

Studienbedingungen und Studienorganisation als Determinanten der Studiendauer in der Erziehungswissenschaft Bewertungen und Reaktionen von Diplom- und Magisterstudenten an der Freien Universität Berlin¹

Peter Hübner †, Einhard Rau

Ergebnisse der Hochschulforschung zeichnen ein differenziertes Bild der Studienbedingungen und der Studiensituation deutscher Studierender, das nicht zuletzt durch eine große Vielfalt individueller Möglichkeiten der Studiengestaltung gekennzeichnet ist. Insbesondere wird in diesem Zusammenhang auf eine steigende Zahl faktisch Teilzeitstudierender verwiesen.

Im vorliegenden Beitrag gehen wir am Beispiel von Studierenden der Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin universitätsexternen Ursachen einer Studienzeitverlängerung, in erster Linie Bedingungen der Studienorganisation, und Vermutungen zum (informellen) Teilzeitstudium nach. Wir werden zeigen, dass ein Zusammenhang von sozialer Lage der Studierenden und ihrer Studienorganisation besteht, dass sozio-ökonomisch benachteiligte Studierende weiterhin am stärksten von universitätsexternen Ursachen verlängerter Studiendauer betroffen sind. Wir plädieren für eine differenzierte, auch disziplinübergreifende Analyse der Friktionen gegenwärtiger Studienorganisation und für deren Kenntnisnahme bei der Reform des Studiums in der Massenuniversität.

Einleitung

Im Kontext der schon seit mehr als 10 Jahren wieder intensiv geführten Diskussion um Funktion und Gestalt der Universität werden immer auch wieder Probleme langer Studienzeiten und des hohen Altersdurchschnitts der Absolventen bundesdeutscher Universitäten herausgestellt und im internationalen Vergleich als Beleg, zumindest aber als Indiz, einer wenig effizienten Aufgabenerfüllung der Universität interpretiert (vgl. *Wissenschaftsrat 2001*). Plädoyers für eine differenzierte Betrachtung der Ursachen verlän-

¹ Eine erste Fassung dieses Beitrages wurde gemeinsam mit Prof. Dr. Peter Hübner erstellt. Peter Hübner verstarb am 11.4.2002. Ich möchte den Beitrag seinem Andenken widmen. Für die Endfassung zeichne ich verantwortlich (Einhard Rau).

gerter Studienzeiten bleiben in diesem Zusammenhang meist ungehört. Dies erstaunt auch deshalb, weil die Hochschulforschung schon seit langem auf ein verändertes Studienverhalten, differenzierte Studienmotive und eine individualisierte Studienorganisation „neuer“ Studierender hingewiesen hat (*Liebau 1981; Kellermann 1986; Huber 1987*).

Diese Forschungsergebnisse widerlegen nicht die Fakten im Blick auf Studienzeiten und Abschlussalter. Wir meinen aber, dass die für große Teile der Studentenschaft veränderten Studienbedingungen sachgerecht diskutiert und bei den Bemühungen um eine Lösung der daraus resultierenden Probleme berücksichtigt werden sollten.

1 Studierende der Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin

Den seriösen Beobachtern des bundesdeutschen Hochschulsystems ist das veränderte Studienverhalten seit längerem geläufig. Dies gilt auch für den vergleichsweise hohen Altersdurchschnitt der Absolventen bundesdeutscher Studiengänge. Der Wissenschaftsrat verweist hierzu z.B. auf universitätsinterne und universitätsexterne Ursachen der Verlängerung des Studiums (*Wissenschaftsrat 2001*). „Soziale Umstände, in denen sich die Studierenden befinden“, regionale Differenzen zwischen dem „Ruhrgebiet und München“ etwa, auch die „Entwicklung des Arbeitsmarktes“ und der Erwerb „zusätzlicher Schlüsselqualifikationen“ werden als „außerhalb der Hochschule liegende Ursachen“ für die Länge des Studiums identifiziert. „Interne Ursachen“ werden als Organisationsmängel, Betreuungsdefizite, Qualitätsmängel der Lehre, mangelnde Abstimmung von Studienangeboten und Prüfungsanforderungen sowie als „unterschiedlich ausgeprägte Fachkulturen und fehlende Kompatibilität zwischen den Anforderungen einerseits und der Realisierungsmöglichkeit im Studium andererseits“ (*Wissenschaftsrat 2001, S.20*) beschrieben. Gleichzeitig wird festgehalten, dass wegen unzulänglicher Datenlage den Vermutungen eines Zusammenhangs von sozialer Herkunft der Studierenden und verlängerter Studiendauer nicht nachgegangen werden kann. „Auch die These, dass vermehrtes Teilzeitstudium zu Studienzeitverlängerungen führt, kann statistisch derzeit nicht untermauert werden“ (*Wissenschaftsrat 2001, S.21*).

Zumindest für ein Studienfach der Freien Universität Berlin (FU) präsentieren wir Informationen, welche die Bedeutsamkeit sowohl der universitätsinternen als auch der universitätsexternen Ursachen der Studienzeitverlängerung, aber eben auch Zusammenhänge von sozialer Herkunft und Studiendauer deutlich machen. Diese Informationen basieren auf Ergebnissen einer Befragung der Diplom- und Magisterstudenten des Studiengangs Erziehungswissenschaft, die im Rahmen der Evaluation des Studiengangs an

der FU im Sommersemester 2000 durchgeführt wurde. Dabei wurden an die Studierenden sowohl des Diplom- als auch des Magisterstudiengangs Erziehungswissenschaft insgesamt 1 366 Fragebögen verschickt. Diese verteilten sich auf die Studiengänge/Studienrichtungen wie folgt:²

Diplom	Erziehungswissenschaft	226	(16,5%)
	Sozialpädagogik	399	(29,2%)
	Erwachsenenbildung	214	(15,7%)
	Kleinkindpädagogik	204	(14,9%)
Magister	Erziehungswissenschaft	323	(23,7%)
Insgesamt		1.366	(100,0%)

In der Befragung haben sich die Studierenden, die in der Studierendenstatistik mit „Diplom Erziehungswissenschaft“ geführt werden, dem von ihnen studierten Schwerpunkt zugeordnet. Insgesamt 565 Studierende (= 41,4%) haben den Fragebogen zurückgesandt.

Der Rücklauf verteilt sich auf die Studiengänge/Studienrichtungen wie folgt:

Diplom	Sozialpädagogik	210	(37,2%)
	Erwachsenenbildung	121	(21,4%)
	Kleinkindpädagogik	120	(21,2%)
Magister	Erziehungswissenschaft	100	(17,7%)
Ohne Angaben		14	(2,5%)
Insgesamt		565	(100,0%)

Die Repräsentativität des Rücklaufs hinsichtlich der Studienschwerpunkte ist wegen der skizzierten veränderten Einschreibungsmodalitäten der Studierenden nicht exakt zu er-

² Zu den quantitativen Besetzungen der Studienschwerpunkte des Diplomstudiengangs muss angemerkt werden, dass die Studierenden des Diplomstudiengangs bis zum Studienjahr 1993 für das Fach **Erziehungswissenschaft** zugelassen wurden. Die Differenzierung nach Studienschwerpunkten erfolgte erst nach dem Vordiplom. Die Studierendenstatistik der FU führt die noch eingeschriebenen Studierenden dieser Gruppe weiterhin als **Erziehungswissenschaftler**. Eine Differenzierung nach Studienschwerpunkten (Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung, Kleinkindpädagogik) erfolgte mit der Zulassung zum Studienjahr 1993. Seitdem weist die Statistik sowohl Studierende der Erziehungswissenschaft (die faktisch einen Studienschwerpunkt studieren) als auch für die einzelnen Schwerpunkte aus. Dies erschwert verschiedentlich eine angemessen differenzierte Betrachtung der unterschiedlichen Studienschwerpunkte.

mitteln. Zumindest die Studierenden des Magisterstudiengangs sind allerdings geringfügig unterrepräsentiert.

Wir präsentieren und kommentieren im folgenden wesentlich die Daten, die sich auf „soziale Umstände“ (Lebenssituation, Zeitbudget, Studienfinanzierung), „soziale Unterschiede“ (Alter, Art der Hochschulzugangsberechtigung, Fächerwahl, Tätigkeiten vor Studienaufnahme) und „soziale Strukturen“ (Schichtzugehörigkeit, Geschlecht), also auf vom Wissenschaftsrat identifizierte „universitätsexterne Ursachen“ verlängerter Studienzeiten beziehen.

1.1 Die Studierenden der Erziehungswissenschaft an der FU Berlin

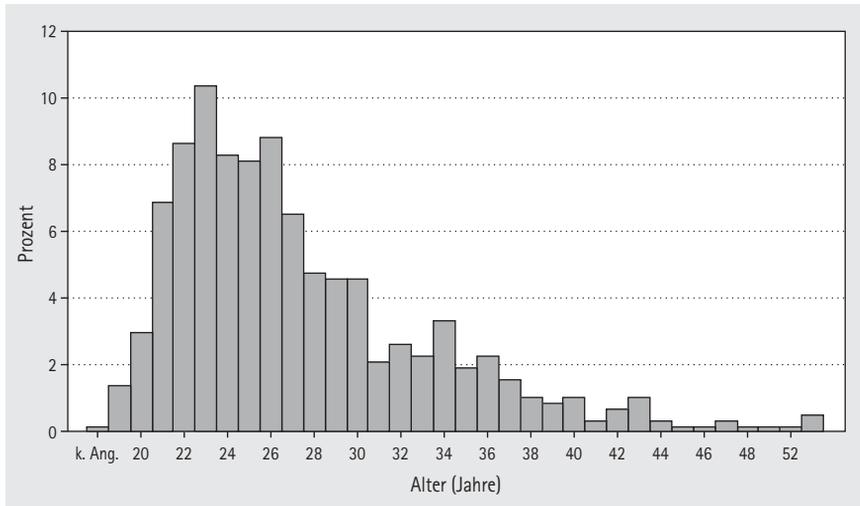
1.1.1 Das Alter

Die erziehungswissenschaftlichen Studiengänge werden überwiegend von Frauen studiert. Überhaupt nur 17,9% in der von uns untersuchten Stichprobe sind Männer, 82,1% aber Frauen. Die weiblichen Studierenden, deren Anteil unter den Studierenden der Studiengänge 77,7% beträgt, sind damit geringfügig überrepräsentiert.

