

WOLF-DIETER SCHOLZ

Die Universität Oldenburg im Urteil ihrer Studierenden

1 Vorbemerkung

Im Rahmen des hier vorgelegten Beitrags soll über die ersten Ergebnisse einer empirischen Untersuchung berichtet werden, die unter dem Arbeitstitel "Studienmotive und Studiensituation Oldenburger Studierender" zur Zeit ausgewertet wird. Sie thematisiert die Studierenerwartungen, die Studienmotive und die Studierenerfahrungen der an der Universität Oldenburg immatrikulierten Studierenden und ist in der Absicht durchgeführt worden, aus deren Sicht ein genaueres Bild über die Studiensituation an unserer Universität zu gewinnen, um so auf Problemzonen aber auch auf Verbesserungsmöglichkeiten für die Studierenden aufmerksam machen zu können.

Bevor in den folgenden Ausführungen kurz auf ihren methodischen Ansatz eingegangen wird und dann unter vier ausgewählten Aspekten Ergebnisse vorgestellt werden, möchte ich auf eine Besonderheit hinweisen. Diese Untersuchung ist von ihrer ersten gedanklichen Entwicklung bis zu ihrer bisherigen Auswertung auf allen Stufen des Forschungsprozesses gemeinsam mit einer Arbeitsgruppe von Studierenden der Fachbereiche 1 und 3 durchgeführt und verantwortet worden. Sie ist damit gleichsam in eine doppelte Zielperspektive eingebunden: zum einen in ein inhaltliches Erkenntnisinteresse der Hochschulforschung und zum anderen in das hochschuldidaktische Ziel des forschenden Lernens. Die beteiligten Studierenden sollten nicht nur *theoretische* Kenntnisse über Forschungstechniken, Auswertungsverfahren und wissenschaftstheoretische Probleme der empirischen Sozialforschung in

ihrem Studium erfahren. Sie sollten auch ihre Möglichkeiten und Grenzen in der *praktischen* Anwendung kennenlernen.

2 *Zur Anlage der Untersuchung*

Die Untersuchung "Studienmotive und Studiensituation Oldenburger Studierender" ist eine regionale Feldstudie. Die Beschränkung auf die Universität Oldenburg hat nicht nur forschungspraktische und forschungsökonomische Gründe - überregionale empirische Forschung läßt sich nur mit hohem finanziellem Aufwand betreiben; selbst wenn das gewollt worden wäre, die dazu notwendigen Mittel hätten nicht zur Verfügung gestanden. Der Reiz, eine solche Untersuchung an der Universität Oldenburg durchzuführen, lag in erster Linie darin, daß es sich bei ihr um eine Neugründung handelt, mit der nicht nur hohe infrastrukturelle Erwartungen für den strukturschwachen Nordwesten verbunden, sondern an die auch besondere Ansprüche an ihren Reformcharakter gerichtet waren (und sind). Von daher erschien es uns lohnend zu sein, danach zu fragen, wie die hier Studierenden ca. 16 Jahre nach ihrer Gründung ihre Universität beurteilen.

Dabei traf es sich günstig, daß in der Phase der Entwicklung unserer Untersuchungsfragestellungen und des methodischen Konzeptes die Ergebnisse einer vom SPIEGEL in Auftrag gegebenen Rangliste der Lehrqualität westdeutscher Universitäten veröffentlicht wurde. Die öffentliche und hochschulpolitische Resonanz auf diese Untersuchung war erheblich und wirkt bis heute nach. Wichtig war: die Situation in der Lehre wurde nun auch verstärkt in den Hochschulen selbst thematisiert. Die Universität Oldenburg konnte mit der Beurteilung ihrer Leistungen insgesamt zufrieden sein. Als universitäre Neugründung nahm sie unter 51 untersuchten Hochschulen Platz 20 ein (SPIEGEL SPEZIAL. Studieren heute. Welche Uni ist die Beste? S. 12 f.). Allerdings konnte sich eine einheitliche Freude und Genugtuung nicht einstellen. In der studentischen Bewertung ihrer Qualität gab es doch z.T. erhebli-

che Unterschiede zwischen den Studienfächern. In dieser Situation bot es sich an, auf der Grundlage einer weniger umstrittenen - vor allem repräsentativen- empirischen Untersuchung genauere bzw. differenziertere Ergebnisse über die Einschätzung der Binnenverhältnisse in unserer Hochschule aus der Sicht ihrer Studierenden zu bekommen.

Methodisch haben wir zum etablierten Instrument der schriftlichen postalischen Befragung gegriffen. Dazu wurde ein Fragebogen entwickelt, dessen 66 Fragen eine Mischung aus überwiegend geschlossenen und aus wenigen offenen zumeist nominalskalierten Fragen bilden. Um ein für die Universität Oldenburg repräsentatives Sample zu bekommen, haben wir nach dem Zufallsprinzip eine Stichprobe von 4.000 aus der Gesamtheit aller zu diesem Zeitpunkt an der Universität Oldenburg immatrikulierten Studierenden gezogen. Von den im Sommer 1990 versendeten Fragebögen sind ca. 45 % zurückgeschickt worden: 1.720 Fragebögen sind so in die Auswertung eingegangen. Ein Rücklauf von 40-45 % gilt heute bei einer postalischen Fragebogenbefragung zwar als tragfähig und zufriedenstellend, dennoch ist damit ein grundsätzliches Problem angesprochen: Wie sehr wirkt sich ein solcher Rücklauf auf die Gesamtstichprobe aus, gibt es *kalkulierbare* Verzerrungseffekte wenn die Hälfte der angeschriebenen Personen nicht geantwortet hat? Berührt ist damit das wissenschaftsmethodisch und - theoretisch sehr komplexe Problem der Validität und Repräsentativität der Untersuchungsergebnisse. Es läßt sich allerdings nicht nur auf das Verhältnis von Stichprobe und Sample beschränken. Es tritt auf allen Ebenen des Forschungshandelns auf: Auf der Ebene der Gegenstands- oder Problembestimmung ebenso wie auf den Stufen der Operationalisierung der Untersuchungsfragestellungen bzw. der dabei verwendeten Konstrukte, wie auch bei der Beschreibung und Interpretation der Ergebnisse.

Der Forschungsprozeß ist nämlich grundsätzlich in eine doppelte Perspektive von Konstruktion und Rekonstruktion sozia-

ler Wirklichkeit eingebunden. Die Selektivität jeden methodischen Vorgehens (das gewählte spezifische Erhebungsinstrument läßt nur einen spezifischen Zugriff auf die zu untersuchende soziale Wirklichkeit zu) und die Wahl des theoretischen Ansatzes der Dateninterpretation auf allen Stufen des Vorgehens, bewirken immer eine besondere Abbildung der Wirklichkeit, bei der die gewonnenen Daten in gewisser Weise *Konstrukte* des Forschungsprozesses sind. Aus der Perspektive der sozialen Wirklichkeit sind die erhobenen Daten *Rekonstruktionen*, das heißt Hypothesen über die empirische Beschaffenheit der sozialen Wirklichkeit, mit denen (selbstverständlich) der Anspruch erhoben wird, diese zutreffend zu erfassen und zu beschreiben. Und noch etwas muß bei der Beschreibung und Interpretation von Daten beachtet werden, die wir im Rahmen von Befragungen gewinnen. Es handelt sich bei ihnen um *sprachliche Aussagen* über Meinungen, Erfahrungen und Verhalten. Das tatsächliche Verhalten unserer Befragten beobachten wir damit nicht. Es läßt sich auch im Rahmen sogenannter Self-Reports nie ganz ausschließen, daß Antworten im Sinne sozialer Wünschbarkeit gegeben werden bzw. der semantische Konsens über die verwendeten zentralen Begriffe nicht vollständig hergestellt ist. Bei der Datenanalyse und Dateninterpretation muß man sich dessen bewußt sein (SCHOLZ/WOLTER 1982).

Das Problem der Validität haben wir im Rahmen unserer Möglichkeiten durch intensive Diskussionen und einen diskursiv angelegten Pretest einzugrenzen versucht. Das Problem der statistischen Repräsentativität unserer Stichprobe ließ sich einfacher lösen. Durch den Vergleich mit entsprechenden Daten aus der Universitätsstatistik unserer Hochschule haben wir geprüft, ob im Hinblick auf wichtige Merkmale die Stichprobe der Grundgesamtheit entspricht oder ob es statistisch signifikante Abweichungen gibt (Universität Oldenburg: Statistiken 1991). Das Ergebnis ist zufriedenstellend:

Im Vergleich mit dem Geschlecht, den Studierendenanteilen in den Fachbereichen, dem Verhältnis von Lehramts- und Diplomstudiengängen, der regionalen Herkunft und der Anteile in den Studiensemestern ist unsere Stichprobe ein weitgehendes Abbild der Oldenburger Gesamtstudentenschaft. Wir können davon ausgehen, daß die in unserer Befragung herausgefundenen Ergebnisse ein zutreffendes Bild aller an der Universität Oldenburg immatrikulierten Studierenden darstellen. Angesichts des mit 1.720 Befragten großen Samples ist auch möglich, statistisch ausreichend große Teilgruppen für die weitere Analyse und Differenzierung nach Fachbereichen, sozialer Herkunft, Geschlecht, Studiensemester und anderen unabhängigen Variablen zu bilden.

