

**Ergebnisse der Bachelorbefragung
an der Freien Universität Berlin
im Sommersemester 2015**

Arbeitsstelle Lehr- und Studienqualität
Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
Dr. Irmela Blüthmann
Dr. Stephan Sielschott
Prof. Dr. Rainer Watermann

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	6
1. Einleitung	9
2. Datengrundlage und Auswertung.....	11
2.1 Datengrundlage.....	11
2.2 Auswertungsverfahren	13
3. Ergebnisse	15
3.1 Soziodemographische Angaben und Eingangsvoraussetzungen.....	15
3.1.1 Soziodemographische Angaben im Vergleich zu vorhergehenden Befragungen	15
3.1.2 Bisheriger Bildungsweg	17
3.1.3 Informiertheit über das Studium im Vergleich zu 2010	17
3.1.4 Studienwahlmotive im Vergleich zu 2010	21
3.1.5 Interesse an einem Einführungsstudium	22
3.2 Beurteilung des Studienangebots und der Studienbedingungen im (Kern-) Fach.....	24
3.2.1 Beurteilung des Studienaufbaus und des Modulaufbaus im Vergleich zu 2010	24
3.2.2 Beurteilung der Studieneingangsphase im Vergleich zu 2010	26
3.2.3 Beurteilung der Transparenz der Studien- und Prüfungsanforderungen im Vergleich zu 2010	28
3.2.4 Beurteilung der Studienanforderungen und des Workloads im Vergleich zu 2010	28
3.2.5 Beurteilung der Lehr- und Betreuungsqualität im Vergleich zu 2010	31
3.2.6 Beurteilung des Studienklimas.....	32
3.2.7 Beurteilung der sozialen Eingebundenheit und der Lehrenden-Studierenden-Beziehung	33
3.2.8 Beurteilung der Prüfungsorganisation im Vergleich zu 2010.....	34
3.3 Beurteilung der Modulangebote (Nebenfächer).....	35
3.3.1 Datengrundlage für die Beurteilungen der Modulangebote	35
3.3.2 Beurteilung der Klarheit und Transparenz der Studien- und Prüfungsanforderungen.....	36
3.3.3 Beurteilung der Studienanforderungen im Nebenfach in Bezug auf Schwierigkeit und Stoffumfang.....	37
3.3.4 Beurteilung der Modulkonstruktion im Nebenfach	38
3.3.5 Beurteilung der sozialen Integration und der Lehrenden-Studierenden-Beziehung	40
3.3.6 Beurteilung der Studierbarkeit des Modulangebots in Kombination mit dem Kernfach	41
3.3.7 Vergleich der Einschätzungen der Modulangebote mit entsprechenden Einschätzungen der Kernfächer	42
3.4 Beurteilung der berufsvorbereitenden Studienbereiche ABV und LBW	43
3.4.1 Beurteilung der Allgemeinen Berufsvorbereitung (ABV)	43
3.4.2 Beurteilung der Lehramtsbezogenen Berufswissenschaften (LBW) im Vergleich zu 2010.....	45

3.5 Studierverhalten und Studienerfahrungen im (Kern-)Fach	47
3.5.1 Studienleistungen	47
3.5.2 Lernschwierigkeiten	48
3.5.3 Autonomieerleben	50
3.5.4 Belastungserleben.....	50
3.5.5 Demotivation	51
3.5.6 Nutzung von Mentoring-Angeboten	51
3.5.7 Absolvieren eines Auslandssemesters oder -praktikums.....	52
3.5.8 Überschreiten der Regelstudienzeit.....	53
3.6 Lebenssituation	55
3.6.1 Studienfinanzierung	55
3.6.2 Familiäre und gesundheitliche Situation.....	57
3.7 Studienergebnisse	58
3.7.1 Wissens- und Kompetenzerwerb im Vergleich zu 2010.....	58
3.7.2 Studienzufriedenheit im Vergleich zu 2010	59
3.7.3 Perspektiven für die Zeit nach dem Bachelorstudium	59
Literaturverzeichnis.....	60
4. Anhang.....	61
4.1 Grundgesamtheit	61
4.2 Rücklauf und Datenbereinigung	61
4.2.1 Rücklauf.....	61
4.2.2 Fallausschluss aufgrund fehlender oder unplausibler Angaben	61
4.3 Datengewichtung	67
4.3.1 Gewichtung auf Ebene des (Kern-)Fachs.....	67
4.3.2 Gewichtung auf Ebene der Modulangebote (Nebenfächer).....	68
4.4 Methodisches Vorgehen bei der Datenauswertung und Ergebnisdarstellung	71
4.4.1 Berichtete Kennwerte	71
4.4.2 Skalenbildung	71
4.4.3 Unterschiede zwischen Fächergruppen und Erhebungszeitpunkten.....	71
4.5 Aufbau des Fragebogens	72

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Modell zur Erklärung des Studienerfolgs	10
Abbildung 2: Vergleich der Studierendenstichproben 2010 und 2015 in Bezug auf das (Kern-)Fach	12
Abbildung 3: Durchschnittliche Studiendauer nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt	13
Abbildung 4: Bildungshintergrund: Vergleich der Bachelorstudierenden 2008 und 2015 nach Fächergruppe ...	15
Abbildung 5: Migrationsstatus der Bachelorstudierenden 2015	16
Abbildung 6: Note der HZB nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt	17
Abbildung 7: Informiertheit vor Studienaufnahme nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt	18
Abbildung 8: Nutzung von OSA nach Studienjahr	19
Abbildung 9: Wunsch nach weiterer Information/Beratung nach Fächergruppe	20
Abbildung 10: Fachinteresse nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt.....	21
Abbildung 11: Karriereinteresse nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt	21
Abbildung 12: Parkstudienmotive nach Fächergruppe	22
Abbildung 13: Interesse an einem Einführungsstudium nach Fächergruppe	23
Abbildung 14: Beurteilung des Studienaufbaus nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt.....	25
Abbildung 15: Beurteilung des Modulaufbaus nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt	25
Abbildung 16: Passung der Prüfungsformen zu den Lehrinhalten nach Fächergruppe	26
Abbildung 17: Studierbarkeit der Module in der vorgesehenen Zeit nach Fächergruppe.....	26
Abbildung 18: Beurteilung der Studieneingangsphase nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt	27
Abbildung 19: Transparenz der Studienanforderungen nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt	28
Abbildung 20: Transparenz der Prüfungsanforderungen nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt	28
Abbildung 21: Einschätzung der Studienanforderungen nach Fächergruppe	29
Abbildung 22: Workload Ist-Soll-Vergleich nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt	30
Abbildung 23: Workload-Varianz zwischen (Kern-)Fach-Modulen nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt	30
Abbildung 24: Beurteilung der Lehrqualität nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt	31
Abbildung 25: Beurteilung der Betreuung und Unterstützung nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt.....	31
Abbildung 26: Betreuung in der Abschlussphase nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt.....	32
Abbildung 27: Beurteilung des Studienklimas nach Fächergruppe.....	32
Abbildung 28: Beurteilung der sozialen Eingebundenheit nach Fächergruppe	33
Abbildung 29: Beurteilung der Lehrenden-Studierenden-Beziehung nach Fächergruppe	33
Abbildung 30: Organisation der Prüfungstermine nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt	34
Abbildung 31: Transparenz der Studienanforderungen im Nebenfach nach Fächergruppe	36
Abbildung 32: Transparenz der Prüfungsanforderungen im Nebenfach nach Fächergruppe	36
Abbildung 33: Schwierigkeitsgrad im Nebenfach nach Fächergruppe.....	37
Abbildung 34: Stoffumfang im Nebenfach nach Fächergruppe	37
Abbildung 35: Thematische Abstimmung der LV innerhalb von Modulen im Nebenfach nach Fächergruppe	38
Abbildung 36: Passung der Prüfungsformen zu den Lehrinhalten im Nebenfach nach Fächergruppe	38
Abbildung 37: Studierbarkeit der Module in der vorgesehenen Zeit im Nebenfach nach Fächergruppe	39
Abbildung 38: Beurteilung der sozialen Eingebundenheit im Nebenfach nach Fächergruppe.....	40
Abbildung 39: Beurteilung der Lehrenden-Studierenden-Beziehung im Nebenfach nach Fächergruppe.....	40
Abbildung 40: Studierbarkeit von Kern- und Nebenfach nach Fächerkombination	42
Abbildung 41: Zeitliche Überschneidungen zwischen Kern- und Nebenfach nach Fächerkombination	42
Abbildung 42: Berufspraktikum (ABV) absolviert nach Studienjahr	43
Abbildung 43: Beurteilung der ABV nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt	44
Abbildung 44: Beurteilung der LBW nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt.....	46
Abbildung 45: Beurteilung des LBW-Praktikums nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt	46
Abbildung 46: Leistungsselbstschätzungen nach Fächergruppe.....	47
Abbildung 47: Lernschwierigkeiten nach Fächergruppe	49
Abbildung 48: Autonomieerleben im Studium nach Fächergruppe	50

Abbildung 49: Belastungserleben im Studium nach Fächergruppe	50
Abbildung 50: Angebot und Nutzung von Mentoring in der Studieneingangsphase nach Studienjahr	51
Abbildung 51: Nutzung von Mentoring-Angeboten nach Studienjahr und Fächergruppe	52
Abbildung 52: Häufigkeit eines Auslandssemesters nach Studienjahr	53
Abbildung 53: Gründe für die Überschreitung der Regelstudienzeit nach Fächergruppe	54
Abbildung 54: Erwerbstätigkeit während der Vorlesungszeit nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt	56
Abbildung 55: Erwerbstätigkeit in der vorlesungsfreien Zeit nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt.....	56
Abbildung 56: Quellen der Studienfinanzierung	56
Abbildung 57: Erwerb von Fachwissen nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt	58
Abbildung 58: Erwerb von Schlüsselkompetenzen nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt.....	58
Abbildung 59: Studienzufriedenheit nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt	59
Abbildung 60: Perspektiven für die Zeit nach dem Bachelorstudium.....	59

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Rücklauf (ungewichtet) nach Fachbereich und Geschlecht.....	11
Tabelle 2: Häufigkeiten (ungewichtet) der Fächergruppenkombinationen von Kernfach und Nebenfach	35
Tabelle 3: Datengrundlage (ungewichtet) für die Nebenfächer nach Fächergruppe und Lehramtsbezug.....	35
Tabelle 4: Rücklauf nach Fachbereich und Lehramtsoption	62
Tabelle 5: Merkmalskombinationen, für die der Datensatz nicht repräsentativ ist.	63
Tabelle 6: Ungewichteter und gewichteter Rücklauf nach Fächergruppe des (Kern-)Fachs	68
Tabelle 7: Ungewichteter und gewichteter Rücklauf für die Modulangebote.....	69

Zusammenfassung

Die vorliegende, vierte Befragung von Bachelorstudierenden der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2015 ermöglicht einen Vergleich der Einschätzungen Studierender von Studienangebot und Studienbedingungen sowie ihres Studierverhaltens und ihren Studienerfahrungen mit entsprechenden Ergebnissen aus vorhergehenden Befragungen. Dieser Vergleich steht im Fokus des vorliegenden Berichts. Standardmäßig werden hierfür als Referenz für die Interpretation der aktuellen Befunde die Ergebnisse der letzten Bachelorbefragung aus dem Sommersemester 2010 genutzt. Für Aspekte, die 2010 nicht erfasst wurden, werden ersatzweise Befunde aus der Bachelorbefragung 2008 herangezogen.

Mit Hilfe von Varianzanalysen wurde sowohl geprüft, ob Unterschiede zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten (2010 und 2015) bestehen, als auch Unterschiede zwischen den Fächergruppen untersucht. Die **Ergebnisse des zeitlichen Vergleichs** verdeutlichen, dass die Einschätzungen aller zu beiden Zeitpunkten erhobenen Merkmale universitärer Gestaltungs- und Unterstützungsleistungen im Sommersemester 2015 im Durchschnitt tendenziell besser bewertet wurden als 2010. Dies trifft bei der vorliegenden fächergruppendifferenzierten Betrachtung allerdings nicht immer auch für jede der Fächergruppen zu. So sind die Einschätzungen zur Organisation der Prüfungstermine 2015 in den Sozialwissenschaften und in den Geistes- und Kulturwissenschaften deutlich besser als 2010, während sie in den Naturwissenschaften fast unverändert geblieben sind. Weiterhin zeigen sich Verbesserungen in der Wahrnehmung der inhaltlichen Kohärenz der Module nur in den Sozial- und in den Geistes- und Kulturwissenschaften. In den Naturwissenschaften sind diese 2015 weniger positiv als noch 2010 – liegen aber dennoch weiterhin über den Urteilen in den anderen beiden Fächergruppen. Dennoch sind diese Ergebnisse insgesamt – insbesondere vor dem Hintergrund des in diesem Zeitraum stattgefundenen und weitgehend abgeschlossenen Prozesses der Systemakkreditierung – sehr erfreulich. Sie legen die Interpretation nahe, dass die strukturellen Veränderungen, die in diesem Zeitraum erfolgt sind, zu positiveren Urteilen geführt haben können. Statistisch betrachtet sind die Mittelwertunterschiede zwischen den Bewertungen der beiden Studierendenpopulationen (2010 und 2015) recht klein, zum Teil so klein, dass sie – wenn man Interpretationen der Effektgrößen aus der experimentellen Forschung anlegt – als praktisch kaum relevant eingestuft werden müssten. Allerdings sind uns keine Studien bekannt, die Veränderungen von Studienqualitätsmerkmalen über die Zeit untersucht und entsprechende Effekte berichtet haben, sodass wir nicht ausschließen können, dass hier auch die sehr kleinen Effekte eine praktische Relevanz besitzen. Die größten positiven Effekte finden sich für Aufbau und Struktur der Studiengänge, die Qualität der Betreuung und Unterstützung von Studierenden im Studium durch Lehrende und die Beurteilung des Studienbereichs der ABV. Weiterhin ist die von Studierenden wahrgenommene Varianz des für einen Leistungspunkt zu erbringenden zeitlichen Arbeitsaufwands (Workload) in den verschiedenen Modulen ihres Kernfachs etwas geringer als noch 2010. Trotz der tendenziell in allen Bereichen des Studiums positiveren Einschätzungen war die Studienzufriedenheit 2015 etwas geringer als 2010, dieser Unterschied ist allerdings sehr klein.

Sind diese Unterschiede zwischen den Erhebungszeitpunkten möglicherweise darauf zurückzuführen, dass sich die Studierenden, die 2015 in den Bachelorstudiengängen immatrikuliert waren, bereits in ihren Eingangsvoraussetzungen von den Studierenden 2010 unterschieden? Zur Beschreibung der Studierendenpopulation können neben soziodemographischen und bildungsbiographischen Merkmalen der Studierenden, ihre Studienwahlmotive, ihr Informationsstand zum Zeitpunkt der Studienwahl sowie ihre Lebenssituation berücksichtigt werden. Die Studierenden, die 2015 befragt wurden, waren

nach eigenen (retrospektiven) Angaben zu ihrem Studium und den damit verbundenen beruflichen Optionen etwas besser informiert als die Studierenden 2010. Weiterhin ist der Anteil Studierender mit Migrationshintergrund in den Bachelorstudiengängen 2015 im Vergleich zu 2010 um fünf Prozentpunkte größer und der Anteil der Bildungsaufsteiger(innen), d.h. Studierender, deren beide Eltern kein Hochschulstudium absolviert haben, ist im Vergleich zu 2008 (hierzu liegen aus 2010 keine Daten vor) um acht Prozentpunkte zurückgegangen. Die Lebenssituation der Studierenden in den Bachelorstudiengängen (Anteil Studierender mit Kindern, Umfang studienbegleitender Erwerbstätigkeit) sowie ihre Noten der Hochschulzugangsberechtigung haben sich im Zeitraum zwischen 2010 und 2015 hingegen nicht nennenswert verändert, auch die Studienwahlmotive variieren nicht systematisch mit dem Erhebungszeitpunkt, sondern vielmehr mit dem studierten Fach. Diese Befunde sprechen insgesamt nicht für wesentliche Veränderungen in der Studierendenschaft, die eine Ursache für Unterschiede in Bewertungen von Studienangeboten und Studienbedingungen darstellen kann.

Neben dem zeitlichen Vergleich wurden bei der vorliegenden Auswertung stets Fächergruppenunterschiede in den Einschätzungen des Studiums in den Blick genommen. Die größten **Unterschiede zwischen den Fächergruppen** liegen für die Einschätzungen der Studienanforderungen vor: Studierende der Naturwissenschaften schätzten die Schwierigkeit und den Stoffumfang im Studium deutlich häufiger als eher zu hoch ein als Studierende der beiden anderen Fächergruppen. Weiterhin gaben sie häufiger an, dass der tatsächliche Zeitaufwand über dem in der Studienordnung für die Module veranschlagten Zeitaufwand (Workload) liege. Entsprechend wurden die Module in den Naturwissenschaften im Vergleich zu den beiden anderen Fächergruppen seltener als in der vorgesehenen Zeit studierbar bezeichnet. Dies gilt in den Naturwissenschaften sowohl für die (Kern-)Fach-Module als auch für die Modulangebote (Nebenfächer). Das soziale Klima im Studium bzw. die soziale Eingebundenheit wurde hingegen sowohl von Kern- als auch von Nebenfachstudierenden der Naturwissenschaften positiver eingeschätzt als in den beiden anderen Fächergruppen. Positivere Einschätzungen des Studienklimas in den naturwissenschaftlichen Studiengängen war auch ein Befund der Masterbefragung 2013. Für die Qualität der Lehre sowie der Betreuung und Unterstützung Studierender durch die Lehrenden sind die Bewertungen der Bachelorstudierenden in den Geistes- und Kulturwissenschaften positiver als in den beiden anderen Fächergruppen. Diese Unterschiede zeigten sich auch in den Masterstudiengängen (Masterbefragung 2013).

In Kombinations-Bachelorstudiengängen wurde die Studierbarkeit der Fächerkombination deutlich schlechter eingeschätzt, wenn Studierende ein naturwissenschaftliches Nebenfach studierten. Zeitliche Überschneidungen zwischen Pflichtveranstaltungen des Kern- und des Nebenfachs wurden am häufigsten von Studierenden berichtet, deren Kern- und Nebenfach der Fächergruppe der Naturwissenschaften zuzuordnen ist und am seltensten von Studierenden mit Kombinationen aus sozial- und naturwissenschaftlichen Fächern. Studierende in lehramtsrelevanten Kombinationen schätzten den Schwierigkeitsgrad der Studienanforderungen im Nebenfach in allen drei Fächergruppen signifikant höher ein als Studierende in Studiengängen ohne Lehramtsoption. Weiterhin kamen sie seltener als Studierende ohne Lehramtsoption zu der Einschätzung, dass die Fächerkombination in zeitlicher Hinsicht gut studierbar ist. Studierende mit Lehramtsoption fühlten sich allerdings in ihrem Nebenfach sozial besser integriert als Studierende ohne Lehramtsoption.

In den Studienerfahrungen zeigen sich die folgenden Unterschiede zwischen Fächergruppen: Bachelorstudierende mit einem naturwissenschaftlichen (Kern-)Fach schätzten ihre Studienleistungen insgesamt deutlich schlechter ein als Bachelorstudierende, die ein (Kern-)Fach einer der beiden ande-

ren Fächergruppen studierten. Dieser Unterschied spiegelt sich auch in den angegebenen durchschnittlichen Modulnoten wider. Weiterhin berichteten Studierende der Naturwissenschaften über größere Lernschwierigkeiten und ein höheres Belastungserleben im Studium. In Bezug auf ihre Studienzufriedenheit und Demotivation unterscheiden sich Studierende der drei Fächergruppen hingegen nicht.

Mit der Bachelorbefragung 2015 wurden erstmalig Gründe für die Überschreitung der Regelstudienzeit im Bachelorstudium erhoben. Etwas mehr als die Hälfte der befragten Studierenden gab an, dass sie die für ihr (Kern-)Fach vorgesehene Regelstudienzeit bereits überschritten hatten oder diese höchstwahrscheinlich überschreiten wird. Die Häufigkeiten unterscheiden sich nicht signifikant zwischen den Fächergruppen. Für die Überschreitung der Regelstudienzeit wurden von Studierenden aller drei Fächergruppen am häufigsten persönliche Gründe angegeben (gut 40%), beispielsweise, dass ihnen Hobbies oder Freizeit wichtiger waren, als das Studium in der Regelstudienzeit abzuschließen. Am zweithäufigsten wurde – über die Fächergruppen hinweg – Erwerbstätigkeit als Grund angeführt. Von einem knappen Drittel der Studierenden wurde die längere Studiendauer mit einem unzureichenden Lehrangebot bzw. zeitlichen Überschneidungen erklärt. Weiterhin zeigen sich fächergruppenspezifische Gründe: Von rund der Hälfte der Studierenden der Naturwissenschaften wurden hohe Anforderungen im Studiengang sowie nicht-bestandene Prüfungen angeführt. Diese beiden Aspekte spielten in den anderen Fächergruppen eine deutlich geringere Rolle. In den Sozial- und in den Geistes- und Kulturwissenschaften wurden von rund einem Drittel Auslandsaufenthalte genannt, die wiederum in den Naturwissenschaften eine eher untergeordnete Rolle spielen.

Welche Pläne haben die Studierenden für die Zeit nach dem Bachelorstudium? Die Mehrheit der Studierenden strebt ein Masterstudium an (84%). Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass fast die Hälfte der Studierenden plant, (zumindest erstmal) eine Berufstätigkeit aufzunehmen und ein weiteres Studium erst später anzuschließen.

1. Einleitung

Der vorliegende Bericht stellt die Ergebnisse der vierten Befragung von Studierenden in Bachelorstudiengängen der Freien Universität Berlin dar. Die Befragung wurde im Sommersemester 2015 von der Arbeitsstelle Lehr- und Studienqualität im Auftrag des Präsidiums der Freien Universität Berlin durchgeführt. Alle zum Befragungszeitpunkt in einem Bachelorstudiengang bzw. Kernfach an der Freien Universität Berlin immatrikulierten Studierenden wurden per E-Mail zur Teilnahme an der Befragung eingeladen und erhielten den Link zur Befragung sowie einen Zugangstoken. Die Befragung erfolgte online als Vollerhebung und Querschnittsbefragung im Zeitraum vom 09. Juni bis zum 05. Juli 2015.

Die Befragung hatte zum Ziel, Akteur(inn)en auf verschiedenen Ebenen der Universität (Universitätsleitung, Fachbereich/Zentralinstitut, Studiengang) Ergebnisse zur Verfügung zu stellen, die für die datengestützte Optimierung von Strukturen und Prozessen in Studium und Lehre genutzt werden können. Der Fragebogen erfasst aus diesem Grund vor allem Einschätzungen der Studienangebote, der Studienbedingungen und der Beratungs- und Serviceangebote durch die Studierenden.

Der Gesamtbericht der Befragung stellt universitätsweite sowie fächergruppenspezifische Ergebnisse für Kernindikatoren der Studienqualität im Vergleich zu Befunden aus bisherigen Befragungen Studierender in Bachelorstudiengängen dar (Bachelorbefragung 2008, 2010)¹. Ein Kern relativ unveränderter Fragen ermöglicht den Vergleich der Ergebnisse über die Erhebungszeitpunkte. Weiterhin wurden 2015 einige Fragen neu in den Fragebogen aufgenommen: Dies sind Fragen nach der Nutzung von Online-Studienfachwahlassistenten (OSA) und Mentoring-Angeboten, die Erfassung von Gründen für die Überschreitung der Regelstudienzeit, die Erfassung des Interesses an einem Einführungsstudium, differenziertere Fragen zur Beurteilung des Studienbereichs der Allgemeinen Berufsvorbereitung (ABV) sowie des Angebots der Universitätsbibliothek². Entsprechend eines allgemeinen theoretischen Modells zur Erklärung des Studienerfolgs (vgl. Abbildung 1) werden neben den Einschätzungen der Studienangebote und Studienbedingungen auch Eingangsvoraussetzungen der Studierenden, ihr Studierverhalten und ihre Lebenssituation miterfasst, um untersuchen zu können, ob die Studienangebote der Diversität der Studierenden gerecht werden. Weiterhin wurden Indikatoren des Studienerfolgs (Studienzufriedenheit und Abbruchneigung, Wissens- und Kompetenzerwerb) und die Zukunftspläne der Studierenden (Aufnahme eines Masterstudiums, Berufstätigkeit) erhoben.

¹ Bachelorbefragung 2008 (vgl. Thiel et al., 2008), Bachelorbefragung 2010 (vgl. Thiel et al., 2010).

² Diese Ergebnisse werden in einer gesonderten Auswertung berichtet.

Einleitung

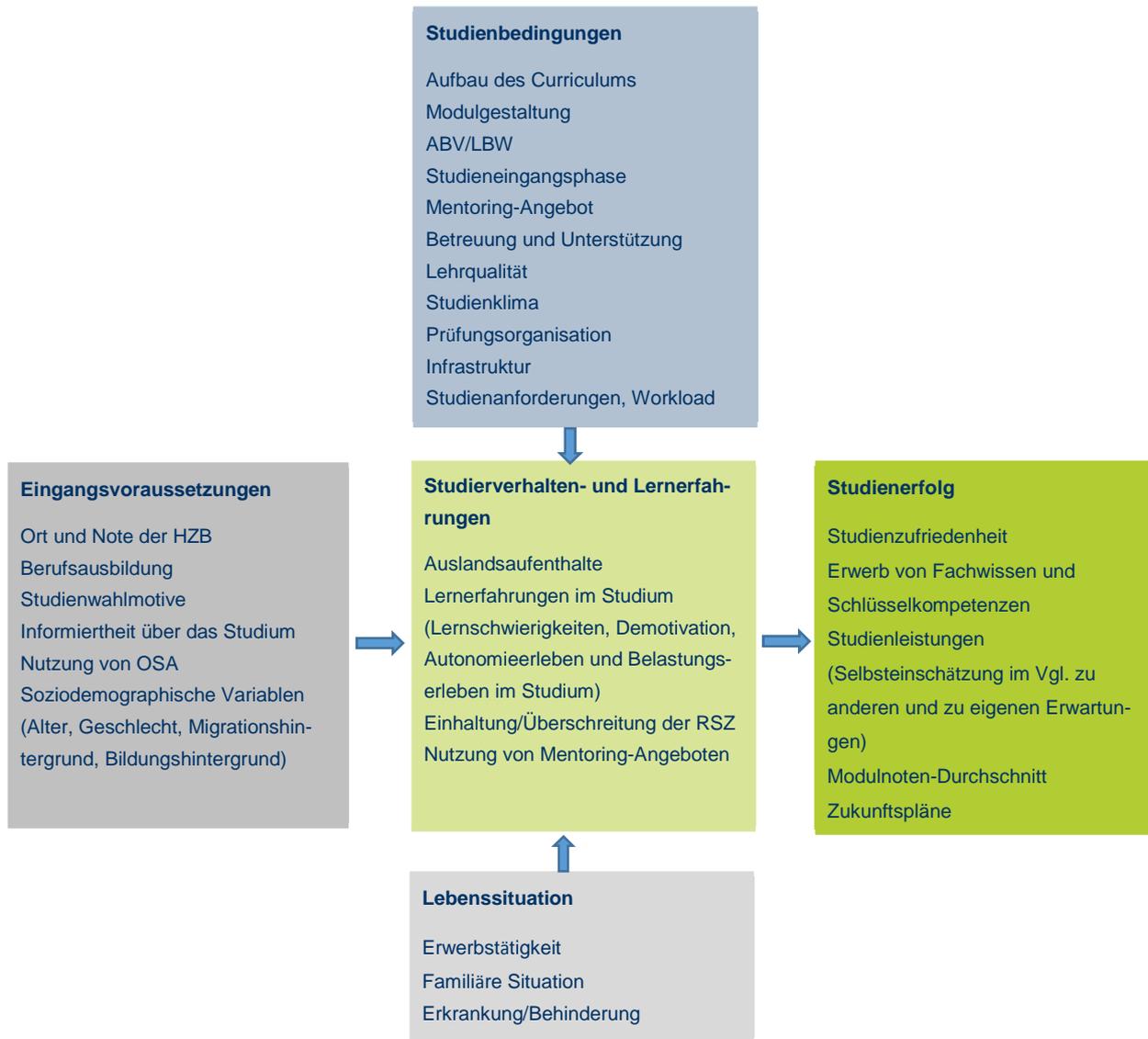


Abbildung 1: Modell zur Erklärung des Studienerfolgs

Neben dem Gesamtbericht werden gesonderte Auswertungen auf der Ebene von Fachbereichen und Studienfächern erstellt, die den Verantwortlichen für die Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung an den Fachbereichen/Zentralinstituten übermittelt werden. Die fachbereichs- und studien-gangsspezifischen Berichte sollen es den Fachbereichen/Zentralinstituten ermöglichen, die Erreichung gesetzter Ziele zu überprüfen und relative Stärken und Schwächen im Vergleich zu Referenzgruppen zu erkennen, um die lehr- und studienbezogenen Angebote und Prozesse zu verbessern.

