

Ergebnisbericht

der Bachelorbefragung 2019

an der Freien Universität Berlin

Eine Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen
im Sommersemester 2019

Arbeitsstelle Lehr- und Studienqualität
Freie Universität Berlin
Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
Dr. Irmela Blüthmann
Dr. Susanne Bergann
Prof. Dr. Rainer Watermann

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Zusammenfassung | 6 |
| Einleitung | 10 |
| | |
| Kapitel 1: Trends und Fächergruppenunterschiede | 12 |
| 1.1 Studienangebot und Studienbedingungen im (Kern)Fach | 12 |
| 1.1.1 Zufriedenheit mit dem Studienaufbau und der inhaltlichen Ausgestaltung | 13 |
| 1.1.2 Modulaufbau | 13 |
| 1.1.3 Studierbarkeit der Module in der vorgesehenen Zeit | 14 |
| 1.1.4 Beurteilung der Studieneingangsphase | 15 |
| 1.1.5 Transparenz der Studien- und Prüfungsanforderungen | 16 |
| 1.1.6 Passung der Studienanforderungen | 17 |
| 1.1.7 Beurteilung der Lehr- und Betreuungsqualität | 18 |
| 1.1.8 Beurteilung der Prüfungsorganisation | 20 |
| 1.1.9 Bewertung des Studienklimas und der Lehrenden-Studierenden-Beziehung | 21 |
| | |
| 1.2 Beurteilung der Modulangebote (Nebenfächer) | 22 |
| 1.2.1 Klarheit und Transparenz der Studien- und Prüfungsanforderungen im Nebenfach | 22 |
| 1.2.2 Studienanforderungen im Nebenfach in Bezug auf Schwierigkeit und Stoffumfang | 23 |
| 1.2.3 Soziale Integration und Lehrenden-Studierenden-Beziehung im Nebenfach | 24 |
| 1.2.4 Studierbarkeit des Nebenfachs in Kombination mit dem Kernfach | 25 |
| 1.2.5 Vergleich der Nebenfach-Einschätzungen mit den entsprechenden Kernfach-Einschätzungen | 26 |
| | |
| 1.3 Beurteilung der Studienbereiche ABV und LBW | 27 |
| 1.3.1 Beurteilung der Allgemeinen Berufsvorbereitung (ABV) | 27 |
| 1.3.2 Beurteilung der Lehramtsbezogenen Berufswissenschaften (LBW) | 28 |
| | |
| 1.4 Studierverhalten und Lernerfahrungen im (Kern)Fach | 30 |
| 1.4.1 Einhaltung der Regelstudienzeit | 30 |
| 1.4.2 Autonomieerleben | 32 |
| 1.4.3 Belastungserleben | 32 |
| 1.4.4 Demotivation | 33 |
| 1.4.5 Lernschwierigkeiten | 33 |
| 1.4.6 Absolvieren eines Auslandssemesters | 35 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 1.5 Studienergebnisse | 36 |
| 1.5.1 Subjektiver Kompetenzerwerb..... | 36 |
| 1.5.2 Studienzufriedenheit..... | 37 |
| 1.5.3 Abbruchneigung..... | 37 |
| 1.5.4 Pläne für die Zeit nach dem Bachelorstudium | 38 |
| | |
| 1.6 Soziodemografische und bildungsbiografische Eingangsvoraussetzungen und Lebenssituation der Studierenden | 39 |
| 1.6.1 Elterlicher Bildungshintergrund | 39 |
| 1.6.2 Migrationshintergrund..... | 40 |
| 1.6.3 Bisheriger Bildungsweg | 41 |
| 1.6.4 Nutzung von OSA bei der Studienwahl | 41 |
| 1.6.5 Weiterer Informationsbedarf..... | 41 |
| 1.6.6 Studienfinanzierung | 43 |
| 1.6.7 Familiäre Situation | 44 |
| 1.6.8 Gesundheitliche Situation | 45 |
| | |
| Kapitel 2: Aspekte, die 2019 erstmalig erfasst wurden | 46 |
| 2.1 Nutzung von Angeboten zur Information über das passende Studium | 46 |
| 2.2 Verlässlichkeit des Studienbetriebs | 47 |
| 2.3 Kompetenzorientierung der Klausuren | 47 |
| 2.4 Einsatz von E-Learning | 48 |
| 2.5 Beurteilung von infrastrukturellen Aspekten..... | 49 |
| 2.6 Einschätzung der beruflichen Perspektiven für Bachelorabsolvent:innen..... | 50 |
| 2.7 Wunsch, ein Masterstudium an der Freien Universität Berlin anzuschließen | 51 |
| | |
| Literaturverzeichnis..... | 52 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Abbildung 1: Zufriedenheit mit dem Studienaufbau nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt | 13 |
| Abbildung 2: Beurteilung des Modulaufbaus nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt | 13 |
| Abbildung 3: Passung zwischen Prüfungsformen und Modulhalten nach Fächergruppe..... | 14 |
| Abbildung 4: Studierbarkeit der Module in der vorgesehenen Zeit nach Fächergruppe | 14 |
| Abbildung 5: Beurteilung der Studieneingangsphase nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt | 15 |
| Abbildung 6: Transparenz der Studienanforderungen nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt | 16 |
| Abbildung 7: Transparenz der Prüfungsanforderungen nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt | 16 |
| Abbildung 8: Schwierigkeit nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt..... | 17 |
| Abbildung 9: Stoffumfang nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt | 17 |
| Abbildung 10: Lehrkompetenz: Verständlich Erklären nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt | 18 |
| Abbildung 11: Lehrkompetenz: Interesse der Studierenden wecken nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt | 18 |
| Abbildung 12: Lehrqualität 2019 nach Fächergruppe | 19 |
| Abbildung 13: Zufriedenheit mit der Betreuung und Unterstützung nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt | 20 |
| Abbildung 14: Organisation der Prüfungstermine nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt | 20 |
| Abbildung 15: Bewertung des Studienklimas nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt | 21 |
| Abbildung 16: Bewertung der Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt | 21 |
| Abbildung 17: Transparenz der Studienanforderungen im Nebenfach nach Fächergruppe des Nebenfachs und Erhebungszeitpunkt | 23 |
| Abbildung 18: Transparenz der Prüfungsanforderungen im Nebenfach nach Fächergruppe des Nebenfachs und Erhebungszeitpunkt | 23 |
| Abbildung 19: Schwierigkeitsgrad im Nebenfach nach Fächergruppe des Nebenfachs und Erhebungszeitpunkt..... | 24 |
| Abbildung 20: Stoffumfang im Nebenfach nach Fächergruppe des Nebenfachs und Erhebungszeitpunkt | 24 |
| Abbildung 21: Soziale Eingebundenheit im Nebenfach nach Fächergruppe des Nebenfachs und Erhebungszeitpunkt | 25 |
| Abbildung 22: Lehrenden-Studierenden-Beziehung im Nebenfach nach Fächergruppe des Nebenfachs und Erhebungszeitpunkt | 25 |
| Abbildung 23: Studierbarkeit der Fächerkombination nach Fächergruppe des Nebenfachs und Erhebungszeitpunkt | 25 |
| Abbildung 24: Belegung von ABV-Modulen aus dem fachnahen und überfachlichen Bereich nach Erhebungszeitpunkt | 27 |
| Abbildung 25: Beurteilung der ABV nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt | 28 |
| Abbildung 26: Beurteilung des ABV-Praktikums nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt | 28 |
| Abbildung 27: Beurteilung der LBW nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt..... | 29 |
| Abbildung 28: Beurteilung des LBW-Praktikums nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt | 29 |
| Abbildung 29: Gründe für die Überschreitung der Regelstudienzeit nach Fächergruppe | 31 |
| Abbildung 30: Autonomieerleben im Studium nach Erhebungszeitpunkt und Fächergruppe | 32 |
| Abbildung 31: Belastungserleben im Studium nach Fächergruppe | 32 |
| Abbildung 32: Demotivation nach Fächergruppe | 33 |
| Abbildung 33: Allgemeine Lernschwierigkeiten nach Fächergruppe..... | 34 |
| Abbildung 34: Schwierigkeiten mit wissenschaftlichem Arbeiten nach Fächergruppe | 34 |
| Abbildung 35: Häufigkeit eines Auslandssemesters nach Studienjahr und Erhebungszeitpunkt | 35 |
| Abbildung 36: Erwerb von Fachwissen nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt | 36 |
| Abbildung 37: Erwerb von Schlüsselkompetenzen nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt | 36 |
| Abbildung 38: Studienzufriedenheit nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt | 37 |
| Abbildung 39: Abbruchneigung nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt | 37 |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Abbildung 40: Pläne für die Zeit nach dem Bachelorstudium | 38 |
| Abbildung 41: Bildungsaufsteiger:innen im Vergleich zu 2015 nach Fächergruppe | 39 |
| Abbildung 42: Anteil Studierender mit Migrationshintergrund im Vergleich zu 2015 nach Fächergruppe | 40 |
| Abbildung 43: Migrationsstatus | 40 |
| Abbildung 44: Berufsausbildung absolviert nach Befragungszeitpunkt und Fächergruppe | 41 |
| Abbildung 45: Wunsch nach weiterer Information/Beratung 2019 nach Fächergruppe..... | 42 |
| Abbildung 46: Quellen der Studienfinanzierung | 43 |
| Abbildung 47: Erwerbstätigkeit während der Vorlesungszeit nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt | 44 |
| Abbildung 48: Erwerbstätigkeit in der vorlesungsfreien Zeit nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt..... | 44 |
| Abbildung 49: Subjektive Beeinträchtigung im Studium durch Erkrankung/Behinderung nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt | 45 |
| Abbildung 50: Nutzung von Angeboten zur Studieninformation..... | 46 |
| Abbildung 51: Verlässlichkeit des Studienbetriebs nach Fächergruppe | 47 |
| Abbildung 52: Kompetenzorientierung der Klausuren nach Fächergruppe..... | 48 |
| Abbildung 53: Einsatz von E-Learning-Szenarien nach Fächergruppe | 48 |
| Abbildung 54 Zufriedenheit mit E-Learning-Szenarien nach Fächergruppe | 49 |
| Abbildung 55 Zufriedenheit mit infrastrukturellen Aspekten | 50 |
| Abbildung 56 Berufliche Perspektiven für Bachelorabsolvent:innen nach Fächergruppe..... | 51 |
| Abbildung 57: Fachwissenschaftliches Masterstudium an der FU angestrebt nach Fächergruppe..... | 51 |

Zusammenfassung

Die fünfte Befragung von Bachelorstudierenden der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2019 ermöglicht die Beantwortung der folgenden Fragen:

1. Welche Trends zeigen sich in den Beurteilungen des Studienangebots und der Studienbedingungen durch die Studierenden im Vergleich zur Befragung 2015?
2. Welche Unterschiede in den Einschätzungen der Studienqualität bestehen zwischen den drei Fächergruppen (Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften sowie Geistes- und Kulturwissenschaften)?
3. Welche Befunde liegen für die 2019 erstmalig erfassten Aspekte vor?

Mit Blick auf diese drei Fragen lassen sich die Ergebnisse folgendermaßen zusammenfassen:

1. Welche Trends zeigen sich in den Beurteilungen des Studienangebots und der Studienbedingungen durch die Studierenden im Vergleich zur Befragung 2015?

Für einige Aspekte der Studienorganisation lassen sich positive Trends erkennen. **Aufbau und Struktur der Studiengänge, die Kohärenz des Modulaufbaus sowie die Klarheit und Transparenz der Studien- und Prüfungsanforderungen** wurden 2019 besser bewertet als 2015. Diese Aspekte waren bereits 2015 positiver bewertet worden als 2010. Weiterhin wird ein positiver Trend für die **Betreuung und Unterstützung der Studierenden durch die Lehrenden** und für die **Lehrenden-Studierenden-Beziehung** deutlich. Darüber hinaus wurde das **berufsfelderschließende Praktikum** im Studienbereich der lehramtsbezogenen Berufswissenschaft 2019 besser bewertet als 2015.

Die **Studienanforderungen** wurden höher eingeschätzt als 2015, und zwar sowohl in Bezug auf ihren Umfang als auch in Bezug auf ihre Schwierigkeit. Während die Schwierigkeit im Mittel als „genau richtig“ eingeschätzt wurde, wurde der Umfang der Anforderungen etwas höher eingeschätzt und liegt im Durchschnitt zwischen „genau richtig“ und „eher zu hoch“.

Ein negativer Trend liegt für den **Erwerb von Schlüsselkompetenzen** im Bachelorstudium vor. Die 2019 Befragten schätzten ihren Kompetenzerwerb in diesem Bereich signifikant geringer ein als die 2015 Befragten. Für die Schlüsselkompetenzen liegen zudem fächergruppenspezifische Trends vor: Der negative Trend ist in den Sozialwissenschaften am stärksten, in den Naturwissenschaften am geringsten ausgeprägt. Hiermit kehrt sich zwar der positive Trend, der 2015 im Vergleich zu 2010 für diesen Bereich vorlag, wieder um, im Vergleich zu 2010 sind die Einschätzungen aber 2019 positiver ausgefallen.

Folgende *weitere fächergruppenspezifische Trends* sind zu erkennen:

- In den Naturwissenschaften und in den Geistes- und Kulturwissenschaften schätzten die Studierenden das erworbene **Fachwissen** 2019 höher ein als 2015, in den Sozialwissenschaften hingegen waren die Urteile im Vergleich zu 2015 unverändert.
- In den Geistes- und Kulturwissenschaften sowie in den Naturwissenschaften ist eine deutliche Verbesserung der **Prüfungsorganisation** zu verzeichnen, in den Sozialwissenschaften ist der positive Trend hingegen geringer ausgeprägt.
- In den Sozialwissenschaften wurde das **Studienklima** 2019 signifikant negativer eingeschätzt als 2015, während sich die Einschätzungen in den beiden anderen Fächergruppen über die Zeit kaum verändert haben.

Damit sind die positiven Trends, die 2015 in diesen drei Bereichen für alle Fächergruppen im Vergleich zu 2010 zu verzeichnen waren, in den Sozialwissenschaften geringer ausgeprägt und der Trend kehrt sich für das Studienklima hier sogar um.

In den naturwissenschaftlichen Nebenfächern zeigt sich ein negativer Trend für die Einschätzungen der **Transparenz der Prüfungsanforderungen**, während für die Nebenfächer der beiden anderen Fächergruppen ein schwacher positiver Trend vorliegt.

Erklären Unterschiede in den Eingangsvoraussetzungen der Studierenden die Trends?

Es lassen sich nicht nur Veränderungen in den Bewertungen der Studienangebote und Studienbedingungen (Werturteile) feststellen, auch die 2019 Befragten unterscheiden sich im Vergleich zu den 2015 Befragten in einigen Merkmalen signifikant. Im Vergleich zu 2015 hat sich ein höherer Anteil an Studierenden mit Migrationshintergrund an der Befragung beteiligt sowie ein höherer Anteil an Studierenden mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung. In der gleichen Zeit ist der Anteil an Befragten zurückgegangen, die vor dem Studium bereits eine Berufsausbildung absolviert hatten. Was die Studienfinanzierung betrifft, so ist im Vergleich zu 2015 der Anteil der Befragten größer, der das Studium über eine eigene Erwerbstätigkeit finanziert, während der Anteil der BAföG-Empfänger:innen zurückgegangen ist.

Um die Unterschiede in den Werturteilen als Trends interpretieren zu können, muss geprüft werden, ob diese unabhängig von der unterschiedlichen Zusammensetzung der zu beiden Zeitpunkten befragten Studierendenstichproben sind. Es wurde also zusätzlich untersucht, ob die oben dargestellten Unterschiede zwischen den befragten Studierendenstichproben möglicherweise die Unterschiede in den Werturteilen erklären. Zwar zeigt sich ein signifikanter Einfluss einiger dieser Merkmale auf die Werturteile, alle in Kapitel 1 dargestellten Effekte, d.h. sowohl Trends als auch Fächergruppenunterschiede, sind jedoch auch unter zusätzlicher Kontrolle dieser Merkmale signifikant. Die dargestellten Trends lassen sich demnach nicht durch Unterschiede in den Eingangsvoraussetzungen der Studierenden erklären.

2. Welche Unterschiede in den Einschätzungen der Studienqualität bestehen zwischen den drei Fächergruppen?

Die Unterschiede zwischen den drei Fächergruppen (Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften sowie Geistes- und Kulturwissenschaften) sind über die Zeit recht stabil. Wie bereits 2015 wurden die **Studienanforderungen** in den naturwissenschaftlichen Studiengängen höher eingeschätzt als in den beiden anderen Fächergruppen, sowohl in Bezug auf ihre Schwierigkeit als auch in Bezug auf ihren Umfang. Entsprechend fällt die Einschätzung der **Studierbarkeit der Module in der vorgesehenen Zeit** in den Naturwissenschaften negativer aus und das **Belastungsleben** der Studierenden ist höher als in den beiden anderen Fächergruppen. Diese Unterschiede zeigen sich seit 2010 in den Antworten der Studierenden. Es handelt sich hierbei aktuell jeweils um kleine bis mittlere Unterschiede.

Die wahrgenommene **Passung zwischen den Prüfungsformen und den Modulhalten** sowie die Einschätzungen der **Betreuung und Unterstützung** der Studierenden durch die Lehrenden fielen – wie bereits in den vergangenen Befragungen – in der Fächergruppe der Geistes- und Kulturwissenschaften positiver aus als in den beiden anderen Fächergruppen. Die **Lehrqualität** wurde in den geistes- und kulturwissenschaftlichen Studiengängen ebenfalls positiver bewertet als in den Sozialwissenschaften. Auch dies ist ein Befund, der bereits 2015 vorlag. Es handelt sich aktuell um kleine bis mittelgroße Unterschiede zwischen den Fächergruppen.

Das **Studienklima** wurde – wie in der vergangenen Befragung – in den Naturwissenschaften deutlich positiver eingeschätzt als in den beiden anderen Fächergruppen. Weiterhin berichteten Studierende naturwissenschaftlicher Studiengänge eine etwas geringere **Demotivation** als Studierende der anderen Fächergruppen. In Bezug auf die Demotivation lag in der Bachelorbefragung 2015 kein Unterschied zwischen den Fächergruppen vor.

Fächergruppenunterschiede in der Beurteilung der Nebenfächer

Auch für das (erste) Nebenfach wurden Einschätzungen der Studienbedingungen erfasst, und zwar der Studienanforderungen, des sozialen Klimas, der Lehrenden-Studierenden-Beziehung sowie der Studierbarkeit der Fächerkombination.

Die **Studienanforderungen** wurden auch in den naturwissenschaftlichen Nebenfächern deutlich höher eingeschätzt als in den Nebenfächern der anderen Fächergruppen. Es handelt sich hierbei um einen großen Unterschied. Die **soziale Integration** wurde von Nebenfachstudierenden der Sozialwissenschaften deutlich negativer eingeschätzt als in beiden anderen Fächergruppen. Ungünstigere Einschätzungen der sozialen Integration in den Sozialwissenschaften im Vergleich zu den Naturwissenschaften waren auch ein Ergebnis der letzten Bachelorbefragung.

Im Vergleich zu den entsprechenden Kernfachurteilen zeigt sich, dass die Studienanforderungen im Nebenfach höher eingeschätzt wurden und die soziale Integration geringer ist. Der Umgang der Lehrenden mit den Studierenden hingegen wird von Kern- und Nebenfach-Studierenden vergleichbar wertschätzend wahrgenommen.

Die **Studierbarkeit der Fächerkombination** wurde von Studierenden mit einem naturwissenschaftlichen Nebenfach deutlich ungünstiger eingeschätzt als von Studierenden mit Nebenfächern der beiden anderen Fächergruppen. Auch dies ist ein großer Unterschied und war ebenfalls bereits ein Befund der Bachelorbefragung 2015.

3. Welche Befunde liegen für die 2019 erstmalig erfassten Aspekte vor?

Von den 2019 befragten Bachelorstudierenden hatte ein Drittel bei der Entscheidung für ihren Studiengang die OSA-Angebote (OSA = Online Studienfachwahl-Assistent) der Freien Universität Berlin genutzt. Insgesamt rund ein Viertel der Befragten hatte bei ihrer Studienentscheidung Beratungsangebote der zentralen Studienberatung oder der Fachberatung genutzt (persönlich, per Telefon oder Mail). Die Mehrheit der Befragten hatte sich über die Webseiten der Freien Universität Berlin über das passende Studium informiert.

Was die **Einschätzung infrastruktureller Aspekte**¹ betrifft, so zeigen die Ergebnisse, dass die Befragten mit den EDV-Diensten und der Verfügbarkeit von Fachliteratur etwas zufriedener sind als mit der Ausstattung der Lernräume und der Labore. Die **Verlässlichkeit des Studienbetriebs** wurde in allen drei Fächergruppen ähnlich hoch eingeschätzt. Die **Kompetenzorientierung der Klausuren**, d.h. inwieweit diese prüfen, ob Studierende die Inhalte verstanden haben, ihr Wissen in verschiedenen Situationen anwenden und nicht bloß Inhalte wiedergeben können, wurde in den Naturwissenschaften höher eingeschätzt als in den beiden anderen Fächergruppen. Es handelt sich hierbei um kleine bis mittlere Unterschiede.

¹ Da sich diese Einschätzungen auf den Studiengang insgesamt beziehen, ist hier eine Auswertung nach der Fächergruppe des Kernfachs nicht sinnvoll möglich, denn Studierende mit einem geisteswissenschaftlichen Kernfach haben bspw. auch die Ausstattung der Labore in ihrem naturwissenschaftlichen Modulangebot bewertet.

E-Learning-Szenarien wurden in den Sozialwissenschaften häufiger zur Ergänzung von Präsenzterminen und deutlicher häufiger anstelle von Präsenzterminen eingesetzt als in den anderen beiden Fächergruppen. Mit den E-Learning-Angeboten waren Studierende der Naturwissenschaften unzufriedener als Studierende der anderen Fächergruppen. Diese Unterschiede sind klein bis mittelgroß.

Die **beruflichen Perspektiven** für Bachelorabsolvent:innen des eigenen Studienfachs schätzten Studierende der Geistes- und Kulturwissenschaften negativer ein als Studierende der anderen beiden Fächergruppen. Es handelt sich um mittlere Unterschiede. Zu diesem Ergebnis kommen bundesweite Studien (vgl. Ramm et al., 2013) ebenfalls. Auch Ergebnisse zum tatsächlichen Berufseintritt von Bachelorabsolvent:innen der Freien Universität Berlin (Pfeifer & Watermann, 2018) zeigen, dass Absolvent:innen geisteswissenschaftlicher Bachelorstudiengänge größere Schwierigkeiten haben, auf dem Arbeitsmarkt ausbildungsadäquat unterzukommen. Sie schätzten ein bis 1.5 Jahre nach dem Abschluss die Passung ihrer beruflichen Situation zu ihrer Qualifikation als weniger adäquat ein als Bachelorabsolvent:innen der beiden anderen Fächergruppen.

Studierende, die einen Lehramtsmaster anschließen möchten, streben häufiger ein **Masterstudium an der FU** an (90%) als Studierende, die einen fachwissenschaftlichen Master anschließen möchten (68%). Von den Studierenden, die einen fachwissenschaftlichen Master anstreben, ist der Anteil derjenigen, die an der Freien Universität Berlin weiterstudieren möchten, in den Geistes- und Kulturwissenschaften (73%) und den Naturwissenschaften (69%) etwas größer als in den Sozialwissenschaften (62%). Dieses Ergebnis ist mit Blick auf das Studienangebot der FU im Masterstudium zu erwarten.

Einleitung

Die Evaluation der Bachelorstudiengänge ist an der Freien Universität Berlin seit 2006 ein regelhafter Bestandteil des Qualitätsmanagementsystems. Bis 2010 erfolgten die Studierendenbefragungen in einem zweijährigen Rhythmus in der Verantwortung des Arbeitsbereich Schulpädagogik/Schulentwicklungsforschung, seit 2015 finden sie alle vier Jahre statt und liegen in der Verantwortung der Arbeitsstelle Lehr- und Studienqualität. Die Befragungen werden online und als Vollerhebungen durchgeführt.

Der Fragebogen basiert auf einem Modell des Studienerfolgs (vgl. Thiel et al. 2006). Dieses bildet analog zu Modellen der Schul- und Unterrichtsqualität die Mehrebenenstruktur und den Prozesscharakter von Studienqualität ab. Im Zentrum des Modells stehen die Lernaktivitäten der Studierenden. Die Lernaktivitäten werden nicht allein von der Qualität des Lernangebots beeinflusst, sondern sind auch von kognitiven und motivationalen Eingangsvoraussetzungen der Studierenden und ihrer Lebenssituation abhängig sowie von den Studienbedingungen und universitären Unterstützungsleistungen. Der Studienerfolg wird über den Zuwachs an fachlichen und berufsrelevanten Kompetenzen, Noten sowie über die Studienzufriedenheit erfasst (vgl. Abb. 1).

