Unterschied bei der Zusammenarbeit von Firmen und Studierenden im Rahmen einer Seminar- bzw. Abschlussarbeit. An den Hochschulen für angewandte Wissenschaften ist diese Form der Zusammenarbeit deutlich häufiger der Fall (vgl. Tab. A 5.6).

Betrachtet man die Angaben für die verschiedenen **Fächergruppen**, wird ersichtlich, dass der hohe Anteil an Studierenden an Hochschulen für angewandte Wissenschaften auf die Studierenden der Ingenieurwissenschaften zurückzuführen ist. Die Fachhochschulen bilden ihre Studierenden zu einem großen Teil in Studiengängen dieser Fächergruppe aus. Von den Befragten der Ingenieurwissenschaften gaben knapp 60 % an – und damit deutlich mehr als in anderen Fächergruppen – dass sie bereits Kontakt mit lokal ansässigen Firmen und Organisationen hatten und weitere 14 % planen dies (vgl. Tab. A 5.7). In den Sprach- und Kulturwissenschaften ist der Anteil der Studierenden, die keinen Kontakt zu sächsischen Firmen hatten, am größten (51 %). Für die Studierenden in dieser Gruppe sind Auslandsaufenthalte und damit verbundene Praktika von größerer Bedeutung.

Differenziert man die Angaben nach der **Abschlussart** der Befragten, lässt sich konstatieren, dass die Lehramtsstudierenden deutlich seltener Kontakt mit sächsischen Firmen hatten (30 %), als die Studierenden, die andere Abschlüssen anstreben (vgl. Tab. A 5.8). Dieser niedrige Wert lässt sich darauf zurückführen, dass diese Studierenden ihre Praxiserfahrungen an Schulen hauptsächlich im Rahmen des Referendariats sammeln und somit Praktika bei Firmen oder Organisationen eher eine Ausnahme bilden. Von den Befragten der Bachelorstudiengänge konnten zum Befragungszeitpunkt nur 40 % angeben, dass sie bereits Kontakt zu regional ansässigen Firmen hatten. Allerdings planen sie häufiger als Studierende anderer Abschlussarten, noch Kontakt aufzunehmen. Bedenkt man, dass der überwiegende Teil der Bachelorstudierenden ein Masterstudium plant, besteht für diese Gruppe noch immer die Möglichkeit, die praktischen Erfahrungen nach dem erfolgreichen Abschluss des Bachelors, vor oder während des Masterstudiums zu sammeln. Diese Vermutung kann durch den hohen Anteil an Masterstudierenden, die bereits Kontakt zu lokalen Firmen und Organisationen hatten (57 %), gestützt werden.

## 5.3 AUSLANDSAUFENTHALTE

Ziel eines Auslandsaufenthalts während des Studiums sollen die Vertiefung der Fremdsprachenkenntnisse und die (Weiter-)Entwicklung fachlicher bzw. überfachlicher Kompetenzen sein (vgl. Heine/Woisch/Ortenburger 2011: 32 f.). Denn dies sind Fähigkeiten, die auch von deutschen Unternehmen, die Hochschulabsolventinnen und -absolventen beschäftigen, geschätzt und gewünscht werden (vgl. Konegen-Grenier/Placke/Stangl 2011: 95 f.). Eines der zentralen Ziele der Bologna-Reformen ist die Verbesserung der Mobilität der Studierenden. So soll es ihnen auch möglich sein, einen Teil ihres Studiums im Ausland zu verbringen. Allerdings stellen Briedis et al. (2011: 9) fest, dass die internationale Mobilität bei den reformierten Abschlüssen nicht gestiegen ist und Auslandsaufenthalte häufiger erst nach dem Bachelorabschluss realisiert werden. Nachfolgend stehen die bisherigen und die geplanten Auslandsaufenthalte der sächsischen Studierenden im Zentrum der Betrachtung.

### 5.3.1 Absolvierte Auslandsaufenthalte

Die Frage, ob im Verlauf ihres Studiums studienbezogene Auslandsaufenthalte absolviert wurden, bejahen 16 % der Studierenden (vgl. Abb. 5.6).<sup>2</sup> Im Vergleich zum Befragungsjahr 2005 hat sich der Anteil der Studierenden mit Auslandserfahrungen deutlich erhöht<sup>3</sup>. Keine Veränderungen gibt es bei der **Geschlechterverteilung**. Wie schon bei der Befragung im Jahr 2005 sind auch bei der aktuellen Studie knapp zwei Drittel der Studierenden mit Auslandserfahrung Frauen (vgl. Tab. A 5.9). Zwischen den **Hochschularten** lässt sich nur die Tendenz erkennen, dass Studierende an Universitäten (16 %) etwas häufiger als Studierende an Hochschulen für angewandte Wissenschaften (13 %) einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt absolviert haben (vgl. Tab. A 5.10).

Betrachtet man die Auslandsmobilität der Studierenden der jeweiligen **Fächergruppen**, sind neben der Medizin vor allem die Sprach- und Kulturwissenschaften beachtenswert. Ein Viertel der Studierenden dieser Fächergruppe gibt an, bereits einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt absolviert zu haben (vgl. Tab. 5.2). Da in den Sprach- und Kulturwissenschaften oftmals ein Auslandsaufenthalt in den jeweiligen Studienordnungen vorge-

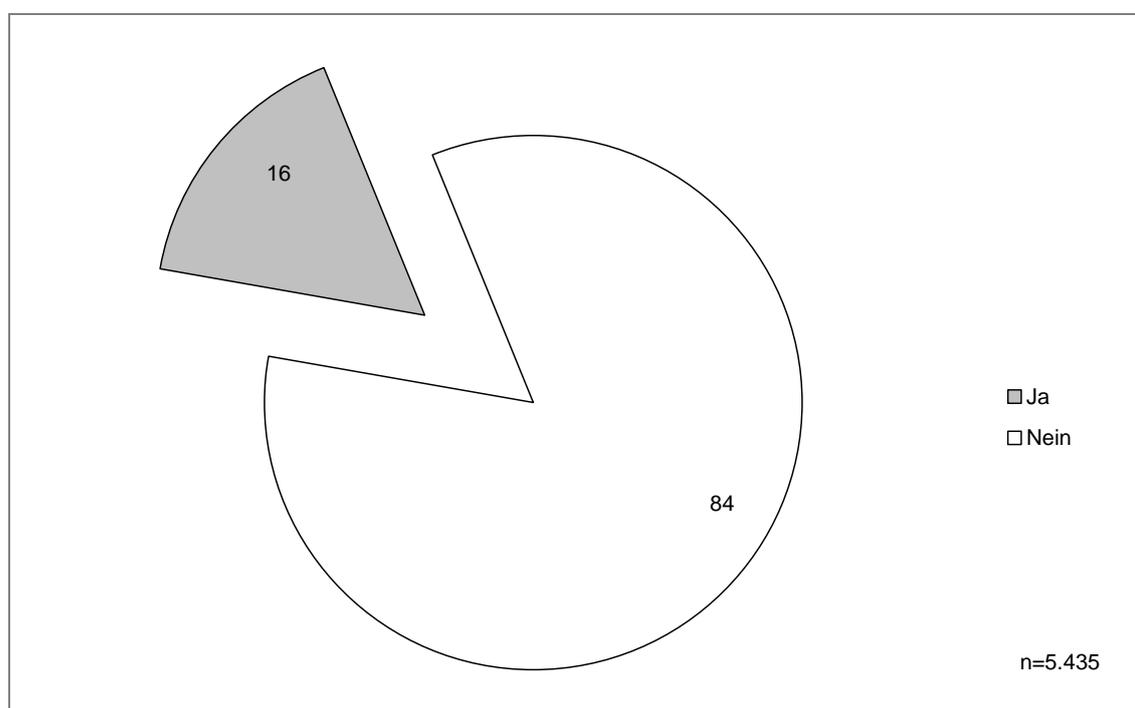
---

<sup>2</sup> Die Motive für einen Auslandsaufenthalt werden im weiteren Verlauf dieses Kapitels dargestellt.

<sup>3</sup> Der Anteil betrug damals 8 %. Allerdings muss bei diesem Vergleich beachtet werden, dass die Studierenden bei der Befragung 2005 nur nach im Ausland studierten Semestern befragt wurden. Kürzere Aufenthalte, wie Praktika oder Sprachkurse konnten so nicht berücksichtigt werden.

sehen ist, ist dieser hohe Anteil nicht überraschend. So spiegelt sich dieses Ergebnis auch in den Werten der einzelnen **Studienbereiche** der Sprach- und Kulturwissenschaften wider. Der Anteil der Studierenden mit Auslandserfahrung liegt in der Allgemeinen und vergleichenden Literatur- und Sprachwissenschaft (63 %) und in der Anglistik/Amerikanistik (50 %) weit über dem der gesamten Fächergruppe (vgl. Tab. A 5.11). Demgegenüber stehen die Studienbereiche Psychologie (9 %) und die Erziehungswissenschaften (7 %) mit dem geringsten Anteil an Studierenden mit Auslandserfahrungen in den Sprach- und Kulturwissenschaften.

Abb. 5.6: Studienbezogene Auslandsaufenthalte absolviert (in %)



Tab. 5.2: Studienbezogene Auslandsaufenthalte, nach Fächergruppe und Geschlecht („Ja“, in %)

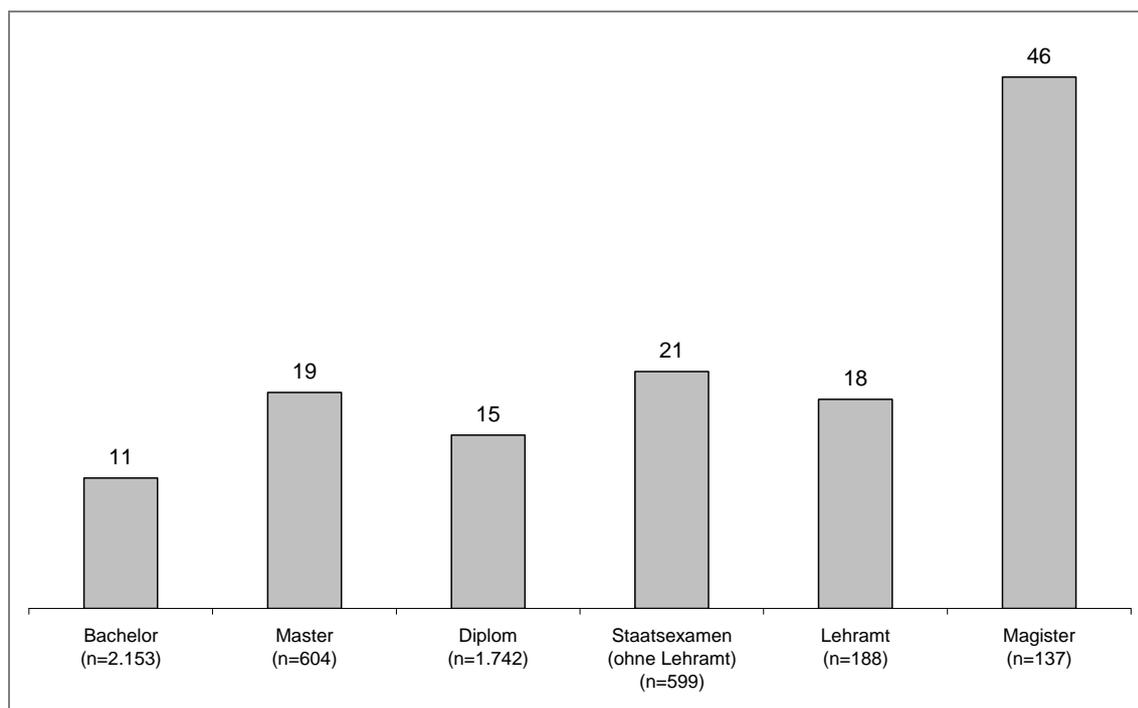
	Ingenieurwissenschaften	Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	Sprach- und Kulturwissenschaften	Mathematik/Naturwissenschaften	Medizin	Sonstige
n	1.679	1.144	861	814	472	222
Gesamt	11,6	15,8	25,0	9,2	23,1	14,0
Frauen	15,3	17,6	26,5	10,3	23,4	16,1
Männer	10,2	13,1	19,3	8,6	22,3	10,1

Die zweitgrößte Fächergruppe von Studierenden mit Auslandserfahrungen ist die der Medizinstudierenden. Ein knappes Viertel (23 %) von ihnen gibt an, sich bereits einige Zeit während des Studiums im Ausland aufgehalten zu haben.

Wie aus Tab. 5.2 weiter hervorgeht, lässt sich auch bei der Auslandsmobilität während des Studiums – wie schon bei der Mobilität bezüglich der Wahl des Hochschulstandorts (vgl. Kapitel 3) – eine höhere Bereitschaft der Frauen erkennen, regional mobil zu werden. In allen Fächergruppen liegt der Anteil der Frauen, die sich bereits studienbezogen im Ausland aufgehalten haben – wenn auch nur knapp – über dem der Männer.

Beim Vergleich absolvierter Auslandsaufenthalte nach **Abschlussart** wird deutlich, dass von den beiden Gruppen der neuen Abschlussarten zumindest die Bachelorstudierenden deutlich seltener Auslandserfahrungen aufweisen können als ihre Kommiliton/innen, die einen anderen Abschluss anstreben (vgl. Abb. 5.7).

Abb. 5.7: Studienbezogene Auslandsaufenthalte absolviert, nach Abschlussart (in %)

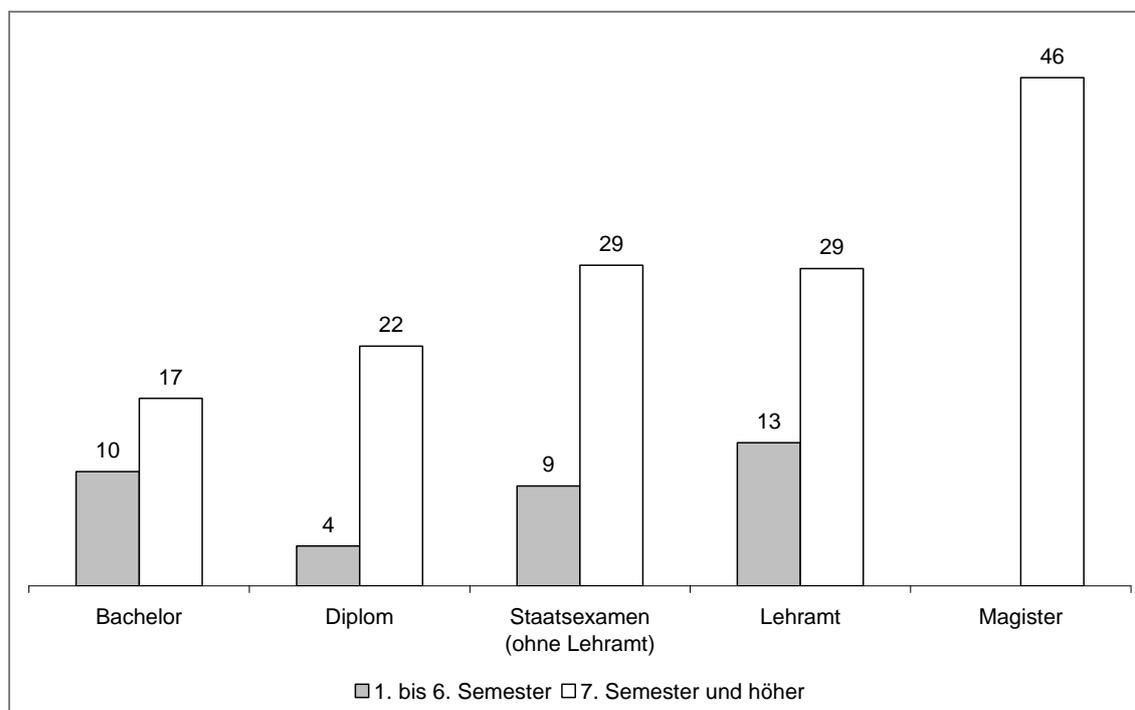


Nur jede/r Zehnte der Bachelorstudierenden hat bereits einen Auslandsaufenthalt absolviert. Briedis et al. (2011: 9) haben darauf hingewiesen, dass diese Studierenden vielfach einen Auslandsaufenthalt erst nach dem Abschluss des Bachelors realisieren. Dass dem so ist, zeigt die deutliche Steigerung des Anteils der Studierenden mit Auslandserfahrung in den Masterstudiengängen (19%). Mit Abstand den höchsten Anteil haben die Studierenden der Magisterstudiengänge; fast die Hälfte berichtet einen Auslandsaufenthalt. Allerdings ist dabei die besondere Zusammensetzung dieser Gruppe von Studierenden zu

beachten. Wie in Kapitel 2 beschrieben, befinden sich alle befragten Magisterstudierenden – aufgrund der Einstellung dieser Studiengänge – in höheren Semestern. Außerdem handelt es sich überwiegend um Studierende der Sprach- und Kulturwissenschaften, die – wie aus Tab. 5.2 hervorgeht – stärker als andere Studierende auslandsmobil sind.

Im Weiteren soll – wie schon beim Praktikum – der Zusammenhang zur Semesteranzahl genauer betrachtet werden. In Abb. 5.8 werden die Studierenden in den ersten sechs und jene in höheren Semestern, differenziert nach den verschiedenen Abschlüssen, gegenübergestellt. In allen Studiengängen berichtet die 2. Studierendengruppe deutlich häufiger einen Auslandsaufenthalt. Deutlich wird, dass für die allermeisten Studierenden ein Auslandsaufenthalt erst in einem höheren Semester in Frage kommt.

Abb. 5.8: Studienbezogene Auslandsaufenthalte absolviert, nach Abschlussart und Anzahl der Fachsemester (in %)



\* In dieser Darstellung wurden die Studierenden der Masterstudiengänge nicht aufgenommen, da diese formal in einem niedrigeren Fachsemester studieren, sich aber in einem vorausgehenden Studium für den Master qualifizierten. Eventuelle Verzerrungen bezüglich des Einflusses der Studiendauer sollen so vermieden werden.

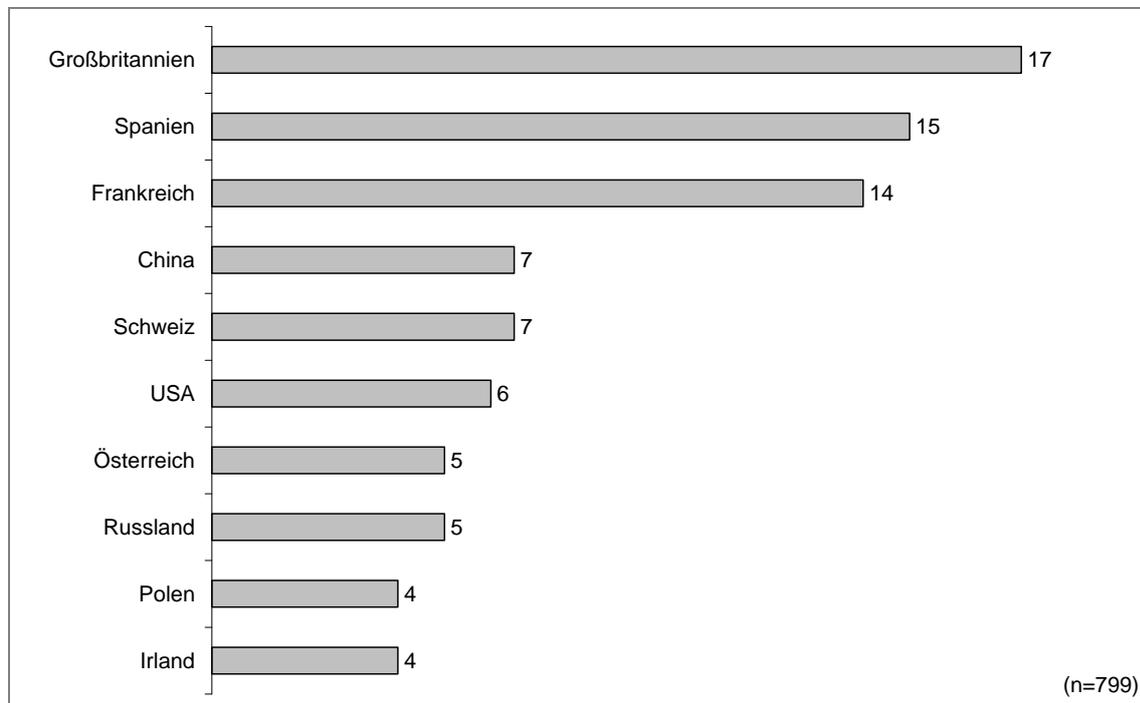
Dies macht deutlich, dass – entgegen den verbreiteten Vermutungen und Behauptungen – nicht das Bachelorstudium die Auslandsmobilität verhindert oder zumindest erschwert. Ihre insgesamt geringere Auslandsmobilität ist vor allem ein Effekt der kürzeren Studiendauer. Da Auslandsaufenthalte bei den Studierenden ganz überwiegend für höhere Se-

mester vorgesehen sind, stehen diese für viele von ihnen innerhalb der sechs Semester Bachelor noch nicht an.

Die Gesamtdauer der Auslandsaufenthalte der sächsischen Studierenden liegt bei durchschnittlich sechs Monaten (vgl. Tab. A 5.12). 30 % der Befragten geben an, sich im Rahmen des Studiums länger als sechs Monate im Ausland aufgehalten zu haben (vgl. Tab. A 5.13). Zudem lässt sich noch einmal der Zusammenhang zwischen Abschlussart, und somit auch der Studiendauer, und absolvierten Auslandsaufenthalten feststellen. Es zeigt sich ein deutlicher Unterschied zwischen neuen und traditionellen Abschlüssen. Die mittlere Dauer der Auslandsaufenthalte der Masterstudierenden liegt bei 5,4 Monaten, während Studierende der Magisterabschlüsse angeben, im Mittel 7,5 Monate studienbezogen im Ausland verbracht zu haben (vgl. Tab. A 5.12).

Die bevorzugten Länder für einen Auslandsaufenthalt sind Großbritannien sowie Spanien und Frankreich (vgl. Abb. 5.9). Unter den zehn meistgenannten Ländern, in denen sächsische Studierende einen studienbezogenen Aufenthalt verbrachten, finden sich aber auch weiter entfernte Ziele wie China, die USA oder Russland.

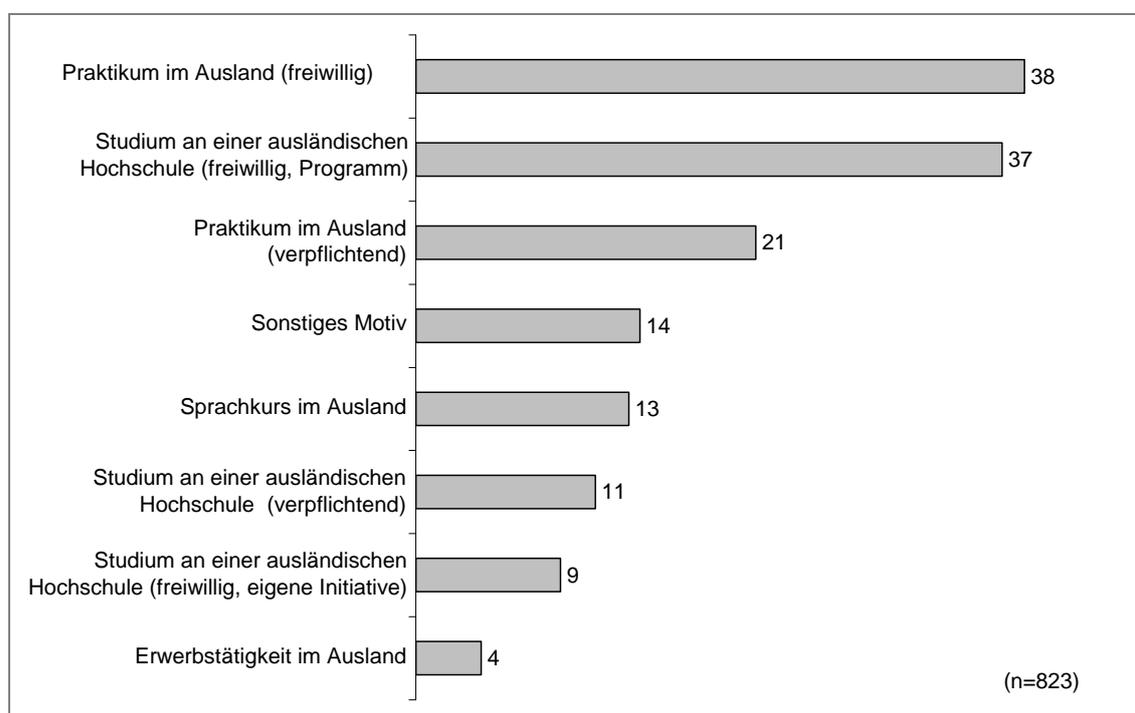
Abb. 5.9: Länder der Auslandsaufenthalte, häufigste Nennungen (Mehrfachnennung in %)



Befragt nach den Motiven für einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt, nennt mehr als ein Drittel der Studierenden sowohl freiwillige Praktika als auch ein freiwilliges Studium an einer Hochschule im Ausland (vgl. Abb. 5.10). Bei den freiwilligen Studienaufent-

halten im Ausland muss jedoch zwischen zwei Formen unterschieden werden. Häufiger genannt wurden Studienaufenthalte, die im Rahmen eines Programms (z.B. Erasmus o.ä.) absolviert wurden. 9 % der Studierenden organisierten den Auslandsaufenthalt zu großen Teilen selbst und absolvierten ein Studium im Ausland auf eigene Initiative (sogenannte „Freemover“). Ein Fünftel gibt an, dass ein im Rahmen des Studiums verpflichtendes Praktikum sie ins Ausland führte. Innerhalb der Kategorie der sonstigen Nennungen finden sich verschiedenste Gründe, die den vorgegebenen Antwortkategorien zwar ähneln, diesen jedoch nicht voll und ganz entsprechen<sup>4</sup>.

Abb. 5.10: Motive für Auslandsaufenthalte (Mehrfachnennung in %)



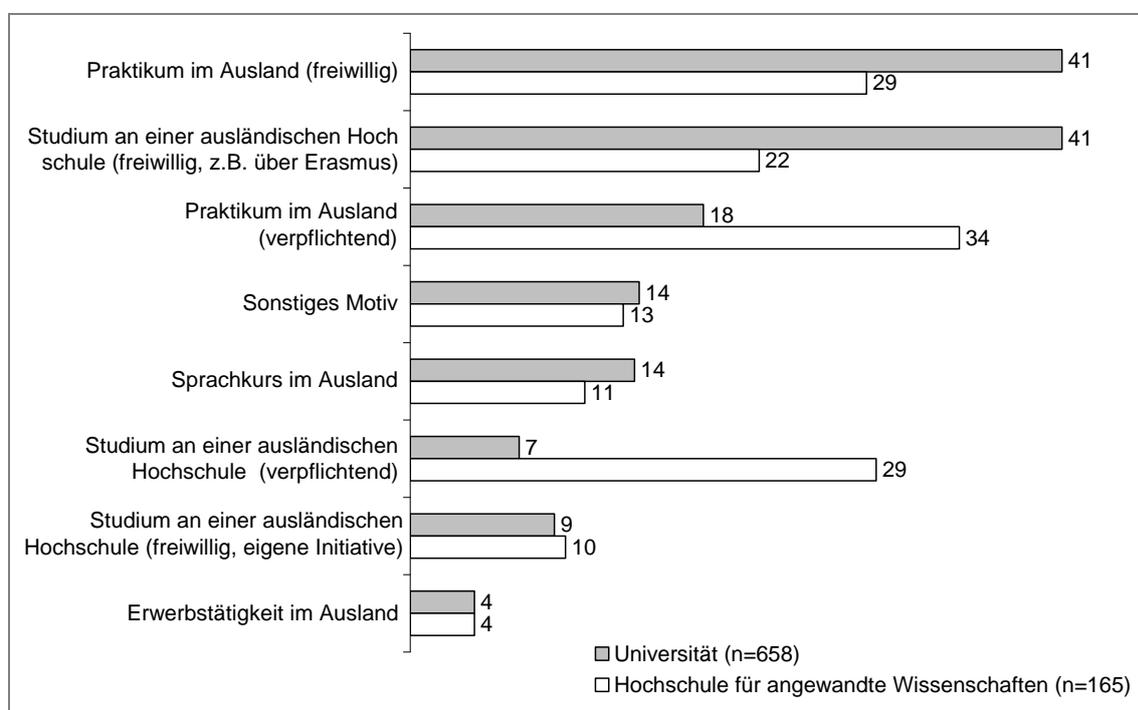
Zwischen Frauen und Männern gibt es kaum Unterschiede, warum sie sich für einen Auslandsaufenthalt entscheiden (vgl. Tab. A 5.14). Auffällig sind nur die Angaben zum verpflichtenden Studium an einer ausländischen Hochschule, dass deutlich häufiger von Frauen (15 % zu 5 %)<sup>5</sup> als Motiv genannt wird und dass Männer häufiger auf eigene Initiative, als „Freemover“, für eine Zeit im Ausland studieren (12 % zu 7 %).

<sup>4</sup> So nennen die Befragten als Grund, die Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse, jedoch nicht im Rahmen eines organisierten Sprachkurses. Andere nennen studienbezogene Aufenthalte, ohne das aus den Nennungen hervorgeht, ob diese verpflichtender oder freiwilliger Art sind.

<sup>5</sup> Ein Unterschied, der sich dadurch erklären lässt, dass Frauen deutlich häufiger in den Sprachwissenschaften immatrikuliert sind als Männer und in einigen dieser Fächer Auslandsaufenthalte verpflichtende Bestandteile sind oder in den Studienordnungen zumindest Empfehlungen für einen solchen ausgesprochen werden.

Wird bei den Motiven nach der **Hochschulart** unterschieden, zeigen sich deutliche Unterschiede in Bezug auf die Art der Praktika und Studienaufenthalte (vgl. Abb. 5.11). Studierende der Hochschulen für angewandte Wissenschaften absolvieren häufiger einen verpflichtenden studienbezogenen Auslandsaufenthalt. Zumeist handelt es sich hier um Studiengänge wie International Business, Kultur und Management, Tourismus oder Languages and Business Administration, in denen ein Praktikum oder ein Auslandssemester in der jeweiligen Studienordnung direkt vorgesehen ist. Studierende der Universitäten entscheiden sich häufiger für ein freiwilliges Studium oder Praktikum im Ausland.

Abb. 5.11: Motive für Auslandsaufenthalte, nach Hochschulart (Mehrfachnennung in %)



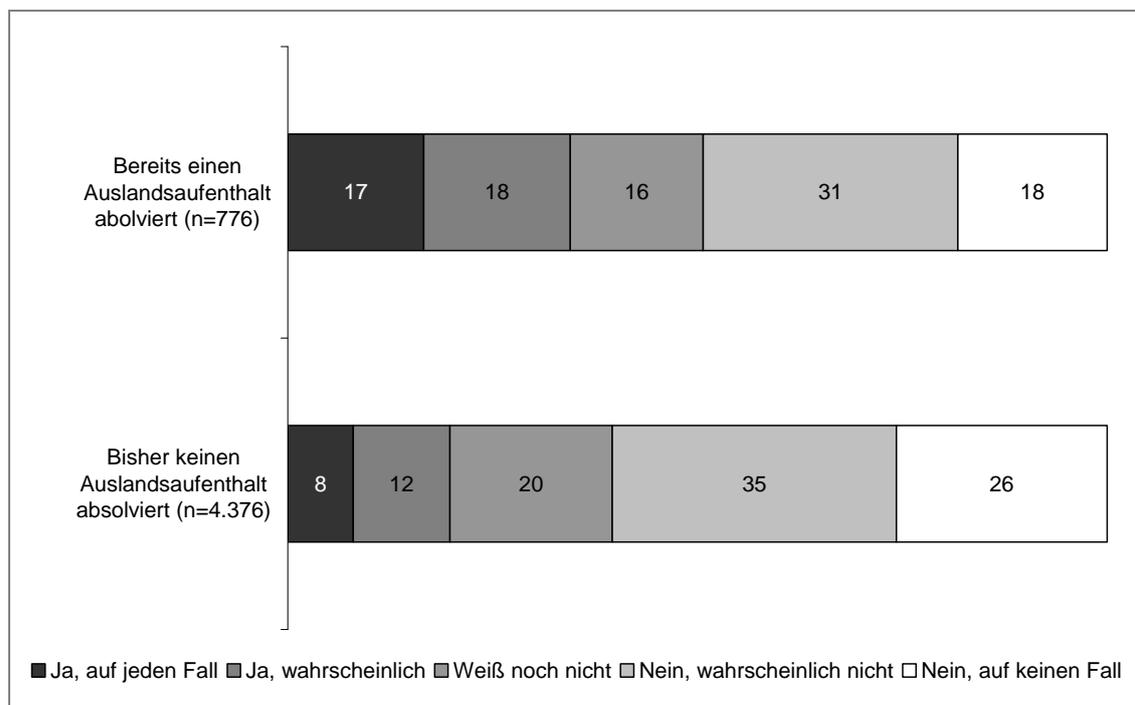
Im Vergleich der **Fächergruppen** fallen besonders die Mediziner ins Auge. Mehr als drei Viertel der Mediziner/innen mit Auslandserfahrungen gab an, ein freiwilliges Praktikum außerhalb Deutschlands absolviert zu haben (vgl. Tab. A 5.15). Gerade für die Gruppe der Studierenden der Humanmedizin scheint es besonders reizvoll, einen Teil des praktischen Jahres oder ihre Famulatur im Ausland zu absolvieren.

Betrachtet man die Motive nach **Abschlussart**, zeigt sich ein interessantes Ergebnis für die Bachelorstudierenden (vgl. Tab. A 5.16). Zwar absolvieren sie seltener Auslandsaufenthalte während ihres Studiums, wenn sie aber außerhalb Deutschlands studieren, nennen sie als Motiv häufiger ein Studium an einer ausländischen Hochschule.

### 5.3.2 Geplante Auslandsaufenthalte

Die Studierenden wurden in einer weiteren Frage (vgl. Frage 49) gebeten, anzugeben ob Sie einen – ggf. einen weiteren – Auslandsaufenthalt während ihres Studiums planen. Werden die Studierenden getrennt danach, ob sie bereits Auslandserfahrungen sammeln konnten oder nicht, miteinander verglichen, zeigen sich Unterschiede bei der Bereitschaft einen (weiteren) Auslandsaufenthalt zu realisieren. Die Studierenden, die bereits studienbezogene Aufenthalte außerhalb Deutschlands absolviert haben, scheinen überwiegend gute Erfahrungen gemacht zu haben und zeigen eine höhere Bereitschaft, noch einmal ins Ausland zu gehen (vgl. Abb. 5.12). Von ihnen wollen 17 % auf jeden Fall und 18 % wahrscheinlich einen weiteren Auslandsaufenthalt verwirklichen.

Abb. 5.12: Geplanter (weiterer) Auslandsaufenthalt, nach Auslandsmobilität (in %)



Von den Befragten, die bisher noch keine studienbezogenen Auslandsaufenthalte vorweisen können, planen dies nur 8 % bzw. 12 %. Drei Fünftel der bisher nicht auslandsmobilen Studierenden geben an, dass sie sehr sicher keinen Auslandsaufenthalt im weiteren Verlauf ihres Studiums planen<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Bei allen Angaben handelt es sich nur um Absichtserklärungen. Ob die Studierenden diese Pläne tatsächlich verwirklichen, lässt sich aus den Zahlen nicht eindeutig ablesen.

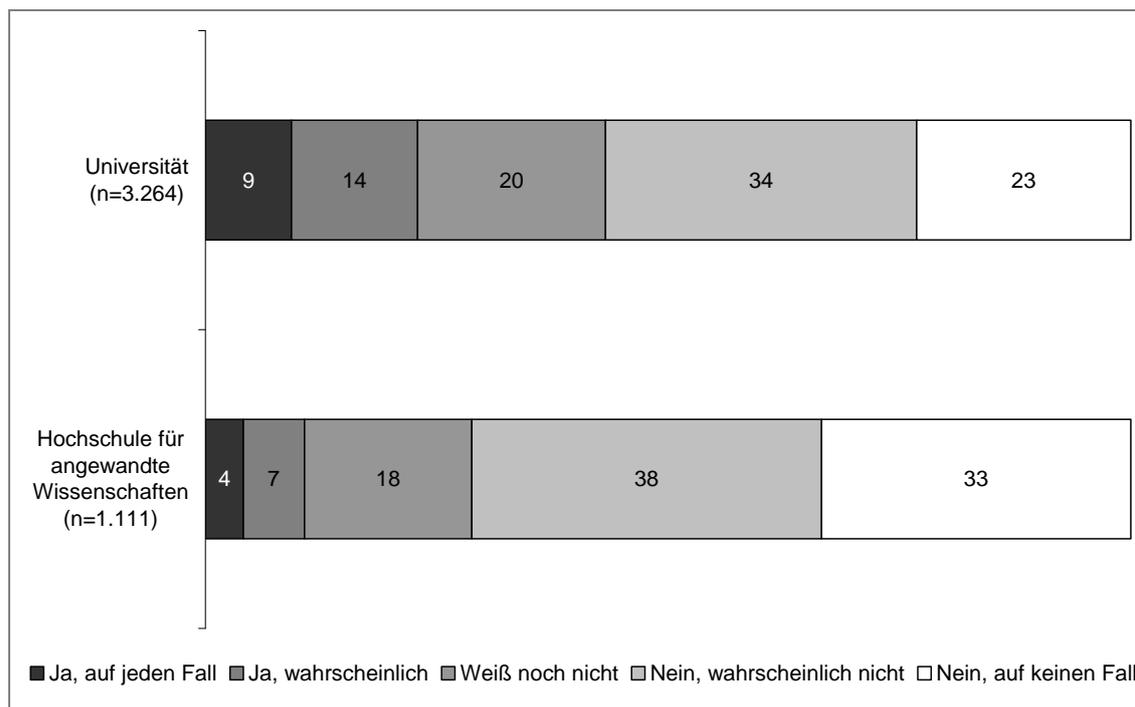
In die folgenden Auswertungen zu den geplanten Auslandsaufenthalten der sächsischen Studierenden werden nur jene Befragten eingeschlossen, die bis zum Zeitpunkt der Befragung keinen studienbezogenen Auslandsaufenthalt absolviert haben.

Bei den Auswertungen zur regionalen Mobilität der sächsischen Studierenden zeigen sich Frauen bisher mobiler als Männer. Bei den Angaben der bislang nicht auslandsmobilen Studierenden, bezüglich ihrer Planung eines möglichen studienbezogenen Auslandsaufenthaltes, unterscheiden sich die Anteile derer, die einen solchen Schritt fest bzw. wahrscheinlich planen, zwischen den **Geschlechtern** kaum (vgl. Tab. A 5.17). Allerdings fällt auf, dass Frauen in ihrer Entscheidung gegen die studienbezogene Auslandsmobilität scheinbar gefestigter sind. Der Anteil der Frauen, die einen Auslandsaufenthalt definitiv ausschließen, ist größer, als der der Männer (29 % zu 23 %). Männer gaben demgegenüber häufiger an, dass sie diesbezüglich noch unentschlossen sind (23 % zu 16 %).

Im Vergleich der **Hochschularten** zeigt sich ein Unterschied, der sich schon als Tendenz bei den bereits absolvierten studienbezogenen Auslandsaufenthalten erkennen ließ (vgl. Tab. A 5.10). So sind auch bei der Planung eines solchen Vorhabens die Studierenden der Universitäten eher bereit, den Schritt ins Ausland zu wagen. Der Anteil der Befragten an den sächsischen Universitäten, der angab, auf jeden Fall bzw. wahrscheinlich einen Auslandsaufenthalt absolvieren zu wollen, ist mit einem knappen Viertel deutlich größer als der an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften (vgl. Abb. 5.13).

Der größte Anteil an Studierenden, die in ihrem weiteren Studienverlauf noch einen Auslandsaufenthalt planen, findet sich in der **Fächergruppe** der Medizin. Knapp 30 % dieser Studierenden möchte definitiv, bzw. wahrscheinlich noch einmal während des Studiums eine Zeit im Ausland verbringen (vgl. Tab. A 5.18). Dabei fällt in dieser Fächergruppe besonders der **Studienbereich** der Humanmedizin auf. Von den Befragten dieses Bereichs gaben 15 % an, auf jeden Fall und 22 % wahrscheinlich noch einen Auslandsaufenthalt während des Studiums absolvieren zu wollen (vgl. Tab. A 5.19).

Abb. 5.13: Geplanter Auslandsaufenthalt, nach Hochschulart (in %)



Erfolgt die Auswertung getrennt nach der angestrebten **Abschlussart** zeigt sich auch hier der Einfluss der Studierenden der Medizin, die sich in der Gruppe der Staatsexamenstudierenden wieder finden (vgl. Abb. 5.14). Über dem Durchschnitt liegen auch die positiven Angaben der Bachelorstudierenden, die definitiv oder wahrscheinlich noch einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt planen. Dass sie einen Auslandsaufenthalt nicht per se aus ihren Studienplanungen ausschließen, zeigt sich auch durch den kleinsten Anteil bei den Nennungen, auf keinen Fall einen Auslandsaufenthalt absolvieren zu wollen.

Auch bei den geplanten Auslandsaufenthalten bestätigt sich, was sich als Ergebnis bereits bei den realisierten Auslandsaufenthalten herauskristallisiert hat (vgl. Abb. 5.8), Die Studierenden in den Bachelorstudiengängen sind keineswegs weniger auslandsmobil. Fasst man die beiden Antwortkategorien „ja, sicher“ und „ja, wahrscheinlich“ zusammen, dann übertreffen die Bachelorstudierenden die Studierenden der Diplom-, Master-, und Lehramtstudiengänge. Nur die Studierenden der Staatsexamensstudiengänge planen noch häufiger einen Auslandsaufenthalt. Aufgeschlüsselt nach Semestern zeigt sich, dass Studierende in niedrigeren Fachsemestern – den größten Anteil an dieser Gruppe bilden die Bachelorstudierenden – deutlich häufiger einen Auslandsaufenthalt planen, als jene in höheren Semestern (vgl. Abb. 5.15).

Abb. 5.14: Geplanter Auslandsaufenthalt, nach Abschlussart (in %)

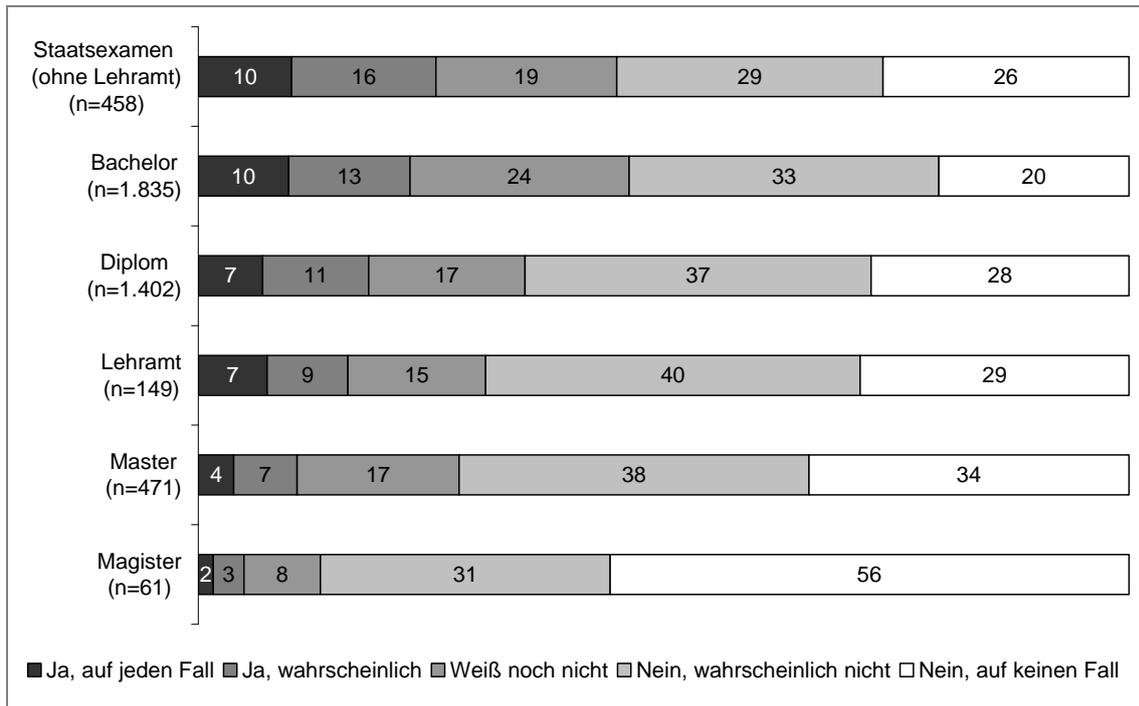
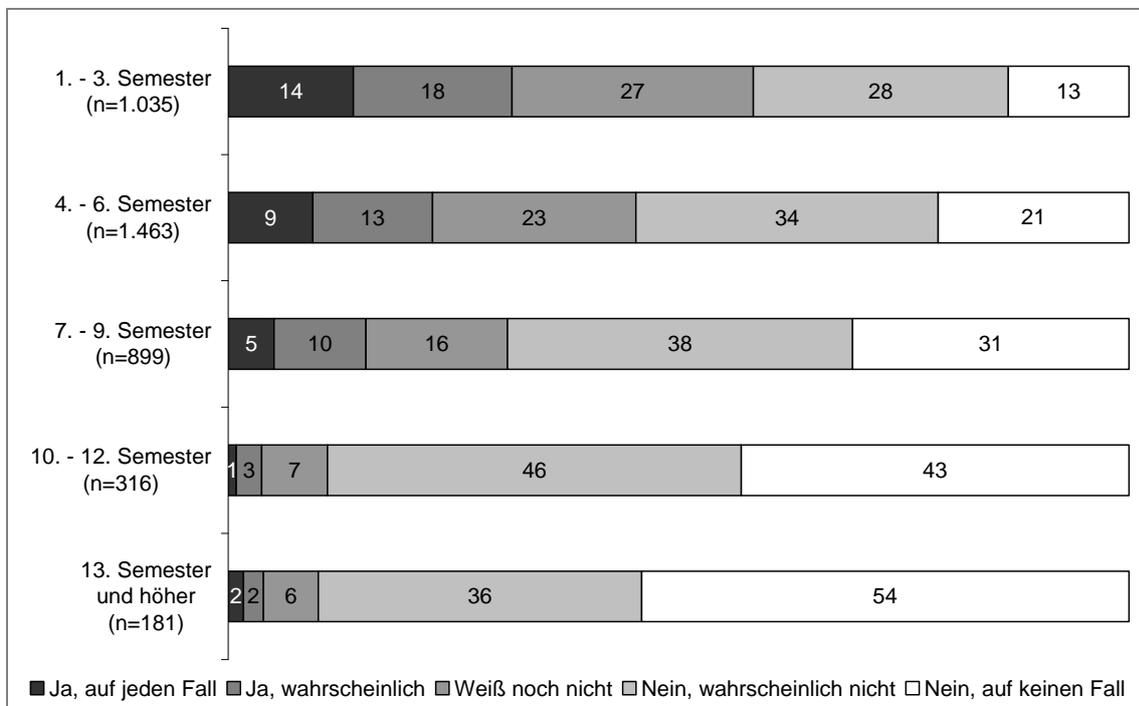


Abb. 5.15: Geplanter Auslandsaufenthalt, nach Anzahl der Fachsemester (in %)\*



\* Für diese Darstellung wurden die Studierenden der Masterstudiengänge ausgeschlossen, da diese formal in einem niedrigeren Fachsemester studieren, sich aber in einem vorausgehenden Studium für den Master qualifizierten. Eventuelle Verzerrungen bezüglich des Einflusses der Studiendauer sollen so vermieden werden.

