

Schwierigkeiten und Belastungen im Bachelorstudium – wie berechtigt sind die studentischen Klagen?

Tino Bargel, Michael Ramm, Frank Multrus

Angesichts der kontroversen Debatten über die „Studierbarkeit“ des Bachelorstudiums überprüft dieser Artikel anhand empirischer Daten, inwieweit die Einwände und Klagen zutreffen. Es werden hauptsächlich Befunde des Studierendensurveys herangezogen, dessen Zeitreihe Einblicke in Veränderungen und Trends ermöglicht. Ausgangspunkt ist der gestiegene Erfolgsdruck unter den Bachelorstudierenden. Zwei Sachverhalte, die die Studierenden besonders umtreiben, werden näher untersucht: die Studierbarkeit zum einen, die Beschäftigungsfähigkeit zum anderen. Behandelt werden der zeitliche Studieraufwand, die Anforderungen im Fachstudium, die Probleme mit den Prüfungen sowie die vorherrschenden Schwierigkeiten und Belastungen. Auch den Ansprüchen an die Berufsbefähigung und dem Streben nach Praxiserfahrungen wird nachgegangen sowie den damit verbundenen Defiziten im Studierenertrag und den Enttäuschungen der Studierenden. Der differenzierten Diagnose über die Stressfaktoren im Bachelorstudium folgen Überlegungen zur Gestaltung des Studiums und zur Teilhabe der Studierenden.

1 Kontroverse Debatten um das Bachelorstudium

Die Einführung der zweistufigen Studienstruktur mit dem Bachelor als ersten Abschluss nach drei Jahren und dem darauf aufbauenden Master, konsekutiv oder weiterbildend, war mit vielen guten Vorsätzen und Versprechungen verbunden (*Hochschulrektorenkonferenz 2004*). Mit der Zweistufigkeit und manchen anderen Neuerungen, wie Module, Workload und Kreditpunkte (ECTS), sollte „das neue Studium“ leichter planbar und effektiver zu absolvieren sein, es sollte flexibler und internationaler im Ablauf werden, und es sollte besser auf das Berufsleben vorbereiten; vor allem sollte es „studierbar“ sein – mit weniger Studienabbrechern und kürzerer Studiendauer (*Bargel/Bargel 2006*).

Von Anfang an hatte das Bachelorstudium mit einem schlechten Image zu kämpfen, auch bei den Studierenden. Die Vorbehalte betrafen nicht nur die Wissenschaftlichkeit und Qualifizierung, sondern ebenso den beruflichen Status und die Akzeptanz auf dem Arbeitsmarkt (*Bargel/Bargel/Dippelhofer 2008*). Das Bachelorstudium geriet besonders hinsichtlich seiner mangelhaften „Studierbarkeit“ in die Kritik: „*Als zentraler Kritikpunkt an der neuen Studienstruktur werden immer wieder die hohe Workload bzw. die feh-*

lende Studierbarkeit genannt. Die Belastung der Studierenden ist massiv gestiegen ...“ (Banscherus/Gulbins/Himpele/Staack 2009, 27). Die ZEIT setzte im Mai 2010 den Titel „Ach, dieser Stress“ in großen Lettern über einen Beitrag, der sich mit den Klagen der Studierenden über die Belastungen im Bachelorstudium befasste (Wiarda 2011).

Die vielen konstatierten Mängel rufen den Eindruck hervor, alle Probleme und Defizite des Studiums an den Hochschulen seien dem Bologna-Prozess und der Einführung des Bachelorstudiums anzulasten. Es ist aber zu fragen, ob denn solche Einwände berechtigt sind: Handelt es sich um bloße Unterstellungen, und was sind belegbare Feststellungen? Zur Klärung dieser Fragen erscheint es angebracht, sich anhand empirischer Studien zu vergewissern, wie es denn mit Stress und Enttäuschungen im Bachelorstudium bestellt ist und was die Studierenden umtreibt.

Dazu können die Befunde des Studierenden surveys herangezogen werden. Durchgeführt wird diese bundesweite Enquete seit 1982 von der Arbeitsgruppe Hochschulforschung an der Universität Konstanz, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Das Themenspektrum ist weit gefasst: vom Hochschulzugang über die Studienbewältigung bis hin zum Studienertrag; die Anforderungen und die Studienqualität, die vorhandenen Schwierigkeiten und Forderungen werden ebenfalls erfragt, schließlich auch die studentischen Vorstellungen zum Beruf. Mittlerweile liegen elf Erhebungen vor, an der sich insgesamt gut 95.500 Studierende von Universitäten und Fachhochschulen beteiligt haben. Differenzierte Auskünfte über die Daten nach Hochschulart, Fachrichtungen und Geschlecht liefert der Datenalmanach über den Zeitraum von 1993 bis 2010 (Simeaner/Ramm/Kolbert-Ramm 2010). Die Zeitreihe ermöglicht Einblicke in Veränderungen und Trends; sie erlaubt zu prüfen, ob Zuschreibungen und Unterstellungen zum „Bachelor“, auf den Studiengang oder die Studierenden gemünzt, zutreffen.

2 Die Sorge, das Studium zu schaffen, hat zugenommen

Ein Befund markiert den Ausgangspunkt für die weiteren Analysen über die Schwierigkeiten und Belastungen im Studium. Es handelt sich um die Antworten der Studierenden auf die Frage, ob sie sich oft Sorgen machen, das Studium überhaupt zu schaffen. Der Anteil Studierender, der diese Feststellung als völlig zutreffend bezeichnet, hat sich zwischen 1998 und 2010 von 18 Prozent auf 24 Prozent erhöht (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Sorge von Studierenden, das Studium erfolgreich zu bewältigen: Entwicklung zwischen 1995 und 2010

	Jahr der Erhebung					
	1995	1998	2001	2004	2007	2010
<i>Ich mache mir oft Sorgen: trifft zu...</i>	<i>(8.461)</i>	<i>(7.271)</i>	<i>(8.130)</i>	<i>(9.975)</i>	<i>(8.350)</i>	<i>(7.590)</i>
gar nicht	23	22	22	20	20	20
wenig	34	33	31	31	32	30
eher	26	27	29	28	27	26
völlig	18	18	19	21	21	24
Insgesamt	100	100	100	100	100	100

Skala von 0 = trifft überhaupt nicht zu bis 6 = trifft voll und ganz zu; Angaben in Prozent für zusammengefasste Kategorien: 0 = gar nicht, 1 + 2 = wenig, 3 + 4 = eher, 5 + 6 = völlig (Rundungsdifferenzen)

Quelle: Studierendensurvey 1983–2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die Zunahme um sechs Prozentpunkte jener Studierenden, die sich oft große Sorgen um den Studienerfolg machen, erscheint bemerkenswert, da es sich um eine gewichtige Irritation in einer existenziellen Frage für die Studierenden handelt. Es ist deshalb zu klären, ob diese Zunahme auf die Einführung des Bachelorstudiums zurückgehen könnte. Im Bachelorstudium ist jedenfalls die Sorge über die Studienbewältigung im Vergleich zum Diplom- oder Magisterstudium, den traditionellen Studiengängen, tatsächlich überproportional hoch. Für das Wintersemester 2009/2010 bestätigen 27 Prozent der befragten Bachelorstudierenden, dass sie sich oft große Sorgen machen; dagegen nur 18 Prozent im Diplom- und 17 Prozent im Magisterstudium. Diese Befunde legen es nahe, den Gründen für das Ausmaß an Sorgen und der Angst vor Misserfolg im Bachelorstudium nachzugehen, etwa die Leistungsansprüche, das Prüfungswesen, die Regelungsdichte und den Studieraufwand sowie den vorhandenen Erfolgsdruck genauer zu untersuchen.

3 Mehr Erfolgsdruck unter den Bachelorstudierenden

Es wird oft übersehen, wie wichtig den Studierenden ein möglichst guter Studienabschluss ist. Sie reden nicht dauernd davon, aber es beschäftigt sie innerlich vielleicht am meisten. Sie bekennen sich dazu, ein gutes Examen erreichen zu wollen: So gut wie alle Studierenden (96 Prozent) bestätigen diesen Ehrgeiz, zwei Drittel (65 Prozent) sogar in starkem Maße. Die Bewährung im Studium ist für die Studierenden eine zentrale, oft existenzielle Angelegenheit. Dieses Erfolgsstreben ist zwar nicht neu, aber als bedenklich ist die merkliche Zunahme der Belastungen aufgrund der Leistungsanforderungen in den letzten Jahren einzustufen. Die Studierenden erfahren durch die veränderten Studienbedingungen zweifelsohne deutlich mehr Druck (*Ramm/Multrus/Bargel 2011, S. 58–61, 65–69*). Aber oft bleibt daneben unbeachtet: Die Studierenden

setzen sich selbst mehr unter Druck und sie empfinden auch mehr Druck, eine schwierige Stress-Spirale, wie viele Experten der Studienberatung bestätigen (*Duriska/Ebner-Priemer/Stolle 2011*).

Mehr Studierende stellen an sich höhere Ansprüche hinsichtlich der Effizienz ihres Studiums. Im Studierendensurvey wird die Studieneffizienz durch drei Komponenten ermittelt: eine hohe Arbeitsintensität, eine kürzere Studiendauer und ein guter Studienabschluss. Die Absicht, das Studium rasch abzuschließen, war in den 1980er-Jahren (damals unter den westdeutschen Studierenden an Universitäten erhoben) für nicht mehr als 24 Prozent der Studierenden ganz wichtig, im Wintersemester 2007/2008 heben sie 42 Prozent hervor. Für Bachelorstudierende ist die eigene Studieneffizienz noch wichtiger: 46 Prozent bezeichnen sie als sehr wichtig, womit sie sich selber stärker unter Druck setzen. Dabei ist die Steigerung von Ehrgeiz und Erfolgsstreben recht eindeutig mit den erwarteten Chancen für eine spätere Einstellung und der zugeschriebenen Wichtigkeit der Berufsbefähigung verknüpft: Je enger diese Verknüpfung zum Arbeitsmarkt ausfällt, desto höher werden Erfolgsdruck und Versagensängste unter den Studierenden (*Ramm/Multrus/Bargel 2011*).

4 Studierbarkeit im Bachelorstudium erschwert

Der Studienerfolg ist zu oft für die Studierenden in Frage gestellt. Denn die Kriterien für ein effizientes Studium, ihnen selbst so wichtig, können die Studierenden häufig nicht einhalten: ECTS Punkte sind nicht gesammelt und Verzögerungen stellen sich ein (vgl. *Ramm/Multrus/Bargel 2011, S. 56–58*). Zunehmend ernsthafter wird dann ein Studienabbruch erwogen oder vollzogen, und als Gründe dafür werden nicht selten die strikten, unflexiblen Studienbedingungen genannt (*Heublein/Hutzsch/Schreiber/Sommer/Besuch 2010*). Für die Studierenden schränkt daher die Anlage und die Ausrichtung des Bachelorstudiums dessen „Studierbarkeit“ erheblich ein.

4.1 Der zeitliche Studieraufwand ist im Bachelorstudium nicht viel höher

Häufig wird die gestiegene zeitliche Einspannung ins Studium angeführt, um die „Bildungshetze“ der Bachelorstudierenden zu begründen. Die Anforderungen ließen keine Zeit für andere Aktivitäten, für Engagements kultureller, sozialer oder politischer Art. Diese Beschwerden stellen sich aber als gewisse Fehleinschätzung heraus. Den meisten zeitlichen Aufwand betreiben nicht die Bachelorstudierenden, sondern die Kommilitonen in den Staatsexamensfächern (41,0 Stunden pro Semesterwoche). Die wenigste Zeit wenden Studierende in den Magisterstudiengängen mit einer Stundenzahl von 28,2 pro Semesterwoche auf, was hauptsächlich auf die belegten Studienfächer und die überwiegend höhere Semesterzahl der Studierenden in diesen auslaufenden Studiengängen zurückzuführen ist. Bachelor- und Diplomstudierende weisen

einen nahezu gleichen Zeitaufwand fürs Studium auf, wenn Lehrveranstaltungen, Selbststudium und Arbeitsgruppen zusammen genommen werden: An den Universitäten vermelden die Bachelor-Studierenden 34,0 Stunden, die Diplomstudierenden 32,2 Stunden zeitlichen Studieraufwand, an den Fachhochschulen liegt er mit 35,0 bzw. 35,2 Stunden noch näher beisammen (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Zeitlicher Studieraufwand (Mittelwert für Stunden pro Woche im Semester) an Universitäten und Fachhochschulen nach Abschlussart des Studiums (Wintersemester 2009/2010)

	Universitäten				Fachhochschulen	
	Bachelor	Diplom	Magister	Staatsex.	Bachelor	Diplom
	(2.233)	(1.258)	(352)	(1.558)	(1.963)	(250)
offiz. Lehrveranstaltungen	18,6	16,9	13,0	21,6	21,9	21,5
student. Arbeitsgruppen	3,1	2,0	1,0	1,8	2,5	1,8
Selbststudium – Lektüre	12,3	13,3	14,2	17,6	10,6	11,9
Studieraufwand insges.	34,0	32,2	28,2	41,0	35,0	35,2

Quelle: Studierendensurvey 1983–2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

In den Einzelfächern machen manche Bachelorstudierende höhere Zeitangaben als Diplomstudierende, insbesondere was die Stundenzahl für den Besuch von Lehrveranstaltungen betrifft. Da in den meisten Fächern die zeitliche Gesamtbelastung deutlich über 30 Wochenstunden liegt, kann es zu erheblicher Zeitknappheit kommen, wenn andere Anforderungen wie z. B. Erwerbsarbeit oder die Betreuung von Kindern hinzukommen. Die häufig damit verbundene Schwierigkeit, Hochschulstudium und berufliche wie soziale Aktivitäten zu vereinbaren, geht dann nicht selten zu Lasten der Hochschulausbildung. Vermehrt führt dies zu einem „de facto“-Teilzeitstudium bei jenen Studierenden, die nebenher erwerbstätig sind oder sein müssen: Deren Anteil wird mittlerweile auf 16 Prozent geschätzt (*Middendorff 2011, S. 44*). Für diese Studierenden ist es in Studiengängen mit strikten Regeln und Fristen, wie im dreijährigen Studium zum Bachelor, besonders schwierig, den Anforderungen nachzukommen und das Studium erfolgreich zu bewältigen.

Durch die etwas höhere zeitliche Belastung in den Lehrveranstaltungen können die Probleme der Studienbewältigung und das stärkere Stressempfinden in den Bachelorstudiengängen nicht allein entstanden sein. Es liegen dazu verschiedene Befunde vor, die mit den unterschiedlichen Samples und Erfassungsweisen zusammenhängen (vgl. *Schulmeister/Metzger 2011; Isserstedt u. a. 2010; Bargel/Multrus/Ramm/Bargel 2009*). In einem sind sich aber alle Autoren einig: Der Zeitaufwand für das Studium ist gegenüber früheren Jahren nicht erheblich gestiegen; die Unterschiede nach Fächern haben sich fast unverändert gehalten; gering ist der zeitliche Studieraufwand in den Erzie-

hungswissenschaften, sehr hoch in der Chemie oder Medizin. Die Folgerung ist daher eindeutig: Der Eindruck von Überforderung in den Bachelorstudiengängen kann nicht einem gestiegenen zeitlichen Studieraufwand zugeschrieben werden: „Auch die subjektiv empfundene Belastung scheint wenig mit dem tatsächlichen Zeitaufwand zu tun zu haben“ (Metzger/Schulmeister 2011, S. 75). Zwangsläufig stellt sich die Frage, weshalb denn die Studierenden über Stress klagen.

4.2 Striktere Vorgaben und Anforderungen im Bachelorstudium

An Universitäten weist das Bachelorstudium striktere Vorgaben auf als das Diplomstudium: 84 Prozent der Bachelor- im Vergleich zu 54 Prozent der Diplomstudierenden berichten von einer überwiegenden Festlegung durch die Studienordnung. Dementsprechend mehr Bachelorstudierende richten ihr Studium an Universitäten nach den Vorgaben aus: 83 Prozent gegenüber 66 Prozent im Diplomstudium. Sowohl die Regelungsdichte als auch deren Verbindlichkeit sind im Bachelorstudium weit höher. Nicht zuletzt solche engen Regularien schränken die individuelle Gestaltung des Studiums und die Selbstkontrolle über dessen Verlauf ein. In dieser Konstellation werden dann Schwierigkeiten und Belastungen eher und intensiver als Stress erlebt, dem man nicht ausweichen kann.

Außerdem meinen Bachelorstudierende viel häufiger als Diplom- oder Magisterstudierende, dass sie Überforderungen im Studiengang ausgesetzt seien, an Universitäten noch stärker als an Fachhochschulen. Die Anforderungen zum Erwerb von Faktenwissen, bei der verlangten Arbeitsintensität und vor allem bei den regelmäßigen Leistungsnachweisen beurteilen sie häufiger als „zu viel“ oder sogar als „viel zu viel“. Nur die Staatsexamenskandidaten sehen sich beim Faktenlernen noch mehr überfordert, dafür seltener wegen der Anzahl der Leistungsnachweise (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Anforderungen im Studiengang nach Abschlussart des Studiums an Universitäten und Fachhochschulen (Wintersemester 2009/2010)

Überforderung	Universitäten				Fachhochschulen	
	Bachelor	Diplom	Magister	Staatsex.	Bachelor	Diplom
	(2.233)	(1.258)	(352)	(1.558)	(1.963)	(250)
Erwerb von Faktenwissen	41	31	14	58	23	18
hohe Arbeitsintensität	61	44	21	60	50	39
regelmäßige Leistungsnachweise	53	25	16	39	44	26

Skala von 1 = viel zu wenig, 2 = etwas zu wenig, 3 = gerade richtig, 4 = etwas zu viel, 5 = viel zu viel, 6 = kann ich nicht beurteilen;

Angaben in Prozent für zusammengefasste Kategorien „etwas zu viel“ und „viel zu viel“

Quelle: Studierendensurvey 1983–2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

Gleichzeitig ist festzustellen, dass derartige übertriebene Anforderungen im Bachelorstudium seit 2007 nach Ansicht der Studierenden zugenommen haben. Damals lagen die Anteile an „überforderten“ Studierenden in allen drei Bereichen (Faktenwissen, Arbeitsintensität und Leistungsnachweise) deutlich niedriger. Für den Faktenerwerb ist eine Steigerung von sieben, für die Arbeitsintensität von zwölf und für die Leistungsnachweise von 14 Prozentpunkten für die letzten drei Jahre zu beobachten. Offenbar stellen die regelmäßigen Leistungsnachweise eine spezifische und größere Problematik im Bachelorstudium dar. Außerdem haben sich gemäß der Einschätzung der Studierenden die Studienbedingungen in dieser Hinsicht verschärft, eine Entlastung scheint ihnen nicht in Sicht.

4.3 Bachelorstudierende haben am meisten Probleme mit den Prüfungen

Die Bachelorstudierenden erfahren in ihrem Studienfach ebenso hohe Leistungsansprüche wie die Diplomstudierenden; an Universitäten erlebt sie jeweils die Hälfte, an Fachhochschulen jeweils ein gutes Drittel als sehr ausgeprägt. Allerdings erfahren sie seltener eine gute Gliederung des Studienaufbaus (vgl. auch *Heine/Heublein, 2010, S. 205–206*). Im Bachelorstudium attestieren an den Universitäten nur 25 Prozent, an den Fachhochschulen 28 Prozent ihrem Studiengang eine gute Gliederung und halten den Studienaufbau für gut gelungen (*Ramm/Multrus/Bargel 2011, S. 59–61*). Dieser Mangel an klarem Studienaufbau beeinträchtigt das Bemühen der Studierenden, den hohen Leistungsansprüchen nachzukommen, was wiederum ein effizientes Studieren erschwert.

In auffälliger Weise konstatieren die Bachelorstudierenden an Universitäten, im Vergleich zu den Diplomstudierenden, größere Mängel bei den Wahlmöglichkeiten, die zumeist als unübersichtlich gelten, ebenso bei den Prüfungsanforderungen, die sehr oft unklar bleiben. Von den Bachelorstudierenden bescheinigt an den Universitäten nur jeder fünfte, an den Fachhochschulen immerhin jeder vierte seinem Studium, dass klare Prüfungsanforderungen oder übersichtliche Wahlmöglichkeiten in stärkerem Maße gegeben sind. Noch ungünstiger fällt das studentische Urteil über die Abstimmung zwischen den Lerninhalten und dem Prüfungssystem aus. Auch bei dieser Abstimmung zwischen Lern- und Prüfungsstoff erfahren die Bachelorstudierenden häufiger eine größere Kluft, und zwar sowohl an den Universitäten wie an den Fachhochschulen (vgl. Tabelle 4).

Tabelle 4: Studienbedingungen im Fachstudium nach Abschlussart des Studiums an Universitäten und Fachhochschulen (Wintersemester 2009/2010)

Studienbedingungen	Universitäten		Fachhochschulen	
	Bachelor	Diplom	Bachelor	Diplom
	(2.233)	(1.258)	(1.063)	(250)
übersichtliche Wahlmöglichkeiten	21	28	27	25
klare Prüfungsanforderungen	22	33	25	35
auf Lehrinhalte abgestimmtes Prüfungssystem	15	25	22	32
zu viele Einzelprüfungen pro Semester	40	17	41	22
zu hoher Lernaufwand für die Prüfungen	42	27	38	21
zeitlich gut erfüllbare Semestervorgaben	16	28	23	31

Skala von 0 = überhaupt nicht bis 6 = sehr stark; Angaben in Prozent für zusammengefasste Kategorien 5 + 6 = stark

Quelle: Studierendensurvey 1983–2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

Zwei Studienbedingungen, die sich auf die Prüfungen beziehen, erweisen sich als besonders problematisch für die Bewältigung des Bachelorstudiums: Zum einen ist es die Zahl der Einzelprüfungen im Semester (oft zu dessen Ende hin kumuliert), zum anderen der jeweils verlangte Lernaufwand für die Prüfungen (was mit den unklaren Anforderungen zusammenhängt). Jedenfalls beklagen Bachelorstudierende weit häufiger als Diplomstudierende zu viele Einzelprüfungen pro Semester und einen zu hohen Lernaufwand für die Prüfungen. Darin sind sich die Bachelorstudierenden an Universitäten und Fachhochschulen sogar einig: Jeweils etwa vier von zehn Studierenden halten die Zahl der Einzelprüfungen wie den Lernaufwand für die Prüfungen für entschieden zu hoch.

Aufgrund dieser Studienbedingungen hinsichtlich Leistung und Prüfungen erleben die Bachelorstudierenden deutlich häufiger eine irritierende Überforderung. Sie sehen sich zudem weniger in der Lage, die Semestervorgaben zeitlich gut erfüllen zu können. Beide Erfahrungen verstärken schließlich in entscheidender Weise das Stressempfinden der Bachelorstudierenden, obwohl ihr zeitlicher Studieraufwand nicht viel höher ist als in herkömmlichen Studiengängen wie Diplom oder Magister. Die Anlage, der Umfang und die Gestaltung der Prüfungen bilden offensichtlich den Kern der Problematik im Bachelorstudium. Die Bachelorstudierenden sind demnach in diesem zentralen Feld von Leistung und Prüfung ungünstigeren Studienbedingungen ausgesetzt, die ihnen die erfolgreiche Bewältigung des Studiums übermäßig erschweren.

4.4 Häufiger Schwierigkeiten und Belastungen im Bachelorstudium

Bachelorstudierende räumen häufiger Schwierigkeiten im Studium ein als ihre Kommilitonen in anderen Studiengängen mit herkömmlichen Abschlüssen. Vor allem die Leistungsanforderungen und die Prüfungsvorbereitungen bereiten oft Schwierigkeiten.

Für die Bachelorstudierenden an Universitäten treten sie am häufigsten auf: Etwa zwei Drittel bestätigen solche Schwierigkeiten, von den Diplomstudierenden etwa die Hälfte (vgl. Tabelle 5).

Tabelle 5: Schwierigkeiten im Studium an Universitäten und Fachhochschulen nach Abschlussart des Studiums (Wintersemester 2009/2010)

größere Schwierigkeiten	Universitäten				Fachhochschulen	
	Bachelor (2.233)	Diplom (1.528)	Magister (352)	Staatsex. (1.558)	Bachelor (1.063)	Diplom (250)
Leistungsanforderungen	64	51	28	60	54	41
Prüfungsvorbereitung	67	55	38	59	62	45
Planung des Studiums	59	51	53	45	50	36
Reglementierungen	43	27	27	32	32	23

Skala von 1 = keine, 2 = wenig, 3 = einige, 4 = große; Angaben in Prozent für zusammengefasste Kategorien „einige“ und „große“
Quelle: Studierendensurvey 1983–2010, AG Hochschulforschung, Universität Konstanz.

Die weitere Planung des Studiums stellt die Bachelorstudierenden ebenfalls vor größere Probleme. Obwohl die neuen Studiengänge zum Bachelor mehr Reglementierungen aufweisen, fehlt es oftmals an einer guten Gliederung und einem klaren Studienaufbau. Dadurch haben die Bachelorstudierenden sowohl mit diesen Reglementierungen als auch mit der Studienplanung deutlich mehr Schwierigkeiten. Die Vorgaben empfinden sie oft als Gängelung, und zugleich entgleitet ihnen die Möglichkeit zur eigenen Studienplanung. Das Zusammenspiel dieser zwei Schwierigkeiten im Studium bedingt das stärkere Empfinden der Bachelorstudierenden über einen Verlust an Autonomie im Handeln und an Kontrolle über den weiteren Weg.

Die Bachelorstudierenden berichten im Vergleich zu ihren Kommilitonen mit herkömmlichen Abschlüssen von noch größeren Belastungen im Studium. Dieses Eingeständnis von Stress betrifft vor allem den zeitlichen Druck durch Prüfungen und die Stoffmenge im Semester. Damit bestätigen die Bachelorstudierenden, dass die Stoffmenge und das Prüfungssystem die stärksten Stressfaktoren darstellen. An Universitäten beklagen mehr als die Hälfte der Studierenden größere Belastungen, an Fachhochschulen sind es nur etwas weniger. Folglich werden auch die Leistungsanforderungen häufiger zu größeren Belastungen, obwohl diese im Bachelorstudium für sich genommen nicht höher sind als in anderen Studiengängen, jedoch mehr Probleme verursachen. Das drückt sich letztlich in den stark gestiegenen Forderungen der Studierenden aus, solche Anlässe für Belastungen zu reduzieren: Sie wünschen sich viel häufiger Änderungen der Prüfungs- und Studienordnungen ihres Fachstudiengangs (Zunahme um 22 Prozentpunkte) und sie verlangen vermehrt nach einer Verringerung der Prüfungsanforderungen (Anstieg um 20 Prozentpunkte).

Die Befunde zu den erfahrenen Schwierigkeiten und empfundenen Belastungen geben den studentischen Beschwerden durchaus recht: Studierende, besonders im Bachelorstudium, erfahren zu oft einen unübersichtlichen Studienaufbau mit wenig abgestimmten Modulen, ein hartes, intransparentes Prüfungssystem, eine fortlaufende, strikte Leistungsüberprüfung mit einem hohem Sanktionsgrad ohne Flexibilität und eigene Wahlmöglichkeiten. Die Klagen der Bachelorstudierenden sind berechtigt, wenn sie sich auf folgende Studienbedingungen beziehen: die übertriebene, unzusammenhängende Stoffmenge, die engen Regulierungen und die vielen Prüfungen zum Semesterende, bei zu wenig Freiräumen und Flexibilität sowie bei ausbleibenden Rückmeldungen und fehlender Orientierung über den Studienstand und die weitere Planung des Studienfortgangs.

5 Berufsbefähigung: Hohe Ansprüche, viele Bemühungen und dennoch Defizite

Das studentische Dasein ist auf Zukunft angelegt; daher ist es von großer Wichtigkeit, wie sich die Brücke in die Zukunft darstellt. Was erwarten die Studierenden als Ergebnis und Ertrag eines Studiums, was erhoffen sie sich an Qualifikation und an Bildung? Die Studierenden erwarten vom Hochschulstudium, pointiert gefasst, eine gute fachliche, wissenschaftliche Ausbildung, die zu einer qualifizierten, interessanten, angesehenen und selbständigen Berufstätigkeit führt (*Ramm/Multrus/Bargel 2011, S. 32–35*).

5.1 Studierende streben vermehrt nach Praxiserfahrungen und Berufsbefähigung

Die Bachelorstudierenden haben in ihren Erwartungen an Ertrag und Nutzen eines Studiums, darin einem allgemeinen Trend folgend, eine gewisse Umorientierung vorgenommen, indem sie verlangen, das Studium stärker anwendungsbezogen anzulegen, dafür auch Praktika vorzuschreiben und im Studium mehr für die Berufsbefähigung und die Arbeitsmarktrelevanz zu tun. Deshalb stimmen sie der Vorgabe, das Bachelorstudium stärker anwendungsbezogen anzulegen und mehr auf die „Employability“, d. h. Beschäftigungsbefähigung zu achten, grundsätzlich zu. Die Studierenden unterstützen diesen Vorsatz in starkem Umfang: Unter den Forderungen zur Hochschulentwicklung rangiert der Punkt „obligatorische Praxisphasen in allen Studiengängen“ mit an der Spitze. Die Studierenden schreiben Praxisphasen einen hohen Nutzen zu und bemühen sich häufig um praktische Erfahrungen (*Ramm/Multrus/Bargel 2011, S. 186–188; Multrus 2012*).

Für die in Aussicht gestellte „Berufsbefähigung“ tun die Studierenden viel, um sie zu erwerben und nachzuweisen, anhand von Zertifikaten, Punkten, Anrechnungen. In diesem Bemühen sehen sie sich einer Reihe von Zusatzanforderungen gegenüber, um dadurch den vermeintlichen Ansprüchen des Arbeitsmarkts zu genügen. Erster Zusatz: Schlüsselqualifikationen erwerben, zweiter Zusatz: Anwendungsbezug her-

stellen, dritter Zusatz: Praktika absolvieren, vierter Zusatz: Auslandserfahrungen sammeln, fünfter Zusatz: Marktgerechtigkeit im Auge behalten. Weil es ihnen so wichtig geworden ist, den Anforderungen zu genügen, weil sie Arbeitserfahrungen schätzen, nicht nur für die beruflichen Chancen, sondern auch für ihre persönliche Entwicklung, lassen sich die Studierenden nach Möglichkeit auf alle diese Zusätze ein, vermehrt auch auf Praktika.

5.2 Defizite und Desorientierung bei der Herstellung der „Berufsbefähigung“

Jedoch erfahren die Studierenden, trotz der eigenen Bemühungen, bislang keinen engeren Praxisbezug in der Lehre, keine bessere Berufsvorbereitung oder ein Mehr an Beschäftigungsbefähigung im Bachelorstudium, vor allem wenn sie eine Universität besuchen (*Ramm/Multrus/Bargel 2011, S. 123–124; Multrus 2012*). Es bleibt stets ein Gefühl des Ungenügens zurück, wenn sie an ihren Studienertrag denken. Den Erwerb fachlicher Kenntnisse stellen sie durchaus in hohem Maße fest, aber die verlangte und angestrebte „Berufsbefähigung“ will sich nicht einstellen. Daher bleibt der Wunsch nach einem engeren Praxisbezug im Studium ungebrochen, den die Studierenden nach wie vor oft und dringlich äußern.

Ein Grundproblem besteht darin, dass die angestrebte Beschäftigungsbefähigung sich auf den Arbeitsmarkt ausrichtet. Seine Signale werden für die Studienfachwahl, für Anlage und Ausrichtung der Qualifizierung immer maßgeblicher. Das erweist sich letztlich aber als eine Art Fallstrick, denn die Studierenden sehen sich einem unübersichtlichen und wechselnden Anforderungskatalog gegenüber. Es ergibt sich eine nahezu unüberschaubare Menge an „Schlüsselqualifikationen“, vom Teamgeist bis zur Körpersprache, von Führungsfähigkeit bis zur Anpassungsbereitschaft, von Problembewusstsein bis zur Überzeugungskraft, wenn man beispielsweise eine entsprechende Liste erwarteter Qualifikationen und Kompetenzen für Ingenieure aufstellt (*Bargel/Multrus/Schreiber 2007, S. 2*) oder für Unternehmensmanager die „important skills“ sammelt und auf die beachtliche Zahl von 67 solcher wichtigen Fähigkeiten kommt (*Ogbeide 2006*).

Mit der Hervorhebung von Anwendung und Berufsbezug im Bachelorstudium geht einher, dass die Studierenden ihre individuellen Vorteile mehr betonen und das eigene Fortkommen häufiger in den Vordergrund rücken. Eine Konsequenz dieses einseitigen Setzens auf die Berufsbefähigung und der dominierenden Orientierung am Arbeitsmarkt stellt sich unter der Hand ein und unterläuft die Versprechungen einer besseren Berufsvorbereitung sowie größerer Berufschancen. Denn das Hervorheben von angewandter Nützlichkeit und beruflichem Gewinn als Zielen eines Studiums produziert mehr Unübersichtlichkeit und Unsicherheit aufseiten der Studierenden, nicht zuletzt wegen der unabsehbaren Konjunkturen und einer oft konventionellen Einstellungspraxis, die Neues nicht unmittelbar honoriert. Außerdem setzen zunehmend externe

Instanzen (meist Wirtschaftsunternehmen und Berufsverbände) die Ausbildungsziele eines Hochschulstudiums und die Übernahmebedingungen für die Absolventen fest. Das hat ständige Anpassungsversuche und Eindrücke des Ungenügens bei den Studierenden zur Folge, was wiederum den Druck im Studium erhöht, und zwar auf Kosten von Nachdenken und Kreativität. Daher sollte der „Arbeitsmarkt“ nicht zu intensiv als Ratgeber für die Fachwahl, die Studienanlage und die berufliche Qualifizierung herangezogen werden.

Trotz ihrer Anstrengungen und ihres Pflichtbewusstseins hegen viele Studierende starke Zweifel, ob sie das Studium bewältigen und erfolgreich sein werden. Diese beständige Sorge um den Studienerfolg herrscht in der Bachelor-Generation vor. Sie zeigen deutlich mehr Ängste hinsichtlich Prüfungen und Examen und erleben mehr Probleme, auf Prüfungen gut vorbereitet zu sein. All dies führt zu mehr Angst vor Misserfolg statt Erfolgszuversicht und zu dem Empfinden, die Kontrolle oder Steuerung über den biographischen Weg und die berufliche Zukunft zu verlieren. Bedenkliche anomische Strukturen werden erkennbar: In solchen Lebensverhältnissen reichen die vorhandenen Mittel und Ressourcen nicht hin, um die anerkannten und geteilten Ziele zu erreichen. Solche Missverhältnisse sind unmittelbar mit Desorientierungen und Verunsicherungen verbunden. Der stark gestiegene Bedarf der Studierenden an Beratung und Rückmeldung, an Orientierung und Unterstützung kann dafür als Beleg genommen werden (*Köster 2011*).

6 Gestaltung des Studiums und Teilhabe der Studierenden

Es sind nicht die hehren Bologna-Ziele, die von den Studierenden in Frage gestellt werden, dafür sind ihnen Internationalität, Austausch, Mobilität, bessere Stoffgestaltung (Module) und kontinuierliche Leistungsanerkennung, auch der Anwendungsbezug und die Berufsbefähigung selbst viel zu wichtig. Die Befunde des Studierenden surveys sprechen dafür, den Bologna-Prozess fortzuführen und an der Gestaltung des Europäischen Hochschulraumes mitzuwirken. Es ist aber einzuräumen, dass erst der Rohbau steht und für den entscheidenden Innenausbau noch manches an Reparaturen und Rekonstruktionen nötig und zu leisten ist (*Bargel 2011*). Dazu ist an vielen Hochschulen Einiges im Gange, etwa zum Umbau der Module, zur Überarbeitung des Prüfungssystems oder zur Förderung des Auslandsstudiums und zu mehr Flexibilität in der Studienanlage (*Hochschulrektorenkonferenz 2010*).

6.1 Reparaturen und Rekonstruktionen im Bachelorstudium: drei Aufgaben

Als unmittelbare Herausforderungen, folgt man den Erfahrungen und Wünschen der Bachelorstudierenden, stellen sich den Hochschulen und Verantwortlichen für die Hochschulbildung drei Aufgaben (*Bargel u. a. 2009; Multrus 2011*).

Die erste Aufgabe bezieht sich auf den Abbau von unnötigem Druck im Studium: Mehr Zeit, Anlässe und Aufforderung zum Nachdenken und zur Diskussion sind den Studierenden zu ermöglichen, wobei Diskussion ja gemeinsames Nachdenken bedeutet. Nachdenken meint nicht nur das Verfolgen tiefschürfender Gedanken oder das kritische Hinterfragen, wie in den Geistes- und Sozialwissenschaften, sondern ebenso das Tüfteln über Neues und das experimentelle Ausprobieren, wie in den Natur- und Ingenieurwissenschaften. Außerdem wäre wieder mehr in die Hand der Studierenden zurück zu geben, in ihre Entscheidung und Verantwortung zu setzen (*Multrus 2011, S. 53*).

Die zweite Aufgabe umfasst die Gestaltung und Unterstützung im Studium: Die Zusammenstellung der Module bedarf vielfach einer erheblichen Überarbeitung. Dabei wären aktive Lehr-Lern-Formen vermehrt anzuwenden, etwa Projektstudien und Forschungsbezüge in Lehrveranstaltungen und Übungen. Darüber hinaus sollten die Auflockerung der Vorgaben zur Dauer des Studiums und eine stärkere Flexibilisierung des Studienablaufs vorgenommen werden. Möglichkeiten zur Individualisierung des Studiums bis hin zu Angeboten für ein Teilzeitstudium sollten vermehrt entwickelt und eingerichtet werden (*Middendorff 2011, S. 43*).

Als dritte Aufgabe ist die Beteiligung und das Engagement der Studierenden zu befördern: Jede Stufe der politischen, sozialen oder kulturellen Beteiligung der Studierenden ist angesichts verbreiteter Apathie und Ratlosigkeit zu stärken und auszuweiten. Alle Betätigungsfelder sind dafür einzubeziehen: angefangen bei der Meinungsbildung in der Fachschaft über einzelne Aktivitäten in Theater und Orchester bis hin zum dauerhaften Engagement in einer politischen Gruppe oder den Hochschulgemeinden. Dazu gehören das Erkennen und Vertreten von Interessen, etwa bei der Mittelvergabe, der Lehrorganisation oder den Supportleistungen an den Hochschulen.

6.2 Engagement als Voraussetzung von Studienqualität und Studierertrag

Die Studienqualität wird aber keine entscheidende Verbesserung erfahren, wenn über solche „Nachjustierungen“ hinaus nicht auch eine Reanimation des Studierens im Bologna-Prozess vorgenommen wird. Das Festschreiben und Aushandeln von Strukturen und Quoten (etwa Studiendauer, ECTS-Punkte, Teilnahmelisten, Auslandsquote) stand zu sehr im Vordergrund und führte zu demotivierenden Regularien und trockenen Verrechnungen (*Bargel 2011*). Was die Hochschulen und die Studierenden dringend brauchen, ist ein Aufgreifen der belebenden Prinzipien für ein Studium (the animating principles) und des Reizes von Wissenschaftlichkeit (the sense of science); sie bleiben oft unbeachtet oder sind verloren gegangen. Diese Reanimation von grundlegenden Prinzipien einer wissenschaftlichen Qualifizierung und Bildung an den Hochschulen wie Selbstverantwortung, Beteiligung, Forschungsbezug, kritische Auseinandersetzung, Professionalität und Internationalität wäre nicht erst für das Masterstudium vorzusehen, sondern bereits im Bachelorstudium zu ermöglichen und zu verwirklichen (vgl. *Bargel 2007*).

Ein wichtiger Befund der Forschungen zur Studienqualität verweist darauf, dass deren Höhe nicht allein von den Lehrenden abhängt, sondern in starkem Maße auch von den Studierenden und deren Engagement bestimmt wird. Ohne die Motivation, Aktivität und Mitarbeit der Studierenden, ihr Engagement, sind weder eine gute Studienqualität noch ein höherer Studierertrag zu erreichen. Umso fataler ist es, ihnen eine Konsumentenhaltung anzugewöhnen oder sie darin zu unterstützen. Vielmehr ist im Studium mehr Eigenverantwortung der Studierenden zu verlangen und ihnen zu gewähren (*Bargel 2010*).

Es erweist sich als Irrweg, die Studierenden als bloße „Kunden“ aus der Mitgestaltung von Lehre und Hochschule zu entlassen. Der allenthalben den Studierenden angesonnene passive Status erweist sich als Nachteil; er macht die Lehre nicht leichter, die Studienqualität schon gar nicht besser. Es wird zwar gelernt und gepaukt, aber nicht studiert, wenn darunter ein offenes und selbständiges, forschungsorientiertes und kreatives Lernen verstanden wird (*Huber 1998*). Die Hochschulen und deren Lehrende sollten sich die Zeit nehmen, unter Beteiligung der Studierenden konkrete Überlegungen darüber anzustellen, was an „Studienunterstützung“ geleistet werden kann, damit ein Studium möglich ist, das Autonomie und Kritikfähigkeit, Professionalität und Forschungskompetenz, Allgemeinwohlorientierung und Internationalität der Studierenden befördert.

Literatur

Banscherus, Ulf; Gulbins, Annerose; Himpele, Klemens; Staack, Sonja (2009): Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Frankfurt/Main

Bargel, Tino (2007): Prinzipien bei der Gestaltung des Europäischen Hochschulraumes. In: *Das Hochschulwesen*, 56. Jg., Heft 5, S. 131–134

Bargel, Tino (2010): Mehr Eigenverantwortung im Studium. In: *DSW Journal. Deutsches Studentenwerk*, Heft 2, S. 16–19

Bargel, Tino (2011): Nach der Reform ist vor der Reform – Studienqualität vor und nach Bologna. In: Nickel, Sigrun (Hg.): *Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung*. Arbeitspapier Nr. 148. Centrum für Hochschulentwicklung (CHE). Gütersloh, S. 218–225

Bargel, Tino; Bargel, Holger (2006): Europäischer Hochschulraum (EHR) – Bologna-Prozess. Brockhaus-Enzyklopädie 21. Auflage. www.brockhaus-encyklopaedie.de/be21_article.php. Mannheim.

Bargel, Tino; Bargel, Holger; Dippelhofer, Sebastian (2008): Der Bachelor – zum Image einer neuen sozialen Kategorie. Empirische Befunde zur Sicht der Studierenden. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation – ZSE*. 28. Jg., Heft 4, 377–391

Bargel, Tino; Multrus, Frank; Schreiber, Norbert (2007): Studienqualität und Attraktivität der Ingenieurwissenschaften. Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn, Berlin

Bargel, Tino; Multrus, Frank; Ramm, Michael; Bargel, Holger (2009): Bachelor-Studierende – Erfahrungen in Studium und Lehre. Eine Zwischenbilanz. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn, Berlin

Duriska, Marcia; Ebner-Priemer, Ulrich; Stolle, Michael (Hg.) (2011): Rückenwind. Was Studis gegen Stress tun können. Karlsruher Institut für Technologie (KIT). Karlsruhe

Heine, Christoph; Heublein, Ulrich (2010): Chancen und Risiken gestufter Studiengänge: Studienbedingungen und Lehrkultur im Bachelorstudium. In: Hochschul-Informations-System GmbH (HIS) (Hg.): Perspektive Studienqualität. Bielefeld, S. 196–208.

Heublein, Ulrich; Hutzsch, Christopher; Schreiber, Jochen; Sommer, Dieter; Besuch, Georg (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen. Forum Hochschule 2/2010. Hochschul-Informations-System GmbH (HIS). Hannover

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hg.) (2004): Bologna-Reader. Texte und Hilfestellungen zur Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses an deutschen Hochschulen. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2004. Bonn

Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hg.) (2010): Kreative Vielfalt. Wie deutsche Hochschulen den Bologna-Prozess nutzen. Bologna-Zentrum: Service für die Hochschulen. Bonn

Huber, Ludwig (1998): Forschendes Lehren und Lernen – eine aktuelle Notwendigkeit. In: Das Hochschulwesen, 46. Jg., Heft 1, S. 3–10

Isserstedt, Wolfgang; Middendorff, Elke; Kandulla, Maren; Borchert, Lars; Leszczensky, Michael (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn, Berlin

Köster, Sabine (2011): Professionelle Beratung bei Stress im Studium. In: Duriska, Marcia u. a. (Hg.): Rückenwind. Was Studis gegen Stress tun können. Karlsruher Institut für Technologie (KIT). Karlsruhe, S. 30–33

Metzger, Christiane; Schulmeister, Rolf (2011): Die tatsächliche Workload im Bachelorstudium. Eine empirische Untersuchung durch Zeitbudget-Analysen. In: Nickel, Sigrun (Hg.): Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung. Arbeitspapier Nr. 148. Centrum für Hochschulentwicklung (CHE). Gütersloh, S. 68–78

Middendorff, Elke (2011): Studienbelastung im Bachelorstudium – alles nur gefühlt? In: Duriska, Marcia u. a. (Hg.): Rückenwind. Was Studis gegen Stress tun können. Karlsruher Institut für Technologie (KIT). Karlsruhe, 42–45

Multrus, Frank (2011): Belastungen im Studium bei Bachelor-Studierenden. In: Duriska, Marcia u. a. (Hg.): Rückenwind. Was Studis gegen Stress tun können. Karlsruher Institut für Technologie (KIT). Karlsruhe, S. 50–53

Multrus, Frank (2012): Forschung und Praxis im Studium. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn, Berlin

Ogbeide, Godwin-Charles (2006): Employability Skills and Student's Self-Perceived Competence for Careers in the Hospitality Industry. Dissertation. University of Missouri-Columbia. Columbia, Missouri

Ramm, Michael; Multrus, Frank; Bargel, Tino (2011): Studiensituation und studentische Orientierungen. 11. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Langfassung. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn, Berlin

Simeaner, Hans; Ramm, Michael; Kolbert-Ramm, Christa (Hg.) (2010): Datenalmanach: Studierendensurvey 1993 - 2010. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 59. Arbeitsgruppe Hochschulforschung, Universität Konstanz. Konstanz

Schulmeister, Rolf; Metzger, Christiane (Hg.) (2011): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Münster

Wiarda, Jan-Martin (2011): Ach, dieser Stress. In: Die ZEIT, Nr. 20, S. 71–72

Anschrift der Verfasser:

Tino Bargel
Honorarmitarbeiter der Arbeitsgruppe Hochschulforschung
Universität Konstanz
Universitätsstraße 10
78464 Konstanz
E-Mail: Tino.Bargel@uni-konstanz.de

Dr. Michael Ramm
Ko-Projektleiter des Studierendensurveys
Arbeitsgruppe Hochschulforschung
Universität Konstanz
Universitätsstraße 10
78464 Konstanz
E-Mail: Michael.Ramm@uni-konstanz.de

Dr. Frank Multrus
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Arbeitsgruppe Hochschulforschung
Universität Konstanz
Universitätsstraße 10
78464 Konstanz
E-Mail: Frank.Multrus@uni-konstanz.de