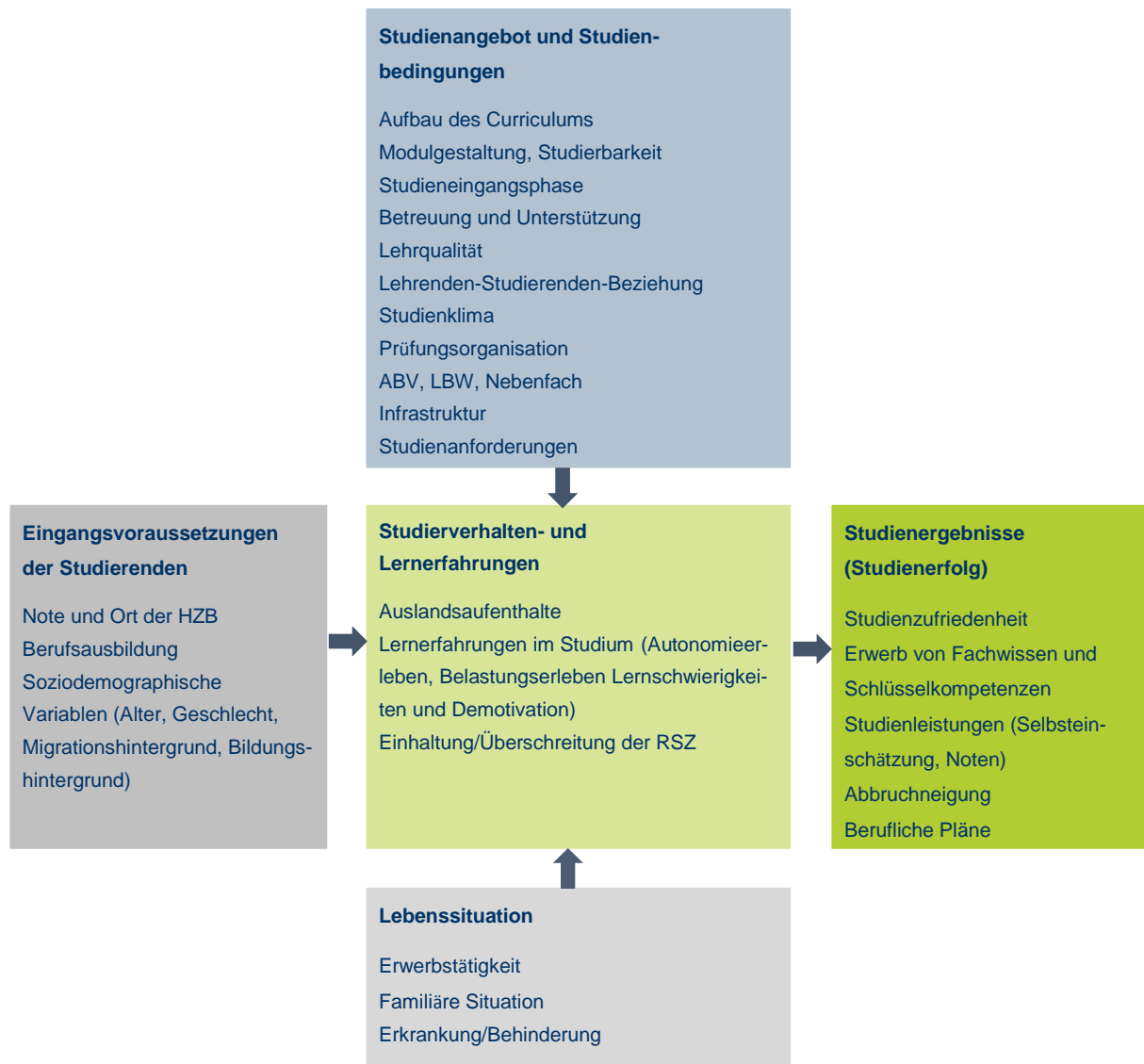


Abbildung 1: Modell zur Erklärung des Studienerfolgs

An der Bachelorbefragung 2019 haben sich 4327 Studierende beteiligt. Dies entspricht einem Rücklauf von 24%. Es handelt sich hierbei um einen für Online-Befragungen üblichen Rücklauf.

Der Ergebnisbericht der Bachelorbefragung 2019 stellt im ersten Kapitel universitätsweite sowie fächergruppenspezifische Ergebnisse für Kernindikatoren der Studienqualität dar im Vergleich zu den Befunden der vorhergehenden Befragung (Bachelorbefragung 2015). Die Gliederung des Berichts folgt in diesem Teil dem Studienerfolgsmodell. Eine Abbildung von Trends im Vergleich zur jeweils vorhergehenden Erhebung erfolgt seit der Bachelorbefragung 2015. Ein Kern von inhaltlich unveränderten Fragen ermöglicht den Vergleich der Ergebnisse über die Erhebungszeitpunkte.

Weiterhin wurden zur differenzierteren Erfassung bestimmter Aspekte auch Fragen neu aufgenommen. Dies sind Angaben zur Nutzung verschiedener Angebote zur Studieninformation an der FU Berlin, die Einschätzung infrastruktureller Aspekte (z.B. Beurteilung der Ausstattung der Räume), die Nutzung von E-Learning-Angeboten und die Zufriedenheit mit diesen Angeboten, die Einschätzung der Kompetenzorientierung der Klausuren sowie die Einschätzung der beruflichen Perspektiven für Bachelorabsolvent:innen. Diese Ergebnisse werden in Kapitel 2 berichtet.

Die Stichprobenbeschreibung, das methodische Vorgehen sowie die Ergebnisse der statistischen Analysen sind im [Technical Report](#) dokumentiert.

Kapitel 1: Trends und Fächergruppenunterschiede

Der Bericht stellt Entwicklungen im zeitlichen Vergleich zu den Ergebnissen der Bachelorbefragung 2015 sowie Fächergruppenunterschiede für die Einschätzungen der Studienangebote und -bedingungen durch die Studierenden dar. Dies erfolgt zunächst für das Studienfach bzw. Kernfach (Kap. 1.1), dann für das Nebenfach (Kap. 1.2) und die berufsvorbereitenden Studienbereiche (Kap. 1.3). Befunde zum Studierverhalten der Befragten werden in Kap. 1.4 und ihre Einschätzung der Studienergebnisse in Kap. 1.5 dargestellt. Abschließend werden Unterschiede in der Zusammensetzung der Stichprobe im Vergleich zu 2015 in Bezug auf soziodemografische Merkmale und die Lebenssituation der Befragten aufgezeigt (Kap. 1.6).

Die in Kap. 1.6 dargestellten Ergebnisse zeigen, dass sich die beiden Stichproben in einigen Merkmalen signifikant unterscheiden, und zwar in Bezug auf den Anteil Studierender mit Migrationshintergrund und den Anteil Studierender, die bereits eine Berufsausbildung absolviert hatten. Ferner haben sich die Anteile der Studierenden, die ihr Studium über BAföG finanzieren und derjenigen, die einer Erwerbstätigkeit nachgehen, signifikant verändert. Um die Unterschiede in den Werturteilen zwischen den Befragungszeitpunkten, die in Kap. 1.1 bis 1.5 berichtet werden, als Trends interpretieren zu können, wurde also zusätzlich geprüft, ob diese auch unabhängig von der unterschiedlichen Zusammensetzung der zu beiden Zeitpunkten befragten Studierendenstichproben sind. Es zeigt sich, dass mit Ausnahme des positiven Trends für das Belastungserleben (vgl. Kap. 1.4.3) alle in den Kapiteln 1.1 bis 1.5 dargestellten Effekte, d.h. sowohl Trends als auch Fächergruppenunterschiede, auch bei zusätzlicher Kontrolle dieser Merkmale signifikant bleiben.

1.1 Studienangebot und Studienbedingungen im (Kern)Fach

Dieses Kapitel stellt die Beurteilung der Studiengangskonstruktion (Studieninhalte, Aufbau und Struktur des Studiengangs und der Module), der Studienorganisation (Studierbarkeit, Prüfungsorganisation) sowie der Kernprozesse in der Lehre (Lehrqualität, Betreuung und Unterstützung, Studienklima) dar. Die Darstellung erfolgt jeweils fächergruppendifferenziert im Vergleich zu den entsprechenden Urteilen aus 2015. Das methodische Vorgehen und die Ergebnisse der statistischen Analysen sind im [Technical Report](#) dokumentiert. In den folgenden Kapiteln sind jeweils Verweise zu den entsprechenden Tabellen im Technical Report enthalten (Tabellen A1-A60).

1.1.1 Zufriedenheit mit dem Studienaufbau und der inhaltlichen Ausgestaltung

Die Konstruktion der Studiengänge wurde 2019 signifikant besser bewertet als 2015 (vgl. Abb. 1, Tab. A1). Der Unterschied entspricht einem sehr kleinen Effekt (Cohens $d = 0.11$).

Zwischen den Fächergruppen besteht kein signifikanter Unterschied in den Urteilen.

Erfassung: Es wurden Beurteilungen von sechs Aspekten der Studiengangskonstruktion erfasst (Aufbau und Struktur, inhaltliche Breite des Lehrangebots, Stimmigkeit des Curriculums, Wahlmöglichkeiten, Theorie-Praxis-Verknüpfung sowie Einbezug aktueller Forschungsergebnisse). Die Urteile erfolgten auf 8-stufigen Antwortskalen von 1 = „sehr schlecht“ bis 8 = „sehr gut“. Dargestellt ist der Skalenmittelwert (Cronbachs $\alpha = .82$).

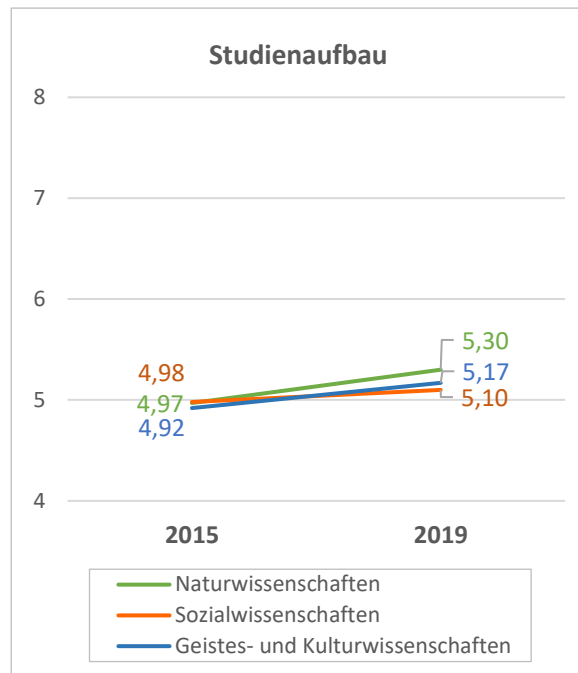


Abbildung 1: Zufriedenheit mit dem Studienaufbau nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

1.1.2 Modulaufbau

Inhaltliche Kohärenz

Der Modulaufbau wurde in Bezug auf die inhaltliche/thematische Abstimmung der Lehrveranstaltungen eines Moduls 2019 signifikant positiver bewertet als 2015 (vgl. Abb. 2, Tab. A2). Es handelt sich um einen kleinen Effekt (Cohens $d = 0.23$).

Zwischen den Fächergruppen unterscheiden sich die Urteile nicht signifikant.

Erfassung: Einzelitem: „Die Lehrveranstaltungen eines Moduls waren inhaltlich/thematisch gut aufeinander abgestimmt.“ Die Beurteilung erfolgte auf einer Skala von 1 = „trifft nicht zu“ bis 8 = „trifft zu“.

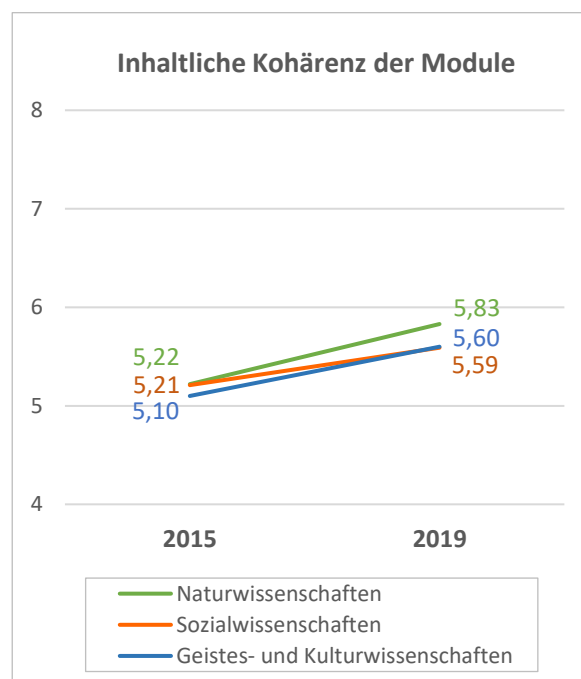


Abbildung 2: Beurteilung des Modulaufbaus nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

Passung zwischen Inhalt und Prüfungsform

Die Passung zwischen den Modul Inhalten und den Prüfungsformen wurde 2019 ebenfalls signifikant besser bewertet als 2015 (vgl. Abb. 3, Tab. A3). Es handelt sich um einen kleinen Unterschied (Cohens $d = 0.23$).

Diese Einschätzungen unterscheiden sich auch zwischen den Fächergruppen signifikant. In den Geistes- und Kulturwissenschaften wurde die Passung der Prüfungsformen zu den Modul Inhalten signifikant besser eingeschätzt als in den Sozialwissenschaften (Cohens $d = 0.21$) und den Naturwissenschaften (Cohens $d = 0.24$). Beide Unterschiede entsprechen kleinen Effekten.

Erfassung: Einzelitem: „Die Prüfungsformen (Klausuren, Hausarbeiten, mündliche Prüfungen) passten gut zu den in den Lehrveranstaltungen vermittelten Inhalten“; achtstufige Antwortskala von 1 = „trifft nicht zu“ bis 8 = „trifft zu“.

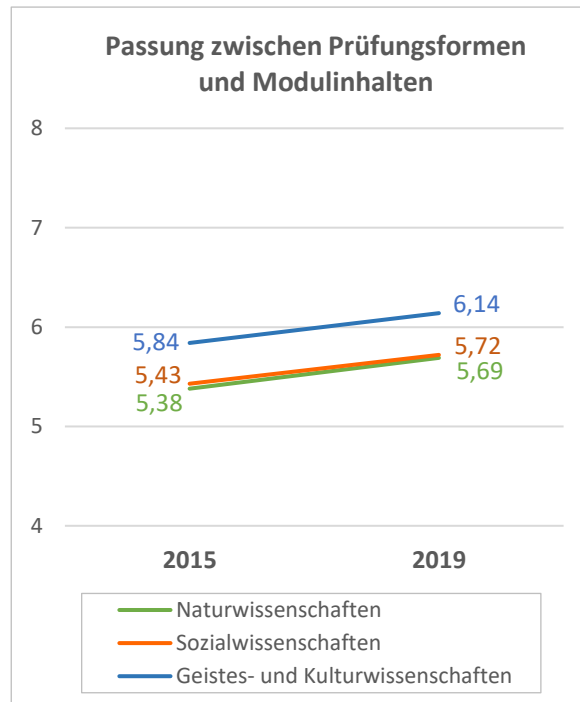


Abbildung 3: Passung zwischen Prüfungsformen und Modul Inhalten nach Fächergruppe

1.1.3 Studierbarkeit der Module in der vorgesehenen Zeit

Für die Einschätzung der Studierbarkeit der Module in der vorgesehenen Zeit liegen fächergruppenspezifische Trends vor. Die Studierbarkeit wurde in den Geistes- und Kulturwissenschaften etwas positiver bewertet als 2015, in den anderen beiden Fächergruppen etwas negativer.

Die Urteile unterscheiden sich darüber hinaus signifikant zwischen den Fächergruppen (vgl. Abb. 4, Tab. A4). Studierende der Naturwissenschaften kamen signifikant seltener zu der Einschätzung, dass die Module in der vorgesehenen Zeit studierbar seien als Studierende der Sozialwissenschaften (Cohens $d = -0.35$) und der Geistes- und Kulturwissenschaften (Cohens $d = -0.37$). Die Unterschiede entsprechen kleinen bis mittleren Effekten.

Erfassung: Einzelitem: „Die Module waren in der vorgesehenen Zeit studierbar“; achtstufige Antwortskala (1 = „trifft nicht zu“ bis 8 = „trifft zu“).

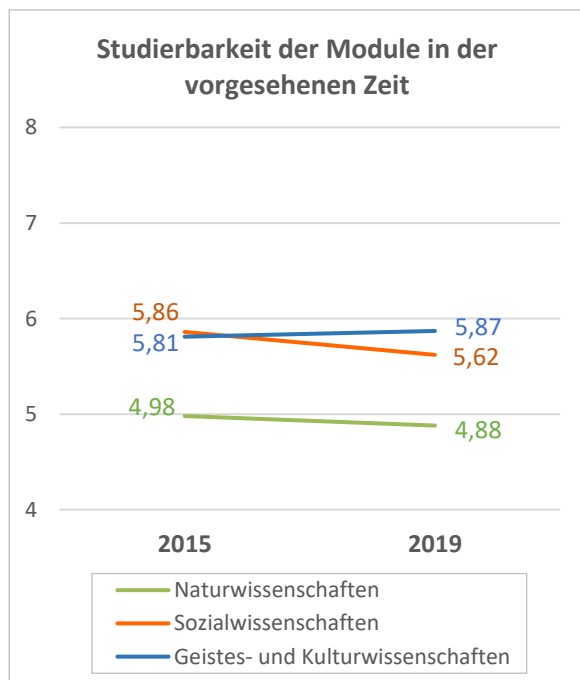


Abbildung 4: Studierbarkeit der Module in der vorgesehenen Zeit nach Fächergruppe

1.1.4 Beurteilung der Studieneingangsphase

Die Studieneingangsphase wurde von den Befragten 2019 signifikant besser bewertet als 2015 (vgl. Abb. 5, Tab. A5). Der Unterschied ist klein (Cohens $d = 0.16$).

Zwischen den Fächergruppen unterscheiden sich die Urteile nicht signifikant.

Erfassung: Mit fünf Items wurden die Einschätzungen der Studierenden bezüglich der Vermittlung der fachlichen Grundlagen, wissenschaftlicher Arbeitsmethoden und der Betreuung in der Eingangsphase des Studiums auf achtstufigen Antwortskalen von 1 = „trifft nicht zu“ bis 8 = „trifft zu“ erfasst. Dargestellt ist der Skalenmittelwert (Cronbachs $\alpha = .84$).

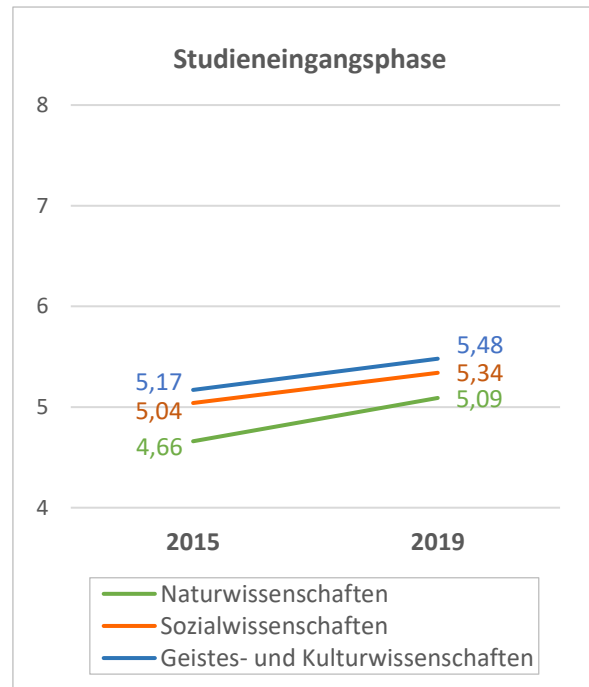


Abbildung 5: Beurteilung der Studieneingangsphase nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

1.1.5 Transparenz der Studien- und Prüfungsanforderungen

Transparenz der Studienanforderungen

Die Urteile hinsichtlich der Klarheit und Transparenz der Studienanforderungen waren 2019 signifikant positiver als 2015 (vgl. Abb. 6, Tab. A6), der Unterschied ist aber klein (Cohens $d = 0.20$).

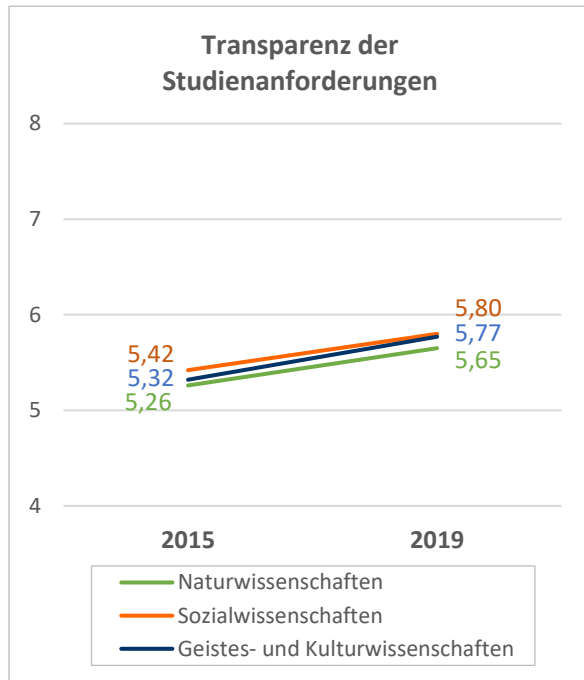


Abbildung 6: Transparenz der Studienanforderungen nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

Transparenz der Prüfungsanforderungen

Auch die Prüfungsanforderungen wurden von den Befragten 2019 transparenter wahrgenommen als 2015 (vgl. Abb. 7, Tab. A7). Auch hierbei handelt es sich um einen kleinen Unterschied (Cohens $d = 0.21$).

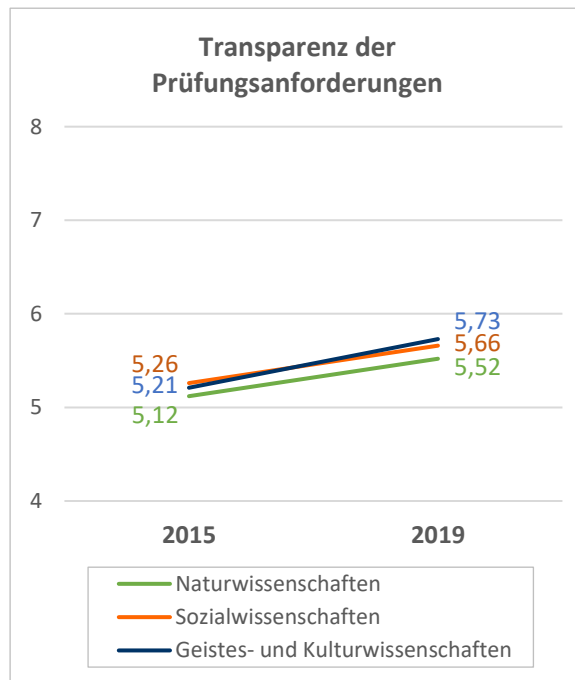


Abbildung 7: Transparenz der Prüfungsanforderungen nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

Zwischen den Fächergruppen unterscheiden sich die Einschätzungen beider Aspekte nicht signifikant.

Erfassung: Beide Aspekte wurden mit einem Einzelitem auf einer Skala von 1 = „trifft nicht zu“ bis 8 = „trifft zu“ erfasst.

1.1.6 Passung der Studienanforderungen

Schwierigkeit

Die Studienanforderungen wurden 2019 signifikant schwieriger eingeschätzt als 2015 (vgl. Abb. 8, Tab. A8), der Unterschied ist aber sehr klein (*Cohens d* = 0.12).

Auch zwischen den Fächergruppen unterscheiden sich die Einschätzungen signifikant. Studierende der Naturwissenschaften schätzten die Schwierigkeit höher ein als Studierende der Sozialwissenschaften (*Cohens d* = 0.36) und der Geistes- und Kulturwissenschaften (*Cohens d* = 0.44). Es handelt sich um kleine bis mittlere Unterschiede.

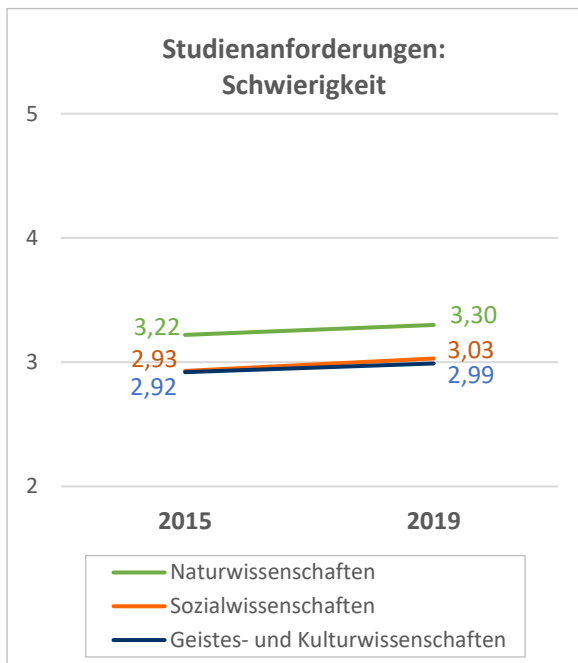


Abbildung 8: Schwierigkeit nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

Stoffumfang

Auch der Stoffumfang wurde 2019 signifikant höher eingeschätzt als 2015 (vgl. Abb. 9, Tab. A9). Es handelt es sich hierbei ebenfalls um einen sehr kleinen Unterschied (*Cohens d* = 0.11).