3 Ergebnisse aus der Befragung

Aus der Fülle der einzelnen Untersuchungsergebnisse können hier nur einige Aspekte näher ausgeführt werden. Eine ausführliche Datenbeschreibung und -analyse wird mit dem Auswertungsbericht vorgelegt, der bis zum Ende des Wintersemesters 1991/92 abgeschlossen sein soll. Im folgenden werden Ergebnisse über *die Motivation zum Studium*, über *die Überlegungen zur Studienortwahl*, über *Probleme und Belastungen im Studium* und über *die Zufriedenheit mit dem bisherigen Studienverlauf* bei den von uns Befragten vorgetragen.

3.1 Überfüllte Hochschulen und ein problematischer Arbeitsmarkt Warum studieren immer mehr junge Menschen?

Die Expansion universitärer Bildung und Ausbildung ist in Deutschland keine Erscheinung der letzten 20 Jahre. Sie ist vielmehr eine Folge und Bedingung der Entwicklung und Ausdifferenzierung aller modernen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften. So haben u.a. LUNDGREEN (1981), KAEUBLE (1983), WOLTER (1989), TITZE (1981, 1984) und WINDOLF (1987) darauf hingewiesen, daß sich trotz zum Teil

erheblicher zyklischer Schwankungen in den letzten 100 Jahren ein eindeutig expansiver Bildungstrend nachweisen läßt. Er führte in Deutschland gegen Ende der zwanziger Jahre zu einer *ersten* "Bildungsexplosion" (WINDOLF) in deren Folge die Studierendenzahlen in der kurzen Zeit von 1926 -1930/31 von ca. 95.000 auf ca. 140.000, d.h. um 47 % angestiegen sind.

Wir sind Zeitzeugen für die *zweite* große Bildungsexpansion in Deutschland. Auf einem ungleich höheren Ausgangsniveau haben sich im Gebiet der alten Bundesrepublik in den 15 Jahren von 1975-1990 die Studierendenzahlen um ca. 90 % auf über 1,5 Mio. erhöht (BMBW 1990, 1991) - mit weiter ansteigender Tendenz. In den Altersjahrgängen der 19-25jährigen hat sich der Anteil der Studierenden in derselben Zeit von 14,1 % auf 22,8 % erweitert. Wir können angesichts dieser anhaltenden Entwicklungstendenzen zu Recht davon sprechen, daß sich das Bildungsverhalten in einem beschleunigten säkularen Wandel befindet. Alle bisherigen Prognosen über zukünftige Studierendenzahlen sind von den tatsächlichen Ereignissen überholt worden. Die Annahme eines spürbaren Rückgangs dieser Zahlen durch die rückläufige demographische Entwicklung - lange Zeit die Hoffnung einer auf Bildungsbeschränkung ausgerichteten Hochschul- und Schulpolitik - sind durch die steigenden Bildungsbeteiligungsquoten in den entsprechenden Altersjahrgängen widerlegt worden. Die Quote derer, die an den allgemeinen und berufsbildenden Schulen eine Hochschulreife erwerben, stieg auf über 30 % eines Altersjahrgangs an.

Wo die "Sättigungsgrenze" liegt, läßt sich heute nicht sagen. Wenn man die Entwicklungen in die Zukunft extrapoliert und insbesondere die Bildungsambitionen der besser ausgebildeten Eltern berücksichtigt (FRIEDEBURG 1978, ROLFF 1990), kann davon ausgegangen werden, daß die demographisch bedingten Verluste durch eine höhere Bildungsbeteiligung mehr als ausgeglichen werden. Im Zuge dieser Entwicklungen stößt aller-

dings der akademische Arbeitsmarkt zunehmend an seine Absorptionsgrenzen. Gerade diese Entkopplung von Bildungs- und Beschäftigungssystem wird in der Bundesrepublik Deutschland vielfach mit Sorge betrachtet, weil ihre politischen und sozialen Folgen unwägbar erscheinen. Gänzlich unbegründet scheinen solche Befürchtungen nicht zu sein.

In den zwanziger Jahren kumulierten in Deutschland Wirtschaftskrise, hohe Arbeitslosigkeit, die Expansion der Hochschule und eine dramatische Überfüllung des akademischen Arbeitsmarktes und verdichteten sich zu einem Konfliktfeld, in dem die egalitäre Bildungspolitik der Weimarer Republik und schließlich diese selber scheiterten. Erst der Nationalsozialismus konnte unter *Mißachtung* des Prinzips der demokratischen Gleichheit eine vorübergehend erfolgreiche Beschränkung der Bildungsbeteiligung und damit eine Harmonisierung von Studierendenzahlen und politisch definiertem Bedarf realisieren (WENNING 1986).

Das ist dem demokratischen Rechtsstaat Bundesrepublik Deutschland so nicht möglich. Alle Versuche z.B. durch eine restriktive Studienförderung (BAföG) die Studierendenzahlen zu drosseln und den Bildungssystem wieder stärker an den Bedarf des Beschäftigungssystems zu koppeln, haben zwar punktuell Wirkung gezeigt, den Gesamttrend haben sie nicht umkehren oder verlangsamen können. Wenn man von den Weimarer Erfahrungen her diese Entwicklungen betrachtet, dann könnten insbesondere die arbeitslosen oder von Arbeitslosigkeit bedrohten Akademiker ein gefährliches Reservoir politischer Unzufriedenheit und einen sozialpolitischen "Sprengstoff" bilden. Tatsächlich können wir aber feststellen, daß sich bislang die zweifellos vorhandenen Karriereenttäuschungen arbeitsloser oder unterbeschäftigter Hochschulabsolventen weder als Abschreckung gegen Studienwünsche noch als besondere gesellschaftliche Beunruhigung auswirken.

Bei der Suche nach Erklärungen dafür stellt sich die Frage, ob sich in den Studienerwartungen und -motivationen Hinweise auf einen Wandel des *subjektiven Wertes* eines Studiums finden lassen, durch den die Resistenz gegenüber berufs- und karrierebezogenen Studienorientierungen bzw. Enttäuschungen wächst und der dazu führt, daß auch bei wachsenden Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt das Studium eine attraktive Alternative gegenüber anderen beruflichen Erstausbildungen bleibt. Um die Suche nach solchen Motivstrukturen ging es auch in unserer Untersuchung.

3.1.1 Die Studienmotivation

Die Studienmotive haben wir direkt über die beiden Fragen nach den Gründen für die generelle Studienentscheidung und die Wahl des Studienfaches sowie eher indirekt über zwei weitere Fragen nach den subjektiven Maßstäben für ein erfolgreiches Studium bzw. über die zukünftige Berufsorientierung operationalisiert.

In den gruppierten Antworten zu der Frage nach den damaligen Gründen, die die Entscheidung für ein Hochschulstudium beeinflußt haben, dominieren ganz eindeutig das fachlich-inhaltliche Interesse und die Erwartung, durch ein Studium mehr für die persönliche Entwicklung tun zu können. Nur 17 % aller Nennungen entfallen auf eindeutig berufsbezogene Überlegungen. Selbst der undifferenzierte *allgemeine* Studienwunsch ist häufiger genannt worden als der direkte berufliche Anreiz.

Tabelle 1

Gründe für die Studienentscheidung (gruppiert) - Angaben in Prozent

- Unbedingter Studienwunsch (Stat.:1,2,5) (ohne Spezifikation)	23
- Berufsbezogener Studienwunsch (Stat.:3)	17
- Inhaltlich begründeter Studienwunsch (Stat.:4)	27
- Persönlichkeitsorientierter Studienwunsch (Stat.:5)	23
- Sonstiges (Stat.:7,8,9)	10

100

(Summe aller Nennungen=3888)
bei N = 1720 Befragten

Stat.: Statements aus Tabelle 1a im Anhang

Die hier feststellbare Präferenz von eher fach- und persönlichkeitsbezogenen Studienmotiven deckt sich in der Tendenz mit der bundesweit repräsentativen Untersuchung "Studienerfahrungen und studentische Orientierungen in den 80er Jahren" (BARGEL u.a. 1989) sowie mit der für Niedersachsen repräsentativen Untersuchung "Beruf und Studium" (SCHULENBERG u.a. 1986). Das verweist darauf, daß sich in den Studienmotiven ein durchgehendes stabiles Muster herauskristallisiert hat, das wir als einen ersten Indikator für die These von der Lockerung des Zusammenhangs von Studienwunsch und beruflichen Erwartungen interpretieren.

Die Ausprägung der persönlichkeitsbezogenen Motive variiert etwas mit dem Studienfach. Sie ist häufiger zu finden in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen der Fachbereiche 1, 2, 3 und 11, während die beruflichen Erwägungen in den Fachbereichen 6 - 10 und in der Ökonomie häufiger genannt werden.

Die Verteilung der entsprechenden Antworten auf die Frage nach den Studienerfolgskriterien bestätigt in der Tendenz die vorangegangenen Ergebnisse.