2. Datengrundlage und Auswertung

2.1 Datengrundlage

Die im Folgenden berichteten Befunde basieren auf den Antworten von insgesamt N=3620 Studierenden in Bachelorstudiengängen (Ausschöpfungsquote: 25%) (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Rücklauf (ungewichtet) nach Fachbereich und Geschlecht

FG	Fachbereich	Geschlecht	Grundgesamtheit (N)	Rücklauf (n)	Rücklauf %
NAWI	BCP	Gesamt	1299	412	32%
		Frauen	744	254	34%
		Männer	555	158	28%
	Geowiss	Gesamt	933	216	23%
		Frauen	370	110	30%
		Männer	563	106	19%
	MathInf	Gesamt	1667	264	16%
		Frauen	470	83	18%
		Männer	1197	181	15%
	Physik	Gesamt	398	67	17%
		Frauen	110	17	15%
		Männer	288	50	17%
	VetMed	Gesamt	33	20	61%
		Frauen	32	19	59%
	Männer	1	1	100%	
Summe Fächergruppe			4330	979	23%
SOWI	EWI	Gesamt	1277	403	32%
		Frauen	1062	339	32%
		Männer	215	64	30%
	PolSoz	Gesamt	1797	497	28%
		Frauen	1074	337	31%
		Männer	723	160	22%
	WiWi	Gesamt	1351	308	23%
		Frauen	639	169	26%
		Männer	712	139	20%
Summe Fächergruppe			4425	1208	27%
GKWi	PhilGeist	Gesamt	2601	772	30%
		Frauen	1778	578	33%
		Männer	823	194	24%
	GeschKult	Gesamt	2727	600	22%
		Frauen	1734	405	23%
		Männer	993	195	20%
	ZI (JFK, LAI, OEI)	Gesamt	208	61	29%
		Frauen	124	39	31%
		Männer	84	22	26%
Summe Fächergruppe			5536	1433	26%
Summe (Bachelor)			14291	3620	25%

Der Rücklauf wurde in Bezug auf die Kombination aus Studienfach, Studienjahr³ und Geschlecht auf Repräsentativität geprüft. Um Unterschiede in den Rücklaufquoten zwischen Geschlechtern, Studienjahren und (Kern-)Fächern auszugleichen, wurden die Daten gewichtet (vgl. Kap. 4.3.1 im Anhang), so dass die berichteten aggregierten Befunde möglichst repräsentative Aussagen über die Gesamtpopulation der Studierenden in Bachelorstudiengängen der Freien Universität Berlin ermöglichen. Um Repräsentativität auch für die Auswertungen auf der Ebene der Modulangebote zu erreichen, wurde hier analog verfahren (vgl. Kap 4.3.2 im Anhang).

Vergleich der Stichproben der Bachelorbefragungen 2010 und 2015 in Bezug auf die Merkmale Fächergruppe, Geschlecht und Fachsemester

Fächergruppe

Nach der Gewichtung der Daten ist die Verteilung der beiden Stichproben der Bachelorstudierenden 2015 und 2010 (vgl. Bachelorbefragung 2010) auf die drei Fächergruppen an der Freien Universität Berlin (Naturwissenschaften (NaWi), Sozialwissenschaften (SoWi) sowie Geistes- und Kulturwissenschaften (GKWi)) annähernd identisch (vgl. Abbildung 2), d.h. in Bezug auf die Fächergruppenverteilung hat sich die Grundgesamtheit im Vergleich zu 2010 nicht wesentlich verändert.

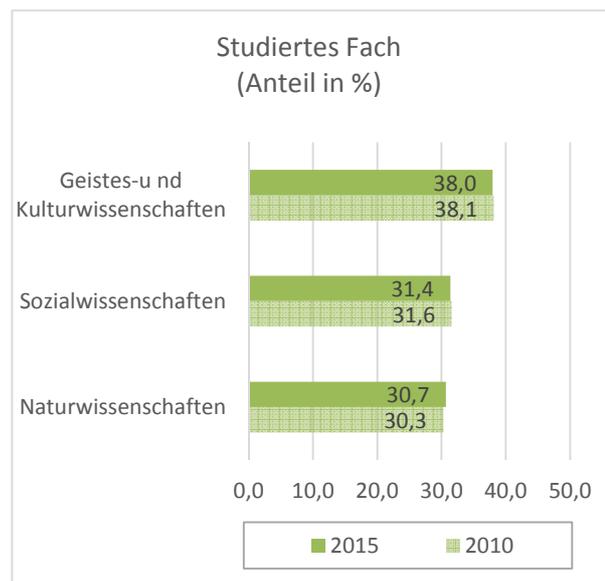


Abbildung 2: Vergleich der Studierendenstichproben 2010 und 2015 in Bezug auf das (Kern-)Fach

Geschlecht

Auch die Geschlechterverteilung ist – jeweils nach Datengewichtung – zu beiden Erhebungszeitpunkten identisch. Der Frauenanteil beträgt jeweils 57,2 Prozent.

³ Zu einem Studienjahr wurden stets zwei aufeinanderfolgende Semester zusammengefasst, d.h. das erste Studienjahr umfasst Studierende aus den ersten beiden Fachsemestern usw.

Fachsemester

Die beiden Stichproben unterscheiden sich allerdings (auch nach Datengewichtung) deutlich in Bezug auf die durchschnittliche Studiendauer der Befragten: Für das Fachsemester liegt ein signifikanter Effekt des Erhebungszeitpunktes⁴ vor. Der Effekt ist klein ($g=0,32$). Weiterhin ist der Unterschied zwischen der mittleren Studiendauer der Befragten zu den beiden Erhebungszeitpunkten in den Naturwissenschaften größer als in den beiden anderen Fächergruppen (vgl. Abbildung 3). Der Unterschied in der durchschnittlichen Studiendauer der Befragten hat folgenden Hintergrund: Hier hat sich im Zeitraum zwischen 2010 und 2015 die Grundgesamtheit verändert. Da die meisten Studiengänge 2005 auf die gestufte Studienstruktur umgestellt worden sind, waren Langzeitstudierende in der Bachelorbefragung 2010 noch nicht bzw. nicht in demselben Umfang vertreten wie 2015.

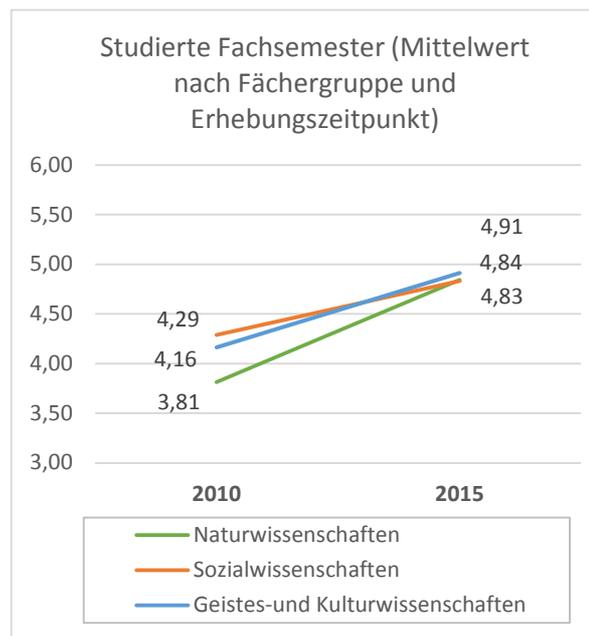


Abbildung 3: Durchschnittliche Studiendauer nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

Diesem Unterschied in der Zusammensetzung der Stichproben wird in den folgenden Analysen Rechnung getragen, indem das Fachsemester kontrolliert wird.

2.2 Auswertungsverfahren

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Bachelorbefragung 2015 nach Fächergruppen differenziert dargestellt, je nach Fragestellung z.T. auch nach Studienjahren differenziert. Sofern entsprechende Befunde aus der Bachelorbefragung 2010 (vgl. Thiel et al., 2010) vorliegen⁵, wurden die Einschätzungen der Bachelorstudierenden 2015 denen der Studierenden 2010 gegenübergestellt, um Hinweise auf Veränderungen über die Zeit zu erhalten. Um zu prüfen, ob Unterschiede zwischen den Erhebungszeitpunkten signifikant sind, wurden Varianzanalysen unter Kontrolle des Geschlechts und des Fachsemesters der Befragten sowie der Fächergruppe des (Kern-)Fachs durchgeführt (vgl. Kap. 4.4.3 im Anhang). In diesen Analysen wurden neben den Unterschieden zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten stets auch Unterschiede zwischen Fächergruppen sowie Interaktionen zwischen Erhebungszeitpunkt und Fächergruppe geprüft. Mit den Interaktionen wird untersucht, ob Veränderungen über die Zeit fächergruppenspezifisch sind. Für die Bewertungen der Modulangebote wurde analog geprüft, ob Unterschiede in den Einschätzungen der Modulangebote zwischen Fächergruppen vorliegen. Weiterhin wurde untersucht, ob Studierende mit und ohne Lehramtsoption zu unterschiedlichen Bewertungen der Modulangebote kommen.

⁴ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=183,34$ ($df_1=2$, $df_2=7367,85$); $sign.=.000$.

⁵ Für einzelne Variablen (Bildungshintergrund, Lernschwierigkeiten) liegen aus der Bachelorbefragung 2010 keine Daten vor, aber aus der Bachelorbefragung 2008. Da die Items z.T. geringfügig anders formuliert waren, werden die Ergebnisse in diesen Fällen nur deskriptiv verglichen.

Bei signifikanten Unterschieden (auf einem Signifikanzniveau von $\alpha < .05$) zwischen Subgruppen erfolgt eine graphische Darstellung der Mittelwerte (vgl. hierzu die Erläuterungen in Kap. 4.4.3 im Anhang). Da bei großen Datensätzen auch sehr kleine Unterschiede signifikant werden, werden zusätzlich Effektstärken (Hedges g) für die Haupteffekte berichtet, um eine Einschätzung der praktischen Bedeutsamkeit der Mittelwertunterschiede zu ermöglichen. Effektstärken sind ein standardisiertes Maß, um Unterschiede zwischen Gruppen zu beziffern und über verschiedene Merkmale und Untersuchungen hinweg vergleichen zu können. Bei der Interpretation der Effektstärken orientieren wir uns an den von Cohen (1988) definierten Schwellenwerten (0,2=kleiner Effekt, 0,5=mittlerer Effekt, 0,8=großer Effekt).

3. Ergebnisse

3.1 Soziodemographische Angaben und Eingangsvoraussetzungen

3.1.1 Soziodemographische Angaben im Vergleich zu vorhergehenden Befragungen

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, ob im Vergleich zu der Befragung von Bachelorstudierenden 2010 Veränderungen in der Zusammensetzung der Studierendenschaft in Bezug auf soziodemographische Variablen und/oder Eingangsvoraussetzungen zu beobachten sind, die bei der Interpretation von Veränderungen in Einschätzungen von Studienbedingungen, Studierverhalten, Lernerfahrungen oder Studienergebnissen berücksichtigt werden müssen.

Elterlicher Bildungshintergrund

Der elterliche Bildungshintergrund ist ein Indikator für die soziale Herkunft der Studierenden. Als Bildungsaufsteiger(innen) werden Studierende bezeichnet, deren Eltern beide kein Hochschulstudium absolviert haben. Dieser Anteil liegt an Universitäten in Deutschland aktuell bei 42% (Ramm et al., 2014). Zwischen der sozialen Herkunft und der Wahrscheinlichkeit, ein Studium aufzunehmen, besteht in Deutschland ein enger Zusammenhang (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 124).

Der elterliche Bildungshintergrund wurde in der vorliegenden Befragung über die Frage nach dem höchsten Bildungsabschluss beider Elternteile erhoben. Aus Elternhäusern, in denen mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss hat (Universität oder Fachhochschule), kommen 71% der Bachelorstudierenden an der Freien Universität Berlin. Der Anteil der Bildungsaufsteiger(innen) beträgt folglich 29% und liegt deutlich unter dem bundesweiten Anteil. Der Anteil der Bildungsaufsteiger(innen) unterscheidet sich (bei Kontrolle des Geschlechts) nicht signifikant zwischen den Fächergruppen.

Vergleich mit der Bachelorbefragung 2008

Im Vergleich mit entsprechenden Ergebnissen der Befragung von Bachelorstudierenden 2008⁶ (Thiel et al., 2008) lassen sich deutliche Unterschiede bezüglich des elterlichen Bildungshintergrundes erkennen (vgl. Abbildung 4). Der Anteil Studierender aus Elternhäusern, in denen mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss erreicht hat, ist im Vergleich zu 2008 in den drei Fächergruppen um 8 bis 10 Prozentpunkte größer. Der Anteil der Bildungsaufsteiger(innen) ist in allen drei Fächergruppen über die Zeit zurückgegangen.

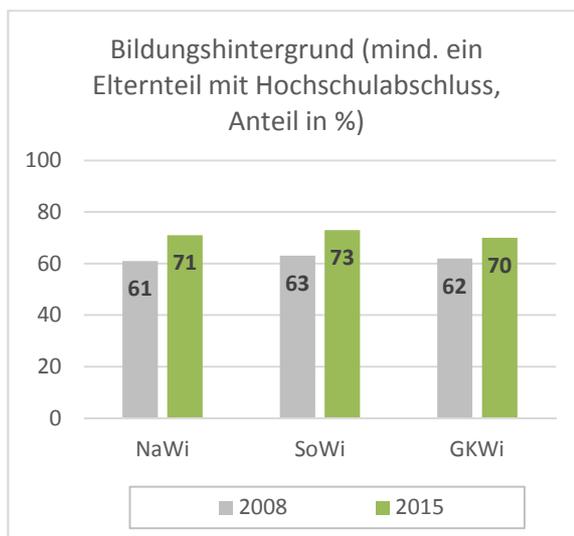


Abbildung 4: Bildungshintergrund: Vergleich der Bachelorstudierenden 2008 und 2015 nach Fächergruppe

⁶ Der Bildungshintergrund der Studierenden wurde im Rahmen der Bachelorbefragung 2010 nicht erhoben.

Migrationshintergrund

Gemäß statistischem Bundesamt (Statistisches Bundesamt, 2012, S. 40) hat eine Person einen Migrationshintergrund, wenn sie und/oder mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren sind/ist. Bundesweit lag 2012 der Anteil Studierender mit Migrationshintergrund im Erststudium bei 23% (Middendorf et al., 2012).

Unter den Bachelorstudierenden im Jahr 2015 beträgt der Anteil der Befragten mit Migrationshintergrund 29%. In den Geistes- und Kulturwissenschaften (31%) und in den Sozialwissenschaften (30%) ist dieser Anteil etwas höher als in den Naturwissenschaften (26%), der Unterschied ist aber nicht signifikant. 87% der Befragten gaben an, dass Deutsch ihre Mutter- bzw. Erstsprache ist. Die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen 91%, in Deutschland geboren sind 88% der Befragten.

Mit der Bachelorbefragung 2010 wurden die Staatsangehörigkeit und die Muttersprache der Studierenden als Indikatoren für den Migrationshintergrund erfasst. Im Jahr 2010 gaben 92% der Befragten an, dass Deutsch ihre Mutter- bzw. Erstsprache ist und 95%, dass sie die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Damit ist 2015 im Vergleich zu 2010 der Anteil Studierender mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit⁷ sowie nicht-deutscher Muttersprache⁸ in den Bachelorstudiengängen signifikant angestiegen.

Als Bildungsinländer(innen) werden Personen bezeichnet, die selbst nicht in Deutschland geboren sind, jedoch ihre Hochschulreife in Deutschland erworben haben, als Bildungsausländer(innen) entsprechend Personen, die nicht in Deutschland geboren sind und ihre Hochschulreife nicht in Deutschland erworben haben (vgl. Statistisches Bundesamt, 2012). Der Anteil der Bildungsausländer(innen), also der Anteil der Studierenden, die für das Bachelorstudium aus dem Ausland an die Freie Universität Berlin gekommen sind, liegt bei rund 7%. Der Anteil der Bildungsinländer(innen) beträgt rund 4%. 0,2% der Befragten waren nicht in Deutschland geboren und hatten ihre Zulassung zum Studium ohne HZB erhalten.

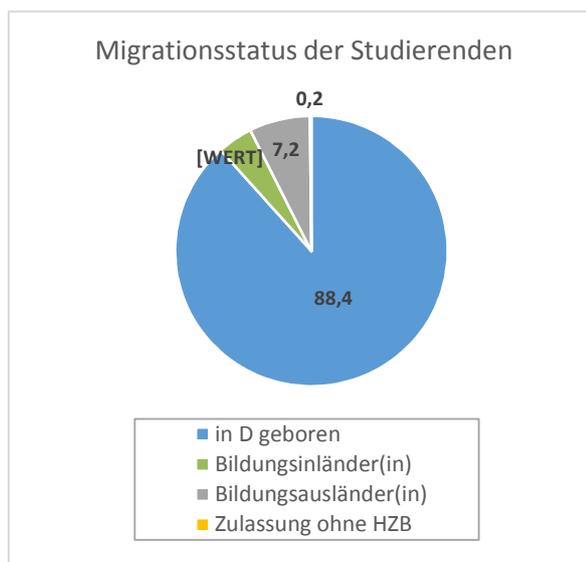


Abbildung 5: Migrationsstatus der Bachelorstudierenden 2015

⁷ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=28,29$ ($df_1=2$, $df_2=6902$); $sign.=.000$.

⁸ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=47,05$ ($df_1=2$, $df_2=6902$); $sign.=.000$.

3.1.2 Bisheriger Bildungsweg

Note der Hochschulzugangsberechtigung

Die durchschnittliche Note der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) der Bachelorstudierenden 2015 liegt bei 2,08 (SD=0,65).

Für die Noten der HZB zeigt sich ein signifikanter Interaktionseffekt⁹ zwischen Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt, d.h. die Veränderungen in den Noten über die Zeit sind in den Fächergruppen unterschiedlich. Während die Noten der HZB von Studierenden der Sozialwissenschaften 2015 durchschnittlich besser sind als 2010 – hier ist anzunehmen, dass Änderungen in den Zulassungsvoraussetzungen die Ursache sind – ist in den Naturwissenschaften kein nennenswerter Unterschied und bei Studierenden der Geistes- und Kulturwissenschaften eine tendenzielle Verschlechterung der Noten der HZB zu verzeichnen (vgl. Abbildung 6).

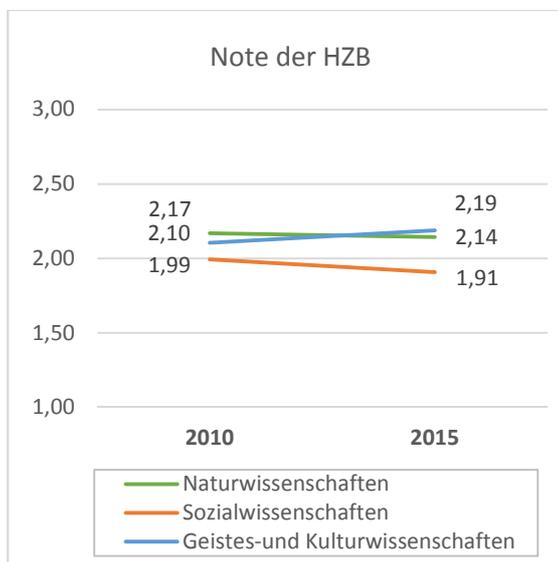


Abbildung 6: Note der HZB nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

Abgeschlossene Berufsausbildung

Vor Aufnahme des Studiums hatten rund 19% der Bachelorstudierenden eine Berufsausbildung abgeschlossen. In der Bachelorbefragung 2010 lag dieser Anteil bei rund 17%. Der Fächergruppenvergleich zeigt, dass bei Kontrolle von Geschlecht und Fachsemester Studierende mit abgeschlossener Berufsausbildung in den Sozialwissenschaften signifikant häufiger vertreten sind als in den beiden anderen Fächergruppen¹⁰, der Unterschied ist allerdings klein ($g=0,18$).

3.1.3 Informiertheit über das Studium im Vergleich zu 2010

Die Informiertheit über verschiedene Aspekte des Studiums (Inhalte, Anforderungen, Organisation) sowie über die mit dem Studium verbundenen beruflichen Möglichkeiten und Arbeitsmarktchancen stellt als Voraussetzung für die Einschätzung der Passung eines Studienfachs zu individuellen Fähigkeiten und Interessen einen wichtigen Prädiktor für den erfolgreichen Abschluss eines Studiums dar.

⁹ $F=13,54$ ($df_1=2$; $df_2=7149,89$), $sign.=.000$.

¹⁰ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=5,88$ ($df_1=2$, $df_2=7152$); $sign.=.003$.

Für die Informiertheit der Studierenden zeigt sich bei Kontrolle der Fächergruppenzugehörigkeit, des Fachsemesters und des Geschlechts ein signifikanter Effekt des Erhebungszeitpunktes¹¹: Unabhängig von der Fachkultur gaben die Studierenden 2015 einen höheren Informationsstand an als 2010 (vgl. Abbildung 7). Der Unterschied entspricht einem kleinen Effekt ($g=0,20$).

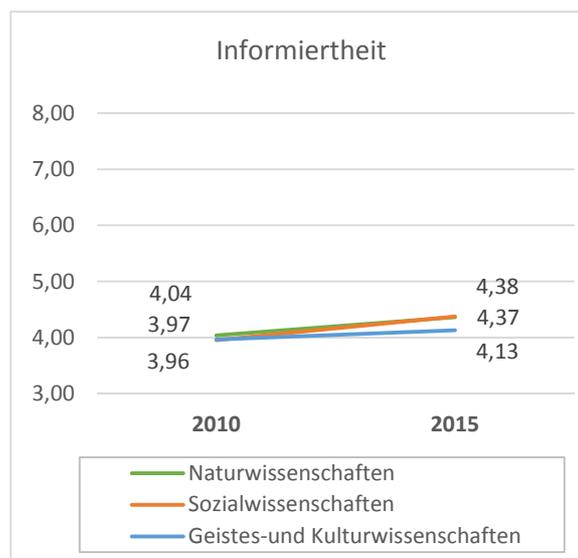


Abbildung 7: Informiertheit vor Studienaufnahme nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

Nutzung von OSA und weiteren Informationsangeboten bei der Studienwahl

Gut die Hälfte der Bachelorstudierenden (52%) hatte sich über Online-Informationportale (z.B. www.studienwahl.de, www.hochschulkompass.de, www.studis-online.de) über das Studium informiert. Informationsangebote von Hochschulen (z.B. Schnuppertage) hatten 38% wahrgenommen. Beratung/Information über die Arbeitsagentur eingeholt hatten 12%. Der Anteil derjenigen, die keine der genannten Informationsmöglichkeiten über das Studium genutzt hatten, betrug 25%.

Einen Online-Studienfachwahlassistenten (OSA) der Freien Universität Berlin oder vergleichbare Angebote anderer Hochschulen oder Einrichtungen hatten insgesamt rund 15% der Bachelorstudierenden bei ihrer Entscheidung für oder gegen ein Studienfach genutzt. Da dieses Angebot an der Freien Universität Berlin erst in den letzten Jahren sukzessive flächendeckend aufgebaut wurde, zeigt Abbildung 8 die Nutzungshäufigkeit von OSA differenziert nach dem Studienjahr¹², in dem sich die Studierenden zum Befragungszeitpunkt (Sommersemester 2015) befanden. Studierende, die sich im ersten oder zweiten Semester befanden (1. Studienjahr), hatten häufiger ein OSA genutzt (22%) und auch zu einem größeren Anteil ein OSA der Freien Universität Berlin genutzt (15%) als Befragte, die sich zu einem früheren Zeitpunkt eingeschrieben hatten. Insgesamt gaben von denjenigen, die ein OSA genutzt hatten, rund die Hälfte (49%) an, ein OSA der Freien Universität Berlin genutzt zu haben – Abbildung 8 zeigt die Häufigkeiten differenziert nach Studienjahren. 30% hatten ein vergleichbares Angebot einer anderen Institution genutzt, 21% waren sich unsicher, ob das genutzte OSA ein Angebot der Freien Universität Berlin oder einer anderen Hochschule war.

¹¹ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=82,77$ ($df_1=1$; $df_2=7206,98$); $sign.=0.00$

¹² Zwei aufeinanderfolgende Semester wurden jeweils zu einem Studienjahr (SJ) zusammengefasst, d.h. das 1. SJ umfasst das 1. und 2. Fachsemester.

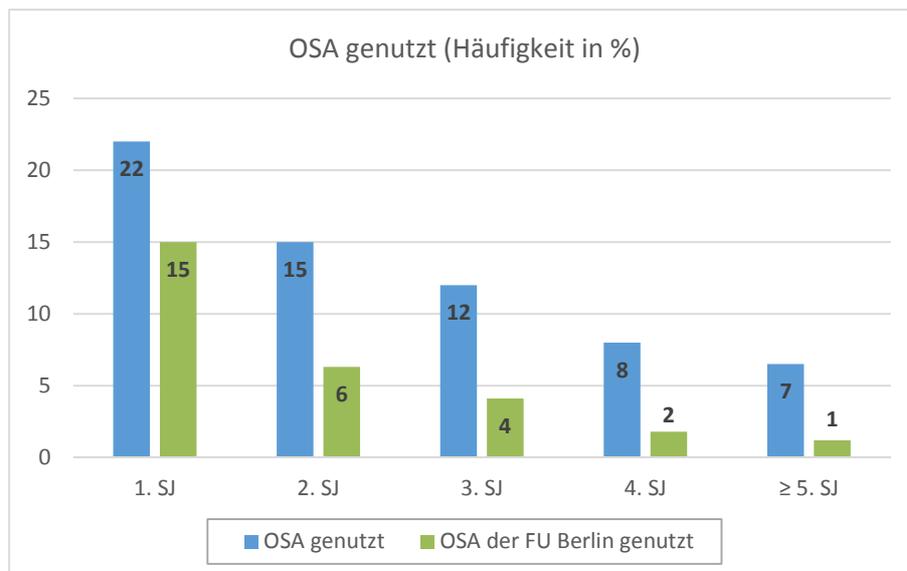


Abbildung 8: Nutzung von OSA nach Studienjahr

Darüber hinaus unterscheidet sich die Häufigkeit der Nutzung eines OSA (unter Kontrolle von Geschlecht und Fachsemester) auch zwischen den Fächergruppen signifikant¹³: Studierende der Sozialwissenschaften¹⁴ hatten insgesamt häufiger ein OSA genutzt (20%) als Studierende der beiden anderen Fächergruppen (NaWi: 11%; GKWi: 15%). Von den OSA-Nutzer(inne)n wurden Informationen zu Studiengängen (z.B. Aufbau und Inhalte des Studiums, Erfahrungsberichte, Beispielaufgaben) mit 71% Nennungen genauso häufig verwendet wie Self-Assessments (z.B. Kompetenz-, Interessens- und/oder Erwartungstests) (von 71% genannt).

Weiterer Informationsbedarf

Abbildung 9 zeigt nach Fächergruppen differenziert zu welchen Bereichen sich die Studierenden weitere Informationen bzw. Beratung im Vorfeld der Studienaufnahme gewünscht hätten.

Die Ergebnisse verdeutlichen einen in allen drei Fächergruppen vergleichsweise großen Informationsbedarf zur Studienorganisation. Weiterhin werden folgende Unterschiede zwischen den Fächergruppen deutlich: Studierende der Sozialwissenschaften äußerten häufiger den Wunsch nach zusätzlichen Informationen zu Studieninhalten als Studierende der beiden anderen Fächergruppen, Studierende der Geistes- und Kulturwissenschaften wünschten sich hingegen öfter Informationen zu beruflichen Optionen und Perspektiven als Studierende der anderen Fächergruppen.

¹³ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=5,09$ ($df_1=2$, $df_2=3916$); $sign.=.006$.

¹⁴ Unter den ersten OSAs waren vor allem OSAs sozialwissenschaftlicher Studiengänge.

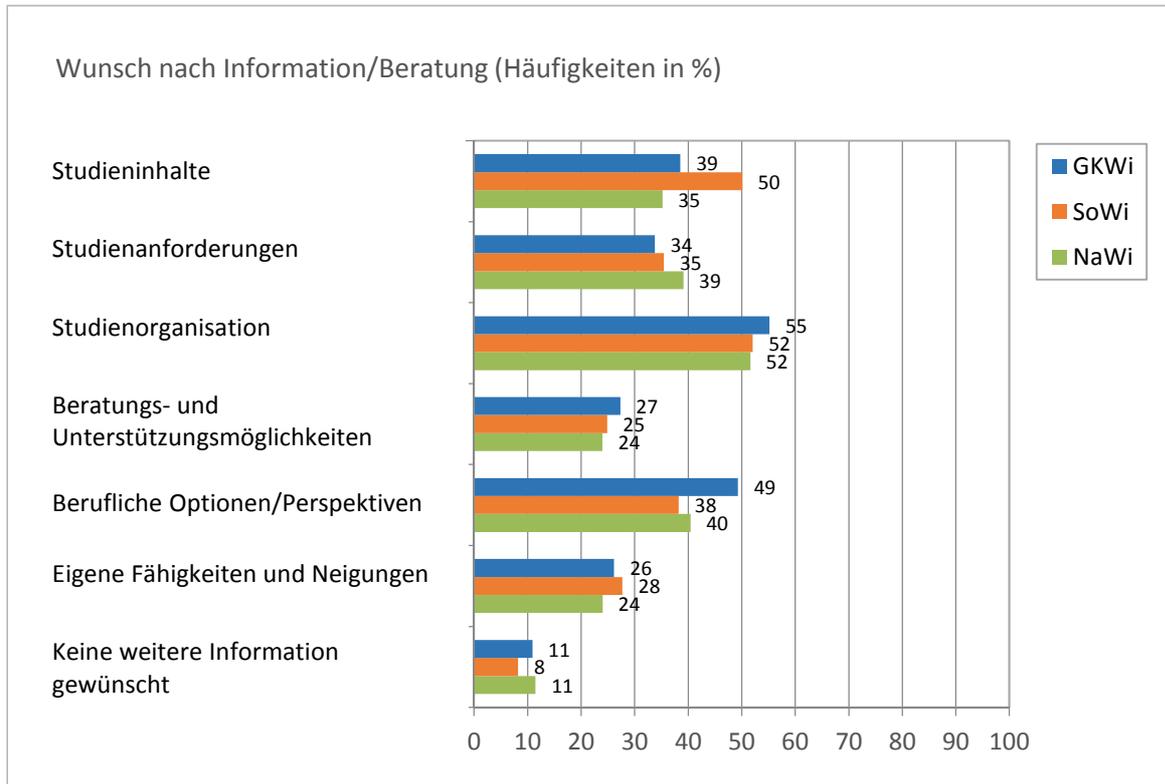


Abbildung 9: Wunsch nach weiterer Information/Beratung nach Fächergruppe

3.1.4 Studienwahlmotive im Vergleich zu 2010

Die Studierenden wurden gebeten, ihre Motive für die Studienfachwahl auf achtstufigen Antwortskalen von 1 = „trifft nicht zu“ bis 8 = „trifft zu“ anzugeben. Es wurde einerseits ihr Fachinteresse erhoben (Beispielitem: „Ich hatte großes Interesse an den Studieninhalten“), andererseits ihr Karriereinteresse (Beispielitem: „Mit diesem Studium schienen mir gute Verdienstmöglichkeiten verbunden“).