Auch hier liegt ein signifikanter Fächergruppeneffekt vor. Der Stoffumfang wurde in den Naturwissenschaften signifikant höher eingeschätzt als in den Geistes- und Kulturwissenschaften. Der Unterschied entspricht einem kleinen bis mittleren Effekt (*Cohens d* = 0.36).

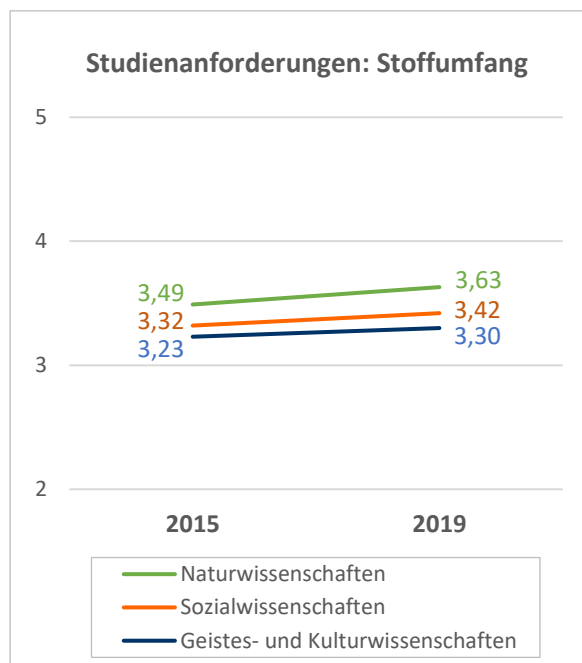


Abbildung 9: Stoffumfang nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

Erfassung: Die Passung der Studienanforderungen wurde in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad sowie 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“ mit Einzelitems erhoben.

Absolut betrachtet zeigen die Einschätzungen, dass die Schwierigkeit der Studienanforderungen auf der Antwortskala im Durchschnitt als genau richtig eingeschätzt wird. Der Umfang der Studienanforderungen wird im Durchschnitt hingegen als etwas zu hoch eingeschätzt. In beiden Fällen liegen die Einschätzungen in den naturwissenschaftlichen Fächern höher als in den beiden anderen Fächergruppen.

1.1.7 Beurteilung der Lehr- und Betreuungsqualität

Lehrqualität

Da für die Bachelorbefragung 2019 die Items zur Erfassung der Qualität der Lehre aus der Masterbefragung übernommen wurden, ist ein Vergleich zur Bachelorbefragung 2015 lediglich für zwei Items möglich. Für diese Items besteht zwischen den Erhebungszeitpunkten kein Unterschied.

Es liegt jedoch jeweils ein signifikanter Fächergruppenunterschied vor. Wie in bisherigen Befragungen waren die Urteile von Studierenden der Geistes- und Kulturwissenschaften zur Lehre positiver. Sie gaben signifikant häufiger als Studierende in den Naturwissenschaften an, dass Lehrende auch komplizierte Sachverhalte so erklären konnten, dass sie sie verstehen (vgl. Abb. 10, Tab. A10). Dieser Unterschied entspricht einem kleinen bis mittleren Effekt (*Cohens d* = 0.34). Weiterhin gaben sie häufiger an, dass Lehrende ihr Interesse an den Lehrinhalten geweckt haben, als in den beiden anderen Fächergruppen. Die Unterschiede entsprechen kleinen Effekten (GeWi – NaWi: *Cohens d* = 0.23 und GeWi– SoWi: *Cohens d* = 0.31) (vgl. Abb. 11, Tab. A11).

Erfassung: Einzelitems: „Die meisten Lehrenden sind in der Lage, komplizierte Sachverhalte so zu erläutern, dass ich sie verstehe“ und „Die meisten Lehrenden sind in der Lage, mein Interesse an den Lehrinhalten zu wecken“. Die Antworten wurden in der Bachelorbefragung 2015 auf einer achtstufigen Antwortskala von 1= „trifft nicht zu“ bis 8 = „trifft zu“ erfasst und in der Bachelorbefragung 2019 auf einer sechsstufigen Antwortskala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft völlig zu“. Um die auf unterschiedlichen Metriken erfassten Beurteilungen vergleichbar zu machen, wurden die Werte z-transformiert. Ein z-Wert von „0“ entspricht dem Durchschnitt zum jeweiligen Erhebungszeitpunkt. Positive Werte stellen überdurchschnittliche und negative Werte unterdurchschnittliche Einschätzungen dar.

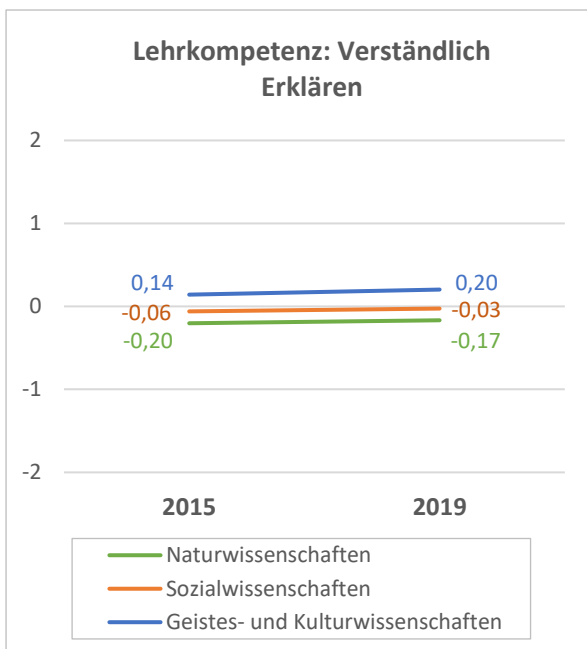


Abbildung 10: Lehrkompetenz: Verständlich Erklären nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

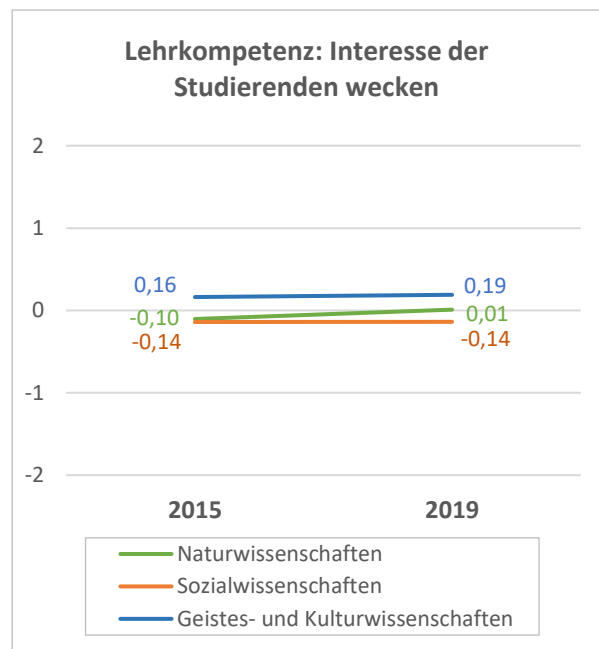


Abbildung 11: Lehrkompetenz: Interesse der Studierenden wecken nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

Fächergruppenunterschiede für die Skala Lehrqualität

Die Qualität der Lehre wurde in der Bachelorbefragung 2019 analog zur Masterbefragung (vgl. Blüthmann et al. 2017) erfasst. Ein Vergleich zur letzten Bachelorbefragung ist aus diesem Grund lediglich für zwei Items möglich (vgl. Abb. 10 und 11). Für die Skala Lehrqualität besteht ebenfalls ein signifikanter Fächergruppenunterschied (vgl. Abb. 12, Tab. A12). Studierende der Geistes- und Kulturwissenschaften schätzten die Kompetenz der Lehrenden in ihrem (Kern)Fach signifikant höher ein als Studierende der Sozialwissenschaften. Dieser Unterschied entspricht einem kleinen bis mittleren Effekt (*Cohens d* = 0.38).

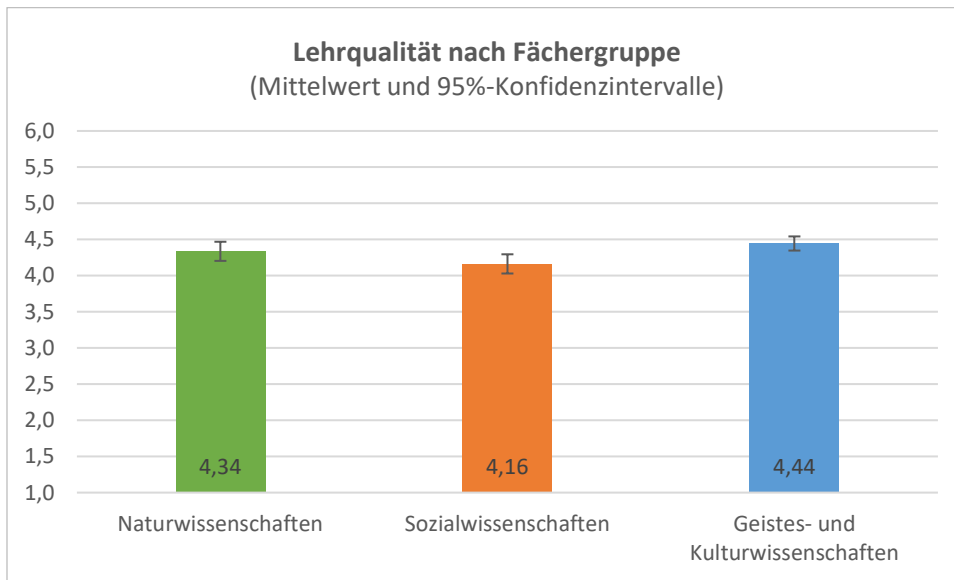


Abbildung 12: Lehrqualität 2019 nach Fächergruppe

Erfassung: Die Skala umfasst 13 Items (Beispielitem: „Die meisten Lehrenden gestalten die Lehrveranstaltungen abwechslungsreich“). Die Studierenden wurden gebeten, diese Aspekte auf sechsstufigen Antwortskalen von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft völlig zu“ einzuschätzen. Dargestellt wird der Skalenmittelwert (*Cronbachs α* = .90).

Zufriedenheit mit der Betreuung und Unterstützung

Die Unterstützung durch die Lehrenden wurde 2019 signifikant besser bewertet als 2015. Der Unterschied ist klein (*Cohens d* = 0.17). Die Trends sind allerdings fächergruppenspezifisch. In den Sozialwissenschaften ist die Verbesserung im Vergleich zu 2015 geringer als in den anderen beiden Fächergruppen.

Weiterhin unterscheiden sich die Urteile signifikant zwischen den Fächergruppen: In den Geistes- und Kulturwissenschaften fühlten sich Studierende besser betreut als in den beiden anderen Fächergruppen (vgl. Abb. 13, Tab. A13). Die Unterschiede zwischen den Geistes- und Kulturwissenschaften und den Naturwissenschaften (*Cohens d* = 0.31) sowie zwischen den Geistes- und Kulturwissenschaften und den Sozialwissenschaften (*Cohens d* = 0.36) entsprechen kleinen bis mittleren Effekten.

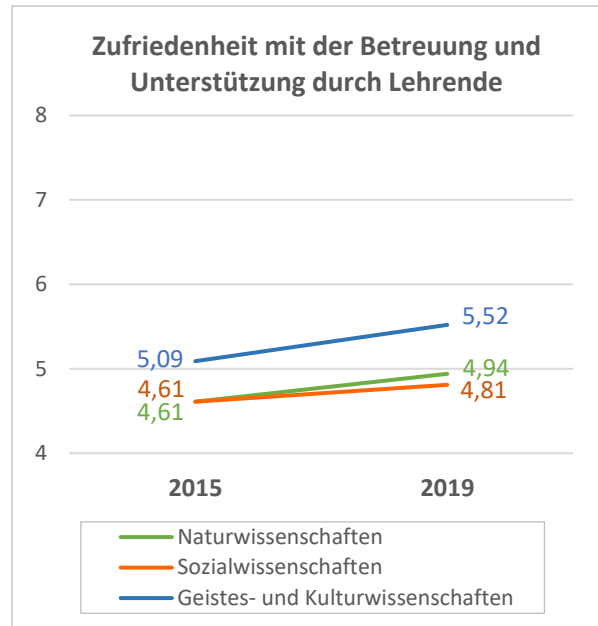


Abbildung 13: Zufriedenheit mit der Betreuung und Unterstützung nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

Erfassung: Die Items erfassen die Zufriedenheit der Studierenden mit der Betreuung und Unterstützung durch Lehrende in Bezug auf neun Aspekte (Beispielitem: „Feedback zur Qualität individueller Studien- und Prüfungsleistungen“). Die Bewertungen erfolgten auf achtsufigen Antwortskalen von 1 = „sehr unzufrieden“ bis 8 = „sehr zufrieden“. Dargestellt ist der Skalenmittelwert (*Cronbachs α* = .92).

1.1.8 Beurteilung der Prüfungsorganisation

Für die Bewertung der Prüfungsorganisation liegen fächergruppenspezifische Trends vor. Während in den Geistes- und Kulturwissenschaften und in den Naturwissenschaften eine deutliche Verbesserung der Bewertungen der Prüfungsorganisation zu verzeichnen ist, ist der positive Trend in den Sozialwissenschaften geringer ausgeprägt (vgl. Abb. 14, Tab. A16).

Erfassung: Die Beurteilung der Prüfungsorganisation wurde über zwei Items auf achtsufigen Antwortskalen von 1 = „trifft nicht zu“ bis 8 = „trifft“ erfasst (Beispielitem: „Die Prüfungstermine waren im Allgemeinen gut organisiert.“). Dargestellt ist der Skalenmittelwert (*Cronbachs α* = .76).

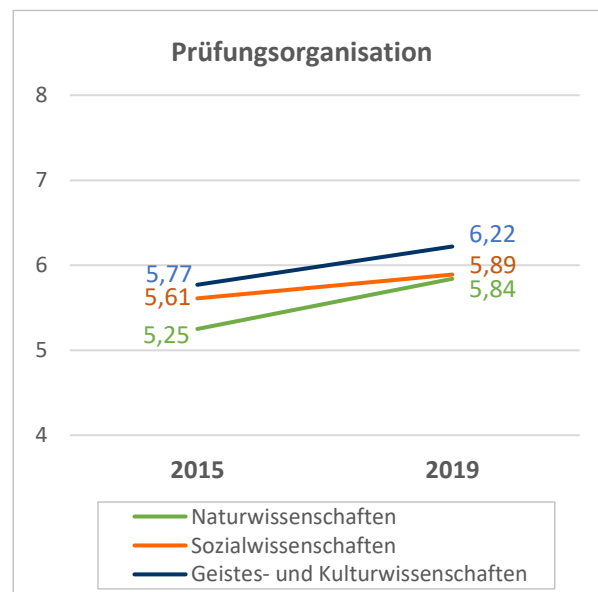


Abbildung 14: Organisation der Prüfungstermine nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

1.1.9 Bewertung des Studienklimas und der Lehrenden-Studierenden-Beziehung

Studienklima

Für das Studienklima liegen fächergruppenspezifische Trends vor. In den Sozialwissenschaften waren die Urteile 2019 etwas negativer als 2015 während sich die Einschätzungen in den beiden anderen Fächergruppen kaum verändert bis etwas verschlechtert haben (vgl. Abb. 15, Tab. A14).

Darüber hinaus unterscheiden sich die Einschätzungen signifikant zwischen den Fächergruppen. In den Naturwissenschaften wurde das Studienklima positiver bewertet als in den Sozialwissenschaften (*Cohens d* = 0.34) und in den Geistes- und Kulturwissenschaften (*Cohens d* = 0.52). Diese Unterschiede sind klein bis mittelgroß.

Erfassung: Die Skala erfasst die soziale Integration der Studierenden in ihrem (Kern)Fach (6 Items, Beispielitem: „Ich habe im Studium das Gefühl dazuzugehören“) auf Antwortskalen von 1 = „trifft nicht zu“ bis 6 = „trifft völlig zu“. Dargestellt ist der Skalenmittelwert (*Cronbachs α* = .84).

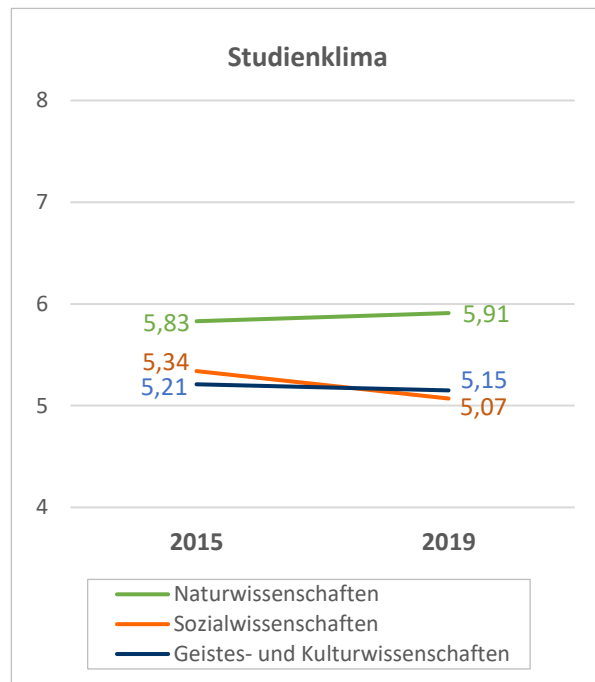


Abbildung 15: Bewertung des Studienklimas nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

Lehrenden-Studierenden-Beziehung

Für das Zugehörigkeitsgefühl im Studium sind nicht nur die Kontakte zu Peers relevant, sondern auch die Beziehung zu den Lehrenden. Die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden wurde 2019 signifikant positiver bewertet als 2015. Der Unterschied ist aber sehr klein (*Cohens d* = 0.13) (vgl. Abb. 16, Tab. A15). Die Urteile unterscheiden sich zwischen den Fächergruppen nicht.

Erfassung: Die Skala erfasst, inwieweit sich die Studierenden von den Lehrenden ernstgenommen und respektvoll behandelt fühlen (3 Items, Beispielitem: „Von den meisten Lehrenden meines (Kern)Fachs fühle ich mich ernstgenommen.“). Die Bewertungen erfolgten auf sechsstufigen Antwortskalen von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft völlig zu“. Dargestellt ist der Skalenmittelwert (*Cronbachs α* = .89).

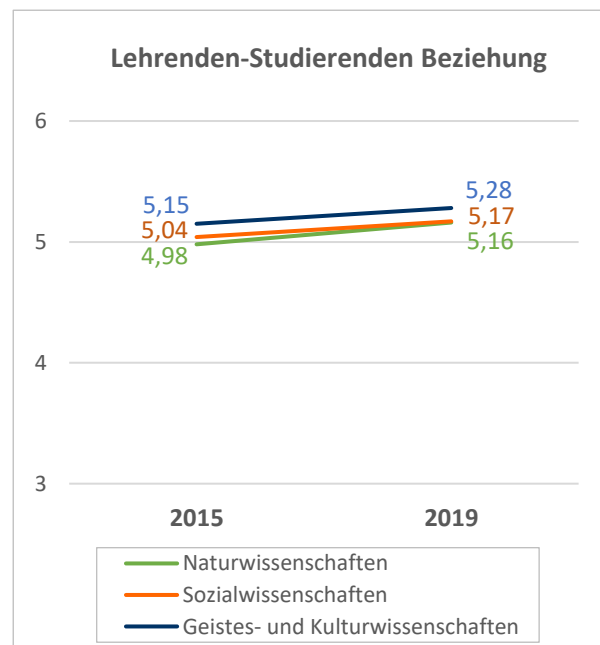


Abbildung 16: Bewertung der Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

1.2 Beurteilung der Modulangebote (Nebenfächer)

Die in Kapitel 1.1 dargestellten Ergebnisse beziehen sich auf das (Kern)Fach. Auch die Nebenfächer (30-LP und 60-LP-Modulangebote) konnten von den Studierenden in Bezug auf einige dieser Aspekte beurteilt werden:

- Klarheit und Transparenz der Studien- und Prüfungsanforderungen
- Beurteilung der Studienanforderungen in Bezug auf Schwierigkeitsgrad und Stoffumfang
- Beurteilung der Lehrenden-Studierenden-Beziehung
- Beurteilung des Studienklimas
- Studierbarkeit des Modulangebots in zeitlicher Hinsicht in Kombination mit dem Kernfach
- Zeitliche Überschneidungen zwischen Pflichtveranstaltungen des Kern- und Nebenfachs

Einen Kombinationsbachelorstudiengang studierten 35% der Befragten. Ein Anteil von 88% der Studierenden in einem Kombinationsbachelorstudiengang belegte neben dem Kernfach ein 60-LP Modulangebot und 12% belegten zwei 30-LP-Modulangebote.

93% der Studierenden in Kombinationsbachelorstudiengängen hatten bereits ein oder mehrere Modul/e ihres Nebenfachs (d.h. in ihrem 60 LP-Modulangebot bzw. in ihrem ersten 30 LP-Modulangebot) belegt. Diese Studierenden wurden um eine Beurteilung ihres Nebenfachs gebeten.

1.2.1 Klarheit und Transparenz der Studien- und Prüfungsanforderungen im Nebenfach

Studienanforderungen

Die Einschätzungen der Transparenz der Studienanforderungen in den Modulangeboten (vgl. Abb. 17, Tab. A17) unterscheiden sich weder zwischen den Fächergruppen noch zwischen den Erhebungszeitpunkten signifikant.

Prüfungsanforderungen

Für die Einschätzungen der Transparenz der Prüfungsanforderungen in den Modulangeboten zeigen sich fächergruppenspezifische Trends. Während sich die wahrgenommene Transparenz der Prüfungsanforderungen in den Sozialwissenschaften sowie in den Geistes- und Kulturwissenschaften im Vergleich zu 2015 verbessert hat, ist in den Naturwissenschaften ein negativer Trend zu beobachten (vgl. Abb. 18, Tab. A18).

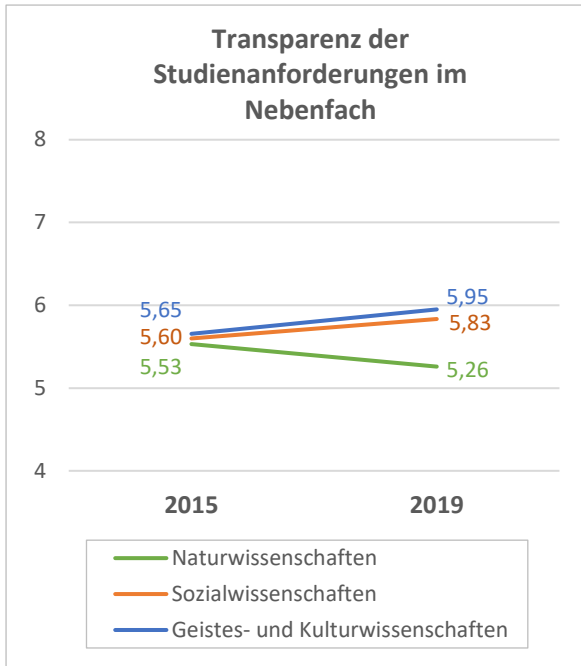


Abbildung 17: Transparenz der Studienanforderungen im Nebenfach nach Fächergruppe des Nebenfachs und Erhebungszeitpunkt

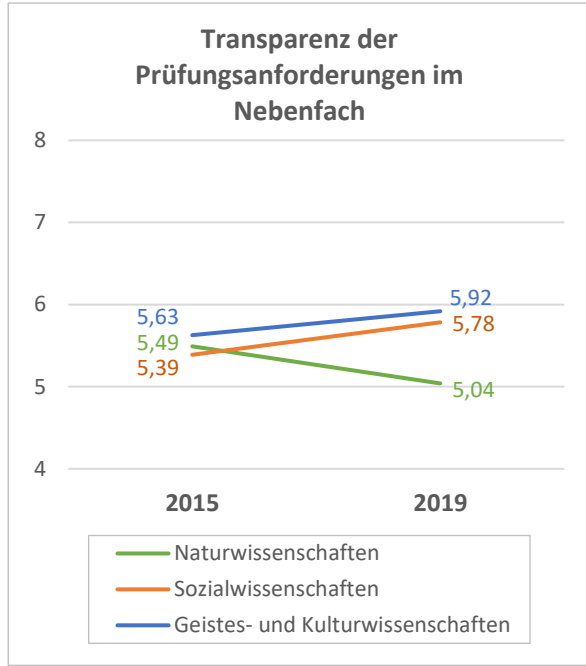


Abbildung 18: Transparenz der Prüfungsanforderungen im Nebenfach nach Fächergruppe des Nebenfachs und Erhebungszeitpunkt

1.2.2 Studienanforderungen im Nebenfach in Bezug auf Schwierigkeit und Stoffumfang

Betrachtet man die Einschätzungen entlang der Antwortskala, so zeigt sich, dass die Schwierigkeit der Studienanforderungen in sozialwissenschaftlichen und in geistes- und kulturwissenschaftlichen Nebenfächern durchschnittlich als „genau richtig“ (3) eingeschätzt wurde, in den Naturwissenschaften hingegen als „eher zu hoch“ (vgl. Abb. 19). Der Stoffumfang wurde insgesamt etwas höher eingeschätzt als die Schwierigkeit, in den naturwissenschaftlichen Fächern im Durchschnitt aber wiederum als „eher zu hoch“ (vgl. Abb. 20). Im Folgenden werden Trends und Fächergruppenunterschiede dargestellt.