Tabelle 2*Kriterien des Studienerfolgs (gruppiert) - Angaben in Prozent*

- Bereicherung der Persönlichkeit (Stat.:5,6,7)	49
- Fundiertes und reflektiertes Fachwissen (Stat.:1,3)	24
- Gute Voraussetzungen für den späteren Beruf (Stat.:2)	16
- Straffer und erfolgreicher Studienabschluß (Stat.:4,8)	5
- Keine Angaben	5

100

(Summe aller Nennungen=1703)
bei N= 1720 Befragten

Stat.: Statements aus Tabelle 2a im Anhang

Unter dem Gesichtspunkt des subjektiven Anspruchsniveaus an das Studium machen die eher persönlichkeitsbezogenen Kriterien fast die Hälfte aller Nennungen aus. Ein weiteres Viertel entfällt auf die inhaltlich-fachlichen Aspekte des Studiums. Lediglich 16 % aller Nennungen zu dieser Frage beziehen sich auf den engeren beruflichen Bereich als wichtigstes Kriterium für den Erfolg im Studium. Diese Verteilung ist in ihrer Schwerpunktsetzung durch die Befragten relativ eindeutig. Sie weist auch keine signifikanten Unterschiede nach dem Geschlecht, dem sozialen Status und der Fachbereichszugehörigkeit auf.

3.1.2 Die Motive bei der Wahl des Studienfaches

Die Antworten nach den Motiven für die Wahl des Studienfaches stimmen in der Richtung relativ eindeutig mit der vorangegangenen Motivstruktur überein.

Tabelle 3

Motive bei der Wahl des Studienfaches (gruppiert) - Angaben in Prozent

Wie wichtig waren Dir die folgenden Gründe bei der Entscheidung für Dein jetziges Studienfach?

- Fachbezogene Gründe (Stat 1)	28
- Persönlichkeitsbezogene Gründe (Stat 2)	18
- Berufsbezogene Gründe (Stat 4,5,6)	31
- Materielle Gründe (Stat 3,7,9)	13
- Andere Gründe (Stat 8,10)	10

100

(Summe aller Nennungen=4387)
bei N=1720 Befragten

Stat: Statements aus Tabelle 3a im Anhang

Auch hier haben fachlich-inhaltliche und persönlichkeitsbezogene Motive mehr Gewicht als die berufsbezogenen (46 % zu 31 %). Materielle Erwägungen spielen für die Studierenden - nach eigenen Aussagen - nur eine nachgeordnete Rolle. Von den Männern sind allerdings materielle Orientierungen bei der Studienfachwahl doppelt sooft genannt worden wie von den Frauen (17 % zu 8 %), diese nennen die fach- und berufsbezogenen dagegen häufiger. Zwischen den Fachbereichen gibt es zum Teil ebenfalls deutliche Unterschiede. Die Studierenden aus dem Fachbereich 4 (23 % zu 11 % bei allen Befragten) sowie die Studierenden aus den Fachbereichen 6 - 10 (16 % zu 11 %) - hier besonders die Informatiker (34 % zu 11 %) - nennen materielle Entscheidungskriterien signifikant häufiger als die Studierenden in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern. Hierin schlagen sich gewiß auch die real vorhandenen unterschiedlichen "Ertragsmöglichkeiten" in den später in Frage kommenden Berufen nieder.

Noch deutlicher wird die Struktur in den Studienfachmotiven, wenn man die Antworten polarisiert nach Fachinteresse (un-

abhängig von den späteren guten Berufschancen) oder nach späteren guten Berufschancen (unabhängig von fachlichen Interessen). Nur 13 % würden sich - vor eine solche Alternative gestellt - nach den späteren guten Berufschancen richten. 70 % bevorzugen fachlich-inhaltliche gegenüber beruflich-materiellen Interessen. 17 % können sich hier nicht eindeutig entscheiden.

3.1.3 Die zukünftigen Berufsorientierungen

Wir haben für die Analyse der Berufsorientierungen zum einen danach gefragt, welche zukünftigen beruflichen Ziele durch das Studium angestrebt werden. Diese Frage soll Aufschluß geben über grundlegende berufliche Wertorientierungen. Zum anderen haben wir danach gefragt, welche Alternativen die Befragten sehen, falls sie nach dem Studienabschluß Schwierigkeiten hätten, ihr eigentliches Berufsziel zu verwirklichen. Mit dieser Frage wollten wir Hinweise bekommen auf die Mobilitätsbereitschaft und auf den Grad der Fixierung auf den ursprünglichen Berufswunsch.

Bei der Frage nach den beruflichen Zielen, die durch ein Studium angestrebt werden, haben wir die Aussagen so gewählt, daß sie entweder der Dimension *arbeitsinstrumentelle* oder der Dimension *arbeitsinhaltliche* Wertorientierungen zugeordnet werden konnten - den Pädagogen könnten hier die Begriffe "extrinsisch" oder "intrinsisch" vertrauter sein.

Die Addition der prozentualen Anteile der Einzelantworten ergibt ein eindeutiges Übergewicht der inhaltlichen (220 %) gegenüber den instrumentellen Statements (69 %) im Verhältnis von 3 : 1. Um diese schiefe Verteilung der sehr einfachen Differenzierung in *nur inhaltliche* und *nur instrumentelle* Berufsorientierungen etwas stärker zu differenzieren, haben wir für jeden einzelnen Befragten sein "individuelles Profil" untersucht und drei Gruppen bilden können: Die Gruppe derjenigen, die sich *nur für inhaltliche*, die Gruppe derjenigen, die

sich sowohl für inhaltliche wie auch für instrumentelle und die Gruppe derjenigen, die sich nur für instrumentelle Aussagen entschieden hat.

Tabelle 4

Berufliche Wertorientierung (gruppiert) - Angaben in Prozent

- Inhaltlich	48
- Inhaltlich-instrumentell	50
- Instrumentell	2

100

(N=1720 Befragte)

Tabelle 4 bezogen auf Tabelle 4a im Anhang

Durch diese Gruppierung wird die Dominanz arbeitsinhaltlicher Berufsorientierungen noch deutlicher. Nur 2 % aller Befragten zeigen rein instrumentelle Orientierungen, die Gruppe derjenigen, die nur arbeitsinhaltliche Aussagen angekreuzt hat, macht dagegen wie die Hauptgruppe der inhaltlich-instrumentell Gemischten etwa die Hälfte aller Befragten aus. Dieses Verteilungsmuster erweist sich in allen Teilgruppen als sehr stabil. Im Vergleich mit unserer Befragung aus dem Jahre 1982/83 (Beruf und Studium) hat sich die dort bereits festgestellte Dominanz der inhaltlichen Berufsorientierungen noch weiter ausgeprägt. Das mag allerdings auch eine Folge der eingeschränkten Fächerstruktur unserer Hochschule sein.

Die Frage nach den Alternativen bei einer Arbeitslosigkeit nach dem Examen zeigt recht deutlich, wie relativ gelassen und flexibel unsere Studierenden in einer solchen (hypothetischen) Situation nach anderen Optionen suchen (s. Tab. 5).

Circa 2/3 aller Nennungen entfallen auf die Alternativen der räumlichen und materiellen Mobilität bzw. Flexibilität: Man ist bereit (und darauf vorbereitet), finanzielle Einbußen, einen Wohnortwechsel und längere Fahrtzeiten in Kauf zu nehmen,

auf gleichgelagerte berufliche Alternativen umzusteigen und sogar kurzfristig eine Stelle anzunehmen, die der fachlichen Ausbildung nicht entspricht. Dabei ist bemerkenswert, daß bei aller Bereitschaft zur Einschränkung der Wunsch nach *Bewahrung der fachlichen Identität* eine ganz große Rolle spielt: nur 2 % aller Antworten entfallen auf die entsprechende Alternative. Wichtig ist auch, daß die weitere Nutzung der Hochschule von etwa jedem vierten genannt wird, während die Bereitschaft, ganz aus dem traditionellen Berufsspektrum auszusteigen und eine alternative Form der Sicherung des Lebensunterhaltes zu akzeptieren, mit 6 % nur eine geringe Bedeutung hat.

Tabelle 5

Absichten bei Arbeitslosigkeit nach dem Examen (gruppiert) - Angaben in Prozent

- Einbußen und Belastungen in Kauf nehmen (Stat. 3, 5)	34
- Mobilität entwickeln und kurzfristige Verschlechterung akzeptieren (Stat. 4, 6)	31
- Nutzung der Hochschule (Stat. 1, 2)	27
- Wechseln in den alternativen Sektor der Lebenssicherung (Stat. 8)	6
- Aufgabe des Berufszieles (Stat. 7)	2

100

(Summe aller Nennungen=7108)
bei N=1720 Befragten

Stat.: Statements aus Tabelle 5a im Anhang

Die Struktur der Studienmotive, die sich in unserer Untersuchung aus den herangezogenen Indikatoren herauskristallisieren läßt, verweist insgesamt auf deutliche Tendenzen eines Wandels des subjektiven Wertes des Hochschulstudiums. Es verstärkt sich der Eindruck, daß für viele Studierende ihr Studium an der Universität nicht (mehr) per se an traditionelle

berufliche und hohe soziale Karriereerwartungen gebunden ist bzw. daß solche Bindungen zunehmend lockerer werden.