Das Durchschnittsalter der untersuchten Studierendengruppe liegt bei 27,3 Jahren. Es entspricht damit dem Durchschnittsalter der Studierenden der Diplom- und Magisterstudiengänge in der Erziehungswissenschaft an der FU Berlin (vgl. Abbildung 1). Die weiblichen Studierenden sind im Durchschnitt 1,3 Jahre jünger als ihre männlichen Kommilitonen.³

³ Im Studiengang Erziehungswissenschaft der Universitäten Trier und Mainz ist das Durchschnittsalter mit 24,9 Jahren bzw. 24,0 (Wolf/Dennig 1995) um bis zu 3,3 Jahre niedriger als an der FU, an der die Altersspanne der Studierenden zwischen 19 und 52 Jahren liegt. 50% aller Studierenden sind zwischen 21,4 und 33,2 Jahre alt. Sie verteilen sich damit über eine Spanne von fast 12 Jahren.

Abbildung 1: Alter der Studierenden nach Altersgruppen in Jahren (in Prozent)



Diese bemerkenswerte Altersheterogenität ist schon zum Studienbeginn bzw. im 1. Fachsemester vorhanden. Das Durchschnittsalter der Studierenden im 1. Fachsemester beträgt 23,2 Jahre. Es liegt damit um 1,2 Jahre über dem Durchschnittsalter der Studienanfänger in der Bundesrepublik (HIS A5/97). Die bereits am Studienbeginn sehr ausgeprägte Altersheterogenität – die Altersspanne der Studienanfänger liegt zwischen 18 und 50 Jahren – bleibt über alle Studienphasen hinweg bestehen. Standardabweichung und Varianz sind in den drei Studienphasen – Grundstudium (1.–4. Semester), Hauptstudium (5.–9. Semester) und überschrittene Regelstudienzeit (mehr als 10 Fachsemester) – nahezu gleich groß.

1.1.2 Studiendauer

Die Studiendauer in der Erziehungswissenschaft an der FU schwankt in den verschiedenen Prüfungssemestern und zwischen den einzelnen Studienschwerpunkten nicht unerheblich. Insgesamt benötigen die Absolventen des Diplomstudiengangs im Durchschnitt der letzten zwei Jahre etwa 12 Fachsemester bis zum Abschluss der Prüfung. Die Absolventen des Magisterstudiengangs benötigen noch etwas mehr Zeit. Für beide Gruppen kann eine erhebliche Schwankungsbreite der studierten Fachsemester (zwischen sieben und 23) festgestellt werden.

Die mittlere Fachstudiendauer an der FU unterscheidet sich von der für die Erziehungswissenschaften in der Bundesrepublik Deutschland ermittelten nur geringfügig (vgl. *Wissenschaftsrat 2001*). Sie liegt 0,6 Semester, d.h. circa 9 Wochen über dem Gesamtdurchschnitt. Gravierender ist sowohl insgesamt als auch für die FU das Problem des Studienabbruchs. Mit einem „korrigierten Kohortenvergleich“ hat HIS für den „Studienbereich Pädagogik/Sport“ eine Abbrecherquote von „28% der entsprechenden Studienanfänger“ ermittelt (*HIS A5/2002*). Unter Berücksichtigung des „Fächergruppen- bzw. Studienbereichswechsels“ wird für den Studienbereich ein „Schwund“ von 49% ausgewiesen, der durch eine „Zuwanderung“ (Wechsel in den Bereich) von 36% weitgehend kompensiert wird (*HIS A5/2002*). Für die FU ergäbe ein einfacher, unkorrigierter Vergleich der Anfänger- und Absolventenkohorten über den Zeitraum der durchschnittlichen Studiendauer (ca. 6 Jahre) eine deutlich höhere Abbrecherquote.

1.1.3 Studienwahl und Studienverhalten

Hinter den vergleichsweise langen Studienzeiten und dem hohen Alter bei Studienabschluss der Studierenden des Studiengangs an der FU vermuten wir Besonderheiten in der Bildungs- und Studienbiographie der betroffenen Studierenden.

Diesen Vermutungen nachgehend untersuchten wir mögliche Einflüsse beim Übergang vom Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung zum Studienbeginn. Hierzu gehören der Abschluss einer Berufsausbildung vor Aufnahme des Studiums, eine vorherige Berufstätigkeit, der Zugang zum Studium über andere Wege als über das Abitur, aber auch Fachwechsel, Zweitstudium u.ä. (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1: Studienstatus der Studierenden der Erziehungswissenschaft

	Häufigkeit	Prozent
Erststudium	339	60,9%
Zweitstudium	31	5,6%
Fachwechsler	123	22,1%
Aufbau-, Ergänzungsstudium	4	0,7%
Wiederaufnahme eines unterbrochenen Studiums	60	10,8%
Insgesamt	557	100,0%

Nur 60,9% der von uns untersuchten Studierenden sind damit im Erststudium eingeschrieben. 5,6% Prozent haben zunächst ein anderes Studium abgeschlossen, bevor sie mit dem der Erziehungswissenschaft begonnen haben. Der Anteil der Fachwechsler liegt mit 22,1% geringfügig höher als beim Durchschnitt der deutschen Studierenden mit 20% (*Deutsches Studentenwerk 2001*). Knapp 1% studiert gegenwärtig Erziehungswissenschaft als Aufbau- bzw. als Ergänzungsstudium. 10,8% setzen ihr Studium nach einer mehr oder weniger langen Unterbrechung fort. Die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks weist für den Studienbereich in der Bundesrepublik insgesamt für diese Gruppe eine deutlich höhere Quote von 21% aus (*Deutsches Studentenwerk 2001*). Die „Zuwanderungsquote“ ist allerdings etwas geringer als die von HIS für die Bundesrepublik und den „Studienbereich Pädagogik/Sport“ insgesamt ermittelte Quote (vgl. *HIS A5/2002*).

Von der HIS GmbH bzw. an den Universitäten Mainz und Trier erhobene Daten weisen keine gravierenden Differenzen zu den für die Freie Universität beschriebenen Sachverhalten auf (vgl. *HIS 1993, Schenk 1995*).

Vor der Aufnahme des Studiums haben 27,8% der Studierenden unserer Stichprobe eine Berufsausbildung abgeschlossen. Dies ist nahezu identisch mit den bundesrepublikanischen Durchschnittswerten (28%). Selbst unter den Abiturienten besitzen noch 15% eine abgeschlossene Berufsausbildung. Fast 12% aller Studierenden haben eine zum Teil mehrjährige Berufstätigkeit vor Studienbeginn hinter sich. Immerhin 16,5% aller Studierenden haben die Hochschulzugangsberechtigung über den zweiten Bildungsweg erreicht oder sind nach §11 BerlHG (Studium ohne Abitur) zum Studium zugelassen, was nur nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung und einer mindestens vierjährigen Berufstätigkeit möglich ist.

Fasst man alle bisher behandelten Faktoren zusammen und unterwirft man die Altersvarianz in der Gruppe der von uns untersuchten Studierenden einer Regressionsanalyse, dann zeigt sich, dass diese Faktoren zusammen 72% der Altersvarianz erklären (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: Relatives Gewicht bildungsbiographischer Faktoren zur Aufklärung der Altersvarianz

	nichtstandardisierte Koeffizienten	Standardfehler	standardisierte Koeffizienten	Beta	T-Signifikanz
Konstante	16,516	0,401		41,145	0,000
Hochschulzugang	1,643	0,191	0,266	8,589	0,000
berufl. Vorgeschichte	1,071	0,093	0,356	11,540	0,000
Lebenssituation	0,379	0,109	0,088	3,459	0,001
Fachsemester	0,484	0,029	0,417	16,444	0,000
Fachwechsel	0,562	0,037	0,388	15,067	0,000
R ² = 0,720					

Das größte Gewicht hat der Studienfachwechsel. Ihm folgen die berufliche Vorgeschichte und die Art des Hochschulzugangs. Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung an einer allgemeinbildenden Schule erworben haben, sind zwangsläufig jünger als jene, die den Zugang über den zweiten Bildungsweg oder gemäß §11 BerIHG erreicht haben. Schließlich hat auch die familiäre Lebenssituation – alleinlebend mit und ohne Kind(er), zusammenlebend mit und ohne Partner – ein bedeutsames Gewicht für die Erklärung der Altersvarianz. Demgegenüber spielt die Zugehörigkeit zu den verschiedenen sozialen Schichten in diesem Kontext keine Rolle. Der Zusammenhang zwischen dem Alter und der Zahl der Fachsemester ist offenkundig.

Wie stark die bildungsbiographische Profile auf den Altersdurchschnitt der Studierenden einwirken, zeigt Abbildung 2. Für den entsprechenden Nachweis haben wir Gruppen von Studierenden mit unterschiedlichen Bildungsbiographien gebildet und miteinander verglichen.

Dabei ist die *erste Gruppe* (Bildungsbiographie 1) dadurch gekennzeichnet, dass ihre Mitglieder unmittelbar nach dem Abitur das erziehungswissenschaftliche Studium aufnehmen.

Die *zweite Gruppe* (Bildungsbiographie 2) hat unmittelbar nach dem Abitur mit dem Studium eines anderen Faches begonnen, ehe die Studierenden zur Erziehungswissenschaft gewechselt haben. Das sind immerhin 27,3% aller von uns untersuchten Studierenden.

Von diesen haben 20% in dem zunächst studierten Fach auch einen Abschluss gemacht. 80% haben das zunächst studierte Fach ohne Abschluss gewechselt. Die durchschnittliche Semesterzahl, die sie in diesem Erststudium absolviert haben, beträgt 3,5 Semester und ist damit fast so lang wie ein Grundstudium. Die von uns ermittelte Quote der Fachwechsler in die Erziehungswissenschaft liegt noch unterhalb der von der HIS GmbH ermittelten Quote, die, allerdings für „Pädagogik und Sport“ erhoben, mit 36% ausgewiesen wird. Nach den Sozialwissenschaften/Sozialwesen und der Geographie mit einer Zuwanderungsquote von bundesweit 39% bzw. 38% erweist sich „Pädagogik/Sport“ als stark frequentiertes „Wechselfach“ (vgl. HIS A5/2002).