Schwierigkeitsgrad

Die Schwierigkeit der Studienanforderungen im Nebenfach wurde in den Fächergruppen signifikant unterschiedlich eingeschätzt. In den naturwissenschaftlichen Nebenfächern wurden die Anforderungen signifikant schwieriger eingeschätzt als in den Nebenfächern der beiden anderen Fächergruppen (vgl. Abb. 19, Tab. A19). Es handelt sich dabei um große Effekte (NaWi – SoWi: *Cohens d* = 0.95; NaWi – GeWi: *Cohens d* = 0.84).

Zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten ist der Unterschied hingegen nicht signifikant.

Stoffumfang

Für den Stoffumfang liegen fächergruppenspezifische Trends vor. Während dieser in naturwissenschaftlichen Nebenfächern 2019 deutlich höher eingeschätzt wurde als 2015, haben sich die Einschätzungen in den beiden anderen Fächergruppen über die Zeit kaum verändert.

Es liegt weiterhin ein signifikanter Fächergruppenunterschied vor. In den naturwissenschaftlichen Nebenfächern wurde der Stoffumfang signifikant höher eingeschätzt als in den beiden anderen Fächergruppen (vgl. Abb. 20, Tab. A20). Es handelt sich dabei um große Effekte (NaWi – SoWi: *Cohens d* = 0.82; NaWi – GeWi: *Cohens d* = 0.72)

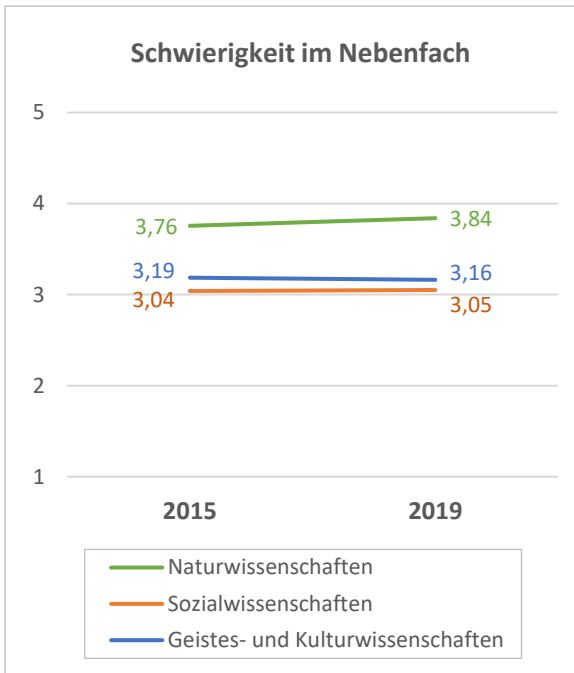


Abbildung 19: Schwierigkeitsgrad im Nebenfach nach Fächergruppe des Nebenfachs und Erhebungszeitpunkt

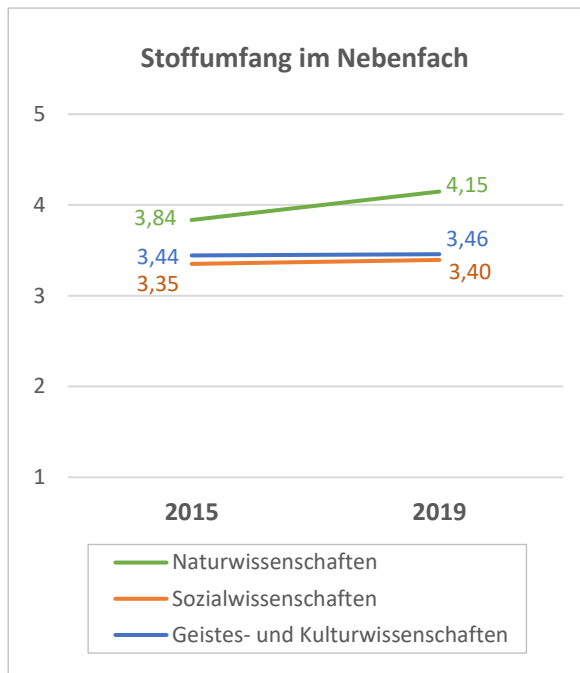


Abbildung 20: Stoffumfang im Nebenfach nach Fächergruppe des Nebenfachs und Erhebungszeitpunkt

1.2.3 Soziale Integration und Lehrenden-Studierenden-Beziehung im Nebenfach

Soziale Eingebundenheit (Studienklima)

Die Einschätzungen der sozialen Integration der Studierenden in ihrem Nebenfach unterscheiden sich signifikant zwischen den Fächergruppen. In naturwissenschaftlichen Nebenfächern schätzten Studierende ihre soziale Integration signifikant höher ein als in sozialwissenschaftlichen Nebenfächern (vgl. Abb. 21, Tab. A21). Der Unterschied entspricht einem mittleren bis großen Effekt (*Cohens d* = 0.71).

Zwischen den Erhebungszeitpunkten ist der Unterschied hingegen nicht signifikant.

Lehrenden-Studierenden-Beziehung

Die Lehrenden-Studierenden-Beziehung im Nebenfach wurde in den Fächergruppen signifikant unterschiedlich eingeschätzt. In naturwissenschaftlichen Nebenfächern wurde die Beziehung negativer eingeschätzt als in Nebenfächern der beiden anderen Fächergruppen (vgl. Abb. 22, Tab. A22). Die Unterschiede entsprechen mittleren Effekten (NaWi – SoWi: *Cohens d* = -0.55; NaWi – GeWi: *Cohens d* = -0.60).

Zwischen den Erhebungszeitpunkten unterscheiden sich die Urteile nicht.

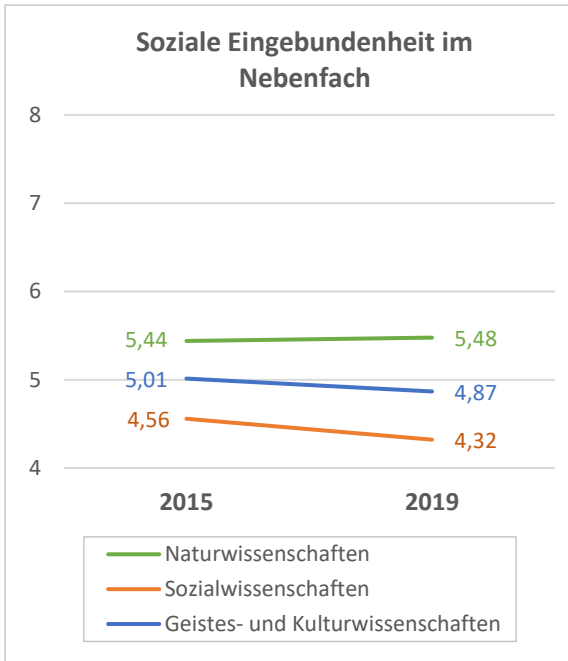


Abbildung 21: Soziale Eingebundenheit im Nebenfach nach Fächergruppe des Nebenfachs und Erhebungszeitpunkt

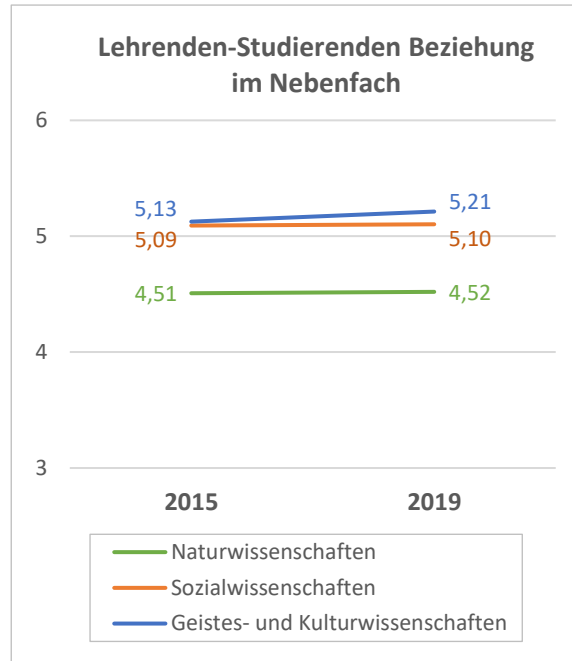


Abbildung 22: Lehrenden-Studierenden-Beziehung im Nebenfach nach Fächergruppe des Nebenfachs und Erhebungszeitpunkt

1.2.4 Studierbarkeit des Nebenfachs in Kombination mit dem Kernfach

Die Einschätzungen der Studierbarkeit der Fächerkombination unterscheiden sich signifikant in Abhängigkeit davon, zu welcher Fächergruppe das Nebenfach gehört. Studierende mit einem naturwissenschaftlichen Nebenfach schätzten die Studierbarkeit der Fächerkombination signifikant und deutlich schlechter ein als Studierende mit Nebenfächern im Bereich der Sozialwissenschaften oder der Geistes- und Kulturwissenschaften (vgl. Abb. 23, Tab. A23). Beide Unterschiede entsprechen großen Effekten (NaWi – SoWi: *Cohens d* = -1.05; NaWi – GeWi: *Cohens d* = -0.85)

Zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten liegt hingegen kein signifikanter Unterschied vor.

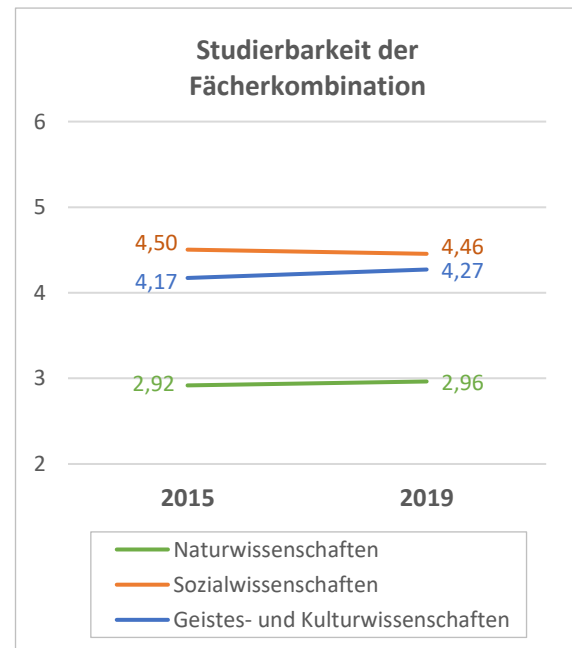


Abbildung 23: Studierbarkeit der Fächerkombination nach Fächergruppe des Nebenfachs und Erhebungszeitpunkt

1.2.5 Vergleich der Nebenfach-Einschätzungen mit den entsprechenden Kernfach-Einschätzungen

Wie bereits in der letzten Bachelorbefragung zeigte sich im Vergleich zu den entsprechenden Beurteilungen der (Kern)Fächer, dass die **Schwierigkeit und der Umfang der Studienanforderungen** im Nebenfach in allen drei Fächergruppen etwas höher eingeschätzt wurden als im (Kern)Fach. In den Naturwissenschaften wurden die Anforderungen von Nebenfachstudierenden sogar deutlich höher eingeschätzt als von Kernfachstudierenden der Naturwissenschaften und auch höher als von Nebenfachstudierenden der anderen Fächergruppen.

Weiterhin fällt auf, dass die **Transparenz der Studien- und Prüfungsanforderungen** im (Kern)Fach in allen drei Fächergruppen positiver bewertet wurde als 2015. In den Fächergruppen der Geistes- und Kulturwissenschaften und der Sozialwissenschaften zeigt sich dieser positive Trend auch im Nebenfach. In naturwissenschaftlichen Nebenfächern jedoch wurden die Studien- und Prüfungsanforderungen 2019 als deutlich weniger transparent wahrgenommen als 2015.

Die **Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden** wurde in den Sozialwissenschaften und in den Geistes- und Kulturwissenschaften von Kern- und Nebenfachstudierenden annähernd identisch bewertet. In den Naturwissenschaften hingegen bewerteten Kernfachstudierende den Umgang der Lehrenden mit den Studierenden deutlich positiver als Nebenfachstudierende.

Ihre **soziale Eingebundenheit** schätzten Studierende in allen drei Fächergruppen in ihrem (Kern)Fach höher ein als in ihrem Nebenfach. Besonders deutlich ist der Unterschied in den Sozialwissenschaften.

Bei dem Vergleich der Bewertungen von Kern- und Nebenfach muss stets berücksichtigt werden, dass sich die Fächerzusammensetzung in den Fächergruppen im Kern- und Nebenfach zum Teil deutlich unterscheidet. So sind naturwissenschaftliche Nebenfächer ausschließlich im Rahmen von lehramtsbezogenen Bachelorstudiengängen zu belegen und in den Sozialwissenschaften ist das Angebot an Nebenfächern im Vergleich zum Studienangebot im (Kern)Fach deutlich reduziert.

In einer Sonderauswertung zur Bachelorbefragung 2019 (vgl. Bergann et al., 2021) sind wir u.a. der Frage vertiefend nachgegangen, welche Rolle das unterschiedliche Ausmaß der Fragmentierung des Studiums in Mono- und Kombinationsbachelorstudiengängen für die soziale Integration der Studierenden spielt. Die Ergebnisse zeigen erwartungsgemäß eine stärkere soziale Zugehörigkeit in Monobachelorstudiengängen als in Kombinationsstudiengängen ohne Lehramtsoption. Studierende in Kombinationsbachelorstudiengängen mit Lehramtsoption unterscheiden sich in Bezug auf ihre soziale Integration hingegen kaum von Monobachelorstudierenden. Möglicherweise lässt sich dieser Befund damit erklären, dass sie Lehrveranstaltungen im Bereich der lehramtsbezogenen Berufswissenschaft gemeinsam besuchen und in den Natur- und Sozialwissenschaften auch lehramtsspezifische Lehrveranstaltungen in ihrem Fach belegen. Die Ergebnisse zeigen weiterhin, dass sich Kombibachelorstudierende in ihrem Kernfach stärker sozial integriert fühlen als in ihrem Nebenfach. Auch einen Fächergruppenunterschied finden wir: Studierende der Naturwissenschaften fühlen sich sowohl im Kernfach als auch im Nebenfach in ihrem Studium stärker zugehörig und tauschen sich mehr mit Kommiliton:innen aus als Studierende der anderen beiden Fächergruppen. Ausgehend von der Annahme, dass ein Gefühl der sozialen Integration vor allem durch Interaktionsgelegenheiten entsteht und unterstützt werden kann, lässt sich die höhere soziale Zugehörigkeit von Studierenden der Naturwissenschaften vermutlich mit fachkulturellen Unterschieden in Lehr-Lernformen (Laborpraktika; Protokolle, die in Lerngruppen angefertigt werden, etc.) erklären.

1.3 Beurteilung der Studienbereiche ABV und LBW

Studierende nicht-lehramtsbezogener Studiengänge belegen zusätzlich zu den Modulen ihrer Fächer 30 Leistungspunkte im Bereich der **Allgemeinen Berufsvorbereitung (ABV)**. Der Studienbereich ABV hat das Ziel, überfachliche und berufsrelevante Kompetenzen zu vermitteln und einen Einblick in berufliche Tätigkeitsfelder zu ermöglichen.

Studierende lehramtsbezogener Studiengänge belegen stattdessen 30 Leistungspunkte der **Lehramtsbezogenen Berufswissenschaft (LBW)**. Dieser Studienbereich dient der Vermittlung von erziehungswissenschaftlichem und fachdidaktischem Grundwissen und soll die Entscheidung für oder gegen den Lehrerberuf unterstützen.

1.3.1 Beurteilung der Allgemeinen Berufsvorbereitung (ABV)

Diejenigen, die bereits Module der ABV belegt hatten, wurden gebeten anzugeben, ob sie Module aus dem überfachlichen oder dem fachnahen Angebot der ABV studiert hatten. Abbildung 24 zeigt diese Anteile nach Erhebungszeitpunkt differenziert. Die im Folgenden dargestellte Einschätzung des ABV-Bereichs basiert auf den belegten Modulen.

Im Vergleich zur Bachelorbefragung 2015 hatten die 2019 befragten Studierenden etwas häufiger Module aus dem fachnahen Bereich belegt und etwas seltener Module aus dem überfachlichen Bereich. Rund 10% der Befragten zu beiden Erhebungszeitpunkten konnten die belegten Module nicht sicher einem dieser beiden Bereiche zuordnen; dieser Anteil ist in Abbildung 24 nicht dargestellt.

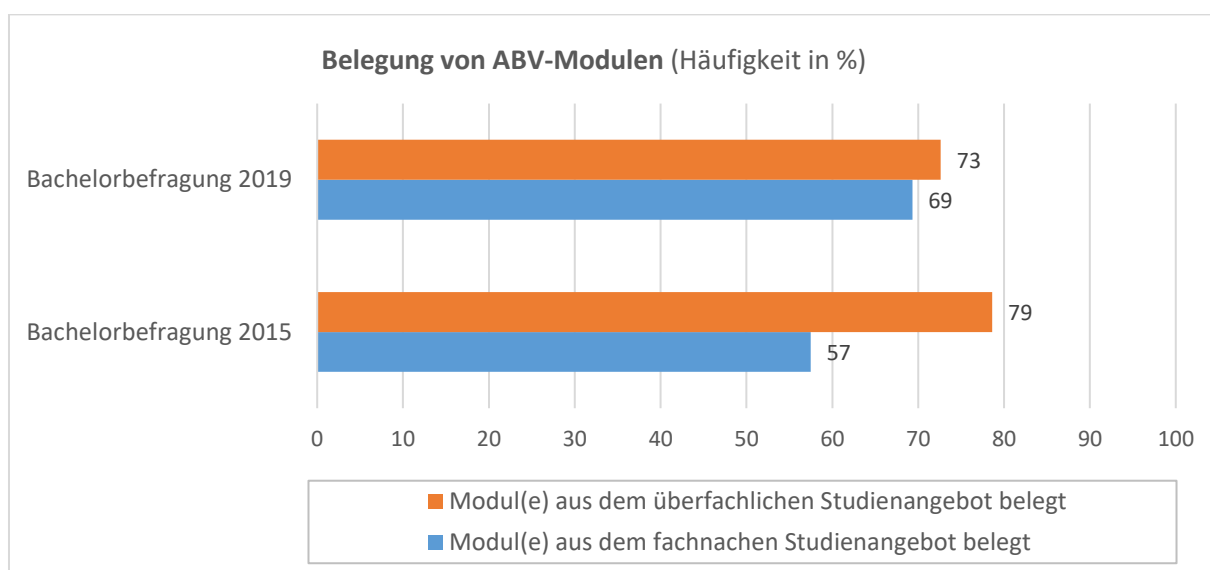


Abbildung 24 Belegung von ABV-Modulen aus dem fachnahen und überfachlichen Bereich nach Erhebungszeitpunkt

Die Studierenden, die bereits Module der ABV belegt hatten, wurden um ihre **Beurteilung des ABV-Bereichs** gebeten. Weiterhin wurden die Studierenden, die bereits das **Berufspraktikum** der ABV absolviert hatten – dies waren 47% derjenigen, die angegeben hatten, den ABV-Bereich zu belegen – um ihre Einschätzung hierzu gebeten.

Beurteilung des Studienbereichs der ABV

Die Einschätzungen des ABV-Bereichs unterscheiden sich weder zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten noch zwischen den Fächergruppen signifikant (vgl. Abb. 25, Tab. A24).

Erfassung: Erfasst wurden Urteile zum ABV-Bereich in Bezug auf vier Aspekte (Beispielitem: „Der Studienbereich ABV ist eine sinnvolle Ergänzung zu meinem Fachstudium.“). Hierfür wurden 8-stufige Antwortskalen von 1 = „trifft nicht zu“ bis 8 = „trifft zu“ genutzt. Darstellt wird der Skalenmittelwert (*Cronbachs* $\alpha = .89$).

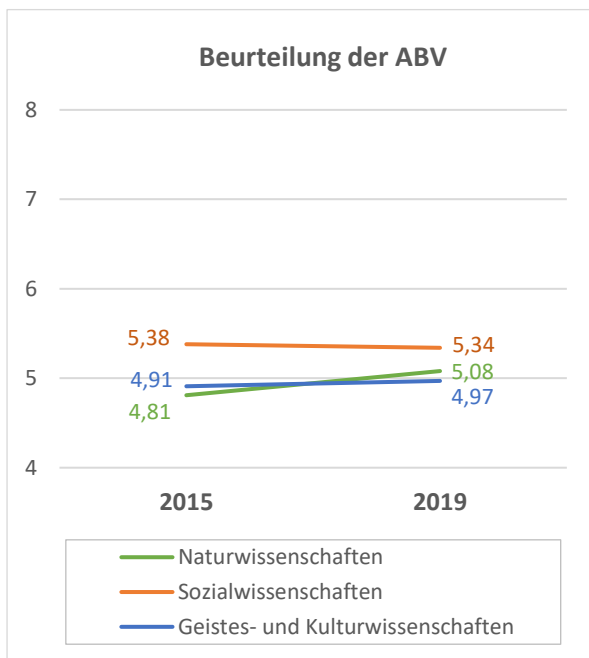


Abbildung 25: Beurteilung der ABV nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

Beurteilung des Berufspraktikums der ABV

Auch die Beurteilungen des ABV-Praktikums unterscheiden sich weder zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten noch zwischen den Fächergruppen signifikant (vgl. Abb. 26, Tab. A25).

Erfassung: Es wurden Beurteilungen des ABV-Praktikums in Bezug auf acht Aspekte erfasst (Beispielitem: „Das Praktikum hat mir dabei geholfen, Klarheit über meine beruflichen Ziele zu erlangen.“). Hierfür wurden 8-stufige Antwortskalen von 1 = „trifft nicht zu“ bis 8 = „trifft zu“ genutzt. Darstellt wird der Skalenmittelwert (*Cronbachs* $\alpha = .89$).

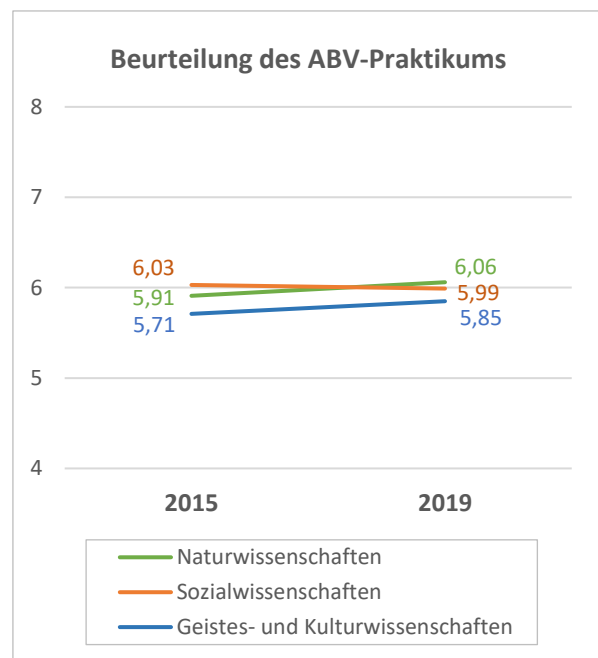


Abbildung 26: Beurteilung des ABV-Praktikums nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

1.3.2 Beurteilung der Lehramtsbezogenen Berufswissenschaften (LBW)

Die lehramtsbezogene Berufswissenschaft wurde im Hinblick auf die Vermittlung von erziehungswissenschaftlichem und fachdidaktischem Grundwissen und die Unterstützung der Entscheidung für oder gegen den Lehrerberuf beurteilt. Weiterhin wurden die Studierenden, die bereits ein berufsfelderschließendes Praktikum absolviert hatten, darum gebeten, dieses zu bewerten. 71% der Befragten aus Bachelorstudiengängen mit Lehramtsoption hatten das für das zweite Semester vorgesehene Praktikum bereits absolviert.

Beurteilung des Studienbereichs der LBW

Für die Einschätzungen des Studienbereichs der LBW liegen fächergruppenspezifische Trends vor. Während sich die Bewertungen der LBW in den Fächergruppen der Sozial- sowie der Geistes- und Kulturwissenschaften über die Zeit nicht verändert haben, fielen die Einschätzungen in den Naturwissenschaften 2019 deutlich positiver aus als 2015 (vgl. Abb. 27, Tab. A26).