## 5.4 WECHSEL WÄHREND DES STUDIUMS

Im Verlauf des Studiums können die vorgefundenen Studienbedingungen, aber auch individuelle Umorientierungen die Studierenden dazu bewegen, ihre Studienwahl zu überdenken und gegebenenfalls das Studium oder die Hochschule zu wechseln. Die Studierenden wurden deshalb befragt, ob sie im Verlauf ihres Studiums ihren Studiengang bzw. ihre Hochschule gewechselt haben (vgl. Frage 24)<sup>7</sup>.

Am häufigsten nennen die Befragten den Wechsel des Studienfachs (14 %) und weitere 8 % gaben an, dass sie bereits einmal die Hochschule gewechselt haben (vgl. Tab. 5.3). Ein Drittel der Studierenden, die ihre Hochschule gewechselt haben – knapp 3 % aller Befragten – haben dabei auch die Hochschulart (Universität bzw. Hochschule für angewandte Wissenschaften) gewechselt. Weitere elf Befragte wechselten von der Berufsakademie an eine Hochschule (0,2 % aller Befragten). Außerdem gaben 6 % der Befragten an, bei einem Wechsel auch die Abschlussart gewechselt zu haben. Diese fünf verschiedenen Wechselmöglichkeiten, die sowohl einzeln als auch in Kombination vollzogen werden können, lassen sich zu den Kategorien Studiengang- und Hochschulwechsel zusammenfassen und sollen in den folgenden Abschnitten ausführlich behandelt werden.

Tab. 5.3: Wechsel während des Studiums (Mehrfachantwort, in %)

		n	Prozent
Studiengangwechsel	Wechsel des Studienfachs	5.430	14,1
	Wechsel der Abschlussart	5.346	6,0
Hochschulwechsel	Wechsel der Hochschule	5.240	8,2
	Wechsel der Hochschulart	5.348	2,7
	Wechsel von Berufsakademie an Hochschule	5.341	0,2

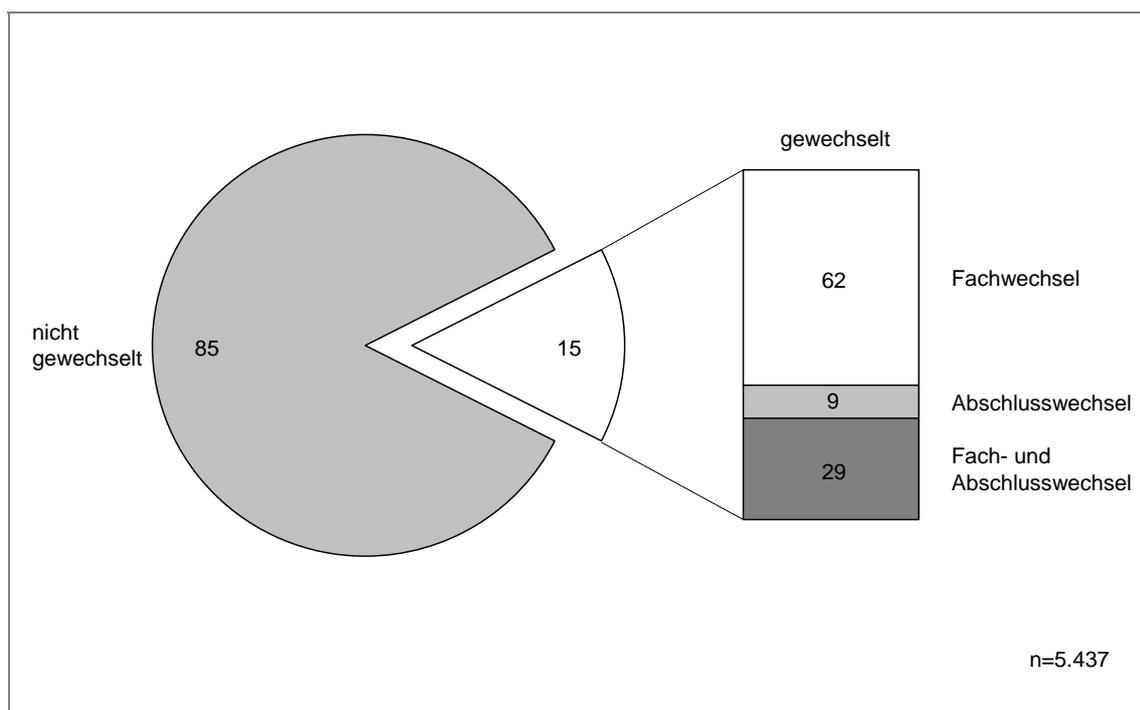
<sup>7</sup> Es handelt sich um einen Wechsel, wenn Studiengang oder Hochschule im Verlauf des Studiums gewechselt werden. Nicht gemeint ist die Aufnahme eines weiteren Studiums (an einer anderen Hochschule) nach erfolgreichem Abschluss eines ersten Studiums (z.B. die Aufnahme eines Masterstudiengangs nach erfolgreichem Abschluss eines Bachelorstudiengangs).

## 5.4.1 Studiengangwechsel

Von allen Befragten gaben 15 % an, dass sie im Verlauf ihres Studiums bereits ihren Studiengang (Fachwechsel, Abschlusswechsel oder beides) gewechselt haben (vgl. Abb. 5.16). Auf Bundesebene liegt dieser Wert mit 19 % etwas höher (vgl. Isserstedt et al. 2010: 58). Jedoch muss an dieser Stelle beachtet werden, dass hier nur Wechsel erfasst werden, bei denen Studierende ihren Studiengang innerhalb Sachsens bzw. aus einem anderen Bundesland nach Sachsen wechseln. Studierende, die den Freistaat verlassen, konnten bei den Wechselquoten nicht erfasst werden.

Von den sächsischen Studiengangwechsler/innen haben sich 62 % für ein anderes Studienfach entschieden, 9 % haben nur ihren Abschluss gewechselt und 29 % haben sowohl einen Fach- als auch einen Abschlusswechsel vollzogen.

Abb. 5.16: Studiengangwechsel (in %)



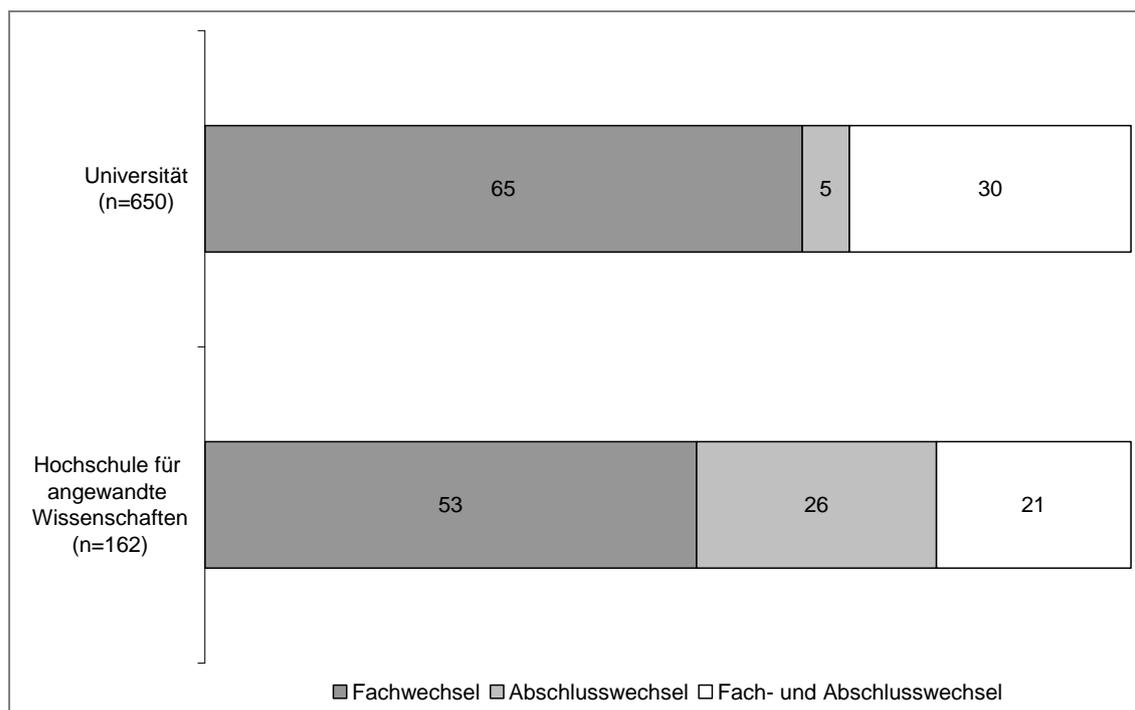
Die folgenden Analysen beziehen sich nur auf Studierende, die im Verlauf ihres Studiums bereits den Studiengang (Fach, Abschlussart oder beides) gewechselt haben.

Zwischen Frauen und Männern gibt es keine signifikanten Unterschiede bzw. Abweichungen von der Gesamtverteilung (vgl. Tab. A 5.20).

Im Vergleich zwischen den **Hochschultypen** wechseln Studierende der Universitäten häufiger das Fach bzw. das Fach und den Abschluss (vgl. Abb. 5.17). Nur fünf Prozent

haben nur ihre Abschlussart, nicht aber das studierte Fach gewechselt. Studierende der Hochschulen für angewandte Wissenschaften geben demgegenüber häufiger an, nur die Abschlussart gewechselt zu haben (26 %). An einigen Hochschulen für angewandte Wissenschaften können die Studierenden im Verlauf ihres Studiums entscheiden, ob sie dieses als Bachelor oder mit einem Diplom absolvieren wollen. Dies könnte eine mögliche Ursache für den vergleichsweise hohen Anteil an Abschlussartwechseln sein.

Abb. 5.17: Art des Studiengangwechsels, nach Hochschultyp (in %)



Die Gesamtverteilung der Art des Studiengangwechsels ist auch innerhalb der **Fächergruppen** zu beobachten (vgl. Tab. A 5.21). In den Sprach- und Kulturwissenschaften findet sich der größte Anteil an Studierenden, die sich im Verlauf ihres Studiums für ein anderes Fach entschieden und dieses gewechselt haben (71 %). Insgesamt entscheiden sich die Studierenden bei einem Fachwechsel häufiger für einen Wechsel innerhalb der Fächergruppe, in der sie bereits studieren (vgl. Tab. A 5.22). Ein Grund hierfür ist die Möglichkeit, bereits erbrachte Leistungen in einem anderen Studienfach dieser Fächergruppe anerkennen zu lassen (vgl. Isserstedt, et al. 2010: 159). So finden sich in den Sprach- und Kulturwissenschaften sowie in den Ingenieurwissenschaften die größten Anteile für Studiengangwechsel innerhalb einer Fächergruppe. In beiden Gruppen bietet sich den Studierenden auch eine größere Vielfalt an Studienmöglichkeiten in Sachsen.

Im Vergleich zu den restlichen Fächergruppen verliert die Gruppe Mathematik/Naturwissenschaften einen größeren Anteil an Studierenden, wenn sich diese für ei-

nen Fachwechsel entschieden haben. Nur 29 % wählen bei einem Fachwechsel ein Fach in Mathematik/Naturwissenschaften. Fast genauso viele wechseln aus dieser Fächergruppe in ein Fach der Ingenieurwissenschaften.

### 5.4.2 Gründe für einen Studiengangwechsel

Um in Erfahrung zu bringen, welche Gründe für einen Studiengangwechsel ausschlaggebend sind, wurden die Studierenden gebeten, mögliche Gründe für den Wechsel zu bewerten (vgl. Frage 26). Es zeigt sich, dass falsche Erwartungen an das Studium am wichtigsten (55 %) für einen Wechsel sind (vgl. Tab. A 5.23). Auch die Veränderung des Berufsziels (44 %) oder die Aufnahme des Wunschstudiengangs (42 %) wurden als wichtige Gründe genannt, die zur Entscheidung für einen Studiengangwechsel beitrugen.

Die abgefragten Gründe für einen Wechsel während des Studiums lassen sich durch eine explorative Faktorenanalyse zu vier Gruppen zusammenfassen, die in Tab. 5.4 dargestellt sind.

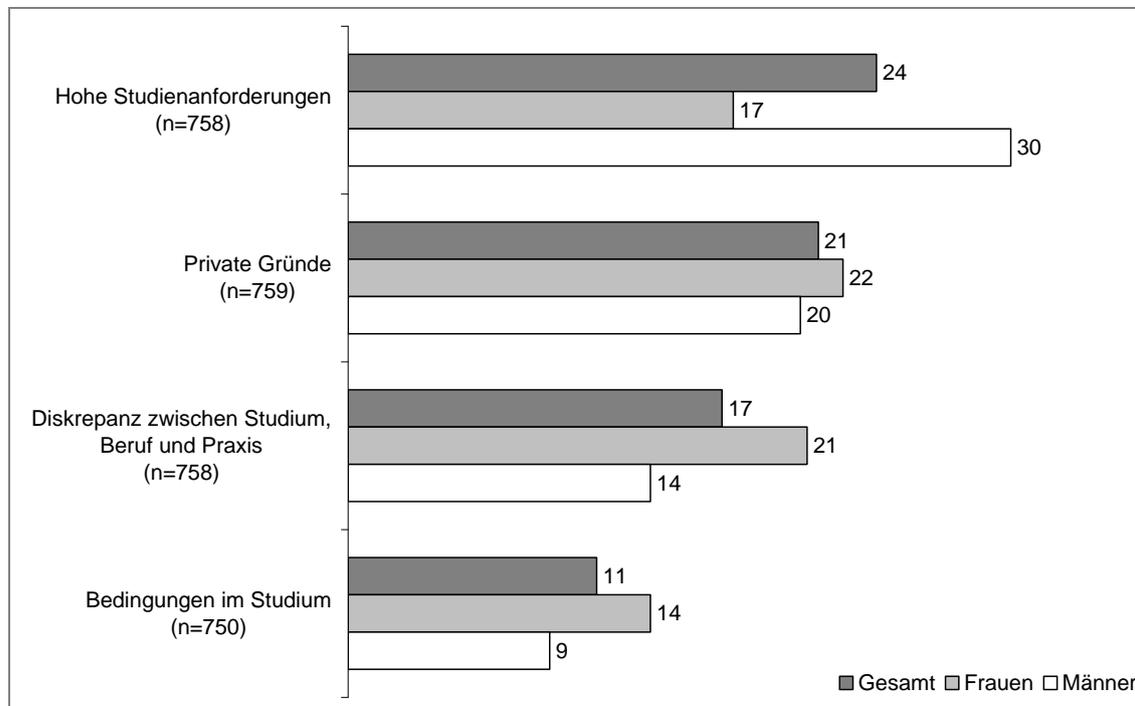
Tab. 5.4: Gründe für Wechsel – Ergebnisse der Faktorenanalyse

Faktor 1: Studienbedingungen (Cronbachs Alpha = 0,81)	
Mangelnde Organisation des Studiengangs	Ungenügende Betreuung
Mangelndes fachliches Niveau	Anonymität im Studiengang
Faktor 2: Diskrepanz zwischen Studium, Beruf und Praxis (Cronbachs Alpha = 0,63)	
Veränderung des Berufsziels	Falsche Erwartungen
Fehlender Berufs- und Praxisbezug des Studiengangs	Schlechte Arbeitsmarktchancen
Faktor 3: Hohe Studienanforderungen (Cronbachs Alpha = 0,64)	
Studienanforderungen zu hoch	Prüfung(en) nicht bestanden
Faktor 4: Private Gründe	
Private Gründe	

Aufgeschlüsselt nach diesen vier Hauptgruppen hat ca. ein Viertel der Studiengangwechsler/innen die hohen Studienanforderungen als Grund genannt (vgl. Abb. 5.18). Am zweithäufigsten (21 %) werden private Gründe genannt, noch vor der Diskrepanz zwischen Studium, Beruf und Praxis (17 %). Die Bedingungen im Studiengang, wie etwa mangelnde Organisation oder ungenügende Betreuung, wurden dagegen nur selten als Wechselgrund aufgeführt. Der Vergleich nach **Geschlecht** zeigt, dass für Frauen und Männer unterschiedliche Gründe zum Wechsel führen. Bei den Männern dominieren ganz eindeutig die hohen Studienanforderungen. Frauen nennen am häufigsten private Gründe,

knapp vor Diskrepanzerfahrungen. Die hohen Studienanforderungen kommen dagegen erst an der dritten Stelle.

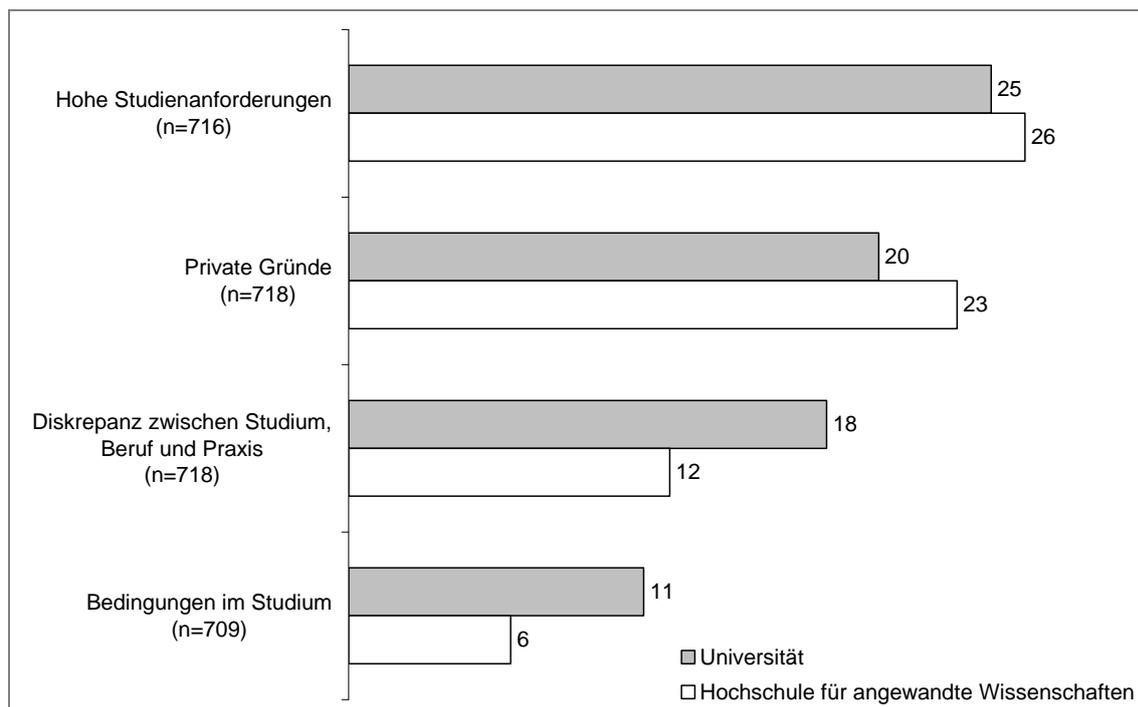
Abb. 5.18: Gründe für Studiengangwechsel, gesamt und nach Geschlecht (in %)



Bei den folgenden Analysen der Gründe für einen Studiengangwechsel beziehen sich die Betrachtungen auf Hochschultyp, Fächergruppe und Abschlussart, welche die Studierenden vor dem Studiengangwechsel belegt hatten.

Die Rangfolge der Hauptgründe für einen Studiengangwechsel unterscheiden sich bei den Studierenden beider **Hochschultypen** nicht (vgl. Abb. 5.19). Unterschiede zeigen sich bei der Nennung der Hauptgründe: Wie zu erwarten, zeigt sich bei den Hochschulen für angewandte Wissenschaften, die in ihrer Ausrichtung stärker praxis- und berufsorientiert sind, eine Tendenz, dass deren Studierende seltener eine Diskrepanz zwischen Studium, Beruf und Praxis als Wechselgrund angaben. Haben sich die Studierenden an einer Universität für einen Wechsel entschieden, sind für sie signifikant häufiger die Studienbedingungen ausschlaggebend.

Abb. 5.19: Gründe für Studiengangwechsel, nach Hochschultyp (in %)



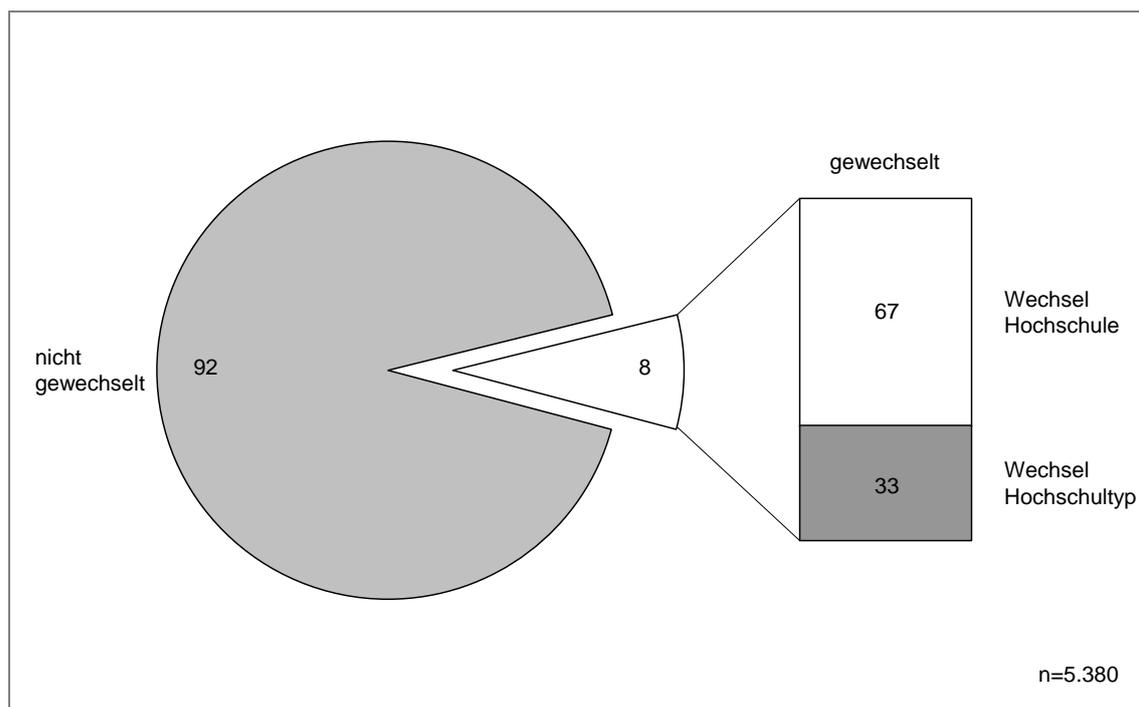
Die Diskrepanz zwischen Studium, Beruf und Praxis wird auch häufiger in den von Frauen dominierten **Fächergruppen** der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften sowie den Sprach- und Kulturwissenschaften als Grund für einen Wechsel genannt (vgl. Tab. A 5.24). Allerdings kann die von diesen Studierenden wahrgenommene Diskrepanz auch dadurch entstehen, dass die Ausbildung in den genannten Fächergruppen weniger auf ein konkretes Berufsbild ausgerichtet ist<sup>8</sup>. Jeweils ein knappes Drittel der Studierenden der Ingenieurwissenschaften und der Mathematik/Naturwissenschaften nennen hohe Studienanforderungen als ausschlaggebenden Grund für einen Studiengangwechsel. Wenn Mediziner/innen einen Wechsel während des Studiums vollzogen haben, nennen sie dafür deutlich häufiger persönliche Gründe. Auch die anderen studienbezogenen Wechselgründe geben sie seltener als entscheidend an als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen. Keiner der Studierenden, die vor ihrem Studiengangwechsel in der Fächergruppe Medizin immatrikuliert waren, gibt an, dass die Bedingungen im Studium für den Wechsel wichtig waren.

<sup>8</sup> Wie in Kapitel 5 dargestellt wird, charakterisieren die Studierenden dieser Fächergruppen die Ausrichtung ihrer Studiengänge auch als weniger praxisorientiert und weniger berufsqualifizierend.

### 5.4.3 Hochschulwechsel

Von den sächsischen Studierenden haben 8 % angegeben, dass sie im Verlauf ihres Studiums die Hochschule gewechselt haben (vgl. Abb. 5.20)<sup>9</sup>. Ein Drittel dieser Gruppe – knapp 3 % aller Befragten – hat dabei auch die Hochschulart gewechselt.

Abb. 5.20: Hochschulwechsel (in %)



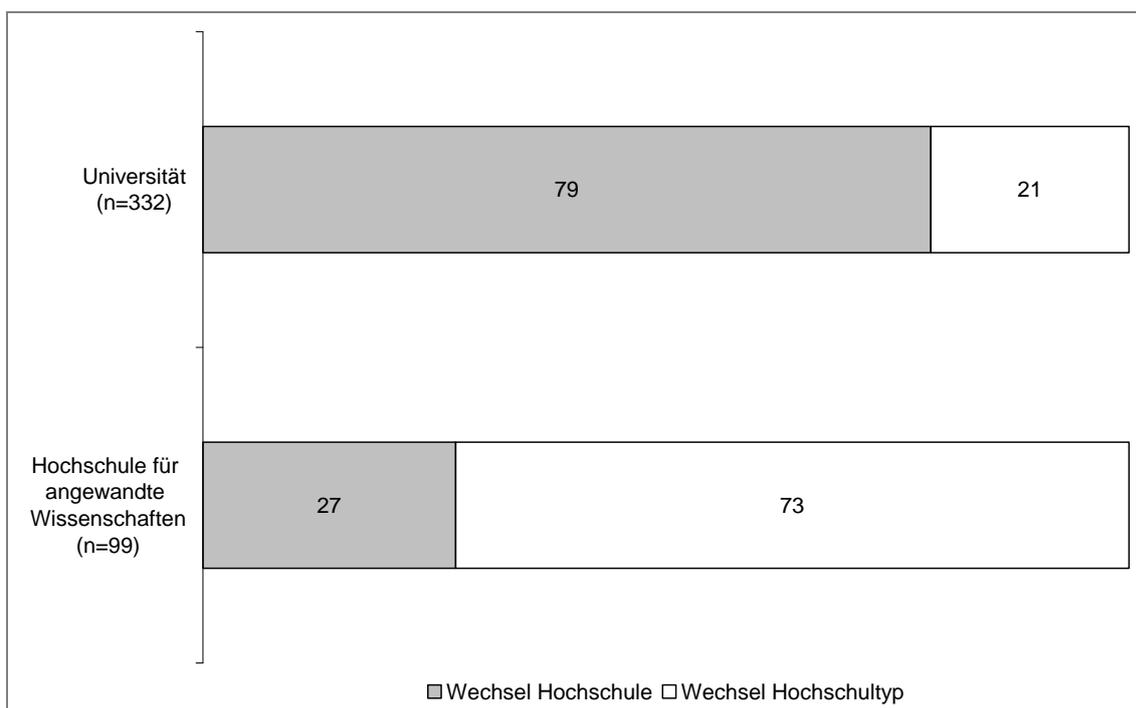
Die Gruppe der Studierenden, die einen Hochschulwechsel vollzogen haben, setzt sich zu gleichen Teilen aus Männern und Frauen zusammen (vgl. Tab. A 5.25). Zwischen den **Geschlechtern** gibt es nur geringfügige Unterschiede im Wechselverhalten. Männer entschieden sich etwas häufiger mit dem Wechsel auch die Hochschulart zu ändern (37 %; Frauen: 30 %).

An den jeweiligen **Hochschultypen** zeigen sich jedoch deutliche Unterschiede im Wechselverhalten (vgl. Abb. 5.21). Die Studierenden, die nach dem Hochschulwechsel an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften studieren, haben mit dem Wechsel deutlich häufiger auch den Hochschultyp gewechselt. Ein Wechsel von einer Hochschule für angewandte Wissenschaft an eine Universität kommt deutlich seltener vor. Für einen Teil dieser Studierenden ist ein solcher Wechsel auch nicht ohne weiteres möglich, da von

<sup>9</sup> Auch hier können nur Studierende betrachtet werden, die die Hochschule innerhalb Sachsens bzw. in den Freistaat hinein wechselten.

ihnen ein geringerer Teil das Studium mit einer Allgemeinen Hochschulreife aufgenommen hat. Wie aus Abb. 5.19 hervorgeht, gaben die Befragten, die vor einem Studiengangwechsel an einer Universität immatrikuliert waren, häufiger an, dass die Diskrepanz zwischen Studium, Beruf und Praxis für sie ausschlaggebend für die Wechselentscheidung war. Für diese Studierenden ist ein Wechsel an eine Hochschule für angewandte Wissenschaften wahrscheinlicher, da sie dort einen stärkeren Praxisbezug in Studium und Lehre vorfinden.

Abb. 5.21: Hochschulwechsel, nach Hochschultyp (in %)



Im Vergleich der **Fächergruppen** spiegelt sich auch das Angebot der jeweiligen Hochschultypen in Sachsen wider. So haben in den Sprach- und Kulturwissenschaften und der Medizin, deren Studienangebote überwiegend an Universitäten angeboten werden, Studierende nur sehr selten (11 bzw. 13 %) die Hochschulart gewechselt (vgl. Tab. A 5.26). Der größte Anteil von Befragten, die sich für einen Wechsel des Hochschultyps entschieden haben, findet sich in den Ingenieurwissenschaften (56 %).

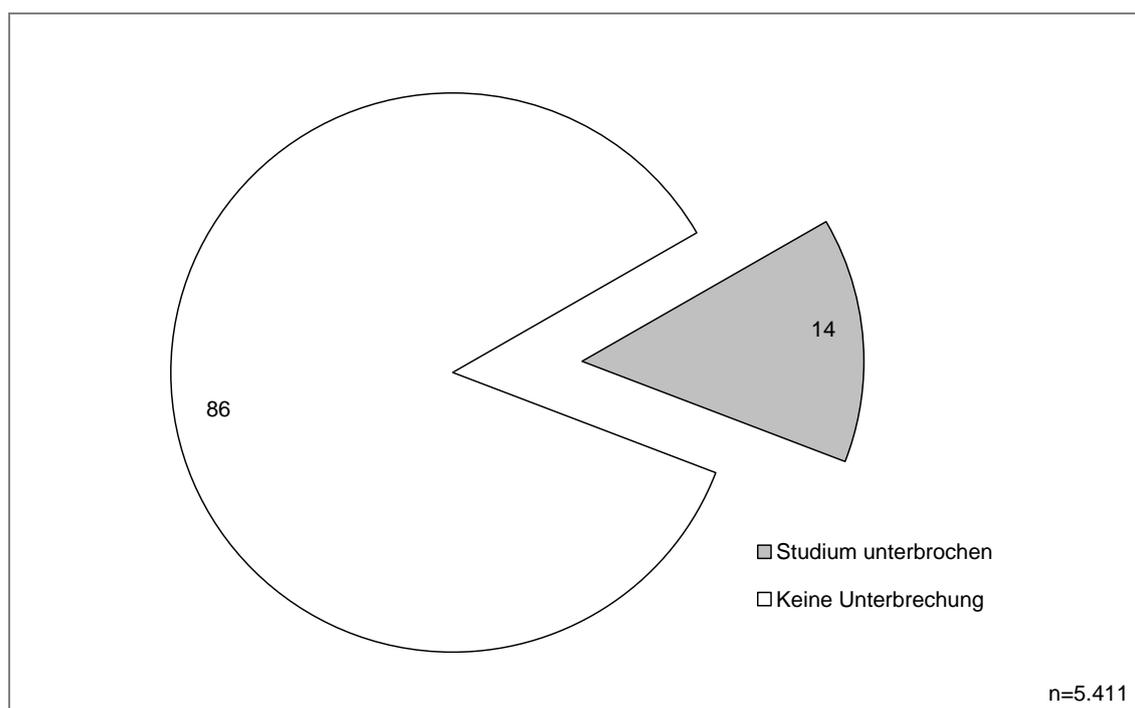
## 5.5 UNTERBRECHUNGEN IM STUDIUM

Nicht immer führen hohe Studienanforderungen, Probleme im Studium oder andere persönliche Gründe zu einem Studienwechsel. Um eventuelle Probleme zu lösen, nutzen einige Studierende die Möglichkeit, ihr Studium für eine gewisse Dauer zu unterbrechen bzw. ruhen zu lassen. Eine Studienunterbrechung kann allerdings auch dazu genutzt werden, um zusätzliche Berufserfahrungen zu sammeln oder während eines Auslandsaufenthaltes die Fremdsprachkenntnisse zu verbessern.

### 5.5.1 Studienunterbrechung und Dauer der Unterbrechung

Jede/r siebte Befragte gibt an, das Studium bereits einmal unterbrochen bzw. ruhen lassen zu haben (vgl. Abb. 5.22). Sächsische Studierende geben so etwas häufiger an, ihr Studium schon einmal ruhen lassen zu haben, als Studierende im Bundesvergleich (vgl. Isserstedt et al. 2010: 162). In der vorliegenden Studie entscheiden sich Frauen dabei etwas häufiger (16 %), ihr Studium zu unterbrechen als Männer (12 %; vgl. Tab. A 5.27). Durchschnittlich unterbrechen die sächsischen Studierenden ihr Studium für zwei Semester. Die Werte für die Dauer der Studienunterbrechung von Frauen liegen etwas über dem Gesamtdurchschnitt, während Männer ihr Studium für etwas kürzer unterbrechen (vgl. Tab. A 5.28).

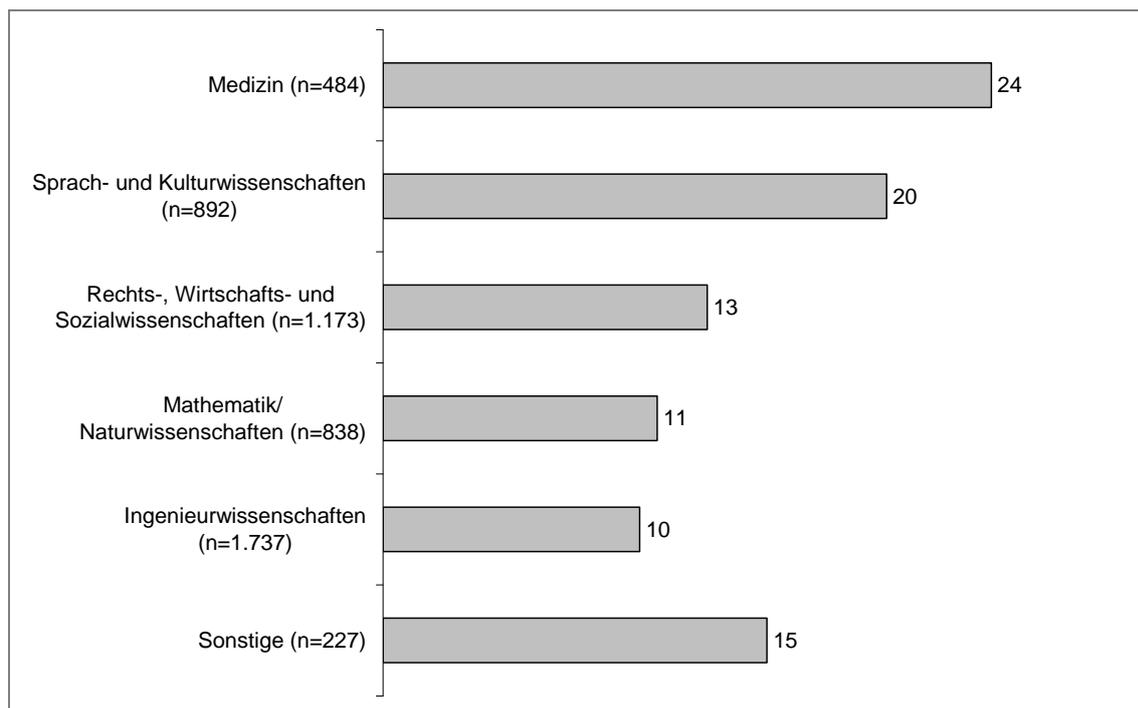
Abb. 5.22: Studienunterbrechung (in %)



Studierende der Hochschulen für angewandte Wissenschaften lassen ihr Studium seltener ruhen als Universitätsstudierende (vgl. Tab. A 5.29). Die Befragten der Universitäten gaben zweimal häufiger (16 zu 8 %) an, dass sie ihr Studium schon einmal unterbrochen haben. Jedoch gibt es zwischen den **Hochschultypen** keine Unterschiede in der durchschnittlichen Länge der Unterbrechung, die für beide Studierendengruppen zwei Semester beträgt (vgl. Tab. A 5.28).

Betrachtet man die Häufigkeit der Studienunterbrechung innerhalb der **Fächergruppen**, finden sich die meisten Nennungen in der Medizin und den Sprach- und Kulturwissenschaften (vgl. Abb. 5.23). Mit 24 % bzw. 20 % liegen beide Fächergruppen deutlich über dem sächsischen Durchschnitt. Die durchschnittliche Dauer der Unterbrechungen beträgt auch hier ca. zwei Semester. Allerdings unterbrechen Mediziner/innen – ähnlich wie die Befragten der Ingenieurwissenschaften – ihr Studium kürzer als Studierende anderer Fächergruppen (vgl. Tab. A 5.28).

Abb. 5.23: Studienunterbrechung, nach Fächergruppe (in %)



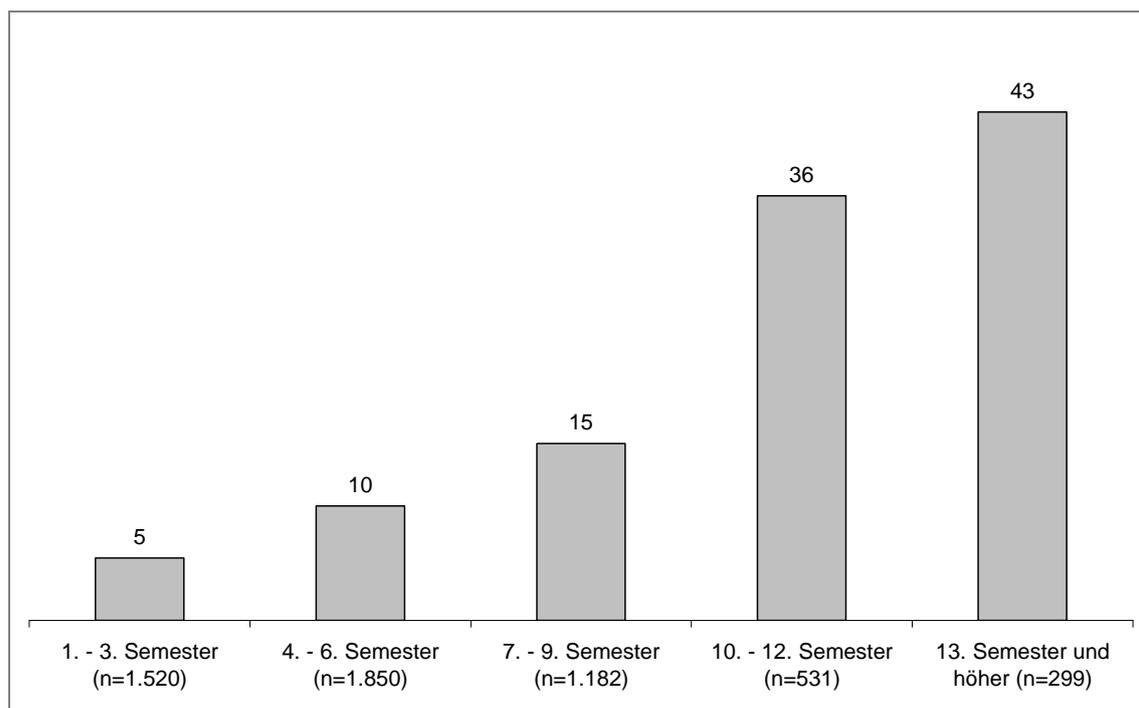
Da die Studiengänge der Medizin und Sprach- und Kulturwissenschaften vor allem an Universitäten angeboten werden, kann konstatiert werden, dass der Unterschied der Anteile der Studienunterbrecher/innen zwischen den Hochschultypen teilweise auf einen Fächereffekt zurückgeführt werden kann.

Zwischen den **Abschlussarten** fällt der Unterschied zwischen neuen und traditionellen Abschlüssen auf. Nur jeweils knapp 9 % der Studierenden mit Bachelor- oder Masterab-

schluss geben an, ihr Studium schon einmal unterbrochen zu haben (vgl. Tab. A 5.30). Bei den traditionellen Abschlussarten liegt dieser Anteil bei mindestens 16 %. Ebenso lässt sich konstatieren, dass die Dauer der Unterbrechung von Studierenden der reformierten Abschlüsse kürzer ist als in Studiengängen mit traditionellen Abschlussarten (vgl. Tab. A 5.28).

Am häufigsten gaben die Studierenden in den auslaufenden Magisterstudiengängen an, dass sie ihr Studium schon einmal ruhen lassen haben. Da sich diese Studierenden ohnehin in einem höheren Semester befinden, ist auch die Möglichkeit höher, dass sie ihr Studium schon einmal unterbrochen haben. So lässt sich erkennen – setzt man die Häufigkeit der Studienunterbrechungen in Relation zur **Zahl der studierten Fachsemester** – dass Studierende in niedrigeren Semestern auch deutlich seltener angeben, ihr Studium schon einmal unterbrochen zu haben (vgl. Abb. 5.24)<sup>10</sup>.

Abb. 5.24: Studienunterbrechung, nach Fachsemestern (in %)

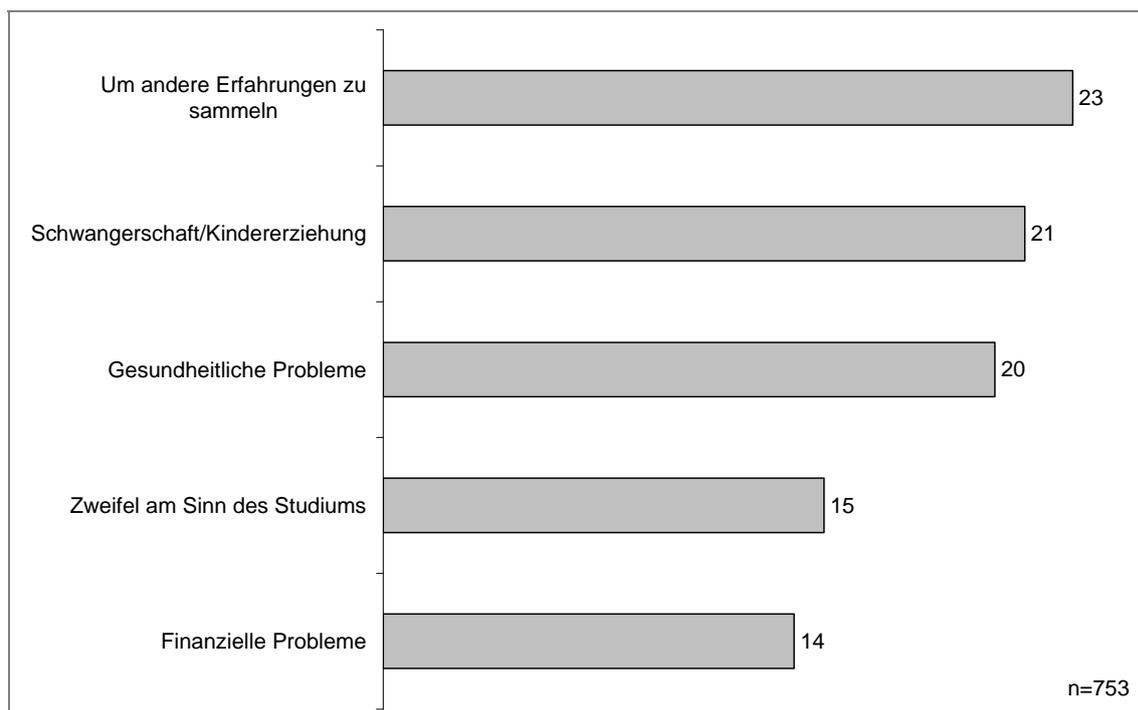


<sup>10</sup> Hierbei ist zu beachten, dass die Zahl der Fachsemester nicht die Zahl der Semester wiedergibt, die Studierende an einer Hochschule immatrikuliert sind. So werden z.B. Urlaubssemester – als eine mögliche Form der Studienunterbrechung – nicht als Fachsemester gezählt. Außerdem lassen sich keine Aussagen dazu treffen, wann genau die Studierenden ihr Studium unterbrochen haben.

## 5.5.2 Gründe für Studienunterbrechungen

Wie oben erwähnt, gibt es eine Vielzahl verschiedener Gründe, weshalb Studierende sich dafür entscheiden, ihr Studium für einige Zeit ruhen zu lassen. Nicht immer stehen dabei die Studienbedingungen im Vordergrund. Unter den meistgenannten Gründen finden sich überwiegend solche, die sich auf die persönliche Situation der Studierenden zurückführen lassen. So nutzte ein knappes Viertel der Befragten die Studienunterbrechung, um Erfahrungen außerhalb des Studienalltags sammeln zu können (vgl. Abb. 5.25). Für jeweils ein Fünftel waren Schwangerschaft bzw. Kindererziehung sowie gesundheitliche Probleme die Ursache dafür, das Studium vorübergehend ruhen zu lassen. Etwas seltener nennen die Befragten Gründe wie das Absolvieren eines Praktikums (13 %) oder die Realisierung eines Auslandsaufenthalts (8 %). 11 % nutzten die Unterbrechung dafür, sich auf Prüfungen besser vorbereiten zu können bzw. diese zu wiederholen (vgl. Tab. A 5.31).

Abb. 5.25: Gründe für Studienunterbrechung (Mehrfachantwort, häufigste Nennungen, in %)



Wie zu erwarten war, unterbrachen Frauen am häufigsten (30 %) aufgrund einer Schwangerschaft bzw. für die Kindererziehung ihr Studium (vgl. Tab. A 5.32). Männer nannten dagegen als Hauptgrund die Möglichkeit, andere Erfahrungen zu sammeln (26 %).

Zwischen den **Hochschultypen** zeigt sich auch bei dieser Analyse, dass die Hochschulen für angewandte Wissenschaften stärker anwendungsorientiert sind und ihren Studierenden

den dementsprechend mehr Raum für Praxisphasen bieten. So geben Befragte der Fachhochschulen seltener an, dass sie ihr Studium unterbrochen haben, um ein Praktikum absolvieren zu können als Universitätsstudierende (vgl. Tab. A 5.33).

Ein Unterbrechungsgrund, der nur an Universitäten genannt wurde, ist das Schreiben einer Dissertation schon während des Studiums. Diesen Unterbrechungsgrund nannten nur Studierende der **Fächergruppe** Medizin (vgl. Tab. A 5.34). Ein Viertel dieser Studierendengruppe nutzte die Möglichkeit, noch in der Abschlussphase des Studiums ihre Dissertationsschrift zu verfassen. Ein ähnlich großer Teil der Mediziner/innen ließ zwar das aktive Studium ruhen, nutzte jedoch die Zeit, um sich auf Prüfungen vorzubereiten oder diese nachzuholen. Im Vergleich zu allen Befragten nennen die Studierenden der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften deutlich häufiger (30 %) das Sammeln anderer Erfahrungen als Grund für eine Studienunterbrechung. Ein knappes Viertel in dieser Fächergruppe nutzte die Unterbrechung, um ein Praktikum bzw. Praktika zu absolvieren (22 %). Dass eine Schwangerschaft oder Zeit für Kindererziehung zur Unterbrechung des Studiums führte, wird erwartungsgemäß in den männerdominierten Ingenieurwissenschaften deutlich seltener genannt.



---

## 6 PLÄNE NACH DEM STUDIUM

Ein Hochschulstudium soll die Studierenden dazu befähigen, nach dem erfolgreichen Abschluss in das Berufsleben einzusteigen. Es besteht aber auch die Möglichkeit, dass ein weiteres Studium angeschlossen wird. Durch die Einführung konsekutiver Studienstrukturen wird diese Option deutlich häufiger genutzt. Der erste Abschnitt dieses Kapitels beleuchtet die Planungen der Bachelorstudierenden hinsichtlich ihrer Entscheidung ein weiteres Studium aufzunehmen oder in das Berufsleben einzusteigen. Daran schließt sich eine Betrachtung der Studienortwahl für ein Masterstudium an. Der dritte Abschnitt dieses Kapitels widmet sich der Frage, wo die Studierenden nach ihrem Studium am liebsten berufstätig werden wollen.

### 6.1 VOM BACHELOR ZUM MASTER?

Die Studierenden in den Bachelorstudiengängen streben mit diesem Studium einen berufsqualifizierenden Studienabschluss an. Neben der Möglichkeit, nach dem Abschluss in das Berufsleben, einzutreten besteht für sie ebenso die Möglichkeit, einen Masterstudiengang anzuschließen.

Auf die Frage, ob Bachelorstudierende planen, nach ihrem Abschluss ein Masterstudium zu beginnen (vgl. Frage 50), antwortete annähernd die Hälfte der Befragten, dass sie dies auf jeden Fall vorhat (vgl. Abb. 6.1). Weitere 25 % sagen, dass sie das wahrscheinlich vorhaben. Lediglich 13 % verneinen diese Frage. Somit lässt sich konstatieren, dass – wie auch schon die Sächsische Absolventenstudie gezeigt hat (vgl. Lenz et al. 2010: 114) – die große Mehrheit der Bachelorstudierenden, einen Masterabschluss anstrebt. Zwischen den **Geschlechtern** gibt es nur geringe Unterschiede bei dieser Planung. So lässt sich eine Tendenz erkennen, dass Männer etwas häufiger als Frauen ein Masterstudium planen (vgl. Tab. A 6.1).

Vergleicht man die Nennungen der beiden **Hochschultypen** miteinander, zeigt sich ein deutlicher Unterschied (vgl. Abb. 6.2). Fasst man jene zusammen, die „Ja, auf jeden Fall“ bzw. „Ja, wahrscheinlich“ genannt haben, ergibt sich für die Hochschulen für angewand-

te Wissenschaften ein Anteil von 56 % an Bachelorstudierenden, die ein Masterstudium anschließen wollen. An den Universitäten beträgt dieser Anteil dagegen 80 %.

Abb. 6.1: Aufnahme Masterstudium geplant (in %)

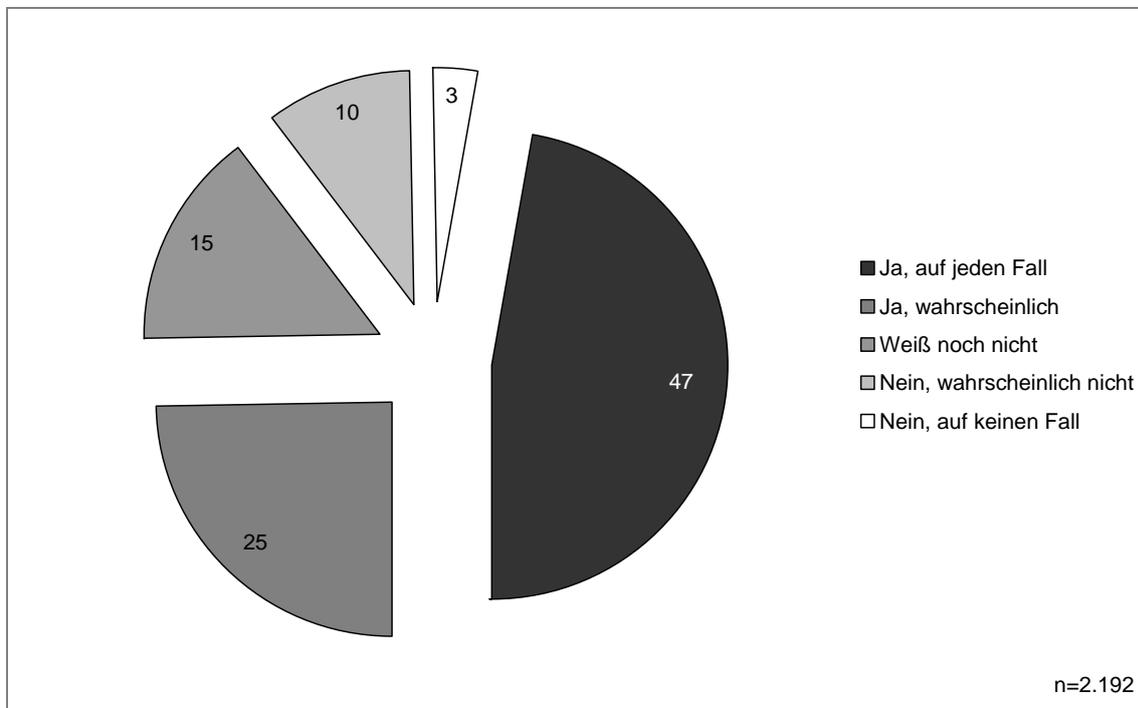
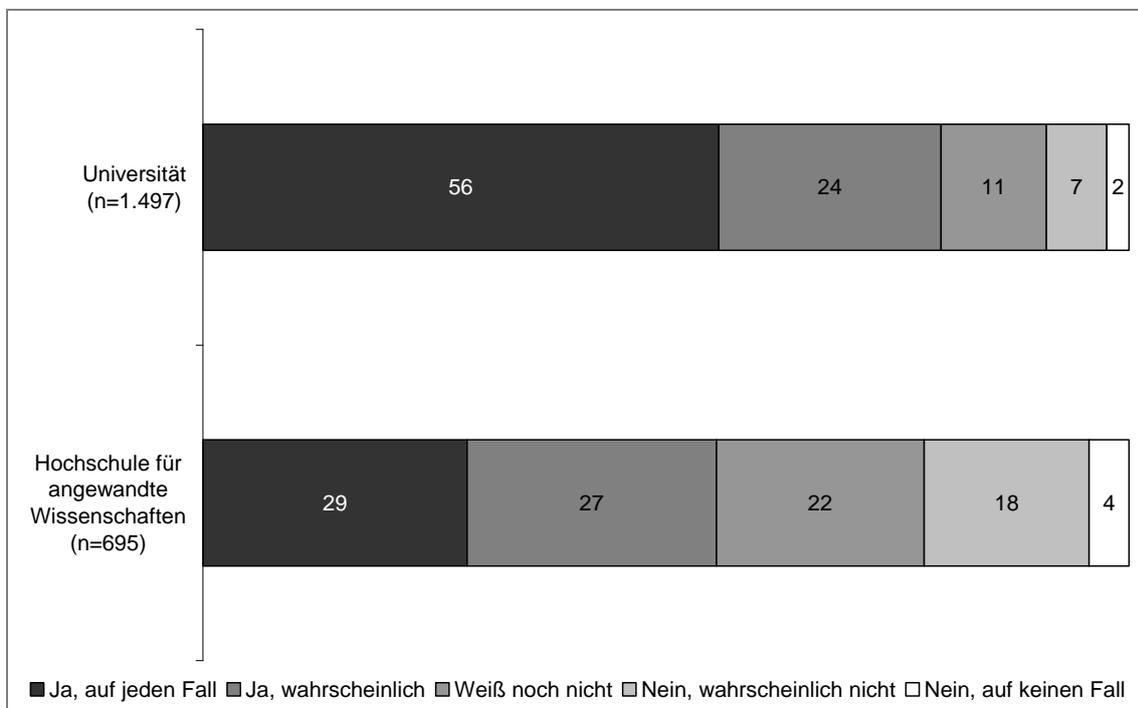


Abb. 6.2: Aufnahme Masterstudium geplant, nach Hochschultyp (in %)



Deutliche Unterschiede zeigen sich im Vergleich der **Fächergruppen**. So nennen die Studierenden in den Fächergruppen, deren Studiengänge vor allem an Universitäten angeboten werden, deutlich häufiger den Wunsch, ein Masterstudium an den Bachelor anzuschließen. Etwa planen 85 % der Befragten der Mathematik/Naturwissenschaften ein Masterstudium (vgl. Tab. A 6.2). Dabei sind es vor allem die Studierenden in den **Studienbereichen** Chemie und Physik (jeweils 92 %), die eine zusätzliche Qualifizierung anstreben (vgl. Tab. A 6.3). Studierende der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften können es sich eher vorstellen, direkt in das Berufsleben einzutreten und planen seltener ein Masterstudium aufzunehmen (63 %). In dieser Gruppe findet sich auch der Studienbereich mit der geringsten Maximalquote für ein Masterstudium. Im Sozialwesen, das vor allem an Hochschulen für angewandte Wissenschaften angeboten wird, können sich nur 38 % der Befragten vorstellen, sich nach dem Bachelorstudium in einen Masterstudiengang zu immatrikulieren.

Die Bachelorstudierenden sollten verschiedene Gründe dahingehend bewerten, inwiefern diese einen Einfluss auf die Entscheidung haben, später ein Masterstudium zu beginnen (vgl. Frage 51). Für die Mehrheit der Befragten dient das Masterstudium dazu, die eigenen Berufschancen zu erhöhen. So gaben 86 % der Befragten an, dass sie ein Masterstudium aufnehmen möchten, um so ihre Chancen bei der Arbeitsplatzsuche zu verbessern (vgl. Tab. A 6.4). Deutlich seltener planen sie ein Masterstudium, um später eine Berufstätigkeit in der wissenschaftlichen Forschung aufzunehmen (40 %) oder um promovieren zu können (27 %).

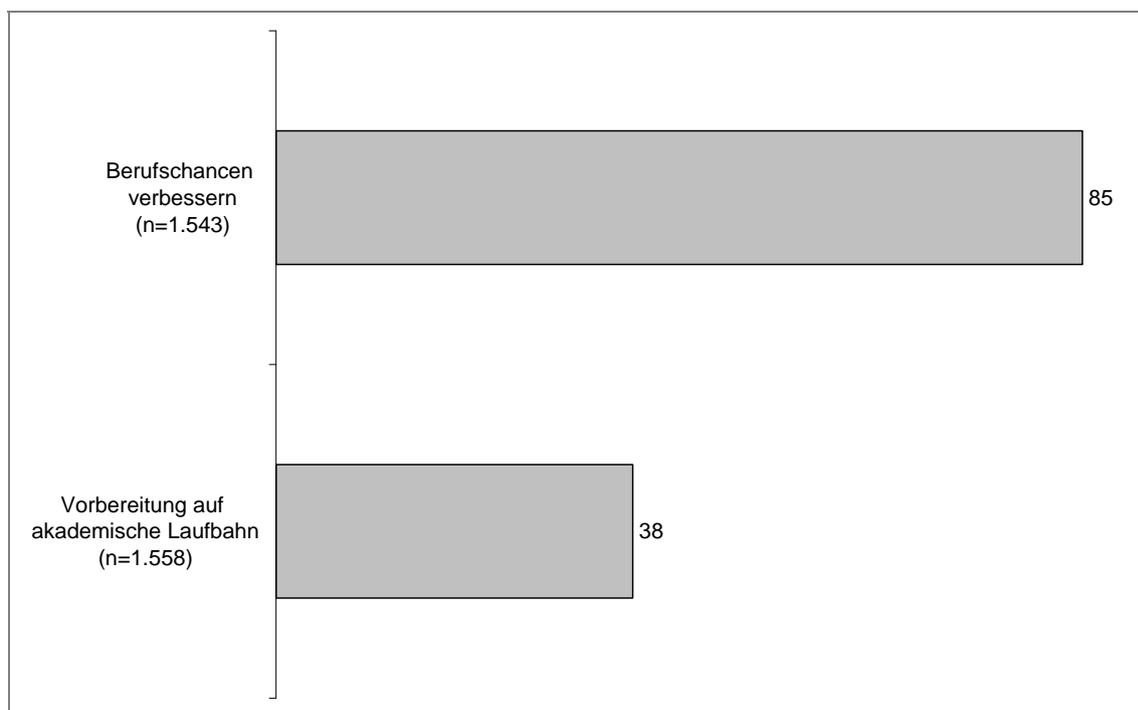
Durch eine explorative Faktorenanalyse ließen sich die Gründe für ein Masterstudium zu zwei Hauptgruppen zusammenfassen, die den hier angeführten Dimensionen entsprechen. Die Ergebnisse der Faktorenanalyse sind in Tab. 6.1 abzulesen.

*Tab. 6.1: Gründe für Masterstudium – Ergebnisse der Faktorenanalyse*

Faktor 1: Berufschancen verbessern (Cronbachs Alpha: 0,855)	
Chancen auf Arbeitsplatz verbessern	Höhere Verdienstmöglichkeiten
Voraussetzungen für Beruf	fachliche Spezialisierung
höhere Fachkompetenz	
Faktor 2: Vorbereitung auf akademische Laufbahn (Cronbachs Alpha: 0,692)	
Vorbereitung auf Berufstätigkeit in wissenschaftlicher Forschung	
Promotion	

Insgesamt soll die geplante Aufnahme eines Masterstudiums eher die Berufschancen der Bachelorstudierenden verbessern, als auf eine akademische Laufbahn vorbereiten (vgl. Abb. 6.3). Frauen wollen mit einem Master tendenziell eher ihre Berufschancen verbessern (86 zu 83 %), wohingegen Männer häufiger als Frauen (42 zu 34 %) die Vorbereitung auf eine akademische Laufbahn als Grund für ein geplantes Masterstudium nennen (vgl. Tab. A 6.5). Zwischen den Studierenden der Universitäten und der **Hochschulen** für angewandte Wissenschaften gibt es keine Unterschiede bei den Anteilen derer, die ein Masterstudium planen, um so ihre Berufschancen zu verbessern (vgl. Tab. A 6.6). Wie zu erwarten, zeigt sich jedoch eine Differenz bei den Angaben, dass ein Masterstudium auf eine akademische Laufbahn vorbereiten soll. Studierende der Universitäten wollen den geplanten Master häufiger für diesen Weg nutzen als jene der Fachhochschulen.

Abb. 6.3: Gründe für Masterstudium (in %)



In der **Fächergruppe** Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften – deren Studierende weniger oft ein Masterstudium planen – entscheiden sich die Befragten häufiger als in allen anderen Fächergruppen (89 %) für einen Master, um so ihre Berufschancen zu verbessern (vgl. Tab. A 6.7). Gleichzeitig planen die Studierenden dieser Gruppe deutlich seltener eine Vorbereitung auf eine akademische Laufbahn mithilfe eines Masterstudiums (30 %). In der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften zeigt sich, dass die hohe Quote derer, die ein Masterstudium aufnehmen wollen, dies häufiger auch als Vorbereitung auf eine Laufbahn in den Wissenschaften betrachten (49 %). Bei der Betrachtung

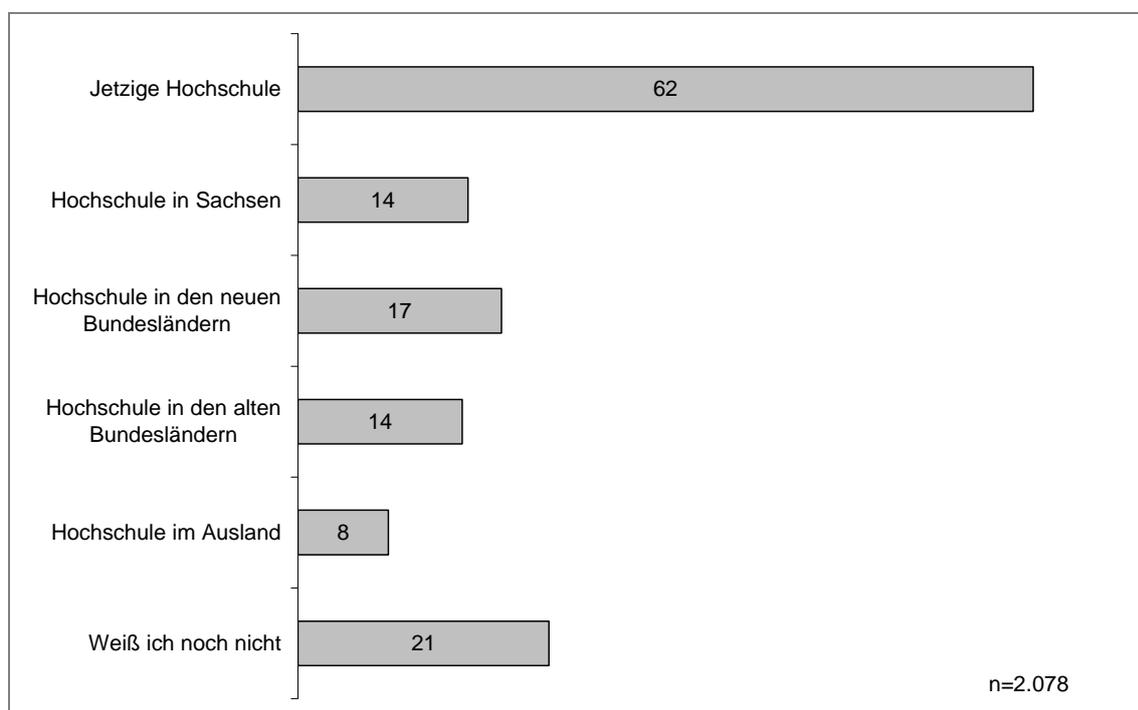
tung der **Studienbereiche** innerhalb der Fächergruppe Mathematik/Naturwissenschaften müssen auch an dieser Stelle die Chemie und die Physik hervorgehoben werden. Ähnlich wie alle Bachelorstudierenden, planen ca. 85 % der Befragten dieser Studiengänge ein Masterstudium um sich so bessere Berufschancen zu verschaffen (vgl. Tab. A 6.8). Allerdings ist der Anteil derer, die angeben, einen Master mit der Vorbereitung auf eine akademische Karriere zu verbinden, in der Chemie (75 %) und der Physik (80 %) doppelt so hoch wie der Durchschnitt. Somit lässt sich konstatieren, dass für Studierende der Chemie und der Physik beruflicher Erfolg eng mit einer akademischen Laufbahn und einer Promotion verbunden ist.

## 6.2 STUDIENORTWAHL FÜR EIN MASTERSTUDIUM

Wenn im Rahmen der Bologna-Reform die Mobilität der Studierenden verbessert werden soll, umfasst dies nicht nur die Auslandsmobilität während eines Studiums. Zur Mobilität zählt auch die Möglichkeit, mit dem Übergang in ein Masterstudium den Studienort zu wechseln. So wurden im Fragebogen Bachelorstudierende gebeten, anzugeben, wo sie ein eventuelles Masterstudium beginnen möchten<sup>1</sup>. Masterstudierenden wurde die Frage gestellt, wo sie ihre Zugangsberechtigung für ihr aktuelles Studium erworben haben. Zunächst sollen die Ortspräferenzen für ein Masterstudium der Studierenden in den Bachelorstudiengängen aufgezeigt werden. Im Anschluss daran soll der Weg der Masterstudierenden nachgezeichnet werden.

Ein Fünftel der Befragten kann die Frage nach dem präferierten Ort für ein Masterstudium (vgl. Frage 52) noch nicht abschließend beantworten (vgl. Abb. 6.4). Drei von fünf Befragten nennen ihre jetzige Hochschule als bevorzugten Ort für ein Masterstudium und 8 % wären bereit, ihr Masterstudium im Ausland aufzunehmen.

Abb. 6.4: Präferierte Region für ein Masterstudium (Mehrfachnennung, in %)



<sup>1</sup> Durch die Filterführung im Fragebogen wurde diese Frage nur den Bachelorstudierenden gestellt, die auch angaben, im Anschluss an ihr Studium einen Masterstudiengang belegen zu wollen.

Anhand dieser Ortspräferenzen lassen sich die Studierenden wie folgt gruppieren (vgl. Tab. 6.2): In den ersten beiden Gruppen finden sich alle Studierenden die angeben, nur an ihrer bisherigen bzw. an einer anderen Hochschule in Sachsen ein Masterstudium beginnen zu wollen. Die dritte Gruppe vereint alle Studierenden, die eine Hochschule in Sachsen oder eine andere Region außerhalb Sachsens als möglichen Studienort des Masterstudiums nennen. In der vierten Gruppe finden sich all jene, die ihr Masterstudium nicht an einer sächsischen Hochschule aufnehmen wollen. Studierende, die zum Befragungszeitpunkt noch nicht wussten, wo sie ihr Masterstudium aufnehmen möchten, werden bei dieser Betrachtung nicht berücksichtigt.

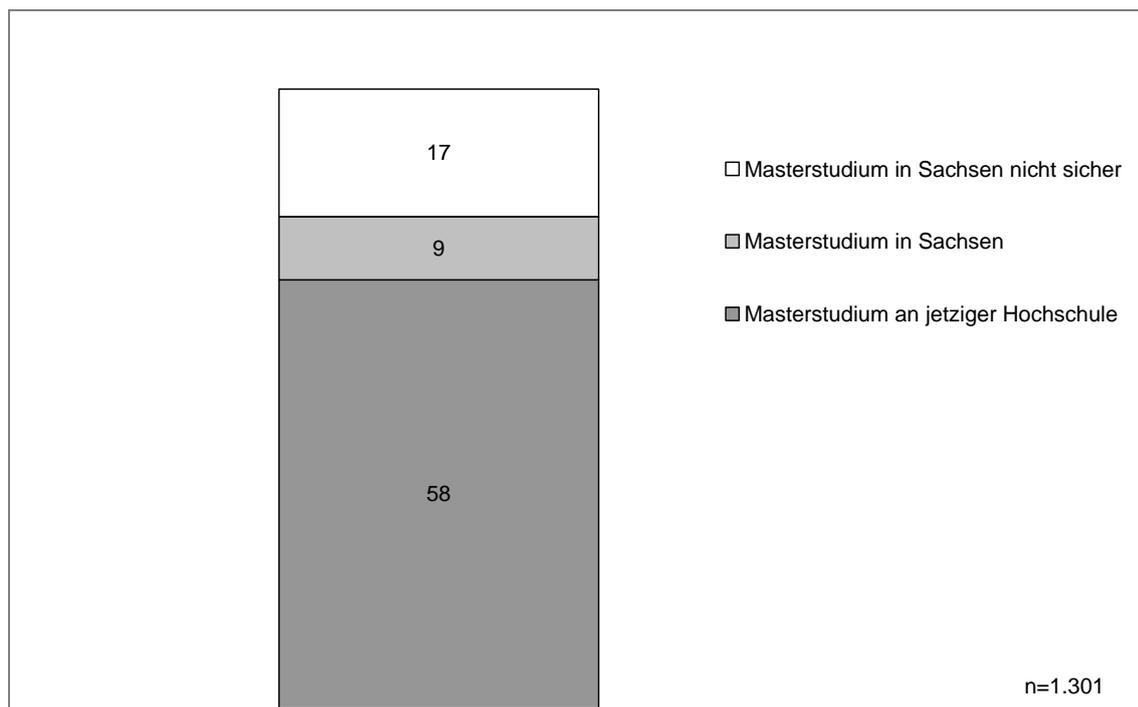
Tab. 6.2: Mobilitätstypen für Präferierte Region des Masterstudiums

	Jetzige Hochschule	Andere Hochschule in Sachsen	In den neuen Bundesländern (ohne Sachsen)	In den alten Bundesländern	Im Ausland
Masterstudium an jetziger Hochschule	✓				
Masterstudium in Sachsen		✓			
Masterstudium vielleicht in Sachsen	✓	✓	✓	✓	✓
Masterstudium nicht in Sachsen			✓	✓	✓

Durch diese Einteilung lassen sich Prognosen berechnen, wie viele der Bachelorstudierenden ihr Masterstudium in Sachsen minimal bzw. maximal aufnehmen wollen. Der Minimalwert entspricht den Nennungen der Studierenden, die für ihren Master in Sachsen bleiben wollen. Der Maximalwert zählt zusätzlich die Studierenden, die angeben, das Masterstudium vielleicht in Sachsen anzuschließen.

Der größte Teil der Bachelorstudierenden möchte das Masterstudium in Sachsen (67 %) beginnen, wobei der überwiegende Teil dieser Gruppe angibt, diesen Plan an der aktuellen Hochschule umzusetzen (vgl. Abb. 6.5). Geht man davon aus, dass sich alle Studierenden, die sowohl eine sächsische als auch eine Hochschule außerhalb Sachsens als Studienort nennen, für ein Studium in Sachsen entscheiden, beträgt die maximale Quote möglicher Masterstudierender 84 %. Nur jede/r sechste Bachelorstudierende entscheidet sich gegen den Freistaat als Studienort für ein geplantes Masterstudium.

Abb. 6.5: Präferierte Region für ein Masterstudium (in %)



Betrachtet man die Präferenzen für den Studienort eines Masterstudiums getrennt nach dem **Geschlecht**, zeigen auch bei dieser Entscheidung Frauen eine höhere Mobilitätsbereitschaft (vgl. Abb. 6.6). Die Minimalquote für ein Masterstudium in Sachsen liegt bei Frauen bei 63 %. Dagegen geben fast drei Viertel der Männer an, im Freistaat ein Masterstudium absolvieren zu wollen. Bei Frauen und Männern steigt diese Quote um jeweils 17 Prozentpunkte, wenn die Studierenden einbezogen werden, die für ihre Pläne sowohl einen Ort im Freistaat als auch eine Region außerhalb Sachsens nennen.

Vergleicht man die Daten nach **Hochschulart** fällt auf, dass Bachelorstudierende an Hochschulen für angewandte Wissenschaften eine deutlich höhere Mobilitätsbereitschaft zeigen (vgl. Abb. 6.7). Knapp 60 % von ihnen planen ein Studium in Sachsen, 15 % davon auch an einer anderen sächsischen Hochschule. Demgegenüber planen 62 % der Bachelorstudierenden an Universitäten einen Master ausschließlich an ihrer aktuellen Hochschule. Betrachtet man die Maximalquote für ein mögliches Masterstudium in Sachsen, nähern sich die Werte beider Hochschularten dem Gesamtdurchschnitt an. Somit lässt sich konstatieren, dass die Studierenden der Hochschulen für angewandte Wissenschaften bestrebt sind, mit der Aufnahme eines Masterstudiums die Hochschule, ggf. auch in weiter entfernte Regionen, zu wechseln. Doch ist auch bei ihnen der Anteil derer, die ein Studium im Freistaat ausschließen, ähnlich gering wie bei ihren Kommiliton/innen an den Universitäten.

Abb. 6.6: Präferierte Region für ein Masterstudium, nach Geschlecht (in %)

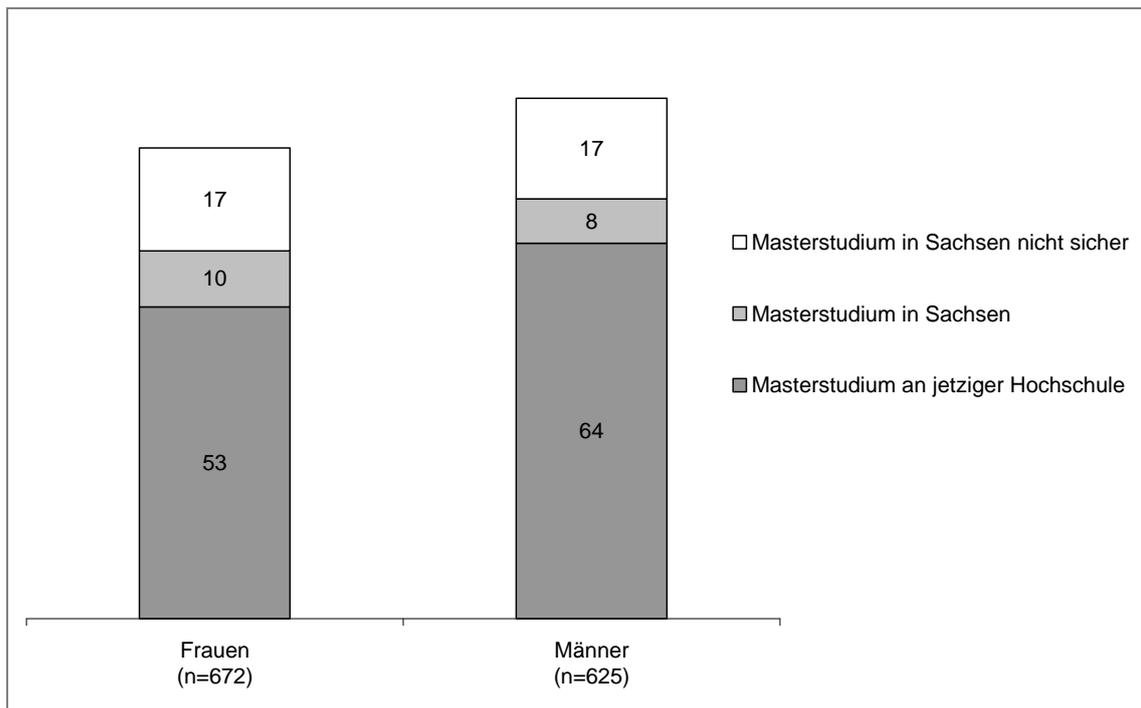
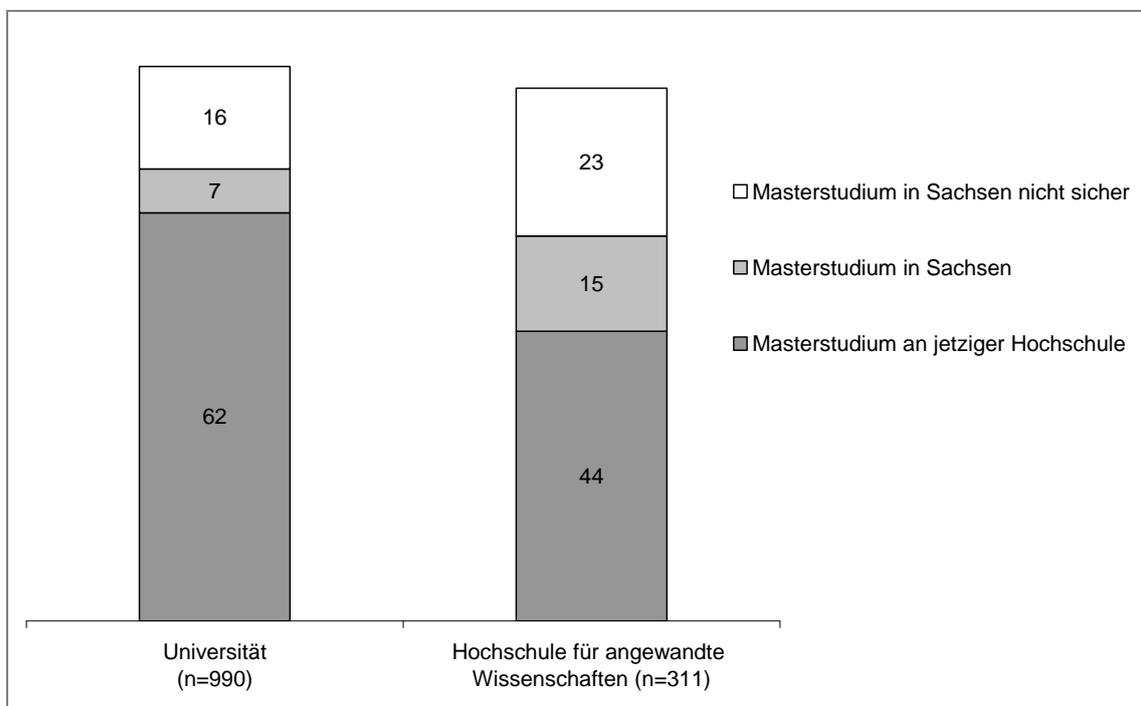
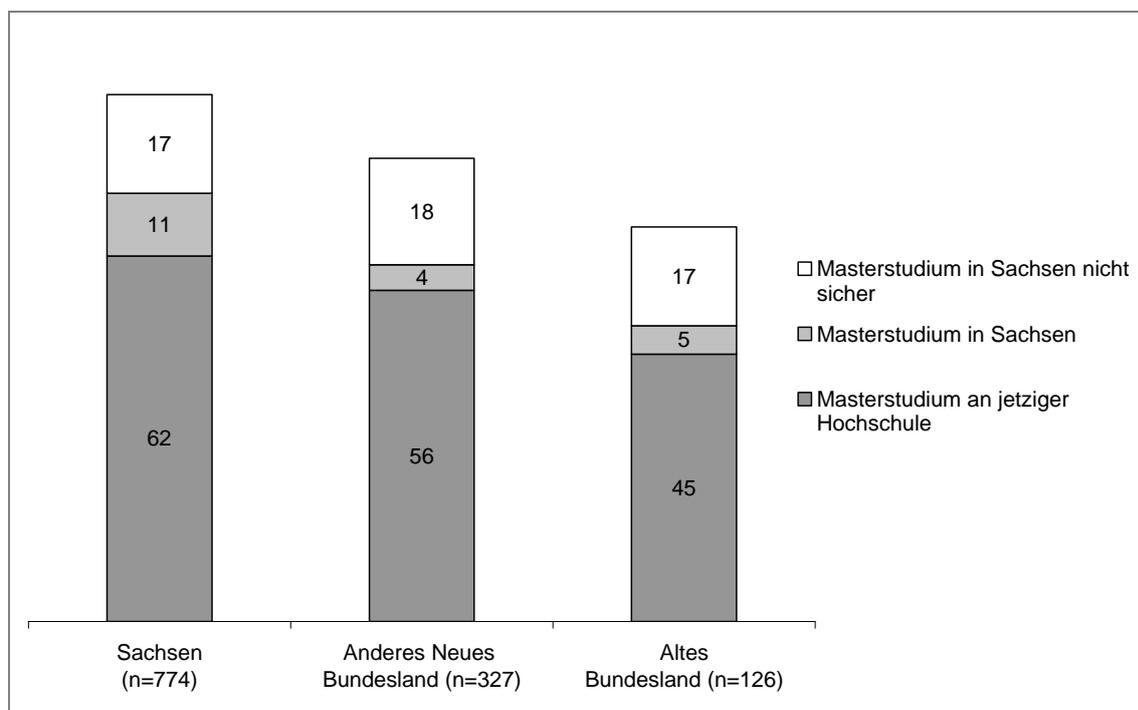


Abb. 6.7: Präferierte Region für ein Masterstudium, nach Hochschulart (in %)



Betrachtet man die Planungen für ein Masterstudium verteilt nach der **Region der Hochschulzugangsberechtigung**, zeigt sich, dass für die Bachelorstudierenden Sachsen auch als Studienregion für ein Masterstudium sehr attraktiv bleibt. So planen 60 % der Studierenden, die ihre HZB in den neuen Bundesländern erworben haben und die Hälfte derer, die sich in den alten Bundesländern für das Bachelorstudium in Sachsen qualifizierten, ihr Masterstudium auch im Freistaat aufzunehmen (vgl. Abb. 6.8)<sup>2</sup>. Bezieht man gleichermaßen die Studierenden ein, für die ein Master in Sachsen noch nicht sicher in Frage kommt, steigt die Maximalquote für ein mögliches Masterstudium an einer sächsischen Hochschule bei den Studierenden mit einer HZB der neuen Bundesländer auf 78 % und bei Studierenden mit einer in den alten Bundesländern erworbenen Hochschulqualifizierung auf zwei Drittel.

Abb. 6.8: Präferierte Region für ein Masterstudium, nach Region der HZB (in %)



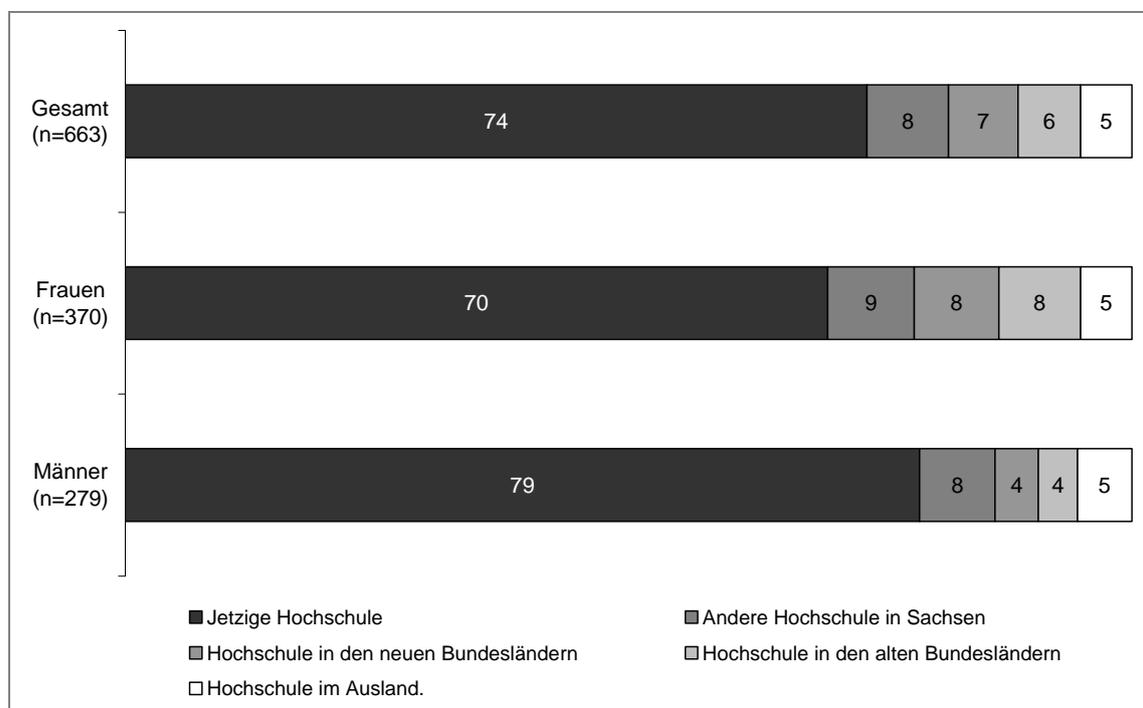
Vergleicht man die Angaben zur geplanten regionalen Mobilität der Bachelorstudierenden mit den Nennungen des Ortes der Zugangsberechtigung zum Master (vgl. Frage 10) fällt auf, dass die Masterstudierenden bei der Wahl des Studienorts deutlich weniger mobil waren. Die überwiegende Mehrheit der Masterstudierenden hat ihre Zugangsberechtigung auch an der Hochschule erworben, an der sie aktuell einen Masterstudiengang be-

<sup>2</sup> Bildungsausländer konnten aufgrund zu niedriger Fallzahlen nicht in diese Betrachtungen aufgenommen werden.

legen (vgl. Abb. 6.9). Gut jede/r Zehnte kam aus einem anderen Bundesland für den Master nach Sachsen und 5 % erwarben ihre Qualifikation im Ausland.

Auch bei der Entscheidung, für die Aufnahme eines Masterstudiums regional mobil zu werden, zeigt sich eine höhere Mobilitätsbereitschaft der Frauen. Wie in der nach **Geschlecht** getrennten Darstellung zu erkennen ist, verblieben mehr Männer für ihr Masterstudium an derselben Hochschule. Weiterhin sind auch die Anteile der Frauen, welche die Zugangsberechtigung zum Master an einer Hochschule in einem anderen neuen oder alten Bundesland erwarben, doppelt so groß wie die der Männer.

Abb. 6.9: Region der Zugangsberechtigung für den Master, gesamt und nach Geschlecht (in %)



Unterscheidet man in der Auswertung die beiden **Hochschultypen**, lässt sich auch bei der Wahl des Ortes für ein Masterstudium die stärkere regionale Ausrichtung der sächsischen Fachhochschulen erkennen (vgl. Tab. A 6.9). Zwar bilden bei beiden Hochschularten die Studierenden, die auch ihre Zugangsberechtigung für einen Master an derselben Hochschule erworben haben, die Mehrheit, doch hat sich keine/r der befragten Studierenden an Fachhochschulen im Ausland für den Master qualifiziert.

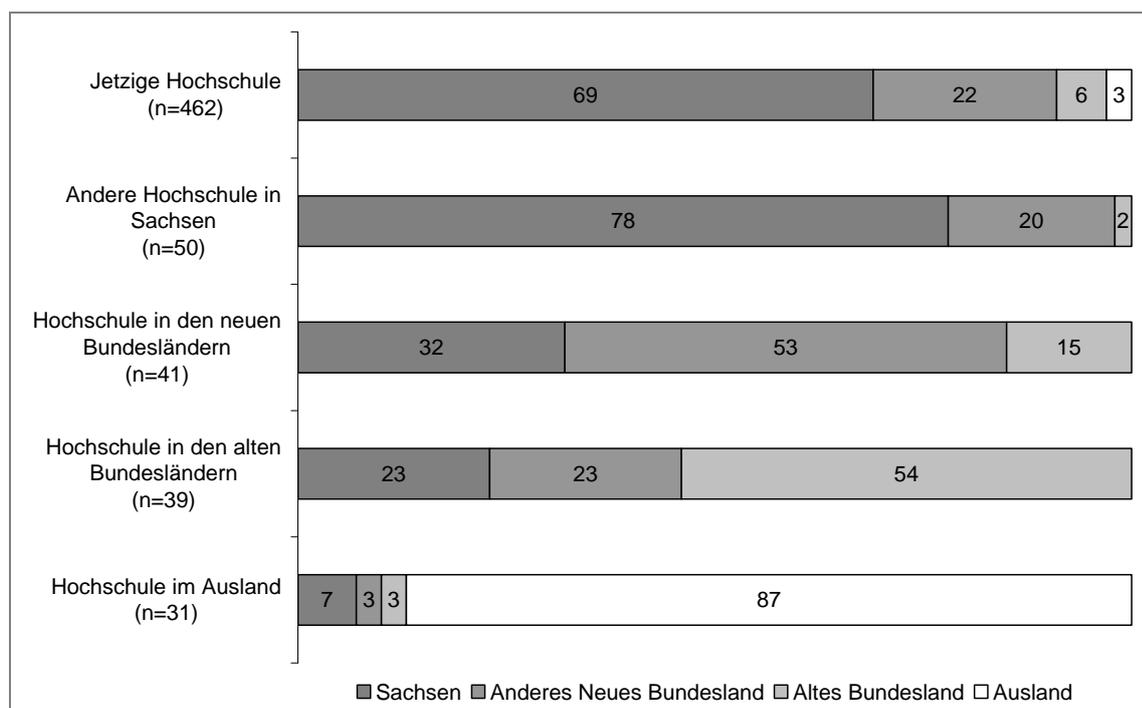
In der **Fächergruppe** Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften findet sich der größte Anteil regional mobiler Masterstudierender (vgl. Tab. A 6.10). Mit 54 % haben deutlich weniger Studierende ihre Zugangsberechtigung an derselben Hochschule erworben als in anderen Fächergruppen. Studierende der Mathematik/Naturwissenschaften

weisen demgegenüber die wenigsten Hochschulwechsel beim Übergang in ein Masterstudium auf. Von ihnen hat jede/r Siebte vor dem aktuellen Studium an einer anderen Hochschule studiert.

Untersucht man die Herkunft der Masterstudierenden anhand der Region, in der sie ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, wird deutlich, dass der überwiegende Teil der Masterstudierenden die Zugangsberechtigung für ihr aktuelles Studium in Sachsen auch in der Region erwarb, in der sie schon ihre HZB erworben haben (vgl. Abb. 6.10). Unter den Studierenden, die sich für einen Master in Sachsen qualifizierten, finden sich sehr viele sächsische Studienberechtigte. Etwas mehr als die Hälfte der Studierenden, die von einer Hochschule aus dem restlichen Bundesgebiet nach Sachsen kamen, haben dort auch ihre HZB erworben. Etwa ein Drittel der Masterstudierenden, die zunächst in einem anderen neuen Bundesland studierten, hatten ihre HZB in Sachsen erworben und kehren für das Masterstudium zurück in den Freistaat.

Das oben erwähnte Interesse der Bildungsausländer an deutschen Masterangeboten (vgl. auch DAAD 2012: 13) zeigt sich besonders deutlich bei der Gruppe der Studierenden, die ihre Zugangsberechtigung für ein Masterstudium an einer ausländischen Hochschule erworben hat. 87 % von ihnen sind Bildungsausländer, während nur jede/r Siebte dieser Gruppe eine deutsche HZB erworben hat.

Abb. 6.10: Region der HZB, nach Region der Zugangsberechtigung für den Master (in %)

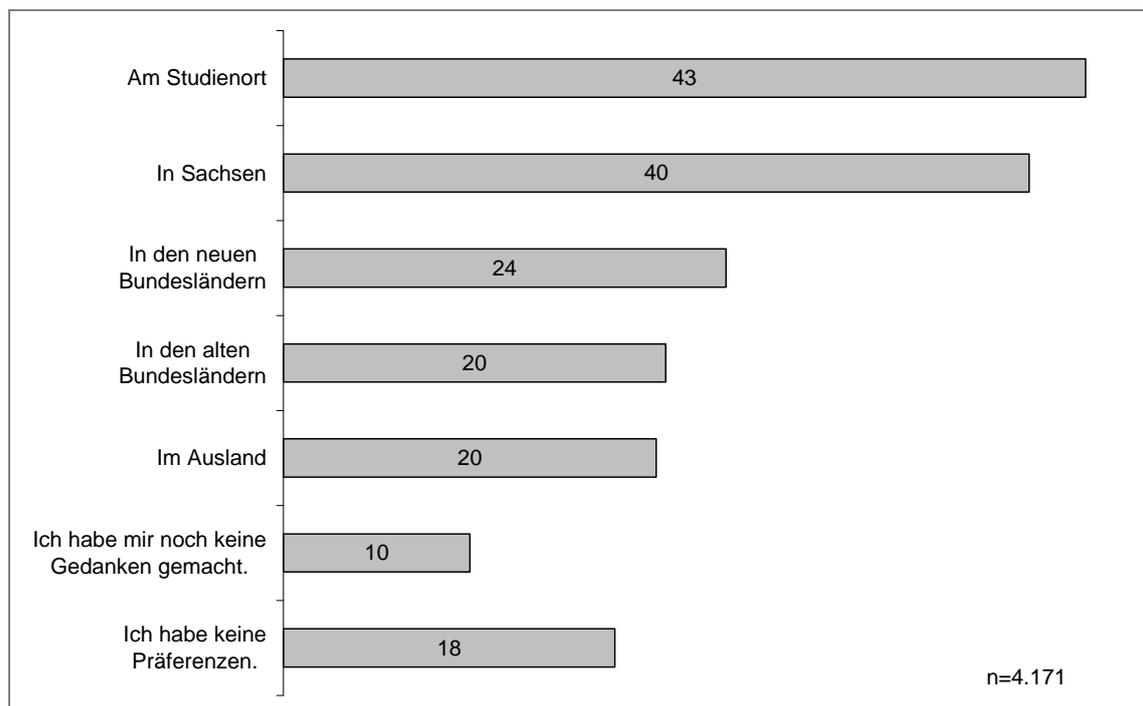


## 6.3 WUNSCHREGION DES BERUFSEINSTIEGS

Für viele Studierende stellt sich die Frage, ob sie sich nach dem erfolgreichen Abschluss ihres Studiums weiter akademisch qualifizieren (Master bzw. Promotion), oder ob sie eine Erwerbstätigkeit aufnehmen wollen. Dabei müssen die Berufseinsteiger auch entscheiden, ob sie regional mobil werden wollen. Die Studierenden wurden deshalb gefragt, wo sie nach ihrem Studium am liebsten berufstätig werden möchten (vgl. Frage 54).

Am häufigsten nennen die Befragten ihren Studienort oder Sachsen als Wunschregion, in der sie nach ihrem Abschluss am liebsten berufstätig werden wollen. Ein knappes Viertel kann sich vorstellen, in einem der neuen Bundesländer zu arbeiten (vgl. Abb. 6.11). Jeweils ein Fünftel würde auch in den alten Bundesländern oder im Ausland einer Tätigkeit nachzugehen. Ein Teil der sächsischen Studierenden zeigt sich noch unentschieden und gibt an, keine Präferenzen zu haben. Jede/r Zehnte hat sich bisher noch nicht mit dieser Frage beschäftigt.

Abb. 6.11: Präferierte Region der ersten Erwerbstätigkeit (Mehrfachnennung in %)



Anhand der Angaben wurden die Studierenden, die mindestens eine Präferenz für einen möglichen Arbeitsort nannten, in fünf Gruppen möglicher Mobilitätstypen aufgeteilt. So lässt sich in Studierende unterscheiden, die sich vorstellen können, ausschließlich in Sachsen, deutschlandweit aber nicht in Sachsen, in der gesamten Republik, nur im Aus-

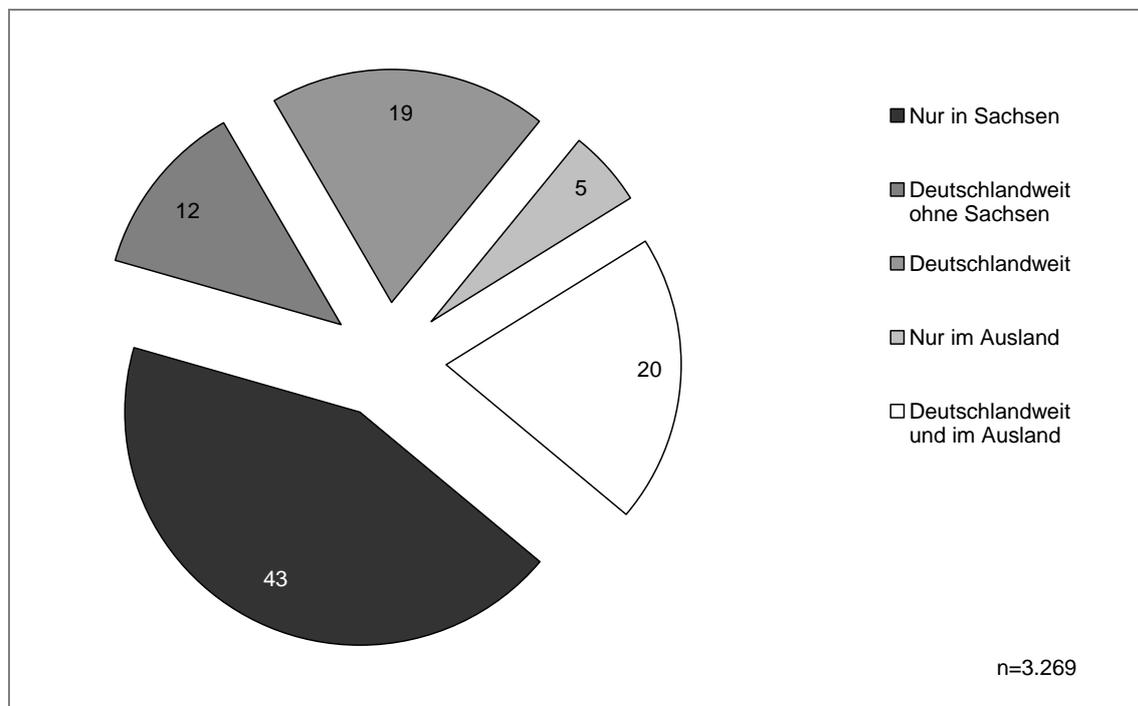
land oder deutschlandweit und im Ausland eine erste Erwerbstätigkeit aufzunehmen (vgl. Tab. 6.3).

Tab. 6.3: Mobilitätstypen für Präferierte Region der ersten Erwerbstätigkeit

	Am Studienort	In Sachsen (ohne Studienort)	In den neuen Bundesländern (ohne Sachsen)	In den alten Bundesländern	Im Ausland
Nur Sachsen	✓	✓			
Deutschlandweit (ohne Sachsen)			✓	✓	
Deutschlandweit	✓	✓	✓	✓	
Nur im Ausland					✓
Deutschlandweit und im Ausland	✓	✓	✓	✓	✓

Mit 43 % nennen die meisten Studierenden Sachsen als Wunschregion für ihre erste Erwerbstätigkeit (vgl. Abb. 6.12). Jede/r Achte möchte Sachsen verlassen und in einer anderen deutschen Region in das Berufsleben starten. Die zweitgrößte und gleichzeitig mobilste Gruppe (20 %) bilden jene Studierenden, die sich vorstellen können, sowohl im Ausland als auch deutschlandweit berufstätig zu werden.

Abb. 6.12: Präferierte Region der ersten Erwerbstätigkeit (in %)

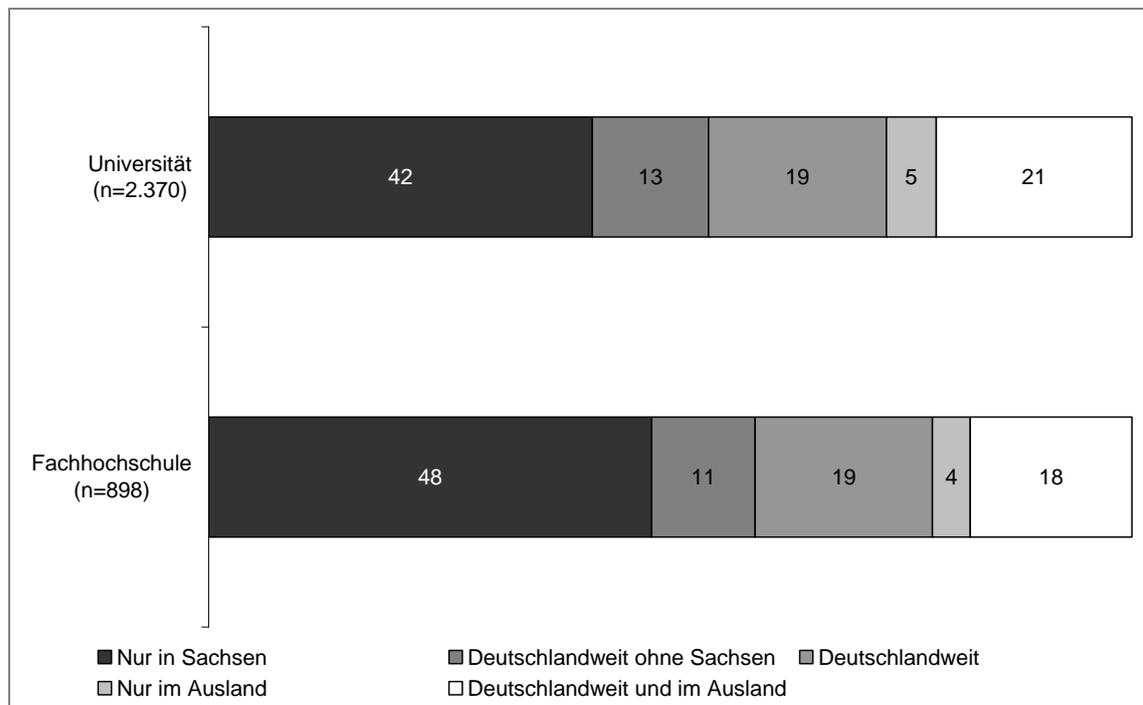


Konnte bisher festgestellt werden, dass **Frauen** mobiler sind als **Männer** zeigt sich nun bei der möglichen Erwerbsmobilität nach dem Studium eine leichte Verschiebung dieses Verhältnisses (vgl. Tab. A 6.11). Etwas mehr Frauen (46 %; Männer 41 %) geben an, nur in Sachsen erwerbstätig werden zu wollen. Männer können sich demgegenüber geringfügig öfter vorstellen, deutschlandweit bzw. deutschlandweit und im Ausland einer ersten Erwerbstätigkeit nachzugehen.

Bei diesen Angaben handelt es sich nur um Wunschregionen, in denen die Studierenden am liebsten tätig werden möchten. Vergleicht man diese Werte mit denen der ersten Sächsischen Absolventenstudie, zeigt sich, dass Akademiker/innen deutlich häufiger in Sachsen ihre erste Stelle finden und dabei kaum Unterschiede zwischen Männern und Frauen bezüglich der Region der ersten Erwerbstätigkeit auftreten (vgl. Lenz et al. 2010: 184f.).

Ähnliches gilt für den Vergleich der Wunschregion der ersten Tätigkeit nach **Hochschulart**. Auch hier zeigt sich ein Unterschied zwischen Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen, wonach letztgenannte Gruppe eine geringere Mobilitätsbereitschaft aufweist (vgl. Abb. 6.13). Jedoch konnten für die sächsischen Absolventinnen und Absolventen keinerlei Unterschiede bezüglich der Region der ersten Erwerbstätigkeit nachgewiesen werden (vgl. Lenz et al. 2010: 184).

Abb. 6.13: Präferierte Region der ersten Erwerbstätigkeit, nach Hochschulart (in %)



Zwischen den einzelnen **Fächergruppen** und der Gesamtverteilung finden sich nur geringe Abweichungen (vgl. Tab. A 6.12). Die Studierenden der Sprach- und Kulturwissenschaften geben etwas häufiger an, nur im Ausland eine Tätigkeit aufnehmen zu wollen (8 %). Mediziner/innen nennen häufiger die Region Deutschland, aber nicht in Sachsen. Einzig die Befragten der Mathematik/Naturwissenschaften zeigen eine deutlich geringere Mobilitätsbereitschaft. Von ihnen nannte die Hälfte Sachsen als Wunschregion und nur selten das Ausland.

Innerhalb der Fächergruppen zeigen sich immer wieder einzelne **Studienbereiche**, deren Angaben zur Mobilitätsbereitschaft nach dem Studium deutlich hervorstechen. So plant nur eine gutes Viertel der Architekturstudierenden den Berufseinstieg ausschließlich in Sachsen (vgl. Tab. A 6.13). 13 % orientieren sich nur auf das Ausland und gut ein Drittel zeigt sich bereit, sowohl in Deutschland als auch außerhalb der Bundesrepublik eine Arbeit aufzunehmen. Ähnlich verhält es sich mit Studierenden der Anglistik, Amerikanistik, von denen sich nur ein Fünftel in Sachsen bewerben möchte. Demgegenüber stehen das Sozialwesen und die Informatik. So möchten 60 % der Studierenden dieser Studienbereiche nach ihrem Abschluss am liebsten in Sachsen tätig werden. Eine Tätigkeit in einer anderen Region aufzunehmen, kommt für diese Gruppe seltener in Frage.

Die Angaben zur Wunschregion des Berufseinstiegs der Bachelor-, Master- und Diplomstudierenden zeigen keine Abweichungen von der Gesamtverteilung (vgl. Tab. A 6.14). Jedoch sind für die anderen **Abschlussarten** Abweichungen von der Gesamtverteilung beobachtbar. Die Gruppe der Staatsexamensstudierenden wird maßgeblich von den Medizinstudierenden bestimmt, wodurch sich ähnliche Ergebnisse wie bei den Fächergruppen finden lassen. Lehramtsstudierende sind häufiger bereit (25 %) sich deutschlandweit zu bewerben<sup>3</sup>. Dass von dieser Gruppe niemand ausschließlich im Ausland erwerbstätig werden will, kann darauf zurückgeführt werden, dass die Lehrerausbildung letztlich stark auf ein Arbeitsleben im deutschen Bildungssystem vorbereitet. Magisterstudierende zeigen wiederum eine deutliche Mobilitätsbereitschaft. Sie können sich häufiger vorstellen, deutschlandweit oder im Ausland tätig zu werden.

Im Vergleich der **regionalen Herkunft der Studierenden** und der präferierten Region der ersten Erwerbstätigkeit zeigt sich, dass Studierende, die bereits für die Studienaufnahme regional mobil waren, auch eine höhere Mobilitätsbereitschaft für den Einstieg in das Be-

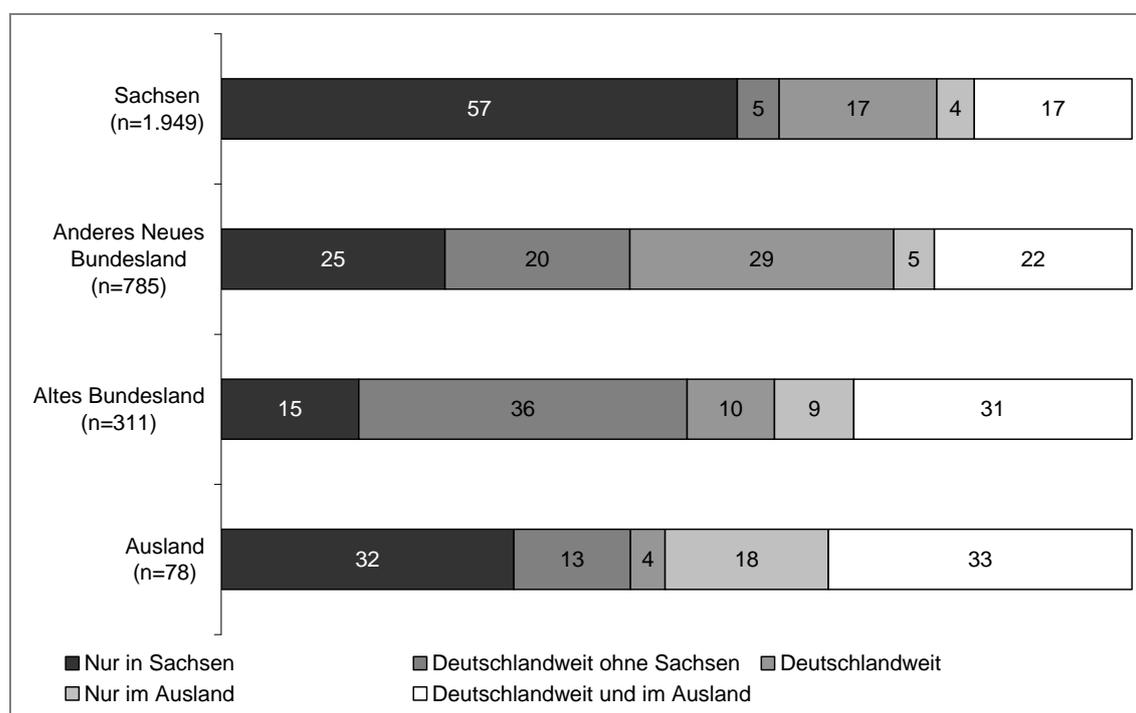
---

<sup>3</sup> Bei dieser Gruppe ist zu beachten, dass für sie der Start in das Berufsleben mit dem Referendariat verbunden ist und dass je nach Bundesland Arbeitsbedingungen und Berufschancen stark variieren können.

rufsleben zeigen (vgl. Abb. 6.14). Von den Studierenden mit einer sächsischen Hochschulzugangsberechtigung möchte mehr als die Hälfte auch nur in Sachsen berufstätig werden. Von den Studierenden, die sich in einem anderen neuen Bundesland für das Studium qualifizierten, sind es noch 25 %, von denen aus den alten Bundesländern nur 15 %.

Von den Studierenden aus dem Ausland nennt ein überdurchschnittlicher Anteil auch das Ausland als Wunschregion. Allerdings ist beachtenswert, dass von diesen Studierenden ein Drittel angibt, am liebsten nur in Sachsen eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen.

Abb. 6.14: Präferierte Region der ersten Erwerbstätigkeit, nach Region der HZB (in %)



Für einen Teil der Bildungsausländer, die sich für ein Studium in Sachsen entschieden haben, scheint der Freistaat ein attraktiver Arbeitsort zu sein. Ohne den genauen Herkunftsort der Studierenden und mit der doch recht groben Aufteilung möglicher Wunschregionen für die erste Erwerbstätigkeit, lassen sich nur bedingt Aussagen über die Mobilitätsbereitschaft treffen. Allerdings kann vermutet werden, dass für einen Teil der Studierenden, die nicht aus Sachsen kommen, diese Angaben den Wunsch ausdrücken, nach dem Studium wieder in die jeweilige Heimatregion zurückzukehren. Diese Überlegungen lassen sich auch durch die Ergebnisse der Sächsischen Absolventenstudie stützen (vgl. Lenz et al. 2010: 190). Von den sächsischen Hochschulzugangsberechtigten haben nach dem Studium zwei Drittel eine Erwerbstätigkeit in Sachsen aufgenommen. Die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen aus den alten Bundesländern fand auch eine erste Tä-

tigkeit im alten Bundesgebiet. Jedoch lagen die Anteile der Akademiker/innen, die in Sachsen in das Berufsleben starteten, in allen vier Gruppen über den Werten der hier genannten Wunschregionen. Dies lässt darauf deuten, dass die sächsischen Studierenden prinzipiell eine hohe Mobilitätsbereitschaft für den Berufseinstieg zeigen, dies jedoch nicht zwingend dazu führt, dass sie nach ihrem Abschluss Sachsen verlassen. Eher ist es so, dass auch angehende Akademiker/innen, deren Wurzeln außerhalb des Freistaates liegen, häufiger die Chancen wahrnehmen, die ihnen der sächsische Arbeitsmarkt bieten kann.

---

## 7 ZUSAMMENFASSUNG

Die Sächsische Studierendenbefragung ist eine landesweite Befragung zur Studiensituation und Studienqualität in Sachsen, die 2012 zum zweiten Mal durchgeführt wurde. Der Befragungszeitraum erstreckte sich von Ende März bis Anfang Juni 2012. An der Untersuchung beteiligten sich etwas mehr als 5.800 Studierende. Die gewonnenen Ergebnisse, die einen guten Einblick in die gegenwärtige Situation, aber auch auf die Probleme eines Studiums an einer sächsischen Hochschule geben, werden im Folgenden zusammengefasst dargestellt. Dabei diente die erste Sächsische Studierendenbefragung von 2005 bei relevanten Vergleichen als Grundlage.

### **Studienentscheidung und Studienortwahl**

Die überwiegende Mehrheit der Studierenden an einer sächsischen Hochschule qualifizierte sich mit der allgemeinen Hochschulreife für ein Studium. Dieses nehmen sie vor allem mit dem Ziel auf, später einer interessanten Tätigkeit nachgehen zu können. Aber auch ein großes Interesse an den Fachinhalten sowie der Wunsch, eine gute wissenschaftliche Ausbildung zu erhalten, sind feststellbar. Materielle Gründe stehen für die Studierenden weniger im Vordergrund, wobei es hier fächergruppenspezifische Abweichungen gibt.

Wichtige Informationen für ihre Studienentscheidung bezieht ein Großteil der Studierenden direkt über das Internetangebot der Hochschulen. Etwas weniger als die Hälfte der Befragten empfand aber auch die schriftlichen Informationsunterlagen und die Informations-Tage der Hochschulen als gewinnbringend.

Als ein Hauptmotiv, ein Studium an einer Hochschule in Sachsen zu beginnen, wird von den Studierenden das Fehlen von Studiengebühren im Freistaat benannt. Außerdem spielen die geringen Lebenshaltungskosten und die Lebensqualität an den sächsischen Hochschulstandorten eine entscheidende Rolle bei der Studienortwahl der Studierenden. Dabei ist festzustellen, dass die sächsischen Hochschulen seit 2005 überregional attraktiver geworden sind, wobei bei dieser Entwicklung Unterschiede zwischen den Universitä-

ten und Fachhochschulen feststellbar sind. So konnten vor allem die Universitäten ihre Einzugsgebiete erweitern und besonders Studierende aus den neuen Bundesländern für ein Studium gewinnen, während die Hochschulen für angewandte Wissenschaften einen stärker regionalen Bezug aufweisen.

Vor dem Beginn des Studiums nutzte knapp jede/r dritte Studierende die studienvorbereitenden Angebote (Vorbereitungs- oder Auffrischkurse) der Hochschulen, wobei dies in den Fächern der Ingenieurwissenschaften und Mathematik/Naturwissenschaften üblicher ist. Der überwiegende Teil der Studierenden ist mit diesen Angeboten zufrieden. Darüber hinaus bieten viele Hochschulen in den ersten Semestern des Studiums spezielle Betreuungsangebote an, um den Studierenden die Studieneingangsphase zu erleichtern. Auch hier hat ein Drittel der Befragten diese Angebote genutzt, wobei sie eine deutlich bessere Bewertung als die Angebote vor Studienbeginn erfahren.

In Sachsen werden in manchen Studienfächern sowohl Bachelor- als auch Diplomstudiengänge angeboten. Zu Studienbeginn müssen sich die Studienberechtigten für eine Abschlussart entscheiden. Zu dieser Entscheidung befragt, gibt ein Großteil der Bachelorstudierenden in der Rückschau an, lieber in einem Diplomstudiengang studieren zu wollen. Begründet wird diese Entscheidung aber seltener mit der Qualität des angebotenen Studiengangs. Vielmehr stehen die Studierenden den Arbeitsmarktaussichten und der damit verbundenen Akzeptanz ihres Abschlusses nach dem Studium skeptisch gegenüber. Auch diejenigen, die sich bei vorliegender Wahlmöglichkeit gegen ein Bachelorstudium (und bspw. für ein Diplom) entschieden haben, führen diese Punkte an, so dass insgesamt davon ausgegangen werden kann, dass die bisher fehlende Etablierung der neuen Abschlüsse am Arbeitsmarkt die größten Zweifel an diesen Studienangeboten hervorruft.

### **Studienqualität im Urteil der Studierenden**

Da die Studienqualität nicht mit einem einzigen Indikator erfasst werden kann, bewerten die Studierenden unterschiedliche Aspekte ihres Studiengangs. Vor allem mit der inhaltlichen Qualität des Studienangebots ist die Mehrheit der Studierenden zufrieden. Fast drei Viertel aller Studierenden – auch jene in den reformierten Studiengängen (Bachelor, Master, Diplom) – beurteilen diese als (sehr) gut. Der Vergleich zur ersten Erhebung 2005 zeigt allerdings, dass das Lehrangebot von den Studierenden der traditionellen Studiengänge (Diplom, Magister) etwas häufiger (83 %) als gut oder sehr gut einge-

schätzt wurde. Die Unterschiede fallen aber nicht so stark aus, dass von einem Niveauverlust in den neuen Studiengängen gesprochen werden könnte.

Eine ähnlich positive Einschätzung, wie die zur inhaltlichen Studienqualität, erfahren die Bewertungen zum sozialen Klima an den Hochschulen. Sowohl die Beziehungen der Studierenden zu den Lehrenden als auch zwischen den Studierenden selbst, werden von einem Großteil positiv bewertet, wobei die Studierenden an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften bessere Beurteilungen abgeben als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen an den Universitäten. Werden die Gesamtbewertungen zum sozialen Klima unter den Studierenden mit den Angaben der Befragten 2005 (das Klima zwischen Lehrenden und Studierenden wurde 2005 nicht erfasst) verglichen, sind keine Unterschiede feststellbar. Das Verhältnis der Studierenden untereinander ist unverändert gut.

Neben den bereits genannten Aspekten wird die Organisation der Lehrveranstaltungen von den Studierenden in der Mehrheit positiv gesehen. Nur die wenigsten geben an, häufiger von ausfallenden oder sich überschneidenden Lehrveranstaltungen betroffen zu sein. Allerdings zeigen die Ergebnisse auch, dass die Universitätsstudierenden vergleichsweise häufiger mit Organisationsproblemen bei Lehrveranstaltungen (bspw. zu hohe Anmeldezahlen) konfrontiert sind als Studierende an den Fachhochschulen. Insgesamt betrachtet, hat sich der Anteil der Studierenden, die häufiger Terminausfälle von Lehrveranstaltungen erleben, seit 2005 nicht verändert. Allerdings geben die Studierenden etwas häufiger den gelegentlichen Ausfall an. Ein ähnlicher Trend ist auch für die Häufigkeit von Überschneidungen oder die durch zu hohe Teilnehmerzahlen verursachten Zugangsprobleme zu Lehrveranstaltungen feststellbar.

Insgesamt kritischer sehen die Befragten die didaktische Qualität in ihren Studiengängen. So ist die Mehrheit nur teilweise mit der Art und Weise der Durchführung der Lehrveranstaltungen zufrieden, etwa jede/r Siebente sogar unzufrieden. Die Urteile der Befragten 2012 fallen insgesamt auch schlechter aus als vor sieben Jahren. Eine Ursache kann darin gesehen werden, dass in den angebotenen Lehrveranstaltungen die Einhaltung von didaktischen Standards nur teilweise gelingt. So wird einerseits zwar hervorgehoben, dass die Lehrenden fast immer sehr gut vorbereitet sind und den angekündigten Lehrstoff auch innerhalb des Semesters bewältigen, allerdings kommt es auf der anderen Seite häufiger dazu, dass Anmerkungen von Studierenden in den Lehrveranstaltungen nicht berücksichtigt oder Zusammenhänge mit anderen Fächern nur ungenügend dargestellt werden. Kritisch ist zu sehen, dass die Studierenden insgesamt nur über wenige Rückmeldungen zu den erbrachten Prüfungsleistungen berichten. Nur jede/r Vierte erhält diese im Großteil der besuchten Lehrveranstaltungen. Allerdings muss bei dieser Bewertung

beachtet werden, dass in Studienfächern mit großen Studierendenzahlen eine detaillierte Rückmeldung für jede/n Studierende/n – bspw. zu einer Klausur – für das Lehrpersonal schlichtweg nicht zu leisten ist, wenngleich diese für die Lernfortschritte der Studierenden von hoher Relevanz sind.

Die Studierenden gaben außerdem Einschätzungen zur strukturellen Qualität der Studienangebote ab, d.h. zum Aufbau des Studiengangs und zur Transparenz der Prüfungsanforderungen. 54 % attestierten ihrem Studiengang einen gut gegliederten, nachvollziehbaren Studienaufbau. Die Klarheit der Prüfungsanforderungen wurde hingegen etwas schlechter bewertet. So gibt bei diesem, für die Studierenden wichtigen, Aspekt jede/r Fünfte an, keine klaren und transparenten Prüfungsanforderungen in seinem Studiengang vorzufinden. Hinzu kommt, dass drei Viertel der Studierenden ein hohes Anspruchsniveau als starkes Kennzeichen ihres Studiengangs sehen.

Hinsichtlich der kontroversen Debatte über den Studienaufbau und die zu hohen Leistungsanforderungen der reformierten Studiengänge kann mit den vorliegenden Daten konstatiert werden, dass das Anforderungsniveau von den aktuell Studierenden nicht anders beurteilt wird als vor sieben Jahren. Auch vor der Studienreform wurden die Leistungsnormen von einem Großteil der Studierenden als hoch wahrgenommen.

Ein hohes Anforderungsniveau bleibt unproblematisch, solange die Studienabschnitte gut verzahnt sind und ein Studium in der Regelstudienzeit ermöglichen. Allerdings lassen sich Veränderungen bei den Einschätzungen zum Studienaufbau und zur Klarheit der Prüfungsanforderungen feststellen. Diese werden teilweise schlechter bewertet als 2005, sodass dieses Spannungsverhältnis – unklarere Anforderungen bei gleichgebliebenen Leistungsansprüchen – als eine Ursache der erhöhten Klagen über die „Studierbarkeit“ gesehen werden kann.

## **Kompetenzvermittlung**

Im Zuge der Bologna-Reform sind auch die Ergebnisse des Studiums („outcomes“) stärker in den Fokus gerückt. Bei der Beurteilung zur Vermittlung von Kompetenzen im Studium muss aber beachtet werden, dass sich die Studierenden in diesem „Erwerbsprozess“ befinden und erst mit dem erfolgreichen Abschluss des Studiums eine abschließende Bewertung geben können. In der „Zwischenbilanz“ lässt sich feststellen, dass etwas mehr als die Hälfte der Studierenden die Förderung durch die Hochschule bei ihrer Hauptaufgabe – der Vermittlung von wissenschaftlichen Fachkompetenzen (u.a. breites Grundlagenwissen, Methodenkenntnisse) – und bei dem Erwerb überfachlicher Kompe-

tenzen (sogenannte Schlüsselkompetenzen wie bspw. Zeitmanagement, Kommunikationsfähigkeit) mit sehr gut oder gut bewerten. Die Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen hängt hingegen stark vom gewählten Studienfach ab. Deswegen beurteilt diese insgesamt nur jede/r Fünfte als (sehr) gut.

### **Rahmenbedingungen des Studiums**

Für die Einschätzungen der Rahmenbedingungen des Studiums bewerteten die Studierenden die Service- und Beratungsleistungen der Hochschulen sowie unterschiedliche Ausstattungsaspekte.

Die Beratungs- und Serviceangebote werden von den Studierenden nach Bedarf wahrgenommen. Die Mehrheit der Nutzer/innen bewerten dabei besonders die Leistungen der Studierendensekretariate/Immatrikulationsbüros, der studentischen Studienberatung und der Fachstudienberatung im Fachbereich/der Fakultät positiv. An den Hochschulen für angewandte Wissenschaften fällt dabei auf, dass hier die Beratung zum Berufseinstieg nicht nur häufiger wahrgenommen wird, sondern auch eine bessere Bewertung erfährt als an den Universitäten. Eher kritisch wird die Beratung zur Vereinbarkeit von Studium und Kind gesehen. Weniger als die Hälfte derjenigen, die eine derartige Beratung in Anspruch genommen haben, sind mit dieser zufrieden.

Eine deutlich bessere Bewertung im Vergleich zur ersten Studierendenbefragung 2005 erfährt die räumlich-technische Ausstattung der Hochschulen. Rund zwei Drittel der Studierenden sind mit diesen Ausstattungsaspekten zufrieden, wobei sich vor allem nach Studienbereichen stärkere Unterschiede in den Beurteilungen zeigen. Auch das Angebot der Bibliotheken wird größtenteils positiv beurteilt. Sehr zufrieden sind fast alle Studierenden mit den Möglichkeiten, die ihnen der Onlinebenutzerservice bietet. Jedoch wird die Verfügbarkeit von aktueller Literatur und ausreichenden Arbeitsplätzen etwas kritischer gesehen, wobei es hier hochschultypspezifische Unterschiede gibt.

Auch die EDV- und Computerangebote der Hochschulen werden, über alle Aspekte betrachtet, von mindestens zwei Dritteln der Befragten als (sehr) gut eingeschätzt. Besonders hervorzuheben ist die gute Bewertung der Ausstattung der Campus mit WLAN, welches den Studierenden ein arbeitsplatzunabhängiges Arbeiten an den Hochschulen ermöglicht.

## **Erlebte Belastungen im Studium**

Die empfundenen Belastungen durch das Studium fallen an den Hochschultypen unterschiedlich stark aus. Die größten Schwierigkeiten bereiten allen Studierenden die Leistungsaspekte im Studium, wobei dies am stärksten für die Universitätsstudierenden zutrifft. Die Hälfte der Studierenden dieses Hochschultyps gibt an, größere Schwierigkeiten zu haben. Auch sind die Studierenden an Universitäten stärker von Problemen betroffen, die sich aus der Hochschulgröße bzw. der großen Zahl der Studierenden ergeben. So berichten sie häufiger als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften davon, durch Orientierungsprobleme und die Anonymität an der Hochschule belastet zu sein. Belastungen aufgrund der aktuellen finanziellen Lage betreffen hingegen – mit 4 von 10 Studierenden – stärker die Studierenden der Hochschulen für angewandte Wissenschaften.

Im Fokus der medialen Diskussion über Belastungen im Studium stehen besonders die reformierten Studiengänge. Die Studierendenbefragung bietet die Möglichkeit, die aktuellen Belastungssituationen mit den Angaben der Studierenden 2005 zu kontrastieren. Es zeigt sich, dass sich die Belastungen aufgrund von hohen Leistungsanforderungen im Vergleich zu den traditionellen Studiengängen nur geringfügig erhöht haben. Von einer merklichen Steigerung kann nicht gesprochen werden. Trotzdem müssen die Belastungen, die sich aus den Leistungsanforderungen des Studiums ergeben, insgesamt als sehr stark eingestuft werden. Leicht zugenommen haben auch persönliche Probleme (z.B. Ängste, Depressionen) sowie Schwierigkeiten bei der Orientierung und mit der Anonymität an den Hochschulen. Beide letztgenannten Probleme dürften mit der insgesamt gestiegenen Anzahl an Studierenden in Verbindung stehen. Hingegen etwas zurückgegangen sind die Belastungen der Studierenden durch finanzielle Probleme, was teilweise ein Effekt der Neugestaltungen des BAföG sein könnte.

## **Gesamtzufriedenheit**

Um einen globalen Indikator der Studienbedingungen zu erhalten, sollten die Studierenden ihre Gesamtzufriedenheit mit ihrer derzeitigen Studiensituation angeben. Immerhin 59 % der Studierenden – und damit etwas mehr als 2005 (10 Prozentpunkte) – sind (sehr) zufrieden mit ihrer aktuellen Studiensituation an einer sächsischen Hochschule, wobei der Anteil der Studierenden an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften etwas höher ausfällt. Allerdings geben auch 16 % aller Studierenden an, eher unzufrieden zu

sein. Diese finden sich vermehrt in den Bachelor-, Lehramts- und den auslaufenden Masterstudiengängen. Diese Werte stehen mit den Beurteilungen der Studienbedingungen in Einklang. Besonders die Lehramtsstudierenden zeigten fast durchgängig schlechtere Bewertungen als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen der anderen Abschlussarten. Bspw. waren sie im besonderen Maße unzufrieden mit der Gliederung ihrer Studiengänge, der Qualität ihres Lehrangebots und der Berufsvorbereitung.

### **Praktische Erfahrungen und Kontakte zu lokalen Firmen und Organisationen**

Der überwiegende Teil der sächsischen Studierenden konnte während des Studiums bereits praktische Erfahrungen im Zuge eines Praktikums sammeln. Dabei lassen sich allerdings starke Unterschiede zwischen den Fächergruppen beobachten. Am stärksten weichen die Studierenden der Medizin (81 %) und der Mathematik/Naturwissenschaften (43 %) vom Durchschnitt (65 %) ab.

Etwa zwei Drittel der Studierenden hatten während des Studiums bereits Kontakt mit einer lokal ansässigen Firma bzw. Organisation oder plant dies zumindest noch. Der Hauptgrund ist auch hier das Praktikum. Neben dieser Möglichkeit nutzt ein weiterer Teil der Studierenden die Kooperation mit sächsischen Unternehmen vor allem dazu, Seminar- oder Abschlussarbeiten zu verfassen. Diese Verknüpfung des Studiums mit der Berufspraxis findet vor allem an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften Anwendung.

### **Auslandsaufenthalte**

Mit den Bologna-Reformen sollte sich die Mobilität der Studierenden erhöhen. Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich seit der ersten Studierendenbefragung im Jahr 2005 der Anteil der auslandsmobilen Studierenden erhöht hat. Knapp ein Sechstel der Befragten berichtet, dass sie bereits einen Auslandsaufenthalt absolviert haben. Mit einem Viertel ist dieser Anteil bei den Studierenden der Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften erwartungsgemäß am höchsten. Doch auch 23 % der Mediziner/innen können auf einen Studienaufenthalt im Ausland zurückblicken. Die meistgenannten Gründe für einen Auslandsaufenthalt sind freiwillige Praktika oder Studienaufenthalte an ausländischen Hochschulen.

Mit Blick auf die Debatte zur eingeschränkten Mobilität der neuen Studiengänge lässt sich konstatieren, dass ein Auslandsaufenthalt nicht nur vom gewählten Abschluss ab-

hängig ist. Zwar sind Bachelorstudierende weniger auslandsmobil, allerdings liegt ihre Bereitschaft einen Auslandsaufenthalt zu absolvieren über dem Gesamtdurchschnitt. Vielmehr steht die Zahl der absolvierten Semester im Zusammenhang mit der Mobilität der Studierenden. Wird die Mobilität im Verhältnis zur Studiendauer betrachtet, wird ersichtlich, dass die wenigsten Studierenden in den niedrigen Semestern einen Auslandsaufenthalt absolvieren. Mit der Zahl der absolvierten Studiensemester steigt auch der Anteil der Auslandsaufenthalte. Es ist somit davon auszugehen, dass die Bachelorstudierenden einen Auslandsaufenthalt erst nach ihrem Studium, z.B. zwischen Abschluss des Bachelor- und Aufnahme des Masterstudiums oder erst während eines Masters, realisieren.

### **Wechsel und Unterbrechungen während des Studiums**

Die vorgefundenen Studienbedingungen, aber auch individuelle Neuorientierungen, können dazu führen, dass Studierende einen Wechsel des Studienfachs oder der Hochschule in Erwägung ziehen. Etwa 15 % der Befragten haben ihren Studiengang schon einmal gewechselt. Als Ursache für einen Wechsel nannten die Studierenden vor allem hohe Studienanforderungen. Aber auch private Gründe oder eine wahrgenommene Diskrepanz zwischen Studium, Beruf und Praxis haben die Studierenden dazu bewogen, ihren Studiengang zu wechseln. Etwa 8 % der Befragten geben an, dass sie im Verlauf ihres Studiums die Hochschule gewechselt haben. Dabei hat ein Drittel der Hochschulwechsler/innen auch den Hochschultyp gewechselt. Wechsel von Universitäten an Hochschulen für angewandte Wissenschaften lassen sich dabei deutlich häufiger beobachten als Wechsel in umgekehrter Richtung.

In manchen Fällen kommt für Studierende ein Wechsel nicht in Frage. Allerdings können bestimmte Umstände dazu führen, dass sie ihr Studium vorübergehend ruhen lassen. 14 % der Befragten gaben an, diese Option schon einmal gewählt zu haben. Die Gründe, die zu dieser Entscheidung führen, sind unterschiedlicher Art. Am häufigsten nennen die Studierenden den Wunsch, andere Erfahrungen zu sammeln. Ein Fünftel – vor allem Frauen – gab an, wegen einer Schwangerschaft/Kindererziehung das Studium schon einmal unterbrochen zu haben.

## **Vom Bachelor zu Master?**

Die Studierenden der Bachelorstudiengänge stehen vor der Entscheidung, ob sie nach einem erfolgreichen Abschluss in das Berufsleben einsteigen wollen, oder ob sie ein weiteres Studium mit einem Master abschließen wollen. Etwa drei Viertel der Bachelorstudierenden plant dabei, sich weiter an einer Hochschule zu qualifizieren. Somit wird offensichtlich, dass der Bachelor von den Studierenden zum Großteil nicht in seiner Funktion als ein erster berufsqualifizierender Abschluss wahrgenommen wird. Allerdings gibt es bei den Überlegungen Unterschiede zwischen den Hochschultypen. So planen die Studierenden der Hochschulen für angewandte Wissenschaften deutlich seltener, ein weiteres Studium aufzunehmen als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen an den sächsischen Universitäten.

Die bisher fehlende Etablierung des Bachelorabschlusses auf dem Arbeitsmarkt zeigt auch hier ihre Auswirkung, da die Studierenden als Hauptgrund für ein weiteres Studium vor allem die Verbesserung ihrer Berufschancen nennen. Nur ein kleiner Teil der Befragten gibt an, sich für einen Master zu entscheiden, um sich so auf eine akademische Laufbahn vorzubereiten. Allerdings gibt es hier auch Studienbereiche, bei denen die Berufschancen sehr stark von weiteren akademischen Qualifizierungen abhängen. So sind für Studierende der Chemie und der Physik gute Berufschancen eng mit einer akademischen Laufbahn und einer Promotion verbunden.

Der überwiegende Teil der Bachelorstudierenden will das Masterstudium in Sachsen beginnen. Dabei zeigen die Befragten an den Universitäten eine geringere Mobilitätsbereitschaft. Sie planen ihren Master häufiger als die Studierenden der Hochschulen für angewandte Wissenschaften an ihrer aktuellen Hochschule.

Vergleicht man diese Zahlen mit den Angaben, wo Masterstudierende ihre Zugangsbezeichnung für ihr weiterführendes Studium erworben haben, bestätigt sich tendenziell, dass die Wahrscheinlichkeit gering ist, mit dem Wechsel vom Bachelor zum Master auch den Studienstandort zu wechseln.

## **Wunschregion des Berufseinstiegs**

Sachsen ist für die Befragten eine attraktive Region für eine erste Erwerbstätigkeit nach dem Studium. Gut zwei Fünftel der Studierenden können es sich vorstellen, ausschließlich an ihrem Studienort bzw. an einem anderen Standort im Freistaat in das Berufsleben zu starten. Ein ähnlich großer Anteil zeigt sich bei der Wahl der Region der Erwerbstätig-

keit sehr flexibel und kann es sich vorstellen deutschlandweit bzw. im Ausland einen Arbeitsplatz zu finden. Dabei zeigen sich auch Präferenzen, die sich auf die regionale Herkunft der Studierenden zurückführen lassen. Studierende, die schon ihre Hochschulzugangsberechtigung in Sachsen erworben haben, geben häufiger an, dass sie ausschließlich in Sachsen einer Erwerbstätigkeit nachgehen wollen. Kamen die Studierenden für ihr Studium aus einer anderen Region nach Sachsen, zeigen sie eine deutlich höhere Mobilitätsbereitschaft, wenn es darum geht, die Region zu benennen, wo sie am liebsten in das Berufsleben einsteigen wollen.

---

## 8 LITERATURVERZEICHNIS

Bargel, T./Ramm, N./Multrus, F. (2012): Schwierigkeiten und Belastungen im Bachelorstudium – wie berechtigt sind die studentischen Klagen? In: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (Hg.): Beiträge zur Hochschulforschung, 34. Jahrgang, 1/2012. München. S. 26-41.

Beyer, J. (2012): Wanderungsverhalten von Studienanfänger/innen und Studierenden aus Sachsen. Unveröffentlichtes Manuskript. Arbeit wird voraussichtlich 01/2013 als Dissertationsschrift eingereicht.

BMBF (2012): Der Bologna-Prozess: eine europäische Erfolgsgeschichte. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin. URL: <http://www.bmbf.de/de/3336.php>, Stand: 23.11.2012.

Briedis, K./Heine, C./Konegen-Grenier, C./Schröder A.-K. (Hrsg.) (2011): Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbefähigung und –akzeptanz von Bachelorstudierenden und –absolventen. Essen.

DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst (2012): Wissenschaft weltoffen. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Bonn.

Dillman, D.A. (1978): Mail and telephone surveys: The Total Design Method. New York.

Enders, J. (2010): Studienqualität und Bologna. Wo geht die Reise hin? In: HIS Hochschul-Informationen-System GmbH (Hg.): Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung der HIS-Fachtagung „Studienqualität“. Bielefeld. S. 33-39.

Grützmacher, J./Ortenburger, A. (2011): Den Master im Blick: Studien- und Berufsperspektiven Bachelorstudierender. In: HIS Magazin 3/2011, Hannover, S. 5 – 8.

Heine, C./Quast, H./Beuße, M. (2010): Studienberechtigte 2008 ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Übergang in Studium, Beruf und Ausbildung. In: HIS Hochschul-Informationssystem GmbH (Hg.): HIS: Forum Hochschule 3/2010, Hannover.

Heine, C./Willich, J./Schneider, H./Sommer, D. (2009): Studienqualität in Ost- und Westdeutschland. Eine Sekundäranalyse des Studienqualitätsmonitors 2008. In: HIS Hochschul-Informationssystem GmbH (Hg.): HIS:Projektbericht Projektbericht 2009, Hannover.

Heine, C./Woisch, A./Ortenburger, A. (2011): Studierende im Fokus. In: Briedis, K./Heine, C./Konegen-Grenier, C./Schröder A.-K. (Hrsg.): Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbefähigung und –akzeptanz von Bachelorstudierenden und –absolventen. Essen. S. 25 – 51.

Isserstedt, W./Middendorf, E./Kandulla, M./Borchert, L./Leszczensky, M. (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Berlin.

Konegen-Grenier, C./Placke, B./Strangel, T. (2011): Unternehmen im Fokus. In: Briedis, K./Heine, C./Konegen-Grenier, C./Schröder A.-K. (Hrsg.): Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarktbefähigung und –akzeptanz von Bachelorstudierenden und –absolventen, Edition Stifterverband, Essen, S. 83 – 113.

Kultusministerkonferenz (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (in der Fassung vom 04.02.2010).

Lenz K./ Wolter, A./ Reiche, C./ Fuhrmann, M./ Frohwieser, D./ Otto, M./ Pelz, R./ Vodel, S. (2010): Studium und Berufseinstieg. Ergebnisse der ersten Sächsischen Absolventenstudie. Dresden.

Lörz, M./Quast, H./Woisch, A (2012): Erwartungen, Entscheidungen und Bildungswege. Studienberechtigte 2010 ein halbes Jahr nach Schulabschluss. In: HIS Hochschul-Informationssystem GmbH (Hg.): HIS: Forum Hochschule 5/2012. Hannover.

Multrus F./Ramm, M./Bargel T. (2011): Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, Langfassung. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin.

Prüfer, P./Rexroth, M. (2000): Zwei – Phasen – Pretesting. ZUMA-Arbeitsbericht 2000/08. URL:  
[http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis\\_reihen/zuma\\_arbeitsberichte/00\\_08.pdf](http://www.gesis.org/fileadmin/upload/forschung/publikationen/gesis_reihen/zuma_arbeitsberichte/00_08.pdf), Stand: 23.11.2012.

Statistisches Landesamt (2011): Statistisch betrachtet. Hochschulindikatoren Ausgabe 2011. Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen. Kamenz.

Statistisches Landesamt des Freistaates Sachsen (2012): Statistischer Bericht. Studierende an den Hochschulen im Freistaat Sachsen. 2011. B III 1 – j/11. Kamenz.

Willich, J./Buck D./Heine, C./Sommer, D. (2011): Studienanfänger im Wintersemester 2009/10. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation bei Studienbeginn. In: HIS: Forum Hochschule 6/2011. Hannover.

Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium. Drs. 8639-08. Berlin. URL: <http://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf>, Stand: 23.11.2012.



---

# **A METHODISCHE ANMERKUNGEN UND DATENGRUNDLAGE**

## **A.1 GRUNDGESAMTHEIT UND STICHPROBE**

Die Grundgesamtheit der vorliegenden Sächsischen Studierendenbefragung bilden alle Studierenden, die im Wintersemester 2011/12 an einer sächsischen Universität oder Hochschule für angewandte Wissenschaften<sup>1</sup> im Geschäftsbereich des Sächsischen Staatsministeriums für Wissenschaft und Kunst (SMWK)<sup>2</sup> immatrikuliert waren. Für die Untersuchung wurden nur Studierende in grundständigen Studiengängen berücksichtigt, die zum Befragungszeitpunkt mindestens ein Fachsemester in ihrem Studiengang absolviert hatten. Hinzu kommen die Studierenden der Masterstudiengänge aller Fachsemester. Somit konnte davon ausgegangen werden, dass diese Studierenden ausreichend Erfahrung aufwiesen, um ihre Studiensituation gut einschätzen zu können.

Die Stichprobenziehung erfolgte durch die beteiligten Hochschulen. Ziel war es, repräsentative Daten für den sächsischen Hochschulraum zu erhalten und gleichzeitig den Datenschutz der Befragten zu gewährleisten. Deswegen sollte über eine Zufallsauswahl jede/r vierte Studierende in die Untersuchung mit einbezogen werden. Auf diesem Weg sollte sichergestellt werden, dass eine aussagekräftige Erhebung zur Studiensituation aus Sicht der Studierenden an sächsischen Hochschulen realisiert werden kann.

---

<sup>1</sup> Nach dem neuen Sächsischen Hochschulfreiheitsgesetz, verabschiedet am 26.09.2012, ist für diese Hochschulform sowohl die Bezeichnung „Fachhochschule“ als auch die neue Bezeichnung „Hochschule für angewandte Wissenschaften“ möglich. Im vorliegenden Bericht wird vorrangig die neue Bezeichnung verwendet.

<sup>2</sup> Aufgrund ihrer spezifischen Studienverläufe und Lehrbedingungen wurden keine Studierenden der Kunsthochschulen befragt. Auch das IHI Zittau wurde nicht in die Untersuchung einbezogen, da bereits zum Zeitpunkt der Befragung die Integration in eine größere Universität geplant wurde.

## **A.2 ERSTELLUNG DES FRAGEBOGENS UND DURCHFÜHRUNG DER BEFRAGUNG**

Für die Erstellung des Erhebungsinstrumentes konnte auf die bereits 2005 durchgeführte erste Sächsische Studierendenbefragung zurückgegriffen werden. Auf dieser Grundlage und in Orientierung am Konstanzer Studierendensurvey sowie an den vom Hochschul-Informationssystem (HIS) durchgeführten Studierendenbefragungen wurde ein Erhebungsinstrument entwickelt, das vielfältige Vergleichsmöglichkeiten offeriert.

Ferner wurde für eine erste Abstimmung hinsichtlich der Fragebogeninhalte ein Arbeitstreffen mit Vertreterinnen und Vertretern des SMWK sowie der beteiligten Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften organisiert. Die in der Diskussion gewonnenen Erkenntnisse flossen in die weitere Fragebogengestaltung ein.

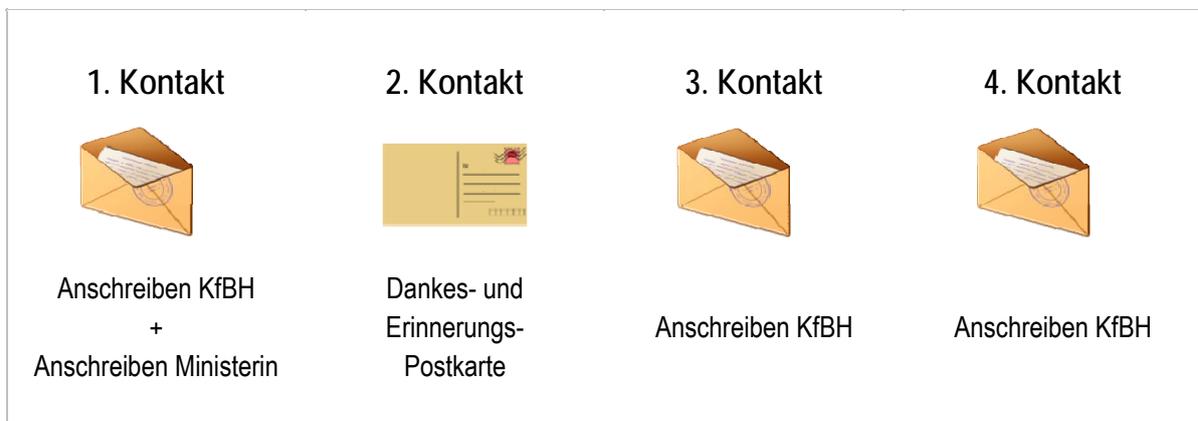
Die inhaltlich überarbeitete Version wurde im Folgenden einem sogenannten „Multi-Method-Pretesting“ (vgl. Prüfer, Rexroth 2000) unterzogen. Pretests gehören in der sozialwissenschaftlichen Forschung zur Standardprozedur. Mit ihnen kann das Erhebungsinstrument noch vor der eigentlichen Feldphase auf „Fehlkonstruktionen“ getestet werden. Bei der vorliegenden Untersuchung wurde dafür in zwei Schritten vorgegangen: In einer ersten Testphase wurden kognitive Pretest-Techniken (Probing, Think aloud) eingesetzt, um Schwierigkeiten beim Verstehen und bei der Beantwortung von Fragen zu ermitteln. Dafür wurden die Probanden vor allem bei Fragen, die sich noch nicht in etablierten und bundesweit eingesetzten Erhebungsinstrumenten bewährt haben, gezielt zum Frageverständnis oder möglichen Einordnungsproblemen befragt. Nach der Einarbeitung, der in der ersten Pretest-Phase gewonnenen Erkenntnisse, wurde in einem zweiten Schritt ein Standard-Pretest angeschlossen. Hierfür musste der Fragebogen zuerst im zur Verfügung stehenden Onlinebefragungstool umgesetzt werden, um ihn folgend unter Feldbedingungen mit einer kleinen Gruppe von Studierenden aller Fachrichtungen und Abschlussarten testen zu können. Standard-Pretests eignen sich sehr gut, um Aufschluss über die Qualität der Gesamtbefragung zu erhalten. So können mit ihnen Probleme der Filterführung oder der maximale Zeitaufwand zur Beantwortung des gesamten Fragebogens ermittelt werden.

Die abschließende Version des Fragebogens umfasste 10 Kapitel. Insgesamt wurden 69 Fragen gestellt, wobei eine effektive Filterführung genutzt wurde, um den Aufwand für die teilnehmenden Studierenden zu minimieren. Eine Bearbeitungszeit von 30 bis 45 Minuten war im Pretest ermittelt worden. Inhaltliche Schwerpunkte lagen auf der Ein-

schätzung von Studiensituation, Lehrqualität, Rahmenbedingungen des Studiums sowie persönlichen Belastungen. Der Fragebogen stand nur online zur Verfügung und war durch einen persönlichen Zugangscode gesichert. Dieser Code verhindert, neben dem Mehrfachausfüllen einer Person, dass Unbefugte auf den Fragebogen zugreifen können. Am Ende des Fragebogens hatten die Befragten die Möglichkeit, Anmerkungen zu einzelnen Fragen bzw. zur Untersuchung zu geben.

Nach dem Abschluss der Fragebogenkonstruktion sollte die Feldphase im September 2011 starten. Da es sich um eine sachsenweite Befragung von Studierenden handelt, wurde das Befragungsverfahren im Vorfeld des Befragungsstarts dem Sächsischen Datenschutzbeauftragten zur Prüfung vorgelegt. Nach einem sehr langen Prüfungszeitraum, in dem alle seitens des Sächsischen Datenschutzbeauftragten formulierten Bedenken von Forscherseite ausgeräumt werden konnten, konnte die Untersuchung schließlich Ende März 2012 beginnen. Unterstützt wurde der Befragungsstart durch die Hochschulen, die ihre Studierenden, meist durch Rundmails oder Pressemitteilungen, auf die Befragung hinwiesen.

Abb. A.1: Verlauf der Feldphase



Die Durchführung der Befragung erfolgte in Orientierung an den Empfehlungen der sogenannten „Total Design Method“ (TDM, vgl. Dillman 1978). So erhielten die Studierenden, die in die Stichprobe gelangten, das Erstanschreiben gegen Ende der 13. Kalenderwoche 2012, sodass die Beantwortung am folgenden Wochenende erfolgen konnte. Das Anschreiben enthielt alle Grund- und Zugangsinformationen zur Befragung samt Hinweisen zum Datenschutz und Kontaktdaten der Durchführenden. Beim ersten Kontakt lag außerdem ein Anschreiben von Frau Staatsministerin bei, welches auf die Ziele und die Wichtigkeit der Untersuchung hinwies. Die TDM empfiehlt zur Steigerung des Rücklaufs der Befragung sogenannte „Nachfassaktionen“. Dementsprechend erreichte alle Studieren-

den nach 14 Tagen eine ersten Dankes- und Erinnerungspostkarte. In einem Turnus von jeweils zwei Wochen wurden zwei weitere Dankes- und Erinnerungsanschriften versandt, welche nochmals alle Zugangsinformationen zur Befragung enthielten. Insgesamt wurden die Studierenden viermal kontaktiert (vgl. Abb. A.1). Anfang Juni 2012 wurde die Befragung offline geschaltet. Nach Abschluss der Datenerhebung wurden die Daten bereinigt und ausgewertet.

## A.3 RÜCKLAUF UND DATENQUALITÄT

Von den Hochschulen wurden insgesamt fast 19.000 Adressen für die Untersuchung zur Verfügung gestellt (vgl. Tab. A.1). Insgesamt konnten knapp über 16.000 Studierende auf postalischem Weg kontaktiert und um Teilnahme an der Studie gebeten werden. Von diesen beantworteten ca. 5.800 den Fragebogen. Nach der Datenbereinigung standen knapp 5.500 auswertbare Fälle für die Analyse zur Verfügung. Somit ergibt sich ein Netto-rücklauf von 34 %.

Tab. A.1: Übersicht Rücklauf

	Anzahl	Prozent
Vorliegende Postadressen	18.722	100
Unzustellbar	2.457	13,1
Postalisch erreichte Personen	16.265	86,9
Rücklauf gesamt	5.845	
Auswertbar	5.534	
Rücklaufquote brutto <sup>3</sup>		29,6
Rücklaufquote netto <sup>4</sup>		34,0

Im Vergleich zu ähnlich konzipierten landesweiten Befragungen (bspw. der Sächsischen Absolventenstudie) fällt damit die Rücklaufquote der Befragung etwas geringer aus. Dieser schwächere Rücklauf ist vor allem auf die zeitlichen Verzögerungen beim Befragungsstart zurückzuführen. So ergaben sich mit dem Befragungsstart zum Ende des Wintersemesters 2011/12 unterschiedliche Probleme: Ein Teil der Befragten hatte zu diesem Zeitpunkt das Studium bereits beendet, unterbrochen oder war innerhalb des Semesters an eine Hochschule außerhalb Sachsens gewechselt. Auch ist davon auszu-

---

<sup>3</sup> Die Bruttoreücklaufquote bezieht sich auf die Gesamtzahl der vorliegenden Postadressen.

<sup>4</sup> Die Nettorücklaufquote bezieht sich auf die Anzahl der postalisch erreichten Personen.

gehen, dass die Studierenden am Ende eines Semesters und mit Beginn der Prüfungsperioden schwieriger für eine Untersuchung zu gewinnen sind. Für die ausländischen Studierenden, die nur ein Auslandssemester absolviert haben, ist anzunehmen, dass sie sich zum Ende des Semesters nicht mehr am Studienort befunden haben und somit nur schwer erreichbar waren.

Zur Überprüfung der Güte von Befragungsdaten hat sich bei sozialwissenschaftlichen Untersuchungen der Vergleich wesentlicher Merkmale der gewonnenen Stichprobe mit den Verteilungen von Parametern in der Grundgesamtheit etabliert. Für einen Einblick in die Verteilung innerhalb der Grundgesamtheit wurden die Daten des Statistischen Landesamtes (vgl. Statistisches Landesamt 2012) herangezogen.

*Tab. A.2: Vergleich der Zusammensetzung der Grundgesamtheit und der Befragten nach ausgewählten Merkmalen*

	Sächsische Studierendenbefragung	Statistisches Landesamt
<b>Geschlecht</b>		
Frauen	51	45
Männer	49	55
<b>Hochschultyp</b>		
Universitäten	74	76
Hochschulen für angewandte Wissenschaften	26	24
<b>Fächergruppen</b>		
Ingenieurwissenschaften	32	29
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	22	24
Sprach- und Kulturwissenschaften	17	19
Mathematik/Naturwissenschaften	16	16
Medizin	9	7
Sonstige	4	6
<b>Staatsangehörigkeit</b>		
Ausländer	10	3

Es zeigt sich bei der Betrachtung nach Geschlecht, dass Frauen unter den Befragten etwas häufiger zu finden sind als in der Grundgesamtheit (vgl. Tab. A.2). Verglichen nach den unterschiedlichen Hochschultypen (Universitäten/ Hochschulen für angewandte Wissenschaften) wird ersichtlich, dass die Daten der Stichprobe bis auf wenige Prozentpunkte mit den Daten des Statistischen Landesamtes übereinstimmen. Gleiches gilt für den Vergleich nach Fächergruppen. Nur für den Anteil von ausländischen Studierenden ist eine größere Abweichung von der Grundgesamtheit festzustellen, sodass diese Gruppe

in der Befragung unterrepräsentiert ist. Über alle Kategorien hinweg betrachtet kann somit festgehalten werden, dass sich, mit Ausnahme der ausländischen Studierenden, keine substantziellen Verzerrungen in der Stichprobe zeigen.

## B Tabellen und Grafiken

Tab. A 2.1: Anzahl der Befragten nach Fächergruppe, Studienbereichen und zugeordneten Studienfächern

Ingenieurwissenschaften (1.770)			
Architektur	106	Architektur	106
Bauingenieurwesen	188	Bauingenieurwesen/Ingenieurbau	124
		Stahlbau	3
		Wasserwirtschaft	61
Bergbau, Hüttenwesen	38	Archäometrie (Ingenieurarchäologie)	6
		Bergbau/Bergtechnik	27
		Hütten- und Gießereiwesen	1
		Markscheidewesen	4
Elektrotechnik	206	Elektrische Energietechnik	2
		Elektrotechnik/Elektronik	174
		Mikrosystemtechnik	12
		Nachrichten-/Informationstechnik	18
Ingenieurwesen allgemein	91	Angewandte Systemwissenschaften	1
		Interdisziplinäre Studien (Schwerpunkt Ingenieurwissenschaften)	29
		Mechatronik	41
		Medientechnik	16
		Werken (technisch)/Technologie	4
Maschinenbau/Verfahrenstechnik	815	Chemieingenieurwesen/Chemietechnik	44
		Druck- und Reproduktionstechnik	59
		Energietechnik (ohne Elektrotechnik)	1
		Fertigungs-/Produktionstechnik	71
		Gesundheitstechnik	2
		Glastechnik/Keramik	9
		Maschinenbau/-wesen	442
		Physikalische Technik	10
		Textil- und Bekleidungstechnik/-gewerbe	4
		Umwelttechnik (einschließlich Recycling)	48
		Verfahrenstechnik	71
Werkstoffwissenschaften	54		
Raumplanung	9	Umweltschutz	9

Fortsetzung Tab. A 2.1: Anzahl der Befragten nach Fächergruppe, Studienbereichen und zugeordneten Studienfächern

Verkehrstechnik, Nautik	176	Fahrzeugtechnik	98
		Verkehringenieurwesen	78
Vermessungswesen	93	Kartographie	63
		Vermessungswesen (Geodäsie)	30
Wirtschaftsingenieurwesen mit ingenieurwissenschaftlichem Schwerpunkt	48	Wirtschaftsingenieurwesen mit ingenieurwissenschaftlichem Schwerpunkt	48
<b>Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (1.210)</b>			
Politikwissenschaft	50	Politikwissenschaft/Politologie	50
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften allgemein	27	Interdisziplinäre Studien (Schwerpunkt Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften)	8
		Kommunikationswissenschaft/Publizistik	17
		Lernbereich Gesellschaftslehre	2
Rechtswissenschaften	175	Rechtswissenschaft	170
		Wirtschaftsrecht	5
Regionalwissenschaft	34	Ost- und Südosteuropa	34
Sozialwesen	101	Soziale Arbeit	54
		Sozialpädagogik	23
		Sozialwesen	24
Sozialwissenschaft	117	Sozialwissenschaft	4
		Soziologie	113
Verwaltungswissenschaften	8	Archivwesen	8
Wirtschaftsingenieurwesen mit wirtschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt	163	Facility Management	16
		Wirtschaftsingenieurwesen mit wirtschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt	147
Wirtschaftswissenschaften	535	Betriebswirtschaftslehre	249
		Europäische Wirtschaft	7
		Internationale Betriebswirtschaft/Management	11
		Medienwirtschaft/Medienmanagement	10
		Tourismuswirtschaft	8
		Verkehrswirtschaft	50
		Volkswirtschaftslehre	8
		Wirtschaftspädagogik	14
Wirtschaftswissenschaften	178		
<b>Sprach- und Kulturwissenschaften (913)</b>			
Allg. und vergleichende Literatur- und Sprachwissenschaft	98	Allgemeine Sprachwissenschaft/Indogermanistik	56
		Berufsbezogene Fremdsprachenausbildung	42
Altphilologie (Klass. Philol.), Neugriechisch	8	Griechisch	1
		Latein	7

Fortsetzung Tab. A 2.1: Anzahl der Befragten nach Fächergruppe, Studienbereichen und zugeordneten Studienfächern

Anglistik, Amerikanistik	63	Amerikanistik/Amerikakunde Anglistik/Englisch	8 55
Außereuropäische Sprach- und Kulturwissenschaften	33	Afrikanistik Ägyptologie Arabisch/Arabistik Asiatische Sprachen und Kulturen/Asienwissenschaften Japanologie Sinologie/Koreanistik	11 5 7 1 5 4
Bibliothekswissenschaft, Dokumentation	27	Bibliothekswissenschaften/-wesen (nicht an Verwaltungsfachhochschulen)	27
Erziehungswissenschaften	103	Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung Erziehungswissenschaft (Pädagogik)	2 101
Evangelische Theologie - Religionslehre	14	Evangelische Religionspädagogik/kirchliche Bildungsarbeit Evangelische Theologie/- Religionslehre	1 13
Germanistik (Deutsch, germanische Sprachen ohne Anglistik)	107	Deutsch für Ausländer Germanistik/Deutsch	15 92
Geschichte	99	Alte Geschichte Archäologie Geschichte Mittlere und neuere Geschichte Ur- und Frühgeschichte	3 10 76 8 2
Kulturwissenschaft	32	Ethnologie Europäische Ethnologie und Kulturwissenschaft	12 20
Philosophie	33	Ethik Philosophie Religionswissenschaft	1 29 3
Psychologie	150	Psychologie	150
Romanistik	16	Französisch Romanistik (Romanische Philologie, Einzelsprachen a.n.g.) Spanisch	6 8 2

Fortsetzung Tab. A 2.1: Anzahl der Befragten nach Fächergruppe, Studienbereichen und zugeordneten Studienfächern

Slawistik, Baltistik, Finno-Ugristik	14	Polnisch	4
		Russisch	1
		Slawistik (Slawische Philologie)	3
		Tschechisch	1
		Westslawisch	5
Sonderpädagogik	17	Sonderpädagogik	17
Sprach- und Kulturwissenschaften allgemein	99	Interdisziplinäre Studien (Schwerpunkt Sprach- und Kulturwissenschaften)	52
		Medienwissenschaft	47
<b>Mathematik/Naturwissenschaften (855)</b>			
Biologie	57	Biologie	35
		Biotechnologie	22
Chemie	118	Biochemie	12
		Chemie	89
		Lebensmittelchemie	17
Geographie	109	Geographie/Erdkunde	72
		Geoökologie/Biogeographie	37
Geowissenschaften (ohne Geographie)	58	Geologie/Paläontologie	1
		Geophysik	18
		Geowissenschaften	27
		Meteorologie	11
		Mineralogie	1
Informatik	251	Computer- und Kommunikationstechniken	4
		Informatik	148
		Ingenieurinformatik/Technische Informatik	5
		Medieninformatik	50
		Wirtschaftsinformatik	44
Mathematik	117	Mathematik	77
		Technomathematik	13
		Wirtschaftsmathematik	27
Mathematik, Naturwissenschaften allgemein	38	Interdisziplinäre Studien (Schwerpunkt Naturwissenschaften)	38
Pharmazie	23	Pharmazie	23
Physik, Astronomie	84	Physik	84

Fortsetzung Tab. A 2.1: Anzahl der Befragten nach Fächergruppe, Studienbereichen und zugeordneten Studienfächern

Medizin (492)			
Gesundheitswissenschaften allgemein	34	Gesundheitspädagogik Gesundheitswissenschaften/-management	1 33
Humanmedizin (ohne Zahnmedizin)	335	Medizin (Allgemein-Medizin)	335
Veterinärmedizin	70	Tiermedizin/Veterinärmedizin	70
Zahnmedizin	53	Zahnmedizin	53
Sonstige (233)			
Agrarwissenschaften, Lebensmittel- und Getränketechnologie	32	Agrarwissenschaft/Landwirtschaft Gartenbau	21 11
Darstellende Kunst, Film und Fernsehen, Theaterwissenschaft	20	Theaterwissenschaft	20
Forstwissenschaft, Holzwirtschaft	36	Forstwissenschaft/-wirtschaft Holzwirtschaft	32 4
Gestaltung	16	Angewandte Kunst Industriedesign/Produktgestaltung	12 4
Kunst, Kunstwissenschaft allgemein	48	Kunsterziehung Kunstgeschichte/Kunstwissenschaft	4 44
Landespflege, Umweltgestaltung	14	Landespflege/Landschaftsgestaltung	14
Musik, Musikwissenschaft	13	Musikwissenschaft/-geschichte	13
Sport, Sportwissenschaft	54	Sportpädagogik/Sportpsychologie Sportwissenschaft	11 43

Tab. A 2.2: Geschlecht der Befragten, nach Studienbereich (in %)

	n	Frauen	Männer
<b>Ingenieurwissenschaften</b>			
Architektur	102	62,7	37,3
Bauingenieurwesen	180	29,4	70,6
Bergbau, Hüttenwesen	37	18,9	81,1
Elektrotechnik	202	9,4	90,6
Ingenieurwesen allgemein	87	32,2	67,8
Maschinenbau/Verfahrenstechnik	790	23,0	77,0
Raumplanung	n. F.	-	-
Verkehrstechnik, Nautik	173	14,5	85,5
Vermessungswesen	87	54,0	46,0
Wirtschaftsingenieurwesen mit ingenieurwissenschaftlichem Schwerpunkt	44	36,4	63,6

Fortsetzung Tab. A 2.2: Geschlecht der Befragten, nach Studienbereich (in %)

	n	Frauen	Männer
<b>Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften</b>			
Politikwissenschaft	48	45,8	54,2
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften allgemein	n. F.	-	-
Rechtswissenschaften	170	62,4	37,6
Regionalwissenschaft	32	90,6	9,4
Sozialwesen	101	85,1	14,9
Sozialwissenschaft	115	71,3	28,7
Verwaltungswissenschaften	n. F.	-	-
Wirtschaftsingenieurwesen mit wirtschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt	155	36,1	63,9
Wirtschaftswissenschaften	516	61,0	39,0
<b>Sprach- und Kulturwissenschaften</b>			
Allg. und vergleichende Literatur- und Sprachwissenschaft	94	85,1	14,9
Altphilologie (Klass. Philol.), Neugriechisch	n. F.	-	-
Anglistik, Amerikanistik	61	82,0	18,0
Außereuropäische Sprach- und Kulturwissenschaften	33	75,8	24,2
Bibliothekswissenschaft, Dokumentation	n. F.	-	-
Erziehungswissenschaften	99	87,9	12,1
Evangelische Theologie - Religionslehre	n. F.	-	-
Germanistik (Deutsch, germanische Sprachen ohne Anglistik)	102	88,2	11,8
Geschichte	99	41,4	58,6
Kulturwissenschaft	n. F.	-	-
Philosophie	33	36,4	63,6
Psychologie	146	87,7	12,3
Romanistik	n. F.	-	-
Slawistik, Baltistik, Finno-Ugristik	n. F.	-	-
Sonderpädagogik	n. F.	-	-
Sprach- und Kulturwissenschaften allgemein	96	84,4	15,6
<b>Mathematik/Naturwissenschaften</b>			
Biologie	54	74,1	25,9
Chemie	115	44,3	55,7
Geographie	107	66,4	33,6

Fortsetzung Tab. A 2.2: Geschlecht der Befragten, nach Studienbereich (in %)

	n	Frauen	Männer
Geowissenschaften (ohne Geographie)	56	32,1	67,9
Informatik	245	15,9	84,1
Mathematik	114	40,4	59,6
Mathematik, Naturwissenschaften allgemein	37	48,6	51,4
Pharmazie	n. F.	-	-
Physik, Astronomie	79	19,0	81,0
<b>Medizin</b>			
Gesundheitswissenschaften allgemein	34	85,3	14,7
Humanmedizin (ohne Zahnmedizin)	321	67,6	32,4
Veterinärmedizin	70	90,0	10,0
Zahnmedizin	53	73,6	26,4
<b>Sonstige</b>			
Agrarwissenschaften, Lebensmittel- und Getränketechnologie	32	43,7	56,3
Darstellende Kunst, Film und Fernsehen, Theaterwissenschaft	n. F.	-	-
Forstwissenschaft, Holzwirtschaft	34	38,2	61,8
Gestaltung	n. F.	-	-
Kunst, Kunstwissenschaft allgemein	47	95,7	4,3
Landespflege, Umweltgestaltung	n. F.	-	-
Musik, Musikwissenschaft	n. F.	-	-
Sport, Sportwissenschaft	53	60,4	39,6

Tab. A 2.3: Bildung der sozialen Herkunftsgruppen (in Orientierung an DSW/HIS, 19. Sozialerhebung)

Berufliche Stellung	Bildungsherkunft	
	Mit Hochschulabschluss	Ohne Hochschulabschluss
Größere/r Selbständige/r/ freiberuflich mit hohem Einkommen/leitende/r Angestellte/r mit umfassenden Führungsaufgaben z.B. Unternehmer/in mit großem Betrieb bzw. hohem Einkommen, Direktor/in, Geschäftsführer/in, Vorstand größerer Betriebe und Verbände		
Beamter/Beamtin des höheren Dienstes ab Regierungsrat/-rätin, Lehrer/in ab Studienrat/-rätin aufwärts, auch Dienstgrade Staboffiziere der Bundeswehr für Berufssoldaten/-soldatinnen		
Angestellte/r in gehobener Position z.B. Lehrer/in, wiss. Mitarbeiter/in, Prokurist/in, Abteilungsleiter/in		
Mittlere/r Selbständige/r/ freiberuflich mit mittlerem Einkommen z.B. Einzelhändler/in m. großem Geschäft, Hauptvertreter/in, größere/r Landwirt/in		
Beamter/Beamtin des gehobenen Dienstes z.B. Inspektor/in, Oberinspektor/in Lehrer/in, Amtsrat/-rätin, auch Dienstgrade Offiziere der Bundeswehr für Berufssoldaten/- soldatinnen		
Angestellte/r mit qualifizierter Tätigkeit in mittlerer Position z.B. Sachbearbeiter/in, Buchhalter/in, Werkmeister/in, Krankenpfleger/-schwester		
Meister/in, Polier/in/ kleinere/r Selbständige/r/ freiberuflich Tätig mit geringem Einkommen z.B. Einzelhändler/in mit kleinem Geschäft, Handwerker/in, kleinere/r Landwirt/in		
Beamter/Beamtin des einfachen und mittleren Dienstes z.B. Verwaltungsbeamter/-beamtin, Sekretär/in, auch Dienstgrade Unteroffiziere der Bundeswehr für Berufssoldaten/- soldatinnen		
Angestellte/r mit ausführender Tätigkeit z.B. Verkäufer/in, Schreibkraft		
Facharbeiter/in, unselbständige/r Handwerker		
Ungelernte/r, angelernte/r Arbeiter/in		

Soziale Herkunftsgruppen:  hoch  gehoben  mittel  niedrig

Tab. A 2.4: Soziale Herkunft der Befragten, nach Studienbereich (in %)

	n	niedrig	mittel	gehoben	hoch
<b>Ingenieurwissenschaften</b>					
Architektur	92	14,1	18,5	25,0	42,4
Bauingenieurwesen	166	15,1	22,8	23,5	38,6
Bergbau, Hüttenwesen	31	9,7	25,8	25,8	38,7
Elektrotechnik	185	16,2	17,8	21,7	44,3
Ingenieurwesen allgemein	81	11,2	16,0	25,9	46,9
Maschinenbau/Verfahrenstechnik	727	14,6	20,4	21,5	43,5
Raumplanung	n. F.	-	-	-	-
Verkehrstechnik, Nautik	153	17,7	23,5	22,2	36,6
Vermessungswesen	78	23,1	21,7	16,7	38,5
Wirtschaftsingenieurwesen mit ingenieurwissenschaftlichem Schwerpunkt	40	15,0	20,0	20,0	45,0
<b>Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften</b>					
Politikwissenschaft	44	9,1	27,3	15,9	47,7
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften allgemein	n. F.	-	-	-	-
Rechtswissenschaften	150	13,3	16,1	23,3	47,3
Regionalwissenschaft	30	13,3	23,3	20,0	43,4
Sozialwesen	98	22,4	27,6	23,5	26,5
Sozialwissenschaft	106	17,0	20,8	21,6	40,6
Verwaltungswissenschaften	n. F.	-	-	-	-
Wirtschaftsingenieurwesen mit wirtschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt	143	15,4	21,7	23,1	39,8
Wirtschaftswissenschaften	463	16,4	25,3	25,7	32,6
<b>Sprach- und Kulturwissenschaften</b>					
Allg. und vergleichende Literatur- und Sprachwissenschaft	83	8,4	24,1	21,7	45,8
Altphilologie (Klass. Philol.), Neugriechisch	n. F.	-	-	-	-
Anglistik, Amerikanistik	51	17,6	15,7	17,6	49,1
Außereuropäische Sprach- und Kulturwissenschaften	n. F.	-	-	-	-
Bibliothekswissenschaft, Dokumentation	n. F.	-	-	-	-
Erziehungswissenschaften	90	16,7	32,2	16,7	34,4
Evangelische Theologie - Religionslehre	n. F.	-	-	-	-
Germanistik (Deutsch, germanische Sprachen ohne Anglistik)	93	17,2	16,2	24,7	41,9
Geschichte	92	16,3	23,9	27,2	32,6

Fortsetzung Tab. A 2.4: Soziale Herkunft der Befragten, nach Studienbereich (in %)

	n	niedrig	mittel	gehoben	hoch
Kulturwissenschaft	n. F.	-	-	-	-
Philosophie	n. F.	-	-	-	-
Psychologie	140	14,3	19,3	20,7	45,7
Romanistik	n. F.	-	-	-	-
Slawistik, Baltistik, Finno-Ugristik	n. F.	-	-	-	-
Sonderpädagogik	n. F.	-	-	-	-
Sprach- und Kulturwissenschaften allgemein	92	13,0	21,7	20,7	44,6
<b>Mathematik/Naturwissenschaften</b>					
Biologie	50	16,0	26,0	26,0	32,0
Chemie	110	20,0	26,4	23,6	30,0
Geographie	100	12,0	24,0	19,0	45,0
Geowissenschaften (ohne Geographie)	51	13,7	15,7	27,5	43,1
Informatik	217	17,5	21,2	24,0	37,3
Mathematik	103	11,6	20,4	20,4	47,6
Mathematik, Naturwissenschaften allgemein	34	11,8	20,6	23,5	44,1
Pharmazie	n. F.	-	-	-	-
Physik, Astronomie	79	11,0	11,0	17,7	60,3
<b>Medizin</b>					
Gesundheitswissenschaften allgemein	34	20,6	23,5	23,5	32,4
Humanmedizin (ohne Zahnmedizin)	306	5,9	14,1	15,0	65,0
Veterinärmedizin	64	10,9	15,6	14,1	59,4
Zahnmedizin	49	8,3	12,2	12,2	67,3
<b>Sonstige</b>					
Agrarwissenschaften, Lebensmittel- und Getränketechnologie	n. F.	-	-	-	-
Darstellende Kunst, Film und Fernsehen, Theaterwissenschaft	n. F.	-	-	-	-
Forstwissenschaft, Holzwirtschaft	31	19,4	19,4	19,4	41,8
Gestaltung	n. F.	-	-	-	-
Kunst, Kunstwissenschaft allgemein	44	15,9	15,9	25,0	43,2
Landespflege, Umweltgestaltung	n. F.	-	-	-	-
Musik, Musikwissenschaft	n. F.	-	-	-	-
Sport, Sportwissenschaft	44	4,5	22,8	31,8	40,9

Tab. A 2.5: Soziale Herkunft der Befragten in den Ingenieurwissenschaften, nach Hochschultyp und Studienbereichen (in %)

	n	niedrig	mittel	gehoben	hoch
<b>Ingenieurwissenschaften an Universitäten</b>					
Architektur	54	7,4	13,0	27,8	51,8
Bauingenieurwesen	99	15,2	16,2	25,3	43,3
Bergbau, Hüttenwesen	31	9,7	25,8	25,8	38,7
Elektrotechnik	100	14,0	13,0	19,0	54,0
Ingenieurwesen allgemein	44	11,4	11,4	25,0	52,2
Maschinenbau/Verfahrenstechnik	505	12,5	17,8	22,0	47,7
Raumplanung	n. F.	-	-	-	-
Verkehrstechnik, Nautik	69	15,9	11,7	27,5	44,9
Vermessungswesen	55	18,2	23,6	12,7	45,5
Wirtschaftsingenieurwesen mit ingenieurwissenschaftlichem Schwerpunkt	n. F.	-	-	-	-
<b>Ingenieurwissenschaften an Hochschulen für angewandte Wissenschaften</b>					
Architektur	38	23,7	26,3	21,1	28,9
Bauingenieurwesen	67	14,9	32,8	20,9	31,4
Elektrotechnik	85	18,9	23,5	24,7	32,9
Ingenieurwesen allgemein	37	10,9	21,6	27,0	40,5
Maschinenbau/Verfahrenstechnik	222	19,8	26,1	20,3	33,8
Verkehrstechnik, Nautik	84	19,0	33,3	17,9	29,8
Vermessungswesen	55	18,2	23,6	12,7	45,5
Wirtschaftsingenieurwesen mit ingenieurwissenschaftlichem Schwerpunkt	n. F.	-	-	-	-

Tab. A 2.6: Anzahl der Kinder der Befragten, nach Geschlecht (in %)

	Frauen (n=262)	Männer (n=127)
Ein Kind	64,1	69,3
Zwei Kinder	27,1	23,6
Drei und mehr Kinder	8,8	7,1

Tab. A 2.7: Anzahl der Kinder der Befragten, nach Fächergruppe (in %)

	Ingenieurwissenschaften (n=83)	Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (n=91)	Sprach- und Kulturwissenschaften (n=99)	Mathematik/Naturwissenschaften (n=44)	Medizin (n=49)	Sonstige (n. F.)
Ein Kind	72,3	62,6	62,6	63,6	67,4	-
Zwei Kinder	22,9	26,4	26,3	27,3	26,5	-
Drei und mehr Kinder	4,8	11,0	11,1	9,1	6,1	-

Tab. A 2.8: Elternschaft der Befragten, nach Studienbereich (in %)

	n	Kinder
<b>Ingenieurwissenschaften</b>		
Architektur	102	2,0
Bauingenieurwesen	180	10,0
Bergbau, Hüttenwesen	37	0,0
Elektrotechnik	203	5,4
Ingenieurwesen allgemein	87	4,6
Maschinenbau/Verfahrenstechnik	790	3,9
Raumplanung	n. F.	-
Verkehrstechnik, Nautik	174	5,2
Vermessungswesen	86	7,0
Wirtschaftsingenieurwesen mit ingenieurwissenschaftlichem Schwerpunkt	43	2,3
<b>Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften</b>		
Politikwissenschaft	48	10,4
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften allgemein	n. F.	-
Rechtswissenschaften	170	7,1
Regionalwissenschaft	32	6,3
Sozialwesen	101	16,8
Sozialwissenschaft	116	10,3
Verwaltungswissenschaften	n. F.	-
Wirtschaftsingenieurwesen mit wirtschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt	155	5,8
Wirtschaftswissenschaften	517	6,0
<b>Sprach- und Kulturwissenschaften</b>		
Allg. und vergleichende Literatur- und Sprachwissenschaft	94	8,5
Altphilologie (Klass. Philol.), Neugriechisch	n. F.	-
Anglistik, Amerikanistik	61	8,2

Fortsetzung Tab. A 2.8: Elternschaft der Befragten, nach Studienbereich (in %)

	n	Kinder
Außereuropäische Sprach- und Kulturwissenschaften	33	12,1
Bibliothekswissenschaft, Dokumentation	n. F.	-
Erziehungswissenschaften	100	17,0
Evangelische Theologie - Religionslehre	n. F.	-
Germanistik (Deutsch, germanische Sprachen ohne Anglistik)	102	13,7
Geschichte	99	6,1
Kulturwissenschaft	n. F.	-
Philosophie	33	15,2
Psychologie	146	13,7
Romanistik	n. F.	-
Slawistik, Baltistik, Finno-Ugristik	n. F.	-
Sonderpädagogik	n. F.	-
Sprach- und Kulturwissenschaften allgemein	96	7,3
<b>Mathematik/Naturwissenschaften</b>		
Biologie	54	5,6
Chemie	115	4,3
Geographie	107	1,9
Geowissenschaften (ohne Geographie)	56	7,1
Informatik	245	5,7
Mathematik	114	1,7
Mathematik, Naturwissenschaften allgemein	37	2,7
Pharmazie	n. F.	-
Physik, Astronomie	79	10,1
<b>Medizin</b>		
Gesundheitswissenschaften allgemein	34	20,6
Humanmedizin (ohne Zahnmedizin)	322	10,2
Veterinärmedizin	70	4,3
Zahnmedizin	53	13,2

Fortsetzung Tab. A 2.8: Elternschaft der Befragten, nach Studienbereich (in %)

	n	Kinder
Sonstige		
Agrarwissenschaften, Lebensmittel- und Getränketechnologie	32	9,4
Darstellende Kunst, Film und Fernsehen, Theaterwissenschaft	n. F.	-
Forstwissenschaft, Holzwirtschaft	34	8,8
Gestaltung	n. F.	-
Kunst, Kunstwissenschaft allgemein	48	16,7
Landespflege, Umweltgestaltung	n. F.	-
Musik, Musikwissenschaft	n. F.	-
Sport, Sportwissenschaft	53	3,8

Tab. A 2.9: Staatsangehörigkeit der Befragten, nach Hochschultyp (in %)

	Keine deutsche Staatsangehörigkeit
Universität (n=4.189)	7,1
Hochschule für angewandte Wissenschaften (n=1.344)	4,5

Tab. A 3.1: Hochschulzugangsberechtigung für das erste Studium, nach Geschlecht (in %)

	Frauen (n=2.718)	Männer (n=2.628)
Allgemeine Hochschulreife	89,7	84,2
Fachgebundene Hochschulreife	1,6	1,9
Fachhochschulreife	6,4	11,3
Meisterprüfung	0,1	0,3
Ausländische Studienberechtigung	1,9	1,9
Andere	0,3	0,3

Tab. A 3.2: Durchschnittsnote Hochschulzugangsberechtigung, gesamt, nach Geschlecht, Hochschultyp und Fächergruppe

	2012		2005	
	n	Durchschnittsnote	n	Durchschnittsnote
Gesamt	5.219	2,2	9.409	2,3
nach Geschlecht				
Weiblich	2.654	2,1	-	-
Männlich	2.555	2,3	-	-
nach Hochschultyp				
Universität	3.944	2,2	-	-
Fachhochschule	1.274	2,3	-	-
nach Fächergruppe				
Ingenieurwissenschaften	1.660	2,3	-	-
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	1.138	2,3	-	-
Sprach- und Kulturwissenschaften	855	2,2	-	-
Mathematik/Naturwissenschaften	813	2,1	-	-
Medizin	471	1,7	-	-
Sonstige	224	2,3	-	-
nach Abschlussart				
Diplom	1.674	2,2	-	-
Bachelor	2.076	2,3	-	-
Master	585	2,2	-	-
Magister	-	-	-	-
Lehramt	183	2,0	-	-

Tab. A 3.3: Erwartungen an den Nutzen eines Studiums, nach Hochschulart und Erhebungsjahr (1=sehr nützlich bis 5=gar nicht nützlich, Werte 1+2, in %)

	Später eine interessante Arbeit zu haben	Mehr über die Inhalte des gewählten Fachgebiets zu erfahren	Eine gute wissenschaftliche Ausbildung zu erhalten	Mir ein gutes Einkommen zu sichern	Eine sichere berufliche Position zu erreichen	Meine Vorstellungen und Ideen zu entwickeln	Eine allgemein gebildete Persönlichkeit zu werden	Zur Verbesserung der Gesellschaft beitragen zu können	Anderen Leuten später besser helfen zu können	Die Zeit der Berufstätigkeit möglichst lange hinauszuschieben
Universität	91,0	84,2	82,5	79,0	77,4	72,0	62,2	47,1	41,2	10,3
Hochschule für angewandte Wissenschaften	92,0	79,8	77,4	85,2	82,8	70,6	60,6	40,0	33,9	8,9

Tab. A 3.4: Erwartungen an den Nutzen eines Studiums, nach Fächergruppen und Erhebungsjahr (1=sehr nützlich bis 5=gar nicht nützlich, Werte 1+2, in %)

	Später eine interessante Arbeit zu haben	Mehr über die Inhalte des gewählten Fachgebiets zu erfahren	Eine gute wissenschaftliche Ausbildung zu erhalten	Mir ein gutes Einkommen zu sichern	Eine sichere berufliche Position zu erreichen	Meine Vorstellungen und Ideen zu entwickeln	Eine allgemein gebildete Persönlichkeit zu werden	Zur Verbesserung der Gesellschaft beitragen zu können	Anderen Leuten später besser helfen zu können	Die Zeit der Berufstätigkeit möglichst lange hinauszuschieben
Ingenieurwissenschaften	90,7	82,6	84,1	87,3	84,7	73,3	57,2	42,8	31,5	10,0
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	88,4	77,2	75,7	83,2	78,5	68,4	68,3	46,0	35,7	11,5
Sprach- und Kulturwissenschaften	91,4	84,8	80,3	65,3	65,3	75,8	70,8	46,3	44,2	11,0
Mathematik/Naturwissenschaften	95,3	85,5	83,6	81,0	78,4	68,6	53,9	44,0	32,8	9,7
Medizin	83,2	91,0	86,6	85,8	89,5	71,4	59,3	50,3	76,6	5,7
Sonstige	83,2	88,8	77,1	61,5	63,4	72,5	67,6	50,2	36,4	7,8

Tab. A 3.5.: Erwartungen an den Nutzen eines Studiums, nach Abschlussart (1=sehr nützlich bis 5=gar nicht nützlich, in Werte 1+2, in %)

	Später eine interessante Arbeit zu haben	Mehr über die Inhalte des gewählten Fachgebiets zu erfahren	Eine gute wissenschaftliche Ausbildung zu erhalten	Mir ein gutes Einkommen zu sichern	Eine sichere berufliche Position zu erreichen	Meine Vorstellungen und Ideen zu entwickeln	Eine allgemein gebildete Persönlichkeit zu werden	Zur Verbesserung der Gesellschaft beitragen zu können	Anderen Leuten später besser helfen zu können	Die Zeit der Berufstätigkeit möglichst lange hinauszuschieben
Bachelor	90,4	82,2	77,3	78,2	75,0	70,5	62,8	45,2	34,4	10,4
Master	90,4	81,6	81,4	77,6	75,3	73,8	63,7	42,4	31,9	11,0
Diplom	92,6	83,0	85,2	84,7	83,5	73,3	59,5	43,1	33,9	10,1
Staatsexamen (ohne Lehramt)	94,0	90,0	85,9	86,4	88,4	69,6	59,0	52,2	73,3	6,2
Lehramt	85,3	73,3	69,5	78,3	81,6	66,1	60,2	52,1	62,6	8,5
Magister	84,4	90,0	89,4	53,5	46,5	76,6	81,5	50,7	40,3	15,7

Tab. A 3.6: Erwartungen an den Nutzen eines Studiums in den Befragungsjahren 2012 und 2012 (in %)

	2012		2005	
	n	%	n	%
Später eine interessante Arbeit zu haben	5.518	91,2	9.618	91,4
Mehr über die Inhalte des gewählten Fachgebiets zu erfahren	5.503	83,1	9.610	86,8
Eine gute wissenschaftliche Ausbildung zu erhalten	5.504	81,2	9.607	86,8
Mir ein gutes Einkommen zu sichern	5.514	80,5	9.608	82,8
Eine sichere berufliche Position zu erreichen	5.489	78,7	9.603	78,0
Meine Vorstellungen und Ideen zu entwickeln	5.482	71,7	9.594	78,9
Eine allgemein gebildete Persönlichkeit zu werden	5.488	61,8	9.592	66,7
Zur Verbesserung der Gesellschaft beitragen zu können	5.500	45,4	9.601	47,5
Anderen Leuten später besser helfen zu können	5.486	39,4	9.595	45,4
Die Zeit der Berufstätigkeit möglichst lange hinauszuschieben	5.493	10,0	9.574	9,7

Tab. A 3.7: Grund für die Wahl der Hochschule, nach Hochschulart (in %)

	Keine Studiengebühren	Geringe Lebenshaltungskosten	Lebensqualität/kulturelles Angebot	Nähe Heimatort	Guter Ruf	Soziale Beziehungen	Schwerpunkt/Studienfach nur hier	Gute Ranking-Ergebnisse	Abschlussart nur hier	Praxisnahe Ausbildung	Ausweichlösung	Möglichkeit für Auslandsaufenthalte	Sonstiger Grund	Familienfreundlichkeit	ZVS - keine Wahlmöglichkeiten
Universität	75,6	62,5	62,4	54,6	53,2	43,8	40,3	31,8	24,3	16,7	18,7	16,2	7,9	9,1	7,6
Hochschule für angewandte Wissenschaften	69,2	58,3	44,9	62,8	51,9	42,6	53,3	26,7	32,8	53,0	14,5	17,7	7,1	9,7	1,5

Tab. A 3.8: Grund für die Wahl der Hochschule, nach Fächergruppen (in %)

	Keine Studiengebühren	Geringe Lebenshaltungskosten	Lebensqualität/kulturelles Angebot	Nähe Heimatort	Guter Ruf	Soziale Beziehungen	Schwerpunkt/Studienfach nur hier	Gute Ranking-Ergebnisse	Abschlussart nur hier	Praxisnahe Ausbildung	Ausweichlösung	Möglichkeit für Auslandsaufenthalte	Sonstiger Grund	Familienfreundlichkeit	ZVS - keine Wahlmöglichkeiten
Ingenieurwissenschaften	72,0	56,7	56,7	51,8	66,0	38,1	52,3	39,2	48,9	37,3	18,4	14,7	7,9	8,3	1,2
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	74,6	64,7	54,6	59,5	44,1	49,3	42,8	23,2	21,9	21,7	21,0	20,7	4,5	8,3	1,6
Sprach- und Kulturwissenschaften	75,4	65,4	61,6	59,5	39,2	46,0	42,7	22,6	15,3	12,3	19,0	22,3	7,2	11,6	4,7
Mathematik/Naturwissenschaften	76,1	61,2	53,1	59,2	52,8	43,5	35,0	30,4	16,9	23,3	16,9	12,1	10,0	8,5	1,8
Medizin	70,1	63,9	68,0	57,9	57,4	44,8	24,4	41,8	4,3	21,0	6,8	12,6	14,4	10,7	47,6
Sonstiges	77,6	60,5	67,7	50,9	48,5	39,8	53,5	14,4	6,9	29,2	17,8	12,2	7,8	10,8	1,7

Tab. A 3.9: Region der HZB, nach Geschlecht (in %)

	Frauen (n=2.632)	Männer (n=2.514)
Sachsen	58,3	62,8
Anderes Neues Bundesland	27,8	23,9
Altes Bundesland	11,6	11,0
Ausland	2,3	2,3

Tab. A 3.10: Region der HZB, nach Fächergruppe (in %)

	n	Sachsen	Anderes Neues Bundesland	Altes Bundesland	Ausland
Ingenieurwissenschaften	1.642	62,7	25,3	9,6	2,4
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	1.127	63,6	22,3	11,8	2,3
Sprach- und Kulturwissenschaften	850	55,3	30,1	11,4	3,2
Mathematik/Naturwissenschaften	803	63,2	25,4	10,0	1,4
Medizin	457	52,1	28,7	16,8	2,4
Sonstige	219	56,6	25,6	16,4	1,4

Tab. A 3.11: Region der HZB, nach Abschlussart (in %)

	Bachelor (n= 2.042)	Master (n= 581)	Diplom (n= 1.640)	Staatsexamen (ohne Lehramt) (n= 562)	Lehramt (n=178)	Magister (n=125)
Sachsen	61,6	62,0	62,6	51,4	51,7	60,3
Anderes Neues Bundesland	25,4	22,6	25,6	28,5	38,8	23,8
Altes Bundesland	11,9	8,9	9,7	17,4	8,4	11,9
Ausland	1,1	6,5	2,1	2,7	1,1	4,0

Tab. A 3.12: Gründe für die Hochschulwahl, nach Region der HZB (in %)

	Sachsen	Anderes Neues Bundesland	Altes Bundesland	Ausland
Schwerpunkt/Studienfach nur hier	41,4	45,7	50,1	47,3
Abschlussart nur hier	26,3	27,3	26,3	26,8
Praxisnahe Ausbildung	28,8	21,8	16,3	33,9
Nähe Heimatort	75,9	38,7	7,0	28,6
Soziale Beziehungen	54,2	31,3	17,7	37,5
Geringe Lebenshaltungskosten	62,1	61,1	62,8	66,1
Lebensqualität/kulturelles Angebot	54,1	66,1	61,4	67,0
Familienfreundlichkeit	9,8	7,8	5,6	32,1
Familienfreundlichkeit	54,1	54,8	43,7	57,1
Guter Ruf	28,7	33,2	30,4	42,9
Gute Ranking-Ergebnisse	74,6	77,9	68,5	67,9
Keine Studiengebühren	15,7	17,7	15,8	28,6
Möglichkeit für Auslandsaufenthalte	17,7	17,7	19,8	18,8
ZVS - 'keine Wahlmöglichkeiten'	5,5	5,7	8,9	12,5

Tab. A 3.13: Erträge von Informationsquellen vor Studienbeginn, nach Hochschultyp  
(1=in hohem Maße bis 5=überhaupt nicht, Werte 1+2, in %)

	Universität	Hochschule für angewandte Wissenschaften
Internetangebot Hochschule	69,3	75,7
Schriftliche Informationsmaterialien	47,1	48,3
Info-Tage der Hochschulen	37,9	46,6
Untersuchungen zur Qualität der Hochschulen	28,5	21,5
Freunde	25,6	28,0
Eltern/Verwandte	23,2	18,6
Persönliche Beratung Hochschule	16,1	19,0
Bildungsmessen	8,5	12,2
Informationskampagnen in Sachsen	5,3	7,9

Tab. A 3.14: Wichtigste Informationsquellen für die Studiengangswahl (in %)

	n=5.293
Internetangebot der Hochschule	37,4
Infotage der Hochschulen	17,1
Freunde	9,0
Persönliche Studienberatung an der Hochschule	8,0
Sonstige Quelle	6,9
Eltern/Verwandte	6,5
Schriftliche Informationsmaterialien der Hochschule	6,3
Untersuchungen zur Qualität der Hochschulen	5,8
Bildungsmessen	1,9
Informationskampagnen zum Studium in Sachsen	1,1

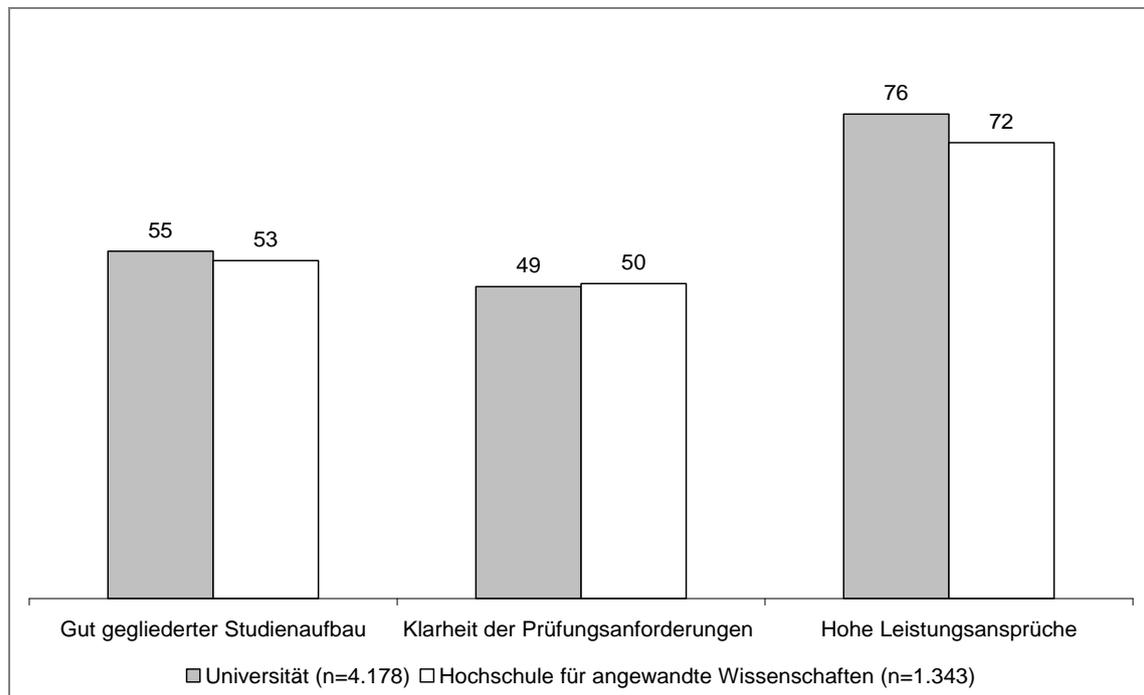
Tab. A 3.15: Nutzen von Angeboten zur Studienvorbereitung und in der Orientierungsphase (in %)

	Angebote zur Studienvorbereitung n=1.619	Angebote in der Orientierungsphase n=1.586
1 sehr hoher Nutzen	20,8	30,3
2	35,7	40,5
3	21,4	21,1
4	15,3	6,1
5 sehr geringer Nutzen	6,8	2,0

Tab. A 3.16: Nutzung von Angeboten in der Orientierungsphase (in %)

	n=4.851
Angebote genutzt	35,0
Hatte keinen Bedarf	33,8
Angebote waren nicht bekannt	31,2

Abb. A 4.1: Einschätzung des Studienaufbaus und der Leistungsanforderungen, nach Hochschultyp (1=sehr stark bis 5=überhaupt nicht, Werte 1+2, in %)



Tab. A 4.1: Einschätzung des Studienaufbaus und der Leistungsanforderungen, nach Fächergruppe und Studienbereich (1=sehr stark bis 5=überhaupt nicht, Werte 1+2, in %)

	n	Studienaufbau	Prüfungsanforderungen	Leistungsansprüche
<b>Ingenieurwissenschaften</b>				
Architektur	106	47,1	41,5	79,2
Bauingenieurwesen	188	62,8	52,7	80,3
Bergbau, Hüttenwesen	37	59,4	51,3	89,2
Elektrotechnik	205	67,4	54,1	91,7
Ingenieurwesen allgemein	91	48,4	42,2	78,0
Maschinenbau/Verfahrenstechnik	813	64,1	55,3	82,1
Raumplanung	n. F.	-	-	-
Verkehrstechnik, Nautik	176	66,4	56,9	85,8
Vermessungswesen	92	41,3	51,0	59,8
Wirtschaftsingenieurwesen mit ingenieurwissenschaftlichem Schwerpunkt	48	53,3	46,1	83,4

Fortsetzung Tab. A 4.1: Einschätzung des Studienaufbaus und der Leistungsanforderungen, nach Fächergruppe und Studienbereich (1=sehr stark bis 5=überhaupt nicht, Werte 1+2, in %)

	n	Studien- aufbau	Prüfungsan- forderungen	Leistungs- ansprüche
<b>Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften</b>				
Politikwissenschaft	50	56,0	57,1	54,0
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften allgemein	n. F.	-	-	-
Rechtswissenschaften	175	54,3	49,1	86,3
Regionalwissenschaft	34	47,1	58,8	53,0
Sozialwesen	101	37,6	44,5	37,7
Sozialwissenschaft	117	50,4	41,0	56,4
Verwaltungswissenschaften	n. F.	-	-	-
Wirtschaftsingenieurwesen mit wirtschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt	163	53,3	46,1	83,4
Wirtschaftswissenschaften	534	49,6	39,5	77,5
<b>Sprach- und Kulturwissenschaften</b>				
Allg. und vergleichende Literatur- und Sprachwissenschaft	98	50,0	54,1	68,4
Altphilologie (Klass. Philol.), Neugriechisch	n. F.	-	-	-
Anglistik, Amerikanistik	63	49,2	42,8	50,7
Außereuropäische Sprach- und Kulturwissenschaften	33	30,3	42,4	72,8
Bibliothekswissenschaft, Dokumentation	27	66,7	66,7	59,2
Erziehungswissenschaften	103	36,0	42,8	37,3
Evangelische Theologie - Religionslehre	n. F.	-	-	-
Germanistik (Deutsch, germanische Sprachen ohne Anglistik)	107	33,9	38,6	63,6
Geschichte	99	36,7	42,9	44,4
Kulturwissenschaft	32	56,2	62,5	43,8
Philosophie	33	36,4	37,6	66,7
Psychologie	150	74,0	68,7	82,7
Romanistik	n. F.	-	-	-
Slawistik, Baltistik, Finno-Ugristik	n. F.	-	-	-
Sonderpädagogik	n. F.	-	-	-
Sprach- und Kulturwissenschaften allgemein	99	45,4	35,4	63,6

Fortsetzung Tab. A 4.1: Einschätzung des Studienaufbaus und der Leistungsanforderungen, nach Fächergruppe und Studienbereich (1=sehr stark bis 5=überhaupt nicht, Werte 1+2, in %)

	n	Studien- aufbau	Prüfungsan- forderungen	Leistungs- ansprüche
<b>Mathematik/Naturwissenschaften</b>				
Biologie	57	56,2	45,6	86,0
Chemie	118	61,9	59,3	88,1
Geographie	109	43,1	50,0	47,7
Geowissenschaften (ohne Geographie)	58	39,7	48,2	69,0
Informatik	250	56,0	52,8	72,4
Mathematik	117	63,3	60,8	87,2
Mathematik, Naturwissenschaften allgemein	38	39,5	47,4	65,8
Pharmazie	n. F.	-	-	-
Physik, Astronomie	84	71,5	58,3	79,7
<b>Medizin</b>				
Gesundheitswissenschaften allgemein	34	23,5	44,1	67,6
Humanmedizin (ohne Zahnmedizin)	333	69,9	51,2	91,3
Veterinärmedizin	70	50,0	32,9	97,1
Zahnmedizin	53	56,6	35,8	98,1
<b>Sonstige</b>				
Agrarwissenschaften, Lebensmittel- und Getränketechnologie	32	37,5	40,6	56,3
Darstellende Kunst, Film und Fernsehen, Theaterwissenschaft	n. F.	-	-	-
Forstwissenschaft, Holzwirtschaft	36	36,1	61,2	86,1
Gestaltung	n. F.	-	-	-
Kunst, Kunstwissenschaft allgemein	48	33,3	39,6	60,4
Landespflege, Umweltgestaltung	n. F.	-	-	-
Musik, Musikwissenschaft	n. F.	-	-	-
Sport, Sportwissenschaft	54	16,7	20,4	66,7

Tab. A 4.2: Einschätzung zum Lehrangebot, nach Fächergruppe und Studienbereich  
(1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)

	n	Inhaltliche Qualität	Abstimmung Prüfungsanforderungen	Breite	Internationale Ausrichtung
<b>Ingenieurwissenschaften</b>					
Architektur	106	67,0	59,4	54,3	19,0
Bauingenieurwesen	187	78,1	65,3	58,4	31,0
Bergbau, Hüttenwesen	38	84,3	57,9	63,1	36,1
Elektrotechnik	205	85,9	69,8	65,7	33,5
Ingenieurwesen allgemein	91	74,7	61,5	55,0	20,9
Maschinenbau/Verfahrenstechnik	807	79,2	68,2	60,1	24,0
Raumplanung	n. F.	-	-	-	-
Verkehrstechnik, Nautik	176	79,0	65,9	63,2	19,9
Vermessungswesen	92	68,5	42,9	54,3	21,1
Wirtschaftsingenieurwesen mit ingenieurwissenschaftlichem Schwerpunkt	48	81,2	50,0	66,7	39,6
<b>Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften</b>					
Politikwissenschaft	49	63,2	51,0	30,6	27,1
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften allgemein	n. F.	-	-	-	-
Rechtswissenschaften	175	70,1	57,7	58,0	36,0
Regionalwissenschaft	34	64,7	61,7	67,7	41,2
Sozialwesen	101	48,5	55,0	23,0	7,9
Sozialwissenschaft	116	64,1	57,8	34,4	12,9
Verwaltungswissenschaften	n. F.	-	-	-	-
Wirtschaftsingenieurwesen mit wirtschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt	161	67,1	58,4	59,0	21,1
Wirtschaftswissenschaften	531	65,4	50,7	49,6	24,9
<b>Sprach- und Kulturwissenschaften</b>					
Allg. und vergleichende Literatur- und Sprachwissenschaft	98	61,2	68,3	48,4	64,3
Altphilologie (Klass. Philol.), Neugriechisch	n. F.	-	-	-	-
Anglistik, Amerikanistik	63	74,6	65,1	46,1	68,2
Außereuropäische Sprach- und Kulturwissenschaften	33	72,7	72,7	33,3	63,6
Bibliothekswissenschaft, Dokumentation	n. F.	-	-	-	-

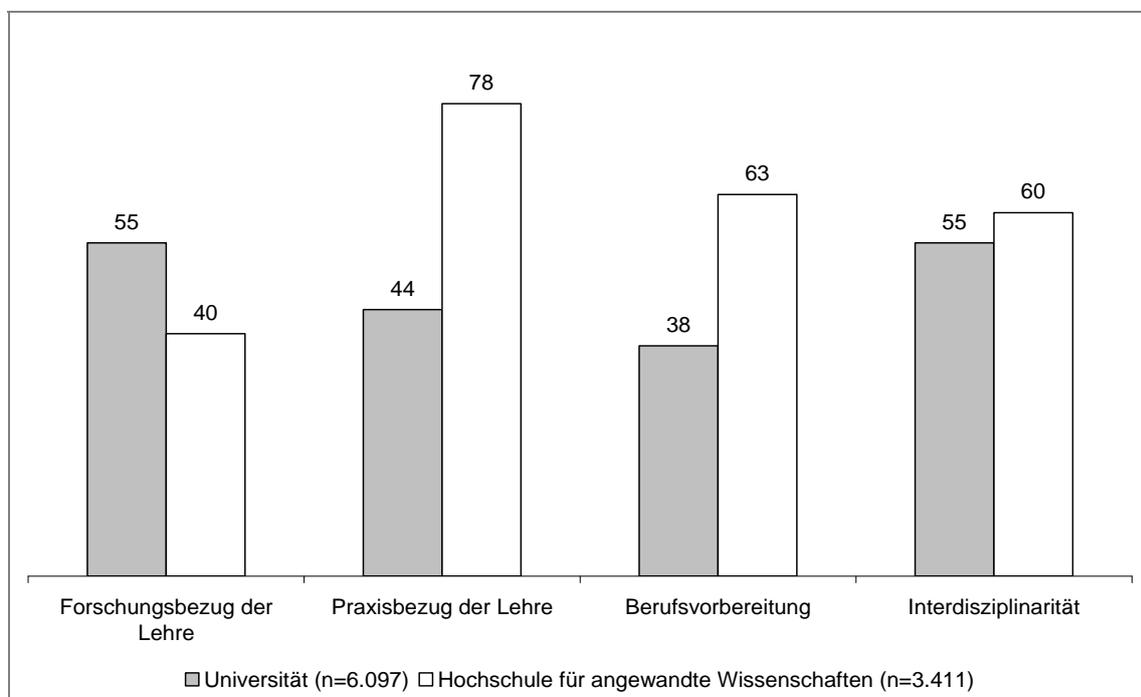
Fortsetzung Tab. A 4.2: Einschätzung zum Lehrangebot, nach Fächergruppe und Studienbereich (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)

	n	Inhaltliche Qualität	Abstimmung Prüfungsanforderungen	Breite	Internationale Ausrichtung
Erziehungswissenschaften	103	56,4	44,1	24,3	7,8
Evangelische Theologie - Religionslehre	n. F.	-	-	-	-
Germanistik (Deutsch, germanische Sprachen ohne Anglistik)	107	92,8	45,2	64,3	26,6
Geschichte	99	67,7	59,6	45,4	17,7
Kulturwissenschaft	31	77,5	74,2	45,2	35,5
Philosophie	33	66,7	48,5	33,3	33,4
Psychologie	149	81,2	79,9	50,7	19,2
Romanistik	n. F.	-	-	-	-
Slawistik, Baltistik, Finno-Ugristik	n. F.	-	-	-	-
Sonderpädagogik	n. F.	-	-	-	-
Sprach- und Kulturwissenschaften allgemein	98	64,2	56,1	28,6	31,2
<b>Mathematik/Naturwissenschaften</b>					
Biologie	57	80,7	61,4	40,3	14,1
Chemie	117	85,5	71,0	44,4	19,8
Geographie	109	70,6	56,9	54,2	22,9
Geowissenschaften (ohne Geographie)	58	79,3	60,3	58,6	46,5
Informatik	247	77,4	68,4	55,9	33,4
Mathematik	115	82,7	72,1	60,9	32,4
Mathematik, Naturwissenschaften allgemein	38	84,2	57,9	76,3	29,70%
Pharmazie	n. F.	-	-	-	-
Physik, Astronomie	84	79,8	71,1	56,0	51,8
<b>Medizin</b>					
Gesundheitswissenschaften allgemein	34	47,1	44,1	23,5	5,8
Humanmedizin (ohne Zahnmedizin)	331	76,2	48,4	48,4	17,2
Veterinärmedizin	70	82,6	52,9	42,9	8,6
Zahnmedizin	53	79,3	39,6	30,2	11,3

Fortsetzung Tab. A 4.2: Einschätzung zum Lehrangebot, nach Fächergruppe und Studienbereich (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)

	n	Inhaltliche Qualität	Abstimmung Prüfungsanforderungen	Breite	Internationale Ausrichtung
Sonstige					
Agrarwissenschaften, Lebensmittel- und Getränketechnologie	32	62,6	46,9	18,7	12,9
Darstellende Kunst, Film und Fernsehen, Theaterwissenschaft	n. F.	-	-	-	-
Forstwissenschaft, Holzwirtschaft	n. F.	-	-	-	-
Gestaltung	n. F.	-	-	-	-
Kunst, Kunstwissenschaft allgemein	46	63,0	45,6	30,4	20,0
Landespflege, Umweltgestaltung	n. F.	-	-	-	-
Musik, Musikwissenschaft	n. F.	-	-	-	-
Sport, Sportwissenschaft	54	53,7	46,3	44,4	7,4

Abb. A 4.2: Ausrichtung der Lehre 2005, nach Hochschultyp (1=sehr stark bis 5=überhaupt nicht, Werte 1+2, in%)



Tab. A 4.3: Einschätzung zur Ausrichtung der Lehre, nach Fächergruppe und Studienbereich (1=sehr stark bis 5=überhaupt nicht, Werte 1+2, in %)

	n	Forschungs- bezug	Praxis- bezug	Berufsvorbe- reitung	Interdiszipli- narität
<b>Ingenieurwissenschaften</b>					
Architektur	106	28,3	53,7	34,9	44,4
Bauingenieurwesen	188	45,4	52,9	33,5	42,3
Bergbau, Hüttenwesen	38	55,2	84,2	66,7	64,8
Elektrotechnik	203	49,2	54,7	42,4	47,3
Ingenieurwesen allgemein	90	42,2	46,7	33,7	62,9
Maschinenbau/Verfahrenstechnik	812	47,8	55,7	37,9	49,2
Raumplanung	n. F.	-	-	-	-
Verkehrstechnik, Nautik	176	50,3	67,0	50,0	44,6
Vermessungswesen	92	46,2	42,4	29,3	39,6
Wirtschaftsingenieurwesen mit ingenieur- wissenschaftlichem Schwerpunkt	48	29,8	50,0	34,0	47,8
<b>Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften</b>					
Politikwissenschaft	50	38,0	14,0	10,0	52,0
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissen- schaften allgemein	n. F.	-	-	-	-
Rechtswissenschaften	175	29,9	24,6	13,4	40,1
Regionalwissenschaft	34	23,5	9,1	2,9	88,2
Sozialwesen	101	39,6	52,4	25,8	42,0
Sozialwissenschaft	117	44,9	12,8	4,3	37,6
Verwaltungswissenschaften	n. F.	-	-	-	-
Wirtschaftsingenieurwesen mit wirt- schaftswissenschaftlichem Schwerpunkt	163	29,6	45,4	36,2	56,2
Wirtschaftswissenschaften	534	28,6	27,4	20,1	33,2
<b>Sprach- und Kulturwissenschaften</b>					
Allg. und vergleichende Literatur- und Sprachwissenschaft	98	41,9	50,0	33,7	53,6
Altphilologie (Klass. Philol.), Neugriechisch	n. F.	-	-	-	-
Anglistik, Amerikanistik	63	33,3	17,5	11,1	38,1
Außereuropäische Sprach- und Kulturwis- senschaften	33	51,6	33,4	12,1	45,5
Bibliothekswissenschaft, Dokumentation	n. F.	-	-	-	-

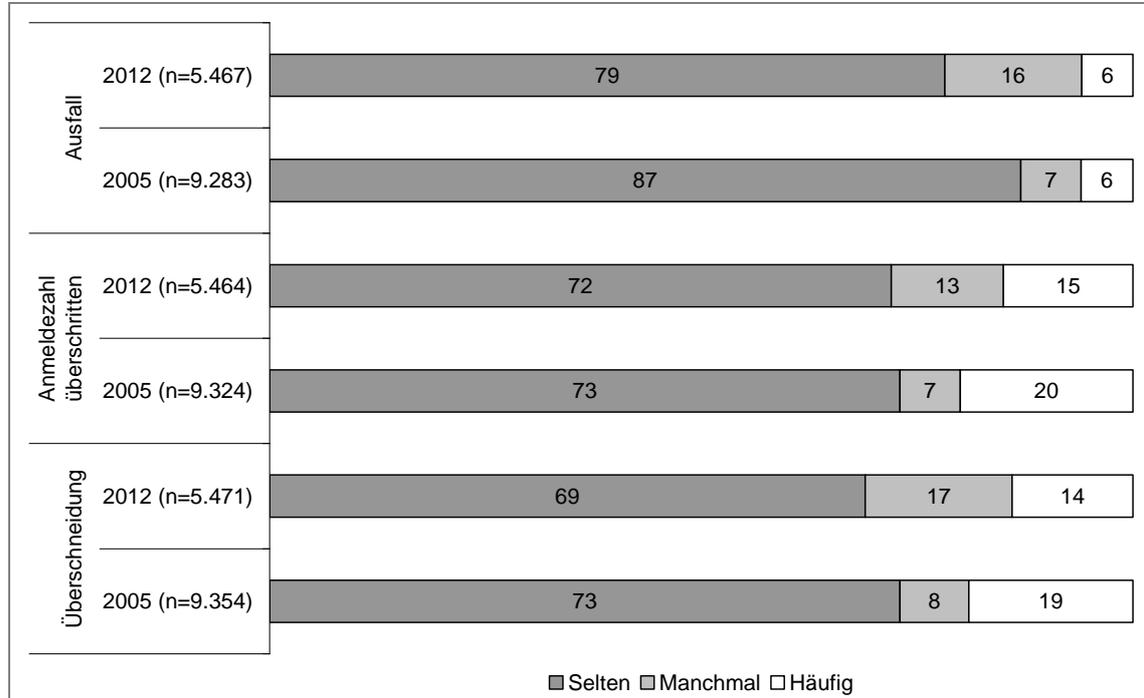
Fortsetzung Tab. A 4.3: Einschätzung zur Ausrichtung der Lehre, nach Fächergruppe und Studienbereich (1=sehr stark bis 5=überhaupt nicht, Werte 1+2, in %)

	n	Forschungs- bezug	Praxis- bezug	Berufsvorbe- reitung	Interdiszipli- narität
Erziehungswissenschaften	103	46,6	16,6	6,8	36,3
Evangelische Theologie - Religionslehre	n. F.	-	-	-	-
Germanistik (Deutsch, germanische Sprachen ohne Anglistik)	107	39,7	18,7	9,3	31,2
Geschichte	99	50,6	12,1	10,1	38,4
Kulturwissenschaft	32	65,6	34,4	15,6	78,2
Philosophie	33	42,4	12,1	3,0	42,5
Psychologie	150	85,3	28,7	18,8	38,7
Romanistik	n. F.	-	-	-	-
Slawistik, Baltistik, Finno-Ugristik	n. F.	-	-	-	-
Sonderpädagogik	n. F.	-	-	-	-
Sprach- und Kulturwissenschaften allge- mein	54	52,5	29,3	15,1	42,4
<b>Mathematik/Naturwissenschaften</b>					
Biologie	57	50,9	56,1	26,3	35,1
Chemie	118	69,5	68,6	36,5	48,7
Geographie	109	39,4	35,8	17,4	75,7
Geowissenschaften (ohne Geographie)	58	67,2	46,6	31,0	44,9
Informatik	250	39,4	44,4	32,2	40,5
Mathematik	117	43,6	18,8	17,1	29,2
Mathematik, Naturwissenschaften allge- mein	38	60,5	48,6	21,1	63,2
Pharmazie	n. F.	-	-	-	-
Physik, Astronomie	84	70,2	35,7	26,5	32,5
<b>Medizin</b>					
Gesundheitswissenschaften allgemein	34	23,5	29,4	14,7	29,4
Humanmedizin (ohne Zahnmedizin)	333	60,3	54,3	34,7	59,4
Veterinärmedizin	70	50,0	57,2	20,0	37,2
Zahnmedizin	53	35,8	66,0	49,1	44,2

Fortsetzung Tab. A 4.3: Einschätzung zur Ausrichtung der Lehre, nach Fächergruppe und Studienbereich (1=sehr stark bis 5=überhaupt nicht, Werte 1+2, in %)

	n	Forschungs- bezug	Praxis- bezug	Berufsvorbe- reitung	Interdiszipli- narität
Sonstige					
Agrarwissenschaften, Lebensmittel- und Getränketechnologie	32	43,8	50,1	21,9	37,5
Darstellende Kunst, Film und Fernsehen, Theaterwissenschaft	n. F.	-	-	-	-
Forstwissenschaft, Holzwirtschaft	36	58,4	52,8	36,1	47,2
Gestaltung	n. F.	-	-	-	-
Kunst, Kunstwissenschaft allgemein	48	39,6	23,0	4,2	41,7
Landespflege, Umweltgestaltung	n. F.	-	-	-	-
Musik, Musikwissenschaft	n. F.	-	-	-	-
Sport, Sportwissenschaft	54	38,9	42,6	16,7	37,0

Abb. A 4.3: Organisation der Lehrveranstaltungen 2012 und 2005 (in %)



Tab. A 4.4: Organisation der Lehrveranstaltungen, nach Fächergruppen und Studienbereichen (1=nie bis 5=sehr häufig, Werte 4+5, in %)

	n	Ausfall	Anmeldezahl überschritten	Überschneidung
<b>Ingenieurwissenschaften</b>				
Architektur	105	7,7	9,6	10,5
Bauingenieurwesen	186	2,2	4,3	8,6
Bergbau, Hüttenwesen	37	5,4	8,1	5,4
Elektrotechnik	205	2,4	4,5	4,9
Ingenieurwesen allgemein	90	3,3	16,8	13,3
Maschinenbau/Verfahrenstechnik	807	2,6	5,8	7,8
Raumplanung	n. F.	-	-	-
Verkehrstechnik, Nautik	175	1,7	4,6	2,3
Vermessungswesen	91	3,3	22,2	12,2
Wirtschaftsingenieurwesen mit ingenieurwissenschaftlichem Schwerpunkt	47	6,4	6,4	31,9
<b>Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften</b>				
Politikwissenschaft	50	10,0	28,0	22,0
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften allgemein	n. F.	-	-	-
Rechtswissenschaften	174	2,8	28,8	13,9
Regionalwissenschaft	34	8,8	29,4	44,2
Sozialwesen	101	12,9	20,2	9,9
Sozialwissenschaft	116	12,1	37,3	31,0
Verwaltungswissenschaften	n. F.	-	-	-
Wirtschaftsingenieurwesen mit wirtschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt	162	2,5	12,9	19,8
Wirtschaftswissenschaften	527	7,2	24,2	21,3
<b>Sprach- und Kulturwissenschaften</b>				
Allg. und vergleichende Literatur- und Sprachwissenschaft	98	16,3	10,2	15,3
Altphilologie (Klass. Philol.), Neugriechisch	n. F.	-	-	-
Anglistik, Amerikanistik	63	11,3	15,8	17,8
Außereuropäische Sprach- und Kulturwissenschaften	33	6,2	30,3	21,2
Bibliothekswissenschaft, Dokumentation	n. F.	-	-	-

Fortsetzung Tab. A 4.4: Organisation der Lehrveranstaltungen, nach Fächergruppen und Studienbereichen (1=nie bis 5=sehr häufig, Werte 4+5, in %)

	n	Ausfall	Anmeldezahl überschritten	Überschneidung
Erziehungswissenschaften	101	21,8	43,6	29,7
Evangelische Theologie - Religionslehre	n. F.	-	-	-
Germanistik (Deutsch, germanische Sprachen ohne Anglistik)	106	12,4	33,0	33,4
Geschichte	98	7,1	23,7	30,6
Kulturwissenschaft	32	9,4	31,3	34,4
Philosophie	32	9,4	40,7	40,7
Psychologie	150	7,3	29,4	6,0
Romanistik	n. F.	-	-	-
Slawistik, Baltistik, Finno-Ugristik	n. F.	-	-	-
Sonderpädagogik	n. F.	-	-	-
Sprach- und Kulturwissenschaften allgemein	97	5,2	32,0	29,9
<b>Mathematik/Naturwissenschaften</b>				
Biologie	57	1,8	5,3	8,8
Chemie	115	4,3	2,6	7,8
Geographie	107	1,9	19,6	23,4
Geowissenschaften (ohne Geographie)	58	5,1	10,3	8,6
Informatik	250	4,4	12,0	13,6
Mathematik	115	2,6	9,5	17,4
Mathematik, Naturwissenschaften allgemein	38	2,6	8,1	15,8
Pharmazie	n. F.	-	-	-
Physik, Astronomie	84	1,2	9,6	8,4
<b>Medizin</b>				
Gesundheitswissenschaften allgemein	34	41,2	11,7	2,9
Humanmedizin (ohne Zahnmedizin)	333	2,4	5,1	4,2
Veterinärmedizin	69	1,4	8,6	-
Zahnmedizin	53	1,9	5,7	11,3

Fortsetzung Tab. A 4.4: Organisation der Lehrveranstaltungen, nach Fächergruppen und Studienbereichen (1=nie bis 5=sehr häufig, Werte 4+5, in %)

	n	Ausfall	Anmeldezahl überschritten	Überschneidung
Sonstige				
Agrarwissenschaften, Lebensmittel- und Getränke-technologie	32	9,4	3,1	3,1
Darstellende Kunst, Film und Fernsehen, Theaterwissenschaft	n. F.	-	-	-
Forstwissenschaft, Holzwirtschaft	36	2,8	27,8	8,3
Gestaltung	n. F.	-	-	-
Kunst, Kunstwissenschaft allgemein	47	6,4	23,4	40,4
Landespflege, Umweltgestaltung	n. F.	-	-	-
Musik, Musikwissenschaft	n. F.	-	-	-
Sport, Sportwissenschaft	54	5,6	26,0	22,3

Abb. A 4.4: Ausfall und Überschneidungen, nach Verzug im Studium (in %)



Tab. A 4.5: Didaktische Vermittlung des Lehrstoffs, nach Studienbereich und Fächergruppe (in %)

	n	Sehr gut, gut	Teils/teils	Schlecht, sehr schlecht
<b>Ingenieurwissenschaften</b>				
Architektur	105	40,0	51,4	8,6
Bauingenieurwesen	186	47,8	41,9	10,3
Bergbau, Hüttenwesen	37	51,3	35,2	13,5
Elektrotechnik	205	49,3	39,5	11,2
Ingenieurwesen allgemein	89	26,9	53,9	19,2
Maschinenbau/Verfahrenstechnik	804	42,8	43,0	14,2
Raumplanung	n. F.	-	-	-
Verkehrstechnik, Nautik	175	41,7	45,8	12,5
Vermessungswesen	91	34,1	46,1	19,8
Wirtschaftsingenieurwesen mit ingenieurwissenschaftlichem Schwerpunkt	47	40,4	53,2	6,4
<b>Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften</b>				
Politikwissenschaft	49	32,6	49,1	18,3
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften allgemein	n. F.	-	-	-
Rechtswissenschaften	175	37,1	41,2	21,7
Regionalwissenschaft	34	44,1	44,1	11,7
Sozialwesen	101	40,6	45,5	13,9
Sozialwissenschaft	117	35,0	41,9	23,1
Verwaltungswissenschaften	n. F.	-	-	-
Wirtschaftsingenieurwesen mit wirtschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt	161	42,8	39,8	17,4
Wirtschaftswissenschaften	528	37,1	45,8	17,1
<b>Sprach- und Kulturwissenschaften</b>				
Allg. und vergleichende Literatur- und Sprachwissenschaft	98	56,1	30,6	13,3
Altphilologie (Klass. Philol.), Neugriechisch	n. F.	-	-	-
Anglistik, Amerikanistik	63	53,9	34,9	11,2
Außereuropäische Sprach- und Kulturwissenschaften	33	51,5	39,4	9,1
Bibliothekswissenschaft, Dokumentation	n. F.	-	-	-
Erziehungswissenschaften	103	37,9	53,4	8,7
Evangelische Theologie - Religionslehre	n. F.	-	-	-

Fortsetzung Tab. A 4.5: Didaktische Vermittlung des Lehrstoffs, nach Studienbereich und Fächergruppe (in %)

	n	Sehr gut, gut	Teils/teils	Schlecht, sehr schlecht
Germanistik (Deutsch, germanische Sprachen ohne Anglistik)	106	34,9	44,3	20,8
Geschichte	99	42,4	32,3	25,3
Kulturwissenschaft	31	35,5	51,6	12,9
Philosophie	33	27,3	42,4	30,3
Psychologie	149	49,6	36,3	14,1
Romanistik	n. F.	-	-	-
Slawistik, Baltistik, Finno-Ugristik	n. F.	-	-	-
Sonderpädagogik	n. F.	-	-	-
Sprach- und Kulturwissenschaften allgemein	98	37,8	50,0	12,2
<b>Mathematik/Naturwissenschaften</b>				
Biologie	57	38,6	47,4	14,0
Chemie	117	52,1	37,6	10,3
Geographie	107	42,1	48,6	9,3
Geowissenschaften (ohne Geographie)	58	44,9	41,4	13,7
Informatik	245	43,3	43,3	13,4
Mathematik	117	44,5	41,9	13,6
Mathematik, Naturwissenschaften allgemein	38	52,7	44,7	2,6
Pharmazie	n. F.	-	-	-
Physik, Astronomie	84	40,5	42,9	16,7
<b>Medizin</b>				
Gesundheitswissenschaften allgemein	34	23,5	50,0	26,4
Humanmedizin (ohne Zahnmedizin)	332	35,5	47,0	17,5
Veterinärmedizin	70	38,5	50,0	11,5
Zahnmedizin	53	15,1	66,0	18,9
<b>Sonstige</b>				
Agrarwissenschaften, Lebensmittel- und Getränketechnologie	32	31,3	50,0	18,8
Darstellende Kunst, Film und Fernsehen, Theaterwissenschaft	n. F.	-	-	-
Forstwissenschaft, Holzwirtschaft	35	37,1	45,8	17,1
Gestaltung	n. F.	-	-	-
Kunst, Kunstwissenschaft allgemein	46	45,7	34,8	19,5
Landespflege, Umweltgestaltung	n. F.	-	-	-
Musik, Musikwissenschaft	n. F.	-	-	-
Sport, Sportwissenschaft	54	37,0	50,0	13,0

Abb. A 4.5: Einhaltung didaktischer Prinzipien in den Lehrveranstaltungen 2005 (in %)

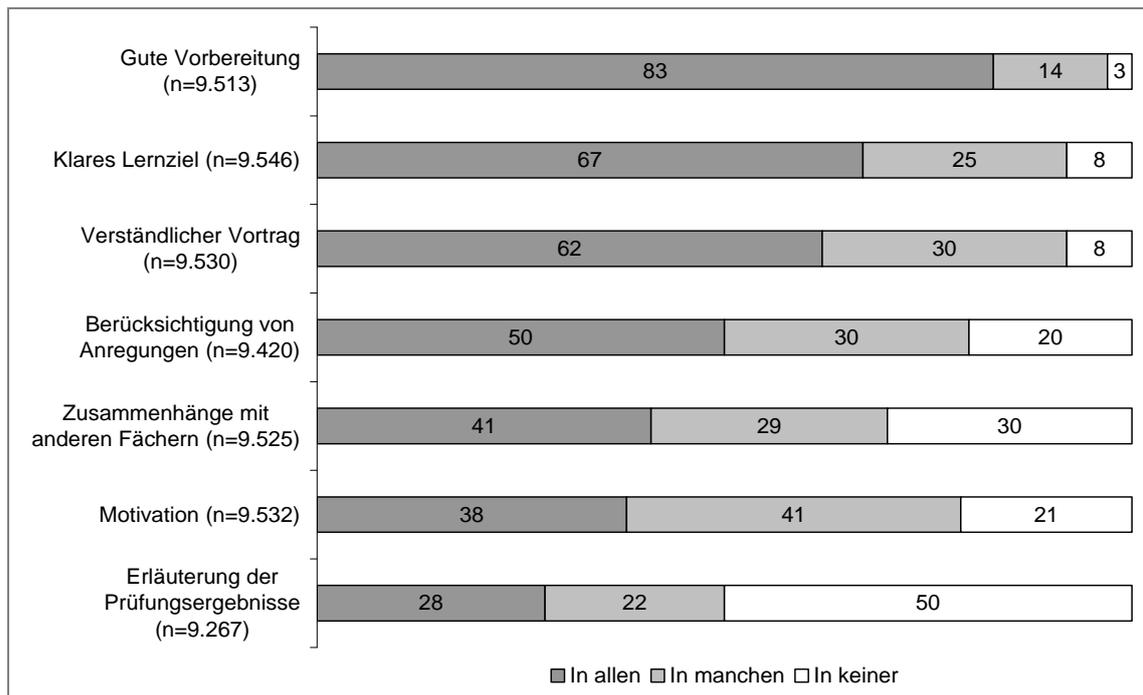
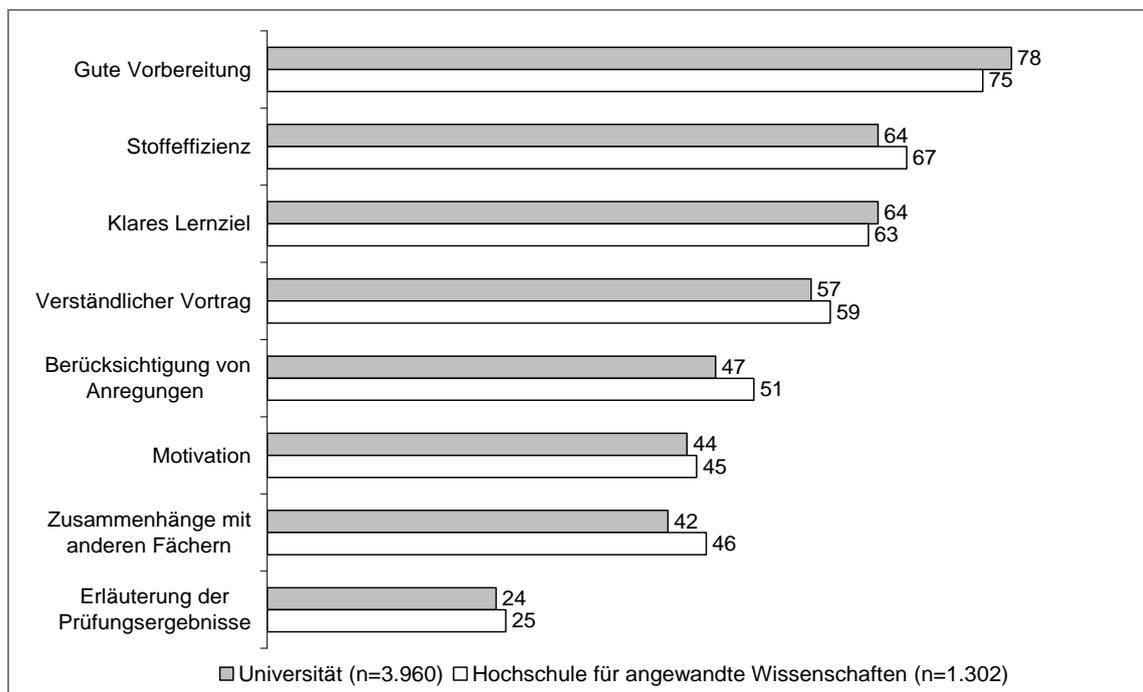


Abb. A 4.6: Einhaltung didaktischer Standards in Lehrveranstaltungen, nach Hochschultyp (1=in allen bis 5=in keiner, Werte 1+2, in %)



Tab. A 4.6: Einhaltung didaktischer Prinzipien in den Lehrveranstaltungen, nach Fächergruppe und Hochschultyp (1=in allen bis 5=in keiner, Werte 1+2, in %)

	n	Klares Lernziel	Verständlicher Vortrag	Motivation	Zusammenhänge mit anderen Fächern	Gute Vorbereitung	Erläuterung Prüfungsergebnis	Berücksichtigung von Anregungen	Stoffeffizienz
<b>Universität</b>									
Ingenieurwissenschaften	1.069	70,3	57,3	40,3	49,0	79,2	25,3	48,1	74,9
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	793	59,5	55,0	38,8	35,2	77,4	20,9	41,4	56,0
Sprach- und Kulturwissenschaften	774	60,8	61,5	48,6	31,6	73,7	25,2	51,1	56,0
Mathematik/Naturwissenschaften	694	69,9	59,5	49,6	46,2	81,9	28,9	54,4	71,1
Medizin	446	59,0	51,2	40,4	54,8	74,2	17,7	34,0	60,0
Sonstige	167	59,3	57,5	48,7	37,9	79,6	22,0	46,4	60,9
<b>Hochschule für angewandte Wissenschaften</b>									
Ingenieurwissenschaften	629	66,6	61,1	48,0	51,2	77,5	24,7	50,1	72,5
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	371	57,1	54,7	39,9	42,5	70,6	24,0	51,5	57,2
Sprach- und Kulturwissenschaften	98	64,3	60,2	49,0	36,8	74,2	26,6	51,0	56,8
Mathematik/Naturwissenschaften	120	71,6	65,2	47,1	48,3	74,2	30,0	55,5	71,5
Medizin	n. F.	-	-	-	-	-	-	-	-
Sonstige	60	50,0	58,3	41,6	35,0	70,0	18,3	50,0	59,3

Tab. A 4.7: Einhaltung didaktischer Prinzipien in den Lehrveranstaltungen, nach Studienbereichen und Fächergruppe (1=in allen bis 5=in keiner, Werte 1+2, in %)

	n	Klares Lernziel	Verständlicher Vortrag	Motivation	Zusammenhänge mit anderen Fächern	Gute Vorbereitung	Erläuterung Prüfungsergebnis	Berücksichtigung von Anregungen	Stoffeffizienz
<b>Ingenieurwissenschaften</b>									
Architektur	103	69,9	70,6	51,0	41,2	76,4	24,5	52,9	75,5
Bauingenieurwesen	183	67,7	64,5	43,6	52,5	80,1	24,3	44,5	74,0
Bergbau, Hüttenwesen	37	78,4	62,2	59,5	64,9	75,7	29,7	62,1	83,3
Elektrotechnik	200	68,9	63,5	48,5	53,3	81,7	34,5	59,2	76,4
Ingenieurwesen allgemein	86	63,9	46,5	29,0	53,5	74,4	16,7	40,0	66,3
Maschinenbau/Verfahrenstechnik	781	70,9	57,4	42,7	51,9	79,0	24,0	48,4	75,0
Raumplanung	n. F.	-	-	-	-	-	-	-	-
Verkehrstechnik, Nautik	167	62,3	58,7	45,2	44,6	77,4	22,3	48,8	74,1
Vermessungswesen	88	70,5	52,3	34,1	35,2	79,3	21,8	40,9	60,2
Wirtschaftsingenieurwesen mit ingenieurwissenschaftlichem Schwerpunkt	45	66,7	42,2	31,1	37,7	77,8	24,5	48,9	80,0
<b>Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften</b>									
Politikwissenschaft	48	62,5	64,6	54,2	23,0	85,1	41,7	48,0	52,1
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften allgemein	n. F.	-	-	-	-	-	-	-	-
Rechtswissenschaften	172	61,6	50,9	31,9	39,6	79,3	30,2	40,9	45,7

Fortsetzung Tab. A 4.7: Einhaltung didaktischer Prinzipien in den Lehrveranstaltungen, nach Studienbereichen und Fächergruppe (1=in allen bis 5=in keiner, Werte 1+2, in %)

	n	Klares Lernziel	Verständlicher Vortrag	Motivation	Zusammenhänge mit anderen Fächern	Gute Vorbereitung	Erläuterung Prüfungsergebnis	Berücksichtigung von Anregungen	Stoffeffizienz
Regionalwissenschaft	34	55,9	61,8	58,8	38,2	79,4	23,5	50,0	47,1
Sozialwesen	95	54,7	57,9	42,6	42,6	61,3	28,4	63,2	64,2
Sozialwissenschaft	111	64,5	67,6	46,8	30,9	83,3	15,4	48,2	52,8
Verwaltungswissenschaften	n. F.	-	-	-	-	-	-	-	-
Wirtschaftsingenieurwesen mit wirtschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt	157	64,4	60,0	41,7	38,1	78,7	18,0	39,1	73,3
Wirtschaftswissenschaften	517	56,7	50,3	35,8	38,1	73,7	18,9	43,0	57,7
<b>Sprach- und Kulturwissenschaften</b>									
Allg. und vergleichende Literatur- und Sprachwissenschaft	96	64,6	57,9	42,7	40,6	76,1	28,5	46,9	65,3
Altphilologie (Klass. Philol.), Neugriechisch	n. F.	-	-	-	-	-	-	-	-
Anglistik, Amerikanistik	59	62,7	66,1	50,8	22,1	74,2	29,3	49,2	57,6
Außereuropäische Sprach- und Kulturwissenschaften	33	51,5	60,7	48,5	34,4	72,7	15,2	51,6	42,4
Bibliothekswissenschaft, Dokumentation	n. F.	-	-	-	-	-	-	-	-
Erziehungswissenschaften	98	53,1	44,9	40,8	23,4	65,3	24,0	47,4	55,7
Evangelische Theologie - Religionslehre	n. F.	-	-	-	-	-	-	-	-
Germanistik (Deutsch, germanische Sprachen ohne Anglistik)	103	46,6	54,0	40,2	18,6	72,3	17,0	50,5	48,0
Geschichte	97	67,0	69,1	54,6	18,6	70,1	24,0	45,4	52,5

Fortsetzung Tab. A 4.7: Einhaltung didaktischer Prinzipien in den Lehrveranstaltungen, nach Studienbereichen und Fächergruppe (1=in allen bis 5=in keiner, Werte 1+2, in %)

	n	Klares Lernziel	Verständlicher Vortrag	Motivation	Zusammenhänge mit anderen Fächern	Gute Vorbereitung	Erläuterung Prüfungsergebnis	Berücksichtigung von Anregungen	Stoffeffizienz
Kulturwissenschaft	n. F.	-	-	-	-	-	-	-	-
Philosophie	31	64,5	74,2	63,3	38,7	74,2	23,4	54,9	41,9
Psychologie	147	70,0	70,6	53,8	41,6	75,6	32,9	54,5	63,4
Romanistik	n. F.	-	-	-	-	-	-	-	-
Slawistik, Baltistik, Finno-Ugristik	n. F.	-	-	-	-	-	-	-	-
Sonderpädagogik	n. F.	-	-	-	-	-	-	-	-
Sprach- und Kulturwissenschaften allgemein	91	64,9	58,9	44,0	38,5	79,2	15,4	53,9	55,0
<b>Mathematik/Naturwissenschaften</b>									
Biologie	55	65,4	51,9	40,7	64,1	87,0	16,7	43,4	66,7
Chemie	112	72,3	67,8	57,2	44,7	88,4	27,7	52,7	71,4
Geographie	99	70,7	50,5	46,4	54,6	71,4	15,4	44,3	69,7
Geowissenschaften (ohne Geographie)	57	68,4	64,9	49,2	50,9	82,1	26,8	54,4	71,9
Informatik	244	72,5	60,1	44,3	39,5	78,2	29,3	56,6	70,4
Mathematik	111	70,3	57,4	51,3	45,4	86,5	42,7	63,6	76,5
Mathematik, Naturwissenschaften allgemein	36	66,7	52,8	42,8	41,7	72,2	25,7	51,4	61,2
Pharmazie	n. F.	-	-	-	-	-	-	-	-
Physik, Astronomie	77	68,9	63,6	59,8	42,9	81,9	43,4	54,6	71,1

Fortsetzung Tab. A 4.7: Einhaltung didaktischer Prinzipien in den Lehrveranstaltungen, nach Studienbereichen und Fächergruppe (1=in allen bis 5=in keiner, Werte 1+2, in %)

	n	Klares Lernziel	Verständlicher Vortrag	Motivation	Zusammenhänge mit anderen Fächern	Gute Vorbereitung	Erläuterung Prüfungsergebnis	Berücksichtigung von Anregungen	Stoffeffizienz
<b>Medizin</b>									
Gesundheitswissenschaften allgemein	34	44,1	44,1	26,4	26,4	63,6	14,7	50,0	61,7
Humanmedizin (ohne Zahnmedizin)	323	58,2	49,4	41,0	53,4	73,7	17,5	34,9	61,7
Veterinärmedizin	69	53,6	57,3	46,4	62,3	75,3	14,4	36,8	47,1
Zahnmedizin	53	69,8	52,9	28,3	52,8	75,5	22,6	23,0	66,0
<b>Sonstige</b>									
Agrarwissenschaften, Lebensmittel- und Getränketechnologie	32	50,0	53,1	34,4	28,2	71,9	9,4	43,8	40,6
Darstellende Kunst, Film und Fernsehen, Theaterwissenschaft	n. F.	-	-	-	-	-	-	-	-
Forstwissenschaft, Holzwirtschaft	35	60,0	60,0	48,6	45,7	91,4	14,7	45,7	77,2
Gestaltung	n. F.	-	-	-	-	-	-	-	-
Kunst, Kunstwissenschaft allgemein	48	58,4	68,8	58,4	35,5	77,1	22,9	43,8	51,0
Landespflege, Umweltgestaltung	n. F.	-	-	-	-	-	-	-	-
Musik, Musikwissenschaft	n. F.	-	-	-	-	-	-	-	-
Sport, Sportwissenschaft	51	51,0	45,1	33,3	27,4	70,6	13,7	33,3	58,8

Tab. A 4.8: Einhaltung didaktischer Prinzipien in den Lehrveranstaltungen, nach Abschlussart (1=in allen bis 5=in keiner, Werte 1+2, in %)

	n	Klares Lernziel	Verständlicher Vortrag	Motivation	Zusammenhänge mit anderen Fächern	Gute Vorbereitung	Erläuterung Prüfungsergebnis	Berücksichtigung von Anregungen	Stoffeffizienz
Bachelor	2.166	62,6	56,5	42,3	41,3	77,1	20,8	46,6	63,0
Master	598	65,9	60,0	49,0	44,7	73,3	29,7	56,1	67,0
Diplom	1.652	68,9	60,9	45,8	46,0	79,5	28,4	50,3	72,0
Staatsexamen (ohne Lehramt)	589	59,2	51,6	39,6	51,9	76,2	20,2	38,3	57,4
Lehramt	185	50,2	50,8	36,4	16,9	74,5	14,2	42,9	49,8
Magister	123	56,1	63,9	49,5	26,4	69,7	34,4	48,4	55,7

Tab. A 4.9: Kompetenzvermittlung, nach Studienbereich und Fächergruppe (1=sehr gut bis 5= sehr schlecht, Werte 1+2, in %)

	n	Wissenschaftliche Fachkompetenz	Überfachliche Kompetenzen	Interkulturelle Kompetenzen
<b>Ingenieurwissenschaften</b>				
Architektur	103	58,3	72,5	21,0
Bauingenieurwesen	183	60,7	50,8	13,4
Bergbau, Hüttenwesen	37	64,9	55,6	36,1
Elektrotechnik	200	66,5	54,5	16,7
Ingenieurwesen allgemein	88	58,0	55,7	14,8
Maschinenbau/Verfahrenstechnik	791	63,7	47,9	15,6
Raumplanung	n. F.	-	-	-
Verkehrstechnik, Nautik	173	63,6	48,8	12,2
Vermessungswesen	88	47,7	49,4	17,2
Wirtschaftsingenieurwesen mit ingenieurwissenschaftlichem Schwerpunkt	46	45,7	54,3	17,4
<b>Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften</b>				
Politikwissenschaft	49	53,1	42,9	20,4
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften allgemein	n. F.	-	-	-
Rechtswissenschaften	170	44,7	33,5	18,2
Regionalwissenschaft	34	52,9	67,6	58,8
Sozialwesen	100	46,0	62,0	12,0
Sozialwissenschaft	116	43,1	52,6	19,8
Verwaltungswissenschaften	n. F.	-	-	-
Wirtschaftsingenieurwesen mit wirtschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt	156	56,4	56,4	14,2
Wirtschaftswissenschaften	525	40,4	47,0	22,2
<b>Sprach- und Kulturwissenschaften</b>				
Allg. und vergleichende Literatur- und Sprachwissenschaft	96	54,2	57,6	81,3
Altphilologie (Klass. Philol.), Neugriechisch	n. F.	-	-	-
Anglistik, Amerikanistik	62	33,9	51,6	62,9

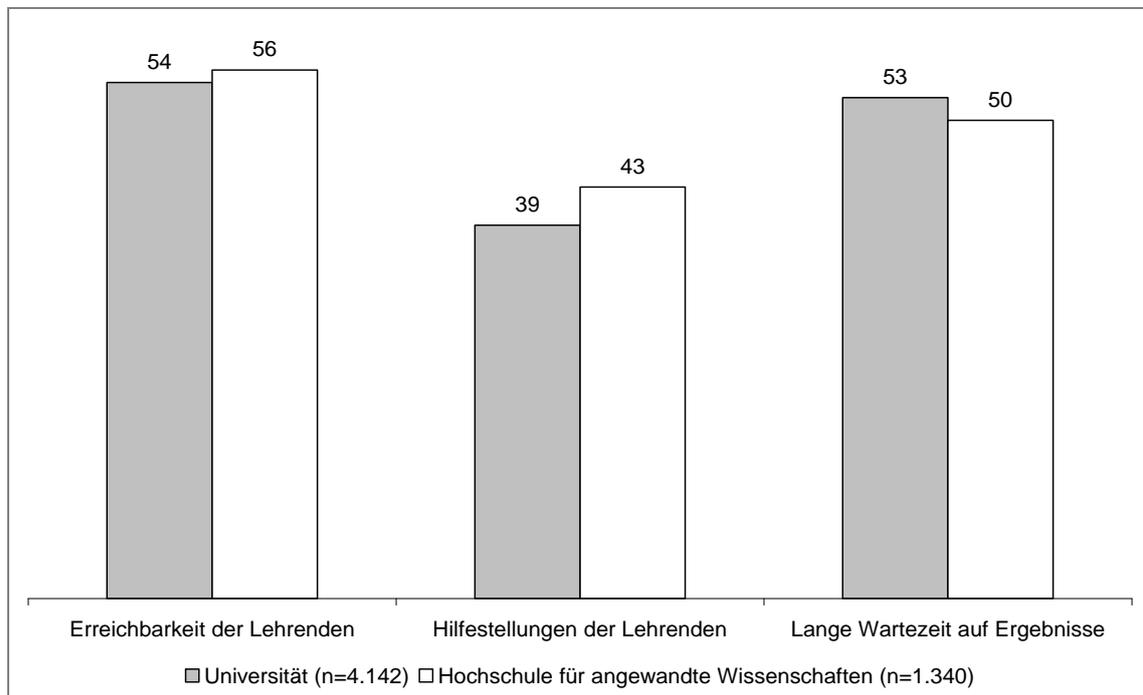
Fortsetzung Tab. A 4.9: Kompetenzvermittlung, nach Studienbereich und Fächergruppe (1=sehr gut bis 5= sehr schlecht, Werte 1+2, in %)

	n	Wissenschaftliche Fachkompetenz	Überfachliche Kompetenzen	Interkulturelle Kompetenzen
Außereuropäische Sprach- und Kulturwissenschaften	33	33,3	45,5	69,7
Bibliothekswissenschaft, Dokumentation	n. F.	-	-	-
Erziehungswissenschaften	100	39,0	72,0	10,2
Evangelische Theologie - Religionslehre	n. F.	-	-	-
Germanistik (Deutsch, germanische Sprachen ohne Anglistik)	103	47,6	55,9	31,7
Geschichte	99	43,4	43,4	18,2
Kulturwissenschaft	n. F.	-	-	-
Philosophie	33	39,4	39,4	12,1
Psychologie	145	64,8	64,1	15,9
Romanistik	n. F.	-	-	-
Slawistik, Baltistik, Finno-Ugristik	n. F.	-	-	-
Sonderpädagogik	n. F.	-	-	-
Sprach- und Kulturwissenschaften allgemein	97	53,6	59,8	42,3
<b>Mathematik/Naturwissenschaften</b>				
Biologie	55	49,1	47,3	9,1
Chemie	115	68,7	60,0	13,2
Geographie	107	58,9	46,7	25,5
Geowissenschaften (ohne Geographie)	56	62,5	57,1	14,3
Informatik	245	64,9	53,5	22,5
Mathematik	112	63,4	51,4	11,7
Mathematik, Naturwissenschaften allgemein	37	67,6	56,8	10,8
Pharmazie	n. F.	-	-	-
Physik, Astronomie	80	72,5	43,0	16,7

Fortsetzung Tab. A 4.9: Kompetenzvermittlung, nach Studienbereich und Fächergruppe (1=sehr gut bis 5= sehr schlecht, Werte 1+2, in %)

	n	Wissenschaftliche Fachkompetenz	Überfachliche Kompetenzen	Interkulturelle Kompetenzen
<b>Medizin</b>				
Gesundheitswissenschaften allgemein	34	29,4	47,1	5,9
Humanmedizin (ohne Zahnmedizin)	324	44,8	41,4	7,5
Veterinärmedizin	70	44,3	35,7	4,3
Zahnmedizin	52	51,9	49,0	7,8
<b>Sonstige</b>				
Agrarwissenschaften, Lebensmittel- und Getränketechnologie	32	34,4	59,4	12,5
Darstellende Kunst, Film und Fernsehen, Theaterwissenschaft	n. F.	-	-	-
Forstwissenschaft, Holzwirtschaft	34	52,9	60,6	6,1
Gestaltung	n. F.	-	-	-
Kunst, Kunstwissenschaft allgemein	48	43,8	25,5	23,4
Landespflege, Umweltgestaltung	n. F.	-	-	-
Musik, Musikwissenschaft	n. F.	-	-	-
Sport, Sportwissenschaft	54	46,3	59,3	5,6

Abb. A 4.7: Erreichbarkeit und Betreuung der Lehrenden, nach Hochschultyp (1=nie bis 5=sehr häufig, Werte 4+5, in %)



Tab. A 4.10: Erreichbarkeit und Betreuung der Lehrenden, nach Studienbereich und Fächergruppe (1=nie bis 5=sehr häufig, Werte 4+5, in %)

	n	Erreichbarkeit der Lehrenden	Hilfestellungen der Lehrenden	Lange Wartezeit auf Ergebnisse
<b>Ingenieurwissenschaften</b>				
Architektur	105	45,7	44,7	49,5
Bauingenieurwesen	186	52,7	41,3	50,0
Bergbau, Hüttenwesen	37	72,9	51,3	72,9
Elektrotechnik	204	56,0	37,1	37,7
Ingenieurwesen allgemein	90	58,4	27,2	66,7
Maschinenbau/Verfahrenstechnik	807	59,3	38,8	63,7
Raumplanung	n. F.	-	-	-
Verkehrstechnik, Nautik	175	60,7	41,1	40,6
Vermessungswesen	91	49,5	50,6	40,7
Wirtschaftsingenieurwesen mit ingenieurwissenschaftlichem Schwerpunkt	47	59,5	40,5	65,9

Fortsetzung Tab. A 4.10: Erreichbarkeit und Betreuung der Lehrenden, nach Studienbereich und Fächergruppe (1=nie bis 5=sehr häufig, Werte 4+5, in %)

	n	Erreichbarkeit der Lehrenden	Hilfestellungen der Lehrenden	Lange Wartezeit auf Ergebnisse
<b>Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften</b>				
Politikwissenschaft	50	42,9	48,0	54,0
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften allgemein	n. F.	-	-	-
Rechtswissenschaften	174	42,2	31,1	55,8
Regionalwissenschaft	34	84,8	79,4	64,8
Sozialwesen	101	56,4	53,0	53,5
Sozialwissenschaft	116	48,7	46,5	65,5
Verwaltungswissenschaften	n. F.	-	-	-
Wirtschaftsingenieurwesen mit wirtschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt	162	47,5	39,8	57,4
Wirtschaftswissenschaften	530	47,1	39,4	61,3
<b>Sprach- und Kulturwissenschaften</b>				
Allg. und vergleichende Literatur- und Sprachwissenschaft	98	61,2	51,1	53,1
Altphilologie (Klass. Philol.), Neugriechisch	n. F.	-	-	-
Anglistik, Amerikanistik	63	54,0	41,3	47,6
Außereuropäische Sprach- und Kulturwissenschaften	33	69,7	37,5	48,5
Bibliothekswissenschaft, Dokumentation	n. F.	-	-	-
Erziehungswissenschaften	101	55,6	42,6	42,5
Evangelische Theologie - Religionslehre	n. F.	-	-	-
Germanistik (Deutsch, germanische Sprachen ohne Anglistik)	106	47,1	44,4	67,0
Geschichte	99	47,5	58,6	53,6
Kulturwissenschaft	32	68,7	34,4	59,4
Philosophie	32	56,3	46,6	62,5
Psychologie	150	72,6	62,4	37,3
Romanistik	n. F.	-	-	-
Slawistik, Baltistik, Finno-Ugristik	n. F.	-	-	-
Sonderpädagogik	n. F.	-	-	-
Sprach- und Kulturwissenschaften allgemein	97	47,4	56,2	74,2

Fortsetzung Tab. A 4.10: Erreichbarkeit und Betreuung der Lehrenden, nach Studienbereich und Fächergruppe (1=nie bis 5=sehr häufig, Werte 4+5, in %)

	n	Erreichbarkeit der Lehrenden	Hilfestellungen der Lehrenden	Lange Wartezeit auf Ergebnisse
<b>Mathematik/Naturwissenschaften</b>				
Biologie	57	43,9	36,8	50,8
Chemie	115	58,4	40,8	38,6
Geographie	107	52,8	59,8	60,7
Geowissenschaften (ohne Geographie)	58	68,5	41,4	48,2
Informatik	250	60,7	40,5	44,8
Mathematik	115	71,1	34,7	31,3
Mathematik, Naturwissenschaften allgemein	38	63,2	47,3	63,2
Pharmazie	n. F.	-	-	-
Physik, Astronomie	83	63,8	28,9	26,9
<b>Medizin</b>				
Gesundheitswissenschaften allgemein	34	42,5	32,3	91,2
Humanmedizin (ohne Zahnmedizin)	333	43,8	14,5	6,9
Veterinärmedizin	69	59,4	23,1	76,4
Zahnmedizin	53	43,4	11,5	3,8
<b>Sonstige</b>				
Agrarwissenschaften, Lebensmittel- und Getränketechnologie	32	62,5	50,1	62,5
Darstellende Kunst, Film und Fernsehen, Theaterwissenschaft	n. F.	-	-	-
Forstwissenschaft, Holzwirtschaft	36	51,4	50,0	80,6
Gestaltung	n. F.	-	-	-
Kunst, Kunstwissenschaft allgemein	47	40,4	43,5	61,7
Landespflege, Umweltgestaltung	n. F.	-	-	-
Musik, Musikwissenschaft	n. F.	-	-	-
Sport, Sportwissenschaft	54	47,1	31,5	59,3

Tab. A 4.11: Soziales Klima, nach Studienbereich und Fächergruppe (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)

	n	Klima zwischen Lehrenden und Studierenden	Klima unter den Studierenden
<b>Ingenieurwissenschaften</b>			
Architektur	106	73,6	76,5
Bauingenieurwesen	186	82,3	86,1
Bergbau, Hüttenwesen	38	86,8	94,7
Elektrotechnik	205	83,4	86,4
Ingenieurwesen allgemein	91	73,7	83,6
Maschinenbau/Verfahrenstechnik	809	72,3	84,5
Raumplanung	n. F.	-	-
Verkehrstechnik, Nautik	176	80,7	83,5
Vermessungswesen	92	63,1	71,8
Wirtschaftsingenieurwesen mit ingenieurwissenschaftlichem Schwerpunkt	47	87,2	83,3
<b>Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften</b>			
Politikwissenschaft	49	61,2	69,4
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften allgemein	n. F.	-	-
Rechtswissenschaften	175	52,0	50,8
Regionalwissenschaft	34	97,0	85,3
Sozialwesen	101	79,2	78,2
Sozialwissenschaft	117	65,0	63,2
Verwaltungswissenschaften	n. F.	-	-
Wirtschaftsingenieurwesen mit wirtschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt	161	72,6	82,6
Wirtschaftswissenschaften	531	62,0	75,3
<b>Sprach- und Kulturwissenschaften</b>			
Allg. und vergleichende Literatur- und Sprachwissenschaft	98	76,6	81,7
Altphilologie (Klass. Philol.), Neugriechisch	n. F.	-	-
Anglistik, Amerikanistik	63	76,2	71,4
Außereuropäische Sprach- und Kulturwissenschaften	33	84,8	75,8
Bibliothekswissenschaft, Dokumentation	n. F.	-	-

Fortsetzung Tab. A 4.11: Soziales Klima, nach Studienbereich und Fächergruppe  
(1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)

	n	Klima zwischen Lehrenden und Studierenden	Klima unter den Studierenden
Erziehungswissenschaften	103	68,9	82,5
Evangelische Theologie - Religionslehre	n. F.	-	-
Germanistik (Deutsch, germanische Sprachen ohne Anglistik)	107	61,7	63,5
Geschichte	99	66,6	66,7
Kulturwissenschaft	31	77,4	80,7
Philosophie	33	69,7	72,7
Psychologie	149	82,6	79,2
Romanistik	n. F.	-	-
Slawistik, Baltistik, Finno-Ugristik	n. F.	-	-
Sonderpädagogik	n. F.	-	-
Sprach- und Kulturwissenschaften allgemein	98	65,3	68,4
<b>Mathematik/Naturwissenschaften</b>			
Biologie	57	65,9	75,5
Chemie	117	71,8	88,9
Geographie	109	74,3	86,2
Geowissenschaften (ohne Geographie)	58	84,5	82,8
Informatik	246	78,0	82,3
Mathematik	116	79,3	77,8
Mathematik, Naturwissenschaften allgemein	38	81,5	89,5
Pharmazie	n. F.	-	-
Physik, Astronomie	84	83,4	85,7
<b>Medizin</b>			
Gesundheitswissenschaften allgemein	34	52,9	67,7
Humanmedizin (ohne Zahnmedizin)	332	50,6	74,4
Veterinärmedizin	70	78,6	85,7
Zahnmedizin	52	38,5	71,7
<b>Sonstige</b>			
Agrarwissenschaften, Lebensmittel- und Getränke- technologie	32	71,9	87,5
Darstellende Kunst, Film und Fernsehen, Theaterwis- senschaft	n. F.	-	-
Forstwissenschaft, Holzwirtschaft	35	74,3	82,8

Fortsetzung Tab. A 4.11: Soziales Klima, nach Studienbereich und Fächergruppe  
(1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)

	n	Klima zwischen Lehrenden und Studierenden	Klima unter den Studierenden
Gestaltung	n. F.	-	-
Kunst, Kunstwissenschaft allgemein	46	63,1	69,6
Landespflege, Umweltgestaltung	n. F.	-	-
Musik, Musikwissenschaft	n. F.	-	-
Sport, Sportwissenschaft	54	76,0	88,8

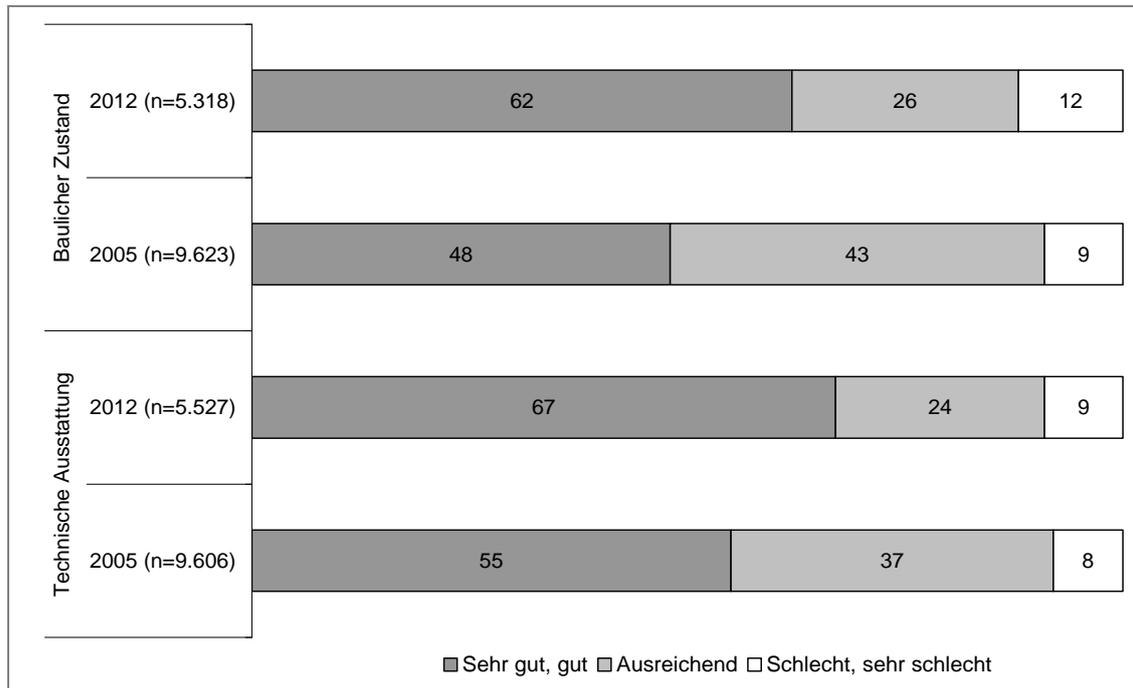
Tab. A 4.12: Bewertung der Beratungs- und Serviceleistungen, nach Fächergruppe und Hochschultyp (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)

	Studierenden- sekretariat/ Immatrikulati- onsbüro	Studentische Studien- beratung	Fachstudien- beratung der Fakultät/ im Fachbe- reich	Prüfungsamt	Zentrale Studienbera- tung	Beratung zum Berufsein- stieg	Beratung zu Auslandsstu- dien oder -praktika	Beratung zur Vereinbarkeit von Studium und Kind
<b>Universität</b>								
Ingenieurwissenschaften	69,2	61,4	59,3	50,9	57,6	56,9	49,6	42,3
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissen- schaften	64,0	57,5	54,5	56,1	50,9	57,5	50,2	47,7
Sprach- und Kulturwissenschaften	61,2	62,0	64,2	65,0	47,9	48,7	52,2	49,6
Mathematik/Naturwissenschaften	63,1	67,9	65,1	57,0	59,9	51,7	53,0	42,5
Medizin	69,6	60,0	48,3	56,7	44,8	30,4	37,8	44,1
Sonstige	67,6	55,1	61,6	58,4	51,4	40,0	45,5	-
<b>Hochschule für angewandte Wissenschaften</b>								
Ingenieurwissenschaften	72,0	52,5	60,3	56,3	51,9	59,8	53,6	38,8
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissen- schaften	69,9	63,4	53,7	46,0	51,3	56,2	48,8	39,7
Sprach- und Kulturwissenschaften	69,1	65,7	60,0	62,7	-	60,0	55,0	-
Mathematik/Naturwissenschaften	74,0	58,2	60,3	68,6	53,7	68,6	46,8	-
Medizin	-	-	-	-	-	-	-	-
Sonstige	69,7	-	-	56,6	-	-	-	-

Tab. A 4.13: Bewertung der Beratungs- und Serviceleistungen, nach Abschlussart (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)

	Studieren- densekretari- at/ Immatrikula- tionsbüro	Studentische Studienbera- tung	Fachstudienberatung der Fakultät/ im Fachbereich	Prüfungsamt	Zentrale Studienbera- tung	Beratung zum Berufseinstieg	Beratung zu Auslandsstudien oder -praktika	Beratung zur Vereinbarkeit von Studium und Kind
Bachelor	63,3	59,9	59,9	52,8	50,8	55,6	50,4	40,5
Master	71,6	56,8	62,9	61	55,6	59,8	46,7	50
Diplom	70,2	63,9	61,1	56,8	57,4	55,2	53,8	44,8
Staatsexamen (ohne Lehramt)	67,7	60	48,1	54,5	44,6	35,6	37,7	41,5
Lehramt	57,7	61	62,8	75,9	50,9	36,7	53,6	63,3
Magister	66	49,3	49,5	68,5	51,7	45,4	50,7	55,6

Abb. A 4.8: Räumliche Ausstattung 2005 (in %)



Tab. A 4.14: Räumliche Ausstattung, nach Studienbereich und Fächergruppe (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)

	n	Baulicher Zustand	Technische Ausstattung
<b>Ingenieurwissenschaften</b>			
Architektur	101	56,4	52,8
Bauingenieurwesen	181	55,8	68,6
Bergbau, Hüttenwesen	37	51,3	73,7
Elektrotechnik	200	66,0	74,3
Ingenieurwesen allgemein	87	47,1	65,9
Maschinenbau/Verfahrenstechnik	776	57,9	69,5
Raumplanung	n. F.	-	-
Verkehrstechnik, Nautik	171	67,3	73,8
Vermessungswesen	87	73,5	76,0
Wirtschaftsingenieurwesen mit ingenieurwissenschaftlichem Schwerpunkt	45	35,5	64,6

Fortsetzung Tab. A 4.14: Räumliche Ausstattung, nach Studienbereich und Fächergruppe (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)

	n	Baulicher Zustand	Technische Ausstattung
<b>Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften</b>			
Politikwissenschaft	47	68,1	50,0
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften allgemein	n. F.	-	-
Rechtswissenschaften	173	81,5	80,0
Regionalwissenschaft	34	55,8	61,8
Sozialwesen	97	67,0	67,4
Sozialwissenschaft	113	60,2	47,0
Verwaltungswissenschaften	n. F.	-	-
Wirtschaftsingenieurwesen mit wirtschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt	157	57,9	70,5
Wirtschaftswissenschaften	511	55,8	64,5
<b>Sprach- und Kulturwissenschaften</b>			
Allg. und vergleichende Literatur- und Sprachwissenschaft	94	70,2	76,5
Altphilologie (Klass. Philol.), Neugriechisch	n. F.	-	-
Anglistik, Amerikanistik	62	71,0	68,2
Außereuropäische Sprach- und Kulturwissenschaften	30	93,4	78,8
Bibliothekswissenschaft, Dokumentation	n. F.	-	-
Erziehungswissenschaften	101	35,7	33,0
Evangelische Theologie - Religionslehre	n. F.	-	-
Germanistik (Deutsch, germanische Sprachen ohne Anglistik)	104	73,1	70,1
Geschichte	96	59,4	47,5
Kulturwissenschaft	31	90,3	84,4
Philosophie	33	58,6	60,6
Psychologie	143	52,5	56,0
Romanistik	n. F.	-	-

Fortsetzung Tab. A 4.14: Räumliche Ausstattung, nach Studienbereich und Fächergruppe (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)

	n	Baulicher Zustand	Technische Ausstattung
Slawistik, Baltistik, Finno-Ugristik	n. F.	-	-
Sonderpädagogik	n. F.	-	-
Sprach- und Kulturwissenschaften allgemein	95	46,3	41,5
<b>Mathematik/Naturwissenschaften</b>			
Biologie	52	73,1	70,2
Chemie	115	68,7	80,5
Geographie	101	54,5	72,5
Geowissenschaften (ohne Geographie)	58	43,1	75,8
Informatik	244	80,3	78,9
Mathematik	115	63,5	73,5
Mathematik, Naturwissenschaften allgemein	37	43,2	57,9
Pharmazie	n. F.	-	-
Physik, Astronomie	79	68,4	67,8
<b>Medizin</b>			
Gesundheitswissenschaften allgemein	32	37,5	38,3
Humanmedizin (ohne Zahnmedizin)	322	79,5	76,8
Veterinärmedizin	70	44,3	66,6
Zahnmedizin	50	44,0	52,9
<b>Sonstige</b>			
Agrarwissenschaften, Lebensmittel- und Getränke-technologie	32	93,3	50,0
Darstellende Kunst, Film und Fernsehen, Theaterwissenschaft	n. F.	-	-
Forstwissenschaft, Holzwirtschaft	36	55,5	61,1
Gestaltung	n. F.	-	-
Kunst, Kunstwissenschaft allgemein	47	34,0	11,3
Landespflege, Umweltgestaltung	n. F.	-	-
Musik, Musikwissenschaft	n. F.	-	-
Sport, Sportwissenschaft	95	66,0	66,6

Tab. A 4.15: Serviceleistungen und Ausstattung im Bibliotheksbereich, nach Fächergruppe und Hochschultyp (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)

	n	Verfügbarkeit von Literatur	Verfügbarkeit von Arbeitsplätzen	Ausleihfristen von Büchern	Öffnungszeiten	Online- Benutzerservice
<b>Universität</b>						
Ingenieurwissenschaften	1.123	83,7	48,0	81,4	94,1	88,8
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	827	59,5	48,0	71,6	89,9	88,5
Sprach- und Kulturwissenschaften	812	63,7	51,4	78,9	88,6	90,9
Mathematik/Naturwissenschaften	731	80,9	49,6	82,4	90,6	91,2
Medizin	458	58,4	44,7	77,8	75,3	89,3
Sonstige	172	72,0	59,5	77,0	73,1	88,3
<b>Hochschule für angewandte Wissenschaften</b>						
Ingenieurwissenschaften	646	81,0	63,0	86,1	75,2	88,2
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	380	55,5	59,1	83,0	66,6	86,9
Sprach- und Kulturwissenschaften	99	53,5	61,6	80,8	60,6	90,9
Mathematik/Naturwissenschaften	124	78,8	72,4	85,3	70,7	81,3
Medizin	n. F.	-	-	-	-	-
Sonstige	60	79,7	75,0	88,3	56,7	88,3

Tab. A 4.16: Serviceleistungen und Ausstattung im Bibliotheksbereich, nach Studienbereich und Fächergruppe (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)

	n	Verfügbarkeit von Literatur	Verfügbarkeit von Arbeitsplätzen	Ausleihfristen von Büchern	Öffnungszeiten	Online-Benutzerservice
<b>Ingenieurwissenschaften</b>						
Architektur	106	76,4	54,7	81,9	83,0	88,4
Bauingenieurwesen	188	83,0	47,0	78,2	81,4	86,7
Bergbau, Hüttenwesen	38	76,3	47,4	100	97,4	89,4
Elektrotechnik	206	91,7	61,3	86,4	88,2	91,2
Ingenieurwesen allgemein	91	69,3	42,9	79,2	84,6	84,7
Maschinenbau/Verfahrenstechnik	810	82,5	54,3	82,4	87,6	88,6
Raumplanung	n. F.	-	-	-	-	-
Verkehrstechnik, Nautik	176	88,0	56,4	86,4	88,1	85,2
Vermessungswesen	93	86,0	49,5	81,7	92,4	95,7
Wirtschaftsingenieurwesen mit ingenieurwissenschaftlichem Schwerpunkt	48	66,7	52,1	89,6	87,2	89,6
<b>Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften</b>						
Politikwissenschaft	50	60,0	44,0	84,0	88,0	94,0
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften allgemein	n. F.	-	-	-	-	-
Rechtswissenschaften	175	42,3	43,4	41,7	82,8	73,6

Fortsetzung Tab. A 4.16: Serviceleistungen und Ausstattung im Bibliotheksbereich, nach Studienbereich und Fächergruppe (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)

	n	Verfügbarkeit von Literatur	Verfügbarkeit von Arbeitsplätzen	Ausleihfristen von Büchern	Öffnungszeiten	Online-Benutzerservice
Regionalwissenschaft	34	38,3	47,0	84,8	82,3	97,1
Sozialwesen	101	27,0	50,5	79,2	63,4	88,1
Sozialwissenschaft	117	69,3	42,8	81,2	95,7	92,3
Verwaltungswissenschaften	n. F.	-	-	-	-	-
Wirtschaftsingenieurwesen mit wirtschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt	163	76,7	56,5	82,2	79,0	85,8
Wirtschaftswissenschaften	533	62,1	55,2	79,5	84,4	90,6
<b>Sprach- und Kulturwissenschaften</b>						
Allg. und vergleichende Literatur- und Sprachwissenschaft	98	65,3	63,3	80,6	77,5	93,8
Altphilologie (Klass. Philol.),Neugriechisch	n. F.	-	-	-	-	-
Anglistik, Amerikanistik	63	61,9	60,3	76,2	82,5	90,5
Außereuropäische Sprach- und Kulturwissenschaften	33	81,9	60,6	68,7	96,9	87,9
Bibliothekswissenschaft, Dokumentation	n. F.	-	-	-	-	-
Erziehungswissenschaften	103	43,7	50,5	76,7	86,4	88,3
Evangelische Theologie - Religionslehre	n. F.	-	-	-	-	-
Germanistik (Deutsch, germanische Sprachen ohne Anglistik)	107	65,4	57,6	79,5	89,7	91,6
Geschichte	99	52,6	41,5	77,8	87,9	86,9

Fortsetzung Tab. A 4.16: Serviceleistungen und Ausstattung im Bibliotheksbereich, nach Studienbereich und Fächergruppe (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)

	n	Verfügbarkeit von Literatur	Verfügbarkeit von Arbeitsplätzen	Ausleihfristen von Büchern	Öffnungszeiten	Online-Benutzerservice
Kulturwissenschaft	32	65,7	62,5	78,1	87,6	96,9
Philosophie	33	72,7	54,5	66,6	81,8	90,9
Psychologie	150	73,4	50,0	86,6	24,7	93,4
Romanistik	n. F.	-	-	-	-	-
Slawistik, Baltistik, Finno-Ugristik	n. F.	-	-	-	-	-
Sonderpädagogik	n. F.	-	-	-	-	-
Sprach- und Kulturwissenschaften allgemein	99	58,6	28,5	72,7	90,9	87,8
<b>Mathematik/Naturwissenschaften</b>						
Biologie	57	79,0	48,2	87,5	84,2	91,1
Chemie	118	75,5	52,5	78,8	86,4	96,6
Geographie	109	84,4	35,5	84,4	87,2	94,5
Geowissenschaften (ohne Geographie)	58	65,6	49,1	93,1	93,1	89,7
Informatik	247	84,6	66,0	82,5	87,4	85,6
Mathematik	115	80,8	49,1	79,8	91,3	89,4
Mathematik, Naturwissenschaften allgemein	38	76,3	42,2	84,3	89,2	81,5
Pharmazie	n. F.	-	-	-	-	-
Physik, Astronomie	83	82,0	51,2	81,9	86,8	86,8

Fortsetzung Tab. A 4.16: Serviceleistungen und Ausstattung im Bibliotheksbereich, nach Studienbereich und Fächergruppe (1=sehr gut bis 5=sehr schlecht, Werte 1+2, in %)

	n	Verfügbarkeit von Literatur	Verfügbarkeit von Arbeitsplätzen	Ausleihfristen von Büchern	Öffnungszeiten	Online-Benutzerservice
<b>Medizin</b>						
Gesundheitswissenschaften allgemein	34	58,8	67,7	76,5	82,3	85,3
Humanmedizin (ohne Zahnmedizin)	335	54,9	39,7	76,1	73,4	88,6
Veterinärmedizin	70	71,4	71,0	88,6	84,3	94,2
Zahnmedizin	53	62,2	40,3	73,6	75,5	86,8
<b>Sonstige</b>						
Agrarwissenschaften, Lebensmittel- und Getränketechnologie	32	80,6	87,5	84,4	34,4	90,7
Darstellende Kunst, Film und Fernsehen, Theaterwissenschaft	n. F.	-	-	-	-	-
Forstwissenschaft, Holzwirtschaft	36	91,7	63,9	83,4	75,0	88,8
Gestaltung	n. F.	-	-	-	-	-
Kunst, Kunstwissenschaft allgemein	47	72,4	55,3	74,5	78,7	89,4
Landespflege, Umweltgestaltung	n. F.	-	-	-	-	-
Musik, Musikwissenschaft	n. F.	-	-	-	-	-
Sport, Sportwissenschaft	54	61,1	57,4	77,8	59,2	87,0

Tab. A 4.17: Belastungen im Studium, nach Studienbereich und Fächergruppen  
(1=überhaupt nicht bis 5=stark, Werte 4+5, in %)

	n	Leistungs- anforde- rungen	Finanziel- le Lage	Persönliche Probleme	Orientie- rungspro- bleme	Anony- mität
<b>Ingenieurwissenschaften</b>						
Architektur	102	63,7	37,3	15,7	24,0	8,9
Bauingenieurwesen	181	54,1	41,5	19,3	16,0	5,0
Bergbau, Hüttenwesen	37	56,7	29,7	29,7	16,2	-
Elektrotechnik	202	55,4	21,4	21,1	16,4	8,0
Ingenieurwesen allgemein	86	40,7	27,4	22,1	21,2	15,5
Maschinenbau/ Verfahrenstechnik	789	52,3	31,0	20,0	14,8	10,2
Raumplanung	n. F.	-	-	-	-	-
Verkehrstechnik, Nautik	173	53,2	35,2	13,9	7,5	7,6
Vermessungswesen	89	44,9	39,3	30,4	23,5	18,0
Wirtschaftsingenieurwesen mit ingeni- eurwissenschaftlichem Schwerpunkt	45	55,6	31,2	18,2	17,8	6,7
<b>Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften</b>						
Politikwissenschaft	49	49,0	36,7	43,7	38,8	16,3
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwis- senschaften allgemein	n. F.	-	-	-	-	-
Rechtswissenschaften	169	62,7	43,2	27,2	30,2	19,0
Regionalwissenschaft	32	43,8	37,5	37,5	26,7	9,4
Sozialwesen	101	21,8	53,5	15,9	20,8	7,9
Sozialwissenschaft	116	29,3	52,6	37,1	38,8	24,1
Verwaltungswissenschaften	n. F.	-	-	-	-	-
Wirtschaftsingenieurwesen mit wirt- schaftswissenschaftlichem Schwer- punkt	154	44,8	37,0	17,5	15,9	8,4
Wirtschaftswissenschaften	518	54,8	35,2	24,6	25,6	15,4

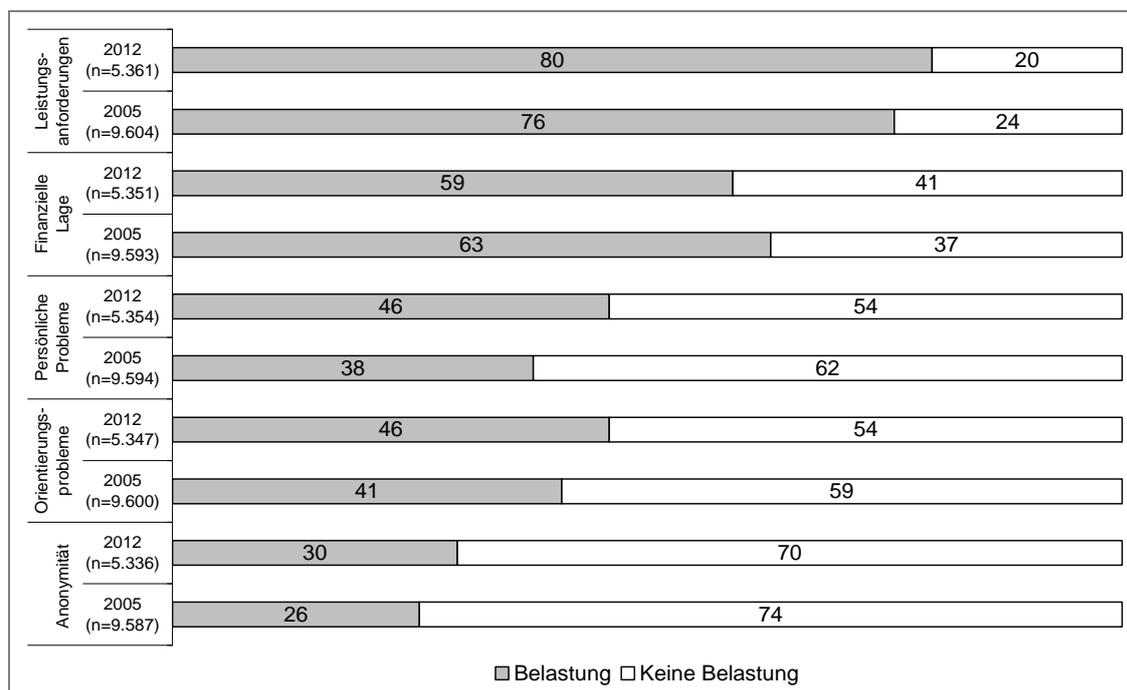
Fortsetzung Tab. A 4.17: Belastungen im Studium, nach Studienbereich und Fächergruppen (1=überhaupt nicht bis 5=stark, Werte 4+5, in %)

	n	Leistungsanforderungen	Finanzielle Lage	Persönliche Probleme	Orientierungsprobleme	Anonymität
<b>Sprach- und Kulturwissenschaften</b>						
Allg. und vergleichende Literatur- und Sprachwissenschaft	94	43,0	31,9	32,9	16,0	2,1
Altphilologie (Klass. Philol.), Neugriechisch	n. F.	-	-	-	-	-
Anglistik, Amerikanistik	61	35,0	41,0	36,1	21,4	16,6
Außereuropäische Sprach- und Kulturwissenschaften	33	39,4	48,5	27,3	34,4	9,1
Bibliothekswissenschaft, Dokumentation	n. F.	-	-	-	-	-
Erziehungswissenschaften	100	25,0	44,0	29,0	29,3	13,0
Evangelische Theologie - Religionslehre	n. F.	-	-	-	-	-
Germanistik (Deutsch, germanische Sprachen ohne Anglistik)	102	39,2	50,0	39,2	33,3	28,7
Geschichte	99	29,6	52,5	33,4	32,3	25,3
Kulturwissenschaft	n. F.	-	-	-	-	-
Philosophie	33	39,4	57,5	36,4	39,4	31,3
Psychologie	145	54,5	24,1	18,0	15,9	7,7
Romanistik	n. F.	-	-	-	-	-
Slawistik, Baltistik, Finno-Ugristik	n. F.	-	-	-	-	-
Sonderpädagogik	n. F.	-	-	-	-	-
Sprach- und Kulturwissenschaften allgemein	97	40,2	36,1	34,0	31,0	19,6
<b>Mathematik/Naturwissenschaft</b>						
Biologie	55	78,2	32,8	27,2	21,9	14,6
Chemie	114	70,2	28,9	32,4	18,4	7,0
Geographie	106	35,9	28,3	24,5	30,1	10,5

Fortsetzung Tab. A 4.17: Belastungen im Studium, nach Studienbereich und Fächergruppen (1=überhaupt nicht bis 5=stark, Werte 4+5, in %)

	n	Leistungs- anforde- rungen	Finanziel- le Lage	Persönliche Probleme	Orientie- rungspro- bleme	Anony- mität
Geowissenschaften (ohne Geographie)	56	35,7	21,5	19,6	19,6	-
Informatik	244	52,8	31,4	28,2	20,1	9,5
Mathematik	112	65,2	20,5	27,6	17,9	9,8
Mathematik, Naturwissenschaften allgemein	37	51,3	29,7	24,3	27,0	-
Pharmazie	n. F.	-	-	-	-	-
Physik, Astronomie	80	60,1	24,1	20,0	20,0	10,1
<b>Medizin</b>						
Gesundheitswissenschaften allgemein	34	47,0	58,8	32,4	20,5	2,9
Humanmedizin (ohne Zahnmedizin)	322	62,4	27,7	21,4	10,5	13,1
Veterinärmedizin	70	88,6	21,5	27,1	18,6	5,7
Zahnmedizin	53	88,7	28,8	26,9	13,8	5,7
<b>Sonstige</b>						
Agrarwissenschaften, Lebensmittel- und Getränketechnologie	32	25,0	32,3	18,7	12,5	6,3
Darstellende Kunst, Film und Fernse- hen, Theaterwissenschaft	n. F.	-	-	-	-	-
Forstwissenschaft, Holzwirtschaft	34	55,8	41,1	17,6	18,2	5,9
Gestaltung	n. F.	-	-	-	-	-
Kunst, Kunstwissenschaft allgemein	48	39,6	42,5	27,1	27,1	31,3
Landespflege, Umweltgestaltung	n. F.	-	-	-	-	-
Musik, Musikwissenschaft	n. F.	-	-	-	-	-
Sport, Sportwissenschaft	53	32,0	30,7	22,6	24,5	13,2

Abb. A 4.9: Belastungen im Studium 2012 und 2005 (in %)



Tab. A 4.18: Gesamtzufriedenheit mit der Studiensituation, nach Studienbereich und Fächergruppe (in %)

	n	Sehr zufrieden, zufrieden	Teils/teils	Unzufrieden, sehr unzufrieden
<b>Ingenieurwissenschaften</b>				
Architektur	101	51,5	30,6	17,9
Bauingenieurwesen	181	66,3	20,4	13,3
Bergbau, Hüttenwesen	37	64,9	21,6	13,5
Elektrotechnik	200	70,0	16,5	13,5
Ingenieurwesen allgemein	87	69,1	19,5	11,4
Maschinenbau/ Verfahrenstechnik	780	67,8	20,8	11,4
Raumplanung	n. F.	-	-	-
Verkehrstechnik, Nautik	174	71,9	17,8	10,3
Vermessungswesen	85	50,6	34,1	15,3
Wirtschaftsingenieurwesen mit ingenieurwissenschaftlichem Schwerpunkt	44	68,2	18,2	13,6

Fortsetzung Tab. A 4.18: Gesamtzufriedenheit mit der Studiensituation, nach Studienbereich und Fächergruppe (in %)

	n	Sehr zufrieden, zufrieden	Teils/ teils	Unzufrieden, sehr unzufrieden
<b>Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften</b>				
Politikwissenschaft	48	43,7	35,4	20,9
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften allgemein	n. F.	-	-	-
Rechtswissenschaften	169	42,6	34,4	23,0
Regionalwissenschaft	32	59,4	15,6	25,0
Sozialwesen	98	56,1	24,5	19,4
Sozialwissenschaft	114	41,2	32,4	26,4
Verwaltungswissenschaften	n. F.	-	-	-
Wirtschaftsingenieurwesen mit wirtschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt	155	67,7	20,0	12,3
Wirtschaftswissenschaften	509	51,3	29,9	18,8
<b>Sprach- und Kulturwissenschaften</b>				
Allg. und vergleichende Literatur- und Sprachwissenschaft	93	48,4	36,5	15,1
Altphilologie (Klass. Philol.), Neugriechisch	n. F.	-	-	-
Anglistik, Amerikanistik	60	48,3	33,3	18,4
Außereuropäische Sprach- und Kulturwissenschaften	33	54,6	24,2	21,2
Bibliothekswissenschaft, Dokumentation	n. F.	-	-	-
Erziehungswissenschaften	98	40,8	31,6	27,5
Evangelische Theologie - Religionslehre	n. F.	-	-	-
Germanistik (Deutsch, germanische Sprachen ohne Anglistik)	103	41,6	37,6	20,8
Geschichte	98	48,1	22,4	29,5
Kulturwissenschaft	n. F.	-	-	-
Philosophie	32	46,9	25,0	28,1
Psychologie	143	62,3	22,3	15,4
Romanistik	n. F.	-	-	-
Slawistik, Baltistik, Finno-Ugristik	n. F.	-	-	-
Sonderpädagogik	n. F.	-	-	-
Sprach- und Kulturwissenschaften allgemein	93	47,3	26,9	25,8

Fortsetzung Tab. A 4.18: Gesamtzufriedenheit mit der Studiensituation, nach Studienbereich und Fächergruppe (in %)

	n	Sehr zufrieden, zufrieden	Teils/ teils	Unzufrieden, sehr unzufrieden
<b>Mathematik/Naturwissenschaft</b>				
Biologie	54	61,1	25,9	13,0
Chemie	113	56,6	24,8	18,6
Geographie	107	54,2	27,1	18,7
Geowissenschaften (ohne Geographie)	57	66,7	21,1	12,2
Informatik	239	61,5	21,8	16,7
Mathematik	114	69,3	20,2	10,5
Mathematik, Naturwissenschaften allgemein	36	63,9	22,2	13,9
Pharmazie	n. F.	-	-	-
Physik, Astronomie	80	70,0	16,3	13,7
<b>Medizin</b>				
Gesundheitswissenschaften allgemein	34	26,5	50,0	23,5
Humanmedizin (ohne Zahnmedizin)	317	76,3	18,0	5,7
Veterinärmedizin	70	51,4	31,4	17,1
Zahnmedizin	52	57,7	30,8	11,5
<b>Sonstige</b>				
Agrarwissenschaften, Lebensmittel- und Getränketechnologie	32	50,0	28,1	21,9
Darstellende Kunst, Film und Fernsehen, Theaterwissenschaft	n. F.	-	-	-
Forstwissenschaft, Holzwirtschaft	34	44,1	35,3	20,6
Gestaltung	n. F.	-	-	-
Kunst, Kunstwissenschaft allgemein	48	60,4	20,8	18,8
Landespflege, Umweltgestaltung	n. F.	-	-	-
Musik, Musikwissenschaft	n. F.	-	-	-
Sport, Sportwissenschaft	53	52,8	32,1	15,1

Tab. A 5.1: Praktikum absolviert, nach Geschlecht (in %)

	n	Praktika absolviert
Frauen	2.660	66,7
Männer	2.592	63,8

Tab. A 5.2: Praktikum absolviert, nach Hochschultyp (in %)

	n	Praktika absolviert
Universität	4.105	64,5
Hochschule für angewandte Wissenschaften	1.318	67,2

Tab. A 5.3: Dauer absolvierter Praktika, gesamt, nach Geschlecht, Hochschultyp, Fächergruppe und Abschlussart (in %)

	n	Durchschnittliche Dauer in Monaten	Minimum	Maximum
Gesamt	3.472	5,0	1	96
<b>nach Geschlecht</b>				
Weiblich	1.738	4,8	1	61
Männlich	1.631	5,2	1	96
<b>Nach Hochschultyp</b>				
Universität	2.596	4,7	1	72
Hochschule für angewandte Wissenschaften	876	6,2	1	96
<b>nach Fächergruppe</b>				
Ingenieurwissenschaften	1.250	5,5	1	96
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	752	5,2	1	48
Sprach- und Kulturwissenschaften	538	4,7	1	48
Mathematik/Naturwissenschaften	353	3,8	1	72
Medizin, Gesundheitswissenschaften	382	5,3	1	36
Sonstige	163	4,9	1	35
<b>nach Abschlussart</b>				
Bachelor	1.118	4,1	1	48
Master	391	6,0	1	96
Diplom	1.277	5,8	1	72
Staatsexamen (ohne Lehramt)	456	4,8	1	36
Lehramt	134	2,9	1	24
Magister	96	6,3	1	30

Tab. A 5.4: Praktikum absolviert, nach Abschlussart (in %)

	n	Praktika absolviert
Bachelor	2.151	53,0
Master	611	65,5
Diplom	1.746	73,9
Staatsexamen (ohne Lehramt)	594	78,6
Lehramt	186	73,7
Magister	136	72,8

Tab. A 5.5: Kontakt zu regionalen Firmen/Organisationen, nach Geschlecht (in %)

	n	Kontakt mit Firmen/Organisationen	Kontakt geplant	Kein Kontakt mit Firmen/Organisationen
Frauen	2.565	46,3	12,1	41,6
Männer	2.496	49,1	13,2	37,7

Tab. A 5.6: Art des Kontakts zu regionalen Firmen/Organisationen, nach Hochschultyp (Mehrfachantwort, in %)

	n	Praktikum	Seminar-/Abschlussarbeit	Sonstige Unterstützung
<b>Universität</b>				
Kontakt mit Firmen/Organisationen	1674	89,1	29,3	8,8
Kontakt geplant	483	88,8	45,5	8,9
<b>Hochschulen für angewandte Wissenschaften</b>				
Kontakt mit Firmen/Organisationen	746	89,8	46,4	9,7
Kontakt geplant	156	89,7	64,7	10,9

Tab. A 5.7: Kontakt zu regionalen Firmen/Organisationen, nach Fächergruppe (in %)

	n	Kontakt mit Firmen/Organisationen	Kontakt geplant	Kein Kontakt mit Firmen/Organisationen
Ingenieurwissenschaften	1.637	58,8	14,4	26,9
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	1.103	47,2	13,9	38,9
Sprach- und Kulturwissenschaften	823	38,4	10,4	51,2
Mathematik/Naturwissenschaften	784	36,7	14,4	48,9
Medizin	450	43,8	6,4	49,8
Sonstige	224	53,6	8,9	37,5

Tab. A 5.8: Kontakt zu regionalen Firmen/Organisationen, nach Abschlussart (in %)

	n	Kontakt mit Firmen/Organisationen	Kontakt geplant	Kein Kontakt mit Firmen/Organisationen
Bachelor	2.044	40,1	15,6	44,3
Master	571	57,3	12,6	30,1
Diplom	1.609	57,6	12,1	30,3
Staatsexamen (ohne Lehramt)	558	43,5	7,9	48,6
Lehramt	184	29,9	3,8	66,3
Magister	112	43,8	2,7	53,6

Tab. A 5.9: Studienbezogene Auslandsaufenthalte, nach Geschlecht (in %)

	n	Frauen	Männer
2012	815	62,8	37,2
2005	775	60,6	39,4

Tab. A 5.10: Studienbezogene Auslandsaufenthalte, nach Hochschultyp (in %)

	n	Auslandsaufenthalt
Universität	4.102	16,3
Hochschule für angewandte Wissenschaften	1.320	12,7

Tab. A 5.11: Studienbezogene Auslandsaufenthalte, nach Fächergruppe und Studienbereich (in %)

	n	Auslandsaufenthalt
<b>Ingenieurwissenschaften</b>		
Architektur	102	12,7
Bauingenieurwesen	187	10,7
Bergbau, Hüttenwesen	38	15,8
Elektrotechnik	201	9,5
Ingenieurwesen allgemein	89	16,9
Maschinenbau/ Verfahrenstechnik	798	11,4
Raumplanung	9	11,1
Verkehrstechnik, Nautik	176	5,7
Vermessungswesen	90	24,4
Wirtschaftsingenieurwesen mit ingenieurwissenschaftlichem Schwerpunkt	48	4,2
<b>Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften</b>		
Politikwissenschaft	48	31,3
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften allgemein	22	36,4
Rechtswissenschaften	173	13,3
Regionalwissenschaft	34	41,2
Sozialwesen	97	11,3
Sozialwissenschaft	114	11,4
Verwaltungswissenschaften	8	12,5
Wirtschaftsingenieurwesen mit wirtschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt	163	16,6
Wirtschaftswissenschaften	523	14,5

Fortsetzung Tab. A 5.11: Studienbezogene Auslandsaufenthalte, nach Fächergruppe und Studienbereich (in %)

	n	Auslandsaufenthalt
<b>Sprach- und Kulturwissenschaften</b>		
Allg. und vergleichende Literatur- und Sprachwissenschaft	97	62,9
Altphilologie (Klass. Philol.), Neugriechisch	8	37,5
Anglistik, Amerikanistik	62	50,0
Außereuropäische Sprach- und Kulturwissenschaften	32	37,5
Bibliothekswissenschaft, Dokumentation	27	18,5
Erziehungswissenschaften	101	6,9
Evangelische Theologie - Religionslehre	14	7,1
Germanistik (Deutsch, germanische Sprachen ohne Anglistik)	105	24,8
Geschichte	98	10,2
Kulturwissenschaft	32	40,6
Philosophie	32	12,5
Psychologie	144	9,0
Romanistik	15	73,3
Slawistik, Baltistik, Finno-Ugristik	14	64,3
Sonderpädagogik	17	5,9
Sprach- und Kulturwissenschaften allgemein	94	19,1
<b>Mathematik/Naturwissenschaft</b>		
Biologie	57	7,0
Chemie	116	6,9
Geographie	109	11,9
Geowissenschaften (ohne Geographie)	58	12,1
Informatik	243	7,0
Mathematik	116	11,2
Mathematik, Naturwissenschaften allgemein	35	2,9
Pharmazie	23	8,7
Physik, Astronomie	83	14,5
<b>Medizin</b>		
Gesundheitswissenschaften allgemein	34	-
Humanmedizin (ohne Zahnmedizin)	331	28,7
Veterinärmedizin	69	18,8
Zahnmedizin	52	3,8

Fortsetzung Tab. A 5.11: Studienbezogene Auslandsaufenthalte, nach Fächergruppe und Studienbereich (in %)

	n	Auslandsaufenthalt
Sonstige		
Agrarwissenschaften, Lebensmittel- und Getränketechnologie	32	3,1
Darstellende Kunst, Film und Fernsehen, Theaterwissenschaft	19	15,8
Forstwissenschaft, Holzwirtschaft	35	11,4
Gestaltung	13	23,1
Kunst, Kunstwissenschaft allgemein	48	27,1
Landespflege, Umweltgestaltung	14	7,1
Musik, Musikwissenschaft	12	33,3
Sport, Sportwissenschaft	52	5,8

Tab. A 5.12: Durchschnittliche Dauer Auslandsaufenthalte, nach Abschlussart (in Monaten)

	n	Dauer
Gesamt (n= 832)	832	6,2
Bachelor (n= 244)	244	5,8
Master (n=113)	113	5,5
Diplom (n=260)	260	6,8
Staatsexamen (ohne Lehramt) (n=120)	120	5,9
Lehramt (n=34)	34	5,3
Magister (n=61)	61	7,5

Tab. A 5.13: Dauer Auslandsaufenthalte gruppiert (in %)

bis 3 Monate (n= 235)	28,5
4 bis 6 Monate (n= 341)	41,3
7 bis 9 Monate (n= 84)	10,2
10 bis 12 Monate (n=129)	15,6
mehr als 12 Monate (n= 37)	4,5

Tab. A 5.14: Motive für Auslandsaufenthalte, nach Geschlecht (in %)

	Frauen	Männer
Praktikum im Ausland (freiwillig)	38,9	39,7
Studium an einer ausländischen Hochschule (freiwillig)	37,7	34,9
Praktikum im Ausland (verpflichtend)	21,6	20,0
sonstiges Motiv	15,2	13,2
Sprachkurs im Ausland	13,2	13,2
Studium an einer ausländischen Hochschule (verpflichtend)	14,8	5,1
Studium an einer ausländischen Hochschule (freiwillig, eigene Initiative)	7,2	12,2
Erwerbstätigkeit im Ausland	3,6	4,7

Tab. A 5.15: Motive für Auslandsaufenthalte, nach Fächergruppe (in %)

	Ingenieurwissenschaften (n=198)	Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (n=183)	Sprach- und Kulturwissenschaften (n=223)	Mathematik/ Naturwissenschaften (n=75)	Medizin (n=105)	Sonstige (n=32)
Praktikum im Ausland (freiwillig)	40,4	30,6	25,6	40,0	78,1	25,0
Studium an einer ausländischen Hochschule (freiwillig)	29,3	50,3	35,9	41,3	21,9	53,1
Praktikum im Ausland (verpflichtend)	25,8	17,5	31,4	9,3	13,3	6,3
Sonstiges Motiv	13,1	11,5	15,7	14,7	16,2	15,6
Sprachkurs im Ausland	9,6	15,8	19,3	10,7	2,9	18,8
Studium an einer ausländischen Hochschule (verpflichtend)	1,0	13,7	28,7	-	1,9	-
Studium an einer ausländischen Hochschule (freiwillig, eigene Initiative)	10,6	9,3	4,5	13,3	11,4	9,4
Erwerbstätigkeit im Ausland	4,0	4,4	5,4	4,0	1,9	3,1

Tab. A 5.16: Motive für Auslandsaufenthalte, nach Abschlussart (in %)

	Bachelor (n=241)	Master (n=113)	Diplom (n=261)	Staatsexamen (ohne Lehramt) (n=117)	Lehramt (n=33)	Magister (n=63)
Praktikum im Ausland (freiwillig)	23,7	32,7	39,5	76,1	30,3	31,7
Studium an einer ausländischen Hochschule (freiwillig)	44,0	35,4	36,8	26,5	27,3	39,7
Praktikum im Ausland (verpflichtend)	24,1	20,4	23,0	12,0	21,2	22,2
Sonstiges Motiv	13,7	15,9	18,0	15,4	30,3	15,9
Sprachkurs im Ausland	13,3	15,9	13,4	3,4	30,3	17,5
Studium an einer ausländischen Hochschule (verpflichtend)	20,3	15,9	3,4	1,7	27,3	11,1
Studium an einer ausländischen Hochschule (freiwillig, eigene Initiative)	7,5	8,8	11,1	11,1	-	7,9
Erwerbstätigkeit im Ausland	2,5	4,4	4,2	1,7	18,2	6,3

Tab. A 5.17: Geplante Auslandsaufenthalte, nach Geschlecht (in %)

	Frauen (n=2.123)	Männer (n=2.236)
Ja, auf jeden Fall	8,8	7,1
Ja, wahrscheinlich	11,2	12,5
Weiß noch nicht	16,4	22,9
Nein, wahrscheinlich nicht	34,6	34,7
Nein, auf keinen Fall	29,0	22,8

Tab. A 5.18: Geplante Auslandsaufenthalte, nach Fächergruppe (in %)

	n	Ja, auf jeden Fall	Ja, wahrscheinlich	Weiß noch nicht	Nein, wahrscheinlich nicht	Nein, auf keinen Fall
Medizin	359	11,8	17,5	15,1	29,4	26,2
Sprach- und Kulturwissenschaften	634	10,6	10,4	17,2	32,0	29,8
Ingenieurwissenschaften	1.469	8,2	12,2	21,2	36,2	22,2
Mathematik/Naturwissenschaften	721	6,8	11,5	21,1	34,4	26,2
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	950	6,8	10,4	21,3	34,8	26,7
Sonstige	190	2,7	11,6	16,4	37,9	31,4

Tab. A 5.19: Geplante Auslandsaufenthalte, nach Fächergruppe und Studienbereich (in %)

	n	Ja, auf jeden Fall	Ja, wahrscheinlich	Weiß noch nicht	Nein, wahrscheinlich nicht	Nein, auf keinen Fall
<b>Ingenieurwissenschaften</b>						
Architektur	85	9,4	15,3	23,5	41,2	10,6
Bauingenieurwesen	156	5,1	12,2	23,1	32,7	26,9
Bergbau, Hüttenwesen	30	6,7	16,7	23,3	40,0	13,3
Elektrotechnik	179	14,0	11,1	18,4	33,0	23,5
Ingenieurwesen allgemein	69	1,4	15,9	8,8	46,4	27,5
Maschinenbau/Verfahrenstechnik	678	8,8	13,9	22,7	34,4	20,2
Raumplanung	n. F.	-	-	-	-	-
Verkehrstechnik, Nautik	162	3,7	6,2	19,1	45,1	25,9
Vermessungswesen	58	12,1	3,4	19,0	32,7	32,8
Wirtschaftsingenieurwesen (ingenieurwissenschaftlicher Schwerpunkt)	44	6,8	9,1	27,3	31,8	25,0

Fortsetzung Tab. A 5.19: Geplante Auslandsaufenthalte, nach Fächergruppe und Studienbereich (in %)

	n	Ja, auf jeden Fall	Ja, wahr- scheinlich	Weiß noch nicht	Nein, wahr- scheinlich nicht	Nein, auf keinen Fall
<b>Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften</b>						
Politikwissenschaft	30	13,3	10,0	36,7	30,0	10,0
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissen- schaften allgemein	n. F.	-	-	-	-	-
Rechtswissenschaften	147	5,4	7,5	27,2	34,7	25,2
Regionalwissenschaft	n. F.	-	-	-	-	-
Sozialwesen	84	2,3	-	17,9	27,4	52,4
Sozialwissenschaft	99	6,1	12,1	13,1	45,5	23,2
Verwaltungswissenschaften	n. F.	-	-	-	-	-
Wirtschaftsingenieurwesen mit wirt- schaftswissenschaftlichem Schwerpunkt	126	9,5	11,1	23,0	39,7	16,7
Wirtschaftswissenschaften	427	6,1	13,3	19,7	34,0	26,9
<b>Sprach- und Kulturwissenschaften</b>						
Allg. und vergleichende Literatur- und Sprachwissenschaft	32	37,5	9,4	-	31,2	21,9
Altphilologie (Klass. Philol.), Neugriechisch	n. F.	-	-	-	-	-
Anglistik, Amerikanistik	n. F.	-	-	-	-	-
Außereuropäische Sprach- und Kulturwis- senschaften	n. F.	-	-	-	-	-
Bibliothekswissenschaft, Dokumentation	n. F.	-	-	-	-	-
Erziehungswissenschaften	90	2,2	4,4	14,4	31,2	47,8
Evangelische Theologie - Religionslehre	n. F.	-	-	-	-	-
Germanistik (Deutsch, germanische Sprachen ohne Anglistik)	74	5,4	10,8	23,0	33,8	27,0
Geschichte	87	3,4	11,5	23,0	28,8	33,3
Kulturwissenschaft	n. F.	-	-	-	-	-
Philosophie	n. F.	-	-	-	-	-
Psychologie	126	7,9	7,2	15,9	36,5	32,5
Romanistik	n. F.	-	-	-	-	-
Slawistik, Baltistik, Finno-Ugristik	n. F.	-	-	-	-	-
Sonderpädagogik	n. F.	-	-	-	-	-
Sprach- und Kulturwissenschaften allge- mein	72	16,7	16,7	15,3	33,2	18,1

Fortsetzung Tab. A 5.19: Geplante Auslandsaufenthalte, nach Fächergruppe und Studienbereich (in %)

	n	Ja, auf jeden Fall	Ja, wahrscheinlich	Weiß noch nicht	Nein, wahrscheinlich nicht	Nein, auf keinen Fall
<b>Mathematik/Naturwissenschaften</b>						
Biologie	49	8,2	18,4	18,4	32,6	22,4
Chemie	103	7,7	11,7	30,1	31,1	19,4
Geographie	93	10,8	15,1	26,7	32,3	15,1
Geowissenschaften (ohne Geographie)	48	8,3	8,3	33,3	35,4	14,7
Informatik	214	5,6	8,9	17,8	35,0	32,7
Mathematik	97	5,1	9,3	15,5	32,0	38,1
Mathematik, Naturwissenschaften allgemein	33	-	15,2	12,1	51,5	21,2
Pharmazie	n. F.	-	-	-	-	-
Physik, Astronomie	64	10,9	12,5	14,1	35,9	26,6
<b>Medizin, Gesundheitswissenschaften</b>						
Gesundheitswissenschaften allgemein	32	-	-	6,2	46,9	46,9
Humanmedizin (ohne Zahnmedizin)	223	15,2	22,0	15,2	27,4	20,2
Veterinärmedizin	55	9,1	7,3	18,2	30,9	34,5
Zahnmedizin	49	6,1	20,4	16,3	26,5	30,7
<b>Sonstige</b>						
Agrarwissenschaften, Lebensmittel- und Getränketechnologie	31	-	6,5	19,4	32,3	41,8
Darstellende Kunst, Film und Fernsehen, Theaterwissenschaft	n. F.	-	-	-	-	-
Forstwissenschaft, Holzwirtschaft	30	-	23,3	6,7	46,7	23,3
Gestaltung	n. F.	-	-	-	-	-
Kunst, Kunstwissenschaft allgemein	35	8,6	20,0	8,6	37,1	25,7
Landespflege, Umweltgestaltung	n. F.	-	-	-	-	-
Musik, Musikwissenschaft	n. F.	-	-	-	-	-
Sport, Sportwissenschaft	47	2,1	8,5	12,8	38,3	38,3

Tab. A 5.20: Studiengangwechsel, nach Geschlecht (in %)

	n	Fachwechsel	Abschlusswechsel	Fach- und Abschlusswechsel
Frauen	360	62,2	7,5	30,3
Männer	420	61,7	11,2	27,1

Tab. A 5.21: Studiengangwechsel, nach Fächergruppe (in %)

	n	Fachwechsel	Abschlusswechsel	Fach- und Abschlusswechsel
Ingenieurwissenschaften	228	63,6	14,5	21,9
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	177	61,0	4,0	35,0
Sprach- und Kulturwissenschaften	198	70,7	3,5	25,8
Mathematik/Naturwissenschaften	129	58,9	19,4	21,7
Medizin	n. F.	-	-	-
Sonstige	39	59,0	7,7	33,3

Tab. A 5.22: Wahl der Fächergruppe bei Studiengangwechsel (nur Fachwechsel, bzw. Fach- und Abschlusswechsel, in %)

Fächergruppe vor Wechsel	n	Gewählte Fächergruppe nach Wechsel					
		Ingenieurwissenschaften	Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	Sprach- und Kulturwissenschaften	Mathematik/Naturwissenschaften	Medizin	Sonstige
Ingenieurwissenschaften	212	52,8	19,8	10,8	11,9	1,4	3,3
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	97	13,4	44,3	23,7	13,4	5,2	-
Sprach- und Kulturwissenschaften	125	1,6	24,0	56,8	4,0	2,4	11,2
Mathematik/Naturwissenschaften	170	28,8	18,8	15,3	29,4	4,8	2,9
Medizin	n. F.	-	-	-	-	-	-
Sonstige	n. F.	-	-	-	-	-	-

Tab. A 5.23: Gründe für Studiengangwechsel (1=eine große Rolle bis 5=überhaupt keine Rolle, Wert 1+2, in %)

	n	
Falsche Erwartungen	798	55,0
Veränderung des Berufsziels	796	44,1
Aufnahme Wunschstudiengangs	794	42,3
Prüfung(en) nicht bestanden	797	33,1
Studienanforderungen zu hoch	793	31,1
Fehlender Berufs- und Praxisbezug des Studiengangs	797	27,0
Mangelnde Organisation des Studiengangs	792	24,1
Ungenügende Betreuung	794	23,3
Private Gründe	791	21,0
Anonymität im Studiengang	793	19,0
Schlechte Arbeitsmarktchancen	795	14,1
Mangelndes fachliches Niveau	793	11,7

Tab. A 5.24: Gründe für Studiengangwechsel, nach Fächergruppe (in %)

	n	Ingenieurwissenschaften	Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	Sprach- und Kulturwissenschaften	Mathematik/-Naturwissenschaften	Medizin	Sonstige
Hohe Studienanforderungen	693	31,5	17,3	14,5	31,9	15,4	-
Private Gründe	695	17,6	20,2	26,1	20,0	42,9	24,0
Diskrepanz zu Beruf und Praxis	695	10,4	24,0	28,4	14,4	14,3	16,0
Bedingungen im Studium	687	11,8	12,5	9,7	10,9	-	8,3

Tab. A 5.25: Hochschulwechsel, nach Geschlecht (in %)

	n	Wechsel Hochschule	Wechsel Hochschultyp
Frauen	207	70,5	29,5
Männer	204	62,7	37,3

Tab. A 5.26: Hochschulwechsel, nach Fächergruppe (in %)

	n	Wechsel Hochschule	Wechsel Hochschultyp
Ingenieurwissenschaften	118	44,1	55,9
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	104	56,7	43,3
Sprach- und Kulturwissenschaften	75	86,7	13,3
Mathematik/Naturwissenschaften	52	75,0	25,0
Medizin, Gesundheitswissenschaften	56	89,3	10,7
Sonstige	n. F.	-	-

Tab. A 5.27: Studienunterbrechung, nach Geschlecht (in %)

	n	Studium unterbrochen
Frauen	2.657	16,1
Männer	2.583	11,9

Tab. A 5.28: Dauer der Studienunterbrechung, gesamt, nach Geschlecht, Hochschultyp, Fächergruppe und Abschlussart (in Semestern)

	n	Durchschnittliche		
		Dauer in Semestern	Minimum	Maximum
Gesamt	750	2,1	1	9
<b>nach Geschlecht</b>				
Frauen	417	2,3	1	9
Männer	302	1,9	1	7
<b>Nach Hochschultyp</b>				
Universität	645	2,1	1	9
Hochschule für angewandte Wissenschaften	105	1,9	1	8
<b>nach Fächergruppe</b>				
Ingenieurwissenschaften	176	1,9	1	9
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	150	2,3	1	9
Sprach- und Kulturwissenschaften	176	2,3	1	9
Mathematik/Naturwissenschaften	91	2,1	1	8
Medizin	115	1,9	1	8
Sonstige	32	2,0	1	5

Fortsetzung Tab A 5.28: Dauer der Studienunterbrechung, gesamt, nach Geschlecht, Hochschultyp, Fächergruppe und Abschlussart (in Semestern)

	n	Durchschnittliche Dauer in Semestern	Minimum	Maximum
<b>nach Abschlussart</b>				
Bachelor	183	1,8	1	7
Master	51	1,8	1	8
Diplom	275	2,1	1	8
Staatsexamen (ohne Lehramt)	128	2,1	1	8
Lehramt	33	2,5	1	8
Magister	80	2,9	1	9

Tab. A 5.29: Studienunterbrechung, nach Hochschultyp (in %)

	n	Studium unterbrochen
Universität	4.094	16,1
Hochschule für angewandte Wissenschaften	1.316	8,3

Tab. A 5.30: Studienunterbrechung, nach Abschlussart (in %)

	n	Studium unterbrochen
Bachelor	2.147	8,8
Master	606	8,9
Diplom	1.739	15,9
Staatsexamen (ohne Lehramt)	597	22,1
Lehramt	187	17,6
Magister	135	60,7

Tab. A 5.31: Gründe für Studienunterbrechung (Mehrfachantwort, in %)

n=753	Prozente
Um andere Erfahrungen zu sammeln	23,0
Schwangerschaft/Kindererziehung	21,4
Gesundheitliche Probleme	20,4
Zweifel am Sinn des Studiums	14,7
Finanzielle Probleme	13,7
Praktikum	13,0
Prüfungsvorbereitung/-Wiederholung	11,2
Andere familiäre Gründe	10,6
Auslandsaufenthalt	8,1
Sonstiger Grund	4,8
Doktorarbeit (Medizinstudium)	4,1
Erwerbstätigkeit/Jobben	2,8
Zivildienst/Wehrdienst	1,5

Tab. A 5.32: Gründe für Studienunterbrechung, nach Geschlecht (Mehrfachantwort, in %)

	Frauen (n=420)	Männer (n=301)
Um andere Erfahrungen zu sammeln	19,8	26,2
Schwangerschaft/Kindererziehung	29,8	10,0
Gesundheitliche Probleme	22,4	19,3
Zweifel am Sinn des Studiums	13,8	15,9
Finanzielle Probleme	10,0	18,9
Praktikum	14,3	11,6
Prüfungsvorbereitung/-Wiederholung	10,7	12,6
Andere familiäre Gründe	10,7	10,6
Auslandsaufenthalt	8,3	6,6
Sonstiger Grund	2,6	7,6
Doktorarbeit (Medizinstudium)	3,1	4,7
Erwerbstätigkeit/Jobben	2,6	3,0
Zivildienst/Wehrdienst	-	3,7

Tab. A 5.33: Gründe für Studienunterbrechung, nach Hochschultyp (Mehrfachantwort, in %)

	Universität (n=646)	Hochschule für angewandte Wissenschaften (n=107)
Um andere Erfahrungen zu sammeln	23,1	22,4
Schwangerschaft/Kindererziehung	21,5	20,6
Gesundheitliche Probleme	19,5	26,2
Zweifel am Sinn des Studiums	14,6	15,9
Finanzielle Probleme	13,3	15,9
Praktikum	13,6	9,3
Prüfungsvorbereitung/-Wiederholung	11,6	8,4
Andere familiäre Gründe	10,2	13,1
Auslandsaufenthalt	8,7	4,7
Sonstiger Grund	4,8	4,7
Doktorarbeit (Medizinstudium)	4,8	-
Erwerbstätigkeit/Jobben	2,6	3,7
Zivildienst/Wehrdienst	1,5	0,9

Tab. A 5.34: Gründe für Studienunterbrechung, nach Fächergruppe (Mehrfachantwort, in %)

	Ingenieurwissenschaften (n=176)	Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (n=150)	Sprach- und Kultur- wissenschaften (n=174)	Mathema- tik/Naturwissenschaft en (n=92)	Medizin (n=117)	Sonstige (n=34)
Um andere Erfahrungen zu sammeln	23,3	30,0	24,7	16,3	12,8	29,4
Schwangerschaft/ Kindererziehung	11,4	24,7	26,4	22,8	21,4	26,5
Gesundheitliche Probleme	21,6	18,7	23,0	21,7	15,4	17,6
Zweifel am Sinn des Studiums	9,7	15,3	16,1	21,7	10,3	26,5
Finanzielle Probleme	13,1	16,7	12,6	19,6	5,1	26,5
Praktikum	18,8	22,0	13,2	5,4	-	5,9
Prüfungsvorbereitung/-Wiederholung	11,4	10,0	4,0	10,9	27,4	-
Andere familiäre Gründe	8,5	14,0	11,5	10,9	8,5	8,8
Auslandsaufenthalt	10,8	6,7	12,6	6,5	1,7	-
Sonstiger Grund	5,7	4,0	5,2 5,4		3,4	5,9
Doktorarbeit (Medizinstudium)	-	-	-	-	26,5	-
Erwerbstätigkeit/ Jobben	4,5	4,0	3,4 1,1		-	-
Zivildienst/ Wehrdienst	2,3	-	-	6,5	0,9	-

Tab. A 6.1: Aufnahme Masterstudium geplant, nach Geschlecht (in %)

	Frauen (n=1.207)	Männer (n=977)
Ja, auf jeden Fall	46,4	47,8
Ja, wahrscheinlich	24,1	25,9
Weiß noch nicht	14,2	15,7
Nein, wahrscheinlich nicht	11,9	8,0
Nein, auf keinen Fall	3,4	2,6

Tab. A 6.2: Aufnahme Masterstudium geplant, nach Fächergruppe (in %)

	n	Ja, auf jeden Fall	Ja, wahrscheinlich	Weiß noch nicht	Nein, wahrscheinlich nicht	Nein, auf keinen Fall
Ingenieurwissenschaften	479	46,3	27,8	13,8	10,4	1,7
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	646	36,8	26,7	18,4	14,4	3,7
Sprach- und Kulturwissenschaften	443	50,7	23,2	15,1	6,9	4,1
Mathematik/Naturwissenschaften	405	60,5	24,0	10,6	3,7	1,2
Sonstige	155	41,9	20,7	15,4	15,4	6,6

Tab. A 6.3: Aufnahme Masterstudium geplant, nach Studienbereich (in %)

	n	Ja, auf jeden Fall	Ja, wahrscheinlich	Weiß noch nicht	Nein, wahrscheinlich nicht	Nein, auf keinen Fall
<b>Ingenieurwissenschaften</b>						
Architektur	37	67,6	21,6	8,1	2,7	-
Bauingenieurwesen	58	58,7	24,1	8,6	8,6	-
Bergbau, Hüttenwesen	n. F.	-	-	-	-	-
Elektrotechnik	38	39,5	42,0	5,3	13,2	-
Ingenieurwesen allgemein	30	26,7	26,7	16,7	26,7	3,3
Maschinenbau/Verfahrenstechnik	208	46,2	28,4	13,9	9,6	1,9
Verkehrstechnik, Nautik	n. F.	-	-	-	-	-
Vermessungswesen	56	30,4	23,2	26,7	16,1	3,6
Wirtschaftsingenieurwesen mit ingenieurwissenschaftlichem Schwerpunkt	37	48,7	29,7	16,2	5,4	-

Fortsetzung Tab A 6.3: Aufnahme Masterstudium geplant, nach Studienbereich (in %)

	n	Ja, auf jeden Fall	Ja, wahrscheinlich	Weiß noch nicht	Nein, wahrscheinlich nicht	Nein, auf keinen Fall
<b>Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften</b>						
Politikwissenschaft	n. F.	-	-	-	-	-
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften allgemein	n. F.	-	-	-	-	-
Rechtswissenschaften	53	50,9	22,7	15,1	11,3	-
Regionalwissenschaft	32	43,9	34,4	9,4	9,4	3,1
Sozialwesen	68	11,8	26,5	22,1	26,5	13,2
Sozialwissenschaft	45	40,1	31,1	13,3	11,1	4,4
Verwaltungswissenschaften	n. F.	-	-	-	-	-
Wirtschaftsingenieurwesen mit wirtschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt	59	37,3	23,7	23,7	11,9	3,4
Wirtschaftswissenschaften	348	37,4	27,0	18,4	14,4	2,8
<b>Sprach- und Kulturwissenschaften</b>						
Allg. und vergleichende Literatur- und Sprachwissenschaft	49	42,9	20,4	26,5	2,0	8,2
Altphilologie (Klass. Philol.), Neugriechisch	n. F.	-	-	-	-	-
Anglistik, Amerikanistik	31	51,6	29,0	9,7	6,5	3,2
Außereuropäische Sprach- und Kulturwissenschaften	n. F.	-	-	-	-	-
Bibliothekswissenschaft, Dokumentation	n. F.	-	-	-	-	-
Erziehungswissenschaften	36	25,0	27,7	30,6	11,1	5,6
Evangelische Theologie - Religionslehre	n. F.	-	-	-	-	-
Germanistik (Deutsch, germanische Sprachen ohne Anglistik)	44	54,5	22,7	15,9	2,4	4,5
Geschichte	60	60,0	18,3	11,7	5,0	5,0
Kulturwissenschaft	n. F.	-	-	-	-	-
Philosophie	n. F.	-	-	-	-	-
Psychologie	54	74,1	14,8	5,6	3,7	1,8

Fortsetzung Tab A 6.3: Aufnahme Masterstudium geplant, nach Studienbereich (in %)

	n	Ja, auf jeden Fall	Ja, wahrscheinlich	Weiß noch nicht	Nein, wahrscheinlich nicht	Nein, auf keinen Fall
Romanistik	n. F.	-	-	-	-	-
Slawistik, Baltistik, Finno-Ugristik	n. F.	-	-	-	-	-
Sonderpädagogik	n. F.	-	-	-	-	-
Sprach- und Kulturwissenschaften allgemein	70	44,3	35,7	7,1	10,0	2,9
<b>Mathematik/Naturwissenschaften</b>						
Biologie	37	62,2	24,3	10,8	2,7	-
Chemie	60	75,0	16,7	6,7	1,6	-
Geographie	67	56,7	32,8	4,5	4,5	1,5
Geowissenschaften (ohne Geographie)	n. F.	-	-	-	-	-
Informatik	130	46,2	27,6	18,5	5,4	2,3
Mathematik	n. F.	-	-	-	-	-
Mathematik, Naturwissenschaften allgemein	n. F.	-	-	-	-	-
Physik, Astronomie	38	76,3	15,8	2,6	5,3	-
<b>Sonstige</b>						
Agrarwissenschaften, Lebensmittel- und Getränketechnologie	31	19,4	19,4	22,6	29,0	9,6
Darstellende Kunst, Film und Fernsehen, Theaterwissenschaft	n. F.	-	-	-	-	-
Forstwissenschaft, Holzwirtschaft	n. F.	-	-	-	-	-
Gestaltung	n. F.	-	-	-	-	-
Kunst, Kunstwissenschaft allgemein	n. F.	-	-	-	-	-
Landespflege, Umweltgestaltung	n. F.	-	-	-	-	-
Musik, Musikwissenschaft	n. F.	-	-	-	-	-
Sport, Sportwissenschaft	28	46,4	28,6	7,1	14,3	3,6

Tab. A 6.4: Gründe für Masterstudium (1=trifft nicht zu bis 5=trifft zu, Werte 4+5, in %)

	n	Trifft zu
Chancen auf Arbeitsplatz verbessern	1.571	86,0
Höhere Fachkompetenz	1.561	83,9
Fachliche Spezialisierung	1.565	78,0
Höhere Verdienstmöglichkeiten	1.562	75,7
Voraussetzungen für Beruf	1.570	66,8
Üblichen Abschluss im Fach erlangen	1.568	51,0
Vorbereitung wissenschaftlichen Forschung	1.567	39,5
Zeit für die Berufsfindung	1.565	33,3
Promotion	1.561	27,4

Tab. A 6.5: Gründe für Masterstudium, nach Geschlecht (in %)

	n	Frauen	Männer
Berufschancen verbessern	1.539	86,4	82,9
Vorbereitung auf akademische Laufbahn	1.555	34,4	41,0

Tab. A 6.6: Gründe für Masterstudium, nach Hochschultyp (in %)

	n	Universität	Hochschule für angewandte Wissenschaften
Berufschancen verbessern	1.543	85,1	83,9
Vorbereitung auf akademische Laufbahn	1.558	38,9	33,1

Tab. A 6.7: Gründe für Masterstudium, nach Fächergruppe (in %)

	Berufschancen verbessern (n=1.507)	Vorbereitung auf akademische Laufbahn (n=1.522)
Ingenieurwissenschaften	85,3	34,2
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	88,5	29,6
Sprach- und Kulturwissenschaften	83,2	40,5
Mathematik/Naturwissenschaften	82,2	48,8
Sonstige	84,0	43,2

Tab. A 6.8: Gründe für Masterstudium, nach Studienbereich (in %)

	n	Berufschancen verbessern	Vorbereitung auf akademische Laufbahn
<b>Ingenieurwissenschaften</b>			
Architektur	33	84,4	24,2
Bauingenieurwesen	48	87,5	33,3
Bergbau, Hüttenwesen	n. F.	-	-
Elektrotechnik	31	87,1	48,4
Ingenieurwesen allgemein	n. F.	-	-
Maschinenbau/ Verfahrenstechnik	152	86,2	33,6
Verkehrstechnik, Nautik	n. F.	-	-
Vermessungswesen	30	96,3	30,0
Wirtschaftsingenieurwesen mit ingenieurwissenschaftlichem Schwerpunkt	n. F.	-	-
<b>Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften</b>			
Politikwissenschaft	n. F.	-	-
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften allgemein	n. F.	-	-
Rechtswissenschaften	38	84,2	39,5
Regionalwissenschaft	n. F.	-	-
Sozialwesen	n. F.	-	-
Sozialwissenschaft	32	100	43,8
Verwaltungswissenschaften	n. F.	-	-
Wirtschaftsingenieurwesen mit wirtschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt	35	72,7	17,1
Wirtschaftswissenschaften	220	89,5	25,9
<b>Sprach- und Kulturwissenschaften</b>			
Allg. und vergleichende Literatur- und Sprachwissenschaft	31	77,4	22,6
Altphilologie (Klass. Philol.), Neugriechisch	n. F.	-	-
Anglistik, Amerikanistik	n. F.	-	-

Fortsetzung Tab A 6.8: Gründe für Masterstudium, nach Studienbereich (in %)

	n	Berufschancen verbessern	Vorbereitung auf akademische Laufbahn
Außereuropäische Sprach- und Kulturwissenschaften	n. F.	-	-
Bibliothekswissenschaft, Dokumentation	n. F.	-	-
Erziehungswissenschaften	n. F.	-	-
Evangelische Theologie - Religionslehre	n. F.	-	-
Germanistik (Deutsch, germanische Sprachen ohne Anglistik)	34	90,9	35,3
Geschichte	47	72,3	53,2
Kulturwissenschaft	n. F.	-	-
Philosophie	n. F.	-	-
Psychologie	48	91,7	47,9
Romanistik	n. F.	-	-
Slawistik, Baltistik, Finno-Ugristik	n. F.	-	-
Sonderpädagogik	n. F.	-	-
Sprach- und Kulturwissenschaften allgemein	56	85,2	35,7
<b>Mathematik/Naturwissenschaften</b>			
Biologie	31	77,4	51,6
Chemie	55	84,9	74,5
Geographie	59	91,5	35,6
Geowissenschaften (ohne Geographie)	n. F.	-	-
Informatik	95	76,1	28,4
Mathematik	n. F.	-	-
Mathematik, Naturwissenschaften allgemein	n. F.	-	-
Physik, Astronomie	35	85,7	80,0
<b>Sonstige</b>			
	n. F.	-	-

Tab. A 6.9: Region der Zugangsberechtigung zum Master, nach Hochschulart (in %)

	Universität (n=522)	Hochschule für angewandte Wissenschaften (n=140)
Jetzige Hochschule	72,4	78,6
Andere Hochschule in Sachsen	8,4	6,4
Hochschule in den neuen Bundesländern (außer Sachsen)	6,3	9,3
Hochschule in den alten Bundesländern	6,4	5,7
Hochschule im Ausland	6,5	-

Tab. A 6.10: Region der Zugangsberechtigung zum Master, nach Fächergruppe (in %)

	Ingenieur- wissen- schaften (n=148)	Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissen- schaften (n=163)	Sprach- und Kulturwissen- schaften (n=161)	Mathematik/ Naturwissen- schaften (n=127)	Sonstige (n=49)
Jetzige Hochschule	78,4	54,0	75,1	85,8	85,8
Anderen Hochschule in Sachsen	4,7	15,3	7,5	3,9	6,1
Hochschule in den neuen Bundesländern (außer Sachsen, einschließlich Berlin)	6,8	12,9	6,2	2,4	4,1
Hochschule in den alten Bundesländern	4,7	11,7	6,2	2,4	2,0
Hochschule im Ausland.	5,4	6,1	5,0	5,5	2,0

Tab. A 6.11: Präferierte Region der ersten Erwerbstätigkeit, nach Geschlecht (in %)

	Weiblich (n=1.646)	Männlich (n=1.613)
Nur in Sachsen	45,9	40,7
Deutschlandweit ohne Sachsen	12,8	11,6
Deutschlandweit	17,3	21,3
Nur im Ausland	5,2	5,0
Deutschlandweit und im Ausland	18,8	21,4

Tab. A 6.12: Präferierte Region der ersten Erwerbstätigkeit, nach Fächergruppe (in %)

	Ingenieur- wissen- schaften (n=1.124)	Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissen- schaften (n=721)	Sprach- und Kulturwis- sensschaften (n=498)	Mathema- tik/Naturwis- sensschaften (n=414)	Medizin (n=362)	Sonstige (n=129)
Nur in Sachsen	40,7	43,8	44,4	50,7	41,7	40,2
Deutschlandweit ohne Sachsen	11,7	11,4	11,0	10,1	19,6	10,9
Deutschlandweit	21,1	18,3	19,3	17,1	15,2	24,8
Nur im Ausland	5,1	5,7	8,0	2,3	4,4	3,9
Deutschlandweit und im Ausland	21,4	20,8	17,3	19,8	19,1	20,2

Tab. A 6.13: Präferierte Region der ersten Erwerbstätigkeit, nach Studienbereich  
(in %)

	n	Nur in Sachsen	Deutschlandweit ohne Sachsen	Deutschlandweit	Nur im Ausland	Deutschlandweit und im Ausland
<b>Ingenieurwissenschaften</b>						
Architektur	53	28,3	5,7	15,1	13,2	37,7
Bauingenieurwesen	114	53,5	8,8	12,3	2,6	22,8
Bergbau, Hüttenwesen	n. F.	-	-	-	-	-
Elektrotechnik	140	50,0	7,9	15,0	5,7	21,4
Ingenieurwesen allgemein	56	39,4	19,6	19,6	7,1	14,3
Maschinenbau/ Verfahrenstechnik	530	36,6	13,6	23,2	4,5	22,1
Raumplanung	n. F.	-	-	-	-	-
Verkehrstechnik, Nautik	140	41,4	10,7	30,0	3,6	14,3
Vermessungswesen	47	40,4	12,8	17,0	6,4	23,4
Wirtschaftsingenieurwesen mit ingenieurwissenschaftlichem Schwerpunkt	n. F.	-	-	-	-	-
<b>Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften</b>						
Politikwissenschaft	n. F.	-	-	-	-	-
Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften allgemein	n. F.	-	-	-	-	-
Rechtswissenschaften	110	38,2	18,2	18,2	8,2	17,2
Regionalwissenschaft	n. F.	-	-	-	-	-
Sozialwesen	75	60,0	13,3	14,7	4,0	8,0
Sozialwissenschaft	70	45,7	8,6	14,3	5,7	25,7
Verwaltungswissenschaften	n. F.	-	-	-	-	-
Wirtschaftsingenieurwesen mit wirtschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt	105	47,6	7,6	21,0	6,7	17,1
Wirtschaftswissenschaften	306	43,1	10,9	19,6	3,9	22,5
<b>Sprach- und Kulturwissenschaften</b>						
Allg. und vergleichende Literatur- und Sprachwissenschaft	57	28,1	12,3	14,0	21,1	24,5
Altphilologie (Klass. Philol.), Neugriechisch	n. F.	-	-	-	-	-
Anglistik, Amerikanistik	33	21,2	6,1	15,2	27,3	30,2
Außereuropäische Sprach- und Kulturwissenschaften	n. F.	-	-	-	-	-
Bibliothekswissenschaft, Dokumentation	n. F.	-	-	-	-	-
Erziehungswissenschaften	70	61,4	11,4	17,2	1,4	8,6
Evangelische Theologie – Religionslehre	n. F.	-	-	-	-	-
Germanistik (Deutsch, germanische Sprachen ohne Anglistik)	58	44,8	15,5	17,2	3,4	19,1

Fortsetzung Tab A 6.13: Präferierte Region der ersten Erwerbstätigkeit, nach Studienbereich (in %)

	n	Nur in Sachsen	Deutschlandweit ohne Sachsen	Deutschlandweit	Nur im Ausland	Deutschlandweit und im Ausland
<b>noch Sprach- und Kulturwissenschaften</b>						
Geschichte	53	56,6	5,7	26,4	3,8	7,5
Kulturwissenschaft	n. F.	-	-	-	-	-
Philosophie	n. F.	-	-	-	-	-
Psychologie	82	50,0	9,8	23,2	3,7	13,3
Romanistik	n. F.	-	-	-	-	-
Slawistik, Baltistik, Finno-Ugristik	n. F.	-	-	-	-	-
Sonderpädagogik	n. F.	-	-	-	-	-
Sprach- und Kulturwissenschaften allgemein	43	51,2	16,3	11,6	4,7	16,2
<b>Mathematik/Naturwissenschaften</b>						
Biologie	n. F.	-	-	-	-	-
Chemie	47	51,1	6,4	19,1	2,1	21,3
Geographie	49	42,9	12,2	16,3	-	28,6
Geowissenschaften (ohne Geographie)	n. F.	-	-	-	-	-
Informatik	137	59,1	7,3	13,9	2,9	16,8
Mathematik	68	50,0	16,2	19,1	-	14,7
Mathematik, Naturwissenschaften allgemein	n. F.	-	-	-	-	-
Pharmazie	n. F.	-	-	-	-	-
Physik, Astronomie	36	41,7	11,0	16,7	5,6	25,0
<b>Medizin</b>						
Gesundheitswissenschaften allgemein	n. F.	-	-	-	-	-
Humanmedizin (ohne Zahnmedizin)	245	42,1	16,7	15,9	5,3	20,0
Veterinärmedizin	45	24,4	42,2	11,1	2,2	20,1
Zahnmedizin	44	47,7	18,3	6,8	4,5	22,7
<b>Sonstige</b>						
Agrarwissenschaften, Lebensmittel- und Getränketechnologie	n. F.	-	-	-	-	-
Darstellende Kunst, Film und Fernsehen, Theaterwissenschaft	n. F.	-	-	-	-	-
Forstwissenschaft, Holzwirtschaft	n. F.	-	-	-	-	-
Gestaltung	n. F.	-	-	-	-	-
Kunst, Kunstwissenschaft allgemein	n. F.	-	-	-	-	-
Landespflege, Umweltgestaltung	n. F.	-	-	-	-	-
Musik, Musikwissenschaft	n. F.	-	-	-	-	-
Sport, Sportwissenschaft	30	36,7	6,6	30,0	10,0	16,7

Tab. A 6.14: Präferierte Region der ersten Erwerbstätigkeit, nach Abschlussart (in %)

	Bachelor (n=869)	Master (n=482)	Diplom (n=1.296)	Staatsexamen (ohne Lehramt) (n=438)	Lehramt (n=85)	Magister (n=99)
Nur in Sachsen	43,8	44,6	43,8	41,3	40,0	39,4
Deutschlandweit ohne Sachsen	11,1	11,4	10,9	19,6	17,6	6,1
Deutschlandweit	18,4	20,5	20,4	14,9	25,9	18,2
Nur im Ausland	7,0	4,6	4,4	4,6	-	8,0
Deutschlandweit und im Ausland	19,7	18,9	20,5	19,6	16,5	28,3