Fachinteresse

Für das Fachinteresse der Studierenden zeigt sich ein signifikanter Interaktionseffekt¹⁵ zwischen Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt, d.h. die Veränderungen über die Zeit sind in den Fächergruppen unterschiedlich: Während das Interesse am Studienfach in den Geistes- und Kulturwissenschaften sowie in den Naturwissenschaften 2010 etwas häufiger als Motiv für die Wahl des Studienfachs angeführt wurde als 2015, ist es in den Sozialwissenschaften umgekehrt: Das Fachinteresse spielte 2015 für die Studierenden eine etwas größere Rolle als 2010 (vgl. Abbildung 10).

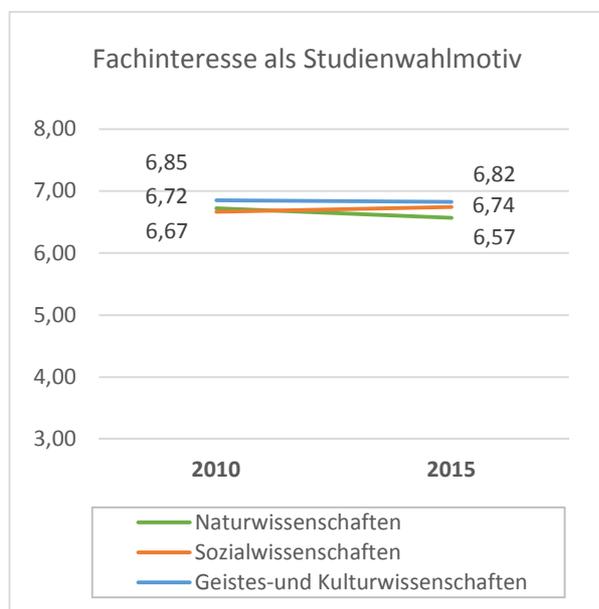


Abbildung 10: Fachinteresse nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

Karriereinteresse

Das Karriereinteresse der Studierenden ist – zunächst absolut betrachtet – in allen drei Fächergruppen geringer als das Fachinteresse. Es unterscheidet sich – unabhängig vom Erhebungszeitpunkt – signifikant zwischen den Fächergruppen¹⁶. Studierende der Geistes- und Kulturwissenschaften haben ihr Fach deutlich seltener aus Karrieremotiven gewählt als Studierende der beiden anderen Fächergruppen (vgl. Abbildung 11). Der Mittelwertunterschied im Karriereinteresse zwischen Studierenden der Geistes- und Kulturwissenschaften und Studierenden der Naturwissenschaften entspricht einem großen Effekt ($g=1,06$), ebenso die Differenz zwischen den Geistes- und Kulturwissenschaften und den Sozialwissenschaften ($g=0,89$).

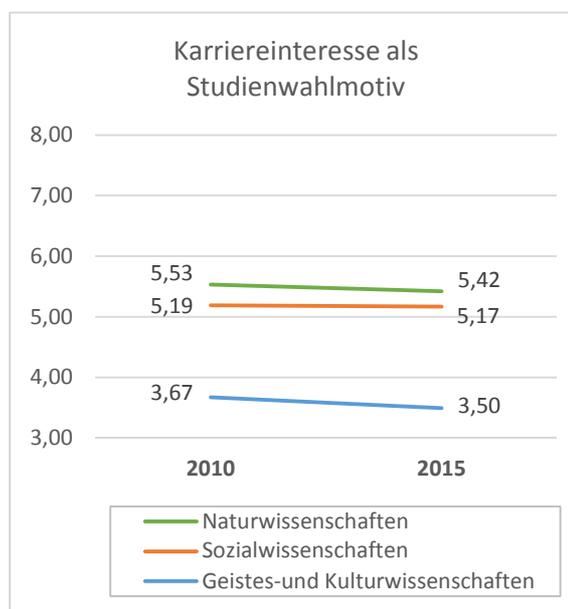


Abbildung 11: Karriereinteresse nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

¹⁵ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=5,90$ ($df_1=2$, $df_2=7278,96$); $sign.=.003$.

¹⁶ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=22,72$ ($df_1=2$, $df_2=33,55$); $sign.=.000$.

Der Befund, dass Karrieremotive für die Wahl von geistes- und kulturwissenschaftlichen Studienfächern deutlich seltener eine Rolle gespielt haben als in den beiden anderen Fächergruppen, zeigte sich auch in anderen internen Evaluationen (Exmatrikuliertenbefragung 2014/15, Masterbefragung 2013).

Sonstige Motive für die Studienwahl (Parkstudium)

Neben fachlichen Motiven und Karrieremotiven wurden weitere Motive für die Einschreibung auf achtstufigen Antwortskalen von 1= „trifft nicht zu“ bis 8= „trifft zu“ erhoben, u.a. Parkstudienmotive. Das Item lautete: „Ich habe mich aus anderen Gründen für das Studium eingeschrieben (z.B. Semesterticket, Krankenversicherung, Wartezeit überbrücken)“.

In Bezug auf die Häufigkeit, mit der Bachelorstudierende 2015 sonstige Motive für ihre Studienwahl angaben, besteht zwischen den Fächergruppen¹⁷ ein signifikanter Unterschied (bei Kontrolle von Geschlecht und Fachsemester): In den Geistes- und Kulturwissenschaften wurden Parkstudienmotive häufiger genannt als in den Sozialwissenschaften (vgl. Abbildung 12). Es handelt sich allerdings um einen kleinen Unterschied ($g=0,16$).

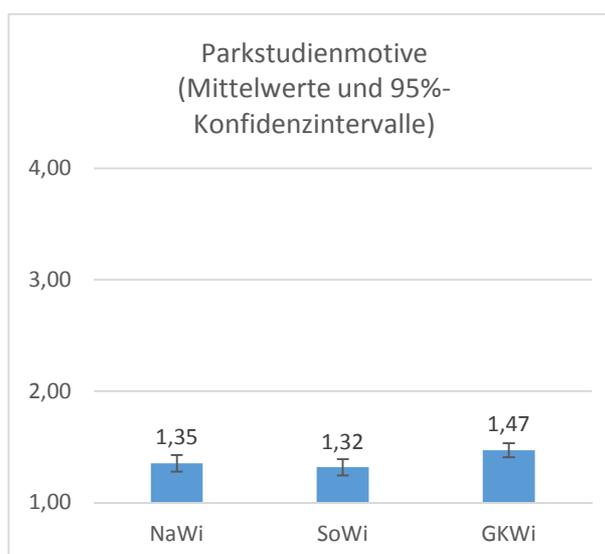


Abbildung 12: Parkstudienmotive nach Fächergruppe

3.1.5 Interesse an einem Einführungsstudium

Mit der Befragung der Bachelorstudierenden 2015 wurde erstmalig ihr Interesse an einem Einführungsstudium erhoben. Mit einem kurzen einleitenden Text im Fragebogen wurden Studierende darüber informiert, dass sich dieses Angebot an Studieninteressierte richtet, die sich hinsichtlich ihrer Studienfachwahl noch unsicher sind und für die Studienanfänger(innen) bedeutet, dass sie in einer meist zweisemestrigen Orientierungsphase relativ breit Kurse aus verschiedenen Fachrichtungen belegen können, die dann z.T. auf das später gewählte Fach angerechnet werden können.

Knapp drei Viertel der befragten Studierenden (73%) gaben an, dass sie das Angebot eines Einführungsstudiums sicher (27%) oder vielleicht (45%) genutzt hätten, wenn diese Möglichkeit zum Zeitpunkt ihrer Studienentscheidung an der Freien Universität Berlin bestanden hätte. Abbildung 13 stellt die Ergebnisse nach Fächergruppen differenziert dar. Das Interesse an einem Einführungsstudium unterscheidet sich signifikant¹⁸ zwischen den Fächergruppen (bei Kontrolle von Geschlecht und Fachsemester): Das Interesse von Studierenden der Geistes- und Kulturwissenschaften an einem solchen Angebot ist etwas größer als das Interesse von Studierenden der Naturwissenschaften.

¹⁷ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=3,89$; $df_1=2$; $df_2=22,99$; $sign.=.035$.

¹⁸ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=3,17$ ($df_1=2$, $df_2=3873$); $sign.=.042$.

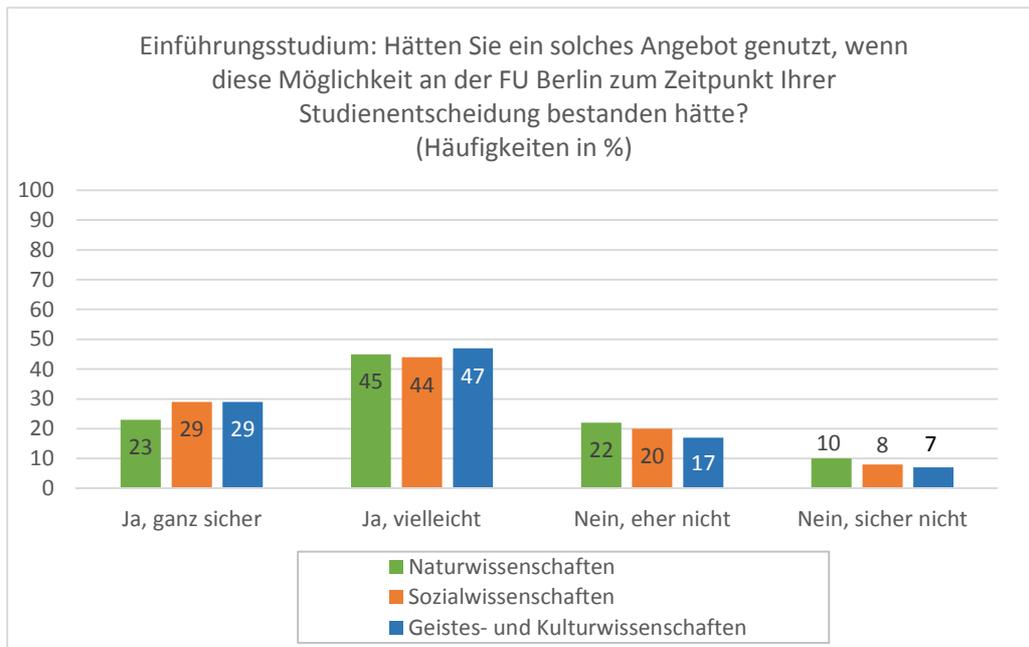


Abbildung 13: Interesse an einem Einführungsstudium nach Fächergruppe

3.2 Beurteilung des Studienangebots und der Studienbedingungen im (Kern-) Fach

Im Folgenden wird für die Einschätzungen verschiedener Aspekte der Qualität von Studium und Lehre geprüft, ob Unterschiede zwischen den Fächergruppen bestehen, sowie – wo dies möglich ist – ob signifikante Veränderungen zu den entsprechenden Einschätzungen der Bachelorstudierenden im Sommersemester 2010 vorliegen. In diesen Analysen wurde stets für die unterschiedliche Zusammensetzung der Substichproben in Bezug auf Geschlecht und Fachsemester kontrolliert. Sofern signifikante Unterschiede vorliegen, werden die Mittelwerte graphisch in Form von Liniendiagrammen dargestellt. Die Einschätzungen wurden meist auf achtstufigen Antwortskalen von 1= „trifft nicht zu“ bis 8= „trifft zu“ erhoben. Bei abweichendem Format der Antwortskala wird dieses in dem jeweiligen Abschnitt berichtet.

3.2.1 Beurteilung des Studienaufbaus und des Modulaufbaus im Vergleich zu 2010

Studienaufbau

Die Gesamtkonstruktion der Studiengänge (Aufbau und Struktur, inhaltliche Breite des Lehrangebots, Stimmigkeit des Curriculums, Wahlmöglichkeiten, Theorie-Praxis-Verknüpfung sowie Einbezug aktueller Forschungsergebnisse) wurde 2015 signifikant besser bewertet als 2010¹⁹. Der Unterschied entspricht einem kleinen bis mittleren Effekt ($g=0,38$). Zwischen den Fächergruppen ist der Unterschied in den Urteilen – unabhängig vom Erhebungszeitpunkt – nicht signifikant. Es besteht allerdings ein signifikanter Interaktionseffekt²⁰ zwischen Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt: Der Unterschied in den Bewertungen zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten ist in den Sozialwissenschaften größer als in den anderen Fächergruppen (vgl. Abbildung 14).

Modulaufbau

Die Einschätzungen der Konstruktion der Module in Bezug auf die inhaltliche/thematische Abstimmung der Lehrveranstaltungen waren 2015 signifikant²¹ positiver als 2010. Der Unterschied zwischen den Erhebungszeitpunkten ist aber sehr klein ($g=0,12$). Weiterhin besteht in den Urteilen zum Modulaufbau ein signifikanter Unterschied²² zwischen den Fächergruppen. Studierende der Naturwissenschaften kamen – unabhängig vom Erhebungszeitpunkt – zu positiveren Einschätzungen als Studierende der Geistes- und Kulturwissenschaften. Der Mittelwertunterschied entspricht einem kleinen Effekt ($g=0,31$). Darüber hinaus besteht ein signifikanter Interaktionseffekt²³ zwischen Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt: Während die Bewertungen in den Sozial- sowie in den Geistes- und Kulturwissenschaften 2015 besser sind als 2010, kommen die Studierenden in den Naturwissenschaften

¹⁹ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=272,76$ ($df_1=1$; $df_2=7140,54$), $sign.=.000$.

²⁰ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=3,75$; $df_1=2$; $df_2=7135,19$; $sign.=.024$.

²¹ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=23,67$; $df_1=1$; $df_2=6871,17$; $sign.=.000$.

²² Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=4,24$; $df_1=2$; $df_2=31,15$; $sign.=.024$.

²³ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=15,76$; $df_1=2$; $df_2=6865,92$; $sign.=.000$.

2015 zu weniger positiven Einschätzungen als 2010 – diese liegen aber dennoch weiterhin über den Urteilen in den anderen beiden Fächergruppen (vgl. Abbildung 15). Die Unterschiede zwischen den Fächergruppen sind somit 2015 kleiner als 2010.

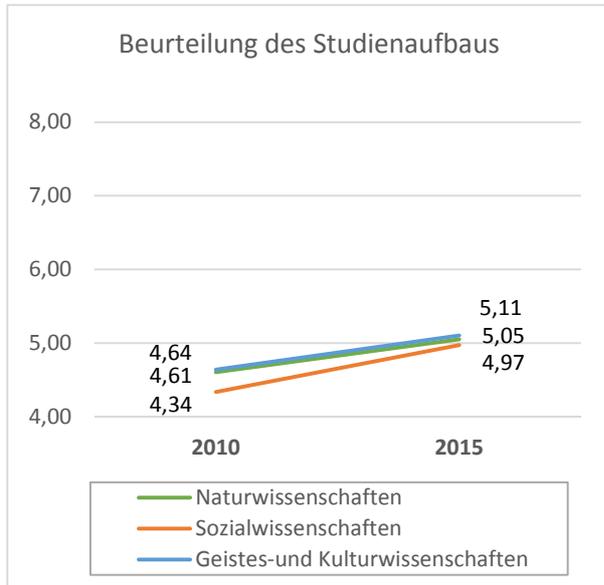


Abbildung 14: Beurteilung des Studienaufbaus nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

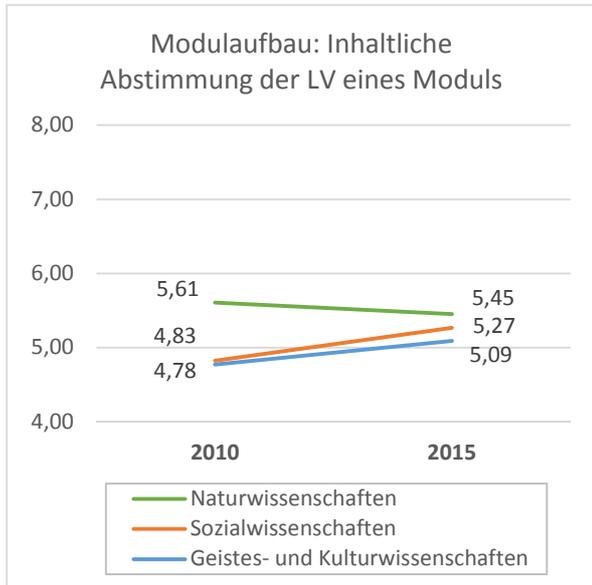


Abbildung 15: Beurteilung des Modulaufbaus nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

Zur Einschätzung des Aufbaus der Module wurden 2015 zwei weitere Items verwendet, für die aus der Bachelorbefragung 2010 keine Ergebnisse vorliegen: „Die Prüfungsformen (Klausuren, Hausarbeiten, mündliche Prüfungen) passten gut zu den in den Lehrveranstaltungen vermittelten Inhalten.“ und „Die Module waren in der vorgesehenen Zeit studierbar.“ Im Folgenden werden hierfür fächergruppendifferenzierte Befunde dargestellt.

Passung der Prüfungsformen zu den Lehrinhalten

Die Einschätzungen unterscheiden sich signifikant zwischen den Fächergruppen²⁴ (bei Kontrolle von Geschlecht und Fachsemester). Studierende der Geistes- und Kulturwissenschaften schätzten die Passung der Prüfungsformen zu den in der Lehrveranstaltung vermittelten Inhalten höher ein als Studierende der Sozialwissenschaften (vgl. Abbildung 16). Es handelt sich allerdings um einen kleinen Unterschied ($g=0,20$).

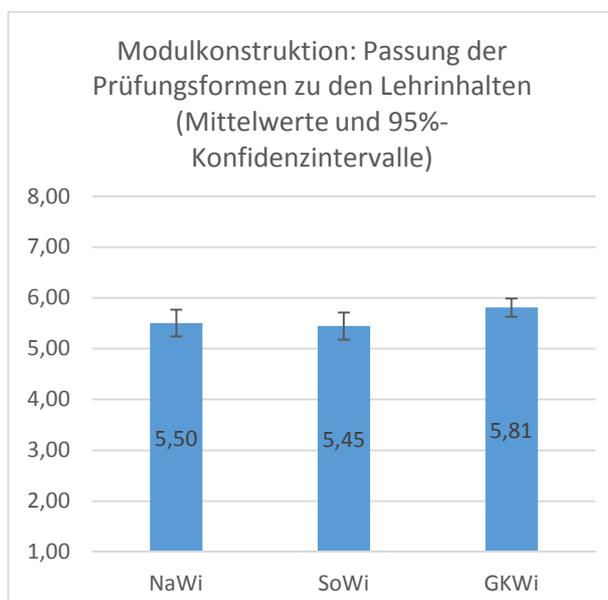


Abbildung 16: Passung der Prüfungsformen zu den Lehrinhalten nach Fächergruppe

Studierbarkeit der Module in der vorgesehenen Zeit

Die Einschätzungen der Studierbarkeit der Module unterscheiden sich signifikant zwischen den Fächergruppen²⁵: Studierende der Naturwissenschaften kamen seltener zu der Einschätzung, dass die Module in der vorgesehenen Zeit studierbar sind als Studierende der beiden anderen Fächergruppen (vgl. Abbildung 17). Die Mittelwertunterschiede entsprechen in beiden Fällen mittleren Effekten (SoWi-NaWi: $g=0,50$; GKWi-NaWi: $g=0,44$).

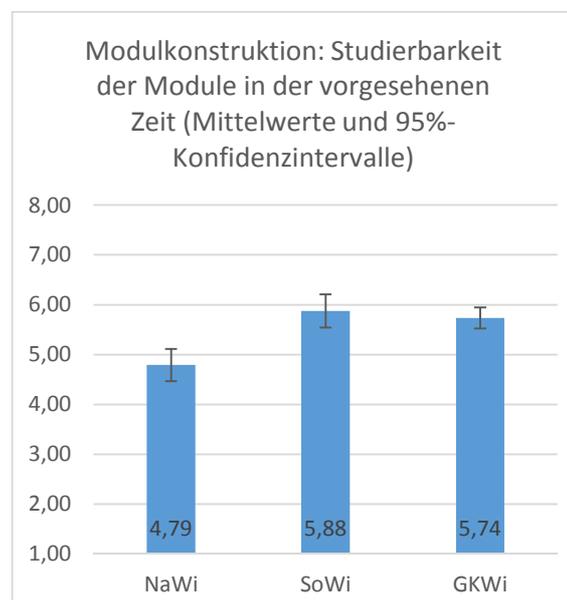


Abbildung 17: Studierbarkeit der Module in der vorgesehenen Zeit nach Fächergruppe

3.2.2 Beurteilung der Studieneingangsphase im Vergleich zu 2010

Studieneingangsphase

Die Studieneingangsphase hat eine wichtige Funktion für die Orientierung an der Hochschule, im Fach und für die Überprüfung der eigenen Studienwahl. Sie sollte einen Überblick über das Fach geben sowie relevante Grundlagen für das weitere Studium vermitteln. Die Studienein-

²⁴ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=3,40$ ($df1=2$; $df2=31,87$), $sign.=.046$.

²⁵ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F= 13,68$ ($df1=2$; $df2=43,11$), $sign.=.000$.

gangsphase wurde – unabhängig von der Fachkultur – von den Bachelorstudierenden 2015 signifikant besser bewertet als 2010²⁶, wobei der Unterschied als klein zu bezeichnen ist ($g=0,18$). Zwischen den Fächergruppen ist der Unterschied nicht signifikant (vgl. Abbildung 18).

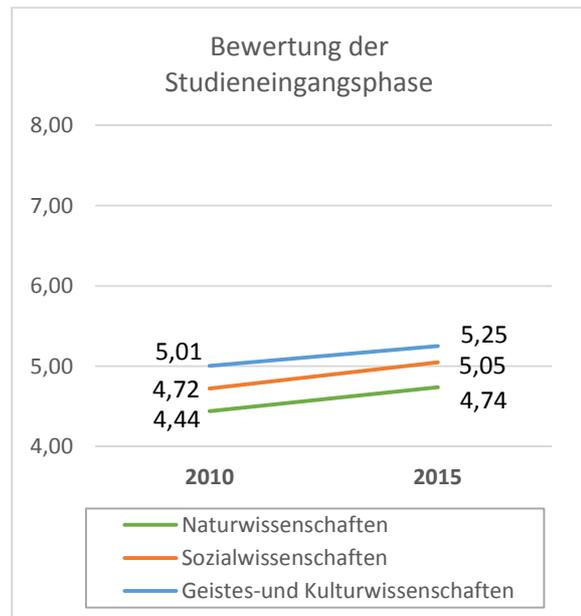


Abbildung 18: Beurteilung der Studieneingangsphase nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

²⁶ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=60,93$ ($df_1=1$; $df_2=7166,62$), $sign.=.000$.

3.2.3 Beurteilung der Transparenz der Studien- und Prüfungsanforderungen im Vergleich zu 2010

Transparenz der Studienanforderungen

Die Beurteilung der Klarheit und Transparenz der Studienanforderungen unterscheidet sich signifikant zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten²⁷, nicht jedoch zwischen den Fächergruppen. Die Einschätzungen waren 2015 etwas positiver als 2010, der Unterschied ist aber sehr klein ($g=0,14$) (vgl. Abbildung 19).

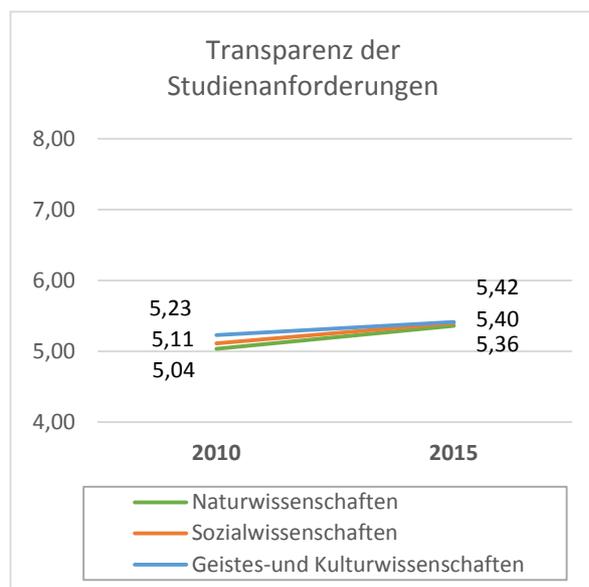


Abbildung 19: Transparenz der Studienanforderungen nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

Transparenz der Prüfungsanforderungen

Die Prüfungsanforderungen wurden von den Studierenden 2015 signifikant²⁸ transparenter wahrgenommen als 2010, der Unterschied ist allerdings klein ($g=0,15$). Zwischen den Fächergruppen unterscheiden sich die Einschätzungen nicht signifikant (vgl. Abbildung 20).

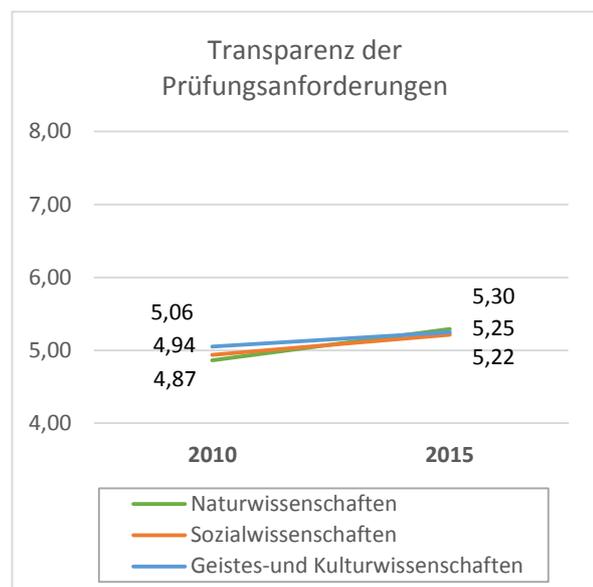


Abbildung 20: Transparenz der Prüfungsanforderungen nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

3.2.4 Beurteilung der Studienanforderungen und des Workloads im Vergleich zu 2010

Höhe der Studienanforderungen

Einschätzungen zur Passung der Studienanforderungen wurden 2015 sowohl in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad als auch in Bezug auf den Stoffumfang auf einer Antwortskala von 1= „zu niedrig“, 2= „eher zu niedrig“, 3= „genau richtig“, 4= „eher zu hoch“ und 5= „zu hoch“ erhoben. Absolut betrachtet zeigen die Einschätzungen, dass die Studienanforderungen als genau richtig bis eher zu hoch eingeschätzt werden. Sowohl für die Schwierigkeit²⁹ als auch für den Stoffumfang³⁰ unterscheiden

²⁷ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=34,56$ ($df_1=1$; $df_2=7105,99$); $sign.=.000$

²⁸ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=40,52$ ($df_1=1$; $df_2=7088,65$), $sign.=.000$

²⁹ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=11,23$ ($df_2=$; $df_2=32,74$); $sign.=.000$

³⁰ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=10,52$ ($df_2=$; $df_2=39,61$); $sign.=.000$

sich die Urteile der Studierenden signifikant zwischen den Fächergruppen (bei Kontrolle von Geschlecht und Fachsemester). Die Anforderungen in den naturwissenschaftlichen Fächern werden höher eingeschätzt als in den sozialwissenschaftlichen und den geistes-/kulturwissenschaftlichen Fächern (vgl. Abbildung 21). Die Unterschiede zwischen den Fächergruppen entsprechen mittleren bis großen Effekten ($g=0,34$ bis $g=0,67$)³¹.

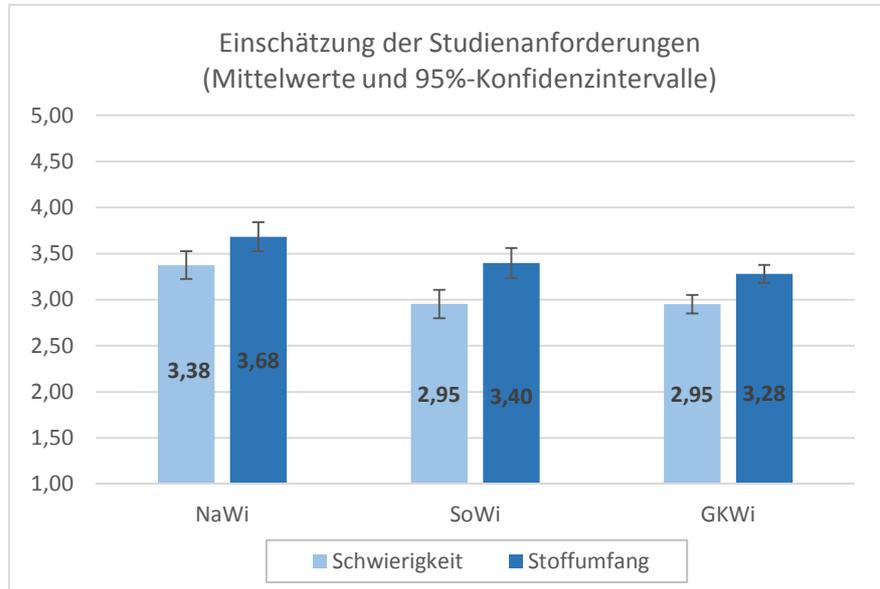


Abbildung 21: Einschätzung der Studienanforderungen nach Fächergruppe

Passung des Workloads

Sowohl zwischen den Fächergruppen³² als auch zwischen den Erhebungszeitpunkten³³ zeigen sich (nach Kontrolle von Geschlecht und Fachsemester) signifikante Unterschiede in der Häufigkeit der Einschätzung, dass der tatsächliche eigene Zeitaufwand für das Studium deutlich *über* dem in der Studienordnung veranschlagten liegt. 2015 übersteigt aus der Sicht der Studierenden ihr Workload seltener den veranschlagten als 2010, der Unterschied ist aber klein ($g=0,13$). In den Naturwissenschaften lag der tatsächliche

Unterschiede im Workload für einen Leistungspunkt zwischen den Modulen

Weiterhin ist die wahrgenommene Unterschiedlichkeit in Bezug auf den Workload, der in den verschiedenen (Kern)Fach-Modulen für einen Leistungspunkt zu erbringen ist, 2015 im Vergleich zu 2010 (nach Kontrolle von Geschlecht und Fachsemester) signifikant³⁴ zurückgegangen. Es handelt sich um einen kleinen Unterschied ($g=0,20$). Auch diese Einschätzungen unterscheiden sich signifikant³⁵ zwischen den Fächergruppen: In den Naturwissenschaften nahmen Studierende eine größere Varianz

³¹ Die Mittelwertunterschiede in den Einschätzungen der Schwierigkeit entsprechen Effektgrößen von $g=0,62$ (NaWi-SoWi) bzw. $0,67$ (NaWi-GKWi). Die Mittelwertunterschiede in den Einschätzungen des Stoffumfangs entsprechen mittleren Effektgrößen: $g=0,5$ (NaWi-GKWi) bzw. $0,34$ (NaWi-SoWi).

³² Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=20,91$ ($df_1=2$; $df_2=31,74$), $sign.=.000$

³³ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=28,65$ ($df_1=$; $df_2=6989,26$); $sign.=.000$

³⁴ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=69,98$ ($df_1=1$; $df_2=7036,99$); $sign.=.000$

³⁵ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=3,53$ ($df_1=2$; $df_2=29,51$); $sign.=.042$.

Workload in den Einschätzungen der Studierenden deutlich häufiger über dem veranschlagten Workload als in den beiden anderen Fächergruppen (vgl. Abbildung 22). Bei den Fächergruppenunterschieden handelt sich um mittlere Effekte (NaWi-SoWi: $g=0,59$; NaWi-GKWi: $g=0,51$).

des zeitlichen Aufwands für einen Leistungspunkt zwischen den Modulen wahr als die Studierenden der Geistes- und Kulturwissenschaften (vgl. Abbildung 23). Dieser Unterschied ist ebenfalls klein ($g=0,19$).

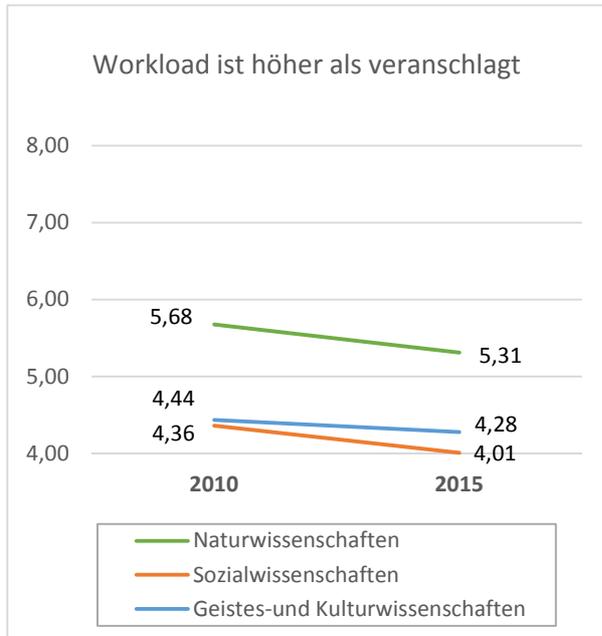


Abbildung 22: Workload Ist-Soll-Vergleich nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

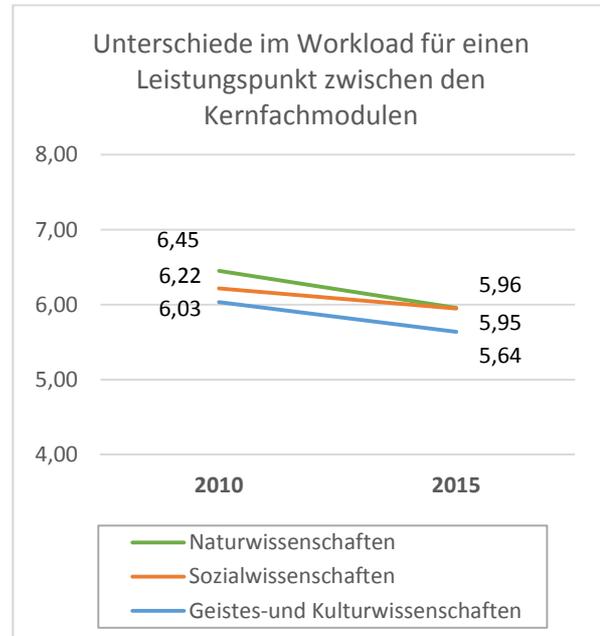


Abbildung 23: Workload-Varianz zwischen (Kern-)Fach-Modulen nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

3.2.5 Beurteilung der Lehr- und Betreuungsqualität im Vergleich zu 2010

Lehrqualität

Die Qualität der Lehre wurde 2015 signifikant³⁶ besser bewertet als 2010 (unter Kontrolle von Geschlecht und Fachsemester), der Mittelwertunterschied ist allerdings sehr klein ($g=0,10$). Weiterhin unterscheidet sich die Qualität der Lehre auch zwischen den Fächergruppen³⁷ signifikant: In den Geistes- und Kulturwissenschaften wurde die Lehre – unabhängig vom Erhebungszeitpunkt – besser bewertet als in den Natur- und Sozialwissenschaften (vgl. Abbildung 24). Es handelt sich hierbei um kleine Unterschiede (GKWi-NaWi: $g=0,31$; GKWi-SoWi: $g=0,27$).

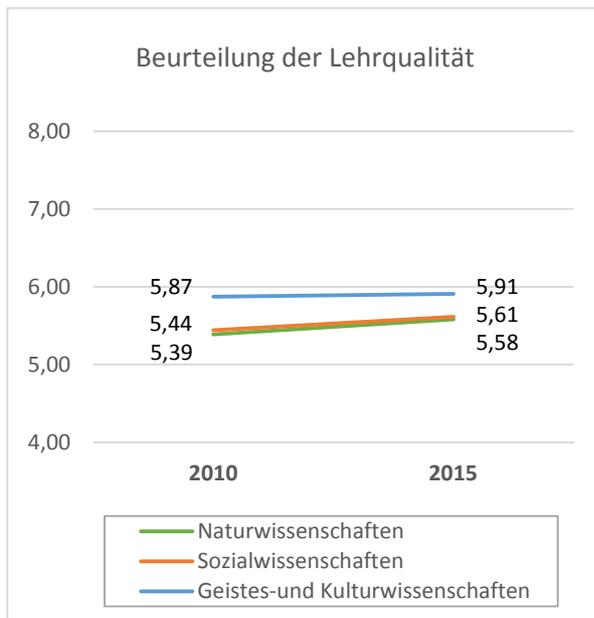


Abbildung 24: Beurteilung der Lehrqualität nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

Qualität der Betreuung und Unterstützung

Die Betreuung und Unterstützung durch die Lehrenden wurde 2015 (unter Kontrolle von Geschlecht und Fachsemester) signifikant³⁸ besser bewertet als 2010. Der Unterschied ist ebenfalls klein ($g=0,20$). Weiterhin unterscheidet sich die Qualität der Betreuung durch die Lehrenden signifikant zwischen den Fächergruppen³⁹: In den Geistes- und Kulturwissenschaften fühlten sich Studierende unabhängig vom Erhebungszeitpunkt besser betreut als in den Natur- und Sozialwissenschaften (vgl. Abbildung 25). Es handelt sich um kleine bis mittlere Unterschiede (jeweils $g=0,38$).

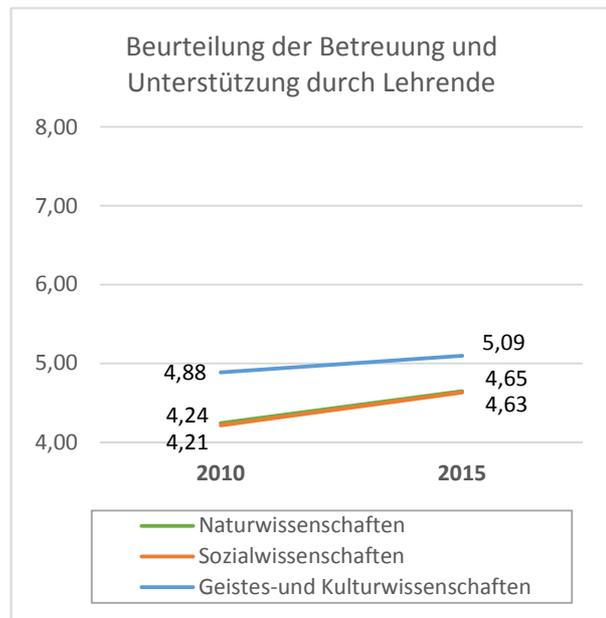


Abbildung 25: Beurteilung der Betreuung und Unterstützung nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

Die Ergebnisse im Vergleich zeigen darüber hinaus, dass die Qualität der Lehre absolut betrachtet deutlich besser bewertet wird als die Qualität der Betreuungs- und Unterstützungsleistungen durch die Lehrenden.

³⁶ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=16,71$ ($df_1=1$; $df_2=7036,65$), $sign.=.000$.

³⁷ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=6,92$ ($df_1=2$; $df_2=27,64$), $sign.=.004$.

³⁸ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=98,67$ ($df_1=1$; $df_2=7013,01$), $sign.=.000$.

³⁹ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=10,50$ ($df_1=2$; $df_2=30,50$), $sign.=.000$.

Betreuung in der Studienabschlussphase

In Bezug auf die Betreuung in der Studienabschlussphase zeigt sich (nach Kontrolle von Geschlecht und Fachsemester) weder zwischen den Fächergruppen noch zwischen den Erhebungszeitpunkten ein signifikanter Unterschied⁴⁰ (vgl. Abbildung 26). Da hier im Unterschied zu den übrigen Analysen jedoch die Stichprobe deutlich kleiner ist, da diese Frage nur von Studierenden in der Abschlussphase ihres Studiums beantwortet wurde (rund 25%), wurde hier auch ohne signifikanten Fächergruppenunterschied die Effektgröße berechnet: Der Mittelwertunterschied zwischen den Natur- und den Sozialwissenschaften ist klein ($g=0,21$).

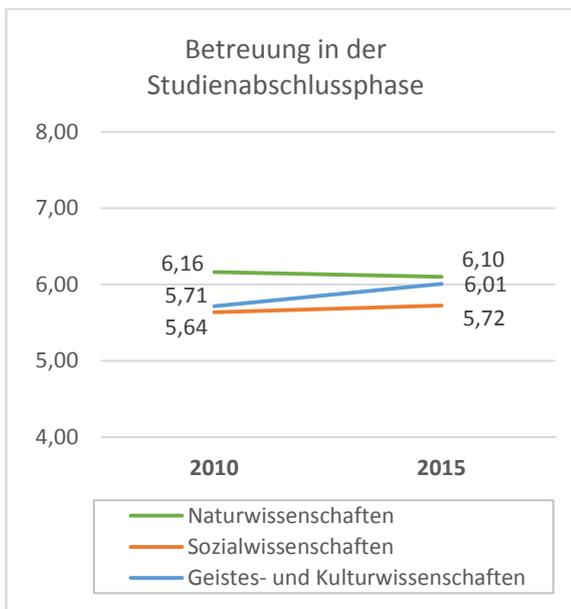


Abbildung 26: Betreuung in der Abschlussphase nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

3.2.6 Beurteilung des Studienklimas

Studienklima

Die Einschätzung des Studienklimas (Kurzskaala mit 3 Items, die das Finden von Kontakten zu Kommiliton(inn)en, die Arbeitsatmosphäre in den Lerngruppen und das Finden von Ansprechpartner(innen) bei Problemen erfassen) unterscheidet sich signifikant⁴¹ zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten. Das Studienklima wurde 2015 – unabhängig von der Fachkultur – signifikant besser bewertet. Der Unterschied ist aber sehr klein ($g=0,09$). Weiterhin unterscheiden sich die Einschätzungen – unabhängig vom Erhebungszeitpunkt – signifikant zwischen den Fächergruppen⁴²: Das Studienklima wurde in den Naturwissenschaften besser bewertet als in den beiden anderen Fächergruppen. (vgl. Abbildung 27). Die Unterschiede sind eher klein (NaWi-GKWi: $g=0,31$; NaWi-SoWi: $g=0,21$).

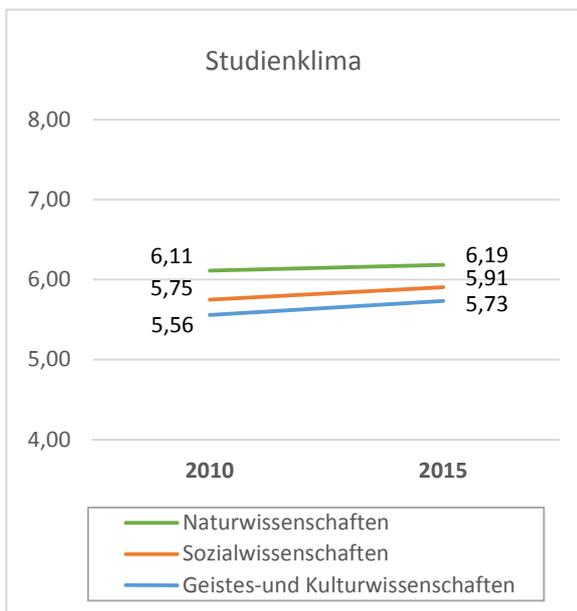


Abbildung 27: Beurteilung des Studienklimas nach Fächergruppe

⁴⁰ Hier ist die Fallzahl deutlich geringer, da nur ein Teil der Studierenden sich bereits in der Studienabschlussphase befand.

⁴¹ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=13,70$ ($df_1=2$; $df_2=7036, 22$), $sign.=.000$.

⁴² Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=7,55$ ($df_1=2$; $df_2=32,57$), $sign.=.002$.

3.2.7 Beurteilung der sozialen Eingebundenheit und der Lehrenden-Studierenden-Beziehung

Soziale Eingebundenheit

Die soziale Eingebundenheit der Studierenden wurde 2015 mit Hilfe einer Skala erhoben (6 Items, Cronbachs Alpha = .84; Quelle: vgl. Blüthmann et al., 2013). Die Items sollten von den Befragten auf 8-stufigen Antwortskalen von 1= „trifft nicht zu“ bis 8= „trifft zu“ beantwortet werden. Da nur ein Teil dieser Items bereits in der Bachelorbefragung 2010 verwendet wurde (vgl. 3.2.6 zum Studienklima), werden in Abbildung 28 zusätzlich Ergebnisse des Fächergruppenvergleichs für die Skala dargestellt

Die Einschätzungen unterscheiden sich signifikant⁴³ zwischen den Fächergruppen (bei Kontrolle von Geschlecht und Fachsemester): In den Naturwissenschaften schätzen die Studierenden ihre soziale Eingebundenheit höher ein als Studierende in den Sozialwissenschaften ($g=0,31$) und als Studierende in den Geistes- und Kulturwissenschaften ($g=0,41$) (vgl. Abbildung 28).

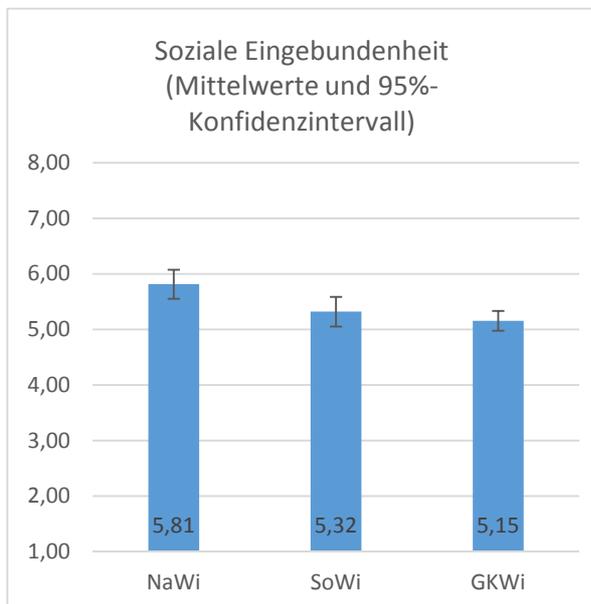


Abbildung 28: Beurteilung der sozialen Eingebundenheit nach Fächergruppe

Lehrenden-Studierenden-Beziehung

Für das Zugehörigkeitsgefühl im Studium ist nicht nur die Beziehung zu Peers relevant, sondern auch die Beziehung zu den Lehrenden. Diese wurde 2015 über eine Skala erfasst (3 Items, Cronbachs Alpha=.89; Quelle: vgl. Blüthmann et al., 2013). Die Items sollten von den Befragten auf 6-stufigen Antwortskalen von 1= „trifft gar nicht zu“ bis 6= „trifft völlig zu“ beantwortet werden.

Die Einschätzungen unterscheiden sich nicht signifikant zwischen den Fächergruppen (bei Kontrolle von Geschlecht und Fachsemester) (vgl. Abbildung 29).

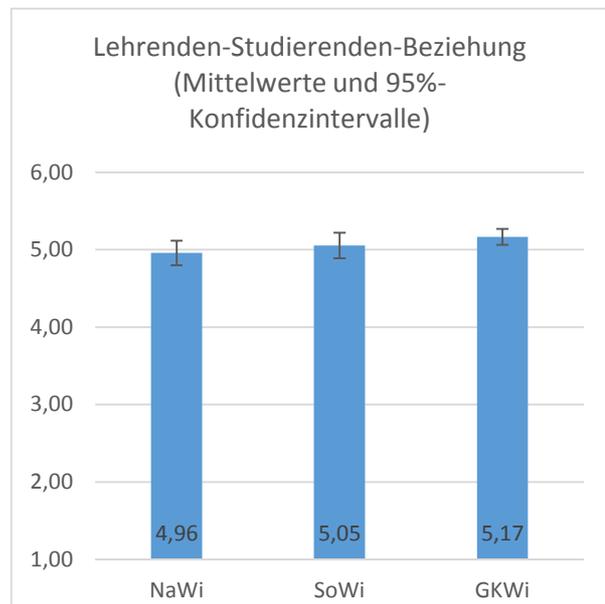


Abbildung 29: Beurteilung der Lehrenden-Studierenden-Beziehung nach Fächergruppe

⁴³ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=9,28$; $df1=2$; $df2=35,33$; $sign.=.001$.

3.2.8 Beurteilung der Prüfungsorganisation im Vergleich zu 2010

Prüfungsorganisation

Für die Bewertung der Prüfungsorganisation (Item: „Die Prüfungstermine waren gut organisiert.“) zeigt sich ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt⁴⁴, d.h. die Veränderungen über die Zeit sind in den Fächergruppen unterschiedlich. Während die Urteile in den Sozialwissenschaften und in den Geistes- und Kulturwissenschaften 2015 deutlich positiver ausfielen als 2010, sind sie in den Naturwissenschaften zu beiden Erhebungszeitpunkten fast unverändert (vgl. Abbildung 30).

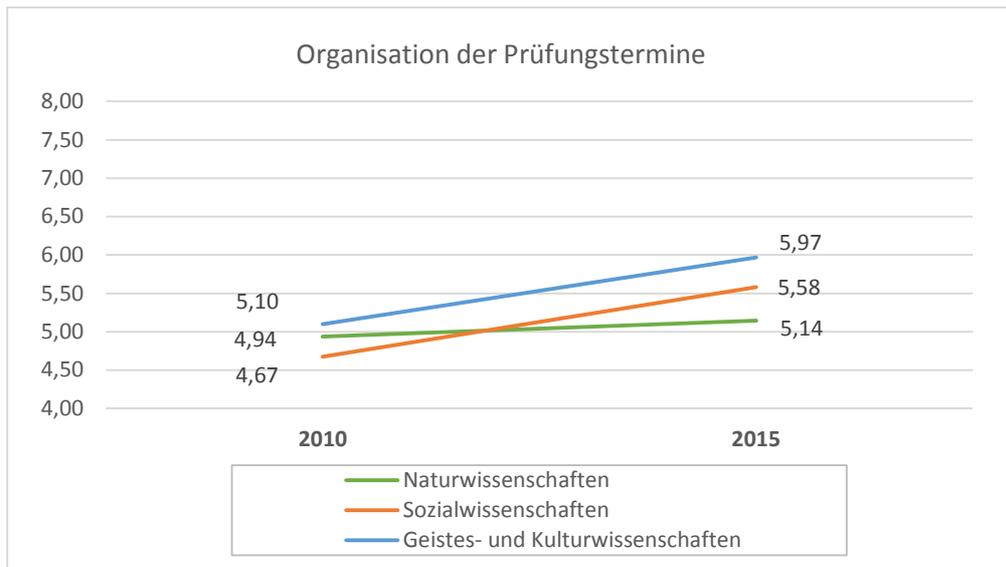


Abbildung 30: Organisation der Prüfungstermine nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

2015 wurde die Prüfungsorganisation mit Hilfe von zwei Items erfasst (Cronbachs Alpha= .74). Die Einschätzungen der Studierenden 2015 unterscheiden sich auch in Bezug auf das zweite Item, das 2015 ergänzt wurde, d.h. für die Bewertung der Information zum Prüfungsverfahren, nicht signifikant zwischen den drei Fächergruppen.

⁴⁴ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=10,58$; $df_1=2$; $df_2=5247,59$; $sign.=.000$.

3.3 Beurteilung der Modulangebote (Nebenfächer)

Über die Urteile zum (Kern-)Fach hinaus, wurden für einige der Aspekte auch Einschätzungen der Modulangebote (Nebenfächer) erfasst. Im Folgenden wird zunächst die Datengrundlage dargelegt (vgl. Kap. 3.3.1). In den Kapiteln 3.3.2 bis 3.3.7 wird untersucht, ob sich die Einschätzungen der Modulangebote zwischen den Fächergruppen sowie zwischen Studierenden mit und ohne Lehramtsbezug unterscheiden. Die Daten wurden hierfür – analog zum Verfahren für die (Kern)Fächer – mit einem Gewicht für die Modulangebote gewichtet (vgl. Kap. 4.3.2 im Anhang), so dass möglichst repräsentative Aussagen über die Modulangebote resultieren. Ein Vergleich zu Ergebnissen der Bachelorbefragung 2010 ist hier nicht möglich, da 2015 Einschätzungen der Modulangebote bezüglich anderer Aspekte erfasst wurden als 2010.

3.3.1 Datengrundlage für die Beurteilungen der Modulangebote

40 Prozent der 2015 befragten Bachelorstudierenden studierten einen Kombinations-Bachelorstudiengang, davon 66% ohne und 34% mit Lehramtsbezug. Diejenigen, die einen Kombinations-Bachelorstudiengang mit Lehramtsbezug studierten, belegten entsprechend der Vorgaben stets ein 60 LP-Modulangebot. Von denjenigen, die einen Kombinations-Bachelorstudiengang ohne Lehramtsbezug studierten, studierte die Mehrheit (78%) ein 60 LP-Modulangebot, 16% studierten zwei 30-LP Modulangebote und 6% ein 30 LP-Modulangebot⁴⁵. Tabelle 2 zeigt die Häufigkeit der Kernfach-Nebenfach-Kombinationen nach Fächergruppen. Hierfür wurden die 60 LP-Modulangebote bzw. das erste 30 LP-Modulangebot berücksichtigt. Tabelle 3 stellt die Datengrundlage für die Modulangebote nach Fächergruppe und Lehramtsbezug dar.

Studierte Fächerkombinationen (Kernfach-Modulangebot)

Tabelle 2: Häufigkeiten (ungewichtet) der Fächergruppenkombinationen von Kernfach und Nebenfach⁴⁶

Fächergruppe des Kernfachs	Fächergruppe des 60 LP-(bzw. des ersten 30 LP-) Modulangebots			
	Naturwissenschaften	Sozialwissenschaften	Geistes- u. Kulturwissenschaften	Gesamt
Naturwissenschaften	58 (52%)	14 (13%)	40 (36%)	112 (100%)
Sozialwissenschaften	52 (15%)	87 (25%)	207 (60%)	346 (100%)
Geistes- und Kulturwissenschaften	46 (5%)	242 (27%)	617 (68%)	905 (100%)
Gesamt	156 (11%)	343 (25%)	864 (63%)	1363 (100%)

Studierte Modulangebote

Tabelle 3: Datengrundlage (ungewichtet) für die Nebenfächer nach Fächergruppe und Lehramtsbezug

Fächergruppe des Modulangebots	60 LP-Modulangebot		1. 30 LP-Modulangebot	Gesamt
	Lehramtsbezug	kein Lehramtsbezug	kein Lehramtsbezug	
Naturwissenschaften	147 (33%)	7 (1%)	4 (2%)	158 (11%)

⁴⁵ Dies ist in Kombinationen mit den Kernfächern Nordamerikastudien und Judaistik der Fall.

⁴⁶ Die Gesamtfallzahl in Tabelle 2 ist etwas geringer als in Tabelle 3, da nicht von allen Studierenden, für die Angaben zum Nebenfach vorliegen, auch das Kernfach vorlag.

Sozialwissenschaften	44 (10%)	268 (36%)	32 (16%)	344 (25%)
Geistes- und Kulturwissenschaften	248 (56%)	469 (63%)	162 (82%)	879 (64%)
Gesamt	439 (100%)	744 (100%)	198 (100%)	1381 (100%)

Diejenigen, die bereits Module ihres Nebenfachs belegt hatten (dies waren 95% der Befragten in Bachelorstudiengängen ohne und 91% der Befragten in Studiengängen mit Lehramtsbezug), wurden um eine Beurteilung ihres 60 LP-Modulangebots bzw. ihres ersten 30 LP-Modulangebots hinsichtlich folgender Aspekte gebeten:

- Klarheit und Transparenz der Studien- und Prüfungsanforderungen
- Beurteilung der Studienanforderungen in Bezug auf Schwierigkeitsgrad und Stoffumfang
- Beurteilung des Studienklimas und der Lehrenden-Studierenden-Beziehung
- Beurteilung der Modulkonstruktion
- Studierbarkeit des Modulangebots in zeitlicher Hinsicht in Kombination mit dem Kernfach

3.3.2 Beurteilung der Klarheit und Transparenz der Studien- und Prüfungsanforderungen

Studienanforderungen

Die Einschätzungen der Transparenz der Studienanforderungen in den Modulangeboten (vgl. Abbildung 31) unterscheiden sich weder zwischen Fächergruppen noch zwischen Studierenden mit und ohne Lehramtsbezug signifikant (bei Kontrolle von Geschlecht).

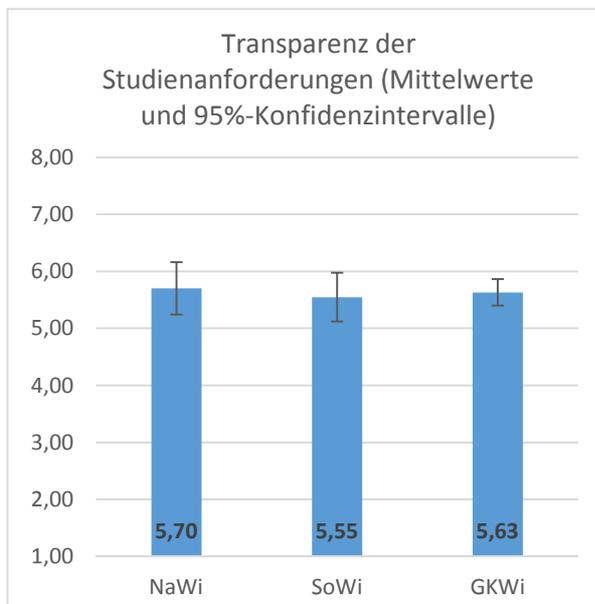


Abbildung 31: Transparenz der Studienanforderungen im Nebenfach nach Fächergruppe

Prüfungsanforderungen

Die Einschätzungen der Transparenz der Prüfungsanforderungen in den Modulangeboten (vgl. Abbildung 32) unterscheiden sich ebenfalls weder zwischen Fächergruppen signifikant noch zwischen Studierenden mit und ohne Lehramtsbezug (bei Kontrolle von Geschlecht).

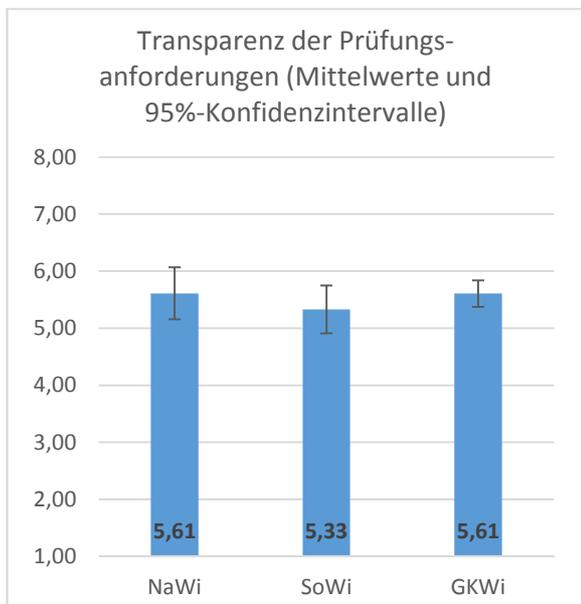


Abbildung 32: Transparenz der Prüfungsanforderungen im Nebenfach nach Fächergruppe

3.3.3 Beurteilung der Studienanforderungen im Nebenfach in Bezug auf Schwierigkeit und Stoffumfang

Einschätzungen zur Passung der Studienanforderungen in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad als auch in Bezug auf den Stoffumfang wurden auf einer Antwortskala von 1= „zu niedrig“, 2= „eher zu niedrig“, 3= „genau richtig“, 4= „eher zu hoch“ und 5= „zu hoch“ erhoben.

Schwierigkeitsgrad

Die Einschätzungen der Schwierigkeit der Studienanforderungen im Nebenfach unterscheiden sich nicht signifikant zwischen den Fächergruppen (vgl. Abbildung 33). Allerdings zeigt sich ein signifikanter Unterschied⁴⁷ zwischen Urteilen von Studierenden mit und ohne Lehramtsbezug (bei Kontrolle von Geschlecht). Studierende mit Lehramtsbezug schätzten den Schwierigkeitsgrad höher ein ($M=3,48$; $SD=0,81$) als Studierende ohne Lehramtsbezug ($M=3,18$; $SD=0,70$). Es handelt sich um einen kleinen bis mittleren Unterschied ($g=0,41$).