Erfassung: Es wurden Beurteilungen der LBW in Bezug auf drei Aspekte auf 8-stufigen Antwortskalen von 1 = „trifft nicht zu“ bis 8 = „trifft zu“ erfasst (Beispielitem: „Der Studienbereich LBW hilft mir bei bzw. bestätigt mich in meiner Entscheidung, Lehrer:in zu werden.“). Dargestellt wird der Skalenmittelwert (*Cronbachs* $\alpha = .82$).

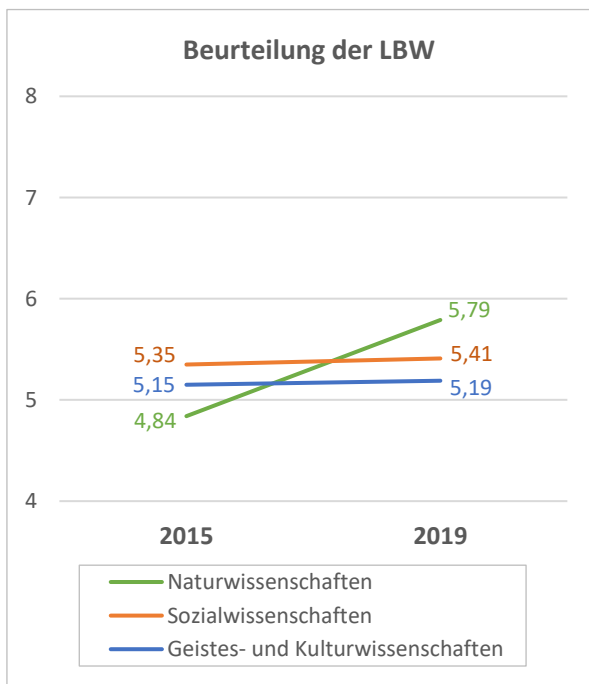


Abbildung 27: Beurteilung der LBW nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

Beurteilung des LBW-Praktikums

Das LBW-Praktikum wurde 2019 signifikant positiver bewertet als 2015 (vgl. Abb. 28, Tab. A27). Es handelt sich hierbei um einen kleinen Unterschied (*Cohens* $d = 0.16$).

Erfassung: Es wurden Einschätzungen des Praktikums in Bezug auf neun Aspekte auf 8-stufigen Antwortskalen von 1 = „trifft nicht zu“ bis 8 = „trifft zu“ erfasst (Beispielitem: „Ich konnte Erfahrungen mit der Gestaltung von Unterricht sammeln.“). Dargestellt wird der Skalenmittelwert (*Cronbachs* $\alpha = .83$).

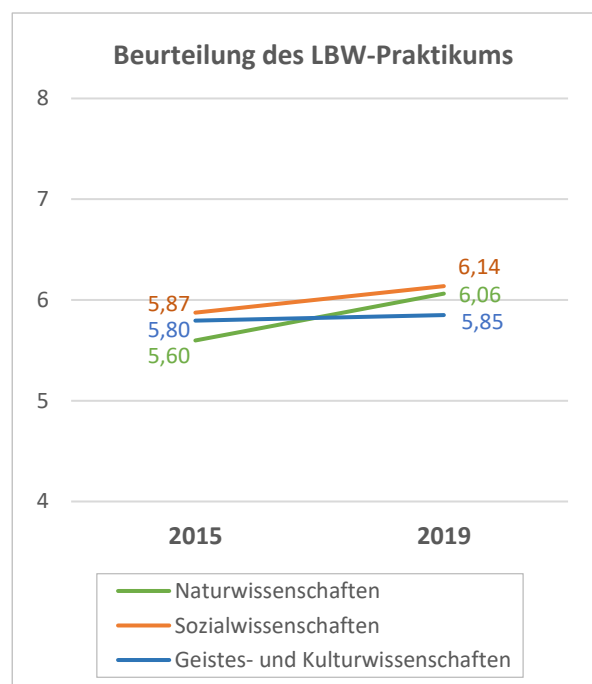


Abbildung 28: Beurteilung des LBW-Praktikums nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

1.4 Studieverhalten und Lernerfahrungen im (Kern)Fach

1.4.1 Einhaltung der Regelstudienzeit

Im Vergleich zur Bachelorbefragung 2015 (54.8%) hat 2019 (59.1%) der Anteil der Befragten zugenommen, der angab, die Regelstudienzeit im (Kern)Fach bereits überschritten zu haben oder absehbar nicht einhalten zu können. Dieser Anteil ist in den Sozialwissenschaften (55.3%) etwas geringer als in den Naturwissenschaften (63.9%) sowie in den Geistes- und Kulturwissenschaften (58.5%). Der Unterschied zwischen den Fächergruppen ist jedoch nicht signifikant (vgl. Tab. A28).

Die Studierenden wurden darum gebeten, ihre Gründe für eine tatsächliche oder absehbare Überschreitung der Regelstudienzeit anzugeben. Hierfür stand ihnen eine Auswahl von Antwortoptionen zur Verfügung, von denen mehrere angegeben werden konnten. Darüber hinaus bestand die Möglichkeit, sonstige Gründe in einem Freitextfeld zu nennen.

Mit 43% am häufigsten als Grund angeführt, wurde die eigene Erwerbstätigkeit neben dem Studium. Mit 40% am zweithäufigsten genannt wurden hohe Anforderungen im Studiengang². Mit 39% am dritthäufigsten genannt wurden persönliche Gründe (z.B. Hobbies, Freizeit waren mir wichtiger, als das Studium in der Regelstudienzeit abzuschließen). Von 30% der Studierenden wurde die längere Studiendauer aber auch mit einem unzureichenden Lehrangebot bzw. zeitlichen Überschneidungen begründet (vgl. Abb. 29, Tab. A30).

Fächergruppenspezifische Gründe

Von Studierenden der Naturwissenschaften wurden signifikant häufiger hohe Anforderungen im Studiengang sowie nichtbestandene Prüfungen als Gründe für die Überschreitung der Regelstudienzeit angeführt als von Studierenden der Sozial- oder Geistes- und Kulturwissenschaften. Auslandsaufenthalte und gesellschaftspolitisches Engagement wurden hingegen in den Naturwissenschaften signifikant seltener genannt als in den anderen beiden Fächergruppen.

Von Studierenden der Geistes- und Kulturwissenschaften wurden ein Fach-, Schwerpunkt- bzw. Hochschulwechsel sowie ein breites Interessensspektrum (Veranstaltungen außerhalb des eigenen Studiengangs belegt) signifikant häufiger als Gründe für die Überschreitung der Regelstudienzeit angeführt als in den beiden anderen Fächergruppen. Auch der Anteil der Befragten, der Krankheit als Grund für eine längere Studiendauer anführt, ist in den Geistes- und Kulturwissenschaften höher als in den beiden anderen Fächergruppen.

Trends im Vergleich zur Bachelorbefragung 2015

Überschreitungen der Regelstudienzeit aufgrund von Änderungen der Prüfungs- und Studienordnungen sind signifikant zurückgegangen. Ebenfalls zurückgegangen ist der Anteil der Befragten, der Auslandsaufenthalte sowie die Abschlussarbeit als Gründe für längere Studienzeiten angegeben hat. Zugenommen hingegen hat der Anteil der Befragten, die ihre längere Studiendauer auf hohe Anforderungen im Studiengang zurückführen.

² Hier unterscheiden sich allerdings die Häufigkeiten zwischen den Fächergruppen deutlich.

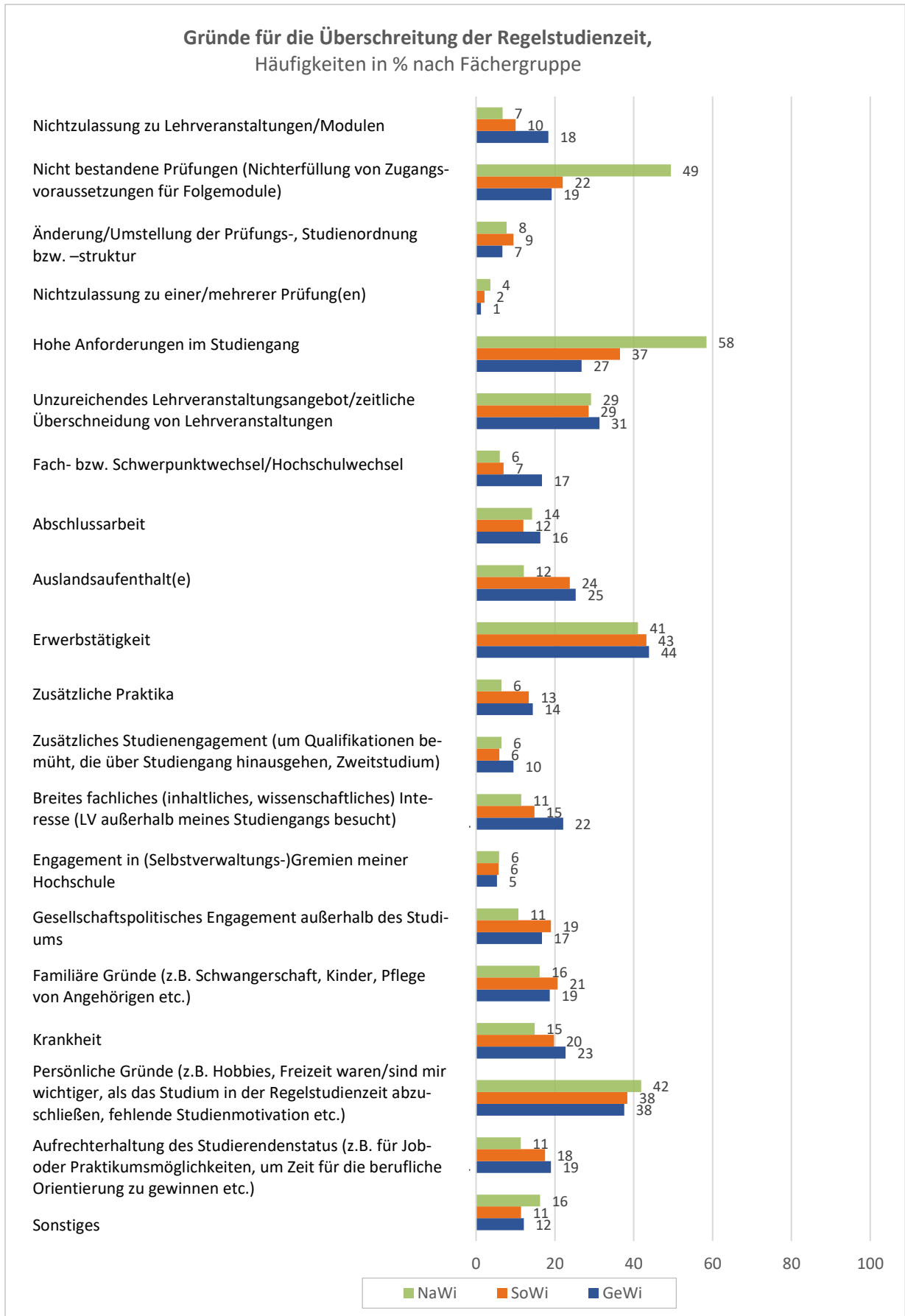


Abbildung 29: Gründe für die Überschreitung der Regelstudienzeit nach Fächergruppe

1.4.2 Autonomieerleben

Für das Autonomieerleben der Studierenden liegt ein signifikanter, positiver Trend vor. Der Unterschied ist allerdings sehr klein (*Cohens d* = 0.06).

Die Urteile unterscheiden sich auch zwischen den Fächergruppen signifikant. In den Naturwissenschaften nahmen Studierende eine geringere Autonomie wahr als in den Geistes- und Kulturwissenschaften (vgl. Abb. 30, Tab. A31). Dies entspricht einem kleinen Effekt (*Cohens d* = -0.42).

Erfassung: Die Skala erfasst mit vier Items, inwieweit sich Studierende im Studium selbstbestimmt erleben, d.h. die Möglichkeit haben, sich ihre Zeit frei einzuteilen, sich mit interessanten Inhalten eingehender zu befassen und Aufgaben auf ihre Art zu erledigen. Die Einschätzungen erfolgten auf einer Antwortskala von 1= „trifft gar nicht“ bis 6= „trifft völlig zu“. Dargestellt ist der Skalenmittelwert (*Cronbachs α* = .77).

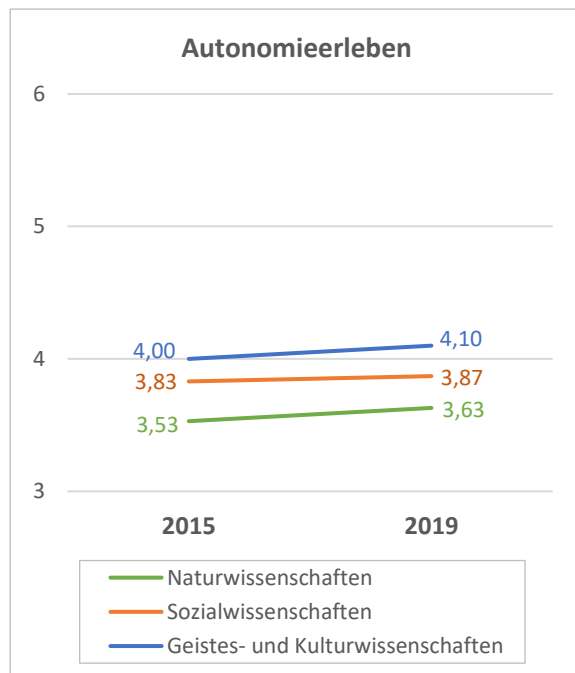


Abbildung 30: Autonomieerleben im Studium nach Erhebungszeitpunkt und Fächergruppe

1.4.3 Belastungserleben

Das Belastungserleben der Studierenden ist im Vergleich zu 2015 signifikant höher. Der Effekt ist allerdings sehr klein (*Cohens d* = 0.08) und bei zusätzlicher Kontrolle der soziodemografischen Merkmale, in denen sich die beiden Stichproben unterscheiden (vgl. Kap. 1.6), nicht mehr signifikant.

Das Belastungserleben unterscheidet sich allerdings zwischen den Fächergruppen signifikant. In den Naturwissenschaften fühlten sich Studierende stärker belastet als in den Geistes- und Kulturwissenschaften (vgl. Abb. 31, Tab. A32). Dieser Unterschied entspricht einem kleinen Effekt (*Cohens d* = 0.33).

Erfassung: Das Belastungserleben wurde über drei Items erfasst (Beispielitem: „Es gibt Zeiten, in denen mir das Studium über den Kopf wächst“). Die Urteile erfolgten auf 6-stufigen Antwortskalen von 1= „trifft gar nicht“ bis 6= „trifft völlig zu“. Dargestellt ist der Skalenmittelwert (*Cronbachs α* = .90).

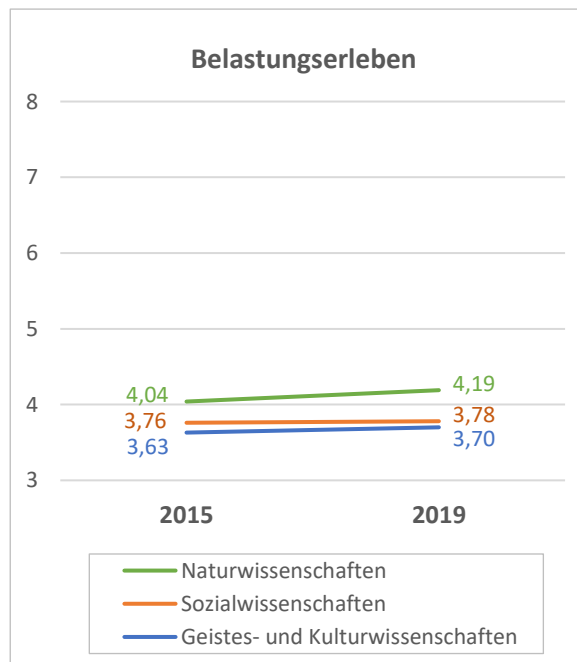


Abbildung 31: Belastungserleben im Studium nach Fächergruppe

1.4.4 Demotivation

Die Demotivation der Studierenden hat sich im Vergleich zu 2015 nicht signifikant verändert.

Allerdings unterscheidet sich die Demotivation der Studierenden signifikant zwischen den Fächergruppen. In den Geistes- und Kulturwissenschaften sind Studierende stärker demotiviert als in den Naturwissenschaften (vgl. Abb. 32, Tab. A33). Der Unterschied entspricht einem kleinen Effekt (*Cohens d* = 0.23).

Erfassung: Die Demotivation wurde über vier Items erfasst (Beispielitem: „Im Vergleich zu meinem ersten Semester habe ich deutlich weniger Interesse an meinem Studium“). Die Einschätzungen erfolgten auf einer 6-stufigen Antwortskala von 1= „trifft gar nicht“ bis 6= „trifft völlig zu“. Dargestellt ist der Skalenmittelwert (*Cronbachs α* = .89).

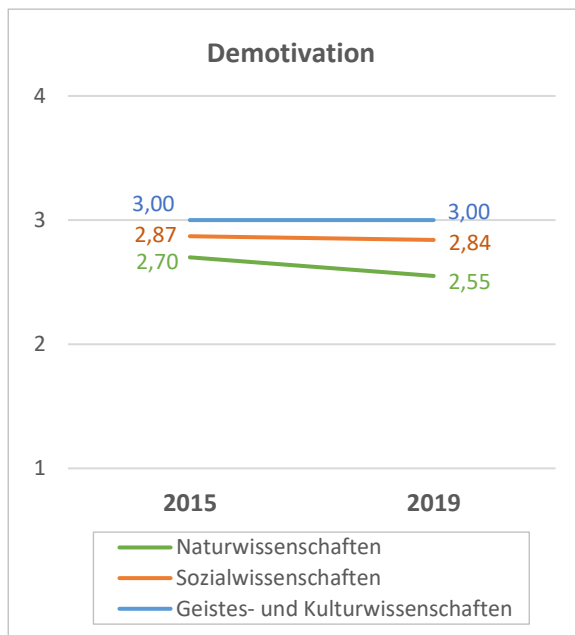


Abbildung 32: Demotivation nach Fächergruppe

1.4.5 Lernschwierigkeiten

Um Ansatzpunkte für die Unterstützung von Studierenden zu erhalten, wurden die Befragten um eine Einschätzung ihrer Lernschwierigkeiten gebeten. Erfasst wurden Lernschwierigkeiten sowohl bezogen auf das Verstehen und Behalten der Lerninhalte im Allgemeinen (im Folgenden Allgemeine Lernschwierigkeiten) als auch bezogen auf das Rezipieren und Produzieren wissenschaftlicher Texte und Vorträge (im Folgenden Schwierigkeiten mit wissenschaftlichen Arbeits- und Kommunikationsformen).

Allgemeine Lernschwierigkeiten

Die von den Befragten berichteten allgemeinen Lernschwierigkeiten haben im Vergleich zu 2015 signifikant zugenommen. Der Unterschied entspricht einem sehr kleinen Effekt (*Cohens d* = 0.10).

Es besteht weiterhin ein signifikanter Unterschied zwischen den Fächergruppen. Studierende der Naturwissenschaften berichteten größere Lernschwierigkeiten im Studium als Studierende der beiden anderen Fächergruppen (vgl. Abb. 33, Tab. A34). Der Mittelwertunterschied zwischen den Natur- und Sozialwissenschaften entspricht einem kleinen Effekt (*Cohens d* = 0.27), der Unterschied zwischen den Naturwissenschaften und den Geistes- und Kulturwissenschaften einem kleinen bis mittleren Effekt (*Cohens d* = 0.41).

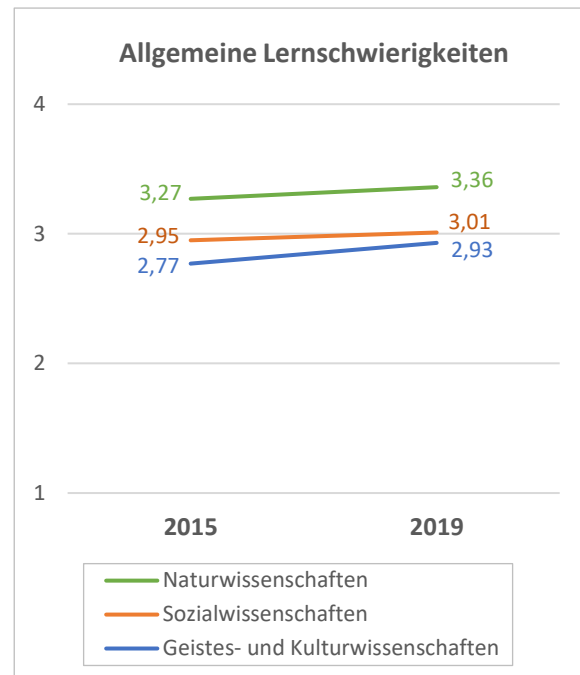


Abbildung 33: Allgemeine Lernschwierigkeiten nach Fächergruppe

Erfassung: Zur Erfassung der Lernschwierigkeiten wurden vier Items genutzt (Beispielitem: „Ich hatte oft Schwierigkeiten beim Verständnis des Lernstoffs in den Lehrveranstaltungen“). Diese wurden von den Befragten auf 6-stufigen Antwortskalen von 1= „trifft gar nicht zu“ bis 6= „trifft völlig zu“ eingeschätzt. Dargestellt ist der Skalenmittelwert (*Cronbachs α* = .79).

Schwierigkeiten mit wissenschaftlichen Arbeits- und Kommunikationsformen

Die von den Befragten berichteten Schwierigkeiten mit wissenschaftlichen Arbeits- und Kommunikationsformen unterscheiden sich weder im Vergleich zu 2015 noch zwischen den Fächergruppen (vgl. Abb. 34, Tab. A35).

Erfassung: Es wurden sechs Items genutzt (Beispielitem: „Es fällt mir häufig schwer, wissenschaftliche Texte zu verstehen“). Diese wurden von den Befragten auf 6-stufigen Antwortskalen von 1= „trifft gar nicht zu“ bis 6= „trifft völlig zu“ eingeschätzt. Dargestellt ist der Skalenmittelwert (*Cronbachs α* = .78).

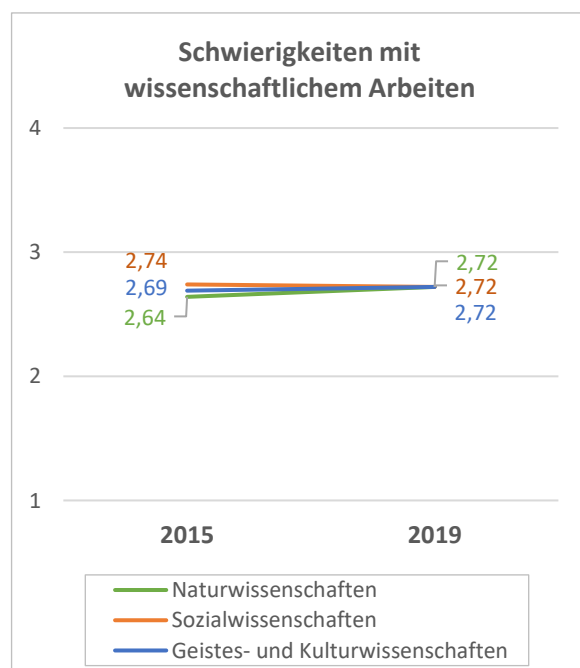


Abbildung 34: Schwierigkeiten mit wissenschaftlichem Arbeiten nach Fächergruppe

1.4.6 Absolvieren eines Auslandssemesters

Im Vergleich zur Bachelorbefragung 2015 zeigt sich 2019 eine rückläufige Tendenz der Studierenden, die angaben, ein Semester/Jahr im Rahmen des Studiums im Ausland zu absolvieren. Der Unterschied ist jedoch nicht signifikant (vgl. Tab. A36). Es gaben 11% der 2019 befragten Bachelorstudierenden an, dass sie im Rahmen ihres Studiums ein Semester (oder Jahr) im Ausland studiert hatten. Zum Vergleich: Dieser Anteil lag 2015 bei 12%. Abbildung 35 stellt die Häufigkeiten nach Studienjahr dar.

Für ein Auslandssemester ist in den Curricula der Bachelorstudiengänge ein Zeitfenster eingeplant, meist im dritten oder fünften Fachsemester. Von den Studierenden im 3. Studienjahr (d.h. im 5. oder 6. Fachsemester) hatten 19%, und von den Studierenden im 4. Studienjahr (d.h. im 7. oder 8. Fachsemester) 24% ein Semester (oder Jahr) im Ausland studiert (vgl. Abb. 35).

Ein Anteil von 18% derjenigen, die noch kein Auslandssemester absolviert hatten, gaben an, dass sie dies beabsichtigen. Auch dieser Anteil war 2015 etwas größer (20%).

Die Häufigkeit, mit der Studierende im Rahmen ihres Studiums ein Auslandssemester absolviert haben, unterscheidet sich signifikant zwischen den Fächergruppen (vgl. Tab. A36). Wie bereits in vergangenen Befragungen hatten Studierende in den Naturwissenschaften (5%) seltener ein Auslandssemester absolviert als Studierende der beiden anderen Fächergruppen (Sozialwissenschaften: 11%; Geistes- und Kulturwissenschaften: 15%).