Die beruflich instrumentellen Studierenerwartungen sind - wie sich auch in unserer Untersuchung gezeigt hat - nicht unbedeutend. Neben sie treten aber zunehmend stärker Erwartungen, die den Wunsch nach personeller Autonomie betreffen. Diese sich andeutende doppelte Struktur der Studienmotivation (oder: des Wertes eines Studiums) verweist meines Erachtens darauf, daß im Zuge der wachsenden Individualierungsprozesse in den modernen Gesellschaften, Bildung und Studium eine wesentliche Orientierungs- und Selbstvergewisserungsfunktion für das Individuum übernehmen sollen.

3.2 Wissenschaftliche Attraktivität und regionale Bindung Warum entscheiden sich Studierende für die Universität Oldenburg?

Ein wichtiger Beleg für die Attraktivität einer Universität besteht ganz zweifellos in den Größenordnungen ihrer Studierendenzahlen und dabei insbesondere in der Quote der jährlichen Zuwachsraten bzw. noch deutlicher in der der Studienanfänger. Insofern sind auch die steigenden Überlastquoten an den bundesdeutschen Hochschulen nicht frei von Ambivalenzen. Einerseits verschärfen sie die internen Probleme in den Hochschulen, weil sie zu z.T. kaum noch zu akzeptierenden Belastungen für alle dort Handelnden führen. Andererseits sind steigende Studierendenzahlen ein Indikator für die (in der Regel gewünschte) Attraktivität der einzelnen Hochschulen. Gemessen an den wachsenden Studierendenzahlen nimmt die Universität Oldenburg einen beachtlichen Platz im Vergleich mit den anderen Universitäten in der Bundesrepublik ein. So hatten im Zeitraum von 1989 auf 1990 nur sechs andere Universitäten höhere Zuwachsraten bei den Studienanfängern - alle auf einem zum Teil sehr viel geringerem Zahlenniveau (BMBW 1991. S. 84f.).

Uns interessierte aber sehr viel mehr als diese gleichsam objektive, die subjektive Seite der Akzeptanz und Attraktivität der Universität aus der Sicht ihrer Studierenden. Dazu haben wir unsere Befragten um eine Begründung ihrer Entscheidung für die Universität Oldenburg gebeten.

Höchste Priorität hat die Nähe zum Heimatort. Sie ist von jedem zweiten Befragten angegeben worden. Neben ihr spielten eine fast ebenso große Rolle die überschaubaren Verhältnisse an dieser Universität. Schließlich hat jeder dritte Befragte private Bindungen und Beziehungen als Grund für seine Studienortwahl angegeben.

Um eine klarere Struktur in die Vielfalt der 14 Antwortvorgaben dieser Frage zu bekommen, haben wir die Antworten zu sechs Gruppen zusammengefaßt.

Tabelle 6

Gründe für die Wahl der Universität Oldenburg (gruppiert) - Angaben in Prozent

- Regionale Bindungen (Stat. 10,12)	39
- Qualität der Universität (Stat. 3,4,5,6)	28
- Attraktivität der Stadt Oldenburg (Stat. 7,8,11)	18
- Externe Gründe (Stat. 1,2)	9
- Soziale Kontakte in der Universität (Stat. 9)	5
- Gute Berufschancen (Stat. 13,14)	1

100

(Summe aller Nennungen=3675)
bei N=1720 Befragten

Stat.: Statements aus Tabelle 6a im Anhang

Dabei wird die eindeutige Präferenz regionaler Bindungen noch deutlicher. Die positive Einschätzung der Angebotsqualität und der Überschaubarkeit der Universität Oldenburg haben ebenfalls für viele Befragten eine Rolle bei der Wahl ihres Studienortes gespielt. Daß Studierende ihre Entschei-

dung für einen Studienort auch von dessen infrastruktureller Attraktivität abhängig machen, zeigt sich für den Hochschulstandort Oldenburg ganz deutlich. Dieser Entscheidungspunkt ist der drittichtigste. Nur 1 % aller Nennungen sind auf die Erwartung guter Berufschancen entfallen. Das verweist auf die meines Erachtens realistische Einschätzung der beruflichen Möglichkeiten in unserem strukturschwachen Nordwestraum.

Von einigen Unterschieden abgesehen zeigt sich bei allen Teilgruppen die gleiche Motivhierarchie. Allerdings gibt es zwischen der sozialen Herkunft und der Studienortwahl Zusammenhänge: Die unteren Sozialgruppen (Studierende aus Arbeiterfamilien und kleinen selbständigen Familien) haben eine höhere regionale Bindung als Studierende aus akademischen Familien bzw. aus Familien mit höheren Bildungsabschluß (Akademiker 66 %, Arbeiter 76 %, kleine Selbständige 75 %). Diese Unterschiede verweisen darauf, daß es der Universität Oldenburg zu gelingen scheint, ein wichtiges bildungspolitisches und sozialpolitisches Ziel zu erfüllen: Nämlich eine stärkere Erschließung regionaler Bildungs- und Begabungsreserven auch aus sozial schwächeren Familien. Allerdings liegt in der ungleichen Verteilung der Sozialgruppen auch eine gewisse Ambivalenz. Da an unserer Universität Studienangebote fehlen, zu denen es eine hohe Affinität der traditionellen akademischen Familien gibt (z.B. Jura, Medizin, Ingenieurwissenschaften), kann die gewünschte Regionalisierung auch zur regionalen Abschottung führen. Das spricht meines Erachtens nachdrücklich für die Notwendigkeit einer Erweiterung des Fächerangebotes an unserer Universität.

Für die insgesamt hohe regionale Bindung bei der Studienortentscheidung gibt es aber noch weitere empirische Belege. So liegt in unserer Befragung die Quote der "Seßhaften" (gemeint ist damit der Anteil derjenigen, die zu Hause wohnen bleiben) bei 50 %. Das sind 20 % mehr als in der Konstanzer Untersuchung von BARGEL u.a.. Jeder Dritte aus unserer Befragung ist

Pendler und wohnt während des Semesters nicht am Studienort. 2/3 von diesen haben mehr als 30 Kilometer bis nach Oldenburg zu fahren. Wir haben die Pendler nicht danach gefragt, weshalb sie nicht in Oldenburg wohnen. Es kann aber davon ausgegangen werden, daß dabei soziale Bindungen und finanzielle Überlegungen eine große Rolle spielen. Dafür spricht, daß die Pendler sowohl in der Gruppe der Partnergebundenen wie auch in der Gruppe der sozial schwächeren Herkunftsfamilien stärker vertreten sind. Wenn man davon ausgeht, daß für einen Teil aus diesem Personenkreis die räumliche Mobilität durch private Bindungen (Kinder, Partner) eingeschränkt bzw. ein Studium nur dann zu finanzieren ist, wenn man in der Herkunftsfamilie wohnen und leben kann, dann mobilisiert der erreichbare Universitätsstandort Oldenburg zusätzlich solche Personen, die sonst ein Hochschulstudium nicht aufnehmen könnten.

Ein letztes Ergebnis unserer Befragung soll das Bild von der Attraktivität und Akzeptanz unserer Universität abrunden. 21 % aller von uns Befragten haben bereits mindestens einmal ihren Studienort gewechselt. Nur 7 % planen das zur Zeit ernsthaft für ihr weiteres Studium. Damit scheint an der Universität Oldenburg der Zuwanderungsgewinn deutlich höher zu sein als der Abwanderungsverlust.

3.3 Studienerfahrungen zwischen Erwartung und Enttäuschung Welchen Problemen und Belastungen sehen sich die Studierenden an der Universität Oldenburg ausgesetzt?

Im Zuge der expandierenden Studierendenzahlen und der wachsenden Überlastquoten entwickeln die Universitäten zunehmend stärker großbetriebliche Strukturen mit hohem Komplexitätsgrad und wachsender Binnendifferenzierung. Die damit zusammenhängende fehlende Intimität und Überschaubarkeit verlangen von den Studierenden ein hohes Maß an Fähigkeit zur Selbstorganisation und zur Verarbeitung von besonde-

ren psychischen und physischen Belastungen. Die Studien- und Hochschulforschung weist fast übereinstimmend darauf hin, daß die Orientierungsprobleme und die Belastungen für die Studierenden zunehmen und ein bedenkliches Ausmaß erreichen. Problemauslösende und verstärkende Faktoren sind dabei vor allem in den Beziehungsstrukturen, in den Strukturen der Universität und des Studiums und in den studienexternen Bedingungen zu suchen. In der Spiegeluntersuchung von 1989/90 hat die Universität Oldenburg im Vergleich mit den anderen deutschen Hochschulen günstig abgeschnitten: in der Kombination aller Indikatoren nahm sie mit Platz 20 einen beachtlichen Mittelplatz ein. Ist nun tatsächlich an unserer Universität der "Schrei nach Orientierung" bei den hier Studierenden so leise? Wir wollten der Frage nach den Problem- belastungen und ihren Ursachenzuschreibungen differenzierter nachgehen, um ein genaueres Bild darüber zu bekommen.

3.3.1 Besondere Schwierigkeiten im Studium

Wir haben zunächst danach gefragt, durch welche Faktoren sich die Studierenden in besonderer Weise im Studium belastet fühlen. Die Antworten haben wir zu fünf Antwortgruppen zusammengefaßt (s. Tab. 7).

Die Befragten sehen die größten Belastungen in ihrem Studium in eher psychischen Faktoren. Dabei spielen allgemeine diffuse und prüfungsspezifische Angstgefühle ebenso eine Rolle, wie Unsicherheit und Hemmungen in Lehrveranstaltungen. Große Probleme werden aber auch in den Interaktions- und Kommunikationsverhältnissen gesehen. Gemeint sind damit soziale Orientierungsprobleme in der Hochschule, ihre Anonymität und die mangelhaften Kontakte mit anderen Studierenden und den Lehrenden. Jeweils etwa 30 % aller Nennungen entfallen auf diese beiden Antwortgruppen. Leistungsanforderungen werden dagegen deutlich seltener als Ursache besonderer Belastungen im Studium genannt. Die eindeutige Dominanz psychischer gegenüber eher kognitiven Problemen

zeigt sich durchgehend bei allen Teilgruppen. Dennoch gibt es einige auffällige Unterschiede. Leistungsanforderungen und Motivationsschwierigkeiten durch die Stofffülle werden als besonderes Problem in den Fachbereichen 6 - 10 (insbesondere in der Informatik) häufiger genannt. Orientierungsprobleme treten dagegen häufiger in den "weicheren" Studiengängen auf (insbesondere in der Pädagogik). Wie weit sich hier Struktur-differenzen in den jeweiligen Studiengängen ausdrücken, muß noch näher untersucht werden.

Tabelle 7

Besondere Belastungen im Studium (gruppiert) - Angaben in Prozent

- Angstgefühle (Stat. 4,5,9)	31
- Orientierungs- u. Kommunikationsprobleme (Stat. 2,3,6,8)	26
- Motivationsprobleme durch Stofffülle (Stat. 11)	15
- Leistungsanforderungen (Stat. 1,10)	13
- Verhalten des Lehrenden (Stat. 7)	9
- Sonstiges	6

100

(Summe aller Nennungen=3888)

bei N=1720 Befragten

Stat.: Statements aus Tabelle 7a im Anhang

Die weiblichen Studierenden nennen signifikant häufiger als ihre männlichen Kommilitonen psychische Probleme und Schwierigkeiten im kommunikativen und interaktiven Bereich. Sie leiden stärker unter der als anonym empfundenen Lebenswelt der Universität und scheinen ihr Studium mit größerer Angstbelastung zu absolvieren. Das ist keine Besonderheit an der Universität Oldenburg. BARGEL u.a. kommen zu dem gleichen Ergebnis und sprechen davon, daß man - im Verlauf der letzten Jahre - bei den geschlechtsspezifischen

Unterschieden in der Prüfungsangst "geradezu von einer alarmierenden Zuspitzung (...) sprechen (kann)" (BARGEL u.a. 1989, S. 95). Bei der Interpretation der statistisch feststellbaren signifikant höheren Problembelastung weiblicher Studierender durch psychische Faktoren ist allerdings eine gewisse Vorsicht geboten, wenn von den (manifesten) Zahlen auf die (latente) Wirklichkeit geschlossen wird. Es könnte nämlich sein, daß die geschlechtsspezifische Differenz in der expliziten Nennung solcher Faktoren selbst ein Ergebnis geschlechtstypischer Lebenserfahrungen im Erwerb von "Selbstbildern" ist. Möglicherweise fällt es dadurch Frauen/Studentinnen leichter als Männern/Studenten, sich zu ihren Ängsten und zu anderen psychischen Problemen im Studium zu bekennen, weil sie sich leichter mit den Selbst- und Fremderwartungen über typisches weibliches und männliches Verhalten in Problemsituationen in Einklang bringen lassen. Das Antwortverhalten zur Frage der Studienprobleme könnte dann eher ein Ausdruck geschlechtsspezifischer Rollenzuschreibungen sein und weniger ein eindeutiger Indikator für die tatsächliche Problemerkennung weiblicher und männlicher Studierender.

Die Männer haben größere motivationale Schwierigkeiten, wenn es darum geht, im Studium Dinge zu lernen, die eigentlich nicht interessieren. Hier spielt sicherlich auch die geschlechtsspezifische Fächerwahl eine Rolle.

3.3.2 Negative Studienerfahrungen

Als zweiten Beleg für die Problemsituation der Studierenden haben wir eine offene Frage nach den bisherigen negativen Erfahrungen in ihrem Studium herangezogen. Die Antworten sind von uns zu vier übergeordneten Dimensionen zusammengefaßt worden. Zusätzlich wurde jede dieser Dimensionen intern differenziert. Bei dieser Frage haben nur 3 % aller Befragten *keine* negativen Studienerfahrungen genannt. Das verweist auf ein hohes Niveau an Problemwahrnehmung bei unseren Studierenden.

Tabelle 8

Negative Erfahrungen im Studium (offene Fragen, Mehrfachnennungen möglich) - Angaben in Prozent

- Mit Lehrenden	27
- Mit Studierenden	23
- Mit der Universität/den Strukturen des Studiums	42
- Sonstiges	9

100

(N=1720 Befragte)

Konkrete negative Erfahrungen werden vorrangig mit den allgemeinen Strukturen und Arbeitsbedingungen in der Universität bzw. im Studienfach gemacht. Fast die Hälfte aller Nennungen entfällt darauf. Hier werden die Überfüllung in den Lehrveranstaltungen, organisatorische Mängel im Studium, eine unzulängliche Ausstattung der Universität, bestehende Prüfungsordnungen, Defizite in den Lehrangeboten, zu hohe Anforderungen und die Praxisferne universitären Lernens genannt.

Jeweils etwa 1/4 aller Antworten lassen sich negativen Erfahrungen mit den Lehrenden und mit den anderen Studierenden zuordnen. Das bedeutet, daß die eher *personen-* und die eher *strukturvermittelten* Probleme im Studium annähernd gleiches Gewicht haben. Jeder dritte aus der Gruppe, die negative Erfahrungen mit den *Lehrenden* benennt, beklagt sich über mangelnde didaktische Leistungen, 29 % nennen deren Unfreundlichkeit und eine den Studierenden entgegen gebrachte Geringschätzung. Jeder vierte empfindet die Betreuung als mangelhaft, hat schlechte Erfahrungen bei Prüfungsvorbereitungen gemacht. Jeder 7. ist der Meinung, daß die Lehrenden ihren Lehrverpflichtungen nur halbherzig nachkommen.

Im Umgang mit den *Mitstudierenden* werden vor allem Defizite in deren Sozial- und Konkurrenzverhalten genannt (siehe

dazu Tabelle 8a im Anhang). In vielen dieser Antworten wird der Wunsch der Studierenden spürbar, inmitten unserer Leistungsgesellschaft die Hochschule als "Insel" oder als "pädagogische Provinz" zu erleben.

3.3.3 Fluktuationen in den Lehrveranstaltungen und ihre Ursachen

Als einen dritten Bereich von Studienbelastungen und -problemen haben wir die Fluktuation in den Lehrveranstaltungen herangezogen. Sie gehört offensichtlich zu den alltäglichen Erfahrungen in unserer Hochschule. 3/4 aller Befragten geben an, sie relativ oft beobachtet zu haben. Das gilt für *alle Fachbereiche*. Wir haben die Studierenden in einer offenen Frage nach ihrer Erklärung für diese Fluktuation gefragt und die Antworten in ähnlicher Weise zu vier Dimensionen zusammengefaßt wie bei der Frage nach den negativen Studienerfahrungen.

Tabelle 9

Gründe für die Fluktuation in den Lehrveranstaltungen (offene Frage, Mehrfachnennungen möglich) - Angaben in Prozent

- Lehrende	44
- Studierende	38
- Universität/Strukturen des Studiums	16
- Sonstiges	2

100

(N=1288 Befragte)

Ursachen für die Fluktuation werden in erster Linie im Verhalten *der Lehrenden* und in dem *der Studierenden selber* gesehen. Im Gegensatz zu der Frage nach den konkreten negativen Erfahrungen im Studium dominieren bei den Ursachen der Fluktuation ganz eindeutig die personalen Aspekte gegenüber eher strukturellen der Universität bzw. des Studiengangs.

Dabei gibt es nur geringe, statistisch unbedeutende Unterschiede zwischen den Fachbereichen.

Die Aufschlüsselung der übergreifenden Dimensionen zeigt folgendes Bild (s. Tab. 10):

Genannt werden bei den Lehrenden vor allem deren didaktische und methodische Mängel, ein langweiliger Verlauf ihrer Veranstaltungen und ihr Desinteresse bzw. fehlendes fachliches Engagement in der Lehre. Aber auch mit der eigenen Gruppe gehen die Befragten kritisch um. Schwache Motivation, zu geringe Anstrengungsbereitschaft und eine mangelhafte Arbeitshaltung werden am Häufigsten genannt. Dazu kommen aber auch Erklärungen, die in der besonderen Lebenssituation vieler Studierender gesucht werden. Angeführt werden hier die Mehrfachbelastungen durch Studienanforderungen, Familie und Job.

Tabelle 10

Gründe für die Fluktuation in den Lehrveranstaltungen, differenziert innerhalb der Ursachen bei Lehrenden und bei Studierenden - Angaben in Prozent

1. Bei den Lehrenden

- Didaktisch-methodische Mängel	61
- Zu hohe Erwartungen/Ansprüche durch die Lehrenden und zu hoher Schwierigkeitsgrad	9
- Langweiliger Verlauf der Veranstaltungen/zu langweiliges Thema	40
- Desinteresse/fehlendes Engagement der Lehrenden für ihre Veranstaltungen	15
- Veranstaltungen verlaufen anders als geplant	17
- Sonstiges/bezogen auf die Lehrenden	10

151

(Summe aller Nennungen=1517)
bei N=1288 Befragten

2. Bei Studierenden

- Fehlendes Interesse/fehlende Motivation	44
- Mangelhafte Arbeitsleistung/Arbeitstugend	26
- Keine hinreichende schulische Vorbereitung auf das Studium	2
- Überforderung durch Mehrfachbelastungen durch Familie, Job, persönliche Probleme	15
- Überforderung durch Mehrfachbelastungen durch studieninterne Bedingungen (zu hohe Leistungsanforderungen, Prüfungstermine, Überschneidungen mit anderen Veranstaltungsterminen)	21
- Bevorzugung von Einzelarbeit oder anderer Arbeitsformen	6
- Zeitliche Überforderung/Termindruck- unspezifisch	15
- Schlechte Planung des Studiums/Ziellosigkeit	5
- Sonstiges/bezogen auf die Studierenden	14

147

(Summe aller Nennungen=1319)
bei N=1288 Befragten

Neben diesen personalen Ursachen werden auch die Überfüllung vieler Lehrveranstaltungen, die Realitätsferne der eigenen Bemühungen ebenso wie die Unverbindlichkeit des Studiums aufgezählt.

In diesem Zusammenhang soll noch ein letzter Indikator für die Einschätzung der Studiensituation herangezogen werden. Wir haben nach der Zufriedenheit mit dem Studienangebot gefragt und uns die Unzufriedenheit konkretisieren lassen. Fast 2/3 aller Befragten halten das Lehrangebot für unzureichend. Diese Unzufriedenheit variiert in ihrem Ausmaß allerdings deutlich mit der Zugehörigkeit zum jeweiligen Fachbereich. Sie ist am größten bei den Pädagogen (das ist zweifellos eine Relativierung der Ergebnisse in der Spiegel-Umfrage), den Ökonomen und im Fachbereich 5. Hier sind es jeweils 80 %, die mit dem Angebot nicht zufrieden sind. Die relativ größte Zufriedenheit finden wir in den Fachbereichen 6 - 10.

Der Anteil derer, die hier zufrieden sind ist mit 48 % fast ebenso groß wie der Anteil der Unzufriedenen. Als Hauptkritikpunkte werden durchweg das fehlende Lehrpersonal für bestimmte Studien- und Prüfungsgebiete (57 %) so wie die zu starke Belegung wichtiger Veranstaltungen (53 %) genannt. Kritisiert wird aber auch, daß zu viele Lehrende lieber forschen als lehren (27 %), sich das Lehrangebot zu oft wiederholt und andere wichtige Veranstaltungen nicht angeboten werden (siehe dazu im Anhang Tabellen 13 und 14).

3.4 Studium an der Universität Oldenburg in der Bilanz Identifikation und Zufriedenheit oder Distanz und Entfremdung?

Wenn man die Studienerfahrungen der Studierenden unter dem Gesichtspunkt von Schwierigkeiten und Problemen thematisiert, gerät leicht aus dem Blick, daß das nur eine Seite der Erfahrungen ist, die Studierende machen. Tatsächlich bietet das Studium vielfache Möglichkeiten positiver Erlebnisse. Das gilt z.B. für die Befriedigung fachlicher Bedürfnisse ebenso wie für die Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit wie auch für die besondere Lebenssituation eines Studierenden. In der Untersuchung "Beruf und Studium" (SCHULENBERG u.a. 1986) wurde die große Bedeutung herausgehoben, die die Universität als Einrichtung postsekundärer Sozialisation in allen studierenden Gruppen hat: Im Bewußtsein der Studierenden gewinnt dabei das Studium vor allem eine zunehmende Bedeutung für die persönliche Entwicklung.

Vor diesem Hintergrund soll abschließend die subjektive Gesamtbilanz der positiven und negativen Erfahrungen unserer befragten Oldenburger Studierenden vorgetragen werden. Das soll hier unter zwei Aspekten geschehen. Wir haben *zunächst* nach der subjektiven Einschätzung des eigenen bisherigen Studienerfolgs auf der Grundlage vorgegebener Studienerfolgskriterien gefragt. Circa 2/3 aller Befragten sind mit der Leistungsbilanz ihres bisherigen Studiums entweder sehr zu-

frieden (10 %) oder recht zufrieden (55 %). Jeder vierte ist mit dem bislang erreichten unzufrieden. Dieser insgesamt hohe Sockel an Zufriedenheit mit dem bislang erreichten Studienerfolg ist fach-, geschlechts- und statusübergreifend. Er variiert allerdings mit den subjektiven Kriterien für den Studienerfolg. Wie bereits an anderer Stelle dargestellt worden ist, definieren die Studierenden ihren persönlichen Studienerfolg sehr stark über intrinsische, eher bildungs- und persönlichkeitsbezogene bzw. über fachlich-inhaltliche und seltener über berufs- und arbeitsmarktbezogene Interessen. Wenn man diese mit dem Ausmaß individueller Zufriedenheit des bislang Erreichten korreliert, zeigt sich, daß die Zufriedenheit bei denen am größten ist, die den persönlichen Aspekten des Studiums die höchste Priorität zuschreiben. Umgekehrt ist sie dort am geringsten ausgeprägt, wo der Studienerfolg in den guten Voraussetzungen für das spätere berufliche Können gesehen wird.

Tabelle 11

Kriterien des Studienerfolgs (gruppiert), verteilt nach Einschätzung des eigenen Studienerfolgs - Angaben in Prozent

Kriterien des Studienerfolgs	Einschätzung des Studienerfolgs			
	zufrieden	unzufrieden	weiß nicht	gesamt
Bereicherung der Persönlichkeit	55	45	33	52
Fundiertes- und reflektiertes Fachwissen	24	26	23	25
Gute Voraussetzungen für späteren Beruf	13	23	30	17
Straffer und erfolgreicher Studienabschluß	6	3	9	6
	66	25	9	100

(N= 1676 Befragte)

Als *weiteren* und *härtesten* Indikator für die Identifikation mit dem Studium und für die soziale Integration in die Universität haben wir die direkte Frage herangezogen, ob sich die Studierenden heute noch einmal für ein Studium entscheiden würden. In ihrer Beantwortung sehen wir eine Bilanz aller bisherigen positiven und negativen Erfahrungen. Es soll ausdrücklich betont werden, daß es sich hierbei um Einschätzungen aus der Perspektive des Studiums, d.h. vor dem Realitätstest nach dem Studienabschluß handelt.

Tabelle 12

Studienidentifikation, verteilt nach Berufsaussichten - Angaben in Prozent

Würdest Du Dich heute noch einmal für ein Studium entscheiden?

	Einschätzung der Berufsaussichten					gesamt
	nicht schwierig	etwas schw.	kaum schw.	sehr schwierig	weiß nicht	
Ja, für das gleiche Fach	72	61	63	41	43	58
Ja, aber für ein anderes Fach	11	15	14	17	21	15
Ja, aber an einer Fachhochschule	2	3	2	3	1	2
Nein	2	2	2	8	7	4
Bin mir nicht sicher	12	19	18	30	27	21
	17	56	73	20	5	100

(N=1720 Befragte)

57 % aller von uns Befragten würden ohne Einschränkung ihre damalige Studien- und Studienfachentscheidung wiederholen. Weitere 15 % würden nicht mehr dasselbe Fach studieren und 3 % halten inzwischen ein Studium an einer Fach-

hochschule für interessanter. Nur 4 % erklären ihre damalige Studienentscheidung nachträglich für falsch. Der Anteil derer, die sich in der Beantwortung unsicher ist, ist mit 20 % allerdings relativ hoch. Dennoch kann festgestellt werden, daß die große Mehrheit unserer Studierenden eine positive Bindung an ihr Studium zeigt und die damalige Entscheidung auch vor dem Hintergrund der bisherigen Studienerfahrungen für sie legitimierbar bleibt.

Die Identifikation mit dem Studium steht in einem deutlichen Zusammenhang mit der Einschätzung der Berufsaussichten nach dem Studium. Die Identifikation steigt dort noch weiter an, wo die Berufsaussichten optimistisch gesehen werden. Sie sinkt entsprechend ab, wo beruflicher Pessimismus geäußert wird.

Die Unterschiede verweisen darauf, daß die berufsbezogenen Orientierungen ein größeres Gewicht haben, als es in den direkten Fragen zum Ausdruck kommt.

Es ist daher auch nicht überraschend, daß es Zusammenhänge mit der Zugehörigkeit zum Fachbereich gibt. Allerdings ist dieser Zusammenhang nicht durchgehend konsistent. So finden wir die höchste Identifikation mit dem Studium und dem Studienfach bei den Studierenden der Fachbereiche 6 - 10 (insbesondere bei den Informatikern) und ein deutlich geringeres Maß an Zufriedenheit mit der Studienentscheidung in den Fachbereichen 1 und 2. Auf der anderen Seite zeigen die Studierenden der Ökonomie trotz einer insgesamt sehr positiven Einschätzung ihrer späteren Berufschancen eine geringere Bindung an ihre Studienentscheidung als die Studierenden in den anderen Fachbereichen.