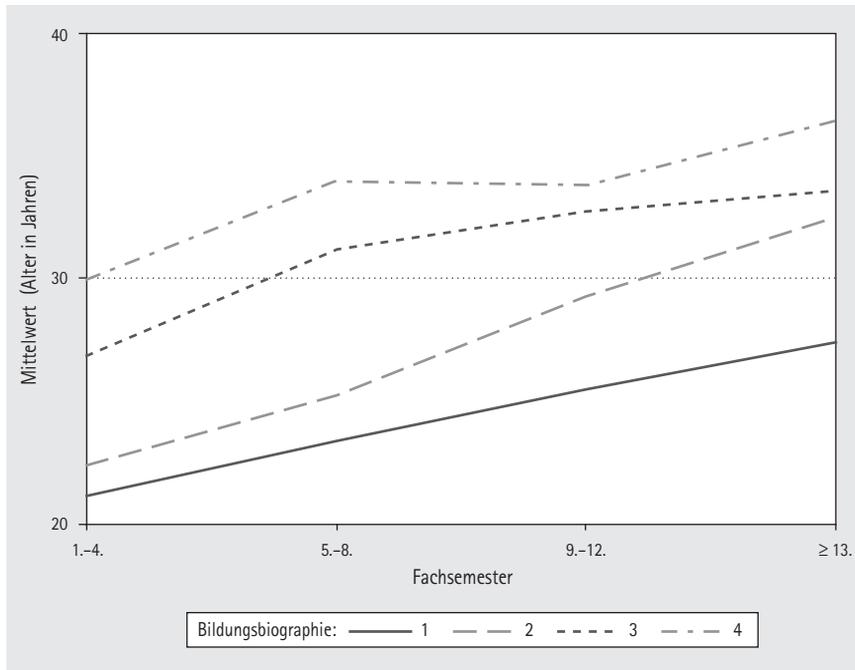
Die *Gruppe drei* (Bildungsbiographie 3) umfasst Studierende, die eine Berufsausbildung und eine zum Teil mehrjährige Erwerbstätigkeit unmittelbar nach dem Abitur und vor Aufnahme ihres Studiums absolviert haben.

In *Gruppe vier* (Bildungsbiographie 4) schließlich sind jene Studierenden zusammengefasst, die eine Berufsausbildung mit anschließender Berufstätigkeit absolviert haben, ehe sie über den Zweiten Bildungsweg oder nach §11 BerlHG die Studienberechtigung erworben haben.

Die Zeit zwischen dem Abschluss der allgemeinbildenden Schule und der Aufnahme des erziehungswissenschaftlichen Studiums – so wird deutlich – kann auf sehr unterschiedliche Weise verlängert werden, zumal dann, wenn Ursachen der Verlängerung kulminieren.

Eine „verzögerte Studienaufnahme“ um knapp zwei Jahre bei mehr als drei Vierteln aller männlichen und immerhin 42% der weiblichen Studierenden (um mehr als zwei Jahre) ermittelt auch die 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Die überraschend lange Verzögerung bei den Studentinnen wird auf Berufsausbildung, Praktika, Auslandsaufenthalte, Sprachausbildung und einer „Unsicherheit über den weiteren Ausbildungsweg“ zurückgeführt (*Deutsches Studentenwerk 2001*). Bei dem hohen Anteil weiblicher Studierender in den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen könnten auch hierin „Alterseffekte“ liegen.

Abbildung 2: Altersdurchschnitt nach Fachsemester und Bildungsbiographie



Angesichts solchermaßen differenzierter bildungsbiographischer Prozesse, die in der Erziehungswissenschaft möglicherweise besonders prononciert sind, in anderen Studiengängen aber auch vorgefunden werden können, sollte man Abschied von der Vorstellung einer „normalen Bildungsbiographie“ Studierender, insbesondere vom unmittelbaren Übergang vom Abitur in ein erstes und einziges Studium nehmen. Die Prozesse selbst sind differenziert und keineswegs homogen. Alle „Umwege“ verbrauchen Lebenszeit. Der damit verbundene Gewinn an Lebenserfahrung wird bei Effizienzüberlegungen meist nicht berücksichtigt. Versuche, diese Umwege zu versperren, könnten zu einem „akzeptablen“ Eintrittsalter ins Studium führen. Auf diese Weise würde man – ceteris paribus – allerdings auch fast die Hälfte der Studienanfänger verlieren.

1.1.4 Soziale Schicht

Aus den Angaben zur Schulbildung und zum Beruf beider Elternteile haben wir eine vierstufige Skala zur sozialen Schicht gebildet und die Zuordnung der Studierenden zu einer dieser Schichten vorgenommen:

Soziale Schicht 1: Akademisch ausgebildete Selbständige, höhere Beamte und leitende Angestellte

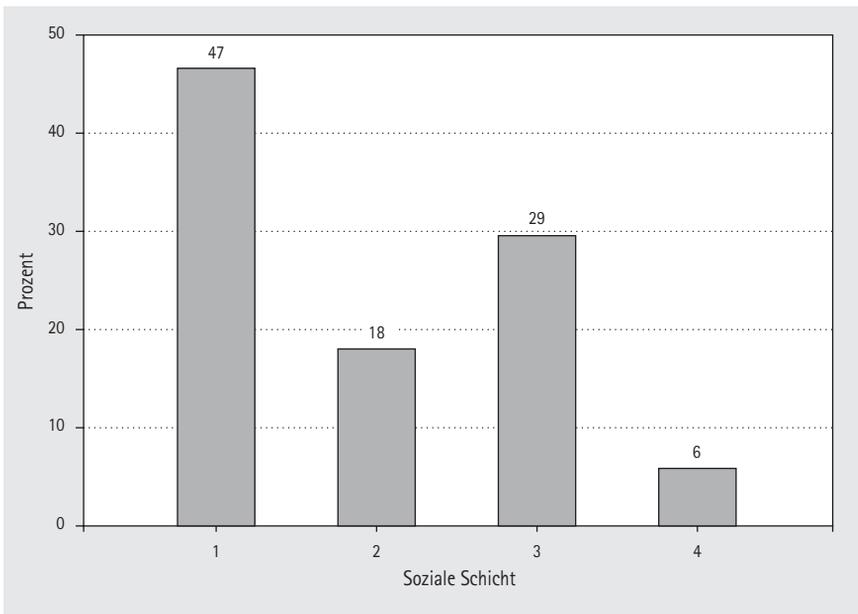
Soziale Schicht 2: Mittlere und kleine Selbständige, Beamte im mittleren Dienst, mittlere Angestellte ohne akademische Ausbildung

Soziale Schicht 3: Einfache Beamte, einfache Angestellte, Facharbeiter ohne akademische Ausbildung

Soziale Schicht 4: Ungelernte und angelernte Arbeiter ohne akademische Ausbildung.

Die Verteilung der Studierenden unserer Stichprobe auf die sozialen Schichten ist in Abbildung 3 dargestellt:

Abbildung 3: Soziale Schichtzugehörigkeit



Es überrascht nicht, dass die Schichtzugehörigkeit einen nicht unbedeutenden Einfluss auf die Art des Zugangs zum erziehungswissenschaftlichen Studium an der FU hat (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3: Art des Hochschulzugangs nach Schichtzugehörigkeit

	Soziale Schicht 1	Soziale Schicht 2	Soziale Schicht 3	Soziale Schicht 4	Insgesamt
Abitur	219 (88%)	80 (82,5%)	116 (73,9%)	20 (62,5%)	435 (81,3%)
Zweiter Bildungsweg	23 (9,2%)	15 (15,5%)	39 (24,8%)	12 (37,5%)	89 (16,6%)
Fachhochschulreife	7 (2,8%)	2 (2,1%)	2 (1,3%)	–	11 (2,1%)
Insgesamt	249 (46,5%)	97 (18,1%)	157 (29,3%)	32 (6,0%)	535 (100%)

Der Zusammenhang zwischen der Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht und der Art des Hochschulzugangs wird deutlich. Darüber hinaus zeigen unsere Daten, dass Studierende aus der ersten sozialen Schicht um bis zu 2,5 Jahre jünger sind als diejenigen aus den sozialen Schichten 3 und 4.

Auch Tätigkeiten vor dem Studienbeginn differenzieren die Studierenden entlang ihrer Schichtzugehörigkeit. Haben in den beiden oberen sozialen Schichten 9–10% vor Aufnahme des Studiums eine Berufsausbildung und eine zum Teil mehrjährige Berufstätigkeit absolviert, so sind es in der dritten 3 doppelte (19,6%) und in der vierten sozialen Schicht fast vier Mal so viele (37,5%). Es gibt also eine Reihe von sachlichen Gründen, welche die Altersverteilung der Studierenden der Erziehungswissenschaft plausibel machen.

Im vorliegenden Zusammenhang überrascht es dann auch nicht, dass hinsichtlich der Finanzierung von Lebensunterhalt und Studium der Einfluss der sozialen Schicht ebenfalls deutlich wird. Wesentlich drei Finanzierungsquellen, nämlich die finanzielle Unterstützung durch die Eltern, durch öffentliche Mittel sowie die eigene Erwerbstätigkeit werden von den Studierenden als „sehr wichtig“ für die Deckung ihres Lebensunterhalts bezeichnet. In der folgenden Tabelle ist die Bedeutsamkeit dieser drei Quellen und deren Kombinationen ausgewiesen.