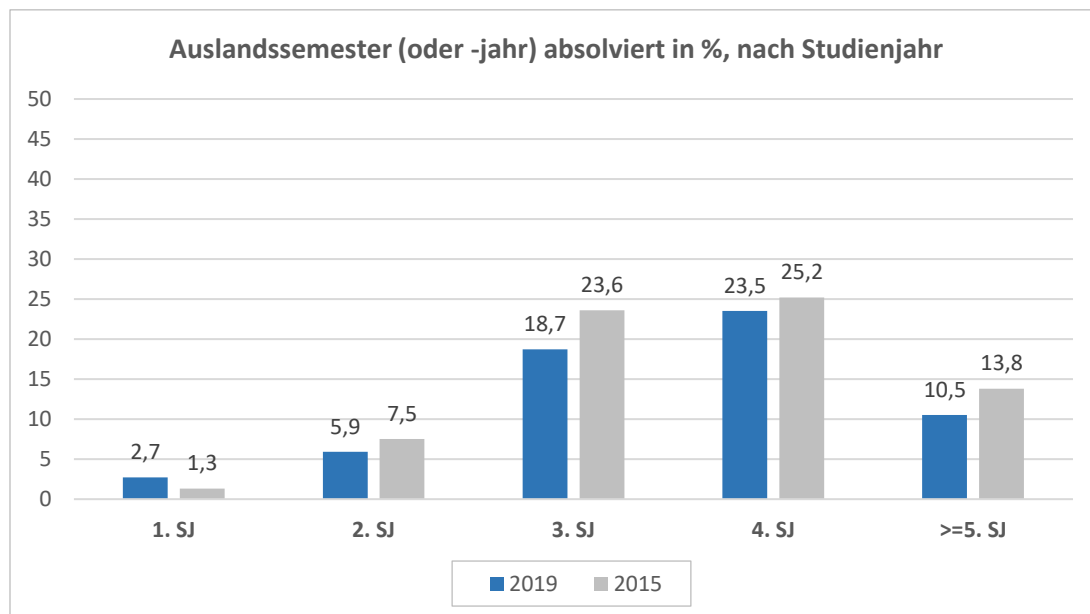


Abbildung 35: Häufigkeit eines Auslandssemesters nach Studienjahr und Erhebungszeitpunkt

1.5 Studienergebnisse

1.5.1 Subjektiver Kompetenzerwerb

Erwerb von Fachwissen

Für die Einschätzung des erworbenen Fachwissens liegen fächergruppenspezifische Trends vor. Während Studierende der Naturwissenschaften und der Geistes- und Kulturwissenschaften ihr Fachwissen 2019 etwas höher einschätzten als die Befragten 2015, haben sich die Einschätzungen in den Sozialwissenschaften über die Zeit nicht verändert. (vgl. Abb. 36, Tab. A37).

Erfassung: Es wurde eine Skala mit vier Items genutzt (Beispielitem: „Ich habe vertieftes und gut strukturiertes Wissen zu den grundlegenden Konzepten und Theorien meines Fachs erworben“). Die Items wurden auf achtstufigen Antwortskalen von 1 = „trifft nicht“ zu bis 8 = „trifft zu“ eingeschätzt. Dargestellt ist der Skalenmittelwert (*Cronbachs* α = .85).

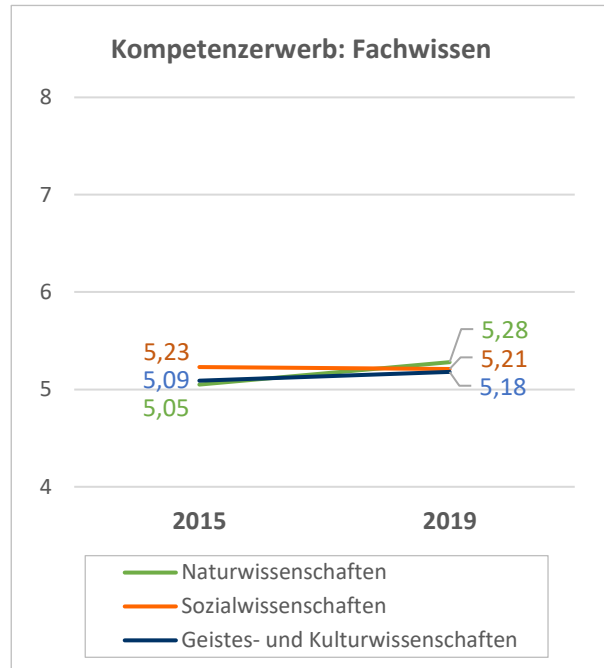


Abbildung 36: Erwerb von Fachwissen nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

Erwerb von Schlüsselkompetenzen

Für die Einschätzung der im Studium erworbenen Schlüsselkompetenzen liegt insgesamt ein negativer Trend vor. Der Mittelwertunterschied entspricht einem kleinen Effekt (*Cohens* d = -0.27). Der negative Trend zeichnet sich fächergruppenspezifisch unterschiedlich stark ab. In den Sozialwissenschaften ist er am stärksten und in den Naturwissenschaften am geringsten ausgeprägt (vgl. Abb. 37, Tab. A38).

Für den Erwerb von Schlüsselkompetenzen lag in der Befragung 2015 im Vergleich zu 2010 ein positiver Trend vor, der sich nun umgekehrt hat.

Erfassung: Es wurde eine Skala mit acht Items genutzt (Beispielitem: „Ich habe gelernt, in einem Team kooperativ zu arbeiten.“). Die Items sollten auf achtstufigen Antwortskalen von 1 = „trifft nicht“ zu bis 8 = „trifft zu“ eingeschätzt werden. Dargestellt ist der Skalenmittelwert (*Cronbachs* α = .89).

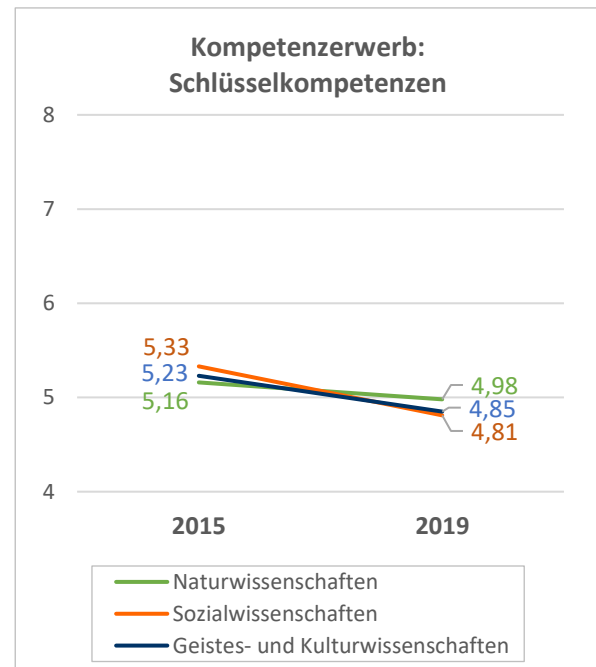


Abbildung 37: Erwerb von Schlüsselkompetenzen nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

1.5.2 Studienzufriedenheit

Für die Studienzufriedenheit liegen fächergruppen-spezifische Trends vor (vgl. Abb. 38, Tab. A39). In den Naturwissenschaften waren die 2019 Befragten deutlich zufriedener als die 2015 Befragten. In den beiden anderen Fächergruppen jedoch zeigt sich keine Veränderung der Studienzufriedenheit im Vergleich zur letzten Erhebung.

Erfassung: Die Zufriedenheit der Studierenden mit ihrem Studium wurde mit zwei Items erfasst (Beispielitem: „Im Allgemeinen bin ich mit meinem Studiengang/Studium zufrieden.“). Die Einschätzungen erfolgten auf 8-stufigen Antwortskalen von 1 = „trifft nicht zu“ bis 8 = „trifft zu“. Dargestellt ist der Skalenmittelwert (*Cronbachs* $\alpha = .77$).

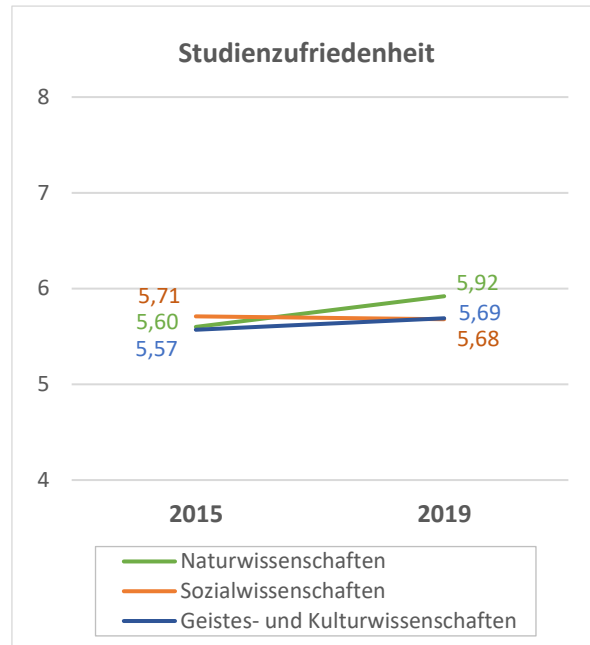


Abbildung 38: Studienzufriedenheit nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

1.5.3 Abbruchneigung

Die Abbruchneigung ist im Vergleich zu 2015 stabil (vgl. Abb. 39, Tab. A40), unterscheidet sich allerdings zwischen den Fächergruppen. In den Sozialwissenschaften gaben die Befragten eine signifikant geringere Abbruchneigung an als in den beiden anderen Fächergruppen. Es handelt sich dabei um sehr kleine Unterschiede (*Cohens* $d = 0.16$ bzw. 0.19).

Erfassung: Die Abbruchneigung wurde mit drei Items erfasst (Beispielitem: „Ich habe schon öfter daran gedacht, mein Studium abubrechen“). Die Einschätzungen erfolgten auf 8-stufigen Antwortskalen von 1 = „trifft nicht zu“ bis 8 = „trifft zu“. Dargestellt ist der Skalenmittelwert (*Cronbachs* $\alpha = .82$).

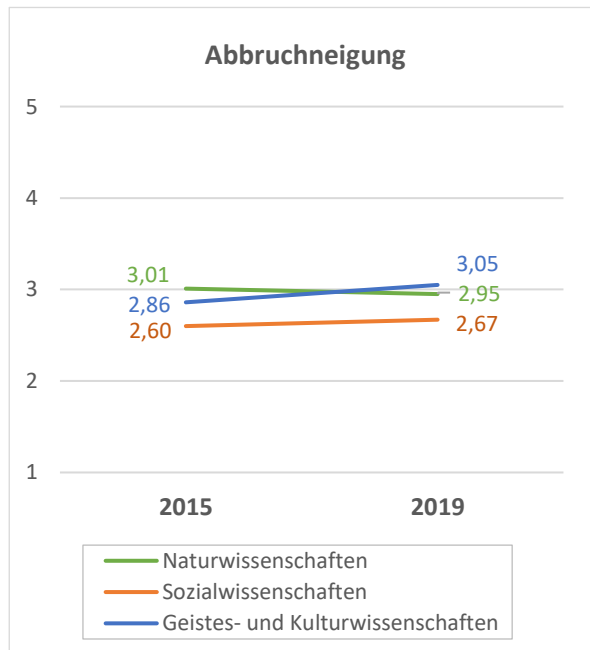


Abbildung 39: Abbruchneigung nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

1.5.4 Pläne für die Zeit nach dem Bachelorstudium

Die Studierenden wurden nach ihren Plänen für die Zeit nach dem Bachelorstudium gefragt. Die Mehrheit strebt (perspektivisch) ein fachwissenschaftliches oder lehramtsbezogenes Masterstudium an (zusammen 85%). Die Ergebnisse zeigen aber auch, dass rund die Hälfte der Studierenden (52%) (zumindest erstmal) eine Berufstätigkeit aufnehmen möchte (vgl. Abb. 40).

Der im Vergleich zu 2015 etwas höhere Anteil Studierender, die einen Lehramtsmaster anstreben, ist vermutlich auf den Zuwachs in den Bachelorstudiengängen mit Lehramtsoption (vgl. Technical Report Kap. 5.3) zurückzuführen.

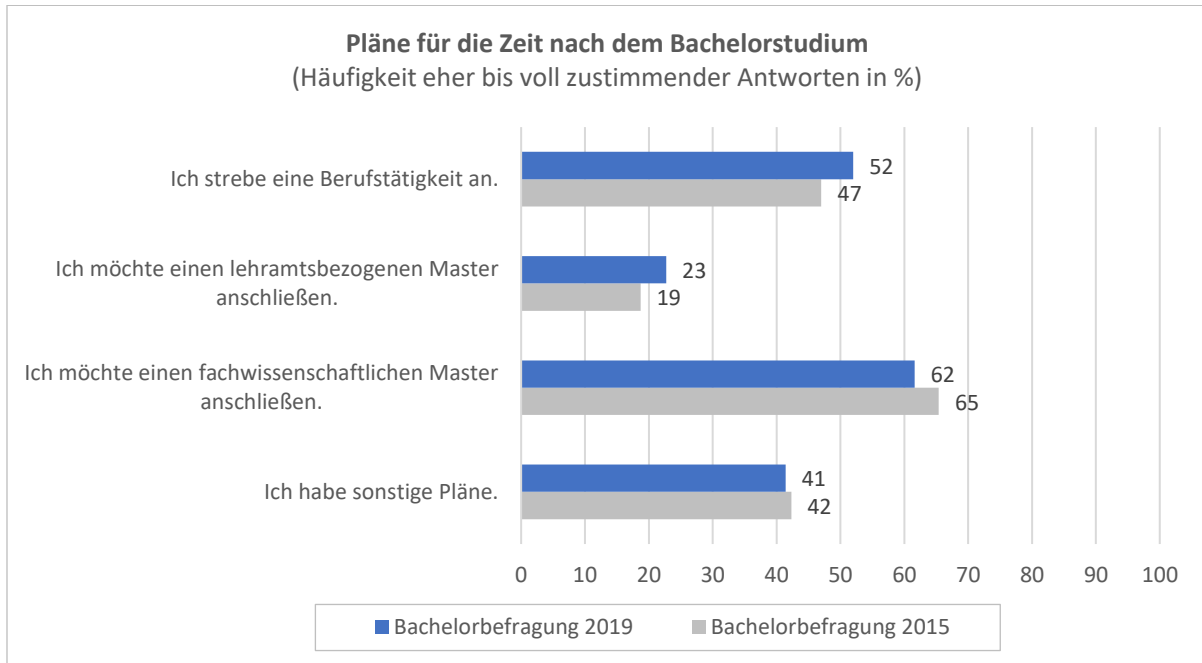


Abbildung 40: Pläne für die Zeit nach dem Bachelorstudium

1.6 Soziodemografische und bildungsbiografische Eingangsvoraussetzungen und Lebenssituation der Studierenden

Unterschiede in den Werturteilen der Studierenden zwischen den beiden Befragungszeitpunkten können nur dann als Trends interpretiert werden, wenn diese unabhängig von der unterschiedlichen Zusammensetzung der zu beiden Zeitpunkten befragten Studierendenstichproben sind. Im Folgenden wird also der Frage nachgegangen, ob es im Vergleich zu der Bachelorbefragung 2015 Veränderungen in der Zusammensetzung der Stichprobe in Bezug auf soziodemografische Variablen und/oder Eingangsvoraussetzungen gegeben hat, um diese in den Analysen zu kontrollieren.

Zusammengefasst zeigen sich folgende signifikante Veränderungen in den Eingangsvoraussetzungen und der Lebenssituation der Befragten: Im Vergleich zu 2015 hat sich ein höherer Anteil Studierender mit Migrationshintergrund an der Befragung beteiligt sowie ein höherer Anteil Studierender mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung. In der gleichen Zeit ist der Anteil an Befragten zurückgegangen, die vor dem Studium eine Berufsausbildung absolviert hatten. Was die Studienfinanzierung betrifft, so ist im Vergleich zu 2015 der Anteil der Befragten größer, der das Studium über eine eigene Erwerbstätigkeit finanziert, während der Anteil der BAföG-Empfänger:innen zurückgegangen ist.

1.6.1 Elterlicher Bildungshintergrund

Der elterliche Bildungshintergrund ist ein Indikator für die soziale Herkunft der Studierenden. Zwischen der sozialen Herkunft und der Wahrscheinlichkeit, ein Studium aufzunehmen, besteht in Deutschland ein enger Zusammenhang (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 124). Als Bildungsaufsteiger:innen werden Studierende bezeichnet, deren Eltern beide kein Hochschulstudium absolviert haben. Dieser Anteil liegt an Universitäten in Deutschland aktuell bei 44% (vgl. Multrus et al., 2017).

Aus Elternhäusern, in denen kein Elternteil einen Hochschulabschluss erreicht hat (Universität oder Fachhochschule), kommen 31% der Befragten. Zum Vergleich: Dieser Anteil lag 2015 an der Freien Universität Berlin bei 29%. Der Anteil der Bildungsaufsteiger:innen liegt damit deutlich unter dem bundesweiten Anteil.

Während der Anteil der Bildungsaufsteiger:innen im Bachelorstudium 2015 im Vergleich zu 2008 zurückgegangen war, ist er nun im Vergleich zu 2015 wieder leicht angestiegen (vgl. Abb. 41, Tab. A41). Dieser Anstieg ist allerdings nicht signifikant. Auch zwischen den Fächergruppen unterscheiden sich die Anteile nicht signifikant.

Erfassung: Der elterliche Bildungshintergrund wurde für beide Elternteile getrennt über die Frage nach deren höchstem Bildungsabschluss (Universitätsabschluss ja/nein bzw. Fachhochschulabschluss ja/nein) erhoben.

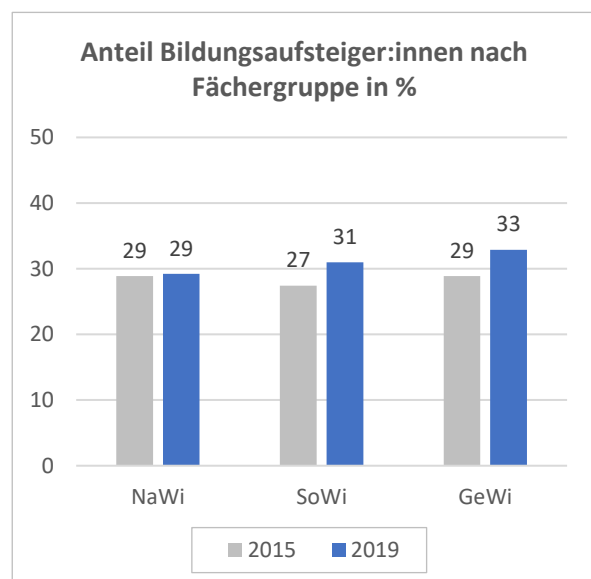


Abbildung 41: Bildungsaufsteiger:innen im Vergleich zu 2015 nach Fächergruppe

1.6.2 Migrationshintergrund

Analog zur Bachelorbefragung 2015 werden Studierende, die selbst nicht in Deutschland geboren sind oder aus Familien stammen, in denen mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde, als Studierende mit Migrationshintergrund bezeichnet.

Der Anteil Studierender mit Migrationshintergrund entspricht 33% der Befragten. Die Zunahme des Anteils Studierender mit Migrationshintergrund im Vergleich zu 2015 (29%) ist signifikant. Weiterhin unterscheidet sich dieser Anteil signifikant in den drei Fächergruppen (vgl. Abb. 42, Tab. A42). In den Geistes- und Kulturwissenschaften sind Studierende mit Migrationshintergrund stärker vertreten als in den Naturwissenschaften.

Der Anteil Studierender mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit hat von knapp 10% (2015) auf 11% (2019) ebenfalls signifikant zugenommen (vgl. Tab. A43). Dieser Anteil entspricht ungefähr dem Anteil (9%), den der Studierendensurvey 2017 für Universitäten in Deutschland berichtete (Multrus et al. 2017, S.8).

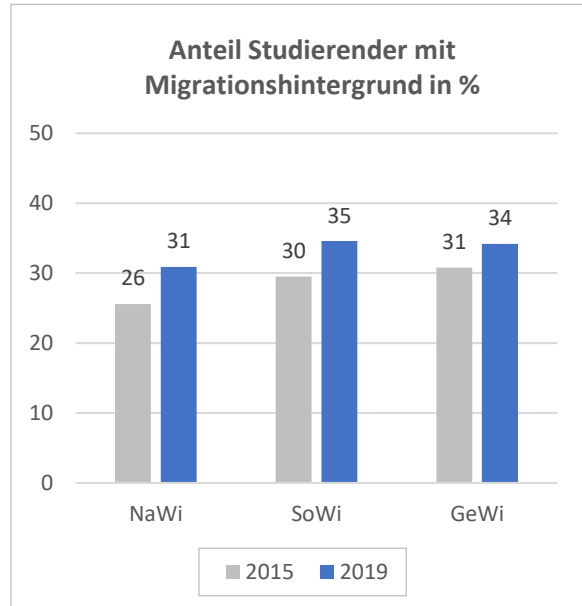


Abbildung 42: Anteil Studierender mit Migrationshintergrund im Vergleich zu 2015 nach Fächergruppe

Abbildung 43 schlüsselt den Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund weiter auf.

Als Bildungsinländer:innen werden Personen bezeichnet, die nicht in Deutschland geboren sind, jedoch ihre Hochschulreife in Deutschland erworben haben. Als Bildungsausländer:innen werden entsprechend Personen, die nicht in Deutschland geboren sind und auch ihre Hochschulreife nicht in Deutschland erworben haben, bezeichnet (vgl. Statistisches Bundesamt, 2012).

Der Anteil der Bildungsausländer:innen - dies sind hauptsächlich Studierende, die für das Bachelorstudium aus dem Ausland an die Freie Universität Berlin gekommen sind - liegt bei 8%. Der Anteil der Bildungsinländer:innen beträgt 5%. Beide Anteile haben sich im Vergleich zu 2015 um einen Prozentpunkt vergrößert.

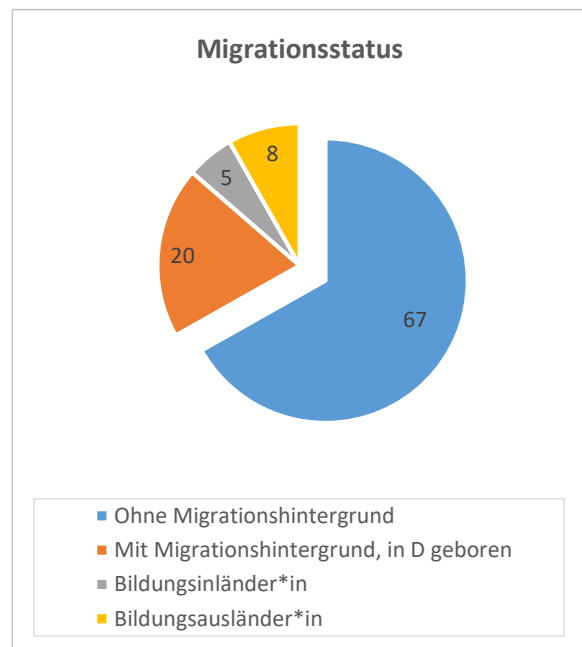


Abbildung 43: Migrationsstatus

Mit dem gestiegenen Anteil Studierender mit Migrationshintergrund geht eine leichte Abnahme des Anteils der Befragten einher, die angaben, dass Deutsch ihre Mutter- bzw. Erstsprache ist (2019: 85%; 2015: 87%). Dieser Unterschied ist ebenfalls signifikant (vgl. Tab. A44).

1.6.3 Bisheriger Bildungsweg

Abgeschlossene Berufsausbildung

Vor Aufnahme des Studiums hatten 16% der Bachelorstudierenden eine Berufsausbildung abgeschlossen. Dieser Anteil war 2015 etwas größer (18.7%), der Unterschied ist signifikant.

Der Fächergruppenvergleich zeigt, dass Studierende mit abgeschlossener Berufsausbildung in den Sozialwissenschaften signifikant häufiger vertreten sind als in den Naturwissenschaften (vgl. Abb. 44, Tab. A45).

Die 21. Sozialerhebung ermittelte einen Anteil von 14% der Studierenden an Universitäten, die vor ihrer Erstmatrikulation eine Berufsausbildung abgeschlossen hatten (vgl. Middendorf et al. 2017, S. 29).