Jenseits dieser Unterschiede läßt sich aber bei allen studierenden Teilgruppen ein hoher Sockel an Studienidentifikation und an sozialer Integration in die Universität feststellen. Er ist - soweit man direkt und indirekt mit anderen Untersuchungen vergleichen kann - in Oldenburg ebenso stark ausgeprägt wie

an anderen Universitäten (BARGEL u.a. 1989; SCHULENBERG u.a. 1986; 11. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes 1986).

4 *Abschließende Betrachtung*

Ich möchte abschließend die wichtigsten Ergebnisse der hier vorgetragenen Auswertungen zusammenfassen.

1. Die Universität Oldenburg hat 16 Jahre nach ihrer Gründung ein hohes Maß an Akzeptanz und Attraktivität entwickelt. Das beruht nicht zuletzt auf ihrer hohen regionalen Bedeutung. Die Hälfte ihrer Studierenden erschließt sie aus dem regionalen Nahbereich. Dabei gelingt es ihr, Begabungs- und Bildungsreserven auch aus sozial schwächeren Familien zu mobilisieren, die vermutlich ohne die Nähe zum Studienort Oldenburg kein Studium aufgenommen hätten. Diese starke regionale Bindung, die die Universität Oldenburg ausübt, spricht m.E. nachdrücklich dafür, ihre Fächerstruktur so auszubauen, daß ein noch größerer Kreis aus allen sozialen Schichten dieser Region hier studieren kann. So kann die infrastrukturelle Bedeutung der Universität für den Nordwestraum noch weiter vergrößert werden.
2. Das Studium an der Universität Oldenburg ist für die hier Studierenden nicht frei von erheblichen Belastungen und Problemen. Sie sind nicht nur in den Strukturen und sachlichen Arbeitsbedingungen der Hochschule oder in der allgemeinen Lebenssituation der Studierenden begründet. Für viele ergeben sich erhebliche Probleme aus den hochschuldidaktischen Defiziten in der Lehre. Hier finden sich in unserer Untersuchung vielfache Anregungen für die Lehrenden, wie durch eine Neubestimmung der Lehraufgaben und durch eine selbstkritische Reflexion des eigenen hochschuldidaktischen Ansatzes die Enttäuschungen für Studierende aber auch für sie selber verringert werden könnten.

3. Trotz des vorhandenen Problemdrucks durch hochschulinterne und -externe Belastungen, läßt sich bei den von uns Befragten ein hohes Maß an Studienidentifikation und -zufriedenheit feststellen. Es variiert zwar mit dem Ausmaß an beruflichem Optimismus, ist aber auf einem hohen Niveau bei allen Teilgruppen zu finden.
4. Die Hierarchie der Studienmotive und -erwartungen zeigt bei den Oldenburger Studierenden dasselbe Grundmuster wie bei denen an anderen Universitäten. Die Universität wird von der Mehrzahl ihrer Studierenden unter zwei Erwartungen beurteilt: zum einen als Institution der akademischen Berufsausbildung, die dazu befähigen soll, hochqualifizierte berufliche Tätigkeiten auszuüben. Zum anderen aber auch als Institution, die der Persönlichkeitsentwicklung und der persönlichen Weiterbildung dienen soll. Mit dieser doppelten Verankerung der Erwartungen können in höherem Maße Enttäuschungen gegenüber Problemen im Beschäftigungssystem verarbeitet werden, weil auch bei der Nicht- oder Teileinlösung der beruflichen Erwartungen der Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung und der persönlichen Weiterbildung einlösbar bleibt.

Diese Struktur der Studienmotive, die hohe Studienzufriedenheit und -identifikation und die Pluralität der Kriterien, an denen der eigene Studienerfolg gemessen wird, deuten darauf hin, daß auch in Zukunft das Hochschulstudium eine Attraktivität besitzen wird, die den nichtakademischen Berufsalternativen so nicht zukommt. Es scheint, als böten heute- im Gegensatz zur Weimarer Republik- die akademische Ausbildung dem intellektuellen Potential der Gesellschaft eine spezifische Möglichkeit sowohl zur Formulierung der eigenen Identität, wie auch zur kritischen Identifikation mit den gesellschaftlichen Strukturen. Es hat den Anschein, daß mit der Expansion der universitären Bildung/Ausbildung und durch die grundsätzliche Offenheit der Zugangsmöglichkeiten zu allen Bildungswegen in einer nach den Prinzipien der Egalität organi-

sierten Gesellschaft nicht nur die bestehende Sozialordnung dynamisiert, sondern auch Legitimation und innere Bindung an die Gesellschaft vor allem in der nachwachsenden Generation gestiftet werden können. Auch wenn die Bildungsentwicklung den gesellschaftlichen Entwicklungen gleichsam vorausseilt, ist sie doch eine Folge und notwendige Bedingung solcher Prozesse.

Es lohnt sich in diesem gedanklichen Zusammenhang der Frage systematischer nachzugehen, ob der in der ehemaligen DDR bereits in den 70er Jahren feststellbare schleichende Legitimationsverlust des realexistierenden Sozialismus auch eine Folge des stark reglementierenden politisch-administrativen Eingriffs in die Zuteilung von Bildungs- und Berufschancen gerade bei der jungen Generation gewesen ist und den Untergang eines sozial immobil gewordenen "Ständesozialismus" beschleunigt hat (wichtige Hinweise dafür finden sich bei A. MEIER, W. KÜHNEL, W. FRIEDRICH/ H. GRIESE).

Eine angesichts der steigenden Studierendenzahlen zu ängstliche Bildungspolitik in der neuen Bundesrepublik Deutschland wäre gut beraten, die positiven und negativen Folgen dieser Entwicklung auch unter diesem Aspekt zu reflektieren.

5 Anhang

Tabelle 2a*Kriterien des Studienerfolgs - Angaben in Prozent*

1. Fundiertes Fachwissen	11
2. Gute Voraussetzungen für das spätere berufliche Können	16
3. Der kritische Umgang mit Fachwissen	13
4. Der schnelle Abschluß meines Studiums	3
5. Spaß am Studieren	21
6. Selbständiges wiss. Arbeiten	10
7. Die Erweiterung meines geistigen Horizonts	18
8. Gute Zensuren	2
9. Keine Angabe	5

100

(N= 1720 Befragte)

Tabelle 3a*Gründe für die Studienfachentscheidung (Mehrfachnennungen möglich) - Angaben in Prozent*

1. Starkes Fachinteresse	72
2. Persönliche Eignung	47
3. Einkommenschancen im späteren Beruf	15
4. Fester Berufswunsch	23
5. Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten durch dieses Studium	39
6. Ein besonderes soziales Engagement	16
7. Gute Aussichten auf einen sicheren Arbeitsplatz	16
8. Ausweidlösung	11
9. Gesellschaftliches Ansehen	4
10. Überschaubare Studienanforderungen	15

257

(N= 1720 Befragte)

Tabelle 4a

Berufliche Wertorientierungen (Mehrfachnennungen möglich)
 - Angaben in Prozent

Nachfolgend sind einige berufliche Ziele aufgeführt, die man durch ein Studium erreichen will:

- Gesellschaftliche Anerkennung der Arbeit (inh.)	8
- Gutes Verhältnis zu Vorgesetzten (instr.)	1
- Gute soziale Leistungen des Betriebes (instr.)	2
- Angenehme, ruhige Arbeit (instr.)	2
- Gute Aufstiegsmöglichkeiten (instr.)	8
- Gute Zusammenarbeit mit Kollegen (inh.)	25
- Möglichkeiten zu selbständigen Entscheidungen (inh.)	54
- Interessante Arbeit (inh.)	69
- Möglichkeiten zu wissenschaftlicher Arbeit (inh.)	23
- Mitsprache am Arbeitsplatz (inh.)	7
- Mithelfen, die Gesellschaft zu verändern (inh.)	34
- Gesicherter Arbeitsplatz (instr.)	10
- Genügend Freizeit (instr.)	21
- Guter Verdienst (inh.)	25

289

(N= 1720 Befragte)

Jedes Statement ist einer der beiden Dimensionen zugeordnet worden: arbeitsinhaltlich (inh.), arbeitsinstrumentell (instr.)

Tabelle 5a

Absichten bei Arbeitslosigkeit nach dem Examen (Mehrfachnennungen möglich) - Angaben in Prozent

	wahr- scheinlich	unwahr- scheinlich
1. Ich würde an der Hochschule bleiben, um die Wartezeit sinnvoll zu nutzen	50	50
2. Ich würde weiterstudieren (Zweit-, Aufbau-, Ergänzungsstudium), um meine Berufschancen zu verbessern	63	37
3. Ich wäre bereit, größere Belastungen in Kauf zu nehmen (z.B. Wohnortwechsel, längere Fahrtzeiten)	67	33
4. Ich würde versuchen, auf Berufsalternativen auf gleichem fachlichen und finanziellen Niveau auszuweichen	71	29
5. Wenn ich meine fachlichen Vorstellungen realisieren könnte, würde ich finanzielle Einbußen in Kauf nehmen	76	24
6. Ich würde kurzfristig eine Stelle annehmen, die meiner fachlichen Ausbildung nicht entspricht	59	41
7. Ich wäre bereit, auch auf Dauer eine Stelle anzunehmen, die meiner fachlichen Ausbildung nicht entspricht	10	90
8. Ich würde aus dem gesamten traditionellen Berufsspektrum aussteigen und eine alternative Form der Sicherung meines Lebensunterhaltes wählen	24	76

(N= 1720 Befragte)

Tabelle 6a

Gründe für die Wahl der Universität Oldenburg (Mehrfachnennungen möglich) - Angaben in Prozent

1. Aufgrund von Zulassungsbeschränkungen konnte ich nicht an der gewünschten Hochschule studieren	14
2. Meinen Studiengang kann ich nur an dieser Hochschule studieren	6
3. Guter Ruf von Hochschule und Lehrenden	7
4. Vielfältiges Lehrangebot	4
5. Gute Ausstattung der Hochschule (z.B. Bibliothek, Laborplätze u. ä.)	6
6. Überschaubare Verhältnisse an der Hochschule	43
7. Freizeitangebot (kulturelle Veranstaltungen, Sport)	3
8. Atmosphäre des Hochschulortes (studentisches Leben, Kneipen usw.)	19
9. Gemeinsames Studium mit Verwandten, Freunden/Freundinnen	10
10. Nähe zum Heimatort	52
11. Günstige Lebensbedingungen am Hochschulort (Wohnmöglichkeiten, Lebenshaltungskosten, Jobs u. ä.)	17
12. Private Bedingungen/Beziehungen	33
13. Günstige Berufsaussichten nach dem Examen	1
14. Kürzere Studienzeiten	1

217

(N=1720 Befragte)

Tabelle 7a

Besondere Belastungen im Studium (Mehrfachnennungen möglich) - Angaben in Prozent

1. Die Leistungsanforderungen im Fachstudium	18
2. Orientierungsprobleme im Studium	27
3. Die Anonymität an der Hochschule	16
4. Bevorstehende Prüfungen	34
5. Allgemeine Gefühle der Angst o. der Unsicherheit	18
6. Kontakte zu anderen Studierenden zu finden	7
7. Der Umgangsstil einiger Lehrender (z. B. zu arrogant o. autoritär)	19
8. Konkurrenz unter den Studierenden	9
9. Hemmungen mich in Veranstaltungen zu äußern	18
10. Schriftl. Arbeiten anzufertigen	10
11. Viel zu lernen, was mich eigentlich nicht interessiert	34
12. Anderes	16

226

(N= 1720 Befragte)

Tabelle 8a

Negative Erfahrungen im Studium, Differenziert innerhalb der Erfahrungen mit Lehrenden und Studierenden - Angaben in Prozent

1. Mit Lehrenden

- Didaktische Mängel	34
- Unfreundlichkeit, Geringschätzung gegenüber den Studierenden	29
- Geringschätzung der Lehre	14
- Schlechte Erfahrungen/mangelhafte Betreuung bei Prüfungsvorbereitungen	26
- Sonstiges/bezogen auf Lehrende	25

128

(N=577 Befragte)

2. Mit Studierenden

- Sozial-/Konkurrenzverhalten	36
- Motivationsprobleme/persönliche Probleme psychischer Art	16
- Unzureichende Studienvoraussetzungen	4
- Schlechte Anlage des Studiums	5
- Soziale/materielle Probleme	19
- Gefühle der Anonymität/Isolierung	23
- Sonstiges/bezogen auf Studierende	21

125

(N=488 Befragte)

Tabelle 13*Zufriedenheit mit dem Lehrangebot - Angaben in Prozent*

Wenn Du einmal an das Lehrangebot in Deinem Fach in den letzten beiden Semestern denkst, was hältst Du davon?

- Ich halte das Angebot für passend	32
- Ich bin mit dem Angebot nicht zufrieden	64
- Keine Angabe	4

100

(N=1720 Befragte)

Tabelle 14*Gründe für die Unzufriedenheit mit dem Lehrangebot (Mehrfachnennungen möglich) - Angaben in Prozent*

- Es werden zu viele Themen, die mich interessieren, nicht berücksichtigt	25
- Wichtige Veranstaltungen sind zu stark belegt	53
- Es fehlen wichtige Veranstaltungen	24
- Für bestimmte Studien- und Prüfungsgebiete ist zu wenig Lehrpersonal vorhanden	57
- In manchen Prüfungsgebieten oder Veranstaltungen entfallen bestimmte Leistungsnachweise (z.B. Referate)	8
- Ich finde das Angebot zu unübersichtlich	4
- Das Lehrangebot wiederholt sich zu häufig	25
- Es gibt zu viele Lehrende, die lieber forschen als lehren	27

223

(N=1108 Befragte)

6 *Literatur*

- BARGEL, T./FRAMHEIM-PEISERT/SANDBERGER, J.-U.: Studien-
erfahrungen und studentische Orientierungen in den 80er
Jahren: Trends und Stabilitäten. Bonn 1989.
- BMBW Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrg.):
Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepu-
blik Deutschland. 11. Sozialerhebung des Deutschen
Studentenwerks. Bonn 1986.
- BMBW Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrg.):
Grund- und Strukturdaten 1990/91. Bonn 1990.
- BMBW Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrg.):
Studenten an Hochschulen 1975-1990. 5/91. Bonn 1991.
- FRIEDEBURG, L. v.: Bilanz der Bildungspolitik. In: betrifft:
erziehung (5). 1978. S. 50-59.
- GEIBLER, Cl.: "Ich träume aber immer noch meinen Wunsch-
traum vom solidarischen Denken und Handeln der
Hochschulen. In: UNI-INFO 6/91. Universität Olden-
burg. S. 6.
- KAELBLE, H.: Chancenungleichheit und akademische Ausbil-
dung 1900-1960. In: Ders.: Soziale Mobilität und Chan-
cenungleichheit im 19. und 20. Jahrhundert. Göttingen
1983. S. 127-149.
- LUNDGREEN, P.: Bildungsnachfrage und differenzielles Bil-
dungsverhalten in Deutschland 1875-1975. In: Kellen-
benz, H. (Hrg.): Wachstumsschwankungen. Wirtschaftli-
che und soziale Auswirkungen (Spätmittelalter bis
20. Jahrhundert). Beiträge zur Wirtschaftsgeschichte.
Band 13. Stuttgart 1981. S. 61-119.
- ROLFF, H.-G./KLEMM, K./PFEIFFER, H./RÖSSNER, E. (Hrg.):
Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 6. Weinheim
1990.

-
- SCHOLZ, W.-D./WOLTER, A.: Standardisierte Befragung oder qualitatives Interview? Plädoyer für einen methodischen Pluralismus. Oldenburg 1982.
- SCHULENBERG, W./SCHOLZ, W.-D./WOLTER, A./ FÜLGRAFF, B./MEES, U./ MAYDELL, J. v.: Beruf und Studium - eine empirische Untersuchung zu den Studienvoraussetzungen und der Studienbewährung von Abiturienten und ehemaligen Berufstätigen ohne Abitur. Bonn 1986.
- SPIEGEL: Studieren heute. Welche Uni ist die Beste? SPIEGEL-SPEZIAL 1/1990.
- TEICHLER, U.: "Öffnung der Hochschulen" - Auch eine Pölitik für die 80er Jahre? Expertise im Auftrag des Senators für Wissenschaft und Kunst. Bremen 1983.
- TITZE, H.: Überfüllungskrisen in akademischen Karrieren: eine Zyklustheorie. In: Zeitschrift für Pädagogik (2). 1981. S. 187-224.
- TITZE, H.: Die zyklische Überproduktion von Akademikern im 19. und 20. Jahrhundert. In: Geschichte und Gesellschaft (10). 1984. S. 92-121.
- UNIVERSITÄT OLDENBURG: Statistiken 1991. Hochschulentwicklungsplanung 26.
- WENNING, N.: Das Gesetz gegen die Überfüllung deutscher Schulen und Hochschulen vom 25. April 1933 - ein erfolgreicher Versuch der Bildungsbegrenzung? In: Die Deutsche Schule (Heft 2). 1986. S. 141-160.
- WINDOLF, P.: Bildungsexpansion und Wirtschaftskrise in der Weimaer Republik. In: Soziale Welt. Sonderband 5. Weymann, A. (Hrg.): Bildung und Beschäftigung.
- WOLTER, A.: Von der Elitebildung zur Bildungsexpansion. Zweihundert Jahre Abitur (1788-1988). Oldenburger Universitätsreden (Nr. 28). Oldenburg 1989.

-
- MEIER, A.: Abschied von der sozialistischen Ständegesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zum Parlament. 1990. Bd. 16/17.
- KÜHNEL, W.: Scheinbar konfliktfrei aneinander vorbei. Eine Retrospektive auf die Generationsbeziehungen in den achtziger Jahren in der DDR. In: Prokla 80 (20. Jahrgang). September 1990. Nr. 3. S. 28-39.
- FRIEDRICH, W./GRIESE, H. (Hrg.): Jugend und Jugendforschung in der DDR. Gesellschaftliche Situationen, Sozialisation und Mentalitätsentwicklung in den achtziger Jahren. Opladen 1991.