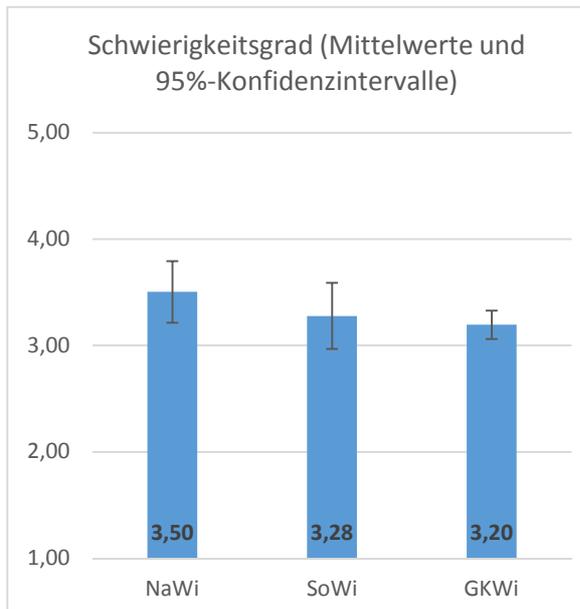


Abbildung 33: Schwierigkeitsgrad im Nebenfach nach Fächergruppe

Stoffumfang

Die Einschätzungen des Stoffumfangs im Nebenfach unterscheiden sich signifikant zwischen den Fächergruppen⁴⁸ (bei Kontrolle von Geschlecht). Der Stoffumfang in Nebenfächern der Naturwissenschaften wird höher eingeschätzt, als in Nebenfächern der Sozialwissenschaften sowie der Geistes- und Kulturwissenschaften (vgl. Abbildung 34). In beiden Fällen handelt es sich um mittlere Unterschiede ($g=0,45$). Die Einschätzungen des Stoffumfangs durch Studierende mit und ohne Lehramtsbezug unterscheiden sich nicht signifikant.

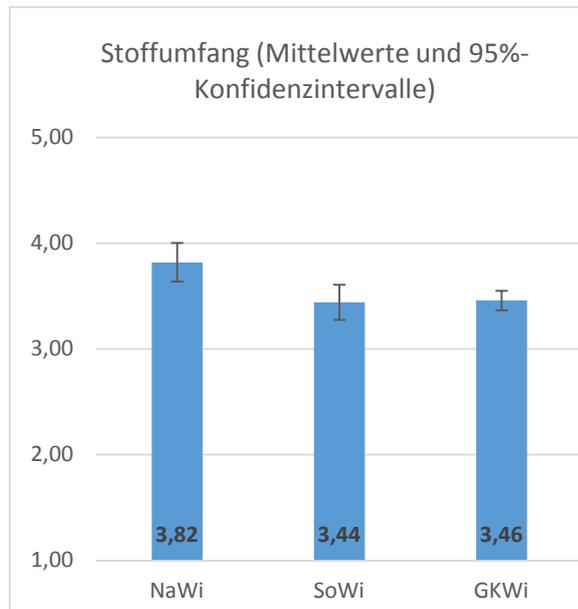


Abbildung 34: Stoffumfang im Nebenfach nach Fächergruppe

⁴⁷ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Nebenfach): $F=23,98$; $df1=1$; $df2=1070,81$; $sign.=.000$.

⁴⁸ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Nebenfach): $F=5,89$; $df1=2$; $df2=18,22$; $sign.=.011$.

3.3.4 Beurteilung der Modulkonstruktion im Nebenfach

Inhaltliche Abstimmung der Lehrveranstaltungen eines Moduls

Die Einschätzungen der inhaltlichen Passung der zu Modulen zusammengefassten Lehrveranstaltungen im Nebenfach unterscheiden sich weder zwischen den Fächergruppen noch zwischen Studierenden mit und ohne Lehramtsoption signifikant (bei Kontrolle von Geschlecht) (vgl. Abbildung 35).

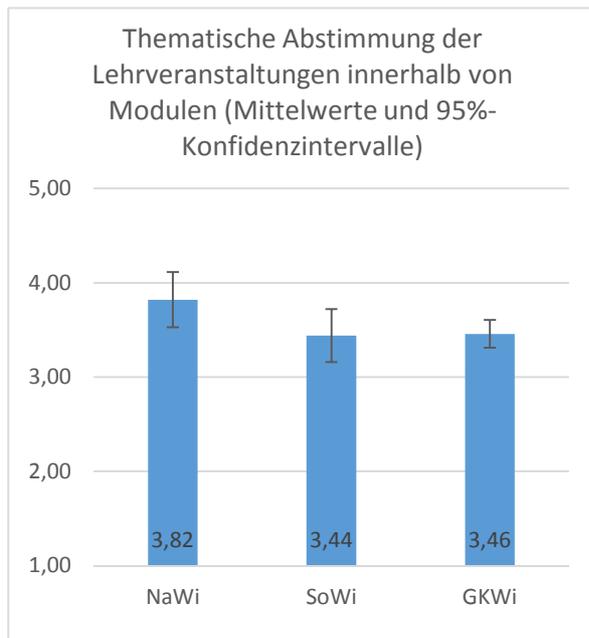


Abbildung 35: Thematische Abstimmung der LV innerhalb von Modulen im Nebenfach nach Fächergruppe

Passung der Prüfungsformen zu den Lehrveranstaltungsinhalten

Die Einschätzungen der Passung von Lehrinhalten und Prüfungsformen im Nebenfach unterscheiden sich signifikant zwischen den Fächergruppen⁴⁹ (bei Kontrolle von Geschlecht). In Nebenfächern der Geistes- und Kulturwissenschaften wurde diese Passung höher eingeschätzt als in Nebenfächern der Naturwissenschaften (vgl. Abbildung 36). Es handelt sich um einen kleinen bis mittleren Unterschied ($g=0,41$). Die Einschätzungen von Studierenden mit und ohne Lehramtsbezug unterscheiden sich nicht signifikant.

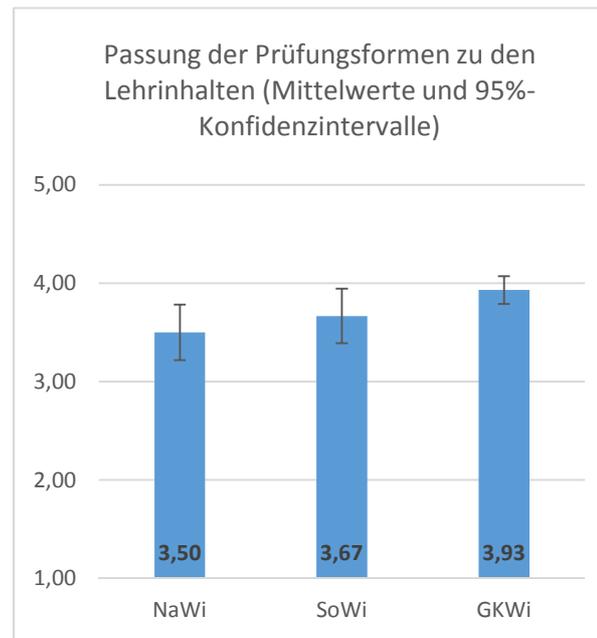


Abbildung 36: Passung der Prüfungsformen zu den Lehrinhalten im Nebenfach nach Fächergruppe

⁴⁹ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Nebenfach): $F=4,20$; $df_1=2$; $df_2=28,55$; $sign.=.025$.

Studierbarkeit der Nebenfach-Module in der vorgesehenen Zeit

Die Einschätzungen der Studierbarkeit der Module des Nebenfachs in der vorgesehenen Zeit unterscheiden sich signifikant⁵⁰ zwischen Fächergruppen (bei Kontrolle von Geschlecht und Lehramtsoption des Studiengangs). Studierende mit einem Nebenfach im Bereich der Naturwissenschaften kamen seltener zu dem Urteil, dass die Module in der vorgesehenen Zeit studierbar waren als Studierende mit einem Nebenfach aus den Fächergruppen der Sozialwissenschaften sowie der Geistes- und Kulturwissenschaften (vgl. Abbildung 37). Der Mittelwertunterschied zwischen Sozial- und Naturwissenschaften entspricht einem mittleren bis großen Effekt ($g=0,66$), der Unterschied zwischen Geistes- und Kulturwissenschaften und Naturwissenschaften entspricht einem mittleren Effekt ($g=0,59$). Die Einschätzungen von Studierenden mit und ohne Lehramtsoption unterscheiden sich nicht signifikant.

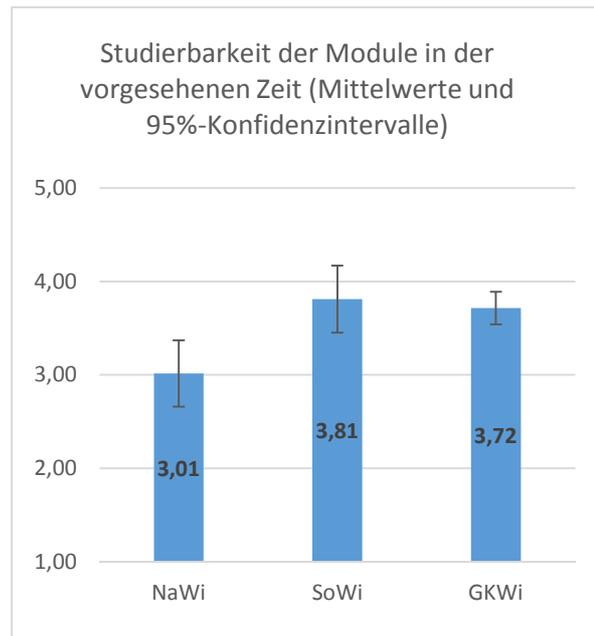


Abbildung 37: Studierbarkeit der Module in der vorgesehenen Zeit im Nebenfach nach Fächergruppe

⁵⁰ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Nebenfach): $F=6,20$; $df1=2$; $df2=30,17$; $sign.=.006$.

3.3.5 Beurteilung der sozialen Integration und der Lehrenden-Studierenden-Beziehung

Soziale Eingebundenheit (Studienklima)

Die Einschätzungen der sozialen Integration der Studierenden in ihrem Nebenfach unterscheiden sich signifikant zwischen den Fächergruppen⁵¹ (bei Kontrolle von Geschlecht und Lehramtsbezug). In naturwissenschaftlichen Nebenfächern schätzten Studierende ihre soziale Integration höher ein als in Nebenfächern der Sozialwissenschaften (vgl. Abbildung 38). Es handelt sich um einen mittleren Unterschied ($g=0,59$).

Der Unterschied in den Einschätzungen der sozialen Integration zwischen Studierenden mit und ohne Lehramtsoption ist marginal signifikant⁵². Studierende mit Lehramtsoption ($M=5,14$; $SD=1,69$) fühlten sich in ihrem Nebenfach stärker integriert als Studierende ohne Lehramtsoption ($M=4,87$; $SD=1,61$). Der Unterschied ist klein ($g=0,17$).

Lehrenden-Studierenden-Beziehung

Die Einschätzungen der Lehrenden-Studierenden-Beziehung im Nebenfach unterscheiden sich signifikant zwischen den Fächergruppen⁵³ (bei Kontrolle von Geschlecht und Lehramtsbezug). In Nebenfächern der Geistes- und Kulturwissenschaften wurde die Beziehung positiver eingeschätzt als in naturwissenschaftlichen Nebenfächern (vgl. Abbildung 39). Es handelt sich um einen mittleren Effekt ($g=0,50$).

Die Einschätzungen von Studierenden mit und ohne Lehramtsbezug unterscheiden sich nicht signifikant.

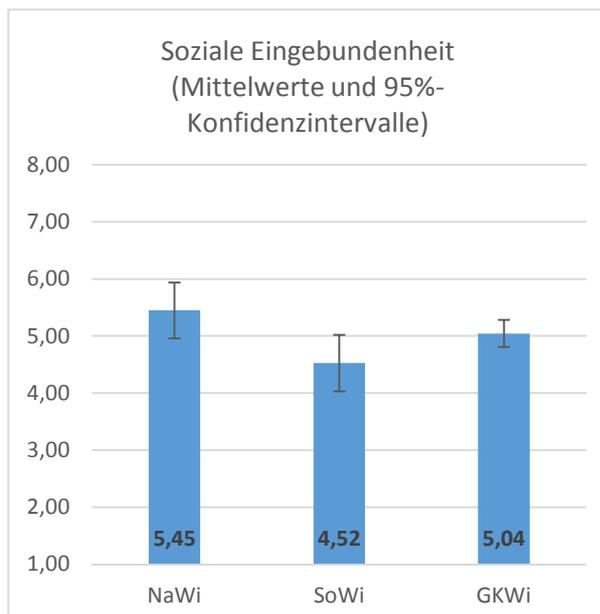


Abbildung 38: Beurteilung der sozialen Eingebundenheit im Nebenfach nach Fächergruppe

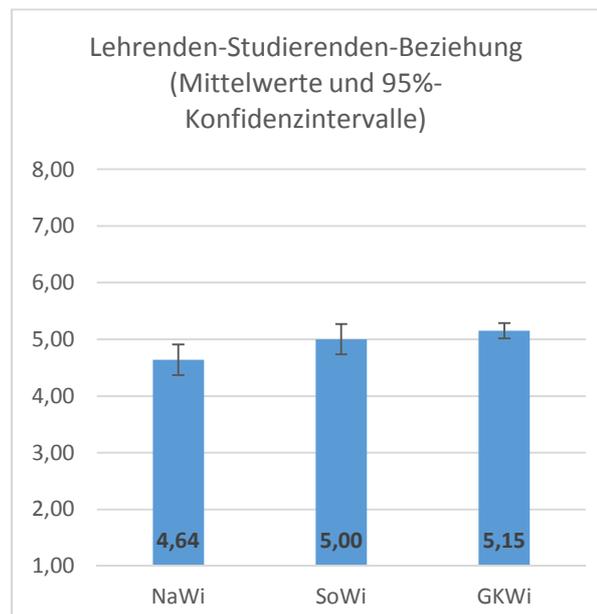


Abbildung 39: Beurteilung der Lehrenden-Studierenden-Beziehung im Nebenfach nach Fächergruppe

⁵¹ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Nebenfach): $F=3,35$; $df_1=2$; $df_2=31,02$; $sign.=.048$.

⁵² Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Nebenfach): $F=3,43$; $df_1=1$; $df_2=524,23$; $sign.=.065$.

⁵³ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Nebenfach): $F=5,24$; $df_1=2$; $df_2=25,15$; $sign.=.013$.

3.3.6 Beurteilung der Studierbarkeit des Modulangebots in Kombination mit dem Kernfach

Studierbarkeit des Modulangebots in zeitlicher Hinsicht in Kombination mit dem Kernfach

Die Einschätzungen der Studierbarkeit des Nebenfachs in Kombination mit dem Kernfach unterscheiden sich signifikant zwischen den Fächergruppen des Nebenfachs⁵⁴ (bei Kontrolle von Geschlecht, Fächergruppe des Kernfachs und Lehramtsoption). Studierende mit einem Nebenfach im Bereich der Naturwissenschaften schätzten die Studierbarkeit der Fächerkombination – unabhängig von der Fächergruppe des Kernfachs und dem Lehramtsbezug des Studiums – deutlich schlechter ein als Studierende mit Nebenfächern im Bereich der Sozialwissenschaften ($g=0,71$) oder der Geistes- und Kulturwissenschaften ($g=0,39$) (vgl. Abbildung 40).

Zudem gibt es einen signifikanten Effekt der Fächergruppe des Kernfachs⁵⁵: Studierende mit einem Kernfach im Bereich der Sozialwissenschaften beurteilten die Studierbarkeit der Fächerkombination – unabhängig vom studierten Nebenfach – besser als Studierende mit einem Kernfach im Bereich der Geistes- und Kulturwissenschaften ($g=0,22$) (vgl. Abbildung 40).

Weiterhin ist der Unterschied in den Einschätzungen der Studierbarkeit der Fächerkombination zwischen Studierenden mit und ohne Lehramtsoption signifikant⁵⁶. Studierende ohne Lehramtsoption ($M=4,16$; $SD=1,56$) schätzten die Studierbarkeit etwas besser ein ($g=0,21$) als Studierende mit Lehramtsoption ($M=3,82$; $SD=1,63$).

Zeitliche Überschneidungen zwischen Pflichtveranstaltungen des Modulangebots und Pflichtveranstaltungen des Kernfachs

Für die Einschätzungen zu zeitlichen Überschneidungen zwischen Pflichtveranstaltungen des Kern- und Nebenfachs liegt ein signifikanter Interaktionseffekt⁵⁷ zwischen der Fächergruppe des Kern- und der Fächergruppe des Nebenfachs vor (bei Kontrolle von Geschlecht und Lehramtsoption), d.h. in bestimmten Kombinationen von Kern- und Nebenfach sind zeitliche Überschneidungen häufiger als in anderen: Die Linien in Abbildung 41 stellen die Fächergruppen des Kernfachs dar, die in Kombination mit einem Nebenfach einer der drei Fächergruppen zu mehr (=1) oder weniger (=0) Überschneidungen führt. Abbildung 41 zeigt, dass Überschneidungen am häufigsten von Studierenden mit Kern- und Nebenfach im Bereich der Naturwissenschaften genannt werden und am seltensten in Kombinationen aus Sozial- und Naturwissenschaften und zwar unabhängig davon, ob das Kernfach ein sozialwissenschaftliches ist und das Nebenfach ein naturwissenschaftliches oder umgekehrt.

⁵⁴ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Nebenfach): $F=4,55$; $df1=2$; $df2=26,53$; $sign.=.020$.

⁵⁵ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Nebenfach): $F=3,26$; $df1=2$; $df2=1173,74$; $sign.=.039$.

⁵⁶ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Nebenfach): $F=5,57$; $df1=1$; $df2=514,55$; $sign.=.019$.

⁵⁷ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Nebenfach): $F=2,66$; $df1=4$; $df2=727,41$; $sign.=.032$.

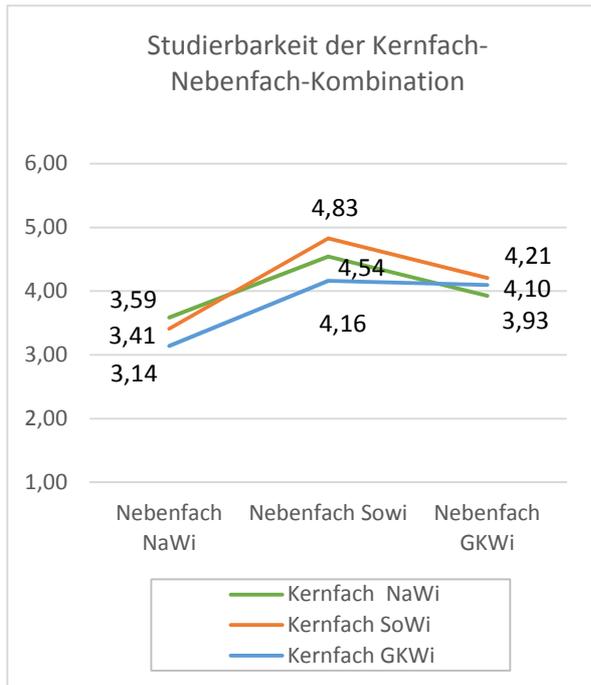


Abbildung 40: Studierbarkeit von Kern- und Nebenfach nach Fächerkombination

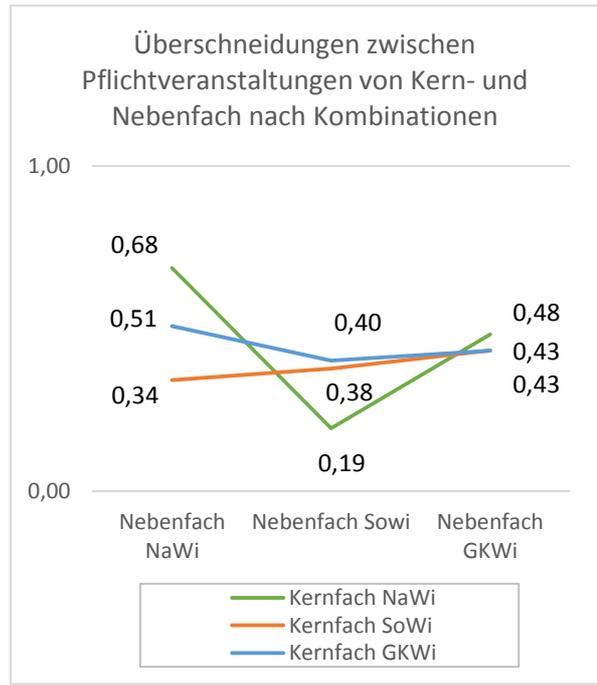


Abbildung 41: Zeitliche Überschneidungen zwischen Kern- und Nebenfach nach Fächerkombination

3.3.7 Vergleich der Einschätzungen der Modulangebote mit entsprechenden Einschätzungen der Kernfächer

Im Vergleich zu den entsprechenden Beurteilungen der (Kern-)Fächer zeigen sich folgende Unterschiede: Die Transparenz der Studien- und Prüfungsanforderungen aber auch die Schwierigkeit und der Umfang der Studienanforderungen wurden in den Modulangeboten in allen drei Fächergruppen etwas höher eingeschätzt als im (Kern-)Fach. Ihre soziale Eingebundenheit bewerten Studierende hingegen in allen drei Fächergruppen in ihrem (Kern-)Fach besser als im Nebenfach. Die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden wurde in den Sozialwissenschaften und in den Geistes- und Kulturwissenschaften von Kern- und Nebenfachstudierenden jeweils annähernd identisch bewertet. In den Naturwissenschaften bewerteten (Kern)Fach-Studierende den Umgang von Lehrenden mit Studierenden hingegen positiver als die Nebenfachstudierenden.

3.4 Beurteilung der berufsvorbereitenden Studienbereiche ABV und LBW

Studierende eines Bachelorstudiengangs mit Lehramtsoption belegen – zusätzlich zu den Modulen des Kern- und Nebenfachs – Module des Studienbestandteils der Lehramtsbezogenen Berufswissenschaft (LBW) im Umfang von 30 LP. Studierende nicht-lehramtsbezogener Studiengänge belegen stattdessen 30 LP im Bereich der Allgemeinen Berufsvorbereitung (ABV). Der Studienbereich ABV hat das Ziel, überfachliche und berufsrelevante Kompetenzen und einen Einblick in berufliche Tätigkeitsfelder zu vermitteln

Bereits Module der Allgemeinen Berufsvorbereitung absolviert hatten 61% der befragten Bachelorstudierenden. 23% gaben an, dass sie noch keine Module der ABV belegt hatten, dies aber beabsichtigten⁵⁸. Bereits ein oder mehrere Module aus dem Studienbereich der LBW hatten 13% der Befragten belegt und zwei Prozent gaben an, dass sie dies zukünftig beabsichtigten. Zwei Prozent der Befragten äußerten, dass ihnen diese Studienbereiche nicht bekannt sind.

3.4.1 Beurteilung der Allgemeinen Berufsvorbereitung (ABV)

Von denjenigen, die bereits Module der ABV belegt hatten, gaben 78% an, Module aus dem überfachlichen Angebot der ABV studiert zu haben, Module aus dem fachnahen Angebot der ABV hatten 56% belegt. Rund 5% konnten das/die belegte(n) Modul(e) nicht sicher einem dieser beiden Bereiche zuordnen. Studierende, die bereits Module der ABV belegt hatten, wurden gebeten, diese zu bewerten. Weiterhin wurden die Studierenden, die bereits ein Berufspraktikum absolviert hatten, um ihre Einschätzung gebeten – dies sind rund die Hälfte (51%) derjenigen, die einen nicht-lehramtsbezogenen Bachelorstudiengang studierten. Abbildung 42 zeigt den relativen Anteil, derjenigen, die bereits das Berufspraktikum der ABV absolviert haben an der Gruppe derjenigen, die den ABV-Bereich belegt haben, nach Studienjahren differenziert.

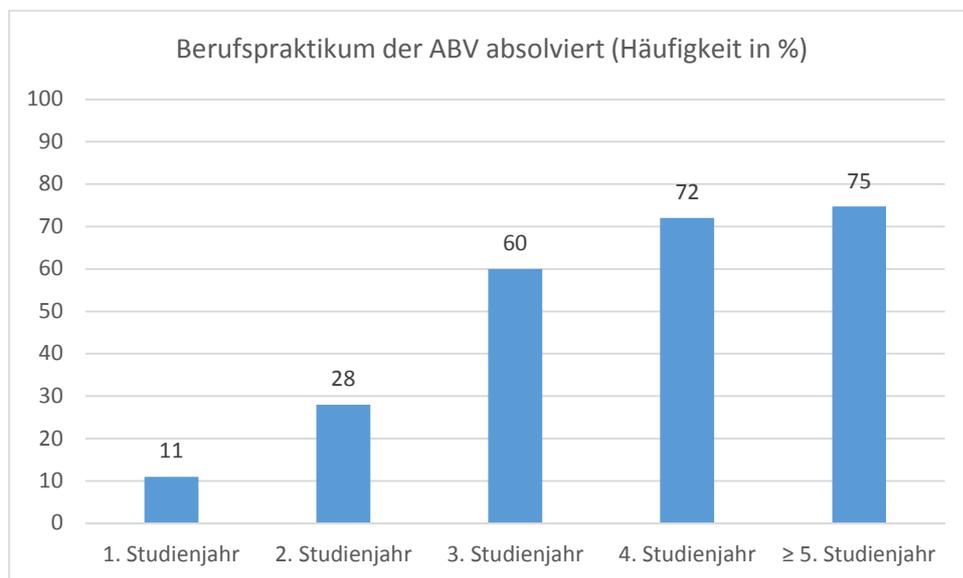


Abbildung 42: Berufspraktikum (ABV) absolviert nach Studienjahr

⁵⁸ Der überwiegende Teil dieser Studierenden befand sich im ersten Studienjahr.

ABV als sinnvolle Studienergänzung – Vergleich zu 2010

Der Studienbereich ABV wurde 2015 – unabhängig von der Fachkultur – deutlich positiver eingeschätzt als 2010. Für das in beiden Erhebungen verwendete Item „Der Studienbereich der ABV ist eine sinnvolle Ergänzung zu meinem Fachstudium“ ist der Unterschied signifikant⁵⁹. Es handelt sich um einen mittleren Effekt ($g=0,45$).

Aber auch zwischen den Fächergruppen⁶⁰ unterscheiden sich – unabhängig vom Erhebungszeitpunkt – die Einschätzungen: In den Sozialwissenschaften wurde die ABV häufiger als sinnvolle Studienergänzung gesehen als in den Geistes- und Kulturwissenschaften ($g=0,40$) (vgl. Abbildung 43).

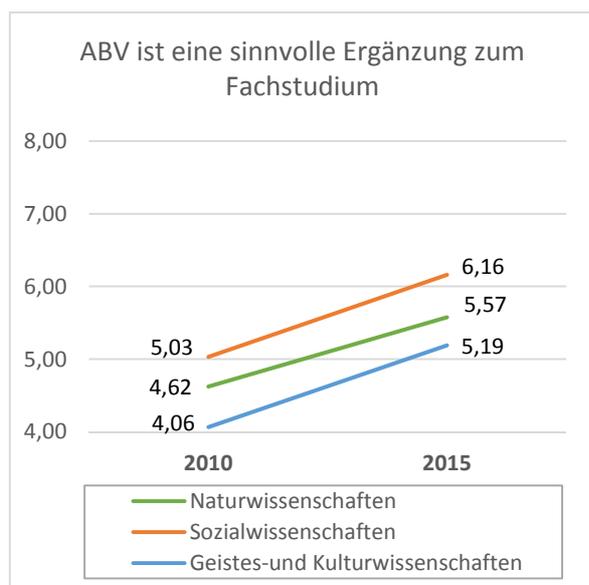


Abbildung 43: Beurteilung der ABV nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

Beurteilung der ABV und des ABV-Berufspraktikums – Fächergruppenvergleich 2015

Zur Beurteilung des Studienbereichs der ABV wurden – neben dem dargestellten Item, das auch 2010 verwendet worden ist – drei weitere Items genutzt, die im Vergleich zu 2010 überarbeitet wurden und für die folglich kein zeitlicher Vergleich möglich ist. Die insgesamt vier Items⁶¹ bilden eine Skala (Cronbachs Alpha=.88). Auf dieser Skala zeigten sich 2015 (bei Kontrolle von Geschlecht und Fachsemester) keine signifikanten Unterschiede zwischen den drei Fächergruppen: Naturwissenschaften ($M=4,92$; $SD=1,98$), Sozialwissenschaften ($M=5,37$; $SD=1,91$), Geistes- und Kulturwissenschaften ($M=4,90$; $SD=2,05$).

Gleiches gilt für die Bewertungen des Berufspraktikums, das Studierende im Bereich der ABV absolvieren: Auch hier zeigt sich kein signifikanter Unterschied zwischen von Studierenden der Naturwissenschaften ($M=5,83$; $SD=1,50$), der Sozialwissenschaften ($M=6,01$; $SD=1,45$) und der Geistes- und Kulturwissenschaften ($M=5,64$; $SD=1,52$).

⁵⁹ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=202,23$ ($df_1=1$; $df_2=4150,05$), $sign.=.000$

⁶⁰ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=6,58$ ($df_1=$; $df_2=25,25$); $sign.=.005$

⁶¹ Wortlaut der Items: „Der Studienbereich ABV ermöglicht mir eine praxisorientierte Vorbereitung auf zukünftige Tätigkeitsfelder.“; „Das Studienangebot der ABV bietet mir ausreichend Wahlmöglichkeiten, um eigene Interessenschwerpunkte zu setzen.“; „Die von mir gewählten ABV-Module ermöglichen mir den Erwerb/die Erweiterung von berufsrelevanten Kompetenzen.“

3.4.2 Beurteilung der Lehramtsbezogenen Berufswissenschaften (LBW) im Vergleich zu 2010

Der Studienanteil der lehramtsbezogenen Berufswissenschaft wurde von den mit Hilfe von drei Items im Hinblick auf die Vermittlung von erziehungswissenschaftlichem und fachdidaktischem Grundwissen und die Unterstützung der Entscheidung für oder gegen den Lehrerberuf bewertet. Weiterhin wurden die Studierenden, die bereits ein berufsfelderschließendes Praktikum absolviert hatten, darum gebeten, dieses zu bewerten. Von denjenigen, die einen Bachelorstudiengang mit Lehramtsoption studierten, hatten 59%⁶² das Praktikum bereits absolviert. Von den Studierenden im zweiten Semester⁶³ hatten rund 80% das Praktikum absolviert.

LBW

Für die Einschätzungen des Studienbereichs der LBW liegt (bei Kontrolle von Geschlecht und Fachsemester) ein marginal signifikanter Interaktionseffekt⁶⁴ zwischen Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt vor. Die Veränderungen in den Bewertungen über die Zeit sind somit in den Fächergruppen unterschiedlich. Während 2015 in den Fächergruppen der Sozial- und der Geistes- und Kulturwissenschaften die Bewertungen der LBW positiver waren als 2010, fallen die Einschätzungen in den Naturwissenschaften 2015 etwas negativer aus als 2010 (vgl. Abbildung 44).

LBW-Praktikum

Für die Bewertungen des LBW-Praktikums liegt (bei Kontrolle von Geschlecht und Fachsemester) ebenfalls ein Interaktionseffekt⁶⁵ zwischen Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt vor. Während das Praktikum in den Geistes- und Kulturwissenschaften 2015 besser eingeschätzt wurde als 2010, unterscheiden sich die Urteile in den beiden anderen Fächergruppen nicht wesentlich zwischen den Erhebungszeitpunkten. In den Naturwissenschaften war die Einschätzung 2015 tendenziell etwas negativer als 2010 (vgl. Abbildung 45).

⁶² Die Fallzahlen, auf denen die Analysen basieren, sind hier also rund halb so groß. Aufgrund der deutlich kleineren Stichproben werden bei diesen Analysen auch marginal signifikante Effekte berichtet ($\alpha=0.10$).

⁶³ Das LBW-Praktikum ist für das zweite Studiensemester vorgesehen.

⁶⁴ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=2,72$ ($df_1=2$; $df_2=959, 59$), $sign.=.066$.

⁶⁵ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=4,31$ ($df_1=2$; $df_2=563,61$), $sign.=.014$.

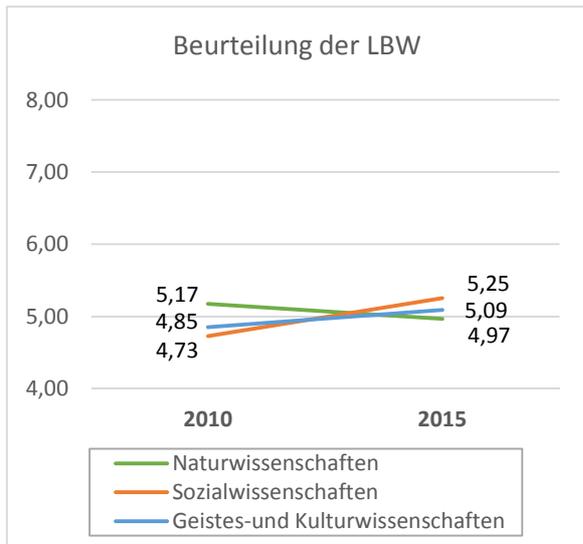


Abbildung 44: Beurteilung der LBW nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

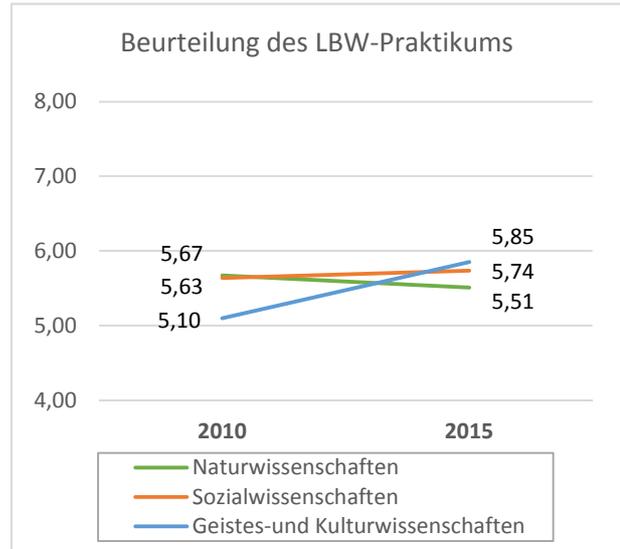


Abbildung 45: Beurteilung des LBW-Praktikums nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

3.5 Studierverhalten und Studiererfahrungen im (Kern-)Fach

3.5.1 Studienleistungen

Selbsteinschätzung der Studienleistungen

Analog zur Masterbefragung 2013 wurden die Bachelorstudierenden 2015 um eine subjektive Einschätzung ihrer Studienleistungen gebeten, einerseits im Vergleich zu ihren Kommiliton(inn)en (Beispielitem: „*Ich gehöre zu den besten Studierenden meines Semesters.*“) und andererseits im Vergleich zu ihren eigenen Ansprüchen und Erwartungen (Beispielitem: „*Meine Studienleistungen entsprechen meinen eigenen Ansprüchen.*“). Die Antwortskalen reichten jeweils von 1= „trifft gar nicht zu“ bis 6= „trifft völlig zu“ (Quelle: vgl. Blüthmann et al., 2013). Die Items wurden zu einer Skala zusammengefasst⁶⁶ (6 Items, Cronbachs Alpha=.83), hierfür wurden die negativ formulierten Items rekodiert, so dass höhere Werte auf der Skala einer besseren Einschätzung der eigenen Studienleistungen entsprechen.

Die Leistungseinschätzungen der Bachelorstudierenden unterscheiden sich zwischen den Fächergruppen signifikant⁶⁷ (bei Kontrolle von Geschlecht und Fachsemester). Studierende der Geistes- und Kulturwissenschaften (MW=3,72, SD=1,15) schätzten ihre Studienleistungen positiver ein als Studierende der beiden anderen Fächergruppen (vgl. Abbildung 46). Der Mittelwertunterschied zwischen den Geistes- und Kulturwissenschaften und den Sozialwissenschaften entspricht einem kleinen Effekt ($g=0,24$), der Unterschied zwischen den Geistes- und Kulturwissenschaften sowie den Naturwissenschaften einem mittleren Effekt ($g=0,62$). Weiterhin waren die Leistungseinschätzungen von Studierenden der Sozialwissenschaften positiver als die von Studierenden der Naturwissenschaften ($g=0,38$).

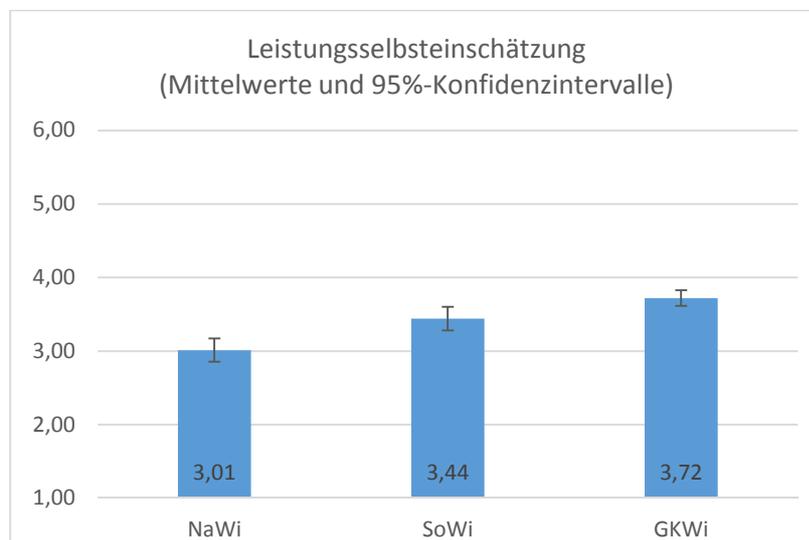


Abbildung 46: Leistungsselbsteinschätzungen nach Fächergruppe

Durchschnittliche Modulnote

Auch in den durchschnittlichen Noten der bisherigen Studienleistungen im (Kern-)Fach (Selbstauskunft der Studierenden), zeigen sich ähnliche Fächerunterschiede. Die angegebenen Noten unter-

⁶⁶ Bei der Skalenbildung wurden die beiden negativ formulierten Items umkodiert.

⁶⁷ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=26,68$; $df_1=2$; $df_2=34,05$; $sign.=.000$

scheiden sich signifikant⁶⁸ zwischen den Fächergruppen (bei Kontrolle von Geschlecht und Fachsemester). Die Noten, die Studierende der Geistes- und Kulturwissenschaften ($M=1,86$; $SD=0,56$) sowie der Sozialwissenschaften ($M=1,96$; $SD=0,60$) angaben, waren deutlich besser als die Noten von Studierenden in naturwissenschaftlichen Studiengängen ($M=2,49$; $SD=0,63$). Der Unterschied zwischen den Modulnoten in den Geistes- und Kulturwissenschaften und den Naturwissenschaften entspricht einem großen Effekt ($g=1,07$), ebenso der Unterschied zwischen den Sozial- und den Naturwissenschaften ($g=0,86$).

3.5.2 Lernschwierigkeiten

Um Ansatzpunkte für die Unterstützung von Studierenden mit Leistungsschwierigkeiten im Studium zu erhalten, wurden die Befragten um differenzierte Fähigkeitsselbsteinschätzungen gebeten. Hierfür wurden 12 Items genutzt, die in der Bachelorbefragung 2010 nicht eingesetzt wurden, z.T. aber in sehr ähnlicher Form in der Bachelorbefragung 2008 verwendet worden sind. Die Items sollten von den Befragten jeweils auf 6-stufigen Antwortskalen von 1= „trifft gar nicht zu“ bis 6= „trifft völlig zu“ eingeschätzt werden. Diese Items wurden faktorenanalytisch zu drei Dimensionen gebündelt: Eine Skala bildet *allgemeine kognitive und metakognitive Lernschwierigkeiten* ab⁶⁹ (4 Items, Cronbachs Alpha=.77), eine Skala bildet *Schwierigkeiten mit wissenschaftlichen Arbeits- und Kommunikationsformen*⁷⁰ ab (6 Items, Cronbachs Alpha=.79) und eine Skala *Schwierigkeiten mit der Lernmotivation*⁷¹ (2 Items, Cronbachs Alpha=.84).

Allgemeine Lernschwierigkeiten

Die von den Befragten berichteten allgemeinen Lernschwierigkeiten unterscheiden sich signifikant zwischen den Fächergruppen⁷² (bei Kontrolle von Geschlecht und Fachsemester). Studierende der Naturwissenschaften berichten signifikant größere allgemeine Lernschwierigkeiten im Studium als Studierende der beiden anderen Fächergruppen (vgl. Abbildung 47). Der Mittelwertunterschied zwischen Natur- und Sozialwissenschaften entspricht einem kleinen bis mittleren Effekt ($g=0,40$), der Unterschied zwischen Naturwissenschaften und Geistes- und Kulturwissenschaften einem mittleren Effekt ($g=0,56$).

Schwierigkeiten mit der Lernmotivation

Auch die berichteten Schwierigkeiten, sich zum Lernen zu motivieren, unterscheiden sich signifikant⁷³ zwischen den Fächergruppen. Studierende der Naturwissenschaften geben größere Schwierigkeiten mit der Lernmotivation an als Studierende der Geistes- und Kulturwissenschaften (vgl. Abbildung 47). Der Unterschied entspricht einem kleinen Effekt ($g=0,20$).

⁶⁸ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=33,04$; $df_1=2$; $df_2=44,99$; $sign.=.000$

⁶⁹ Zu dieser Skala wurden Item gebündelt, die kognitive Lernschwierigkeiten abbilden (z.B. „Ich hatte oft Schwierigkeiten beim Verständnis des Lernstoffs in den Lehrveranstaltungen“ oder „Es fiel mir schwer, den Lernstoff zu behalten“).

⁷⁰ Beispielitems sind: „Ich hatte oft Schwierigkeiten beim Verfassen schriftlicher Arbeiten“ oder „Es fiel mir schwer, mich wissenschaftlich auszudrücken“.

⁷¹ Beispielitems sind: „Ich hatte oft Schwierigkeiten, mich zum Lernen zu motivieren.“ oder „Ich habe mich oft durch andere Dinge vom Lernen ablenken lassen.“

⁷² Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=20,84$; $df_1=2$; $df_2=36,80$; $sign.=.000$

⁷³ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=4,35$; $df_1=2$; $df_2=26,22$; $sign.=.023$

Schwierigkeiten mit wissenschaftlichen Arbeits- und Kommunikationsformen

Die Schwierigkeiten Studierender mit wissenschaftlichen Arbeits- und Kommunikationsformen unterscheiden sich hingegen nicht signifikant zwischen den Fächergruppen (vgl. Abbildung 47).

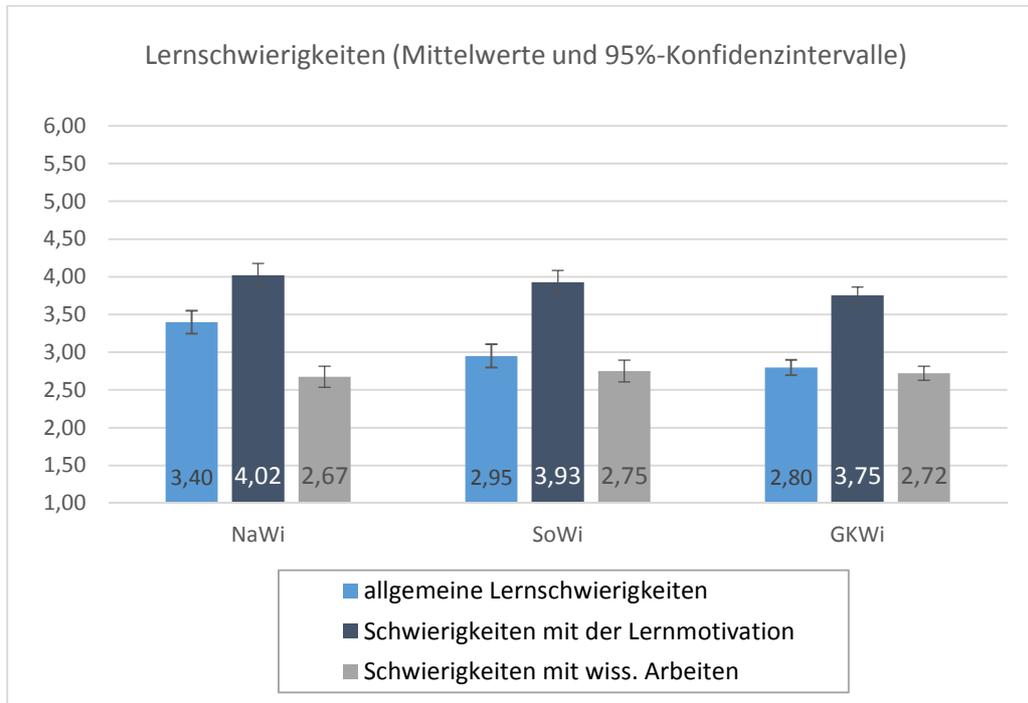


Abbildung 47: Lernschwierigkeiten nach Fächergruppe

Vergleich mit Ergebnissen aus der Befragung von Bachelorstudierenden 2008

Mit der Bachelorbefragung 2008 (vgl. Thiel et al., 2008) sind ebenfalls Lernschwierigkeiten von Studierenden erhoben worden. Da die Einschätzungen 2008 jedoch auf 8-stufigen Antwortskalen (1=“trifft nicht zu“ bis 8=“trifft zu“) erhoben worden sind und sich zudem auch der Wortlaut der Items geringfügig unterschied, wird auf eine vergleichende Darstellung der Ergebnisse verzichtet. Unter der Einschränkung der geringfügig anderen Erfassung ist die Häufigkeit, mit der Studierende Lernschwierigkeiten im Studium angeben, im Vergleich zu 2008 sehr ähnlich.

3.5.3 Autonomieerleben

Mit dem Autonomieerleben wurde erfasst, ob Studierende sich im Studium eher fremdbestimmt erleben oder die Möglichkeit haben, sich ihre Zeit frei einzuteilen, sich mit interessanten Inhalten eingehender zu befassen und Aufgaben auf ihre Art zu erledigen (Skala aus 4 Items, Antwortskala von 1= „trifft gar nicht“ bis 6= „trifft völlig zu“, Cronbachs Alpha=.77; Quelle: vgl. Blüthmann et al., 2013). Die Einschätzungen der Studierenden unterscheidet sich signifikant⁷⁴ zwischen den Fächergruppen: In den Sozialwissenschaften sowie in den Geistes- und Kulturwissenschaften nahmen Studierende eine höhere Autonomie wahr als in den Naturwissenschaften (vgl. Abbildung 48). Der Unterschied zwischen Sozial- und Naturwissenschaften entspricht einem kleinen Effekt ($g=0,32$), der Unterschied zwischen Geistes- und Kulturwissenschaften und Naturwissenschaften einem mittleren Effekt ($g=0,46$).

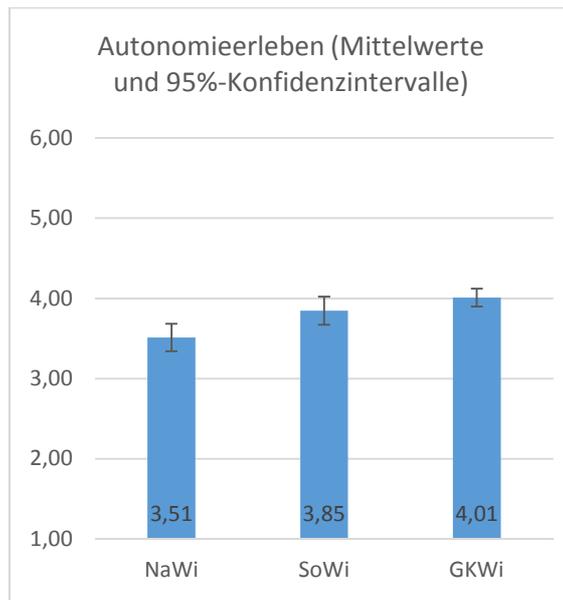


Abbildung 48: Autonomieerleben im Studium nach Fächergruppe

3.5.4 Belastungserleben

Das Belastungserleben (Skala aus 3 Items, Beispielitem: „Es gibt Zeiten, in denen mir das Studium über den Kopf wächst“, Antwortskala von 1= „trifft gar nicht“ bis 6= „trifft völlig zu“, Cronbachs Alpha=.89; Quelle: vgl. Blüthmann et al., 2013) der Studierenden in den Bachelorstudiengängen unterscheidet sich signifikant⁷⁵ zwischen den Fächergruppen: In den Sozialwissenschaften sowie in den Geistes- und Kulturwissenschaften fühlen sich Studierende weniger belastet als in den Naturwissenschaften (vgl. Abbildung 49). Der Unterschied zwischen Sozial- und Naturwissenschaften entspricht einem kleinen bis mittleren Effekt ($g=0,40$), der Unterschied zwischen Geistes- und Kulturwissenschaften und Naturwissenschaften einem mitt-

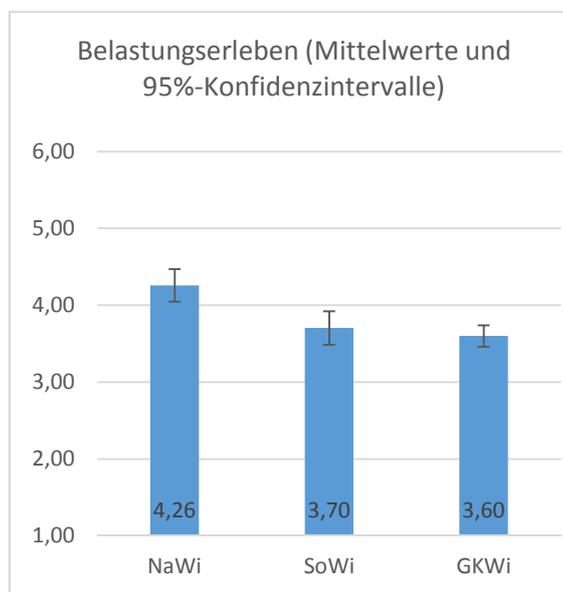


Abbildung 49: Belastungserleben im Studium nach

⁷⁴ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=11,34$; $df_1=2$; $df_2=39,61$; $sign.=.000$

⁷⁵ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=13,00$; $df_1=2$; $df_2=38,43$; $sign.=.000$

leren Effekt ($g=0,47$).

Fächergruppe

3.5.5 Demotivation

Die Demotivation Studierender (Skala aus 4 Items, Beispielitem: „Im Vergleich zu meinem ersten Semester habe ich deutlich weniger Interesse an meinem Studium.“; Antwortskala von 1= „trifft gar nicht“ bis 6= „trifft völlig zu“; Cronbachs Alpha=.89; Quelle: vgl. Blüthmann et al., 2013) unterscheidet sich (bei Kontrolle von Geschlecht und Fachsemester) nicht signifikant zwischen den Fächergruppen der Naturwissenschaften ($M=2,69$, $SD=1,42$), der Sozialwissenschaften ($M=2,85$, $SD=1,43$) und der Geistes- und Kulturwissenschaften ($M=2,90$, $SD=1,59$).

3.5.6 Nutzung von Mentoring-Angeboten

Zur Unterstützung von Studierenden – insbesondere in der Studieneingangsphase – besteht in den meisten Bachelorstudiengängen ein Mentoring-Angebot. Seit 2012 sind diese Angebote mit dem Projekt SUPPORT am der Freien Universität Berlin annähernd flächendeckend (d.h. für alle Studiengänge) ausgebaut worden. Die Befragung der Bachelorstudierenden im Sommersemester 2015 zeigte, dass dieses Angebot denjenigen, die sich zum Befragungszeitpunkt im 1. und 2. Studienjahr befanden (d.h. diejenigen, die sich im Zeitraum zwischen dem Wintersemester 2013/14 und dem Sommersemester 2015 für ihr Studium eingeschrieben hatten), mehrheitlich bekannt war (85 bis 88% gaben an, dass ein Mentoring in ihrem Fach angeboten wurde). Genutzt hatten dieses Angebot fast zwei Drittel der Studierenden (rund 60%), die zum Befragungszeitpunkt im 1. oder 2. Studienjahr studierten (vgl. Abbildung 50). Von denjenigen, die sich zum Befragungszeitpunkt im 3. Studienjahr oder darüber befanden, hatte ein jeweils deutlich kleinerer Anteil in der Studieneingangsphase ein Mentoring genutzt. Zum Zeitpunkt der Einschreibung dieser Studierenden bestanden nur vereinzelte Mentoring-Angebote.

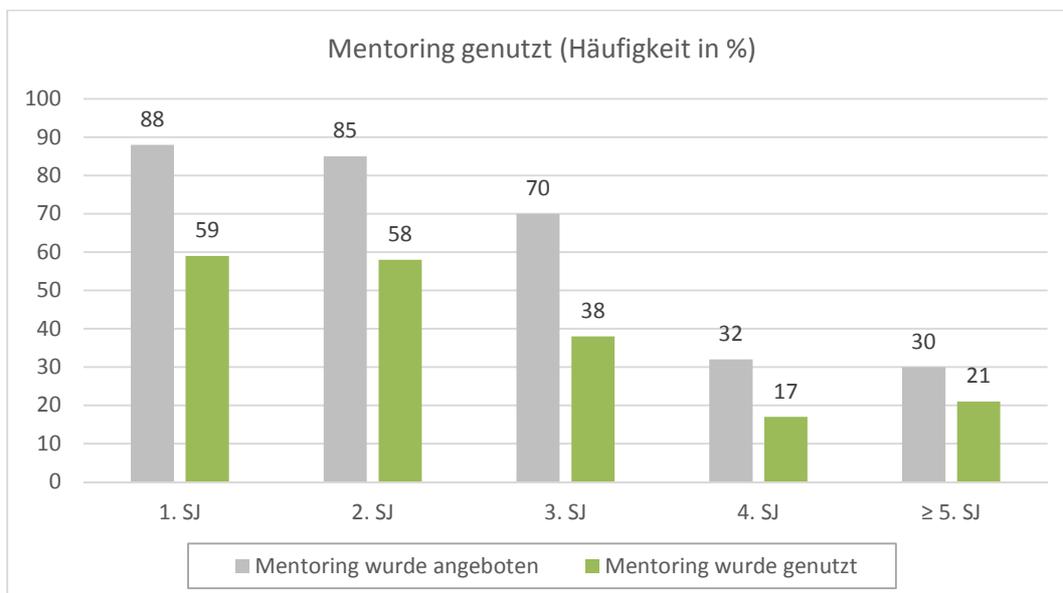


Abbildung 50: Angebot und Nutzung von Mentoring in der Studieneingangsphase nach Studienjahr

Abbildung 51 zeigt die Nutzungshäufigkeit der Mentoring-Angebote nach Fächergruppen differenziert. In Bezug auf die Anzahl der besuchten Sitzungen unterscheiden sich die Studierenden der drei Fächergruppen nicht signifikant.

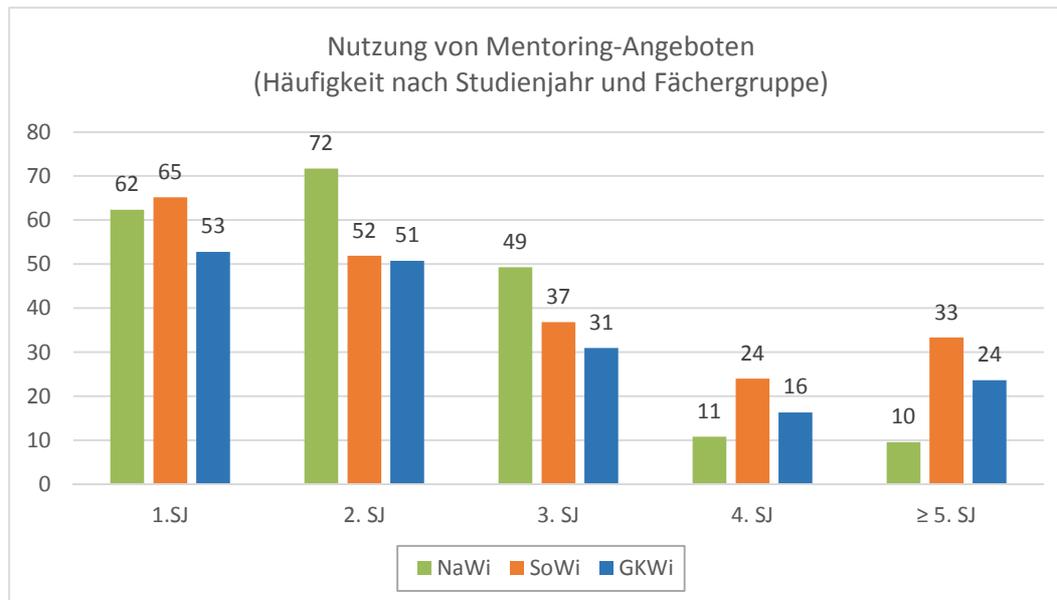


Abbildung 51: Nutzung von Mentoring-Angeboten nach Studienjahr und Fächergruppe

In Bezug auf die Zufriedenheit der Nutzer(innen) mit dem Mentoring-Angebot ist allerdings ein signifikanter Unterschied⁷⁶ zwischen den drei Fächergruppen zu erkennen: Nutzer(innen) von Mentoring-Angeboten in den Geistes- und Kulturwissenschaften sowie in den Sozialwissenschaften gaben häufiger als Nutzer(innen) in den Naturwissenschaften an, dass das Mentoring ihnen den Studieneinstieg erleichtert hatte.

3.5.7 Absolvieren eines Auslandssemesters oder -praktikums

12% der befragten Bachelorstudierenden gaben an, dass sie im Rahmen ihres Studiums bereits ein Semester (oder Jahr) im Ausland studiert hatten. Abbildung 52 stellt die Häufigkeiten nach Studienjahren differenziert dar. Für ein Auslandssemester im Bachelorstudium ist im Rahmen der Curricula ein Zeitfenster im dritten oder fünften Fachsemester eingeplant. Von den Studierenden im 3. und 4. Studienjahr hatte jeweils rund ein Viertel diese Option genutzt und ein Semester (oder Jahr) im Ausland studiert (vgl. Abbildung 52). Gut 20% derjenigen, die noch kein Auslandssemester absolviert hatten, gaben an, dass sie dies beabsichtigen. Weiterhin hatten 8% der Bachelorstudierenden im Rahmen ihres Studiums ein Praktikum im Ausland absolviert.

Die Häufigkeit, mit der Studierende im Rahmen ihres Studiums ein Auslandssemester absolviert haben, unterscheidet sich signifikant zwischen den Fächergruppen⁷⁷ (bei Kontrolle von Geschlecht und Fachsemester). In den Naturwissenschaften (7%) hatten Studierende etwas seltener ein Auslandssemester absolviert als in den beiden anderen Fächergruppen (Sozialwissenschaften: 14%; Geistes- und Kulturwissenschaften: 16%).

⁷⁶ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=4,22$ ($df_1=$; $df_2=28,10$); $sign.=.025$.

⁷⁷ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=6,89$ ($df_2=2$; $df_2=6907$); $sign.=.001$.

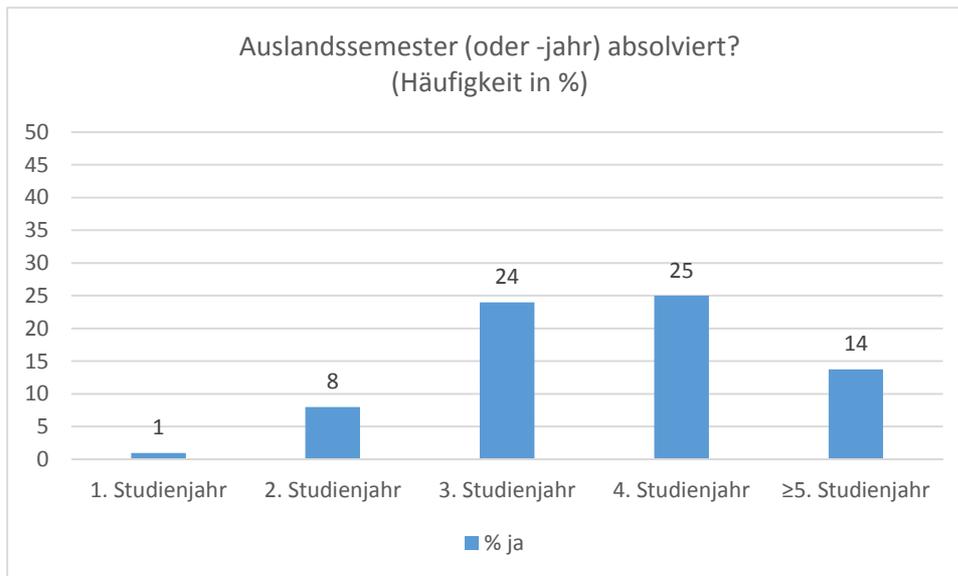


Abbildung 52: Häufigkeit eines Auslandssemesters nach Studienjahr

Häufigkeit eines Auslandssemesters im Vergleich zu 2010

Im Vergleich zu 2010 hat die Häufigkeit, mit der Studierende ein Auslandssemester absolviert haben, insgesamt signifikant⁷⁸ zugenommen (bei Kontrolle von Geschlecht, Fächergruppe und Fachsemester). Während 2010 acht Prozent der Befragten angegeben hatten, ein Auslandssemester absolviert zu haben, waren es 2015 12%.

3.5.8 Überschreiten der Regelstudienzeit

Etwas mehr die Hälfte der befragten Studierenden (55%) gab an, dass sie die für ihr (Kern-)Fach vorgesehene Regelstudienzeit bereits überschritten hatten oder es zum Befragungszeitpunkt absehbar war, dass sie diese höchstwahrscheinlich überschreiten werden. Dieser Anteil ist in den Sozialwissenschaften (50%) etwas geringer als in den Naturwissenschaften (58%) und in den Geistes- und Kulturwissenschaften (57%), der Unterschied zwischen den Fächergruppen ist allerdings nicht signifikant. Diese Studierenden wurden darum gebeten, die Gründe für de facto oder absehbar überschrittene Regelstudienzeit anzugeben. In allen drei Fächergruppen wurden am häufigsten persönliche Gründe (z.B. Hobbies, Freizeit waren mir wichtiger, als das Studium in der Regelstudienzeit abzuschließen) genannt (jeweils 42-43%). Am zweithäufigsten wurde – über die Fächergruppen hinweg – studienbegleitende Erwerbstätigkeit als Grund angeführt (NaWi: 36%, SoWi: 41%, GKWi: 43%). Auslandsaufenthalte wurden von rund einem Drittel der Studierenden der Sozial- und der Geistes- und Kulturwissenschaften genannt (NaWi: 17%). Von einem knappen Drittel der Studierenden wurde die längere Studiendauer mit einem unzureichenden Lehrangebot bzw. zeitlichen Überschneidungen erklärt. Weiterhin zeigen sich fächergruppenspezifische Gründe: Von rund der Hälfte der Studierenden in den Naturwissenschaften wurden hohe Anforderungen im Studiengang sowie nicht-bestandene Prüfungen angeführt. Diese Gründe waren für einen deutlich kleineren Teil der Studierenden sozial- oder geistes- und kulturwissenschaftlicher Fächer relevant (24 bis 31%) (vgl. Abbildung 53).

⁷⁸ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=9,89$ ($df_1=1$; $df_2=6907$); $sign.=.002$.

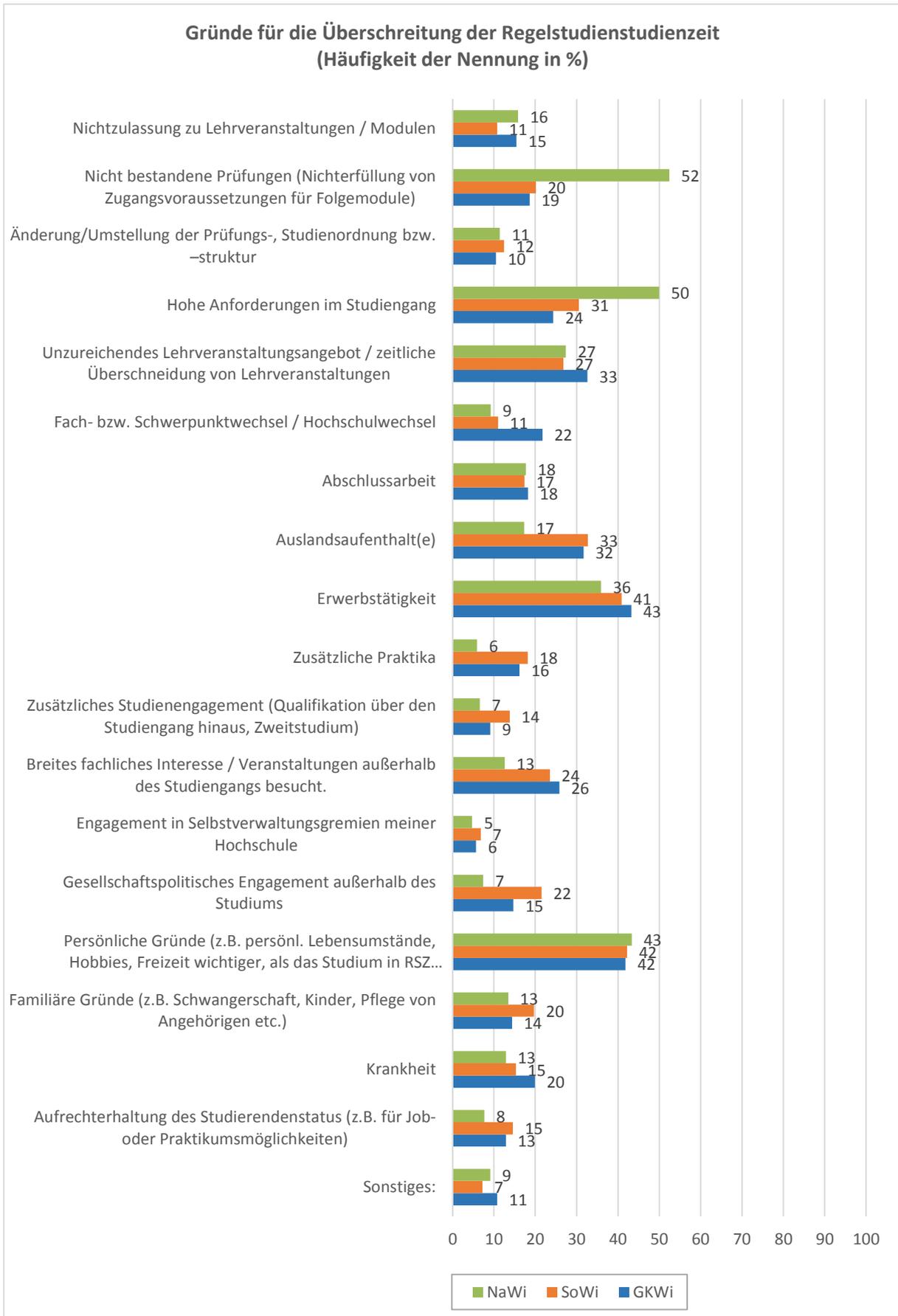


Abbildung 53: Gründe für die Überschreitung der Regelstudienzeit nach Fächergruppe

3.6 Lebenssituation

3.6.1 Studienfinanzierung

Der Anteil studienbegleitend Erwerbstätiger unter den Bachelorstudierenden lag 2015 bei 59%. In der Bachelorbefragung 2010 gaben 54% der Studierenden an, neben dem Studium einer Erwerbstätigkeit nachzugehen. Eine Varianzanalyse unter Kontrolle des Fachsemesters zeigt, dass der höhere Anteil Erwerbstätiger 2015 hauptsächlich auf die unterschiedliche Zusammensetzung der beiden Stichproben in Bezug auf das Fachsemester zurückzuführen ist und sich die Häufigkeit von Erwerbstätigkeit nach Kontrolle des Fachsemesters nicht signifikant unterscheidet. Allerdings besteht ein signifikanter Unterschied⁷⁹ zwischen den Fächergruppen dahingehend, dass Studierende der Naturwissenschaften (47%) seltener neben ihrem Studium erwerbstätig sind als Studierende der beiden anderen Fächergruppen (Sozialwissenschaften: 64%; Geistes- und Kulturwissenschaften: 60%).

Studienbegleitende Erwerbstätigkeit während der Vorlesungszeit

Der Umfang der Erwerbstätigkeit während der Vorlesungszeit hat zwischen den Erhebungszeitpunkten (bei Kontrolle von Geschlecht und Fachsemester) – unabhängig von der Fachkultur – zugenommen⁸⁰. Der Unterschied zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten entspricht allerdings einem sehr kleinen Effekt ($g=0,08$), der praktisch kaum relevant ist. Zwischen den Fächergruppen ist der Unterschied ebenfalls signifikant⁸¹: Studierende der Naturwissenschaften arbeiten im Durchschnitt in geringerem Umfang neben ihrem Studium als Studierende der beiden anderen Fächergruppen (vgl. Abbildung 54). Der Unterschied zwischen Naturwissenschaften und Geistes- und Kulturwissenschaften entspricht einem kleinen Effekt ($g=0,27$), ebenso der Unterschied zwischen Natur- und Sozialwissenschaften ($g=0,19$).

Studienbegleitende Erwerbstätigkeit in der vorlesungsfreien Zeit

Der zeitliche Umfang der Erwerbstätigkeit ist in allen Fächergruppen in der vorlesungsfreien Zeit höher als während der Vorlesungszeit. Der Umfang der Erwerbstätigkeit in der vorlesungsfreien Zeit unterscheidet sich weder zwischen Fächergruppen noch zwischen den Erhebungszeitpunkten signifikant (vgl. Abbildung 55).

⁷⁹ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=9,30$ ($df_1=2$; $df_2=6846$); $sign.=.000$.

⁸⁰ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=5,88$ ($df_1=1$; $df_2=3823,12$), $sign.=.015$.

⁸¹ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=8,87$ ($df_1=2$; $df_2=28,83$), $sign.=.001$.

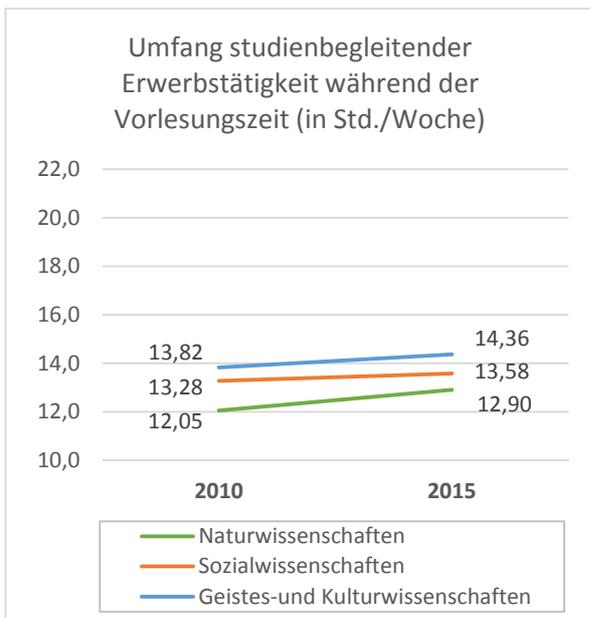


Abbildung 54: Erwerbstätigkeit während der Vorlesungszeit nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

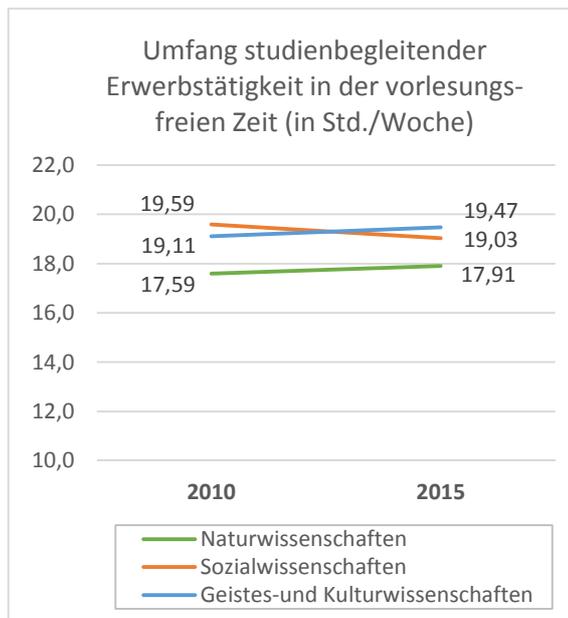


Abbildung 55: Erwerbstätigkeit in der vorlesungsfreien Zeit nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

Weitere Quellen der Studienfinanzierung stellt Abbildung 56 dar (Mehrfachnennungen waren möglich). Die Hauptfinanzierungsquellen der Bachelorstudierenden sind, neben der eigenen Erwerbstätigkeit, die finanzielle Unterstützung durch Eltern und BAföG. In deutlich geringerem Umfang werden auch Stipendien und finanzielle Unterstützung durch (Ehe-)Partner(innen) genannt. Von rund 10% werden sonstige Quellen wie beispielsweise eigene Ersparnisse oder Darlehen angeführt.

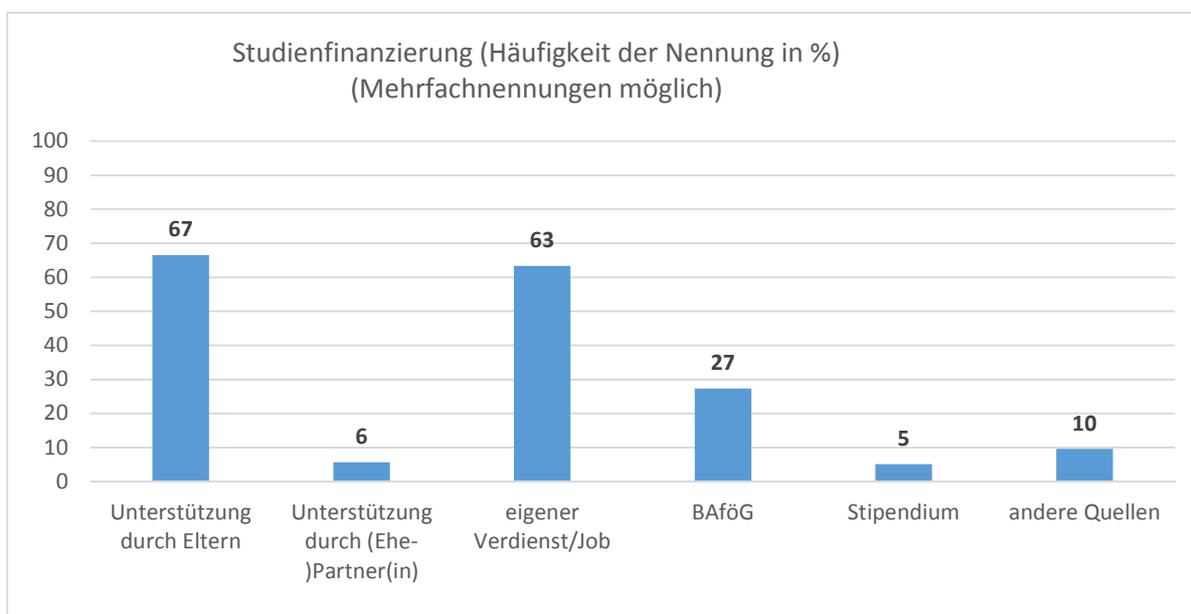


Abbildung 56: Quellen der Studienfinanzierung

3.6.2 Familiäre und gesundheitliche Situation

(Mit)verantwortlich für die Betreuung eines oder mehrerer Kinder im Haushalt sind 2015 nach eigenen Angaben knapp sieben Prozent der Bachelorstudierenden, (mit)verantwortlich für die Pflege / Betreuung von pflegebedürftigen Angehörigen knapp fünf Prozent der Befragten. 12 Prozent der Bachelorstudierenden gaben 2015 an, dass sie eine Behinderung haben oder unter einer chronischen / psychischen Erkrankung leiden. Zwischen den Fächergruppen bestehen (bei Kontrolle von Geschlecht und Fachsemester) keine signifikanten Unterschiede in der Häufigkeit der Nennung von familiären Verpflichtungen oder gesundheitlichen Einschränkungen.

Aus der Bachelorbefragung 2010 liegen zur familiären und gesundheitlichen Situation keine exakt vergleichbaren Daten vor. Von den 2010 befragten Bachelorstudierenden hatten vier Prozent Kinder und 24% der Befragten stimmten dem Item „*Ich bin häufig krank/habe psychische Probleme*“ eher bis voll zu.

3.7 Studienergebnisse

3.7.1 Wissens- und Kompetenzerwerb im Vergleich zu 2010

Erwerb von Fachwissen

Die subjektiven Einschätzungen des im Studium erworbenen Fachwissens unterscheiden sich signifikant zwischen den Erhebungszeitpunkten⁸², nicht jedoch zwischen den Fächergruppen (bei Kontrolle von Geschlecht und Fachsemester) (vgl. Abbildung 57).

Der Unterschied zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten entspricht nur einem sehr kleinen Effekt ($g=0,11$) und ist damit praktisch kaum relevant.

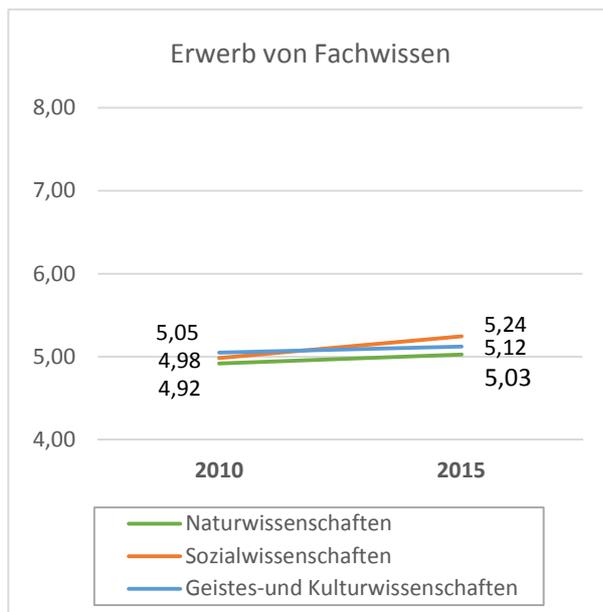


Abbildung 57: Erwerb von Fachwissen nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

Erwerb von Schlüsselkompetenzen

Für die Einschätzung der im Studium erworbenen Schlüsselkompetenzen liegt (bei Kontrolle von Geschlecht und Fachsemester) ein signifikanter Interaktionseffekt⁸³ zwischen Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt vor, d.h. die Veränderungen über die Zeit sind in den Fächergruppen unterschiedlich: Die Mittelwertdifferenz zwischen den beiden Zeitpunkten ist in den Naturwissenschaften geringer als in den beiden anderen Fächergruppen (vgl. Abbildung 58).

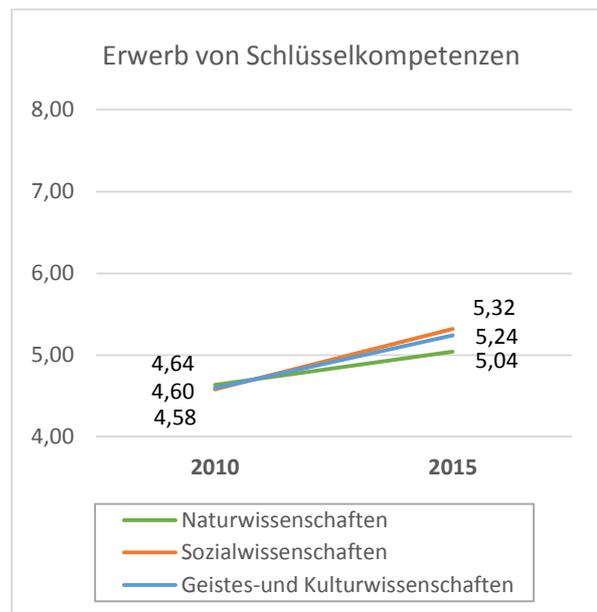


Abbildung 58: Erwerb von Schlüsselkompetenzen nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

⁸² Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=18,18$ ($df_1=1$; $df_2=6849,24$); $sign.=.000$.

⁸³ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=6,74$ ($df_1=2$; $df_2=6818,75$), $sign.=.001$.

3.7.2 Studienzufriedenheit im Vergleich zu 2010

Die Studienzufriedenheit der 2015 befragten Bachelorstudierenden (erfasst über eine Skala mit 4 Items, Cronbachs Alpha=.79) ist im Vergleich zur Erhebung 2010 signifikant⁸⁴ geringer (bei Kontrolle von Geschlecht und Fachsemester), unterscheidet sich aber nicht signifikant zwischen den Fächergruppen (vgl. Abbildung 59). Der Mittelwertunterschied zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten ist mit einer Größe von $g=0,07$ allerdings sehr klein und damit als praktisch kaum relevant einzustufen.

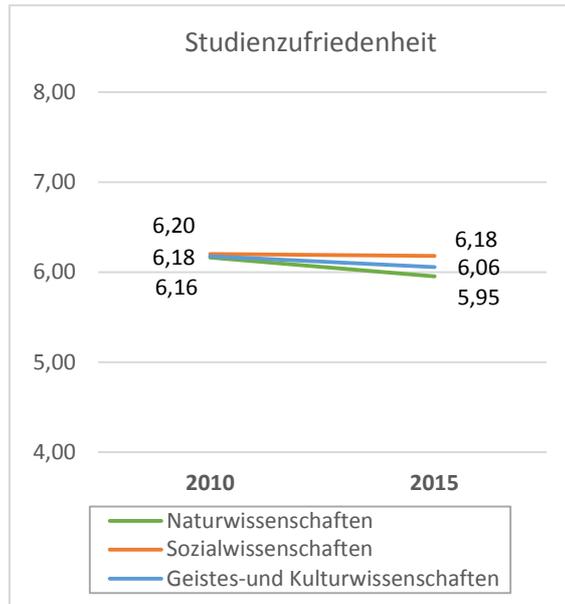


Abbildung 59: Studienzufriedenheit nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

3.7.3 Perspektiven für die Zeit nach dem Bachelorstudium

Die Studierenden wurden nach ihren Plänen für die Zeit nach dem Bachelorstudium gefragt. Die Mehrheit strebt (perspektivisch) ein Masterstudium an (insgesamt 84%). Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass fast die Hälfte der Studierenden (47%) (zumindest erstmal) eine Berufstätigkeit aufnehmen möchte und möglicherweise später ein weiteres Studium anschließen. 42% der Studierenden gaben (erstmal) sonstige Pläne für die Zeit nach dem Studium an (vgl. Abbildung 60).

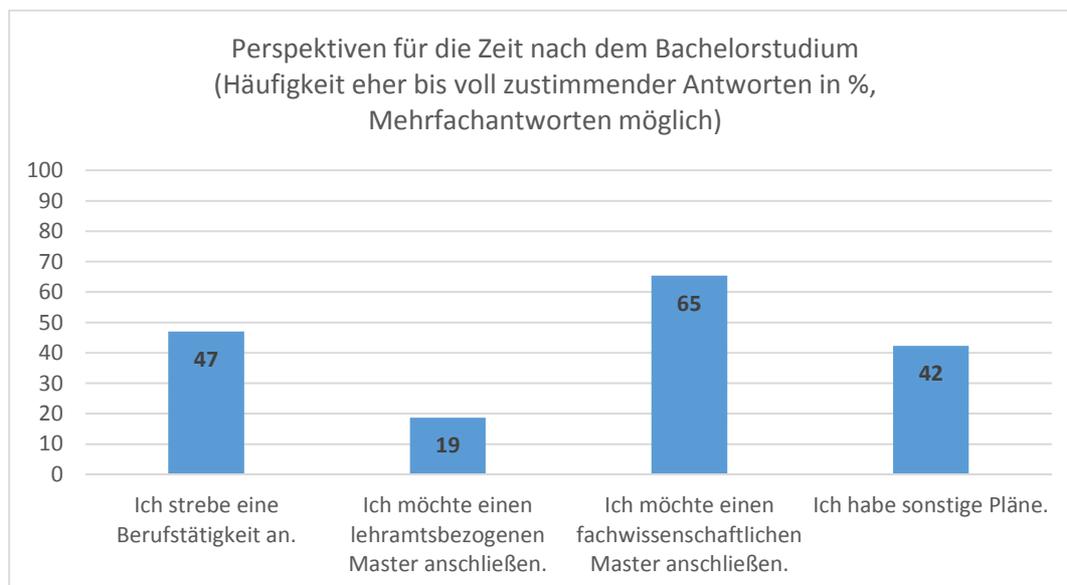


Abbildung 60: Perspektiven für die Zeit nach dem Bachelorstudium

⁸⁴ Ergebnis einer Varianzanalyse mit Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Clustervariable: Studiengang): $F=8,16$ ($df_1=1$; $df_2=6843,08$); $sign.=.004$.

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2104). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Blüthmann, I., Lepa, S. & Thiel, F. (2012). Überfordert, Verwählt, Enttäuscht oder Strategisch? Eine Typologie vorzeitig exmatrikulierter Bachelorstudierender. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1, 89–108.
- Blüthmann, I., Sielschott, S. & Watermann, R. (2015). Ergebnisse der Exmatrikuliertenbefragung an der Freien Universität Berlin im Wintersemester 2014/15. URL: <http://www.fu-berlin.de/sites/qm/verfahren/qualitaetssicherungsverfahren/zentrale-befragungen/exmatrikuliertenbefragung/index.html>
- Blüthmann, I., Nitschke, A.-K., Rottach, A. & Watermann, R. (2013). *Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den konsekutiven, nicht-lehramtsbezogenen Masterstudiengängen an der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2013*. URL: <http://www.fu-berlin.de/sites/qm/verfahren/qualitaetssicherungsverfahren/zentrale-befragungen/masterbefragung/bericht-masterbefragung-2013.pdf>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale: Erlbaum
- Middendorf, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M. & Netz, N. (2012). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studienwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulschulforschung. URL: http://www.sozialerhebung.de/download/20/soz20_hauptbericht_gesamt.pdf
- Ramm, M., Multrus, F., Bargel, T. & Schmidt, M. (2014). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Langfassung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Statistisches Bundesamt (2012). *Statistisches Jahrbuch. Deutschland und Internationales*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Thiel, F., Blüthmann, I., Lepa, S. & Veit, S. (2008). *Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin - Sommersemester 2008*. URL: http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/lehr_studienqualitaet/zentrale-evaluation/bachelorbefragung/bachelorbefragung-2008.pdf
- Thiel, F., Blüthmann, I. & Richter, M. (2010). *Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2010*. URL: http://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/lehr_studienqualitaet/zentrale-evaluation/bachelorbefragung/bachelorbefragung-2010.pdf

4. Anhang

4.1 Grundgesamtheit

Es wurden alle im Sommersemester in einem Bachelorstudiengang oder Kernfach an der Freien Universität Berlin immatrikulierten Studierenden (N=14.291) eingeladen, sich an dieser Befragung zu beteiligen. Den Studierenden ging die Einladung mit einem Link zur Befragung sowie einem Zugangstoken per E-Mail an ihren FU-Account zu. Der Versand der Einladungen (und zwei Erinnerungsschreiben) erfolgte durch die ZEDAT, so dass der Arbeitsstelle Lehr- und Studienqualität keine personenbezogenen Daten der Studierenden von der Studierendenverwaltung übermittelt wurden. Für die Repräsentativitätsprüfung und Gewichtung lag eine Übersicht über die Anzahl der Studierenden nach Fach, Fachsemester und Geschlecht vor.

4.2 Rücklauf und Datenbereinigung

4.2.1 Rücklauf

3785 Studierende in Bachelorstudiengängen der Freien Universität Berlin sind der Einladung zur Teilnahme an der Befragung gefolgt und haben den Fragebogen aufgerufen. In 41 Fällen handelte es sich um Personen, die sich den Fragebogen lediglich einmal angesehen, aber nicht oder kaum bearbeitet haben (sog. „Lurker“). Die 3744 vorliegenden Datensätze entsprechen einem Rücklauf von 26% bezogen auf die Grundgesamtheit der im Sommersemester 2015 in Bachelorstudiengängen der Freien Universität Berlin immatrikulierten Studierenden (N=14.291).

4.2.2 Fallausschluss aufgrund fehlender oder unplausibler Angaben

Für den Bericht konnten nur Fälle berücksichtigt werden, für die Angaben zum Studienfach, zum Abschlussziel (mit/ohne Lehramt), zum Geschlecht und zum Fachsemester vorlagen, da diese Variablen die Grundlage für die Repräsentativitätsprüfung und Gewichtung bilden (vgl. Kap. 4.3). Auf den zur Gewichtung verwendeten Variablen lagen folgende Missings vor, die z.T. zum Fallausschluss führten:

- In 81 Fällen fehlte die Angabe des Studiengangs. Diese konnte in 8 Fällen allerdings eindeutig aus den Freitextantworten ermittelt werden, so dass aufgrund fehlender Angabe des Studiengangs lediglich 73 Fälle nicht für die Auswertung berücksichtigt werden konnten.
- In 361 Fällen lag keine (eindeutige) Angabe zum Abschlussziel „Lehramt Ja/Nein“ vor. Diese Angabe wurde der Antwort auf die Frage nach dem belegten berufsvorbereitenden Studienbereich (ABV oder LBW) entnommen. Allerdings hatten 59 Personen angegeben, die Studienbereiche ABV bzw. LBW seien ihnen nicht bekannt, und 302 Personen haben diese Frage nicht beantwortet. Die fallbezogenen Ausprägungen dieser Variable (Lehramt ja/nein) konnten in den meisten Fällen eindeutig aus dem Kernfach oder der Kombination von Kern- und Nebenfach abgeleitet werden. Es verblieben lediglich 20 Fälle⁸⁵, für die dies nicht eindeutig möglich war und die folglich für die Auswertungen nicht berücksichtigt werden konnten.
- Die Angabe des Fachsemesters fehlte in 29 Fällen.
- Für 143 Fälle lag das Geschlecht nicht vor, davon haben 136 Befragte ihr Geschlecht explizit nicht angegeben (Antwortoption k.A.) und 7 Befragte haben diese Frage übersprungen. Die

⁸⁵ Geschichte: 6 Fälle, Deutsche Philologie: 9 Fälle, Englische Philologie: 2 Fälle, Französische Philologie: 2 Fälle, Spanische Philologie: 1 Fall

fehlenden Werte für das Geschlecht wurden für die Datengewichtung imputiert⁸⁶, d.h. diese Werte wurden basierend auf anderen Variablen statistisch geschätzt. Als Hilfsvariablen für die Imputation wurden jeweils alle Variablen verwendet, die signifikante Mittelwertunterschiede hinsichtlich der zu imputierenden Variablen aufwiesen.

- Weiterhin wurden 2 Fälle im Studiengang „Politikwissenschaft – Sciences Sociales“ ausgeschlossen, da für diesen Kooperationsstudiengang keine valide Information über die Verteilung der Grundgesamtheit der in diesem Studiengang immatrikulierten Studierenden auf die Fachsemester vorlag.
- Unplausible Angaben: Zusätzlich wurde ein Fall ausgeschlossen, bei dem angegeben wurde, den Studiengang „Deutsch-Französische Literatur- und Kulturstudien“ zu studieren, da sich in diesem Studiengang – gemäß der Angabe der Studierendenverwaltung – zum Zeitpunkt der Befragung keine immatrikulierten Studierenden befanden.

Hiermit reduzierte sich die Größe der Stichprobe, die für die Berichtslegung genutzt werden konnte, auf N=3620 (vgl. Tabelle 1). Der Rücklauf, der effektiv genutzt werden konnte, liegt somit bei 25%. Tabelle 4 stellt den für die Analysen genutzten Rücklauf nach Fachbereichen differenziert für Studierende mit und ohne Lehramtsbezug dar.

Tabelle 4: Rücklauf nach Fachbereich und Lehramtsoption

FG	Fachbereich	Lehramtsbezug	GG (N)	Rücklauf (n)	Rücklauf %
NaWi	BCP	Gesamt	1299	412	32%
		Lehramt	294	75	26%
		kein Lehramt	1005	337	34%
	Geowiss	Gesamt	933	216	23%
		Lehramt	0	0	-
		kein Lehramt	933	216	23%
	MathelInf	Gesamt	1667	264	16%
		Lehramt	202	45	22%
		kein Lehramt	1465	219	15%
	Physik	Gesamt	398	67	17%
		Lehramt	72	14	19%
		kein Lehramt	326	53	16%
	VetMed	Gesamt	33	20	61%
		Lehramt	0	0	-
kein Lehramt		33	20	61%	
Summe Fächergruppe mit Lehramtsoption			568	134	24%
Summe Fächergruppe ohne Lehramtsoption			3762	845	22%
SoWi	EWI	Gesamt	1277	403	32%
		Lehramt	433	129	30%
		kein Lehramt	844	274	32%
	PolSoz	Gesamt	1797	497	28%
		Lehramt	189	37	20%
kein Lehramt	1608	460	29%		

⁸⁶ Single imputation Verfahren in Mplus

	WiWi	Gesamt	1351	308	23%
		Lehramt	0	0	-
		kein Lehramt	1351	308	23%
Summe Fächergruppe mit Lehramtsoption			622	166	27%
Summe Fächergruppe ohne Lehramtsoption			3803	1042	27%
GKWi	PhilGeist	Gesamt	2601	767	29%
		Lehramt	609	185	30%
		kein Lehramt	1992	582	29%
	GeschKult	Gesamt	2727	600	22%
		Lehramt	188	38	20%
		kein Lehramt	2539	562	22%
	ZI (JFK, LAI, OEI)	Gesamt	208	61	29%
		Lehramt	0	0	-
		kein Lehramt	208	61	29%
Summe Fächergruppe mit Lehramtsoption			797	223	28%
Summe Fächergruppe ohne Lehramtsoption			4739	1205	25%
Summe mit Lehramtsoption			1987	523	26%
Summe ohne Lehramtsoption			12304	3092	25%
Summe			14291	3615	25%

4.2.2 Merkmalskombinationen, für die der Datensatz trotz Gewichtung nicht repräsentativ ist

Die Repräsentativitätsprüfung und Gewichtung erfolgte für alle Kombinationen aus Studienfach, Abschlussziel (mit/ohne Lehramt), Geschlecht und Studienjahr⁸⁷. Sofern für diese Merkmalskombinationen Fälle vorlagen, wurden diese jeweils so gewichtet, dass ihre Anteile denen in der Grundgesamtheit entsprechen. Allerdings lag für einige Merkmalskombinationen kein Rücklauf vor. Dies betraf fast ausschließlich Fachsemester über der Regelstudienzeit. In einigen kleineren Studiengängen der Geschichts- und Kulturwissenschaften (Altorientalistik, Vorderasiatische Archäologie, integrierte Korea-Studien, Judaistik und Iranistik) fehlte auch innerhalb der Regelstudienzeit für bestimmte Kombinationen aus Studienjahr und Geschlecht der Rücklauf, so dass der Datensatz für diese Kombinationen nicht repräsentativ ist (vgl. Tabelle 5). Der Studiengang Politikwissenschaft – Sciences Sociales wurde ausgeschlossen, da für diesen Kooperationsstudiengang keine verlässlichen Informationen zum Fachsemester der Studierenden in der Grundgesamtheit vorlagen.

Tabelle 5: Merkmalskombinationen, für die der Datensatz nicht repräsentativ ist.

Fachbereich	Abschlussziel	Studiengang	Geschlecht	Fachsemester	Fallzahl in GG
BCP	Bachelor	Biochemie	weiblich	11	1
			männlich	11, 12	5
		Biologie	weiblich	13, 14, 19	6
			männlich	15, 16	3
		Chemie	männlich	18	1
	Lehramt	Biologie	männlich	16	1

⁸⁷ Zu einem Studienjahr wurden jeweils zwei aufeinanderfolgende Semester zusammengefasst.

Anhang:
Methodischer Bericht

		Chemie	weiblich	9, 10, 12	3
			männlich	12, 14	3
Summe Fachbereich					23
ErzPsy	Bachelor	Erziehungswissenschaft	weiblich	≥13	14
			männlich	≥10	9
		Psychologie	weiblich	15, 16	5
			männlich	16	2
	Lehramt	Grundschulpädagogik	weiblich	11-18	5
			männlich	≥9	7
Summe Fachbereich					42
GEO	Bachelor	Geograph. Wissenschaften	weiblich	18, 20	5
			männlich	16	2
		Geolog. Wissenschaften	weiblich	16	1
			männlich	≥13	15
		Meteorologie	weiblich	16	1
			männlich	14, 16	4
Summe Fachbereich					28
PhilGeist	Bachelor	Philosophie	weiblich	14, 15, 16	4
			männlich	19, 20	3
		Neogräzistik	weiblich	10, 11, 12	4
			männlich	12	1
		Allg. u. Vgl. Lit.wiss.	männlich	15, 17	2
		Deutsch/e Philologie	männlich	≥12	8
		Niederländ. Philologie	weiblich	18	1
			männlich	14	1
		Frankreichstudien	männlich	10	2
		Französisch/e Philologie	weiblich	13, 15, 18	4
		Italienstudien	weiblich	≥12	4
			männlich	2, 20	3
		Spanisch/e Philologie	weiblich	≥13	5
			männlich	9, 10, 11	6
	Englische Philologie	männlich	16, 19	2	
	Theaterwissenschaft	männlich	16, 18	2	
	Filmwissenschaft	männlich	18, 20	2	
	Lehramt	Deutsch/e Philologie	weiblich	15, 17	2
			männlich	12, 14, 16	5
		Französisch/e Philologie	weiblich	≥11	8
			männlich	12	1
		Spanisch/e Philologie	weiblich	15	1
			männlich	10, 12, 14	4
	Lehramt	Englische Philologie	männlich	14	4
		Griechisch/e Philologie	weiblich	10	2
			männlich	8, 10	2
Latein/ische Philologie		weiblich	12	1	
	männlich	11, 12, 15	3		

Anhang:
Methodischer Bericht

		Italienisch/e Philologie	weiblich	≥11	4
			männlich	≥8	7
Summe Fachbereich					98
JFK	Bachelor	Nordamerikastudien	weiblich	11, 13, 14	5
			männlich	17	1
Summe Fachbereich					6
MatheInf	Bachelor	Bioinformatik	weiblich	≥11	4
			männlich	18, 20, 24	5
		Informatik	männlich	23	1
		Mathematik	weiblich	11, 12, 14	7
			männlich	15, 16, 18	3
	Lehramt	Informatik	weiblich	12	1
			männlich	≥12	7
		Mathematik	weiblich	≥13	6
		männlich	14	3	
Summe Fachbereich					37
GeschKult	Bachelor	Geschichte/Gesch.wiss.	männlich	≥15	6
		Kunstgeschichte/mit Schwerpunkt Eur. u. Amer.	weiblich	18	1
			männlich	18	1
		Ostasiat. Kunstgeschichte	weiblich	14, 16	5
			männlich	9	2
		Ägyptologie	weiblich	12	2
			männlich	10, 14	3
		Altorientalistik	weiblich	12	1
			männlich	8, 10, 14	4
		Klass. Archäologie	weiblich	≥12	5
			männlich	12, 16	3
		Prähistor. Archäologie	männlich	≥9	11
		Vorderasiat. Archäologie	weiblich	11, 12, 14	5
			männlich	2-4, 11-14	13
		Religionswissenschaft	männlich	16	1
		Chinastudien	weiblich	13, 14, 16	8
			männlich	11, 12	5
		Japanstudien	weiblich	18	2
		Koreastudien	weiblich	18, 20	2
			männlich	14, 15, 18	4
		Intergr. Koreastudien	weiblich	9, 10	3
			männlich	9, 10	3
		Judaistik	weiblich	≥5	12
			männlich	≥10	6
Arabistik	weiblich	13, 14, 16	7		
Iranistik	weiblich	2, 16	21		
	männlich	≥7	12		
Islamwissenschaft	weiblich	15	1		

Anhang:
Methodischer Bericht

			männlich	≥11	7
		Semitistik	weiblich	10	1
			männlich	10, 12	3
		Turkologie	weiblich	14, 18	6
			männlich	15	1
	Lehramt	Geschichte/Gesch.wiss.	weiblich	≥11	5
			männlich	≥12	10
Summe Fachbereich					182
Physik	Bachelor	Physik	weiblich	11, 18	2
Summe Fachbereich					2
PolSoz	Bachelor	Politikwissenschaft	weiblich	17, 18, 27	4
			männlich	17, 18, 22	3
		Pol.wiss - Sciences Sociales	weiblich	0	19
			männlich	0	15
		Publizistik- u. Komm.wiss.	weiblich	≥15	8
			männlich	≥15	6
		Sozial- u. Kulturanthrop.	weiblich	16, 18	2
		männlich	14, 18	2	
	Lehramt	Sozialkunde	weiblich	≥10	9
Summe Fachbereich					68
WiWi	Bachelor	Volkswirtschaftslehre	weiblich	13, 14, 16	7
			männlich	18	1
Summe Fachbereich					8
SUMME INSGESAMT					494

4.3 Datengewichtung

Die Repräsentativitätsprüfung sowie die Gewichtung der Daten zum Ausgleich von Non-response erfolgten in Bezug auf die Kombination aus Merkmalen, für die die Verteilung in der Grundgesamtheit bekannt ist: Studienfach, Abschlussziel (mit/ohne Lehramtsbezug), Fachsemester und Geschlecht.

4.3.1 Gewichtung auf Ebene des (Kern-)Fachs

Um eine größtmögliche Repräsentativität der Ergebnisse des Gesamtberichts für die Grundgesamtheit der in Bachelorstudiengängen immatrikulierten Studierenden zu erreichen, wurde für die Auswertungen ein Gewicht verwendet, das sich multiplikativ aus den folgenden zwei Gewichten ergibt:

1. Ein *within*-Gewicht: Für alle Studienfächer wurde die Repräsentativität des Rücklaufs in Bezug auf die Geschlechterverteilung in den einzelnen Studienjahren (zu einem Studienjahr wurden jeweils zwei aufeinanderfolgende Semester zusammengefasst) geprüft. Um möglichst unverzerrte Ergebnisse zu erhalten, wurden die Daten der Stichprobe innerhalb von Studiengängen so gewichtet (*within*-Gewicht), dass die Verteilung auf Geschlechter und Studienjahre derjenigen in der Grundgesamtheit der immatrikulierten Studierenden in dem jeweiligen Studienfach entspricht. Das *within*-Gewicht wurde gebildet, indem der Quotient aus *Soll-Wert* (Grundgesamtheit: absolute Häufigkeiten der Immatrikulierten innerhalb von Kernfach, Geschlecht und Studienjahr) und *Ist-Wert* (Rücklauf: absolute Häufigkeiten der Befragten innerhalb von Kernfach, Geschlecht und Studienjahr) mit der jeweiligen Rücklaufquote des Studiengangs multipliziert wurde. Dieses Gewicht wurde für Auswertungen auf der Ebene des Studienfachs verwendet.
2. Ein *between*-Gewicht: Der Gesamtdatensatz wurde auf Repräsentativität des Rücklaufs in Bezug auf die Verteilung auf die Studienfächer geprüft. Mit einem zweiten Gewicht (*between*-Gewicht) wurden Unterschiede im prozentualen Rücklauf zwischen den Studienfächern ausgeglichen, so dass in die aggregierten Kennwerte (hier: Aussagen über Fächergruppen) die Aussagen der Studierenden eines jeden Studienfachs in dem Verhältnis eingehen, das dem realen Anteil Studierender dieses Studienfachs in der Grundgesamtheit im Sommersemester 2015 entspricht. Dieses Gewicht ist für alle Studierenden eines Studienfachs identisch. Das *between*-Gewicht wurde berechnet, indem für jedes Fach der Quotient aus *Soll-Wert* (Grundgesamtheit: absolute Häufigkeit der Immatrikulierten in den Kernfächern) und *Ist-Wert* (Rücklauf: absolute Häufigkeit der Befragten in den Kernfächern) mit der Gesamtrücklaufquote der Erhebung multipliziert wurde.

Gewichtungsfaktoren

Die nach dem oben beschriebenen Verfahren gebildeten Gewichte für die *within*-Gewichtung lagen zwischen 0 und 8. In 14 Fällen wurden Gewichte > 4 zum Ausgleich von Disproportionalitäten im Rücklauf zwischen Geschlechtern und Studienjahren verwendet.

Für die *between*-Gewichtung lagen die Gewichte zwischen 0,43 und 2,25. Lediglich für drei Studienfächer wurden Gewichte > 2 zum Ausgleich von Disproportionalitäten im Rücklauf zwischen Studiengängen verwendet.

Die Gesamtgewichte, die für die vorliegende Auswertung genutzt wurden, liegen im Bereich zwischen 0,26 und 8,11. 98 Studierende erhielten einen Gewichtungsfaktor > 2 . Einen Gewichtungsfaktor

tor > 4 erhielten lediglich 17 Personen aus besonders unterrepräsentierten Kombinationen aus Studienfach, Studienjahr und Geschlecht.

Tabelle 6 stellt die ungewichteten und gewichteten Fallzahlen in den Fachbereichen und Fächergruppen gegenüber. Die Gewichte wurden so berechnet, dass sich die Gesamtfallzahl nicht ändert, sondern lediglich Disproportionalitäten im Rücklauf zwischen den Studiengängen ausgeglichen werden. Die aus der Gewichtung resultierenden geringen Veränderungen der Fallzahlen auf der Ebene der Fächergruppen, die in diesem Bericht die Auswertungsebene darstellt, können Tabelle 6 entnommen werden.

Tabelle 6: Ungewichteter und gewichteter Rücklauf nach Fächergruppe des (Kern-)Fachs

Fächergruppe	Fachbereich	N ungewichtet	N gewichtet
NaWi	BCP	412	333.94
	Geowiss	216	236.85
	MathInf	264	426.59
	Physik	67	103.64
	VetMed	20	8.64
Summe Fächergruppe		979	1109.66
SoWi	EWI	403	323.21
	PolSoz	497	461.40
	WiWi	308	351.48
Summe Fächergruppe		1208	1136.09
GKWi	PhilGeist	772	655.07
	GeschKult	600	666.32
	ZI (JFK, LAI, OEI)	61	52.87
Summe Fächergruppe		1433	1374.25
Summe		3620	3620

4.3.2 Gewichtung auf Ebene der Modulangebote (Nebenfächer)

Um eine größtmögliche Repräsentativität der Ergebnisse für die Modulangebote zu erreichen, wurde für die Auswertungen der Daten zu den Modulangeboten ein Gewicht verwendet, das analog zu dem in Kap. 4.3.1 beschriebenen Verfahren für die Modulangebote berechnet wurde. Dieses Gewicht ergibt sich multiplikativ aus den folgenden zwei Gewichten:

1. Ein *within*-Gewicht: Für die Modulangebote wurde die Repräsentativität des Rücklaufs in Bezug auf die Geschlechterverteilung geprüft und die Daten der Stichprobe innerhalb von Modulangeboten so gewichtet (*within*-Gewicht), dass die Verteilung auf die Geschlechter derjenigen in der Grundgesamtheit der in dem jeweiligen Modul immatrikulierten Studierenden entspricht. Das *within*-Gewicht wurde gebildet, indem der Quotient aus *Soll-Wert* (Grundgesamtheit: absolute Häufigkeiten der Immatrikulierten in dem Modulangebot) und *Ist-Wert* (Rücklauf: absolute Häufigkeiten der Befragten innerhalb des Modulangebots) mit der jeweiligen Rücklaufquote des Modulangebots multipliziert wurde. Dieses Gewicht wird für Auswertungen auf der Ebene der Modulangebote verwendet.

2. Ein *between*-Gewicht: Der Rücklauf wurde auf Repräsentativität in Bezug auf die Verteilung auf die Modulangebote geprüft. Mit einem zweiten Gewicht (*between*-Gewicht) wurden Unterschiede im prozentualen Rücklauf zwischen den Modulangeboten ausgeglichen, so dass in die aggregierten Kennwerte (d.h. hier: Aussagen über Fächergruppen) die Angaben der Studierenden eines jeden Modulangebots in dem Verhältnis eingehen, das dem realen Immatrikuliertenanteil dieses Modulangebots in der Grundgesamtheit im Sommersemester 2015 entspricht. Dieses Gewicht ist für alle Studierenden eines Modulangebots identisch. Das *between*-Gewicht wurde berechnet, indem der Quotient aus *Soll-Wert* (Grundgesamtheit: absolute Häufigkeit der Immatrikulierten innerhalb des Modulangebots) und *Ist-Wert* (Rücklauf: absolute Häufigkeit der Befragten innerhalb des Modulangebots) mit dem prozentualen Rücklauf für die Modulangebote multipliziert wurde.

Gewichtungsfaktoren auf der Ebene der Modulangebote

Die nach dem oben beschriebenen Verfahren gebildeten Gewichte für die *within*-Gewichtung auf der Ebene der Modulangebote lagen zwischen 0,3 und 3,9. In fünf Fällen wurden Gewichte > 2,5 zum Ausgleich von Disproportionalitäten im Rücklauf zwischen den Geschlechtern verwendet.

Für die *between*-Gewichtung lagen die Gewichte zwischen 0,25 und 2,3. Lediglich für vier Modulangebote wurden Gewichte > 2 zum Ausgleich von Disproportionalitäten im Rücklauf verwendet.

Tabelle 7 stellt die ungewichteten und die gewichteten Fallzahlen in den Fächergruppen der Modulangebote gegenüber. Die Gewichte wurden so berechnet, dass sich die Gesamtfallzahl nicht ändert, sondern lediglich Disproportionalitäten im Rücklauf zwischen den Subgruppen ausgeglichen werden. Die aus der Gewichtung resultierenden geringen Veränderungen der Fallzahlen auf Ebene der Fachbereiche und Fächergruppen, können Tabelle 7 entnommen werden.

Tabelle 7: Ungewichteter und gewichteter Rücklauf für die Modulangebote

Fächergruppe	Fachbereich	N ungewichtet	N gewichtet
NaWi	BCP ⁸⁸	88	74,42
	MathInf	57	79,63
	Physik	13	23,07
Summe Fächergruppe		158	177,12
SoWi	PolSoz	333	301,65
	WiWi	11	8,93
Summe Fächergruppe		344	310,58
GKWi	PhilGeist	609	593,62
	GeschKult	249	272,63
	ZI (JFK, LAI, OEI)	21	27,04
Summe Fächergruppe		879	893,29
Summe		1381	1381

⁸⁸ In dieser Übersicht wurden die Fälle im Modulangebot „Integrierte Naturwissenschaften“, das ein fachbereichsübergreifendes Angebot darstellt, dem Fachbereich Biologie, Chemie, Pharmazie (BCP) zugerechnet.

4.4 Methodisches Vorgehen bei der Datenauswertung und Ergebnisdarstellung

4.4.1 Berichtete Kennwerte

Bei dichotomen Fragen (z.B. der Frage nach Kindern oder Erwerbstätigkeit) und bei Multiple-Choice-Fragen (z.B. zu Quellen der Studienfinanzierung) wird die Häufigkeit zustimmender Antworten berichtet. Prozentwerte wurden jeweils auf ganze Zahlen gerundet dargestellt. Bei Zahlenwertfragen (z.B. die Frage nach der Durchschnittsnote) werden der Mittelwert (M) und die Standardabweichung (SD) berichtet, jeweils gerundet auf die zweite Nachkommastelle. Bei einem Großteil der Fragen wurden die Einschätzungen der Befragten auf Ratingskalen erhoben, meist wurden 6-stufige Antwortskalen von 1= „trifft gar nicht zu“ bis 6= „trifft völlig zu“ oder 8-stufige Antwortskalen von 1=„trifft nicht zu“ bis 8=„trifft zu“ verwendet. Für diese Items und Skalen werden ebenfalls der Mittelwert und die Standardabweichung berichtet.

4.4.2 Skalenbildung

Items, die ein Konstrukt erfassen, wurden zu einer Skala zusammengefasst. Die in dieser Befragung verwendeten Skalen sind mehrheitlich bereits in anderen zentralen Befragungen erprobt worden (Bachelorbefragung 2010, Masterbefragung 2013). Für alle Skalen, die bereits in der Bachelorbefragung 2010 verwendet wurden, verzichtet der vorliegende Bericht auf die Angabe der Reliabilität der Skalen (Cronbachs Alpha). Diese Angaben können dem Skalenhandbuch entnommen werden.

4.4.3 Unterschiede zwischen Fächergruppen und Erhebungszeitpunkten

Unterschiede zwischen Fächergruppen sowie zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten (2010 und 2015) wurden auf Signifikanz geprüft. Hierfür wurden univariate, mehrfaktorielle Varianzanalysen unter Berücksichtigung der geschachtelten Datenstruktur (Studierende sind in Studiengängen gruppiert) durchgeführt. Standardmäßig wurden die Faktoren Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt (2010, 2015) verwendet – sofern entsprechende Vergleichsdaten vorlagen – sowie Interaktionseffekte zwischen Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt untersucht. Die Variablen Geschlecht und Fachsemester wurden als Kontrollvariablen verwendet.

Für Analysen auf der Ebene der Modulangebote wurden standardmäßig Varianzanalysen mit den Faktoren Lehramtsbezug und Fächergruppe (des Nebenfachs) unter Kontrolle von Geschlecht gerechnet. Diese Analysen wurden mit dem gewichteten Datensatz durchgeführt. Für Analysen auf der Ebene von (Kern-)Fach und Modulangebot wurde jeweils das entsprechende Gesamtgewicht genutzt (vgl. Kap. 4.3.1 und 4.3.2).

Mit Hilfe von Posthoc-Tests wurden im Anschluss an die Varianzanalysen paarweise Vergleiche der Haupteffekte für die drei Fächergruppen unter Anpassung der Signifikanzwerte nach Bonferroni durchgeführt. Die aus diesen Analysen geschätzten Mittelwerte werden in Form von Liniendiagrammen dargestellt, die Unterschiede zwischen den Fächergruppen und/oder Erhebungszeitpunkten sowie ggfs. Interaktionen zwischen Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt visualisieren. Wenn keine Vergleichsdaten aus 2010 vorlagen, wurden Fächergruppenunterschiede geprüft. Hier werden die aus den Varianzanalysen (unter Kontrolle von Geschlecht und Fachsemester) geschätzten Mittelwerte sowie die 95%-Konfidenzintervalle graphisch in Form von Balkendiagrammen dargestellt. Die Überprüfung von Häufigkeitsunterschieden für dichotome Variablen zwischen den Fächergruppen und Jahrgängen erfolgte über Logit-Modelle. Auch in diesen wurde die geschachtelte Datenstruktur berücksichtigt.

Um die praktische Bedeutsamkeit der Mittelwertunterschiede zwischen Fächergruppen und/oder Erhebungszeitpunkte einschätzen und vergleichen zu können, wurden Effektstärken berichtet. Es wurde das Effektstärkemaß *Hedges g* verwendet, das unterschiedliche Gruppengrößen berücksichtigt. Effektgrößen wurden berechnet, indem die Mittelwertdifferenz in Relation zur Streuung der Urteile gesetzt wurde. Je größer ein Effekt ist, desto bedeutender ist er für die Praxis. Die Effektgrößen werden unter Rückgriff auf die von Cohen definierten Schwellenwerte interpretiert: Ein Mittelwertunterschied von $g=0,2$ wird als kleiner, ein Unterschied von $g=0,5$ als mittlerer und von $g=0,8$ als großer Effekt bezeichnet.

4.5 Aufbau des Fragebogens

Es wurden zwei Fragebogenversionen eingesetzt in Abhängigkeit davon, ob Studierende einen Mono- oder einen Kombinations- Bachelorstudiengang studierten. Der Fragebogen für die Befragung von Studierenden in Kombinationsbachelorstudiengängen enthielt zusätzliche Fragen zum Modulangebot und der Studierbarkeit der Fächerkombination. Weiterhin wurden Fragen zu den Studienbereichen ABV und LBW über entsprechende Filterführungen im Fragebogen nur denjenigen Studierenden gestellt, die bereits Lehrangebote aus den jeweiligen Bereichen belegt hatten. Die Umsetzung der Befragung in der Befragungssoftware Unizensus erfolgte mit operativer Unterstützung der Abteilung für Lehr- und Studienangelegenheiten.

Interne Abstimmung des Fragebogens

Studiendekanate sowie die Referent(inn)en für Studium und Lehre wurden frühzeitig über die anstehende Befragung informiert und um Feedback sowie um Ergänzungsvorschläge zur ersten Version des Fragebogens gebeten. Die Rückmeldungen wurden bei der Überarbeitung des Fragebogens berücksichtigt. Der Fragebogen wurde final mit dem Vizepräsidenten für Studium und Lehre und der Abteilung für Lehr- und Studienangelegenheiten abgestimmt.

Der Fragebogen enthielt Fragen zu den folgenden Aspekten:

1. Angaben zur Person und zum Studium:

- **Soziodemographische Angaben:** Alter, Geschlecht, Geburtsort und Geburtsort der Eltern (D/anderes Land), Muttersprache, Staatsangehörigkeit, höchster Bildungsabschluss der Eltern (mit/ohne Hochschulabschluss)
- **Studienbezogene Angaben:** Studiengang, Mono- oder Kombinationsbachelor, Fachsemester

2. Studienvoraussetzungen:

- **Bildungsweg:**
 - o schulische Bildung (Schulart, Abiturnote, Bundesland der Hochschulzugangsberechtigung)
 - o berufliche Bildung (Berufsausbildung, vorheriges Studium)
- **Informiertheit über das Studium:** Studieninhalte, Studienanforderungen, Studienorganisation, berufliche Perspektiven
 - o Informationsquellen, Nutzung von Online-Studienfachwahlassistenten (OSA), weiterer Informations-/Beratungsbedarf
- **Studienwahlmotive:**

- Motive für die Wahl des Studiengangs (Interesse am Fach/am wissenschaftlichen Arbeiten, Interesse an Verdienst- und Aufstiegsmöglichkeiten im späteren Beruf, „Parkstudienmotive“)

- **Interesse an einem Einführungsstudium**

3. Beurteilung des Studienangebots und der Studienbedingungen:

- Beurteilung der Studieneingangsphase
- Beurteilung der Gesamtkonstruktion des Studiengangs
- Beurteilung der Module
- Einschätzung der Passung des Workloads
- Klarheit und Transparenz der Studien- und Prüfungsanforderungen
- Beurteilung der Prüfungsorganisation
- Beurteilung der Qualität der Lehre
- Beurteilung der Lehrenden-Studierenden-Beziehung
- Beurteilung der Betreuung und Unterstützung durch die Lehrenden
- Beurteilung des sozialen Klimas im Studiengang
- Beurteilung der Studienangebote der ABV bzw. LBW inkl. Praktika
- Beurteilung der Lehrangebote im Modulangebot in Bezug auf:
- Zufriedenheit mit Angeboten/Einrichtungen der Infrastruktur (Webseiten, Campus Management, Bibliotheken)

4. Studienerfahrungen und Studierverhalten:

- Teilnahme an einem Mentoring-Programm
- Belegung von ABV (überfachliches und/oder fachnahes Angebot) oder LBW
- Auslandsaufenthalt(e) im Rahmen des Studiums
- Einhaltung/Überschreitung der Regelstudienzeit und ggfs. Gründe hierfür
- Subjektive Einschätzung der Höhe der Studienanforderungen
- Lernschwierigkeiten
- Belastungserleben im Studium
- Autonomieerleben im Studium
- Negative Erfahrungen mit Lehrenden
- Subjektive Einschätzung der eigenen Studienleistungen
- Note der bisherigen Studienleistungen

5. Lebensbedingungen:

- Familiäre Situation (Betreuung von Kindern, Pflegeaufgaben)
- Krankheit/Behinderung und Ausmaß der Beeinträchtigung hierdurch im Studium
- Studienfinanzierung
- Ggf. Umfang der studienbegleitenden Erwerbstätigkeit
- Einschätzung der Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit bzw. familiären Verpflichtungen mit dem Studium

6. Studienergebnisse und Zukunftspläne:

- Erworbenes Fachwissen
- Erworbene Schlüsselkompetenzen
- Studienzufriedenheit, Demotivation und Abbruchneigung

- Zukunftspläne, Absicht, ein Masterstudium anzuschließen, Sicherheit dieser Entscheidung
- Einschätzung der Kosten- und Nutzen, die mit einem Masterstudium verbunden sind
- Kosten-Nutzen-Überlegungen bei der Entscheidung für oder gegen ein weiteres Studium

7. Freitextfrage:

- Konkrete Vorschläge zur Verbesserung des Bachelorstudiengangs