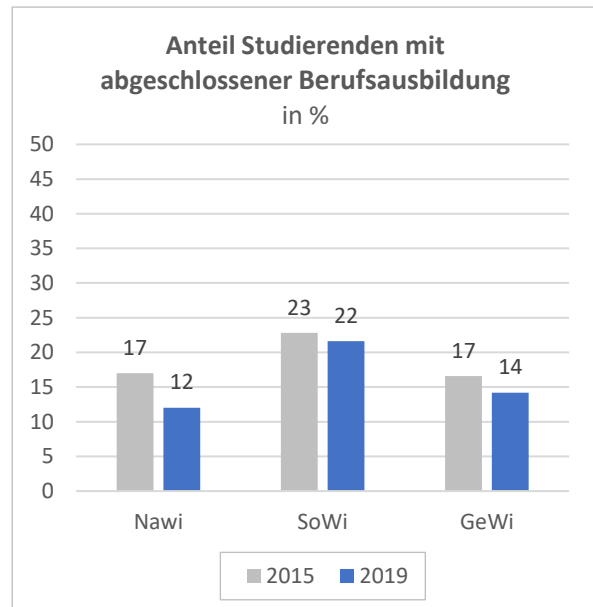


Abbildung 44: Berufsausbildung absolviert nach Befragungszeitpunkt und Fächergruppe

1.6.4 Nutzung von OSA bei der Studienwahl

Einen Online-Studienfachwahlassistenten (OSA) der Freien Universität Berlin oder vergleichbare Angebote anderer Hochschulen oder Einrichtungen hatten 34% der Befragten genutzt, um ihre Entscheidung für oder gegen ein Studienfach zu unterstützen. Dieser Anteil betrug 2015 noch rund 15%. Davon hatte die Hälfte ein OSA-Angebot der FU Berlin genutzt. Da das OSA-Angebot an der Freien Universität Berlin erst in den letzten Jahren flächendeckend entwickelt wurde, spiegelt die gestiegene Nutzungshäufigkeit von OSA die größere Verfügbarkeit wider. Studierende der Naturwissenschaften hatten etwas seltener ein OSA genutzt (31%) als Studierende der beiden anderen Fächergruppen (SoWi: 36%; GeWi: 35%).

1.6.5 Weiterer Informationsbedarf

Zu welchen Bereichen sich die Studierenden weitere Informationen bzw. Beratung vor der Studienaufnahme gewünscht hätten, zeigt Abbildung 45. Die Ergebnisse verdeutlichen einen in allen drei Fächergruppen recht großen Informationsbedarf zur Studienorganisation und zu den Studieninhalten, letzteres vor allem in den Sozialwissenschaften.

Im Vergleich zu 2015 ist der weitere Informationsbedarf von Studierenden in Bezug auf die Studienanforderungen leicht rückläufig in einer Größenordnung von rund 10 Prozentpunkten in allen drei Fächergruppen. Weiterhin wird ein Rückgang des Informationsbedarfs in Bezug auf die beruflichen Perspektiven von Studierenden der Geistes- und Kulturwissenschaften deutlich. Dieser beträgt ebenfalls 10 Prozentpunkte. Vermutlich haben die OSA-Angebote in diesen Bereichen einen spürbaren Beitrag zur Studieninformation geleistet.

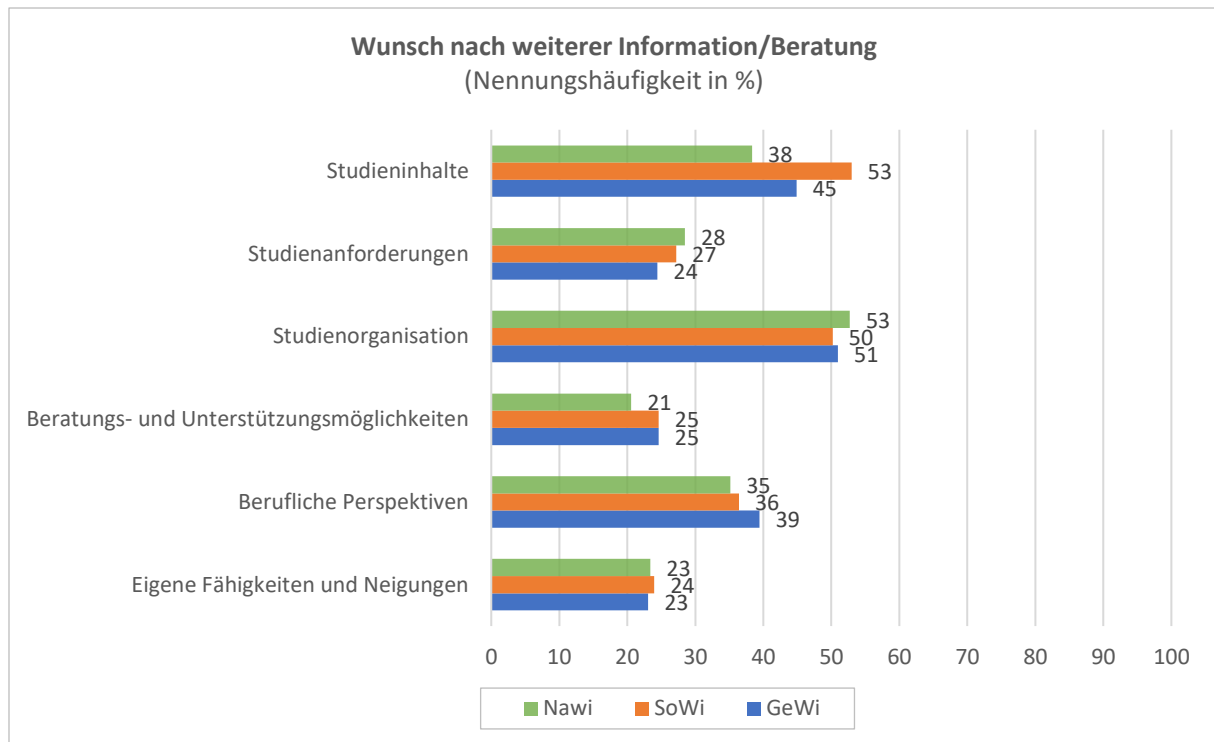


Abbildung 45: Wunsch nach weiterer Information/Beratung 2019 nach Fächergruppe

1.6.6 Studienfinanzierung

Die Quellen der Studienfinanzierung der Befragten sind in Abbildung 46 dargestellt (Mehrfachnennungen waren möglich). Die Hauptfinanzierungsquellen sind die eigene Erwerbstätigkeit, die finanzielle Unterstützung durch die Eltern und BAföG. In deutlich geringerem Umfang wurden Stipendien und die finanzielle Unterstützung durch den (Ehe)Partner oder die (Ehe)Partnerin genannt. Von rund 10% der Befragten wurden sonstige Finanzierungsquellen, wie beispielsweise eigene Ersparnisse oder Darlehen, angeführt.

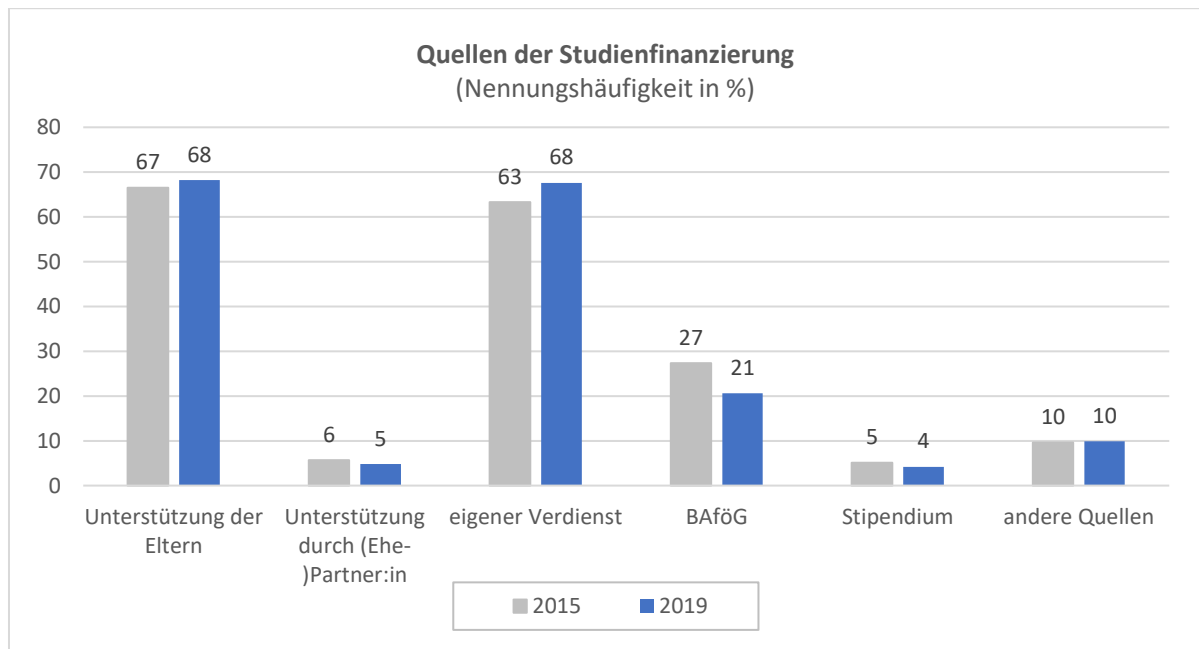


Abbildung 46: Quellen der Studienfinanzierung

Im Vergleich zu 2015 sind eine signifikante Zunahme der Finanzierung über eigene Erwerbstätigkeit (vgl. Tab. A47) sowie ein signifikanter Rückgang der Studienfinanzierung über BAföG (vgl. Tab. A46) zu beobachten. Dieser Rückgang zeigt sich auch in bundesweit repräsentativen Erhebungen wie der Sozialerhebung. Während die 20. Sozialerhebung noch einen Anteil von 24% der Studierenden ermittelte, die nach dem BAföG gefördert wurden (vgl. Middendorf et al., 2012), lag dieser Anteil in der 21. Sozialerhebung nur noch bei 18% (vgl. Middendorf et al., 2016). Die Autor:innen vermuten, dass die gestiegenen Einkommen der Eltern diesen prozentualen Rückgang der Geförderten erklären (Middendorf et al., 2016, S. 53).

Eigene Erwerbstätigkeit

Der Anteil studienbegleitender Erwerbstätigkeit unter den Bachelorstudierenden (67%) hat im Vergleich zu 2015 (59%) signifikant zugenommen (vgl. Tab. A48). Wie bereits 2015 unterscheiden sich die Fächergruppen signifikant in Bezug auf den Anteil der Studierenden, der neben dem Studium einer Erwerbstätigkeit nachgeht. Studierende der Naturwissenschaften (63%) sind signifikant seltener neben ihrem Studium erwerbstätig als Studierende der beiden anderen Fächergruppen (Sozialwissenschaften: 70%; Geistes- und Kulturwissenschaften: 68%).

Studienbegleitende Erwerbstätigkeit während der Vorlesungszeit

Der durchschnittliche Umfang der Erwerbstätigkeit der Befragten während der Vorlesungszeit hat sich im Vergleich zu 2015 nicht verändert. Zwischen den Fächergruppen ist der Unterschied allerdings signifikant: Studierende der Naturwissenschaften arbeiteten im Durchschnitt in geringerem Stundenumfang neben ihrem Studium als Studierende der beiden anderen Fächergruppen (vgl. Abb. 47, Tab. A49). Die Unterschiede sind allerdings sehr gering (*Cohens d* = -0.10 [NaWi-SoWi] bzw. *d* = -0.20 [NaWi-GeWi]).

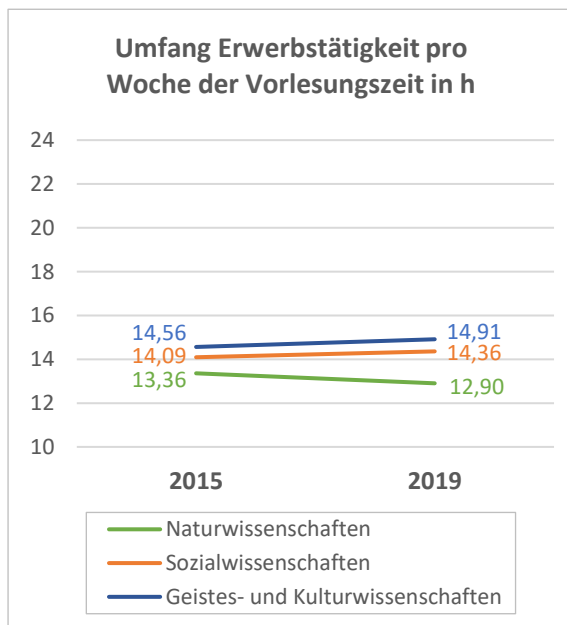


Abbildung 47: Erwerbstätigkeit während der Vorlesungszeit nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

Studienbegleitende Erwerbstätigkeit in der vorlesungsfreien Zeit

Auch der Umfang der Erwerbstätigkeit in der vorlesungsfreien Zeit unterscheidet sich nicht im Vergleich zu 2015, jedoch signifikant zwischen den Fächergruppen. Studierende der Naturwissenschaften arbeiteten im Durchschnitt in geringerem Stundenumfang neben ihrem Studium als Studierende der Geistes- und Kulturwissenschaften (vgl. Abb. 48, Tab. A50). Es handelt sich um einen sehr kleinen Unterschied (*Cohens d* = -0.13).

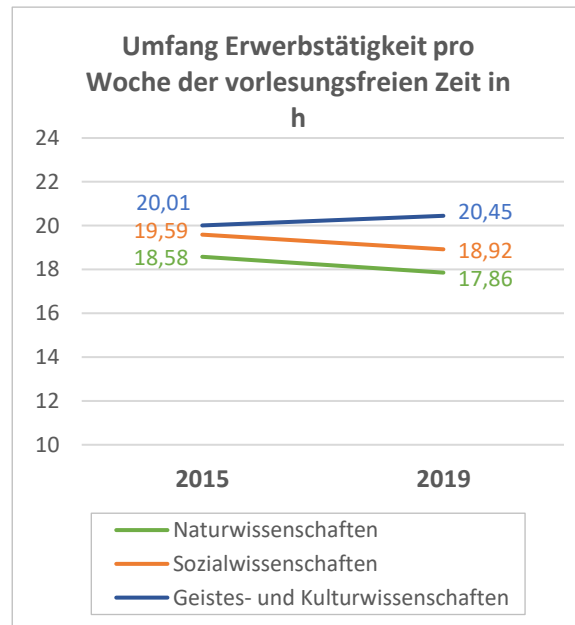


Abbildung 48: Erwerbstätigkeit in der vorlesungsfreien Zeit nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

1.6.7 Familiäre Situation

(Mit)verantwortlich für die Betreuung eines oder mehrerer Kinder im Haushalt sind nach eigenen Angaben sechs Prozent der Bachelorstudierenden. Dies entspricht dem Anteil Studierender mit mindestens einem Kind, den die 21. Sozialerhebung ermittelt hat (vgl. Middendorf et al. 2017, S. 25). Dieser Vergleichswert bezieht sich allerdings auf Studierende aller Abschlussarten.

Ebenfalls sechs Prozent der Befragten gaben an, dass sie (mit)verantwortlich für die Pflege/Betreuung von pflegebedürftigen Angehörigen sind.

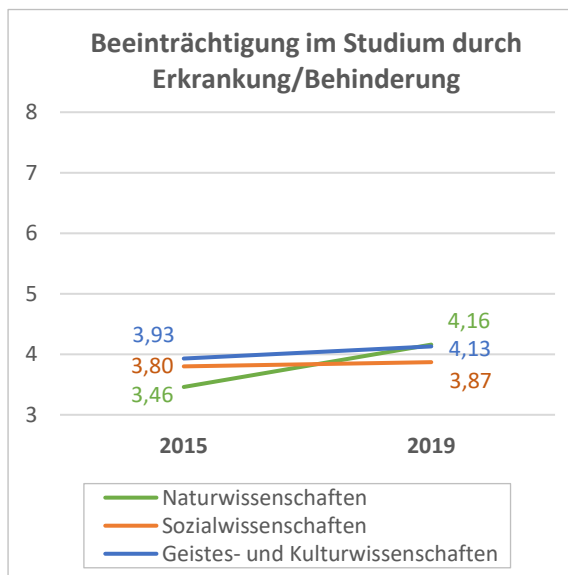
Diese Anteile haben sich im Vergleich zu 2015 an der Freien Universität Berlin nicht signifikant verändert und unterscheiden sich auch nicht nennenswert zwischen den Fächergruppen (vgl. Tab. A51).

1.6.8 Gesundheitliche Situation

Ein Anteil von 15 Prozent der Bachelorstudierenden gab an, eine Behinderung zu haben bzw. unter einer chronischen/psychischen Erkrankung zu leiden. Dieser Anteil hat im Vergleich zu 2015 (12%) signifikant zugenommen und unterscheidet sich auch zwischen den Fächergruppen signifikant (vgl. Tab. A52). In den Geistes- und Kulturwissenschaften (19%) gab ein höherer Anteil der Studierenden eine Behinderung oder eine chronische/psychische Erkrankung an als in den beiden anderen Fächergruppen (jeweils 13%).

Zum Vergleich: Der Studierendensurvey berichtet einen Anteil von 9% der Studierenden mit einer chronischen Erkrankung und weitere 3% mit einer Behinderung (vgl. Multrus et al., 2017). Die 21. Sozialerhebung ermittelte einen Anteil von 11% der Studierenden mit einer oder mehreren gesundheitlichen Beeinträchtigungen (vgl. Middendorf et al., 2017, S. 36).

Die von den Befragten wahrgenommene Beeinträchtigung im Studium durch ihre gesundheitliche Situation hat im Vergleich zu 2015 signifikant zugenommen (vgl. Abb. 49, Tab. A53). Es handelt sich hierbei um einen kleinen Unterschied ($Cohens\ d = 0.21$). Zwischen den Fächergruppen unterscheiden sich die Einschätzungen im Mittel hingegen nicht signifikant.



Erfassung: Die Fragen lauteten: „Haben Sie eine Behinderung oder leiden Sie unter einer chronischen/psychischen Erkrankung?“ (Ja/Nein) und: „Beeinträchtigt Sie diese Behinderung/Erkrankung im Studium?“ Hierfür stand eine Antwortskala von 1 = „gar nicht“ bis 6 = „sehr stark“ zur Verfügung.

Abbildung 49: Subjektive Beeinträchtigung im Studium durch Erkrankung/Behinderung nach Fächergruppe und Erhebungszeitpunkt

Ein Anteil von 72% der von chronischer/psychischer Erkrankung oder Behinderung betroffenen Studierenden gab an, sich dadurch im Studium teilweise bis stark beeinträchtigt zu fühlen³. Gar nicht beeinträchtigt fühlten sich 7%. Jede/r Fünfte (21%) gab eine geringe Beeinträchtigung an.

Diese Ergebnisse unterscheiden sich deutlich von bundesweit repräsentativen Befunden, die der Studierendensurvey für Studierende aller Abschlussarten und Hochschultypen ermittelt hat (Multrus et al. 2017). Hier gaben 37% an, dass sie sich durch ihre chronische Erkrankung/Behinderung im Studium nicht beeinträchtigt fühlen, 20% fühlten sich geringfügig beeinträchtigt und 34% teilweise oder stark beeinträchtigt.

³ Zusammenfassung der Antwortoptionen 4-6 auf einer sechsstufigen Antwortskala

Kapitel 2: Aspekte, die 2019 erstmalig erfasst wurden

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse dargestellt für die Aspekte, die 2019 neu in die Befragung aufgenommen worden sind.

Hinweis zur Datengrundlage: Während in Kapitel 1 aus Gründen der Vergleichbarkeit die Fächer ausgeklammert wurden, für die lediglich zu einem der beiden Messzeitpunkte Bewertungen vorlagen, wurde hier der Gesamtdatensatz genutzt. Die Datengrundlage ist in Kapitel 4.1 des Technical Reports dargestellt.

2.1 Nutzung von Angeboten zur Information über das passende Studium

Die Befragten haben sich hauptsächlich über die Webseiten der Freien Universität (87%) informiert. Ein Drittel hat bei der Entscheidung für das passende Studium das Angebot der Online-Studienfachwahl-Assistenten (OSA) der Freien Universität Berlin genutzt, 28% haben einen persönlichen Eindruck der Hochschule gewonnen (z.B. über die inFU-Tage oder den Besuch von Lehrveranstaltungen). Studienberatungsangebote im Fach oder im Studierenden-Service-Center (persönlich, per Mail oder Telefon) haben insgesamt rund ein Viertel der Befragten in Anspruch genommen. Über Social Media haben sich 7% informiert, 6% hatten die Hochschule mit der Schulklasse besucht (vgl. Abb. 50).

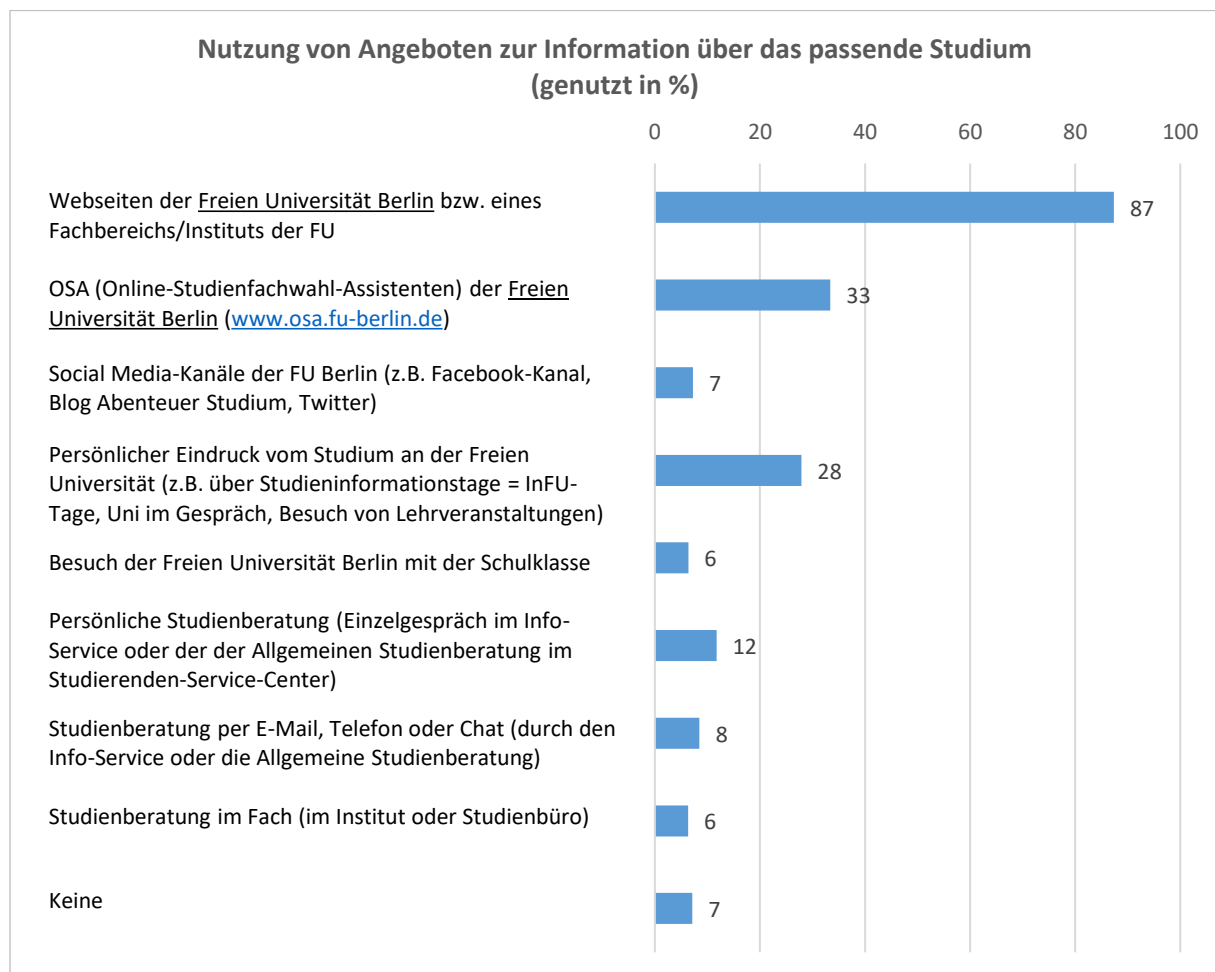


Abbildung 50: Nutzung von Angeboten zur Studieninformation

2.2 Verlässlichkeit des Studienbetriebs

Die Verlässlichkeit des Studienbetriebs wurde in allen drei Fächergruppen positiv eingeschätzt (vgl. Abb. 51, Tab. A54). Die Bewertungen unterscheiden sich nicht zwischen den Fächergruppen.

Dieser Aspekt der Studienqualität wurde 2019 in den Fragebogen unter der allgemeinen Beurteilung des Studienangebots und der Studienbedingungen im (Kern)Fach neu aufgenommen.

Erfassung: Die Verlässlichkeit des Studienbetriebs wurde über ein Einzelitem auf einer achtstufigen Antwortskala von 1 = „sehr schlecht“ zu bis 8 = „sehr gut“ erfasst.