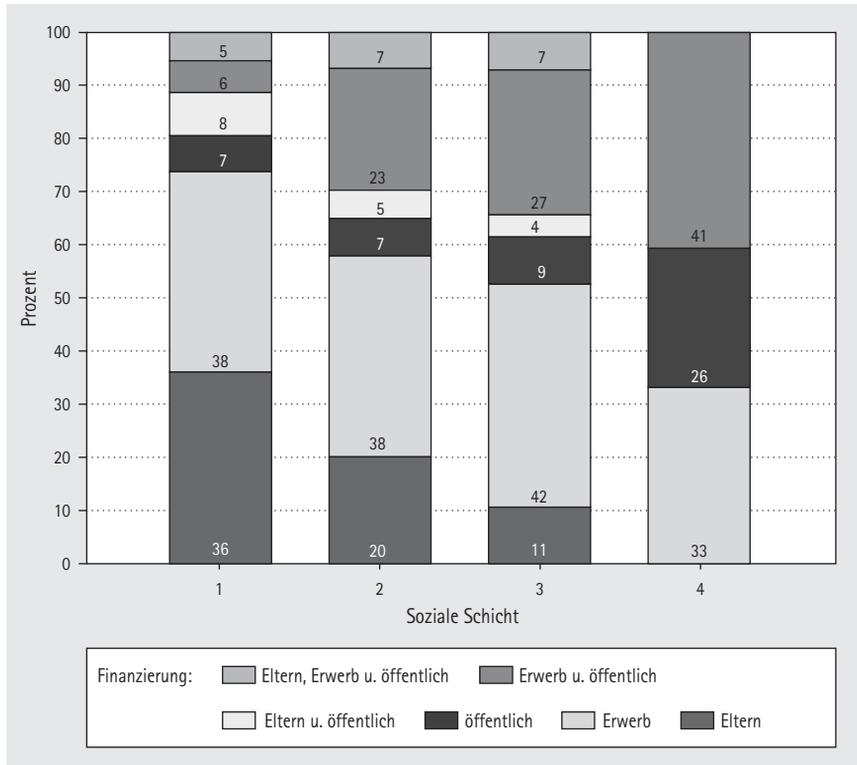
Tabelle 4: Wichtigste Finanzierungsquellen der Studierenden

Finanzierungsquelle	Häufigkeit	Prozent
Eltern	61	10,9%
Öffentliche Mittel	10	1,8%
Erwerbstätigkeit	69	12,3%
Erwerb und öffentliche Mittel	61	10,9%
Erwerb und Eltern	206	36,8%
Eltern und öffentliche Mittel	38	6,8%
Eltern, Erwerb und öff. Mittel	115	20,5%
Insgesamt	560	100,0%

Der hohe Stellenwert der eigenen Erwerbstätigkeit als Quelle der Studienfinanzierung sagt noch nichts über die Konsumierung der erworbenen Mittel aus. Wir wissen z.B. recht wenig über das tatsächliche Ausmaß, in dem Studierende zur Erwerbstätigkeit gezwungen sind, um ihre Existenz sichern zu können. Wir können aber zeigen, dass Zusammenhänge zwischen Erwerbstätigkeit, Lebenssituation und Studiensituation bestehen, die nicht zuletzt auch Auswirkungen sowohl auf die Studienorganisation als auch auf den Studienerfolg haben. Auch wenn wegen der je eigenen Kategorisierungen und Operationalisierungen der Art und des Umfangs der Studienfinanzierung, insbesondere der Erwerbstätigkeit, ein Vergleich mit bundesdeutschen Daten, wie sie das Deutsche Studentenwerk präsentiert, schwierig ist, kann man davon ausgehen, dass Studierende der Erziehungswissenschaft an der FU in höherem Maße als der durchschnittliche deutsche Studierende auf ein eigenes Erwerbseinkommen zur Studienfinanzierung angewiesen sind. Im Vergleich mit Kommilitonen des gleichen Fachs an vergleichbaren (Großstadt-) Universitäten verschwinden diese Differenzen allerdings (vgl. z.B. HIS A7/99).

Mit Blick auf die Schichtzugehörigkeit stellt sich die Finanzierungssituation der Studierenden der Erziehungswissenschaft an der FU wie in Abbildung 4 dar.

Abbildung 4: Soziale Schicht und Finanzierung



Der Anteil der Studierenden, die vorwiegend von elterlicher Unterstützung leben, nimmt mit sinkender sozialer Schicht ab, während der Anteil derjenigen, die vorwiegend von Erwerb und öffentlicher Unterstützung leben, gegenläufig zunimmt. Der Teil der Studierenden, die vorwiegend vom eigenen Erwerb leben, ist in allen sozialen Schichten relativ hoch, er bewegt sich zwischen 33 und 42%. Die Unterschiede erscheinen hier zunächst wenig dramatisch. Fasst man jedoch die Finanzierungsquellen „Erwerb“ sowie „Erwerb und öffentlich“ zusammen, dann werden die Unterschiede viel deutlicher. 74% (33%+ 41%) aller Studierenden in der vierten sozialen Schicht und 69% (42%+ 27%) in der dritten sozialen Schicht finanzieren sich entweder allein durch eigene Erwerbstätigkeit oder durch eine Kombination von eigener Erwerbstätigkeit und öffentlichen Zuwendungen. In der ersten und zweiten sozialen Schicht sind es hingegen 44% (38% + 6%) bzw. 61% (38% + 23%).

1.1.5 Familiäre Lebenssituation

Alter und Studiendauer hängen mit der familialen Lebenssituation der Studierenden zusammen. In unserer Erhebung haben wir für die Beschreibung der Lebenssituation neben der Bedeutsamkeit unterschiedlicher Finanzierungsquellen für das Studium auch die Wohnsituation erfasst.

Tabelle 5: Wohnsituation der Studierenden der Erziehungswissenschaft

Wohnsituation	Häufigkeit	Prozent
allein lebend	149	27,1 %
mit Partner	195	35,4 %
bei den Eltern	100	18,2 %
mit Partner und Kindern	40	7,3 %
allein mit Kindern	66	12,0 %
Insgesamt	550	100,0 %

Wenn die 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks den Anteil der Studierenden mit Kindern im Bundesdurchschnitt mit 6,7% ausweist, dann wird auch hier deutlich, dass die Studierenden der Erziehungswissenschaft an der FU, von denen knapp 20% mit Kindern leben, sich erheblich vom „Normalstudierenden“ unterscheiden.

Die bislang präsentierten Sozialdaten der Studierenden unserer Untersuchungsgruppe machen deutlich, dass sich diese vom durchschnittlichen Universitätsstudenten in der Bundesrepublik Deutschland, wie er zuletzt in der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes charakterisiert wurde, nicht unbeträchtlich unterscheiden (vgl. *Deutsches Studentenwerk 2001*). Allerdings scheinen diese Unterschiede eher dem Studienfach (Erziehungswissenschaft) als der Universität geschuldet. Im Vergleich zum Durchschnitt der deutschen Studierenden sind die Studierenden der Erziehungswissenschaft an der FU fast drei Jahre älter (24,7 Jahre vs. 27,3 Jahre), haben fast doppelt so häufig das Studienfach gewechselt (22% vs. 39,1%) und verfügen in einem höheren Maße über eine abgeschlossene Berufsausbildung (20% vs. 27,8%).

Der Vergleich der sozialen Herkunft ist deshalb erschwert, weil die Konstruktionsprinzipien von sozialer Schicht, wie sie einerseits vom Studentenwerk, andererseits von uns zugrundegelegt wurden, verschieden sind. Das Studentenwerk ermittelt in zwei „unte-

ren Schichten" („niedrig" und „mittel") 30% Studierende der Fächergruppe „Sozialwissenschaft, Psychologie und Pädagogik", für zwei „obere Schichten" („gehoben" und „hoch") 37%. Die Studierenden unserer Untersuchungsgruppe weichen davon z.T. erheblich ab (vgl. Abbildung 3).

Kompatibel sind demgegenüber die Zusammenhänge zwischen sozialer Schicht und Faktoren der Studienorganisation (z.B. Hochschulzugang, Art der Studienfinanzierung). Je höher die soziale Schicht, der ein Studierender zugeordnet wird, desto größer ist der Anteil der Studierenden mit einer traditionellen Hochschulzugangsberechtigung (Abitur). Je niedriger andererseits die soziale Schicht, desto höher ist der Anteil der Studierenden, der auf umfangreiche Erwerbsarbeit zur Finanzierung ihres Studiums angewiesen ist.

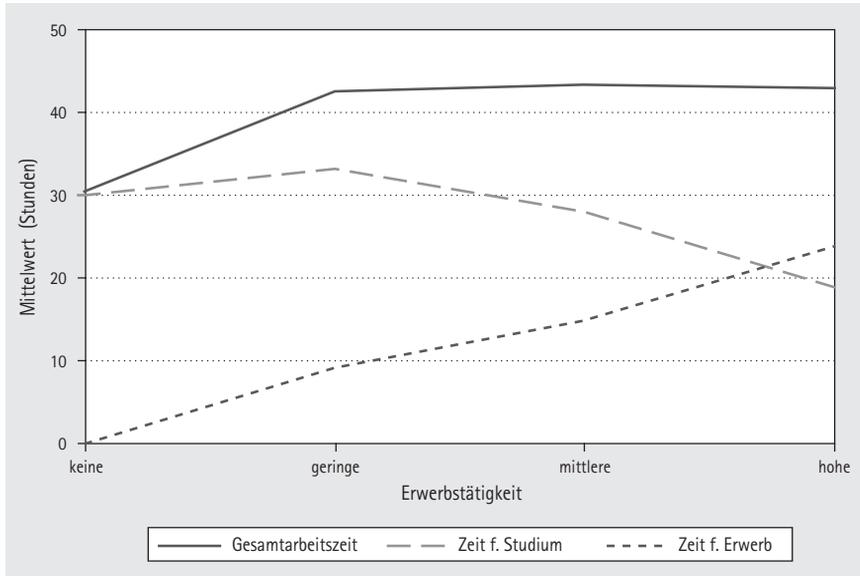
2. Studienorganisation

2.1 Studentische Zeitbudgets

Haben wir bislang Faktoren vorgestellt, die das vergleichsweise hohe Durchschnittsalter der Studierenden der Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin – zumindest partiell – erklären, so sollen im folgenden Aspekte studentischer Studienorganisation vorgestellt werden, die auf Ursachen verlängerter Studiendauer hindeuten. Wir wollen studentische Zeitbudgets präsentieren und zeigen, dass diese von den Lebens- und Studienbedingungen der Studierenden abhängig sind. Zumindest für die Studierenden der Erziehungswissenschaft an der FU soll damit ein bestehender Zusammenhang zwischen Studienorganisation (Teilzeitstudium) und Studienzeitverlängerung aufgezeigt werden.

Abbildung 5 auf der folgenden Seite zeigt – entsprechend der Angaben der von uns befragten Studierenden – die wöchentliche Gesamtarbeitszeit während der Vorlesungszeit sowie deren Aufteilung auf Zeitaufwendungen für das Studium einerseits und Erwerbstätigkeit andererseits. Eine Differenzierung nach dem Aufwand für Erwerbstätigkeit in der Vorlesungswoche („keine", „geringe" = bis zu 7 Std., „mittlere" = bis zu 15 Std. und „hohe" = mehr als 15 Std.) verdeutlicht den Zusammenhang zwischen dem jeweiligen Zeitaufwand für Studium und Erwerbstätigkeit.

Abbildung 5: Zeitaufwand für Studium, Erwerbstätigkeit und Relation zur Gesamtarbeitszeit

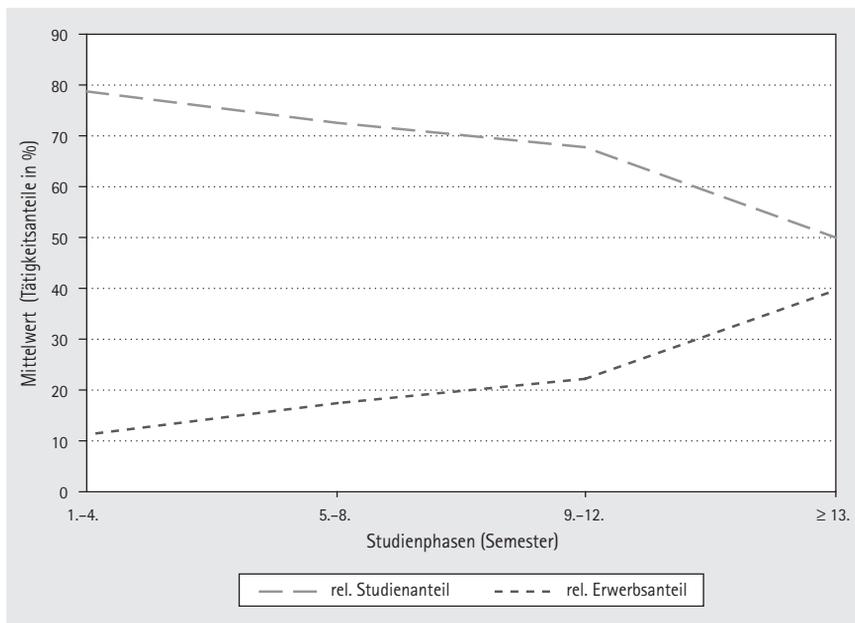


Im Mittel beträgt die Gesamtarbeitszeit der befragten Studierenden 39,97 Std./Woche, von denen durchschnittlich 27,17 Std. auf Studententätigkeit und 11,79 Std. auf Erwerbstätigkeit entfallen. Dabei streuen die zeitlichen Aufwendungen für die verschiedenen Tätigkeiten beträchtlich. 29,2% der Befragten geben an, während der Vorlesungszeit keiner Erwerbstätigkeit nachzugehen. Damit ergibt sich für diejenigen, die einer Erwerbstätigkeit nachgehen, ein durchschnittlicher Zeitaufwand für die Erwerbstätigkeit von 15,9 Std./Woche. Eine genauere Analyse zeigt, dass 37,9% bis zu 15 Std./Woche, 32,2% bis zu 40 Std./Woche erwerbstätig sind. Die 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks ermittelte unter allen deutschen Studierenden 65%, die während der Vorlesungszeit einer Erwerbstätigkeit von durchschnittlich 13,9 Std./Woche nachgehen. Gleichzeitig wird gezeigt, dass die Quote der Erwerbstätigen sehr stark von der Fächergruppe, dem Hochschulstandort, dem Alter der Studierenden abhängt. Aber auch das Studium in einer Großstadt, ein geringer Reglementierungsgrad eines Studiengangs und ein höheres Alter der Studierenden tragen zu einer signifikant höheren Erwerbstätigkeitsquote unter den Studierenden bei (*Deutsches Studentenwerk 2001; HIS 1993*).⁴

⁴ Vergleichbare Aufwendungen für Erwerbstätigkeit können auch für Österreich nachgewiesen werden (vgl. *Pechar/Wroblewski 2001*).

Aufschlussreich ist der inverse Zusammenhang von Aufwand für Erwerbstätigkeit einerseits und aktiver Studienzeit andererseits. Die der Erwerbstätigkeit gewidmete Zeit nimmt, wie auch die Daten der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks zeigen, im Verlauf des Studiums zum Teil beträchtlich zu, die dem Studium gewidmete Zeit beträchtlich ab. Während des Grundstudiums beträgt die in Erwerbstätigkeit investierte Zeit im Durchschnitt 8,6 Stunden, im Hauptstudium 11 Stunden, zwischen dem 9. und 13. Semester 15 Stunden und jenseits des 13. Semesters durchschnittlich 18 Stunden wöchentlich. Während im Grundstudium (Phase 1) durchschnittlich noch knapp 80% der gesamten Arbeitszeit für das Studium und etwas mehr als 20% für die Erwerbstätigkeit aufgewendet werden, sind es im Hauptstudium (Phase 2) noch 74% für das Studium und 26% für die Erwerbstätigkeit. Vom 9. bis zum 13. Semester (Phase 3) beträgt das Verhältnis nur noch 61% zu 39% und jenseits des 13. Semesters (Phase 4) noch 55% zu 45% für Studium bzw. Erwerbstätigkeit (vgl. Abbildung 6).

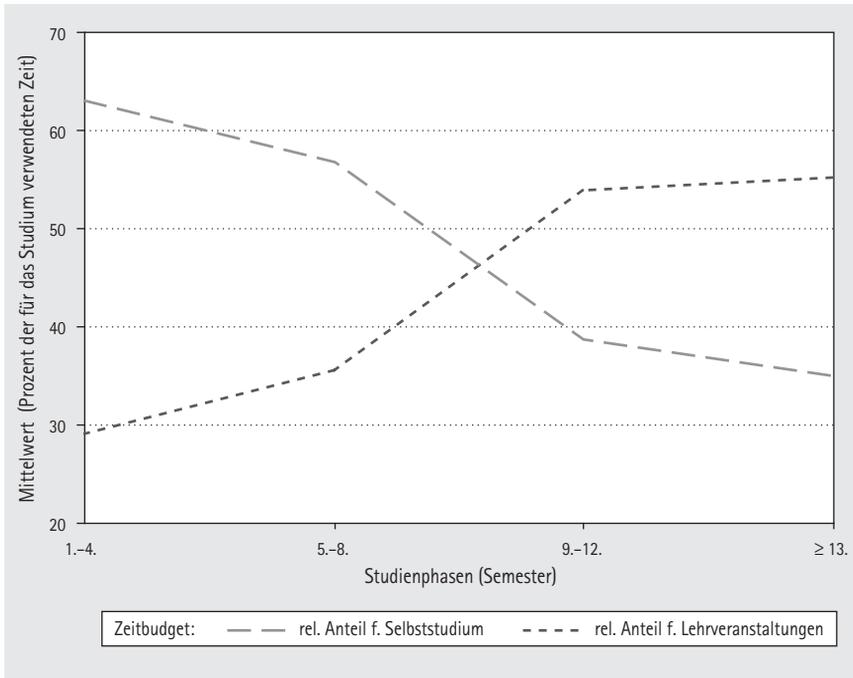
Abbildung 6: Relative Tätigkeitsanteile für Studium und Erwerb in Abhängigkeit vom Fachsemester



Die Zeit, die im Durchschnitt für das Studium (Lehrveranstaltungen und Selbststudium) wöchentlich aufgewendet wird, liegt zwischen 19 und 33 Stunden. Zwischen erwerbstätigen und nicht erwerbstätigen Studierenden liegt die Differenz der durchschnittlich für das Studium verwendeten Zeit zwischen 9 und 14 Stunden wöchentlich. Im Durchschnitt werden damit noch nicht einmal während des Grundstudiums Vorlesungen und Seminare in dem von der Studienordnung geforderten Umfang von 20 Semesterwochenstunden (SWS) besucht. Bis zum Ende der Regelstudienzeit sinkt dieser Anteil auf 14 SWS ab, um nach dem 13. Semester 8 bis 10 SWS zu erreichen. Auch der durchschnittliche relative Zeitanteil, den Seminare und Vorlesungen an der für das Studium verfügbaren Zeit einnehmen, fällt über die einzelnen Studienphasen von ca. 63% auf 35% ab. Hingegen steigt im selben Zeitraum der Anteil des Selbststudiums von 8,5 Stunden auf 14,7 Stunden an, beträgt in der Grundstudiumsphase zunächst 29,2%, in der Hauptstudiumsphase 35,6%, zwischen dem 9. und 13. Semester 53,7% und nach dem 13. Semester 55,1% der insgesamt für das Studium verfügbaren Zeit. Die Arbeit in studentischen Arbeitsgemeinschaften sowie die gleichzeitige Teilnahme an einem anderen Studiengang fallen kaum ins Gewicht.

Über die einzelnen Studienphasen hinweg nimmt also nicht nur der für das Studium insgesamt verwendete Zeitanteil zu Gunsten der Erwerbstätigkeit ab. Wie Abbildung 7 zeigt, nimmt auch der Zeitanteil für Seminare und Vorlesungen ab, während der für das Selbststudium genutzte Zeitanteil wächst. Am Ende der Regelstudienzeit hat sich das Verhältnis von Selbststudium einerseits sowie Seminaren und Vorlesungen andererseits umgekehrt.

Abbildung 7: Entwicklung des relativen Zeitaufwands für Selbststudium und Besuch von Lehrveranstaltungen



Fasst man die hier dargestellten Befunde zur Zeitverwendung zusammen und geht – plausiblen Argumentationen folgend (vgl. *HIS A4/93 und A8/93; Berning/Schindler/Kunkel 1996*) – davon aus, dass zur Bewältigung eines kontinuierlichen Studiums Studientätigkeiten im Umfang von mindestens 25 Wochenstunden erforderlich sind, dann muss ein beträchtlicher Teil der von uns untersuchten Studierenden als Teilzeitstudenten betrachtet werden.

Im Anschluss an Vorschläge der HIS GmbH (*HIS A4/93 und A8/93*) identifizieren wir vier Gruppen mit unterschiedlichen Zeitbudgets:

1. Vollzeitstudierende mit geringer Erwerbsbelastung (25 Std. und mehr/Woche Zeitaufwand für das Studium, weniger als 15 Std./Woche Erwerbstätigkeit)
2. Vollzeitstudierende mit hoher Erwerbsbelastung (25 Std. und mehr/Woche Studium, mehr als 15 Std./Woche Erwerb)

3. Teilzeitstudierende mit geringer Erwerbsbelastung (weniger als 25 Std./Woche Studium, weniger als 15 Std./Woche Erwerb)
4. Teilzeitstudierende mit hoher Erwerbsbelastung (weniger als 25 Std./Woche Studium, mehr als 15 Std./Woche Erwerb).

39% aller Studierenden (Typ 3 und 4) sind als Teilzeitstudierende zu bezeichnen, 61% als Vollzeitstudierende Typ 1 und 2). Unter den Vollzeitstudierenden haben 27,5% eine hohe Erwerbsbelastung (Typ 2), während es unter den Teilzeitstudierenden 44% (Typ 4) sind. Nur eine Minderheit von 44% (Typ 1) geht einem Vollzeitstudium ohne erhöhte Erwerbsbelastung nach.

Einzelheiten über das Zeitbudget der vier Studierendengruppen in der Erziehungswissenschaft an der FU zeigt Tabelle 6.

Tabelle 6: Zeitbudgets von Gruppen von Studierenden (in Std./pro Semesterwoche)

	Studienzeit	Erwerbszeit	Gesamtzeit	rel. Studienanteil	rel. Erwerbsanteil
Typ 1 (N = 243)					
Mittelwert	33,4	5,9	39,3	86%	14%
Standardabweichung	7,4177	5,777	9,0939		
Typ 2 (N = 92)					
Mittelwert	33,2	24,6	57,8	59%	41%
Standardabweichung	13,9164	17,0315	21,9748		
Typ 3 (N = 120)					
Mittelwert	18,5	5,0	23,5	82%	18%
Standardabweichung	5,5473	5,3476	8,0596		
Typ 4 (N = 95)					
Mittelwert	16,3	22,9	39,2	40%	60%
Standardabweichung	6,9628	8,3822	9,8610		
Insgesamt (N = 550)					
Mittelwert	27,2	11,8	39,0	73%	27%
Standardabweichung	11,4717	12,45	16,097		

Das Deutsche Studentenwerk ermittelt für die Studierenden in der Bundesrepublik einen durchschnittlichen Zeitaufwand für Studium und Erwerbstätigkeit im Umfang von 45 Std./Woche, wobei die zeitlichen Aufwendungen (insbesondere nach Fächern) erheblich streuen. Durchschnittlich 36 Std./Woche werden für Präsenz- und Selbststudien aufgewandt, wobei auch hier Streuungen zwischen 30 Std. in den Sozialwissenschaften und 46 Std. in der Medizin ermittelt werden. Für Erwerbstätigkeit werden im Durchschnitt 8,4 Std./Woche aufgewandt. Für die tatsächlich Erwerbstätigen (65%) ergibt sich ein Aufwand von durchschnittlich 13,9 Std. pro Woche, der wiederum beträchtlich, nämlich von „bis zu vier Stunden“ bis „mehr als 20 Stunden“, streut. Fächergruppe, „Reglementierungsgrad“ des Studiengangs, Zahl der Hochschulsemeister und das Alter werden als Einflussgrößen für den Umfang der Erwerbstätigkeit angesehen (*Deutsches Studentenwerk 2001*). Der Vergleich mit den entsprechenden Daten für den erziehungswissenschaftlichen Studiengang an der FU zeigt, dass der Zeitaufwand für das Studium mit 27,2 Std./Woche unter dem Bundesdurchschnitt der Sozialwissenschaftler liegt und für die tatsächlich Erwerbstätigen sich ein durchschnittlicher Aufwand von 15,8 Std./Woche für Erwerbstätigkeit und eine Gesamtarbeitszeit von 39 Std./Woche für den Durchschnitt der Erziehungswissenschaftler ergibt.

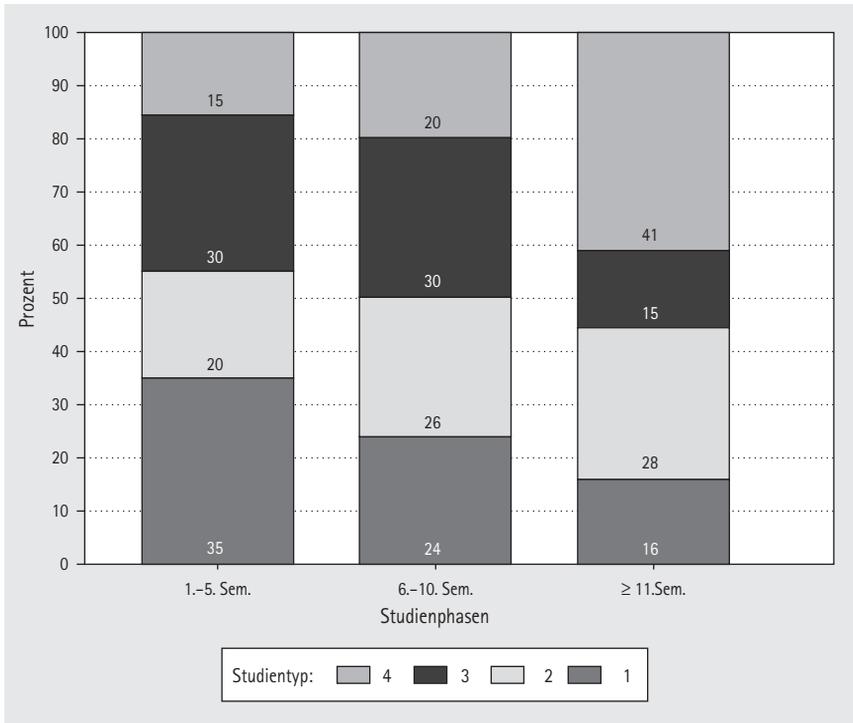
Die hier angedeuteten Unterschiede werden verschiedentlich spezifischen Effekten („Fachkultur“- bzw. „Großstadteffekt“) zugeschrieben. Daten einer von Grün und Schomburg durchgeführten Absolventenstudie, die sich auf das Studienverhalten bundesdeutscher Hochschulabsolventen des Abschlussjahrgangs 1995 beziehen, konnten zwar Fachkultureffekte, nicht aber Großstadteffekte bestätigen (*Grün/Schomburg 2002*). So streuen die Studienaktivitäten (Präsenz- und Selbststudium) an der FU zwischen 39,7 Std./Woche (Medizin) und 28,5 Std./Woche (Sozialwissenschaften). Die Differenz zwischen den durchschnittlichen Studienaufwendungen an der FU und den Hochschulen des übrigen Bundesgebiets ist demgegenüber insgesamt mit 1,3 Std./Woche sehr gering. Die Studienaufwendungen im Bereich der Sozial- und Geisteswissenschaften sind an der FU um ebenfalls 1,3 Std./Woche geringer als an den Hochschulen des Bundesgebiets. Größere Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der Erwerbstätigkeit. Während für die Bundesrepublik insgesamt ein durchschnittlicher Aufwand für Erwerbstätigkeit von 5,8 Std./Woche ermittelt wird, gehen die Studierenden der FU durchschnittlich 9,7 Std./Woche einer Erwerbstätigkeit nach. Im Bereich der Sozial- und Geisteswissenschaften wird die Differenz nochmals geringfügig größer. 11,3 Std./Woche der FU Studierenden stehen 7,1 Std./Woche für den Durchschnitt der Bundesrepublik gegenüber (vgl. *Grün/Schomburg 2002*).

Unabhängig von der Erwerbsbelastung muss man feststellen, dass für einen größeren Teil der Studierenden schon unter dem Gesichtspunkt des Zeitaufwands das Studium selbst nicht mehr im Zentrum ihres Lebens steht. Dadurch wird, wie Huber bemerkt hat, ein Rollenwandel sichtbar, durch den das Studium aus seiner zentralen Rolle verdrängt erscheint (Huber 1987). Die Möglichkeit, ein Vollzeitstudium mit geringer Erwerbsbelastung zu absolvieren, hängt letztlich von den familiären Lebensbedingungen ab, die sich mit zunehmendem Alter auch verändern. Ob die Studierenden noch in ihrer Herkunftsfamilie leben, ob am Studienort alleine oder mit einem Partner, ob sie Kinder zu versorgen haben und ob sie dabei alleinerziehend sind oder nicht, bestimmt ihre finanzielle Situation und damit sowohl das Ausmaß ihrer Erwerbstätigkeit als auch den zeitlichen Umfang, mit dem sie sich ihrem Studium widmen können.

Unter den Alleinerziehenden mit Kindern ist der Prozentsatz derjenigen, die praktisch ein Teilzeitstudium bei gleichzeitig hoher Erwerbsbelastung absolvieren, mit 35% am höchsten. Nur 6% aus dieser Gruppe können ein Vollzeitstudium mit gleichzeitig hoher Erwerbsbelastung realisieren. Bei der Gruppe der Studierenden, die mit einem Partner zusammenleben und Kinder zu versorgen haben, beträgt der Anteil der Vollzeitstudierenden mit hoher Erwerbsbelastung 25%. In diesen beiden Gruppen ist hingegen der Anteil der Studierenden im Vollzeitstudium mit niedriger Erwerbsbelastung mit 35% bzw. 33% von allen vier Gruppen am niedrigsten. Er beträgt bei den allein oder mit einem Partner ohne Kinder zusammenlebenden Studierenden 46% bzw. 47%, was ein Hinweis darauf ist, dass hohe Erwerbsbelastung bei gleichzeitiger Kinderbetreuung ein Teilzeitstudium am wahrscheinlichsten macht.

Die Struktur des Zeitbudgets ist je nach Studienphase und Alter höchst unterschiedlich. Wir hatten schon bei der Einzelbetrachtung gesehen, dass der durchschnittliche zeitliche Umfang der Erwerbstätigkeit sowohl mit dem Fachsemester als auch mit dem Lebensalter zunimmt, während der Anteil, der für die Studententätigkeit in Anspruch genommen wird, abnimmt (vgl. Abbildung 8).

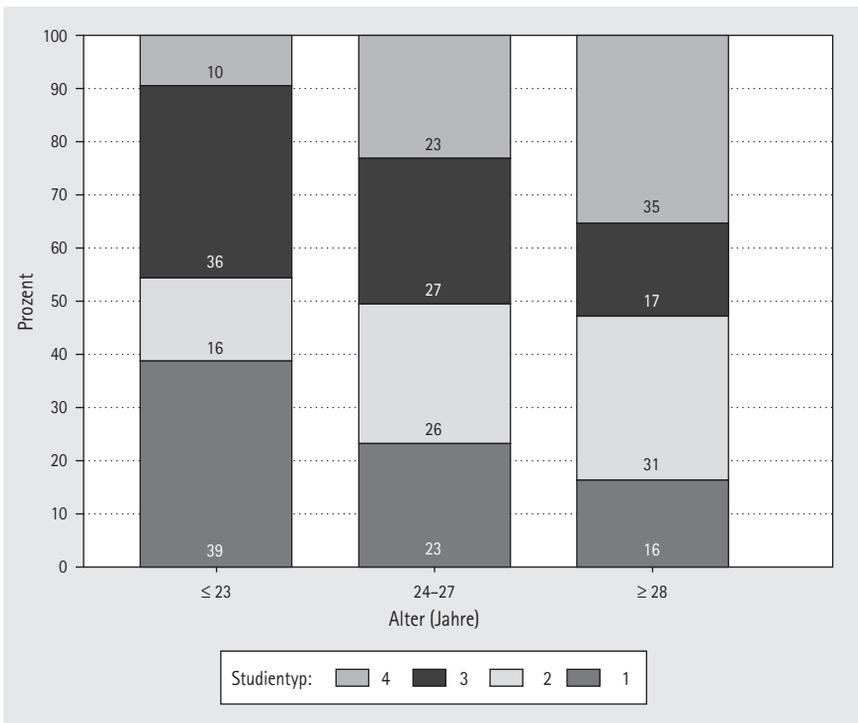
Abbildung 8: Häufigkeiten der Studientypen in den Studienphasen



Die Struktur des Zeitbudgets ist – wie sich schon bei der Einzelbetrachtung gezeigt hat – je nach Studienphase und Lebensalter sehr verschieden. Entspricht das 1. bis 5. Semester in etwa dem Grundstudium und das 6. bis 10. Semester dem Hauptstudium, so ist die Phase nach dem 11. Semester die Prüfungsphase, in die allerdings auch die Gruppe der sogenannten Langzeitstudierenden fällt. Liegt der Anteil der Studierenden im 1. bis 5. Fachsemester, die ein Vollzeitstudium mit nur geringer Erwerbsbelastung absolvieren, noch bei 35%, so sinkt er in der Hauptstudiumsphase auf 24% und erreicht ab dem 11. Fachsemester nur noch 16%. Umgekehrt steigt der Anteil der Teilzeitstudierenden mit hoher Erwerbsbelastung von 15% im Grundstudium über 20% im Hauptstudium auf über 41% nach dem 11. Semester. Der Anteil der Teilzeitstudierenden mit geringer Erwerbsbelastung sinkt von 30% in der ersten und zweiten Studienphase auf 15% in der dritten. Im gleichen Zeitraum steigt der Anteil von Vollzeitstudenten mit hoher Erwerbsbelastung von 20% auf 28%.

Sehr ähnliche, in die gleiche Richtung weisende Verschiebungen zwischen den Typen zeigen sich folgerichtig auch dann, wenn man das Lebensalter berücksichtigt. Auch hier nimmt der Anteil von Vollzeitstudierenden mit dem Lebensalter ab, der Anteil der Teilzeitstudierenden zu. Sowohl bei den Vollzeit- als auch bei den Teilzeitstudierenden nimmt mit dem Lebensalter der Anteil mit hoher Erwerbsbeteiligung zu (vgl. Abbildung 9).

Abbildung 9: Häufigkeit der Studientypen nach Altersgruppen



2.2 Studiensituation

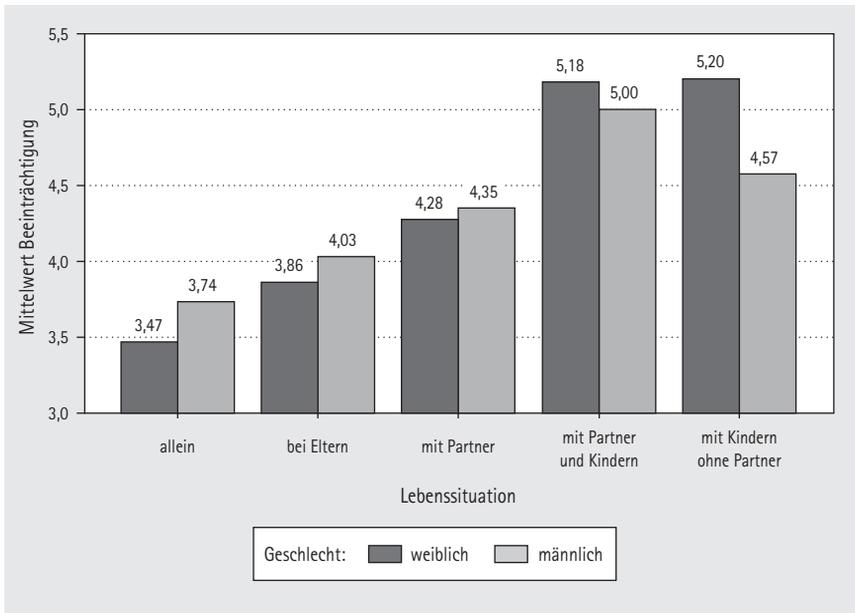
Nach den hier erörterten Befunden ist es nicht überraschend, dass, wie Tabelle 7 zeigt, 51,6% aller Studierenden erklären, sich in ihrer Konzentration auf das Studium stark oder sehr stark beeinträchtigt zu fühlen.

Tabelle 7: Beeinträchtigung des Studiums durch Erwerbstätigkeit und/oder Kinderbetreuung

	Nennungen	Prozent
Ohne Beeinträchtigung	117	20,7 %
Geringe Beeinträchtigung	156	27,7 %
Starke Beeinträchtigung	291	51,6 %
Insgesamt	564	100,0 %

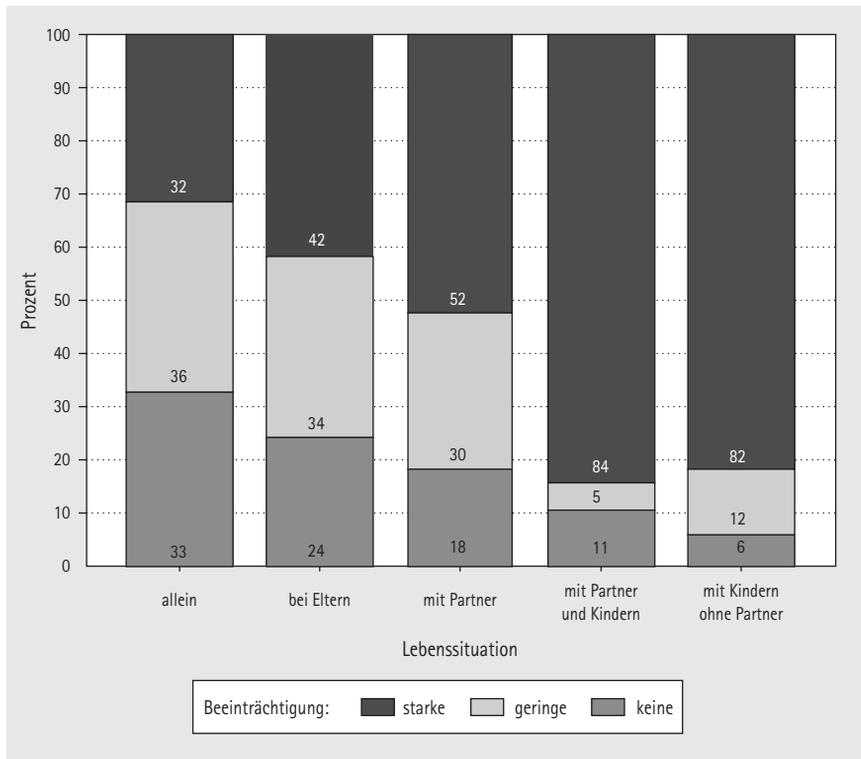
Erwartungsgemäß erscheint die Beeinträchtigung bei den allein oder bei den Eltern lebenden Studierenden am geringsten, bei den alleinerziehenden sowie bei den zusammen mit einem Partner und mit mindestens einem Kind lebenden am größten. Wie Abbildung 10 zeigt, sind weibliche Studierende mit einem Partner und einem Kind oder als Alleinerziehende stärker beeinträchtigt als ihre männlichen Kommilitonen in derselben Gruppe. In allen anderen Fällen ergeben sich zwischen den Geschlechtern keine bedeutsamen Differenzen.

Abbildung 10: Lebenssituation und Beeinträchtigung nach Geschlecht



84% bzw. 82% aller Studierenden mit mindestens einem Kind fühlen sich im Hinblick auf das Studium stark oder sehr stark beeinträchtigt. Gleichzeitig gibt es in diesen beiden Gruppen auch 11% bzw. 6%, die sich durch ihre Lebenssituation kaum oder gar nicht beeinträchtigt sehen. Immerhin betrachten sich auch 32% der allein lebenden sowie 42% der bei den Eltern wohnenden Studierenden als sehr stark in ihrem Studium beeinträchtigt (vgl. Abbildung 11).

Abbildung 11: Beeinträchtigung des Studiums nach Lebenssituation



Die Lebenssituation, die Art der Finanzierung des Studiums sowie die soziale Schichtzugehörigkeit und der relative Erwerbsanteil an der Gesamtarbeitszeit während des Semesters tragen also in hohem Maße zur starken Beeinträchtigung des Studiums, d.h. nicht zuletzt auch zu einer Verlängerung des Studiums, bei.

3. Resümee

Unsere Analyse der Studienbedingungen und der Studienorganisation von Studierenden der Erziehungswissenschaft an der FU bestätigt Untersuchungsergebnisse, die für die Bundesrepublik Deutschland ein differenziertes Bild der Studentenschaft und ihrer Studiensituation zeichnen (*Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerks; Berning 2001; Schindler 2001*), die nicht zuletzt auch durch eine zunehmend hohe Zahl faktisch Teilzeitstudierender gekennzeichnet ist (*Hochschulrektorenkonferenz 1997*). Die Hochschulrektoren sehen in diesem Faktum einen „der Gründe für die erhebliche statistische Überschreitung der Regelstudienzeiten“ (*Hochschulrektorenkonferenz 1997*) und nahezu folgerichtig einen Anlass, Teilzeitstudierende gesondert zu erfassen, weil nur auf diesem Wege „ein realistisches Bild der wirklichen Studienzeiten gegeben werden“ (*Hochschulrektorenkonferenz 1997*) kann.

Wir meinen nun allerdings, dass das hier zugrundeliegende Problem weiter reicht als nur bis zur sachgerechten Legitimation vermeintlich überlanger Studienzeiten. Als viel bedeutsamer erscheinen uns die Folgen des „Wandels der Studentenrolle“ (*Huber*), der angemessene Umgang mit den „Auch-Studenten“ (*Hondrich*), die ganz eigene Anforderungen an die Studienorganisation und die Hochschuldidaktik stellen, aber auch eigene Beiträge zu einem veränderten Studium in einer (weitgehend) unveränderten Universität erforderlich machen. Martin Trow, der vor fast 30 Jahren schon ein Massenhochschulsystem prognostiziert hat (*Trow 1974*), verwies in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit der Differenzierung von Standards angesichts einer steten Expansion postsekundärer Ausbildung. „The only way a system of higher education marked by very high academic standards throughout can survive is if there stands alongside it – and related to it – a truly mass system of institutions marked by lower per capita costs and lower standards – one that accepts those democratising pressures, demands and functions, willingly.“ (*Trow 1987, S. 289*)

Anders als im US-amerikanischen Hochschulsystem mit seiner Vielfalt institutioneller, funktionaler und nachfrageorientierter Differenzierungen ist die möglicherweise unumgängliche Trennung von „Bildung“ und „Ausbildung“, von theoretischer und praktischer Orientierung, von akademischer und nicht-akademischer Ausrichtung im deutschen Hochschulsystem bislang nicht gelungen, noch nicht einmal in Gang gesetzt.

Dabei plädieren wir gar nicht für eine Differenzierung nach amerikanischem Vorbild, die unter dem Dach von „higher education“ – Harvard und North East Missouri State, Stan-

ford und Mississippi Valley State – Institutionen „vereinigt“, die kaum etwas gemeinsam haben. Wir halten vielmehr die angemessen differenzierte Versorgung einer heterogenen Studentenschaft, auch die gemeinsame Existenz von *centers of excellence* und Orten praxisnaher, qualifizierter akademischer Ausbildung unter einem Dach, dem Dach der Universität für möglich. Allerdings glauben wir nicht, dass dies auf dem Weg der Verordnung, der schlichten Definition von Studiengängen als „berufsqualifizierend“, möglich ist. Die Ausdifferenzierung gelingt vielmehr nur dann, wenn die Bedingungen veränderter Studienorganisation zur Kenntnis genommen werden, und wenn die Möglichkeiten und die Motive der Studierenden Berücksichtigung finden. Hondrich hat gezeigt, dass hierin auch ein wertvolles Potential liegt:

„Wie keine andere Sozialfigur verkörpert der Auch-Studierende die Spannung zwischen Universität und anderen Lebenssphären – produktiv und integrativ. Er führt die Gesellschaft in die Universität, die Universität in die Gesellschaft ein. Dies bedeutet eine sensationell neue Art sozialer Integration. Die Auch-Studierenden Neuen Typs stimmen wissenschaftliche und berufliche Erfahrungen aufeinander ab – und bringen so Lebenssphären unter einen Hut, die auf fatale Weise auseinander zu driften drohen.“ (Hondrich 1994, S. 36)

Wenn die Expansion des Hochschulbereichs, die Höherqualifikation breiter Schichten der Gesellschaft durch öffentliche Mittel allein nicht finanziert werden kann, wenn Expansion und breite Höherqualifikation aber erforderlich und erwünscht sind, dann kann es nicht vorrangiges Ziel der Hochschulpolitik sein, vermeintliche Langzeitstudenten aus der Universität zu vertreiben. Dann muss es viel mehr darum gehen, relevanten Gruppen gegenwärtiger und zukünftiger Studentenschaften einen studienorganisatorischen Rahmen zu offerieren, der differenzierte Studienmotive ernst nimmt, unterschiedliche Studienbedingungen berücksichtigt und je eigene Organisationserfordernisse anerkennt.

Für Teilzeitstudierende bedeutet dies nicht vorrangig die Formalisierung dieses Status, der für diese Gruppe nur interessant wäre, wenn mit ihm Vorteile verbunden wären. Den Universitäten sollte allerdings daran gelegen sein, ihren Geldgebern und auch der interessierten Öffentlichkeit tatsächliche Studienverhältnisse und realistische Studienbedingungen ins Bewusstsein zu rufen. Dann könnten auch Diskussionen um die Leistungsfähigkeit und die internationale Vergleichbarkeit von Leistungen der deutschen Universität sehr viel sachgerechter geführt werden.

Literatur

Berning, E.; Schindler, G.; Kunkel, U. (1996): Teilzeitstudenten und Teilzeitstudium an den Hochschulen in Deutschland. München, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, Monographien: Neue Folge 44

Berning, E. (2001): Teilzeitstudium an den Hochschulen in Deutschland. Die Situation Im Jahr 1995 und neuere Entwicklungen. In: Beiträge zur Hochschulforschung 23, 2001, 3, S. 6–17

Clark, B. R.; Trow, M. (1966): The Organizational Context. In: Newcomb, Theodore, M., Wilson, Everett K. (eds): College Peer Groups. Chicago, Aldine, S.17–70

Deutsches Studentenwerk (2001): 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bonn

Grühn, D.; Schomburg, H. (2002): FU Absolventinnen und Absolventen – erfolgreich auf dem Arbeitsmarkt und kritische Rückblicke auf das Studium. Ein Vergleich mit dem Bundesgebiet. Berlin und Kassel

Hochschul Informations System GmbH (HIS): HIS Kurzinformationen A4/93

Hochschul Informations System GmbH (HIS): HIS Kurzinformationen A8/93

Hochschul Informations System GmbH (HIS): HIS Kurzinformationen A7/99

Hochschul Informations System GmbH (HIS): HIS Kurzinformationen A5/2002

Hochschulrektorenkonferenz (1997): Position der HRK zum Teilzeitstudium. Entschlie-
bung des 183. Plenums vom 10. November 1997

Hondrich, K. O. (1994): Totenglocke im Elfenbeinturm. In: Der Spiegel Nr.6,

Huber, L. (1987): Wandel der Studentenrolle. In: Röhrs, Hermann (Hrsg.): Tradition und Reform der Universität unter internationalem Aspekt. Frankfurt/Main, Lang, S.285–301

Kellermann, P. (1986): Zum Wandel des dominanten Phänotypen des „Gesamtstudenten“ im Rahmen gesellschaftlicher Organisation der Arbeit. In: Neusel, Ayla; Teichler, Ulrich (Hrsg.): Hochschulentwicklung seit den sechziger Jahren. Weinheim und Basel, Beltz, S.309–346

Liebau, E. (1981): Studentische Erfahrung im Wandel – oder was es bedeuten könnte heutzutage ein „neuer“ Student zu sein. In: Neue Sammlung, Jg.21, S.405–431

Pechar, H.; Wroblewski, A. (2001): Studium und Erwerbstätigkeit. In: Lischka, Irene; Wolter, Andrä (Hrsg.): Hochschulzugang im Wandel. Weinheim und Basel, Beltz, S. 187–212

Schenk, M. (1995) Evaluation des Diplom-Studiengangs Pädagogik in Rheinland Pfalz. Analyse der Prüfungsakten. In: Arbeitsgruppe Evaluation (Hrsg.): Innovation durch Evaluation. Untersuchungen zum Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft in Rheinland Pfalz. Weinheim, Deutscher Studienverlag, S. 98–124

Schindler, G. (2001): Teilzeitstudierende. Schlussfolgerungen und Diskussion der Ergebnisse der Untersuchung des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung. In: Beiträge zur Hochschulforschung 23, 2001, 3, S. 18–28

Trow, M. (1974): Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education. Paris, OECD

Trow, M. (1987): Academic Standards and Mass Higher Education. In: Higher Education Quarterly, Vol.4, No.3

Wissenschaftsrat (1996): Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation. Köln

Wissenschaftsrat (2001): Entwicklung der Fachstudiendauer an Universitäten von 1990 bis 1998, Köln, Drs.4770-01

Wolf, B.; Dennig, Th. (1995): Diplom-Pädagogik – Studium in Koblenz, Landau, Mainz und Trier aus der Sicht der Studierenden. Ein Ergebnisbericht. In: Arbeitsgruppe Evaluation (Hrsg.): Innovation durch Evaluation. Untersuchungen zum Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft in Rheinland-Pfalz. Weinheim, Deutscher Studienverlag, S.125–142

Anschrift des Verfassers:

Dr. Einhard Rau
Freie Universität Berlin
FB Erziehungswissenschaft und Psychologie
Institut für Schulpädagogik und Bildungswesen
Habelschwerdter Allee 45
14193 Berlin
E-mail. einag@zedat.fu-berlin.de