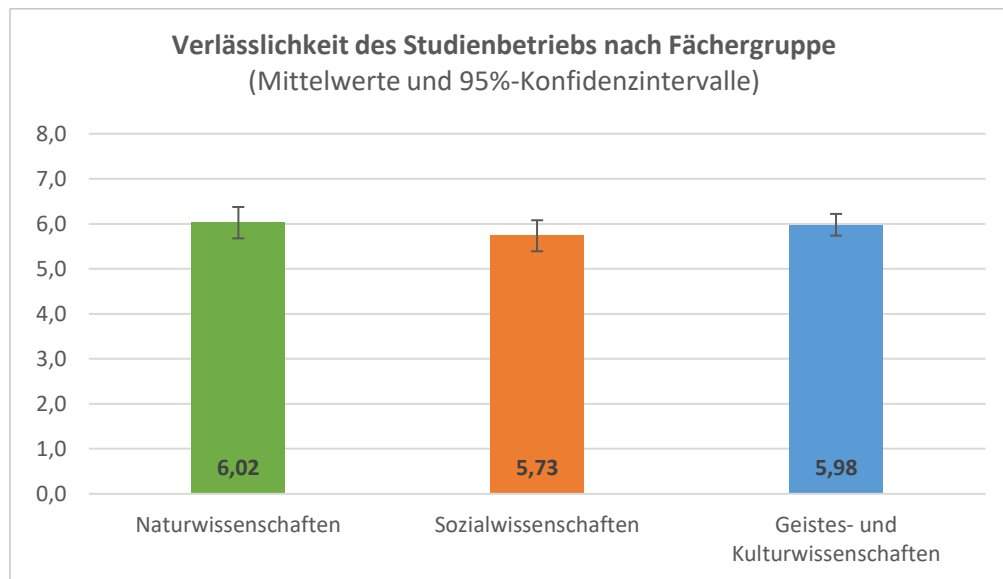


Abbildung 51: Verlässlichkeit des Studienbetriebs nach Fächergruppe

2.3 Kompetenzorientierung der Klausuren

Kompetenzorientierung ist sowohl aus bildungspolitischer als auch aus lehr-lerntheoretischer Sicht eine zentrale Anforderung an die modularisierten Studiengänge (vgl. Schaper et al. 2012) und betrifft die Frage nach den Zielen und der Gestaltung des Studiums. Mit der Forderung nach Kompetenzorientierung geht ein Perspektivenwechsel vom Lehren zum Lernen einher. Ein kompetenzorientiertes Studium soll die Studierenden dazu befähigen, mit Wissen kompetent umzugehen, d. h. es anzuwenden, in komplexe Zusammenhänge zu stellen, kritisch zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Da Prüfungen eine zentrale Steuerungsfunktion im Bildungsprozess haben, müssen sich Prüfungsaufgaben und -anforderungen an den angestrebten Lernergebnissen orientieren (Schaper et al. 2012). Kompetenzorientierte Prüfungen sind möglichst problem- und handlungsorientiert, d.h. sie prüfen, ob Studierende die Inhalte verstanden haben, ihr Wissen in verschiedenen Situationen flexibel anwenden und Zusammenhänge analysieren und beurteilen können. Geeignete Prüfungsformate können neben schriftlichen und mündlichen Prüfungen z.B. auch Präsentationen, Fallanalysen/Simulationen oder Portfolios sein.

Grundsätzlich sind all diese Prüfungsformate geeignet, um kompetenzorientiert zu prüfen. In geschlossenen Formaten ist kompetenzorientiertes Prüfen aber besonders voraussetzungsvoll. Aus diesem Grund und um in einer hochschulweiten Evaluation ein Prüfungsformat in den Blick zu nehmen, das in allen Fächerkulturen eingesetzt wird, wurde die Kompetenzorientierung der Klausuren erfasst.

Erfassung: Es wurde eine Skala mit vier Items entwickelt (*Cronbachs* $\alpha = .81$; Beispielitem: „Um in den Klausuren meines (Kern-)Fachs erfolgreich zu sein, genügt es meist, Fakten (auswendig) zu lernen und Wissen wiedergeben zu können“, rekodiert). Die Studierenden wurden gebeten, die Items auf einer sechsstufigen Antwortskala von 1 = „trifft gar nicht zu“ zu bis 8 = „trifft völlig zu“ zu bewerten.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Kompetenzorientierung der Klausuren in den Naturwissenschaften signifikant höher eingeschätzt wurde als in den beiden anderen Fächergruppen (vgl. Abb. 52, Tab. A55). Der Unterschied zwischen den Naturwissenschaften und den Geistes- und Kulturwissenschaften entspricht einem kleinen Effekt (*Cohens* $d = 0.34$), der Unterschied zwischen den Naturwissenschaften und den Sozialwissenschaften einem kleinen bis mittleren Effekt (*Cohens* $d = 0.43$).

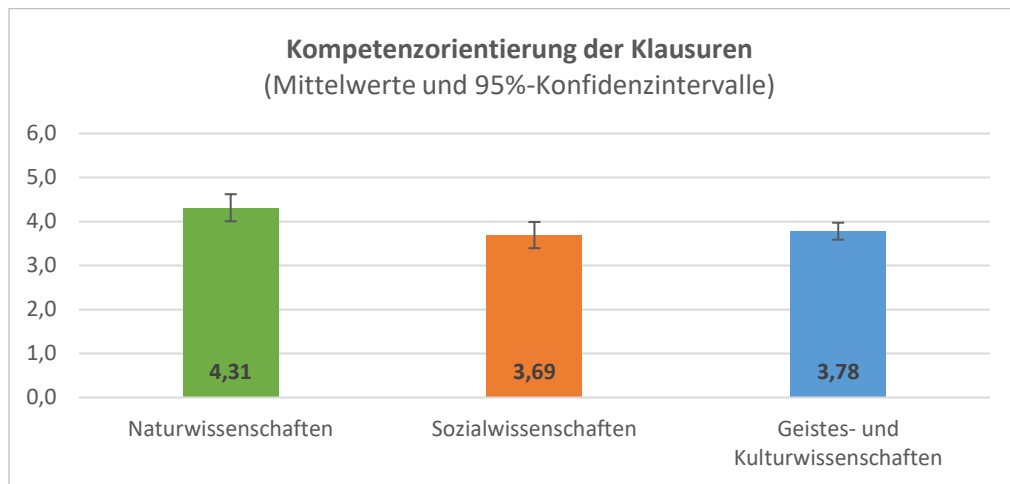


Abbildung 52: Kompetenzorientierung der Klausuren nach Fächergruppe

2.4 Einsatz von E-Learning

Für drei unterschiedliche E-Learning Szenarien wurde die Einsatz- bzw. Nutzungshäufigkeit erhoben. Abbildung 53 stellt diese nach Fächergruppen differenziert dar. Hier zeigt sich, dass E-Learning in den Naturwissenschaften insgesamt seltener genutzt wurde als in den beiden anderen Fächergruppen. In den Sozialwissenschaften kamen Online-Lernangebote an Stelle eines Präsenztermins deutlich häufiger zum Einsatz als in den beiden anderen Fächergruppen.

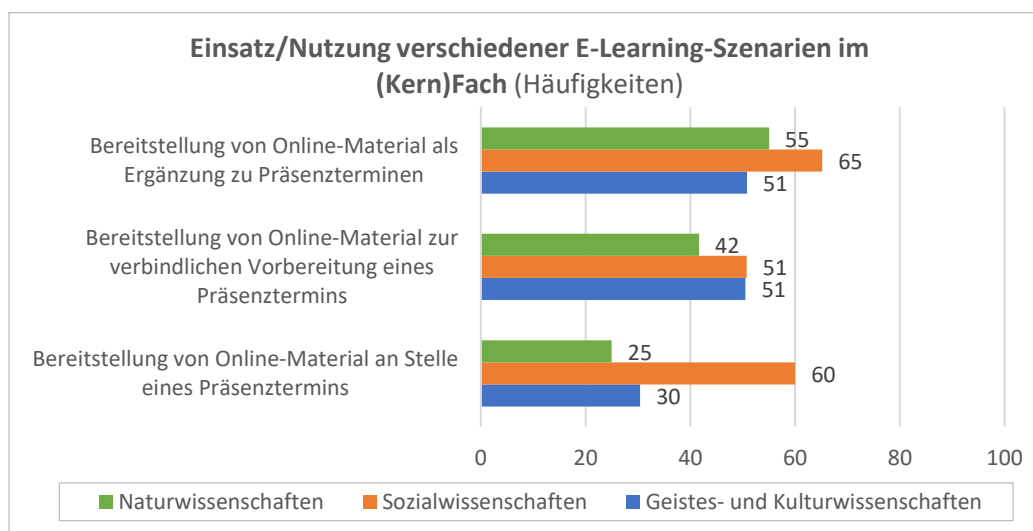


Abbildung 53: Einsatz von E-Learning-Szenarien nach Fächergruppe

Zufriedenheit mit den E-Learning-Angeboten

Diejenigen, die E-Learning-Angebote genutzt hatten, wurden gebeten, anzugeben, wie zufrieden sie hiermit waren. Abbildung 54 stellt für die drei E-Learning-Szenarien die durchschnittliche Zufriedenheit der Nutzer:innen in den Fächergruppen dar. Diese Ergebnisse zeigen, dass Studierende der Naturwissenschaften alle drei E-Learning-Szenarien nicht nur seltener genutzt hatten, sondern auch signifikant unzufriedener mit diesen Angeboten waren als Studierende der beiden anderen Fächergruppen (vgl. Tab. A56 –A58). Mit Online-Lernmaterial, das anstelle eines Präsenztermins bereitgestellt wurde, waren auch die Studierende der Geistes- und Kulturwissenschaften signifikant unzufriedener als Studierende der Sozialwissenschaften (vgl. Abb. 54). Die Unterschiede entsprechen kleinen Effekten (*Cohens d* = -0.27 bis -0.38) mit einer Ausnahme: Der Unterschied zwischen den Naturwissenschaften und den Sozialwissenschaften in der Zufriedenheit mit dem Einsatz von Online-Lernmaterial anstelle eines Präsenztermins entspricht einem mittleren Effekt (*Cohens d* = -0.59).

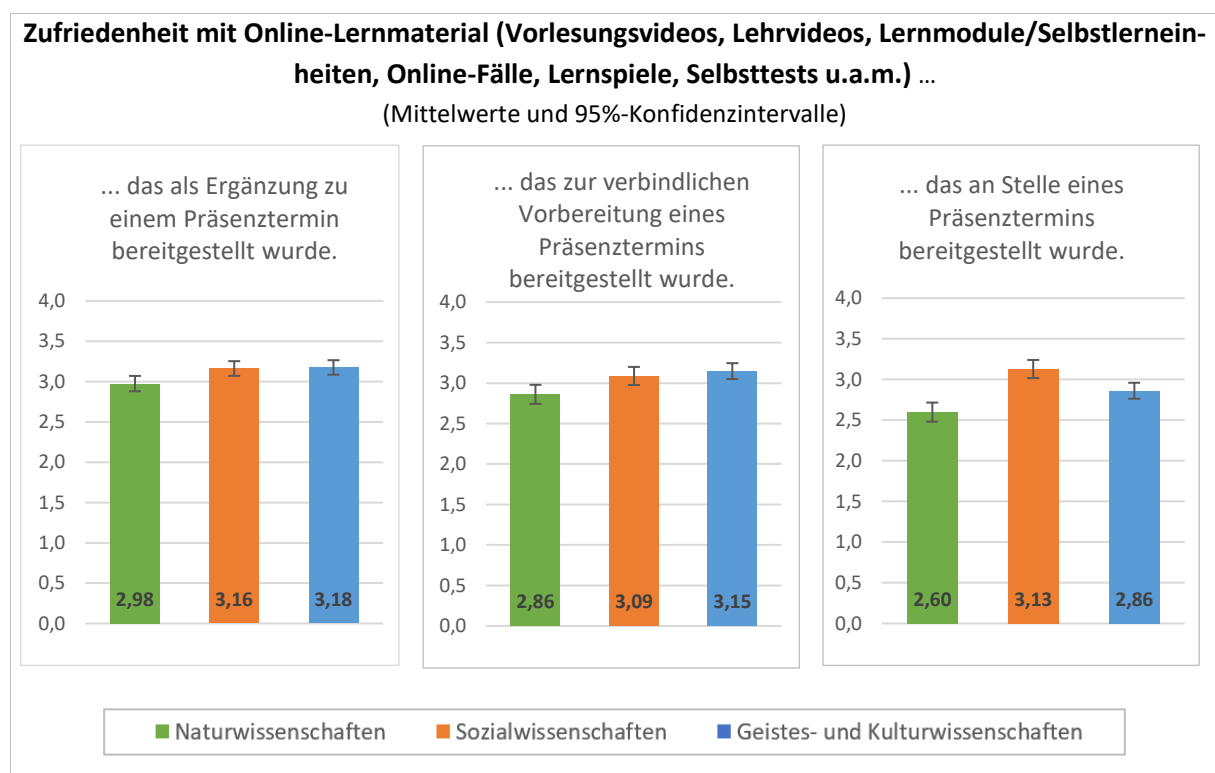


Abbildung 54 Zufriedenheit mit E-Learning-Szenarien nach Fächergruppe

Erfassung: Diejenigen, die E-Learning-Angebote genutzt hatten, wurden gebeten, auf vierstufigen Antwortskalen von 1 = „sehr unzufrieden“ bis 4 = „sehr zufrieden“ anzugeben, wie zufrieden sie hiermit waren.

2.5 Beurteilung von infrastrukturellen Aspekten

Die EDV-Dienste der Universität wurden von 94% der Befragten genutzt, die Fachbibliotheken von 93%, die Lehr- und Lernräume von 92% und die Laborplätze von 24%. Die Zufriedenheit der Studierenden war am höchsten mit dem Zugang zu EDV-Diensten und der Verfügbarkeit der für das Studium erforderlichen Fachliteratur in der jeweiligen Fachbibliothek. Die Ausstattung der Räume wurde im Vergleich etwas weniger positiv bewertet, gleiches gilt für die apparative Ausstattung der Laborplätze in den Naturwissenschaften (vgl. Abb. 55). Da diese Ergebnisse sich nicht auf das (Kern)Fach, sondern

den gesamten Studiengang beziehen, ist in der Gesamtstichprobe (inkl. der Studierenden in Kombinationsbachelorstudiengängen) eine fächergruppenspezifische Auswertung nicht sinnvoll. Betrachtet man lediglich die Monobachelorstudiengänge, so zeigen sich keine Fächergruppenunterschiede in den Einschätzungen der verschiedenen Aspekte der Infrastruktur.

Bezogen auf den theoretischen Mittelwert der Skala (3.5) sind die Bewertungen aller Aspekte eher positiv.

Erfassung: In Anlehnung an die Absolvent:innenstudie (Pfeifer & Watermann, 2018) wurde die Zufriedenheit der Studierenden mit der Verfügbarkeit notwendiger Fachliteratur in der Fachbibliothek, dem Zugang zu EDV-Diensten, der Ausstattung der Lehr- und Lernräume sowie ggfs. der apparativen Ausstattung der Laborplätze erhoben. Hierfür wurden 6-stufige Antwortskalen von 1 = „sehr schlecht“ bis 6 = „sehr gut“ genutzt.

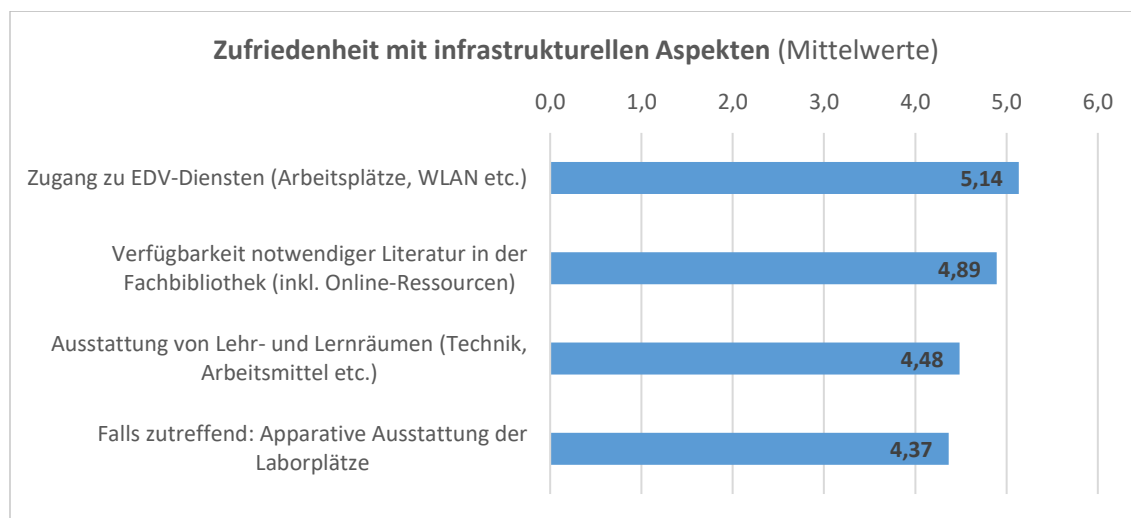


Abbildung 55 Zufriedenheit mit infrastrukturellen Aspekten

2.6 Einschätzung der beruflichen Perspektiven für Bachelorabsolvent:innen

Die Einschätzung der Berufs- und Arbeitsmarktchancen für Bachelorabsolvent:innen des studierten (Kern)Fachs unterscheiden sich signifikant zwischen den Fächergruppen. Studierende der Geistes- und Kulturwissenschaften schätzten die beruflichen Perspektiven für Bachelorabsolvent:innen negativer ein als Studierende der beiden anderen Fächergruppen (vgl. Abb. 56, Tab. A59). Die Unterschiede entsprechen mittleren Effekten (Gewi-Nawi: $d = -0.64$; GeWi-Sowi: $d = -0.55$).

Erfassung: Die Erfassung der Berufs- und Arbeitsmarktchancen erfolgte mit einem Einzelitem in Anlehnung an ein Item aus dem Studierendensurvey (Ramm et al. 2014). Die Studierenden wurden gebeten, diese auf einer 6-stufigen Antwortskala von 1 = „sehr schlecht“ bis 6 = „sehr gut“ einzuschätzen.

Auch die Ergebnisse des Studierendensurveys zeigen, dass die Arbeitsmarktperspektiven von Studierenden der Kulturwissenschaften im Fächervergleich besonders ungünstig eingeschätzt wurden (Ramm et al. 2014, S. 382f). In dieser Erhebung sind allerdings Studierende aller Abschlussarten befragt worden, nicht lediglich Bachelorstudierende.

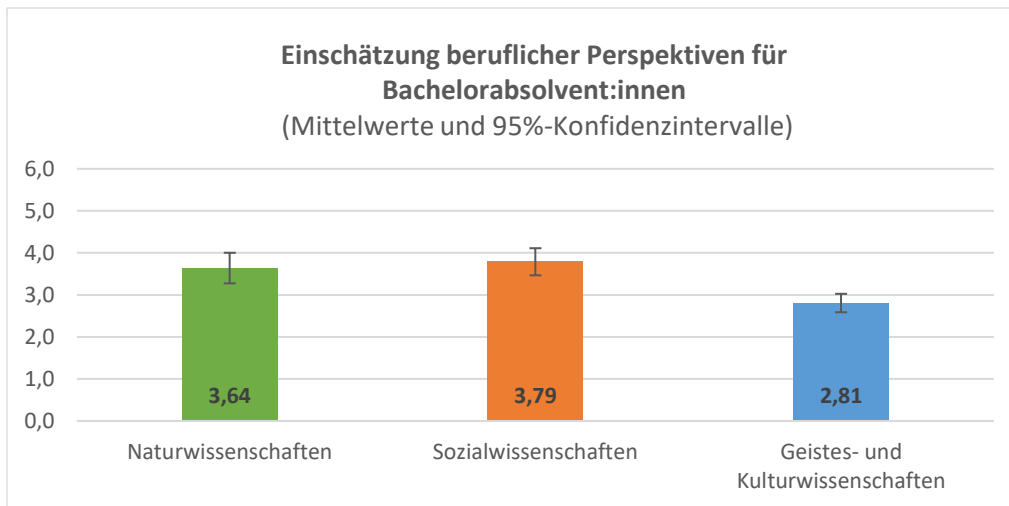


Abbildung 56 Berufliche Perspektiven für Bachelorabsolvent:innen nach Fächergruppe

2.7 Wunsch, ein Masterstudium an der Freien Universität Berlin anzuschließen

Ein Lehramtsmasterstudium streben 93% der Bachelorstudierenden mit Lehramtsoption an und ein fachwissenschaftliches Masterstudium 71% der Bachelorstudierenden ohne Lehramtsoption. Es handelt sich hierbei jeweils um den Anteil eher bis voll zustimmender Antworten, d.h. der Antwortoptionen 4-6 auf einer 6-stufigen Antwortskala.

Die Bachelorstudierenden wurden zusätzlich gefragt, ob sie ein Masterstudium an der Freien Universität Berlin aufnehmen möchten. Von denjenigen, die ein Lehramtsmasterstudium anstreben, beträgt der Anteil, der dieses eher bis sicher an der FU anschließen möchte, 90%.

Von denjenigen, die ein fachwissenschaftliches Masterstudium anstreben, stimmen 68% eher oder voll zu, dieses an der Freien Universität Berlin anschließen zu wollen. Dieser Anteil unterscheidet sich geringfügig zwischen den Fächergruppen (vgl. Abb. 57). Mit Blick auf das Fächerangebot im Masterstudium ist der Befund erwartbar, dass in den Geistes- und Kulturwissenschaften der Anteil derjenigen, die ein fachwissenschaftliches Masterstudium an der FU anschließen wollen, mit 73% etwas größer ist als in den Natur- (69%) und Sozialwissenschaften (62%). Dieser Unterschied ist allerdings nicht signifikant (vgl. Tab. A60).

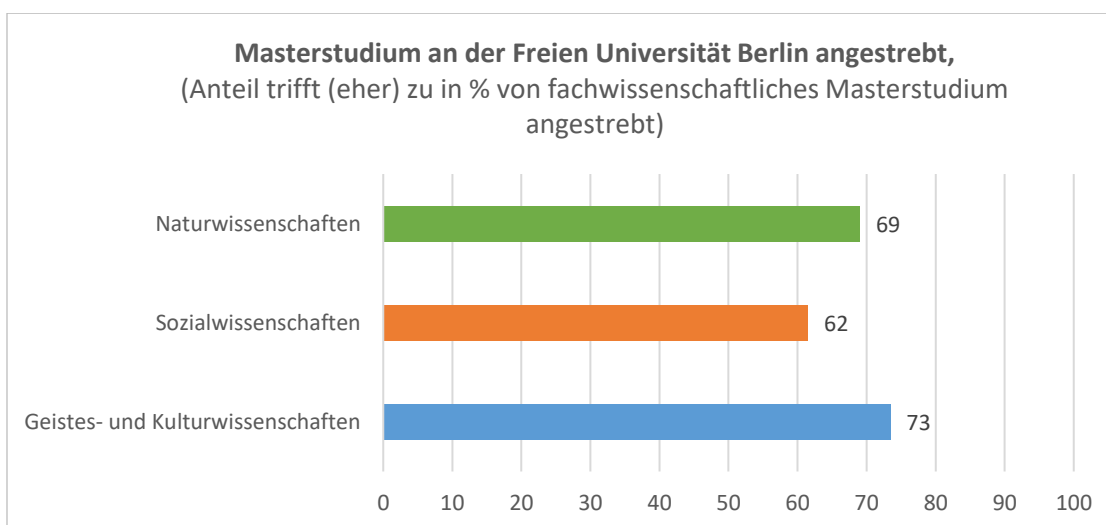


Abbildung 57: Fachwissenschaftliches Masterstudium an der FU angestrebt nach Fächergruppe

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2104). Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bergann, S., Blüthmann, I. & Watermann, R. (2019). Studienklima und Lehrenden-Studierenden-Beziehung im Kombibachelor-Studium. Welche Rolle spielen Fächergruppen und Lehramtsbezug für die soziale Integration. Sonderauswertung. URL: https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/lehr_studienqualitaet/Publikation_WIP/Berichte/index.html
- Blüthmann, I., Bergann, S. & Watermann, R. (2017). Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den konsekutiven, nicht-Lehramtsbezogenen Masterstudiengängen an der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2017. URL: https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/lehr_studienqualitaet/zentrale-evaluation/Masterbefragung-2017_Gesamtbericht.pdf
- Blüthmann, I., Sielschott, S. & Watermann, R. (2015). Ergebnisse der Bachelorbefragung an der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2015. URL: https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/lehr_studienqualitaet/zentrale-evaluation/bachelorbefragung/Bericht-Bachelorbefragung-2015.pdf
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.) Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Poskowsky, J., Kandulla, M. & Netz, N. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, Berlin.
- Multrus, F., Majer, S., Bargel, T., & Schmidt, M. (2017). Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. BMBF.
- Pfeifer, J. & Watermann, R. (2018). Absolventenbefragung der Freien Universität Berlin – Ergebnisse einer Online-Befragung der Absolventinnen und Absolventen der Abschlussjahrgänge 2011, 2012 und 2013. URL: https://www.fu-berlin.de/sites/absolventenbefragung/Absolventen-FU-Gesamtbericht-Jg_11_12_13.pdf
- Ramm, M., Multrus, F., Bargel, T. & Schmidt, M. (2014). Studiensituation und studentische Orientierungen. 12. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Langfassung (ca 500 Seiten). Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin.
- Schaper, N., Reis, O., Wildt, J., Horvath, E. & Bender, E. (2012). Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre. Bonn: HRK. URL: https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf